

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Autoreferát (teze) 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

Obsah

1. Cíle, metodologie a východiska práce	2
2. Výsledky práce	4
3. Přínosy práce.....	8
4. Použitá literatura.....	9
5. Životopis autorky.....	12
6. Publikace.....	14

1. Cíle, metodologie a východiska práce

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 (dále jen RVP-G) a obsahem tematické sekce Úvod do filozofie a religionistiky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ¹ i na nedostatek české literatury k didaktice filosofie. Práce svou strukturou sleduje obecně didaktické otázky, formulované Jonasem Pfisterem, a vztahuje je ke gymnaziální výuce filosofie:

- 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.²

Jde o práci teoretickou, založenou na pojmové a argumentační analýze vybraných filosofických titulů i zahraničních publikací z oblasti didaktiky filosofie.

Základním východiskem práce je přesvědčení, že hlavním cílem výuky filosofie na gymnáziu by měl být rozvoj samostatného filosofického myšlení studentů. Toto pojetí výuky filosofie se tak vymezuje vůči faktografickému důrazu na znalosti z dějin filosofie či systematické filosofie, který převládá u většiny českých učebnic.³ Argument pro toto pojetí vychází ze specifické povahy filosofie. To, 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 odpovědí, či to jsou více nebo méně přesvědčivé argumenty pro určitou odpověď.⁴ Filosofie

¹ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007, s. 42.

² 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.

³ Srv. historicky pojaté učebnice: ADAMOVÁ, 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. Systematicky pojaté učebnice: 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.

⁴ 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

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.⁵ 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.

Tento cíl pro výuku filosofie je shodně přijímán i zahraničními oborovými didaktiky filosofie⁶ a ojedinelou českou literaturou k tématu.⁷ Je i ve shodě s RVP-G: Dle něj 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,⁸ což jsou cíle vhodné pro výuku filosofie. Tento cíl je i implicitně obsažen ve formulaci několika klíčových kompetencí, zejména v těch bodech, které se týkají reflexe, kritické práce s informacemi či argumentace.⁹ Rozpracování obsahu tematické podoblasti Úvod do filozofie a religionistiky v RVP-G¹⁰ však tuto skutečnost neodráží. V příslušných očekávaných výstupech se nepracuje nijak s řešením problémů ani s reflexí či sebereflexí. 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, nijak se například nezmiňuje práce s textem, pro filosofii typická.

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>.

⁵ Srv. též HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*. Praha: OIKOYMENH, 2012, s. 82.

⁶ Srv. TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2012, **52**, 26-38. STEENBLOCK, Volker. *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: LIT Verlag, 2011. ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 2010. MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 6. vydání. Hannover: Siebert Verlag, 2012. (Dále citováno jako *Methodik*.) 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.

⁷ 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>; NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filozofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004.

⁸ RVP-G, s. 39.

⁹ Srv. zejména kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence personální a sociální. RVP-G, s. 9-10.

¹⁰ RVP-G, s. 42.

2. Výsledky práce

Na základě analýzy Úvodů do filosofie K. Jasperse¹¹ a L. Hejdánka¹² a jejich porovnání s dalšími úvodovými knihami i koncepcemi německých didaktiků filosofie je v předkládané práci za jádro filosofického myšlení považována reflexe a kritické přezkoumávání myšlenkových obsahů a jejich předpokladů. Reflexí v obecně přijímaném smyslu se míní obrácení myšlení k sobě samému,¹³ bývá také ztotožňována s filosofickým postojem ke světu.¹⁴ V literatuře se objevuje i termín „filosofická reflexe“. Tou se míní reflexe s důrazem na předmětný pól prožitku, jejímž cílem je pochopení tohoto předmětu v jeho celku, propojení individuální a univerzální perspektivy a vztahení předmětu k obecnému, tedy jeho pojmové uchopení.¹⁵ Reflektovaný předmět je tak nahlížen včetně svých předpokladů, důvodů a kontextu a z různých možných perspektiv.¹⁶ Součástí filosofické reflexe je však i subjektivní pól prožitku, tedy způsob, jakým předmět uchopujeme, vlastní předpoklady či hodnoty, které mohou naše vnímání předmětu ovlivňovat. 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 vnějšmu 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. Potřeba kriticky ověřovat naše poznatky a přesvědčení pramení dle autorky 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

¹¹ JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*. Přel. A. Havlíček. Praha: OIKOYMENH, 1996.

¹² HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*.

¹³ 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. I. Blecha. Praha: Naše vojsko, 1994, s. 367.

¹⁴ 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*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 11-30.

¹⁵ Srv. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*, s. 238.

¹⁶ Tamtéž, s. 238.

argumentů a zaujetí vlastního stanoviska k problému coby výsledek popsaného přezkoumání. Filosofická reflexe i kritické přezkoumání se může týkat téměř jakéhokoli předmětu či situace. 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.¹⁷

Smysl výuky filosofie pak lze zdůvodnit ze tří různých hledisek: z hlediska užítku pro jedince (uvědomělejší rozhodování a jednání díky reflexi vlastních hodnot a postojů; lepší orientace ve společnosti díky kritickému postoji a schopnosti obecnějšího náhledu; snazší mezilidské soužití díky respektu k odlišnosti), z hlediska společnosti (schopnost samostatného filosofického myšlení a reflexe je klíčová pro život v demokratické společnosti, například při volbě informačních zdrojů a recepcie mediálních sdělení, pro politické rozhodování na základě racionálních, nikoli emocionálních důvodů apod.) a z hlediska člověka jako takového (filosofické myšlení jako jedna z bytostných možností způsobů lidské existence vede k 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).¹⁸

Aby bylo možné filosofické myšlení ve výuce rozvíjet, doporučuje autorka, ve shodě s vybranými didaktiky filosofie,¹⁹ rozčlenit tuto komplexní myšlenkovou operaci do několika oborových kompetencí a ty dále specifikovat prostřednictvím dílčích dovedností, které mohou plnit funkci indikátorů míry osvojení kompetence. Na základě porovnání s koncepcemi kompetenčně zaměřených didaktiků filosofie a v návaznosti na RVP- G je filosofické myšlení 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. Rozpracování kompetencí do dílčích dovedností plní několik funkcí:

¹⁷ 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.

¹⁸ Srv. DEWEY, John. *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co, 1910, s. 14: „Myšlení poskytuje jediný způsob, jak utéci před čistě impulsivním či rutinním jednáním.“

¹⁹ 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/>. RÖSCH, Anita. *Kompetenzorientierung*; 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); ROHBECK, Johannes. *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Dresden: Thelem, 2010. MARTENS, Ekkehard. *Methodik*; DEGE, Martina. Zur Arbeit mit Kompetenzrastern im Fach Philosophie. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2008, **48**, 40-51.

- 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.

Filosofické kompetence představují cíl výuky. Prostředky k jeho dosažení pojednává autorka nejprve z širšího teoretického rámce. Ukazuje, proč je vhodným přístupem pedagogický konstruktivismus. Tato teorie výslovně formuluje své epistemologické předpoklady. Pro konstruktivistické pojetí poznání je zásadní pojem významu a interpretace.²⁰ 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. Z konstruktivistické epistemologie vycházejí i pedagogické aspekty konstruktivismu, na které je v práci kladen důraz: strukturovaná práce s prekoncepty žáků a důraz na metakognici.²¹ Jejich důležitost pro výuku filosofie lze spatřovat v následujícím: 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. Právě proto je explicitní formulace vlastních předpokladů (v podobě prekonceptů) pro filosofii zásadní. Možné způsoby práce s prekoncepty žáků a podpory metakognice jsou představeny na vybraných modelech strukturování výuky.²²

Z těchto dvou rysů konstruktivistického přístupu k výuce lze odvodit i další typické znaky: problémové zaměření a vztah k životu žáků. Jejich důležitost při práci s filosofickým

²⁰ Srv. VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, s. 1. London/Washington D. C.: The Falmer Press, 1995; 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; BERGER, Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: Pojednání o sociologii vědění*. Přel. J. Svoboda. Brno: Centrum pro studium demokracie, 1999.

²¹ 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.

²² Srv. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 71-80; DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011, s. 144nn; HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. 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; STEELOVÁ, Jeannie L. *Co je kritické myšlení. Příručka I*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997.

obsahem je podpořena jak argumenty Johna Deweyho,²³ tak německými didaktiky filosofie.²⁴ 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.²⁵ Pro nastartování filosofického myšlenkového procesu je klíčová otázka či problém s vazbou na možný život studentů.²⁶ Znakem filosofického problému je možnost dvou nebo více odpovědí na problémovou otázku, které se navzájem vylučují, přitom ale nelze jednu z nich hned zamítnout.²⁷ Jeho řešení tak vyžaduje zapojení různých filosofických dovedností (pojmová analýza, analýza argumentů, návrh a odůvodnění vlastního řešení apod.). Problémový přístup k učivu lze přitom uplatnit jak na historicky, tak tematicky členěnou látku, byť u tematického členění je propojení s životem žáků snazší.

Analýza německých modelů problémového vyučování²⁸ a jejich porovnání s konstruktivistickými modely strukturování výuky ukázala, že i ony vykazují, byť nereflektovaně ze strany autorů, výrazné konstruktivistické prvky. Pedagogický konstruktivismus se tak dle autorky jeví být 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.

Na konkrétnější rovině jsou rozpracovány prostředky pro dosažení uvedených výukových cílů v podobě představení výukových metod. Ty jsou rozčleněny na specificky filosofické, jako je sókratovský rozhovor, diskuse nad dilematem, myšlenkový experiment a filosofování prostřednictvím divadla, a metody rozvíjející konkrétní filosofické dovednosti a

²³ Srv. např. DEWEY, John. *How We Think*, s. 11: „Potřeba vyřešit problém je udržujícím a řídicím faktorem v celém procesu reflexe.“

²⁴ 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. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2012, 52, 26-36 (přísl. pasáž s. 26nn.)

²⁵ Srv. DEWEY, John. *How We Think*, s. 12: „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.“

²⁶ 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.

²⁷ Srv. 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 (cit. pasáž s. 296).

²⁸ MARTENS, Ekkehard. *Methodik*, s. 54-58; SISTERMANN, Rolf. Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem „Bonbon-Modell“; TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht, s. 31-38.

kompetence. Práce zahrnuje i návrh hodnotících kritérií,²⁹ formulovaných pro konkrétní úlohy rozvíjející vybrané kompetence, a návrh filosofického obsahu v podobě propojení problémových otázek, filosofických autorů a rozvíjených kompetencí.

3. Přínosy práce

Mezi hlavní přínosy práce patří:

- otevření tématu, s jakým cílem a jakým způsobem vyučovat filosofii na gymnáziích
- zprostředkování témat ze současné zahraniční didaktiky filosofie, jež by mohlo přispět k tomu, aby se didaktika filosofie prosadila jako samostatná disciplína, ne jako pouhá podoblast v rámci didaktiky společenských věd³⁰
- navržení oborových filosofických kompetencí, jež korespondují s klíčovými kompetencemi, a jejich rozpracování do dílčích dovedností, což může dále přispět k diskusi o zavádění vzdělávacích standardů a konkretizaci výukových obsahů v RVP-G
- didaktická a metodická podpora učitelů filosofie při jejich snahách o realizaci cílů uvedených v RVP-G.

²⁹ Návrhy vycházejí zejména z této literatury: SCHMIDT, Donat, Johannes ROHBECK a Peter VON RUTHENDORF (eds.). *Maß nehmen – Maß geben*. Dresden: Thelem, 2011. HAASE, Volker. *Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. Hannover: Siebert Verlag, 2011, **33**(2), s. 114-123.

³⁰ Jak je tomu v nejnovější české práci k oborovým didaktikám. Srv. STANĚK, Antonín. *Didaktika společenských věd*. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 327-360.

4. Použitá literatura

- ADAMOVÁ, Lenka a kol. *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd: Pro střední školy*. 3., upr. vydání. Praha: FORTUNA, 2010. ISBN 978-80-7168-772-6.
- 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 věděni*. 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.
- BÍLÝ, Jiří. *Základy společenských věd II: Základy filozofie a psychologie*. Ostrava: Key Publishing, 2009. ISBN 978-80-7418-013-2.
- BLECHA, Ivan. *Filosofie: Základní problémy*. 2., přeprac. vydání. Olomouc: FIN, 1996. ISBN 80-7182-039-3.
- BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Přel. I. Blecha. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
- 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.
- DOULÍK, Pavel a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
- 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.
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. 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.
- HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-416-9.
- 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>.
- JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*. Přel. A. Havlíček. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
- MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 6. vydání. Hannover: Siebert Verlag, 2012. ISBN 978-3937223001.
- 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>.

- MĚŠŤÁNEK, Tomáš. *Filozofie pro střední školy*. 2. vydání. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-516-4.
- 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.
- 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.
- 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>.
- PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*. Stuttgart: UTB, 2010. ISBN 9783825233242.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP, 2007, s. 42.
- 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.
- 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).
- 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.
- 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.
- 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)*. *Průručka I*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 1997.
- STEENBLOCK, Volker. *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*. Berlin: LIT Verlag, 2011. ISBN 978-3-8258-4805-7.

- STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al.. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0.
- TIEDEMANN, Markus. Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht. *Mitteilungen des Fachverbands Philosophie*, 2012, 52, 26-38.
- 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.
- 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/>.
- VON GLASERSFELD, Ernst. *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London/Washington D. C.: The Falmer Press, 1995. ISBN 0-7507-0387-3.

5. Životopis autorky

Mgr. Petra Šebešová

ZAMĚSTNÁNÍ

- 2013 (ZS) - dosud - výuka oborové didaktiky na ÚFaR
- 2011 - dosud - externí spolupracovnice Ústavu filosofie a religionistiky FF UK (Poradce pro studium učitelství a spolupráci se středními školami)
- 2008 – dosud - mateřská dovolená
- 2006 – 2008 - koordinátorka projektů zaměřených na metody aktivního učení a lektorka výukových programů pro žáky a studenty a seminářů pro učitele ve Sdružení TEREZA
- 2001 - 2006 - externí lektorka environmentálního vzdělávání žáků a dalšího vzdělávání učitelů ve Sdružení TEREZA

ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ:

- 2012 - dosud - doktorské studium na katedře pedagogiky FF UK, zaměření didaktika filosofie (v listopadu 2015 složena státní doktorská zkouška)
- 2008-2010 - doktorské studium, Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, obor Filosofie, od r. 2010 studium přerušeno, v r. 2012 ukončeno na vlastní žádost
- 2001-2008 - magisterské studium estetiky a filosofie, Filosofická fakulta, Univerzita Karlova
- 1997 - 2001 - Gymnázium Jana Keplera, Praha

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ:

- 2011 - ukončen studijní program Učitelství pro střední školy v rámci Celoživotního vzdělávání na FF UK (závěrečná práce na téma „Využití metod RWCT ve výuce filosofie“)

GRANTY:

- 2016 - stipendium Vzdělávací nadace Jana Husa
- 2015 – 2016 - hlavní řešitelka dvouletého grantu Grantové agentury Univerzity Karlovy s názvem „Antologie textů k didaktice filosofie s úvodní studií“

KONFERENCE :

aktivní účast:

27. 11. 2013 - účast na konferenci Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů DSP, pořádané Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci (příspěvek „Modely problémového vyučování v německé didaktice filosofie“)

pasivní účast:

3. – 4. 5. 2013 - účast na konferenci „Philosophie zur Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft“ na FU v Berlíně

23. 11. 2011 - účast na workshopu „Methoden und Medien im Philosophie- und Ethikunterricht“ pro vyučující filosofie a etiky v německém Ockenheimu

STUDIJNÍ POBYTY:

LS 2013 - 2týdenní badatelský pobyt na univerzitě v Kolíně nad Rýnem

ZS 2004 - LS 2005 - roční studijní pobyt na Karl-Ludwigs Universität, Freiburg (Erasmus)

JINÉ:

říjen 2015 - organizační zajištění (včetně překladu všech materiálů) třídního semináře něm. didaktiků filosofie M. Wittschiera a M. Tiedemanna (na ÚFaR)

říjen 2014 - organizační zajištění (včetně překladu všech materiálů) dvoudenního semináře něm. didaktika filosofie M. Wittschiera (na ÚFaR)

od ZS 2012 - organizace a částečně vedení vzdělávacích kurzů pro učitele filosofie v rámci CŽV

6. Publikace

Editace, příspěvky ve sbornících:

- ŠEBEŠOVÁ, P. Modely problémového vyučování v německé didaktice filosofie. In: Poláchová Vašátková, J; Dvořáková Kaněčková, E. (eds). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů X*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, s. 75-85.
- ŠEBEŠOVÁ, P., ŠIMONOVÁ, P. (eds.). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: Tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0503-6.

Články v časopisech

- ŠEBEŠOVÁ, P. Jak učit kritickému myšlení (recenze). In *Kritické listy* 51/2013, s.. ISSN 1214-5823.
- ŠEBEŠOVÁ, P. Biodiverzita a plánování pozpátku. In *Kritické listy*, 2012, č.45, s. 26-31. ISSN 1214-5823.

Překlady

- WIGGINS, G., Mc TIGHE, J. Co je plánování pozpátku (backward design)? Přeložila P. ŠEBEŠOVÁ. In *Kritické listy*, 2011, č. 43, s. 14-20. ISSN 1214-5823.
- TIEDEMANN, M. Problémově orientovaná výuka. Přeložila P. ŠEBEŠOVÁ. In *Kritické listy*, 2012, č. 46, s. 6-7. ISSN 1214-5823.
- DEGE, M. Rozhovor s Martinou Dege. Přeložila P. ŠEBEŠOVÁ. In *Kritické listy*, 2012, č. 47, s. 4-6. ISSN 1214-5823.