

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

*Katedra pedagogiky*

*Pedagogika*

## **Disertační práce**

*Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice  
filosofie*

*How to teach philosophy at secondary schools? A contribution  
to the didactics of philosophy*

Mgr. Petra Šebešová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Praha 2016



**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

*V Praze, dne 21. 11. 2016*

.....

*Jméno a příjmení*



### **Poděkování:**

Za vedení práce a velkou podporu při studiu vřele děkuji vedoucímu práce Martinu Strouhalovi. Za věcné připomínky k práci děkuji Václavu Dostálovi a především Matěji Královi, jemuž vděčím za mnoho inspirativních podnětů vzešlých ze společné výuky oborové didaktiky. Závěrečný dík patří celé mé rodině, bez jejíž trpělivé pomoci by tato práce nemohla vůbec vzniknout.



**Abstrakt:**

*Předkládaná práce je prvním pokusem o ucelený návrh didaktické koncepce pro gymnaziální výuku filosofie v České republice. Autorka tím reaguje na nedostatečné propojení mezi klíčovými kompetencemi v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia a příslušným obsahem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ i na nedostatek české literatury k didaktice filosofie. Za hlavní výukový cíl předkládané koncepce je považován rozvoj filosofického myšlení studentů. Toto tvrzení je podloženo argumenty vycházejícími ze specifické povahy filosofie i ze zahraniční literatury k didaktice filosofie. Filosofické myšlení je pro účely výuky rozčleněno do těchto filosofických kompetencí: porozumění a interpretace textu, psaní vlastního textu, diskuse, práce s pojmy, argumentace, řešení problémů, reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení), odpovědné rozhodování a jednání. Tyto kompetence jsou rozpracovány do dílčích dovedností, umožňujících jejich postupný nácvik. Prostředky doporučené k naplnění těchto cílů vycházejí z pedagogického konstruktivismu, je zdůrazněn zejména problémový přístup k filosofickým obsahům a strukturovaná práce s prekoncepty studentů. Práce dále představuje specificky filosofické výukové metody i konkrétní metody k rozvíjení jednotlivých kompetencí a obsahuje rovněž návrh kriteriálního hodnocení míry osvojení vybraných kompetencí.*

**Klíčová slova:** didaktika filosofie, filosofické kompetence, pedagogický konstruktivismus, problémová výuka





**Abstract:**

*The thesis presents a first attempt to propose a complete didactic conception of philosophy education at secondary schools in the Czech Republic. The author thus responds to the unsatisfactory correspondence between the key competences and the content of the teaching subject area called Civics and the introduction to social sciences as they are defined in the Czech curricular documents for secondary schools, as well as she responds to the lack of Czech literature concerning the didactics of philosophy. The development of students' philosophical thinking is taken as the main teaching aim of the presented conception. This claim is supported by arguments based on the specific nature of philosophy and on literature on didactics of philosophy from abroad. Philosophical thinking is for teaching purposes divided into the following philosophical competencies: text understanding and interpretation, text writing, discussion, work with concepts, argumentation, problem solving, reflection (including critical examination and evaluation), responsible decision-making and action. These competencies are elaborated into partial skills enabling their gradual training. Means recommended for accomplishing these targets are based on the theory of pedagogical constructivism, with emphasis on the problem-based approach to the philosophical content and structured work with students' preconceptions. Further, the thesis presents teaching methods specific for philosophy as well as particular methods aimed at the development of the individual competencies and includes a proposal for criteria-based evaluation of their attainment.*

**Key words:** didactics of philosophy, philosophical competencies, pedagogical constructivism, problem-based teaching



# Obsah

1. Úvod .....	1
1.1 Cíl a metodologie práce.....	1
1.2 Základní východiska práce .....	2
1.2.1 Myšlení jako předmět filosofie .....	2
1.2.2 Filosofické myšlení jako cíl dle RVP-G .....	6
1.2.3 Konstruktivistická didaktika jako teoretické východisko .....	7
2. Filosofické myšlení.....	9
2.1 Úvody do filosofie.....	11
2.1.1 Karl Jaspers.....	11
2.1.2 Ladislav Hejdlánek .....	15
2.1.3 Shrnutí .....	19
2.2 Koncepce německých didaktiků filosofie .....	22
2.3 Základní rysy filosofického myšlení .....	24
2.4 Smysl výuky filosofie .....	26
3. Přehled vybraných koncepcí didaktiky filosofie .....	28
3.1 Situace v České republice.....	29
3.1.1 Historický vývoj výuky v letech 1849-1939.....	29
3.1.2 Porovnání současných učebnic .....	33
3.2 Německo.....	36
3.2.1 Rehfusova koncepce založená na teorii vzdělání a identity.....	37
3.2.2 Martensova dialogicko-pragmatická koncepce.....	39
3.2.3 Současná situace v Německu .....	41
3.3 Francie .....	42
3.4 Shrnutí.....	43
3.5 Důležitost problémového zaměření .....	44
4. Filosofické kompetence .....	46
4.1 Pojetí filosofie v RVP-G .....	46
4.1.1 Klíčové kompetence .....	46
4.1.2 Vzdělávací obsah.....	51
4.2 Filosofické dovednosti nebo kompetence? Terminologické vyjasnění.....	57
4.3 Přehled vybraných kompetenčně zaměřených přístupů .....	59
4.3.1 Kompetenční přístup M. Tozziho .....	59
4.3.2 Kompetenční model A. Röschové .....	61
4.3.3 Další pojetí filosofických kompetencí.....	64
4.4 Porovnání a zhodnocení jednotlivých pojetí.....	75
4.4.1 Kritika kompetenčního přístupu A. Röschové.....	80
4.5 Návrh vlastního rozpracování filosofických kompetencí .....	82
5. Pedagogický konstruktivismus.....	88
5.1 Charakteristika pedagogického konstruktivismu .....	88
5.2 Teoretická východiska .....	88
5.3 Podoby konstruktivismu.....	92
5.3.1 Radikální konstruktivismus .....	93
5.3.2 Sociální konstruktivismus.....	94
5.4 Epistemologické aspekty konstruktivismu.....	95
5.5 Pedagogické aspekty konstruktivismu .....	95
5.5.1 Konstruktivistické pojetí výuky .....	97
5.5.2 Vybrané konstruktivistické modely učení.....	99
5.6 Kritika konstruktivismu a otázky .....	105
5.7 Závěry .....	109
5.7.1 Znaky konstruktivistické výuky .....	109
5.7.2 Zdůvodnění a výhody aplikace konstruktivismu do výuky filosofie ...	110
6. Konstruktivistická výuka filosofie .....	114

6.1	Francie .....	115
6.2	Německo.....	116
6.2.1	Německé modely problémového vyučování .....	116
6.2.2	Transformace filosofického konstruktivismu do výuky .....	124
6.3	Shrnutí.....	127
7.	Metody pro výuku filosofie .....	129
7.1	Metody pro výuku filosofie pohledem německých oborových didaktiků ...	129
7.1.1	Specificky filosofické výukové metody.....	134
7.1.2	Konkrétní metody pro rozvíjení jednotlivých filosofických dovedností, resp. kompetencí .....	144
7.1.3	Výukové prostředky .....	164
7.2	Závěr.....	167
8.	Hodnocení výkonu studentů ve výuce filosofie .....	170
8.1	Návrhy vlastních zadání komplexních úloh a kritéria pro jejich hodnocení	176
9.	Závěr .....	184
9.1	Shrnutí.....	184
9.2	Přínosy práce.....	186
9.3	K diskusi .....	187
10.	Použitá literatura.....	191
11.	Přílohy.....	203
	Příloha 1 – Textová kompetence dle A. Röschové .....	205
	Příloha 2 – Zastoupení filosofických kompetencí u jednotlivých autorů .....	207
	Příloha 3 - Návrh učebního plánu .....	217

# 1. Úvod

## 1.1 Cíl a metodologie práce

Cílem této práce je navrzení takové koncepce výuky filosofie na gymnáziu, která si za svůj hlavní výukový cíl klade rozvíjení filosofického myšlení studentů. Pokusím se ukázat, že pro realizaci tohoto cíle je nejvhodnější problémový přístup k výuce, který spočívá ve vedení studentů k formulování, analýze a návrhům řešení filosofických otázek a problémů. Takového pojetí výuky filosofie dle mého soudu nejlépe odráží povahu filosofie coby specifického oboru lidského poznání. Dále v práci zastávám tezi, že přes komplexnost filosofického myšlení v něm lze rozlišit dílčí dovednosti, jejichž formulování umožňuje postupné zvládnání této náročné myšlenkové operace. Díky tomu lze konkrétněji propojit klíčové kompetence s vlastním obsahem příslušné tematické podoblasti vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (dále jen RVP-G).<sup>1</sup> Toto propojení je ve stávající podobě nedostatečné, jak bude doloženo níže.

Oborová didaktika filosofie u nás dosud není odborně zpracovaná coby specifická disciplína.<sup>2</sup> Považuji proto za potřebné přistoupit k návrhu koncepce a) teoreticky a b) komplexně. Ad a): První návrh jakékoli výukové koncepce by měl být teoretický právě proto, aby v něm byly vysvětleny a odůvodněny jeho vlastní cíle a postupy a vytvořen teoretický rámec, formulující hlavní otázky a problémy příslušné oborové didaktiky a umožňující následné rozrůznění možných přístupů.

Ad b):

Úkolem každé oborové didaktiky je dle Jonase Pfistera zodpovědět následující otázky:

- jaký je smysl výuky daného oboru v širším kontextu vzdělávání,
- jaké cíle výuky daného oboru pro určitou úroveň vzdělávání klást,
- jakými prostředky k těmto cílům dospívat,
- jak dosažení cílů ověřovat.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007.

<sup>2</sup> Podrobněji ke stavu didaktiky filosofie u nás viz kap. 3.1.

<sup>3</sup> Srv. Pfisterovy čtyři normativní otázky jako jádro oborové didaktiky: PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*. Stuttgart: UTB, 2010, s. 105nn. Srv. i STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK et al.. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, s. 9 a 11-12, kteří otázku po ověření cílů nezmiňují, naopak zahrnují otázky na aktéry výuky a kontext (učitel, žáci, prostředí). Tyto tři aspekty by v Pfisterově pojetí spadaly pod otázku „jak“, tedy jakými prostředky a způsoby dosáhnout cíle.

V této práci budu postupovat tak, že se na výše uvedené didaktické otázky pokusím odpovědět pomocí analýzy a komparace odborné (především zahraniční) literatury k tématu a na jejich základě vyvodím závěry odpovídající našim podmínkám.

Otázku po smyslu výuky filosofie nelze dle mého zodpovědět bez vymezení toho, co filosofie je a jak ji smysluplně pojímat pro účely gymnaziálního vzdělávání. Tato problematika je prostřednictvím pojmové analýzy děl vybraných autorů řešena v 2. kapitole, její součástí je i navazující vysvětlení a odůvodnění smyslu výuky filosofie na gymnáziu.

Ve 3., přehledové kapitole o koncepcích didaktiky filosofie porovnávám různá pojetí výuky filosofie a různé základní přístupy ke stanovení jejich cílů. Porovnání starých i současných učebnic filosofie, zařazené do této kapitoly, také umožňuje sledovat různé přístupy k formulaci a konkrétnímu zpracování výukových cílů. Vlastní návrh výukových cílů, vytvořený na základě komparace různých kompetenčních přístupů s pojetím kompetencí v RVP-G, pak obsahuje následující, 4. kapitola.

Otázku prostředků řeším jednak z širšího, teoretického hlediska v 5. a 6. kapitole, věnované pedagogickému konstruktivismu a jeho existujícím aplikacím na výuku filosofie, jednak konkrétně v popisu metod vhodných pro výuku filosofie v 0. kapitole.

Otázka hodnocení a ověřování dosažení cílů je probírána v 8. kapitole.

## **1.2 Základní východiska práce**

### **1.2.1 Myšlení jako předmět filosofie**

Aby bylo možné na výše uvedené didaktické otázky odpovědět, je dle mého soudu třeba si nejprve vyjasnit, v čem spočívá jádro daného oboru. Na každý obor lidského poznání je možné se dívat z dvou různých hledisek: 1) z hlediska samotného obsahu, tedy poznatků, ke kterým obor během své historie dospěl a dospívá a které případně upravuje či přestrukturovává ve světle nových poznatků; 2) z hlediska postupů a metod, které obor využívá, aby k poznatkům dospěl. Oborová didaktika by se měla zabývat i otázkou, v jakém poměru promítat tyto dva aspekty každého oboru do výukových cílů.<sup>4</sup>

V případě filosofie je ovšem zodpovězení této otázky obtížné. Není totiž jasné, co lze označit za platné filosofické poznatky, přestože má tento obor za sebou více než dvoutisíciletou historii. V průběhu dějin filosofie bylo položeno mnoho otázek a navrženo mnoho odpovědí, většinu z nich však nelze označit za pravdivou s konečnou platností. To,

---

<sup>4</sup> Je otázka, zda tradiční „didaktická transformace obsahu“ zahrnuje obě tato hlediska či zda se týká jen obsahu v prvním výše uvedeném smyslu. V této práci se snažím ukázat, že hlavním „obsahem“ výuky by v případě filosofie mělo být to, co je uvedeno v bodě 2), tedy její myšlenkové postupy a metody.

čím filosofie přispívá k lidskému poznání, nejsou poznatky v podobě empiricky ověřitelných faktů ani logické zákony či matematické principy. Jsou to především pojmová rozlišení, která umožňují uchopovat nové aspekty skutečnosti, myšlení či jazyka, jsou to odhalené a zformulované předpoklady dosavadního poznání či odpovědi nebo to jsou více nebo méně přesvědčivé argumenty pro určitou odpověď.<sup>5</sup> Filosofie ze své vlastní podstaty nemůže dospět ke konečně platné odpovědi, neboť každá odpověď spočívá na nějakých předpokladech, které je třeba odhalit a ověřit jejich platnost, k čemuž je třeba využít zase jiných předpokladů.<sup>6</sup>

Specifikum filosofie se dobře ukazuje ve snahách o její klasifikaci v rámci systému věd a v jejím porovnání s přírodními vědami. Dle Colina McGinna je možné rozlišit dva nejběžnější přístupy ke klasifikaci filosofie: 1) Filosofie je „kontinuální s vědou“, rozdíl mezi empirickými přírodními vědami a filosofií je rozdíl stupně (v míře blízkosti k empirickým datům), ne druhu, neboť metodologicky si jsou podobné.<sup>7</sup> 2) Odlišný přístup filosofii vůči empirické vědě vymezuje, jak po metodologické, tak po obsahové stránce: filosofie je dle tohoto pohledu „apriorní disciplína, která nevyužívá pozorování a experimenty, [...] a je často považována za jednu z ‘humanitních disciplín’“.<sup>8</sup> McGinn se ve svém článku snaží ukázat, že se oba přístupy nevyklučují, tedy že filosofie „spočívá v apriorní pojmové analýze, a zároveň ji lze oprávněně popsat jako empirickou experimentální přírodní vědu“.<sup>9</sup> Ve své argumentaci postupuje tak, že nejprve ukazuje, že pojem vědy se nevztahuje jen k zavedeným přírodním experimentálním vědám, nýbrž že existují i formální vědy (např. matematika, logika). Stejně tak lze považovat za vědu humanitní disciplíny, pokud splňují znaky vědeckosti.<sup>10</sup> Vědu tedy nevymezuje předmět ani jedna vybraná specifická metodologie (např. pozorování a experiment), nýbrž „správná míra vnitřní přísnosti a systematického uspořádání“.<sup>11</sup>

McGinn jde ještě dále a snaží se ukázat, že filosofie je experimentální (ověřuje hypotézy prostřednictvím myšlenkových experimentů),<sup>12</sup> empirická (tento argument staví na tom, že zkušenost nemusí být jen smyslová, vědomé poznání vlastní filosofii je tedy druhem zkušenosti, například v podobě „pojmové zkušenosti“ či intuice)<sup>13</sup> a přírodní v tom smyslu, že

---

<sup>5</sup> Colin McGinn filosofii připisuje poznání dvojího typu: pojmová rozlišení a teoretické alternativy pro různé oblasti problémů, „přestože není určeno, které z těchto alternativ jsou pravdivé“ (s. 90). MCGINN, Colin. *The Science of Philosophy* [online]. *Metaphilosophy*, 2015, **46**(1), 84-103. [Cit. 2016-08-31]. Dostupné z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/meta.12116/full>.

<sup>6</sup> Srv. též výklad filosofie u Karla Jasperse a Ladislava Hejdánka v kap. 2.1 této práce.

<sup>7</sup> MCGINN, Colin. *The Science of Philosophy*, s. 84, s odkazem na Quinea a Russela.

<sup>8</sup> Tamtéž

<sup>9</sup> Tamtéž, s. 85.

<sup>10</sup> Autor uvádí 19 různých znaků. Tamtéž, s. 86.

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 86.

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 92nn..

<sup>13</sup> Tamtéž, s. 94nn.

1) není „nadpřirozená“ a 2) na rozdíl od formálních věd se týká i věcí, které existují „v přirozeném, ne abstraktním světě“.<sup>14</sup> McGinnovu argumentaci ve prospěch filosofie coby experimentální empirické přírodní vědy nepovažují za příliš přesvědčivou, zejména z důvodu svérázného pojetí příslušných pojmů, které tak dle mého ztrácejí svou rozlišující funkci.

Ladislav Benyovszky a kol. oproti tomu ukazují, že smysluplná je pouze otázka po vztahu filosofie a novověké (ve smyslu experimentální) vědy, otázku po vztahu filosofie a vědy obecně nejde pro její přílišnou obecnost ani „rozumně položit“.<sup>15</sup> Zásadní rozdíl mezi filosofií, chápanou jako teoretický postoj, a experimentální vědou vidí v práci s předpoklady. Novověká věda má strukturu hypotéza – experiment, přičemž je dle autorů tato struktura už předem určena jistým přesvědčením o povaze univerza. Věda tak přijímá jisté předpoklady o světě a její výzkum se pohybuje vždy již v tomto omezeném rámci. Filosofie oproti tomu má povahu „hledání předpokladů pozorovatelného jsoucího“.<sup>16</sup> Dalším rozdílem je dle autorů šíře pole zkoumání: hypotéza u novověké vědy vymezuje i určitou předmětnou oblast zkoumání, věda je tak vždy speciální a nemůže poskytnout odpověď na zásadní životní otázky, což naopak dělá filosofie.<sup>17</sup> Filosofie pak může dle autorů sama sebe ve vztahu k novověké vědě chápat dvěma zásadně rozdílnými způsoby. Buď se vůči ní vymezuje a je potom „svébytnou sférou kultury, specifickým druhem lidské poznávací aktivity plnícím specifické funkce“<sup>18</sup> nebo se považuje za jednu z věd, musí potom však nově formulovat svůj předmět i metody poznávání.<sup>19</sup> Filosofie v druhém pojetí je pak dle autorů „nesvébytná“, neboť je „řízena a udržována v chodu způsobem tematizace, který je vlastní moderní vědě“.<sup>20</sup>

Rozpor těchto dvou přístupů plyne částečně z rozdílu mezi pojetím filosofie, zejména v analytické a fenomenologické tradici. Zároveň je ilustrací toho, jakou podobu má filosofické poznání: jde o dvě různé interpretace pojmu filosofie, které stojí opět na rozdílných výkladech základních pojmů, jako je věda, empirické, experiment. McGinn vidí jádro filosofie v apriorním vyjasňování pojmů. Benyovszky a kol. zdůrazňují nepředpojatý přístup k věcem, ten ovšem v posledku také stojí na pojmech, na odhalování vnitřní struktury věcí.<sup>21</sup> Nepovažuji pro účely této práce za důležité rozhodnout, jaké je přesné místo filosofie v současné klasifikaci vědy. Výše uvedený spor měl mimo jiné ukázat, že jde o složitou

---

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 96. Autor však zároveň na jiném místě tvrdí, že filosofie je formální věda. Srv. tamtéž, s. 84 (abstrakt) a s. 86.

<sup>15</sup> BENYOVSZKY, Ladislav a kol. *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 30.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 33.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 33-34.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 42.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 42n.

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 43.

<sup>21</sup> Srv. roli logu pro filosofii, tamtéž, s. 18-19.



filosofickou otázku, která musí odpovědět nejen na to, co je filosofie, ale i co je věda.<sup>22</sup> Především měl ale ukázat, že byt' se citovaní autoři liší v chápání filosofie, neliší se tolik v pojetí filosofické činnosti.

Zásadní rozdíl mezi přírodními vědami a filosofií tak lze spatřovat v charakteru poznání, přesněji řečeno v tom, co se za poznání považuje. Zatímco vědecké poznání má povahu teorií či faktů, které jsou v posledku empiricky (experimentálně) ověřitelné či aspoň v rámci dané teorie či paradigmatu z empirických důkazů vycházejí, a lze tedy v dané době říci, co je správné, tedy pravdivé poznání, u filosofie tomu tak není. Její poznání má podobu pojmových rozlišení, myšlenek či interpretací, které empiricky ověřit nejdou. Neznamená to, že se filosofie nijak netýká empirického světa. Naopak, jejím smyslem je přispět k pochopení právě toho, jak se nám svět v naší zkušenosti jeví, ovšem na úrovni obecných struktur a pojmů, ať už jde o struktury vědomí a zkušenosti nebo struktury připisované vnějšímu světu. Způsob tohoto poznávání, metoda, však není empirický. Vyvrátit či potvrdit platnost např. Platónova pojetí idejí nelze tak, že empiricky dokážu jejich ne/existenci. Zpochybnit či potvrdit Platónovu koncepci lze jen takovým způsobem, že ukážu, z jakých vychází předpokladů a zda jsou přijatelné, nakolik jsou platná jeho pojmová rozlišení a argumenty, a že případně navrhu jinou interpretaci či řešení problému, z kterého kritizovaná koncepce vzešla.

Filosofické poznání nemá konečnou povahu, na jednu otázku může existovat více různých odpovědí. Přiměřenost konkrétního poznání se pak hodnotí dle míry přijatelnosti předpokladů a dle pádnosti a správnosti argumentů, které danou myšlenku podporují. Domnívám se proto, že v případě filosofie je její podstatou její způsob myšlení, tedy specifické kladení otázek, argumenty podložená odpověď a ověřování platnosti i dalších možných odpovědí, spíše než odpovědi samotné. Z toho důvodu považuji filosofické myšlení za hlavní náplň výuky filosofie a jeho rozvíjení u studentů za její hlavní cíl. Vymezuji se tímto vůči takovému pojetí výuky filosofie, která si za cíl klade především zprostředkování znalostí z dějin filosofie či systematické filosofie.<sup>23</sup> Bez zvládnutí filosofického způsobu myšlení, tedy bez schopnosti formulovat filosofické otázky a problémy, bez schopnosti rozlišovat různé významy pojmů, bez schopnosti odhalit a posoudit předpoklady různých filosofických teorií, nemají odpovědi předložené v průběhu dějin myšlení pro studenty

---

<sup>22</sup> Sama jsem toho přesvědčení, že filosofie se od přírodních věd liší druhem poznatků i metodami, na základě argumentů uváděných pro toto stanovisko mj. Benyovszkym a kol., Hejdánkem i Jaspersem.

<sup>23</sup> Že toto pojetí u nás převládá, se pokusím ukázat na porovnání učebnic v kap. 3.1.2 této práce.

smysl.<sup>24</sup> Dějiny filosofie nejsou filosofie, pokud je pojmáme jako soubor myšlenek přiřazený jednotlivým autorům bez potřeby klást si otázku po smyslu a pravdivosti jejich řešení filosofických problémů. Jsou důležité proto, že ukazují myšlenkové procesy, způsoby tázání a možné odpovědi, jejich pouhé zprostředkování ale nezaručuje, že se stejné procesy rozběhnou i v hlavách žáků. Texty a myšlenky filosofických autorů mají nezastupitelnou roli ve výuce, je k nim však třeba dle mého přistupovat jako k možným odpovědím na řešenou otázku či problém a tyto odpovědi dále ověřovat, ne brát znalosti o filosofii jako účel o sobě.

### 1.2.2 Filosofické myšlení jako cíl dle RVP-G

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia by jedním z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost mělo být osvojení dovedností kritického myšlení (odhalování předsudků a předpokladů, věcná argumentace, zaujímání vlastních stanovisek) a reflexe vlastního jednání,<sup>25</sup> což jsou cíle vhodné pro výuku filosofie. Tento cíl je i implicitně obsažen ve formulaci několika klíčových kompetencí,<sup>26</sup> jak bude v práci ukázáno. Rozpracování očekávaných výstupů v tematické podoblasti Úvod do filozofie a religionistiky v RVP-G však tuto skutečnost neodráží.

Podobně je tomu u učebnic. Většina učebnic filosofie pro gymnázia stojí na zprostředkování znalostí z dějin filosofie,<sup>27</sup> případně systematické filosofie,<sup>28</sup> místo aby cíleně rozvíjely schopnost samostatného a reflektovaného myšlení studentů. Jak bude ukázáno níže,<sup>29</sup> i učebnice, které si rozvoj myšlení výslovně kladou za cíl, se při bližším zkoumání jeví být zaměřené spíše na znalosti.

S cílem vést ve výuce filosofie studenty k samostatnému myšlení a rozvíjet u nich schopnost reflexe korespondují i ojedinělé odborné články k výuce filosofie, publikované

---

<sup>24</sup> Srv. k tomu argumentaci Jonase Pfistera, který ukazuje, že filosofický obsah (chápaný jako znalosti z dějin filosofie) nelze učit bez výuky filosofické praxe, tedy filosofického myšlení, zatímco filosofickému myšlení lze učit i bez znalostí dějin filosofie. PFISTER, Jonas. On the Role of the History of Philosophy in Teaching Philosophy [online]. *Newsletter on Teaching Philosophy*, 2010, **10**(1), s. 7-9. [Cit. 2016-09-15]. Dostupné z <http://www.apaonline.org/resource/collection/808CBF9D-D8E6-44A7-AE13-41A70645A525/v10n1Teaching.pdf>.

<sup>25</sup> RVP-G, s. 39.

<sup>26</sup> Srv. zejména kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence personální a sociální. RVP-G, s. 9-10.

<sup>27</sup> Viz ADAMOVIČ, Lenka a kol. *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd: Pro střední školy*. 3., upr. vydání. Praha: FORTUNA, 2010; BÍLÝ, Jiří. *Základy společenských věd II: Základy filozofie a psychologie*. Ostrava: Key Publishing, 2009; MĚŠTÁNEK, Tomáš. *Filozofie pro střední školy*. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2012; SCHÖN, Jaromír. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*. Praha: Tribun EU, 2013.

<sup>28</sup> Viz BLECHA, Ivan. *Filozofie: Základní problémy*. 2., přeprac. vydání. Olomouc: FIN, 1996. PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Základy společenských věd IV. díl: Vztah ke světu jako celku*. 2. vydání. Praha: Eurolex – Bohemia, 2005.

<sup>29</sup> Viz kap. 3.1.2.

v poslední době v odborných časopisech,<sup>30</sup> jejich autoři však podrobněji nerozvádějí, jakými prostředky lze tohoto cíle dosáhnout. V současné situaci stojí tedy na jedné straně pro školy a učitele závazný kurikulární dokument a počínající odborná diskuse na téma výuky filosofie, kterým však na druhé straně neodpovídá většina dostupných učebnic. Metodické či didaktické texty k výuce filosofie potom v českém jazyce nejsou publikované téměř vůbec. Gymnaziální učitelé tak nemají k dispozici žádnou systematickou oporu pro výuku filosofie, pokud chtějí naplnit obecné cíle deklarované v RVP-G. Učivo této tematické oblasti se pak v RVP-G omezuje na tři řádky.<sup>31</sup>

### 1.2.3 Konstruktivistická didaktika jako teoretické východisko

Pojetí výuky zastávané v této práci předpokládá, že studenti budou v hodinách aktivní, filosofické dovednosti si budou osvojovat prostřednictvím vlastní samostatné či skupinové činnosti. Takto chápaná výuka filosofie je zároveň specifická tím, že v ní nejde o *předávání* daných obsahů, nýbrž o porozumění vybraným pojmům, myšlenkám a argumentům, o jejich vlastní interpretaci či zhodnocení. Přistupujeme-li k výuce filosofie takto, vyvstává potom otázka, jaký didaktický přístup, jaký model vyučování a řízení učební činnosti žáků zvolit pro plánování konkrétní podoby výuky.

V následujícím textu se pokusím ukázat, proč považuji za vhodné konstruktivistické pojetí výuky právě ve filosofii. Pedagogický konstruktivismus výslovně formuluje své epistemologické předpoklady. Ty spočívají mimo jiné v tom, že poznávání je aktivitou jedince a její výsledek je ovlivněn individuálními podmínkami. Výsledkem poznávacího procesu je význam, který si jedinec formuluje v souvislosti s vlastními strukturami poznatků a zkušeností. Poznávání tak má podobu interpretace jevů, zkušeností či předkládaných informací a sdílí některé rysy s filosofickým způsobem poznávání, resp. se s ním může vhodně doplňovat. Zde kladený důraz na interpretaci jako klíčovou složku poznávacího procesu neznamena, že poznání je libovolné a zcela individuální. Aby bylo vůbec možné hovořit o poznání, je nutné, aby obsah poznání byl ve shodě se skutečností a vystihoval nějaké její rysy. V tomto smyslu lze také mluvit o objektivitě poznání či jeho intersubjektivní platnosti. Jak konstruktivistický, tak obecně filosofický přístup k poznání však za součást

---

<sup>30</sup> PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. Lze vrátit smysl výuce filosofie? [online] In: GUNČAGA, Ján, Tomáš JABLONSKÝ a Branislav NIŽNANSKÝ (eds.). *Interdisciplinárny dialóg odborových didaktík*. Ružomberok: Verbum, 2011. [Cit. 2013-04-15] Dostupné z <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prispevky/PreissovaKrejci.pdf>; HEJDUK, Tomáš. Idea university na střední škole [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, 62(3), 339-345. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>.

<sup>31</sup> RVP-G, s. 42.

poznání považují i reflexi jeho předpokladů, ať už v podobě uvědomění si vlastních prekonceptů v případě konstruktivismu či obecnějších teoretických předpokladů v případě filosofie. V tomto smyslu je třeba chápat poznání jako interpretaci, která může předpokládanou objektivitu poznání zpochybnit či ukázat na její meze. Další podobnost principů jak pedagogického konstruktivismu, tak zde pojímané výuky filosofie bude podrobněji ukázána v kapitole 5.

## 2. Filosofické myšlení

Má-li být cílem gymnaziální výuky filosofie rozvíjet samostatné filosofické myšlení žáků, je nutné nejprve specifikovat, v čem toto myšlení spočívá. Odpověď na tuto otázku se odvíjí od toho, co je filosofie. Na tuto otázku však neexistuje jednoznačná odpověď:<sup>32</sup> dle Karla Jaspere „[t]o, že každá filosofie, na rozdíl od vědy, postrádá jednomyslné uznání všemi, spočívá přímo v její povaze“<sup>33</sup> a sama tato otázka je považována za otázku filosofickou.<sup>34</sup> Jak naznačuje již název knihy Zdeňka Vašíčka *Jak se dělají filosofie*, existuje množství různých filosofických směrů a různých pojetí filosofie. Fakt, že o nich však mluvíme jako o různých druzích či směrech právě *filosofie*, naznačuje, že existuje minimálně jakési povědomí či obecná představa o tom, co do filosofie spadá. Lze tedy předpokládat, že různé druhy činností považované za filosofické (tedy různé způsoby provádění filosofie) mají něco společného.

Vzhledem k didaktickému cíli této práce považuji za dostatečné pokusit se na tomto místě o nalezení obecně přijatelného společného základu různých filosofických přístupů a pojetí, který by mohl sloužit jako východisko pro pojetí gymnaziální výuky filosofie. Proto zde půjde o zkoumání takové filosofické činnosti, která je přístupná potenciálně každému člověku a nepředpokládá (aspoň na počátku) rozvinuté dovednosti akademických filosofů.

U tohoto cíle vyvstává však metodologický problém, jakým způsobem se k němu přiblížit. Dobrat se podstaty filosofického myšlení lze několika různými způsoby, například:

- analýzou primárních filosofických děl
- porovnáním metafilosofických textů, tedy textů zabývajících se výslovně otázkou, co je filosofie
- porovnáním definic filosofie v odborných slovnících.

Tyto způsoby práce by odpovídaly filosofickému cíli, tedy filosofickému řešení otázky po povaze filosofické činnosti. Co je filosofie a tedy i filosofické myšlení, se řeší i v dalších typech literatury, které jsou didaktickému kontextu této práce bližší, totiž a) v učebnicích

---

<sup>32</sup> Srv. např. VAŠÍČEK, Zdeněk. *Jak se dělají filosofie*. Praha: Triáda, 2012, s. 11: „Stav, kdy máme desítky navzájem si odporujících definic filosofie, vede ke stanovisku, že filosofie nemůže být definována (jak soudí např. *Encyclopaedia Britannica*).“ (cit. *The New Encyclopaedia Britannica*. Sv. 25. Chicago, Encyclopaedia Britannica Inc. 1998, s. 679-683.)

<sup>33</sup> JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*. Přel. Aleš Havlíček. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 9.

<sup>34</sup> Viz. VAŠÍČEK, Zdeněk. *Jak se dělají filosofie*, s. 16: „Filosofie má tedy tu zvláštnost, že reflexe o ní je částí jí samé.“

filosofie, b) v úvodech do filosofie a c) v knihách k didaktice filosofie. Rozdíl mezi těmito třemi typy knih spatřuji zejména v odlišných cílech a předpokládaném publiku:

a) Učebnice lze rozlišit na knihy, které se vyloženě jako učebnice pro konkrétní typ studentů deklarují (například výše citované středoškolské učebnice), a ty, které sice nemají jasně vymezeno, pro jaký typ publika jsou určeny, ale předpokládají četbu za studijním účelem (např. různé přehledy dějin filosofie či například Anzenbacherův *Úvod do filosofie*.<sup>35</sup>) Jejich cílem je zprostředkovat, jaké otázky si kladli a jak problémy řešili jiní filosofové, ať už v systematickém či historickém přehledu.

b) Cílem úvodu do filosofie je ukázat na vlastním příkladu filosofický způsob myšlení, tedy kladení filosofických otázek a problémů a navrhování jejich řešení. Publikum je širší než u učebnic: nevylučuje studenty různého věku či zaměření, ale předpokládaným čtenářem je kdokoli se zájmem o filosofii.

c) Knihy k didaktice filosofie jsou odborné teoretické texty určené odbornému publiku (učitelům, didaktikům apod.). Zabývají se celkovými koncepcemi či dílčími otázkami z oblasti didaktiky filosofie a pro tyto potřeby také většinou nějaké konkrétní pojetí filosofie formulují nebo aspoň předpokládají.

Pro účely této práce jsem se rozhodla pro podrobnější analýzu různých pojetí filosofie v úvodech do filosofie, a to z toho důvodu, že mi jde o vysledování podstaty filosofie coby filosofické *činnosti*, tedy filosofického myšlení. Úvody výslovně pojetí filosofie formulují, zároveň však představují literaturu na pomezí mezi laickým (neodborným) pojetím filosofie a akademickou filosofií. Jejich pojetí filosofie tak může být přístupné i středoškolským studentům. Kromě toho ovšem, v souladu s výše uvedeným vymezením rozdílu mezi úvodem a učebnicí, na vlastním příkladu přímo filosofickou činnost předvádějí.

Druhý typ literatury, knihy věnované přímo didaktice filosofie, jsem pro závěrečné porovnání zvolila proto, že jejich autoři nutně (a většinou explicitně) nějaké pojetí filosofie předpokládají, zároveň je tento jejich předpoklad již ovlivněn cílovou skupinou, tedy středoškolskými studenty. Považuji za důležité (a zajímavé) zjistit, zda a do jaké míry se tato jejich pojetí filosofie liší od těch obecně formulovaných v úvodech do filosofie, které primárně středoškolským studentům určeny nejsou, do jaké míry například pojetí filosofie redukuje či zjednodušuje, zda kladou důraz na odlišné aspekty oboru či zda nějak výrazně posouvají chápání smyslu filosofie.

---

<sup>35</sup> ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. 2., přeprac. vydání. Přel. Karel Šprunk. Praha: Portál, 2004.

## 2.1 Úvody do filosofie

V následujícím textu nejprve podrobně představím a porovnáám pojetí filosofie autorů Karla Jasperse a Ladislava Hejdánka dle toho, jak je popsáno v jejich Úvodech do filosofie, doplním je o jiné pohledy z dalších českých i zahraničních úvodů. Tyto dva Úvody jsem zvolila z následujících důvodů:

1) Oba autoři se soustředí na vybrané filosofické otázky, na něž ovšem odpovídají z vlastní perspektivy, na základě vlastní promyšlené filosofie, netlumočí pouze odpovědi jiných filosofů. Díky tomu jsou obě knihy exemplifikací skutečně filosofického způsobu myšlení a v tomto smyslu skutečně do filosofie uvádějí. 2) Díky této vlastní perspektivě mají oba Úvody jistý „angažovaný“ či osobní ráz, z textu je vidět, že oba autoři považují filosofické otázky a hledání odpovědi na ně za něco, co je pro (aspoň jejich) život mimořádně důležité. 3) Kvůli oběma těmto skutečnostem považuji oba Úvody za čtenářsky přístupné i pro laiky.

### 2.1.1 Karl Jaspers

Jaspersův *Úvod do filosofie* obsahuje 12 původně rozhlasových přednášek, které byly v němčině vydány knižně v roce 1950<sup>36</sup> a které vycházejí z jeho filosofie existence.<sup>37</sup> Své pojetí filosofie představuje Jaspers v úvodních dvou přednáškách. Začíná odlišením filosofie od vědy, poté představuje rysy „předvědecké“ filosofie, pokračuje popisem její podstaty a jejího smyslu. V druhé přednášce s názvem Původ filosofie se zabývá třemi zdroji či motivy vzniku filosofie, chápaném ovšem ne historicky, nýbrž jako individuální počátek, rozběhnutí filosofické činnosti.

Pro Jasperse je klíčové odlišení filosofie od vědy, jejich odlišnost spatřuje v těchto aspektech:<sup>38</sup>

1) Filosofie na rozdíl od vědy „nepředkládá žádné obecně platné výsledky“. To, co původně vzniklo v rámci filosofie a bylo později uznáno za všeobecně platné, spadá dle Jasperse do oblasti vědy, vědeckého poznání.

2) Filosofie se dále od vědy liší tím, že nemá charakter vzestupného procesu. Zatímco vědecké poznání se vyvíjí a má kumulativní povahu (jednotlivé poznatky na sebe navazují a

---

<sup>36</sup> Srv. obálku knihy v cit. vydání.

<sup>37</sup> Srv. THURNHER, Rainer, Wolfgang RÖD a Heinrich SCHMIDINGER. *Filosofie 19. a 20. století III: Filosofie života a filosofie existence*. Přel. M. Petříček. Praha: OIKOYMENH, 2009, s. 224-262.

<sup>38</sup> Následující parafráze a citace viz JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*, s. 9.

posouvají poznání stále dál), jak Jaspers poznamenává, ve filosofii „sotva můžeme říci, že jsme dále než Platón“.

3) Jak bylo uvedeno v bodě 1), výsledky filosofického poznání nemohou být jednomyslně uznány všemi, na rozdíl od vědy, která je v tomto smyslu považována za objektivní. Nedosažitelnost všeobecnosti filosofie se zdá plynout z toho, že pro Jasperse je od filosofie neoddělitelný osobní rozměr, kterým se liší od vědy.<sup>39</sup>

4) Filosofie se týká „celku bytí“, zatímco věda „jednotlivých předmětů“.

Bytostná spjatost filosofie a konkrétního jedince plyne i z charakteristik původní či předvědecké filosofie, které spočívají v tom, že filosofické myšlení je přístupné pro každého, jeho základem jsou zkušenosti jedince, každý člověk uskutečňuje filosofické myšlení sám, o čemž svědčí filosofické otázky u dětí či duševně nemocných, a filosofie je pro člověka nezbytná, o čemž svědčí dle Jasperse její každodenní přítomnost v příslovích, přesvědčeních, mýtech apod.<sup>40</sup> Tato spjatost filosofie s člověkem se zdá nakonec vycházet z bytostné povahy člověka jakožto člověka: „Filosofie ví, že se ve světě oddává něčemu, co je věcí člověka jako takového, [...] a ví, že tu bude dotud, dokud budou žít lidé.“<sup>41</sup>

A co je tedy dle Jasperse filosofie? Z textu výrazně vystupuje jeho důraz na její procesuální a otevřený charakter. Filosofie je činnost, která ze své podstaty není ukončená, je to „hledání pravdy“ či „být na cestě“,<sup>42</sup> které musí provádět každý sám. O přednosti procesu, tedy činnosti, před výsledkem svědčí i autorovo zdůraznění kladení otázek oproti získávání odpovědí. Filosofii Jaspers charakterizuje také jako „akt živoucího myšlení a jeho uvědomění (reflexe), nebo jednání a jeho komentování“. Pokud bychom pátrali po obsahu takového myšlení, z Jaspersových často obrazných formulací (např. „otevřít se šíři objímajícího“<sup>43</sup>) plyne, že jde o již zmiňovaný celek bytí, tedy o tematizování bytí v jeho různých podobách, o kterém je ale nutné přemýšlet vždy ve vztahu k člověku.<sup>44</sup>

Postupné spění k vědomí celku bytí zachycuje Jaspers při popisu tří motivů, které stojí dle něj u zrodu filosofické činnosti. Jsou jimi 1) „údiv“, 2) „pochybnost“ a 3) „otřes člověka“

---

<sup>39</sup> Srv. tyto Jaspersovy formulace: „Způsob, kterým ve filosofii nabýváme jistoty, není vědecký, totiž stejný pro každé myšlení, nýbrž je to jakési ujištění, na jehož zdatu je účastna celá lidská bytost.“ Ve filosofii jde „o celek bytí, které se týká člověka jakožto člověka [...]“. (Tamtéž.) Srv. též THURNHER, Rainer, Wolfgang RÖD a Heinrich SCHMIDINGER. *Filosofie 19. a 20. století III: Filosofie života a filosofie existence*, s. 230.

<sup>40</sup> JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*, s. 10.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 14.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 13.

<sup>44</sup> Srv. THURNHER, Rainer, Wolfgang RÖD a Heinrich SCHMIDINGER. *Filosofie 19. a 20. století III: Filosofie života a filosofie existence*, s. 229.



(„mezní situace“).<sup>45</sup> Domnívám se, že souvislost těchto tří motivů lze nejlépe pochopit pomocí pojmu reflexe, jak se pokusím dále ukázat. Autor roli těchto motivů popisuje v chronologickém sledu. Údiv znamená, že žaseme nad světem a zároveň jsme si vědomi své nevědomosti. Údiv nás pak vede k touze po poznání pro poznání samo, které není určováno nějakou potřebou: „Filosofovat znamená procitnout z vázanosti na životní potřeby.“<sup>46</sup> V údivu nad světem a touze po poznání si uvědomujeme, že náš každodenní život může mít ještě jiný rozměr, který přesahuje nereflektované zde a nyní, tedy že bytí má i jinou povahu než jen čistě materiální přežívání.

Dalším krokem je pochybnost, která se dle Jaspersova textu netýká jen obsahu poznání, ale i jeho forem (resp. forem jeho zdrojů - smyslového vnímání a myšlení). Jedná se tak o radikální metodickou pochybnost, jejímž projevem je „kritické přezkoumání každého poznání“ a bez níž by nebylo pravdivé filosofování možné.<sup>47</sup> Cílem takového pochybování je ale nalezení jistoty.

Třetí krok spočívá v poznání bezmoci plynoucí z naší lidské situace tváří v tvář nárokům, které jsou na nás kladeny. Ta se projevuje v mezních situacích. Tak označuje Jaspers takové situace, které nemůžeme změnit, jako nutnost smrti, snášení utrpení, vědomí viny či vydání se náhodě.<sup>48</sup> Jako další typ mezní situace pak uvádí obecně lidskou situaci, vyjádřenou jako „nespolehlivost veškerého bytí světa“.<sup>49</sup> Tu lze chápat tak, že svět je nereflektovaně pojímán jako bytí vůbec, na takové bytí se ale nemůžeme spolehnout, neboť náš život neustále něco ohrožuje. Právě v této nespolehlivosti však Jaspers spatřuje ukazatel k něčemu jinému, tedy tomu, že takto chápaný svět není ještě celkem bytí. Zkušenosti mezních situací vyjevuje člověku jeho „troskotání“.<sup>50</sup> Pokud si ho však člověk dokáže uvědomit a připustit, nabízí se mu možnost překonat toto „vědomí ztracenosti“.<sup>51</sup>

Zamysleme se nyní nad souvislostí oněch tří motivů. Jaspers jasně popisuje vztah prvního a druhého motivu – z údivu plyne touha po poznání a poznání, které vzápětí začneme zpochybňovat. Mezi druhým a třetím krokem již tak zřejmá souvislost není. Zpochybňování nás kromě vyvracení domnělého poznání vede k touze nalézt nějaký pevný bod, jistotu. Mezní situace nám pak ukazují, že jediné jistoty jsou pro nás negativní, nepříjemné a obtížně přijatelné. Ač to Jaspers výslovně neuvádí, domnívám se, že právě i radikální zpochybnění

---

<sup>45</sup> JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*, s. 15-16.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 16-17.

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>50</sup> Tamtéž, s. 18.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 19.

všeho včetně poznávacích forem je jednou z mezních situací, neboť vede k poznání mezi našeho poznání, které se zdají být nepřekonatelné.

Jiný možný pohled na souvislost oněch tří kroků je jejich pojetí jako tří fází reflexe, tedy zaměření pozornosti vědomí na sebe sama.<sup>52</sup> Údiv spočívá v reflexi našeho nevědění v kontrastu k množství otázek a potenciálních oblastí vědění, které svět kolem nabízí. Tato prvotní reflexe se přesouvá na další, hlubší úroveň, když si uvědomíme relativnost a neukončenost našeho konkrétního poznání, tedy když reflektujeme jeho podmínky a zdroje. Třetí krok, onen otřes, pak dle mého spočívá v ještě hlubší reflexi, totiž reflexi konečnosti a omezenosti našich poznávacích mohutností v kontrastu k neuchopitelnosti celku světa a uvědomění si jeho přesahu. Jaspers při popisu tohoto třetího motivu mluví o proměně člověka.<sup>53</sup> Domnívám se, že tato proměna spočívá právě ve změně perspektivy, kterou člověk zaujímá vůči sobě: po prožití mezní situace se vidí ve vztahu k celku skutečnosti i k druhým, je si vědom své omezenosti vůči celku a zároveň závislosti na druhých. Charakter této proměny vyjadřuje v kapitole o objímajícím takto: „Nikoli moje vědění, nýbrž moje vědomí sebe sama se proměňuje.“ To zároveň považuje za „rys veškerého autentického filosofování“.<sup>54</sup>

Jaspers v závěru své přednášky zdůrazňuje, že jakkoli jsou tyto tři filosofické momenty důležité, nejsou samy o sobě cílem. Pro filosofii je rozhodující vůle k autentické komunikaci mezi lidmi,<sup>55</sup> která předpokládá, že druhého chápeme jako svobodnou existenci a že se snažíme společně hledat pravdu. Tento aspekt filosofování, spočívající ve sdílení, přibližuje podrobněji v předposlední přednášce nazvané Filosofické vedení života. Rozlišuje dvě cesty vedení filosofického života – „cestu meditace“, která se děje bez dalších lidí formou zamýšlení se, a „cestu komunikace“, která spočívá ve snaze o vzájemné porozumění.<sup>56</sup> Obě cesty jsou pro filosofování nezbytné, ale komunikaci přikládá Jaspers obzvláštní důležitost, když tvrdí, že „[c]o se neuskutečňuje v komunikaci, ještě není“.<sup>57</sup>

Pokusím se nyní Jaspersovo pojetí filosofie stručně shrnout. Filosofie je bytostně otevřená činnost, spočívající v myšlení a jeho reflexi. To, co filosofické myšlení a reflexe tematizují, je bytí či skutečnost jako taková a vztah naší existence k tomuto celku. Ten však nelze myslet předmětně, tedy jako objekt myslícího subjektu. Podstatou myšlení je dle

---

<sup>52</sup> Srv. níže uvedenou Hejdánkovu definici, s. 9 této práce.

<sup>53</sup> Srv. „To, jak člověk zakouší své troskotání, zakládá to, čím se stane.“ (JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*, s. 18.)

<sup>54</sup> Tamtéž, s.27.

<sup>55</sup> Tamtéž, s. 21.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 83nn.

<sup>57</sup> Tamtéž s. 84.

Jasperse právě toto rozštěpení na myslící subjekt a myšlený objekt. Obojí však patří k celku bytí, který Jaspers označuje jako „objímající“.<sup>58</sup> Jako takové je nelze myslet, lze se k němu dostávat myšlením jen nepřímou.<sup>59</sup> Filosofická činnost se tak v Jaspersově pojetí pohybuje na samých hranicích racionálního, jejím cílem není vědění, nýbrž myšlení, vedoucí k „vnitřnímu jednání“, k proměně sebe samého.<sup>60</sup>

Tím je filosofie vždy spjatá s konkrétní osobou a jejím životem. Cílem filosofie není spočívat v mystických zážitcích, nýbrž žít v tomto světě, ovšem s vědomím transcendence. Když Jaspers ukazuje možné obsahy filosofického zamyšlení, člení je do tří skupin:<sup>61</sup> 1) sebereflexe, což ukazuje na bytostné sepjetí filosofování s jedincem v jeho konkrétním každodenním životě, 2) transcendence, jejíž stopy („šifry“) se má filosofující snažit neustále hledat a odkrývat, a 3) „co je nyní třeba dělat“, což svědčí o svázanosti filosofie s životní praxí, právě v ní by měl člověk mít na zřeteli onen transcendentní základ a nepodléhat slepě pouze plnění dílčích každodenních účelů.

### 2.1.2 Ladislav Hejdánek

Ladislav Hejdánek psal svůj *Úvod do filosofování*<sup>62</sup> ve vězení v letech 1971-1972 pro svou dceru.<sup>63</sup> Jde o soubor úvah, v kterých tematizace filosofie a jejího vztahu k ostatním skutečnostem a oborům vystupuje jako jedno z hlavních a celou knihou prostupujících témat.<sup>64</sup> Kromě toho se autor zabývá představením svého pojetí ontologie událostí, lidského subjektu včetně podrobného promýšlení vnímání a pojmového myšlení, etiky a antropologie. V následujícím textu se pokusím shrnout a systematizovat autorovo pojetí filosofie, jak se vyjevuje napříč celou knihou, nebudu sledovat chronologický postup textu jako v případě Jasperse.

Podstata filosofie pro Hejdánka jednoznačně spočívá v reflexi.<sup>65</sup> Autor přitom tento pojem jasně definuje v úvodu svého pojednání o vědomí, které pro něj představuje prostor, „v němž filosofie žije a který pořádá“.<sup>66</sup> Reflexe je schopnost vědomí „obrátit svou pozornost

---

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>59</sup> Srv. tamtéž, s. 23nn.

<sup>60</sup> Srv. tamtéž, s. 86.

<sup>61</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>62</sup> HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*. Praha: OIKOYMENH, 2012.

<sup>63</sup> Hejdánek byl ve vyšetřovací vazbě v ruzyňské věznici. Viz tamtéž, s. 11 a ediční poznámka B. Řebíkové, tamtéž, s. 223.

<sup>64</sup> Tématu filosofie jsou věnovány celé sešity 1, 4, 5 a 8.

<sup>65</sup> Srv. autorovo označení filosofie za „systematickou reflexi“ (tamtéž, s. 27).

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 17.

k sobě, učinit samo sebe svým předmětem“.<sup>67</sup> Tento výměr reflexe je běžný, důležité pro Hejdánkovo pojetí filosofie je jeho rozlišení stupňů vědomí, které předpokládá minimálně dvě úrovně reflexe. První rovina vědomí spočívá v tom, že něco vím (jsem si aktuálně něčeho vědom), jde tedy o vědomí intencionálně zaměřené na svůj předmět. Z textu není zcela jasné, zda lze i v tomto nejjednodušším případě hovořit dle Hejdánka o reflexi. Na jedné straně by to odporovalo jeho výměru reflexe, na druhé straně Hejdánek na jednom místě tvrdí, že „vidění předpokládá, že si uvědomuji, co vidím“,<sup>68</sup> nespécifikuje však, jak chápat toto uvědomění si (zda je pozornost upřena pouze na předmět či zda je součástí tohoto uvědomění i to, že jde o předmět vědomí). Z dalšího místa se však zdá, že onen první stupeň vědomí ještě neobsahuje reflexi a ono uvědomění pouze zdůrazňuje, že jsem si vědom vnímaného/myšleného předmětu, na rozdíl od jeho pouhé „předvědomé“ registrace.<sup>69</sup>

Druhá rovina vědomí už zahrnuje reflexi: předmětem vědomí je vědomí samo a má tedy podobu „víme, že víme“.<sup>70</sup> Z této druhé roviny teprve můžeme předměty uvědomované v první rovině hodnotit jako pravdivé či nepravdivé. Třetí rovina vědomí spočívá v reflexi dalšího stupně, ve zkontrolování a prověření toho, zda jsme pravdivost či nepravdivost obsahu vědomí přiřkli oprávněně. Jako příklad tohoto stupně uvádí Hejdánek Sókratovo uvědomění si vlastního nevědění. A právě tuto třetí rovinu považuje Hejdánek teprve za rovinu, která je filosofii vlastní: „Je to rovina, kde nejen víme, že víme, ale kde si uvědomujeme, že se můžeme mýlit nejen v rovině přímého vědění, ale také v rovině, kde toto své přímé vědění o věcech nějak chápeme, interpretujeme [...]“.<sup>71</sup> Jeden z hlavních úkolů filosofie tak spočívá v její kontrolní funkci, v prověřování vlastního vědění, v reflexi jeho způsobů, v odkrývání vlastních předpokladů. Tento proces vlastního přezkoumávání má nikdy nekončící povahu.<sup>72</sup>

Tato kontrolní funkce filosofie se nevztahuje jen na ni samotnou, nýbrž na jakékoli vědění, tedy i vědecké. Hejdánek důrazně odlišuje na několika místech filosofii od vědy a zároveň poukazuje na nezbytnou úlohu filosofie pro vědu. Základní rozdíl mezi filosofickým a vědeckým přístupem ke skutečnosti spočívá v povaze jejich předmětů a způsobu práce s ním. Zatímco věda, resp. její jednotlivé obory, mají svůj jasně daný a omezený předmět, filosofie svůj specifický předmět nemá, může se zabývat vším, tedy i předměty jednotlivých

---

<sup>67</sup> Tamtéž.

<sup>68</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>69</sup> Srv. k tomu Hejdánkův Dodatek č. 1, tamtéž, s. 207.

<sup>70</sup> Tamtéž, s. 23.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>72</sup> Srv. tamtéž, s. 82.

věd.<sup>73</sup> Rozhodující pro rozpoznání toho, co je a co není filosofie, není tedy předmět, ale přístup k předmětu. Dle Hejdánka postupuje věda k detailům a pohybuje se v omezeném rámci své specifikace, zatímco filosofie se snaží libovolný předmět vztáhnout k celku, zařadit do širších souvislostí. Celkem se zde přitom míní nakonec celek světa, který nelze redukovat na souhrn částí, a jako takový není pro vědu přístupný.

Pro vědu je ovšem stejně tak nedostupná ona sama, resp. její jednotlivé disciplíny jejich vlastními prostředky. Jakmile chce věda reflektovat své postupy či předpoklady, stává se z ní dle Hejdánka filosofie.<sup>74</sup> Stejně tak není věda schopná tematizovat člověka a jeho vztah k poznávanému předmětu, čímž jí uniká kontext a smysl její vlastní činnosti. Věda se tak nakonec ukazuje být ve svých základech závislá na filosofii: „Kontrola a analýza, reflexe a znovu reflexe – to je podmínka a základní metoda vědeckého postupu. Bez filosofie však věda neví a nemůže přesně vědět, co dělá.“<sup>75</sup> Kromě toho má filosofie pro vědu ještě dvě další důležité úlohy: 1) přezkoumává vědecké výsledky i jejich předpoklady a 2) umožňuje sjednocení, integraci jednotlivých vědeckých oborů prostřednictvím společné řeči.<sup>76</sup>

Kromě odlišení filosofie od vědy považuje Hejdánek ještě za důležité odlišit vědu od umění a náboženství. V obou případech spojuje filosofii a další dvě oblasti lidské činnosti jejich mytický původ. V případě umění spočívá dle Hejdánka rozdíl v tom, že staré umění zůstávalo u konkrétní a živé podoby archetypů, zatímco filosofie mytické obsahy zobecňovala. Společné obojímu, zejména v současnosti, ale zůstává, že jim jde o zachycení téže, totiž vnitřní pravdy, neredukované na vnější předmětnost. Umění však na rozdíl od filosofie nedisponuje schopností reflexe.<sup>77</sup> Náboženství Hejdánek chápe jako snahu udržet mýtus, který už lidem nestačí k pochopení či ovládnutí jejich celého života, aspoň v určité omezené oblasti. Dochází tak k rozštěpení světa na profánní a posvátné. Tento rozštěp je ale v protikladu s integrujícím smyslem filosofie. Zatímco náboženství (prostřednictvím mýtu) je zaměřeno na minulost, filosofie se má zaměřovat na budoucnost.<sup>78</sup>

Dosud se vymezení filosofie zdálo spíše negativní, spočívalo především v její kritické, přezkoumávající roli, ať už aplikované na sebe či na vědecké poznání. Pozitivní aspekt filosofie spočívá v jejím vztahu ke konkrétnímu životu. Smyslem filosofie je dát životu

---

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 64-65.

<sup>74</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>75</sup> Tamtéž, s. 70.

<sup>76</sup> Tamtéž, zejm s. 65nn. a s.127nn.

<sup>77</sup> Tamtéž, s. 70-75.

<sup>78</sup> Tamtéž, s. 75-78.

jednotu, jednotnou orientaci, která se vztahuje k celku světa.<sup>79</sup> Filosofující člověk reflektuje své myšlení i život jako celek a snaží se v něm vysledovat a ustanovit jako základní určité principy, které nejsou ve vzájemném protikladu a které se ukazují jako pravdivé. Hejdánek zdůrazňuje, podobně jako Jaspers, procesuální charakter tohoto konání, tedy jeho bytostnou neukončenost a potřebu neustálého prověřování jeho pravdivosti.<sup>80</sup> Klíčový je přitom pro Hejdánka způsob filosofického myšlení, ne jeho konkrétní obsah.<sup>81</sup>

Ve vztahu ke společnosti se filosofie dle Hejdánka také projevuje dvojím způsobem. Podrží si svoji kritickou, kontrolní funkci, tedy reflektuje společenské poměry, odhaluje převládající ideologie či rozpory mezi proklamovanými cíli společnosti a skutečností.<sup>82</sup> Zároveň má opět i pozitivní aspekt. Hejdánek v tomto kontextu hovoří o „nové filosofii“, která by se měla teprve utvářet a nahradit do nedávné doby převažující filosofii metafyzickou, vyjadřuje tedy jakýsi svůj program.<sup>83</sup> Podle něj tvoří základ filosofické roviny naděje, víra a láska. Naději chápe Hejdánek jako přesvědčení, „že věci (nakonec) dopadnou dobře“, a víru jako „nakloněnost k aktivitě, která napomůže (která by mohla napomoci) tomuto dobrému vývoji věci“.<sup>84</sup> Láska pak představuje základ mezilidských vztahů, znamená respekt ke každému člověku, k jeho možnostem.<sup>85</sup> Filosoficky reflektována se projevuje jak ve vztahu k celé společnosti jako aktivní zájem o životní podmínky zejména slabších či ponižovaných jedinců, tak v osobních vztazích ke konkrétním lidem. Hejdánek zdůrazňuje potřebu reflexe i v těchto oblastech, zároveň ale podotýká, že „tato reflexe nemůže jen nezaujatě osvětlovat činy lásky, ale musí se stát služebnicí lásky stejně tak, jako se musí stát služebnicí naděje a víry [...]“.<sup>86</sup> To lze interpretovat tak, že cílem filosofické činnosti, zejména ve vztahu ke společnosti, není samoučelná kritika daných poměrů, ale jejich prověřování je vedeno snahou o dosažení takové společnosti, v které bude každý člověk mít možnost žít v důstojných podmínkách, jako člověk. Autor i zde opět zdůrazňuje to, čím se filosofická činnost liší od jiných, totiž její schopnost vztahovat předměty své reflexe k celku, v případě společnosti tedy k její celkové budoucnosti.<sup>87</sup>

---

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 27nn.

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 28-29, s. 137-138.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 135.

<sup>82</sup> Tamtéž, s. 87nn.

<sup>83</sup> Srv. tamtéž, s. 81nn.

<sup>84</sup> Tamtéž, s. 83.

<sup>85</sup> Tamtéž

<sup>86</sup> Tamtéž, s. 86-87.

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 86.

### 2.1.3 Shrnutí

Pokusím se nyní porovnat Jaspersovo a Hejdánkovo pojetí filosofie a doplnit je o další popisy filosofické činnosti z úvodových knih. Vodítkem k tomu budou následující otázky: 1. Jak se projevuje filosofická činnost? 2. Co je jejím předmětem? 3. Jaký je její cíl?

Zdá se, že se oba autoři shodnou na tom, že základním prostředkem filosofické činnosti je reflexe. Hejdánek je v tomto ohledu explicitní a za specificky filosofickou považuje ne každou reflexi, nýbrž reflexi reflexe, tedy kritický vztah k našim reflektovaným obsahům vědomí. Prověřování vědění, resp. jeho platnosti, je dle něj hlavním cílem filosofické činnosti a zdá se, že ať je předmětem tohoto vědění cokoli, jsou k jeho prověření třeba dva kroky: 1) reflexe tohoto vědění samého, tedy vůbec uvědomění si, že jde o vědění, tedy o nějaký akt lidského vědomí, a ne o vnější fakt a 2) reflexe povahy tohoto vědění, jeho předpokladů a pravdivostních nároků.

Snažila jsem se ukázat, že i u Jasperse, v případě jeho tří motivů filosofování, se reflexe postupně prohlubuje. Oproti Hejdánkovi, který vlastní filosofickou činnost spatřuje v myšlenkovém úsilí a tedy teoretické práci,<sup>88</sup> však Jaspers přidává k filosofické činnosti existenciální osobní rozměr a tím posouvá filosofování z pouhé teoretické roviny do roviny osobní vnitřní proměny.<sup>89</sup> Tento rozdíl však nemusí být vnímán jako zásadní. Zdá se totiž, že ona proměna u Jasperse spočívá ve změně perspektivy člověka, který začne svou situaci nahlížet ve vztahu k celku bytí a snaží se jí dát nějaký smysl přesahující její faktickou danost.

Tím se dostáváme k pojmu celku, který je pro oba myslitele ve vztahu k filosofii stejně klíčový jako reflexe. Zároveň je ovšem problematické jednoznačně vyložit, jak tento celek chápat. Pro Jasperse je celkem bytí samo, které nemůže být předmětně myšleno, ale které se vyjevuje v rozštěpu subjektu a objektu a můžeme se k němu pouze nepřímou blížit.<sup>90</sup> Konkrétní podoba takové filosofické činnosti však zůstává na základě tohoto Jaspersova textu nejasná, zejména pro toho, kdo nepřijme za své Jaspersovy předpoklady (např. o tom, že má smysl mluvit o transcendentním základu světa apod.).<sup>91</sup> Hejdánkovo pojetí celku je také obtížněji pochopitelné a vyžaduje přijetí jeho obecných filosofických předpokladů. Zdá se, že celkem míní celek světa, nechápaný však jako souhrn vnějších skutečností, nýbrž jako svébytný

---

<sup>88</sup> Srv. Tamtéž, s. 81: „Neboť filosofie není žádnou zadumanou meditací, žádným vnitřním usebráním atd., ale tuhou a namáhavou duševní prací, řeholí rozumu a ducha, myšlenkovým vypětím, usilovnou a soustředěnou činností.“

<sup>89</sup> Srv. THURNHER, Rainer, Wolfgang RÖD a Heinrich SCHMIDINGER. *Filosofie 19. a 20. století III: Filosofie života a filosofie existence*, s. 230.

<sup>90</sup> Srv. JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*, s. 23nn.

<sup>91</sup> Srv. k tomu poukaz na odlišné sebezpojetí a jazyk kontinentální a analytické filosofie, viz PEREGRIN, Jaroslav. *Filozofie pro normální lidi*. Praha: Dokořán, 2008, s. 19nn.

celek, který má i svou vnitřní stránku a svůj účel a smysl, z kterého čerpají svůj smysl všechny dílčí skutečnosti. Svět je potom místo („scéna“), na které se jednotlivé skutečnosti vyjevují ve své pravé podobě, ve své skutečné roli.<sup>92</sup>

I pokud nepřistoupíme na specifické předpoklady obou filosofů, lze přesto v jejich důrazu na celek spatřovat důležitý rys filosofické činnosti, který, jak se domnívám, úzce souvisí s reflexí. Vztah k celku můžeme chápat, v kontrastu například s vědeckým přístupem zaměřeným na jednotlivé předměty zkoumání, jako snahu zasadit zkoumané do širších souvislostí, ukázat na jejich vztahy s dalšími skutečnostmi, ale zároveň i tak, že jako celek vnímáme i zkoumaný předmět sám, tedy že odhalujeme jeho předpoklady, zdroje. Obojí je přitom výsledkem reflexe, která umožňuje získat od zkoumané věci odstup či nadhled, a tím ji právě spatřit jako celek a ve vztahu k širšímu celku. Vztah k celku, bez ohledu na předpoklady obou autorů, pro ně také znamená tázání se po smyslu zkoumaného, který není zřejmý ve věci samé, ale ukazuje se právě až v souvislosti s dalšími skutečnostmi, v jejich kontextu.

Se vztahem k celku souvisí i otázka po specifickém předmětu filosofické činnosti. Viděli jsme, že jak pro Jasperse, tak pro Hejdánka je filosofie specifická, zejména oproti vědám, tím, že se jejím předmětem může stát cokoli. To, co filosofickou činnost odlišuje od ostatních, tak není předmět, ale způsob jeho uchopení, který, jak bylo ukázáno výše, spočívá v reflexi předmětu včetně jeho předpokladů a jeho vztahem k širšímu celku.

Cíl filosofické činnosti, je-li možné se o něm vyjádřit takto obecně, spočívá jednak ve snaze dosáhnout pravdivého poznání v tom smyslu, že prověřujeme jednotlivé poznatky a tážeme se po podmínkách jejich platnosti. Tato snaha však ze své podstaty nikdy nekončí, neboť odpovědi vyvolávají nové otázky a novou potřebu po přezkoumání. Reflexe totiž umožňuje dosahovat stále nových rovin tázání a nových perspektiv, stejně tak celek, ke kterému vztahujeme zkoumaný předmět, se proměňuje, neboť z naší omezené perspektivy předmětného uchopování věcí je celek jako takový nedostupný a dokážeme postihnout pouze jeho různé aspekty.<sup>93</sup> Dalším cílem, na kterém se oba autoři shodnou, souvisí s praktickým životem. Filosofická činnost by nám měla pomoci jak v konkrétních situacích, tak v celkovém pojetí života tím, že pomáhá ozřejmovat podmínky našeho (specificky lidského) života a vytvářet smysl, jehož nedílnou součástí tvoří v pojetí obou autorů sdílení a vztahy s druhými lidmi.

---

<sup>92</sup> HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*, s. 54-56.

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 137: „[...] [C]ílem filosofie není vybudovat systém, nýbrž každý systém je jenom pokusem, jak vyslovit složitou myšlenku, která však míří dál, k novým, rozsáhlejšími kontextům.“



Podíváme-li se nyní již jen stručně na pojetí filosofie v dalších úvodových knihách, lze konstatovat následující. Reflexi za základní znak filosofické činnosti považují všichni referovaní autoři, liší se případně v tom, co je předmětem této reflexe. Simon Blackburn rozlišuje mezi empirickými a filosofickými otázkami, přičemž ty druhé vyžadují reflexi, jejich zdrojem je přitom sebereflexe.<sup>94</sup> Specifikuje však předmět filosofické činnosti – je jím myšlení samo a jeho struktura. Reflexe se tak primárně týká „našich pojmů, postupů a přesvědčení, které běžně používáme“.<sup>95</sup> I němečtí autoři Ekkehard Martens a Herbert Schnädelbach považují reflexivní aspekt za nezbytný pro filosofii, když upozorňují, že současná filosofie se nachází v napětí dvou pojetí – filosofie jako věda a filosofie jako osvěta, přičemž právě druhý aspekt v sobě zahrnuje vztah k sobě (myšleno k subjektu). Obě pojetí jsou přitom pro filosofii nezbytná.<sup>96</sup> L. Benyovszky v systematickém *Úvodu do filosofického myšlení* pracuje v návaznosti na fenomenologickou tradici s pojmem teoretický postoj, který ovšem spočívá v reflexi přirozeného postoje: „Chovat se teoreticky znamená reflektovat, uvědomovat si tuto rozpolcenost,<sup>97</sup> a tak ‚vidět do...‘ té sféry, která smysly není dostupná [...]“.<sup>98</sup> Jaroslav Peregrin, který vychází ve svém úvodu z tradice analytické filosofie, sice o reflexi explicitně nemluví, ale sám obrátí k jazyku coby vlastního předmětu filosofie<sup>99</sup> opět reflexi předpokládá. Chápeme-li jazyk jako nástroj myšlení, primárně ho používáme, aniž bychom o něm přemýšleli. Učiníme-li z nástroje myšlení zároveň předmět myšlení, jedná se o reflexi, neboť myšlení se obrací k sobě samému (resp. ke svému nástroji).

Dalším rysem filosofické činnosti, který se zdá být u všech citovaných autorů přítomný, byť ne již tak explicitně, je její motivace, spočívající v touze po lepším porozumění a pochopení, které se sice pohybuje na obecné a neempirické rovině, zároveň ale naše chápání právě oné empirické roviny zásadně ovlivňuje. Je to tento kritický aspekt, přezkoumávání toho, co jsme původně považovali za samozřejmé a co jako problém vyjevuje teprve reflexe, který je pro různá pojetí filosofie společný, ať už za předmět filosofie považujeme myšlení, jazyk či předpoklady možné zkušenosti. Filosofická činnost se týká naší běžné perspektivy, našich předpokladů a tím, že vede k jejich uvědomění a rozpoznání, je zároveň proměňuje.

---

<sup>94</sup> Srv. BLACKBURN, Simon. *Think: A compelling introduction to philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2001, s. 3nn.

<sup>95</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>96</sup> Srv. MARTENS, Ekkehard a Herbert SCHNÄDELBACH (eds.). *Philosophie: Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 2003, s. 31nn.

<sup>97</sup> Autor má na mysli uvědomění si dvou „oblastí reality“: 1) její jevové (smysly vnímatelné) podoby a 2) „toho, co nevidíme, neslyšíme a nehmatáme, čím však věci vpravdě jsou, čeho jsou tyto věci zde *projevem*“.

BENYOVSZKY, Ladislav a kol. *Úvod do filosofického myšlení*, s. 24.

<sup>98</sup> Tamtéž, s. 24.

<sup>99</sup> Srv. PEREGRIN, Jaroslav. *Filozofie pro normální lidi*, s. 22nn.

Podívejme se nyní, v čem vidí jádro filosofické činnosti didaktické filosofie.

## 2.2 Koncepce německých didaktiků filosofie

Představím zde pouze stručně pojetí filosofie hlavních současných německy píšících oborových didaktiků. Jonas Pfister ve své přehledové knize o didaktice filosofie charakterizuje filosofii pomocí typu otázek, které klade. Jsou to otázky po významu pojmů a po zdůvodnění mínění, přičemž filosofii jde o to, co je „základní, principiální či obecné“. Obecnou povahu tedy mají i pojmy či mínění, kterými se filosofie zabývá.<sup>100</sup> Filosofie přitom nedisponuje žádnou empirickou metodou, k zodpovězení těchto otázek si musí vystačit přemýšlením, které lze přesněji rozlišit na dovednost pojmové analýzy a logické argumentace. Konkrétně se pak filosofická činnost projevuje diskutováním, čtením a psaním, což by mělo tvořit i hlavní náplň výuky filosofie.<sup>101</sup>

E. Martens, který je v Německu považován za „hybatele“ didaktiky filosofie jako specifického oboru, rozvíjí následující pojetí.<sup>102</sup> Hlavní a výchozí Martensovou tezí, v návaznosti na Platóna, je tvrzení o konstitutivním vztahu didaktiky a filosofie. Reflektování a argumentování coby základní filosofické činnosti chápe totiž Martens jako teoretický a praktický proces učení a vyučování, tedy jako širěji pojatou didaktiku. Filosofii je nutno také považovat za otevřený proces, „filosofie se určuje teprve v didaktickém procesu“.<sup>103</sup> Filosofie a didaktika se tak dle Martense navzájem určují a konstituují se jako didaktika filosofie.

Filosofie v Martensově pojetí má čtyři hlavní znaky:<sup>104</sup>

1. Je „vydáním počtu“, tedy kritickým přezkoumáním poznání včetně jeho předpokladů, které se nejlépe odehrává v dialogu.
2. Je vždy osobní, Martens upozorňuje na subjektivní stránku filosofování, tedy na filosofujícího samého.
3. Jde o neustále se proměňující proces poznání, v kterém se stejně jako v průběhu dějin vědy mění paradigmatata a normy určující platnost poznání.
4. Dějinná určenost filosofie se konkrétněji projevuje také tím, že se proměňuje pojetí rozumu a rozumnosti jako takové.

---

<sup>100</sup> PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 35.

<sup>101</sup> Tamtéž, s. 37.

<sup>102</sup> K celé jeho didaktické koncepci podrobněji níže v následující kapitole.

<sup>103</sup> MARTENS, Ekkehard. *Didaktik der Philosophie*. In: MARTENS, Ekkehard a Herbert SCHNÄDELBACH (eds.). *Philosophie: Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 2003, s. 758.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 758-760.

Ve svých novějších pracích Martens obhajuje provokativní tvrzení, že filosofii je možné považovat za čtvrtou kulturní techniku, vedle čtení, psaní a počítání.<sup>105</sup> Důrazně se přitom brání mylné interpretaci tohoto tvrzení, které by považovalo filosofii coby kulturní techniku za „pouze instrumentální dovednosti, mechanicky použitelné v jakékoli kultuře či pro jakýkoli způsob života“.<sup>106</sup> Ukazuje dále, že filosofické myšlení patří od počátku nejen k evropské kulturní tradici a západní modernitě, ale že je především možné je

„považovat za obecný znak naší lidské přirozenosti. K její kultuře patří, že se k danému vztahujeme v reflexivním odstupu coby ‚bytost používající symboly‘ (*animal symbolicum*)<sup>107</sup> pomocí jazyka a dalších symbolických forem, místo abychom jednali pouze na základě instinktivního reflexu. [...] Filosofické myšlení však především patří – z normativního hlediska – ke smysluplnému lidskému způsobu života. Je sice i užitečným nástrojem pro přežití coby kritika vědecko-technických nároků na poznání v moderním světě, formovaném vědou a technikou. Především má ale účel samo v sobě a je výrazem smysluplného života, který sám sebe určuje.“<sup>108</sup>

Poslední pojetí, které zde nastíním, pochází od Johannese Rohbecka, profesora didaktiky filosofie na Technické univerzitě v Drážďanech. Ten tvrdí, že „[p]ro filosofii hrají fundamentální roli metody, neboť nemá vlastní předmět“.<sup>109</sup> Oněmi metodami má pak na mysli specifické filosofické způsoby zkoumání, charakteristické pro jednotlivé myšlenkové směry, jako fenomenologie, analytická filosofie, hermeneutika apod. Společným znakem všech těchto metod je opět reflexe: „Filosofie hledá důvody, které jdou nad rámec zdůvodnění jednotlivých věd. Pro filosofii je typický vysoký stupeň kritické reflexivity, která spočívá v uvědomování si vlastního myšlení.“<sup>110</sup> O tom, zda je nějaká reflexe filosofická, rozhoduje způsob jejího provedení.

---

<sup>105</sup> Srv. MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 6. vydání. Hannover: Siebert Verlag, 2012, s. 30 (včetně odkazu na další takto zaměřené práce). (Dále citováno jako *Methodik*.)

<sup>106</sup> Tamtéž.

<sup>107</sup> CASSIRER, Ernst. Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner, 1996, s. 51.(Pozn. E.M.)

<sup>108</sup> MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 30-31.

<sup>109</sup> ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 2010, s. 52.

<sup>110</sup> Tamtéž, s. 63.

## 2.3 Základní rysy filosofického myšlení

Porovnejme nyní stručně pojetí filosofie v úvodech do filosofie a u didaktiků filosofie. Zde načrtnutá tři pojetí se na první pohled zdají vykazovat větší rozdíly mezi sebou než pojetí filosofie v úvodové literatuře, aspoň v tom, na co kladou důraz. Může to být ovšem dáno i tím, že tito didakticky zaměřeni autoři své pojetí filosofie, na rozdíl od úvodů, nerozpracovávají nijak podrobně (snad s výjimkou E. Martense) a zdá se, že své pojetí filosofie považují za obecně přijímané, nepotřebují ho tedy zdůvodňovat argumenty. Zároveň jsou konkrétnější v popisu jednotlivých složek či dovedností potřebných pro výkon filosofické činnosti, což svědčí o odlišné perspektivě pohledu na filosofii, která je určená praktickým hlediskem středoškolské výuky.

I přes odlišné důrazy se však zdá, že dva základní rysy filosofické činnosti se opakují i zde: reflexe a kritické přezkoumávání myšlenkových obsahů a jejich předpokladů. Považují tyto dva aspekty za klíčové rysy filosofické činnosti, vyžadují nicméně další pojmové upřesnění. Reflexí v obecně přijímaném smyslu se míní obrácení myšlení k sobě samému,<sup>111</sup> bývá také ztotožňována s filosofickým postojem ke světu.<sup>112</sup> Protože však obsahy našeho vědomí mají vždy dva póly, předmětný (to, co je myšleno, cítěno, prožíváno atd.) a subjektivní (subjekt vědomí, prožívající já), a oba tyto póly jsou v každém prožitku vědomí přítomné,<sup>113</sup> může se reflexe lišit svým zaměřením či důrazem. Zaměřujeme-li se v reflexi na subjektivní pól zkušenosti, tedy na já v okamžiku prožívání, hovoříme o sebereflexi. I ta je pro filosofii důležitá v tom okamžiku, kdy jde o to, vyjasnit si, odůvodnit či pochopit vlastní představy, hodnoty či postoje. V literatuře se objevuje i termín „filosofická reflexe“. Tou se míní reflexe zaměřená hlavně na předmětný pól prožitku, jejímž cílem je pochopení tohoto předmětu v jeho celku, propojení individuální a univerzální perspektivy a vztažení předmětu k obecnému, tedy jeho pojmové uchopení.<sup>114</sup> Reflektovaný předmět je tak nahlížen včetně svých předpokladů, důvodů a kontextu a z různých možných perspektiv. „Filosofická reflexe

---

<sup>111</sup> Srv. např. slovníkovou definici: „Jako odborný filos. termín znamená reflexe ‚návrat‘ od předmětu přímo uchopeného ‚první intencí‘ k vlastnímu, jmenovitě poznávajícímu aktu a k jeho subjektu, k já.“ BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Přel. Ivan Blecha. Praha: Naše vojsko, 1994, s.367.

<sup>112</sup> Srv. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. München: LIT Verlag, 2009, s. 237 (dále citováno jako *Kompetenzorientierung*) či BENYOVSZKY, Ladislav a kol. *Úvod do filosofického myšlení*, s. 11-30.

<sup>113</sup> Srv. např. ZAHAVI, Dan a Josef PARNAS. *Phenomenal Consciousness and Self-awareness: A Phenomenological Critique of Representational Theory*. In: GALLAGHER, Shaun a Jonathan SHEAR, (eds.). *Models of the Self*. UK: Imprint Academic, 2002, s. 262; ZAHAVI, Dan. *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996, s. 45-55; HUSSERL, Edmund. *Ideje k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Přel. A. Rettová a P. Urban. Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 77n. a 117n. a Týž. *Karteziánské meditace*. Přel. M. Bayerová. Praha: Svoboda, 1968, s.23-24.

<sup>114</sup> Srv. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 238.

tak vždy již obsahuje i dějinné aspekty, tj. není jen myšlením sebe sama, nýbrž vždy již i přemýšlením o tom, co člověk sám či ostatní lidé již někdy mysleli či zakusili.<sup>115</sup>

Součástí filosofické reflexe je však i subjektivní pól prožitku, tedy způsob, jakým předmět uchopujeme, vlastní předpoklady či hodnoty, které mohou naše vnímání předmětu ovlivňovat. To vede rovněž k reflexi hranic vlastního poznání i omezených možností námi vytvářených modelů skutečnosti.<sup>116</sup> Dle mého soudu je rozdíl mezi filosofickou reflexí a reflexí, jak je chápána v běžné řeči, tedy jako schopnost nadhledu (ať už ve vztahu k sobě či k určitému vnějšímu předmětu), pouze rozdílem stupně, spočívajícím v různé míře obecnosti a hloubky promyšlení předpokladů či důsledků reflektovaného předmětu. V dalším textu proto mezi filosofickou reflexí a reflexí nerozlišuji, neboť ve výuce filosofie je třeba vycházet od běžné reflexe a teprve její postupnou kultivací z ní činit reflexi filosofickou.

Filosofická reflexe je úzce propojená s druhým znakem filosofického myšlení, totiž s kritickým přezkoumáváním. Domnívám se, že potřeba kriticky ověřovat naše poznatky a přesvědčení pramení právě v tom, co nám reflexe vyjevuje, totiž v nejistotě našeho poznání a poznání našich hranic, vědomí možných různých výkladů téhož i možných různých perspektiv. Kritické přezkoumávání pak zahrnuje pojmovou analýzu zkoumaného problému, odhalení předpokladů a domyšlení důsledků a ověření či odůvodnění jejich platnosti, analýzu argumentů a zaujetí vlastního stanoviska k problému coby výsledek popsání přezkoumání.

Chceme-li vystihnout podstatu filosofického myšlení, měli bychom si položit i otázku po jeho předmětu. Viděli jsme výše, že dle některých autorů filosofie svůj specifický předmět nemá.<sup>117</sup> Souhlasím s tím, že filosofická reflexe se může týkat téměř jakéhokoli předmětu či situace, pokud ovšem jejím cílem bude vyjasnění obecné otázky týkající se našeho života či světa. Reflektovat můžeme leccos, stejně tak kriticky prověřovat můžeme různé věci, aniž by se muselo nutně jednat o filosofii.<sup>118</sup> To, co obě činnosti činí filosofickými, je zájem zkoumajícího o vyjasnění či nalezení obecných struktur či pojmů, které přispějí k lepšímu pochopení skutečnosti v jejím celku.<sup>119</sup> Tento aspekt zároveň odlišuje filosofické myšlení od

---

<sup>115</sup> Tamtéž, s. 238.

<sup>116</sup> Srv. tamtéž, s. 240.

<sup>117</sup> Srv. např. Hejdánkovo pojetí výše, s. 17.

<sup>118</sup> Oba aspekty, jak reflexi, tak kritické ověřování, zahrnuje i Deweyho pojetí reflektivního myšlení, aniž by se jednalo o specificky filosofické myšlení. Dewey jeho projevy ukazuje jak na příkladech z běžného života, tak u vědeckého přístupu ke světu. Srv. DEWEY, John. *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co, 1910, s. 12nn., 27nn.

<sup>119</sup> Srv. např. Martensovo shrnutí Spaemannova pojetí filosofie: „Filosofie (neboli filosofické myšlení) vychází z konkrétních otázek, jejich obsahem jsou ale základní otázky našeho myšlení a jednání, jako například Kantovy otázky [„Co mohu vědět? Co mám dělat? V co mohu doufat? Co je člověk?“ Kant: Logika A 25/26] [...]“ MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 19.

kritického myšlení (filosofické myšlení je druh kritického myšlení, které se však zabývá obecnými otázkami a pojmy).

*Příklad: Coby učitel mohu reflektovat zpětně průběh vyučovací hodiny, analyzovat, co se zdařilo a nezdařilo a proč, pokusit se odhalit vlastní předpoklady a porovnat je s domnělými předpoklady studentů. Mohu se zároveň pomocí argumentů a důkazů snažit nalezené předpoklady ověřit. Stále se však nejedná o filosofickou reflexi. O ni by se jednalo tehdy, pokud by cílem reflexe (byť se tento cíl může objevit až v průběhu reflexe, zpočátku tedy nefilosofické) bylo položení a zodpovězení nějaké obecné otázky, ovlivňující mé chápání skutečnosti. Například bych se na proběhlou situaci podívala z hlediska uplatňování a přijímání moci (= obecné hledisko, obecný pojem) a reflektovanou situaci analyzovala ve snaze hledat odpověď na otázky typu: do jaké míry je autorita učitele spojená s mocenskou pozicí, jakých významů může moc v tomto kontextu nabývat a k jakým důsledkům vést, za jakých předpokladů je uplatňování mocenské pozice v učitelské roli morálně přijatelné či nepřijatelné, jak mocenská pozice učitele souvisí s pojetím vzdělávání ve škole i v celé společnosti, co můj vztah k moci vypovídá o mých hodnotách a v jakém vztahu jsou tyto hodnoty k hodnotám žáků, školy či společnosti atd.*

Pracovní definice filosofického myšlení, přijímaná v této práci, by tak mohla znít: Filosofické myšlení se prostřednictvím reflexe snaží klást otázky mířící na vyjasnění obecných pojmů (včetně vlastních hodnot) a struktur skutečnosti s cílem lépe ji pochopit v jejím celku, hledat a argumenty dokládat odpovědi na tyto otázky a vlastní i cizí odpovědi kriticky prověřovat. Filosofické myšlení je tak bytostně otevřené (nehledá či nepotvrzuje jednu danou pravdu) a neukončené (struktura vlastního poznání se neustále mění). V této podobě je také přístupné každému člověku a aspoň v počátcích nevyžaduje odborné znalosti. Je tedy možné se mu naučit.<sup>120</sup>

## **2.4 Smysl výuky filosofie**

Jaký má smysl učit studenty filosoficky myslet? Na tuto otázku lze odpovědět z několika hledisek:

1. Z hlediska jedince lze uvést následující argumenty:

- Reflexe vlastních hodnot a postojů může vést k uvědomělejšímu rozhodování a jednání.

---

<sup>120</sup> Srv. Martensovo shrnutí diskuse o učitelnosti filosofie: MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 20-24.

- Schopnost zobecňovat a hledat obecné pomáhá v učení i obecně v orientaci ve společnosti.

- Konfrontace s různými možnými odpověďmi na filosofické otázky i uvědomění si odlišných výchozích předpokladů různých jedinců vytváří respekt k odlišnosti, což posiluje schopnost vést dialog, a umožňuje snazší mezilidské soužití.

2. Z hlediska role pro společnost lze uvést, že schopnost samostatného filosofického myšlení a reflexe je klíčová pro život v demokratické společnosti, například při volbě informačních zdrojů a recepce mediálních sdělení, pro politické rozhodování na základě racionálních, nikoli emocionálních důvodů apod.

3. Z hlediska člověka jako takového se filosofické myšlení ukazuje jako jedna z bytostných možností způsobů lidské existence. Toto hledisko považuji za nejdůležitější. Na rozdíl od předchozích se totiž nijak netýká vnějších účelů, ke kterým lze filosofické myšlení využít. To je pak chápáno jako naplnění možností člověka, jež má účel samo v sobě, projevující se na dvou rovinách: v rovině teoretické jako radost rozumové bytosti z poznání a poznávání sebe i světa, v rovině praktické je důsledkem filosofického myšlení svobodné, autonomní jednání, tedy jednání vycházející vědomě z vlastních odůvodněných přesvědčení.<sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> Srv. DEWEY, John. *How We Think*, s. 14: „Myšlení poskytuje jediný způsob, jak utéci před čistě impulsivním či rutinním jednáním.“

### 3. Přehled vybraných koncepcí didaktiky filosofie

Před vlastním návrhem výukové koncepce, jež by byla ve shodě s výše vymezeným pojetím filosofie, považuji za důležité podívat se, jaké přístupy ke středoškolské (gymnaziální) výuce existují. Nejprve představím stručný přehled historického vývoje výuky filosofie na středních školách u nás a porovnání současných českých středoškolských učebnic filosofie. Dále budou referovány hlavní proudy a představitelé německé a částečně i francouzské didaktiky filosofie. Z německé didaktiky filosofie v této práci budu vycházet nejvíce, a to z těchto důvodů:

1) Z oborových didaktik, které mi jsou jazykově k dispozici, je jednak nejvíce rozpracovaná a zároveň míří ke stejným cílům, jaké chci sledovat v této práci.

2) Německý vzdělávací systém je našemu v mnohém podobný, i kvůli částečné společné historii, aplikace podnětů z německé oborové didaktiky do české praxe proto nemusí být tak obtížná, jako by tomu bylo u jiných zemí s odlišnou tradicí výuky.

Anglicky psaná literatura zabývající se specificky koncepcemi středoškolské didaktiky filosofie téměř neexistuje, neboť výuka filosofie není většinou součástí středoškolského kurikula v anglofonních zemích.<sup>122</sup> Výuky filosofie se nejvíce týká literatura k programu Filosofie pro děti, zaměřující se na žáky základních škol,<sup>123</sup> nebo naopak programy výuky kritického myšlení, které se ovšem soustředí spíše na univerzitní vzdělávání.<sup>124</sup> Dílčí podněty lze také čerpat z článků v odborném časopise *Teaching Philosophy*, který ovšem také cílí primárně na vysokoškolskou výuku.

---

<sup>122</sup> Srv. *The National Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document* [online]. Department of Education, 2014. [Cit. 2016-09-30] Dostupné z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381754/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf). Viz též shrnutí situace v anglofonních zemích: HAND, Martin a Carrie WINSTANLEY (eds.). *Philosophy in Schools*. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2009, s. XI.

<sup>123</sup> Literatura k tomuto tématu je rozsáhlá, uvádím pouze základní tituly jeho zakladatele Matthewa Lipmana: LIPMAN, Matthew. *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University press, 1988. LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick S. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980. V ČR se problematikou zabývá Petr Bauman, mj. koordinátor Centra filozofie pro děti při Teologické fakultě JČU. Viz též MACKŮ, Richard, Petr BAUMAN, Ludmila MUCHOVÁ a Slávka JINDROVÁ. Jak se učí etická výchova? II - Filozofie pro děti. In *Přednáška z cyklu České křesťanské akademie*. 2011.

<sup>124</sup> Srv. BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey Bass, 2011. Viz též stránky mezinárodní Společnosti pro kritické myšlení, která nabízí i zdroje pro středoškolské učitele. [Cit. 2016-09-30] Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/high-school-teachers/807>.



### 3.1 Situace v České republice

Literatura ke středoškolské didaktice filosofie je u nás ojedinělá a hlavně nesystematická ve smyslu ucelené koncepce. Jedinou aspoň částečně didaktickou publikací je kniha *Jak (se) učit filozofii* od Zdeňka Novotného.<sup>125</sup> Oborové didaktiky filosofie se výslovně týkají první tři kapitoly v celkovém rozsahu 10 stran. Autor zastává pojetí cíle výuky filosofie totožné s touto prací, tedy výuku zaměřenou na filosofické myšlení,<sup>126</sup> a vymezuje se vůči přílišnému faktografickému důrazu. Na základě porovnání českých úvodových knih systematizuje možné přístupy ke členění obsahu na historický, tematický a problémový, přičemž upřednostňuje historický.<sup>127</sup> Po přehledu učebnic a několika didaktických rad učitelům se kniha už soustředí na výklad vybraných filosofických témat.

V nejnovější publikaci k oborovým didaktikám není didaktika filosofie obsažena vůbec.<sup>128</sup> Antonín Staněk v ní pojímá didaktiku společenských věd jako jeden celek, aniž by rozlišoval mezi jednotlivými vědními obory. Ztotožňuje ji s didaktikou výchovy k občanství.<sup>129</sup>

#### 3.1.1 Historický vývoj výuky v letech 1849-1939

Podíváme-li se, jakou tradici má výuka filosofie v našich zemích, lze konstatovat následující: Výchozím bodem pro středoškolskou výuku filosofie byla Exner-Bonitzova reforma z roku 1849, formulovaná v *Nástinu organizace gymnázií a reálék v Rakousku*.<sup>130</sup> Ta ustanovila novou strukturu středních škol: určila dva typy středních škol – osmiletá gymnázia (oproti dřívějším šestiletým) a šestileté reálky. Prodloužení doby gymnaziální výuky bylo spojené i s reformou vysokoškolského vzdělání. Před touto reformou museli studenti usilující o univerzitní studium absolvovat dvouleté, resp. tříleté studium na lyceu či v přípravném studiu na filosofických fakultách.<sup>131</sup> Nyní se některé předměty z tohoto přípravného studia

---

<sup>125</sup> NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filozofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. Srv. též ŠUSTROVÁ, Hana. *Výuka filozofie*. Brno, 2013. Diplomová práce. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra filozofie. Vedoucí práce Jiří Svoboda. Autorka se v práci zaměřuje především na přehled učebnic a popularizační literatury a rozpracování konkrétních témat.

<sup>126</sup> S tímto cílem souznějí i dva citované články k pojetí výuky filosofie T. Hejduka a A. Krejčí Preissové, viz pozn. 30.

<sup>127</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>128</sup> STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327-360.

<sup>129</sup> Tamtéž, s. 328, 342.

<sup>130</sup> Srv. VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, učitelské ústavy, školy vysoké (humanitního směru). In: CACH, Josef a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách III. 1. část 1848-1914. K problematice podílu školských a mimoškolských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 35-136 (cit. pasáž s. 38).

<sup>131</sup> Srv. KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství, sv. 2*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931, s. 227.

přesunuly na gymnázium, včetně filosofické propedeutiky, která se tak stává plnohodnotným a povinným středoškolským předmětem.

Co přesně bylo obsahem výuky filosofie a s jakou časovou dotací probíhala? Od roku 1849 se Filosofická propedeutika, zahrnující logiku a psychologii, vyučovala dvě hodiny týdně v posledním ročníku.<sup>132</sup> Od roku 1856 až do reformy v roce 1933 se její výuka rozšířila na dva poslední ročníky, s časovou dotací vždy 2 hodiny týdně, ovšem začínalo se nejprve psychologií, poté následovala logika.<sup>133</sup> Reforma roku 1933 pak tento stav mění: předmět se nyní jmenuje Úvod do filosofie a má časovou dotaci 3 hodiny týdně v posledním ročníku na všech typech středních škol.<sup>134</sup>

Co se obsahu předmětu týče, vycházela původně Filosofická propedeutika z přípravných filosofických univerzitních kurzů. Na středoškolské úrovni zahrnovala ovšem pouze psychologii a logiku, morálka a metafysika byly vypuštěny.<sup>135</sup> Úpravy osnov z roku 1919 doplňují předmět i o dějiny filosofie a vzhledem ke stručnosti můžeme osnovy filosofické propedeutiky uvést celé:

### **„Filosofická propedeutika**

Třída VII, 2 hodiny týdně. Empirická psychologie.

Třída VIII, 2 hodiny týdně. Logika. Vypuštěny buďtež některé zastaralé a méně významné části (např. o formách sylogismu apod.), zato však větší pozornost budiž věnována nauce o klasifikaci věd, o duchu a hodnotě vědeckého a filosofického myšlení.

Budiž hleděno k tomu, aby se žák seznámil s názvoslovím filosofickým a nabyl – v mezích možností – nejnutnějšího přehledu o dějinách filosofie.<sup>136</sup>

Jak je vidět, obsah výuky je v osnovách specifikován zcela vágně, cíle a metody výuky pak vůbec.

---

<sup>132</sup> VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, učitelské ústavy, školy vysoké (humanitního směru), s. 41.

<sup>133</sup> CHLUP, Otokar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol v Brně, 1935, s. 293. V tomto dlouhém období došlo k drobným dílčím změnám v časové dotaci pro další typy středních škol kromě gymnázií, na něž se zde soustředím. Viz KÁDNER, Otokar. *Vývoj a dnešní soustava školství*, s. 243, 273, 275.

<sup>134</sup> *Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů*. K vydání upravil Robert Neuhöfer. Praha: Státní nakladatelství, 1934, s. 44.

<sup>135</sup> KÁDNER, Otokar. *Vývoj a dnešní soustava školství*, s. 234.

<sup>136</sup> *Věstník ministerstva školství a národní osvěty*. 1919. Ročník I., s. 255.

Osnovy z roku 1933 předmět mění kromě názvu poněkud výrazněji i po obsahové stránce: kromě základů psychologie, logiky a dějin filosofie zahrnuje i problematiku dalších příbuzných věd. Míra stručnosti a neurčitosti po stránce obsahové i metodické je ovšem téměř totožná.<sup>137</sup> Skutečný obsah výuky proto, jak upozorňuje Josef Valenta, určovaly učebnice schvalované Ministerstvem školství.<sup>138</sup>

Rozsah této práce neumožňuje podrobnější představení jednotlivých dobových učebnic. Uvedme pro příklad stručný popis nejmladší učebnice z předválečného období – *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol* od Albíny Dratvové:<sup>139</sup> Začíná se systematickým výkladem k problémům jednotlivých disciplín (psychologie, logika, estetika, etika, sociologie, vychovatelství, noetika), dějiny filosofie tvoří až poslední kapitolu, čítající 42 stran. Kapitoly zahrnující disciplíny dnes řazené do filosofie mají 37 stran, s logikou 66 stran. Kromě toho učebnice obsahuje podkapitoly „Z filosofických problémů“, které nabízejí filosofický pohled na problémy jednotlivých disciplín, a to v systematickém podání, tedy jako přehled různých možných odpovědí na danou otázku. Dále se na konci jednotlivých podkapitol pravidelně objevují interaktivní pasáže, označené buď jako „Cvičení“ nebo „Přemýšlejte!“. Cvičení většinou obsahují instrukce k praktickému ověření či vyzkoušení probíraného jevu (zejména v psychologické části, např. práce s pamětí, smysly apod.). Sekce k přemýšlení má většinou povahu otázek, které jasně míří k životu žáků či aktuálním problémům a snaží se tak o propojení probíraného tématu s něčím, co je žákům známé.<sup>140</sup>

Podíváme-li se na tehdejší učebnice<sup>141</sup> z hlediska této práce, lze vyzdvihnout několik věcí:

1. Již zmíněný systematický přístup tak, jak je v učebnicích zastoupen, tedy jako hledání odpovědi na určité otázky, případně jako ukazování existujících různých a

---

<sup>137</sup> Srv. *Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů*, s. 43-44.

<sup>138</sup> Srv. VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, učitelské ústavy, školy vysoké (humanitního směru), s. 80 a VALENTA, Josef. Vývoj středního všeobecně vzdělávacího školství a přípravy učitelů. In: VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl. – I. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství – 1848 – 1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914 – 1939)*. Praha: Karolinum, 1992, s. 174-311 (cit. pasáž s. 242).

<sup>139</sup> DRATVOVÁ, Albína. *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. Praha: Československá grafická Unie, 1936.

<sup>140</sup> Například otázky uvedené v podkapitole 30. Hodnoty a normy: „Co je charakteristické pro vojenský rozkaz? Jak na vás působí reklamní výzva? Které policejní vyhlášky jsou zároveň příkazy? Jak se stavíte, žádá-li vás přítel o službu, kterou nepovažujete za eticky správnou (např. abyste svědčili v jeho prospěch, když jste o jeho vině přesvědčeni)? Které hodnoty a normy estetické, etické, hygienické a hospodářské znáte? Uveďte příklady, kdy táž věc má rozličné hodnoty proto, že se hodnoty a normy kříží (např. při sporu povinností)! Uveďte příklady složitého jednání, kde je nutno věc dobře promýšlet! Hodnoťte eticky příklady z historie, literatury, dramati! [...]“ DRATVOVÁ, Albína. *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*, s. 59.

<sup>141</sup> Kromě uvedené učebnice Dratvové jde ještě o tyto knihy: FAHOUN, Ladislav. *Filosofická propedeutika. Díl I, Psychologie. Díl II, Logika*. Praha: Unie, 1920. DRATVOVÁ, Albína. *Filosofická propedeutika pro všechny typy gymnasií. Díl I.: Psychologie. Díl II. Logika*. Praha: Československá grafická unie, 1930, resp. 1932.

protichůdných odpovědí z filosofické tradice, je velmi blízký problémovému přístupu, zastávanému v této práci. Nabízení různých možných odpovědí na jednu otázku napříč dějinami filosofie pak plní hned dva účely: Jednak podněcuje samostatné myšlení žáků tím, že si odpovědi často protirečí či k otázce přistupují s odlišnou perspektivou, jednak jim umožňuje seznámit se s vybranými filosofickými autory ne v kontextu pouhých dějin, ale v kontextu důležitého problému, a tak jejich pojetí lépe pochopit. Jak uvádí Tvrdý: „Systematický úvod sám sebou je nucen k historickým poukazům a tak vede k lepšímu porozumění historického vývoje.“<sup>142</sup> Zároveň to, že jsou dějiny filosofie v učebnici přítomny, zaručuje, že žáci budou schopni autory zařadit i chronologicky.

2. Cvičení i otázky či podněty k přemýšlení v učebnicích Dratvové z 30. let působí až překvapivě současně. Zejména důraz na aplikaci poznatků na konkrétní příklady považují právě ve filosofii za velmi důležitý, stejně jako důraz na zaujímání vlastního stanoviska k probíraným problémům. Teprve tehdy, když si žáci nad nějakou teorií či myšlenkovým směrem kladou otázku, zda je to skutečně tak, nakolik odpovídá jejich zkušenostem či zda nějak mění jejich vlastní pojetí, může pro ně výuka filosofie být smysluplná.

3. Pojetí dějin filosofie v nejmladší učebnici je oproti dnešním zpracováním dějin netypické v tom, jaký prostor dává tehdejší současné filosofii – tvoří asi čtvrtinu rozsahu dějinné kapitoly (cca 10 stran).

4. Za velmi inspirativní považují i filosofický pohled na témata jiných probíraných disciplín. S ohledem na to, že je společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia zastoupen jako jeden celek, dávala by filosofická problematizace či reflexe témat jednotlivých společenských věd smysl i v dnešní době a mohla být spojujícím prvkem společenskovědního základu coby kritické promýšlení základních předpokladů a pojmů jednotlivých společenskovědních teorií, případně i míry či podmínek jejich platnosti. Co naopak není přítomno v žádné z uvedených učebnic, jsou primární texty.

Závěrem lze říci, že na vývoji výuky filosofie za první republiky můžeme pozorovat počátky jevu, přetrvávajícího až do dnešní doby, totiž spojené vyučování společenských věd, chápaných jako jakýsi celek. K původní psychologii a logice postupně přibyla pedagogika, sociologie a filosofie, jak ji chápeme dnes (tehdejší noetika, etika), aniž by se ovšem výrazně upravil počet hodin věnovaných výuce těchto předmětů. Přestože klasická gymnázia postupně díky reformám přicházela o hodiny latiny a řečtiny, byly tyto volné hodiny nahrazovány

---

<sup>142</sup> TVRDÝ, Josef. *Úvod do filosofie*. Brno: Komenium, 1947, s. 8.

přírodovědnými předměty. Na později vzniklé společenskovední disciplíny už potom nezbyla kapacita, což přetrvává do dnešních dnů.

### 3.1.2 Porovnání současných učebnic

V úvodu práce (kap. 1.2.2) byly uvedeny učebnice, které se soustřeďují na zprostředkování znalostí z dějin filosofie či ze systematické filosofie. Nyní bych se ráda podrobněji zaměřila na učebnice, které si výslovně kladou za cíl rozvoj filosofického myšlení studentů. Lze si však položit otázku, jak by vůbec učebnice filosofie, přispívající k rozvoji myšlení, měla vypadat. Za hlavní rys takové učebnice považuji přítomnost problémových otázek,<sup>143</sup> vedoucích k zamyšlení, a zařazení konkrétních úkolů, které vedou k nácvičce jednotlivých dovedností (interpretace textu, argumentace, práce s pojmy apod.).<sup>144</sup>

Takové učebnice u nás existují. Původní české, které si za cíl kladou rozvoj filosofického myšlení, a tedy i oborových dovedností, jsou tři: *Občanský a společenskovední základ – Filosofie* od Jiřího Hejduka,<sup>145</sup> *Člověk na cestě k moudrosti* od Přemysla Šila a Jany Karolové<sup>146</sup> a čtyřdílný soubor učebnic *Společenské vědy pro střední školy*<sup>147</sup> z vydavatelství Didaktis, zpracované kolektivem autorů (filosofii se nejvíce věnuje čtvrtý díl). Od výše jmenovaných učebnic, které zprostředkovávají primárně filosofické znalosti, se liší tím, že jsou rozpracovány do jednotlivých lekcí s jasně danými cíli, obsahují výklad, konkrétní úkoly včetně pracovních listů i občasné ukázky textů určené přímo studentům. V případě Hejdukovy učebnice jsou typy zadávaných úkolů velmi různorodé, cílí na jednotlivé filosofické dovednosti<sup>148</sup> a v každé lekci jsou obsažena i cvičení či otázky, které se zaměřují na propojení probíraného tématu se zkušenostmi žáků či jejich názory. Učebnice však zároveň obsahuje velké množství látky, výklad sleduje čistě historickou linku, autor v textu neklade žádné problémové otázky. Čas vyhrazený dovednostním úkolům<sup>149</sup> podle mého názoru spíše neumožňuje, aby měli studenti možnost své myšlenkové pochody skutečně rozvinout. O

---

<sup>143</sup> Ke spojení myšlení s problémovým přístupem viz kap. **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** této práce.

<sup>144</sup> Příkladem takové učebnice může být německá učebnicová řada Weiterdenken, strukturovaná dle bonbónového modelu problémového vyučování, který bude podrobněji představen v kap. 6.2.1b) této práce. Srv. SISTERMANN, Rolf (ed.). *Weiterdenken, Band C.* Braunschweig: Schroedel Verlag GmbH, 2012.

<sup>145</sup> Srv. HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovední základ. Filosofie.* Učebnice učitele. Kralice na Hané: Computer Media, 2011, s.5.

<sup>146</sup> Srv. ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Člověk na cestě k moudrosti.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 285.

<sup>147</sup> Kol. autorů. *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Průvodce pro učitele.* Brno: Didaktis, 2012, s. 4.

<sup>148</sup> Např. HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovední základ. Filosofie,* práce s pojmy, s. 19, 42; práce s textem (byť většinou v podobě krátkých citátů), např. s. 27, 34, 35-36; argumentace, např. s. 51, 74.

<sup>149</sup> Například vymezených 10 minut na prostudování a zhodnocení 6 různých středověkých důkazů boží existence, a vlastní pokus o návrh analogického důkazu boží neexistence, tamtéž, s. 51n.

důrazu na učivo v podobě znalostí z dějin filosofie svědčí i uvedené testy,<sup>150</sup> které se většinou zaměřují na znalost a výklad pojmů, případně porovnání určité koncepce téhož u různých autorů. Pouze ojediněle zadání vyžaduje vlastní argumentaci,<sup>151</sup> ani jednou test nezahrnuje úkol spojený s četbou filosofického textu. I přes uvedené úlohy a častou aktivizaci studentů je dle mého sporné, zda uvedený postup skutečně směřuje k rozvíjení samostatného myšlení studentů a dokáže je přesvědčit o smyslu filosofie.

U druhé jmenované učebnice Šila a Karolové je důraz na znalosti z dějin filosofie mnohem výraznější. Cíle lekcí popsané ve studentské části knihy jsou všechny zaměřeny znalostně („získat informace o...“, „seznámit se s...“ apod.). Cíle popsané v části pro učitele jsou rozdělené na znalostní, dovednostní a postojové, uvedené dovednostní cíle jsou ale úzce spojeny se znalostními a netýkají se většinou dílčích filosofických dovedností jako takových (uvedené dovednostní cíle jsou např. „dokázat popsat obrat v myšlení a ve vědě směrem k novověku“,<sup>152</sup> „umět vymezit vztah antické filosofie a křesťanství“<sup>153</sup> apod. Tam, kde jde skutečně o filosofické dovednosti, jsou popsány velmi vágně, např. „pokračovat ve zkvalitňování schopnosti naslouchat si a argumentovat“,<sup>154</sup> „lépe se orientovat v textech, které obsahují interpretace myšlení filosofů“,<sup>155</sup> „samostatně zpracovat filosofické texty a komentáře k nim“<sup>156</sup> apod.) Kontrolní otázky i testy se opět zaměřují na znalostní stránku učiva. Textový výklad, podobně jako v předchozím případě, postupuje chronologicky, bez snahy o problémové uchopení jednotlivých myšlenek či koncepcí. I přes občasné snahy o aplikaci vybraných teorií či myšlenek na situace z běžného života učebnice dle mého nerozvíjí samostatné myšlení žáků a nezpřístupňuje filosofii smysluplným způsobem.

Učebnice kolektivu autorů Společenské vědy pro střední školy je výrazně jiná než obě předchozí. Jednak se snaží o propojení společenských věd mezi sebou, filosofická témata tak jsou zastoupena i v předchozích dílech. Jednak k učivu přistupuje tematicky, v případě filosofie i problémově. Učebnici pro studenty doprovází Pracovní sešit s konkrétními úlohami, pro učitele pak Průvodce pro učitele, zahrnující doplňující informace a metodické pokyny a poznámky (návaznost jednotlivých úloh, provázanost s dalšími tématy apod.). Každá kapitola začíná problémovými otázkami v úvodu. Na ně navazuje výklad, představující

---

<sup>150</sup> Tamtéž, s. 129-160, autor však v úvodu zmiňuje, že doporučuje celkovou známku z předmětu stanovit jako rovný podíl mezi výsledky testů a aktivitou v hodině.

<sup>151</sup> Tamtéž, s. 133, 145.

<sup>152</sup> ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Člověk na cestě k moudrosti*, s. 320.

<sup>153</sup> Tamtéž, s. 312.

<sup>154</sup> Tamtéž, s. 316.

<sup>155</sup> Tamtéž, s. 318.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 310.

základní možné odpovědi na danou otázku a s nimi spojené filosofické pojmy. Dále jsou vedle vlastního textu graficky oddělené krátké texty, které ukazují, jak daný problém souvisí s běžným životem, v čem se projevuje apod. Každou lekci doprovází list v pracovním sešitě, který obsahuje jak znalostní úlohy (otázky na ověření pochopení probraných pojmů), tak především úlohy, jež míří k rozvoji skutečně filosofických dovedností studentů: zahrnují pokaždé ukázky primárních textů s konkrétními úkoly, jež vyžadují střídavě analýzu textu, aplikaci obsahu textu na jiný příklad a většinou i zaujetí vlastního, argumenty podpořeného stanoviska;<sup>157</sup> dále se úkoly týkají práce s pojmy, pracuje se s myšlenkovými experimenty,<sup>158</sup> modelovými situacemi či obrazy<sup>159</sup> apod. Metodická pestrost úkolů není samoúčelná, v úvodním textu Průvodce pro učitele jsou typy úkolu pro studenty vysvětleny z hlediska dovedností a kompetencí, které rozvíjejí.<sup>160</sup> Považuji tuto učebnici za nejvíce zdařilou proto, že se prostřednictvím problémů a konkrétních úloh snaží skutečně rozvíjet samostatné filosofické myšlení žáků. Zároveň z výše uvedených učebnic nejlépe naplňuje pojetí vzdělávání dle RVP-G tím, že se snaží o smysluplné propojování všech rovin obsahu kurikula (klíčové kompetence, průřezová témata, vlastní obsahy vzdělávací oblasti Člověk a svět). Nejvíce se také podobá svou koncepcí současným zahraničním učebnicím filosofie.<sup>161</sup> I přesto, že učebnice cíleně rozvíjí filosofické dovednosti studentů, nejsou tyto dovednosti nicméně nikde explicitně zformulovány.

Do češtiny jsou dále přeložené dvě zahraniční, rakouské učebnice. Filozofie od Marie Fürstové<sup>162</sup> je od většiny českých učebnic odlišná tím, že je členěna tematicky, témata však neklade jako problémy k zamyšlení. Výklad má z větší části podobu komentářů či dovysvětlení k častým ukázkám z primárních filosofických textů, jež tak tvoří páteř textu. Texty jsou díky tomu srozumitelnější, výklad je nezatížený přílišnými fakty či množstvím odkazů k dalším autorům. Kniha neobsahuje žádné úkoly či otázky určené studentům.

---

<sup>157</sup> Například po úryvku z Meditací o první filosofii od R. Descarta následují tyto úkoly: „1. Napište, v čem podle Reného Descarta spočívá rozdíl mezi myslí a tělem. Pokuste se reprodukovat jeho argument. 2. Existují kromě dělitelnosti nějaké další vlastnosti, které tělo má, a naopak mysl nemá? Diskutujte. 3. Je pro vás Descartův argument přesvědčivý? Jakou námitku byste vůči němu použili? Využijte závěrů, ke kterým jste dospěli v diskusi z předcházejícího úkolu. Svoji námitku zformulujte písemně.“ Kol. autorů. *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl*. Pracovní sešit. Brno Didaktis, 2012, s. 72.

<sup>158</sup> Tamtéž, např. s. 65, 72, 73.

<sup>159</sup> Tamtéž, např. s. 64, 73, 93, 95.

<sup>160</sup> Kol. autorů. *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Průvodce pro učitele*, s. 6-9.

<sup>161</sup> Kromě uvedené učebnice Weiterdenken srv. např. Kol. autorů. *Vom Sinn und Zweck der Welt. Philosophie. Gymnasiale Oberstufe*. 4. vyd. Leipzig: Miltzke Verlag, 2012 či BRÜNING, Barbara (ed.). *Philosophische Spurensuche. Ethik. Gymnasiale Oberstufe*. 4. vyd. Leipzig: Miltzke Verlag, 2010.

<sup>162</sup> FÜRST, Maria. *Filozofie*. Přel. A. Bakešová a M. Petříček, jr. Praha: Fortuna, 1994.

Kniha *O myšlení* od Konrada Liessmanna a Gerharda Zenaty už svým názvem naznačuje (a v úvodu explicitně formuluje), co je jejím hlavním cílem – tedy podnícení filosofického myšlení, a to prostřednictvím problémů.<sup>163</sup> Je členěna ne historicky, nýbrž tematicky. Výkladovému textu, v kterém se nejprve formuluje problém, a pak se teprve představují pozice jednotlivých autorů, předchází fiktivní dialog, ukazující, proč je zajímavé nad daným tématem či problémem přemýšlet. Za jednotlivými kapitolami následují podněty k přemýšlení, které z velké většiny vybízejí k zaujetí a zdůvodnění vlastního stanoviska k problému, k jeho problematizaci či hledání příkladů v běžném životě, jež se daných problémů týkají. Kniha obsahuje ukázky z primárních textů, slovníček pojmů a přehled dějin filosofie. Výklad autorů je místy hutný a obsahuje množství odkazů k různým filosofům, aniž by jejich pojetí vždy dostatečně vysvětlil. Přesto ji považuji za smysluplnější a přínosnější než většinu českých učebnic z toho důvodu, že skutečně cílí na myšlení, na promýšlení problémů a může sloužit jako dobré strukturující vodítko pro učitele.

### 3.2 Německo

Na úvod je třeba vyjasnit, jak v Německu výuka filosofie na gymnáziích probíhá a v čem se liší od našich podmínek. Konkrétní podoba gymnaziálního vzdělávání spadá do kompetence jednotlivých spolkových zemí. Proto se podoba výuky filosofie v jednotlivých zemích liší, její přehled podává ve své práci Anita Röschová.<sup>164</sup> Neexistuje jednotný předmět filosofie, společný ve všech zemích. Naopak názvy a hlavně zaměření předmětu se v jednotlivých zemích liší: někde se vyučuje pouze Etika, někde má předmět název Hodnoty a normy, někde Praktická filosofie, někde vyloženě Filosofie. Také status předmětu je různý, obecně však lze říci, že se z velké většiny jedná o povinně-volitelný předmět či předmět alternativní k náboženství.<sup>165</sup> Německá gymnázia jsou víceletá (5.-12. či 13. třída), filosoficky zaměřený předmět se ve většině zemí nabízí v průběhu celého studia, tedy po dobu několika let. V nižších ročnících jde o praktičtěji zaměřenou etiku či praktickou filosofii, ve většině zemí je pak ve vyšších ročnících nabízena jako volitelný předmět filosofie. Základním rozdílem oproti našim podmínkám je tedy jednak to, že nejde o povinný předmět pro všechny studenty, jednak čas, který je filosoficky zaměřené výuce věnován. Zejména tento časový rozdíl je významný a projevuje se v literatuře podrobným rozpracováním filosofických

---

<sup>163</sup> Srv. LIESSMANN, Konrad, a Gerhard ZENATY. *O myšlení*. Přel. J. Horák. Olomouc: Votobia, 1994, s. 5.

<sup>164</sup> Celý odstavec vychází z údajů uvedených v: RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 23-26.

<sup>165</sup> Jako povinný předmět se učí v Berlíně Etika v 7-10. třídě a v Braniborsku tzv. LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde), tedy Utváření života – etika – religionistika, v 5.-10. třídě. Srv. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 23-24.



myšlenkových postupů a metod, pro které v našich podmínkách není takový prostor. I přesto však považují většinu podnětů z německé didaktiky za přenositelnou do českého prostředí, byť v menším rozsahu.

Novodobá didaktika středoškolské filosofie má v Německu počátek v 70. letech, kdy se objevily dvě proti sobě jdoucí teorie výuky filosofie, jejich autory byli Wulff D. Rehfus a Ekkehard Martens.<sup>166</sup> Takzvaná „debata mezi Martensem a Rehfusem“ o směřování didaktiky filosofie přispěla v Německu k rozvoji didaktiky filosofie jako specifické disciplíny. Základní spor o pojetí výuky se týká jejího cíle a lze jej zjednodušeně převést na otázku, zda se má učit filosofie (tedy komplex myšlenek obsažený ve filosofické tradici), či filosofické myšlení (komplexní dovednost samostatného kritického a reflektivního myšlení). Tyto dva základní přístupy k výuce filosofie lze vysledovat již dříve u Hegela, resp. Kanta.<sup>167</sup> Zastánci prvního přístupu, kam se řadí i Rehfus, chápou filosofii jako oblast vzdělání s vlastní hodnotou, která by měla s celou svou tradicí, texty a myšlenkami velkých filosofů přispět ve výuce k formování různých stránek osobnosti žáka (záleží na jednotlivých proponentech tohoto směru, na co kladou důraz). Druhý směr, ke kterému se řadí Martens, se zasazuje o výuku zaměřenou primárně na filosofické problémy a na žáka, cílem výuky by mělo být povzbuzení žáků k vlastnímu filosofování, kterému tradice a filosofické texty slouží jako prostředek.<sup>168</sup> Tento druhý přístup v posledních dekadách v Německu jasně převažuje, byť se v posledních letech opět objevují hlasy zdůrazňující důležitost filosofické tradice („kánonu“) pro vzdělání.<sup>169</sup>

Podívejme se nyní na tyto dvě hlavní koncepce německé didaktiky podrobněji.

### 3.2.1 Rehfusova koncepce založená na teorii vzdělání a identity

Rehfusova koncepce vychází z obecně didaktického modelu založeného na teorii vzdělání. Dle něj je hlavním cílem vyučování vzdělávat žáky, tedy zprostředkovávat jim

---

<sup>166</sup> Srv. TIEDEMANN, Markus. Genese und Struktur der Philosophiedidaktik. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 14-17 (parafrázovaná pasáž s. 15).

<sup>167</sup> Srv. tamtéž, s. 14.

<sup>168</sup> Srv. MARTENS, Ekkehard. *Didaktik der Philosophie*, s. 753-4.

<sup>169</sup> Srv. celé číslo časopisu *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*: ALBUS, Vanessa (ed.). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik. Kanon II*. Hannover: Siebert Verlag, 2013, 35 (3). Viz též: ALBUS, Vanessa. Kanon und Klassiker. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 252-260.

vybrané kulturní dědictví. Pro svou koncepci stanovuje Rehfus čtyři hlavní didaktické zásady:<sup>170</sup>

1. Didaktika filosofie musí být nutně filosofická. Tato teze znamená, že didaktika filosofie je součástí filosofie, tedy že její otázky nutno řešit v rámci filosofie samé. Z tohoto předpokladu plynou dle autora dva důsledky pro výuku. Za prvé, pro výuku je určující její filosofický obsah, který by měl být žákům zprostředkován v co možná nejautentičtější podobě. Úkolem výuky filosofie je řešit problémy filosofie, ne problémy žáků. Za druhé, za hlavní prostředek výuky nelze považovat dialog (což je jednou z tezí Ekkeharda Martense), neboť filosofie sama nemá dle Rehfuse dialogickou povahu.

2. Je vztažena k reflexi. Tím autor upozorňuje na své pojetí filosofie jako čistě teoretického oboru, cílem výuky je dle něj rozvíjení teoretického myšlení žáků, výuka by se nijak neměla vztahovat k (možnému) jednání.

3. Má časové jádro. Tato teze je provázána s filosofickým obsahem. Dle Rehfuse musí výuka zohledňovat aktuální společensko-dějinné okolnosti. Didaktiku filosofie pak autor spojuje s teorií modernity: pro ni je klíčová krize identity subjektu, spočívající v nedostatku reflexe a sebepochopení. Úkolem výuky filosofie, a zároveň i hlavním zdůvodněním jejího smyslu, je dle Rehfuse pomoci žákům s překonáním této krize.

4. Musí své paradigma vykázat z hlediska teorie poznání. Rehfus za své výchozí paradigma označuje Descartovo dělení subjektu a objektu a koncepci J. Habermase, kde mezi subjekt a objekt vstupuje ještě jejich vzájemný vztah.

Rehfus nenavrhuje žádné specifické metody pro výuku, metody stejně jako obsah odvozuje z filosofie samé. Hlavním prostředkem výuky tak je rekonstrukce operací, které vedly k formulování a řešení filosofických problémů.

Navrhuje však konkrétní postup plánování výuky rozdělený do sedmi kroků, jež jsou myšleny pro delší časový úsek než jednu vyučovací hodinu.<sup>171</sup>

1. Fáze představení problému, jejím cílem je vzbudit zájem žáků.
2. Fáze asociací, jejím cílem je vyjádření mínění a předsudků studentů.
3. Fáze plánování, jejím cílem je řízení učebního procesu samotnými žáky (v souladu s vypracováním vlastního pojetí já).
4. Fáze vypracování, jejím cílem je vypracování poznání na základě interpretace textu či volného rozpracování problému.

---

<sup>170</sup> PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 178-180.

<sup>171</sup> Tamtéž, s. 180-181.

5. Fáze zproblematizování, jejím cílem je rozebrání dosavadního pojetí daného předmětu z hlediska jeho koherence, předpokladů, důsledků apod.

6. Fáze rekonstrukce, jejím cílem je utváření identity studentů pomocí reflexe proběhnuvší výuky nejen ve vztahu k jejímu předmětu, ale i k subjektu, tedy studentům samým.

7. Fáze přenosu, jejím cílem je aplikace naučeného na jinou oblast či jiný problém za účelem procvičení a kontroly dosažení cílů.

J. Pfister poukazuje<sup>172</sup> v souvislosti s tímto členěním na to, že jde o první návrh struktury výuky pro filosofii. Zároveň upozorňuje, že Rehfus na rozdíl od E. Martense nepředpokládá, že by studenti sami do výuky vnášeli vlastní filosofické otázky a problémy, a na rozdíl od níže představeného francouzského didaktika Michela Tozziho nevěnuje pozornost psaní textů jako specifické filosofické dovednosti.

### 3.2.2 Martensova dialogicko-pragmatická koncepce

Martensova koncepce vychází z komunikativní didaktiky a v mnoha ohledech je, jak již bylo uvedeno, protikladná vůči výše popsané koncepci Rehfusově. Hlavní a výchozí Martensovou tezí je tvrzení o konstitutivním vztahu didaktiky a filosofie. Reflektování a argumentování chápe totiž Martens jako teoretický a praktický proces učení a vyučování, tedy jako šířeji pojatou didaktiku. Filosofii je nutno také považovat za otevřený proces, „filosofie se určuje teprve v didaktickém procesu“.<sup>173</sup> Filosofie a didaktika se tak dle Martense navzájem určují a konstituují se jako didaktika filosofie. Ke zdůvodnění této teze Martens přináší čtyři argumenty, které zde nebudeme podrobněji rozebírat, důležité jsou nyní ale didaktické maximy pro výuku, které z nich Martens vyvozuje:

1. Z pojetí filosofie jako „vydání počtu“ (tedy kritického přezkoumávání poznání včetně jeho předpokladů) vyvozuje Martens požadavek propojovat pojmy, pozice, historická data a texty do jedné argumentační souvislosti.

2. Pro Martensovo pojetí filosofie je důležitý důraz na subjektivní stránku filosofování, tedy na filosofujícího samého. Z této vztaženosti k subjektu plyne potřeba vztahovat výuku k žákovi, předmět výuky by se měl žáků coby argumentujících a filosofujících nějak (do)týkat.

3. Pro konstitutivní tezi Martense je dále klíčové pojetí filosofie jako neustále se proměňujícího procesu poznání, v kterém se stejně jako v průběhu dějin vědy mění

---

<sup>172</sup> Tamtéž, s. 181-2.

<sup>173</sup> MARTENS, Ekkehard. Didaktik der Philosophie, s. 758.

paradigmata a normy určující platnost poznání. Z toho vyvozuje „nutnost zprostředkovávat filosofii jako ustavenou v dějinách a praktikovat ji jako konkrétní dějiny učení“.<sup>174</sup>

4. Dějinná určenost filosofie se konkrétněji projevuje také tím, že se proměňuje pojetí rozumu a rozumnosti jako takové. Pro výuku to znamená potřebu nepředpokládat nereflektovaně určité pojetí rozumu, ale dát prostor i pocitům jako možnému projevu jiného způsobu myšlení.

Z těchto teoretických předpokladů vyvozuje Martens následující body týkající se výuky, které se zásadně liší od Rehfusovy koncepce. Výuku filosofie je nutno rozvíjet ve vzájemném rozhovoru, dialog představuje nezbytnou součást výuky. Tuto tezi Martens zdůvodňuje tím, že filosofie chápána jako proces vyjasňování předpokladů a poznatků má dialogickou povahu (což ovšem jiní autoři včetně J. Pfistera zpochybňují).<sup>175</sup> Jeho tvrzení lze vysvětlit tím, že se podrobně zabýval Platónovou filosofií a jeho pojetí filosofie tak vychází ze sókratovské tradice společného hledání pravdy v hovoru.

Dalším aspektem, kterým se liší od Rehfuse, je Martensovo zaměření na jednání. Dle něj panuje v současné době krize (hodnotové) orientace<sup>176</sup> či zaměření, kterou lze překonat reflexí o vlastních důvodech jednání.<sup>177</sup> Pomoci žákům orientovat se v současném světě i vlastním životě by měl být úkol výuky filosofie. Ze zaměření na jednání a jeho reflexi plyne potom i obsahové zaměření na problémy dnešní doby a problémy či otázky, které navrhnou žáci. Na rozdíl od Rehfuse však Martens nestaví obsah ani cíle na první místo důležitosti, hlavní jsou pro něj metody, což plyne z jeho pojetí filosofie jako procesu vyjasňování.<sup>178</sup>

Ve svých pozdějších pracích pak Martens tolik nezdůrazňuje bytostnou tematickou otevřenost výuky a roli dialogu jako hlavní výukové metody. Naopak svou problémově zaměřenou koncepci více metodicky propracovává do podoby „metodického hada poznání“,<sup>179</sup> který zahrnuje 5 různých myšlenkových postupů (Martens pro ně používá spojení „metody myšlení“), které se ve filosofii využívají: fenomenologická, hermeneutická, analytická, dialektická a spekulativní metoda.<sup>180</sup> Osvojení všech těchto metod při myšlenkovém zpracování filosofického problému je nezbytné pro výkon filosofické reflexe v jejím plném rozsahu a hloubce.

---

<sup>174</sup> Tamtéž, s. 760.

<sup>175</sup> Srv. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 186.

<sup>176</sup> Ve spojení s filosofií pracují němečtí oboroví didaktikové často s pojmem „Orientierung“, čímž se myslí schopnost vyznat se v současném světě i vlastním životě a odpovědně a vědomě svůj život utvářet. Tento pojem budu dále překládat jako „hodnotová orientace“.

<sup>177</sup> Srv. MARTENS, Ekkehard. *Didaktik der Philosophie*, s. 764.

<sup>178</sup> Tamtéž, s. 765.

<sup>179</sup> MARTENS, Ekkehard, *Methodik*, zejm. s. 54-58.

<sup>180</sup> Podrobněji viz kap. 6.2.1.

O velkém vlivu Martensovy didaktiky svědčí množství jeho výslovných následovníků, kteří podrobněji rozpracovávají jednotlivé aspekty jeho koncepce: Markus Tiedemann zdůrazňuje nezbytnost problémového zaměření.<sup>181</sup> Volker Steenblock rozpracovává pojetí filosofie jako „práce na *logu*“ a její roli při porozumění jak nám samým, tak kulturním procesům.<sup>182</sup> Johannes Rohbeck razí teorii “transformace myšlenkových směrů do výuky”, jejímž cílem je rozpracovat myšlenkové postupy význačných současných filosofických směrů tak, aby mohly sloužit jako výukové metody.<sup>183</sup>

### 3.2.3 Současná situace v Německu

V posledních letech proběhla v Německu změna rámcových vzdělávacích programů a učebních plánů, které se vedle obsahu zaměřují i na kompetence. V roce 2006 byly stanoveny jednotné požadavky pro maturitní zkoušku, závazné pro celé Německo.<sup>184</sup> Filosofické myšlení (*philosophieren*) je v tomto textu chápáno jako kompetence k reflexi,<sup>185</sup> kterou lze dále rozčlenit do tří kompetenčních oblastí:

1. Kompetence k vnímání a výkladu významu, která spočívá ve schopnosti „rozpoznat filosofické implikace v různých zdrojích a uvést do vztahu filosofické otázky a znalosti“.

2. Kompetence k souzení a argumentaci, jež spočívá ve „vyvozování, porovnávání a kritickém zkoumání, případně i hodnocení pojmů, myšlenkových postupů a argumentačních strategií a správném rozvíjení a zdůvodňování vlastních myšlenek“.

3. Kompetence k výkladu, která zahrnuje schopnost „vyjadřovat přiměřeně filosofické myšlenky a vybírat přitom z různých způsobů vyjádření“.<sup>186</sup>

Jádrum maturitní zkoušky je filosofická reflexe určitého problému. Ta opět sestává ze tří propojených, avšak rozlišitelných fází:<sup>187</sup> 1. Uchopení problému, jež spočívá ve formulaci problému a jeho zařazení do filosofického kontextu. 2. Zpracování problému prostřednictvím argumentace. 3. Zaujetí stanoviska k problému, jež může nabývat více podob: „zhodnocení problému, shrnující stanovisko, nové vymezení problému, možnosti zpracování problému z jiné perspektivy, modifikace probraných pozice i reflexe prezentativního způsobu

---

<sup>181</sup> TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2012, 52, 26-38.

<sup>182</sup> STEENBLOCK, Volker. Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Berlin: LIT Verlag, 2011, s. 46nn.

<sup>183</sup> ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 77nn. Podrobněji k jeho pojetí viz kap. 4.3.3.

<sup>184</sup> Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie [online]. [Cit. 2016-07-22] Dostupné z: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf).

<sup>185</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>186</sup> Tamtéž, s. 5-6.

<sup>187</sup> Tamtéž, s. 7-8.

zpracování“.<sup>188</sup> Jednotné požadavky pro maturitní zkoušku nijak neurčují obsah výuky, konkrétní problémové okruhy a témata stanovují rámcové vzdělávací programy jednotlivých spolkových zemí.

Jak plyne z Jednotných požadavků, kromě kompetenčního zaměření výuky<sup>189</sup> je za standard považován i problémový přístup a důraz na zaujímání vlastního odůvodněného stanoviska studentů.

### 3.3 Francie

Přestože má Francie dlouhou tradici středoškolské výuky filosofie, filosoficko-didaktická literatura tomu neodpovídá.<sup>190</sup> J. Pfister ve svém přehledu didaktických koncepcí zmiňuje dva důležité francouzské didaktiky filosofie, oba přitom zastávají koncepci zaměřenou na kompetence a vycházejí dle Pfistera z konstruktivistických předpokladů. Protože pojetí Michela Tozziho bude představeno podrobněji níže,<sup>191</sup> podívejme se nyní pouze na druhou koncepci didaktiky Francois Rollinové.

Rollinová považuje za klíčovou otázku didaktiky filosofie to, „jak se od zkušeností a žitého světa žáků dostat k řeči, myšlení a textům filosofie“.<sup>192</sup> Hlavním cílem výuky je dle ní učit „filosofickému myšlení“, tedy rozvíjet autonomní myšlení žáků a filosofický, tázající se postoj. Pro dosažení tohoto cíle je nutná aktivita žáků a zaměření na cíl, ne pouze volný dialog studentů. Za specificky filosofickou kompetenci považuje dovednost klást filosofické otázky, tuto kompetenci je třeba rozvíjet v první řadě. Teprve po jejím osvojení lze zařadit i další myšlenkové postupy, které se objevují i v jiných oborech, jako dedukce, zobecnění a extrapolace. Konkrétní postup při výuce navrhuje Rollinová<sup>193</sup> v návaznosti na konstruktivistické či reformní pedagogy (J. Bruner, H. Taba a B.-M. Barthová). Využívá koncept objevujícího vyučování. Na základě konfrontace různých protichůdných otázek žáci rozpracují, co je filosofická otázka. Podobně konfrontací protikladných pojmových párů jsou vedeni k definování pojmů.

---

<sup>188</sup> Tamtéž, s. 8.

<sup>189</sup> Kompetenční zaměření výuky filosofie v podání konkrétních autorů bude podrobně rozebráno v kapitole o kompetencích (kap. 4), včetně kritiky tohoto přístupu.

<sup>190</sup> Srv. TIEDEMANN, Markus. *Genese und Struktur der Philosophiedidaktik*, s. 15.

<sup>191</sup> Podrobněji je Tozziho koncepce představena v kap.4.3.1.

<sup>192</sup> PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 192.

<sup>193</sup> Dle PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 195n.

### 3.4 Shrnutí

Pokusím se nyní uvedené zahraniční koncepce stručně porovnat a poukázat na jejich společné rysy.

Podíváme-li se na jednotlivé koncepce souhrnně, asi nejvýraznějším jejich společným rysem je paradoxně to, co způsobuje jejich odlišnost, a sice potřeba formulovat, co je filosofie, a z toho potom odvozovat podobu výuky. Jednotlivé koncepce přitom filosofii pojímají odlišně či akcentují její odlišné stránky. Tím se didaktika filosofie liší od jiných oborových didaktik, v kterých není třeba tolik vyjasňovat pojetí oboru, jeho smysl a cíl jeho výuky. Jak jsme viděli výše, je sama definice filosofie filosofickou otázkou, která ze své podstaty nemůže mít konečnou odpověď. Podobně nevyjasněné je vlastní určení filosofie v systému dalších věd.<sup>194</sup>

Přestože se však jednotlivé koncepce v pojetí filosofie liší, zdá se, že se shodují na jednom klíčovém aspektu, a tím je role, kterou přisuzují samostatné aktivitě studentů. Ačkoli se uvedené koncepce různí v míře, kterou této aktivitě přisuzují (rozdíl je např. mezi Rehfusovou a Martensovou koncepcí v tom, nakolik mohou studenti sami přinášet témata do výuky a určovat její vlastní obsah), všechny koncepce považují za hlavní obsah výuky filosofické myšlení, ne pouze reprodukci dějin filosofie. Jak lakonicky a s vědomím samozřejmosti výroku píše J. Pfister, základním cílem výuky filosofie je „naučit se filosoficky myslet“.<sup>195</sup> Rozdíl je opět v míře, či přesněji v důrazu, který jednotliví autoři kladou na osvojení myšlenek kanonických filosofů. Pro Rehfuse je například klasický filosofický obsah tím hlavním, z jeho strukturování výuky je však zřejmé, že studenti se sice seznamují s dějinami filosofie, ale činí tak na základě vlastní práce s textem, vlastní kritiky jednotlivých argumentů a pozic apod. Potvrzuje se zde tedy dvojí hlavní směřování didaktiky filosofie, na které upozornil E. Martens: rozdíl mezi výukou zaměřenou spíše na filosofii (důraz na tradiční myšlenky, problémy) a výukou zaměřenou spíše na filosofické myšlení (důraz na dovednosti) můžeme zobecnit tak, že pro první směr je hlavním cílem porozumění obsahu filosofické tradice a filosofické dovednosti předpokladem a prostředkem jeho naplnění, u druhého směru je tomu naopak – hlavní cíl spatřuje v rozvíjení filosofických dovedností a tradiční filosofický obsah mu je prostředkem. Toto zobecnění je však zjednodušující a mohlo by být zavádějící.

---

<sup>194</sup> Podrobněji ke specifiku filosofie výše v kap. 1.2.2.

<sup>195</sup> PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 17.

Rozvíjení dovedností není u Martense konečný, samoučelný cíl. Nadřazeným cílem je schopnost žáků filosoficky reflektovat problémy vycházející z běžného života, být si vědom vlastních hodnot, činit rozhodnutí na základě vědomé volby apod. Protože je však tento cíl vysoce individuální, společným jmenovatelem, který je možné didakticky rozpracovat, zůstává právě rovina kompetencí či způsobů myšlení a reflexe. To ovšem nic nemění na tom, že hlavním cílem (a pro žáky motivací) je vyřešení či aspoň filosofické rozkrytí určitého problému, tedy filosofický obsah. Ten však není dle Martense určen zvnějšku (například místem, který určitému autorovi či myšlence přiřkla filosofická tradice), ale tím, jak je důležitý pro žáky. A volba filosofických textů či myšlenek potom vychází z toho, jak dobrou odpověď dokáže žákům poskytnout, ne z toho, nakolik je jejich autor známý či v rámci tradice uznávaný. Snaha propojit výuku filosofie s životem žáků, jejich otázkami a problémy, přinejmenším jako východisko pro řešení filosofických problémů, je pak vedena přesvědčením o důležitosti role filosofického přístupu ke skutečnosti pro život každého člověka.<sup>196</sup> Pokud se výuka filosofie nebude žáků nijak týkat, těžko je o smysluplnosti filosofie přesvědčíme.

Fakt, že všechny uvedené zahraniční koncepce se shodují, i přes dílčí odlišnosti, na tom, že hlavní náplní výuky filosofie by mělo být filosofické myšlení, považuji za další zásadní argument pro tento přístup i v našich podmínkách. Podobné směřování ukázalo i porovnání předválečných českých učebnic, v nichž se problémové otázky a důraz na vlastní myšlenkové operace žáků vyskytují častěji, než ve většině současných českých učebnic.

V této práci budu navazovat zejména na Martensovu koncepci, a to ve dvou hlavních bodech: 1) v problémovém zaměření výuky a 2) v rozvíjení filosofického myšlení prostřednictvím dílčích dovedností. Protože druhému bodu se věnuji v samostatné kapitole, zaměřím se nyní jen na podrobnější vysvětlení smysluplnosti problémového zaměření.

### **3.5 Důležitost problémového zaměření**

Pokud má být cílem výuky rozvoj filosofického myšlení, ukazuje se dle mého problémový přístup jako nejvhodnější. Problém či otázka je základním impulsem pro nastartování jakéhokoli (reflektivního) myšlenkového procesu, jak ukazuje například John Dewey: „Potřeba vyřešit problém je udržujícím a řídicím faktorem v celém procesu reflexe.”<sup>197</sup> Ve filosofii platí totéž.<sup>198</sup> Dějiny filosofie jsou sledem pokusů o odpovědi na

---

<sup>196</sup> Srv. Martensovo pojetí filosofie jako čtvrté kulturní techniky viz výše, s. 22.

<sup>197</sup> DEWEY, John. *How We Think*, s. 11.



filosofické otázky a problémy, s kterými se mysl člověka potýká. Na příkladu Jaspersova Úvodu do filosofie lze ukázat, že jakýkoli z jím uváděných počátků filosofického myšlení, tedy údiv, pochybnost či otřes člověka (mezní situace), je vlastně jen odlišnou podobou tázání. Problémový přístup k výuce tak dle mého nejvíce odpovídá povaze filosofie.

Chceme-li, aby studenti v hodinách filosofie přemýšleli, musejí mít o čem. Tím něčím však nemůže být odborná filosofická otázka typu „Jak souvisí látka a forma u Aristotela“, ale nějaká filosoficky relevantní otázka, kterou si studenti skutečně kladou či by si aspoň mohli klást. Jak opět uvádí Dewey: „Obecné výzvy k dítěti (či dospělému), aby myslelo, které nezohledňují přítomnost nějakého problému v jeho vlastní zkušenosti, s nímž se potýká a který narušuje jeho rovnováhu, jsou tak marné jako rady zvednout se za tkaničky od bot.“<sup>199</sup> Pro nastartování filosofického myšlenkového procesu proto považuji za klíčovou nějakou otázku, problém či situaci, která má vazbu na možný život studentů.<sup>200</sup> V průběhu řešení této otázky se může formulace problému zpřesňovat, zobecňovat a nakonec i dospět k odbornějšímu rozpracování, odlišení různých obecných i odborných pojmů apod. Počátkem by však měla být jasně srozumitelná otázka, která nabízí více možných odpovědí i bez jakýchkoli znalostí filosofie. Další argumenty na podporu problémového přístupu a jeho propojení se zkušenostmi studentů lze uvést i z jiného než filosofického východiska, totiž na základě pedagogického konstruktivismu, což činím v samostatné kapitole.

Považuji za důležité upozornit nyní ještě na nutnost rozlišovat mezi tematickým a problémovým zaměřením výuky. Jedna z oborově-didaktických otázek výuky filosofie se týká způsobu strukturování učiva, tedy zda obsah strukturovat historicky (dějiny filosofie), či tematicky (systematická filosofie). Problémové zaměření výuky se však s tematickým pojetím nekryje. Dějiny filosofie lze učit problémově, tedy tak, že dějiny myšlení sledujeme prostřednictvím hledání odpovědí na konkrétní problémové otázky a odpovědi filosofů konfrontujeme jak mezi sebou, tak s odpověďmi žáků. Naopak tematicky členěné učivo lze vykládat, aniž by studenti byli vedeni k jakékoli myšlenkové práci či formulaci otázek a hledání odpovědí na ně.

---

<sup>198</sup> Srv. např. argumentaci M. Tiedemanna, který ukazuje, že „problémové zaměření je filosofii imanentní“. TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht, s. 26nn.

<sup>199</sup> DEWEY, John. *How We Think*, s. 12.

<sup>200</sup> Srv. též NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 7, kde je vztah k životu žáků uveden jako jeden z principů současné výuky filosofie.

## 4. Filosofické kompetence

V předchozích kapitolách jsem se snažila ukázat, že jádrem filosofické činnosti je reflexe a kritické přezkoumávání vlastních (i cizích) znalostí, tvrzení či mínění. Aby však bylo možné k této činnosti vést středoškolské žáky, považují za účelné podrobněji rozpracovat, jak tyto činnosti probíhají a jaké dílčí dovednosti předpokládají. Cílem této kapitoly tak bude návrh jednotlivých typů dovedností, které je smysluplné a reálné v našich podmínkách gymnaziálního vzdělávání rozvíjet, včetně rozpracování jejich úrovní a návrhů činností, které k jejich osvojování vedou. K dosažení tohoto cíle jsou dle mého potřebné následující kroky, které zároveň tvoří strukturu této kapitoly:

1. Analýza obsahu českého Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia s ohledem na a) na klíčové kompetence a nadřazené cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost a b) obsah vzdělávacího oboru (očekávané výstupy a učivo v podoblasti Úvod do filozofie a religionistiky) a vzájemný vztah obou bodů.

2. Zodpovězení otázky, zda a do jaké míry je vhodné mluvit o filosofických dovednostech či spíše kompetencích v souvislosti se zde předkládaným rozpracováním.

3. Přehled vybraných zahraničních koncepcí výuky, které staví na rozvíjení filosofických kompetencí, a zhodnocení jejich možného využití v českém kontextu.

4. Vlastní návrh, který předpokládá nejprve stanovení typů filosofických činností, jejich následné rozpracování do dílčích dovedností a indikátorů.

### 4.1 Pojetí filozofie v RVP-G

#### 4.1.1 Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia zavádí jako hlavní, zastřešující cíl vzdělávání klíčové kompetence, které definuje jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“.<sup>201</sup> V následující konkretizaci uvádí šest klíčových kompetencí včetně míry jejich osvojení, které by měli všichni absolventi gymnaziálního vzdělávání zvládnout. Jde o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci

---

<sup>201</sup> RVP-G, s. 8.

občanskou, kompetenci k podnikavosti. Struktura RVP-G je s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí takováto: Obsah vzdělávání je konkretizován na třech úrovních – 1. v obecně pojatých vzdělávacích oblastech jsou uvedeny obecnější cíle celé oblasti, u nichž se výslovně praví, že jejich dosažení by mělo vést k rozvoji klíčových kompetencí,<sup>202</sup> 2. v očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávacích oborů, formulovaných jako výkony žáka na různé úrovni náročnosti myšlenkových operací či dovedností a 3. v učivu, které je uvedeno v bodech jako závazná látka. Cestu od takto strukturovaného obsahu k dosažení specifikované úrovně klíčových kompetencí by měly zajistit „výchovně-vzdělávací strategie“, které ovšem nejsou v RVP nijak rozvedeny a jejich volba a popis jsou ponechány zcela na učitelích a jejich formulaci ve Školním vzdělávacím programu.<sup>203</sup>

Zastavme se nyní u několika problematických bodů, které jsou důležité pro další rozpracování specifických filosofických dovedností: RVP-G pracuje s klíčovými kompetencemi, nikoli s oborově specifickými. Za problém klíčových kompetencí bývá i v zahraniční literatuře považována jejich přílišná obecnost a nevázanost na konkrétní kontext, což ztěžuje měřitelnost míry jejich dosažení<sup>204</sup> a u některých autorů vyvolává dokonce pochybnost, zda je nějaká taková obecná kompetence, uplatnitelná bez ohledu na konkrétní obsah a kontext, možná.<sup>205</sup> S tím souvisí další problém, specifický pro český RVP-G: není rozvedeno podrobně, jak se skrze vzdělávací obsah klíčových kompetencí dobrat.<sup>206</sup> Propojení mezi klíčovými kompetencemi a obsahem vzdělávacích oborů není vždy zřejmé, jak bude ukázáno na příkladu obsahu Úvodu do filozofie a religionistiky. Chybějící výchovně-vzdělávací strategie, které by tomuto propojení měly napomoci, tak představují další obtíž. Podívejme se nyní na tyto tři problémy podrobněji.

### **a) Klíčové kompetence a kompetence**

V zahraniční literatuře se mnohem častěji pracuje s pojmem kompetence (bez přívlastku „klíčová“), který je nutně vázán na specifický kontext, ve školním prostředí tedy typicky na jednotlivé předměty a jejich obsah. V německém prostředí se za obecně uznávanou definici kompetence považuje Weinertovo vymezení, které cituje Eckhard Klieme a kol. ve

---

<sup>202</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>203</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>204</sup> Např. KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání [online]. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010, **20**(1), 104-119 (cit. pasáž s. 116). [Cit. 2015-01-31] Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349/1002>.

<sup>205</sup> Hlavní argumenty této strany debaty shrnuje RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 29-30.

<sup>206</sup> Na tento problém upozorňuje i J. Skalková (SKALKOVÁ, Jarmila. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti [online]. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, **2**(1), 7-20 (cit. pasáž s. 17). [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf).

své expertíze *K vývoji národních vzdělávacích standardů*: Kompetence jsou „schopnosti a dovednosti, které mají jedinci k dispozici či které se mohou naučit, sloužící k řešení určitých problémů, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, které umožňují úspěšně a odpovědně využívat řešení problémů v různých situacích.“<sup>207</sup> Klieme zdůrazňuje, že kompetence „odrážejí základní požadavky na jednání, kterým jsou žáci v *určité oblasti* vystaveni“.<sup>208</sup> Slouží ke konkretizaci vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů, jsou tedy nutně navázány na specifický, oborový obsah. Teprve častým využíváním a vzájemným propojováním oborových kompetencí v různých proměnlivých situacích a kontextech se může rozvinout oborově nespécifická klíčová kompetence.<sup>209</sup> Vázanost na specifický kontext zdůrazňuje Klieme a kol. i ve svém přehledovém článku, zaměřeném na měřitelnost kompetencí.<sup>210</sup> Kromě toho uvádí další klíčové charakteristiky kompetencí: jsou vztaženy ke skutečnému životu (tedy reálným, ne jen školním situacím) a jsou naučitelné, tedy ovlivnitelné zvenčí.<sup>211</sup>

V návaznosti na Kliemeho a Weinerta podává ve své knize o kompetenčně zaměřené výuce filosofie Anita Röschová následující definici kompetence: „Kompetence je definovaná jako lidská dispozice k jednání, které je vystavěno na znalostech, schopnostech a dovednostech, jakož i stanoviscích a postojích.“<sup>212</sup> Na rozdíl od českého RVP – G zdůrazňuje nedělitelnou provázanost dílčích dimenzí kompetence – věcnou (obsahovou), metodickou, personální a sociální – a její vázanost na specifický předmětný obsah při osvojování kompetence, přestože je získaná kompetence potom přenositelná i do jiného kontextu. Stejně jako předchozí autor se neomezuje pouze na kognitivní oblast, což plyne ze zahrnutí stanovisek a postojů do pojmu kompetence. Pro Röschovou jsou tyto dva aspekty, stejně jako důraz na jednání, důležité vzhledem k tomu, že se zabývá návrhem kompetenčního modelu pro výuku filosofie, zahrnujícím i etiku, kde by odhlédnutí od jednání pozbývalo smysl.

Podobně, tedy s důrazem na oborovou specifičnost kompetencí, se pracuje s pojmem kompetence i ve francouzském prostředí. Francouzský didaktik filosofie M. Tozzi uvádí ve svém článku několik různých definic, na jejichž základě potom formuluje svou vlastní,

---

<sup>207</sup> KLIEME, Eckhard a kol. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* [online]. Berlin, 2003, s. 15. [cit. dne 8. 11. 2015] Dostupné z: <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>.

<sup>208</sup> Tamtéž.

<sup>209</sup> Tamtéž.

<sup>210</sup> KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání, s. 106. V tomto článku se autor omezuje pouze na kognitivní aspekty kompetence, ale to lze vysvětlit zaměřením článku na měřitelnost kompetencí, která je u motivačních a volních aspektů kompetence obtížná.

<sup>211</sup> Tamtéž, s. 106-107.

<sup>212</sup> RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 37.

s kterou dále pracuje: Člověk je kompetentní, když „je svou aktivitou schopen integrovaným způsobem mobilizovat vnitřní a vnější zdroje k uskutečnění určitého typu úkolu v komplexní a nové situaci.“<sup>213</sup> Vnitřními zdroji myslí znalosti, dovednosti i postoje, rovněž jako předchozí autoři předpokládá uplatnitelnost kompetence ve specifickém kontextu, zdůrazňuje však oproti nim komplexnost a novost situací či úkolů. Osvojení kompetence tak předpokládá schopnost jednat novým, ne automatickým, naučeným způsobem a propojit různé vnitřní i vnější „zdroje“ či dispozice.

Důvodem, proč uvedení autoři upřednostňují pojem kompetence ve smyslu něčeho oborově specifického (aspoň do určité míry) před klíčovými kompetencemi, je právě užší pojetí kompetence. To potom umožňuje snazší hodnocení míry jejího dosažení i její rozpracování do dílčích kompetencí, dovedností a úloh a propojení s konkrétními vzdělávacími obsahy. Klieme se podílel na tvorbě vzdělávacích standardů pro německé Ministerstvo školství, Röschová ve své práci navrhla úroňový kompetenční model pro výuku filosofie a Tozzi také rozpracoval „filosofickou kompetenci“ do dílčích kompetencí. V našem kontextu upozorňuje na nutnost provázání kompetencí se vzdělávacími standardy Jan Průcha, aniž by explicitně rozlišoval mezi kompetencemi a klíčovými kompetencemi.<sup>214</sup> Poukazuje také na některé problematické body spojené s nejasným vymezením (klíčových) kompetencí, v souvislosti s touto prací jsou významné zejména otázka vymezení kompetencí tak, aby byly měřitelné, otázka vzájemného vztahu mezi obecnými a speciálními (oborovými) kompetencemi a rozdíl mezi kompetencí a znalostmi či dovednostmi.<sup>215</sup>

Přestože se RVP-G omezuje na klíčové kompetence, pojmu kompetence implicitně odpovídá následující popis:

„Vzdělávací obsah je propojený celek očekávaných výstupů a učiva. Očekávané výstupy vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout, tzn. jakými *žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami mají disponovat*. Vypovídají nejen o znalostech, ale hlavně o schopnostech a dovednostech *využívat osvojené znalosti při komplexnějších myšlenkových procesech a v praktických činnostech*. Představují výsledky vzdělávání, které jsou

---

<sup>213</sup> TOZZI, Michel. Une approche par compétences en philosophie? [online] 2011, s. 2. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>.

<sup>214</sup> PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezení kompetencí žáků [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, **55**(1), 26-36 (cit. pasáž s. 34-35). [Cit. 2014-04-15] Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652&lang=cs>.

<sup>215</sup> Srv. tamtéž, s. 27-28.

*využitelné v životě a v dalším studiu a ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji.*<sup>216</sup>

Zde uvedená formulace v sobě obsahuje všechny prvky výše uvedených pojetí kompetence – jde o soubor znalostí, dovedností a postojů, který vychází z konkrétního oboru, který ale žák aplikuje v komplexní životní situaci. Navíc by měly být i hodnotitelné (zejména při větší konkretizaci na úrovni ŠVP). Zdá se tedy, že kompetencím vázaným na obor by odpovídaly v RVP-G očekávané výstupy. Zarážející je, že tyto „kompetence“ nejsou lépe provázané s oněmi klíčovými, ač by to bylo možné, jak se pokusím ve vlastním návrhu ukázat.

### **b) Vztah mezi klíčovými kompetencemi a cíli vzdělávacích oblastí**

Již bylo uvedeno, že klíčové kompetence by měly být dle RVP-G rozvíjeny prostřednictvím obsahů vzdělávacích oborů, není však zcela jasné, jak spolu jednotlivé úrovně stanovení cílů souvisí. Podíváme-li se například na vymezení cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost, najdeme následující formulace:

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- utváření realistického pohledu na skutečnost a k orientaci ve společenských jevech a procesech tvořících rámec každodenního života;
- chápání současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích; [...]
- vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých lidí; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti; [...]
- osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke

---

<sup>216</sup> RVP-G, s. 12 (kurzíva P.Š.).

společenským a společenskovedním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů.<sup>217</sup>

Na první pohled není u většiny bodů patrné, k jakým klíčovým kompetencím se vztahují. První dva body by bylo snad možné vztáhnout ke kompetenci občanské („rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot [...]“, s. 10), třetí bod souvisí pravděpodobně s kompetencí sociální a personální („je schopen sebereflexe“, s. 10) a občanskou („respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností druhých lidí“, s. 10), odhalování předsudků by možná šlo vztáhnout ke kompetenci k řešení problémů („kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je“, s. 9). Uvedená spojení jsou dle mého dost nejistá. Poslední bod je jasnější, jde o směřování ke kompetenci komunikativní a částečně k řešení problémů. Vágní však není jen vztah těchto formulací ke klíčovým kompetencím, ale i ke konkrétním očekávaným výstupům, jak bude vidět níže.

### **c) Chybějící výchovně-vzdělávací strategie**

Dalším problémem, který z pojetí kompetencí v RVP-G plyne a který je dle mého pro realizaci výuky zásadní, je rezignace na navržení konkrétních způsobů (tj. výukových postupů), jak jednotlivé kompetence (ať už klíčové, či oborové) rozvíjet. Vzhledem k tomu, že jde o nový přístup k výuce a jejím cílům i vzhledem k výše uvedené nejasné souvislosti jednotlivých úrovní obsahu vzdělávání, je tento nedostatek fatální. Řešení by mohlo být dvojitě – vypracovat doporučenou metodiku pro jednotlivé obory nebo stanovit konkrétní oborové vzdělávací standardy, ve kterých by byly oborové kompetence (ve vztahu ke klíčovým) rozpracované. Z jednotlivých úrovní kompetencí, přesně popsanych, už není potom tak obtížné odvodit alespoň typy úloh, které by měli žáci řešit, byť nejde o komplexní výchovně-vzdělávací strategie jako takové.

#### **4.1.2 Vzdělávací obsah**

Podívejme se nyní, jak vypadá konkrétní vzdělávací obsah pro předmět filosofie:<sup>218</sup>

##### **„ÚVOD DO FILOZOFIE A RELIGIONISTIKY**

##### **Očekávané výstupy**

---

<sup>217</sup> RVP-G, s. 39. Z důvodu většího rozsahu vybírám pouze několik cílů na ukázkou.

<sup>218</sup> Budu pracovat s tímto označením, kterým mám na mysli vzdělávací obsah uvedený jako tematický blok „Úvod do filozofie a religionistiky“, spadající do vzdělávacího oboru „Občanský a společenskovední základ“, vzhledem k tomu, že školy si samy stanovují rozdělení a názvy předmětů.

## Žák

- objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka
- rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení
- eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci
- zhodnotí význam vědeckého poznání, techniky a nových technologií pro praktický život i možná rizika jejich zneužití
- posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem
- rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení

## Učivo

**podstata filozofie** – základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění

**filozofie v dějinách** – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

**víra v lidském životě** – podoby víry, znaky náboženské víry; náboženské systémy, církve; sekty<sup>219</sup>

Jak bylo již uvedeno výše, je obtížné přiřadit obecné cíle vzdělávací oblasti ke klíčovým kompetencím. V případě očekávaných výstupů se na tomto příkladu ukazuje, že je to ještě obtížnější, snad kromě třetího bodu, který koreluje s kompetencí komunikativní. Problematicky se ovšem ve světle tohoto příkladu jeví i vyvození, učiněné v předchozí podkapitole, že očekávané výstupy odpovídají oborově specifickým kompetencím. U

---

<sup>219</sup> RVP-G, s. 42.



některých bodů<sup>220</sup> jde sice o myšlenkově náročnější operace (dle Bloomovy taxonomie), tyto činnosti však nelze dle mého ztotožňovat s řešením komplexního problému či situace, jak by předpokládal výměr kompetence. Jde spíše o jednotlivé dovednosti. Pokud bychom chtěli za „filosofickou kompetenci“ považovat celý soubor zde uvedených očekávaných výstupů, zdá se mi to poněkud málo. Podíváme-li se totiž podrobněji na jednotlivé klíčové kompetence vymezené v RVP-G, zjistíme, že obsahují či předpokládají mnohem více dovedností, které by bylo možné označit za filosofické, než je uvedeno v očekávaných výstupech Úvodu do filozofie a religionistiky. Uvádím zde pro porovnání úplný výčet klíčových kompetencí, zvýrazněné body lze dle mého soudu označit buď přímo za filosofické dovednosti, pokud by byly vztaženy k filosofickému obsahu, či za dovednosti s nimi úzce spojené.<sup>221</sup>

### **„Kompetence k učení**

#### **Žák:**

- své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj;
- efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, **reflektuje proces vlastního učení a myšlení;**
- **kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;**
- **kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých, z vlastních úspěchů i chyb čerpá poučení pro další práci.**

### **Kompetence k řešení problémů**

#### **Žák:**

- **rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;**
- **vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;**

---

<sup>220</sup> Např. „uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ či „zhodnotí význam vědeckého poznání, techniky a nových technologií pro praktický život i možná rizika jejich zneužití“.

<sup>221</sup> Filosofickou relevanci posuzují dle toho, jak se uvedené činnosti shodují s výměrem filosofie v této práci i podle shody s vymezením filosofických kompetencí u dalších autorů (viz kap. 4.3 a 4.4).

- **uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;**
- **kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;**
- **je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;**
- **zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.**

### **Kompetence komunikativní**

#### **Žák:**

- **s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu; používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;**
- **efektivně využívá moderní informační technologie;**
- **vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci;**
- **prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem;**
- **rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.**

### **Kompetence sociální a personální**

#### **Žák:**

- posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, **je schopen sebereflexe**;
- stanovuje si cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky;
- **odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích, své jednání a chování podle toho koriguje**;
- přizpůsobuje se měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně a tvořivě ovlivňuje;
- aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
- **přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii**;
- projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a k zdraví druhých;
- **rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.**

### **Kompetence občanská**

Žák:

- **informovaně zvažuje vztahy mezi svými zájmy osobními, zájmy širší skupiny, do níž patří, a zájmy veřejnými, rozhoduje se a jedná vyváženě**;
- **o chodu společnosti a civilizace uvažuje z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu**;
- **respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí**;
- **rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání**;
- **promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování**;

- chová se informovaně a zodpovědně v krizových situacích a v situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc;
- **posuzuje události a vývoj veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska a jedná k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.**

### **Kompetence k podnikavosti**

#### **Žák:**

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- **získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje a informace při plánování a realizaci aktivit;**
- **usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;**
- **posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;**
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje jeho možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.<sup>222</sup>

Ač by se mohlo z klíčových kompetencí zdát, že pojetí výuky filosofie v RVP-G je v souladu s pojetím uvedeným v této práci, tedy s problémově zaměřeným přístupem, jehož

---

<sup>222</sup> RVP-G, s. 9-11.

cílem je rozvíjet filosofické, tedy samostatné, kritické a reflektující myšlení studentů (což odpovídá většině zvýrazněných bodů), vlastní obsah tohoto předmětu tomu příliš neodpovídá. V očekávaných výstupech se nepracuje nijak s řešením problémů ani s reflexí či sebereflexí, která je patrná zejména v kompetenci k učení. Kritický přístup k informacím se objevuje pouze v souvislosti s kritickým zhodnocením argumentů, rozpoznáním manipulativní komunikace a hodnocením přínosů a rizik vědeckého poznání a techniky. Ve vlastním návrhu se pokusím výše označené body jasně zohlednit.

## **4.2 Filosofické dovednosti nebo kompetence? Terminologické vyjasnění**

Jak bylo již uvedeno výše, v zahraniční literatuře se v souvislosti s kompetenčně zaměřenou výukou filosofie hovoří o filosofických kompetencích, ne dovednostech.<sup>223</sup> Jaký je tedy mezi oběma pojmy rozdíl? I přes různé důrazy či drobné rozdíly panuje mezi výše citovanými autory shoda na tom, že kompetence je soubor znalostí, dovedností a postojů, které umožňují řešit určité komplexní problémy v konkrétních situacích. Dovednosti jsou potom pouze dílčí složkou obsáhlejší kompetence. Tento rozdíl lze ilustrovat na kompetenčním modelu Röschové pro příklad filosofické čtenářské kompetence. Tu autorka definuje obecně jako schopnost „porozumět textu, interpretovat ho a zhodnotit v souladu s oborovými specifiky.“<sup>224</sup> Jde o komplexní výkon, uplatnitelný v různých, byť typově podobných situacích. Tuto kompetenci lze rozčlenit do jednotlivých úrovní míry jejího osvojení, které zároveň konkretizují, co znamená text např. interpretovat či hodnotit. Pro srovnání uvádím nejnižší a nejvyšší úroveň:

Student

„...je schopen v krátkých jednoduchých textech s etickými/filosofickými tématy pod vedením učitele lokalizovat snadno vyhledatelné informace a propojit je s tím, co ví z běžného života.“

---

<sup>223</sup> Srv. např. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*; TOZZI, Michel. Une approche par compétences en philosophie?; GEFERT, Christian. Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen - Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen. **In:** MARTENS, Ekkehard, Christian GEFERT a Volker STEENBLOCK (eds.). *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*. Münster: LIT Verlag, 2005, s. 135-145.

<sup>224</sup> RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 219.

„... je schopen k jedné otázce sám vybrat větší množství neznámých textů i s filosofickým/etickým obsahem, flexibilně zpracovat informace, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.“<sup>225</sup>

I zde popsané činnosti lze stále označit za popis kompetence, neboť zahrnují různé znalosti a dovednosti a jsou stále komplexní, byť s různou mírou náročnosti. K tomu, aby bylo možné poznat, na jaké úrovni osvojení kompetence se žák pohybuje, slouží indikátory, které ještě konkrétněji popisují výkony, kterých by měl být žák na dané úrovni schopen. Pro nejnižší, resp. nejvyšší úroveň uvádí Röschová následující příklady indikátorů:

**Tab. 1. Příklad indikátorů kompetence pro práci s textem (A. Röschová)<sup>226</sup>**

Student...	
<p>...je schopen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozumět obsahu krátkých textů</li> <li>• odpovědět na jednoduché otázky k textu</li> <li>• sdělit obsah vlastními slovy</li> <li>• porovnat osobní zkušenosti s líčením v textu</li> </ul>	<p>... je schopen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sám vybrat texty k určitému tématu</li> <li>• zpracovat obsah textu podle samostatně položených otázek</li> <li>• samostatně zpracovat formulování a řešení problému</li> </ul>

Indikátory, dle mého soudu, už je nutné považovat za dílčí dovednosti, které lze samostatně cvičit. Teprve jejich propojení v komplexním úkolu lze považovat za kompetenci. Zároveň se ukazuje, že popis očekávaných výstupů uvedený pro filosofii v RVP-G se svou mírou obecnosti pohybuje někde mezi indikátory a kompetencemi. Za kompetenci k argumentaci by bylo možné označit podle mého mínění pouze tento očekávaný výstup: „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“. Ostatní očekávané výstupy zachycují určité dovednosti, které však nedosahují ani komplexnosti kompetence, ani konkrétnosti indikátoru.

V následujícím textu budu rozlišení mezi pojmy „kompetence“ a „dovednost“ užívat ve výše uvedeném smyslu. Spojení „filosofické kompetence“ tedy označuje oborově specifické komplexní soubory znalostí, dovedností a postojů pro určitý typ situací či úkolů

<sup>225</sup> Tamtéž.

<sup>226</sup> Tamtéž.

(např. filosofická práce s textem, psaní filosofického textu, argumentování apod.), zatímco pojem „filosofické dovednosti“ se týká jejich dílčích, samostatně naučitelných a procvičitelných výkonů (např. shrnutí textu, zformulování argumentu a protiargumentu apod.).

### 4.3 Přehled vybraných kompetenčně zaměřených přístupů

Abychom mohli odpovědně stanovit, které filosofické kompetence by bylo, v souladu s RVP-G, smysluplné rozvíjet na našich gymnáziích, je užitečné se podívat, na jaké filosofické kompetence se zaměřují podobně zaměřené výukové koncepce v zahraničí. Důležité pro tyto účely budou zejména francouzské sociokonstruktivistické pojetí M. Tozziho a německý návrh kompetenčního modelu A. Röschové, které budou analyzovány podrobněji. Doplní je v dílčích rysech přínosné další koncepce německých autorů E. Martense, J. Rohbecka, M. Degeové a amerického vysokoškolského pedagoga J. Rudisilla. V tomto přehledu se budu soustředit zejména na dvě otázky: 1. Jaké kompetence vybraní autoři pro výuku navrhnou a 2. z jakých dílčích dovedností se skládají. V závěru tohoto přehledu se pokusím zhodnotit, do jaké míry jsou uvedené koncepce nosné i pro česká gymnázia.

#### 4.3.1 Kompetenční přístup M. Tozziho

Michel Tozzi je jeden z mála francouzsky publikujících didaktiků filosofie. Hlavní cíl výuky filosofie spatřuje v rozvíjení kompetencí, totiž, jak uvádí s odkazem na Kanta, „naučit se filosofovat“, <sup>227</sup> tedy myslet sám za sebe. To neznamená „být absolutně originální, ale vzít do rukou své myšlenky, stát se intelektuálně autonomním, rozvinout reflexivitu nad položenými otázkami s ohledem na lidskou podstatu. A to tak, že – a to je naše definice kompetence – „mobilizujeme integrovaným způsobem vnitřní a vnější zdroje k uskutečnění určitého typu úkolu svou vlastní aktivitou v komplexní a nové situaci“. <sup>228</sup> Samostatné filosofické myšlení tedy chápe autor jako hlavní filosofickou kompetenci. Vychází přitom z následujícího pojetí filosofie (definice je cíleně zformulovaná pro účely výuky filosofie v posledním ročníku gymnázia): „Filosofovat znamená pokusit se v autentickém hledání smyslu a pravdy propojit procesy problematizování otázek, konceptualizování pojmů a argumentování pro tvrzení a námitky při hledání odpovědí na otázky týkající se lidské situace

---

<sup>227</sup> TOZZI, Michel. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe [online]. *Revue française de pédagogie*, 1993, **103**(1), 19-31 (cit. pasáž s. 21). [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1294](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294).

<sup>228</sup> TOZZI, Michel. *Une approche par compétences en philosophie?* [online] 2011, s. 4. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>?

(naše pojetí světa, druhých, nás samotných).<sup>229</sup> V tomto pojetí filosofie jsou již přítomny tři myšlenkové procesy, pro filosofické myšlení dle autora klíčové, a to:

a) Problematizace, která zahrnuje následující činnosti: „schopnost ptát se na smysl či pravdu, zpochybňování či dotazování vlastních názorů, které jsou často předsudky; považovat názory spíše za hypotézy než teze; převést tvrzení na otázku, na kterou odpovídá či odhalit skryté předpoklady a ověřit jejich vhodnost“.

b) Konceptualizace, chápána jako „schopnost srozumitelně definovat nějaký pojem“.

c) Argumentace jako „schopnost podpořit a potvrdit určité tvrzení či námitku dobře podloženými racionálními argumenty“.<sup>230</sup>

Autor sám tyto procesy chápe pouze jako dílčí filosofické dovednosti, které teprve při svém propojení a společném využití při plnění komplexní úlohy nabývají rysy kompetence. Zdůrazňuje zároveň, že právě v těchto myšlenkových procesech se nejlépe ukazuje žáková schopnost reflexe, proto jsou pro filosofické myšlení zásadní.<sup>231</sup> Kromě oné základní filosofické kompetence, tedy samostatného myšlení, uvádí Tozzi tři filosofické kompetence, v nichž se filosofické myšlení nejčastěji projevuje, totiž kompetence k filosofickému čtení, psaní a diskusi.<sup>232</sup>

Jak již bylo zmíněno, autor pro rozvíjení kompetencí zdůrazňuje důležitost komplexních úloh. Uvádí tři, ve Francii závazné, typy úkolů, které musí absolventi předmětu filosofie zvládnout: jde o písemnou maturitní práci („disertaci“, která má jasně dané formální požadavky), metodický výklad předloženého filosofického textu (znalost autora není nezbytně nutná) a ústní interpretaci úryvku textu, který by měl žák znát.<sup>233</sup> Tozzi nepředkládá podrobnější členění uvedených dovedností ani kompetencí, naopak svůj kompetenční a konstruktivistický přístup odlišuje od pedagogiky zaměřené na cíle, vycházející z behavioristických předpokladů. Na ní autor kritizuje přílišnou fragmentarizaci činností a výkonů (právě s ohledem na dílčí, v hodině splnitelné cíle). Oproti tomu zdůrazňuje komplexnost kompetencí a jim odpovídajících úloh, které mají jasný smysl a zvyšují tak i motivaci žáka k učení. Osvojování kompetencí považuje za spirálovitý, ne stupňovitý proces.<sup>234</sup> Z toho se zdá vyplývat, že rozvíjení kompetencí by se mělo dít ne jejich rozdělením

---

<sup>229</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>230</sup> Tamtéž, s. 5nn.

<sup>231</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>232</sup> Tamtéž, s. 9.

<sup>233</sup> Tamtéž, s. 4.

<sup>234</sup> Tamtéž, s. 10-12.



na dílčí dovednosti a jejich postupným procvičováním, ale zachováním komplexnosti úloh, byť s různou mírou náročnosti.

Za velmi podstatné považuji autorovo zdůraznění potřeby pojmenovávat či formulovat, co ony tři myšlenkové procesy (tedy problematizace, konceptualizace, argumentace) a „mobilizace zdrojů“ vlastně znamenají a jak se u žáků konkrétně projevují.<sup>235</sup> Ač autor ono slovo nepoužívá, jde o důraz na metakognici, která je o to důležitější, že jde v tomto případě o myšlenkově náročné a abstraktní procesy, jejichž popsání může žákům pomoci s jejich uskutečňováním.

Přestože autor nechce jednotlivé procesy dělit do dílčích dovedností, uznává, že existují různé úrovně jejich osvojení. Při jejich formulaci užívá ale spíše příklady, než že by šlo o nějaké ucelené vypracování.<sup>236</sup>

U problematizace rozlišuje různou míru či hloubku reflexe – na nejnižší úrovni (například u dětí) se nachází z údivu či úzkosti pramenící otázka nad novým objevem, uvědoměním, vyšší úroveň představuje otázka kladená s vědomím její filosofické problematičnosti i možných více druhů řešení, na nejvyšší úrovni je pak problematizace otázky pomocí filosofických pojmů a koncepcí. Podobně u procesu konceptualizace lze rozlišovat různé úrovně definic či pojmového uchopení – náročnost stoupá od konkrétních pojmů k abstraktním, od výčtu příkladů ke skutečné definici s pojmovými rozlišeními, od uvedení jedné charakteristiky ke komplexnějšímu pojetí, od negativního vymezení k pozitivnímu apod. U argumentace je autor nejstručnější, opět upozorňuje, že náročnost se různí dle míry abstrakce a komplexnosti argumentace, dle užívání sylogismů, hledání sofismat apod. Sám ostatně přiznává, že tento kompetenčně zaměřený přístup je třeba teprve rozpracovat.

#### **4.3.2 Kompetenční model A. Röschové**

Anita Röschová ve své rozsáhlé práci *Zaměření na kompetence ve výuce filosofie a etiky* navrhla celoněmecký kompetenční model výuky. Vycházela z toho, že v Německu neexistuje jednotně (tj. všemi spolkovými zeměmi) přijímaná výuka filosofie. Jednotlivé země se liší zaměřením předmětů i jejich rozsahem.<sup>237</sup> Cílem její práce tedy bylo navrhnout takové pojetí kompetencí, které by umožnilo jejich přijetí ve všech zemích a typech filosofických předmětů. Při vytváření svého modelu postupovala tak, že na základě analýzy

---

<sup>235</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>236</sup> Celý následující odstavec shrnuje stránky 12-13.

<sup>237</sup> Podrobnější přehled výuky filosofických předmětů v Německu viz výše, s. 36.

učebních plánů všech zemí a vybraných didaktických koncepcí určila 16 filosoficky relevantních kompetencí, které se v nich explicitně či implicitně vyskytují. Na základě empirického dotazníkového výzkumu mezi učiteli i odborníky potom zjišťovala, zda všichni považují stanovené kompetence za filosoficky relevantní a zároveň naučitelné. Výsledky šetření její návrh potvrdily. Oněch 16 kompetencí je rozděleno do 5 nadřazených kategorií, každá dílčí kompetence je uvedena stručnou definicí, jež je pak konkretizována popisy jednotlivých úrovní.

**Tab. 2. Přehled filosofických kompetencí (A. Röschová)<sup>238</sup>**

Kompetenční oblasti	Dílčí kompetence	Definice
Vnímání a chápání	Kompetence k vnímání	Vnímat, popsat a vyložit situace a problémy individuálního, sociálního a přírodního žitého světa.
	Zaujetí jiné perspektivy	Vypořádání se s jiným myšlenkovým kontextem a kritická reflexe vlastní pozice.
	Empatie	Vžít se do situace a prožívání někoho jiného a pochopit jeho jednání, pocity a rozhodnutí.
	Interkulturní kompetence	Vnímání interkulturních daností a lišících se hodnotových představ a vypořádání se s nimi.
Analýza a reflexe	Kompetence pro práci s textem	Porozumět textu, interpretovat ho a napsat vlastní s ohledem na oborová specifika.
	Jazyková (jazykově-analytická) kompetence	Používat jazyk vědomě, rozumět oborové terminologii, analyzovat ji a používat.
	Interdisciplinární kompetence	Reflektovaně propojovat znalosti z různých oborů.

<sup>238</sup> RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 73-76.

	Kompetence k reflexi	Přemýšlet o předmětech každodenního a vědeckého myšlení a jednání za využití etických/filosofických teorií, vytvářet myšlenkové souvislosti a diskutovat o nich.
Argumentace a souzení	Kompetence k argumentaci a souzení	Kriticky se vypořádat s vlastními i cizími stanovisky, argumentovat bezrozporně a se zdůvodněním, diferencovaně soudit.
	Schopnost morálního souzení	Znát základní morálně závazné pozice, chápat je v jejich historických a kulturních souvislostech a činit samostatně zdůvodněné morální soudy.
	Kompetence k etickému souzení	Rozpoznávat situace jako eticky problematické, analyzovat je, argumentativně posoudit a zdůvodněně soudit.
Interakce a vyjadřování	Schopnost diskuse	Vést diskuse na základě rozumových argumentů a ve vztahu k věci, se schopností souhlasu i nesouhlasu.
	Kompetence k výkladu	Vykládat vlastní i cizí myšlenkové pochody v souladu s obsahem a adekvátně.
	Kompetence k řešení konfliktů	Vést diskuse na základě rozumových argumentů, navrhnout modely řešení a řešit konflikty nenásilně.
Orientace a jednání	Kompetence k hodnotové orientaci	Získat a používat vědění umožňující orientaci jako základ samostatných rozhodnutí a životního směřování.
	Kompetence k jednání	Přebírat odpovědnost v osobních i společenských situacích, kdy je třeba se rozhodnout či jednat.

Poté přistoupila k vypracování tabulek kritérií a indikátorů pro jednotlivé kompetence, řídila se přitom postupem užitým Evropskou unií při stanovení kritérií výkonů pro jednotlivé úrovně jazykových dovedností. Každá tabulka je tak rozdělena do 3 úrovní (A, B, C), které mají vlastní název, každá je pak rozdělena ještě na dvě podúrovně (A1, A2 atd.), celkem má tedy každá kompetence 6 úrovní, které jsou určeny všem žákům od 5. třídy do posledního ročníku střední školy. Jednotlivé úrovně jsou formulovány pozitivně, tedy co žák na dané úrovni dokáže. Každá další úroveň zahrnuje předchozí, již se tedy v popisu předchozí bod neopakuje, nýbrž je doplněn nový aspekt. Popis každé úrovně je doplněn příklady indikátorů pro konkretizaci předpokládaných činností a příkladem úlohy, která může sloužit zároveň jako cvičná i k diagnostice úrovně.<sup>239</sup> Röschová zdůrazňuje, že jednotlivé úrovně neodpovídají známám, nýbrž že v rámci každé úrovně jsou možné různé kvalitní výkony, tedy i různé známky. Pro ilustraci je v Příloze 1 uveden již částečně citovaný příklad tabulky pro kompetenci k práci s textem (tato kompetence má dva aspekty – čtení textu a psaní textu, uvádím pouze část pro čtení).

Účel a způsob použití tabulek kompetencí je několikerý: 1. Umožňují učitelům poznat výchozí stav žáků pro danou kompetenci a tomu přizpůsobit výuku, případně ji individualizovat.

2. Umožňují učitelům lépe plánovat výuku dle dílčích dovedností, přitom však mít na zřeteli dlouhodobý cíl (tedy osvojení vybrané kompetence).

3. Pro žáky mají motivační a orientační funkci – jasně pojmenovávají, jakých dovedností mají v průběhu výuky dosáhnout, zároveň umožňují vidět pokrok v učení (slouží jako individuální vztahová norma).

4. Lze je použít pro hodnocení a sebehodnocení.

5. Zdůrazňují procesuální a dlouhodobý charakter učení, na rozdíl od např. krátkodobého učení se na test či zkoušení, čímž mohou posilovat postoj žáků k celoživotnímu učení.

### 4.3.3 Další pojetí filosofických kompetencí

Uvedme nyní ještě stručně pro porovnání další, odlišná pojetí filosofických kompetencí. Několikrát citovaný **E. Martens** dlouhodobě razí pojetí výuky zaměřené na kompetence, neboť mu jde o rozvíjení samostatného filosofického myšlení žáků. Za nástroj

---

<sup>239</sup> Podrobnější popis k tvorbě a funkci tabulek viz tamtéž, s. 137-146.

jeho rozvíjení považuje pět myšlenkových postupů či metod, odvozených zejména z prací Platóna a Aristotela. Jde o fenomenologickou, hermeneutickou, analytickou, dialektickou a spekulativní metodu. Martens u nich předpokládá rozvíjení následujících dovedností:

- Fenomenologická metoda jako schopnost něco (nezaujatě) vnímat zahrnuje následující dovednosti: reflexe vlastní tělesnosti a vlastních předpokladů, domněnek, vnějších vlivů; schopnost postihnout a formulovat filosofické problémy na základě pozorovaných jevů.<sup>240</sup>
- Hermeneutická metoda jako schopnost někomu porozumět: analýza a interpretace textů; psaní vlastních reakcí na filosofické texty; vyjádření obsahu textu prezentativními (tj. nediskursivními) prostředky (např. obraz, dramatizace, živé sochy apod.).<sup>241</sup>
- Analytická metoda jako schopnost vyjasňovat pojmy a argumenty: pojmová analýza (včetně definování pojmů a uvádění příkladů a protipříkladů); analýza argumentů (včetně rozpoznávání argumentačních chyb a používání sylogismů).<sup>242</sup>
- Dialektická metoda jako schopnost vést polemiku: schopnost vyrovnat se s protiřečícími si myšlenkami (morální dilemata, antinomie...); vést skutečný rozhovor.<sup>243</sup>
- Spekulativní metoda jako schopnost přicházet s nápady: provádět myšlenkové experimenty; myslet v obrazech; psát vlastní filosofické texty.<sup>244</sup>

Zahrnutí všech těchto postupů do výuky by mělo vést u žáků k rozvoji samostatného filosofického myšlení a schopnosti orientovat se v současném světě.

Podobné pojetí kompetencí zastává **J. Rohbeck**,<sup>245</sup> dospívá k němu ovšem jinou cestou. Zatímco Martens metody myšlení odvozuje induktivně z postupů vybraných filosofů, stanovuje J. Rohbeck nejprve specificky filosofické obecné kompetence, které potom konkretizuje pomocí metod myšlení vlastních jednotlivým filosofickým směrům. Vychází přitom z vybraných klíčových kompetencí německého systému (poukazuje na kognitivní či věcnou kompetenci, spočívající ve schopnosti rozeznat nové problémy, chápat širší souvislosti a řešit praktické situace; kompetenci ke spolupráci a personální kompetenci,

---

<sup>240</sup> MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 96-103.

<sup>241</sup> Tamtéž, s. 103-109.

<sup>242</sup> Tamtéž, s. 109-124.

<sup>243</sup> Tamtéž, s. 124-133.

<sup>244</sup> Tamtéž, s. 133-144.

<sup>245</sup> Jeho koncepce byla již představena v předchozích kapitolách, nyní se omezím na jeho pojetí kompetencí na základě kapitoly „Filosofické kompetence“ v ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 91-104.

spočívající v upevnění vlastní identity v proměnlivé době tak, aby byl jedinec samostatný, odpovědný a tvůrčí)<sup>246</sup> a propojuje je se specifiky oboru. Za základní východisko současného důrazu na kompetence považuje kvůli měnícím se společenským podmínkám a požadavkům potřebu celoživotního a samostatného učení, které se nejlépe rozvíjí tím, že žáci své učení metodicky reflektují. Výuka filosofie je v tomto ohledu klíčová, neboť „reflexe vlastního myšlení a učení náleží k její profesi“.<sup>247</sup> Tuto základní filosofickou kompetenci potom člení na následující metodické kompetence:

- „schopnost údivu jako předpoklad vlastního filosofování
- formulovat filosofické problémy a navrhnout řešení
- tvořit k nim neempirické pojmy, přesně je definovat a přiměřeně používat
- logicky a přesvědčivě argumentovat
- interpretovat texty a situace
- cvičit kritiku a rozvíjet alternativy
- vynášet zdůvodněné soudy“<sup>248</sup>

Tyto kompetence zobecňuje na několik oblastí, které jsou přítomné v běžné praxi: pozorovat a chápat, analyzovat a reflektovat, oponovat a kritizovat, experimentovat a měnit. Z tohoto úhlu pohledu potom analyzuje jednotlivé metody odvozené od myšlenkových směrů a formuluje na základě toho následující kompetence (tab. 3).

Jak s uvedenými myšlenkovými směry pracovat na rozvíjení kompetencí, popisuje Rohbeck pouze stručně. Velký důraz klade ve výuce na vlastní činnost studentů, která se dle něj ideálně projeví v jimi psaném textu. Navrhuje čtyři kroky pro výuku:<sup>249</sup> 1. Žáci dostanou úkol, který metodicky vychází z vybraného myšlenkového směru, aniž by ovšem byl daný myšlenkový směr předmětem výkladu. Tím žáci získají první zkušenost s metodickým kladením problému. V 2. kroku je s pomocí učitele rozpracována zvolená metodická koncepce. Konkrétně se to děje tak, že žáci dostanou nějakou ukázkou daného metodického postupu, například filosofický text, kde autor daným způsobem postupuje a který pak slouží žákům jako metodický vzor pro jejich vlastní text. Ve 3. kroku žáci sami pravidla dané metody uplatňují při psaní vlastního textu. 4. krok pak spočívá ve vzájemném hodnocení a reflexi napsaných prací, s obzvláštním zaměřením na metodické aspekty.

---

<sup>246</sup> Tamtéž, s. 92.

<sup>247</sup> Tamtéž, s. 93.

<sup>248</sup> Tamtéž, s. 93.

<sup>249</sup> Následující popis shrnuje Rohbeckův citovaný text na s. 102-104.

**Tab. 3. Myšlenkové směry a kompetence ve výuce filosofie a etiky (J. Rohbeck)<sup>250</sup>**

Myšlenkový směr/ kompetence	Analytická filosofie	Konstruktivismus	Fenomenologie	Dialektika	Hermeneutika	Dekonstrukce
<b>Analýza</b>	analyzovat pojmy a argumenty a správně je používat	vztahovat pojmy a argumenty k praktickým činnostem či jednání	analyzovat stavy vědomí	rozpoznávat polární protiklady a jejich omezenost	analyzovat smysl textů, uměl. děl a jednání	analyzovat textové struktury, všítat si přitom zlomů, mezer a okrajových pasáží
<b>Reflexe</b>	reflektovat a přezkoumávat použití jazyka	rekonstruovat jazykové jednání v kontextu žitého světa	reflektovat vlastní vnímání a subjektivní prožitky	pomocí změny perspektivy nacházet přesahující souvislost	reflektovat předporozumění a čtenářské porozumění textu	učít se chápat jedinečnost textů
<b>Vnímání</b>	analyzovat jazyk používaný při popisu pozorování	odhalovat implicitní pravidla řeči a jednání	popisovat žitý svět: vnější věci, vlastní tělo, události	pozorovat zdánlivé samozřejmosti a dále se na ně dotazovat	vnímat a popsat vlastní čtenářský zážitek	pozorovat působení textu na čtenáře
<b>Kritika</b>	cvičit kritiku nepřesného užívání jazyka	vysvětlovat a kritizovat neoprávněné předpoklady	odhlížet od teoretických postojů	zpochybnovat jistoty běžného rozumu	cvičit kritiku kulturně předávaných přesvědčení	relativizovat záměr autora
<b>Porozumění</b>	logicky chápat závěry a soudy	chápat výpovědi v dialogickém procesu racionální argumentace	rozumět významu předmětů a událostí	chápat a posoudit pro a proti jednotl. argumentů	chápat a respektovat texty a příspěvky k rozhovoru v kulturním kontextu	odhalovat nezamýšlené účinky textu
<b>Kreativita</b>	hledat alternativní pojmy a argumenty	vytvářet alternativní pravidla a tak dospívat k vlastním soudům	vysvětlovat jevy z různých hledisek	hravě nakládat s protiklady a protimluvy	vžít se do role autora: Co by bylo, kdyby?	kreativně dokončovat či přetvářet texty, okrajové výpovědi postavit do středu zájmu

<sup>250</sup> Tamtéž, s. 101.

Zatímco Martens i Rohbeck uvádějí různé metody myšlení jako cestu k rozvoji kompetencí, aniž by je ovšem podrobněji popisovali či rozváděli do jednotlivých kritérií, volí další didaktička, **Martina Degeová** z Hamburku, způsob podobný tabulkám kompetencí vytvořených Anitou Röschovou a popisuje jej ve svém článku *K práci s tabulkami kritérií a indikátorů v předmětu filosofie*.<sup>251</sup> V návaznosti na *Jednotné požadavky k maturitní zkoušce z filosofie, stanovené Ministerstvem školství* chápe specificky filosofickou kompetenci jako kompetenci k reflexi: „Cílem výuky filosofie je dle tohoto pojetí cvičení schopnosti reflexe v základních otázkách. Tato schopnost umožňuje kritické přezkoumání společenských debat či vlastní zkušenosti. Žáci a žákyně získávají pomoc pro vlastní orientaci v myšlení a jednání.“<sup>252</sup> Kompetenci k reflexi lze rozvíjet pomocí specificky filosofických nástrojů a lze ji rozčlenit do tří oblastí dílčích kompetencí: 1. Kompetence k vnímání a výkladu, 2. Kompetence k souzení a argumentaci, 3. Prezentační kompetence. M. Degeová přitom používá poněkud odlišné pojetí tabulky kritérií – člení jednotlivé dílčí kompetence do pěti úrovní, kterým odpovídají známky. Nejde tedy, jako v případě rozvržení kompetencí dle A. Röschové, o postupný nárůst komplexnosti jednotlivé kompetence, ale o různou kvalitu jejího zvládnutí. Pro ilustraci uvádím dvě tabulky kritérií: První zabírá širší okruh kritérií a je původně určená pro žáky odpovídající 1. a 2. ročníku čtyřletého gymnázia, v druhé tabulce je rozpracovaná kompetence k reflexi pro nejvyšší ročník gymnázia, obě rozpracovávají kompetence určené Rámcovým vzdělávacím programem pro Hamburg:

---

<sup>251</sup> DEGE, Martina. Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2008, **48**, 40-51.

<sup>252</sup> Tamtéž, s. 42-43.



**Tab. 4. Tabulka kritérií a indikátorů pro filosofické kompetence pro 9. a 10. třídu (M. Degeová)<sup>253</sup>**

Známky/ Kompetence	nedostatečný	dostatečný	dobry	velmi dobrý	výborný
<b>Porozumění textu</b>	Dělá mi potíže porozumět doslovně filosofickému textu a potřebuji dopomoc.	Dokážu filosofickému textu porozumět, když mi někdo pomůže s pojmy a logickou strukturou textu.	Dokážu filosofickému textu celkově porozumět a pro sebe ho vyložit, mám-li k dispozici vysvětlení neznámých pojmů.	Dokážu filosofickému textu porozumět a rozpoznám, kdy si potřebuji vyhledat význam pojmů a teorií, abych text jasně pochopil(a). Dokážu si pro sebe text vyložit v kontextu.	Dokážu filosofickému textu porozumět po stránce pojmové i co do logické struktury a v příslušném kontextu, dokážu ho pro sebe vyložit.
<b>Reprodukce znalostí</b>	Dělá mi potíže správně reprodukovat filosofické pozice.	Dokážu filosofické pozice reprodukovat jen tak, že se těsně držím doslovného znění textu.	Dokážu filosofické pozice shrnout a správně popsat.	Dokážu filosofické pozice samostatně popsat vlastními slovy a rozpoznat jejich možnosti jejich aplikace.	Dokážu filosofické pozice popsat vlastními slovy, rozpoznat jejich možné využití/aplikaci a použít je v jiném kontextu či v jiné oblasti.
<b>Aplikace/transfer</b>	Dělá mi potíže filosofické poznání nějak aplikovat, dokážu ho pouze reprodukovat.	Rozpoznám, že mé filosofické poznání může být aplikováno i v jiném kontextu.	Rozpoznám různé možnosti, jak lze jednotlivé filosofické pozice aplikovat.	Dokážu aplikovat různé filosofické pozice i v jiných oblastech.	Dokážu jednotlivé filosofické pozice suverénně aplikovat v jiných oblastech a samostatně s nimi dále pracovat.
<b>Myšlení zaměřené na řešení problémů</b>	Dokážu rozpoznat filosofické problémy, ale nedokážu je samostatně řešit.	Dokážu pochopit i sám/sama formulovat filosofické problémy. Při pokusech o jejich řešení potřebuji podporu/dopomoc.	Dokážu sám/sama formulovat filosofické problémy a nacházet částečná řešení.	Dokážu sám/sama formulovat filosofické problémy a najít různé, metodicky zdůvodněné způsoby řešení.	Dokážu samostatně řešit filosofické problémy s pomocí svého vědění a svých metodických znalostí.

<sup>253</sup> Tamtéž, s. 46-47.

<b>Kreativita</b>	Soustředím se zejména na porozumění jednotlivým pozicím.	Dokážu nacházet kreativní myšlenkové postupy, když mi někdo řekne, jak mám pracovat.	Znám různé metody (myšlenkové mapy, postupové diagramy, živé obrazy atd.) a umím je použít, když mě k tomu někdo vyzve.	Dokážu rozvíjet myšlenky a používat různé metody, abych našel/a originální návrh řešení.	Dokážu čerpat z repertoáru různých metod a strategií a smysluplně je používat, abych našel/a originální a samostatný návrh řešení.
<b>Postoj k otázkám a zájem o předmět</b>	Pracuji na filosofických stanoviscích, které mi byly předloženy, aniž bych sám/sama kladl/a otázky.	Kladu si izolované otázky a nejsem si jistý/á, nakolik je jejich obsah filosofický.	Částečně dokážu sám/sama klást filosofické otázky a také se zájmem přemýšlet o otázkách druhých.	Zajímám se o filosofické problémy, dokážu je sám/sama formulovat a hledat jejich možná řešení.	Fascinují mě filosofické problémy, které sám/sama rozvíjím, a velmi mě zajímá jejich řešení.
<b>Schopnost spolupráce</b>	Když pracuji s ostatními, většinou nechávám přemýšlet ostatní a snažím se pochopit jejich pozice.	S podporou ostatních dokážu skupině smysluplně přispět.	Při společné práci s ostatními mě napadají myšlenky, které dokážu s ostatními dále promýšlet.	Dokážu ve skupině své myšlenky předat a s ostatními je rozvíjet směrem k cíli.	Dokážu podněty ze skupiny dále rozvíjet a metodicky vést ke společným řešením.

**Tab. 5. Tabulka dílčích kompetencí a indikátorů pro kompetenci k reflexi pro nejvyšší ročník gymnázia (M. Degeová)<sup>254</sup>**

Známky/ Kompetence	nedostatečný	dostatečný	dobrý	chvalitebný	výborný
<b>Analýza (Texty a problémy)</b>	Dokážu reprodukovat smysl textů a problémů, potřebuji dopomoc s odbornými pojmy.	Dokážu texty a problémy částečně pochopit a vytáhnout z nich hlavní pojmy.	Dokážu texty a problémy pochopit i s jejich pojmy a částečně umím tyto pojmy samostatně použít.	Dokážu texty a problémy většinou dobře pochopit včetně jejich pojmů, pojmy umím samostatně použít.	Dokážu texty a problémy pochopit a vyložit a pojmy umím samostatně a tvořivě používat.
<b>Kompetence k vnímání a výkladu</b>	Pro vypracování filosofických implikací potřebuji dopomoc.	Dokážu částečně vnímat a popsat filosofické implikace v zadaných zdrojích a částečně je i vyložit.	Dokážu samostatně rozpoznat, popsat a vyložit filosofické implikace v různých zdrojích a částečně je dát do souvislosti s jinými poznatky.	Dokážu samostatně rozpoznat, popsat a vyložit filosofické implikace v různých zdrojích a dát je do souvislosti s jinými filosofickými poznatky.	Dokážu samostatně rozpoznat, popsat a vyložit filosofické implikace v různých zdrojích a ve velké míře je dát do souvislosti s jinými filosofickými poznatky a kreativně je použít.
<b>Kompetence k argumentaci a souzení</b>	Dokážu s dopomocí reprodukovat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační kroky.	Dokážu dostatečně diferencovaně rozpoznat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační kroky, porovnat je a ověřit a částečně i zhodnotit.	Dokážu diferencovaně rozpoznat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační strategie, porovnat je a ověřit a částečně i zhodnotit.	Dokážu diferencovaně rozpoznat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační strategie, porovnat je, ověřit a zhodnotit s ohledem na jejich předpoklady a důsledky.	Dokážu diferencovaně rozpoznat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační strategie, a jejich předpoklady a důsledky porovnat je, kriticky ověřit a zhodnotit i je samostatně použít.

<sup>254</sup> Tamtéž, s. 48-49.

Z odlišného, totiž vysokoškolského prostředí, pochází koncepce filosofických dovedností (*skills*) **Johna Rudisilla**, rozpracovaná v článku *Přechod od studia filosofie k praktikování filosofie*.<sup>255</sup> Přestože se primárně nezaměřuje na středoškolskou výuku, považuji jeho pojetí a rozpracování dovedností včetně konkrétních návrhů, jak je hodnotit, za velmi inspirativní a využitelné v určitých bodech i pro gymnaziální výuku. Autor přitom vychází ze stejného přístupu k výuce filosofie jako zde citování autoři: za smysluplnou považuje takovou výuku filosofie, v které se studenti neučí o filosofii, ale sami „filosofii dělají“. To dle autora znamená ovládat následující dovednosti:

- „1. interpretace a analýza
2. kritické zhodnocení argumentů, myšlenek a předpokladů
3. plynulé používání filosofických pojmů, rozlišení a metod při řešení filosofického problému
4. tvůrčí rozvíjení a sledování nového přístupu k jakémukoli zajímavému tématu z určité širší oblasti prostřednictvím účinné písemné a ústní komunikace.“<sup>256</sup>

Tyto dovednosti představují učební cíl, známý od začátku všem studentům. Jednotlivé oblasti dovedností podrobněji popisuje a člení do dílčích dovedností, které jsou zachyceny v podrobných kritériích, které studenti dostávají a dle kterých je také strukturována výuka. Protože jde o kurz pro univerzitní studenty filosofie, je způsob práce a postup při dosahování těchto cílů pro gymnaziální výuku příliš náročný a odborný, nebudu ho zde proto rozebírat. Za užitečné a použitelné (po jistých úpravách) však považuji Rudisillovo rozpracování jednotlivých dovedností do přehledu indikátorů, které umožňují studentům i učitelům rozpoznat, nakolik bylo cíle dosaženo:

### **„1. Interpretace a analýza**

Studenti by měli být schopni analyzovat, interpretovat a pochopit filosofické texty a diskurs.

Úspěch v dosahování tohoto cíle bude hodnocen dle toho, zda je student schopen:

- identifikovat a popsat hlavní cíl(e) textu či myslitele
- identifikovat a popsat strategii textu či myslitele
- identifikovat a popsat hlavní předpoklad(y) textu či myslitele

---

<sup>255</sup> RUDISILL, John. The transition from studying philosophy to doing philosophy [online]. *Teaching Philosophy*, 2011, 34(3), 241-271. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/\\$FILE/teachphil\\_2011\\_0034\\_0003\\_0049\\_0079.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf).

<sup>256</sup> Tamtéž, s. 243.

- rozpoznat, co je v debatě důležité či „o co jde“
- oddělit porozumění textu a jeho zhodnocení
- shrnout a vysvětlit hlavní body podporující hlavní závěr(y)
- vybrat hlavní pojmy pro analýzu
- rozpoznat neúplné, ambivalentní, vágní či nesmyslné pojmy a tvrzení
- klást pronikavé otázky mysliteli/textu
- využívat princip shovívavé interpretace

## **2. Argumentace**

Studenti by měli být schopni efektivně rozpoznat, zhodnotit a formulovat argumenty.

Úspěch v dosahování tohoto cíle bude hodnocen dle toho, zda je student schopen:

- rozeznat rozdíl mezi určitým stanoviskem a argumentem pro něj
- identifikovat argument v textu
- definovat a rozeznat formální a neformální argumentační chyby
- používat základní logiku při hodnocení argumentu
- zformulovat silnou námitku k danému argumentu
- zformulovat účinný a dobře zdůvodněný argument pro a proti určitému stanovisku

## **3. Filosofická znalost a metodologie**

Studenti by měli být schopni vykázat vysoký stupeň obeznámenosti s hlavními filosofickými tradicemi, autory, pojmy a metodami.

Úspěch v dosahování tohoto cíle bude hodnocen dle toho, zda je student schopen:

- rozeznat rozdíl mezi filosofickými a nefilosofickými otázkami
- vysvětlit vztah mezi metodologií filosofie a ostatních disciplín
- rozlišit apriorní a empirická tvrzení

- využít pojmovou analýzu k obohacení vlastního pochopení fil. problémů a navrhovaných řešení
- vysvětlit a používat rozlišení mezi metafyzikou, epistemologií, hodnotovou teorií a logikou
- vysvětlit a používat základní metafyzické pojmy a teorie
- vysvětlit a používat základní epistemologické pojmy a teorie
- propojit a integrovat diskusi v jedné oblasti filosofie s dalšími oblastmi
- vysvětlit a používat základní pojmy a teorie etiky a politické filosofie
- vykázat znalost hlavních tradic a autorů v dějinách filosofie

#### **4. Komunikace**

Studenti by měli být schopni rozvíjet, strukturovat a vyjádřit myšlenky přesným, jasným, účinným a systematickým způsobem v písemném projevu a diskusi.

Úspěch v dosahování tohoto cíle bude hodnocen dle toho, zda je student schopen:

- diskutovat o filosofii přemýšlivým a poutavým způsobem
- projevovat respekt vůči druhým i jejich myšlenkám (vyjadřovat nesouhlas respektujícím a racionálním způsobem)
- představit před třídou ústní prezentaci
- udělat výzkum k vlastnímu textu
- strategicky plánovat vlastní text
- strukturovat text dle zadané strategie
- volit nejvhodnější a nejpřesnější výrazy
- držet se tématu a cíle<sup>257</sup>

Pro hodnocení pak autor používá sadu kritérií pro jednotlivé komplexní úkoly (např. napsání článku, příprava a provedení prezentace k tématu, aktivita a připravenost v kurzu, ústní zkoušení). Kritéria se jednak týkají formy, jednak obsahu, v kterém jsou uvedeny již jen

---

<sup>257</sup> Tamtéž, s. 259-261.

stručně body z předchozích indikátorů dosažení cílů. Každá položka je bodována na škále od 0 do 4, přičemž je přiložena interpretace výsledků, tj. slovní popis jednotlivých bodových hodnot pro každou ze čtyř cílových oblastí.

#### **4.4 Porovnání a zhodnocení jednotlivých pojetí**

Představená pojetí se liší v různých ohledech:

- v počtu jednotlivých kompetencí, které rozlišují a na které kladou důraz,
- v jejich šíři,
- v míře jejich filosofické specifičnosti,
- i ve způsobu, jak podrobně jsou jednotlivé kompetence popsány a zda jsou pro ně stanoveny konkrétní indikátory.

I přes tyto rozdíly jsem se pokusila najít kompetence, které jsou většinou pojetí společné. Na základě popisu jednotlivých kompetencí, případně jejich dílčích dovedností jsem vytvořila tabulku, sloužící k porovnání a kvantifikaci míry zastoupení hlavních kompetencí v jednotlivých pojetích, včetně klíčových kompetencí RVP-G (tab. 6)<sup>258</sup>

U některých pojetí bylo obtížné oddělit jednotlivé kompetence, neboť v některých pojetích byly kompetence komplexnější a zahrnovaly více dílčích dovedností, které v jiných pojetích tvořily samostatné kompetence (např. u J. Rudisilla zahrnují čtyři hlavní dovednosti vícero dovedností, které lze přiřadit k více kompetencím). Typicky se v některých pojetích nevyskytovala práce s pojmy jako samostatná kompetence, objevovala se však jako dílčí dovednost u argumentace či práce s textem. Podobně kompetence kritického přezkoumávání či hodnocení nebyla někde jmenována explicitně, ale byla předpokládána jako součást kompetence pro argumentaci či reflexi. V tabulce jsou označeny ty kompetence, které jsou u autorů explicitně uváděny, byť třeba pod odlišným označením či jako součást jiné kompetence.

Specifické postavení mají barevně odlišené kompetence pro práci s textem, psaní vlastních textů a diskusi. Jednak jde v této, oborově nspecifikované podobě, o obecné kompetence, jež by bylo třeba pro výuku filosofie konkrétněji popsat tak, aby vystoupil jejich filosofický aspekt. Jednak jde o poněkud odlišné kompetence od ostatních v tom smyslu, že je lze označit za nástroje či prostředky filosofování, pomocí kterých lze teprve projevit kompetence ostatní (např. dovednost reflexe či správné argumentace je třeba „zvnějšnit“, dát jim nějakou podobu, ať už jako interpretaci textu, napsání vlastního textu nebo v rámci

---

<sup>258</sup> Podrobnější tabulky, obsahující popisy jednotlivých kompetencí, resp. jejich dílčích dovedností, které sloužily jako podklad pro tuto kvantifikaci, jsou uvedeny v Příloze 2 této práce.

hovorů či diskuse).<sup>259</sup> Pro účely rozpracování filosofických kompetencí považuji za účelné držet tyto tři kompetence odděleně a stanovit pro ně obecnější indikátory, které se zaměří spíše na formální a odborně-filosofickou stránku těchto kompetencí.

**Tab. 6. Porovnání zastoupení filosofických kompetencí u referovaných autorů**

	Práce s textem- čtení	Argumentace	Reflexe	Práce s pojmy	Řešení problémů/ konfliktů	Psaní vl. textů	Diskuse	Kritické přezkoumání/ hodnocení	Vnímání	Komunikace	Další pro autora specifické kompetence
<b>Röschová</b>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	empatie, interkulturní kompetence, morální souzení, výklad, hodnotová orientace, jednání
<b>Tozzi</b>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
<b>Degeová</b>	✓	✓	✓	✓	✓				✓		reprodukce znalostí, aplikace/transfer, postoj k otázkám a zájem o předmět, kreativita, schopnost spolupráce
<b>Rohbeck</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		kreativita, analýza, porozumění
<b>Martens</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		spekulativní metoda; provádět myšlenkové experimenty; myslet v obrazech
<b>Rudisill</b>	✓	✓		✓		✓	✓				Filosofická znalost a metodologie
<b>RVP-G</b>	✓	✓	✓		✓			✓		✓	samostatné rozhodování, jednání
<b>Celkem přítomno</b>	8	7	6	6	5	5	5	5	4	2	

Není překvapivé, jaké kompetence se vyskytují mezi prvními pěti. Jsou to kompetence obecně považované za filosofické. Za důležitý však považuji fakt, že čtyři z pěti těchto kompetencí se aspoň částečně vyskytují i mezi klíčovými kompetencemi našeho Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. I další bod, který je v RVP-G zastoupený v několika

<sup>259</sup> Na specifické postavení těchto tří činností upozorňuje více autorů. Srv. TOZZI, Michel. *Une approche par compétences en philosophie?*, s. 9; ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 52nn.; PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 37nn.



různých klíčových kompetencích, tedy kritické ověřování a hodnocení, považuji za velice relevantní pro výuku filosofie. Jak jsem upozornila v kapitole o filosofickém myšlení,<sup>260</sup> je tato kompetence dle mého v úzkém vztahu k filosofické reflexi (coby svému předpokladu) i argumentaci (coby svému nástroji), proto některými autory není pravděpodobně obzvlášť zdůrazněna.

Zajímavé je porovnání kompetencí, které se vyskytují pouze v menšině pojetí. Tyto kompetence lze rozdělit do několika kategorií, jak ukazuje následující tabulka. Pokusím se zhodnotit, do jaké míry mohou být relevantní pro vlastní návrh filosofických kompetencí.

**Tab. 7. Přehled méně zastoupených kompetencí u referovaných autorů**

Kategorie kompetencí	Příklady
<b>Specificky filosofické činnosti</b>	morální souzení, analýza, porozumění, spekulativní metoda; provádět myšlenkové experimenty; myslet v obrazech
<b>Práce se znalostmi</b>	výklad, reprodukce znalostí, aplikace/transfer, filosofická znalost a metodologie
<b>Obecné kompetence související s mezilidskou komunikací</b>	empatie, interkulturní kompetence, schopnost spolupráce, komunikace
<b>Další obecné kompetence</b>	kreativita (2x)
<b>Kompetence související s jednáním (v mimoškolním prostředí)</b>	hodnotová orientace, jednání (2x), samostatné rozhodování
<b>Kompetence související s postojem žáků</b>	postoj k otázkám a zájem o předmět

Kompetence uvedené v první kategorii, tedy specificky filosofické činnosti, jsou částečně zahrnutelné do již uvedených kompetencí: morální souzení lze částečně zařadit do argumentace, částečně do kritického ověřování a hodnocení; analýza a porozumění jsou přítomny nejvíce v kompetenci pro práci s textem. Martensem uváděné dovednosti spekulativního uvažování, které zahrnuje myšlenkové experimenty či obrazné myšlení, jsou specifické a je otázka, zda z nich vytvářet vlastní kategorii kompetencí. Nejvíce souvisejí s kreativitou, ovšem vztaženou již k filosofii. Domnívám se, že je lze nejlépe zařadit jako dílčí dovednosti pro vyšší úroveň kompetence k řešení problémů či konfliktů.

<sup>260</sup> Srv. s. 25 této práce.

Práce se znalostmi, ať už ve formě jejich reprodukce či naopak náročnější aplikace, jsou jistě pro filosofické kompetence relevantní a důležité, zejména jde-li nám o oborově specifické kompetence. Právě proto ale navrhuji zařadit práci s filosofickými znalostmi, ať už jde o znalost terminologie, jednotlivých autorů, směrů či teorií či znalost metod a postupů, do konkrétních úrovní či indikátorů pro jednotlivé kompetence. Nepůjde tak o specifickou znalostní kompetenci, znalosti budou naopak v určité míře součástí všech filosofických kompetencí.

Kompetence, související s mezilidskou komunikací, které nejsou oborově specifické, navrhuji nechat pro účely stanovení filosofických kompetencí stranou a zdůraznit pouze ty jejich aspekty, které souvisejí s projevem respektu k druhému, s myšlenkovou tolerancí a věcnou diskusí (což jsou zároveň aspekty přítomné v komunikační kompetenci v RVP-G).

Co se kreativity týče, v jejím obecném významu je dle mého její zařazení mezi filosofické kompetence zbytečné. Na obor vázaná kreativita může být zahrnuta v jiných filosofických kompetencích, jak bylo uvedeno v případě spekulativního myšlení. Domnívám se, že i další důležité obecné kompetence, jako například schopnost spolupráce, je vhodné v rámci výuky filosofie rozvíjet, děje se tak však především prostřednictvím příslušných výukových metod. Nepovažuji proto za nutné z nich činit kompetenci, na kterou by měl být kladen zvláštní důraz ve výuce filosofie.

Obtížněji posouditelná je relevance kategorie kompetencí souvisejících s jednáním. Na jedné straně je odpovědné (tedy reflektované a zdůvodněné) jednání, včetně formování postojů a hodnotová orientace, zahrnující reflexi vlastních hodnot ve vztahu ke společenským normám, tím nejdůležitějším cílem filosofie a výuka by se měla snažit nějak tento aspekt rozvíjet. Na druhé straně je obtížně ověřitelné, nejen zda a jaký má výuka filosofie na jednání a postoje žáků vliv, ale vůbec jaké tyto postoje a jednání jsou, protože se autenticky projevují zejména v mimoškolním prostředí. Právě kvůli těmto obtížím byla kompetence k jednání ve výzkumu A. Röschové hodnocena jako nejméně relevantní ze všech předložených filosofických kompetencí.<sup>261</sup> S ohledem na to, že v RVP-G je na kompetenci k jednání kladen poměrně velký důraz i na výše uvedenou důležitost tohoto aspektu ve výuce filosofie, pokusím se v návrhu filosofických kompetencí zohlednit i kompetenci k jednání a rozhodování.

Co se posledního typu kompetencí týče, tedy postoje k předmětu a zájmu o něj, je dle mého sporné, zda lze toto považovat vůbec za kompetenci. Je otázka, zda má tento projev i

---

<sup>261</sup> RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 129.

nějaké kognitivní složky (znalosti či dovednosti), či zda se týká jen postojové oblasti. Jako důležitější se mi však jeví otázka, zda lze vůbec zájem a postoj k filosofii (či jakémukoli jinému předmětu) naučit<sup>262</sup> a jakým způsobem ho smysluplně hodnotit. Tento aspekt tedy navrhuji nebrat v potaz.

Dosud jsem se zabývala obsahovým porovnáním jednotlivých pojetí. Ta se však liší i svou formou. Od jednoduchých koncepcí, uvádějících pouze výčet kompetencí či dovedností, byť různě rozsáhlý (Tozzi, Rohbeck), přes koncepce stanovující i dílčí dovednosti či indikátory, z kterých se jednotlivé kompetence skládají (Martens), až po pojetí umožňující stanovení míry osvojení jednotlivých kompetencí (Röschová, Degeová, Rudisill). U poslední kategorie se každý způsob zpracování opět lišil. Martina Degeová sestavila tabulky kritérií a indikátorů, umožňujících ohodnotit (včetně známky) jednotlivé kompetence. Za problematickou však považuji míru obecnosti popisu. Uvedené kompetence, zejména dílčí kompetence pro reflexi, jsou natolik komplexní, že popis jednotlivých stupňů je dost obecný a neumožňuje dobře stanovit například konkrétní typy úkolů či zadání pro ověření míry osvojení jednotlivých kompetencí. Pojetí Anity Röschové je v tomto ohledu velmi detailní. Jednotlivé stupně popisují vzrůstající komplexnost dané kompetence a indikátory, které jsou velmi konkrétní, umožňují jasně stanovit úlohy, které mohou sloužit procvičení či diagnostice dané kompetence.

Další možnost, jak odstupňovat míru dosažení jednotlivých kompetencí, nabízí Rudisill. Nečiní tak však pomocí detailního členění kompetencí, ale pouze popisem dílčích dovedností a bodovým ohodnocením jednotlivých aspektů výkonu (které jsou ovšem mnohem obecnějšího rázu, než kompetence v pojetí A. Röschové). Považuji tento nástroj za asi nejvíc přiměřený našim podmínkám (tj. poměrně nízkému počtu hodin na výuku filosofie, malému dosavadnímu důrazu na osvojování dovedností ve výuce filosofie i malé zkušenosti s jejich hodnocením). Rudisillovo pojetí umožňuje díky stanovení indikátorů dosažení cíle navrhnout úlohy pro trénink dílčích dovedností, zároveň ale zůstává patrná obecnější kategorie výkonu (tedy např. interpretace a analýza či argumentace), v které je třeba dílčí dovednosti smysluplně spojit a užívat propojeně (což odpovídá přesně Tozziho pojetí kompetence). Bodování včetně slovního popisu jednotlivých stupňů pro jednotlivé kategorie výkonu umožňuje jednoduché a přitom v rámci možností diferencované hodnocení.

---

<sup>262</sup> Domnívám se, že je možné ho výrazně ovlivnit, nikoli však naučit ve stejném smyslu, jako výše uvedené filosofické kompetence. Zároveň není možné zájem o předmět od studentů vyžadovat ve stejném smyslu jako právě osvojení jistých kompetencí či dovedností.

#### 4.4.1 Kritika kompetenčního přístupu A. Röschové

Práce A. Röschové svou komplexností a detailností a zároveň důslednou aplikací kompetenčního zaměření jako takového vyvolala i četné kritické reakce. Možných námitek k její koncepci je několik, uvádím zde dvě nejzávažnější s ohledem na možné využití v praxi:

1. Vzhledem k počtu kompetencí a jejich poměrně detailnímu rozlišení je otázka, zda lze u reálných výkonů projevy jednotlivých kompetencí rozlišit a zda je tedy tento nástroj v praxi uplatnitelný. Vzhledem k tomu, že v českém prostředí není práce s tabulkami kritérií a indikátorů příliš v běžné výuce obvyklá, zejména ne u poměrně komplexních kompetencí, jako jsou ty filosofické, domnívám se, že by bylo vhodné zvolit poněkud jednodušší způsob, byť je návrh Röschové dle mého jedním z nejvíce inspirativních, zejména díky uvedeným konkrétním indikátorům.

2. Obecnější problém či otázka je, zda je vůbec účelné a smysluplné filosofickou činnost rozkládat takto do dílčích a (aspoň v tabulkách) oddělených kompetencí. Zdá se totiž, že máme-li potom tabulky používat k hodnocení či diagnostice výkonu žáka, musíme zvolit takovou úlohu, která diagnostiku umožní, což znamená se co nejvíce zaměřit právě na danou kompetenci. Jak však argumentuje M. Tozzi ve svém kompetenčním přístupu, o kompetencích lze mluvit pouze v případě, že jde o komplexní situace a úlohy.

Další námítka shrnuje K. Meyerová<sup>263</sup> ve svém přehledovém příspěvku o kritické debatě k zavádění kompetencí a vzdělávacích standardů do výuky filosofie. Námítka se týká pojmu samého (vychází z ekonomické sféry a cílí na výkonnost v hospodářském systému, což není cílem výuky filosofie) i konkrétních návrhů, jak s kompetencemi ve výuce pracovat (prostřednictvím kompetencí nelze vyjádřit všechny záhodné cíle výuky; formulace kompetencí, i v případě Röschové, je natolik obecná, že se ztrácí filosofický obsah či specifikum filosofie).

Podobně argumentuje ve své kritice kompetenčního pojetí Röschové i Konrad Liessmann.<sup>264</sup> Jeho argument vychází z předpokladů, že kompetenční zaměření znamená rezignaci na stanovení závazného filosofického obsahu (s. 43) a že rozvíjení kompetencí je hlavním cílem výuky filosofie, vlastní filosofický obsah je pak pouze prostředkem pro dosažení tohoto cíle (s. 44). Ani jeden z těchto předpokladů však není dle mého soudu s kompetenčním přístupem nutně spojen. Míra podrobnosti stanovení závazného obsahu

---

<sup>263</sup> MEYER, Kirsten. Kompetenzorientierung. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 104-113.

<sup>264</sup> LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Přel. M. Váňa. Praha: Academia, 2015, s. 42-44.

(„učiva“) je věci celkové vzdělávací politiky jednotlivých zemí, ne kompetenčního přístupu.<sup>265</sup> To, že ve vzdělávacích programech nejsou uvedena například jména konkrétních filosofů,<sup>266</sup> ještě neznámá, jak ve své vyhrocené polemice Liessmann předjímá, že lze filosofii učit pouze na základě nefilosofických textů či osobních zkušeností studentů. Druhý jeho předpoklad je důležitý v tom, že jím Liessmann upozorňuje na riziko, které v sobě důraz na kompetence může nést. Pokud by důraz na kompetence ve výuce převážil natolik, že by její samotný obsah nebyl důležitý, stalo by se z výuky filosofie čistě technické školení jednotlivých dovedností. Na druhé straně explicitní pojmenování filosofických kompetencí jako jednoho z cílů výuky umožňuje dle mého aktivnější zapojení se do výuky i těm studentům, kterým zájem o filosofické problémy není vlastní a kteří se profesně budou dále vzdělávat v jiných oborech. Dle mého je řešením tohoto sporu snažit se o to, aby se rozvíjení kompetencí vhodně doplňovalo s dostatečně zajímavými filosofickými problémy, obojí má v sobě motivační potenciál pro různé typy studentů a vzájemně se nijak nevylučuje.<sup>267</sup>

Ke smířlivému závěru dospívá i K. Meyerová. Ukazuje ve svém článku, že kompetenční přístup je plně kompatibilní s problémovým zaměřením, i když také zdůrazňuje, že „v popředí těchto učebních procesů stojí obsahové zaměření se na určitý filosofický problém samotný a ne osvojení kompetencí. [...] Učební procesy sice mohou zahrnovat fáze, které slouží nácviku konkrétních technik, jako například techniky pojmové analýzy či argumentace. Tyto fáze jsou ale prostředkem za účelem lepšího zodpovězení filosofické otázky – a ne naopak.“<sup>268</sup> Za výhodu kompetenčního přístupu naopak Meyerová považuje, že díky němu je zřejmé, že nelze kompetence u žáků od začátku předpokládat.

I přes uvedené výhrady považuji kompetenční zaměření a rozpracování filosofických kompetencí do dílčích dovedností ve výuce filosofie za přínosné, a to z těchto důvodů:

---

<sup>265</sup> Byť S. Štech ve svém článku (ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula [online]. *Pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009, 59(2), 105-115. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2009\\_2\\_02\\_Z%C5%99etel\\_105\\_115.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_2_02_Z%C5%99etel_105_115.pdf).) ukazuje, že kompetenční zaměření je spojené s menším zřetelem k učivu („[Pojem kompetence] ...v současné školské politice nerozvíjí, ale spíše vytěsňuje analýzu učiva.“ S. 2), uznává dále, že „je nesmyslné kompetence a poznatky/vědomosti ostře oddělovat nebo je dokonce stavět proti sobě. Učivo je však, řečeno obrazně, vždy figurou a kompetence pozadím.“ (S.3) Německé vzdělávací programy, všechny kompetenčně zaměřené, uvádějí kromě výčtu kompetencí i konkrétní obsahy v podobě problémových okruhů a témat, závazných pojmů apod. Srv. např. výukový plán Severního Porýní – Vestfálska, který propojuje oborové kompetence přímo s problémovými oblastmi (*Kernlehrplan für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie* [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, s. 22nn. [Cit. 2016-01-31] Dostupné z [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/pl/KLP\\_GOSt\\_Philosophie.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pl/KLP_GOSt_Philosophie.pdf)).

<sup>266</sup> Srv. k tomu přehled debaty o roli tzv. kánonu při tvorbě vzdělávacích plánů v Německu. Viz ALBUS, Vanessa. *Kanon und Klassiker*.

<sup>267</sup> Za myšlenkové podněty k problému napětí mezi kompetencemi a obsahem děkuji kolegovi Matěji Královi.

<sup>268</sup> MEYER, Kirsten. *Kompetenzorientierung*, s. 110.

- rozpracování umožňuje učitelům lépe plánovat a strukturovat výuku tak, aby byl naplněn hlavní cíl výuky filosofie i směřování ke klíčovým kompetencím dle RVP-G
- studentům umožňuje pojmenování konkrétních výkonů, které se od nich očekávají a ke kterým výuka směřuje, pochopení smyslu a náplně hodin filosofie
- vzhledem k náročnosti filosofického myšlení umožňuje rozpracování do dílčích dovedností jejich postupné osvojování.

#### 4.5 Návrh vlastního rozpracování filosofických kompetencí

S ohledem na výše uvedené porovnání filosofických kompetencí u jednotlivých autorů navrhuji rozpracovat do dílčích dovedností následující kompetence, které jsou rozděleny do dvou skupin dle toho, zda jde o prostředky, kterými se filosofické myšlení vyjevuje, nebo zda jde o vlastní filosofické kompetence:

**Tab. 8. Členění filosofických kompetencí**

Prostředky filosofického myšlení	Vlastní filosofické kompetence
Porozumění a interpretace textu	Práce s pojmy
Psaní vlastních textů	Argumentace
Diskuse	Reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení)
	Řešení problémů/konfliktů
	Odpovědné rozhodování

Snažila jsem se o operacionalizaci kompetencí do dílčích dovedností tak, aby postupně vzrůstala jejich náročnost jak s ohledem na potřebné myšlenkové operace, tak odborné znalosti. Formulace dílčích dovedností jsou zároveň natolik konkrétní, aby bylo možné na jejich základě stanovit konkrétní úlohy do hodiny a/či kritéria pro (sebe)hodnocení. Při formulaci dílčích dovedností a jejich seřazení jsem vycházela z vícero zdrojů<sup>269</sup> i z vlastní zkušenosti s filosofickým způsobem práce.

<sup>269</sup> RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 151-312; STEENBLOCK, Volker. Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität. In: ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009, s. 47-63; SCHMIDT, Donat. Reading literacy mit philosophischen Texten. In: ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009, s. 65-81.

**Tab. 9. Filosofické kompetence týkající se prostředků filosofického myšlení a příslušné dílčí dovednosti**

Prostředky filosofického myšlení	Definice (požadovaný výkon) Žák je schopen...	Dílčí dovednosti, sloužící k rozvíjení kompetence (řazené se vzrůstající mírou náročnosti) Žák je schopen...
<b>Porozumění a interpretace textu</b>	- shrnout, vyložit a interpretovat předložený text s filosoficky relevantním sdělením co do obsahu i struktury.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce</li> <li>- vyjádřit hlavní myšlenku textu</li> <li>- popsat strukturu a záměr textu</li> <li>- analyzovat argumentační strukturu</li> <li>- odhalit skryté předpoklady textu a domýšlet jeho důsledky</li> <li>- zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)</li> <li>- kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)</li> </ul>
<b>Psaní vlastního textu</b>	- napsat vlastní úvahový či argumentační text v souladu se zvolenou/zadanou formou, v kterém jasně formuluje, strukturuje a argumenty podkládá své myšlenky	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parafrázovat přečtený text</li> <li>- porovnat písemně dva různé texty</li> <li>- účelně a správně zacházet s citacemi (uvádět a komentovat citované výroky, užívat citování v přiměřeném rozsahu, správně citovat)</li> <li>- dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady</li> <li>- dodržet myšlenkovou koherenci textu (shoda cílů s obsahem i myšlenková shoda jednotlivých částí textu)</li> <li>- používat správně a přiměřeně odbornou terminologii</li> </ul>

<b>Diskuse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjadřovat své názory a myšlenky kultivovaným a věcným způsobem, podkládat je argumenty a opačným myšlenkám či protiargumentům čelit věcně a s respektem k druhému</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu</li> <li>- naslouchat názorům ostatních</li> <li>- držet se tématu a navazovat na již řečené</li> <li>- reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků</li> <li>- podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady</li> <li>- na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek</li> <li>- vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci</li> </ul>
----------------	--	---

**Tab. 10. Filosofické kompetence a příslušné dílčí dovednosti**

<b>Filosofická kompetence</b>	<b>Definice (požadovaný výkon)</b>	<b>Dílčí dovednosti, sloužící k rozvíjení kompetence (řazené se vzrůstající mírou náročnosti)</b>
<b>Práce s pojmy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvářet a používat obecné a abstraktní pojmy a uvádět je do vzájemných vztahů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tázat se na význam pojmů, kterým nerozumí</li> <li>- vyhledat klíčové pojmy v textu či výpovědi</li> <li>- sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů/vytvořit jejich strukturu odpovídající textu (např. prostřednictvím pojmové mapy či schématu)</li> <li>- uvádět k obecným pojům příklady</li> <li>- zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení</li> <li>- vymezit pojem vůči jiným podobným</li> <li>- navrhnout definici pojmu</li> <li>- správně používat odbornou terminologii</li> </ul>



<b>Argumentace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat a ověřovat argumenty a odhalit argumentační strukturu textu/výpovědi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozeznat argument od tvrzení</li> <li>- popsat strukturu argumentu (premisu, závěr)</li> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést příklady na podporu argumentů</li> <li>- odhalit argumentační chyby</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> <li>- popsat argumentační strukturu textu/výpovědi</li> <li>- odhalovat skryté předpoklady argumentů a ověřovat jejich platnost</li> <li>- využívat ve své argumentaci filosofické znalosti (např. argumenty/protiargumenty filosofických autorů, porovnat vlastní stanovisko s určitou filosofickou pozicí apod.)</li> </ul>
<b>Řešení filosofických problémů a konfliktů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat filosofický problém či otázku, uvést možné přístupy k řešení, navrhnout řešení a zhodnotit ho s ohledem na jeho důsledky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat filosofické otázky a problémy</li> <li>- uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hledisek jednotlivých aktérů problému)</li> <li>- navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty</li> <li>- pokusit se domyslet důsledky řešení</li> <li>- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení i s použitím filosofických znalostí</li> </ul>

<b>Reflexe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaujímat odstup či perspektivu odlišnou od vlastního hlediska ke svým i cizím zkušenostem a problémům,</li> <li>problematizovat je a kriticky hodnotit s ohledem na jejich pravdivost či vztah k osobním či společensky uznávaným hodnotám</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- klást otázky zpochybňující zdánlivě samozřejmé či se tážající po principech věcí či jevů</li> <li>- zaujímat různé perspektivy</li> <li>- rozlišovat míru jistoty vlastního vědění</li> <li>- odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady a ověřovat jejich platnost</li> <li>- kriticky hodnotit informace, tj. posuzovat je v širším kontextu zohledňujícím jejich zdroj, účel a shodu s ostatními ověřenými informacemi a domýšlet jejich důsledky</li> <li>- kriticky posuzovat vlastní i cizí názory a postoje vzhledem k jejich bezrozpornosti, pravdivosti či vztahu k vlastním či společensky uznávaným hodnotám</li> </ul>
<b>Odpovědné rozhodování a jednání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- být si při svém rozhodování i jednání vědom vlastních hodnot, postojů i důsledků rozhodnutí či jednání pro sebe i ostatní, umět své rozhodnutí či jednání odůvodnit a nést za své jednání odpovědnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- porovnávat různá jednání v konkrétních situacích s ohledem na jejich důsledky pro jedince, druhého i společnost</li> <li>- uvádět možné důvody různých jednání a porovnávat je s vlastními i společenskými normami</li> <li>- formulovat své postoje a hodnoty a uvádět je do vzájemných vztahů</li> <li>- uvádět důvody svého jednání a podpírat je argumenty</li> <li>- činit rozhodnutí na základě racionální analýzy vlastních důvodů i důsledků na ostatní</li> <li>- nést za své jednání odpovědnost</li> </ul>

Práce s kompetencemi by byla taková, že by v průběhu roku žáci postupně na základě různých dílčích i komplexnějších úloh trénovali jednotlivé kompetence, k řešení úloh by jim byla průběžně poskytována zpětná vazba. K závěrečnému hodnocení míry osvojení jednotlivých kompetencí by mohly sloužit tři komplexní úkoly – interpretace filosofického textu, napsání vlastního textu (například maturitní práce) a účast v diskusi, pro které by byla

stanovena konkrétní kritéria odpovídající stanoveným kompetencím.<sup>270</sup> Konkrétní návrh možného učebního plánu obsahující formulace problémových otázek, probírané autory a rozvíjené kompetence včetně zařazení komplexních úloh k hodnocení tvoří Přílohu 3 této práce.

---

<sup>270</sup> Příklady zadání úloh i kritéria pro jejich hodnocení jsou uvedeny v kapitole 8.1.

## 5. Pedagogický konstruktivismus

V předchozích kapitolách jsem se zabývala vypracováním podstatných znaků filosofického myšlení, které spočívají v reflexi a kritickém ověřování myšlenkových obsahů. Tato komplexní činnost pak byla rozpracována do jednotlivých kompetencí a dílčích dovedností, představujících cíle výuky filosofie. Poukázala jsem také na důležitost problémového přístupu pro rozvíjení filosofického myšlení. Nyní se chci zabývat prostředky, kterými těchto cílů dosahovat. Za vhodné teoretické paradigma pro úvahy o tom, jak konkrétně pojímat takto zacílenou výuku filosofie, považuji pedagogický konstruktivismus. Důvody i konkrétní způsoby možného propojení konstruktivismu s výukou filosofie tak budou spolu s představením a analýzou vybraných konstruktivistických koncepcí předmětem této kapitoly.

### 5.1 Charakteristika pedagogického konstruktivismu

Mnozí autoři se shodují, že konstruktivistické teorie zásadním způsobem ovlivňují současné, zejména anglo-americké pedagogické myšlení a diskurs.<sup>271</sup> Shodují se také, že jde o myšlenkový proud, který zahrnuje velké množství různých teorií, jež se mohou ve svých důrazech výrazně lišit. Přesto je možné vymezit základní předpoklady a charakteristiky konstruktivismu, které jsou jeho různým podobám společné. V následující části stručně shrnu teoretická východiska konstruktivismu, jeho základní podoby a podrobněji pak rozpracuji jeho charakteristiky ovlivňující pojetí výuky.

### 5.2 Teoretická východiska

Pedagogický konstruktivismus ovlivnily různé teorie a východiska.<sup>272</sup> Jejich stručné představení považuji za důležité proto, že spadají do různých disciplín a různé rozložení důrazu na tato východiska ústí nakonec i v odlišnosti v pojetí výuky. Klíčové impulsy pro proud konstruktivistických teorií vzešly z oblasti epistemologie (Bachelard, von Glasersfeld), psychologie (Piaget, Vygotskij) a pedagogiky (Dewey).

---

<sup>271</sup> Např. PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, 52(2), s. 102; KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 49; JENKINS, Edgar W. Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency? [online]. *Science and Education*, 2000, 9, s. 600. [Cit. 2013-03-03]. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1008778120803>.

<sup>272</sup> K tomu podrobně např. PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu nebo BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

Pupala a Osuská ve své přehledové studii upozorňují na to, že konstruktivismus vznikl jako filosofický směr, který řešil primárně otázky epistemologie a metodologie vědy, do pedagogiky začal pronikat až později.<sup>273</sup> Za předchůdce konstruktivismu, který se soustředil na epistemologické otázky, bývá uváděn Gaston Bachelard.<sup>274</sup> Ve své knize *Formování vědeckého ducha* zavádí pojem „epistemologické překážky“.<sup>275</sup> Na příkladech předvědeckých teorií z 16.-18. století ukazuje, jak neuvědomované psychologické faktory, jako například skryté hodnoty, zájmy, pocity, hledisko užitečnosti apod., ovlivňují chápání jevů a zabraňují skutečně vědeckému, objektivnímu porozumění tím, že v nás brzdí skutečné přemýšlení, že vyvolávají pocit jistého poznání, které je ovšem jen domnělé. Tyto faktory jsou přitom lidské mysli vlastní: „Přímo v srdci aktu poznání spočívá to, že nějakým druhem funkční nezbytnosti vzniká liknavost a nesrovnalosti. [...] Poznání reality je světlo, které vždy vrhá stín do nějakého koutku či skuliny. Nikdy není bezprostřední, nikdy není kompletní.“<sup>276</sup> Teprve zpětně, odhalením omylu, poznáváme, co jsme si měli myslet. Poznání je tak neustálý proces odstraňování epistemologických překážek, které se děje především tím, že si je uvědomíme (Bachelard svůj postup označuje za psychoanalytický).<sup>277</sup> Autor upozorňuje i na důležitost epistemologických překážek ve (vědeckém) vzdělávání: „I když se mysl setká s vědeckým přístupem poprvé, není nikdy mladá. Je velmi stará, tak stará jako její předsudky.“<sup>278</sup> A učitelům Bachelard vyčítá, že si tento fakt neuvědomují: „Ani nepomysleli na to, že když se mladí lidé začínají učit fyziku, už mají množství empirických poznatků. [Učení se novým vědeckým poznatkům] není tedy otázka získání experimentální kultury, ale spíše proměny jedné experimentální kultury v jinou a odstranění přemíry překážek, které každodenní život stihl vytvořit.“<sup>279</sup>

Bachelard tak předznamenává to, co se v konstruktivistických teoriích bude označovat různými termíny jako prekoncept, miskoncepce, dětská pojetí apod.<sup>280</sup> Tedy fakt, že učící se či poznávající jedinec nevstupuje do situace s prázdnou hlavou, ale jeho chápání nového jevu je výrazně ovlivňováno dosavadními představami a poznatky. Dalším prvkem v Bachelardově

---

<sup>273</sup> Tamtéž, s. 102-3.

<sup>274</sup> Srv. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 65nn.

<sup>275</sup> BACHELARD, Gaston. *The Formation of the Scientific Mind*. Manchester: Clinamen Press, 2002, s. 24.

<sup>276</sup> Tamtéž.

<sup>277</sup> Tamtéž, s. 20. Srv. též předmluvu M. McAllester Jonesové, tamtéž, s. 1-13.

<sup>278</sup> Tamtéž, s. 25.

<sup>279</sup> Tamtéž, s. 28.

<sup>280</sup> Podrobněji k této terminologii BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 69. Přehled terminologie užívané v české i zahraniční literatuře uvádějí DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Metaanalýza výzkumu dětských pojetí fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání. In: DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 47-55. V následujícím textu budu užívat termín „prekoncept“ ve shodě s Doulíkem a Škodou i terminologií dále představovaného programu RWCT.

reflexi vývoje vědeckého myšlení, který najde odezvu v konstruktivismu, je role chyby či omylu v rozvoji lidského poznání. Jak bylo uvedeno výše, k poznání dochází díky rozpoznání omylu (považovaného předtím za poznání).

Klíčovým autorem, který bývá označován za význačného iniciátora konstruktivismu, byl psycholog Jean Piaget.<sup>281</sup> Ve své vývojové teorii inteligence ukazuje, že jedinec si v interakci s prostředím vytváří mentální struktury (schémata), umožňující mu smysluplně interpretovat zkušenost. Vztah našich představ či schémat ke skutečnosti či novým informacím je přitom dvojitý, Piaget jej označuje jako proces asimilace a akomodace.<sup>282</sup> Při asimilaci vycházíme ze stávajících struktur v naší paměti a zkušenosti a přizpůsobujeme jim to nové, s čím se setkáváme, interpretujeme tedy novou věc tak, aby byla ve shodě s dosavadními strukturami. Při akomodaci naopak přizpůsobujeme naše schémata a představy novým skutečnostem, které s nimi byly v rozporu.<sup>283</sup> Piaget přitom zdůrazňuje aktivní roli jedince: „Neboť každý vztah mezi živou bytostí a jejím prostředím má tu zvláštní povahu, že živá bytost se pasivně nepodrobuje prostředí, ale mění je a vtiskuje mu vlastní strukturu. [...] Tuto opačnou činnost můžeme označit [...] jako ‚akomodaci‘, přičemž jsme si vědomi, že živá bytost nikdy indiferentně nepodléhá působení okolních těles, nýbrž jen upravuje asimilační cyklus tím, že jej přizpůsobuje vnějším předmětům.“<sup>284</sup> Tuto aktivitu je nutno vztáhnout i na poznání jako jeden ze způsobů vztahu jedince ke skutečnosti. Pro konstruktivistické teorie je z Piagetových myšlenek zásadní jednak to, že poznání si jedinec aktivně vytváří, konstruuje,<sup>285</sup> právě těmito dvěma způsoby, dále pak to, že, podobně jako u Bachelarda, vychází aktuální poznání z již existujících struktur. Jak uvidíme později, konstruktivistické teorie se liší v náhledu na to, jak s prekoncepty, zejména těmi mylnými, pracovat. Pupala a Osuská upozorňují na to, že přes velký počáteční Piagetův vliv, ústící v teorii tzv.

---

<sup>281</sup> Srv. např. PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu, s. 103n.; REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2006, s. 72; BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 65nn.

<sup>282</sup> PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970, s. 13.

<sup>283</sup> Podrobný popis Piagetovy teorie nabízí KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu [online], s. 18nn. In: NEZVALOVÁ, Danuše (ed.). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání: Úvodní studie*. Olomouc: UPOL, 2006, s. 17-29. [Cit. 2013-01-31]. Dostupné z [http://www.science.upol.cz/uvodni\\_studie.pdf](http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf). Viz i PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 146-147 a BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 70.

<sup>284</sup> PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*, s. 13.

<sup>285</sup> Srv. REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 72.

personálního konstruktivismu, se pozdější konstruktivistické teorie od Piageta odklonily, zejména k teoriím zdůrazňujícím sociální povahu učení.<sup>286</sup>

Tento aspekt ve své teorii zohledňoval Piagetův současník a kritik,<sup>287</sup> psycholog Lev S. Vygotskij, který je dalším důležitým zdrojem konstruktivistických přístupů.<sup>288</sup> Vygotskij zdůrazňuje souvislost kognice a socializace, byl „přesvědčen o důležitosti sociálních interakcí a jazyka jako hlavních vlivů na vývoj chápání u dětí“.<sup>289</sup> Kromě této myšlenky, která se výrazně projevuje zejména v aplikacích konstruktivismu do výuky, vstoupil ve známost jeho pojem „zóna nejbližšího možného vývoje“.<sup>290</sup> Vygotskij rozlišuje tři různé stupně náročnosti zadaného úkolu dle toho, jakou míru zvládnutí dovedností u žáků předpokládají: 1. dovednosti, které žáci neovládají; 2. dovednosti, které zvládají s pomocí; 3. dovednosti, které zvládají sami.<sup>291</sup> K učení dochází tehdy, když jsou žáci s pomocí učitele vedeni k tomu, co by sami nezvládli, ale přitom to není zcela mimo jejich současné možnosti. Tomuto cílenému postupu se v anglofonní literatuře říká „*scaffolding*“,<sup>292</sup> tedy jakési budování lešení, které má žákům pomoci zvládnout nový jev, novou dovednost. Stejně jako Piaget, i Vygotskij však sdílí přesvědčení o nutném aktivním zapojení jedince do procesu poznání: „[...] pojem není automatizovaným rozumovým návykem, nýbrž složitým a skutečným aktem myšlení, který si nelze osvojit pomocí jednoduchého naučení [...]. [...] Proto z teoretického hlediska lze stěží nepochybovat o správnosti názoru, že ve školním vyučování se dítě zmocňuje pojmů v hotové podobě a osvojuje si je stejně, jako jsou osvojovány kterékoli intelektuální návyky.“<sup>293</sup> I dle Vygotského však při osvojování pojmů dochází k tomu, že si jedinec vytváří své vlastní pojetí, ovlivněné dosavadní strukturou poznatků a myšlením jedince.<sup>294</sup>

---

<sup>286</sup> PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu, s. 105n. Kritiku Piagetovy teorie shrnuje KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu, s. 21-23.

<sup>287</sup> K rozdílu mezi Vygotským a Piagetem zejména s ohledem na tvorbu pojmů a vztah mezi vývojem dítěte a učením srv. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011, s. 98nn. a KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu, s. 23nn.

<sup>288</sup> Srv. např. REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 72; KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu, s. 23nn; HRBÁČKOVÁ, Karla. Řízené vyučování versus autoregulace učení, s. 12. Kupodivu Vygotského vůbec nezmiňuje přehledový článek PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu.

<sup>289</sup> HRBÁČKOVÁ, Karla. Řízené vyučování versus autoregulace učení, s. 12.

<sup>290</sup> DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 99. Srv. i REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*, s.72.

<sup>291</sup> MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*. 1997, s. 11. [online] [Cit. 2014-04-31]. Dostupné z <http://eric.ed.gov/?id=ED444966> 1995.

<sup>292</sup> Tamtéž.

<sup>293</sup> VYGOTSKIJ, Lev S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, s. 170 (cit. dle KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu, s. 26).

<sup>294</sup> Srv. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 99.

Přestože poslední z referovaných předchůdců konstruktivismu, pragmatický filosof a pedagog John Dewey, nebývá většinou v literatuře ke konstruktivismu uváděn jako jeden z jeho zdrojů,<sup>295</sup> upozorňuje na jeho vliv německý proponent sociálně konstruktivistické didaktiky Kersten Reich. Zdůrazňuje podobnost se sociálním konstruktivismem v tom, že dle Deweyho „je vědění založeno v jednání a je interaktivně konstruováno prostřednictvím zkoumajícího, zvědavého, experimentujícího chování. Učení je chápáno jako aktivní postup, který v žádném případě nenapodobuje vnější skutečnosti, nýbrž je sám teprve vytváří v procesech jednání.“<sup>296</sup> Považuji za důležité upozornit na Deweyho i proto, že mnoho z jeho pedagogického pojetí, např. důraz na zkušenost, řešení problémů, sociální konstrukci významů apod., se objevuje, byť bez přímé reference, v mnoha konstruktivistických přístupech k výuce.<sup>297</sup> Reich uvádí další příklady podobnosti, např. odmítnutí metafyziky, demokratické pojetí vzdělávání, experimentování a instrumentalismus, vliv kultury a společnosti na utváření poznání včetně vědeckého.<sup>298</sup> J. Garrison dokonce upozorňuje, že přes Deweyho příklon k některým aspektům behaviorismu lze jeho epistemologii chápat jako v podstatě totožnou s teorií sociálního konstruktivismu.<sup>299</sup> Je však nutno podotknout, že Garrison prosazuje vlastní interpretaci Deweyho behaviorismu, který zásadně odlišuje od „redukcionistického a pozitivistického“ behaviorismu B. F. Skinnera.<sup>300</sup>

### 5.3 Podoby konstruktivismu

Již bylo uvedeno, že konstruktivismus se dělí na mnoho různých směrů.<sup>301</sup> Omezím se zde na představení hlavních principů dvou z nich, radikálního a sociálního konstruktivismu, mezi kterými jsou asi největší rozdíly v předpokladech a které se zároveň promítají do

---

<sup>295</sup> Z českých citovaných zdrojů pouze Doulik a Škoda upozorňují na podobnost pragmatismu a von Glasersfeldova pojetí životaschopnosti (tamtéž, s. 127). K. Reich výslovně uvádí, že žádný z jím uváděných nejběžnějších konstruktivistických přístupů se vůbec nesnažil hledat nějaký vztah k pragmatismu, což je dle Reicha překvapivé, protože mezi oběma směry existuje mnoho implicitních spojení. Viz REICH, Kersten. *Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism*, s. 58. In: HICKMAN, Larry A., Stefan NEUBERT a Kersten REICH (eds.). *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*. Fordham University Press, 2009, s. 39-64.

<sup>296</sup> REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 71.

<sup>297</sup> Srv. např. výčet charakteristik konstruktivistických výukových aplikací v článku E. Murphyové (MURPHY, Elizabeth). *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 9-11). Na Deweyho explicitně navazuje i konstruktivistický program RWCT, o kterém bude řeč dále.

<sup>298</sup> REICH, Kersten. *Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism*, s. 58-64.

<sup>299</sup> GARRISON, Jim. *Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism* [online]. *American Educational Research Journal*, 1995, 32(4), 714-740 (cit. pasáž s. 717). [Cit. 2014-05-23] Dostupné z <http://aer.sagepub.com/content/32/4/716>.

<sup>300</sup> Tamtéž, s. 718.

<sup>301</sup> Přehled a stručný popis vybraných směrů viz PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. *Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu* (uvádějí 15 různých konstruktivistických směrů, s. 110); Reich např. představuje 5 různých konstruktivistických směrů, které považuje v současné době za nejvlivnější (REICH, Kersten. *Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism*, s. 48-54).



konstruktivistických výukových aplikací. Oba směry přitom umožňují jasně zformulovat základní teoretické předpoklady konstruktivismu obecně.

### 5.3.1 Radikální konstruktivismus

Podívejme se nejprve, jakými pojmy a myšlenkami inspiroval pedagogický konstruktivismus německý filosof Ernst von Glasersfeld, zakladatel tzv. radikálního konstruktivismu. Von Glasersfeld navazoval na Piageta a rozvinul teorii poznání, „v které poznání neodráží objektivní, ontologickou realitu, ale výlučně uspořádání a organizaci světa konstituovaného naší zkušeností“.<sup>302</sup> Jako radikální bývá označován právě pro své tvrzení, že veškeré poznání je výtvorem subjektu a vzniká na základě jeho interakce s prostředím: „[Radikální konstruktivismus] začíná u předpokladu, že poznání, ať je definujeme jakkoli, je v hlavě subjektu a že myslící subjekt nemá jinou možnost než konstruovat to, co ví, na základě své zkušenosti. To, jak vyložíme zkušenost, konstituuje jediný svět, ve kterém vědomě žijeme.“<sup>303</sup> Každý subjekt si tak vytváří vlastní verzi světa a jen skrze ni komunikuje s druhými. Reich označuje subjekt v Glasersfeldově pojetí za „epistemologickou monádu“.<sup>304</sup> Poznání je přitom, v návaznosti na Piageta, adaptivní,<sup>305</sup> jeho funkcí je pomoci poznávajícímu subjektu vyrovnat se s prostředím, smysluplně uspořádat zkušenost. Poznání tak nelze redukovat na pouhou subjektivně platnou domněnku, přiměřenost poznání se neukazuje v tom, nakolik odráží vnější realitu, nýbrž jak je „životaschopné“ (*viable*). Tento svůj důležitý pojem definuje von Glasersfeld takto: „Jednání, pojmy a pojmové operace jsou životaschopné tehdy, když zapadají do účelných či popisných kontextů, v kterých je používáme. Tedy, v konstruktivistickém způsobu myšlení přebírá pojem životaschopnosti v oblasti zkušenosti roli tradičního filosofického pojmu Pravdy, který měl poukazovat na ‚správnou‘ reprezentaci reality.“<sup>306</sup> Poznání je tedy relativní, ne však zcela libovolné, je odkázáno na svou funkci, spočívající ve smysluplné a použitelné interpretaci zkušenosti.

---

<sup>302</sup> VON GLASERSFELD, Ernst. An introduction to radical constructivism. In: WATZLAWICK, Paul (ed.). *The Invented Reality*. New York: W. W. Norton & Company, 1980, s. 17-40 (cit. pasáž s. 24). (Cit. dle MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 5).

<sup>303</sup> VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, s. 1. London/Washington D. C.: The Falmer Press, 1995.

<sup>304</sup> REICH, Kersten. *Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism*, s. 51.

<sup>305</sup> VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, s. 14. Srv. MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 5.

<sup>306</sup> VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, s. 14.

### 5.3.2 Sociální konstruktivismus

Radikálnímu, individuálnímu konstruktivismu von Glasersfeldova typu bývá vytýkáno, že nezohledňuje roli sociálního prostředí pro poznání subjektu a že jeho pojetí poznání je až příliš subjektivní, neboť se nemůže opřít o žádnou vnější realitu, tedy ani sociální.<sup>307</sup> Na tento nedostatek, ostatně vytýkaný už Vygotským Piagetovi, reaguje jiný rozsáhlý proud konstruktivistického uvažování, označovaný jako sociální konstruktivismus. V jeho rámci existuje množství různých teorií,<sup>308</sup> rozdíly mezi nimi se zde nebudeme zabývat. Zaměříme se na jejich společné předpoklady.

Jednou z klasických prací teorie sociálního konstruktivismu je *Sociální konstrukce reality* německých sociologů Bergera a Luckmanna.<sup>309</sup> Dle nich je realita vytvářena sociálně; jak realita, tak vědění jsou sociálně relativní.<sup>310</sup> Podobně jako u radikálního konstruktivismu zde tedy dochází k pojetí poznání odlišného od objektivistického či realistického pojetí, které předpokládá existenci poznatelné a na nás nezávislé skutečnosti. Důraz je zde však kladen na sociální povahu konstruovaného poznání, které je ovlivňováno mezilidskými vztahy, jazykem i tradicí. Tento důraz přebírají i pedagogické teorie sociálního konstruktivismu. S. Palinscar dokonce tvrdí, že „všechny postmoderní konstruktivistické perspektivy spojuje odmítnutí názoru, že locus poznání je v jedinci; učení a porozumění jsou považovány za inherentně sociální.“<sup>311</sup> Toto pojetí umožňuje méně radikální chápání pravdy, než tomu bylo u radikálního konstruktivismu. O poznání lze mluvit jako o pravdivém, pokud je intersubjektivně platné, pokud je jako pravdivé uznává daná společnost.<sup>312</sup> S tím souvisí i postmoderní důraz na možnost různých perspektiv, které mohou být všechny platné.<sup>313</sup>

---

<sup>307</sup> Srv. PHILIPS, Denis C. The Good, the Bad, and the Ugly: Many Faces of Constructivism [online]. *Educational Researcher*, 1995, 24(7), 5-12 (cit. pasáž s. 8-9). [Cit. 2014-04-15]. Dostupné z <http://www.jstor.org/stable/1177059>. REICH, Kersten. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism, s. 51.

<sup>308</sup> Reich ve svém stručném přehledu představuje 5 nejdůležitějších z nich (tamtéž, s. 53-54).

<sup>309</sup> BERGER, Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Přel. J. Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie, 1999.

<sup>310</sup> Srv. tamtéž, s. 11.

<sup>311</sup> PALINSCAR, A. Sullivan. Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning [online]. *Annual Review of Psychology* 1998, 49, 345-75 (cit. pasáž s. 348). [Cit. 2014-04-31]. Dostupné z <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.49.1.345?journalCode=psych>.

<sup>312</sup> Srv. DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 133n.

<sup>313</sup> Srv. REICH, Kersten. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism, s. 52.

## 5.4 Epistemologické aspekty konstruktivismu

Zatím jsme se soustředili zejména na epistemologické aspekty dvou podob konstruktivismu. Pokusme se nyní na základě tohoto stručného přehledu shrnout jeho základní principy, které jsou oběma podobám společné:

1. Poznávající subjekt je aktivním strůjcem svého poznání; to je určováno vnitřními kognitivními strukturami jedince, sociálními interakcemi a kontextem situace.

2. Na subjektu, příp. kultuře či společnosti nezávislá (a v tomto smyslu „objektivní“) realita, kterou by bylo možné jako takovou poznat, neexistuje.<sup>314</sup>

Konstruktivismus bývá často vymezován ve své epistemologické rovině vůči objektivismu,<sup>315</sup> který vychází z přesně opačných předpokladů, tedy že objektivně existující realita je poznatelná a má takovou strukturu, která odpovídá lidskému poznávacímu aparátu. Poznání je pravdivé do té míry, do jaké odráží či zrcadlí vnější, na subjektu nezávislou skutečnost.<sup>316</sup> Zdá se mi ovšem důležité zdůraznit ještě jeden rys konstruktivistického pojetí poznání, který plyne z výše uvedených principů: pokud je poznání bytostně výtvořem subjektu a pokud nelze poznat skutečnost o sobě, potom to, co poznáváme, není realita, ale její význam. Poznání je tak jistou formou interpretace zkušenosti, která zohledňuje v různé míře jak subjektivní zájmy a podmínky, tak společensko-kulturní kontext. Domnívám se, že právě takovéto chápání konstruktivistického pojetí poznání je klíčové pro aplikaci konstruktivismu do výuky filosofie.

## 5.5 Pedagogické aspekty konstruktivismu

Co vyplývá z výše uvedených principů pro pedagogické uchopení konstruktivismu? Za klíčové důsledky pro teorii učení považují následující:

1) Subjekt hraje při učení aktivní úlohu, není pouze pasivním příjemcem „objektivních“ pravd. 2) Poznání je individuální, neboť vzniká spojením nového s dosavadními zkušenostmi a poznatky, s dosavadními strukturami či schématy, které se u každého liší. 3) Role dosavadních zkušeností a znalostí, tedy prekonceptů, hraje pro poznání klíčovou roli. 4) Význam informací je relativní, je nutné jej vždy vztáhnout k poznávajícímu

---

<sup>314</sup> PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ (Vývoj, podoby a odkazy teórie konstruktivismu, s. 110), formulují dva hlavní principy s odkazem na von Glasersfelda trochu jinak, první princip je podobný, u druhého zdůrazňují adaptivní funkci poznání, ovšem dodávají, že s tímto principem souvisí předpoklad nemožnosti poznat objektivní realitu, a přitom dle nich „právě tento druhý princip charakterizuje důslednou konstruktivistickou pozici“.

<sup>315</sup> Srv. například slovníkové heslo, shrnující objektivismus jako „noetický postoj, podél něhož je proces i výsledky poznání nezávislé na vlastnostech, aktivitách či předpokladech poznávajícího subjektu.“ (Kol. autorů. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998, s. 295.)

<sup>316</sup> Srv. MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 4.

subjektu a dané situaci. Z těchto důsledků lze potom vyvodit principy, které jsou zásadní i pro přístup k vyučování. Podrobně se aplikaci pedagogického konstruktivismu budeme věnovat v následující kapitole, nyní proto pouze obecné vymezení.

Podobně jako se v epistemologické rovině konstruktivismus vymezuje vůči objektivismu, lze jeho pedagogické aspekty vymezit vůči behaviorismu či transmisivnímu pojetí výuky. Výše uvedené rysy jsou totiž v protikladu s předpoklady těchto dvou souvisejících přístupů.<sup>317</sup> Behaviorismus, jak ve svém shrnutí píše Murphyová, „se zaměřuje na studentskou snahu nashromáždit poznání přirozeného světa a na snahu učitelů toto poznání předat. Spočívá tedy v transmissi, instruktivním přístupu, který je z velké části pasivní, zaměřený na učitele a kontrolovaný.“<sup>318</sup> Behaviorismus a výše zmíněný objektivismus spolu přitom sdílejí to, že při zkoumání svého předmětu odhlížíjí od subjektivních faktorů chování, resp. poznání.

Podobně F. Tonucci ukazuje ve své práci na rozdíly mezi transmisivní a konstruktivistickou výukou.<sup>319</sup> Zdůrazňuje tři hlavní předpoklady, z kterých transmisivní model výuky vychází: „1. dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo; 2. učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví; 3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.“<sup>320</sup> Z těchto předpokladů je zřejmé, že i pojetí poznání se v transmisivním modelu výuky liší od konstruktivistického. Poznání je zde chápáno jako jednosměrný proces (od učitele směrem k žákovi) a poznávající subjekt je chápán jako pasivní příjemce hotových, daných poznatků, které jsou pro všechny stejné (stejně platné a významné).<sup>321</sup>

Přestože se Tonucci explicitně nehlásí ke konstruktivistickému pojetí poznání,<sup>322</sup> jeho konstruktivistický model výuky odpovídá všem výše uvedeným důsledkům plynoucím z konstruktivistického pojetí poznání: „1. dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině; 2.

---

<sup>317</sup> Doulík a Škoda hovoří o „transmisivně-instruktivním modelu řízení učební činnosti žáků“, který vychází z behaviorálního modelu (DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 120).

<sup>318</sup> MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 6.

<sup>319</sup> F. Tonucci používá pojem „transmisivní škola“ s odůvodněním, že popisuje podstatu jejího fungování, aniž by hodnotil (TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* 2. vydání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994, s. 14). S. Štech upozorňuje, že termín „konstruktivistická“ zde nelze chápat v silném smyslu jako odkazující k nějaké pedagogické či psychologické teorii, nýbrž že jím je myšlena alternativa k transmisivnímu modelu výuky (ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992, s. 137).

<sup>320</sup> TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*, s. 14.

<sup>321</sup> Podobně viz DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 120n.

<sup>322</sup> „Označuji tuto školu jako školu konstruktivní ne podle nějaké teorie, ale abych popsal její základní charakteristiku: konstrukce (výstavba) vlastního poznání dítětem, která se v ní odehrává.“ (TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*, s. 19.)

učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech; 3. inteligence [...] je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním.<sup>323</sup> I zde se předpokládá vlastní aktivita poznávajícího, spočívající v propojování starých a nových schémat a jejich přebudovávání. Za důležitý považují Tonucciho důraz na organizaci či strukturování poznatků – poznání nespočívá jen v sumě jednotlivých poznatků, nýbrž i v jejich propojení a vzájemných vztazích, tedy struktuře.<sup>324</sup>

### 5.5.1 Konstruktivistické pojetí výuky

Doulík a Škoda upozorňují, že konstruktivistický model se od transmisivně-instruktivního odlišuje ve všech čtyřech základních faktorech, určujících vzdělávací proces: „Jsou jimi učitel, žák, obsah vzdělávání, vzdělávací postupy a vyučovací metody.“<sup>325</sup> V literatuře lze najít velké množství různých charakteristik konstruktivistické výuky.<sup>326</sup> Budu zde vycházet z obsáhlého soupisu charakteristik, který sestavila Murphyová na základě rešerše literatury,<sup>327</sup> uvedený seznam je přitom vyčerpávající a v souladu s ostatními citovanými pracemi. Ve svém článku zároveň navrhuje na základě tohoto soupisu diagnostický nástroj umožňující posoudit, nakolik konkrétní výuka tyto konstruktivistické prvky obsahuje. Její soupis obsahuje 18 položek, které nejsou nijak blíže strukturovány. Pokusím se je rozčlenit dle výše uvedených čtyř faktorů, ovlivňujících vzdělávací proces (tab. 11).

Uvedený seznam charakteristik umožňuje utvořit si pouze vágní představu o tom, jak může konstruktivistická výuka vypadat. Toho si je Murphyová vědoma a uvádí množství pedagogických postupů, které z těchto obecných konstruktivistických zásad vycházejí: „situované poznání, ukotvená výuka (*anchored instruction*), učení učedník-mistr, problémové učení, generativní učení, konstrukcionismus, objevující učení“.<sup>328</sup> Konkrétní podoba konstruktivistické výuky záleží tedy na dalších faktorech: jednak na druhu konstruktivistické

---

<sup>323</sup> Tamtéž, s. 19.

<sup>324</sup> Zdůrazňováním struktury v procesu učení je známý J. Bruner (BRUNER, Jerome S. *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963, zejm. s. 17-32), považovaný také za jeden ze zdrojů sociálního konstruktivismu (viz DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 132).

<sup>325</sup> DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 139.

<sup>326</sup> Doulík a Škoda postupují dle výše uvedených faktorů (tamtéž, s. 140-148). Výčty vybraných autorů, kteří kladou důraz na odlišné aspekty, představuje MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 9-11. Další charakteristiky, vymezené i vůči tradiční škole, viz HRBÁČKOVÁ, Karla. *Řízené vyučování versus autoregulace učení*, s. 68-71. Srv. též REICH, Kersten. *Thesen zur Konstruktivistischen Didaktik* [online]. *Pädagogik*, 1998, 7-8, 43-46. [Cit. 2014-04-15]. [http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsatz/reich\\_24.pdf](http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatz/reich_24.pdf) a REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 82-84.

<sup>327</sup> MURPHY, Elizabeth. *Constructivism: From Philosophy to Practice*, s. 11-13.

<sup>328</sup> DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 9.

teorie, ke které se kloníme, jednak na cílech, kterých chceme dosáhnout. Jeden z aspektů, který celkové pojetí výuky ovlivňuje a který považují za důležitý, protože se bezprostředně váže na konstruktivistické předpoklady, je otázka, jak pracovat s prekoncepty žáků. Murphyová ji však nijak blíže nerozpracovává. Tato otázka je přitom důležitá jak z epistemologického ohledu (existují různé teorie, jak efektivně pracovat s mylnými prekoncepty žáků), tak z praktického hlediska (promítá se do strukturování výukového procesu). Podívejme se nyní na několik vybraných modelů a porovnejme, jaké jsou mezi nimi rozdíly.

**Tab. 11. Přehled konstruktivistických prvků (E. Murphyová)<sup>329</sup>**

Faktory ovlivňující vzdělávací proces	Popis konstruktivistických prvků
<b>Role učitele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelé jsou v roli průvodců, koučů, tutorů a facilitátorů, monitorují činnost žáků.</li> <li>• Hodnocení je autentické a propojené s vyučováním.</li> </ul>
<b>Role žáka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žáci sami či na základě domluvy s učitelem či systémem navrhují hlavní i dílčí výukové cíle.</li> <li>• Žáci hrají hlavní roli ve zprostředkování a kontrole učení.</li> </ul>
<b>Obsah</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jsou představeny a podporovány různé perspektivy a pojetí pojmů a obsahu.</li> <li>• Učební situace, prostředí, dovednosti, obsah a úlohy jsou relevantní, realistické, autentické a představují přirozenou komplexnost „skutečného světa“.</li> <li>• Využívají se primární zdroje dat, aby byla zaručena autenticita a komplexnost reálného světa.</li> <li>• Reflektuje se komplexnost poznání s důrazem na vzájemnou propojenost pojmů a mezipředmětové učení.</li> </ul>

<sup>329</sup> Tamtéž.

<p><b>Vzdělávací postupy a metody</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Učitelé připravují činnosti, příležitosti, nástroje a prostředí tak, aby podpořili metakognici, sebeanalýzu, seberegulaci, sebereflexi a sebeuvědomění.</li> <li>• Zdůrazňuje se konstrukce poznání, ne jeho reprodukce.</li> <li>• Tato konstrukce poznání se odehrává v individuálním kontextu i prostřednictvím společného vyjednávání, spolupráce a zkušenosti.</li> <li>• Předchozí znalosti (konstrukce), přesvědčení a postoje žáka jsou brány v potaz při procesu konstrukce poznání.</li> <li>• Zdůrazňuje se řešení problémů, myšlenkové operace vyššího řádu a hluboké porozumění.</li> <li>• Omyly poskytují příležitost nahlédnout dosavadní poznatkové konstrukty žáků.</li> <li>• Upřednostňovaným přístupem je objevování, aby byli žáci podpořeni v nezávislém hledání poznání a mohli dosahovat svých cílů.</li> <li>• Žáci mají příležitost k ‚učení učedník-mistr‘ (<i>apprenticeship learning</i>), v kterém vzrůstá komplexnost úloh, dovedností a osvojovaných znalostí.</li> <li>• Upřednostňuje se práce ve skupinách a kooperativní učení, aby byli žáci vystavováni odlišným úhlům pohledu.</li> <li>• Využívá se ‚<i>scaffoldingu</i>‘, který žákům pomáhá dosahovat výsledků těsně na hranici jejich schopností.</li> </ul>
---	---

### 5.5.2 Vybrané konstruktivistické modely učení

Dva modely popisuje podrobněji Yves Bertrand.<sup>330</sup> Oba prohlubují a doplňují původnější dva hlavní způsoby práce s prekoncepty: Jeden stavěl hlavně na vyjadřování

---

<sup>330</sup> BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 71-80.

prekonceptů, druhý také s fází vyjadřování prekonceptů počítal, byl ale dále postaven na boji proti nim. Bertrand představuje nejprve tzv. alosterický model, vyvinutý A. Giordanem.

Ten problematizuje pouhé vyjadřování prekonceptů a konfrontaci s prekoncepty ostatních žáků z toho důvodu, že následné konstruování nových významů a poznání může probíhat obtížně, neboť pouhé vyjádření prekonceptů „v etapě osvojování základních pojmů neumožňuje podstatné překonání prekonceptů“.<sup>331</sup> Zdůrazňuje, že prekoncepty nehrají pro žákovo poznání pouze pasivní roli, jsou naopak „vodítkem žakovy kognitivní aktivity“.<sup>332</sup> Zároveň alosterický model přirovnává poznání k řetězcům bílkovin, kde jsou jednotlivé stavební prvky spojovány různými vazbami a vstup nového prvku může způsobit zásadní změnu struktury (vazeb), a tím i vlastností. Podobně se chovají pojmy. Vytvářejí různě propojené struktury, které se neustále s příchodem nových informací reorganizují a mění. Proto je při učení důležité dávat prostor schematizaci, mapovat pojmové struktury apod., neboť poznání nemá lineární strukturu. Aby skutečně došlo k trvalému přebudování původní struktury, je třeba žáka opakovaně konfrontovat s takovými zkušenostmi, které způsobí „pojmovou nerovnováhu“, konflikty mezi jednotlivými pojmy a prekoncepty. Přitom je klíčové, aby hrál aktivní úlohu sám žák: „Vlastní činnost jednotlivce tak znovu získává své ústřední místo v procesu poznávání – to on třídí, analyzuje a organizuje data, aby vypracoval svou vlastní odpověď.“<sup>333</sup> Je tedy nutné volit takové situace, které žáka zaujmou a na kterých se může sám podílet. Dále musí učitel navrhovat práci tak, aby žákům umožnil „propojit nové informace s tím, co už vědí, aby mohli konstruovat nové významy“.<sup>334</sup> Dalšími podmínkami úspěšného procesu učení je dle tohoto modelu možnost aplikování naučeného, které kromě prokázání pochopení dané látky má i obecnější význam – ukazuje žákovi nezbytnost pohybu mezi tím, co zná, a co je pro něj nové. Dále je vhodné, aby „učení bylo vertikálně integrováno kolem několika organizujících pojmů“ a aby žáci cvičili a rozvíjeli svou metakognici.<sup>335</sup>

Druhý přístup k prekonceptům, kterým se Bertrand zabývá, byť ne tak podrobně jako v předchozím případě, je nazýván jako teorie „epistemologického rušení“, jejími autory jsou Marie Larochelle a Jacques Desautels. Zdůrazňují důležitost fáze vyjádření vlastních prekonceptů, poté by však měla přijít fáze, která vnese nějakou rušivou událost a zpochybní či zproblematizuje správnost žakových prekonceptů. Následuje fáze restrukturační idejí, při které se žáci na základě vlastních činností (diskuse, práce, výklady...) snaží dojít opět do stavu

---

<sup>331</sup> Tamtéž, s. 72.

<sup>332</sup> Tamtéž, s. 75.

<sup>333</sup> Tamtéž, s. 75.

<sup>334</sup> Tamtéž, s. 76.

<sup>335</sup> Tamtéž, s. 77.



„kognitivní rovnováhy“, tedy vyřešit kognitivní konflikt. Autoři této teorie přitom zdůrazňují demokratičnost poznání. I vědecké poznatky považují za něco společně vyargumentovaného, vykonstruovaného tak, aby to co nejlépe vyhovovalo naší potřebě vysvětlit nějaký jev, nejedná se o stoprocentní a objektivní pravdy. Strategie epistemologického rušení „spočívá v podpoře kritické reflexe postulátů a cílů, které vedou každé vytváření poznatků, tedy i produkci vědeckého poznání“.<sup>336</sup> Žáci jsou tak vedeni k postupu, který je obecně využitelný i v oblasti vědy, aniž by však vědecké poznání považoval za jediné správné či platné, naopak žáky vede k vědomí různých možných hledisek.

Strukturovanější a pro výukovou praxi snáze využitelnější model práce s prekoncepty navrhuji ve své knize Doulík a Škoda.<sup>337</sup> Popisují 7 kroků, které představují sled činností při učení:

1. Diagnostika dětského pojetí/prekonceptu v souvislosti s probíraným tématem – autoři ovšem neuvádějí podrobněji, jak tato diagnostika probíhá.

2. Konfrontace prekonceptu s informacemi z pramenů poznání (texty, obrázky, schémata, reálné objekty, experimenty, výklad učitele...) – Autoři doporučují pracovat vždy s vícero různými zdroji.

3. Práce s prameny poznání dle prováděcích pokynů (navození myšlenkových operací různé úrovně; možnost individualizovat výuku různými druhy pokynů pro různé žáky) - Autoři zde zdůrazňují klíčovou roli učitele jako toho, kdo prameny poznání vybírá, připravuje a hlavně didakticky upravuje tak, aby byly pro žáky smysluplné a vedly ke kýženému cíli.

4. Provádění pokynů vedoucích k metakognici žáků – Autoři doplňují, že „metakognice se v průběhu konstruktivistické výuky navozuje zejména v souvislosti s činnostmi žáků s prameny poznání a v souvislosti se zevšeobecněním“.<sup>338</sup>

5. Dynamická modifikace a restrukturalizace původního pojetí.

6. Diskuse o tomto pozměněném pojetí s ostatními žáky (tzv. souboj prekonceptů) a vznik finálního konceptu.

7. Ověření platnosti finálního konceptu prostřednictvím jeho praktické aplikace.

Jako poslední podrobněji představím třífázový model učení programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*, dále RWCT). Více prostoru mu věnuji z několika důvodů: Model je podrobně popsán, k jeho jednotlivým fázím

---

<sup>336</sup> Tamtéž, s. 80.

<sup>337</sup> DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 144nn.

<sup>338</sup> Tamtéž, s. 146.

jsou přiřazené i konkrétní metody a způsoby práce. Kromě toho svým zaměřením na čtení, psaní a rozvoj kritického myšlení je blízký cílům této práce.

### **a) Třífázový model učení programu RWCT**

Program RWCT vyvinul třífázový model učení, který vychází z předpokladů konstruktivistické teorie poznání.

#### **Evokace**

V první fázi, nazývané evokace, by žáci měli mít prostor vybavit si a strukturovat své dosavadní poznání a zkušenosti, tedy prekoncepty, a sdílet je s ostatními žáky. Dalšími cíli této fáze je aktivizovat žáky, vzbudit v nich vnitřní motivaci pro dané téma či problém a připravit jejich mysl na další, nové informace, které budou zpracovávat v následující fázi. K naplnění těchto cílů je vhodné, když evokace začíná individuálním vybavováním si vlastních prekonceptů. Dále by měli mít žáci v této fázi příležitost sdílet a porovnávat své prekoncepty s ostatními žáky. Ty se od sebe mohou více či méně lišit, často mohou stát i v protikladu. Tím vzniká znejistění o správnosti vlastních domněnek, tzv. „sociokognitivní konflikt“,<sup>339</sup> který může zvýšit snahu žáků dozvědět se, „jak to tedy doopravdy je“ a vyvolává další otázky k tématu a potřebu přemýšlet o otázce z různých hledisek. Součástí evokace by měla být i možnost utřídit si dosavadní domněnky a poznatky. Strukturace prekonceptů pomáhá i v následující fázi a ulehčuje „proces budování nových – správnějších, vědecktějších – poznatkových struktur“.<sup>340</sup> Vhodné je také, když jsou žáci v této fázi povzbuzováni ke kladení vlastních otázek k tématu, neboť tím vzrůstá i jejich zvědavost a motivace k učení.

Role učitele je v této fázi převážně koordinační: učitel formuluje úvodní evokační otázky či úlohy a hlídá, aby se při následujícím sdílení odpovědí diskuse neodchýlila od sledovaného cíle. Učitel by také neměl v této fázi žákům sdělovat správné odpovědi na jejich otázky, aby byli žáci motivováni pro hledání odpovědí v další fázi. Evokaci je nutno odlišovat jak od motivace, tak od opakování, které jsou obě často zařazovány na začátek běžné hodiny jako její specifické etapy.<sup>341</sup> Evokace by měla žáky k tématu motivovat, ale snaží se o individuální vnitřní motivaci. Opakování se liší od evokace tím, že předpokládá a vyžaduje předem dané

---

<sup>339</sup> HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R [online]. *Kritické listy*, 2006, 22, 54-58. [Cit. 2011-04-01]. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur).

<sup>340</sup> KOŠTÁLOVÁ, Hana. Respektování procesů učení. In STEELOVÁ, Jeannie L. *Co je kritické myšlení. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997, s. 15-19 (cit. pasáž s. 18).

<sup>341</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, s. 222.

správné odpovědi, nezohledňuje individuální pochopení žáků či jejich přístupy a názory k tématu.<sup>342</sup>

### **Uvědomění si významu informací**

V této fázi se žáci setkávají s novými informacemi k tématu, zpracovávají je, hodnotí jejich význam a používají je. Zdrojem informací může být cokoli – text, experiment, učitelův výklad, film, exkurze apod. Důležité však je, aby měl zdroj pro žáky platnost odborné a nezávislé autority, kterou však zároveň mohou podrobit vlastnímu posouzení.<sup>343</sup> Dle Steelové a kol. má tato fáze další dva cíle: 1) Udržet zájem žáka, který by měl být vyvolán v předchozí fázi a 2) „podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových informací“.<sup>344</sup> K udržení zájmu žáka pomůže právě jeho aktivní zapojení do zpracování informací, které by mělo mít takovou podobu, aby umožnilo žákovi posuzovat relevanci informací pro něj, vztahovat je k jeho zkušenostem. Pokud se žáci snaží nalézt odpovědi na své otázky a podaří se jim to, dochází k tzv. aha-momentu – radosti z pochopení a nového poznání. Tu lze vysvětlit i na fyziologické úrovni fungování mozku: „Mozek při úspěšném učení produkuje endorfiny, které vyvolávají pocity uspokojení.“<sup>345</sup> I v této fázi by měli mít žáci možnost sdílet svá pojetí nových informací, pomáhat si s jejich zpracováváním a pochopením.

### **Reflexe**

Hlavním cílem reflexe je, aby si žáci utřídili a systematizovali všechno, co se v průběhu učebního procesu naučili, a přetvořili „svá původní vědomostní schémata“.<sup>346</sup> Přitom se očekává, že žáci nové poznatky či jejich nové souvislosti nebo významy formulují vlastními slovy a zařadí je do kontextu svých předchozích znalostí. Další cíl reflexe doplňuje Hana Košťálová: Při ohlédnutí za celým učebním procesem se nezaměřujeme jen na obsah, ale „zkoumáme i průběh učení – co se dělo, že výsledek je takový, jaký je“.<sup>347</sup> Rozvíjí se tak metakognice žáků a s tím i schopnost se učit. Reflexe by měla být individuální, každý žák by měl mít příležitost sám si zformulovat či jinak vyjádřit, k čemu dospěl, co mu ještě není jasné,

---

<sup>342</sup> Srv. HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R.

<sup>343</sup> HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R: Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací [online]. *Kritické listy*, 2006, 23, 57-59. [Cit. 2011-04-01]. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23\\_cojeteur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeteur).

<sup>344</sup> STEELOVÁ, Jeannie L. Co je kritické myšlení. Příručka I., s. 25.

<sup>345</sup> Tamtéž. Srv. též KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Respektování procesů učení, s. 19.

<sup>346</sup> STEELOVÁ, Jeannie L. Co je kritické myšlení. Příručka I., s. 26.

<sup>347</sup> KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Respektování procesů učení, s. 19.

jak se jeho poznání v průběhu učení proměnilo. Individuálnost je důležitá právě proto, že utřídění nových poznatků se neobejde bez vztažení k původním domněnkám a jejich pozměnění, ty však jsou u každého žáka odlišné, stejně jako význam nových informací. Další role individuálního shrnutí spočívá v přípravě na další učení – „na zmatek v hlavě se těžko navazuje“.<sup>348</sup> Proto také nemůže reflexi nahradit učitelovo shrnutí, je nutné, aby si „pořádek v hlavě“ udělal každý sám. Poté, co si každý sám shrnul či urovnal, co nového se dozvěděl, nastává čas pro společné sdílení. To žákům umožňuje objevit jiná hlediska chápání problému a učiteli přináší zpětnou vazbu o tom, jak žáci danou látku pochopili.

Role učitele je v této fázi opět ponejvíce koordinační. Učitel už by neměl vstupovat s novými poznatky či žákům jejich reflexe opravovat. Pokud se při sdílení reflexí ukáže, že většina žáků něco pochopila špatně či pokud nezazní to, co bylo dle učitele hlavním cílem hodiny, je to znamení toho, že hodina nebyla dobře postavená či že učitel něco zanedbal v předchozích fázích a že v další hodině bude muset tyto nedostatky zohlednit.<sup>349</sup>

## **b) Porovnání modelů**

Vrátíme-li se nyní ke dvěma výše zmíněným konstruktivistickým modelům popsaných Bertrandem, ukazuje se dle mého (nakolik je možné srovnání jen na základě Bertrandova stručného popisu), že třífázový model učení E-U-R má blízko k prvnímu, alosterickému modelu, či že s ním sdílí základní předpoklady: žák musí být aktivní, volba témat i aktivit by měla žáky zaujmout a být jim blízká, žáci by měli mít možnost strukturovat si své prekoncepty a pojmy a rozvíjet metakognici. Kromě těchto předpokladů přichází program RWCT navíc s jasnou strukturou učebního procesu, která na těchto předpokladech staví. V programu RWCT se pracuje i s kognitivním konfliktem, který je zásadní v druhém představeném modelu, ale domnívám se, že zde není tak důležitý. Není mu vyhrazena speciální fáze procesu učení, může být součástí evokace, ale není nijak dopředu plánován, vzniká pouze náhodně dle toho, jaké prekoncepty mají žáci a jak moc se v nich liší.

Porovnejme nyní třífázový model s modelem Doulíka a Škody. Druhý jmenovaný model je složitější počtem fází, shodně však využívá prvky jak individuálního, tak sociálního konstruktivismu. S prekoncepty se pracuje na několika rovinách – nejprve se vybavují či formulují, pak jsou konfrontovány s prameny a ostatními spolužáky. Zajímavé je, že oproti třífázovému modelu učení je konfrontace se spolužáky zařazena až po práci s informačními

---

<sup>348</sup> HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R: Podrobněji k fázi Reflexe [online]. *Kritické listy*, 2006, 24, 67-69. [Cit. 2011-04-01]. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur).

<sup>349</sup> Srv. tamtéž.

zdroji (v třífázovém modelu ale také dochází ke konfrontaci i po práci se zdroji). To umožňuje žákům ukázat, že i to, jak zpracují a pochopí „objektivní“ informace (ve smyslu všem stejně dostupné), je ovlivněno jejich předchozím chápáním a jejich celkovou strukturou prekonceptů. Za velmi přínosné považuji to, že samostatný krok náleží metakognici, která je bezprostředně napojena na práci se zdroji. Oproti třífázovému modelu je tomto modelu také v poslední fázi zahrnutá aplikace nového poznatku, což nelze ztotožnit s fází reflexe u třífázového modelu.

Přínosem třífázového modelu oproti ostatním je dle mého rozpracovanost jednotlivých fází (např. důraz na strukturování a porovnávání prekonceptů v evokaci). Zároveň je model dostatečně flexibilní, aby ho bylo možné využít pro různé druhy cílů.

## 5.6 Kritika konstruktivismu a otázky

Jak upozorňují Doulík a Škoda, „[p]edagogický konstruktivismus má své odhodlané zastánce a stejně horlivé odpůrce“.<sup>350</sup> Shrnu zde hlavní body kritiky z vybrané sekundární literatury, pokusím se na ně zareagovat a přidat vlastní problémové otázky. Výše jmenovaní autoři referují o následujících bodech kritiky:

1. Kritizována je základní teoretická teze, že vědomosti nemohou být sdělovány, nýbrž musí být jedincem konstruovány. Pokud na toto přistoupíme, jak si potom mohou žáci osvojit komplexní pojmová schémata či získat znalosti o věcech mimo oblast jejich zkušenosti?<sup>351</sup> Domnívám se, že konstruktivistická odpověď by spočívala ve zpochybnění oné původní teze, připisované konstruktivismu. Není to tak, že vědomosti nelze sdělit, veškerá komunikace přece spočívá ve sdělování informací. Konstruktivismus ale dle mého poukazuje na to, že nelze předpokládat, že subjekt přijímající informaci ji nutně přijme ve stejné podobě a významu, v jaké ji má původce informace. Pro výuku z toho potom plyne to, že je třeba dávat žákům příležitost vyjasnit si vlastní předporozumění a potom i ověřovat (například formou praktické aplikace znalostí), jak žáci informaci porozuměli.

2. S odkazem na R. Drivera a kol. autoři upozorňují, že žáci by si kromě osvojení poznatků měli osvojit i základy vědecké práce a poznatkový systém vědy. Toho dle kritiků nelze dosáhnout tak, že si žáci budou vše zkoušet a ke všemu dospívat sami.<sup>352</sup> Odpověď na tuto kritiku by byla dle mého stejná jako v předchozím případě, tedy žáci se mohou seznamovat s poznatkovým systémem vědy, ale je třeba hlídat, zda ho chápou správně.

---

<sup>350</sup> DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 137.

<sup>351</sup> Tamtéž, s. 137-138.

<sup>352</sup> Tamtéž, s. 138.

3. Další kritika se zakládá na jádru konstruktivistické teorie, totiž na jeho epistemologickém východisku, že poznání objektivní reality není možné. Důsledkem toho potom je „epidemie vytváření světů“.<sup>353</sup> Kritici navrhnou přijmout vhodné konstruktivistické výukové postupy bez konstruktivistické epistemologie.<sup>354</sup> Tento bod kritiky je filosofický a k jeho zodpovězení by bylo třeba podrobné analýzy filosofických koncepcí poznání v rámci konstruktivismu i mimo něj, zejména epistemologické stanovisko odpůrců konstruktivismu. Vždyť právě nedostatky v objektivistické teorii poznání vedly postupně až k formulaci konstruktivistického pojetí. Ve stručnosti lze podotknout, že záleží na tom, jak „radikálně“ odmítnutí objektivní reality chápeme. Ke kritice je nejnáchylnější radikální konstruktivismus, kterému hrozí riziko naprosté subjektivnosti a relativnosti poznání. V aplikaci na výuku se potom nabízí otázka, zda lze vůbec formulovat například nějaké společné obsahy vzdělávání, zda lze vůbec rozlišovat „správné“ a „špatné“, pojem miskoncepce by potom ztrácel obecný význam. Jediným kritériem pravdy či „životaschopnosti“ by byl jedinec sám. Sociální verze konstruktivismu se tomuto riziku svou intersubjektivitou jako kritériem pravdivosti či správnosti poznání vyhýbá, může pracovat s pojmem pravdy např. v rámci koherenční teorie poznání.

Další body kritiky konstruktivismu formuluje ve svém článku E. W. Jenkins.<sup>355</sup> Autor v úvodu svého článku uvádí nekompromisní kritiky konstruktivismu a tlumočí četné poukazy na to, že současná obliba konstruktivismu nese rysy sekulárního náboženství či sektářství.<sup>356</sup> Sám se snaží neodsuzovat konstruktivismus jednoznačně, nýbrž poukázat na problematické body. Hned ovšem dodává, že jedním z velkých problémů je rozmanitost konstruktivistických teorií. Snaží se tedy najít společné znaky v podobě obecných principů společných různým verzím konstruktivismu, a ty potom podrobit kritice. Dospívá k následujícím rysům a jejich problematizaci:

1. Jedním společným jmenovatelem je přesvědčení, že „rozvoj porozumění vyžaduje aktivní zapojení ze strany učícího se jedince“.<sup>357</sup> Autor toto tvrzení nezpochybňuje, naopak poukazuje na jeho dávné předchůdce. Problém vidí v důsledcích, které se z tohoto tvrzení vyvozují: „Pojetí mysli jako aktivně konstruující poznání, nevede žádným logickým způsobem například k odmítnutí světa jako vnější skutečnosti. Ani nevyžaduje

---

<sup>353</sup> Tamtéž, s. 139.

<sup>354</sup> Tamtéž, s. 139.

<sup>355</sup> JENKINS, Edgar W. Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?

<sup>356</sup> Tamtéž, s. 600.

<sup>357</sup> Tamtéž, s. 601.

problematickou myšlenku, že výuka vědy spočívá v ‚dávání smyslu‘ světu místo umožnění platného vědeckého porozumění přírodním jevům.<sup>358</sup>

2. Další bod kritiky spočívá v konstruktivistickém propojení učení a vyučování. Konstruktivistický důraz na teorii učení je sice přínosný, ale teorie vyučování musí být mnohem komplexnější a zahrnovat i jiné faktory než ty, které vycházejí z teorie učení.<sup>359</sup>

3. Konstruktivistické teorie zdůrazňují nutnost zpřítomňovat prekoncepty žáků, už ale poskytují velmi málo vodítek, jak s nimi v praxi naložit.<sup>360</sup>

4. Současná věda je velmi složitá a obtížně srozumitelná skrze pouhé pozorování, experimentování či vztahování k běžné zkušenosti.<sup>361</sup>

5. I kdyby nějaký pojem či vztah byl poznatelný pomocí experimentálního ověřování hypotéz žáky, je otázka, zda je to nejefektivnější způsob učení.<sup>362</sup>

6. Obecnější bod kritiky se opět vztahuje k základnímu předpokladu konstruktivismu, tedy nutné aktivitě jedince. Jenkins upozorňuje na to, že z tohoto předpokladu nijak neplyne konstruktivistickými přístupy upřednostňovaný vztah k praxi. Naopak poukazuje na to, že zaujmout studenty a zvolit vhodnou výukovou strategii je klíčovou profesní kompetencí učitele.<sup>363</sup>

7. Jenkins upozorňuje na to, že mnohé mylné představy studentů jsou velmi hluboce zakořeněné a je třeba tudíž rozlišovat různou míru obtížnosti konceptuální změny u žáků. Tomu by však měly odpovídat i různé strategie volené k jejich odstraňování, zatímco převládající konstruktivistický postup kognitivního konfliktu se zdá být příliš obecným nástrojem.<sup>364</sup>

Kromě bodu 3 (podrobné návrhy, jak s prekoncepty pracovat, jsou patrné z výše uvedených modelů učení) považují všechny Jenkinsovy pochybnosti za relevantní a inspirativní k zamyšlení. Otázkou ovšem je, zda Jenkins hlavní princip konstruktivismu nezobecnil příliš. Pokud zůstaneme u pouhého požadavku nutné aktivity jedince pro učení, skutečně se vtírá otázka, jaký je pak rozdíl mezi konstruktivismem a jinými než transmisivními přístupy k výuce. Podíváme-li se například na zásady výuky vycházející z potřeb žáka, které shrnuje G. Petty do zkratky VYUČOVAT?, zjistíme, že by tento přístup bylo možné aplikovat jak konstruktivisticky, tak transmisivně-instruktivním způsobem. Prvky

---

<sup>358</sup> Tamtéž.

<sup>359</sup> Tamtéž, s. 602.

<sup>360</sup> Tamtéž.

<sup>361</sup> Tamtéž, s. 603.

<sup>362</sup> Tamtéž, s. 602.

<sup>363</sup> Tamtéž, s. 603.

<sup>364</sup> Tamtéž, s. 605-606.

uvedené zkratky odpovídají následujícím potřebám žáka při učení se nějaké dovednosti, včetně dovednosti osvojovat si fakta:<sup>365</sup>

- VY **Vysvětlení** – nutno vědět, proč se dovednost provádí tímto způsobem
  - potřeba získat všechny související informace
- U **Ukázka** – co se po žácích žádá a jak to mají provést
  - model, „jak na to“
- Č **Činnost** – procvičování učené dovednosti
- O **Oprava a kontrola** – zpětná vazba k provádění činnosti ze strany žáků i učitele
- V **Vybavovací pomůcky** – poznámky k pozdějšímu připomenutí
- A **Aktivní opakování** – nutná rekapitulace a procvičování dřívější látky
- T **Testování** – vyzkoušení dovednosti v reálných podmínkách
- ? **Otázky** – vždy dávat možnost k vyjasnění pochybností

Petty se nehlásí explicitně ke konstruktivistické teorii učení a už vůbec nezmiňuje žádnou formu epistemologie, i když část jeho knihy věnovaná učení odpovídá v mnohém konstruktivistickému pojetí.<sup>366</sup> Přesto se domnívám, že výše uvedenou zkratku lze interpretovat obojím způsobem (v mnohém ostatně odpovídá tradiční struktuře hodiny frontální výuky: motivace – opakování – nové učivo – opakování a procvičování – kontrola a diagnóza stavu vědomostí<sup>367</sup>). Bude-li učitel postupovat konstruktivisticky, většina činností bude ve větší režii žáků a fáze vysvětlení bude zahrnovat i práci s jejich prekoncepty (coby reakce na potřebu získat všechny související informace, tedy například i informace o tom, co o tématu vědí či co si o něm myslí). Bude-li postupovat tradičním způsobem, hodina bude z velké části v jeho režii, on bude tím, kdo určuje, co se učí a jak je to správně. I přitom ale budou žáci aktivní (budou aktivně procvičovat látku, opakovat apod.). V čem je tedy rozdíl mezi konstruktivistickým a transmisivním přístupem, případně mezi jinými aktivizujícími přístupy?

Domnívám se, že chceme-li hovořit o konstruktivismu, byť v nejvyšší míře obecnosti, musíme trvat nejen na tom, že jedinec je při poznávání aktivní, ale že své poznání sám konstruuje, tedy že do něj vkládá své interpretace, ovlivněné dosavadními kognitivními strukturami. Opět si dovoluji připomenout, že to, co konstruktivismus na poznání zdůrazňuje, je jeho význam pro poznávající subjekt. Teprve z tohoto předpokladu plyne rozdíl patrný na

---

<sup>365</sup> Tabulka dle PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008, s. 20-21.

<sup>366</sup> Srv. tamtéž, s. 12nn. Vycházela jsem původně z citovaného vydání. V 6., upraveném vydání Petty konstruktivismus výslovně zmiňuje a hlásí se k němu (Srv. PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013, s. 13nn.). To však nic nemění na uvedeném argumentu.

<sup>367</sup> Viz SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 222.



výše uvedeném příkladu. Protože poznání je individuální interpretací skutečnosti, má v konstruktivistické výuce učitel i žák jinou roli. Souhlasím však s Jenkinsem v tom, že ani z tohoto „silnějšího“ předpokladu neplyne naprosté odmítnutí vnějšího světa či jeho poznatelnosti. Kompromisní stanovisko ke konstruktivistické teorii poznání zaujímá Philips: „...[K]aždá obhajitelná teorie poznání musí připustit – a ne jen slovně podpořit – fakt, že příroda výrazně omezuje naši poznání konstruující činnost a umožňuje nám poznat (a odstranit) omyly, kterých se dopouštíme.“<sup>368</sup> V této souvislosti považuji za vhodné připomenout, jakou roli, pod vlivem sociálního konstruktivismu, připisují všechny uvedené konstruktivistické modely vzájemnému sdílení individuálních prekonceptů i interpretací. Cílem této konfrontace (včetně konfrontace s interpretacemi „odborníků“ či respektovaných autorů) je to, aby získané poznání žáků nebylo právě jen svévolnou individuální interpretací poznávaného předmětu, ale bylo založené na nějakých obecně přijatelných důvodech či argumentech.

## **5.7 Závěry**

### **5.7.1 Znaky konstruktivistické výuky**

Pokusím se nyní shrnout, jaké aspekty konstruktivismu považuji za důležité pro tuto práci. Z epistemologického hlediska se kloním k sociálnímu konstruktivismu, jehož pojetí poznání sice zachovává důraz na konstruující aktivitu jedince v procesu poznávání, poskytuje však zároveň individuální interpretaci zkušenosti se světem korektiv v podobě nutné intersubjektivní shody, aby bylo možné mluvit o poznání. Tím zůstává dle mého zachována obecná platnost pojmu poznání, na rozdíl od radikálního konstruktivismu, který obecnou platnost poznání redukuje na individuálně platnou funkčnost.

Klíčový je však pro konstruktivistické pojetí poznání pojem významu a interpretace, jak bylo již výše uvedeno. Pokud něco poznávám, interpretuji to, ujasňuji si význam poznávané věci, a to jak na osobní, subjektivní rovině (význam „pro mě“), tak na objektivní (tedy věci se týkající) rovině (význam poznávaného ve struktuře dalších věcí, v jejím kontextu). V tomto smyslu je poznání aktivním výkonem jedince, který, ve velké míře neuvědomovaně, ovlivňuje jeho dosavadní kognitivní struktury, zkušenosti i další poznatky. Proto je důležité, aby součástí poznávacího procesu bylo i cílené uvědomování si těchto faktorů, tedy práce s vlastními prekoncepty a metakognice.

---

<sup>368</sup> PHILIPS, Denis C. *The Good, the Bad, and the Ugly: Many Faces of Constructivism*, s. 12.

Tím se dostáváme k pedagogickým aspektům konstruktivismu. Za nejdůležitější považují právě tyto dva rysy, vycházející přímo z konstruktivistické epistemologie, tedy strukturovanou práci s prekoncepty žáků a důraz na metakognici.<sup>369</sup> Z nich lze dle mého soudu odvodit i další rysy, které jsou v této práci zdůrazňovány, zejména problémové zaměření a vztah k životu žáků. Spočívá-li poznání v interpretaci významu poznávaného, měl by žák tomu, co poznává, vždy již nějak rozumět, měl by být schopen si to spojit s něčím, co již ze své zkušenosti zná. To znamená, že by měl být schopen klást si u probírané látky nějaké otázky, jinými slovy tedy formulovat problém. Tyto čtyři aspekty považují za nezbytné a zároveň dostatečné znaky konstruktivistické výuky a za klíčové i pro aplikaci konstruktivismu do výuky filosofie. Naopak tolik nezdůrazňují další znaky konstruktivistické výuky, uvedené v souhrnné tabulce výše. Jednak nejsou specifické jen pro konstruktivismus, nýbrž jsou vlastní i dalším reformním či alternativním pedagogickým směrům. Domnívám se dále, že částečně vyplývají z oněch čtyř hlavních aspektů (např. aktivita žáka a učení se prostřednictvím vlastní činnosti), částečně závisejí na osobnosti učitele (např. míra odlišnosti učitelské role) i pojetí výuky na dané škole (např. míra zasahování žáků do formulací učebních cílů).

### **5.7.2 Zdůvodnění a výhody aplikace konstruktivismu do výuky filosofie**

Je otázka, zda při promýšlení smysluplné koncepce středoškolské výuky filosofie potřebujeme vycházet od určitého obecného a celkového paradigmatu. Na tuto otázku je dle mého nutné odpovědět kladně vzhledem k tomu, že každá výuková koncepce vychází z nějakých předpokladů, které se v posledku týkají i předpokladů epistemologických. Zejména pro výuku filosofie, vzhledem ke specifické povaze filosofického poznání, je dobré být si těchto předpokladů vědom a mít je zformulované, neboť se promítají do očekávání na výkon žáka. V tom spatřuji velkou výhodu konstruktivismu. Po této odpovědi ovšem vyvstává další otázka, totiž z jakých paradigmat vůbec vybíráme. V předchozí části byl konstruktivismus vymezen vůči objektivistickému epistemologickému pojetí, z pedagogického pohledu potom vůči transmisivnímu či behaviorálnímu modelu. Tyto dva přístupy však nejsou jediné možné, byť jejich výhodou je, že se zdají být opačnými póly jak na ose role učitele a žáka ve výuce, tak z hlediska epistemologického. Podíváme-li se na další

---

<sup>369</sup> Vzhledem k tomu, že jsou často vybrané konstruktivistické prvky přejímány obecnou didaktikou, je obtížné rozlišit, co je konstruktivismus a co reformně-pedagogický/demokratický/aktivizující přístup. Proto považuji za rozlišující znak konstruktivismu právě vazbu na jeho epistemologii a z ní plynoucí tyto dva aspekty.

možnosti, které se v české (či do češtiny přeložené) didaktické literatuře objevují, postihují většinou pouze pedagogickou složku.<sup>370</sup>

Výhoda konstruktivismu oproti jiným přístupům dle mého spočívá jednak v explicitně formulované epistemologii, jak již bylo uvedeno, která je zároveň pro filosofii přijatelnější než objektivistický přístup. V rámci konstruktivismu existuje též více podrobně rozpracovaných didaktických aplikací této teorie (viz výše uvedené modely), takže je snazší uvést jednotlivé principy do praxe.

Konstruktivismus je v literatuře nejčastěji spojován s výukou přírodních věd, pro které je i podrobněji rozpracován do konkrétních modelů či postupů.<sup>371</sup> Ráda bych zde ukázala, proč a v čem by mohl být konstruktivistický přístup vhodný i pro výuku filosofie. Hlavní důvod tohoto propojení spatřuji v několika zásadních podobnostech v principech jak pedagogického konstruktivismu, tak zde pojímané výuky filosofie:

1. Důraz na vlastní prekoncepty učícího se subjektu – K většině filosofických otázek se nějak vztahuje každý jedinec, většinou však nereflektovaně; jedním z cílů výuky filosofie, jak se snažím v této práci ukázat, je vést studenty k reflexi, tedy i k formulování vlastních, implicitních předpokladů a pojetí a jejich následnému zhodnocení (například prostřednictvím konfrontace s vyargumentovanými stanovisky filosofických autorů).

2. Důraz na metakognici jako nezbytnou součást učení – Metakognice předpokládá a dále rozvíjí schopnost reflexe, která je důležitou filosofickou kompetencí. Cílené rozvíjení metakognice tak zároveň pomáhá naplňovat jeden z hlavních cílů výuky filosofie (filosofická reflexe může mít širší předmět, netýká se jen vlastního poznání a učení, jde ale o velmi podobný proces).

3. Důraz na vlastní interpretaci poznávaného v protikladu s předáváním hotových poznatků – Pojímáme-li výuku filosofie ne jako přehled jejích dějin, kde by snad v určitém ohledu bylo možné mluvit o hotových poznacích, nýbrž jako výuku filosofování, tedy

---

<sup>370</sup> Srv. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 16-19, který uvádí 7 různých typů teorií vzdělávání; jejich vymezení, akcentující pedagogické aspekty, viz s. 1. Kalhous a Obst uvádějí 4 hlavní teorie učení a jim odpovídající výukové modely (KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*, s. 314-317). V německy mluvící oblasti se běžně pracuje s vícero hlavními didaktickými modely, které zdůrazňují různé přístupy k výuce, teorie vzdělání či aspekty výuky. Mezi hlavní teoretické rámce německých didaktických modelů patří didaktika založená na teorii vzdělání (*bildungstheoretische Didaktik*), didaktika založená na teorii výuky či učení (*lehr/lerntheoretische Didaktik*) a dialektická didaktika, v těchto rámcích pak existují jednotlivé obměny původních modelů (srv. JANK, Werner a Hilbert MEYER. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1994.) Konstruktivistický model se objevuje až v novější didaktické literatuře, jeho hlavní postavou v Německu je výše citovaný Kersten Reich (srv. RIEDL, Alfred. *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2004, s. 54.)

<sup>371</sup> Srv. např. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 68; PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. *Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu*, s. 102; DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*, s. 122 (ale upozorňují, že sociální konstruktivismus se projevuje spíše v sociálních a lingvistických vědách, s. 136).

specifické formy myšlení, hraje vlastní interpretace poznávaného a chápání poznání jako tvorba významu mnohem větší roli.

4. Navázání na zkušenosti žáků, propojení s běžným světem – Má-li být výuka filosofie pro studenty smysluplná, musí jim nabízet nástroje (ve smyslu dovedností filosofického myšlení) i myšlenky (ve smyslu filosofických obsahů), které mohou uplatnit při interpretaci vlastní zkušenosti a které jim pomohou orientovat se v dnešním světě.

Vedle těchto podobností si můžeme však klást i opačnou otázku: zda naopak fakt, že byl konstruktivismus rozpracován zejména pro výuku přírodních věd, nesvědčí v neprospěch jeho aplikace na filosofii coby specifický obor lidského poznání, který se svým pojetím poznání odlišuje od přírodních věd.<sup>372</sup>

Tento rozdíl je důležitý pro posouzení míry vhodnosti konstruktivismu pro výuku filosofie. Na první pohled by se totiž mohlo zdát, že pouze vědecký typ poznání, tedy poznání, které lze poměrně jednoznačně hodnotit dle správnosti, umožňuje efektivní aplikaci konstruktivismu. Viděli jsme totiž, že hlavní rys konstruktivismu spočívá v práci s prekoncepty žáků, a to často za tím účelem, aby vyšly najevo nesprávnosti či nejasnosti v žákovských pojetích, a mohly být potom uvedeny na správnou míru (ve smyslu či souladu s vědeckou teorií) či umožnily lepší pochopení probírané látky. V tom se opět jasně ukazuje základní předpoklad uplatnitelný na vědecké poznání, totiž že lze říci, co je správně a co ne.<sup>373</sup> K čemu jsou ale dobré prekoncepty ve filosofii, když je není čím „správným“ (ve smyslu jednoznačného či nezpochybnovaného poznání) nahradit? Domnívám se, že práce s prekoncepty ve filosofii je zásadní a jejím cílem je získat lepší porozumění sobě i skutečnosti, děje se tak ovšem jiným způsobem než v předchozím případě.

V souvislosti s touto otázkou považují za důležité upozornit na dvě věci: 1. Role prekonceptů a práce s nimi se neomezuje pouze na jejich odhalení coby možných překážek správnému pochopení. Jak bylo ukázáno na konkrétním postupu třířázového modelu učení, plní funkce práce s prekoncepty následující role:

- umožňuje učiteli diagnostikovat představy žáků a stav jejich dosavadního poznání;

---

<sup>372</sup> Podrobně je tento rozdíl popsán v kap 1.2.1.

<sup>373</sup> Zdá se, jako by tento závěr odporoval základnímu předpokladu přinejmenším radikálního konstruktivismu, totiž že objektivní poznání reality není možné, je to ostatně jeden z hlavních bodů kritiky vůči němu. Domnívám se, že důsledné domyšlení předpokladů radikálního konstruktivismu by opravdu bylo s tímto postupem neslučitelné, stejně jako by ovšem bylo neslučitelné se současnou podobou školního vzdělávání (aspoň v ohledu učiva). Uvedený postup je dle mého kompromisem se školským systémem a zároveň vychází spíše z předpokladů sociálního konstruktivismu. Von Glasersfeld by ovšem tento postup mohl s trochou nadsázky hájit tím, že se jako „životaschopné“ poznání s ohledem na společenské normy ukazuje přistoupit na vědecké poznatky, jako by to bylo skutečné poznání reality.

- při porovnávání s prekoncepty dalších žáků vyvolává sociokognitivní konflikt, který povzbuzuje kladení dalších otázek k tématu a aktivizuje pro další učení;

- umožňuje žákům formulovat a strukturovat si dosavadní představy, přičemž mohou vyvstat nejasnosti či bílá místa v dosavadním poznání, žák je tak veden k metakognici a reflexi mezi vlastního poznání.

Všechny tyto aspekty zůstávají zachovány i v případě, kdy se prekoncepty netýkají faktického poznání, nýbrž jen názorů, postojů či poznání, které bychom mohli označit za filosofické. Domnívám se tedy, že konstruktivistický přístup nelze zužovat jen na efektivní nástroj získávání nových vědomostí.

2. Pro výuku filosofie je dle mého zásadní už samotný fakt vybavování a hlavně explicitního formulování vlastních představ a mínění k daným otázkám a problémům. Jak již bylo řečeno, o většině filosofických otázek (pokud je neredukujeme na technické, úzce odborně zaměřené otázky typu, co znamená „kategorický imperativ“) si žáci vždy již něco myslí a tyto jejich, byť neuvědomované, názory či předpoklady ovlivňují nakonec i jejich jednání. Smysl práce s prekoncepty ve výuce filosofie spočívá v tom, že si žáci své prekoncepty uvědomí a zformulují a pokusí se odkrýt, z jakých předpokladů (například hodnotových) vycházejí. V následné konfrontaci s pojetími jiných včetně filosofických autorů svá mínění mohou upravovat, pojmově vyjasňovat a precizovat, obhajovat je pomocí argumentů, domýšlet jejich důsledky a hodnotit je (ať už ve vztahu k pojetím jiných či k jiným vlastním postojům či hodnotám). Výsledkem práce s prekoncepty pak je jasně zformulovaný a odůvodněný vlastní postoj k danému problému. Jinými slovy, jde o filosofickou reflexi aplikovanou na vlastní postoje a život.

## 6. Konstruktivistická výuka filosofie

Chceme-li se podívat, jak se pedagogický konstruktivismus promítl do výuky filosofie, zjistíme následující. V České republice je propojení výuky filosofie s konstruktivismem, aspoň na teoretické úrovni, nové. V rovině praktické aplikace lze zmínit výše uvedený program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), neboť jeho cíl vést žáky ke kritickému myšlení je v mnohém podobný cílům výuky filosofie.

V Německu, z jehož odborné literatury zde čerpám nejvíce, je situace složitější. Jak upozorňuje ve své přehledové knize J. Pfister, je v německy mluvících zemích konstruktivismus jako možný přístup pro výuku filosofie přehlížen.<sup>374</sup> Je to však pravda jen částečně; přístupy spojené s konstruktivismem můžeme odlišit v této oblasti dva: 1) V německé didaktice je silný proud razící problémovou výuku filosofie, která, byť pouze implicitně, vychází z konstruktivistických předpokladů. Níže budou podrobněji představeny konkrétní problémové modely výuky a analyzovány jejich konstruktivistické prvky. 2) V návaznosti na teorii J. Rohbecka o transformaci filosofických myšlenkových směrů do výuky<sup>375</sup> se v německé literatuře objevují konkrétní pokusy, jak do výuky transformovat konstruktivismus jako filosofický směr. Nejde tedy o přímou aplikaci pedagogického konstruktivismu, sdílí s ním ovšem vzhledem k stejným filosofickým východiskům některé rysy.

Nejvíce je konstruktivistický přístup pro filosofii rozpracován ve Francii,<sup>376</sup> kde se jím inspirovali dva didaktikové – F. Rollinová<sup>377</sup> a M. Tozzi, jehož koncept byl již podrobněji představen výše.<sup>378</sup> V této kapitole se zaměřím na konstruktivistické rysy jeho pojetí. V anglické dostupné literatuře lze najít články zaměřené na prvky s konstruktivismem společné (např. metakognice, aktivní učení), než vyloženě jím inspirované.<sup>379</sup> Podívejme se nyní na vybrané koncepte blíže.

---

<sup>374</sup> PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 192.

<sup>375</sup> Viz ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 75nn. a zejm. 105nn.

<sup>376</sup> Vycházím z Pfisterovy práce (PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 192 nn.).

<sup>377</sup> Vzhledem k tomu, že jsem její práce neměla možnost přečíst a znám její pojetí jen zprostředkovaně, nebudu se jím zde již více zabývat. Představení její koncepce viz kap. 3.3 této práce.

<sup>378</sup> Srv. kap. 4.34.3.1 této práce.

<sup>379</sup> Srv. např. ESCH, Emily. A Cognitive Approach to Teaching Philosophy [online]. *Teaching Philosophy*, 2013, **36**(2), 107-124. [Cit. 2014-05-23] Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/collection/authorizedshow?id=teachphil\\_2013\\_0036\\_0002\\_0107\\_0124&pdfname=teachphil\\_2013\\_0036\\_0002\\_0005\\_0022.pdf&file\\_type=pdf&q=emily%20esch](https://www.pdcnet.org/collection/authorizedshow?id=teachphil_2013_0036_0002_0107_0124&pdfname=teachphil_2013_0036_0002_0005_0022.pdf&file_type=pdf&q=emily%20esch); STOKES, Patrick. Philosophy Has Consequences! Developing Metacognition and Active Learning in the Ethics Classroom [online]. *Teaching Philosophy*, 2012, **35**(2), 143-169. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil\\_2012\\_0035\\_0002\\_0143\\_](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil_2012_0035_0002_0143_)

## 6.1 Francie

Výuková koncepce M. Tozziho byla analyzována s ohledem na kompetence, nebylo však uvedeno, že se její autor výslovně hlásí ke konstruktivistické teorii poznání.<sup>380</sup> Zaměřme se proto nyní na konstruktivistické rysy jeho pojetí. Připomeňme, že za hlavní cíl výuky považuje filosofické myšlení. To lze rozčlenit do tří hlavních myšlenkových procesů, které by si měli žáci osvojit:

1. konceptualizace představ a pojmů
2. problematizování výpovědí, pojmů či otázek
3. racionální argumentace.<sup>381</sup>

Pro jednotlivé dovednosti nabízí konkrétní prostředky k jejich rozvíjení, z nichž je konstruktivistický přístup patrný:

1. Konceptualizace představ a pojmů prostřednictvím
  - „formulace implicitního smyslu konotovaného obrazu, symboly, alegoriemi, mýty..., které evokují tyto představy (metaforický přístup)
  - vysvětlení jejich smyslu jazykově (přístup skrz významy slov, který vyjadřují)
  - vyjádření a zpochybnění vlastních spontánních představ prostřednictvím konfrontace učedníků filosofie se spolužáky, učitelem, velkými autory (kritický přístup k názorům)
  - určení vlastností jejich představy/pojmu (predikativní přístup aristotelského typu)
  - rozsáhlého zkoumání srozumitelnosti představ o skutečnosti napříč polysémií jejich oblastí aplikace (která odkazuje na problematickou jednotu smyslu).“

---

0169; CASSIDY, Lisa. Teaching Kant's Ethics [online]. *Teaching Philosophy*, 2005, **28** (4), 305-318. [Cit. 2014-05-23] Dostupné z:

[https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil\\_2005\\_0028\\_0004\\_0305\\_0318](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil_2005_0028_0004_0305_0318); CHOLBI, Michael. Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy [online]. *Teaching Philosophy*, 2007, **30**(1), 31-58. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/\\$FILE/teachphil\\_2007\\_0030\\_0001\\_0039\\_0062.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/$FILE/teachphil_2007_0030_0001_0039_0062.pdf).

<sup>380</sup> TOZZI, Michel. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe [online], s. 21, 24-25. *Revue française de pédagogie*, 1993, **103**(1), 19-31. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1294](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294).

<sup>381</sup> Tamtéž.

2. Problematizování otázky, představy pomoci:
  - „zpochybnění evidence, pojmů
  - hledání filosofických problémů pod těmito otázkami
  - formulace těchto problémů otevřenou formou, formulace alternativ (ale ne nutně kontradikcí)
  - diversifikovaného zkoumání možných odpovědí.“
  
3. „Zdůvodnění pochybnosti či tvrzení, které implikuje
  - vyjádření důvodu mířícího k univerzální přesvědčivosti
  - koherenci se sebou samým
  - patřičnou hierarchizaci svých důvodů.“<sup>382</sup>

Zejména postupy uvedené v prvním bodě odpovídají konstruktivistické práci s prekoncepty žáků – žáci svá předpojetí formulují, porovnávají navzájem, analyzují a reflektují. Skrze to postupně dospívají ke kladení základních filosofických otázek. Poté by se měli žáci naučit, jak se definují pojmy, odpovídá na filosofické otázky a jak se používají argumenty. Po aspoň základním zvládnutí těchto dovedností lze začít s rozvíjením základních tří filosofických kompetencí, za které Tozzi považuje čtení, psaní a diskutování. Pro ně je nutné, aby byli aktivní sami žáci, aby sami něco vytvářeli, kladli otázky apod.<sup>383</sup>

## 6.2 Německo

### 6.2.1 Německé modely problémového vyučování

Jak již bylo uvedeno, v Německu je hojně rozšířené problémové vyučování filosofie. V rámci tohoto přístupu existuje více různých modelů. Považuji za užitečné je zde představit a poukázat na jejich možnosti využití v konstruktivisticky pojaté výuce.

Autoři, jejichž výukové koncepce zde budou rozebírány, používají synonymně pojmy „problémové vyučování“ (*problemorientierter Unterricht*) a „problémové zaměření“ (*Problemorientierung*). Pro správné pochopení jejich přístupu je třeba zdůraznit, že problémovým zaměřením není myšleno pouze tematické strukturování výuky (oproti například historickému pojetí), ale skutečně problémové zaměření, které předpokládá, že

---

<sup>382</sup> Tamtéž.

<sup>383</sup> Srv. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 194.



studenti zformulují problém a poté se pokusí o jeho vyřešení. Toto pojetí odpovídá v základních rysech českému chápání problémového vyučování.<sup>384</sup>

Další pojem, který je třeba vyjasnit, je „model“. V německé didaktice se rozlišuje „didaktický model“, který je definován jako „pedagogická teoretická konstrukce k analýze a modelování didaktického jednání ve školních a mimoškolních souvislostech“ a který si klade „nárok vyjasnit předpoklady, možnosti a meze vyučování a učení se tak, aby toto vysvětlení bylo komplexní po teoretické stránce a aby z něj šly vyvodit důsledky pro praxi“.<sup>385</sup> Slovo „model“, které používají zde referovaní autoři, je nutno chápat v užším, praktickém smyslu jako konkrétní strukturování výuky konkrétního předmětu, v tomto případě filosofie.

#### **a) E. Martens a metodický had poznání**

Jak již bylo uvedeno výše, základní Martensovo východisko pojetí filosofie spočívá v důrazu na vlastní myšlení žáků a zaměření se na jimi formulované problémy jako počátek filosofické práce. Tento přístup Martens později konkretizoval právě modelem metodického hada:<sup>386</sup> rozlišuje 5 různých myšlenkových postupů,<sup>387</sup> které se ve filosofické tradici využívají a které chce převést do výukových metod, jež by žáky vedly k rozvíjení odpovídajících dovedností. Žáci postupně procházejí pěti různými fázemi zpracování problému a zkoušejí si různé způsoby filosofického myšlení, které jim ve svém celku pomáhají tříbit schopnost filosofické reflexe a které lze přitom použít na problémy vycházející z běžné zkušenosti.

Popisy jednotlivých myšlenkových fází byly uvedeny výše, uveďme zde proto pouze autorův příklad možného zpracování problému na příkladu tématu studu:

1. Sdílení vlastních zkušeností a pozorování v souvislosti s „trapnými“ situacemi a diskuse o nich ve skupinách, písemný záznam výsledků skupinové práce (fenomenologická metoda).
2. Vyjasnění interpretačních vzorců, patrných v předchozím úkolu, s pomocí textů (Scheler, Simmel, Sartre...) (hermeneutická metoda).

---

<sup>384</sup> Srv. ČÍŽKOVÁ, Věra. Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, 52 (2), s. 415-430. [Cit. 2013-10-31]. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2108&lang=cs>; MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 114-118. ISBN 80-7315-039-5. Pro srovnání lze uvést i anglickou definici: „Problémové učení je výukový (a kurikulární) přístup zaměřený na žáka, který umožňuje učícímu se provádět výzkum, propojovat teorii s praxí a používat znalosti a dovednosti k vytvoření životaschopného řešení určeného problému.“ (SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [online]. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2006, 1(1), s. 9-20. [Cit. 2013-11-28]. Dostupné z <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>.)

<sup>385</sup> JANK, Werner a Hilbert MEYER. *Didaktische Modelle*, s. 92.

<sup>386</sup> MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 54-58.

<sup>387</sup> Jde o fenomenologickou, hermeneutickou, analytickou, dialektickou a spekulativní metodu. Podrobněji viz s.65nn. této práce.

3. Pojmová analýza podob studu (analytická metoda).
4. Kontroverzní diskuse o znacích „trapné“ situace (dialektická metoda).
5. Závěrečná esej s názvem „Stud jako lidský pocit?“ (spekulativní metoda).<sup>388</sup>

#### **b) Bonbónový model R. Siermanna**

Dalším modelem, navrženým pro problémovou výuku filosofie, je bonbónový model R. Siermanna, popsáný v několika člancích.<sup>389</sup> Hlavním přínosem tohoto modelu je kromě členění výuky do jednotlivých fází rozpracování pojmu problému. Siermann se nespokojuje s takovým pojetím, které za filosofický problém pokládá každou obtížně zodpověditelnou otázku. Na základě prací několika autorů dospívá k charakteristikám takového pojmu problému, který je vhodný pro problémové vyučování. Nejdůležitější charakteristiky filosofického problému jsou tyto:

- problém je otázka, na kterou existují minimálně dvě navzájem se vylučující odpovědi, které si ale obě zaslouží respekt
- problémy se nás nějak dotýkají, chceme je vyřešit
- vyžadují naši aktivitu
- jejich vyřešení přináší uvolnění napětí, „aha-efekt“.<sup>390</sup>

Těmto rysům odpovídají jednotlivé fáze modelu a jsou popsány v tabulce 12.

Siermann propojuje svůj model s metodickým postupem E. Martense, čímž zaměření jednotlivých fází ještě více konkretizuje. Je třeba zároveň podotknout, že uvedená posloupnost Martensem navržených metod není nutná a naopak se nabízí škála rozmanitých metod využitelných pro jednotlivé fáze.

Tento model je v současnosti v Německu asi nejvíce používaný, vyšla k němu učebnicová řada *Weiterdenken* i metodická příručka,<sup>391</sup> zaměřená na různé druhy dialogických

<sup>388</sup> Tamtéž, s. 149.

<sup>389</sup> SIERMANN, Rolf. Unterrichten nach dem Bonbonmodell: Ein Musik video als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens (ab Klasse 8). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2008, **30**(4), 299-305.

SIERMANN, Rolf. Robinson, das Universum und die Feiertage der Religionen nach dem Bonbonmodell: Problemorientierte Unterrichtseinheiten in Praktischer Philosophie in den Klassen 5 und 6. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, **33**(1), 22-33.

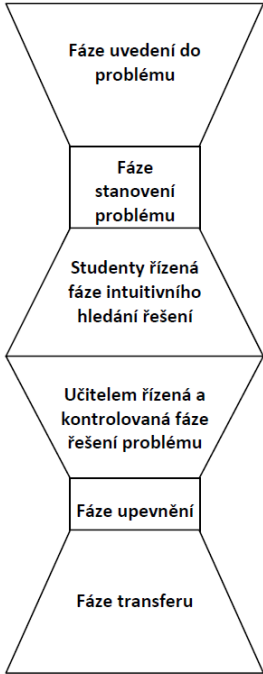
SIERMANN, Rolf. Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2012, **34**(4), s. 296-306.

<sup>390</sup> SIERMANN, Rolf. Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“, s. 296-298.

<sup>391</sup> WITTSCHIER, Michael. *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2012.

metod, rozpracovaných pro jednotlivé fáze modelu. Z učebnice pochází i následující příklad naplnění modelu.

**Tab. 12. Fáze bonbónového modelu učení (R. Sistermann)<sup>392</sup>**

	<b>Bonbónový model procesu učení</b>	<b>Fáze problémového zaměření</b>
 <p>Fáze uvedení do problému</p> <p>Fáze stanovení problému</p> <p>Studenty řízená fáze intuitivního hledání řešení</p> <p>Učitelem řízená a kontrolovaná fáze řešení problému</p> <p>Fáze upevnění</p> <p>Fáze transferu</p>	<b>1. Fáze uvedení do problému</b> - široké pojetí, postupné zužování při formulaci problému (fenomenologická metoda)	1. Nalézt problém, který se žáků dotýká a na kterém jim záleží.
	<b>2. Fáze stanovení problému</b> - co nejpreciznější formulace	2. Klást proti sobě a zpochybňovat různé názory: otázka „zda“.
	3. Studenty řízená fáze <b>intuitivního hledání řešení</b> – samostatně či se spolužáky (spekulativní metoda)	3. Aktivizovat vlastní dosavadní vědění potřebné k zodpovězení problémové otázky.
	4. Učitelem řízená a kontrolovaná <b>fáze řešení problému</b> (hermeneutická metoda)	4. Vypořádat se s řešeními myslitelů minulých i současných.
	<b>5. Fáze upevnění</b> – analyzovat a pojmově uchopit výsledky předchozí fáze, porovnat je s výsledky intuitivního hledání řešení a zasadit do kontextu výukového bloku (analytická metoda)	5. Ujasnit si vypracované řešení problému.
	<b>6. Fáze transferu</b> – aplikace, vyzkoušet řešení na příkladech, zaujmout vlastní kritické stanovisko k řešení, další otázky... (dialektická metoda)	6. Problematizovat nalezené řešení a rozšířit či prohloubit chápání problému, reflektovat důsledky řešení.

Příklady zadání pro jednotlivé fáze:<sup>393</sup>

**1. Fáze - Uvedení do problému:** – Studenti si přečtou přepis dialogu z filmu Matrix, kde se v dialogu hlavní postava dozvídá, že žije ve zdánlivé realitě, a stojí před volbou, zda poznat pravou skutečnost.

Úkoly: „Vžijte se do hlavní postavy. Rozhodli byste se pro modrou nebo červenou pilulku? Proč?“

<sup>392</sup> Tamtéž, s. 298. V závorce jsou uvedeny odpovídající metody dle Martensova modelu.

<sup>393</sup> Zadání je převzato z učebnice Weiterdenken pro vyšší stupeň gymnázií, jde o téma úvod do teorie poznání (SISTERMANN, Rolf (ed.). *Weiterdenken, Band C*, s. 72-75).

**2. Fáze – Formulace problému:** „Žijeme v zdánlivém světě nebo je skutečnost taková, jak se nám jeví?“

**3. Fáze – Studenty řízená fáze intuitivního hledání řešení:**

„Zažili jste již někdy, že něco, co jste považovali za skutečnost, se později ukázalo jako omyl, klam? Napište si příklady takových omylů a ve dvojici prodiskutujte, jak k takovým omylům může docházet.“

**4. Kontrolovaná fáze:**

Text – Platón, Faidón

„Přečtěte si text a popište jeho myšlenkový postup. Použijte k tomu metodu „5P“.“

„Jaký vliv má, dle Sókrata, tělo na smysly?“

„Vysvětlete vlastními slovy, co má Sókratés na mysli, když říká, že bychom měli věci poznávat duší samou?“

Text – Hume: Ideje a impresie (*ze Zkoumání o lidském rozumu*)

„Přečtěte si text a převed'te ho do názorné podoby pomocí metody skládání struktury.“<sup>394</sup>

**5. Fáze upevnění:**

„Zdůvodněte, proč dle Huma mají v teorii poznání přednost impresie před idejemi.“

„Pro Platóna jsme nejbližší poznání, když se co nejvíce oprostíme od těla. Zformulujte možné Humovo stanovisko k této tezi.“

**6. Fáze transferu:**

„Diskutujte o tom, zda má Sókratés se svými tvrzeními pravdu. Najděte důvody, které mluví proti jeho stanovisku.“

„Přezkoumejte Humovu tezi tak, že se proti ní pokusíte zformulovat námitky. Mějte přitom na mysli zejména tvůrčí sílu fantazie.“

---

<sup>394</sup> Tato metoda i předchozí metoda „5P“ jsou popsány v kapitole o metodách, viz 7.1.2a) a 7.1.2d).

Bylo by možné diskutovat o jednotlivých úkolech, zejména ve 3. fázi by bylo dle mého mínění vhodnější vymyslet úkoly otevřenější a hlubší. Celkově je ale z povahy úkolů zřejmé, že studenti jsou cíleně vedeni k promyšlení problému (či aspoň jeho aspektu) a rozvíjejí přitom různé dovednosti (zdůvodňují názory, rekonstruují strukturu a argumenty textu, hodnotí předložené argumenty a formulují protiargumenty atd.). Pomocí filmu i otázky, zaměřené na vcítění se do hlavní postavy, získává filosofický problém osobní rozměr. Za negativní aspekty představené aplikace modelu považuji příliš úzké zaměření fáze následující po formulování problému, jež nedává studentům možnost pro formulaci jejich vlastních návrhů řešení. Přestože Sistermann ve svých člancích píše o tom, že by studenti měli filosofický problém formulovat sami, v učebnici je problém vždy již zformulovaný. Učebnici je však nutno chápat pouze jako podnět pro učitele, který ukáže, jak mohou vypadat typy úloh pro jednotlivé fáze. Model lze naplnit i jiným konkrétním obsahem a jinými postupy, uvedená kritika se tedy netýká modelu samého, ale jeho konkrétní aplikace.

**c) M. Tiedemann a model kávového filtru<sup>395</sup>**

Tento model doplňuje oba předchozí tím, že se zaměřuje zejména na úvodní fázi, tj. na samotné hledání a formulování problému.

M. Tiedemann je profesorem didaktiky v Berlíně, žák E. Martense a výrazný proponent problémového pojetí výuky filosofie. Pro problémové vyučování je v jeho pojetí klíčová „stěžejní otázka“, tedy formulace problému a našeho vztahu k němu, pojmové vyjasnění důležitosti problému a s ním spojeného zájmu jej poznat a pochopit. Tento začátek je důležitý a přitom náročný. Pomoci při jeho realizaci by měl model kávového filtru, který zachycuje obrázek 1.

Příklady činností pro jednotlivé fáze:<sup>396</sup>

I. Studenti si přinesou rozmanité zdroje (články, texty písní...), o nichž soudí, že mohou vyjadřovat filosofický problém.

II. Každý sám si vybere jednu ukázkou a zformuluje, jaký filosofický problém se v ní objevuje, tento problém z vlastního hlediska zhodnotí a zformuluje do otázky, co ho na problému zajímá.

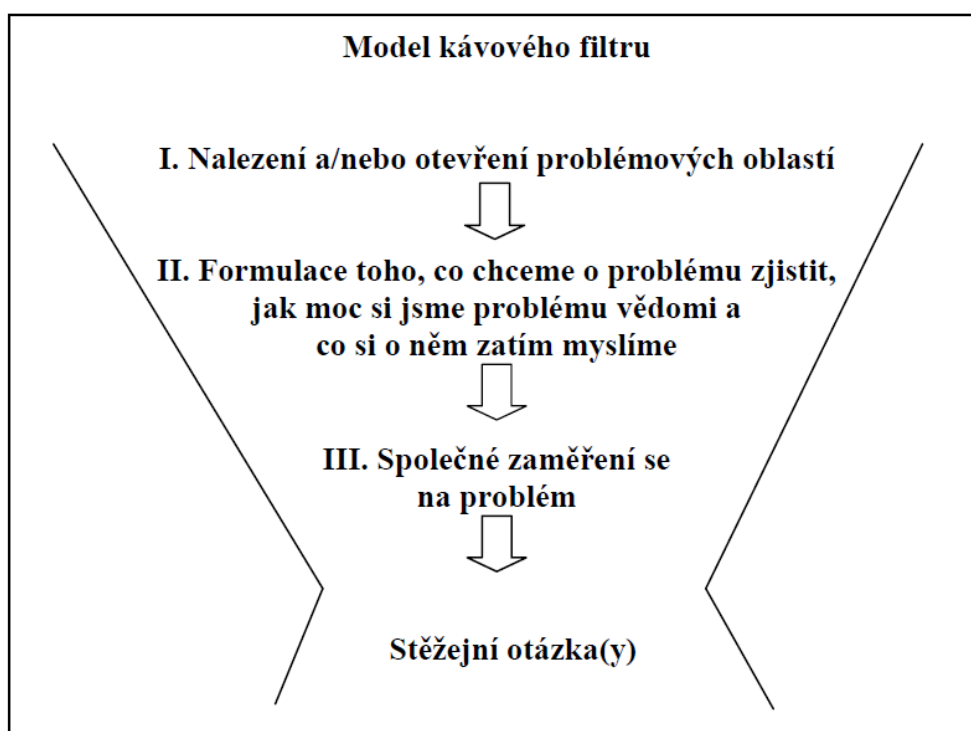
III. Žáci si navzájem své otázky představí a snaží se vytvořit skupinu, shodující se na jedné otázce.

---

<sup>395</sup> TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht, s. 31-38.

<sup>396</sup> Tamtéž, s. 33-34.

IV. Vytvořené skupiny si připraví a přednesou argumenty, zdůvodňující důležitost jejich otázky, poté probíhá hlasování a výběr výsledné stěžejní otázky.



Obr. 1. Model kávového filtru (M. Tiedemann)<sup>397</sup>

#### **d) Zhodnocení jednotlivých modelů z hlediska konstruktivismu**

Uvedené tři modely se vhodně doplňují a nabízejí jasnou strukturu, již lze využít při plánování hodin (nejen) filosofie. Konstruktivistické principy jsou přitom patrné v několika aspektech:

1) U všech uvedených modelů je východiskem žák a jeho činnosti, vedoucí k učení, ne hledisko učitele. Přitom je zřejmá i role žáka, který do velké míry ovlivňuje, zejména u Martensova a Tiedemannova modelu, zaměření výuky (volbou témat, formulací problému apod.).

2) Tomu odpovídá i příslušná role učitele, který je zejména facilitátorem diskuse, u bonbónového modelu zaujímá místy i direktivnější roli (zejména v řízené fázi práce s textem), ale ta se projevuje zejména tím, že připravuje zdroje a prováděcí pokyny a strukturuje výuku.

3) Žáci jsou ve všech fázích jednotlivých modelů aktivní a sami se podílejí na svém učení. Přitom každá fáze má odlišný cíl a vyžaduje jiné myšlenkové operace. V propojení

<sup>397</sup> Tamtéž, s. 32.

s Martensovým modelem studenti využívají a procvičují různé druhy filosofického uchopení problému.

4) Uvedené modely zohledňují prekoncepty žáků a cíleně s nimi pracují. U Martensova modelu je to patrné zejména u hermeneutické metody, v Siermannově modelu tomu odpovídá nejvíce fáze intuitivního řešení problémů. Tu považují za klíčovou jak z metodického, tak obsahového hlediska. Metodicky se zaměřuje na vybavení dosavadních znalostí a zkušeností studentů a jejich zohlednění při hledání řešení, zároveň dává prostor jejich tvořivému myšlení. Z obsahového hlediska pak usnadňuje porozumění primárním filosofickým textům, s nimiž se většinou pracuje v následující fázi. Tím, že studenti problém sami nejprve promysleli, narazili na možné obtíže, zformulovali otázky potřebné pro jeho vyřešení apod., mohou lépe sledovat myšlenkový a argumentační postup předkládaných textů.

5) Přestože jde o výuku filosofie, která nechce rezignovat na abstrakci,<sup>398</sup> východiskem problémů je životní praxe studentů a jejich zkušenosti. Zároveň je zejména u bonbónového modelu patrný výslovný vztah k životu studentů i v poslední fázi transferu, kdy studenti nově získané myšlenky či poznatky aplikují. Vztah k životu žáků byl patrný i na konkrétní Martensově ukázce.

6) Zejména u bonbónového modelu ve fázi transferu posilují studenti své metakognitivní schopnosti, neboť se vrací ke svým původním návrhům, porovnávají je s dosaženým řešením a reflektují, jak se jejich poznání proměnilo. Tato fáze dává studentům prostor pro kritický odstup od předložených řešení a umožňuje jim formulovat další, nevyřešené otázky. Obě dovednosti přitom patří k základním rysům filosofické činnosti.

#### **e) Zhodnocení modelů z hlediska školní aplikace**

Podíváme-li se na uvedené modely z čistě praktického hlediska, všechny nabízejí jasnou strukturu, umožňující učitelům, kteří se chtějí zaměřit na problémový přístup ve filosofii, naplánovat konkrétní výukový postup. Zařazením intuitivní fáze řešení problému a fáze transferu se bonbónový model odlišuje od fází problémového vyučování, uváděných v naší novější literatuře.<sup>399</sup> Dále je třeba zdůraznit jejich velkou motivační funkci, která spočívá jak v návaznosti na život studentů, tak ve velké míře jejich zapojení do chodu hodiny.

---

<sup>398</sup> Srv. TIEDEMANN, Markus. Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung [online]. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z: <http://m.fachverband-philosophie-berlin.de/upload/Markus%20TIEDEMANN%20-%20Zwischen%20leerer%20Anschauung%20und%20blinden%20Begriffen.pdf>.

<sup>399</sup> Čížková uvádí, že většinou se řešení problému člení na následující fáze (ČÍŽKOVÁ, Věra. Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování, s. 420): 1. Identifikace problému; 2. Analýza problému; 3. Vytvoření hypotézy; 4. Ověření hypotézy. Maňák a Švec uvádí ještě 5. fázi – návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení (MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 116).

Oproti třífázovému modelu učení programu RWCT jsou uvedené modely strukturovanější a vytvořené přímo pro rozvoj filosofického myšlení (viz formulace pěti myšlenkových metod u Martense či zařazení specifické fáze pro formulování a intuitivní řešení problému u bonbónového modelu).

Nevýhody či rizika modelů lze spatřovat v následujícím:

- Je otázka, zda se při omezení pouze na bonbónový model studentům postup neomrzí. Byť lze jednotlivé fáze naplnit rozmanitými metodami, přesto může při výuce, která by byla strukturována výhradně podle tohoto modelu, dojít k určité stereotypizaci či rutinizaci jednotlivých fází. G. Petty upozorňuje, že přes všechny výhody heuristických metod, kam problémové vyučování bývá řazeno,<sup>400</sup> je nutné zařazovat do výuky i jiné postupy, neboť tento přístup nedává například prostor pro opakování či procvičování.<sup>401</sup>

- Z hlediska učitele je problémové zaměření náročné na přípravu, předpokládá tvůrčí uchopení problému i schopnost plánovat výuku spíše tematicky. Obtížné je také stanovení a zejména pak dodržení jednoho hlavního cíle, ke kterému by se ve všech fázích mělo směřovat.

- Z hlediska studentů je problémově pojatá výuka náročná, pokud na ni nejsou zvyklí, neboť vyžaduje jejich neustálou aktivitu a předpokládá určitou míru rozvinutí jednotlivých dovedností (formulovat problém a argumenty pro i proti, číst s porozuměním náročnější texty, analyzovat a hodnotit argumenty ve vztahu k problému atd.).

I přes uvedené nevýhody se domnívám, že uvedené modely jsou i v praxi velmi dobře uplatnitelné a nabízejí konkrétní postupy, jak konstruktivistické přístupy zařadit do výuky.

## 6.2.2 Transformace filosofického konstruktivismu do výuky

Jiným způsobem, jak se konstruktivismus promítá do výuky filosofie, je transformace filosofického konstruktivismu, chápaného jako specifická filosofická metoda, do výukové metody. Tento přístup razí drážďanský didaktik filosofie J. Rohbeck pro vybraných šest myšlenkových filosofických směrů. V případě konstruktivismu pak návrh na jeho aplikaci do výuky pro využívání tří základních filosofických prostředků (čtení, psaní, diskuse) vypadá takto:

---

<sup>400</sup> Srv. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 114.

<sup>401</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*, s. 230n.; podobně MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 113nn.



**Tab. 13. Metody odvozené z konstruktivismu coby filosofického myšlenkového směru (J. Rohbeck)<sup>402</sup>**

Prostředek /Myšl. směr	Diskuse	Čtení	Psaní
<b>Konstruktivismus</b>	- samostatně i v dialogu reflektovat užívání jazyka u sebe i druhých, uvádět do vztahu k jednání	- rekonstruovat implicitní předpoklady filosofických výpovědí	- vytvářet vlastní argumentativní texty

Podobně potom vyvozuje následující dovednosti, vycházející z konstruktivistické filosofie:

**Tab. 14. Příklad kompetencí vztahených ke konstruktivismu coby filosofickému myšlenkovému směru (J. Rohbeck)<sup>403</sup>**

Myšl. směr/kompetence	Konstruktivismus
<b>Analýza</b>	vztahovat pojmy a argumenty k praktickým činnostem či jednání
<b>Reflexe</b>	rekonstruovat jazykové jednání v kontextu žitého světa
<b>Vnímání</b>	odhalovat implicitní pravidla řeči a jednání
<b>Kritika</b>	vysvětlovat a kritizovat neoprávněné předpoklady
<b>Porozumění</b>	chápat výpovědi v dialogickém procesu racionální argumentace
<b>Kreativita</b>	vytvářet alternativní pravidla a tak dospívat k vlastním soudům

Protože Rohbeck nevychází z žádné pedagogické teorie, netýká se jeho návrh tolik celkových výukových postupů (jako např. role učitele a žáka či způsobu strukturování hodiny), ani způsobu práce s prekoncepty. Rohbeck vychází z „genetické varianty konstruktivismu“, která spočívá v tom, že „vyučující i učící se jedinci reflektují vlastní metodu filosofování tak, že se vracejí k před-filosofickým jednáním, ať už jazykové či

<sup>402</sup> ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 88.

<sup>403</sup> Tamtéž, s. 101.

nejazykové povahy<sup>404</sup>. Ve výuce se potom konstruktivismus projevuje tak, že nejsou pevně dána žádná pravidla či poznatky, které by se měli žáci naučit, nýbrž je odvozují sami prostřednictvím reflexe vlastní zkušenosti.

V návaznosti na Rohbeckovu koncepci se několik německých didaktiků zabývá transformací německého dialogického konstruktivismu, známého pod označením „erlangensko-kostnická škola“<sup>405</sup>. Tento směr filosofického konstruktivismu se obrací k běžným učebním a dialogickým situacím, které se odehrávají v každodenním jazyce, a podrobuje jednotlivé pojmy, které se v řeči vyskytují, i celé situace metodické reflexi.<sup>406</sup> Každodenní praxi, jak v rovině řeči, tak jednání, chápe jako východisko teoretického uvažování. Představitelé tohoto směru tvrdí, v podání T. Remsche, že „je třeba vytvořit průhlednou metodickou výstavbu, počínaje u elementárních úvodních situací (učební situace) přes vícero sledovatelných kroků k teoretickým výpovědím, k teoriím a jejich nárokům na platnost.“<sup>407</sup> Remsch zdůrazňuje ve své didaktické transformaci posloupnost jednotlivých kroků, jejichž mezičlánkem je proto-teorie (jakýsi prekoncept, předjímání skutečné zdůvodněné a podložené teorie) a jednotlivé kroky pro možnou metodickou analýzu ukazují na příkladu proto-etiky. Pro výuku potom navrhuje jako východisko následující otázky:

„V jakém kontextu/životní souvislosti jsem se naučil, co je ‚dobré‘, ‚pravdivé‘, ‚krásné‘, případně co se takto nazývá? Jaké *zkušenosti* přitom hrály roli? Jaké sociální a komunikační kontexty pro to byly relevantní? Kde, v jakých životních souvislostech, jsem se poprvé setkal s ‚velkými slovy‘ filosofie, s jejími ‚idejemi‘? Jak jsem se naučil použití těchto slov na příkladech a hlavně na protipříkladech? Při jaké příležitosti jsem si všiml nějakého kroku, který vedl k rozšíření, prohloubení a radikalizaci v porozumění těmto slovům a větám, v nichž se tato slova používala? [...]<sup>408</sup>

---

<sup>404</sup> Tamtéž, s. 107.

<sup>405</sup> REMSCH, Thomas. Einführung in den Konstruktivismus – Proto-Ethik und didaktische Transformation, s. 139. In: ROHBECK, Johannes (ed.). *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem, 2003, s. 139-149; KLEDZIK, Silke M. Der Dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens, s.103nn. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2000, 22(2), s. 103-109.

<sup>406</sup> REMSCH, Thomas. Einführung in den Konstruktivismus – Proto-Ethik und didaktische Transformation, s. 140n.

<sup>407</sup> Tamtéž, s. 141.

<sup>408</sup> Tamtéž, s. 148-149.

Oproti Remschovi akcentuje Kledziková reflexivní zaměření tohoto směru. Reflexe je přitom primárně zaměřená na metodu: „Obecně lze dialogický konstruktivismus charakterizovat jako filosofické myšlení, které si je vědomé své metody a které vykazuje konstitutivní reflexivní podíl v tom smyslu, že je vždy spolutematizován i metodický postup.“<sup>409</sup> Ve výuce filosofie se to projevuje tak, že použitá metoda není jen prostředkem, ale vždy i obsahem výuky, který se dále rozebírá. Reflexe se ale nezaměřuje jen na metodu, nýbrž i na dovednosti žáků, kteří touto metodou pracují. Kledziková jako jeden z cílů filosofické výuky uvádí právě schopnost uvědomit si vlastní dovednost kritického přemýšlení o vlastním konání a její další rozvíjení.<sup>410</sup> Reflexe vlastní filosofické činnosti zahrnuje potom tři oblasti společného filosofického hovoru: 1) „srozumitelnost pojmů použitých ve filosofických řečových souvislostech“, 2) „status, zdůvodnění a oprávnění vět, které se ve filosofických řečových souvislostech používají“, 3) „koherenci a logičnost filosofických řečových souvislostí“.<sup>411</sup> Ve svých návrzích do výuky pracuje potom jednak s cílenými otázkami, v kterých se stupňuje míra reflexe daného fenoménu, jednak se Sartrovou analýzou pohledu a jeho uplatněním na analýzu různých témat.

Pokusíme-li se uvedené tři ukázky porovnat s předchozím přístupem problémové výuky, který vychází i z pedagogických teorií, lze nalézt společné prvky i zde. Je jimi zejména důraz na reflexi, relativizace platnosti teoretického poznání (ta se ukazuje jednak vztahem teorie k běžnému životu, z kterého plyne vliv každodenních, nahodilých situací na utváření teoretického poznání, jednak reflexí metody poznávání, což opět umožňuje nahlédnout vliv metody na výsledek poznávacího procesu) a vztah ke každodenní praxi. Oproti výše uvedeným modelům zde do popředí vystupuje role jazyka pro poznání a potřeba jeho analýzy a reflexe.

### 6.3 Shrnutí

Podíváme-li se na francouzské i německé konstruktivistické přístupy, je ze všech představených koncepcí patrný hlavní cíl, spočívající v rozvíjení filosofického myšlení. Francouzské koncepce se primárně zaměřují na filosofické kompetence a dílčí dovednosti, které tyto kompetence předpokládají. V německých koncepcích je kompetenční zaměření také patrné, byť ne tak explicitně zformulované. Martensových 5 myšlenkových metod však filosofické dovednosti výslovně zahrnuje, jak bylo výše ukázáno v kapitole o kompetencích.

---

<sup>409</sup> KLEDZIK, Silke M. Der Dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens, s. 103.

<sup>410</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>411</sup> Tamtéž, s. 105.

Bylo by snad možné vyvodit, že konstruktivistický přístup, aspoň aplikovaný na výuku filosofie, úzce souvisí s kompetenčním zaměřením.

Z obsahového hlediska se v obou zemích využívá problémový přístup. Ten je nejvíce rozpracovaný v německých modelech problémového vyučování. Všechny uvedené modely považují za použitelné i v českém prostředí. Za nejvíce propracovaný a zároveň velmi flexibilní považují bonbónový model, který zahrnuje i jednotlivé myšlenkové metody Martensova modelu. Práce s ním může vypadat takto:

1. V úvodní fázi, která by měla žáky zaujmout, je vhodné povzbudit myšlenkovou aktivitu žáků nějakým podnětným materiálem. Nabízí se využití myšlenkového experimentu, ukázky z různých médií (film, píseň, obraz) či analýza nějakého aktuálního společenského problému.

2. Na základě předchozí práce jsou studenti vedeni k formulování konkrétní filosofické otázky. Specifická fáze pro formulování problému v podobě problémové otázky je důležitá i pro učitele jako vodítko pro stanovení konkrétního obsahového cíle hodiny i následnou volbu textů, s kterými budou žáci pracovat.

3. Ve fázi intuitivního řešení problémů žáci sami či ve skupinách promýšlejí daný problém, vyjasňují si a formulují své stanovisko k němu, své domněnky a dosavadní znalosti důležité pro jeho řešení, kladou si k němu další otázky, odpovídají na ně či na otázky od dalších spolužáků či učitele a snaží se navrhnout své řešení problému, svou odpověď.

4. V další fázi zpracovávají odpovědi či řešení předložené někým jiným (typicky filosofickým autorem). Vhodné je zařadit přinejmenším dva různé postoje k problému, dvě různá řešení, aby měli žáci možnost porovnat je a aby zároveň viděli dialektickou povahu filosofického hledání pravdy.

5. Ve fázi upevnění žáci řešení analyzují, rozebírají použité pojmy a argumenty a na základě toho hodnotí předložená řešení. Porovnají je také s vlastním návrhem.

6. V poslední fázi promyslí důsledky zvoleného řešení prostřednictvím konkrétního příkladu a zformulují další otázky, které zůstávají nevyřešené či které se nově objevily.

Bonbónový model je obtížně uskutečnitelný během jedné 45minutové hodiny, není však problém jeho strukturu rozložit i do několika následujících hodin.

## 7. Metody pro výuku filosofie

V předchozích kapitolách byly rozpracovány základní teoretické předpoklady zde předkládané koncepce, obecné cíle výuky filosofie i dílčí cíle v podobě filosofických kompetencí a dovedností. Nyní je třeba podívat se na to, jakými metodami lze uvedených cílů dosahovat. Při používání pojmu výuková metoda vycházím z definice Maňáka a Švece, kteří ji vymezují jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“.<sup>412</sup>

K metodice středoškolské výuky filosofie je možné přistoupit dvojím způsobem. 1) Vyjít z obecné didaktiky a aplikovat jednotlivé výukové metody tak, aby odpovídaly specifickým cílům výuky. Tento přístup se při bližším pohledu neukazuje být nosný pro tuto práci, neboť ve výuce filosofie, stejně jako ve většině dalších předmětů, lze využít nejrozmanitější výukové metody. Je ovšem nutné držet se hlavního předpokladu, totiž že metoda je především prostředkem k dosažení výukových cílů.<sup>413</sup> Jakoukoli obecnou výukovou metodu lze pak upravit takovou volbou konkrétních činností a úloh, které budou směřovat k danému filosofickému cíli.

2) Jako východisko zvolit obor samotný, tedy filosofii, podívat se, v čem spočívá její specifikum a z toho odvodit specificky filosofické metody výuky. Tento přístup převažuje v německé didaktice filosofie, byť se jednotliví autoři odlišují mírou detailnosti a systematičnosti své metodiky, případně terminologií. Podívejme se nyní podrobněji, k čemu němečtí didaktikové došli a které z metod by bylo možné využívat i v našich podmínkách.

### 7.1 Metody pro výuku filosofie pohledem německých oborových didaktiků

Obecně lze rozlišit čtyři úrovně popisu metod a postupů v didaktice filosofie. J. Rohbeck ve své systematizaci metod pro výuku filosofie rozlišuje tři úrovně:

1) Prostředky („médiá“), kterými má na mysli „komunikační prostředky“<sup>414</sup> ve vyučování: čtení textů, diskusi a psaní vlastních textů.

---

<sup>412</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 23.

<sup>413</sup> Srv. tamtéž, s. 21. Autoři ovšem upozorňují (s. 22), že metoda není v jednoznačně podřízeném vztahu vůči cíli v okamžiku, kdy cíle nejsou stanoveny pouze obsahově, ale zahrnují i rozvíjení dovedností, myšlenkových operací, vytváření postojů apod., což je i případ koncepce výuky filosofie zastávaný v této práci.

<sup>414</sup> ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 53.

2) Obecné filosofické metody, kterými lze postupovat s využitím jakýchkoli výše uvedených prostředků a mezi které patří mimo jiné: „tvořit neempirické pojmy; přesně tyto pojmy definovat a přiměřeně používat; přesvědčivě argumentovat; interpretovat texty a situace; formulovat filosofické problémy a navrhnout řešení; provádět a vymýšlet myšlenkové experimenty; provádět kritiku a hledat alternativy.“<sup>415</sup>

3) Specifické metody současných filosofických myšlenkových směrů, jimiž autor myslí výše uvedené myšlenkové operace, které se ovšem v jednotlivých myšlenkových směrech odlišují svým důrazem či specifickým způsobem provedení. Za hlavní myšlenkové proudy považuje: „analytickou filosofii, konstruktivismus, fenomenologii, dialektiku, hermeneutiku a dekonstrukci“.<sup>416</sup>

Bylo by možné namítnout, že to, co autor označuje za metody (body 2 a 3), nejsou výukové metody v didaktickém (výše uvedeném) smyslu, nýbrž dovednosti, které lze rozvíjet či používat různými způsoby, což by teprve byly výukové metody. V rámci dalšího popisu u jednotlivých úrovní autor také tyto možné způsoby specifikuje podrobněji, což je ona čtvrtá, nejkonkrétnější úroveň popisu, odpovídající výukovým metodám v našem smyslu. Propojení myšlenkových směrů s uvedenými prostředky filosofické činnosti, tedy čtením, psaním a diskusí, nabízí širokou škálu možných zadání pro práci. Autor tím chce dosáhnout větší pestrosti ve výuce filosofie i silnějšího důrazu na specificky filosofické způsoby práce.<sup>417</sup> Podíváme-li se ovšem na jeho návrhy (viz tabulka) z hlediska didakticky chápaných výukových metod, jsou určující ony prostředky výuky: jde o různé způsoby práce s textem, psaní a diskusní metody, metodicky tedy není jeho přístup příliš pestrý. Autor také nespecifikuje, v jakém vzájemném vztahu jednotlivé způsoby práce jsou či jak je provázat. Omezuje se na to, že jsou jednotlivé činnosti spolu propojené, navzájem si podobné a je možné je libovolně kombinovat.<sup>418</sup>

---

<sup>415</sup> Tamtéž, s. 62n.

<sup>416</sup> Tamtéž, s. 68.

<sup>417</sup> Tamtéž, s. 51n.

<sup>418</sup> Srv. tamtéž, s. 89.

**Tab. 15. Metody ve výuce filosofie a etiky (J. Rohbeck)<sup>419</sup>**

<b>Prostředek /Myšl. směr</b>	<b>Diskuse</b>	<b>Čtení</b>	<b>Psaní</b>
<b>Analytická filosofie</b>	- přesně definovat pojmy a precizně je používat, racionálně argumentovat; analyzovat příklady a diskutovat o nich	- sledovat argumentační postup ve filosofickém textu; cvičit pojmovou přesnost, logicky správné vyvozování důsledků a přijatelnost	- vysvětlit a zpřesnit předloženou argumentaci; problematické případy řešit argumentativně
<b>Konstruktivismus</b>	- samostatně i v dialogu reflektovat užívání jazyka u sebe i druhých, uvádět do vztahu k jednání	- rekonstruovat implicitní předpoklady filosofických výpovědí	- vytvářet vlastní argumentativní texty
<b>Fenomenologie</b>	- sdílet, vzájemně porovnávat a zobecňovat vlastní pozorování a stavy vědomí	- číst fenomenologické příklady, přezkoumávat je na základě vlastní zkušenosti a posuzovat zobecnění	- psát eseje o každodenních zkušenostech a přitom vypracovávat jejich „bytočné“ znaky
<b>Dialektika</b>	- vést polemický hovor se strukturou „tvrzení“ – „vyvrácení“; radikálně zpochybňovat běžný rozum a chápání vlastní jednotl. vědám	- odhalovat a kritizovat protimluvy a nedostatky fil. textů	- kriticky dále rozvíjet myšlenky a navrhnout teoretické alternativy
<b>Hermeneutika</b>	- učit se rozumět cizím a vlastním přesvědčením a vzájemně je respektovat	- interpretovat filosofické a literární texty; vyjasňovat předporozumění a chápat smysl; „zdržované čtení“	- psát komentáře k filosofickým a literárním textům či jiným uměl. dílům
<b>Dekonstrukce</b>	- nacházet varianty k pojům, argumentům, tezím, metaforám a myšlenkovým figurám	- klást otázky k textům související s jejich zlomy, mezerami, okrajovými pasážemi a skrytými výpověďmi	- přepisovat texty: doplňovat mezery, vysvětlovat skrytý obsah, měnit kontext, vytvářet nová centra textu

<sup>419</sup> Tamtéž, s. 88.

Podobný přístup jako J. Rohbeck volí E. Martens, který ve svém výše představeném „metodickém hadu poznání“ propojuje pět způsobů filosofického myšlení: fenomenologickou, hermeneutickou, analytickou, dialektickou a spekulativní metodu (metoda je zde chápána ne v didaktickém smyslu, nýbrž jako způsob myšlení). Na rozdíl od Rohbecka umožňuje jeho model postupné prohlubování přístupu k problému a jeho promýšlení. Martens také zdůrazňuje, že „filosofické metody myšlení, přítomné v různých myšlenkových směrech, musejí být pro účely výukové praxe konkretizovány do podoby jednotlivých pracovních metod či technik filosofického myšlení a s pomocí *obecných* výukových metod a prostředků aplikovány jako *specifické* výukové metody.“<sup>420</sup> Martens tak dělá další krok, který je u Rohbecka přítomen je částečně a nesystematicky: propojuje obecné výukové metody s pěti metodami filosofického myšlení a podrobně popisuje možnosti, jak tyto metody filosofického myšlení rozvíjet.<sup>421</sup> Nezůstává pouze u hlavních prostředků filosofické výuky, tedy čtení, psaní a diskuse, ale poukazuje i na možnosti využití dalších prostředků: vlastní tělesnosti v případě fenomenologické metody,<sup>422</sup> scénického ztvárnění textů v rámci hermeneutické metody,<sup>423</sup> myšlenkových experimentů a obrazů v rámci spekulativní metody.<sup>424</sup>

Z podobného paradigmatu, propojujícího Martensovo pojetí metod myšlení s fázemi sókratovské metody, vychází i Klaus Draken ve svém souhrnném systematickém článku v jedné z nejnovějších komplexních knih k didaktice filosofie.<sup>425</sup> Rozlišuje čtyři úrovně metod:

1) „Metametodiku jako znak filosofické kvality“ – sem patří jednotlivé metody myšlení.

2) „Prostředky jako možnost otevřít rozmanité učební kanály“ – slouží jako prostředky pro aplikaci výše uvedených metod myšlení. Draken uvádí tyto: diskusi, filosofický text, literární text, hudbu, obraz, film, videoklip, internet.

3) „Pracovní metody k dosažení uspokojivých výsledků“ – má na mysli konkrétní metody, jimiž žáci pracují a jež jsou systematizovány dle jednotlivých prostředků. V české terminologii se jedná o vlastní výukové metody, Draken uvádí například brainstorming, diskusi nad dilematem, psaný rozhovor pro diskusi, analýzu řečových aktů, učíme se navzájem, filosofování prostřednictvím divadla k práci s filosofickým textem apod.

---

<sup>420</sup> MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 96.

<sup>421</sup> Tamtéž, s. 96-144.

<sup>422</sup> Tamtéž, s. 97nn.

<sup>423</sup> Tamtéž, s. 107nn.

<sup>424</sup> Tamtéž, s. 134nn.

<sup>425</sup> DRAKEN, Klaus. Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über den Arbeits- und Unterrichtsmethoden. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 160-170.



4) „Výukové metody k organizaci účinných procesů“<sup>426</sup> – zde Draken uvádí celkový způsob organizace výuky, například projekt, učení se na stanovištích, hra. Dle systematizace Maňáka a Švece se jedná o „komplexní výukové metody“.<sup>427</sup>

Uvedené tři přístupy k metodám mají společné východisko ve specificky filosofických způsobech myšlení a s nimi spojených filosofických kompetencích jako hlavním cíli výuky (jak bylo uvedeno výše v kapitole o kompetencích, liší se jednotlivé metody myšlení od sebe právě důrazem na jednotlivé kompetence). Uvedený způsob přístupu k metodám umožňuje učiteli soustředit se při plánování výuky nejen na vlastní filosofický obsah výuky (konkrétní filosofický problém) a konkrétní prostředky, jaké pro práci s žáky zvolit, nýbrž i systematicky promýšlet, jak volit konkrétní úkoly a činnosti tak, aby měli žáci možnost postupně zkoušet různé způsoby filosofického myšlení. Další výhodou tohoto přístupu je velká rozmanitost metod, odvíjející se od širokého spektra možných prostředků. Je ovšem otázka, nakolik je v našich podmínkách (velmi malá časová dotace pro výuku filosofie na většině škol oproti Německu) tento přístup realizovatelný ve své komplexnosti. Nejde však jen o náročnost časovou. Jednak je pro české učitele promýšlení činností z hlediska jednotlivých myšlenkových směrů pravděpodobně zcela nové, jednak je třeba při plánování hodin mít neustále na mysli i celek výuky a mít rozpracované dovednostní cíle, aby nebyly jednotlivé metody vybírány nahodile jen s ohledem na pestrost výuky, nýbrž aby zvolený postup cíleně vedl k rozvíjení filosofického myšlení žáků.

Poněkud odlišný přístup ke klasifikaci metod mají další autoři: Barbara Brüningová a editoři výše citované knihy *Handbuch Philosophie und Ethik*. Přestože přijímají stejný obecný cíl výuky, totiž vést žáky k samostatnému filosofickému myšlení, nevycházejí nutně z Martensova paradigmatu metod ani Rohbeckovy transformace myšlenkových směrů do výuky. Shodně rozlišují mezi prostředky výuky a vlastními metodami. B. Brüningová uvádí mezi „základními metodami filosofického myšlení“ tyto: pojmová analýza, argumentování, sókratovský rozhovor, myšlenkové experimenty, interpretace textu, kreativní psaní, filosofování prostřednictvím divadla.<sup>428</sup> Vidíme, že se zde opět mísí vlastní metody s filosofickými dovednostmi (pojmová analýza, argumentování, interpretace textu), pro které autorka v textu konkrétnější metody podrobněji uvádí. Editoři výše uvedené příručky k didaktice filosofie a etiky uvádějí následující metody: neosókratovská metoda a sókratovský

---

<sup>426</sup> Tamtéž, s. 161.

<sup>427</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 6.

<sup>428</sup> BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, 2003, s. 5-6.

rozhovor, diskuse nad dilematem, myšlenkové experimenty, debata, práce s textem zaměřená na jeho recepci, trénink argumentace, logika a teorie rozhodování a her, kreativní psaní, filosofování prostřednictvím divadla, trénink empatie a soucitu.<sup>429</sup> Zde jde o metody ve vlastním slova smyslu, byť jsou v dalším textu ještě dále konkretizované. V dalším textu vycházím z tohoto přístupu, neboť ho považuji za otevřenější (nepředpokládá jedno paradigma) a bližší české terminologii.

U metod uvedených v obou posledně jmenovaných zdrojích je možné provést ještě jedno rozlišení, a to mezi metodami, které jsou specificky filosofické, a mezi metodami, které lze používat i pro jiné než filosofické cíle. Za specificky filosofické lze považovat tyto metody z výše uvedených: sókratovský rozhovor, myšlenkové experimenty, diskuse nad dilematem, filosofování prostřednictvím divadla. Důvodem je to, že od počátku cílí na filosofické myšlení a zároveň ho předpokládají. U zbývajících metod záleží na konkrétním zadání i zvoleném prostředku, aby bylo možné rozhodnout, zda jde o specificky filosofickou metodu či nikoli. V dalším textu tak rozlišuji mezi specificky filosofickými výukovými metodami, které jsou komplexní v tom smyslu, že rozvíjejí více různých filosofických dovedností, příp. kompetencí, a mezi konkrétními metodami zaměřenými na rozvoj jednotlivých filosofických dovedností, příp. kompetencí. Podívejme se nyní blíže na uvedené specificky filosofické metody, které v české literatuře nejsou z velké většiny vůbec popsány. Metody sloužící rozvoji konkrétních filosofických dovedností budou uvedeny poté.

### 7.1.1 Specificky filosofické výukové metody

#### a) *Sókratovský rozhovor*<sup>430</sup>

Sókratův způsob tázání a vedení rozhovoru, jak je zachycený v Platónových dialozích, inspiroval na začátku 20. let 20. století německého filosofa Leonarda Nelsona k jeho aplikaci v oblasti vzdělávání. Jeho následovníci Gustav Heckmann a Detlev Horster metodu dále rozvinuli a zasadili se o její rozšíření na různých typech škol. E. Martens pak její principy využil ve své problémově zaměřené didaktice filosofie.<sup>431</sup> Dle Nelsona a Heckmanna je sókratovský rozhovor ve třídě vlastním účelem, ne prostředkem, neboť jde o samu praxi

---

<sup>429</sup> NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 8.

<sup>430</sup> V ČR existuje společnost Sókratovské rozhovory, z. s., organizující kurzy k této metodě. Na stránkách společnosti je uvedena i odborná literatura včetně dvou bakalářských prací k tématu v češtině. Dostupné z: <http://www.sokratici.estranky.cz/clanky/o-metode/odborna-literatura.html>. [Cit. dne 21. 7. 2015.]

<sup>431</sup> Srv. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 67.

filosofie, o společné kladení otázek a hledání odpovědí, jasné a samostatné myšlení.<sup>432</sup> Východiskem je stanovení nějakého problému či položení otázky s cílem dospět společně ke konsensu, nalezení přijatelné odpovědi či řešení. Hovor vede moderátor diskuse, který by se měl však držet v pozadí a snažit se o to, aby si příspěvky vyměňovali účastníci mezi sebou. Celá skupina by přitom měla vycházet ze stejných předpokladů, že všichni účastníci diskuse si jsou rovni: „Privilegia na základě ‚vyššího‘ poznání se neuznávají.“<sup>433</sup>

Pro úspěšný průběh hovoru je důležité dodržovat následující pravidla, která je třeba před začátkem hovoru společně prodiskutovat:

Moderátor diskuse je nedirektivní, nezasahuje do diskuse po obsahové stránce, nevnáší do ní nové pohledy či znalosti. Pomáhá vytvářet otevřenou a přátelskou atmosféru a snaží se, aby se do hovoru zapojili všichni, i pomaleji reagující účastníci. Dále dbá na jasnost a srozumitelnost příspěvků, klade mluvčím otázky na vyjasnění či upřesnění pojmu či je vybízí k pojmenování nevyřčených pocitů či postojů. Pokud je zřejmé, že dosáhnout konsensu není ve skupině možné, snaží se vést řečníky k co nejpřesnějšímu vymezení jednotlivých pozic.<sup>434</sup> Moderátor také shrnuje jednotlivá stanoviska a popisuje jednotlivé myšlenkové kroky ve vývoji diskuse.<sup>435</sup>

Účastníci dodržují svá pravidla. Nejdůležitější je, aby vycházeli ze svých vlastních zkušeností a popisovali je, případně mohou využít i zkušenosti známé zprostředkovaně z filmů, knih apod.<sup>436</sup> Zkušenost či příklad, který bude podrobněji představen, si účastníci sami zvolí na základě velmi stručného popisu těch, kteří se s vlastním příspěvkem k danému tématu přihlásí. Zvolený případ pak řečník podrobně představí a popíše. Teprve poté, když je všem daná zkušenost jasná, se účastníci snaží vyvodit z příkladu závěry či poznatky důležité pro řešení otázky a popsanou zkušenost už nezávisle na řečníkovi analyzovat, i po motivační či emoční stránce.

Pravidla se týkají i průběhu hovoru – ten může být kdykoli přerušen na podnět moderátora či jiného účastníka takzvaným metarozhovorem. Jeho cílem je reflektovat dosavadní průběh diskuse, zaměřit se na vztahy ve skupině či způsob vzájemné komunikace.

---

<sup>432</sup> Srv. BIRNBACHER, Dieter. Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 171-177 (cit. pasáž s. 174).

<sup>433</sup> Tamtéž, s. 175.

<sup>434</sup> Tamtéž, s. 175nn.

<sup>435</sup> BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 73.

<sup>436</sup> BIRNBACHER, Dieter. Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch, s. 176-177.

Metarozhovor umožňuje i vznést kritiku na moderátora. Ten totiž během metarozhovoru vystupuje ze své moderátorské role a roli moderátora přebírá jiný zkušený účastník.<sup>437</sup>

Sókratovský hovor může probíhat i paralelně v menších skupinách, předpokládá to však, že účastníci mají s tímto způsobem práce již nějaké zkušenosti.

## **b) Myšlenkové experimenty**

Myšlenkové experimenty se ve filosofické literatuře objevují od počátku do současnosti, jmenujme například Gýgův prsten u Platóna<sup>438</sup> či experiment s čínským pokojem J. Searla.<sup>439</sup> Myšlenkovými experimenty pro účely výuky filosofie se v Německu nejpodrobněji zabývá Helmut Engels. Myšlenkový experiment je zjednodušeně řečeno hypotetická situace, u které domýšlíme její důsledky. Engels se snaží myšlenkový experiment úžeji vymežit, doplňuje proto tyto jeho strukturní znaky:

1) Myšlenkový experiment vychází ze specifických předpokladů, ty autor označuje za podmínky experimentu: „K experimentálnímu rysu myšlenkových experimentů patří, že jsou *stanoveny podmínky*, za kterých pokus probíhá. Ty představují jeho základ. Na rozdíl od reálného experimentu sestávají podmínky pokusu u myšlenkového experimentu pouze z představ, přesněji: sestávají z jednoho nebo více předpokladů. Ty jsou u myšlenkového experimentu v úzkém slova smyslu nejen fiktivní, ale přímo kontrafaktuální.“<sup>440</sup> Na rozdíl od vědeckých hypotéz i běžných hypotetických podmínek (typu „co kdyby zítra přšelo?“), předpoklady myšlenkového experimentu si nijak nekladou nárok na pravdivost a není cílem experimentu tyto předpoklady ověřit či vyvrátit. Jeho cílem je povzbudit přemýšlení, které má najednou možnost pohybovat se v novém, ireálném světě, kde ovšem platí tytéž logické zákony (pokud jejich popření není součástí, tedy další podmínkou, experimentu).

2) Důležitý je další rys myšlenkového experimentu: Nestačí popsat novou situaci, nutné je vědět, za jakým účelem chceme právě s tímto experimentem pracovat. Jeho součástí proto musí být otázka či úkol, k jehož řešení by měl experimentátor pomocí čistého přemýšlení dojít. Autor tyto otázky ilustruje následujícím příkladem:

---

<sup>437</sup> Tamtéž.

<sup>438</sup> PLATÓN. *Ústava*, 359c-360c. Cit. dle edice Platónovy spisy, svazek IV. Přel. F. Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 57-58.

<sup>439</sup> SEARLE, John. Minds, Brains and Programs. *Behavioral and Brain Sciences* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 1980, 3(3), 417–57. [Cit. 2016-06-15]. Dostupné z <http://cogprints.org/7150/1/10.1.1.83.5248.pdf>.

<sup>440</sup> ENGELS, Helmut. „Nehmen wir an...“. *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim und Basel: BELTZ-Verlag, 2004, s. 14.

„Předpoklad ‚Vycházejme tentokrát z toho, že existuje lék, který způsobuje pozemskou nesmrtelnost.‘ nachází své uplatnění v otázkách ‚Vzal by sis takový lék? Pokud ano, proč, pokud ne, proč?‘ [...] Předpoklady tedy ještě nestanovují, jak má být myšlenkový pokus proveden. Vymezují určitý prostor toho, co se s jejich pomocí má dít. Otázky k léku poskytujícím nesmrtelnost by také mohly být: ‚Za jakých podmínek by sis lék vzal či je odmítl?‘, ‚Měl by být takový lék všeobecně přístupný?‘, ‚Zakázal bys takový lék, pokud bys k tomu měl moc?‘ či ‚Měli by takový lék dostat jen někteří lidé?‘<sup>441</sup>

Vidíme, že právě otázka, kterou experiment doplníme, určuje směr úvah. Je nutné tedy nejprve promyslet cíl, ke kterému chceme experiment použít.

3) Dalším krokem je samotné provedení pokusu, to znamená promyšlení možných odpovědí na danou otázku a jejich zdůvodnění. „Při tomto přemýšlení je možné přidat ještě další předpoklady, jako logické principy, morální normy, hodnotová rozhodnutí, poznatky jednotlivých věd, názory plynoucí z životních zkušeností, poznatky z každodenního života atd.“<sup>442</sup> Důležité přitom je, že dopředu nelze říci, s kterými řešeními žáci přijdou, a hlavně, které je správné. Závěr experimentu je z podstaty otevřený.

4) Poslední důležitou složku myšlenkového experimentu tvoří jeho kontext, rámec. Již bylo uvedeno, že před samotným uvedením experimentu je nutné znát cíl, proč vůbec s experimentem pracovat. Posledním krokem je zhodnotit závěry z myšlenkového experimentu vzhledem ke kontextu, vyvodit ze závěrů důsledky pro zkoumané téma apod. „Takovýto rámec, který experiment obklopuje, sestává ze dvou částí. První část tvoří takzvaný *prolog*. Ten u výše uvedených příkladů zahrnuje například otázku, na čem v životě vlastně záleží, otázku po motivech jednání a jejich zhodnocení a otázku, jaký smysl by pro život mohla mít smrt. Druhá část rámce tvoří *epilog*. Ten zahrnuje úvahy, jak posoudit a zhodnotit odpověď, kterou jsme provedením myšlenkového experimentu získali, a jaké důsledky z ní vyvodit.“<sup>443</sup>

Autor dále rozlišuje několik didaktických stupňů práce s myšlenkovými experimenty.<sup>444</sup> Nejméně náročné pro žáky i učitele, ale také nejméně přínosné, je zvolit existující myšlenkový experiment z filosofické myšlenkové tradice, přečíst ho a společně ho

---

<sup>441</sup> Tamtéž, s. 15n.

<sup>442</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>443</sup> Tamtéž, s. 17.

<sup>444</sup> Tamtéž, s. 186nn.

s žáky interpretovat. Na nejnižším stupni náročnosti a přínosnosti je tento způsob práce s myšlenkovým experimentem proto, že jsou u něj žáci nejvíce pasivní – nepromýšlejí sami různé možnosti jako odpověď na základní otázku experimentu, ani experiment sami nevymýšlejí. Náročnější je výše uvedený způsob, kdy stanovíme k experimentu otázku či otázky, které mají žáci řešit. Experiment tak provádí sami žáci. Dle Engelse je ovšem nejcennější, pokud jsou žáci vedeni k tomu, aby sami myšlenkové experimenty i vymýšleli, a to jako pomůcku pro zodpovězení klíčových filosofických otázek.<sup>445</sup> Jako příklad uvádí Engels tyto podněty:

„Vymysli si myšlenkový experiment, který ti pomůže vyjasnit,

- co jsi za člověka,
- zda bychom měli vždy říkat pravdu,
- zda je státní moc nutná,
- jaké hodnoty jsou pro tebe důležité,
- o jaké cíle v životě bychom měli usilovat,
- jak by se měl člověk chovat jako přítel či přítelkyně,
- jak hodnotit rutiny v každodenním životě,
- jak bychom měli naložit s časem, který máme na život,
- jaký je rozdíl mezi opravdovou skutečností a virtuální realitou,
- zda tradice patří k bytí člověkem,
- jak bychom měli žít s technikou [...]“<sup>446</sup>

Práce s myšlenkovými experimenty, kromě toho, že je pro žáky velmi motivující a zajímavá, pomáhá rozvíjet spekulativní myšlení, argumentaci, zaujímání nových perspektiv, odhalovat vlastní i cizí skryté předpoklady a hodnoty, rozpoznávat možná nebezpečí, vyjasňovat si vlastní představy o sobě i o světě.<sup>447</sup> A v neposlední řadě umožňují experimenty zakusit svobodu myšlení.

---

<sup>445</sup> Aby byl výsledek invence žáků filosoficky nosný, je třeba s žáky nejprve projít i předchozí typy práce s myšlenkovými experimenty. Za vhodné bych považovala i formulování kritérií, jaká má vymyšlený experiment splňovat.

<sup>446</sup> Tamtéž, s. 189.

<sup>447</sup> Srv. tamtéž, 218-224. Viz též ENGELS, Helmut. Gedankenexperimente. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s.187-195 (příslušná pasáž s. 193).

### c) *Diskuse nad dilematem*

Tato metoda je již dost stará a v německy mluvícím prostředí běžně používaná ve výuce filosofie od 80. let, vychází z prací amerického psychologa a pedagoga Lawrence Kohlberga.<sup>448</sup> Využívá se zejména při výuce etiky. Za dilema v pravém slova smyslu lze považovat takovou situaci, kdy se jedinec nachází v tísnivé situaci a musí se rozhodnout mezi dvěma možnostmi jednání. Rozhodování musí být obtížné, a to buď proto, že volba jakékoli ze dvou možností je doprovázená nežádoucími důsledky, nebo naopak jsou v případě jakéhokoli rozhodnutí důsledky pozitivní, ale vylučují jiné pozitivní důsledky plynoucí z alternativní volby.<sup>449</sup>

Pro výuku etických témat jsou relevantní morální dilemata. O nich mluvíme tehdy, když jsou splněny následující podmínky, jejichž výčet včetně příkladů uvádí ve svém přehledovém článku Klaus Blesenkemper:

„1. V situaci, v které se musíme rozhodnout, existují dvě vzájemně se vylučující možnosti jednání. (Příklad: Nechat si nebo odevzdat nalezenou věc.)

2. Možnosti jednání spočívají na dvou morálních požadavcích nebo hodnotách, které jsou obě *pro jednajícího* důležité, a není jim nadřazená žádná další vyšší hodnota či požadavek. (Příklad: pomoc trpícímu a úcta k osobnímu vlastnictví)

3. Situace nutící nás k rozhodnutí nebyla zapříčiněna ani nedbalostí, ani záměrně. (Protipříklad: Někdo slíbí dvěma lidem, kteří se nacházejí každý na jiném místě, že je ve stejnou dobu navštíví. Tato tísnivá situace, kterou si onen jedinec způsobil sám, nemá povahu dilematu.)

4. Jednající je v principu schopen jednat v souladu s oběma morálními požadavky. (Příklad: Jednající je se svými prostředky schopen jak pomoci trpícímu, tak dbát vlastnického práva. Protipříklad: Nepohyblivý vozičkář nestojí před dilematem, ohrožení sebe sama versus pomoc tonoucímu, protože mu nemůže nijak pomoci.)

5. Jednající nemůže v jedné konkrétní situaci dostát současně oběma morálním požadavkům či hodnotám. (Příklad: Nemůže v konkrétním

---

<sup>448</sup> BLESENKEMPER, Klaus. Dilemmadiskussion. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 178-186 (cit. pasáž s. 178).

<sup>449</sup> Tamtéž, s. 178.

případě zároveň účinně pomoci trpícímu, aniž by neohrozil vlastnické právo.)<sup>450</sup>

Blesenkemper doporučuje zahrnout do pojmu morálního dilematu i dva typy konfliktů, které by výše uvedené podmínky nesplňovaly, jejich zahrnutí má ovšem didaktický smysl.<sup>451</sup> Prvním typem situace je etický nesoulad (dissens), který ovšem nepramení ze střetu dvou hodnot, nýbrž ze střetu dvou různých etických teorií (například rozhodování v téže situaci na základě utilitaristických a deontologických premis nebo konflikty rolí způsobené příslušností k dvěma kulturně odlišným společenstvím). Příkladem prvního typu může být dilema, zda je možné mučit podezřelého z terorismu za účelem zjištění informací k odstranění bezprostřední hrozby útoku (z utilitaristické pozice je to možné, neboť utrpení jednoho člověka je vyváženo dobrem, chápaným jako přežití, většího množství lidí; z deontologické pozice to možné není, neboť nelze k druhému přistupovat jako k prostředku záchranu jiných lidí).

Druhým typem situace je rozhodování, kdy je určitý morální požadavek ve sporu s našimi vlastními zájmy. O morální dilema nejde proto, že se nejedná „o konflikt v rámci morálky, nýbrž o konflikt s morálkou. Jeho rozpor je rozpor mezi morálkou a vlastními zájmy.“<sup>452</sup> Oba typy situací je vhodné zasazovat do výuky proto, že se s nimi žáci běžně setkávají. V návaznosti na Kohlbergovy stupně morálního vývoje doporučují didaktikové zařazovat takové konfliktní situace, které odpovídají stupni morálního vývoje příslušných studentů (v případě prekonvenčního stadia je vhodné diskutovat právě o dilematu mezi vlastními zájmy a zájmy druhých).

Způsob, jak s dilematy ve výuce pracovat, je různý. Blesenkemper uvádí s odkazem na V. Pfeifera čtyřfázový model:<sup>453</sup>

1. „Konfrontace s morálním dilematem“ – Žáci si přečtou popis konfliktní situace. Důležité je si v této fázi společně vyjasnit, v čem dilema spočívá, v čem jsou obě možnosti jednání problematické a jaké hodnoty, normy a zájmy jsou ve sporu.

2. „Zformulování prvního stanoviska“ – Každý žák si sám pro sebe zdůvodní, pro jakou možnost by se rozhodl. Učitel v této fázi musí žákům vysvětlit, že žádná třetí možnost prozatím neexistuje (účelem je zpřítomnit si jasně obě hlavní hodnoty, které jsou ve sporu, a rozhodnout se odůvodněně pouze pro jednu). Žáci poté hlasují pro jednu z možností, nejlépe tak, aby nebyli ovlivněni rozhodnutím ostatních (se zavřenýma očima, pomocí lístečků apod.).

---

<sup>450</sup> Tamtéž (podle Sellmaiera), s. 179n.

<sup>451</sup> Tamtéž, s. 180nn.

<sup>452</sup> Tamtéž, s. 181.

<sup>453</sup> Tamtéž, s. 184nn.



3. „Ověření obou stanovisek a jejich zdůvodnění“ – Tato fáze představuje „diskusní jádro“ této metody. Žáci pracují v malých skupinách. Jejich úkolem je prodiskutovat obě stanoviska a shrnout důvody pro a proti. Nabízí se více možností, jak diskusi provést. Skupiny mohou být buď homogenní (tj. rozdělené dle stejného rozhodnutí), nebo heterogenní (zastoupeni jsou příznivci obou stanovisek). Nejprve si žáci sepíší argumenty, poté je seřadí dle důležitosti. V případě práce v homogenních skupinách následuje mezikrok, spočívající ve výměně argumentů se skupinou, zastávající opačné stanovisko, argumenty druhé skupiny první skupina opět seřadí dle důležitosti. Následuje společné sdílení a výměna argumentů.

4. „Přemýšlení o vlastním stanovisku (zaujetí postoje a vyhodnocení)“ – V této poslední fázi si každý žák sám pro sebe znovu zformuluje a zdůvodní svou konečnou volbu, která se může po vyslechnutí dalších argumentů a společné diskusi lišit od prvotní. Následuje další hlasování pro porovnání. Může se navázat i následnou diskusi o dilematu samotném, možných jiných řešeních apod.

Zařazení diskuse nad dilematy do výuky plní vícero výukových cílů:

- konfliktní situace může být postavena tak, že je blízká životu žáků, žáci jsou pak více motivováni se problémem zabývat

- diskuse nad situací někoho jiného zajišťuje určité bezpečí, byť by se jednalo o střet hodnot či zájmů, který žáci běžně prožívají, žáci si ale argumenty a vlastní soud z diskuse mohou snáze přenést do řešení vlastních konfliktních situací

- samotná diskuse nad možnými stanovisky vede žáky k formulaci argumentů a protiargumentů

- výměna argumentů mezi zastánci různých pozic učí žáky zaujímat různé perspektivy

- pojmenování hodnot, které jsou ve sporu, a odůvodněné zaujetí vlastního stanoviska je příkladem filosofické reflexe.

Uvedme na závěr shrnutí významu diskusí nad dilematy od dalšího autora:

„To, co je při diskusích o dilematech zajímavé, není rozhodnutí či jeho výsledek po obsahové stránce, ale rozvažování mezi jednotlivými hodnotami a zdůvodnění rozhodnutí. V tomto smyslu je cílem výuky proces, tedy intenzivní promyšlení hodnotových otázek a argumentativní obhájení stanovisek. V průběhu diskuse, která je bohatá na konflikty, dochází k zatížení a pravděpodobně i otřesení kognitivních struktur právě tehdy,

když je přijatelnost našeho vlastního stanoviska zpochybněna nejprve ostatními a potom i námi samými.<sup>454</sup>

#### **d) Filosofování prostřednictvím divadla**

Zařazování prvků dramatické výchovy do výuky běžných předmětů není v našich podmínkách neznámým jevem.<sup>455</sup> I v německé didaktice filosofie se lze setkat s četnými metodami vycházejícími z dramatické výchovy. Za důležité ovšem považují rozlišit, za jakým účelem jsou dramatické postupy zařazovány. Může jít o pouhé zpestření výuky či zařazení „volnějšího“ programu po náročné abstraktní práci,<sup>456</sup> existují ale i autoři, kteří se zasazují o vážnější přístup k možnostem využití dramatických prvků právě ve filosofii. Vlastní ucelenou a teoreticky podrobně podloženou koncepci představil ve své knize *Didaktika filosofování prostřednictvím divadla* Christian Gefert.<sup>457</sup> Uvedu zde stručně jeho přístup, doplněný o postřehy švýcarského didaktika a učitele Christiana Maurera, který vychází z podobných předpokladů.

Oba uvedení autoři považují dramatické prostředky vhodné k prohloubení porozumění při práci s textem a jeho výkladu. Jak uvádí Ch. Maurer, v běžné výuce filosofie, zaměřené na práci s abstraktními texty, je těžké poznat, zda žáci textu opravdu porozuměli, pokud správně používají danou terminologii. Divadelní ztvárnění umožňuje přenést smysl textu z vysoké úrovně abstrakce na úroveň jednání či obrazu.<sup>458</sup> Podobně argumentuje Ch. Gefert: dramatické ztvárnění textu umožňuje propojit různé typy racionality a diskursivní a prezentativní způsob vyjadřování při výkladu textu.<sup>459</sup> Divadelní vyjádření je symbolické, umožňuje vyjádřit i ty

---

<sup>454</sup> SCHUSTER, Peter. Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. In: EDELSTEIN Wolfgang, Fritz OSER a Peter SCHUSTER (eds.). *Moralische Erziehung in der Schule, Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2001, s. 171-212 (cit. pasáž s. 192nn.). ISBN 978-3407252463.

<sup>455</sup> Srv. zařazení „výuky dramatem“ mezi výukové metody v přehledových odborných knihách. Viz MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 6; ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012, s. 6. Dramatickou výchovou se u nás dlouhodobě zabývá i Josef Valenta. Srv. např. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., přepr.vyd. Praha: Grada, 2008; či Týž. *Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. Dramatická výchova*. In: STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 375-382.

<sup>456</sup> Drobnější metody bez ucelené koncepce jsou uvedeny i v BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 103-112.

<sup>457</sup> GEFERT, Christian. *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchung zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*. Dresden: Thelem, 2002.

<sup>458</sup> MAURER, Christian. Szenische Umsetzung als Beispiel für eine Methode der intensiven Texterarbeitung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2005, 27(3), 225-230 (cit. pasáž s. 225f.).

<sup>459</sup> GEFERT, Christian. Theatrales Philosophieren - Performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 240-244 (cit. pasáž, s. 240nn.).

stránky textu, které by byly obtížně zachytitelné slovy. Filosofování prostřednictvím divadla probíhá jako projektová výuka, jejímž cílem je v závěru představit (veřejně či jen v rámci třídy) dramatické ztvárnění vybraného textu. V průběhu práce se střídají různé metodické postupy, přecházející od diskursivních postupů (rozběr textu, reflexe scénických provedení) k prezentativním formám (různé typy scénického ztvárnění).

Gefert dělí pracovní postup do čtyř fází:<sup>460</sup>

1) Argumentační fáze. – Žáci si nejprve přečtou zvolený text a společně s učitelem ho rozeberou. Zejména se zaměří na to, jak rozumějí klíčovými pojmy a argumenty, a vyberou ty části textu (pojmy, argumenty, tvrzení), které by se měly dramaticky ztvárnit, a navrhnou pro ně konkrétní příklady ze života.

2) Přípravná fáze. – Následují drobná cvičení, sloužící jako rozcvička a naladění žáků na následnou dramaturgii. Účelem cvičení je žáky uvolnit a zároveň soustředit na divadelní práci, nastavit přátelskou a důvěrnou atmosféru, procvičit vyjadřovací schopnosti. Jako příklad cvičení na posílení důvěry mezi žáky může sloužit „vedení nevidomého“: žáci pracují ve dvojicích. Spojí se spolu pouze tak, že se dotýkají jedním prstem. Jeden z dvojice zavře oči a představuje nevidomého, druhý ho vodí křížem krámem po místnosti, pak si role vymění.<sup>461</sup>

3) Zkušební fáze. – Žáci opět zkoušejí různá cvičení, tentokrát už ale zaměřená na text. Například k vybraným pasážím z textu ve skupinkách sestavují živé obrazy, improvizují scénky apod. Cílem této fáze je, aby žáci vytvořili rozmanitý „scénický materiál“ pro následnou práci a přípravu výsledného představení.

4) Fáze reflexe. – V této fázi žáci společně reflektují odehrané či předvedené scénky a vybírají z nich ty, které dle jejich mínění nejlépe vystihují smysl textu. S těmi potom dále pracují, upravují je a snaží se o co nejpreciznější symbolické vyjádření celého textu ve výsledném představení.

Ch. Maurer ve svém článku postupuje jednodušeji, ale se stejným cílem – ukázat prostřednictvím dramatických prostředků smysl konkrétního textu. I u něj předchází dramaturgii rozsáhlá práce s textem, zajišťující, že žáci hlavní pojmy, myšlenky a argumenty pochopili. Poté teprve přichází na řadu vlastní dramaturgie ve skupinách, skupiny se rozdělí dle dvou textů (každý pojednává o odlišném antropologickém pojetí). Zadání pro scénické ztvárnění bylo dle autora takovéto:

Hlavní úkol: a) Zpracovat písemně ty body z antropologické pozice autora, které skupina považuje za nejdůležitější.

---

<sup>460</sup> Tamtéž, s. 241-243.

<sup>461</sup> GEFERT, Christian. *Didaktik theatralen Philosophierens*, s. 228.

b) V návaznosti na to připravit 5-10minutové scénické ztvárnění.

Kritéria pro dramatizaci:

- Hlavní myšlenkou je zahrát scénu, která by zvoleného autora přivedla k zformulování jeho pojetí člověka.
- Je zakázáno vysvětlovat přitom klíčové pojmy (jako rozum či přirozenost) pouze pomocí definic nebo převzít z textu abstraktní formulace nejdůležitějších aspektů a pouze je zreprodukovat.
- Cílem představení je, aby skupiny, které zvoleného autora nečetly, byly po zhlédnutí dramatizace schopné odpovědět na otázky typu: „Co charakterizuje autorovo pojetí rozumu?“<sup>462</sup>

Jak je z konkrétního zadání vidět, žáci jsou v dramatizaci nuceni text nejen chápat ve smyslu reprodukce jeho obsahu, ale umět s jeho myšlenkami dále pracovat a převést je do běžných situací. Jde o opačný postup, než je obvyklé ve výuce filosofie, která se snaží navázat na život žáků. Běžně se vychází z nějaké situace či problému každodenního života, které mají potenciál skrývat v sobě filosofický problém. Ten se postupnými otázkami odhalí, zobecní a dále řeší. Nyní je postup opačný. Žáci jsou konfrontováni s vybranou filosofickou pozicí a jejich úkolem je vyvodit z ní důsledky pro každodenní život či jednání v určité situaci. To žákům umožňuje nejen si osvojit dané pojmy a myšlenky, ale zároveň jsou vedeni k uvědomění, že i jejich běžné jednání či názory vycházejí z jistých filosofických pozic, byť dosud nereflktovaných.

### **7.1.2 Konkrétní metody pro rozvíjení jednotlivých filosofických dovedností, resp. kompetencí**

Způsobů, jak rozvíjet vybrané filosofické dovednosti a kompetence, je nespočet a záleží především na tvořivosti učitele. I literatury zaměřené na metody vhodné pro výuku filosofie je dost, zejména v německé odborné literatuře,<sup>463</sup> lze využít ale i české zdroje.<sup>464</sup> Vhodné jsou například vybrané metody RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).<sup>465</sup>

---

<sup>462</sup> Zestručněno dle: MAURER, Christian. *Szenische Umsetzung als Beispiel für eine Methode der intensiven Texterarbeitung*, s. 228.

<sup>463</sup> Např. WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie: 30 Moderationsmodule mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2010. - *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2012. - *Medienschlüssel Philosophie. 30 Zugänge mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2013; SISTERMANN, Rolf (ed.). *Weiterdenken, Band C.*; BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*; MARTENS, Ekkehard. *Methodik*.

<sup>464</sup> Např. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*; FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Přel. K. Barcal. Praha: Portál, 2011.

<sup>465</sup> Vybrané metody např. ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*, s. 113nn.

Níže se pokusím představit ke každé filosofické kompetenci rozpracované v této práci několik metod, které rozvíjejí jednotlivé dílčí dovednosti a jejichž aplikace v našich podmínkách není náročná. Podkapitoly jsou členěny dle jednotlivých kompetencí, na konci každé z nich je uvedena přehledová tabulka s přiřazením metod (uvedeny jsou relevantní metody i z předcházejících či následujících částí práce) k jednotlivým dílčím dovednostem tam, kde to bylo možné.

### **a) Práce s textem**

Práce s filosofickým textem představuje jednu ze základních metod výuky filosofie. Aby však měla smysl, je třeba žáky na četbu náročných textů připravovat postupně. Pokud studenti nemají osvojené základní čtenářské dovednosti, je vhodné začít krátkými ukázkami, například z publicistiky či literatury. I pro vlastní filosofickou práci s textem stačí kratší ukázky (například 2 odstavce), o to podrobněji a důkladněji je žáci mohou rozebrat. Níže uvedené metody jsou řazené tak, že postupují od metod pomáhajících rozvíjet obecné čtenářské dovednosti k více filosofickým a náročným.

- **Učíme se navzájem**<sup>466</sup>

Metoda je určená pro práci s textem v přibližně čtyřčlenných skupinách. Každý student ve skupině má svůj výtisk textu ke čtení. Studenti se postupně střídají v roli učitele tak, aby si každý danou roli aspoň jednou vyzkoušel. Na začátku vymezíme (či se skupina dohodne), jaký úsek textu se bude číst. Poté, co všichni daný úsek přečtou, student v roli učitele

- **shrne** obsah úryvku
- vymyslí a ostatním **položí otázku**, vztahující se k textu (otázka se může týkat něčeho explicitně v textu vyjádřeného či implicitních předpokladů či naopak důsledků apod.),
- **objasní** místa v textu, kterým někdo ze skupiny neporozuměl,
- **předvídá**, jak bude text pokračovat v další části,
- vymezí, která část textu se bude číst dál.

Uvedené činnosti (kromě poslední) patří k základním čtenářským dovednostem a je vhodné je pravidelně se studenty cvičit. Pokud s metodou začínáme, je dobré studentům nejprve na konkrétním textu ukázat (modelovat), jak uvedená činnost vypadá.

---

<sup>466</sup> Podle STEELOVÁ Jeannie L. a kol. *Příručka III: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007, s. 34-35.

- **Dvojitý/trojité zápisník**<sup>467</sup>

Metoda je určená k individuálnímu zpracování textu (dvojitý zápisník), případně do dvojic (trojitý zápisník). Rozvíjí dovednost vztahovat obsah textu k vlastním zkušenostem a porovnávat jej s vlastními či dalšími názory.

**Dvojitý zápisník:** Každý si rozdělí papír na dvě poloviny. Do prvního sloupce si při čtení textu zapisuje doslovné citace z textu, které jej zaujaly, do druhého sloupce souvislým textem komentář k vypsané pasáži (proč mě tato pasáž zaujala, jaké otázky ve mně vyvolala, jaký je můj názor na danou věc apod.). Můžeme vymezit minimální počet zápisů k danému textu.

Po zpracování textu do zápisníku ho společně postupně procházíme, ptáme se na komentáře studentů k jednotlivým pasážím, na základě různých studentských komentářů necháme rozběhnout diskusi.

**Trojité zápisník:** Studenti si rozdělí papír do tří sloupců a nejprve postupují stejně jako při dvojitém zápisníku (třetí sloupec zůstává prázdný). Poté, co si všichni zajímavé pasáže vypíší a okomentují, vyberou si někoho, s kým si zápisník vymění. Do třetího sloupce zapíší své komentáře, které se mohou týkat jak volby dané pasáže a jejího obsahu, tak komentářů. Je vhodné upozornit na začátku, že studenti dají své komentáře číst ještě někomu dalšímu. Poté opět můžeme na základě komentářů rozvinout diskusi nad textem.

- **Rozčlenění textu**<sup>468</sup>

Metoda je určena pro individuální práci s textem či práci ve dvojicích. Rozdáme studentům delší (cca 40-50 řádků) text, u kterého jsme odstranili všechny odstavce, nadpisy či mezititulky. Úkolem studentů je text rozčlenit do odstavců, případně jednotlivé odstavce či části opatřit stručným a výstižným mezititulkem. Studenti si potom svá členění porovnají ve dvojicích či skupinách a musí být připraveni své členění zdůvodnit a doložit konkrétními místy v textu. Na závěr své členění porovnají s originálem.

- **Textová skládačka**<sup>469</sup>

Rozstříháme text podle odstavců či jiných významových částí a rozdělíme do skupin, každá skupina dostane jednu část textu. Úkolem ve skupině je daný úsek přečíst a zpracovat (shrnout obsah textu, zformulovat hlavní argumenty, vyjádřit hlavní myšlenku apod.).

---

<sup>467</sup> Tamtéž, s. 17-20.

<sup>468</sup> Podle WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 72-74.

<sup>469</sup> Podle WITTSCHIER, Michael. Fachseminar Philosophie [webová stránka]. [cit. dne 6. 10. 2014] Dostupné z: <http://www.wittschier.de/philosophie9.htm>.

Postupně společně procházíme jednotlivé části textu, skupiny je vždy představí a společně se snažíme zrekonstruovat argumentační postup textu a tedy i pořadí jednotlivých částí.

- **Hlavní tvrzení**<sup>470</sup>

Z textu vypíšeme několik klíčových tvrzení a rozdělíme je do skupin. Úkolem je pokusit se rekonstruovat jejich věcný a argumentativní kontext.

1. Žáci mají nejprve čas na to, aby se k tvrzením ve skupině vyjádřili (návrhy interpretací, příklady, otázky, námitky...).

2. Následně skupiny své teze představí celé třídě, postupně se společně pokoušíme najít vztah mezi jednotlivými představovanými tezemi a najít jejich správné pořadí (studenti své návrhy musí zdůvodnit).

3. Studenti poté dostanou celý text, z něž byly věty vytrženy, najdou je tam a označí. Doplň, jaké je jejich postavení v textu (teze, zdůvodnění, důsledek...). Tuto činnost dělají studenti samostatně nebo ve dvojicích.

Pro tento způsob práce je nutné zvolit takový text, v kterém lze najít vícero klíčových tvrzení, které se k sobě smysluplně vztahují. Díky předchozí intenzivní práci s jednotlivými tezemi jsou studenti více motivováni k četbě celého textu.

- **„5 P“**<sup>471</sup>

Tato metoda, vymyšlená Joachimem Kalcherem (v původní verzi nazvaná zkratkou PLATO), je určena pro libovolný způsob práce (individuálně, ve dvojicích, ve skupinách). Umožňuje studentům rozvíjet klíčové dovednosti pro četbu filosofického textu, zejména je-li zařazována pravidelně, a představuje jasně strukturovaný způsob pro jeho zpracování. Studenti si text přečtou a postupně písemně vypracují jednotlivé body analýzy:

---

<sup>470</sup> Podle WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 94-96.

<sup>471</sup> Podle WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 113-115.

**Tab. 16. Jednotlivé kroky metody „5P“ (M. Wittschier)<sup>472</sup>**

Analýza filosofického textu – „5 P“	
1.	Pojmenovat problém, téma, otázku textu
2.	Popsat návrh řešení, stanovisko, odpověď, obsažené v textu
3.	Představit argumenty textu, např. <i>Z jakých předpokladů text vychází? Jaké důvody uvádí, jaké závěry vyvozuje?</i>
4.	Přezkoumat platnost argumentů, např. <i>Jsou důvody přesvědčivé? Platí definice? Jsou pojmy vhodně zvolené? Nezůstalo něco důležitého mimo pozornost?</i>
5.	Posoudit text ve vztahu k dnešnímu světu a vlastní zkušenosti: <i>Jaký má text smysl? Hodí se jeho perspektiva do dnešního či mého světa? Rozšiřuje nějak mé obzory?</i>

**Tab. 17. Přehled metod pro porozumění a interpretaci textu v souvislosti s dílčími dovednostmi**

Dílčí dovednosti	Metody
- rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce	Rozčlenění textu Tvorba titulků k odstavcům
- vyjádřit hlavní myšlenku textu	Učíme se navzájem 5 P
- popsat strukturu a záměr textu	Hlavní tvrzení Textová skládačka
- analyzovat argumentační strukturu	5 P Vizualizace argument. struktury
- odhalit skryté předpoklady textu a domýšlet jeho důsledky	5 P Analýza argumentů – Toulminovo schéma
- zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)	Písemná práce
- kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)	5 P Písemná práce (esej, polemika, dopis autorovi...)

<sup>472</sup> Tamtéž, s. 114.



## **b) Psaní vlastních textů**

Klademe-li si za cíl výuky vést žáky k samostatnému filosofickému myšlení, lze psaní považovat za jeden z nejdůležitějších prostředků pro jeho dosažení. Již v Platónových dialozích je přítomen vnitřní rozpor, zda se má filosofie odehrávat spíše formou rozhovoru či zda myšlenky zapisovat. Platón se výslovně kloní k první možnosti, dozvídáme se o tom ovšem prostřednictvím psaného textu.<sup>473</sup> Domnívám se, že i ve výuce by se mělo objevovat obojí. Kromě diskusí by měli žáci mít možnost často vyjadřovat své myšlenky a argumenty písemně, a to z těchto důvodů:

- Psaná forma řeči nás nutí přesněji věci formulovat, neboť potenciálnímu čtenáři nemůžeme případné nejasnosti osobně vysvětlit.

- Napsaný text má do jisté míry konečnou podobu, proto je třeba podstatu našeho sdělení promyslet důkladněji, než když například v diskusi reagujeme na okamžitý podnět.

- Zadaná forma a rozsah textu nás nutí vyjádřit to nejdůležitější.

- Z didaktického hlediska je psaní jedinou možností, jak přimět k přemýšlení a vyjádření myšlenek všechny žáky současně.

V didaktice filosofie lze rozlišit dvojí přístup k psaní textů. 1) Psaní je prostředkem porozumění (většinou) jinému textu (případně jinému sdělení, např. diskusi). Jak již plyne z tohoto označení, účelem není sám vlastní text, ten slouží spíše jako důkaz o tom, jak student porozuměl něčemu jinému. Podoby takto zadaných písemných úloh mohou být následující:<sup>474</sup>

- **Shrnutí** – stručné, rozsahem předem omezené shrnutí obsahu textu, stručnost a přesnost vyjádření lze trénovat vymezením různé délky shrnutí pro jeden text (např. 1 normostrana, půl normostrany, 3 hlavní věty apod.)

- **Analýza argumentů** – shrnutí a rozbor argumentů z daného textu

- **Protokol z diskuse** – záznam hlavních argumentů a protiargumentů diskuse

- **Interpretace** – popis struktury a obsahu textu vlastními slovy, který zahrnuje výklad hlavních myšlenek autora, představení argumentů a myšlenkové stavby textu; může obsahovat i zhodnocení argumentace či rozvedení vybraných problémů či otázek

2) Psaní je prostředkem vyjádření vlastních myšlenek, postojů, argumentů. V německé didaktice se pro tyto formy používá označení „tvůrčí psaní“ (*kreatives Schreiben*). Pro účely výuky filosofie ho definuje V. Haase jako „všechny textové výtvořky, které dávají významný

---

<sup>473</sup> PLATÓN. *Faidros*, 274b-278e. Cit. dle edice Platónovy spisy, svazek II. Přel. F. Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 276-282.

<sup>474</sup> Srv. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 64-74.

prostor fantazii, intuitivním náhledům, individuálním prožitkům a vyjadřovacímu potenciálu žáků a jejichž středobodem je zároveň reakce na morálně či filosoficky relevantní předmět.<sup>475</sup>

Mezi formy takto pojatých písemných projevů patří:<sup>476</sup>

**Komentář k textu** – krátký text, v němž student vyjádří a zdůvodní svůj názor na daný text či jeho jednotlivé argumenty

**Dopisová výměna** – výměna písemně zformulovaných stanovisek či úvah studentů mezi sebou k danému problému formou dopisu, studenti případně mohou dopis psát v roli vybraného filosofa či jiného autora

**Fiktivní dialog** – na základě probrané látky sepíší žáci dialog dvou filosofů zastávajících odlišné pozice; vhodné jako závěr určitého tematického bloku

**Dokončení či úprava filosofického textu** – žáci se snaží na základě přečteného úryvku textu odhadnout další vývoj argumentace a text v autorově stylu dopíší, potom mohou svůj výtvar porovnat s originálem; podobně mohou žáci napsat alternativní verzi textu (například u Platónových dialogů se určitá postava zachová jinak apod.)<sup>477</sup>

**Argumentativní esej** – jasně strukturovaný text, jehož účelem je přesvědčit čtenáře o určitém stanovisku k problému; autor nejprve přestaví své stanovisko (tvrzení), poté následují argumenty pro, představení možných protiargumentů a jejich vyvrácení a závěr; doporučuje se používat příklady k ilustraci tezí, jasně odlišovat subjektivní mínění od faktů či obecně přijatelných argumentů<sup>478</sup>

**Esej** – úvaha k danému problému, která představuje a pomocí argumentů obhájuje stanovisko autora, psaná volnějším stylem (francouzský typ eseje)<sup>479</sup>

---

<sup>475</sup> HAASE, Volker. Kreatives Schreiben. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 230-239 (cit. pasáž s. 230).

<sup>476</sup> Srv. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 64-74; WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 174-179; BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 90-103; HAASE, Volker. *Kreatives Schreiben*, s. 230-239.

<sup>477</sup> Srv. HAASE, Volker. *Kreatives Schreiben*, s. 235.

<sup>478</sup> Srv. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 102.

<sup>479</sup> Srv. HAASE, Volker. *Kreatives Schreiben*, s. 232; BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 102.

**Tab. 18. Přehled metod pro psaní v souvislosti s dílčími dovednostmi**

Dílčí dovednosti	Metody
- parafrázovat přečtený text	Učíme se navzájem Krátká písemná cvičení parafrází s porovnáním ve dvojici
- porovnat písemně dva různé texty	Komentář k textu Interpretace Fiktivní dialog
- účelně a správně zacházet s citacemi (uvádět a komentovat citované výroky, užívat citování v přiměřeném rozsahu, správně citovat)	(Argumentativní) esej Referát
- dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady	(Argumentativní) esej Polemika
- zaujmout, zformulovat a odůvodnit vlastní stanovisko k danému problému či textu	Komentář k textu Dopisová výměna
- dodržet myšlenkovou koherenci textu (shoda cílů s obsahem i myšlenková shoda jednotlivých částí textu)	(Argumentativní) esej Odborná písemná práce
- používat správně a přiměřeně odbornou terminologii	(Argumentativní) esej Fiktivní rozhovor

### c) **Diskuse**

Zařazování diskusí do výuky je časově náročné. Chceme-li však vést žáky ke kultivované a neútočné výměně myšlenek a argumentů mezi sebou, je třeba jim poskytnout dostatek příležitostí pro trénink. Aby šlo o diskusi filosofickou, nestačí zvolit jen filosofický problém či otázku.<sup>480</sup> Klíčová je role moderátora diskuse (ze začátku musí tuto roli mít učitel, aby svým příkladem žákům modeloval správné vedení diskuse), který v jejím průběhu kromě běžných moderátorských činností (hlídání dodržování pravidel, držení se tématu apod.) vstupuje do diskuse tak, že parafrázuje tvrzení jednotlivých řečníků, doptává se na přesný význam použitých pojmů či upozorňuje na jejich odlišná použití, reprodukuje argumenty a odhaluje jejich premisy, zobecňuje konkrétní příklady či typy výpovědí apod. Všechny tyto činnosti vyžadují určitou distanci a reflexi a představují specificky filosofické dovednosti. Cílem diskutování se žáky je, kromě analýzy a řešení samotného problému, aby postupně byli žáci schopni těchto (učitelem nejprve modelovaných) výkonů sami.

- **Diskusní pavučina**<sup>481</sup>

Studenti samostatně písemně zformulují argumenty pro a proti k danému problému. Poté se všichni pohybují po třídě a setkávají se ve dvojicích, v kterých si představí své argumenty, diskutují o nich a doplňují si další hlediska a stanoviska. Na základě toho lze pak vést diskusi v celé třídě, shrnout argumenty pro a proti či navázat práci s textem.

- **Řízená debata**<sup>482</sup>

Pro řízenou debatu volíme problém či téma, ke kterému lze zaujmout dvě protichůdná stanoviska. Studenti si nejprve individuálně připraví argumenty pro i proti. Poté studenty rozdělíme do dvou skupin, které budou protichůdná stanoviska obhajovat. Studenti se mohou rozdělit dle svého vlastního postoje k problému nebo mohou hájit protichůdné stanovisko (náročnější varianta). Vymežíme určitý čas na přípravu argumentů, každá skupina si sepíše či domluví argumenty pro své stanovisko a zvolí argumentační strategii a řečníka. Každá skupina má nejprve 3 minuty na představení svého stanoviska řečníkem, poté 5 minut každá

---

<sup>480</sup> Srv. dva příklady diskuse ve třídě na stejné téma v: TIEDEMANN, Markus. Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung [online]. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z: <http://m.fachverband-philosophie-berlin.de/upload/Markus%20TIEDEMANN%20-%20Zwischen%20leerer%20Anschauung%20und%20blinden%20Begriffen.pdf>.

<sup>481</sup> Podle STEELOVÁ, Jeannie a kol. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka IV*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007, s. 21-24.

<sup>482</sup> Volně podle STEELOVÁ, Jeannie a kol. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka IV*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007, s. 25.

strana odpovídá na otázky druhé skupiny (mluvit může kdokoli ze skupiny). Na závěr má každá skupina 1 minutu na shrnutí svého stanoviska.

- **Debata ve skupinách (dle metodiky německého projektu *Jugend debattiert*)<sup>483</sup>**

Debatu vedeme nad nějakým kontroverzním problémem či otázkou, která nabízí vyhraněné odpovědi – ano/ne. Studenti se rozhodnou, jaké stanovisko budou zaujímat, a rozdělí se do čtveřic tak, aby v každé čtveřici byli dva lidé pro a dva proti. Debata má následující strukturu:

1. V úvodním kole má každý 2 minuty na úvodní řeč, pozice pro a proti se střídají, nikdo řečníka nesmí přerušovat.

2. Následuje volná debata, na kterou mají účastníci 12 minut.

3. V poslední části každý ve stejném pořadí jako na začátku přednese závěrečnou řeč.

Debatu nikdo zvenčí neřídí. Debatu může sledovat další čtveřice, která se na jednotlivé řečníky zaměřuje dle předem daných kritérií (věcná správnost, vyjadřovací schopnosti, schopnost vést dialog, přesvědčivost) a po skončení debaty je písemně ohodnotí.

- **Kolotoč<sup>484</sup>**

Vytvoříme dva soustředné kruhy ze židlí, ve vnitřním kruhu jsou židle otočeny opěradly dovnitř, ve vnějším kruhu naopak, židle z vnějšího a vnitřního kruhu jsou vždy proti sobě. Studenti si sednou na židle a s partnerem, který sedí proti nim, diskutují o zadané otázce či problému. Po vymezeném čase se všichni v jednom z kruhů posunou o jedno místo dál a diskutují s dalším partnerem. Na závěr společně shrneme nejzajímavější argumenty či body diskuse.

Vzhledem k tomu, že dílčí dovednosti u kompetence k filosofické diskusi je obtížné rozvíjet nezávisle na sobě, jsou uvedené metody přiřazené ke všem dílčím dovednostem současně.

---

<sup>483</sup> Srv. Jugend debattiert [webová stránka]. [cit. dne 15. 10. 2014] Dostupné z <https://www.jugend-debattiert.de/idee/regeln-der-debatte.html?Lang=0>.

<sup>484</sup> Podle Podle WITTSCHIER, Michael. Fachseminar Philosophie [webová stránka]. [cit. dne 6. 10. 2014] Dostupné z: <http://www.wittschier.de/philosophie9.htm>.

**Tab. 19. Přehled metod pro diskusi v souvislosti s dílčími dovednostmi**

Dílčí dovednosti	Metody
<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu</li> <li>- naslouchat názorům ostatních</li> <li>- držet se tématu a navazovat na již řečené</li> <li>- reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků</li> <li>- podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady</li> <li>- na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek</li> <li>- vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sókratovský rozhovor</li> <li>Diskusní a debatní metody</li> <li>Diskuse nad dilematem</li> <li>Rolové hry</li> </ul>

#### **d) Práce s pojmy**

Jasně vymezené pojmy jsou základem přesného myšlení. Protože filosofická problematika pojmové teorie je velmi složitá a nejednotná (i díky empirickým výzkumům z oblasti psychologie či kognitivní vědy z nedávné doby, které zpochybnily některá teoretická vysvětlení povahy a způsobu vzniku pojmů),<sup>485</sup> je v této práci pojem považován bez dalšího teoretického vysvětlení za základní jednotku významu. Cílem snahy o přesné vymezení určitého pojmu ve výuce je jednak vzájemné porozumění (tedy shoda všech zúčastněných na určitém, v přítomné diskusi platném významu pojmu), jednak reflexe odlišného chápání pojmů jak mezi jedinci, tak v různých kulturách. Precizovat pojmy je přitom možné při práci s jakýmkoli prostředky, ať už při čtení textu, vlastním psaní nebo v diskusi. Nemusí jít jen o odborné pojmy. Pro studenty může být zajímavá zkušenost zjistit, jak vůbec ostatní spolužáci (a poté i různí filosofové) chápou pojmy jako například láska, přátelství, štěstí apod. K vyjasňování významu pojmů dopomáhají následující činnosti:<sup>486</sup>

- uvádění příkladů a protipříkladů

<sup>485</sup> Srv. přehledový článek současného stavu teorií zabývajících se pojmovou ontologií, genezí a dalšími problémy s pojmy spojenými. „Klasická“ teorie pojmu, spočívající v přesvědčení, že pojmy mají definitivní strukturu, tedy že je možné je jednoznačně pomocí jednodušších pojmů vymezit, byla zpochybněna již L. Wittgensteinem a později na něj navazující teorií prototypu, dle nichž je pojem přiřazen do určité kategorie ne prostřednictvím definice, ale na základě větší či menší podobnosti s dalšími členy této kategorie. Kromě těchto dvou nejznámějších teorií však existují i další. Autoři upozorňují, že aspekty z různých teorií mohou být platné či užitečné pro různé funkce, nemusí se tedy vzájemně vylučovat. MARGOLIS, Eric a Stephen LAURENCE. Concepts [online]. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition). [Cit. 2016-09-14] Dostupné z: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/concepts/>.

<sup>486</sup> Srv. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 44-50.

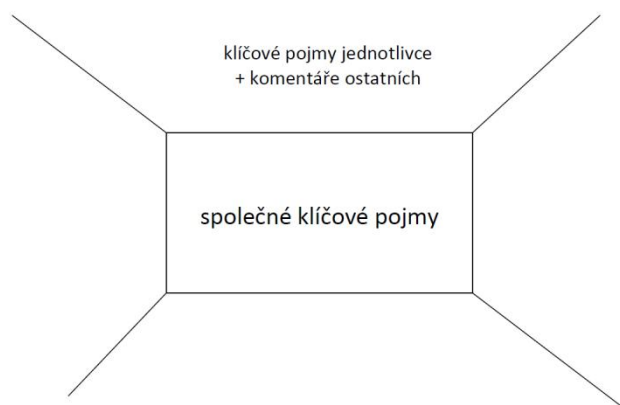
- shromáždění slov s podobným významem a jejich následné rozlišení (nalezení podobných a odlišných znaků), případně i graficky zpracované
- hledání dalších pojmů, které s vyjasňovaným pojmem souvisejí
- návrh definice a snaha o nalezení situace/kontextu, v kterém definice neplatí.

Níže jsou podrobněji uvedeny metody, které se týkají vztahů mezi jednotlivými pojmy v textu.

- **Klíčové pojmy a pojmová mřížka**<sup>487</sup>

Tato metoda pomáhá studentům cvičit základní dovednost – pojmenovat téma textu a vyhledat klíčová slova. Studenti musí dostat příležitost trénovat pod učitelovým vedením vyhledávání hlavních pojmů, zdůvodňovat navzájem svou volbu a v případě potřeby si nechat poradit učitelem.

Vhodné je pracovat s pojmovou mřížkou: Do středu papíru A3 nakreslíme větší obdélník (A4), zbytek papíru rozdělíme na čtyři pole, která spolu sousedí a všechna se dotýkají ústředního obdélníku.



Obr. 2. Pojmová mřížka. Podle WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel*, s. 77.

Studenti pracují ve čtyřčlenných skupinách:

1. Každý nejprve zapíše do jednoho z vnějších polí pojmy, které v textu považuje za klíčové.
2. Postupně mřížku otáčíme, takže každý má před sebou pojmy vypsány jiným členem skupiny. Jejich výběr okomentuje s pomocí vykřičníku (=souhlas) či otazníku (=nesouhlas).
3. Pojmy, na kterých se všichni shodnou, zapíše do centrálního pole a představí zbytku třídy jako společné řešení.

<sup>487</sup> WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 75-77.

4. Ve společné diskusi upraví učitel studentské návrhy tak, aby byly ve shodě s textem a aby všichni nadále pracovali se stejnými pojmy.

Na tuto metodu lze navázat následující technikou.

- **Skládání struktury**<sup>488</sup>

Cílem této metody je vizualizovat vztahy klíčových pojmů a prohloubit tak porozumění textu. Klíčové pojmy textu si studenti napíší jednotlivě na kartičky a poté se je snaží smysluplně a logicky upořádat dle jejich vztahů (nadřazené/podřazené pojmy, vztah příčina-následek atd.). Nejprve pracuje každý sám, poté si navzájem představí studenti svá řešení ve dvojicích, prodiskutují je s pomocí textu a jejich uspořádání případně upraví. Následuje společné prodiskutování a nalezení shody s celou třídou. Takto připravená struktura základních pojmů může být dobrým základem pro tvorbu pojmové mapy.<sup>489</sup>

- **Vennův diagram**<sup>490</sup>

Cílem metody je specifikovat shodné a rozdílné vlastnosti dvou či tří srovnávaných pojmů. Žák si nakreslí dva, resp. tři kruhy tak, aby měly společný průnik. Každý kruh představuje jeden pojem. Do části kruhu, která nemá žádný průnik s jiným kruhem, žák zapisuje ty vlastnosti pojmu, které s ním druhý (či další) porovnávaný pojem nesdílí, do průniku pak žák zapisuje ty vlastnosti, které jsou oběma pojmům společné.

**Tab. 20. Přehled metod pro práci s pojmy v souvislosti s dílčími dovednostmi**

Dílčí dovednosti	Metody
- tázat se na význam pojmů, kterým nerozumí	Učíme se navzájem
- vyhledat klíčové pojmy v textu či výpovědi	Pojmová mřížka
- sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů/vytvořit jejich strukturu odpovídající textu (např. prostřednictvím pojmové mapy či schématu)	Technika skládání struktury Pojmová mapa
- uvádět k obecným pojmům příklady	Filosofování prostřednictvím dramatu

<sup>488</sup> WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 78-79.

<sup>489</sup> K této metodě viz kap. 7.1.3.

<sup>490</sup> STEELOVÁ, Jeannie L. a kol. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 44-45.



- zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení	Pojmová mapa Třídění výpovědí/myšlenek/pojmů do skupin dle podobnosti
- vymezit pojem vůči jiným podobným	Vennův diagram
- navrhnout definici vybraného pojmu	Definice
- správně používat odbornou terminologii	Diskusní metody Interpretace Fiktivní rozhovor

### e) **Argumentace**

Podobně jako u práce s pojmy, lze i dovednost správně argumentovat cvičit různými prostředky – analyzovat argumenty v textu či diskusi nebo tvořit vlastní při psaní či diskusi. Níže uvedené metody postupují od těch, kterými je dobré začít, po složitější.

- **Typy výpovědí**

Žáci na příkladech různých výpovědí (z textu či záznamu diskuse) vybírají a rozeznávají různé typy výpovědí:

- fakta (doložené či evidentní informace)
- tvrzení (výrok kladoucí si nárok na pravdivost, aniž by byl doložen či odůvodněn)
- argumenty (výroky kladoucí si nárok na pravdivost na základě vyvození z určitých premis či důvodů)

- **Formální rozbor/ tvoření argumentů (sylogismy)**

Logická pravidla se týkají pouze formální stránky souzení, jsou proto nezbytnou, byť ne dostačující podmínkou správné argumentace. Žáci by se měli seznámit na konkrétních příkladech s pravidly tvoření argumentů (každý argument má aspoň dvě premisy a z nich vyvozený závěr) a sylogismů (různé způsoby souvislosti premis a vyvozování závěrů) a nejčastějšími typy mylných závěrů. V rámci cvičení je žáci sami odhalují, případně i vytvářejí jako příklad pro analýzu ostatním.

Základní logická pravidla a příklady jejich porušení:<sup>491</sup>

---

<sup>491</sup> Převzato a zkráceno z: GEORGEN, Klaus. Argumentationsschulung. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 214-223 (cit. pasáž s. 219).

- Pravidla týkající se kvantifikovaných výroků, např. že z výroků, které něco popírají, nelze nic vyvodit; z partikulárních výroků nelze vyvodit nic obecného.

*Vegani nejedí žádné vepřové maso.*

*Nela nejí vepřové maso.*

*Nela je tedy veganka.*

- Pro hypotetické závěry platí: Pokud platí podmínka, platí i podmíněné. Pokud podmíněné neplatí, neplatí ani podmínka. Nelze ale z platného závěru vyvozovat, že platí i podmínka.

*Když zamrzne Bodamské jezero, nejezdí žádné lodě.*

*Žádné lodě dnes nejezdí.*

*Jezero je tedy zamrzlé.*

- Pro kauzální závěry platí: Z pouhého časového souběhu či následnosti nelze vyvozovat příčinnou souvislost.

*Mé auto bylo dnes ráno celé pomačkané.*

*V noci padaly kroupy.*

*Škodu tedy způsobily kroupy.*

- Naturalistický omyl: Z čistě deskriptivních premis vyvozujeme normativní závěry, jinými slovy z toho, že něco nějak (přirozeně, evolučně, společensky...) je a funguje, vyvozujeme, že by to tak mělo být.

*Mnoho sjezdovek se upravuje pomocí umělého zasněžování.*

*Umělé zasněžování škodí horským rostlinám.*

*Na umělém sněhu bys neměl jezdit.*

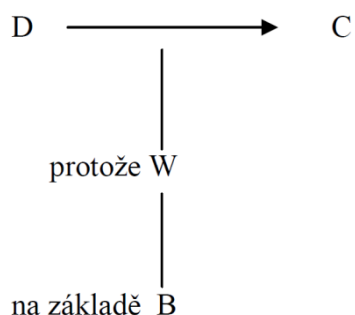
- **Obsahový rozbor argumentů (Toulminovo schéma)**

I když jsou argumenty logicky správně vyvozené, ještě to nemusí znamenat, že platí. Pro jejich posouzení je nutné ověřit platnost či přijatelnost jejich premis po obsahové stránce. V německé didaktice se pro výukové účely doporučuje Toulminovo schéma argumentu.<sup>492</sup> Jak názorně vysvětluje K. Georgen, jeho smysl spočívá v tom, že obrací pořadí výroků: začíná závěrem (*conclusion*, *C*), který zdůvodňuje faktickou, deskriptivní premisou (*data*, *D*) a

---

<sup>492</sup> Srv. např. MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 120-121; BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 56-59.

vyvozovacím pravidlem (*warrant*, *W*), „které by v běžném sylogismu odpovídalo sporné premise“.<sup>493</sup> To je, oproti běžnému sylogismu, doplněno dalším odůvodněním (*backing*, *B*). „To by mělo nyní zaručit, že už se nebude nic vyvozovat z mylných premis.“<sup>494</sup>



Obr. 3. Toulminovo schéma. Podle MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 121.

Díky tomu je snazší ověřit platnost argumentu, neboť můžeme buď rozporovat fakt, nebo zpochybnit odůvodnění, a tím i premisu argumentu. Jak plyne z níže uvedeného příkladu od K. Georgena, umožňuje práce s Toulminovým schématem lépe rozeznat, z jakých předpokladů různé argumenty vycházejí, a vybízí k hledání co nejpřesvědčivějších odůvodnění.

Georgen uvádí příklad z lékařské etiky (tab. 21). Jednalo se o „ skutečný případ schizofrenní, vysoce agresivní mladé pacientky [...], která požadovala, aby jí bylo odstraněno nitroděložní antikoncepční tělísko“.<sup>495</sup>

- **Rozeznávání argumentačních faulů**

Kromě logických formálních chyb existuje množství rétorických figur, které vypadají přesvědčivě, nelze je ale považovat za správně vyvozené argumenty či dokonce vůbec za argumenty. Mezi tyto fauly patří například odvolávání se na autoritu či tradici, vyvození něčeho na základě vyvrácení opaku, zpochybnění mluvčího místo jeho tvrzení apod. Ve výuce lze vhodně pracovat s materiálem společnosti Občanské vzdělávání.<sup>496</sup>

<sup>493</sup> GEORGEN, Klaus. *Argumentationsschulung*, s. 218.

<sup>494</sup> Tamtéž, s. 218n.

<sup>495</sup> Tamtéž, s. 219.

<sup>496</sup> MCCANDLESS, David. *Argumentační fauly* [online]. Přel. M. Picha. Brno: Masarykova univerzita. Centrum občanského vzdělávání. [Cit. dne 22. 7. 2016] Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/work/ke-stazeni/argumentacni-fauly-A4-CB.pdf>.

**Tab. 21. Argumentace dle Toulminova schématu (K. Georgen) <sup>497</sup>**

<b>C: conclusion (konkrétní normativní soud)</b>	<b>D: data (informace o jednání)</b>	<b>W: warrant/vyvozovací pravidlo (obecný normativní soud)</b>	<b>Z: zdůvodňovací pravidlo (zdůvodnění obecného soudu)</b>
Lékaři uvedené pacientky jedná morálně správně, když chtějí v jejím případě zabránit těhotenství,	protože neodstraní nitroděložní tělísko, a tím zabrání těhotenství.	protože je třeba z morálních důvodů zabránit přílišné zátěži pacientky, kterou by těhotenství způsobilo.	protože dobrý stav matky i dítěte ohrožuje přílišná zátěž matky, způsobená těhotenstvím a mateřstvím.
Pacientka jedná morálně správně, když požaduje, aby mohla otěhotnět,	protože chce odstranit nitroděložní tělísko, aby mohla otěhotnět.	protože každá žena smí sama rozhodovat o tom, zda bude užívat antikoncepci nebo ne.	protože právo na antikoncepci patří k právu na sebeurčení každé ženy.

**Tab. 22. Přehled metod pro argumentaci v souvislosti s dílčími dovednostmi**

<b>Dílčí dovednosti</b>	<b>Metody</b>
- rozeznat argument od tvrzení	Typy výpovědí
- popsat strukturu argumentu (premisy, závěr)	Formální rozbor argumentů
- formulovat vlastní argumenty	Diskusní metody Rolové hry
- uvést příklady na podporu argumentu	Psaní textů Myšlenkový experiment
- odhalit argumentační chyby	Formální rozbor argumentů Argumentační fauly

<sup>497</sup> Tamtéž.

- uvést k argumentu protiargument	Debata pro a proti Rolové hry Polemika
- popsat argumentační strukturu textu/výpovědi	Vizualizace argumentace Toulminovo schéma Protokol z diskuse
- odhalovat skryté předpoklady argumentů a ověřovat jejich platnost	5 P Toulminovo schéma
- využívat ve své argumentaci filosofické znalosti (např. argumenty/protiargumenty filosofických autorů, porovnat vlastní stanovisko s určitou filosofickou pozicí apod.)	Rolové hry vztažené ke konkrétním filosofickým pozicím

### **f) Řešení filosofických problémů a konfliktů**

Tato kompetence je natolik komplexní, že je obtížné uvést jednotlivé konkrétní metody pro její dílčí složky. Pro její rozvíjení je klíčové celkové nastavení výuky, které by mělo být zaměřené problémově.<sup>498</sup> Proto je vhodné zvolit některý z konkrétních modelů strukturování problémové výuky, uvedený výše (např. Model kávového filtru či Bonbónový model). Konkrétní realizace takto strukturované výuky pak zahrnuje větší množství výukových metod i prostředků.

Z obecných výukových metod, které zde ještě nebyly zmíněny, se pro cílené řešení problémů hodí zejména rolové a simulační hry, případně diskuse v rolích.<sup>499</sup> Žáci při práci těmito metodami mají přidělené role, které jim stanovují perspektivu a postoj, jaký k danému problému či situaci zaujmout. Žáci v dané roli formulují argumenty pro svoji (přidělenou) pozici, poté diskutují s ostatními „aktéry“ problému a snaží se najít společné řešení. Důležité je po ukončení diskuse provést jasné (nejlépe symbolické) vystoupení z role a vést žáky k reflexi diskuse, jednotlivých argumentů i pozic, vlastních pocitů a celkového průběhu a nechat je zformulovat své vlastní stanovisko k problému či návrh řešení. Práce s rolemi umožňuje žákům nahlédnout problém z různých perspektiv a uvědomit si vlastní postoj i jeho

<sup>498</sup> Srv. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 113-118, kteří také v rámci heuristických metod a řešení problémů uvádějí spíše strukturu výuky zahrnující jednotlivé fáze, než konkrétní metody.

<sup>499</sup> Srv. PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*, s. 254-257; MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 119-122.

předpoklady. Tím rozvíjí i schopnost reflexe. V případě výuky filosofie a jí přiměřených cílů je opět, podobně jako u diskuse, třeba dbát na pojmovou a argumentační přesnost žáků a vyjasňování předpokladů a hodnot, které při jednotlivých variantách řešení vstupují do popředí a případně do vzájemného konfliktu. Jako příklad se nabízí diskuse nad vybraným etickým problémem, kdy žáci zaujmají roli různých filosofů či filosofických škol (např. Platón, utilitarismus, Kant apod.).

**Tab. 23. Přehled metod pro řešení filosofických problémů a konfliktů v souvislosti s dílčími dovednostmi**

Dílčí dovednosti	Metody
- formulovat filosofické otázky a problémy	Model kávového filtru
- uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hlediska jednotlivých aktérů problému)	Diskuse v rolích Rolová hra Simulační hra
- navrhnout vlastní /zvolit řešení a podpořit ho argumenty	
- pokusit se domyslet důsledky řešení	
- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení i s použitím filosofických znalostí	Písemná práce

### **g) Reflexe a odpovědné rozhodování a jednání**

Tyto dvě kompetence jsou nejkomplexnější a ověření míry jejich osvojení ve školních podmínkách je u nich nejnáročnější, ne-li nemožné: Jednak proto, že tyto kompetence předpokládají své uplatnění především v běžném, tedy mimoškolním životě, jednak proto, že vycházejí z celkové osobnosti žáka, kterou škole nepřísluší hodnotit.<sup>500</sup> Zároveň však představují nejvlastnější cíl nejen výuky filosofie,<sup>501</sup> ale podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia spolu s kompetencí k řešení problémů i jeden z hlavních cílů vzdělávání (neboť většina dílčích složek těchto kompetencí je uvedena mezi klíčovými

<sup>500</sup> Srv. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, 2012, s. 155-56.

<sup>501</sup> Srv. také tamtéž, s. 154nn.

kompetencemi). Je tedy důležité mít tyto kompetence před očima jako horizont, k němuž celá výuka spěje, byť jeho dosažení je možné jen nepřímo. V obou případech je klíčový celkový přístup vyučujícího. V případě reflexe se vhodný přístup ukazuje v tom, 1) jak se sám během výuky projevuje a 2) co od studentů vyžaduje a co oceňuje.

1) Vyučující vlastním příkladem studentům ukazuje možné podoby reflexe například v této podobě:

- přiznání vlastní nejistoty či nevědomosti
- verbalizace vlastních myšlenkových pochodů, včetně různých pochybností a protiargumentů
- zvažování alternativ, zaujímání různých úhlů pohledu
- kritický přístup k vlastním názorům (např. na základě protiargumentů ze strany studentů) a jejich explicitní vyjádření v případě, kdy může ovlivňovat výuku,
- kritický přístup ke zdrojům informací (důsledné uvádění zdrojů včetně doplňujících informací o autorech, které mohou mít důsledky na obsah apod.),

2) Směřování k rozvíjení reflexe coby jednomu z hlavních cílů výuky se projevuje tím, co během výuky od studentů vyučující vyžaduje, např.

- neustále zdůvodňovat vlastní odpovědi studentů („Proč si to myslíte?“, „Na základě čeho to tvrdíte?“)
- zaujímat a zdůvodňovat vlastní stanoviska k probíraným tématům a textům
- hledat možné vnitřní rozpory, protiargumenty či protipříklady vůči argumentům obsaženým v textu či proneseným v diskusi i vůči vlastním názorům studentů,

a jaké činnosti či projevy studentů oceňuje, např.

- otázky vycházející z potřeby problému/textu porozumět („Nerozumím pojmu X.“, „Co autor myslí touto větou?“...)
- kladení zpřesňujících či zpochybňujících dotazů
- kultivovaná nesouhlasná reakce v diskusi, podložená pádnými argumenty
- zaujímání různých perspektiv k problému v diskusi
- zobecnění či pojmenování problému, hlediska, předpokladů či důsledků v diskusi nebo v textu.

V případě kompetence k odpovědnému rozhodování a jednání je možné ve školních podmínkách rozvíjet ty její složky, které se týkají uvědomění si vlastních postojů a hodnot a jejich explicitní formulace. Prostředkem k tomu mohou být zejména diskusní či situační

metody (z výše uvedených např. diskuse nad dilematem či rolové a simulační hry), vycházející nejlépe z vlastních příkladů ze života studentů. Většího propojení obsahu výuky s vlastní praxí studentů lze také dosáhnout zadáváním takových úloh, které nějaký transfer do mimoškolního života vyžadují (např. uvedení konkrétních příkladů k jednotlivým argumentům, ilustrace jednotlivých filosofických pozic příklady z veřejné debaty v médiích, vedení sókratovského rozhovoru s členy rodiny, domýšlení filosofických myšlenek do praktických důsledků či naopak vyvozování filosofických předpokladů z konkrétních situací apod.). Studenti si také mohou vést filosofický deník,<sup>502</sup> v kterém zaznamenávají a poté reflektují prožité situace, jež v nich vyvolávají filosofické otázky či potřebu o nich více přemýšlet.

### 7.1.3 Výukové prostředky

Viděli jsme výše, že většina konkrétních výukových metod, smysluplných pro výuku filosofie, je kombinací zvoleného cíle a prostředku. Kromě již zmiňovaných typicky filosofických prostředků vyjádření myšlenek (porozumění a interpretace textu, psaní, diskuse – podrobněji viz výše) se v oborově-didaktické literatuře objevují mnohé další prostředky, které lze ve výuce využívat, jako obrazy, filmy, komiksy, hudba atd.<sup>503</sup> Míra a způsob jejich využití ve výuce však závisí na tom, jak se postavíme ke sporné, filosoficko-didaktické otázce, zda je možné provádět filosofickou činnost i jinak než prostřednictvím řeči. Formulováno jazykem německé oborové didaktiky: „Je možné filosofovat i prostřednictvím prezentativních, tedy nediskursivních vyjadřovacích prostředků?“

Zastánci diskursivního pojetí filosofie, např. M. Tiedemann či M. Tichy,<sup>504</sup> argumentují, že nediskursivní prostředky jsou ve výuce přínosné, ovšem jako doplněk či úvodní podnět přemýšlení. Vlastní filosofický výkon však spočívá v diskursivní analýze, argumentaci, formulaci pojmů a myšlenek, které nediskursivní prostředky vyjadřují či implikují. Jak výstižně uvádí M. Tiedemann: „V obrazech můžeme myslet, ale ne filosofovat. [...] Teprve tehdy, když se k tomu přidá diskursivní akt, může filosofie po-vstat. Proč? Protože filosofie obsahuje abstrakci od konkrétního.“<sup>505</sup> Nutno podotknout, že tento názor

---

<sup>502</sup> Podrobněji k práci s filosofickým deníkem viz BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 100n.; HAASE, Volker. *Kreatives Schreiben*, s. 232n.

<sup>503</sup> Srv. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 113-160; NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik*, s. 252-314.

<sup>504</sup> Srv. TIEDEMANN, Markus. Mal mir was! ZDPE 2011, 33(1), 78-80; TICHY, Matthias. Anschaulichkeit und Abstraktion. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 95 – 104.

<sup>505</sup> TIEDEMANN, Markus. Mal mir was!, s. 79.



převažuje a zrcadlí se i ve výukových plánech. Za všechny uveďme citaci z německých *Jednotných požadavků na maturitní zkoušku z filosofie*: „[...] I ‚prezentativní zpracování‘, tedy umělecko-tvůrčí proces, může být součástí [zadání úlohy pro maturitní zkoušku], pokud je doprovázeno či komentováno prostřednictvím diskursivně-argumentativních formulací.“<sup>506</sup>

Zastánci druhého přístupu, například M. Wittschier, B. Brüningová<sup>507</sup> či výše uvedený Ch. Gefert,<sup>508</sup> se snaží o rovnoprávné postavení i prezentativních vyjádření s odkazem na to, že jednak slovo i obraz jsou obojí symbolickým vyjádřením pojmu, jednak pojmy vznikly dle jejich přesvědčení abstrakcí ze smyslové zkušenosti, která je v nich však vysledovatelná či je možné ji s pojmy propojit.<sup>509</sup> M. Wittschier cituje na podporu svého stanoviska R. Arnheima: „Můžeme se spolehnout na to, že smysly mohou dodat ke všem myšlenkovým pojmům názorné protějšky, jednoduše proto, že tyto pojmy původně pocházejí ze smyslové zkušenosti. Ještě ostřeji vyjádřeno: Lidské myšlení nemůže překročit formy, které mu dávají smysly.“<sup>510</sup> Gefert téma podrobně teoreticky zpracovává na základě prací E. Cassirera a S. Langerové a argumentuje pro „rozšíření paradigmatu racionality [...], která zahrnuje nediskursivní a tedy domněle ‚iracionální‘ podoby vyjádření pocitů: Pocity jsou na základě premis, vycházejících z teorie symbolu, tedy nikoli ‚iracionální‘, nýbrž představují výraz racionální symbolizační činnosti lidského ducha.“<sup>511</sup>

Výstižně ovšem shrnuje tuto diskusi M. Tichy. Ve svém příspěvku reaguje na stále sílící volání po názornosti na úkor údajně náročné abstrakce.<sup>512</sup> Snaží se poukázat na mylně chápaný pojem abstrakce jako něčeho, co zbavuje smyslovou zkušenost či její předměty konkrétních znaků. Tichy s odkazem i na nové kognitivně-psychologické teorie ukazuje, že abstrakce je spíše odlišnou podobou zaměření pozornosti na smyslovou zkušenost, která odhaluje její invariantní znaky. Práce s filosofickými pojmy je sice abstraktní, ale nikoli prázdná či odtržená od zkušenosti, chápeme-li zkušenost jako „prožité a smysluplné dění, o

---

<sup>506</sup> *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie* [online]. S. 7. [Cit. 2016-07-22] Dostupné z: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroennentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroennentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf).

<sup>507</sup> Srv. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 113, 132.

<sup>508</sup> Srv. GEFERT, Christian. *Theatrales Philosophieren - Performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen*.

<sup>509</sup> Srv. TICHY, Matthias. *Anschaulichkeit und Abstraktion*, s. 101.

<sup>510</sup> ARNHEIM, Rudolf. *Anschauliches Denken*. 7. vydání. Köln: DuMont, 1996, s. 220. (Odkaz pochází ze zdrojů k semináři „Problémové zaměřená výuka filosofie“, konaného dne 10. a 11. října 2014 na Ústavu filosofie a religionistiky FF UK.)

<sup>511</sup> GEFERT, Christian. *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchung zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*. Dresden: Thelem, 2002, s. 87.

<sup>512</sup> Srv. TICHY, Matthias. *Anschaulichkeit und Abstraktion*, s. 98nn.

němž můžeme informovat nebo vyprávět“.<sup>513</sup> Úkolem filosofie je pomoci prostřednictvím zkoumání a zpřesňování pojmů a argumentů tuto zkušenost vyjasňovat. Tichy pak zdůrazňuje, že názornost ve výuce filosofie je třeba chápat zejména v tomto smyslu, tedy v neustálém „zpřítomňování“ toho, proč vůbec stojí za to se daným filosofickým problémem zabývat:

„Tento úkol ‚zpřítomňování‘ však nepatří jen do poměrně krátké motivační fáze, nýbrž doprovází celý pracovní proces; navázání na kontext, z kterého problém vzešel a v kterém mohou být hypotetická řešení vyzkoušena, musí být možné i v pozdějších fázích. Filosoficko-didaktický princip názornosti vyžaduje, abychom nutnost zkoumat tradované výkladové vzorce a přejatá přesvědčení vysvětlovali na základě kontextu situací, které jsme prožili sami nebo zprostředkovaně.“<sup>514</sup>

Zároveň je však třeba studentům ukázat, že práce s pojmy a argumenty a jejich zpřesňování není nutné zlo, nýbrž že je to nejvhodnější prostředek, umožňující nám orientovat se v našem myšlení i životě.

Souhlasím s tím, že některé pojmy a některé filosofické myšlenky lze vyjádřit i obrazem či jiným nediskursivním prostředkem (divadlem, filmem apod.). Není dle mého však možné jinými prostředky než řečí argumentovat či se vůbec intersubjektivně shodnout na stejném chápání daného pojmu či myšlenky, což je nutné východisko pro jakékoli filosofické myšlení. Spočívá-li filosofické myšlení v reflexi a kritickém ověřování a odhalování předpokladů, je řeč snažící se o co nejpřesnější formulace nutným prostředkem. Proto považuji využití dalších prostředků ve výuce za žádoucí, ale v omezené míře a s jasně daným filosofickým cílem.

Obrazy, filmy, literární díla a podobné zdroje je možné velmi dobře využít v úvodu hodiny pro nastolení tématu a formulaci filosofického problému. Stejně tak je možné pomocí těchto prostředků ilustrovat různé možné perspektivy a postoje k danému problému (např. různé literární či filmové postavy). Další možností je provést obrazovou či filmovou analýzu a na ní demonstrovat a reflektovat různé roviny popisu, odlišení vnímaného od interpretací a emocí apod. Výhodou práce s těmito prostředky je, že jsou pro většinu žáků na úvod přístupnější a pochopitelnější než primární filosofické texty, a mají tak větší motivační

---

<sup>513</sup> Tamtéž, s. 102.

<sup>514</sup> Tamtéž, s. 102.

potenciál. Kromě toho uvádí v činnost i jiné, názorné podoby myšlení, což může v důsledku být obohacující i z filosofického hlediska.

Propojení názornosti a pojmového myšlení lze však dosáhnout i jiným způsobem než zapojením obrazových prostředků, totiž vizualizací pojmových vztahů. Tento způsob je velmi efektivní z hlediska teorie učení, neboť většinu informací získáváme především zrakem.<sup>515</sup> Metod pro vizualizaci je více. Obecně spočívají všechny v tom, že se vizuálně zachycují vzájemné vazby mezi jednotlivými pojmy, případně i myšlenkami v textu či teorii. Vizualizace může mít podobu pojmové mapy, v níž jsou jednotlivé klíčové pojmy propojeny šipkami s označením (pojmenováním) typu vztahu. Jinou možností je skládání pojmů (zapsaných na kartičkách) do hierarchické či lineární struktury, například dle míry obecnosti či dle věcné souvislosti mezi jednotlivými pojmy. Lze využít i běžnou myšlenkovou mapu: chceme-li například definovat obecný pojem, může nám myšlenková mapa pomoci dát nejprve dohromady možné významy a kontexty, které pro daný pojem přicházejí v úvahu, a postupně tyto prvotní asociace a příklady zobecňovat a zpřesňovat.<sup>516</sup> Studenti také mohou místo písemného shrnutí textu vytvořit jeho schéma.

## 7.2 Závěr

Viděli jsme u referované literatury, že němečtí didaktici filosofie ne vždy jasně rozlišují mezi výukovými metodami a filosofickými dovednostmi či kompetencemi coby cíli výuky. Tato nejednoznačnost je patrná i z následujícího Rohbeckova tvrzení, v kterém připisuje metodám velký význam: „Ve filosofii hrají metody základní roli. Protože, jak je známo, nemá filosofie svůj vlastní předmět, záleží na způsobu, jak provádíme reflexi, abychom ji mohli považovat za filosofickou.“<sup>517</sup> Z kontextu výroku, v kterém se mluví o filosofii jako takové, ne o její výuce, plyne, že autor má na mysli spíše metody myšlení než výukové metody.<sup>518</sup> Tato nejednoznačnost vychází dle mého soudu z toho, že se autor soustředí na vlastní cíl, jímž je rozvoj filosofického myšlení, a za dostatečný metodický postup považuje popis specifického typu myšlení či myšlenkové operace.

Považuji Rohbeckovo a Martensovo rozpracování jednotlivých metod myšlení za inspirativní v tom, že ukazují širokou paletu možných cílů, ke kterým směřovat úlohy pro žáky. Jedná se ale dle mého o příspěvek týkající se výukových kompetenčně zaměřených cílů,

---

<sup>515</sup> Srv. PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*, s. 366nn.

<sup>516</sup> Srv. WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie*, s. 75-82; BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe*, s. 136-140.

<sup>517</sup> ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*, s. 51.

<sup>518</sup> Na nejasné rozlišování mezi výukovými a myšlenkovými metodami jsem u J. Rohbecka upozornila již výše.

ne o metodický postup. Proto považuji za důležité, jak upozorňuje i Martens, přidat k tomuto rozpracování i konkrétní výukové metody. Výše byly uvedeny jak specificky filosofické metody, tak vybrané konkrétní metody rozvíjející filosofické dovednosti a kompetence. Při jejich výběru by měl být vždy určující výukový cíl jak po stránce dovednostní (volba metody tak, aby byla rozvíjena vybraná filosofická dovednost a aby se v průběhu roku rozvíjely postupně všechny dovednosti), tak obsahové (Je účelné, aby u konkrétního problému žáci spíše diskutovali o svých pojetích či více času věnovali seznámení se s řešením jiných autorů? Je u konkrétního textu zásadní jeho argumentační struktura nebo spíše způsob, jakým se v něm pracuje s pojmy? Co žáci musejí znát, aby text či konkrétní koncepci pochopili? apod.).

Nabízí se ovšem otázka, zda je možné přistupovat k metodám odděleně od filosofického obsahu. Jak ukazuje Dewey, metoda je vždy spojená s látkou: „Metoda [...] je efektivní směřování látky k žádoucímu výsledku.“<sup>519</sup> Neměla by tak být ničím vnějším, v procesu myšlení či zakoušení jakékoli zkušenosti je vždy spojená s obsahem činnosti. K rozlišení mezi látkou a metodou docházíme až v reflexi.<sup>520</sup> Není tedy výše uvedený výčet metod s tímto pojetím v rozporu? Domnívám se, že nikoli. Je ovšem třeba vyjasnit, co se myslí oním filosofickým obsahem či látkou.

V celé práci se snažím ukázat, že tím, o co ve výuce filosofie jde především, je filosofické myšlení. V tomto smyslu je i hlavním obsahem výuky. Pokud tedy volím výukové metody i strukturu výuky účelně tak, aby mělo myšlení možnost se aktivovat, nejsou ničím vnějším a od obsahu odděleným. Kritériem pro volbu metody je činnost žáků, ke které metoda vede, a jež je zároveň cílem. Chci-li například, aby žáci v hodině pochopili, že pro rozhodování o tom, co je morálně správné jednání, mohou mít lidé více různých a zcela odlišných kritérií (například deontologické a utilitaristické stanovisko), a aby sami uvedli argumenty pro jednotlivé pozice, budu postupovat jinak, než když cílem hodiny bude, aby žáci sami zformulovali a obhájili vlastní morální kritéria či zásady. V prvním případě mohu například zařadit do hodiny debatu v rolích, kdy žáci budou na základě zadaných textů a rolí argumentovat pro či proti řešení určité konkrétní situace. V druhém případě mohu žáky postavit před morální dilema či jim dát myšlenkový experiment a nechat je zformulovat jejich návrh řešení, o kterém potom budou diskutovat se spolužáky odlišného mínění. Metoda je v obou případech úzce spjatá s činností žáků a zároveň odpovídá vytčenému cíli.

---

<sup>519</sup> DEWEY, John. *Democracy and Education* [E-book], s. 85. [Cit. 2016-08-21] Dostupné z: <http://srv.manybooks.net/send/1:pdf:pdf:deweyjohetext97dmedu10/deweyjohetext97dmedu10.pdf>.

<sup>520</sup> Tamtéž, s. 85nn.

Pokud se ovšem filosofickým obsahem myslí například konkrétní filosofické koncepce a metoda by měla být vázána přímo na tento obsah, nevím, jak tomu rozumět. Deweyho důraz na sepletí metody a obsahu či látky chápu tak, že je třeba odlišně postupovat ve výuce filosofie než například matematiky či biologie. Tomu dle mého výše uvedené pojetí metod i jejich konkrétní uvedené podoby odpovídají, neboť jsou jasně provázány s konkrétními filosofickými dovednostmi (a tedy s filosofickým obsahem odlišným od obsahu například biologie). Pokud ale chci například, aby žáci pochopili podstatu a důvody Descartova racionalismu, protože představuje důležitou odpověď na problém možnosti lidského poznání, mohu za tím účelem zvolit různé metody (práci s textem, výklad, myšlenkový experiment...), stejně jako u jakékoli jiné probírané látky. V tomto ohledu je dle mého spíše než samotná výuková metoda důležitá celková struktura hodiny, tedy to, jak se mi podaří zformulovat filosofický problém a jak ho následně propojit například s konkrétními texty, aby byly texty pro žáky srozumitelné a zároveň přispívaly k řešení právě tohoto problému. Dostáváme se tím opět k důrazu na problémové pojetí výuky, což ovšem Deweyho intencím zcela odpovídá. Učení je dle něj důsledek přímé činnosti, v které jsme nějak angažovaní, která má svůj vlastní smysluplný účel či cíl.<sup>521</sup> Řešení konkrétního problému může být právě takovou činností.

---

<sup>521</sup> DEWEY, John. *Democracy and Education*, s. 87.

## 8. Hodnocení výkonu studentů ve výuce filosofie

Chceme-li ve výuce filosofie rozvíjet samostatné filosofické myšlení studentů skrze filosofické dovednosti a kompetence, mělo by se to odrážet i na způsobu a předmětu hodnocení. Přitom je třeba dle mého vycházet ze tří základních předpokladů:

1) Ve výuce nelze nehodnotit<sup>522</sup> (ať už z formálních důvodů – známka či hodnocení na vysvědčení, či psychologických<sup>523</sup> – žáci vnímají mnoho projevů učitele jako hodnotící akty). Proto je vhodné a potřebné si předem i se studenty vyjasnit, co všechno a jakým způsobem se bude hodnotit.

2) Hodnocení by se mělo týkat toho, co je cílem výuky.

3) Hodnotit by se mělo to, co se žáci měli možnost v hodinách naučit či procvičit, ne například osobnostní předpoklady studentů.<sup>524</sup>

Je-li cílem výuky rozvíjení filosofického myšlení studentů, měli bychom hodnotit právě to, jak jsou studenti schopni osvojené filosofické dovednosti a kompetence využívat. Neznamená to, že znalosti nehrají roli, ale že nejsou předmětem hodnocení samy o sobě, izolovaně (např. *Který filosof proslul výrokem „Cogito, ergo sum.“ a co výrok znamená?*), nýbrž jsou součástí či předpokladem výkonu určité dovednosti či kompetence (např. *Při řešení jakého filosofického problému dospěl Descartes k výroku „Cogito, ergo sum.“? Co výrok znamená a jak tento výrok problém řeší? Uvedte na základě textu hlavní kroky Descartovy argumentace.*).

Nabízí se samozřejmě otázka, zda je vůbec možné takovou komplexní činnost, jako je filosofické myšlení, smysluplně hodnotit. Zde je nutné dle mého rozlišovat různé formy a funkce hodnocení. Má-li hodnocení plnit motivační a zpětnovazebnou funkci s cílem zlepšit učení studentů,<sup>525</sup> nejvhodnějším způsobem hodnocení se jeví popisná zpětná vazba. Tímto způsobem je možné a žádoucí dle mého hodnotit i takové aspekty filosofického myšlení, které se vzpírají členění na dílčí dovednosti či stanovení objektivních kritérií, jako je například originalita myšlenek, potřeba zpochybňovat a dobírat se pravdy i za cenu velké námahy,

---

<sup>522</sup> SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*. Dresden: Thelem, 2011, s. 10.

<sup>523</sup> Srv. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 80.

<sup>524</sup> Tamtéž, s. 76.

<sup>525</sup> SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*, s. 12-15; PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 76.

radost z myšlení, zvědavost a údiv apod.<sup>526</sup> Takovýto způsob hodnocení je ovšem časově i intelektuálně velmi náročný.

Dalším, tradičním, způsobem hodnocení je známkování. To plní nejvíce informační funkci – poskytuje informaci o dosažené úrovni výkonu nejen žákovi, ale i dalším případným zájemcům (rodičům, učitelům, škole). Aby však známkování plnilo informační i další role (motivační, zpětnovazebnou) dobře, shodují se didaktici, že je třeba udělení známky podložit konkrétními kritérii a indikátory očekávaného výkonu.<sup>527</sup> Tímto způsobem je pak možné hodnotit i dosaženou úroveň filosofických dovedností a kompetencí. Hodnocení pomocí kritérií a indikátorů má několik výhod:

- poskytuje předem žákům informaci o tom, jaké typy výkonů budou hodnoceny
- známka založená na kritériálním hodnocení poskytuje podrobnější zpětnou vazbu o tom, co žák zvládá a na jaké úrovni
- takovéto hodnocení je spravedlivé (všichni mají stejné podmínky) a transparentní (je jasné, z jakých konkrétních důvodů je udělena známka dané hodnoty)
- hodnocení se řídí věcnou, ne sociální normou, poskytuje tedy objektivnější informaci o úrovni výkonu
- kritéria a indikátory mohou sloužit i k sebehodnocení žáků či porovnání hodnocení vícero hodnotitelů.

Aby hodnocení dle kritérií plnilo svou funkci, je třeba, aby byla kritéria (včetně případné rozdílné relevance či bodů) známa předem a aby byla žákům srozumitelná. Žáci se mohou do tvorby kritérií i sami zapojit.

Existují různé možnosti, jak mohou hodnotící kritéria vypadat. Schmidt a kol. popisují čtyři kroky při tvorbě hodnotících kritérií:

- 1) formulace filosofických kompetencí coby předpokladů či základních podmínek filosofického myšlení
- 2) stanovení dílčích složek kompetencí
- 3) převedení dílčích složek kompetencí do konkrétnější podoby hodnotitelných aspektů (konkrétní projevy kompetence)

---

<sup>526</sup> Srv. MEYER, Kirsten. *Kompetenzorientierung*, s. 109f.

<sup>527</sup> Srv. SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*; PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 81nn. Podrobněji k práci se sadami kritérií KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008, s. 79-110.

4) odvození hodnotících kritérií a indikátorů na základě předchozího bodu.<sup>528</sup>

Konkrétní návrh kritérií je vždy formulován ke konkrétní úloze a v podání uvedených autorů může vypadat například takto:

**Tab. 24. Příklad zadání pro hodnocenou debatu (D. Schmidt, P. von Ruthendorf)<sup>529</sup>**

Hodnocená situace	Debata (debata pro-proti/americká debata)
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Předved'te debatu pro-proti z etického hlediska na téma preimplantační diagnostiky (tj. zda podrobovat embryo vzniklé oplodněním in vitro genetické diagnostice před jeho vložení do dělohy matky).

**Tab. 25. Hodnotící kritéria pro účastníky debaty (D. Schmidt, P. von Ruthendorf)<sup>530</sup>**

Hodnocení debaty pro/proti (řečník)		
Kritérium	Dosažené body	Maximální možné body
<b>Návaznost na argument předřečníka<sup>531</sup></b>		
argument předřečníka obsahově správně zrekapitulován, uveden přesvědčivý protiargument	4	4
argument předřečníka z větší části zrekapitulován správně, reakce na něj	2	
argumentu předřečníka nevěnována žádná pozornost	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Obsahová kvalita diskusního příspěvku</b>		
přesně a jasně formulovaná teze/závěr, podstatné a přesvědčivé zdůvodnění/premisys	4	4
srozumitelně formulovaný závěr, z větší části srozumitelně zdůvodněný	2	
nejasné sdělení příspěvku, nepřijatelná argumentace	0	

<sup>528</sup> SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*, s. 18-19.

<sup>529</sup> Tamtéž, s. 154.

<sup>530</sup> Tamtéž, s. 155-156.

<sup>531</sup> První řečník je vyzván, aby představil stručně a souvisle problém, o kterém se má diskutovat. Poslední debatující v každé skupině může představit přehled argumentů opačné skupiny.



Hodnocení/vysvětlení		
<b>Formální kvalita diskusního příspěvku</b>		
logicky a formálně dobře zformulováno, použití argumentačních forem (5 vět apod.)	4	4
logicky a jasně strukturováno	2	
nelogické, nestrukturované	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Převzetí role</b>		
zadaná role jasně zastávána pomocí argumentů a podporovaná i způsobem řeči, mimikou a gesty	3	3
argumenty v souladu s rolí; zaujetí role ve způsobu řeči, mimice a gestech rozpoznatelné jen v náznacích	1	
argumenty mimo zadanou roli; žádné scénické ztvárnění dané role	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		15

**Tab. 26. Hodnotící kritéria pro pozorovatele a hodnotitele debaty (D. Schmidt, P. von Ruthendorf)<sup>532</sup>**

<b>Hodnocení debaty pro/proti (pozorovatel)</b>		
<b>Správnost výsledků pozorování</b>		
odpovídající a přesné hodnocení	4	4
převážně odpovídající a přesné hodnocení	2	
převážně mylné hodnocení	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zdůvodnění hodnocení</b>		
detailní zdůvodnění hodnocení, zaměření se na podstatné aspekty, přesná a odpovídající zpětná vazba	7	7
převážně odpovídající hodnocení, které dává dostatečnou zpětnou vazbu	3	
špatné či chybějící zdůvodnění	0	
Hodnocení/vysvětlení		

<sup>532</sup> Tamtéž, s. 155-156.

<b>Doporučení pozorovanému</b>		
poukaz na nevyužité možnosti, návrhy na zlepšení	4	4
nevyužité možnosti naznačeny, doplněno pár návrhů či tipů	2	
žádné konkrétní poukazy ani návrhy	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		<b>15</b>

V šedých polích jsou zformulovaná kritéria, která se hodnotí, pod nimi jsou vždy uvedeny konkrétní indikátory, tj. možné úrovně, kterých mohou žáci v rámci daného kritéria dosahovat. Znamka je pak stanovena dle předem daných bodových rozpětí pro jednotlivé hodnoty známky.

Tabulky kritérií ale mohou mít i obecnější podobu – mohou pokrývat jednotlivé kompetence a nevztahovat se ke konkrétnímu úkolu.<sup>533</sup> V tom případě je však vhodnější používat je spíše pro sebehodnocení studentů či jako evaluaci výuky, která pak slouží jako zpětná vazba pro učitele. Ukázka tabulky kritérií pro argumentační dovednosti, určená k sebehodnocení, pochází od V. Haase (tab. 27). V tomto případě nejsou indikátory rozepsány do jednotlivých úrovní, ty si studenti určí sami na škále 1-5.

Pokud jde o aplikaci možností práce s hodnotícími kritérii do českého prostředí, je možné využít rozpracování filosofických kompetencí do jejich dílčích složek (viz kapitola 4.5 této práce) vícero způsoby:

1) Tabulky s dílčími dovednostmi mohou sloužit žákům jako přehled dovednostních a částečně i postojoyých cílů výuky. Učitel je může v průběhu roku využívat pro sebehodnocení žáků a jako zpětnou vazbu o tom, co žáci považují u sebe za zvládnuté a co ne.

2) Dílčí dovednosti může učitel využívat jako podklad pro formulování cvičných i testových úloh pro žáky.

3) Formulace dílčích dovedností slouží jako vodítko při formulování hodnotících kritérií pro konkrétní úlohy.

Doporučuji takový postup, kdy si žáci na drobných úlohách cvičí jednotlivé kompetence (práce s pojmy, argumentace, práce s textem apod.), a to vždy s důrazem jen na pár vybraných dílčích aspektů. Komplexnost úloh by však měla postupně narůstat, aby došlo k propojení jednotlivých dílčích složek. K závěrečnému hodnocení navrhuji zařadit aspoň tři komplexní úlohy tak, aby žáci prokázali schopnost pracovat se všemi třemi filosofickými

<sup>533</sup> S takovými tabulkami pracuje výše citovaná Martina Degeová, viz s. 69n. této práce.

prostředky, tedy interpretaci textu, diskusi a napsání vlastního textu. Níže uvádím příklady zadání komplexních úloh a kritéria pro jejich hodnocení. Úlohy vycházejí z rozpracování učiva a kompetencí do učebního plánu na celý rok, uvedeného v Příloze 3.

**Tab. 27. Ukázka hodnotících kritérií pro argumentační dovednosti (V. Haase)<sup>534</sup>**

Umím...	++	+	+/-	-	--
1. vytvořit si vlastní diferencovaný názor na problém.					
2. nalézt dostatečné množství argumentů pro své stanovisko.					
3. smysluplně uspořádat různé typy argumentů.					
4. uvědomit si hranice vlastního poznání tématu.					
5. dospět od svého stanoviska k hodnotám, z kterých vychází.					
6. opřít své argumenty srozumitelně o další vysvětlení.					
7. vyvozovat logicky správné závěry.					
8. zahrnout do své argumentace protiargumenty.					
9. své stanovisko případně odůvodněně přehodnotit.					
10. navzájem na sebe úvahy smysluplně navazovat.					
11. spojovat své myšlenky do jazykově srozumitelného celku.					
12. vědomě jazykovými prostředky působit na čtenáře.					
13. vytvářet zvláštní účinky vhodnými obrazy.					

<sup>534</sup> HAASE, Volker. Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, 33(2), s. 114-123 (cit. pasáž s. 120-121).

## 8.1 Návrhy vlastních zadání komplexních úloh a kritéria pro jejich hodnocení

Ve vlastních návrzích pracuji pouze s indikátory popisujícími požadovanou úroveň výkonu. Jak bylo vidět na příkladu hodnotícího formuláře D. Schmidta a P. von Ruthendorfa, popisují indikátory pro slabší výkony pouze nedostatky vůči požadovanému výkonu.

### a) *Práce s textem*

Zadání úlohy:

#### **Aristotelés: Politika, 1. kniha**

[...] Z toho tedy je zřejmé, že obec je útvar přirozený a že člověk je bytost přirozeně určená pro život v obci, a že ten, kdo od přirozenosti a ne jenom náhodou žije mimo obec, je bytostí buď špatnou, nebo lepší než člověk [...]. Neboť takový člověk zároveň je podle své přirozenosti chtivý války, ježto žije osaměle jako zaběhlý kamínek ve hře.

Je zjevné, proč je člověk bytostí určenou pro pospolitý život více než každá včela a každý stádový živočich. Neboť příroda, jak říkáme, nečiní nic bezúčelně. Ze živočichů jenom člověk má řeč; hlas je známkou pocitu libého a nelibého, proto jej mají také ostatní živočichové – neboť až k tomu dospěla jejich přirozenost, že mají pocit bolesti a libosti a navzájem si je dávají najevo - , řeč však je určena k tomu, aby naznačovala, co je prospěšné a škodlivé a tudíž také, co je spravedlivé a nespravedlivé; to je zajisté vlastní člověku před ostatními živočichy, že jediný má smysl pro dobro a zlo, pro právo a bezpráví a pro podobné věci; společenství tvorů, kteří mají tento smysl, pak tvoří domácnost a obec.

[...] Ve všech lidech je od přírody pud k takovému společenství a muž, který je první založil, je původcem největších dober. Neboť jako je člověk nejlepším tvorem, je-li takto dovršen, tak je tvorem nejšpatnějším ze všech, žije-li mimo zákon a právo. Nejhorší je zajisté ozbrojené bezpráví. Člověk se rodí s výzbrojí rozumových schopností a se silou duše, může jich však velmi snadno užívat k opaku. Proto bez ctnosti je bytostí nejbohaprázdnejší a nejdivočejší a v pohlavních počtech a jídle nejšpatnější. Spravedlnost však je podstatnou složkou občanského soužití; neboť právo je řád občanského společenství; a právo rozhoduje o tom, co je spravedlivé.

(Přel. A. Kříž, upraveno s přihlédnutím k překladu B. Jowetta; vyd. J. Laichter v Praze, 1939, s. 4-5.)

**Odpovězte na otázky celými větami a doložte své odpovědi odkazem na příslušné řádky textu tam, kde je to možné:**

1. Shrňte jednou větou hlavní sdělení jednotlivých odstavců. (max. 3 body)
2. Co mají dle Aristotela člověk a zvířata společného a čím se od sebe liší? (max. 2 body)
3. Jak Aristotelés argumentuje ve snaze dokázat společenskou podstatu člověka? Uveďte premisy argumentu a závěr. (max. 5 bodů)
4. Pokuste se vlastními slovy (tj. nikoli pouhým zopakováním či opsáním původních vět) vyložit smysl posledního odstavce a vysvětlit přitom vztah pojmů ctnost – spravedlnost – rozumové schopnosti. (max. 5 bodů)
5. Porovnejte Aristotelovu koncepci člověka s koncepcí jiného filosofa (můžete využít texty, s kterými jsme pracovali, uvádějte prosím citace) – v čem se shodují, v čem se liší. (max. 10 bodů)
6. Co si myslíte o tvrzení: „Člověk bez společnosti by nebyl člověkem?“ Uveďte vlastní argumenty na podporu svého stanoviska. (rozsah 150 slov; max. 10 bodů)

**b) Interpretace filosofického textu**

**Tab. 28. Kritéria pro hodnocení interpretace filosofického textu**

<b>Kritéria</b>	<b>Maximální bodová hodnota</b>	<b>Ohodnocení práce</b>
- student stručně představí hlavní myšlenku, strukturu a záměr textu	3	
- vysvětlí hlavní pojmy, s kterými autor pracuje	3	
- uvede argumenty, kterými autor svoji tezi dokládá	4	
- popíše v textu nevyslovené předpoklady, z kterých autor vychází	6	
- popíše důsledky, ke kterým může autorovo stanovisko vést, včetně uvedení aspoň jednoho konkrétního příkladu	6	
- zhodnotí platnost a přijatelnost argumentů (na základě zhodnocení skrytých předpokladů, premis či důsledků)	6	
- zaujme k textu vlastní stanovisko a zdůvodní ho věcnými argumenty	6	
- porovná autorovu pozici s jinou filosofickou pozicí	6	
<b>Celkem</b>	<b>40</b>	

**c) Psaní vlastních prací**

Zadání argumentační eseje na téma „Smysl vlastní smrtelnosti“

Napište vlastní úvahu na zadané téma v rozsahu 2-3 normostrany. Práce bude mít následující strukturu:

- 1) představení vlastního stanoviska (obhajoba smrtelnosti či nesmrtelnosti)
- 2) argumenty pro
- 3) možné protiargumenty a jejich vyvrácení
- 4) závěr

V práci uveďte aspoň jednu citaci z filosofického nebo literárního díla k tématu.

**Tab. 29. Kritéria pro hodnocení argumentační eseje**

<b>Kritéria</b>	<b>Maximální bodová hodnota</b>	<b>Ohodnocení práce</b>
<b>Srozumitelnost a myšlenkový obsah</b>	<b>10</b>	
- vlastní teze a argumenty jsou jasně a srozumitelně formulované	2	
- věty na sebe logicky navazují	2	
- práce je koherentní (všechny její části sledují stejný cíl, autor si neprotiřečí)	2	
- autor pro své stanovisko uvádí více různých argumentů a/či se na věc dívá z vícero perspektiv	4	
<b>Argumentace</b>	<b>10</b>	
- vlastní tvrzení je podpořeno logicky platnými argumenty	4	
- aspoň jeden argument je doložen konkrétním příkladem	2	
- protiargumenty se vztahují přímo k uvedeným argumentům	4	

<b>Formální požadavky</b>	4	
- práce splňuje stanovený rozsah	1	
- struktura práce odpovídá zadání	1	
- práce obsahuje řádně ocitovanou a smysluplně použitou citaci z filosofického nebo literárního díla	1	
- práce je psaná spisovným jazykem	1	

**d) Odborná písemná práce – zpracování současného etického problému dle vlastního výběru**

**Tab. 30. Kritéria pro hodnocení odborné písemné práce**

<b>Kritéria</b>	<b>Maximální bodová hodnota</b>	<b>Ohodnocení práce</b>
<b>Přístup k problému</b>	<b>20</b>	
- výchozí filosofický problém je jasně formulován, je zasazen do kontextu a je vysvětleno, proč jej autor považuje za důležitý	6	
- základní pojmy, s kterými se pracuje, jsou vysvětleny	4	
- student problém analyzuje z vícero hledisek a popisuje více možných přístupů k řešení	6	
- student uvede aspoň dva různé zdroje (autory), kteří se problém pokoušejí řešit	4	



<b>Řešení problému a argumentace</b>	<b>18</b>	
- student jasně vyjadřuje a zdůvodňuje, jaké řešení problému je dle něj nejlepší, a podrobněji je popíše	6	
- student návrh řešení odůvodní logicky platnými argumenty, uvede explicitně i jejich hlavní předpoklady	6	
- student explicitně uvede, k jakým důsledkům (pozitivním i negativním) jeho řešení vede	6	
<b>Struktura práce</b>	<b>10</b>	
- práce je členěná do odstavců s jasně vymezeným obsahem	2	
- obsahuje úvod (formulace problému a zdůvodnění jeho důležitosti), argumentační část (představení možných řešení + rozpracování vlastního řešení), závěr (zhodnocení vlastního řešení vzhledem k jiným možným pozicím)	6	
- práce je koherentní (všechny její části sledují stejný cíl, autor si neprotiřečí)	2	
<b>Formální požadavky</b>	<b>8</b>	
- práce splňuje stanovený rozsah a je odevzdána včas	2	
- struktura práce odpovídá zadání	1	

- práce obsahuje řádně ocitované a smysluplně použité citace z filosofických či publicistických děl	2	
- práce je psaná spisovným jazykem	1	
- všechny pasáže či myšlenky, které student převzal z jiných zdrojů, jsou jasně označeny a zdroj uveden	2	
<b>Celkem</b>	<b>56</b>	

*e) Kritéria pro účast v diskusi/debatě*

**Tab. 31. Kritéria pro hodnocení účasti v diskusi/debatě nad problémem praktické etiky**

<b>Kritéria</b>	<b>Maximální bodová hodnota</b>	<b>Ohodnocení práce</b>
<b>Vystupování</b>	<b>8</b>	
- aktivní vstupování do diskuse	2	
- naslouchání ostatním řečníkům, bez skákání do řeči	2	
- reakce na ostatní věcná, bez urážek, posměšků či jiného osobního hodnocení	2	
- délka vlastního příspěvku přiměřená, prostor i pro ostatní	2	
<b>Srozumitelnost a myšlenkový obsah</b>	<b>16</b>	
- vlastní teze a argumenty jsou jasně a srozumitelně formulované	2	
- řečník logicky navazuje na	2	

předchozího		
- řečník se drží tématu a posouvá ho dál (novou perspektivou, argumentem, příkladem, problematizací...)	4	
- řečník jasně vymezuje, v jakém smyslu používá víceznačný pojem, případně se na význam pojmů v diskuzi dotazuje	4	
- řečník správně parafrázuje či zobecňuje předchozí příspěvky	4	
<b>Argumentace</b>	<b>10</b>	
- vlastní tvrzení je podpořeno logicky platnými argumenty	4	
- argumenty jsou dokládány příklady	2	
- protiargumenty se vztahují přímo k uvedeným argumentům, neútočí na osobu řečníka	4	
<b>Celkem</b>	<b>34</b>	

## 9. Závěr

### 9.1 Shrnutí

Pokusila jsem se v této práci navrhnout ucelenou didaktickou koncepci gymnaziální výuky filosofie. Snažila jsem se ukázat, že smysluplným cílem výuky filosofie je rozvíjení samostatného filosofického myšlení žáků. To spočívá především v reflexi, tedy pojmovém uchopení reflektovaného předmětu či problému, jeho zasazení do širších souvislostí a nahlížení z různých perspektiv. Protože reflexe vede i k uvědomění si omezenosti vlastního individuálního hlediska a možností poznání, je nedílnou součástí filosofického myšlení i kritické přezkoumávání myšlenkových obsahů (poznatků, domněnek, tvrzení apod.). To zahrnuje pojmovou analýzu zkoumaného předmětu či problému, odhalení jeho předpokladů a domyšlení důsledků, včetně ověření či odůvodnění jejich platnosti, analýzu argumentů a zaujetí vlastního odůvodněného stanoviska ke zkoumanému jevu. Cílem filosofického myšlení je snažit se lépe porozumět skutečnosti, která nás obklopuje, i vlastním, byť zatím třeba neuvědomovaným, předpokladům, postojům a hodnotám, které ovlivňují naše rozhodování a jednání. Pokud je nejen explicitně formulujeme, ale pokusíme se i o prověření jejich platnosti či o jejich odůvodnění, bude naše rozhodování a jednání uvědomělejší a odpovědnější. Takto pojaté filosofické myšlení jako cíl gymnaziální výuky považuji za smysluplné z hlediska jedince i demokratické společnosti, a lze dle mého předpokládat, že díky své bezprostřední vazbě na život by jako smysluplné bylo považováno i většinou studentů.

Snažila jsem se ukázat na základě argumentů německých didaktiků filosofie i Johna Deweyho, že pro rozvíjení filosofického myšlení je nejvhodnějším způsobem práce s obsahem problémový přístup. Ten spočívá ve formulování filosofického problému, ať už studenty nebo učitelem, a jeho následném řešení. Znakem filosofického problému je možnost dvou nebo více odpovědí či řešení, které se navzájem vylučují, přitom ale nelze jednu z nich hned zamítnout.<sup>535</sup> Jeho řešení tak vyžaduje zapojení různých filosofických dovedností (pojmová analýza, analýza argumentů, návrh a odůvodnění vlastního řešení apod.). Pokud problém neřeší studenti sami, mohou analyzovat a hodnotit, jak se problém daří řešit jiným, typicky autorům filosofických textů.

---

<sup>535</sup> Srv. SISTERMANN, Rolf. *Der Sinn des Lebens*, s. 296.

Filosofické myšlení, projevující se v řešení filosofických problémů, je komplexní a náročnou myšlenkovou operací. V práci se proto soustředím na rozpracování filosofických kompetencí, jež spoluvytváří filosofický způsob myšlení, do dílčích dovedností, pro které jsou stanoveny indikátory se vzrůstající mírou náročnosti a komplexnosti dovednosti. Analýza klíčových kompetencí v RVP-G ukázala, že jejich složky do velké míry korespondují s filosofickými kompetencemi, jak je pojímají zahraniční didaktické filosofie, byť se tento aspekt příliš nepromítá na konkrétní rovinu očekávaných výstupů a učiva příslušného vzdělávacího oboru, tedy tematické sekce Úvod do filozofie a religionistiky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Rozpracování filosofických kompetencí do dílčích dovedností je v této práci provedeno tak, aby bylo možné klíčové kompetence lépe propojit s konkrétním vzdělávacím oborem. Pro jednotlivé dílčí filosofické dovednosti a kompetence jsou dále uvedeny příklady metod, které slouží k jejich rozvíjení, i příklady hodnotících kritérií, jež umožňují ověřit míru dosažení stanoveného cíle. V příloze je dále navrženo konkrétní rozpracování vzdělávacího obsahu na základě propojení problémových otázek, vhodných autorů a rozvíjených kompetencí.

Z cíle výuky, spočívajícím v rozvíjení filosofického myšlení studentů, plyne, že by studenti měli být ve výuce co nejvíce aktivní a zároveň, vzhledem k tomu, že jde o rozvíjení *filosofického* myšlení, mít možnost reflektovat i vlastní předpoklady. Proto jsem se v práci soustředila na analýzu konstruktivistických přístupů k výuce. Podařilo se mi snad dostatečně ukázat, že pedagogický konstruktivismus je vhodným teoretickým rámcem pro zde předloženou koncepci výuky filosofie, neboť s ní sdílí některé důležité principy, zejména důraz na vlastní prekoncepty učícího se subjektu, důraz na metakognici, chápání poznání především jako procesu interpretace významu a navázání na zkušenosti a život žáků.

Tento závěr podporují i představené zahraniční aplikace konstruktivismu do výuky filosofie. Analýza německých modelů problémového vyučování a jejich porovnání s konstruktivistickými modely strukturování výuky dále ukázala, že i ony vykazují, byť nereflektovaně ze strany autorů, výrazné konstruktivistické prvky. Ze společných rysů považují za důležité pro strukturování výuky to, aby měli studenti možnost vyjasnit si v úvodu hodiny či tematického bloku své dosavadní chápání problému, zformulovat své prekoncepty k tématu či se snažit odhalit vlastní předpoklady a hodnoty, z nichž jejich postoj vychází. Dále by měli mít možnost konfrontovat své návrhy s návrhy jiných (filosofických) autorů i porovnávat více různých řešení. V závěru hodiny či bloku by měli mít studenti možnost zhodnotit nalezené řešení či argumenty a porovnat je se svým původním postojem či návrhem a formulovat případné další otázky či problémy.

## 9.2 Přínosy práce

Za hlavní přínos práce považuji otevření tématu, s jakým cílem a jakým způsobem filosofii na gymnáziích vyučovat. Již bylo uvedeno, že k tomuto je u nás velmi málo literatury. Jedná se přitom o obor, který je jednak specifický v porovnání s ostatními disciplínami, jednak je filosofické myšlení aspoň částečně nutné i pro zvládnutí dalších oborů, které spadají do společenských věd (zejména sociologie a politologie). Považuji proto podrobnější rozpracování filosofických kompetencí za nezbytné pro smysluplnou výuku nejen filosofie, ale celého společenskovědního základu.

Práce do velké míry vychází z německé literatury k didaktice filosofie. Snižuje se tím možná celková originalita práce, považuji nicméně zprostředkování témat, která se v rámci tohoto oboru řeší již desetiletí, za přínosné i pro českou odbornou diskusi. Toto zprostředkování totiž umožňuje navázat na nejnovější vývoj oborové didaktiky filosofie a snad může přispět i k tomu, aby se didaktika filosofie prosadila jako samostatná disciplína, ne jako pouhá podoblast v rámci didaktiky společenských věd.<sup>536</sup> Domnívám se, že je v zájmu didaktiků všech společenskovědních oborů usilovat o samostatnou výuku, a tedy i didaktické rozpracování, jednotlivých společenských věd, stejně jako existují samostatné didaktiky fyziky, chemie, biologie (a ne jedna souhrnná didaktika přírodních věd).<sup>537</sup>

Propojení klíčových kompetencí s oborovými kompetencemi dle návrhu této práce může dále přispět k diskusi o zavádění vzdělávacích standardů a konkretizaci výukových obsahů v RVP a sloužit jako podklad pro rozpracování i pro další vzdělávací obory.

Dosud jsem uváděla přínosy práce s ohledem na odbornou, akademickou diskusi. Považuji však za možná ještě důležitější, aby navržená koncepce pomohla učitelům při realizaci cílů uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu, a přitom dala výuce filosofie jasnější smysl i pro studenty. Z toho důvodu jsou v práci uvedeny i konkrétní metody, možné způsoby hodnocení a návrh aplikace uvedených principů do výuky. Domnívám se totiž, že by oborová didaktika měla být v první řadě určena učitelům a mít podobu i reflektované praxe. Tomu odpovídá i pojetí oborové didaktiky filosofie v Německu. V odborném Časopise pro didaktiku filosofie a etiky publikují učitelé z praxe podobně často jako akademičtí didaktikové.

---

<sup>536</sup> Jak je tomu v již citované nejnovější české práci k oborovým didaktikám. Srv. STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd a kap. 3.1 této práce.

<sup>537</sup> V kapitole 3.1.1 k historii výuky filosofie bylo upozorněno na to, že už za první republiky došlo k pojímání společenských věd jako jednoho celku, na rozdíl od věd přírodních.

### 9.3 K diskusi

Jsem si vědoma i problémů, které tato koncepce přináší či nedostatečně zohledňuje. V návaznosti na předchozí bod by bylo možné této práci vytknout, že konkrétní návrhy včetně rozpracování filosofických kompetencí nebyly ověřeny na školách či ve spolupráci s učiteli. Považuji to za nedostatek, provedení tohoto výzkumu by však bylo nad časové i rozsahové možnosti této práce. Vzhledem k novosti tématu jsem považovala za nutné vytvořit nejprve teoretický rámec. Ráda bych, aby empirické ověření a úprava návrhu filosofických kompetencí byly dalším výzkumným krokem počínající didaktiky filosofie.

Dalším problémem, který s praxí souvisí, je nesoulad obsahové náročnosti (rozvíjení uvedených kompetencí) s časovou dotací a vůbec místem, které filosofie v gymnaziálním kurikulu má. Již bylo uvedeno, že filosofie je jednou z podoblastí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, navíc spojena, bez zřejmého věcného důvodu, s religionistikou. Nikde tak není přesně vymezeno, kolik hodin výuky by se mělo věnovat filosofii. Pokud se filosofie zařazuje do posledního, maturitního ročníku, což lze vzhledem k její náročnosti i zařazení na posledním místě v rámci uvedeného vzdělávacího oboru předpokládat, zbývá na ni velmi málo času. Rozvíjet v takových podmínkách filosofické kompetence je náročné. Domnívám se nicméně, že je možné vybrat z uvedených kompetencí jen méně náročné dílčí dovednosti a snažit se aspoň o jejich nácvik. Dalším možným, byť dlouhodobým řešením, je usilovat o důležitější postavení filosofie a společenských věd obecně, jak bylo již naznačeno výše. Rozvíjení kritického myšlení a orientace v současné společnosti, na které kladou klíčové kompetence důraz, by mělo být samozřejmým cílem u všech společenskovědních oborů a tomu by mělo odpovídat i jejich postavení. Pokud bychom přijali za svou Martensovu tezi o tom, že filosofie je čtvrtá kulturní technika, bez které je odpovědný život v současné společnosti nemožný, mělo by být postavení filosofie v kurikulu ještě výraznější.

Proti postavení výuky filosofie na rozvíjení filosofického myšlení svědčí i jeden konkrétní vnější faktor, a tím jsou přijímací zkoušky na vysoké školy z dílny společnosti Scio.<sup>538</sup> Přestože Rámcový vzdělávací program neuvádí v závazném učivu jediné konkrétní jméno filosofického autora ani konkrétní filosofické koncepce, které by měly být probírány, vyskytují se v testech uvedené společnosti otázky na konkrétní pojmy, autory či díla. Tyto otázky přitom nelze bez předchozí znalosti odpovědět, nejsou založeny například na

---

<sup>538</sup> Mám na mysli test ze Základů společenských věd, ne test studijních předpokladů.

interpretaci textu.<sup>539</sup> To je dle mého soudu problém v situaci, kdy neexistuje obecná shoda na tom, jací autoři či teorie a v jaké míře podrobnosti znalostí tvoří „kánon“ gymnaziální výuky filosofie (navíc v jejím nevyjasněném časovém rozsahu). Podíváme-li se potom na seznam literatury, kterou společnost Scio doporučuje k přípravě na test, nenajdeme tam jediný primární filosofický text, vše jsou přehledy dějin filosofie či úvody do filosofie.<sup>540</sup> Učitelé tak musejí řešit dilema, zda se snažit ve výuce připravit studenty na přijímací zkoušky na vysoké školy,<sup>541</sup> nebo zda výuku zaměřit na rozvoj kompetencí, které by jim při dalším vysokoškolském studiu prospěly více, ale s rizikem, že nestihnou probrat všechny potenciální autory či pojmy, které se mohou objevit v testu. Společnost Scio tak ovlivňuje podobu výuky, aniž by k tomu měla nějaké pověření ze strany státu a aniž by zohledňovala kompetenční zaměření RVP-G.

Odpověď na tuto námitku je náročná v tom, že se dle mého jedná o závažnou systémovou chybu, kterou by mělo řešit Ministerstvo školství. I přesto bych trvala na zachování kompetenčního a problémového zaměření výuky filosofie, a to z toho důvodu, že rozvinuté filosofické kompetence studenty na vysokoškolské studium připraví lépe. Doučit se znalosti na test by snad potom neměl být takový problém.

Závažnější námitka pro zavedení kompetenčně a problémově zaměřené výuky na gymnázia se týká připravenosti a s tím spojené přípravy učitelů. Tato koncepce výuky je náročná jak po stránce znalosti obsahu (vyžaduje větší schopnost okamžité reakce na projevy a otázky studentů; schopnost propojit problémy a témata ve smysluplný celek; vybrat vhodné texty apod.), tak po stránce dovednostní. Učitel, který chce u žáků rozvíjet samostatné filosofické myšlení, by sám měl být této činnosti schopen a průběžně ji na svém příkladu žákům ukazovat. To ovšem vyžaduje, aby byly filosofické kompetence cíleně rozvíjeny v přípravě učitelů.

Dalším plánovaným krokem ve výzkumu na poli didaktiky filosofie by tak mělo být vypracování takové koncepce vysokoškolské přípravy učitelů filosofie či občanského a společenskovedního základu, která zohlední i tento kompetenční aspekt přípravy.

---

<sup>539</sup> Ukázkový test ze Základů společenských věd z roku 2014 obsahuje 5 otázek z filosofie, které všechny předpokládají znalost pojmů, autorů či koncepcí (s. 3). [Cit. 2016-10-02] Dostupné z: <https://www.scio.cz/download/ZSV-Scio-2014.pdf>.

<sup>540</sup> Srv. ZSV: Seznam doporučené literatury, s. 3. [Cit. 2016-10-02] Dostupné z <https://www.scio.cz/download/ZSV-literatura.pdf>.

<sup>541</sup> Dle údajů společnosti Scio se přijímací test ze ZSV pro bakalářské či magisterské (nikoli navazující magisterské) studium týká 3 fakult (PF UK, PF UP a FSS MU). Srv. Scio [webová stránka]. 2008-2016. [Cit. 2016-10-02] Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/fakulty-vs.asp>.



Je možné i namítnout, že rozpracování kompetencí do dílčích dovedností je jednak příliš obecné, jednak příliš náročné pro průměrné studenty. Co se obecnosti formulací týče, domnívám se, že jsou dostatečně konkrétní na to, aby byl učitel znalý oboru schopen navrhnout takovou úlohu, která bude danou dílčí dovednost rozvíjet. Zároveň se zde opět nabízí další podnět pro výzkum – po ověření a úpravách rozpracování dílčích dovedností doplnit o konkrétní návrhy úloh a vytvořit tak metodický materiál pro učitele, který by uvedené dovednosti propojoval s konkrétním obsahem.

Pokud jde o náročnost uvedených dovedností, domnívám se, že alespoň na základní úrovni (například s nepřiliš náročným textem) by vždy prvních několik dílčích dovedností měli zvládnout všichni studenti. Záleží na časové dotaci, učiteli i složení třídy, k jaké úrovni se žáci dopracují. Učitel se může z časových důvodů také rozhodnout, že se zaměří ve výuce filosofie jen na práci s textem či jen na argumentaci apod. Pokud však zůstanou zachovány další principy zde předkládané koncepce, tedy důraz na formulování problému, práci s prekoncepty žáků a odůvodněné zaujímání vlastního postoje žáků, považuji výuku i při takto redukovaném obsahu stále za filosofickou v pravém smyslu slova.

S kompetenčním zaměřením obecně souvisí také již zmiňovaný problém obtížné měřitelnosti míry osvojení kompetencí. Zde je dle mého soudu vhodné rozlišovat, zda chceme měřit míru osvojení pro účely hodnocení žáka, či pro účely empirického výzkumu či evaluace výuky. V prvním případě je, jak se domnívám i na základě ukázek a návrhů v poslední kapitole práce, dostatečné stanovit kritéria a indikátory míry osvojení kompetencí pro konkrétní zadanou úlohu. V druhém případě je situace obtížnější. Autoři doporučují zaměřit se ve výzkumu na kognitivní aspekty kompetencí, u kterých lze předpokládat větší a přímější vliv výuky na jejich rozvíjení, než je tomu u motivačních a afektivních aspektů kompetencí.<sup>542</sup> Během posledního desetiletí se v německé didaktice filosofie objevují pokusy o operacionalizaci vybraných kompetencí pro účely výzkumu<sup>543</sup> i první evaluační studie účinnosti filosofického vyučování.<sup>544</sup> Do jisté míry se tak aspoň vybrané kompetence či jejich aspekty zdají být měřitelné. Považuji však za důležité na tomto místě zdůraznit, že míra měřitelnosti by dle mého neměla být hlavním kritériem pro to, jaké vzdělávací cíle stanovovat

---

<sup>542</sup> Srv. KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. *Kompetence a jejich význam ve vzdělávání*, s. 106nn. a APPLIS, Stefan. *Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die (Sonder-)Stellung der Philosophiedidaktik*. In: NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 144-152 (referovaná pasáž s. 145n.).

<sup>543</sup> Srv. ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds.). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009.

<sup>544</sup> Srv. TIEDEMANN, Markus. *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: LIT Verlag, 2011.

a ve výuce pak naplňovat. Domnívám se, že podporovat ve výuce filosofie i přirozenou zvědavost studentů a snahu dobrat se pochopení, údiv nad samozřejmostmi či schopnost přiznat, že něco nevím, je také smysluplný cíl, byť neměřitelný.

Koncepci výuky gymnaziální filosofie, předloženou v této práci, považuji i přes uvedené možné námitky za první a snad smysluplný pokus o středoškolskou didaktiku filosofie, otevřený další odborné diskusi. K napsání této práce mě vedla opakovaná osobní zkušenost s neoblíbeností filosofie, pojímané jako přehled jejích dějin, u gymnaziálních studentů, kteří vůbec nechápali její smysl. Neměli možnost zjistit, jak zajímavé a podnětné může přemýšlení o filosofických problémech být, i když zkušenost s nedostatkem jednoznačných odpovědí může být zpočátku bolestná. Ráda bych touto prací aspoň částečně přispěla k tomu, aby výuka na gymnáziích vzbuzovala u studentů pokud ne přímo lásku k moudrosti, tak přinejmenším náklonnost k filosofii.

## 10. Použitá literatura

- ADAMOVIÁ, Lenka a kol. *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd: Pro střední školy*. 3., upr. vydání. Praha: FORTUNA, 2010. ISBN 978-80-7168-772-6.
- ALBUS, Vanessa (ed.). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Kanon II. Hannover: Siebert Verlag, 2013, **35** (3). ISSN 0945-6295.
- ALBUS, Vanessa. Kanon und Klassiker. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 252-260. ISBN 978-3825286170.
- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. 2., přeprac. vydání. Přel. K. Šprunk. Praha: Portál, 2004. ISBN 807178804X.
- APPLIS, Stefan. Die empirische Wende in der Fachdidaktik und die (Sonder-)Stellung der Philosophiedidaktik. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 144-152. ISBN 978-3825286170.
- ARISTOTELÉS. *Politika*. Přel. A. Kříž. Praha: J. Laichter, 1939.
- ARNHEIM, Rudolf. *Anschauliches Denken*. 7. vydání. Köln: DuMont, 1996. ISBN 978-3770137244.
- BACHELARD, Gaston. *The Formation of the Scientific Mind*. Manchester: Clinamen Press, 2002. ISBN 978-1903083239.
- BENYOVSZKY, Ladislav a kol. *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-040-6
- BERGER, Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Přel. J. Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Přel. O. Selucký. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie* [online]. [Cit. 2016-07-22] Dostupné z: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf).
- BÍLÝ, Jiří. *Základy společenských věd II: Základy filozofie a psychologie*. Ostrava: Key Publishing, 2009. ISBN 978-80-7418-013-2.
- BIRNBACHER, Dieter. Neosokratische Methode und Sokratisches Gespräch. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 171-177. ISBN 978-3825286170.
- BLACKBURN, Simon. *Think: A compelling introduction to philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2001. ISBN 978-0192854254
- BLECHA, Ivan. *Filosofie: Základní problémy*. 2., přeprac. vydání. Olomouc: FIN, 1996. ISBN 80-7182-039-3.

- BLESENKEMPER, Klaus. Dilemmadiskussion. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 178-186. ISBN 978-3825286170.
- BROOKFIELD, Stephen. *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey Bass, 2011. ISBN 978-0470889343.
- BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Přel. I. Blecha. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
- BRUNER, Jerome S. *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1963.
- BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag, 2003. ISBN 978-3-407-62486-4.
- BRÜNING, Barbara (ed.). *Philosophische Spurensuche. Ethik. Gymnasiale Oberstufe*. 4. vyd. Leipzig: Miltitzke Verlag, 2010. ISBN 978-3-86189-319-6.
- CASSIDY, Lisa. Teaching Kant's Ethics [online]. *Teaching Philosophy*, 2005, **28** (4), 305-318. ISSN 2153-6619. [Cit. 2014-05-23] Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil\\_2005\\_0028\\_0004\\_0305\\_0318](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil_2005_0028_0004_0305_0318)
- ČÍŽKOVÁ, Věra. Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002, **52** (2), s. 415-430. ISSN 2336-2189. [Cit. 2013-10-31] Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2108&lang=cs>.
- DEGE, Martina. Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2008, **48**, 40-51.
- DEWEY, John. *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co, 1910.
- DEWEY, John. *Democracy and Education* [E-book]. [Cit. 2016-08-21] Dostupné z: <http://srv.manybooks.net/send/1:pdf:.pdf:pdf/deweyjohetext97dmedu10/deweyjohetext97dmedu10.pdf>.
- DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. Metaanalýza výzkumu dětských pojetí fenoménů z oblasti přírodovědného vzdělávání. **In:** DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA (eds.). *Pedagogicko-psychologické aspekty dětských pojetí*. Ústí nad Labem: UJEP, 2005, s. 47-55. ISBN 80-7044-740-0.
- DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
- DRAKEN, Klaus. Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über den Arbeits- und Unterrichtsmethoden. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 160-170. ISBN 978-3825286170.
- DRATVOVÁ, Albína. *Filosofická propedeutika pro všechny typy gymnasií. Díl I.: Psychologie. Díl II. Logika*. Praha: Československá grafická unie, 1930, resp. 1932.
- DRATVOVÁ, Albína. *Filosofie pro nejvyšší třídu středních škol*. Praha: Československá grafická Unie, 1936.
- ENGELS, Helmut. „Nehmen wir an...“. *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*. Weinheim und Basel: BELTZ-Verlag, 2004. ISBN 978-3407624895.

- ENGELS, Helmut. Gedankenexperimente. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 187-195. ISBN 978-3825286170.
- ESCH, Emily. A Cognitive Approach to Teaching Philosophy [online]. *Teaching Philosophy*, 2013, **36**(2), 107-124. ISSN 2153-6619. [Cit. 2014-05-23] Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/collection/authorizedshow?id=teachphil\\_2013\\_0036\\_0002\\_0107\\_0124&pdfname=teachphil\\_2013\\_0036\\_0002\\_0005\\_0022.pdf&file\\_type=pdf&q=emily%20esch](https://www.pdcnet.org/collection/authorizedshow?id=teachphil_2013_0036_0002_0107_0124&pdfname=teachphil_2013_0036_0002_0005_0022.pdf&file_type=pdf&q=emily%20esch)
- FAHOUN, Ladislav. *Filosofická propedeutika. Díl I, Psychologie. Díl II, Logika*. Praha: Unie, 1920.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Přel. K. Barcal. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.
- FÜRST, Maria. *Filozofie*. Přel. A. Bakešová a M. Petříček, jr. Praha: Fortuna, 1994. ISBN 9788071681618.
- GARRISON, Jim. Deweyan Pragmatism and the Epistemology of Contemporary Social Constructivism [online]. *American Educational Research Journal*, 1995, **32**(4), 714-740. ISSN 1935-1011. [Cit. 2014-05-23] Dostupné z: <http://aer.sagepub.com/content/32/4/716>.
- GEFERT, Christian. *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchung zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*. Dresden: Thelem, 2002. ISBN 3-935712-01-4.
- GEFERT, Christian. Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen - Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen. **In:** MARTENS, Ekkehard, Christian GEFERT a Volker STEENBLOCK (eds.). *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*. Münster: LIT Verlag, 2005, s. 135-145.
- GEFERT, Christian. Kompetenzen und Standards in philosophischen Bildungsprozessen [online]. *Information Philosophie*, 2008, **5**. [Cit. 2013-01-31]. Dostupné z <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=4791&n=2&y=1&c=66#>.
- GEFERT, Christian. Theatrales Philosophieren - Performatives Denken in philosophischen Bildungsprozessen. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 240-244. ISBN 978-3825286170.
- GEORGEN, Klaus. Argumentationsschulung. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 214-223. ISBN 978-3825286170.
- HAASE, Volker. Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, **33**(2), 114-123. ISSN 0945-6295.
- HAASE, Volker. Kreatives Schreiben. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 230-239. ISBN 978-3825286170.
- HAND, Martin a Carrie WINSTANLEY (eds.). *Philosophy in Schools*. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2009. ISBN 9781441102652.
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R [online]. *Kritické listy*, 2006, **22**, 54-58. ISSN 1214-5823 [Cit. 2011-04-01] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur).

- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R: Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací [online]. *Kritické listy*, 2006, 23, 57-59. ISSN 1214-5823 [Cit. 2011-04-01] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23\\_cojeeur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeeur).
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R: Podrobněji k fázi Reflexe [online]. *Kritické listy*, 2006, 24, 67-69. ISSN 1214-5823. [Cit. 2011-04-01] Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur).
- HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-416-9.
- HEJDUK, Jiří. *Občanský a společenskovední základ. Filosofie*. Učebnice učitele. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-087-2.
- HEJDUK, Tomáš. Idea university na střední škole [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, 62(3), 339-345. ISSN 2336-2189. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>.
- HRBÁČKOVÁ, Karla. Řízené vyučování versus autoregulace učení [online]. In: NEZVALOVÁ, Danuše (ed.). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání: Úvodní studie*. Olomouc: UPOL, 2006, s. 67-81. ISBN 80-244-1258-6. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z: [http://www.science.upol.cz/uvodni\\_studie.pdf](http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf).
- HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Přel. M. Bayerová. Praha: Svoboda, 1968.
- HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Přel. A. Rettová a P. Urban. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-085-8.
- CHLUP, Otokar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol v Brně, 1935.
- CHOLBI, Michael. Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy [online]. *Teaching Philosophy*, 2007, 30(1), 31-58. ISSN 2153-6619. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z: [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/\\$FILE/teachphil\\_2007\\_0030\\_0001\\_0039\\_0062.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/C125737F0061DCC6C125756D0060B541/$FILE/teachphil_2007_0030_0001_0039_0062.pdf).
- JANK, Werner a Hilbert MEYER. *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1994. ISBN 9783589210121.
- JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*. Přel. A. Havlíček. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
- JENKINS, Edgar W. Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency? [online]. *Science and Education*, 2000, 9, 599-610. ISSN 1573-1901. [Cit. 2013-03-03] Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1008778120803>.
- KÁDNER, Otakar. *Vývoj a dnešní soustava školství, sv. 2*. Praha: Sfinx, Bohumil Janda, 1931.
- KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Od epistemologických východisek k teoriím učení: různé úhly pohledu [online]. In: NEZVALOVÁ, Danuše (ed.). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání: Úvodní studie*. Olomouc: UPOL, 2006, s. 17-29. [Cit. 2013-01-31] Dostupné z: [http://www.science.upol.cz/uvodni\\_studie.pdf](http://www.science.upol.cz/uvodni_studie.pdf). ISBN 80-244-1258-6.
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Philosophie* [online]. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes

Nordrhein-Westfalen, 2014. [Cit. 2016-01-31] Dostupné z: [http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SII/pl/KLP\\_GOSt\\_Philosophie.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/pl/KLP_GOSt_Philosophie.pdf)

- KLEDZIK, Silke M. Der Dialogische Konstruktivismus als Ausgangspunkt und Grundlage methodenbewussten Philosophierens. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2000, **22**(2), 103-109. ISSN 0945-6295.
- KLIEME, Eckhard a kol. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* [online]. Berlin, 2003. [Cit. 2005-11-08] Dostupné z: <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>.
- KLIEME, Eckhard, Katharina MAAG-MERKI a Johannes HARTIG. Competence a jejich význam ve vzdělávání [online]. *Pedagogická orientace*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010, **20**(1), 104-119. ISSN 1805-9511. [Cit. 2015-01-31] Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349/1002>.
- Kol. autorů. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- Kol. autorů. *Vom Sinn und Zweck der Welt. Philosophie. Gymnasiale Oberstufe*. 4. vyd. Leipzig: Militzke Verlag, 2012. ISBN 978-3-86189-276-2.
- Kol. autorů. *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Pracovní sešit*. Brno Didaktis, 2012. ISBN 9788073581763.
- Kol. autorů. *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis, 2012. ISBN 9788073581770.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
- Lehrplan Philosophie* [online]. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2011. [Cit. 2016-01-31] Dostupné z: [http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/gymnasium.bildung-rp.de/downloads/Lehrplan\\_Philosophie\\_Internetversion.pdf](http://gymnasium.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/gymnasium.bildung-rp.de/downloads/Lehrplan_Philosophie_Internetversion.pdf)
- LIESSMANN, Konrad, a Gerhard ZENATY. *O myšlení*. Přel. J. Horák. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Přel. M.Váňa. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2530-2.
- LIPMAN, Matthew, Ann Margaret SHARP a Frederick S. OSCANYAN. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980. ISBN 9780877221777.
- LIPMAN, Matthew. *Philosophy goes to School*. Philadelphia: Temple University press, 1988. ISBN 9780877225553.
- MACKŮ, Richard, Petr BAUMAN, Ludmila MUCHOVÁ a Slávka JINDROVÁ. Jak se učí etická výchova? II - Filozofie pro děti. In: Přednáška z cyklu České křesťanské akademie. 2011.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARGOLIS, Eric a Stephen LAURENCE. Concepts [online]. In: ZALTA, Edward N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition). [Cit. 2016-09-14] Dostupné z: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/concepts/>.
- MARTENS, Ekkehard a Herbert SCHNÄDELBACH (eds.). *Philosophie: Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburk: Rohwolt, 2003. ISBN 978-3499554575.

- MARTENS, Ekkehard. Didaktik der Philosophie. **In:** MARTENS, Ekkehard a Herbert SCHNÄDELBACH (eds.). *Philosophie: Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt, 2003, s. 748-780. ISBN 978-3499554575.
- MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 6. vydání. Hannover: Siebert Verlag, 2012. ISBN 978-3937223001.
- MAURER, Christian. Szenische Umsetzung als Beispiel für eine Methode der intensiven Texterarbeitung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2005, **27**(3), 225-230. ISSN 0945-6295.
- McCANDLESS, David. *Argumentační fauly* [online]. Přel. M. Picha. Brno: Masarykova univerzita. Centrum občanského vzdělávání. [Cit. dne 22. 7. 2016] Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/work/ke-stazeni/argumentacni-fauly-A4-CB.pdf>.
- McGINN, Colin. The Science of Philosophy [online]. *Metaphilosophy*, 2015, **46**(1), 84-103. [Cit. 2016-08-31] Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/meta.12116/full>.
- MĚŠTÁNEK, Tomáš. *Filozofie pro střední školy*. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-516-4.
- MEYER, Kirsten. Kompetenzorientierung. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 104-113. ISBN 978-3825286170.
- MURPHY, Elizabeth. Constructivism: From Philosophy to Practice [online]. 1997. [Cit. 2014-04-31] Dostupné z <http://eric.ed.gov/?id=ED444966> 1995.
- NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015. ISBN 978-3825286170.
- NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filozofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 9788071821793.
- PALINSCAR, A. Sullivan. Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning [online]. *Annual Review of Psychology* 1998, 49, 345-75. ISSN 0066-4308. [Cit. 2014-04-31] Dostupné z: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.49.1.345?journalCode=psych>
- PASCH, Marvin a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Základy společenských věd IV. díl: Vztah ke světu jako celku*. 2. vydání. Praha: Eurolex – Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-27-9.
- PEREGRIN, Jaroslav. *Filozofie pro normální lidi*. Praha: Dokořán, 2008. ISBN 978-80-7363-192-5.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. vydání. Přel. J. Foltýn. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vydání. Přel. J. Foltýn. Praha: Portál, 2013. 978-80-262-0367-4.
- PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*. Stuttgart: UTB, 2010. ISBN 9783825233242.



- PFISTER, Jonas. On the Role of the History of Philosophy in Teaching Philosophy [online]. *Newsletter on Teaching Philosophy*, 2010, **10**(1), 7-9. ISSN 2155-9708. [Cit. 2016-09-15] Dostupné z: <http://www.apaonline.org/resource/collection/808CBF9D-D8E6-44A7-AE13-41A70645A525/v10n1Teaching.pdf>
- PHILIPS, Denis C. The Good, the Bad, and the Ugly: Many Faces of Constructivism [online]. *Educational Researcher*, 1995, **24**(7), 5-12. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1177059>.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970.
- PICHOVÁ, Dagmar, PICHA, Marek. *100 myšlenkových experimentů ve filozofii*. Praha: dybbuk, 2013. ISBN 978-80-7438-096-9.
- PLATÓN. *Faidros*, 274b-278e. Cit. dle edice Platónovy spisy, svazek II. Přel. F. Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 276-282.
- PLATÓN. *Ústava*. Cit. dle edice Platónovy spisy, svazek IV. Přel. F. Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-067-X.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea. Lze vrátit smysl výuce filosofie? [online] **In:** GUNČAGA, Ján, Tomáš JABLONSKÝ a Branislav NIŽNANSKÝ (eds.). *Interdisciplinárny dialóg odborových didaktík*. Ružomberok: Verbum, 2011. [Cit. 2013-04-15] Dostupné z <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prispevky/PreissovaKrejci.pdf>.
- PRŮCHA, Jan. Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezení kompetencí žáků [online]. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2005, **55**(1), s. 26-36. ISSN 2336-2189. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652&lang=cs>.
- PUPALA, Branislav a Ľubica OSUSKÁ. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, **52**(2), 101–114. ISSN 1335-1982.
- Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Philosophie* [online]. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2006. [Cit. 2016-04-15] Dostupné z [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2\\_philosophie.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_philosophie.pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007.
- REICH, Kersten. Thesen zur Konstruktivistischen Didaktik [online]. *Pädagogik*, 1998, 7-8, 43-46. [Cit. 2014-04-15] [http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich\\_works/aufsätze/reich\\_24.pdf](http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsätze/reich_24.pdf).
- REICH, Kersten. Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with Pragmatism. **In:** HICKMAN, Larry A., Stefan NEUBERT a Kersten REICH (eds.). *John Dewey Between Pragmatism and Constructivism*. Fordham University Press, 2009, s. 39-64. ISBN 978-0-8232-3018-1.
- REICH, Kersten. *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2006. ISBN 3-407-25410-5.
- REMSCH, Thomas. Einführung in den Konstruktivismus – Proto-Ethik und didaktische Transformation. **In:** ROHBECK, Johannes (ed.). *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem, 2003, s. 139-149. ISBN 978-3-935712-14-9.
- RIEDL, Alfred. *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2004. ISBN 978-3515098014.

- ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009. ISBN 978-3-939888-67-3.
- ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 2010. ISBN 978-3939888468.
- RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. München: LIT Verlag, 2009. ISBN 978-3643900074.
- RUDISILL, John. The transition from studying philosophy to doing philosophy [online]. *Teaching Philosophy*, 2011, **34**(3), s. 241-271. ISSN 2153-6619. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/\\$FILE/teachphil\\_2011\\_0034\\_0003\\_0049\\_0079.pdf](https://www.pdcnet.org/8525737F00588478/file/872C17FB760DD408852578D900477BD4/$FILE/teachphil_2011_0034_0003_0049_0079.pdf)
- SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions [online]. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2006, **1**(1), s. 9-20. [Cit. 2013-11-28] Dostupné z <http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol1/iss1/3/>.
- SEARLE, John. Minds, Brains and Programs. *Behavioral and Brain Sciences* [online]. Cambridge: Cambridge Univesrity Press, 1980, **3**(3), 417–57. ISSN 2160-5874. [Cit. 2016-06-15] Dostupné z <http://cogprints.org/7150/1/10.1.1.83.5248.pdf>.
- SCHMIDT, Donat. Reading literacy mit philosophischen Texten. **In:** ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009, s. 65-81. ISBN 978-3-939888-67-3.
- SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*. Dresden: Thelem, 2011. ISBN 978-3-942411-30-1.
- SCHÖN, Jaromír. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*. Praha: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-2630-398-5.
- SCHUSTER, Peter. Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg. **In:** EDELSTEIN Wolfgang, Fritz OSER a Peter SCHUSTER (eds.). *Moralische Erziehung in der Schule, Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2001, s. 171-212. ISBN 978-3407252463.
- SISTERMANN, Rolf. Unterrichten nach dem Bonbonmodell: Ein Musik video als Hinführung zur Reflexion über die Endlichkeit des Lebens (ab Klasse 8). *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2008, **30**(4), 299-305. ISSN 0945-6295.
- SISTERMANN, Rolf. Robinson, das Universum und die Feiertage der Religionen nach dem Bonbonmodell: Problemorientierte Unterrichtseinheiten in Praktischer Philosophie in den Klassen 5 und 6. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, **33**(1), 22-33. ISSN 0945-6295.
- SISTERMANN, Rolf (ed.). *Weiterdenken, Band C*. Braunschweig: Schroedel Verlag GmbH, 2012. ISBN 978-3-507-70207-3.
- SISTERMANN, Rolf. Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2012, **34**(4), s. 296-306. ISSN 0945-6295.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti [online]. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v

- Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 2(1), s. 7-20. ISSN 2336-3177. [Cit. 2014-04-15]. Dostupné z [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf).
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327-360. ISBN 978-80-210-7884-0.
- STEELOVÁ, Jeannie L. a kol. *Co je kritické myšlení (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Příručka I. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997.
- STEELOVÁ, Jeannie L. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Příručka II. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997.
- STEELOVÁ, Jeannie L. a kol. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Příručka IV. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STEENBLOCK, Volker. Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität. In: ROHBECK, Johannes, Urs THURNHERR a Volker STEENBLOCK (eds). *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*. Dresden: Thelem, 2009, s. 47-63. ISBN 978-3939888673.
- STEENBLOCK, Volker. *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: LIT Verlag, 2011. ISBN 978-3-8258-4805-7.
- STOKES, Patrick. Philosophy Has Consequences! Developing Metacognition and Active Learning in the Ethics Classroom [online]. *Teaching Philosophy*, 2012, 35(2), 143-169. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil\\_2012\\_0035\\_0002\\_0143\\_0169](https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=teachphil&id=teachphil_2012_0035_0002_0143_0169)
- STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al.. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0.
- ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Člověk na cestě k moudrosti*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-253-0.
- ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992.
- ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula [online]. *Pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2009, 59(2), 105-115. ISSN 2336-2189. [Cit. 2014-04-15] Dostupné z [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2009\\_2\\_02\\_Z%C5%99etel\\_105\\_115.pdf](http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_2_02_Z%C5%99etel_105_115.pdf).
- The National Curriculum in England. Key stages 3 and 4 framework document* [online]. Department of Education, 2014. [Cit. 2016-09-30] Dostupné z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381754/SECONDARY\\_national\\_curriculum.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf).
- THURNHER, Rainer, Wolfgang RÖD a Heinrich SCHMIDINGER. *Filosofie 19. a 20. století III: Filosofie života a filosofie existence*. Přel. M. Petříček. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-177-9.
- TIEDEMANN, Markus. *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung Möglichkeiten und Grenzen*. Berlin: LIT Verlag, 2011. ISBN 978-3-643-11215-6.

- TIEDEMANN, Markus. Mal mir was! *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie- und Ethikunterrichts*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, **33**(1), 78-80. ISSN 0945-6295.
- TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2012, **52**, 26-38.
- TIEDEMANN, Markus. Zwischen blinden Begriffen und leerer Anschauung [online]. [Cit. dne 31. 5. 2014.] Dostupné z: <http://m.fachverband-philosophie-berlin.de/upload/Markus%20Tiedemann%20-%20Zwischen%20leerer%20Anschauung%20und%20blinden%20Begriffen.pdf>.
- TIEDEMANN, Markus. Genese und Struktur der Philosophiedidaktik. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 14-17. ISBN 978-3825286170.
- TICHY, Matthias. Anschaulichkeit und Abstraktion. **In:** NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN (eds.). *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015, s. 95 – 104. ISBN 978-3825286170.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* 2. vydání. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994.
- TOZZI, Michel. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe [online]. *Revue française de pédagogie*, 1993, **103**(1), 19-31. [Cit. 2014-05-31.] Dostupné z [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1294](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294).
- TOZZI, Michel. Une approche par compétences en philosophie? [online] 2011. [Cit. 2014-05-31.] Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>.
- TVRDÝ, Josef. *Úvod do filosofie*. Brno: Komenium, 1947.
- Učebné osnovy středních škol a učitelských ústavů*. K vydání upravil Robert Neuhöfer. Praha: Státní nakladatelství, 1934.
- VALENTA, Josef. Střední všeobecně vzdělávací a odborné školy, učitelské ústavy, školy vysoké (humanitního směru). **In:** CACH, Josef a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách III. 1. část 1848-1914. K problematice podílu školských a mimoškolských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 35-136.
- VALENTA, Josef. Vývoj středního všeobecně vzdělávacího školství a přípravy učitelů. **In:** VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl. – 1. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem (obecné školství – 1848 – 1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914 – 1939)*. Praha: Karolinum, 1992, s. 174-311.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 3., přepr.vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, Josef. Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. Dramatická výchova. **In:** STUHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 375-382. ISBN 978-80-210-7884-0.
- VAŠÍČEK, Zdeněk. *Jak se dělají filosofie*. Praha: Triáda, 2012. ISBN 978-80-87256-60-2.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty*. 1919. Ročník I.

- VON GLASERSFELD, Ernst. An introduction to radical constructivism. **In:** WATZLAWICK, Paul (ed.). *The Invented Reality*. New York: W. W. Norton & Company, 1984, s. 17-40. ISBN 978-0-393-33347-3.
- VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London/Washington D. C.: The Falmer Press, 1995. ISBN 0-7507-0387-3.
- VYGOTSKIJ, Lev S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.
- WERNER, Jank a Hilbert MEYER. *Didaktische Modelle*. 3. vydání. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor, 1994. ISBN-13: 9783589210121.
- WITTSCHIER, Michael. *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2012. ISBN 978-3-7627-0457-7.
- WITTSCHIER, Michael. *Medienschlüssel Philosophie. 30 Zugänge mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2013. ISBN 978-3762705345.
- WITTSCHIER, Michael. *Textschlüssel Philosophie: 30 Moderationsmodule mit Beispielen*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag, 2010. ISBN 978-3762704256.
- ZAHAVI, Dan a Josef PARNAS. *Phenomenal Consciousness and Self-awareness: A Phenomenological Critique of Representational Theory*. In: GALLAGHER, Shaun a Jonathan SHEAR, (eds.). *Models of the Self*. UK: Imprint Academic, 2002, s. 253-270. ISBN 0 907845096.
- ZAHAVI, Dan. *Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996. ISBN 0262240505.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024741000.



## **11. Přílohy**





## Příloha 1 – Textová kompetence dle A. Röschové

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Textová kompetence:</b> Porozumět textu, interpretovat ho a napsat v souladu s oborovými specifiky.	<b>Informace/známé</b>		<b>Intepretace/cizí</b>		<b>Zhodnocení/nové</b>	
<b>Čtenářská kompetence:</b> Porozumět textu, interpretovat ho a posoudit v souladu s oborovými specifiky.	...je schopen v krátkých jednoduchých textech s etickým/filosofickými tématy pod vedením učitele lokalizovat snadno vyhledatelné informace a propojit je s tím, co ví z běžného života.	... je schopen vybrat z textu s etickým/filosofickým obsahem omezený počet informací, zformulovat hlavní myšlenku a posoudit přečtené na základě vlastní osobní zkušenosti	... je schopen rozumět textům s etickým/filosofickým obsahem střední obtížnosti, rozpoznat protirečící si informace, odhalit i nepřímo uvedené informace a posoudit přečtené se zohledněním vlastního vědění.	... je schopen rozumět komplexnějším textům s etickým/filosofickým obsahem, s jejichž obsahem ani formou se nesešel, uspořádat informace z textu podle zadání úkolu a vybrat z toho, co sám ví, fakta nutná pro interpretaci textu	... je schopen detailně a úplně pochopit delší neznámé etické/filosofické texty, použít je flexibilně k různým účelům, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.	... je schopen k jedné otázce sám vybrat větší množství neznámých textů i s filosofickým/etickým obsahem, flexibilně zpracovat informace, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.
<b>Indikátory (příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen rozumět obsahu krátkých textů</li> <li>odpovědět na jednoduché otázky k textu</li> <li>sdělit obsah vlastními slovy</li> <li>porovnat osobní zkušenosti s líčením v textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen říci hlavní myšlenku textu vlastními slovy</li> <li>konkretizovat text pomocí vlastního příkladu</li> <li>zastávat vlastní zdůvodněný názor k situaci popsané v textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen říci obsah textu vlastními slovy</li> <li>porovnat výpovědi dvou textu k tématu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen odvodit otázky z výpovědi v textu</li> <li>dát samostatně dohromady příklady a na nich přezkoumat výpovědi textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen porovnat zdůvodněně své stanovisko s neznámým textem</li> <li>aplikovat informace z textu na komplexní problém</li> <li>zformulovat a zdůvodnit vlastní stanovisko</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen sám vybrat texty k určitému tématu</li> <li>zpracovat obsah textu podle samostatně položených otázek</li> <li>samostatně zpracovat formulování a řešení problému</li> </ul>

Zdroj: RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. München: LIT Verlag, 2009, s. 219.



## Příloha 2 – Zastoupení filosofických kompetencí u jednotlivých autorů

	<b>Práce s textem-čtení</b>	<b>Psaní vl. textů</b>	<b>Diskuse</b>	<b>Práce s pojmy</b>	<b>Argumentace</b>	<b>Reflexe</b>
<b>Röschová</b>	Porozumět textu, interpretovat ho a posoudit s ohledem na oborová specifika.	Porozumět textu, interpretovat ho a napsat vlastní s ohledem na oborová specifika.	V rámci k. k diskursu: Vést diskuse na základě rozumových argumentů a ve vztahu k věci, se schopností souhlasu i nesouhlasu.	V rámci jazykové kompetence: Používat jazyk vědomě, rozumět oborové terminologii, analyzovat ji a používat.	Kriticky se vypořádat s vlastními i cizími stanovisky, argumentovat bezrozporně a se zdůvodněním, diferencovaně soudit.	Přemýšlet o předmětech každodenního a vědeckého myšlení a jednání za využití etických/filosofických teorií, vytvářet myšlenkové souvislosti a diskutovat o nich.  V rámci k. změna perspektivy: Vypořádání se s jiným myšlenkovým kontextem a kritická reflexe vlastní pozice.
<b>Tozzi</b>				Konceptualizace: schopnost srozumitelně definovat nějaký pojem	schopnost podpořit a potvrdit určité tvrzení či námitku dobře podloženými racionálními argumenty	V rámci problematizace: schopnost ptát se na smysl či pravdu, zpochybňování či dotazování vlastních názorů, které jsou často předsudky; považovat názory spíše za hypotézy než teze; převést tvrzení na otázku, na kterou odpovídá či odhalit skryté předpoklady

<b>Degeová</b>	Dokážu texty a problémy pochopit a vyložit a pojmy umím samostatně a tvořivě používat. Dokážu filosofickému textu porozumět po stránce pojmové i co do logické struktury a v příslušném kontextu, dokážu ho pro sebe vyložit.			V rámci k. Argumentace a souzení: Dokážu diferencovaně rozpoznat pojmy a jejich předpoklady a důsledky porovnat je, kriticky ověřit a zhodnotit i je samostatně použít.	Dokážu diferencovaně rozpoznat pojmy, myšlenkové postupy a argumentační strategie, a jejich předpoklady a důsledky porovnat je, kriticky ověřit a zhodnotit i je samostatně použít.	- složená z k. analýza, vnímání a výklad, argumentace a souzení
<b>Rohbeck</b>	interpretovat texty a situace		v rámci k. porozumění: - chápat výpovědi v dialogickém procesu racionální argumentace	- tvořit v rámci analýzy a řešení problémů neempirické pojmy, přesně je definovat a přiměřeně používat - analyzovat pojmy a argumenty a správně je používat - vztahovat pojmy a argumenty k praktickým činnostem či jednání	-logicky a přesvědčivě argumentovat - vynášet zdůvodněné soudy v rámci k. porozumění: - chápat a posoudit pro a proti jednotl. argumentů - logicky chápat závěry a soudy	- reflektovat a přezkoumávat použití jazyka -rekonstruovat jazykové jednání v kontextu žitého světa -reflektovat vlastní vnímání a subjektivní prožitky -pomocí změny perspektivy nacházet přesahující souvislost -reflektovat předporozumění a čtenářské porozumění textu

<b>Martens</b>	V rámci hermeneutické metody: analýza a interpretace textů	V rámci hermeneutické metody: - psaní vlastních reakcí na filosofické texty  V rámci spekulativní metody: - psaní vlastních filosofických textů	V rámci dialektické metody: Cílem dialektické metody je zvážit prostřednictvím dialogu protichůdná stanoviska a kontroverze.  - schopnost vést polemiku, schopnost vyrovnat se s protirečícími si myšlenkami (morální dilemata, antinomie...); vést skutečný rozhovor	V rámci analytické metody: Analytickou metodu používají žáci pro analýzu použitých pojmů a argumentů a pro jejich přezkoumání.  Analytická metoda jako schopnost vyjasňovat pojmy a argumenty: pojmová analýza (včetně definování pojmů a uvádění příkladů a protipříkladů); analýza argumentů (včetně rozpoznávání argumentačních chyb a používání sylogismů)	V rámci dialektické metody: Cílem dialektické metody je zvážit prostřednictvím dialogu protichůdná stanoviska a kontroverze.  V rámci analytické metody: Analytická metoda jako schopnost vyjasňovat pojmy a argumenty: pojmová analýza (včetně definování pojmů a uvádění příkladů a protipříkladů); analýza argumentů (včetně rozpoznávání argumentačních chyb a používání sylogismů)	V rámci fenomenologické metody: - reflexe vlastní tělesnosti a vlastních předpokladů, domněnek, vnějších vlivů  V rámci hermeneutické metody: Hermeneutická metoda vede žáky k vyjasnění vlastních domněnek a skrytých předpokladů, na pomoc si berou i výklady jiných autorů ve filosofických textech.
----------------	--	---	---	--	---	--

<b>Rudisill</b>	<p>Studenti by měli být schopni analyzovat, interpretovat a pochopit filosofické texty a diskurs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• využívat princip shovívavé interpretace</li> <li>• shrnout a vysvětlit hlavní body podporující hlavní závěr(y)</li> <li>• identifikovat a popsat hlavní cíl(e) textu či myslitele</li> <li>• identifikovat a popsat strategii textu či myslitele</li> <li>• identifikovat a pospat hlavní předpoklad(y) textu či myslitele</li> </ul>	<p>V rámci komunikace: Studenti by měli být schopni rozvíjet, strukturovat a vyjádřit myšlenky přesným, jasným, účinným a systematickým způsobem v písemném projevu a diskusi.</p>	<p>V rámci komunikace: Studenti by měli být schopni rozvíjet, strukturovat a vyjádřit myšlenky přesným, jasným, účinným a systematickým způsobem v písemném projevu a diskusi.</p> <p>- diskutovat o filosofii přemýšlivým a poutavým způsobem</p>	<p>V rámci interpretace a analýzy: vybrat hlavní pojmy pro analýzu</p> <p>- V rámci Filosofická znalost a metodologie: Studenti by měli být schopni vykázat vysoký stupeň obeznámenosti s hlavními filosofickými tradicemi, autory, pojmy a metodami.</p>	<p>Studenti by měli být schopni efektivně rozpoznat, zhodnotit a formulovat argumenty:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozeznat rozdíl mezi určitým stanoviskem a argumentem pro něj</li> <li>• vytáhnout argument z textu</li> <li>• definovat a rozeznat formální a neformální argumentační chyby</li> <li>• používat základní logiku při hodnocení argumentu</li> <li>• zformulovat silnou námitku k danému argumentu</li> <li>• zformulovat účinný a dobře zdůvodněný argument pro a proti určitému stanovisku</li> </ul>	<p>V rámci interpretace a analýzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• klást pronikavé otázky mysliteli/textu</li> </ul>
-----------------	--	--	--	---	--	---

<b>RVP-G</b>	V rámci KK k učení: - kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;				V rámci KK komunikativní: - správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje	V rámci KK k učení: - reflektuje proces vlastního učení a myšlení;  V rámci KK personální a sociální: - je schopen sebereflexe - odhaduje důsledky vlastního jednání a chování v nejrůznějších situacích  V rámci KK občanské: - respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí - promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností
--------------	--	--	--	--	---	---

	<b>Kritické přezkoumání/hodnocení</b>	<b>Komunikace</b>	<b>Vnímání</b>	<b>Řešení problémů/konfliktů</b>	<b>Další pro autora specifické kompetence</b>
<b>Röschová</b>	v rámci k. k argumentaci	V rámci interkulturní komp.: Vnímání interkulturních daností a lišících se hodnotových představ a vypořádání se s nimi.	Vnímat, popsat a vyložit situace a problémy individuálního, sociálního a přírodního žitého světa.	Vést diskuse na základě rozumových argumentů, navrhnout modely řešení a řešit konflikty nenásilně. - v rámci k. etického souzení: Rozpoznávat situace jako eticky problematické, analyzovat je, argumentativně posoudit a zdůvodněně soudit.	empatie, interkulturní komp., morální souzení, výklad, orientace, jednání
<b>Tozzi</b>	V rámci problematizace: ověřit odhalené předpoklady				
<b>Degeová</b>			Dokážu samostatně rozpoznat, popsat a vyložit filosofické implikace v různých zdrojích a ve velké míře je dát do souvislosti s jinými filosofickými poznatky a kreativně je použít.	Dokážu samostatně řešit filosofické problémy s pomocí svého vědění a svých metodických znalostí.  V rámci k. postoj k otázkám a zájem o předmět: Fascinují mě filosofické problémy, které sám/sama rozvíjím, a velmi mě zajímá jejich řešení.	reprodukce znalostí, aplikace/transfer, postoj k otázkám a zájem o předmět, kreativita, schopnost spolupráce



<b>Rohbeck</b>	<p>cvičit kritiku a rozvíjet alternativy</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cvičit kritiku nepřesného užívání jazyka</li> <li>- vysvětlovat a kritizovat neoprávněné předpoklady</li> <li>- odhlížet od teoretických postojů</li> <li>- zpochybňovat jistoty běžného rozumu</li> <li>- cvičit kritiku kulturně předávaných přesvědčení</li> <li>- relativizovat záměr autora</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- analyzovat jazyk používaný při popisu pozorování</li> <li>- odhalovat implicitní pravidla řeči a jednání</li> <li>- popisovat žitý svět: vnější věci, vlastní tělo, události</li> <li>- pozorovat a dále dotazovat zdánlivé samozřejmosti</li> <li>- vnímat a popsat vlastní čtenářský zážitek</li> <li>- pozorovat působení textu na čtenáře</li> </ul>	formulovat filosofické problémy a navrhnout řešení	kreativita, analýza, porozumění
<b>Martens</b>	<p>V rámci analytické metody: Analytickou metodu používají žáci pro analýzu použitých pojmů a argumentů a pro jejich přezkoumání.</p>		<p>V rámci fenomenologické metody: Fenomenologická metoda spočívá v zaměření myšlenek na pozorování a vjemy a na jejich popis.</p>	<p>V rámci fenomenologické metody:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schopnost postihnout a formulovat filosofické problémy na základě pozorovaných jevů vnímání a formulace problémů</li> </ul> <p>rámci spekulativní metody: Spekulativní metoda rozvíjí tvořivé myšlení žáků, dává prostor jejich neobvyklým nápadům a spekulacím.</p>	spekulativní metoda - provádět myšlenkové experimenty; myslet v obrazech
<b>Rudisill</b>	<p>V rámci Interpretace a analýzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oddělit porozumění textu a jeho zhodnocení</li> <li>• rozpoznat neúplné,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• projevovat respekt vůči druhým i jejich myšlenkám (vyjadřovat nesouhlas respektujícím a racionálním</li> </ul>			Filosofická znalost a metodologie

	ambivalentní, vágní či nesmyslné pojmy a tvrzení	způsobem)			
<b>RVP-G</b>	<p>V rámci KK k učení:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;</li> <li>- kriticky hodnotí pokrok při dosahování cílů svého učení a práce, přijímá ocenění, radu i kritiku ze strany druhých</li> </ul> <p>V rámci KK k řešení problémů: kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry;</p> <p>V rámci KK k řešení problémů: zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.</p> <p>V rámci KK k podnikavosti: posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést</p>	<p>- používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu;</p> <p>- vyjadřuje se v mluvených i psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně tomu, komu, co a jak chce sdělit, s jakým záměrem a v jaké situaci komunikuje; je citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci</p> <p>- v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.</p> <p>V rámci KK personální a sociální:</p> <p>- přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části;</li> <li>• vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;</li> <li>• uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;</li> <li>• je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;</li> <li>• zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.</li> </ul>	

**Vysvětlivky:**

barva – prostředky filosofického myšlení, v kterých se mohou projevit i všechny ostatní kompetence

**Zdroje citací:**

DEGE, Martina. Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2008, **48**, 40-51.

MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 6. vydání. Hannover: Siebert Verlag, 2012, s. 96-144.

ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 2010, s. 101.

RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*. München: LIT Verlag, 2009.

RUDISILL, John. The transition from studying philosophy to doing philosophy [online]. *Teaching Philosophy*, 2011, **34**(3), s. 241-271 (cit. pasáže s. 259-261). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, s. 9-11.

TOZZI, Michel. Une approche par compétences en philosophie? [online] 2011. [Cit. 2014-05-31.] Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>.



### **Příloha 3 - Návrh učebního plánu**

Principy uvedené v navržené koncepci jsem se snažila aplikovat do výuky v rozpracování učebního plánu níže. Plán je navržen pro 30 dvouhodinových bloků. Výuka je strukturována tematicky a problémově. Pět obecnějších témat (Úvod do filosofie, Člověk, Etika, Politická filosofie a současná společnost, Dějiny filosofie na příkladu epistemologie a metafyziky) je dále členěno dle problémových otázek. Pořadí témat jsem volila tak, aby studenti začínali s tématy, která jim budou pokud možno blízká (problematika člověka a etická témata), a postupovali k abstraktnějším problémům. Problémové otázky jsem se snažila formulovat tak, aby byly bez hlubších znalostí srozumitelné a aby předpokládaly více možných odpovědí.<sup>545</sup> Zároveň jsem se snažila, aby i v omezeném rozsahu výuky pokrývaly důležité a přitom pro studenty potenciálně zajímavé oblasti filosofie. Konkrétní návrhy probíraných témat a autorů vycházejí z mých preferencí a znalostí, nekladou si nárok být jedinými reprezentativními texty či podněty k tématu. Zároveň jsem se však snažila, aby šlo o autory srozumitelné, podnětné k přemýšlení a aby v celkovém souhrnu výběr studentům umožnil vytvořit si celkový obrázek o různých podobách a stylech filosofického myšlení. Domnívám se, že tuto arbitrarnost přístupu k obsahu lze odůvodnit tím, že každý učitel má své filosofické preference, které odrážejí jeho vnímání světa, některé autory zná lépe či některé považuje za zajímavější než jiné. Právě tento osobní zájem je ve výuce filosofie dle mého důležitým motivačním prvkem. Učitel nadšený nějakou filosofickou myšlenkou či vážně řešící konkrétní filosofický problém studentům bezprostředně ukazuje (a může to potom i reflektovat a explicitně formulovat), že a proč je filosofie v životě důležitá. Tento autentický zájem považuji za velmi důležitý, zároveň právě i díky této angažovanosti umožňuje snadno konkrétní volbu autora či textu odůvodnit.

Vzhledem k tomu, že v navržené koncepci jde primárně o filosofické myšlení studentů, je důraz kladen na jejich samostatnou činnost. Výklad učitele, doplňující znalosti k filosofickému či dějinnému kontextu předkládaných textů a koncepcí, se předpokládá jako doplněk tam, kde je to pro porozumění nutné. V navržené koncepci mi však nejde primárně o to, aby byli žáci schopni přesně pochopit a vysvětlit celkové koncepce jednotlivých autorů, ale aby chápali a na konkrétním textu analyzovali jejich argumentaci při řešení vybraných problémů, aby uměli formulovat další nevyřešené otázky s problémem spojené a zaujímat vlastní odůvodněná stanoviska k návrhům řešení.

---

<sup>545</sup> Volba témat i otázek je částečně inspirována německou učebnicí *Weiterdenken* a spoluprací s kolegou Matějem Králem při výuce didaktiky na FF UK a plánování výukového portálu pro učitele filosofie.

Problémová otázka	Téma/obsah	Cíl	Metody	Rozvíjené dovednosti
1. Úvod do filosofie		Žák		
1.1. K čemu je filosofie dobrá? /Proč vůbec filosofie? Jak se filosofuje?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulce otázek, které žáky zajímají a na které zatím neznají odpověď (Myšlenkový experiment – vševědoucí host, každý má jen 3 možnosti na otázky.)</li> <li>- rozlišení otázek filosofických/nefilosofických</li> <li>- úkol na příště – formulace filosofické otázky na základě nějakého podkladu zvenčí (médiá, konkr. zkušenost...), která by mě zajímala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zformuluje pro něj zajímavé otázky</li> <li>- rozliší otázky filosofické od nefilosofických</li> <li>- odhalí filosofický problém/otázku v médiích či situacích, které zná z běžného života</li> </ul>	Myšlenkový experiment	Kompetence k reflexi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- klást otázky jdoucí pod povrch či zpochybňující zdánlivě samozřejmé</li> </ul>
1.2. Není filosofie vedle umění, vědy a náboženství zbytečná?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- práce s otázkami (ať už původní otázky či otázky objevené v médiích) – jejich vyjasnění, systematizace, hierarchizace (hlasování)</li> <li>- vyjasnění vztahu mezi filosofií, uměním a vědou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v případě nejasnosti vysvětlí smysl své otázky</li> <li>- roztrídí otázky do skupin dle vlastních kritérií, kategorie pojmenuje</li> <li>- pomocí argumentů zdůvodní (filosofickou) důležitost vlastní otázky</li> <li>- v diskusi s ostatními se snaží dospět ke konsenzu</li> </ul>	Práce ve skupinách - kategorizace Kávový filtr	<p>Kompetence pro práci s pojmy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení</li> </ul> <p>Kompetence k argumentaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést k argumentům příklady</li> </ul> <p>Kompetence k diskusi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu</li> <li>- naslouchat názorům ostatních</li> </ul>
1.3. Co je pro mě důležité a proč?	– vztah filosofie k vlastnímu životu – formulace vlastních	- formuluje vlastní odpověď na filosofickou otázku	Práce ve skupinách	Kompetence k reflexi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- zaujímat odlišné perspektivy</li> </ul>

	<p>důležitých hodnot</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulace a porovnání odpovědí na minule vybrané otázky, diskuse nad odlišnostmi – čím vším se liší? existuje správná odpověď? (ve filosofii neexistuje jedna správná odpověď, ale lépe nebo hůře odůvodněná odpověď)</li> <li>- modelování odhalení předpokladů jako toho, v čem se odpovědi liší; postup k obecnějším hodnotám, které jsou za odpovědí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v diskusi s ostatními se snaží pochopit odlišné odpovědi a odhalit příčiny odlišností</li> <li>- formuluje, jaká skrytá obecná přesvědčení či postoje jsou předpokladem jednotlivých odpovědí a přiřadí je k příslušným hodnotám</li> <li>- vysvětlí souvislost mezi vlastní odpovědí a vlastními hodnotami</li> </ul>	Diskuse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady</li> <li>- kriticky posuzovat vlastní i cizí názory a postoje vzhledem k jejich bezrozpornosti, pravdivosti či vztahu k vlastním či společensky uznávaným hodnotám</li> </ul>
1.4. Lze se dobrat pravdy?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- řešení konkrétního filosofického problému (na základě zvolené otázky z minula či aktuální diskuse ve společnosti) z hlediska různých aktérů</li> <li>- analýza možných postojů a jejich předpokladů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formuluje argumenty a protiargumenty pro zadaný postoj</li> <li>- v diskusi s ostatními se snaží pochopit hlediska ostatních a dospět ke konsenzu</li> <li>- uvede rozdíly mezi jednotlivými postoji či řešeními problému s ohledem na jejich předpoklady a přijímané hodnoty</li> </ul>	Diskuse v rolích Protokol z diskuse	<p>Kompetence k argumentaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> <li>- odhalit skryté předpoklady argumentů</li> </ul> <p>Kompetence k diskusi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- naslouchat názorům ostatních</li> <li>- držet se tématu a navazovat na již řečené</li> <li>- reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků</li> <li>- podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady</li> <li>- na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek</li> </ul>

				Kompetence k reflexi: - zaujímat odlišné perspektivy - odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady
1.5. Zásady argumentace	- úvod do správné argumentace (základní logické zásady, základní argumentační chyby) – na příkladech argumentů z předchozí diskuse či v textu k témuž problému	- na konkrétním příkladu rozliší argument od tvrzení - uvede platný argument na podporu svého stanoviska k problému - na konkrétním příkladě odhalí argumentační chyby	Výklad Práce s příklady	- rozeznat argument od tvrzení - popsat strukturu argumentu (premisy, závěr) - formulovat vlastní argumenty - uvést k argumentům příklady - odhalit argumentační chyby
<b>2. Člověk</b>				
2.1. Co dělá člověka člověkem? (2x) –	- různá pojetí člověka: Aristotelés – zoon politikon a logon echon; Descartes – mysl/tělo; Darwin/Dawkins – kontinuita přírody, „žádné“ lidské specifikum; Sartre – člověk je, co ze sebe udělá - specifika člověka	- na základě textových ukázek popíše a porovná různá pojetí člověka u vybraných myslitelů - s použitím konkrétního příkladu domyslí a popíše důsledky jedné vybrané pozice pro praxi - uvede základní specifika člověka oproti ostatním živočišným druhům	Práce s textem/výklad Vennův diagram  Fiktivní rozhovor  Pojmová mapa	Kompetence pro práci s textem: - vyjádřit hlavní myšlenku textu - popsat strukturu a záměr textu - domyslet jeho důsledky Kompetence pro psaní textu: - dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady Kompetence pro práci s pojmy: - tázat se na význam pojmů, které nezná či kterým nerozumí - sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů - zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení



<p>2.2. Jsme opravdu svobodní?</p>	<p>- biologický přístup (Gazzaniga, neurovědy – Libetův experiment, determinismus) vs. existencialismus, etické důsledky</p>	<p>- navrhne vlastní definici pojmu svoboda a porovná ji s definicemi vybraných autorů  - uvede základní filosofické argumenty pro determinismus, resp. existenci svobodné vůle  - vysvětlí základní filosofické problémy spojené s oběma pozicemi  - zaujme k problému vlastní zdůvodněné stanovisko</p>	<p>Práce s textem a videem  Debata pro/proti</p>	<p>Kompetence pro práci s pojmy:  - navrhnout definici vybraného pojmu a vymežit pojem vůči jiným podobným</p> <p>Kompetence k diskusi:  - na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek  - vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci</p> <p>Kompetence k argumentaci:  - formulovat vlastní argumenty  - uvést k argumentům příklady  - uvést k argumentu protiargument</p> <p>Kompetence k odpovědnému rozhodování a jednání:  - uvádět možné důvody různých jednání a porovnávat je s vlastními i společenskými normami  - formulovat své postoje a hodnoty a uvádět je do vzájemných vztahů</p>
<p>2.3. Jak se lišíme od zvířat, pokud vůbec?</p>	<p>Descartes vs. Damasio (+ Searle) – tělesnost, vědomí</p>	<p>- na základě vybraných textů a výkladu popíše specifika lidského vědomí a základní filosofické problémy spojené s jeho poznáváním (hledisko první vs. třetí osoby; problém osobní identity; vztah duše a</p>	<p>Práce s textem</p>	<p>Kompetence pro práci s textem:  - rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce  - analyzovat argumentační strukturu  - odhalit skryté předpoklady textu a domyslet jeho důsledky</p>

		těla...) - analyzuje argumentační strukturu textu - k uvedeným argumentům zaujme vlastní stanovisko a uvede případné protiargumenty		
2.4. Jaký má význam, že jsme smrtelní?	Epikuros, Heidegger - úvaha (esej) nad smyslem vlastní smrtelnosti za DÚ	- zaujme vlastní postoj k otázce, zda by chtěl být nesmrtelný, a uvede pro něj argumenty - rozebere argumenty uvedené v textu a zhodnotí je s ohledem na jejich platnost a přesvědčivost	Myšlenkový experiment Práce s textem	Kompetence pro práci s textem: - popsat strukturu a záměr textu - analyzovat argumentační strukturu - kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)
2.5. Opakování – práce s textem	Analýza Aristotelova textu z Politiky + porovnání s jinou koncepcí			Kompetence pro práci s textem: - vyjádřit hlavní myšlenku textu - analyzovat argumentační strukturu Kompetence pro práci s pojmy: - sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů/vytvořit jejich strukturu odpovídající textu Kompetence pro argumentaci: - popsat strukturu argumentu (premisy, závěr) - formulovat vlastní argumenty
<b>3. Etika</b>				
3.1. Jak žít dobře?	- blaženost a štěstí – Platón, Epikuros, stoici	- navrhne vlastní definici štěstí a posoudí, z jakých vychází předpokladů a hodnot - popíše vlastní představu dobrého života a porovná ji	Vennův diagram Diskuse v rolích	Kompetence pro práci s pojmy: - navrhnout definici vybraného pojmu a vymežit pojem vůči jiným podobným - uvádět k obecným pojmům příklady

		<p>se stanovisky vybraných filosofů</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- argumentuje pro vybranou filosofickou pozici</li> </ul>		<p>Kompetence k argumentaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést k argumentům příklady</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> </ul> <p>Kompetence k reflexi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zaujímat odlišné perspektivy</li> <li>- odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady a ověřovat platnost</li> </ul>
3.2. Co je správné?	- hlavní principy deontologické a utilitaristické etiky – Kant, Mill (Sandel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navrhne řešení myšlenkového experimentu a zformuluje a zobecní důvody, kterými by své rozhodnutí obhájil</li> <li>- zformuluje obecné filosofické otázky, které experiment vyvolává</li> <li>- argumentuje a naslouchá v diskusi s ostatními</li> <li>- na základě práce s textem posoudí, která řešení odpovídají deontologickým a která utilitaristickým principům, případně navrhne vlastní příklad takových jednání</li> </ul>	<p>Myšlenkový experiment (dilema s drezínou/transplantace)</p> <p>Práce s videem</p> <p>Práce s textem</p>	<p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty</li> <li>- formulovat filosofické otázky a problémy</li> </ul> <p>Kompetence k argumentaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést k argumentům příklady</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> </ul> <p>Kompetence k odpovědnému jednání a rozhodování:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porovnávat různá jednání v konkrétních situacích s ohledem na jejich důsledky pro jedince, druhého i společnost</li> <li>- uvádět možné důvody různých jednání a porovnávat je s vlastními i společenskými normami</li> </ul>

<p>3.3. Byla a je morálka vždy a všude stejná?</p>	<p>– křesťanská morálka a její problematizace - Nietzsche</p>	<p>- analyzuje a zhodnotí argumentační strukturu Nietzscheova textu - pokusí se zobecnit morální hodnoty a normy současné společnosti na základě mediálních sdělení a porovnat je se zásadami křesťanské morálky</p>	<p>Práce s textem Analýza mediálních obsahů</p>	<p>Kompetence pro práci s textem: - popsat strukturu a záměr textu - analyzovat argumentační strukturu - odhalit skryté předpoklady textu a domyslet jeho důsledky</p> <p>Kompetence k argumentaci: - popsat strukturu argumentu (premisy, závěr) - popsat argumentační strukturu textu/výpovědi</p> <p>Kompetence k reflexi: - odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady a ověřovat jejich platnost</p>
<p>3.4. Jak se vyznat a rozhodovat v současné společnosti?</p>	<p>- morální a hodnotový relativismus – sofisté, Arendtová</p>	<p>- odhalí argumentační chyby a manipulativní strategie v textu či mediálním sdělení - domyslí důsledky Prótagorovy teze a ilustruje je na konkrétním příkladu - zaujme vlastní odůvodněné stanovisko k reflexi Arendtové o banalitě zla (proces s Eichmanem)</p>	<p>Práce s textem Myšlenkový experiment Písemná práce (DÚ)</p>	<p>Kompetence k argumentaci: - popsat strukturu argumentu (premisy, závěr) - odhalit argumentační chyby</p> <p>Kompetence k reflexi: - kriticky hodnotit informace, tj. posuzovat je v širším kontextu zohledňujícím jejich zdroj, účel a shodu s ostatními ověřenými informacemi</p>

				<p>Kompetence k psaní textu: - dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dodržet myšlenkovou koherenci textu (stanovení cíle/problému v úvodu, jeho následné rozpracování a v závěru zhodnocení, zda a jak se cíle/řešení podařilo dosáhnout)</li> </ul>
3.5. Téma praktické etiky dle výběru studentů (2x)	součástí hodnocená debata/diskuse		<p>Diskuse nad dilematem Debata pro/proti</p>	<p>Kompetence pro řešení filosofických problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat filosofické otázky a problémy</li> <li>- uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hlediska jednotlivých aktérů problému)</li> <li>- navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty</li> <li>- domyslet důsledky řešení</li> <li>- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení</li> </ul> <p>Kompetence k odpovědnému jednání a rozhodování:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat své postoje a hodnoty a uvádět je do vzájemných vztahů</li> <li>- uvádět důvody svého jednání a podpírat je argumenty</li> <li>- činit rozhodnutí na základě</li> </ul>

				raciální analýzy vlastních důvodů i důsledků na ostatní
3.6. Písemná práce k současnému etickému problému dle vlastního výběru			Písemná práce	Kompetence pro řešení filosofických problémů: - formulovat filosofické otázky a problémy - uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hlediska jednotlivých aktérů problému) - navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty - domyslet důsledky řešení - zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení
<b>4. Politická filosofie a problémy současné společnosti</b>				
4.1. Zvyšuje nebo snižuje stát naši svobodu?	- různá pojetí role a funkce státu - Hobbes, Locke, Nozick, Berlin	- hlavní myšlenky textu převede v dramatickém ztvárnění do konkrétní situace - zformuluje a zdůvodní vlastní odpověď na problémovou otázku	Filosofování dramatem	Kompetence pro práci s textem: - vyjádřit hlavní myšlenku textu - zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)
4.2. Je demokracie nejlepší státní zřízení?	- Platón, Popper	- uvede hlavní pojmy a argumenty vybraných textů a zformuluje k nim protiargumenty - zformuluje své stanovisko a podloží ho novým	Debata pro/proti	Kompetence k diskusi: - vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu - naslouchat názorům ostatních - držet se tématu a navazovat na již řečené

		argumentem - průběh debaty shrne a zobecní hlavní hlediska, která se v jejím průběhu objevila		- reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků - podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady - na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek - vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci
4.3. Jak zajistit sociální spravedlnost pro všechny?	– Rawls	- popíše různé koncepce sociální spravedlnosti a uvede jejich výhody a nevýhody	Myšlenkový experiment Práce s videem (Sandel)	Kompetence pro práci s pojmy - zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení - navrhnout definici vybraného pojmu a vymežit pojem vůči jiným podobným - správně používat odbornou terminologii
4.4. Co sdělovací prostředky sdělují o naší době?	Reflexe médií a kultury – Postman, Lipovetsky	- na konkrétních příkladech z médií odhalí a analyzuje jejich manipulační strategie - zobecní hodnoty a předpoklady, z kterých mediální sdělení vycházejí či která zrcadlí	Práce s textem Ukázky mediálních sdělení	Kompetence k reflexi: - odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady a ověřovat jejich platnost - kriticky hodnotit informace, tj. posuzovat je v širším kontextu zohledňujícím jejich zdroj, účel a shodu s ostatními ověřenými informacemi - kriticky posuzovat vlastní i cizí názory a postoje vzhledem k jejich bezrozpornosti, pravdivosti či vztahu k vlastním či společensky uznávaným hodnotám

4.5. Je škola jen nástroj dohlížení a trestání v rukou státu?	Reflexe společenských struktur na příkladu školního prostředí z hlediska moci a skrytého kurikula - Foucault	- doloží či vyvrátí hlavní myšlenky textu vlastními příklady/protipříklady - zformuluje další otázky k problému	Práce s textem Diskuse	Kompetence k reflexi: - klást otázky jdoucí pod povrch či zpochybňující zdánlivě samozřejmé  Kompetence pro práci s textem: - kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)
4.6. Opakování – DÚ – esej na vybrané téma				Kompetence pro psaní textu: - účelně zacházet s citacemi - dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady - dodržet myšlenkovou koherenci textu (stanovení cíle/problému v úvodu, jeho následné rozpracování a v závěru zhodnocení, zda a jak se cíle/řešení podařilo dosáhnout) - používat správně a přiměřeně odbornou terminologii
<b>5. Epistemologie a dějiny filosofie – metafyzika</b>				
5.1. Jak poznáme, že něco opravdu víme?	- smysly vs. rozum – Locke vs. Descartes	- zformuluje, v čem spočívá filosofický problém jistoty poznání vnějšího světa - vysvětlí s pomocí textu racionalistický a empiristický přístup k řešení a uvede jejich hlavní výhody a nevýhody	Práce s textem	Kompetence pro práci s textem: - rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce - vyjádřit hlavní myšlenku textu - popsat strukturu a záměr textu - analyzovat argumentační strukturu Kompetence k řešení problémů: - formulovat filosofické otázky a problémy



				<ul style="list-style-type: none"> <li>- uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hlediska jednotlivých aktérů problému)</li> <li>- domyslet důsledky řešení</li> <li>- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení i s použitím znalostí z dějin filosofie</li> </ul>
5.2. Jaký je svět skutečně? V jakém smyslu může existovat něco nehmotného?	–Platón (mýtus o jeskyni), Aristotelés (logické problémy koncepce idejí)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vysvětlí smysl Platónova mýtu o jeskyni a uvede konkrétní příklad, v čem může být mýtus aktuální dnes</li> <li>- uvede argumenty, proč má/nemá smysl předpokládat existenci nehmotných věcí</li> </ul>	Dramatizace	<p>Kompetence k argumentaci:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést k argumentům příklady</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> </ul>
5.3. Co můžeme říci o světě mimo nás?	- meze lidského poznání, obrat k subjektu a struktury vědomí - Hume, Kant, Husserl	<ul style="list-style-type: none"> <li>- na konkrétním příkladě z vlastní zkušenosti uvede, v čem jsou jeho možnosti poznání omezené</li> <li>- zformuluje filosofický problém přístupu k vnějšímu světu</li> <li>- pokusí se domyslet do důsledků a zproblematizovat vybranou koncepci jednoho z autorů</li> </ul>	Práce s textem Psaní vl. textu (dopis autorovi)	<p>Kompetence pro psaní textu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parafrázovat přečtený text</li> <li>- dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady</li> <li>- používat správně a přiměřeně odbornou terminologii</li> </ul> <p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty</li> <li>- domyslet důsledky řešení</li> <li>- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení i s použitím znalostí z dějin filosofie</li> </ul> <p>Kompetence k reflexi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozlišovat míru jistoty vlastního</li> </ul>

				vědění, přiznávat nevědění
5.4. Poskytuje věda jediné poznání o světě?	- Wittgenstein, Russel; filosofie vědy – Kuhn; Holt (Proč existuje svět)	- vysvětlí rozdíl mezi vědeckým a filosofickým způsobem poznání - zaujme a odůvodní vlastní stanovisko k otázce, jaké otázky má smysl si klást - zdůvodní roli jazyka pro myšlení	Práce s textem Diskuse	Kompetence k práci s textem: - odhalit skryté předpoklady textu a domyslet jeho důsledky - zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.) - kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)  Kompetence k argumentaci: - odhalit skryté předpoklady argumentů a ověřit jejich platnost - využívat ve své argumentaci filosofické znalosti
5.5. Jaký má smysl mluvit o smyslu života a světa?	- víra, transcendence – Jaspers, Halík, Kierkegaard vs. vědecký ateismus (Dawkins)	- na základě textových ukázek formuluje argumenty a příklady pro zadané stanovisko - sám pro sebe si zformuluje, v čem spatřuje smysl života a světa	Debata pro /proti	Kompetence k diskusi: - naslouchat názorům ostatních - držet se tématu a navazovat na již řečené - reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků - podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady - na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek - vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci

<p>5.6. Opakování – interpretace textu dle vlastního výběru z nabídky 3 textů (Jaspers, Hume, Husserl)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdůvodní výběr textu</li> <li>- zformuluje problém, který se v textu řeší, a uvede, v čem je problém zajímavý</li> <li>- interpretuje text dle daných otázek</li> </ul>	<p>Písemná interpretace</p>	<p>Kompetence pro práci s textem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce</li> <li>- vyjádřit hlavní myšlenku textu</li> <li>- popsat strukturu a záměr textu</li> <li>- analyzovat argumentační strukturu</li> <li>- odhalit skryté předpoklady textu a domyslet jeho důsledky</li> <li>- zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)</li> <li>- kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)</li> </ul>
--	--	--	-----------------------------	--