

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Problémově zaměřená výuka filosofie na SŠ
Inquiry Based Teaching Philosophy in Grammar School

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. Marek Fajfr, Ph.D.

Autor:

Bc. Markéta Trnková

Praha 2020

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Markovi Fajfrovi, Ph.D., za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou prací „Problémově zaměřená výuka filosofie na SŠ“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Bc. Markéta Trnková

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na představení problémově zaměřené výuky v kontextu výuky filosofie na čtyřletých nebo víceletých gymnáziích. První část práce danou problematiku teoreticky ukotvuje, zabývá se vymezením problémově zaměřené výuky, rolí učitele ve výuce, strategií vzdělávání v ČR, charakteristikou filosofie, didaktickými přístupy k výuce filosofie a metodami problémově zaměřené výuky. Druhá část práce vyhodnocuje výzkumné dotazníkové šetření, které zjišťovalo, do jaké míry jsou učitelé filosofie na gymnáziích seznámeni s metodou problémově zaměřené výuky a jakým způsobem tuto metodu využívají ve svých hodinách filosofie.

Klíčová slova

Problémová výuka, vzdělávání, didaktika, filosofie, žák, učitel.

Annotation

The thesis is focused on introduction of inquiry based teaching philosophy in grammar school. The thesis contains the theoretical anchorage of the inquiry based teaching philosophy, it deals with role of the teacher, education strategy of the Czech Republic, the characteristics of philosophy, didactic approaches of teaching philosophy and inquiry based teaching methods. The thesis also contains own survey, uses a questionnaire method.

Key words

Inquiry based teaching, education, didactic, philosophy, žák, teacher.

Obsah

Úvod	8
1 Vymezení problémově zaměřené výuky	9
1.1 Problémová situace	11
1.2 Charakteristika problémů	12
1.2.1 Uzavřený typ problému	16
1.2.2 Otevřený typ problému.....	17
1.2.3 Struktura řešení problémů	18
1.2.4 Překážky při řešení problémů.....	19
1.3 Společenství hledajících.....	20
1.3.1 Role učitele ve společenství hledajících.....	21
1.3.2 Faktory ovlivňující společenství hledajících.....	22
2 Strategie vzdělávání v ČR.....	26
2.1 Rozdělení kurikulárních dokumentů	27
2.1.1 Rámcové vzdělávací programy	28
2.1.2 Role řešení problémů v současném vzdělávání.....	29
2.2 Problémy školské reformy	29
3 Výuka filosofie	31
3.1 Vymezení výuky filosofie dle RVP-G	32
3.2 Charakteristika filosofie	35
3.2.1 Definice filosofie.....	38
3.3 Didaktické přístupy ve výuce filosofie	39
3.3.1 Dějinně-filosofický přístup.....	39
3.3.2 Tematicko-problémový přístup	40
3.3.3 Kombinovaný přístup.....	41
4 Metody PZV	43
4.1 Struktura metod PZV	43
4.2 Typologie metod PZV.....	45

4.2.1	Problémový výklad.....	46
4.2.2	Případové metody.....	48
5	Výzkumné šetření	52
5.1	Cíl výzkumného šetření.....	52
5.1.1	Výzkumné otázky.....	52
5.2	Metoda výzkumného šetření	52
5.3	Hypotézy	52
5.4	Postup při sběru dat.....	53
5.5	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	54
5.6	Charakteristika dotazníků.....	55
6	Výsledky výzkumného šetření	56
6.1	Výzkumná otázka č. 1	56
6.1.1	Interpretace dat.....	60
6.2	Výzkumná otázka č. 2 a 3	61
6.2.1	Interpretace dat.....	68
6.3	Výzkumná otázka č. 4	70
6.3.1	Interpretace dat.....	75
6.4	Výzkumná otázka č. 5	77
6.4.1	Interpretace dat.....	79
7	Diskuse.....	81
	Závěr	84
	Seznam použité literatury	86
	Přílohy.....	91

Seznam zkratek

1. BOV	Badatelsky orientované vyučování
2. ČR	Česká republika
3. MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
4. OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
5. OSZ	Občanský a společenskovědní základ (synonymum pro starší název ZSV)
6. PZV	Problémově zaměřená výuka
7. RVP-G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
8. SŠ	Střední škola
9. ŠVP	Školní vzdělávací program
10. TP	Tematický plán
11. ZSV	Základy společenských věd (název vyučovaného předmětu, součástí jeho učebního obsahu je výuka filosofie)
12. ZŠ	Základní škola

Úvod

Problémově zaměřená výuka představuje v pedagogických kruzích velmi diskutované téma, protože svojí povahou nejpřesněji odpovídá základním požadavkům moderního vzdělávání, jak je definují závazné kurikulární dokumenty. Pomocí řešení problémů, které vycházejí ze života žáků, zprostředkovává výuku, jež vede žáky k hlubšímu porozumění na základě vlastní zkušenosti.

Přestože kurikulární reforma, která cílí na redukci encyklopedismu na školách, proběhla před více než deseti lety, školní inspektoři dodnes hodnotí většinou výuku na středních školách jako frontální, zaměřenou na učivo, nikoli na komplexní rozvoj žáků. Tento stále přetrvávající encyklopedismus ve školách je nejvíce patrný právě na gymnáziích, na která se práce zaměřuje.

V současnosti se ukazuje, že vzhledem k velmi rychle se měnící společnosti, a tedy i k měnícím se požadavkům na to, co by budoucí absolventi měli umět, se jeví stále přetrvávající frontální a z hlediska aktivity žáka pasivní styl výuky jako styl neudržitelný. Žáci by měli být vychováni k větší samostatnosti, flexibilitě, kreativitě, aktivnímu a pozitivnímu postoji ke vzdělávání, který by žáky vedl na cestu celoživotního vzdělávání, jež se ukazuje jako jeden ze základních předpokladů pro úspěšné uplatnění na budoucím trhu práce. Cílem vzdělávání přestávají být primárně poznatky, ale nástroje, jak s těmito a dalšími poznatky co nejlépe pracovat.

Lze jen souhlasit s názorem, že vzdělávání by mělo žáky osvobodovat, nikoli zbavovat svobody vlastního myšlení. Předmět filosofie by měl vést k této intelektuální svobodě, neboť ze své podstaty rozvíjí autentické myšlení jedince a vede k hlubšímu uvědomění reality.

Cílem práce je představit metodu problémově zaměřené výuky, která využívá filosofii jako prostor pro zlepšení kvality života žáků. Výuka filosofie, jež by rozvíjela filosofický postoj a vedla k osvojení zmiňovaných nástrojů vzdělávání, které jsou konkretizovány na poli klíčových kompetencí, představuje prostor, kde žáci mohou rozvíjet samostatnost vlastního myšlení, ale také svou ukotvenost ve světě. Filosofie učí žáky otevřenosti vůči světu, učí je kriticky zkoumat, nikoli jen kritizovat, vede je k ideálům, poctivé argumentaci a k větší upřímnosti vůči druhým i sobě. V práci jsou obhajovány argumenty, proč by výuka filosofie na gymnáziích neměla být jen výukou o dějinách filosofie, ale měla by být vyučována pomocí filosofování se žáky.

1 Vymezení problémově zaměřené výuky

Problémově zaměřená výuka (dále už jen PZV) je forma vyučování, která je specifická především aktivní činností žáků při získávání vědomostí a dovedností, a to prostřednictvím vlastního, více či méně řízeného objevování žáky. Toto objevování žáky se děje prostřednictvím rozličných metod PZV, jimiž jsou žáci konfrontováni s didakticko-výchovnými problémy, které tvůrčím způsobem řeší. Nejedná se o výlučné metody PZV, protože metody, které PZV „považuje za své“ a vyznačují se tím, že mají aktivizační a problémový charakter a jsou zaměřené na vlastní činnost žáka, jsou společně různým pedagogickým přístupům. Učení je zde chápáno z pohledu pedagogického konstruktivismu jako aktivní a komplexní proces, při kterém si žáci konstruují osobní významy, se kterými dále pracují (Petty, 1996).

Již Komenský akcentoval aktivitu žáků a samostatnost ve výuce jako něco, co patří k životu (Maňák, 1998, s. 16). Dewey (1930), který bývá označován jako otec zkušenostního a problémového vyučování, myšlenku Komenského učinil opět aktuální, když konstatoval, že škola není jen příprava na život, ale měla by být součástí života a být v harmonii se životem. PZV tyto požadavky naplňuje tím, že vychází ze zkušenosti žáků, propojuje poznatky s praxí a „vede k jasnému pochopení látky prostřednictvím dosavadních znalostí a zkušeností“ (Petty, 1995, s. 230). Podle zaměření PZV na vlastní účast žáka bývá tato forma vyučování označována jako participační nebo aktivizující (Jechout, 1981, s. 4).

Povaha PZV přispívá ke zvýšení zájmu žáků o probírané učivo, proto jsou výběr didaktického problému a vhodná motivace žáků v PZV klíčovými předpoklady pro úspěšnou realizaci didakticko-výchovných cílů. Ve třídě se vytváří dialog, který podněcuje vznik specifického klimatu třídy, jež podporuje žáky v hledání řešení problémů nejen samostatně, ale především ve spolupráci s ostatními (viz podkapitola 1. 3., Společenství hledajících). Žáci získávají zpětnou vazbu při řešení problémů, ať už ve skupině, nebo samostatně, jsou konfrontováni s řešením a názory ostatních, což jim umožňuje lépe si uvědomit si vlastní názor. Žáci se setkávají s takovými typy úloh, které „umožňují více přístupů k řešení problémů, nedovolují vytvářet myšlenkové stereotypy a napomáhají rozvoji alternativního tvořivého myšlení“ (Lokšová, Lokša, 2003, s. 107). Díky povaze problémových úloh je žákům předávána větší odpovědnost za správnost řešení, které není paušalizované, ale je výsledkem originálních myšlenkových operací, jež přispívají k vědomí o užitečnosti získaných informací (Kličková, 1989). Úkolem učitele v PZV je primárně vytvářet vhodné

podmínky pro úspěšné osvojování učiva žáky, tzn. vytvářet takové učební úlohy a takové výukové situace, které povedou žáky k vlastnímu a kreativnímu osvojení nového učiva.

V současnosti existuje několik termínů, které více či méně korespondují s pojetím problémově zaměřené výuky, konkrétně se jedná o názvy jako heuristická metoda výuky¹ nebo badatelsky orientované vyučování. Cílem těchto progresivních a z pedagogického konstruktivismu vycházejících přístupů ve vyučování, ať už se jedná o PZV, heuristickou metodu, badatelsky orientované vyučování, výzkumnou metodu, zážitkovou pedagogiku, metodu praktických prací, nebo mnohé jiné, je snaha o zkvalitnění učení žáků pomocí samostatné činnosti a vlastního hledání.

Heuristická metoda výuky používá stejné postupy jako PZV – snaží se, aby žáci došli porozumění na základě vlastního, tvůrčího řešení didakticko-výchovných problémů, ovšem oproti PZV je zde menší řízení ze strany učitele (Lokšová, Lokša, 2003, s. 108). Badatelsky orientované vyučování (dále už jen BOV), jak jej představuje Dostál (2015), je velmi komplexní koncept, který zahrnuje jak heuristické metody, tak metody PZV. Dostál (2015, s. 43) uvádí, že bádání² žáka, jež je pro BOV základním východiskem, může mít problémový, ale i neproblémový charakter. V tom je možné vidět hlavní rozdíl oproti PZV, která vždy vychází z konkrétní problémové situace (pojem problémová situace je vysvětlen níže). Dostál (2015, s. 43) dále uvádí, že žák může v rámci výuky bádání i ze zájmu, nikoli jen z důvodu konkrétní problémové situace. Je třeba ale dodat, že takovéto bádání ze zájmu žáka vždy musí být řízeno a navozeno učitelem, a to právě pomocí problémové situace, chceme-li bádání zpřístupnit většině žáků, nejen těm s akademicko-vědeckými aspiracemi, jejichž zájem a motivace k sebevzdělání jsou dostatečně vysoké i bez systému metod a úkolů připravených učitelem. Bádání ze zájmu žáka v rámci výuky, jak jej popisuje Dostál (2015), koresponduje s konceptem otevřeného bádání, pro které jsou typické výzkumné metody využívané u nás převážně v terciárním vzdělávání. Pro výuku filosofie na SŠ se jako optimálnější jeví způsob bádání pomocí více řízených metod, kdy si žáci osvojují základy akademického přístupu k řešení problémů, které je časem mohou dovést k větší autonomii výzkumných činností v akademickém prostředí. Dostál (2015, s. 43) rovněž hodnotí problémové bádání za didakticky významnější. PZV dle Matuškins (1971, s. 916) „*musí přivést žáky k potřebě ovládnout vědecké metody myšlení a metody vědeckého výzkumu*“,

¹ Vychází z řeckého slova „heuréka“ = našel jsem/objevil jsem.

² Bádání autor definuje jako „rozvoj myšlení na základě vlastního konání“ (Dostál, 2015, s. 44).

přičemž autor zdůrazňuje, že vědecký výzkum by měl být cílem ve vyšších stupních vzdělávání.

1.1 Problémová situace

Matuškin (1971), který se jako jeden z prvních začal zabývat problematikou PZV, uvádí, že základním pojmem PZV je problémová situace, se kterou se pojí určitý psychický stav subjektu (žáka). Problémová situace vzniká tam, kde konkrétní problém nebo úloha problémového charakteru vyžaduje objevení neznámých poznatků. Osvojení těchto poznatků formou objevení vychází z nutnosti, již žák pocítuje, a proto je pro vznik problémové situace nezbytné přijetí problému žákem. Matuškin (1971, s. 911) i autoři Maňák a Švec (2003, s. 115) uvádějí: „*Řešení problémů je v podstatě objevování a chápání světa, v němž žijeme, naléhavá potřeba vyznat s v něm.*“ Tato naléhavá potřeba v PZV zakládá problémovou situaci.

Kupisiewicz (in Dostál, 2015, s. 70) definuje problémovou situaci následovně: „*Tato situace uvádí žáka do rozpaků, což vyvolává pocit obtíží prolmutý zvědavostí a usiluje se ho uspokojit.*“

Hlavní charakteristikou problémové situace je „neznámé“ (Matuškin, 1971, s. 911). „*V tomto smyslu mechanismus objevování nového, neznámého, splývá s mechanismem tvorby a rozvoje myšlení člověka.*“ (Matuškin, 1971, s. 915). Neznámé tvoří obecný vztah, vlastnost nebo způsob, jenž má univerzálnější charakter, a může být tedy použito při řešení více druhů úloh.

Problémovou situaci navozuje učitel konkrétními problémovými úlohami nebo otázkami. Zda skutečně dojde u žáků k navození problémové situace, není jednoduché rozpoznat, každý žák je jedinečný a to, co u jednoho vyvolá specifické pocity typické pro problémovou situaci, se dalšího žáka nemusí dotknout. Dostál (2015) hovoří o „*prahu vnímatelnosti*“ problémové situace, kterou mohou ovlivnit faktory jako nevhodná formulace problému nebo na učiteli méně závislé faktory, jako jsou hluk, rušivé osvětlení nebo vada zraku či sluchu žáka (Dostál, 2015, s. 72).

Primárním úkolem učitele v PZV je vytvořit takové podmínky, které by umožnily všem žákům zažít neznámé, tedy to, co je potřeba si osvojit jako něco, co se jich dotýká a vyvolává v nich otázku „jak to tedy je?“ (Badatelé.cz: Průvodce pro učitele BOV, 2013, s. 33).

Stupeň obtížnosti problémové situace se odvíjí od stupně zobecnění, kterého má žák v rámci svého řešení problémové situace dosáhnout, přičemž platí, že čím jsou intelektuální možnosti žáků větší, tím obecnější vztahy mohou být žákům v rámci problémových úloh předkládány (Matuškin, 1971).

Shrnutí

Z výše uvedeného je patrné, že problémová situace je tím, co determinuje žákův aktivní postoj k problému. Ovšem prostředky, které učitel použije k vyvolání problémové situace, tj. k probuzení subjektivních pocitů žáků, jež je „nenechávají klidnými“ a vedou je k hledání odpovědí, mohou mít různé charakteristiky a je odpovědností učitele zvážit jejich adekvátnost vzhledem k osobnostním rysům a možnostem jednotlivců ve třídě. Problémová situace může u žáků vyvolávat celou škálu emocí. Učitel by se měl zaměřovat na rozvíjení pozitivních emocí a eliminování těch negativních. Kupisiewicz (in Dostál, 2015, s. 70) zmiňuje rozpaky a pocit obtíží, které žáci mohou v rámci problémové situace zažívat. Lze předpokládat, že kromě faktorů, jakými jsou např. hladina frustrační tolerance žáků, temperament, kognitivní a sociální schopnosti žáků, které se podílejí na intenzitě ať už pozitivních, nebo negativních prožitků problémové situace, je rovněž velmi významným faktorem pro kompenzaci negativních pocitů z problémové situace nastavení třídního klimatu, komunikace a vztahů ve třídě.

Optimální třídní klima (kterému je věnována kapitola 1. 3) je dle názoru autorky práce takové prostředí, ve kterém je každá chyba či neznalost vnímána jako pozitivní příležitost k růstu nikoli jen jednotlivců, ale celé skupiny a kooperativně se podílí na společném vzdělávání. Pro učitele to znamená „být stále ve střehu“ a reagovat na dynamické procesy v rámci problémové situace, které reflektuje ve prospěch všech, nikoli na úkor poražených. Problémová situace by neměla paralyzovat žáky strachem ze špatných odpovědí, měla by nabízet dostatek kompenzačních pomůcek pro ty, kteří je potřebují, a měla by být představována z různých perspektiv, aby dokázala oslovit co největší počet žáků ve třídě.

1.2 Charakteristika problémů

Problém nebo konkrétní problémově orientovaný úkol má představovat pro žáka určitou výzvu. K tomu, aby žák dále přistoupil k řešení problému, je nezbytné, aby si nejdříve uvědomil problémovou situaci (Dostál, 2015). Pojmy „problém“, „problémově orientovaný

úkol“ a „problémově orientovaná úloha“ považujeme za synonyma, podstatné je na nich to, že u žáků vyvolávají problémové situace a nutí je zaujmout k nim aktivní přístup.

Okoň (1966, in Kličková, 1989, s. 11) vymezuje problém jako specifickou tíseň, kterou žák samostatně a aktivně zkoumá s cílem překonat tuto obtíž a tím se obohatit o nové znalosti a zkušenosti.

Kličková (1989, s. 10–29) uvádí, že o problém se jedná pokud:

- není odloučen od běžného života žáka,
- žák způsob jeho řešení přijímá za vlastní,
- žák pocítuje nedostatek vědění a chce ho překlenout,
- neobsahuje všechna data potřebná pro odpověď,
- přivádí žáka tvořivým způsobem k osvojování učiva,
- pěstuje u žáků kulturu myšlení,
- je přiměřeně náročný – žák je schopný jej vyřešit, není příliš snadný ani příliš složitý.

V praxi je potřeba rozlišovat to, co skutečně představuje problém, tedy co dává vzniknout problémové situaci, od toho, co se za problém pouze vydává, ale ve skutečnosti nemá na žáky větší vliv. Žáci například mohou řešit problém bez toho, aby nad jeho řešením více přemýšleli, natož aby v nich vyvolával pocit nutkové potřeby přijít na to, „jak to tedy je“, jak je zmiňováno výše. Ne každá úloha, již žáci řeší, a ne každá otázka má potenciál u žáků vyvolat problémovou situaci. Petty (1997) proto zmiňuje, že k realizaci PZV je potřeba, aby učitel znal dobře své žáky a mohl jim učební obsah propojovat s tím, co je zajímá i mimo školu, a vyvolat v nich zájem.

Problémová situace a problém se v praxi často směřují s úkoly (konkrétními úlohy), jež nevedou k zobecnění, nevyžadují po žácích tvořivé osvojení neznámých poznatků, a proto ani nemají problémový charakter a nedávají vzniknout problémové situaci. Řešení těchto úkolů nevychází z procesu objevování, nýbrž z hledání jedinečného vztahu či konkrétní veličiny. „*Proces hledání neznámého se nekryje s procesem řešení úkolu a probíhá podle zcela jiných zákonitostí.*“ (Matuškin, s. 915). Autor dále dodává, že řešení takového úkolu nemá významotvornou funkci, nevede žáky k vlastní rekonstrukci vědomostí, jeho cílem je pouze fixovat u žáků konkrétní „*výslednou situaci, jež je shodná s vyřešenou úlohou*“ (Matuškin, 1971, s. 910).

Z empirické studie Češkové a Knechta (2016)³ vyplývá, že „vysoký počet učebních úloh ve vyučovací hodině nemusí nutně implikovat vysoký podíl učebních úloh problémově orientovaných“ (Češková, Knecht, 2016, s. 105). Autoři zkoumali povahu učebních úloh deseti vyučovacích hodin, z nichž kritéria problémově zaměřených úloh splňovalo pouze 8 % úloh.

Nejčastější nepochopení PZV pramení dle Matuškina (1971, s. 910) právě z prezentování konkrétních, jedinečných úkolů, které nevedou k problémové situaci, jako úkolů problémově orientovaných, jež patří do PZV, což vede k celkové dezinterpretaci konceptu problémového vyučování.

PZV bývá často realizovaná v rámci projektového vyučování. Přestože pedagogické pojmy „problém“ a „projekt“ mají některé společné charakteristiky, nejedná se o synonyma. Jak Vrána (in Dvořáková, 2009, s. 34) vymezuje základní charakteristiky těchto dvou pojmů ukazuje tabulka 1.

Tabulka č. 1: Vymezení problému a projektu dle Vrány

Problém	Projekt
Komplex učiva, vede k myšlení	Část učiva, vede k dosažení cíle ve skutečnosti
Uvažovat, třídit, hodnotit	Organizovat, vyzkoumat, vykonat
Výzva k odpovědnosti	Výzva k produkci
Stojí mimo žáka	Vychází z nitra žáka
Objektivní	Subjektivní
Intelekt	Vůle, odpovědnost
Problém může obsahovat projekty.	Projekt může obsahovat problémy, čím více jich obsahuje, tím je pedagogicky cennější.

Zdroj: Vrána in Dvořáková, 2009, s. 34

Přestože se problém i projekt v pedagogické praxi prolínají, jak zmiňuje Dvořáková (2009, s. 34), z tabulky výše je patrné, že jak problém, tak projekt ve výuce plní různé, specifické funkce.

³ ČEŠKOVÁ, Tereza, KNECHT, Petr: „Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy“ ORBIS SCHOLAE, 2016, 10 (2), s. 93–115. Dostupné [online]: https://karolinum.cz/data/clanek/3565/5_%C4%8Ce%C5%A1kov%C3%A1_Knecht.pdf

Interpretace tabulky č. 1

Problém Vrána (in Dvořáková, 2009) definuje jako komplex učiva, zatímco projekt označuje za dílčí část učiva. Komplexní povahu problému ve výuce určuje systémem souvislostí, z nichž některé problém předpokládá, zároveň však problém odkrývá souvislosti nové, jak si všimá Matuškin (1971), který je označuje jako základní východisko při řešení problémů. Tento proces objevování nových souvislostí bývá označován jako „základní nerv myšlení“ (Rubinštejn in Matuškin 1971, s. 915).

Dále Vrána (in Dvořáková, 2009) charakterizuje problém jako „objektivní“ a „stojící mimo žáka“. Dle vymezení PZV je nezbytné, aby byl problém součástí nějaké problémové situace, jež má pro žáky subjektivní charakter (viz podkapitola 1. 1, Problémová situace). Přestože je problémová situace předpokladem PZV, v hodinách je míra subjektivního přijetí problému žáky de facto neměřitelná a je řízená především učitelem. Tyto okolnosti v praxi často vedou k odcizení žáků od didakticko-výchovných problémů, které přestávají mít subjektivní charakter a stávají se z nich problémy objektivní povahy, jak uvádí Vrána (in Dvořáková, 2009).

Mezi charakteristiky problému autor také řadí intelekt. Není pochyb o tom, že intelekt hraje v řešení problémů velkou roli, ovšem je třeba připomenout koncept mnohočetné inteligence Gardnera (2018), který rozlišuje osm druhů inteligence,⁴ které žákům pomáhají v řešení komplexních problémů. Bylo by proto chybné intelekt spojovat pouze s inteligenčním kvocieniem.

Hlavní přednost samostatného projektu žáků lze při porovnání s problémem, jak jej charakterizuje Vrána (in Dvořáková, 2009), vidět v angažovaném zapojení všech žáků, které má subjektivní charakter. Zároveň je možné toto zapojení objektivně měřit díky výsledné produkci, jež je cílem projektu. Přednost problému dle vymezení výše pak spočívá ve vedení žáků k odpovědnosti.

Odborníci,⁵ kteří se zabývají problematikou PZV se shodují na tom, že konkrétní typy problémů, které vyvolávají problémové situace, musí po žácích vyžadovat tvořivé osvojení poznatků, neboť tvořivost zachovává možnost originálních řešení problémů žáky a otevírá žákům prostor pro subjektivní přijetí problému.

⁴ Jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová, pohybová, hudební, interpersonální, intrapersonální a přírodní (Gardner, 2018).

⁵ Matuškin (1971); Kličková (1989); Dostál (2015); Češková, Knechta (2016), OECD (2019) aj.

Macků (2015) rozlišuje dva základní druhy problémů dle způsobu jejich řešení: problémy, které dávají prostor originálním způsobům řešení, tj. problémy, které svou povahou nejlépe odpovídají životní zkušenosti žáků (otevřený typ problémů), a problémy, které vyžadují konkrétní, ustálený způsob řešení a nedávají prostor, aby k řešení problému žák dospěl vlastní cestou (uzavřený typ problémů).

1.2.1 Uzavřený typ problému

Mezi uzavřený typ problému⁶ (Kličková, 1989) patří takové problémy, které mají jedno správné řešení, k němuž žáci docházejí aplikací nějakého známého, předem daného postupu. To ale neznamená, jak doplňuje Stenberg (in Macků, 2015, s. 16), že řešení těchto úkolů musí být jednoduché.

Kličková (1989, s. 31) uvádí, že žák může začít řešit uzavřený typ problému až poté, co se seznámí s technikou jeho řešení. Stejně jako uzavřená otázka, která očekává, že na ni bude odpovězeno pomocí výběru jedné z předem daných možností odpovědí, i uzavřený problém očekává jednu, předem danou odpověď.

Očekávané řešení nemá charakteristiku objevování nového, po žácích se vyžaduje, že budou řešením problémů potvrzovat správnost osvojeného postupu a současně i obecné pravidlo, které si řešením uzavřených problémů mají fixovat. Matuškin (1971) charakterizuje uzavřený typ problému jako dokazování toho, co učitel již jako dokázané představil v zadání problému, a úkolem žáka je jen přesvědčit se, že učitel říkal pravdu. Tento přístup může u žáků vyvolat demotivující pocity a pochyby, zda takové dokazování toho, že nám učitel nelhal, má vůbec smysl (Matuškin, 1971). Charakteristické pro tento typ problému je způsob řešení, který nedává prostor dojít ke správné odpovědi vlastní cestou.

Macků (2015) používá metaforu kuchaře, který „vaří“ instantní polévku tak, že do zakoupeného polotovaru přilije vařící vodu. Řešení uzavřeného problému autor nazývá *instantní řešení problému*, které nevyžaduje po řešiteli objevení správného řešení. Hledání řešení nemá tvůrčí potenciál, uzavřený typ problému je žákovi předkládán s předem definovanou možností odpovědi a od žáků se jen očekává, že si daný postup zapamatují,

⁶ Macků (2015, s. 16) tento typ problémů nazývá jako „dobře definované problémy“, protože jsou definovány tak, že ukazují na jeden správný způsob řešení, který se od žáků vyžaduje. Definice těchto problémů nedává prostor pro „tápání“ žáků v nepřehledném množství možností, jak daný problém vyřešit. Autorovo označení „dobře definovaných problémů“ neodkazuje k pozitivnímu hodnocení této kategorie problémů, naopak Macků (2015) se domnívá, že takto definované problémy nemají velký didaktický význam. Z těchto důvodů je autorovo originální označení zavádějící, a proto je v této práci využíváno označení „uzavřený typ problému“ od autorky Kličkové (1989). Takto označený problém je uzavřený více možnostem řešení i vlastnímu samostatnému bádání žáka.

zautomatizují nebo ho alespoň budou umět dohledat. Uzavřený typ problému vyžaduje tzv. konvergentní řešení problémů.

Konvergentní řešení problémů

Konvergentní řešení problémů autoři Lokšová a Lokša (2003, s. 24) charakterizují jako logicko-deduktivní, kde řešení úlohy „*přímo vyplývá z daných informací*“ úlohy. Konvergentním myšlením žáci analyzují problém a hledají jednu správnou odpověď. Macků (2015) konstatuje, že konvergentní myšlení může vést ke „*slepému využívání navržených postupů*“, nikoli k uvědomělému řešení problémů, a dodává, že konvergentní myšlení nemá potenciál budovat u žáků kompetenci k řešení problémů. Pro tu je typické kritické a tvořivé myšlení, které však konvergentní myšlení po žácích nevyžaduje (Macků, 2015, s. 22). Je proto celkem běžným zvykem, že žáci například v hodinách matematiky nebo fyziky úspěšně řeší typové rovnice, ale v důsledku si neuvědomují, co daná čísla a symboly znamenají, nechápou jejich skutečný význam nebo operují s pojmy (například ve filosofii), kterým ve skutečnosti nerozumí.

1.2.2 Otevřený typ problému

Mezi otevřený typ problému (Kličková, 1989) patří takové problémy, které nejsou omezeny na jeden známý způsob řešení, můžeme na ně uplatnit více způsobů řešení, případně se může jednat i o problémy, které řešení nemusí mít vůbec. S tímto typem problémů se setkáváme nejčastěji mimo školu v každodenním životě (Macků, 2015, s. 16–17).

Při řešení otevřeného typu problému není primární fixování konkrétních postupů, nýbrž autonomie řešitele, kterému je dán prostor pro originální myšlenkovou činnost, jež by ho navedla k řešení, se kterým by se ztotožňoval.

Zda problém nabízí žákovi originální způsob řešení, není určováno povahou samotného problému (je-li matematické či humanitní povahy), nýbrž tím, jak jej učitel žákům představí a definuje. Matuškin (1971, s. 913) se zaměřuje na povahu neznámého v konkrétních problémech, které učitel žákům předkládá. Všimá si, že tatáž úloha může být vzhledem k vlastní myšlenkové činnosti žáků formulována uzavřeně i otevřeně. Autor uvádí příklad, kdy učitel matematiky může žákům říci, že součet vnitřních úhlů trojúhelníka je 180° , a chtít po nich, aby si to ověřili sami v sešitu nebo u tabule. Tím by je ovšem připravil o problémovou situaci, která by v tomto případě u žáků nenastala. Za lepší postup autor považuje takový, kdy učitel dá žákům za úkol sestrojít trojúhelník o třech konkrétních

úhlech, které ovšem ve svém součtu dají více než 180°. Tím u žáků vyvolá problémovou situaci a potřebu přijít na to, co je špatně.

Otevřený typ problému nejlépe odpovídá povaze PZV proto, že vychází z reálného života a žáci při jeho řešení mohou uplatňovat kreativní, tvořivé myšlení.

Proces řešení tohoto typu problémů dle Lokšové a Lokši (2003) odpovídá převážně divergentnímu myšlení, které hledá z dostupných variant řešení tu nejvhodnější.

Divergentní řešení problémů

Divergentní řešení problémů zahrnuje individuální „*organizaci a restrukturalizaci vědomostí, jež vede k originálním produkcím*“ (Lokšová, Lokša, 2003). Hendrick a Macpherson (2019, s. 167) označují divergentní myšlení jako „*zástupný pojem pro tvořivost*“.

Tvořivost autoři Lokšová a Lokša (2003, s. 22) definují jako „*tvůrčí proces, jehož výsledkem je tvůrčí produkt, realizovaný tvůrčí osobností, která se ho účastní komplexně se všemi vlastnostmi a psychickými procesy, kognitivními i mimointelektovými*“. Jak vyplývá z definice autoři dávají divergentní myšlení do souvislosti nejen s tvořivostí, ale také s inteligencí a dalšími kognitivními schopnostmi, které se na tvořivém myšlení rovněž podílejí a dohromady dávají vzniknout originální, komplexní tvorbě.

1.2.3 Struktura řešení problémů

V odborné literatuře můžeme najít spoustu schémat konkrétních fází řešení problémů. Všechna schémata, jak si všímá Macků (2015, s. 25), mají cyklickou povahu, při které je možné řešení problému opakovat. Tato spirálovitá podoba řešení problémů umožňuje žákům neustále prohlubovat jejich porozumění. Jako východisko většiny cyklů procesu řešení problému uvádí autor Deweyho cyklus pěti fází řešení problémů.

Pro první fázi je typické uvědomění si problémové situace. Problém, jenž je předmětem problémové situace, musí být v další fázi rozpoznán a definován, žáci zkoumají příčiny a okolnosti problémové situace. Ve třetí fázi probíhá shromažďování informací a nápadů, ve čtvrté fázi pak žáci stanovují hypotézy a možné způsoby řešení. Pátá fáze zahrnuje praktickou činnost ověření hypotézy (Macků, 2015, s. 28–29).

Jako obecné schéma řešení problémů Macků (2015) používá cyklus (obr. č. 1), kde slučuje nejčastěji akcentované fáze řešení problémů, které primárně vycházejí z Deweyhova cyklu (Macků, 2015, s. 28).

Obrázek č. 1: Obecné fáze procesu řešení problému dle Macků



Zdroj: Macků, 2015, s. 25

1.2.4 Překážky při řešení problémů

Při řešení problémů je člověk konfrontován s řadou nekomfortních situací, jež ho nenechávají „klidným“, ovšem pokud je povaha problémů příliš náročná či frustrující, vede často ke komplikacím, které proces řešení problémů značně ztěžují.

Plamínek (2008, s. 23–25) vymezuje tři základní obecné charakteristiky problémů, které mohou proces řešení problémů podstatně zkomplikovat:

- 1. Zástupné problémy.** Jedná se o takové problémy, které řeší pouze dílčí, zástupné problémy, ale neřeší problém jako celek. Z didaktického hlediska mohou naplňovat zástupné problémy důležitou funkci například při procvičování konkrétních dovedností. Lze se ovšem domnívat, že řešení zástupných problémů, pokud nejsou dostatečně reflektovány a zasazeny do většího kontextu, vede ke zmatení a žáci „pro stromy nevidí les“.
- 2. Neřešitelné problémy.** Autor rozděluje neřešitelné problémy do dvou kategorií:
 - a) Neřešitelné problémy ze své podstaty, které nemají a nemohou mít správné řešení. Přestože těmto problémům autor nevěnuje velkou pozornost, ve vzdělávání a především ve filosofii mají své opodstatnění, např. v otázkách normativních či v řešení dilemat.

- b) Neřešitelné problémy ve vztahu ke svým podmínkám, které pro žáky činí problém neřešitelným. Nevhodné podmínky může zapříčinit například špatně zvolená formulace problému, nedostatek informací, absence podpůrných či kompenzačních opatření pro žáky.

- 3. Nejednoznačné problémy.** Velmi častou komplikací při zadávání problémové úlohy bývá její nejednoznačnost. Autor upozorňuje na důležitost výkladu a objasnění konkrétních pojmů při zadávání problému, který vyžaduje určité pochopení.

Kromě obecných překážek, které ovlivňují řešitelnost problému pro žáky, záleží rovněž na specifickém klimatu třídy, jež může do značné míry kompenzovat obecné překážky popsané výše.

V rámci PZV je velmi žádoucí vytvořit ve třídě prostředí s aktivizačním potenciálem a kompenzačním charakterem pro ty žáky, kteří takovou pomoc potřebují. Takovéto podnětné prostředí tvoří základ pro dobře realizovanou PZV, protože vytváří prostor, kde žáci mohou společně pracovat na řešení daných problémů a hledat nejen správné odpovědi, ale také vzájemné porozumění. Jedná se o tzv. „společenství hledajících“.

1.3 Společenství hledajících

Společná aktivita žáků a učitele vycházející z nějaké problémové situace vytváří specifické prostředí, ve kterém se všichni (žáci i učitel) podílí na společném poznávání, které je uskutečňováno společným hledáním odpovědí, tzv. „společenství hledajících“ (angl. community of inquiry). Myšlenka rovnoměrného podílení se na poznávání ve třídě vychází z konceptu Vygotského teorie zóny nejbližšího vývoje (in Petrová, 2008), která poukazuje na důležitost sociální interakce pro rozvoj vyšších kognitivních funkcí a osvojení si žádoucích mentálních strategií.

Wells (1999 in Petrová, 2008) používá pro objasnění teorie zóny nejbližšího vývoje Brunerův pojem „lešení“ při učení (Bruner, 1976, in Petrová, 2008), které ve Vygotského koncepci zastávají kompetentnější jedinci – spolužáci nebo učitel, kteří pomáhají těm méně kompetentním dosáhnout vyšší požadované kognitivní úrovně – ať už cíleně, nebo nevědomě. V praxi to znamená, že každý může být pro druhého ve vzájemné interakci zdrojem či „lešením“ k nějakému poznání (Petrová, 2008).

Garrison (2011, s. 2) definuje společenství hledajících jako „*skupinu jednotlivců, kteří společně pracují na cílevědomém, kritickém diskurzu a společné reflexi, aby napomohli*

vytvoření osobních významů jednotlivců a docílili vzájemného porozumění“. Podstatné na této definici je vymezený cíl, jenž směřuje nikoli jen k vyřešení úkolu a prohloubení individuálního porozumění, nýbrž je zde apel ke vzájemnému porozumění, žáci jsou vedeni ke spolupráci, ve třídě probíhá dialog, není zde atmosféra soutěžení, ale spolupráce, která je pro společenství hledajících specifická.

1.3.1 Role učitele ve společenství hledajících

Učitel má ve společenství hledajících roli především jako facilitátor, který má za úkol zaujmout žáky učivem, vzbuzovat a podněcovat jejich otázky a přirozenou zvědavost, usměrňovat žáky, upozorňovat na argumentační fauly při otevřené komunikaci ve třídě, pokud je to potřeba, a nastavovat a kontrolovat dodržování pravidel výuky a spolupráce. Učitel by měl dále garantovat bezpečné prostředí ve třídě, povzbuzovat všechny žáky, aby se nebáli v hodině vyjádřit, zároveň by měl rozvíjet myšlení žáků, navazovat na ně a dávat tak žákům metodologický příklad správného chování ve třídě (Bauman, ed., 2013).

Respekt, tolerance a empatie vůči ostatním je v tomto společenství klíčovým faktorem pro správné fungování třídy. Pro společenství hledajících je rovněž podstatné, aby učitel pomocí otázek rozvíjel reflektivní myšlení žáků a sám byl otevřený reflektivnímu myšlení ohledně vlastních metod či podoby učebních obsahů. Učitel by měl také saturovat odborné požadavky na předávání učebních obsahů a vytvářet informační zázemí, měl by garantovat správnost informací, které si žáci budou z hodiny odnášet, ovšem jeho odbornost by mu neměla bránit zpochybňovat status quo, ať už v odborném, či osobním přístupu (Burgh, Thornton, Fynes-Clinton, 2018).

Například Fisher (1997) považuje za pozitivní, pokud učitel „myslí v hodině nahlas“, čímž nejenže dává odvahu a příklad žákům, aby činili totéž, ale zároveň předkládá širší kontext informací a dává tím žákům prostor ke zpochybnění či vyjasnění nějakého předpokladu, které v konečném důsledku vede žáky k hlubšímu pochopení předkládané učební látky.

Funkci zprostředkovatele nějakého poučení nebo nových poznatků může převzít ať už přímo, nebo nepřímo kdokoli z kolektivu. Přesto to neznamená, že by vše ve třídě bylo řízeno samotnými žáky. Garrison, Anderson a kol. (1999) uvádějí, že učitel dává instrukce, informuje, motivuje žáky, aby převzali odpovědnost za své učení, moderuje, monitoruje situaci ve třídě, interpretuje příspěvky žáků, vytváří kooperativní skupiny, dává zpětné vazby žákům aj. Žáci pak, pokud se stávají zprostředkovateli nějakého poučení pro druhé, činí tak většinou nepřímo.

Petrová (2008) předkládá několik dalších specifických funkcí učitele ve společenství hledajících:

- motivuje žáky a zaměřuje jejich pozornost na konkrétní úlohu,
- zjednodušuje úlohu podle potřeb žáků,
- usměrňuje žáky tak, aby setrvali u konkrétních problémů,
- poukazuje na rozdílnost mezi žakovým řešením úlohy a konvenční podobou řešení úlohy,
- předchází nebo redukuje případnou frustraci z neúspěchu při řešení úlohy,
- jasně definuje očekávání, jež má vůči aktivitě žáka (Petrová, 2008, s. 101).

Žáci by pak dle autorky měli být vedeni k těmto dovednostem:

- naslouchání nápadů druhých,
- jasné vyjadřování vlastních myšlenek,
- spolupráce s druhými při řešení úlohy,
- setrvání u řešení problémové úlohy,
- snaha dosáhnout dohody s druhými (Petrová, 2008, s. 116).

1.3.2 Faktory ovlivňující společenství hledajících

Aby mohlo společenství hledajících fungovat tak, jak je popsáno výše, je úkolem učitele, aby ve třídě vytvořil tomu odpovídající bezpečné a podnětné prostředí.

Z biologie víme, že strach a vidina hrozby mají na mozek doslova paralyzující efekt. Mozek nerozlišuje, zda je hrozba skutečná – například v podobě útočícího predátora, nebo zda je původcem hrozby psychologický strach z odmítnutí či zesměšnění. V obou případech mozek reaguje na hrozbu tak, že se přepne do obraného režimu „bojuj, nebo utěč“. Tento režim způsobí, že mozek zablokuje racionální, analytickou část mozku zvanou neokortex, a vinou stresových hormonů se mozek soustředí na pouze na jediné – buď utéct (například do své fantazie, v horším případě pryč ze školy), nebo bojovat (agresi) (Shanken, Banken, 2017; Ginnis, 2017, s. 28).

Bezpečné a podnětné prostředí

Berman (in Costa a kol., 1991) vymezuje několik podmínek, které by měly být ve třídě nastoleny, chceme-li vytvořit podnětné prostředí a zabránit obranným reakcím žáků.

- **Podmínka přijetí.** Učitel by měl ve žácích budovat důvěru, že mohou být sami sebou, že se mohou projevit a že mohou dělat chyby – práce s chybou nemá negativní konotace, naopak je potřeba zdůrazňovat, že chyby jsou pozitivní, pokud se z nich dokážeme poučit. To se týká nejen těch, kteří chybují, ale i těch, kteří si chyby všimnou, v konečném důsledku chyba jednoho může vést k hlubšímu porozumění všem. Žáci by neměli mít strach sdílet své pocity a myšlenky, pomáhají tím nejen sobě a svému vzdělání, ale také ostatním. Otázka tolerance a respektu je u této podmínky zásadní, nejen ze strany učitele, ale také mezi spolužáky navzájem.
- **Podmínka pospolitosti.** Jedná se o podmínku nastolení spolupráce mezi spolužáky, učitel by měl vést žáky k tomu, aby dokázali oceňovat názory druhých, mohli se vzájemně inspirovat a navazovat na myšlenky spolužáků. Žáci by měli být vedeni ke kritickému myšlení nikoli formou kritizování druhých, nýbrž prohlubováním myšlení.
- **Podmínka přiblížení.** Pro učitele je důležité přiblížit učební obsah „řeči žáků“ – učitel by se měl vědět, co žáky zajímá, nejen v rámci předmětu, ale i mimo školu, aby na základě toho mohl učební obsah činit pro žáky zajímavější.
- **Pozvání žáků ke společnému hledání.** Ve třídě by měli být žáci oceňováni a motivováni k tomu, aby se v hodinách ptali. Zároveň Berman (in Costa a kol., 1991) zdůrazňuje, že není vhodné, aby učitel měl na všechno odpovědi, naopak doporučuje, aby učitel vedl žáky k tomu, aby sami přicházeli s odpověďmi a návrhy řešení. Úkolem učitele není dát na všechno odpověď, ale pozvat žáky k společnému hledání.
- **Podmínka propojenosti.** Učební obsah by vždy měl vždy být v konečné podobě zařazen do širších kontextů, které umožní nahlížet problémy komplexněji. Jinými slovy, učivo musí být představováno v souvislostech, aby žáci mohli snáze docházet k porozumění.
- **Vytvoření společných pravidel.** Jak jsou pravidla ve výchově důležitá, vědí asi nejlépe učitelky v mateřských školách, nutnost pravidel a jejich výhody ovšem přetrvávají i ve vyšších stupních vzdělávání. Berman (in Costa a kol., 1991) doporučuje, aby se žáci podíleli na vymýšlení třídních pravidel, standardů určitého chování a rituálů ve třídě.
- **Vytvoření příležitostí.** Berman (in Costa a kol., 1991) upozorňuje, že žáci potřebují získat pocit, že jejich myšlení a aktivní přístup jsou žádoucí a cenné. Učitel by měl

vytvářet příležitosti, aby všichni žáci dostali šanci zažít pocit úspěchu a realizace. Příležitosti, které by vyžadovaly zapojení vyšších kognitivních funkcí.

Čtyři pilíře společenství hledajících

Garrison, Anderson a kol. (1999) zveřejnili model třech základních vzájemně závislých prvků – pilířů, které výrazně ovlivňují proces učení každého jednotlivce ve společenství hledajících. Tyto tři pilíře, na nichž obrazně stojí celé společenství hledajících, doplnili pozdější autoři⁷ o další prvek – emoce, který původní schéma (Garrison, Anderson a kol., 1999) rozšiřuje o další faktor (obrázek č. 2). Všechny čtyři faktory se významně podílejí na utváření vhodných podmínek pro fungování společenství hledajících. Faktory ovlivňující společenství hledajících tvoří:

- sociální prostředí třídy,
- kognitivní schopnosti jedinců,
- přítomnost učitele,
- emoce – byly doplněny autory Cleveland-Innes, Campbell (2012) a dále Stenbom et al. (2014) in Rienties, Rivers (2014).

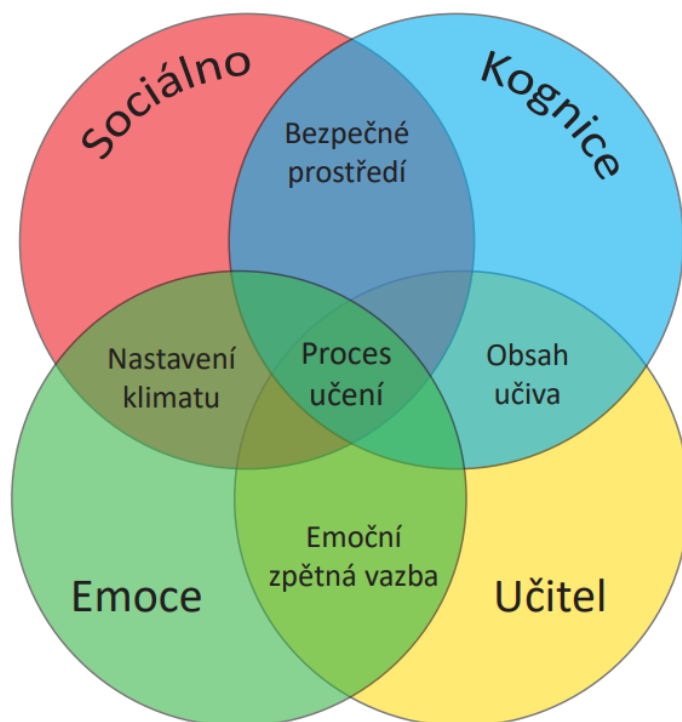
Pro správné fungování společenství hledajících je důležité, aby všechny složky podílející se na procesu učení mohly pracovat ve prospěch společného vzdělávání, to znamená:

- Sociální složka díky dialogu a spolupráci ve třídě nabízí „lešení“ jedincům, kteří nedosahují požadované kognitivní úrovně, ale díky podpoře spolužáků a učitele jsou schopni se požadované úrovni přiblížit (Petrová, 2008).
- Kognitivní složka žáků je pomocí řešení problémů vystavována výzvám, jež je potřeba řešit. Způsobuje, že žák je při řešení problému „ve střehu“, ale nikoli v panice (například z příliš těžkého úkolu), která by jeho kognitivní schopnosti snížila na minimum (Garrison, Anderson a kol., 1999; Ginnis 2017).
- Učitel vytváří bezpečné a podnětné prostředí ve třídě, moderuje diskusi, zadává úkoly, předvídá, usměrňuje a kompenzuje určité projevy žáků, jež by mohly mít negativní vliv na klima třídy (Garrison, Anderson a kol., 1999; Bauman 2013)
- Emoce slouží ve prospěch společnému vzdělávání, učitel je pozitivně ovlivňuje například vhodnou motivací žáků, pochvalou, ale také reflexí apod. Ginnis (2017)

⁷ Cleveland-Innes, Campbell (2012) a dále Stenbom et al. (2014) in Rienties, Rivers (2014)

hodnotí vliv pozitivních emocí jako velmi žádoucí pro zkvalitnění a prohloubení procesu učení. Jedná se o emoce příjemného překvapení, radosti, uspokojení, úspěchu, štěstí. Ginnis (2017, s. 29) vyzývá k zábavné formě výuky, jelikož když jsme šťastnější, náš mozek pracuje rychleji a efektivněji.

Obrázek č. 2.: Společenství hledajících



Zdroj: Garrison, Anderson a kol., 2000, upraveno dle Stenbom et al. (2014) in Rienties, Rivers (2014, s. 5).

2 Strategie vzdělávání v ČR

Česká strategie vzdělávání vychází z *Národního programu pro vzdělávání ČR do roku 2020*⁸, tato strategie navazuje na tzv. Bílou knihu (2001), která formulovala obecné cíle vzdělávání a výchovy pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Představuje základní principy vzdělávání a výchovy, které jsou všem typům vzdělávání společné a jsou v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb.

V současnosti probíhá odborná diskuse k dokončení dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, který je nyní dostupný pouze ve své pracovní verzi.⁹ Strategie navazuje na současnou strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020,¹⁰ která má být nahrazena.

Smyslem vypracování strategie vzdělávací politiky je vymezit konkrétní strategické cíle, kterých má vzdělávací politika České republiky v určitém časovém období dosáhnout a zároveň rozpracovat možné cesty, jak dané cíle naplnit (MŠMT, 2019, s. 5). Strategie rovněž analyzuje současnost a aktuální změny ve společnosti a snaží se na tyto změny reagovat přizpůsobením vzdělávací politiky tzv. společenské objednávkou.¹¹

Z aktuálně dostupné pracovní verze strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je zřejmé, že Česká vzdělávací politika do značné míry kopíruje vzdělávací politiku, jak ji definuje OECD (2019) ve svém projektu pro vzdělávání 2030 Future of Education and skills 2030.

OECD (2019) shrnuje, že nejvíce prosazovanými kompetencemi ve vzdělávání jsou v současnosti znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které žáci potřebují k tomu, aby mohli naplnit svůj potenciál a přispět tak nejen společnosti, ale i planetě. K objasnění významu kompetencí a primárního cíle vzdělávání využívá OECD (2019) metafory kompasu, který má pomoci žákům samostatně se orientovat a nacházet svůj směr smysluplným a odpovědným způsobem, namísto pouhého přijímání pokynů. Toto vymezení se vztahuje i

⁸ MŠMT, publikováno 6. 8. 2019, dostupné [online]: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

⁹ MŠMT, staženo 24. 5. 2020, dostupné [online]: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

¹⁰ MŠMT, publikováno 6. 8. 2019, dostupné [online]: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

¹¹ Feřtek (2015) vymezuje společenskou objednávku jako snahu přizpůsobit vzdělání budoucímu pracovnímu trhu a zajistit tím absolventům nejen uplatnění na trhu práce, ale zároveň saturovat požadavky budoucí společnosti vzhledem k měnícím se podmínkám ve společnosti.

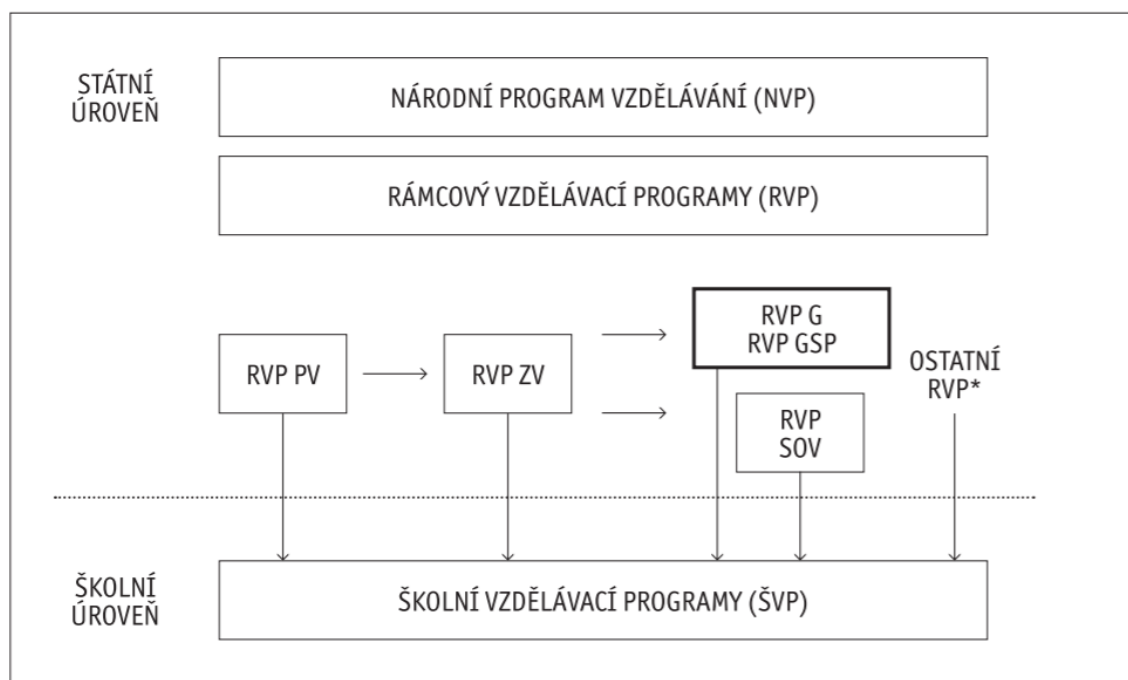
pro pochopení smyslu kompetencí ve vzdělávání, které mají žáci vést k větší samostatnosti (OECD, 2019, s. 24).

Pojem kompetence do českého školního prostředí poprvé přišel s kurikulární reformou v roce 2004, která zavedla nový typ kurikulárních dokumentů, tzv. rámcové vzdělávací programy.

2.1 Rozdělení kurikulárních dokumentů

Základní kurikulární dokumenty tvoří: národní program pro vzdělávání, který je formulován ve strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a stojí v hierarchii systému kurikulárních dokumentů nejvýše, rámcové vzdělávací programy, které z tohoto programu vycházejí a diversifikují konkrétní cíle a výstupy vzdělávání v závislosti na typu vzdělávání a druhu školy (viz obrázek č. 3), a nakonec jsou to školní vzdělávací programy jednotlivých škol, které implementují požadavky RVP a vytváří z nich originální školní program, jenž je v souladu se zaměřením a filosofií konkrétní školy.

Obrázek č. 3.: Systém kurikulárních dokumentů



Graf 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámecový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámecový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámecový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámecový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámecový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon.

Zdroj: MŠMT, 2007, s. 5

2.1.1 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (RVP-G), ze kterých je dále v práci čerpáno, uvádí, že cílem vzdělávání má být primárně osvojení si tzv. „klíčových kompetencí“, které v důsledku znamenají „*osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě*“ (RVP-G, 2007, s. 8).

RVP-G vymezuje šest klíčových kompetencí, které by si žáci čtyřletých gymnázií a vyššího stupně víceletých gymnázií měli v průběhu studia osvojit (RVP-G, 2007, s. 9):

- kompetenci k učení,
- kompetenci k řešení problémů,
- kompetenci komunikativní,
- kompetenci sociální a personální,
- kompetenci občanskou,
- kompetenci k podnikavosti.

Klíčové kompetence mají učitelé poměřovat osobním pokrokem žáků a jejich individuálních možnostech, rozvíjení těchto kompetencí by pak mělo vést žáky k procesu celoživotního vzdělávání (RVPG, 2007, s. 8–9).

Aby žáci získali motivaci k celoživotnímu vzdělávání, jak se autoři RVP-G domnívají, je potřeba ve vzdělávání uplatňovat „*tvůrčivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty apod.*“ (RVP-G, 2007, s. 8).

Macků (2015) interpretuje kompetence rámcově vzdělávacího programu jako „*soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i univerzálněji použitelné*“ (Macků, 2015, s. 11).

MŠMT v Bílé knize (2001, s. 39) definuje klíčové kompetence předškolního, základního a středního vzdělávání jako nástroje pro přeměnu encyklopedického pojetí vzdělávání.¹² Osnovy, které platily ve vzdělávání před kurikulární reformou, byly zaměřené na učební obsah vzdělávání a jeho systematizaci, nahrazením osnov rámcovými vzdělávacími programy získali učitelé větší volnost v plánování výuky, jejíž výstup už není měřen pouze

¹² Encyklopedické pojetí vzdělávání definuje MŠMT (2001) jako vzdělávání zaměřující se na fakta. Bývá také označováno jako „tradiční“ či „transmisivní“ pojetí vzdělávání, jehož cílem je přenos „hotových“ poznatků na žáky, od kterých se očekává, že tyto poznatky v podobě určitých vědomostních „závěrů“ přijmou za své.

sumou učebního obsahu. Jinými slovy, zavedení RVP se může zdát jako splněné přání nejednoho didaktika, jakým je například Geoffrey Petty, který své přání shrnul takto: „*Jednoho dne snad budeme mít osnovy založené spíše na kognitivních dovednostech než výhradně na znalostech.*“ (Petty, 1995, s. 233).

2.1.2 Role řešení problémů v současném vzdělávání

Problémově zaměřená metoda výuky odpovídá aktuálně platným, kompetenčním požadavkům na vzdělávání, tento názor obhajuje OECD v dokumentu koncepce řešení problémových úloh ve výzkumu PISA 2003: „*Proces řešení problémů se objevuje v celém kurikulu, tedy v matematice, v přírodních vědách, ve výuce jazyků, ve společenských vědách i v mnoha dalších oblastech. Řešení problémů se stává základem budoucího vzdělávání a efektivního fungování ve společnosti i v osobním životě.*“ (OECD, 2003, s. 5). Dále OECD ve zmíněném dokumentu uvádí, že jádrem všech klíčových kompetencí, na které se moderní vzdělání zaměřuje, je řešení mezipředmětových problémových úloh (OECD, 2003, s. 23).

Češková a Knecht (2016)¹³ dokonce považují problémově zaměřenou výuku za jeden ze znaků nového paradigmatu vzdělávání. Autoři dále shrnují, že „*problémové vyučování – a učení – má potenciál rozvíjet především procedurální a kontextuální znalosti, čímž napomáhá žákům porozumět učivu do hloubky a zdůvodňovat svoje soudy v argumentaci*“ (Češková, Knecht, 2016, s. 96).

Kompetenční model vzdělávání přináší nové porozumění učebním obsahům, které Brameld (in Kuthan, Pelcová, Zicha a kol., 2018, s. 27) nazývá jako „*objevování nosných hodnot*“.

2.2 Problémy školské reformy

Janík et al. (2013) považují za klíčový problém školské reformy nevyjasnění, jak zohlednit klíčové kompetence ve výuce. Učitelé sice dostali návod v podobě obecných klíčových kompetencí, k čemu ve výuce směřovat, ale nebyla ukázána cesta, jak propojit klíčové kompetence s obsahem učiva.

Šebešová (2016) konstatuje, že klíčové kompetence by měly být rozvíjeny v podobě oborově specifických kompetencí,¹⁴ které současné kurikulární dokumenty nezohledňují. Možné

¹³ ČEŠKOVÁ, Tereza, KNECHT, Petr: „Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy“ ORBIS SCHOLAE, 2016, 10 (2), s. 93–115. Dostupné [online]: https://karolinum.cz/data/clanek/3565/5_%C4%8Ce%C5%A1kov%C3%A1_Knecht.pdf

¹⁴ Autorka ve své disertační práci rozpracovává vlastní návrh specifických kompetencí pro předmět filosofie.

příčiny, které komplikují rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce, vidí Janík et al. (2013) v těchto oblastech:

- soustředění učitelů převážně na učební obsah, nikoli na cíle vzdělávání,
- složitost transferu poznatků a jeho didaktického zobecnění,¹⁵
- nevyjasněnost klíčových kompetencí na poli teorie i praxe.¹⁶

Z inspekčních zpráv vyplývá, že od druhého stupně základních škol na školách převládá frontální výuka, zaměřená na předávání faktů, nikoli na rozvíjení porozumění (Husník, 2004). Vzhledem k povaze současného kompetenčně zaměřeného modelu vzdělávání, které zdůrazňuje aktivní přístup žáků ke vzdělávání a tvořivé osvojování učiva, je toto zjištění znakem jistého nesouladu.

Školní inspektor Bělecký (in Husník, 2004) uvádí, že stávající situace na školách vychází převážně ze zažitého stereotypu výuky, který se reformou školství nepodařilo výrazně změnit. Domnívá se, že zažité stereotypy vyučování vycházejí ze zkušenosti učitelů, kteří se často sami nesetkali s aktivizující, problémovou či jakkoli tvořivou výukou v lavicích, a proto jim činí problémy předávat něco, co sami nezažili nebo si dostatečně nenatrénovali v průběhu svých studií.

Další pohled na tento problém představuje školní inspektorka Bílkovská (in Husník, 2004), která se domnívá, že učitelům nezbývá než volit metody a formy výuky zaměřené na předávání faktů, jelikož jsou k tomu nuceni podobou přijímacích či maturitních zkoušek. Dále si autorka všímá, že tento přístup je často podporován i samotnými rodiči, kteří stejně jako systémové složky (maturity, jednotné přijímací zkoušky) hodnotí kvalitu vzdělání nikoli dle kvality nabytých vědomostí, ale vzhledem k jejich kvantitě.

¹⁵ Janík et al. (2013, s. 20) hovoří o problému redukcionismu, který nastává vzhledem k stále rostoucím požadavkům na učební obsah – vysvětluje, že pokud narůstá složitost učiva, klesá učitelova schopnost jej zobecňovat. Problém redukcionismu pak spočívá v tom, že komplexní fenomény bývají v hodinách zjednodušovány na kauzální vysvětlení typu „není to nic jiného než...“ (Searle, 2004 in Janík et al., 2013, s. 20).

¹⁶ Tamtéž s. 197.

3 Výuka filosofie

Didaktika filosofie je tématem, kterému se opět v české odborné diskusi začíná dostávat větší pozornosti.¹⁷ Pelcová (2005, s. 7) zmiňuje, že přestože „*máme hluboké demokratické tradice*“ díky osobnostem, jakými byli Hus, Komenský, Masaryk nebo Patočka, v současnosti čelíme krizi demokratických hodnot, mezi které řadí smysl pro toleranci nebo otevřený dialog, jenž by vedl ke společnému porozumění. Výuka filosofie by měla u žáků rozvíjet smysl pro demokracii, protože pomáhá lépe se orientovat v životních situacích a uvědoměleji hodnotit a promýšlet učiněná rozhodnutí s ohledem na jejich možné důsledky (Hejduk, 2012).

Zda výuka filosofie skutečně v hodinách rozvíjí smysl pro demokracii, záleží kromě jiného v první řadě na stanovení cíle výuky. K tomu je nezbytné, aby si každý učitel odpověděl na otázku, k čemu by měla výuka filosofie směřovat, a tomu přizpůsobil svoji výuku. Autoři, kteří se zabývají tématem výuky filosofie,¹⁸ se shodují na tom, že existují v zásadě dva základní přístupy, jak učit filosofii:

- a) Výuka o filosofii, která má potenciál oslovovat žáky a přivádět je na cestu moudrosti. Dějiny filosofie mají v tomto případě pro učitele normativní charakter, protože přivádí žáky na cestu poznání. Lze říci, že tento přístup výuky je typický pro učitele „logotropy“.¹⁹
- b) Výuka filosofováním, pro které je zásadní rozvíjení filosofického myšlení žáků. Dějiny filosofie v tomto pojetí slouží pouze jako nástroj k rozvíjení filosofického postoje, který je charakterizován, především kompetencemi, nikoli učebním obsahem. Tento přístup bude pravděpodobně více vyhovovat učitelům „paidotropům“.^{20, 21}

¹⁷ Potvrzují to dostupné publikace zabývající se didaktikou filosofie z posledních tří let, mezi které patří: Tlapa, Smetana a kol.: Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy. Praha: UK Pedf, 2020. Kuthan, Pelcová, Zicha: Didaktika filosofie. Praha: UK Pedf, 2018.

Cardal, Fuchs, Kačínová: Do světa filosofů. Praha: Academia Bohemia, 2018.

Šebešová, ed.: Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie. Praha: UK FF, 2017

¹⁸ Kuthan, Pelcová, Zicha a kol. (2018); Šebešová (2016); Hejduk (2012) aj.

¹⁹ Pojem vychází z Caselmanovy typologie. Jedná se o učitele, který je primárně zaměřen na svůj obor, který vyučuje (Dytrtová, Krhutová: Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009).

²⁰ Pojem vychází z Caselmanovy typologie. Jedná se o učitele, který je primárně zaměřen na žáka a jeho rozvoj jako osobnosti (Dytrtová, Krhutová: Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009).

²¹ Kuthan, Pelcová, Zicha a kol. (2018); Šebešová (2016); Hejduk (2012) aj.

Hejduk (2012) výstižně označuje přístup a) jako informování o filosofii a přístup b) jako formování filosofii. Povaze filosofie a vzdělání, jak jsou charakterizovány v RVP-G, nejlépe odpovídá přístup b), který může být rozvíjen prostřednictvím PZV. Lze jej považovat za nejvhodnější pro takto pojatou výuku filosofie.

3.1 Vymezení výuky filosofie dle RVP-G

Výuka filosofie v RVP-G netvoří samostatný celek, jak by se mohlo zdát z pojetí této práce, která se filosofií zabývá samostatně, ale je součástí vzdělávacího obsahu „Úvod do filosofie a religionistiky“. Tento obsah se řadí do vzdělávacího oboru „Občanský a společenskovední základ“ a spadá pod jednu z osmi vzdělávacích oblastí středoškolského gymnaziálního vzdělávání „Člověk a společnost“. Na obrázku č. 4 jsou jednotlivé oblasti graficky znázorněny i s orientačním a zkráceným výčtem cílů, jak je definuje RVP-G (2007, s. 38 až 42).

Obrázek č. 4: Vymezení výuky filosofie dle RVP-G (2007)

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor
Člověk a společnost	Občanský a společenskovední základ
Charakteristika vzdělávací oblasti	Vzdělávací obsah
<ul style="list-style-type: none"> - Učí žáky kriticky reflektovat společnost. - Zabývá se problémy každodenní praxe, aplikací poznatků do současnosti. - Rozvíjí myšlenkové operace, identitu žáka. 	Úvod do filosofie a religionistiky
Cílové zaměření na:	Očekávané výstupy, žák:
<ul style="list-style-type: none"> - Vnímání sounáležitosti s evropskou kulturou. - Rozvíjení pozitivního hodnotového systému. - Kultivace vědomí osobní, národní, evropské i globální identity. 	<ul style="list-style-type: none"> - Objasní podstatu filosofického tázání. - Eticky a věcně argumentuje. - Rozlišuje významné náboženské systémy.
	Učivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Podstata filosofie, - filosofie v dějinách, - víra v lidském životě.

Zdroj: Vlastní zpracování na základě dat v RVP-G (2007, s. 38–42)

RVP-G dále definuje tzv. „průřezová témata“, která mají pomáhat propojovat poznatky z různých oborů, nejsou tedy vázaná výlučně na obor „občanský a společenskovední základ“ (dále už jen OSZ).

Do průřezových témat patří:

- osobnostní a sociální výchova,
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,
- multikulturní výchova,
- enviromentální výchova,
- mediální výchova.²²

Průřezová témata jsou všechna povinná, jejich realizaci (ať už formou prolnutí v běžných předmětech, besedami, semináři, nebo v rámci projektů) a časovou dotaci má zcela v kompetenci ředitel školy.

RVP-G charakterizuje průřezová témata následovně: „*Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků*“, přičemž konstatuje, že témata se vyznačují svojí aktuálností ve společnosti (RVP-G, 2007, s. 65). Je vidět, že povaha průřezových témat nejvíce odpovídá oboru OSZ, v němž můžeme spatřovat největší potenciál k rozvíjení těchto průřezových témat právě ve výuce filosofie.

Na velký potenciál a přínos výuky filosofie pro současné kompetenčně zaměřené vzdělávání poukazuje rovněž disertační práce Šebešové (2016), která provedla analýzu klíčových kompetencí, k nimž má celá vzdělávací oblast a vlastně celé vzdělávání směřovat. Uvádí, že povaha klíčových kompetencí, jak jsou popisovány v RVP-G, mají převážně filosofickou povahu, tedy k jejich osvojení můžeme dojít výukou filosofie, pokud je realizována formou filosofování, nikoli výukou o filosofii (Šebešová, 2016).

Z výsledků analýzy klíčových kompetencí, kterou provedla Šebešová (2016, s. 53–56), vyplývají zajímavá zjištění. Očekávané výstupy jednotlivých kompetencí, popsané RVP-G (s. 9–11), tvoří dle autorky většinou filosofické dovednosti, případně jde o výstupy filosofické povahy, které v jednotlivých klíčových kompetencích mají následující zastoupení:

- kompetence k učení – 50 %,
- kompetence k řešení problémů – 100 %,
- kompetence komunikativní – 50 %,

²² RVP-G (2007, s. 65)

- kompetence sociální a personální – 38 %,
- kompetence občanská – 86 %,
- kompetence k podnikavosti – 43 %.

Filosofie nabízí dle analýzy výše široké možnosti pro rozvoj klíčových kompetencí a je otázkou, proč tento potenciál není více akcentován v RVP-G, kde filosofie netvoří ani samostatný předmět. Tlapa (2018, s. 152) uvádí, že výuka filosofie obvykle probíhá v posledním ročníku gymnázia s časovou dotací dvě hodiny týdně.

Kritické zhodnocení

Přestože je současné paradigma vzdělávání charakteristické především zaměřením na kompetence, které mají za cíl rozvíjet například kritické myšlení, tvořivost, angažovanost, hodnoty a reflektivní myšlení, tedy veskrze dovednosti, ke kterým by problémově zaměřená výuka filosofie měla vést, je s podivem, že celá řada autorů²³ hodnotí vymezení výuky filosofie rámcovými vzdělávacími programy jako neadekvátní, vzhledem k povaze klíčových kompetencí.

Tlapa (2018, s. 153) uvádí: „*Skutečnost, že se filosofie na středních školách vyučuje jakožto dějiny filosofie, není pouze ‚problém‘ učitelů, nýbrž takováto výuka je naopak předpokládána a vyžadována závaznými dokumenty.*“ Autor naráží na problém, který spočívá v tom, jak RVP-G vymezuje učivo vzdělávacího obsahu „Úvod do filosofie a religionistiky“, které bývá hodnoceno jako příliš dějinně zaměřené. Kuthan a kol. (2018) nepopírají, že i dějiny filosofie se mohou vyučovat problémově, inovativně, aktivizujícím způsobem, ovšem učitelé by měli dostat prostor rozvíjet filosofické myšlení, které vede k osvojení klíčových kompetencí „mnohem přesvědčivěji“ (Tlapa, 2018, s. 153).

RVP-G vymezuje učivo filosofie následovně ve třech bodech:

- **podstata filosofie** – základní filosofické otázky, vztah filosofie k mýtu, náboženství, vědě a umění,
- **filosofie v dějinách** – klíčové etapy a směry filosofického myšlení,
- **víra v lidském životě** – podoby víry, znaky náboženské víry, náboženské systémy, církve, sekty.²⁴

²³ Kuthan, Pelcová, Zicha a kol. (2018); Šebešová (2016); Janík et al. (2013) aj.

²⁴ RVP-G (2007, s. 42).

Jako problematické na vymezeném učivu filosofie spatřují někteří autoři²⁵ nespecifikování, jak skrze takto vymezené učivo mají učitelé rozvíjet klíčové kompetence. Šebešová (2016) uvádí, že chybí rozpracování výchovně-vzdělávacích strategií k osvojení si klíčových kompetencí, dále autorka zdůrazňuje potřebu rozpracování oborově specifických kompetencí, které by v rámci konkrétního předmětu vedly k osvojování klíčových kompetencí. Autorka sama předkládá návrh filosofických kompetencí,²⁶ který dále konkretizuje rozpracováním na dílčí filosofické dovednosti, díky nimž mohou žáci docházet konkrétními kroky k obecnému cíli vzdělávání, jenž spočívá především v osvojení si klíčových kompetencí (Šebešová, 2016).

Velmi obecné vymezení učiva dle RVP-G ve třech bodech výše rovněž vyvolává diskusi, zda je tento způsob vymezení učiva lepší oproti předchozím osnovám, které učební obsah rozpracovávaly na první pohled důkladněji a systematictěji. Je zřejmé, že se odborná diskuse v rámci tohoto diskursu člení na dva tábory, z nichž jedna skupina chválí svobodu,²⁷ kterou RVP oproti osnovám učitelům přináší, zatímco druhá skupina vnímá jen málo konkretizované vymezení učebního obsahu jako ztrátu jistot a potenciální ohrožení kvality vzdělávání.²⁸

3.2 Charakteristika filosofie

Vymezení, co je filosofie, je nelehká otázka, neboť odpovědí na ni se člověk již pouští do filosofování.²⁹ Autorům vybraných středoškolských učebnic se podařilo zformulovat odpověď níže uvedenými charakteristikami.

Filosofie pro chytré hlavy od autora Weekse (2018) definuje filosofii pomocí výčtu filosofických otázek jako např.: „Proč vůbec něco existuje?“; „Je něco dobré, či špatné?“. Úděl filosofa dále definuje jako „...zpochybňování takových věcí, které často sami považujeme za samozřejmé“.

²⁵ Kuthan, Pelcová, Zicha a kol. (2018); Šebešová (2016); Janík et al. (2013) aj.

²⁶ Šebešová (2016) vymezuje tyto filosofické kompetence: Práce s pojmy; Argumentace; Reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení); Řešení problémů/konfliktů; Odpovědné rozhodování (Šebešová, 2016, s. 82).

²⁷ Tento postoj zastává například Feřtek (2015) nebo Čapek (2015).

²⁸ Tento postoj zastává například Liesmann (2015) nebo Kuřina (2005 in Kuthan, Pelcová, Zicha, 2018). Liesmann (2015, s. 43) se k tématu vyjadřuje následovně: „*Proti ideji orientace na kompetence a literě zákona by se neprohřešil žádný učitel filosofie, kdyby celý rok vyučoval filosofii, aniž by při tom padlo jméno nějakého filosofa, aniž by citoval nějakou filosofickou knihu, zmínil nějakou filosofickou teorii nebo filosofický argument a přirozeně by se ani nemusel číst žádný filosofický text.*“

²⁹ Vašíček: Jak se dělají filosofie. Praha: Triáda, 2012.

Pokud bychom hodnotili celkový přístup, kterým je v učebnici představovaná filosofie, pak můžeme říci, že tato učebnice přibližuje filosofii žákům pomocí údivu. Předkládá totiž populární formou aktualizované filosofické otázky, které mají ve žácích vyvolat zájem. Informace v učebnici jsou velmi stručné a útržkovité, mají spíše motivační charakter.

Filosofie: základní problémy od autora Blechy (1994) uvádí, že neexistuje jednotná definice, a proto žákům nabízí přehled pojednání několika filosofů, kteří předkládají svoji představu o tom, co je filosofie. Dále shrnuje, že skutečně porozumět filosofii můžeme jen zevnitř.

Hodnotíme-li celkový přístup, kterým je v učebnici představovaná filosofie, lze konstatovat, že autor žákům přibližuje filosofii pomocí systematického výkladu jednotlivých filosofí, včetně shrnutí toho nejpodstatnějšího na konci kapitoly. Filosofické problémy ovšem nejsou aktualizovány, autorova definice filosofie pomocí „vydání počtu“ odpovídá i celkovému přístupu učebnice, který je zaměřený na přehlednou systematizaci učiva.

Filosofie na cestě k moudrosti od autorů Šila a Karolové (2012) nechává vymezení filosofie převážně na aktivitě žáků, kteří pomocí samostatné či skupinové práce mají přijít na to, co je filosofie, a to pomocí diskuse a přiřazování jednotlivých tvrzení ke konkrétním filosofickým tradicím.

Přístup autorů této učebnice musíme hodnotit jako encyklopedický – učební obsah je dle názoru autorky práce předimenzovaný, jednotlivá cvičení mají více úkolový nežli problémový charakter.

Sofiin svět autora Gaardera (1995) odpovídá na danou otázku pomocí příběhu adresovaného zvědavé Sofii, ve kterém autor přirovnává filosofii k detektivce nebo ke kouzelnickému triku, jehož jsme všichni součástí. „*Víme, že se s námi děje něco úžasného a rádi bychom odhalili, jak to všechno navzájem souvisí.*“

Při hodnocení celkového přístupu, kterým je v učebnici představovaná filosofie, dojdeme k závěru, že Gaarder (1995) ve své učebnici používá jako hlavní nástroj k představení filosofie imaginaci. Autor aktualizuje učivo, které zasazuje do zajímavého beletristického příběhu.

Ferry (2008), francouzský filosof, se ve své učebnici *Rozumět životu: Uvedení do filosofie nejen pro mladou generaci* vymezuje vůči zjednodušování filosofie na pouhou „výchovu ke kritickému duchu a samostatnosti“, „metodu přesného myšlení“, „umění přemýšlet, divit se nebo klást otázky“ Ferry (2008, s. 10). Autor dále srovnává filosofii s náboženstvím, na kterém vyjevuje vlastní porozumění filosofie: „*Filosofie je hledání správného života mimo*

náboženství.“ (Ferry, 2008, s. 21). Z toho dále vyvozuje: „*Filosofie je daleko více uměním odpovídat na otázky, než je klást.*“ (Ferry, 2008, s. 24).

K hodnocení celkového přístupu, kterým je v učebnici představovaná filosofie, uvedme, že stejně jako Ferryho (2008) definice filosofie je i celá učebnice psaná apologeticky. Autor se snaží ospravedlnit vlastní interpretace a komentáře jednotlivých filosofí, ke kterým dochází zdoluhavým budováním argumentů filosofické povahy, kniha dle názoru autorky této práce nemá potenciál oslovit širší skupinu středoškoláků.

Z nahlédnutí do středoškolských učebnic je patrné, že jednotlivé definice filosofie mohou mít vliv na celkový přístup zpracování učebního obsahu předmětu filosofie. Jako zvláště podnětný přístup se jeví využití imaginace, který nejvíce využívá Gaarder (1995), jehož učebnice se stala světovým bestsellerem. Princip imaginace má aktivizační potenciál, vyvolává zájem a účast žáků, které tvoří základní předpoklad PZV.

Zaměření na údiv, popularizování a vyvolání zájmu o otázky, které představuje *Filosofie pro chytré hlavy* (Weeks, 2018), může také sloužit jako zdroj inspirace pro PZV. Systematické podání dějin filosofie v učebnici Blechy (1994) nebo encyklopedické pojetí učebnice autorů Šila a Karolové (2012) ovšem musíme hodnotit spíše negativně z pohledu možnosti využití učebnic pro přípravu PZV filosofie. Informační potenciál je sice rozsáhlý, a zvláště u autora Blechy (1994) je kvalitativně velmi dobře zvládnutý, ovšem není zde aktualizace učebního obsahu, návaznost na životní situaci žáků, která by mohla vést žáky na „cestu k moudrosti“, tedy na cestu otevřenosti a oslovení neznámým, pedagogicky řečeno na cestu celoživotního vzdělávání.

Tlapa (2018, s. 149) se domnívá, že skutečná filosofie musí vycházet z účasti na filosofických problémech. Jak již je uvedeno výše, k tomu má sloužit vytvoření problémové situace. Tlapa (2018) vyjadřuje nelibost nad tím, že je filosofie představována na středních školách pomocí dějinného výkladu o filosofii, který namísto rozvíjení filosofického myšlení a filosofického postoje rozvíjí životopisné údaje o jednotlivých představitelích filosofie.

V této práci budeme vycházet z charakteristik filosofie, jak je popisuje Jaspers (1996) ve svém úvodu do filosofie. Tento autor byl zvolen z několika důvodů.

Existenciální důvod

Karl Jaspers je označován jako existenciální filosof. Dle Sirovátka (2016) je tento filosofický proud specifický tím, že „staví do popředí život konkrétního jedince“.³⁰ Začal se formovat v reakci na otřesy dvou světových válek a definuje lidskou přirozenost jako úkol každého jednotlivce, nikoli jako něco, co můžeme poznat, ale naopak jde o něco, na čem se musíme podílet vlastním jednáním, něco, co vlastním jednáním vytváříme (Sirovátko, 2016).

Lze dovodit, že existenciální pojetí výuky filosofie, které vychází ze života jednotlivců a má prvky pedocentrismu, je aktivizující, vede žáky k odpovědnosti a snaží se o hledání smyslu pro každého žáka.³¹ Odpovídá prvkům PZV dle vymezení v práci výše.

Psychologický důvod

Dalším důvodem, který vedl k preferenci Jaspersova pojetí filosofie, je specifický účel samotného aktu filosofování, který, jak se autor domnívá, má významný psychologický efekt, jenž pomáhá člověku překonat nejistoty (Jaspers, 1996, s. 87–88). Rovněž lze souhlasit s tím, že výuka filosofie, pokud je vedena formou filosofování a nalézání smyslu, má pozitivní efekt na psychickou vyrovnanost žáků, kteří filosofováním přestávají mít strach z nejistoty, jež se pomocí filosofie stává něčím přirozeným, s čím je dobré pracovat. Nejistota přestává být zdrojem strachu, stává se výzvou k dalšímu hledání, které má pozitivní konotace.

3.2.1 Definice filosofie

Jaspers (1996) definuje filosofii jako „*akt živoucího myšlení a jeho uvědomění (reflexe), nebo jednání a jeho komentování*“ (Jaspers, 1996, s. 12). Dále autor konstatuje, že filosofie je vždy něčím původním – autentickým, jde o hledání pravdy každého jednotlivce, které se nesmí zaměřovat s vlastněním pravdy. „*Filosofie znamená: být na cestě. Její otázky jsou podstatnější než její odpovědi a každá odpověď se stává novou otázkou.*“ (Jaspers, 1996, s. 10).

³⁰ Teologická fakulta JU, Sirovátka: „Existencialismus“, Publikováno: 8. 5. 2016, dostupné [online]: <https://www.youtube.com/watch?v=VLJg451RUZ0>

³¹ Jaspers se k hledání smyslu pomocí filosofie vyjadřuje následovně: „*Filosofické vedení života jde dvěma cestami: v osamělosti cestou meditace, tj. jakýmkoli způsobem zamýšlení, a s lidmi cestou komunikace, tj. jakýmkoli způsobem vzájemného porozumění ve společném jednání, rozhovoru i mlčení.*“ (Jaspers, 1996, s. 83).

Filosofie znamená být otevřen komunikaci s druhými, ale i se sebou samým, filosofie je nikdy nekončícím dialogem se sebou i světem, kde „*myslem filosofování je přítomnost*“ (Jaspers, 1996, s. 97).

Z definice výše vyplývá, že pro Jasperse je primární filosofování,³² nikoli učení se o filosofii a jejích dějinách. Přítomností, již autor výše popisuje jako smysl filosofie, je myšlena základní potřeba učinit filosofii aktuální a naléhavou pro současnost.

Závěrem ještě okomentujme Jaspersovo stanovisko, proč je potřeba činit filosofii opět naléhavou pro současnost. Přestože máme k dispozici velmi bohatou historii filosofie, která sahá více než 2 500 let do minulosti, přítomnost mladého člověka je touto historií poznamenána jen nepřímo, tzn. člověk potřebuje časem získat vlastní zkušenost s kulturním rámcem své doby, potřebuje si tvořit vlastní smysl toho, co obnáší být člověkem. Proto je úkolem učitele ve škole tuto vlastní zkušenost a nalézání smyslu žáky podporovat. Filosofie, která žákovi nedává smysl, je z pedagogicko-psychologického hlediska nejen redundantní, ale také demotivující pro další proces vzdělávání.

3.3 Didaktické přístupy ve výuce filosofie

Hřeško (2018) vymezuje tři základní přístupy výuky filosofie na středních školách:

1. dějinně-filosofický přístup
2. tematicko-problémový přístup
3. kombinovaný přístup³³

3.3.1 Dějinně-filosofický přístup

Dějinně-filosofický přístup vychází z chronologického a systematického představování jednotlivých osobností filosofie v takovém pořadí, v jakém se v historii začaly objevovat, včetně uvedení do myšlenkového pozadí jednotlivých období dějin filosofie.

Cílem tohoto přístupu je seznámit žáky s vývojem filosofie a demonstrovat tak kulturní vývoj v jeho souvislostech, ukázat, jak konkrétní filosofové navazovali na své předchůdce

³² Toto stanovisko podporuje autorův výrok „(...) *nehromadit filosofické vědomosti, nýbrž prohlubovat filosofování jakožto pohyb; zápasit o pravdu a lidskost v bezpodmínečné komunikaci; být schopen učit se osvojováním veškeré minulosti, naslouchat současníkům a otevřít se všem možnostem*“ (Jaspers, 1996, s. 81).

³³ Hřeško (2018, s. 133–146).

a jak měnili myšlení své doby. Tento přístup obecně představuje vývoj myšlení v historickém sledu.

Hlavní předností dějinně-historického přístupu je představování jednotlivých etap vývoje filosofie v souvislostech jak dějinných, tak osobnostních, zasazených do kontextu životní situace daných filosofů (Hreško, 2018).

Vzhledem k povaze PZV, která je, jak je vymezeno v první kapitole, zaměřena primárně na životní situaci žáků, nikoli filosofů a jejich doby, se tento přístup jeví jako značně problematický. Vzhledem k požadavkům PZV lze vidět riziko v zaměření učitele na konkrétní filosofy a jejich dobový kontext v tom, že ve výuce nevychází čas na filosofování, tedy na vlastní zkušenost žáků s danými filosofickými otázkami, kterými se daní filosofové zabývali. Jako další problém bývá často zmiňována neaktuálnost otázek, které si filosofové v minulosti kladli, vzhledem k současnosti. Tento problém reflektovali autoři Novotný (2004) a Hreško (2018), kteří doporučují, aby učitelé jednotlivé osobnosti filosofie a jejich myšlenky i přes jejich leckdy neaktuální povahu představovali co možná nejvíce autenticky, tedy tak, aby učitel vypadal, jako by dané myšlenky sám zastával. Tím může učitel podpořit motivaci žáků k tomu, aby se snažili vyvracet nebo hledat argumenty pro dané stanovisko a činili dané problémy opět aktuálními. Autoři si uvědomují, že je potřeba filosofii aktualizovat, vyvolat u žáků zájem, ovšem dějinně-filosofický přístup se více zajímá o historii než o hledání smyslu, ke kterému vyzývá Jaspers (1996) v definici filosofie výše.

3.3.2 Tematicko-problémový přístup

Tematický přístup využívá nikoli chronologicko-historické členění obsahu učiva, nýbrž tematické. Učitel si vybere nějakou filosofickou otázku nebo téma (např. téma svobody, možnosti poznání aj.) a tomu se v hodině věnuje. Představí různé pohledy a interpretace daného tématu, jak byly reflektovány ve filosofii, a žáci si tak mohou uvědomit dynamický vývoj jednotlivých pohledů na daná filosofická témata, se kterými je učitel seznamuje.

Hreško (2018) spojuje tematický a problémový přístup (viz vymezení PZV) do jednoho. Jednotlivá filosofická témata se překrývají s filosofickými problémy, které ve výuce představují výzvu k reflektivnímu myšlení. Žáci setrvávají u jednotlivých problémů (témat) a porovnávají různé pohledy filosofů, se kterými je učitel konfrontuje.

Klíčové je u žáků rozvíjet samostatné myšlení, schopnost argumentace, dialogu a kritického posuzování argumentů druhých, které by rovněž mělo vést žáka k sebereflexi vlastních postojů a přesvědčení. Rovněž velmi podstatné je pro Hreška (2018) samotné uvedení

tématu, které by mělo obsahovat vyjasnění pojmů, protože neznalost pojmů je častou příčinou neporozumění. Autor upozorňuje, že tento přístup má potenciál aktivizace žáků (Hreško, 2018).

Tematicko-problémový přístup můžeme označit jako shodný s principy PZV a v souladu s Jaspersovou definicí filosofie, pokud vede žáky k vlastní reflexi a promýšlení daných filosofických problémů a dává-li žákům prostor pro vlastní hledání smyslu.

Problémový přístup ovšem nemusí být nutně vázán na tematicky strukturované učivo. V tematickém členění učiva jsou kladeny vysoké požadavky na výběr vhodných autorů, kteří budou ve výuce představeni a porovnáváni. Učitel představuje dané osobnosti filosofie tak, jako by na sebe autoři navazovali přímo, přestože mezi jednotlivými autory může být staletý časový odstup. Vhodný výběr zajímavých reflexí filosofických témat je klíčový, učitel musí promyslet, jakým způsobem bude přecházet mezi autory. Dále je velmi důležitý výběr konkrétních osobností filosofie – kritériem by měl být jejich význam pro současnost, který bude učitel ve výuce akcentovat.

Vysoké požadavky tematického členění učebního obsahu filosofie na přípravu učitele jsou něčím, co by mohlo mnoho učitelů odradit. Zvláště začínající učitel může mít problémy, jak tento přístup aplikovat ve výuce, pokud nemá k dispozici metodologickou podporu v podobě učebnic, které by tento přístup obsahovaly.

Problémový přístup může být aplikován nejen na tematické členění učebního obsahu, ale také na dějinně-filosofické členění učiva, které má v českých učebnicích filosofie stále největší zastoupení. Kombinace problémového přístupu a dějinně-filosofického členění učiva představuje Hreško (2018) jako „kombinovaný přístup“.

3.3.3 Kombinovaný přístup

Kombinovaný přístup je kombinací dvou předchozích, výše popsaných. Hreško (2018) chce spojit přednosti dějinně-kontextového pohledu na filosofii a problémového přístupu, který se vyznačuje především motivačním potenciálem v podobě aktivního zapojení žáků do vyučování. Autor přichází s několika návrhy, jak to učinit:

- Představovat filosofické problémy skrze nejvýznamnější představitele dějin filosofie a ukazovat jejich povahu na četbě primární literatury oněch filosofů. Úryvky z děl by zároveň měly objasňovat společensko-dějinné okolnosti, se kterými učitel žáky seznámí. Hreško (2018) k tomuto kombinovanému přístupu doporučuje konkrétní

učebnici filosofie,³⁴ jež takto postupuje, a navíc nabízí kulturní souvislosti v podobě obrazů z dějin umění, které doplňují dějinně-společenský kontext.

- Další možnost vidí autor opět v redukci představitelů filosofických dějin na hlavní představitele, u kterých se učitel bude zabývat konkrétními problémovými okruhy (antropologie, etika, gnoseologie aj.), tento postup vede k redukci jednotlivých filosofí, ovšem zachovává si následnost a nenarušuje historický obraz dějin filosofie (Hreško, 2018).

Závěrem autor shrnuje: „*Výklad by měl odpovídat povaze filosofie tedy by neměl směřovat k hromadění informací o konceptech jednotlivých filosofů, ani k hledání definitivních odpovědí, ale měl by otevírat nové horizonty, pozívat k myšlení – trénování filosofování jakožto problematizace vlastního myšlení.*“ (Hreško, 2018, s. 145).

Pro realizaci kombinovaného přístupu učitelé mohou využít tzv. princip převrácené školy, který se běžně používá v terciárním vzdělávání. Jistě by jej bylo možné využít i na SŠ například v rámci výuky semináře z filosofie, když už žáci mají s filosofií nějakou zkušenost. Výuka by mohla probíhat tak, že by žáci faktické informace ohledně jednotlivých filosofí ve zkrácené podobě získali předem k nastudování např. na informační kartě v jakékoli podobě, jež by zároveň obsahovala úryvky z primární literatury. Doma by žáci měli za úkol nastudovat jejich obsah, zde je ovšem klíčové omezit informace a úryvky na minimální nutné množství. Součástí informační karty by mohl být i komentář učitele, žák by k němu měl za úkol napsat vlastní komentář a zaujmout nějaký názor na dané téma. Ve škole by pak byl čas na dialog, probírání otázek, žáci by tímto získali čas na probírání tématu více do hloubky a nutnou reflexi, již by se v hodině mohlo věnovat více času.

Je zřejmé, že kombinovaný přístup nabízí nejvíce možností, jak pracovat s PZV filosofie. Učitel má v tomto přístupu největší svobodu, ať už při výběru jednotlivých osobností filosofie, které nemusí srovnávat s řadou dalších filosofů, pokud k tomu nemá pádný důvod, nebo se může více věnovat klíčovým problémům specifickým pro jednoho filosofa, jenž má přesahy do současnosti.

³⁴ Furstova, Trinks: *Filosofia* in Hreško (2018, s. 144).

4 Metody PZV

Vyučovací metoda, jak ji charakterizují Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 265), „*je postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených cílů*“.

V rámci PZV je postup, cesta i způsob vyučování determinován povahou konkrétních výchovně-vzdělávacích problémů, k jejichž řešení žáci dospívají v rámci výuky. Nejdříve je vhodné vymezit, co mají metody PZV společné, tedy co tvoří obecnou strukturu metod PZV.

4.1 Struktura metod PZV

Kromě obecných znaků, které vycházejí z vymezení PZV, by rovněž metody měly specifickým způsobem naplňovat následující čtyři kroky, které tvoří obecnou strukturu problémově zaměřeného učení, jak jej definuje Stepien, Gallagher (1993):

1. aktualizace a atraktivizace problému
2. vlastní hledání žáky
3. řešení problému
4. reflexe³⁵

Aktualizace ve smyslu atraktivizace³⁶ problému či tématu, jež má problémový charakter, je prvním krokem pro úspěšné řešení problému žáky. Žákům je v nějaké podobě, např. pomocí vlastní činnosti žáků, hry, skupinové práce, audio-vizuální ukázky nebo výkladu učitele, představen problém. Ten by měl, jak bylo popsáno v práci výše, pro žáky představovat určitou výzvu a měl by navazovat na vlastní zkušenost žáků. Daný problém by měl být pro žáky dostatečně atraktivní, aby u nich vyvolal problémovou situaci a s ní spojený aktivní přístup k jeho řešení. Stepien a Gallagher (1993) in Behlol, Akbar, Sehris (2018) zdůrazňují potřebu znát sociální pozadí třídy, co žáky zajímá, jaké hodnoty uznávají, a tomu přizpůsobit motivační atraktivizaci výchovně-didaktického problému.

Pro atraktivizaci problému může učitel využít mnoho specifických metod, které sice nejsou komplexními metodami PZV, tzn. neobsahují ani nedefinují všechny kroky, které vedou

³⁵ Stepien, Gallagher (1993) in Behlol, Akbar, Sehris (2018, s. 234)

³⁶ Význam „aktraktivizace“ učiva popisuje Čapek (2015) ve své *Moderní didaktice*, dodává, že zatraktivnit učivo žákům může učitel zábavnou činností, praktickým zaměřením nebo zajímavým problémem (Čapek, 2015, s. 38).

k řešení problému, ale společně s dalšími specifickými metodami a aktivitami vytvářejí svým dílčím podílem jedinečné a ve výsledku komplexní metody PZV, které díky nim dostávají konkrétnější podobu.

PZV se vyznačuje pestrou kombinací specifických dílčích metod a aktivit, které směřují ke společnému cíli, jenž se zaměřuje na aktivní řešení problémů žáky a jejich více či méně samostatnou činnost. Záleží na kreativitě, odhodlanosti učitele a možnostech žáků, v jaké míře budou časově či jinak náročné metody pro tento krok ve výuce upřednostněny. Učitel může tomuto kroku věnovat jen malou část v úvodu hodiny nebo mu může věnovat celou hodinu. V ideálním případě žáky motivuje k hledání odpovědí i v domácím prostředí, protože výsledkem může být lepší připravenost a motivace jak žáků, tak učitele k dalšímu kroku na cestě hledání odpovědí.

Vlastní hledání žáky. Žáci jsou v tomto kroku vedeni učitelem k tomu, aby refleктоvali a rozvíjeli vlastní myšlení, aby si kladli otázky, které by jim mohly pomoci odkrýt nové souvislosti problému. Díky nim si prohlubují vlastní pochopení problému.

Hledání žáky je specifická činnost, která vychází z povahy konkrétního problému a měla by mít komplexní charakter, tzn. měla by podporovat tvořivost a divergentní myšlení. V této fázi si žáci třídí a analyzují informace, které o problému mají, odpovídají si na následující otázky, jež vymezují Stepien, Gallagher a Workman (1992):

- Co již víme?
- Co potřebujeme vědět?
- Co bychom měli dělat?³⁷

Otázky se vztahují ke kolektivu, který v PZV kooperativně usiluje o společné poznání (viz podkapitola 1. 3, Společenství hledajících), žáci by měli být vedeni ke spolupráci a otevřené komunikaci ve třídě, neboť nabízí velký potenciál pro rozvoj porozumění ve třídě.

Poslední otázka autorů Stepiena, Gallagera a Workmana (1992) již odkazuje na fázi plánování řešení problému. Žáci přicházejí s různými strategiemi řešení daného problému, ze kterých vybírají tu nejoptimálnější variantu, kterou budou aplikovat na daný problém v následujícím kroku.

Řešení problému. Tento krok by měl být přirozeným vyústěním dosavadních snah žáků, při němž žáci aplikují strategie, o kterých jsou přesvědčeni, že by měly daný problém vyřešit.

³⁷ Stepienem, Gallagherem, Workmanem (1992, s. 345)

V této praktické aplikaci konkrétní strategie řešení se žáci učí přebírat zodpovědnost za své chování, a zjišťují, jaké následky má jejich rozhodnutí v praxi (OECD, 2019).

Reflexe. Dle Deweyho (1933 in OECD, 2019) je reflexe „*proces vytváření významů, který vede žáka od jedné zkušenosti ke druhé s hlubším pochopením vzájemných vztahů, které spojuje s dalšími nápady a zkušenostmi*“.³⁸ Reflexe umožňuje žákům přizpůsobit své myšlení a jednání a učit se ze zkušenosti. Rodgers (2002 in OECD 2019, s. 122) uvádí, že reflexe buduje postoje, které si váží inteligentního a osobního růstu sebe sama i druhých.

4.2 Typologie metod PZV

Vzhledem k tomu, že existuje celá řada typologií výukových metod, v této podkapitole budeme vycházet z typologií Jechouta (1981),³⁹ Maňáka a Švece (2003),⁴⁰ přizpůsobovat je a doplňovat o poznatky Lokšové a Lokši (2003), kteří ve své publikaci *Tvořivé vyučování* posuzují metody především z hlediska zapojení tvořivosti, jež je pro PZV základním východiskem.

Pro základní rozdělení metod využijeme dvě obecné kategorie, které vycházejí z typologie Maňáka a Švece (2003), a to kategorii komplexních metod a kategorii specifických metod ve smyslu dílčích metod PZV.

Komplexní metody

Maňák a Švec (2003, s. 131) definují komplexní metody jako „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace*“. Vzhledem k tomu, že PZV pracuje s komplexními problémy vycházejícími ze životní praxe, metody, které s takovými problémy pracují, musí mít ve výsledku rovněž komplexní povahu. K jejich řešení je žádoucí využít pestré aktivity a specifické postupy, které ve výsledku vytváří komplexní celky nazývané též jako didaktické modely.⁴¹

³⁸ Dewey 1933 in OECD, 2019, s. 122.

³⁹ Jechout: *Metody problémově zaměřené výuky I*. Praha: Institut pro výchovu vedoucích pracovníků ministerstva průmyslu ČR, 1980.

⁴⁰ Maňák, Švec: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.

⁴¹ Maňák, Švec (2003, s. 131): „*Didaktické modely mají zobecnit teoreticky sice nesourodé, ale činnostně spojené a organizačně funkčně svázané projevy edukační praxe*.“

Komplexní metody výuky se snaží postihnout *funkčně svázané projevy edukační praxe*,⁴² které se skládají z jednotlivých komponentů, tzv. specifických výukových metod.

Specifické metody

Specifické metody autoři Maňák a Švec (2003, s. 132) nazývají jako „základní metody a postupy“, „univerzální nástroje“ nebo také „klasické metody“. PZV používá tyto metody jako nástroje pro realizaci vyšších cílů ve výuce, které spočívají v komplexním rozvoji žáků – v rozvíjení vyšších kognitivních funkcí, zvýšení jejich kompetence k řešení problémů a prohlubování jejich pochopení na základě vlastní zkušenosti (viz kapitola 1, Vymezení PZV). Specifické metody slouží PZV k realizaci jednotlivých kroků, jež jsou popsány v kapitole 4. 1, Struktura řešení problémů, a zároveň mají své využití v jednotlivých fázích řešení problému, které jsou popsány v podkapitole 1. 2. 3, Struktura řešení problémů.

Vzhledem k tomu, že komplexní metody představují jakousi množinu, která v sobě zahrnuje různé specifické metody výuky, budeme se dále v textu věnovat představení dvou komplexních metod PZV, které lze označit za základní, a uvedeme u nich konkrétní možnosti využití specifických metod.

4.2.1 Problémový výklad

Bruner (in Petty, 1996, s. 233) zastával názor, že „*výkladové vyučování zbavuje žáky možnosti samostatně přemýšlet*“. Toto tvrzení ovšem neplatí pro problémový výklad, který se snaží o obnovu myšlení ve třídě a patří mezi komplexní metody PZV.

Lokšová a Lokša (2003) metodu problémovou výkladu označují jako dialogickou metodu, kdy učitel vede dialog se žáky, klade podněcující otázky a vysvětluje jim učební obsah v interakci se žáky, kteří se dialogu účastní. Dialogické pojetí, jež autoři zmiňují, vyžaduje vytvoření specifické atmosféry, kde se žáci nebudou bát projevit, spolupracovat, tedy prostředí, které pro ně bude dostatečně motivující (viz podkapitola 3. 2, Společenství hledajících).

Problémový výklad by dle Lokšové a Lokši (2003, s. 109) měl mít strukturu řešení problému a obsahovat tyto kroky:

- vysvětlení klíčových termínů,
- vytyčení podstaty problému,

⁴² Tamtéž.

- objasnění problému, zjednodušení informace, přiblížení problému,
- třídění informací,
- objasnění postupu při řešení daného problému,
- podněcování, vzbuzení zájmu o problém,
- usměrňování žáků při řešení.

Kromě uvedených specifických kroků by problémový výklad měl také splnit základní požadavky na strukturu komplexních metod PZV (viz podkapitola 4. 1, Struktura metod PZV), tzn. měl by také obsahovat reflexi.

U metody problémového výkladu má na výslednou podobu výuky zásadní vliv povaha problému, který učitel v rámci výuky odkrývá a společně se žáky řeší. V závislosti na povaze výchovně-didaktického problému může učitel ve výuce využít například níže uvedené specifické metody, které byly vybrány z publikací autorů Maňáka, Švece (2003) a Čapka (2015). Svou povahou mohou odpovídat konkrétním krokům problémového výkladu, přestože je nutné mít na paměti, že specifické metody je potřeba přizpůsobovat konkrétnímu učebnímu obsahu a řídit jejich využití ve výuce tak, aby byly v souladu s principy PZV.

K vysvětlení klíčových termínů může být využita například metoda:

- výkladu – vysvětlení učitelem,
- pětílístku nebo diamantu,
- myšlenkové mapy aj.

Vytyčení podstaty problému může být dosaženo pomocí:

- sokratovského rozhovoru,
- diskuse nebo panelové diskuse,
- práce s chybou.

Ke třídění informací a plánování řešení problémů může být dosaženo pomocí:

- skupinové práce,
- práce s textem,
- instruktáže.

Samotné výsledné řešení problému může být provedeno:

- demonstrací,
- prezentací,
- aplikačním úkolem.

Reflexe může být realizována za použití:

- semaforu,
- hodnotové škály,
- komunikačního kruhu.

(Vybráno z děl autorů Maňáka a Švece, 2003, a Čapka, 2015.)

4.2.2 Případové metody

Jechout (1981) popisuje případové metody jako jakési „případové studie“ vycházející z reálného života. Učitel by měl přicházet s takovými problémovými situacemi nebo kazuistikami, kterým budou žáci rozumět a budou si je moci představit a zasadit do konkrétního kontextu životní situace. Lokšová a Lokša (2003) dodávají, že by u žáků měly vyvolávat zájem. Konkrétní případové metody rozlišuje Jechout (1981) podle zpracování obecných znaků, mezi které řadí tyto:

- šíře vstupních informací (úplné/neúplné informace k případu),
- způsob analýzy, diskuse a hodnocení konkrétního případu,
- možnosti řešení daného případu – zda se jedná o případ, kde se může uplatnit více řešení najednou, nebo se hledá jen jedno optimální řešení,
- způsoby hledání řešení – žáci vybírají z možných variant nebo jej tvoří sami,
- způsob řešení problémů – žáci řeší problém individuálně nebo ve skupinách,
- povaha problému (dynamická – žáci akcentují vývoj problému, statická – žáci se zabývají určitou fází problému),
- forma zadávání případu – jakým způsobem je problém představen.⁴³

Metoda incidentu

Metoda incidentu se shoduje s herním principem karetní hry *Černé historky*, obsahuje významný hravý prvek a rozvíjí kreativní myšlení studentů. Metoda incidentu je dílem autorů

⁴³ Jechout (1981, s. 16-17).

Paula a Faith Pigorsových a spočívá v tom, že učitel sdělí žákům stručnou zprávu o nějakém incidentu problémového charakteru – zmíní fakta a konkrétní okolnosti případu, a dále je na žácích, aby jako investigativní novináři zjišťovali u učitele další potřebné informace, okolnosti a souvislosti případu.

Na dotazy mají žáci patnáct minut, otázky, které by začínaly slovem „proč“ apod., jež by přímo vedly k rozuzlení incidentu, nejsou povoleny. Po uplynutí doby vyhrazené na dotazy žáci ve skupině analyzují zjištěná fakta a snaží se přijít na příčiny a následky incidentu (Jechout, 1981).

Autoři metody Paul a Faith Pigorsovi (1980, s. 6–7) uvádějí, že metoda má u žáků podpořit tyto schopnosti:

- zvýšená soustředěnost na zprvu povrchní incident, který ovšem odkazuje na hlubší a vážnější problém a má dovést žáky k zamyšlení,
- organizace faktů a informací, jež se během vymezeného času dozví od učitele,
- hledání souvislostí mezi jednotlivými událostmi, orientace v časové ose příběhu incidentu,
- rozhodování a kooperace při konkrétním řešení incidentu v závěrečné fázi metody.

Struktura realizace metody (Jechout, 1981, s. 26–29):

- Instruktaž – učitel seznámí žáky s postupem metody, jak bude probíhat, a také sdělí význam vybrané metody.
- Představení incidentu, autor doporučuje rozmezí šesti až osmi vět.
- Dotazování a získávání informací žáky. Učitel odpovídá na dotazy, u kterých žáci předpokládají, že jim pomohou poznat příčiny vzniku incidentu a najít pro něj vhodná řešení. Dotazy mají být co nejvíce specifické, týkat se konkrétních osob, jednání, motivů v příběhu, adresně formulované. Pokud učitel nebude vědět odpověď na otázku, může říci „nevím“, ale tento druh odpovědi autor příliš nedoporučuje, protože vyvolává u žáků pochyby a určitá podezření, že jim učitel něco tají. Jako vhodnější variantu v této situaci autor doporučuje nabídnout jako odpověď žákům nějakou jinou informaci, jež bude rozšiřovat kontext příběhu. Velmi důležité je také, aby učitel odpovídal jen na dotazy žáků a nedával jim zbytečně obsáhlé odpovědi ve snaze jim jejich hledání usnadnit. Zároveň by se měl učitel zdržet vyslovování svých názorů, postojů, měl by se snažit působit neutrálně.

- Řešení případu. Po skončení vyhrazeného času na dotazy se žáci ve skupině snaží bez větších zásahů učitele vyhodnocovat získané informace, dohodnout se na stanovení příčiny vzniku incidentu a vybrat optimální řešení dané situace. Učitel může zasahovat jen tehdy, je-li to skutečně nutné, například pokud si žáci domýšlí fakta, která nebyla řečena, nebo se domáhají i po uplynutí doby na dotazy nějakých dalších informací. V takovém případě je vhodné, aby je učitel upozornil, že čas na dotazy už vypršel.
- Reflexe. Zde učitel hodnotí práci žáků, kvalitu jejich dotazů, spolupráce a jejich navržená řešení v podobě identifikace příčin incidentu a návrhu jejich řešení. Je rovněž podstatné, aby učitel celkově zhodnotil přínos předkládaného řešení. Pokud incident vychází ze skutečnosti, učitel může žáky seznámit s tím, jak se případ odehrál ve skutečnosti, jaké byly hlavní příčiny jeho vzniku a jaké následovaly kroky k nápravě.

Tato metoda může mít různé variace. Pro instruktáž, která sama bývá označována jako specifická metoda,⁴⁴ může být využito například:

- vyprávění,
- práce s textem,
- práce s obrazem.⁴⁵

Ginnis (2017) popisuje metodu incidentu, kterou nazývá „pátrání po vrahovi“, jako metodu, která pomáhá žákům uvědomit si potřebu pravidel, jež prohlubují spolupráci mezi žáky, vedou žáky k sebekázni a přijetí společenské odpovědnosti ve třídě (Ginnis, 2017, s. 186–187).

Autor navrhuje následující pravidla, ke kterým by žáci měli pomocí této metody dospět:

- budeme se střídat,
- necháme druhé domluvit,
- budeme mlčet, když druzí hovoří,
- budeme se dívat na člověka, který mluví,
- budeme se vyhýbat hrubým komentářům a gestům,

⁴⁴ Dle typologie Maňáka, Švece (2003), autoři instruktážní metodu řadí mezi „klasické výukové metody“.

⁴⁵ Tamtéž.

- nebudeme si z nikoho dělat legraci,
- každý z nás bude schopen shrnout, co ostatní řekli (Ginnis, 2017, s. 187).

Jako důležité pravidlo pro žáka gymnázia a pro výuku filosofie je třeba zdůraznit především poslední zmiňované pravidlo, k jehož osvojení metoda incidentu může pomoci, zvláště pak pokud je metoda incidentu realizovaná na základě filosofického tématu. Může jím být například tradovaný „incident“ filosofa Empedoklea, který za velmi zvláštních okolností umírá na vrcholku nejvyšší činné sopky Evropy, kde namísto Boží slávy po něm zůstává jen jeden střevíc. Grafické zpracování takto pojaté herní karty incidentu přikládám v příloze č. 1.

Až se žáci seznámí se zadáním incidentu (viz příloha č. 1), mohou se doptávat, a tím se i něco málo dozvědět o životě tohoto filosofa a jeho učení, které završuje filosofii přírodních filosofů.⁴⁶

⁴⁶ Chlubný, Svobodová: „Empedoklés“, dostupné [online]:

<http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1894>. Publikováno 21. 11. 2004. Celý příběh tvořící informační kontext pro učitele/zadavatele incidentu ve velmi stručné podobě: „*Empedoklés byl naprosto přesvědčen, že on sám je bohem, v čemž ho podporovaly zázraky, které prý konal. S úmyslem rozšířit tento poměrně rozšířený názor na svoji osobu, se podle antické tradice vrhl do kráteru Etny, aby tak byly zahlazeny všechny stopy jeho smrti a mohla se vytvořit legenda o jeho nadpřirozeném konci. Sopka prý ale jeho záměr zmařila tím, že vyvrhla na povrch jeden jeho střevíc...*“

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, do jaké míry jsou učitelé filosofie na čtyřletých gymnáziích nebo vyšším stupni víceletých gymnázií seznámeni s metodou problémově zaměřené výuky a jakým způsobem tuto metodu využívají ve svých hodinách filosofie.

5.1.1 Výzkumné otázky

1. Mají učitelé dostatek informací o problémově zaměřené výuce?
2. V jakém rozsahu a jaké metody PZV využívají učitelé v hodinách filosofie?
3. Zažili učitelé PZV v roli žáka?
4. Jaký je pedagogický přístup učitelů k výuce filosofie?
5. Co by podpořilo učitele k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie?

5.2 Metoda výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno pomocí dotazníkové metody. Vzhledem k okolnostem, které nastaly po vyhlášení nouzového stavu v ČR v březnu 2020, se dotazníková metoda projevila jako jedna z nejbezpečnějších metod sběru dat, která chránila jak respondenty, tak zadavatele před rizikem nákazy nemocí covid-19, jež se v době sběru dat šířila populací.

5.3 Hypotézy

Hlavní hypotéza: Předpokládáme, že informovanost gymnaziálních učitelů filosofie ohledně PZV je vysoká, přestože její využití v hodinách předpokládáme nízké. Domníváme se, že výuka filosofie na gymnáziích je více orientovaná na faktické učení o filosofii než na filosofování se žáky a rozvíjení jejich filosofických kompetencí metodou PZV.

Hypotézy k jednotlivým výzkumným otázkám:

1. Předpokládáme, že většina učitelů o metodě PZV slyšela, vyšší informovanost předpokládáme u učitelů s kratší pedagogickou praxí, kteří se s touto relativně novou metodou mohli seznámit ve škole.

2. Předpokládáme, že učitelé využívají některé metody PZV ve výuce pravidelně (alespoň v 75 % hodin), ovšem celkové procentuální zastoupení PZV v hodinách předpokládáme spíše nízké – do 25 %.
3. Předpokládáme, že učitelé, kteří PZV zažili v roli žáka, ji budou v porovnání s těmi, kteří ji nezažili, využívat ve svých hodinách více.
4. Předpokládáme, že učitelé zastávající progresivní přístup ke vzdělávání budou mít pozitivní přístup k PZV – v jejich hodnocení PZV budou převládat výhody oproti nevýhodám.
5. Předpokládáme, že učitele by k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie nejvíce motivovala metodologická podpora, která by jim poskytla didakticky zpracované hodiny PZV filosofie.

5.4 Postup při sběru dat

Pro šíření dotazníků mezi učitele předmětu ZSV jednotlivých gymnázií byl využit online dotazník, který byl rozeslán na e-mailové adresy uvedené na webových stránkách vybraných škol. Učitelé byli nejprve v e-mailu autorkou této práce osloveni, dále se představila, vysvětlila záměr práce a využití dotazníků, požádala o jejich vyplnění a poděkovala osloveným za jejich čas a pomoc. Vyplnění dotazníků probíhalo anonymně v online prostředí přes webový odkaz přiložený v e-mailu.

Kontaktní informace jednotlivých učitelů ZSV byly získávány buď přímo z webových stránek škol, které měly kontaktní informace učitelů zveřejněny společně s uvedením vyučovaných předmětů, nebo nepřímo pomocí analýzy zveřejněných rozvrhů jednotlivých tříd.

Oslovování učitelů pomocí e-mailů proběhlo ve dvou fázích:

- 1. fáze: Probíhala od 30. 5. 2020 do 6. 6. 2020, zaměřila se na pražská gymnázia, celkem bylo v první fázi osloveno 44 učitelů ZSV z 12 pražských gymnázií.
- 2. fáze: Proběhla dne 22. 6. 2020 a zaměřila se na učitele ZSV z ústeckých, středočeských a jihočeských gymnázií, celkem bylo osloveno 27 učitelů z Ústeckého kraje ze šesti škol, 27 učitelů ze Středočeského kraje z deseti škol a 14 učitelů

z Jihočeského kraje z pěti škol. V druhé fázi bylo celkem osloveno 68 učitelů ZSV z 21 gymnázií tří českých krajů.

Učitelé oslovení ve obou fázích měli možnost vyplnit dotazník do 7. 7. 2020.

5.5 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek tvoří 22 učitelů ZSV čtyřletých gymnázií nebo vyššího stupně víceletých gymnázií, kteří mají zkušenost s výukou filosofie. Tři učitelé z celkového počtu 112 oslovených dotazník nevyplnili z důvodu, že filosofii za dobu své pedagogické praxe zatím neučili.

Respondenti, kteří vyplnili dotazník, vyučují na gymnáziích v Praze, Ústeckém, Středočeském nebo Jihočeském kraji.

V Praze z celkem 44 oslovených učitelů dotazník vyplnilo 8 učitelů, návratnost dotazníků šířených v Praze činí 18 %.

V kraji Ústeckém, Středočeském a Jihočeském byly rozeslány dotazníky celkem 68 učitelům, z nichž je vyplnilo celkem 14 učitelů, návratnost dotazníků z Ústeckého, Středočeského a Jihočeského kraje činí 21 %.

Respondenti byli rozděleni do několika kategorií dle délky pedagogické praxe:

Tabulka č. 2: Rozdělení respondentů dle délky pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe do 20 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů
0–3	3
9–10	3
11–20	5
Celkem	11
Délka pedagogické praxe od 21 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů
21–30	5
31–39	4
40+	2
Celkem	11

5.6 Charakteristika dotazníků

Dotazník, který je k dispozici v příloze č. 2, se skládá z dvanácti otázek a jedné definice PZV. Je určen učitelům, kteří mají zkušenost s výukou filosofie na čtyřletých gymnáziích či vyšším stupni víceletých gymnázií. Dotazníkové otázky se skládají ze tří otevřených otázek, čtyř polouzavřených a pěti uzavřených otázek. V dotazníku se rovněž vyskytují kontrolní otázky, které vyhodnocují shodu odpovědí na určité téma, konkrétně jsou to otázky hodnotící pedagogický přístup učitelů ve výuce filosofie – otázka č. 11 a 12. Dotazníkové otázky se týkají čtyř tematických celků, které zjišťují:

1. Informovanost učitelů ohledně PZV – týká se otázek č. 2, 3, 6.
2. Míru a specifika využití PZV učiteli v hodinách filosofie – týká se otázek č. 5, 7, 8.
3. Možné vlivy na využití PZV učiteli v jejich hodinách – tento tematický celek se primárně zaměřuje na souvislost s otázkou č. 10, týkající se zkušenosti učitele s PZV v roli žáka. Možné vlivy jsou zkoumány také vzhledem k délce pedagogické praxe (otázka č. 1), zájmu učitelů o podporu pro častější využití PZV (otázka č. 9) a také vzhledem k jejich pedagogickému přístupu ke vzdělávání (otázky č. 11 a 12).
4. Možnosti podpory k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie – týká se otázky č. 9 a nepřímo otázky č. 4, která se učitelů ptá na výhody a nevýhody PZV.

Tematické celky výše odpovídají výzkumným otázkám, přičemž výzkumná otázka č. 3 a 4 se týká nejobsáhlejšího tematického celku hledajícího možné vlivy na využití PZV učiteli (tematický celek č. 3). Tematické celky předkládají kontext k hledání možných odpovědí na výzkumné otázky, které rozšiřují.

6 Výsledky výzkumného šetření

6.1 Výzkumná otázka č. 1

Mají učitelé dostatek informací o problémově zaměřené výuce?

Výzkumná otázka se týká dotazníkových otázek č. 2, 3, 6.

Otázka č. 2: Slyšel/a jste o problémově zaměřené výuce?

Tabulka č. 3: Informovanost učitelů ohledně PZV

Délka pedagogické praxe do 20 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů	Slyšeli o PZV	Neslyšeli o PZV	Relativní četnost učitelů, kteří o PZV již slyšeli v %
0–3	3	2	1	67 %
9–10	3	3	0	100 %
11–20	5	4	1	80 %
Celkem	11	9	2	82 %
Délka pedagogické praxe od 21 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů	Slyšeli o PZV	Neslyšeli O PZV	Relativní četnost učitelů, kteří o PZV již slyšeli v %
21–30	5	3	2	60 %
31–39	4	3	1	75 %
40+	2	2	0	100 %
Celkem	11	8	3	73 %

O PZV slyšelo nejvíce učitelů s délkou pedagogické praxe do dvaceti let včetně. Z celkového počtu 22 respondentů o PZV slyšelo 17 učitelů, tedy 77 % všech oslovených. Relativně nejvíce informovanou skupinou, dle procentuálního zastoupení, tvoří skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 9–10 let a 40 let a více. Druhou nejvíce informovanou skupinou jsou učitelé s délkou pedagogické praxe 11–12 let, následují skupiny s délkou pedagogické praxe 31–39 let, 0–3 roky, nejméně o PZV pak slyšela skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 21–30 let.

Otázka č. 3: Stručně charakterizujte, jaký je podle Vás cíl problémově zaměřené výuky: Na co je kladen důraz v hodinách a jakým způsobem myslíte, že bývá tento cíl naplňován.

Tabulka č. 4: Cíle a prostředky PZV

Délka ped. praxe v letech	0–3	9–10	11–20	21–30	31–39	40+	Četnost Celkem
Zmiňované cíle a prostředky (vyznačeny barevně) PZV	Četnost jednotlivých cílů PZV dle délky pedagogické praxe						
Řešení problémů	2	1	2	2	1		8
Rozvoj vlastního/kritického myšlení	2	1		2	2	1	8
Rozvíjení samostatnosti žáků	1	1	2	2	1		7
Vést žáky ke kladení otázek		1	2	1		1	5
Práce se zdroji		1	1	1	1		4
Konfrontace žáků s otevřenými problémy		1	2				3
Objevování poznatků žáky		1	2				3
Rozvíjení spolupráce			1	1			2
Aktivizace žáků				1	1		2
Rozvoj argumentace			1	1			2
Nevím				1	1		2
Rozvoj kreativity				1	1		2
Zadání problémové úlohy				1			1
Hledání souvislostí						1	1
Přiblížit školu životu	1						1
Celkem	6	7	13	14	8	3	51

Většina odpovědí respondentů na otázku č. 3 se týkala cílů PZV, odpovědi vyznačené barevně v tabulce č. 4 se týkají prostředků, kterými PZV naplňuje své cíle. Učitelé mohli

uvádět libovolný počet cílů a prostředků do výše 500 znaků. Jedna odpověď musela být vyřazena vzhledem k irelevantnosti vůči stanovené otázce, respondent odpověděl „nejde o tradiční výuku“.

Jako nejčastěji zmiňovaný cíl PZV učitelé uváděli řešení problémů a rozvoj myšlení žáků – celkový výskyt byl zaznamenán shodně v 16 % všech odpovědí, jako druhý nejčastěji uváděný cíl PZV učitelé uváděli rozvoj samostatnosti žáků – celková četnost tohoto cíle vzhledem ke všem odpovědí činí 14 %. Následovaly odpovědi: vést žáky ke kladení otázek (10 %); práce se zdroji – nejčastěji zmiňovaný prostředek PZV (8 %); konfrontace žáků s otevřenými problémy (6 %), objevování poznatků žáky (6 %); rozvíjení spolupráce (4 %); aktivizace žáků (4 %); rozvoj argumentace (4 %); nevím (4 %); rozvoj kreativity (4 %); zadání problémové úlohy – druhý nejčastěji zmiňovaný prostředek PZV (2 %), hledání souvislostí (2 %); přiblížit školu životu (2 %).

Nejvíce cílů a prostředků uvedla skupina učitelů s délkou pedagogické praxe pod 20 let, jejich odpovědi tvoří 53 %. Učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let dvakrát uvedli, že neví, jaké jsou cíle PZV, tyto dvě odpovědi pro výpočet zmiňovaných 53 % nebyly započítány, jelikož nemají výpovědní hodnotu pro konkrétní cíle a prostředky PZV.

Relativně nejvíce odpovědí vzhledem k počtu učitelů uvedla skupina respondentů s délkou pedagogické praxe 11–20 let a 21–30 let, shodně jejich odpovědi vzhledem k počtu učitelů dosahovaly 260 %, následovaly skupiny učitelů s délkou pedagogické praxe: 9–10 let (233 %); 0–3 roky (200 %); 31–39 let (175 %); 40 a více let (100 %).

Otázka č. 6: Domníváte se, že mají učitelé dostatek informací k tomu, aby mohli začít využívat problémově zaměřenou výuku v hodinách?

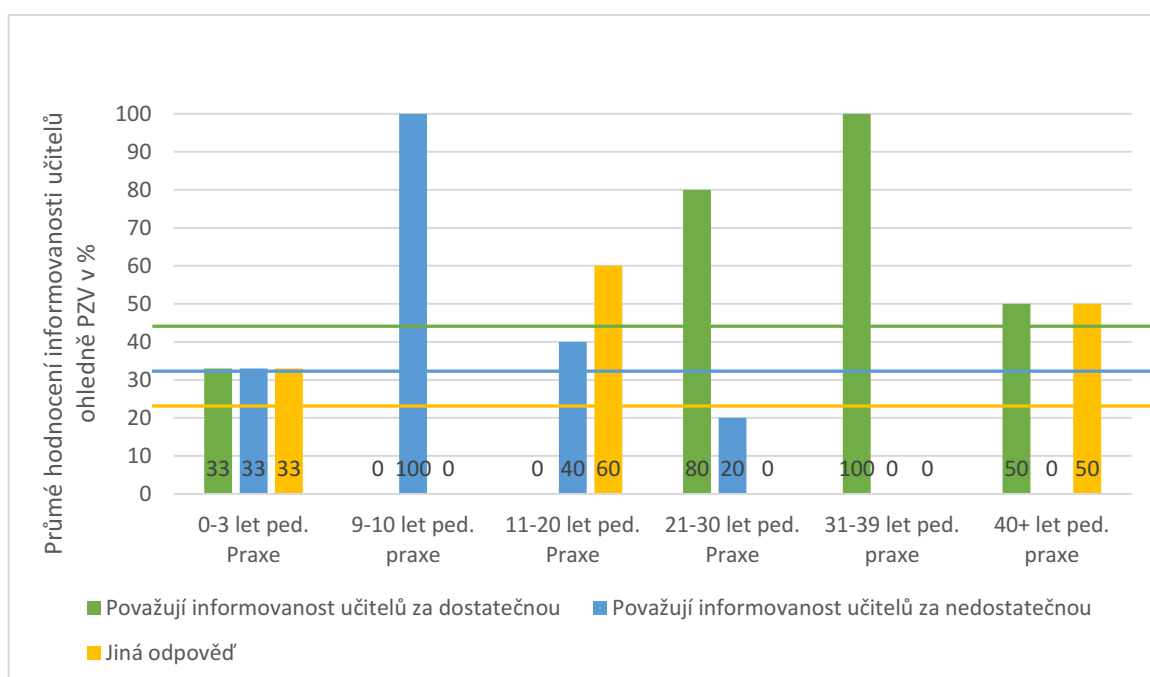
Učitelé s pedagogickou praxí do 20 let považují většinou informovanost učitelů ohledně PZV za nedostatečnou – celkem v 55 %. Pouze v 9 % považují informovanost učitelů za dostatečnou, ve 36 % pak uváděli jiné odpovědi: záleží na motivaci učitelů (18 %), informace nestačí, chybějí praktické ukázky toho, jak metodu využívat (9 %).

Tabulka č. 5: Hodnocení míry informovanosti ohledně PZV

Délka pedagogické praxe do 20 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů	Dostatečná informovanost	Nedostatečná informovanost	Jiné	Relativní četnost učitelů, kteří považují informovanost za dostatečnou v %
0–3	3	1	1	1	33 %
9–10	3	0	3	0	0 %
11–20	5	0	2	3	0 %
Celkem	11	1	6	4	9 %
Délka pedagogické praxe od 21 let včetně (počet odučených let)	Počet učitelů	Dostatečná informovanost	Nedostatečná informovanost	Jiné	Relativní četnost učitelů, kteří považují informovanost za dostatečnou v %
21–30	5	4	1	0	80 %
31–39	4	4	0	0	100 %
40+	2	1	0	1	50 %
Celkem	11	9	1	1	82 %

Učitelé s pedagogickou praxí nad 20 let považují většinou informovanost učitelů ohledně PZV za dostatečnou celkem v 82 %, z toho považují informovanost za dostatečnou i ti učitelé, kteří o PZV nikdy neslyšeli – celkem 18 %. Informovanost hodnotí jako nedostatečnou pouze 9 % učitelů. Jiná odpověď tvoří také 9 % – respondent uvedl, že nestačí informovanost učitelů, je potřeba vlastní kreativita učitele, ale také kvalita žáků.

Graf č. 1: Hodnocení míry informovanosti ohledně PZV



V průměru učitelé celkem považují informovanost v 45 % za dostatečnou, ve 32 % za nedostatečnou a ve 23 % předkládají učitelé jinou odpověď.

Nejvíce nedostatečnou informovanost hodnotí učitelé s délkou pedagogické praxe 9–10 let (100 %), následují skupiny 11–20 let (40 %), 0–3 let (33 %). Naopak dostatečnou informovanost učitelů ohledně PZV hodnotí skupiny s délkou pedagogické praxe 31–39 let s celkovým zastoupením 100 %, následují skupiny 21–30 let praxe (80 %), 40 a více let (50 %), 0–3 roky (33 %).

6.1.1 Interpretace dat

Z výsledků jednotlivých dotazníkových otázek, které zjišťovaly informovanost učitelů, vyplynulo, že větší informovanost je u učitelů s kratší pedagogickou praxí. Ovšem dle výsledků a konkrétních odpovědí učitelů je zřejmé, že v této problematice není vhodné paušalizovat konkrétní výsledky na větší počet učitelů, jelikož se nedomníváme, že by mohly mít objektivní platnost, tedy alespoň v rámci tohoto výzkumného šetření ne. Rozdíl v informovanosti učitelů rozdělených do skupin dle délky pedagogické praxe není velký, řádově se při srovnání skupiny učitelů s praxí pod dvacet a nad dvacet let jedná o jednotky procent. Nepotvrzuje se, že by informovanost měla významnou souvislost s délkou pedagogické praxe. Jak některý z respondentů poznamenal, významné nejsou informace o metodě, ale o motivaci učitelů, která je interpretována dále v práci.

Informovanost ohledně PZV a kvalita těchto informací u jednotlivých učitelů byla zjišťována také tím, že byli učitelé požádáni, aby charakterizovali cíle PZV, případně i prostředky tohoto přístupu. Odpovědi, které učitelé předkládali, se shodovaly nebo byly v souladu s obecnými cíli PZV, jak jsou vymezeny v první kapitole práce, nebylo zjištěno, že by některá z odpovědí ukazovala na zřejmé nepochopení PZV. U jednotlivých odpovědí byla věnována pozornost tomu, do jaké míry vycházejí převážně z názvu PZV (tedy z povrchových informací) a do jaké míry odpovídají hlubší myšlenkové činnosti učitelů ohledně definování PZV.

Odpovědi, které indikují hlubší porozumění, zahrnovaly následující: přiblížit školu životu, vlastní objevování poznatků žáky, konfrontace žáků s otevřenými problémy, vedení žáků ke kladení otázek, rozvíjení samostatnosti žáků, rozvoj vlastního myšlení žáků. Tyto odpovědi, které lze považovat za výsledek hlubší myšlenkové činnosti učitelů, se vyskytovaly více u učitelů s pedagogickou praxí pod dvacet let, ale opět je rozdíl jen v rámci jednotek procent,

výsledek tedy nemůžeme považovat za významný, potvrzuje, že informovanost ohledně PZV je více či méně vyvážená.

Učitelé byli v dotazníku také tázáni na to, zda se domnívají, že mají dostatek informací k tomu, aby mohli realizovat PZV. Výsledky odpovědí lze označit za významné a rovněž zajímavé. Učitelé s délkou pedagogické praxe pod dvacet let se významně více domnívají, že informovanost pro realizaci PZV je nedostatečná, pouhých devět procent učitelů se domnívá, že učitelé mají dostatek informací k tomu, aby mohli realizovat PZV ve svých hodinách filosofie. Naproti tomu učitelé s délkou pedagogické praxe delší dvaceti let se v 82 % domnívají, že učitelé mají dostatek informací k tomu, aby mohli PZV ve svých hodinách filosofie realizovat. Tento významný názorový rozdíl učitelů ukazuje, že profesně starší učitelé jsou více spokojeni a aktuálním stavem, který zahrnuje informovanost, ale nejen tu, jak se ukázalo v dalších vyhodnoceních výsledků výzkumného šetření. V porovnání s učiteli profesně mladšími se profesně starší učitelé díky svým zkušenostem nemusí konfrontovat s tolika problémy při přípravě kvalitní výuky a to může být jeden z hlavních důvodů, proč hodnotí informovanost jako dostatečnou.

Pokud mají profesně starší učitelé dostatek informací ohledně PZV filosofie, docházíme k závěru, že je to z důvodu jejich zkušenosti, nikoli z toho důvodu, že by bylo informací k PZV dostatek. Zjištění, že tito učitelé považují dostatek informací jako obecný předpoklad platný pro všechny učitele, dle názoru autorky práce indikuje to, že sami tyto informace nevyhledávají, a proto nemají reálnou představu o tom, kolik dostupných informací k PZV filosofie je k dispozici.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 1:

Předpokládáme, že většina učitelů o metodě PZV slyšela, vyšší informovanost předpokládáme u učitelů s kratší pedagogickou praxí, kteří se s touto relativně novou metodou mohli seznámit ve škole.

Hypotéza se na základě zjištěných výzkumných dat **PROKÁZALA**.

6.2 Výzkumná otázka č. 2 a 3

Vzhledem k tomu, že hypotézy výzkumných otázek č. 2 a 3 předpokládají vzájemnou souvislost, výsledky a jejich interpretaci uvedeme společně.

Výzkumná otázka č. 2:

V jakém rozsahu a jaké metody využívají učitelé PZV v hodinách filosofie?

Výzkumná otázka č. 2 se týká dotazníkových otázek č. 5, 7, 8.

Výzkumná otázka č. 3:

Zažili učitelé PZV v roli žáka?

Výzkumná otázka se týká dotazníkové otázky č. 10.

Otázka č. 5: Označte metody, které využíváte v hodinách.

Tabulka č. 6: Využívané metody PZV učiteli v hodinách filosofie

Metody PZV – komplexní metody jsou barevně vyznačeny		0–3 let praxe	9–10 let praxe	11–20 let praxe	21–30 let praxe	31–39 let praxe	40+ let praxe	Celkem	Pořadí dle četnosti výskytu
Diskuse	Absolutní četnost	3	3	5	4	4	2	21	1.
	Relativní četnost v %	100	100	100	80	100	100	95 %	
Skupinové, kreativní řešení problémů	Absolutní četnost	3	3	3	5	3	1	18	2.
	Relativní četnost v %	100	100	60	100	75	50	82 %	
Individuální, kreativní řešení problémů	Absolutní četnost	3	2	3	5	2	2	17	3.
	Relativní četnost v %	100	67	60	100	50	100	77 %	
Brainstorming	Absolutní četnost	3	3	4	2	4	1	17	3.
	Relativní četnost v %	100	100	80	40	100	50	77 %	
Sokratovský dialog	Absolutní četnost	0	3	3	3	2	2	13	4.
	Relativní četnost v %	0	100	60	60	50	100	59 %	
Didaktické hry	Absolutní četnost	2	2	4	2	1	0	11	5.
	Relativní četnost v %	67	67	80	40	25	0	50	
Inscenační metody	Absolutní četnost	1	1	2	2	4	0	10	6.
	Relativní četnost v %	33	33	40	40	100	0	45 %	

Případové metody (využívají kazuistik vycházejících z reálného života)	Absolutní četnost	2	1	1	2	3	1	10	6.
	Relativní četnost v %	67	33	20	40	75	50	45 %	
Výzkumné metody (bádání žáků, projektová výuka)	Absolutní četnost	1	1	1	2	3	0	8	7.
	Relativní četnost v %	33	33	20	40	75	0	36 %	
Problémový výklad (má dialogickou podobu, jeho strukturu tvoří řešení problému)	Absolutní četnost	1	1	2	1	2	0	7	8.
	Relativní četnost v %	33	33	40	20	50	0	32 %	
Myšlenkový experiment	Absolutní četnost	3	1	1	1	0	0	6	9.
	Relativní četnost v %	100	33	20	20	0	0	27 %	
Jiné	Absolutní četnost	1	0	0	1	0	0	2	10.
	Relativní četnost v %	33	0	0	20	0	0	9 %	

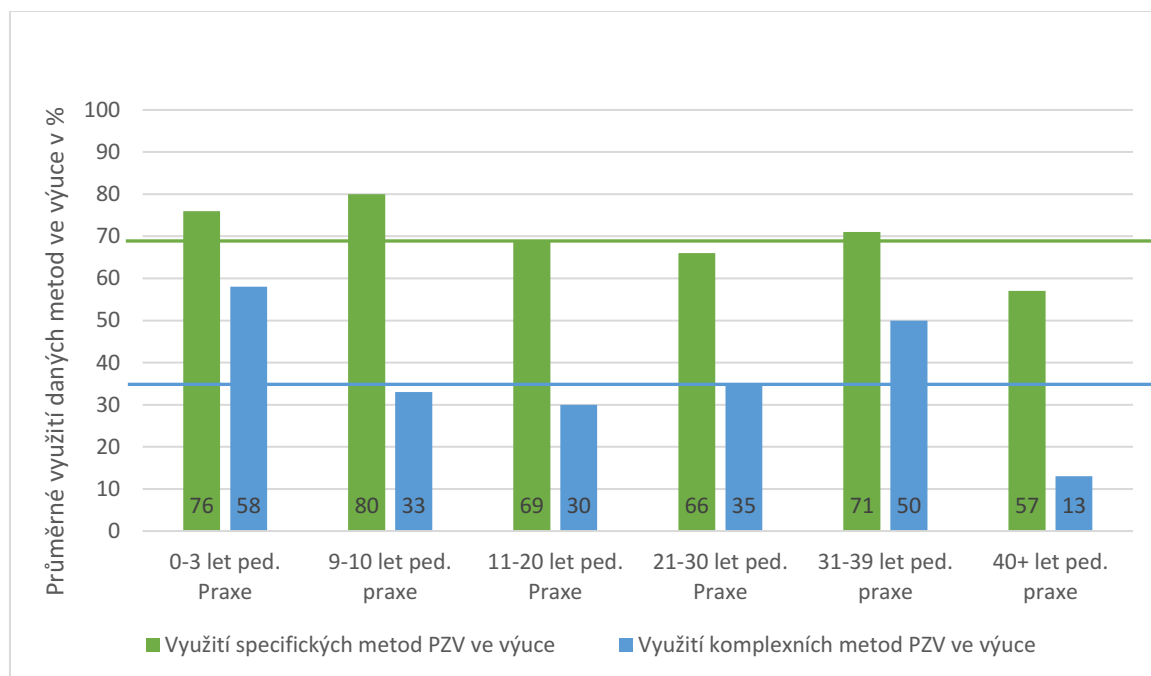
Učitelé nejčastěji používají v hodinách filosofie metodu diskuse – celkem 95 % všech učitelů, jako druhá nejčastěji využívaná metoda byla uváděna metoda skupinového kreativního řešení problémů, využívá ji celkem 82 % učitelů. Na třetím místě nejvyužívanějších metod PZV se umístilo shodně individuální řešení problémů a brainstorming s celkovým zastoupením 77 %. Jako další metody učitelé uváděli: sokratovský dialog (59 %), didaktické hry (50 %), inscenační metody (45 %).

Zmiňované metody patří dle definice Maňáka a Švece (2003) k základním metodám, které v této práci nazýváme specifickými metodami – tyto metody mohou sloužit k realizaci PZV, ovšem samy o sobě ji nezaručují a nevedou k PZV.

Následující zmiňované metody (tab. č. 6) učiteli považujeme na základě vymezení Maňáka a Švece (2003) za komplexní metody, které autoři definují jako metody složité a složené z několika základních (specifických) metod (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Komplexními metodami (vyznačeny v tabulce č. 5 barevně), které učitelé využívají v hodinách, jsou: případové metody, které využívá 45 % učitelů, výzkumné metody (36 %), problémový výklad (32 %) a myšlenkový experiment (27 %).

Jiné metody PZV učitelé uváděli v 9 %, tvořily je z 50 % specifická *vizualizační metoda* a komplexní metoda *Crime Board* (50 %).

Graf č. 2: Využívání specifických a komplexních metod PZV v hodinách filosofie dle délky pedagogické praxe



V grafu č. 2 vidíme procentuální využívání specifických a komplexních metod učiteli dle délky jejich pedagogické praxe. Nejvíce specifických metod využívá skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 9–10 let: učitelé využívají v průměru 80 % z nabídky specifických metod, následují skupiny 0–3 roky (76 %), 31–39 let (71 %), 11–20 let (69 %), 21–30 let (66%), 40 a více let (57 %).

Nejvíce komplexních metod využívá skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 0–3 roky – učitelé využívají v průměru 58 % z nabídky komplexních metod, následují skupiny 31–39 let praxe (50 %), 21–30 let praxe (35 %), 9–10 let praxe (33 %), 11–20 let praxe (30 %) a 40 a více let (13 %).

V průměru skupina učitelů s délkou pedagogické praxe pod 20 let využívá 75 % specifických metod PZV a 40 % komplexních metod PZV. Učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let v průměru využívají 65 % specifických metod a 33 % komplexních metod.

Celkově učitelé v průměru využívají 71 % specifických a 36 % komplexních metod PZV.

Otázka č. 7: Kolik procent ze všech odučených hodin výuky filosofie vyučujete pomocí problémově zaměřené výuky?

Otázka č. 8: Věnujete se v hodinách filosofie problémově zaměřené výuce pravidelně (alespoň v 75 % hodin)?

Otázka č. 10: Absolvoval/a jste nějaký předmět na SŠ nebo VŠ, který by odpovídal charakteristice problémově zaměřené výuky?

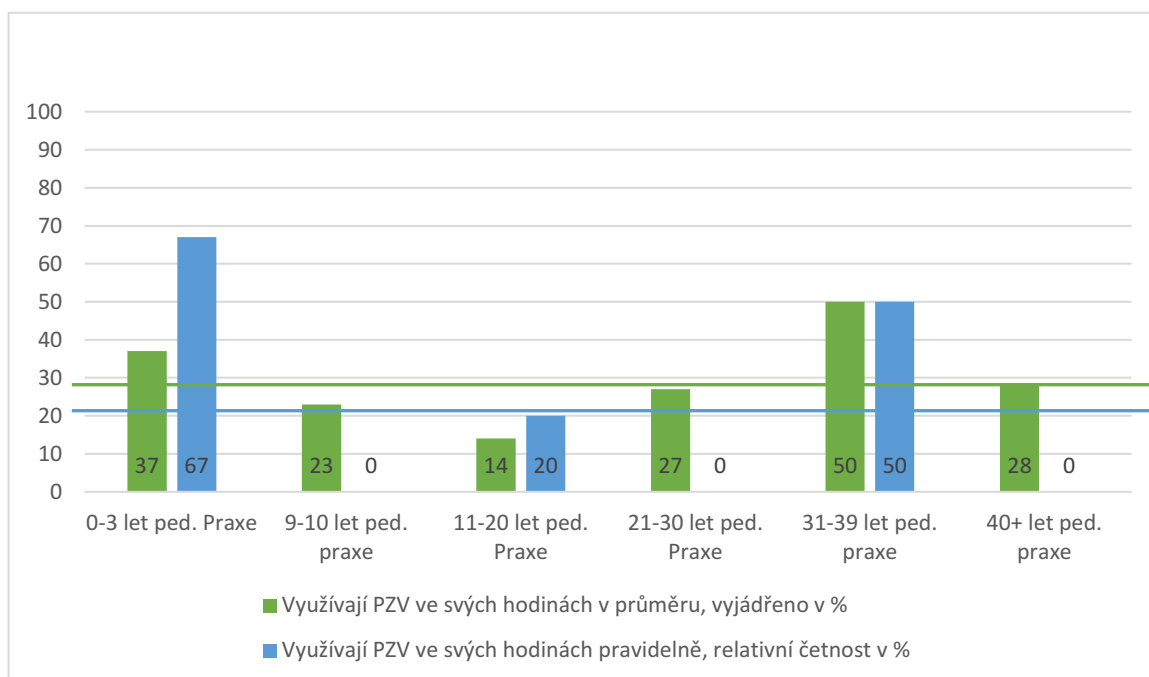
Výsledky dotazníkových otázek 7, 8, 10 uvádí pro lepší přehlednost tabulka č. 7.

Tabulka č. 7: Odpovědi na otázky č. 7, 8, 10

Počet let praxe	Využití PZV v hodinách vyjádřeno v %	Pravidelné využívání PZV (alespoň v 75 % hodin)		Zkušenost s PZV v roli žáka	
0–3 roky praxe	30	Ano	-		Ne
	50	-	Ne	Ano	-
	30	Ano	-	Ano	-
Průměrná hodnota v %	37 %	67 %	33 %	67 %	33 %
9–10 let praxe	20	-	Ne		Ne
	10	-	Ne		Ne
	40	-	Ne		Ne
Průměrná hodnota v %	23 %	0 %	100 %	0 %	100 %
11–20 let praxe	15	-	Ne		Ne
	25	Ano	-		Ne
	20	-	Ne	Ano	-
	5	-	Ne		-
	5	-	Ne	Ano	-
Průměrná hodnota v %	14 %	20 %	80 %	40 %	51 %
21–30 let praxe	50	-	Ne	Ano	-
	20	-	Ne		Ne
	5	-	Ne		Ne
	30	-	Ne		Ne
	30	-	Ne		Ne
Průměrná hodnota v %	27 %	0 %	100 %	20 %	80 %
31–39 let praxe	20	Ano	-		Ne
	80	Ano	-		Ne
	60	-	Ne	Ano	-
	40	-	Ne		Ne
Průměrná hodnota v %	50 %	50 %	50 %	25 %	75 %
40+ let praxe	30	-	Ne		Ne
	25	-	Ne	Ano	-
Průměrná hodnota v %	28 %	0 %	100 %	50 %	50 %

Využití PZV filosofie a pravidelnost aplikace této metody v hodinách jsou porovnány v grafu č. 3.

Graf č. 3: Využívání PZV v hodinách filosofie dle délky pedagogické praxe učitelů



Nejvíce PZV ve svých hodinách filosofie využívají učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let s celkovým průměrným zastoupením 35 %. Konkrétně nejvyšší zastoupení PZV ve svých hodinách filosofie uvádí skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 31–39 let s celkovým zastoupením 50 %, následují skupiny 40 a více let (28 %) a 21–30 let (27 %).

Nejméně PZV v hodinách filosofie využívají učitelé s délkou pedagogické praxe pod 20 let s celkovým průměrným zastoupením 25 %, z čehož nejvíce PZV využívají učitelé s délkou pedagogické praxe 0–3 roky, následují skupiny 3–10 let (23 %) a 11–20 let s celkovým zastoupením 14 % PZV.

Nejpravidelněji PZV ve svých hodinách realizují učitelé s délkou pedagogické praxe pod 20 let, průměrně ji ve svých hodinách filosofie pravidelně využívá 29 % učitelů. Nejvyšší pravidelnost uvádí skupina učitelů s délkou pedagogické praxe 0–3 roky, konkrétně PZV využívá pravidelně v průměru 67 % učitelů, následuje skupina 11–20 let (20 %), učitelé s délkou pedagogické praxe 9–10 let PZV výuku v hodinách filosofie pravidelně nevyužívají.

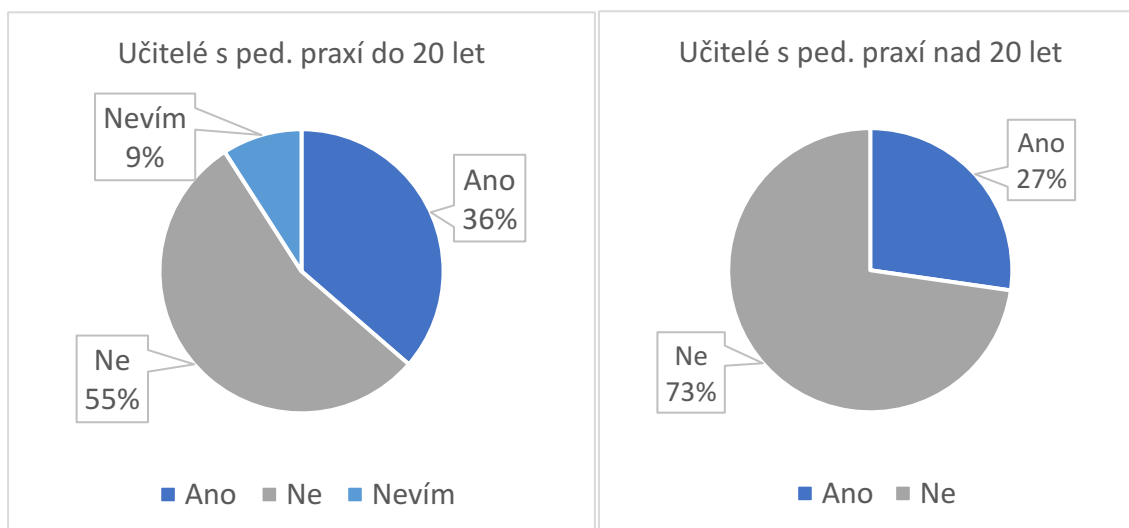
Učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let využívají PZV filosofie pravidelně v průměru v 17 %. Jediná skupina z této kategorie, která PZV filosofie využívá pravidelně, je skupina

učitelů s délkou pedagogické praxe 31–39 let, a to v celkovém zastoupení 50 % všech učitelů.

Zkušenost učitelů s PZV v roli žáka porovnávají grafy č. 4. a 5.

Graf č. 4: Využívání PZV na základě zkušenosti učitele s PZV v roli žáka

Graf č. 5: Využívání PZV na základě zkušenosti učitele s PZV v roli žáka

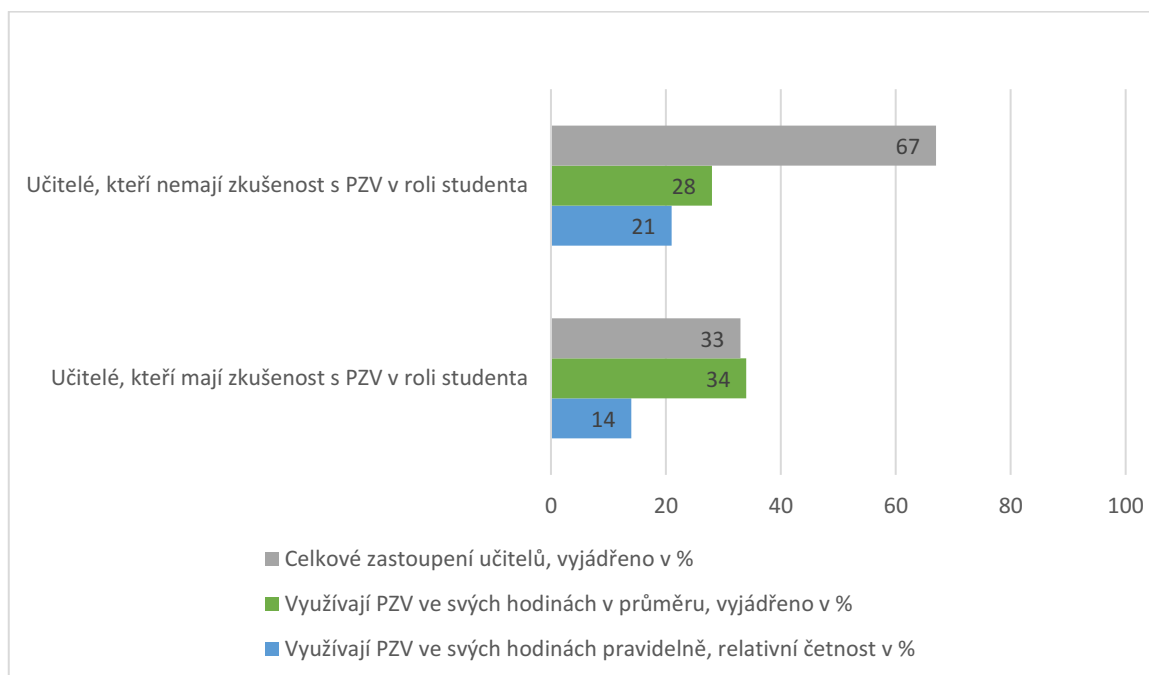


Nejvíce mají zkušenost s PZV v roli žáka učitelé s délkou pedagogické praxe do 20 let, celkem 36 % učitelů uvádí, že PZV zažili v roli žáka, 55 % učitelů PZV nezažilo a 9 % učitelů neví, zda takovou výuku někdy v roli žáka zažili.

Učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let zažili PZV v roli žáka ve 27 %, 73 % učitelů uvádí, že PZV v roli žáka nezažili.

Relativně nejvíce zkušeností v roli žáka mají učitelé s délkou pedagogické praxe 0–3 roky, z nichž 67 % zažilo PZV v roli žáka, následují skupiny 40 let a více (50 %), 11–20 let (40 %), 31–39 (25 %), 21–30 let (20 %), 9–10 let (0 %).

Graf č. 6: Možný vliv na vlastní využití PZV vzhledem k tomu, zda učitelé zažili PZV v roli žáka



Respondenti, kteří neví, zda PZV výuku zažili – celkem 1 učitel z 22, nejsou započítáni do vyhodnocení v grafu č. 6, protože bychom neměli žádné srovnání, tuto informaci zohledníme v kvalitativní interpretaci.

Učitelé, kteří mají zkušenost s PZV v roli žáka – celkem 7 učitelů z 21 (tj. 33 %), ji v průměru využívají ve 34 % svých hodin filosofie. Celkem 6 učitelů (86 %) uvedlo, že PZV využívají v hodinách filosofie nepravidelně.

Učitelé, kteří nemají zkušenost s PZV v roli žáka – celkem 14 učitelů z 21 (tj. 67 %), ji v průměru využívají ve 28 % svých hodin filosofie. Celkem 3 učitelé (21 %) uvedli, že PZV v hodinách využívají pravidelně.

6.2.1 Interpretace dat

Z výsledků výzkumů se ukazuje, že učitelé nejvíce ve svých hodinách filosofie využívají specifické metody PZV, jakými jsou například diskuse, skupinové či individuální řešení problémů, se kterými PZV pracuje a často je implementuje do hodin, ovšem tyto specifické metody samy ještě neindikují a nedefinují PZV. Informace o tom, že specifické metody PZV ještě nutně neznamenají výskyt PZV, nebyla respondentům dána. Záměrem bylo, aby na základě vlastního úsudku a vlastní implementace – ať už specifických, nebo komplexních metod PZV filosofie – učitelé určili, jak často si myslí, že PZV ve svých hodinách využívají. Nebyl důvod nastavovat příliš vysoká kritéria pro výskyt PZV, důležité bylo vlastní

hodnocení respondentů, zároveň bylo počítáno s tím, že všichni učitelé četli definici PZV, kterou měli k dispozici. Z výsledku vyplynulo, že učitelé využívají PZV v hodinách přibližně ve třiceti procentech, a takový výsledek lze hodnotit jako uspokojivý, přestože si je třeba uvědomit, že jde pouze o orientační ukazatel. Velmi vysoké procento využívání rozmanitých specifických a komplexních metod PZV vykazovala skupina začínajících učitelů. V průměru pak více metod ve výuce využívali opět učitelé s pedagogickou praxí do dvaceti let.

V dotazníku bylo také zjišťováno, v jaké míře a jaké procento učitelů v hodinách filosofie využívá komplexní metody PZV, o kterých se můžeme domnívat, že s větší pravděpodobností indikují výskyt PZV, přestože ji rovněž nemohou samy o sobě zaručit. Učitelé uvedli, že komplexní metody v hodinách využívají, přestože již s výrazně nižším zastoupením oproti specifickým metodám PZV, na druhou stranu podíl komplexních metod, ze kterých učitelé vybírali, byl rovněž nižší oproti počtu metod specifických. Překvapením bylo, když jeden respondent uvedl v možnosti otevřené odpovědi jinou metodu, která splňovala charakteristiku komplexní metody. Jednalo se o respondenta s délkou pedagogické práce 21–30 let a tato skupina učitelů v průměru využívala také vysoké procento rozmanitých metod PZV.

Za významné zjištění je třeba považovat údaj o tom, zda učitelé využívají PZV v hodinách filosofie pravidelně. Bylo očekáváno, že učitelé budou uvádět, že PZV pravidelně využívají, budou vycházet například z pravidelného využívání specifické metody PZV, jakou je diskuse, ale toto očekávání se nenaplnilo. Jen velmi malé procento učitelů uvedlo, že využívá PZV ve svých hodinách filosofie pravidelně.

Další předpoklad ohledně využívání PZV učiteli v hodinách filosofie spočíval v přesvědčení, že učitelé, kteří sami PZV zažili v roli žáka, ji budou spíše využívat ve svých hodinách oproti těm učitelům, kteří si PZV nikdy v roli žáka nezažili.

Celkově většina učitelů uvedla, že PZV v roli žáka nezažila, u profesně mladších učitelů byl tento údaj nižší. Po porovnání údajů učitelů, kteří měli zkušenost s PZV, s těmi, kteří takovou výuku nezažili (graf. č. 4), se ukázalo, že skutečně ti učitelé, kteří měli s PZV zkušenost v roli žáka, vykazovali o něco vyšší procento využívání PZV ve svých hodinách filosofie, přestože větší pravidelnost PZV ve svých hodinách filosofie vykazovala druhá skupina.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 2

Předpokládáme, že učitelé využívají některé metody PZV ve výuce pravidelně (alespoň v 75 % hodin), ovšem celkové procentuální zastoupení PZV v hodinách předpokládáme spíše nízké – do 25 %.

Hypotéza se na základě zjištěných dat výzkumu NEPROKÁZALA, a to ani v jednom z uvedených předpokladů.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 3

Předpokládáme, že učitelé, kteří PZV zažili v roli žáka, ji budou v porovnání s těmi, kteří ji nezažili, využívat více ve svých hodinách.

Hypotéza se na základě zjištěných dat PROKÁZALA.

6.3 Výzkumná otázka č. 4

Jaký je pedagogický přístup učitelů k výuce filosofie?

Výzkumné metody se týkaly otázky č. 11 a 12.

Dotazníková otázka číslo 11: Vyberte z následujících možností 3 ukazatele dobré výuky filosofie: O dobrou výuku filosofie se jedná, pokud... (označte 3 tvrzení).

V tabulce č. 8 je uvedeno, jaké ukazatele lze vyhodnotit jako progresivní – ukazatel č. 1, 2, 3, 4, 6 – pořadí je určeno na základě četnosti nejčastěji vyskytovaných odpovědí. Zbylé ukazatele (50 %) odkazují k tradičnímu přístupu k filosofii, potažmo ke vzdělávání jako celku.

Ukazatelé progresivní výuky vychází nebo jsou v souladu s definicemi a dílčími dovednostmi rozvíjejícími filosofické kompetence, jak je vymezila Šebešová (2016). Progresivní ukazatele jsou zaměřeny na rozvíjení kompetencí, tradiční ukazatele jsou zaměřeny na rozvíjení učiva.

Na základě převažujícího výběru učitelů – buď progresivního, nebo tradičního – byl určen převažující učitelský přístup jako progresivní nebo tradiční. Tento přístup ke vzdělávání dále ověřila otázka č. 12.

Tabulka č. 8: Pedagogické přístupy k výuce filosofie učitelů, vycházejí z otázky č. 11

Pořadí dle četnosti výskytu	Ukazatelé dobré výuky: pořadí dle četnosti výskytu	Progresivní přístup	Tradiční přístup
1.	Žák dokáže přemýšlet o učivu, logicky a věcně argumentuje, snaží se o porozumění.	Ano	
2.	Žák dokáže formulovat filosofické otázky a problémy a uvést jejich možné přístupy řešení.	Ano	
3.	Žák je schopen reflexe vlastního myšlení a učení, dokáže kriticky hodnotit informace.	Ano	
4.	Žák rozumí filosofickým pojmům, dokáže s nimi pracovat, rozvíjet je, interpretovat.	Ano	
5.	Žák má přehled o vývoji filosofie a náboženství v dějinách.		Ano
6.	Žák si z vlastní iniciativy doma přečte nějaké filosofické dílo.	Ano	
7.	Žák zvládá porovnat základní náboženské systémy.		Ano
7.	Žák dokáže vyjmenovat hlavní filosofické směry a jejich představitele.		Ano
7.	Žák prokáže znalost filosofických problémů, které umí zařadit ke konkrétním filosofickým směrům.		Ano
8.	Žák se orientuje na časové ose, kde dokáže vymezit vznik jednotlivých filosofických směrů.		Ano
Převažující přístup ke vzdělávání dotazovaných učitelů celkem		Absolutní četnost	20
		Relativní četnost v %	91 %
			2
			9 %

Z odpovědí učitelů na otázku č. 11 se ukázalo, že 91 % všech dotazovaných učitelů zastává progresivní přístup ke vzdělávání. Konkrétně tradiční přístup v hodinách filosofie zastávají dva učitelé s délkou pedagogické praxe 31–39 let a 40 a více let. Celkový poměr tradičních učitelů filosofie tvoří 9 %. Jelikož je otázka na přístup ke vzdělávání komplexní a složitá, výsledky ověřuje dále otázka č. 12.

Dotazníková otázka č. 12: Co považujete v hodinách filosofie za důležitější: vyberte jednu odpověď.

Tabulka č. 9: Pedagogické přístupy k výuce filosofie učitelů, vycházejí z otázky č. 12

Možnost odpovědi	Pedagogický přístup	Absolutní četnost
		Relativní četnost v %
1. Rozvíjet u žáků filosofické myšlení a filosofický postoj	Progresivní	19
		86 %
2. Seznámit žáky s hlavními myšlenkovými proudy v dějinách filosofie	Tradiční	1
		4 %
Jiná odpověď		2
		9 %

Vyhodnocení odpovědí učitelů na otázku č. 12 ukázalo, že se většina respondentů přiklání k progresivnímu stanovisku, a to v 86 %. Tradiční přístup zvolil jen jeden respondent s délkou pedagogické praxe 40 let a více, který tvoří 4 % z celkového počtu oslovených učitelů. Jinou odpověď zvolili 2 respondenti, tedy 9 % všech učitelů, jejich odpovědi se týkaly shodně stejného požadavku, který spočívá v nutnosti rozvíjet obojí.

V tabulkách č. 10 a 11 je porovnána shoda či neshoda odpovědí týkajících se zjišťování pedagogického přístupu učitelů, zároveň je uveden u jednotlivých odpovědí údaj o hodnocení PZV učiteli v podobě převládajících výhod či nevýhod PZV (podrobněji viz interpretace dat výzkumného šetření).

Tabulka č. 10: Komparace jednotlivých pedagogických přístupů a hodnocení PZV učiteli s délkou pedagogické praxe do 20 let

Délka pedagogické praxe do 20 let včetně (počet odučených let)	Pořadí učitelů dle délky ped. praxe	Otázka č.	Přístup ke vzdělávání	Shoda/neshoda	Převažující výhody/nevýhody PZV
0–3	1.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	2.	11	Progresivní	Shoda	Rovnováha
		12	Progresivní		
	3.	11	Progresivní	Shoda	Rovnováha
		12	Progresivní		
9–10	4.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	5.	11	Progresivní	Shoda	Nevýhody
		12	Progresivní		
	6.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
11–20	7.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	8.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	9.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	10.	11	Progresivní	Shoda	Výhody
		12	Progresivní		
	11.	11	Progresivní	Neshoda	Rovnováha
		12	Nevymezen		

Tabulka č. 11: Komparace jednotlivých pedagogických přístupů a hodnocení PZV učiteli s délkou pedagogické praxe nad 20 let

Délka pedagogické praxe od 21 let včetně (počet odučených let)	Pořadí učitelů dle délky ped. praxe	Otázka č.	Přístup ke vzdělávání	Shoda/neshoda	Převažující výhody/nevýhody PZV	
21–30	12.	11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
	13.	11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
	14.	11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
	15.	11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
	16.	11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
	31–39	17.	11	Tradiční	Neshoda	Výhody
			12	Progresivní		
18.		11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
19.		11	Progresivní	Neshoda	Výhody	
		12	Nevymezen			
20.		11	Progresivní	Shoda	Výhody	
		12	Progresivní			
40+		21.	11	Tradiční	Neshoda	Rovnováha
			12	Progresivní		
	22.	11	Tradiční	Shoda	Rovnováha	
		12	Tradiční			

Tabulka č. 12: Výhody a nevýhody PZV výuky v otázce č. 4

Uváděné výhody PZV učiteli	Absolutní četnost
Aktivizuje žáky	8
Rozvíjí myšlení žáků	8
Hodina je zábavnější	5
Rozvíjí kreativitu	4
Vede žáky k samostatnosti	4
Žáci sami objevují informace	2
Vede k hlubšímu porozumění	2
Rozvíjí osobnost	1
Zapojuje všechny smysly	1
Podporuje vzájemné učení	1
Vede žáky k zaměřování se na podstatné	1
Učí žáky učit se	1
Rozvíjí u žáků dovednost klást si otázky	1
Celkem	35
Uváděné nevýhody PZV učiteli	Absolutní četnost
Nezapojení všech – nezájem některých žáků	8
Náročná příprava pro učitele	4
Časově náročná realizace výuky	3
Žádné	2
Nepřipravenost některých žáků pro takovou podobu výuky	2
Náročné vyhodnocení výuky – nejasný výstup	2
Neslučitelnost s ŠVP/TP/přijímacími zkoušky na VŠ	2
Rozdílné tempo žáků	1
Celkem	24

V tabulce č. 12 jsou předloženy výhody a nevýhody PZV, které uváděli učitelé v otázce č. 4. Učitelé mohli uvádět libovolný počet odpovědí, nejvíce odpovědí učitelé uváděli pro výhody s celkovým počtem 35 výhod, nevýhody zmiňovali učitelé s celkovým počtem odpovědí 24.

6.3.1 Interpretace dat

Přestože byly pro určení pedagogického přístupu učitelů využity dvě otázky, z nichž otázku č. 12 je třeba brát jako spíše kontrolní, protože je obecnější a není tak obsáhlá v porovnání s otázkou č. 11, ukázalo se, že by bylo průkaznější, kdyby byly otázky zkoumající pedagogický přístup učitele uvedeny v dotazníku alespoň tři, jelikož by v případě nekonzistentních výsledků, které se ve výsledcích objevovaly, mohly vést k průkaznějším závěrům.

Naprostá většina učitelů dle výsledků zastávala progresivní přístup k výuce filosofie, a to se stoprocentní shodou obou otázek zkoumající pedagogický přístup. Lze se domnívat, že vzhledem k nízké návratnosti dotazníků, které byly učitelům rozeslány, je možné, že tradiční učitelé neměli motivaci vyplnit zasláný dotazník ohledně PZV, protože ji v hodinách příliš nevyužívají. A naopak motivaci k vyplnění dotazníku mohli mít převážně progresivní učitelé, které tato problematika zajímá.

Nyní se pokusme interpretovat nekonzistentní odpovědi – ve výsledcích výzkumu porovnávající pedagogické přístupy byly označeny jako neshody (viz tab. č. 9, 10). Příkladem může být jeden z respondentů, jehož odpovědi se jevily jako nekonzistentní – na otázku č. 11 respondent odpověděl jako progresivní učitel, ale na otázku č. 12 učitel odpověděl otevřenou možností odpovědi, a to tak, že je nutné obojí. Aby nebyl učiteli určen přístup nepřesně, byl dodatečně dotázán. Záměr byl takový, že otázka č. 12 měla u všech progresivních učitelů filosofie striktně vést jen k jedné odpovědi – té progresivní. Proto zde byl rozpor, zda učitele označit jako progresivního, přestože čistě kvantitativně by tak učinit šlo. Učitel v rozhovoru řekl, že jeho pedagogický přístup je striktně tradiční, čímž potvrdil předpoklady ohledně otázky č. 12. Díky rozhovoru s tímto učitelem byl potvrzen názor, že všechny odpovědi, které nevykazují stoprocentní shodu ve výsledném pedagogickém přístupu, by měly být označeny jako tradiční.

Z úvahy popsané výše tedy vyplývá, že tradiční učitelé z výzkumného vzorku tvoří 18 % (celkem 4 učitelé z 22), z nichž 3 učitelé mají délku pedagogické praxe nad dvacet let a jeden učitel méně než dvacet let.

Ovšem vzhledem k tomu, že i zmiňovaný učitel zastávající dle jeho slov „striktně tradiční“ přístup se jevil na základě odpovědi na otázku č. 11 jako učitel progresivní, je otázkou, zda odpovědi, které nabízí otázka č. 11 nejsou příliš obecné. Přesto s přihlédnutím ke zpřísněnému vyhodnocení, lze předpokládat, že chybovost nebude příliš vysoká.

Dále se zaměříme na uváděné výhody a nevýhody učitelů vzhledem k jejich vyhodnocenému pedagogickému přístupu. Předpokladem bylo, že progresivní učitelé budou uvádět více výhod PZV ve srovnání s nevýhodami, ale tento předpoklad se nepotvrdil. Ze zjištění vyplynulo, že uváděné výhody nebo nevýhody nemusí souviset s pedagogickým přístupem, žádný z učitelů zastávající tradiční přístup ke vzdělávání z výzkumného vzorku neuvedl více nevýhod oproti výhodám PZV. Tento předpoklad se při vyhodnocování výsledků ukázal jako neplatný. To, že učitelé preferují tradiční výuku oproti progresivní, zvláště na gymnáziu, kde jsou vysoké požadavky na množství učebního obsahu, které musí učitel se

žáky probrat, nemusí vycházet z jejich přesvědčení, může to být následek tlaku okolí, které učitele nutí k tomuto přístupu.

Z charakteristiky uváděných výhod a nevýhod PZV, kde výrazně převažovaly výhody, vyplynulo, že uváděné výhody se často shodovaly s uváděnými charakteristikami PZV, jež učitelé popisovali v otázce č. 3. Z toho lze usoudit, že to, co je pro PZV dle učitelů charakteristické, zároveň považují za výhody.

Lze shrnout, že naprostá většina učitelů, ne-li úplně všichni, považuje PZV za pozitivní a uvědomuje si její hlavní přednosti pro využití ve výuce. Nevýhody, které učitelé uváděli, měly spíše doplňující, nikoli zásadní charakter, v jednom případě, kde respondent uvedl více nevýhod oproti výhodám, dále doplnil vysvětlení „ale to platí u všech metod“, tedy sám uvedl, že uváděné nevýhody nemají velký význam.

Hypotéza k výzkumné otázce č. 4

Předpokládáme, že učitelé zastávající progresivní přístup ke vzdělávání budou mít pozitivní přístup k PZV – v jejich hodnocení PZV budou převládat výhody oproti nevýhodám.

Hypotéza se na základě zjištěných dat NEPROKÁZALA.

6.4 Výzkumná otázka č. 5

Co by podpořilo učitele k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie?

K výzkumné otázce č. 5 se vztahuje dotazníková otázka č. 9: Co by Vás podpořilo k častějšímu využívání problémově zaměřené výuky? Vyplňte jen v případě, že byste o danou podporu měl/a zájem.

Učitelé s délkou pedagogické praxe do 20 let uvedli celkem 16 návrhů možnosti podpory pro častější využívání PZV v jejich hodinách filosofie, o které by měli zájem – celkem 100 % učitelů. Návrhy byly utříděny do jednotlivých kategorií, kterých učitelé uvedli celkem 7.

Učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let uvedli celkem 8 návrhů možnosti podpory, zájem o podporu projevilo 64 % učitelů, jejichž návrhy celkem tvoří 4 kategorie.

Tabulka č. 13: Možnosti podpory učitelů k častějšímu využívání PZV

Délka pedagogické praxe do 20 let včetně (počet odučených let)		Počet učitelů	Mají zájem o podporu	Nemají zájem o podporu	Druh podpory	Četnost podpory
0–3		3	3	0	Materiály k výuce	3
					Metodika pro učitele	1
9–10		3	3	0	Materiály k výuce	2
					Otevření filosofického semináře	2
					Metodika pro učitele	1
11–20		5	5	0	Vidět PZV v praxi	1
					Materiály k výuce	1
					Větší zájem žáků	1
					Otevření filosofického semináře	2
					Vyšší hodinová dotace ZSV	1
					Větší volnost při tvorbě TP	1
Celkem	Absolutní četnost	11	11	0	7 kategorií	16 návrhů
	Relativní četnost v %	100 %	100 %	0 %		145 %
						145 %
Délka pedagogické praxe od 21 let včetně (počet odučených let)		Počet učitelů	Mají zájem o podporu	Nemají zájem o podporu	Druh podpory	Četnost podpory
21–30		5	5	0	Metodika pro učitele	1
					Vyšší hodinová dotace ZSV	2
					Materiály k výuce	2
					Méně žáků	1
31–39		4	0	4		0
40+		2	2	0	Vyšší hodinová dotace ZSV	2
Celkem	Absolutní četnost	11	7	4	4 kategorie	8 návrhů
	Relativní četnost v %	100 %	64 %	36 %		73 %

Tabulka č. 14: Seznam uváděných kategorií možností podpory

Kategorie možností podpory	Celková absolutní četnost
Materiály k výuce (učebnice, sborník)	8
Vyšší hodinová dotace ZSV	5
Otevření filosofického semináře	4
Metodika pro učitele (příručka pro učitele)	3
Větší volnost při tvorbě tematických plánů	1
Větší zájem žáků	1
Méně žáků	1
Vidět PZV v praxi	1
Celkem	24

Z celkového počtu 22 oslovených učitelů 77 % (celkem 17) uvedlo, že by měli zájem o podporu k častějšímu využívání PZV ve svých hodinách filosofie.

6.4.1 Interpretace dat

Shodně s předpokladem učitelé nejčastěji uváděli, že by je k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie podpořil dostatek aktuálních a kvalitních materiálů pro PZV filosofie. Vlastní výroba problémově zaměřených materiálů pro hodinu filosofie je velmi časově náročná, především pro začínající učitele, kteří tuto formu podpory uváděli nejčastěji.

Zajímavou informací je uváděný zájem učitelů o podporu k častějšímu využívání PZV v jejich hodinách filosofie. Všichni učitelé s délkou pedagogické praxe do dvaceti let uváděli, že by měli zájem o podporu k častějšímu využívání PZV ve svých hodinách filosofie, naproti tomu učitelé s délkou pedagogické praxe vyšší, měli zájem o podporu pouze v 64 %.

Jeden z učitelů, který neměl zájem o podporu uvedl, že nemá zájem z toho důvodu, že je dostatečně motivovaný, PZV ve svých hodinách využívá pravidelně, a to dokonce v 80 % vyučovací hodiny. Další z učitelů, který neměl zájem o podporu k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie, měl rovněž vysoké procento vlastního využívání této metody, přestože ji nevyužívá v hodinách pravidelně. Další učitelé (celkem dva), kteří uvedli, že nemají zájem o podporu k častějšímu využívání PZV ve svých hodinách filosofie, již nevykazovali tak vysoké procento uplatnění PZV ve svých hodinách jako jejich kolegové. Je pravděpodobné, že tito učitelé, kteří nemají zájem o podporu k častějšímu využívání PZV filosofie, jsou spokojeni se svojí výukou a vzhledem k desítkám let, které před katedrou již odučili, je to pochopitelné, není třeba tento přístup pranýřovat. Stále ovšem platí, že nezájem učitelů o vlastní profesní rozvoj a zkvalitňování výuky má negativní vliv na výslednou kvalitu vzdělávání jakožto celku.

Lze tedy souhlasit s názorem, že zájem o profesní růst by měl být u učitelů více a efektivněji podporován, protože učitelé s délkou pedagogické praxe nad dvacet let dle výsledků ztrácí k profesnímu rozvoji motivaci (alespoň z velmi specifického pohledu zaměřením této práce).

7 Diskuse

Vzhledem povaze výzkumného šetření, které využilo kvantitativní metodu dotazníku, je třeba říci, že výsledky byly vyhodnocovány nejen kvantitativně, ale především kvalitativně – kvalitativní vyhodnocení je patrné v interpretacích jednotlivých výzkumných otázek. Nepříliš velký počet respondentů umožnil se zaměřit na hledání souvislostí a analyzování odpovědí každého respondenta jednotlivě.

Při zjišťování informovanosti učitelů ohledně PZV byla pozornost zaměřena jak na obecné povědomí učitelů ohledně této metody, tak na zkoumání jejich otevřených odpovědí, ve kterých učitelé charakterizovali cíle a prostředky PZV. Učitelé prokázali překvapivě dostatečnou informovanost ohledně dané problematiky, která neměla jen povrchový charakter, jejich otevřené odpovědi lze definovat z velké části jako výsledek hlubší myšlenkové činnosti nad daným tématem. Přestože vyšší i kvalitnější informovanost byla zjištěna u učitelů profesně mladších, učitelé profesně starší byli méně informovaní jen s malým rozdílem. Názor Čapka (2015), který ve své publikaci reflektuje velmi špatný stav kvality vzdělávání budoucích učitelů, se tedy na základě výsledků výzkumného šetření neprojevil, naopak profesně nejmladší učitelé vykazovali velmi dobrou erudovanost i využití pestrých, aktivizujících metod výuky.

Výsledky výzkumného šetření ohledně využití PZV učiteli jsou ve shodě s doporučeným zastoupením PZV, které odborníci Gall et al., 1978; Mullis et al., 2009; in Češková, Knecht (2016) uvádí v rozmezí mezi 25–30 %. Učitelé dle výsledků výzkumného šetření uvedli, že v průměru PZV ve svých hodinách filosofie využívají dokonce ve 36 %. Ovšem jak vyplývá ze studie Češkové a Knechta (2016) a názoru autorů Barranova a Degésis (2015), záměr nebo samotné hodnocení učitelů vlastní výuky nemusí být vždy nutně ve shodě s realitou. Aby byly od učitelů získány co možná nejkomplexnější informace ohledně využívání PZV a zkušeností s ní, byl zjišťován poměr specifických a komplexních metod, jež ve svých hodinách učitelé využívají, a to s využitím definice komplexních a „základních“ metod autorů Maňáka a Švece (2003). Výsledky opět ukázaly, že nejvíce metod jak komplexních, tak specifických využívají učitelé profesně mladší.

Na základě přesvědčení školního inspektora Běleckého (in Husník, 2004), který zastává názor, že stereotypní styly výuky vyplývají ze zkušenosti učitelů, kteří moderní metody sami nezažili, a proto ani neví, jak je ve svých hodinách aplikovat, bylo rozhodnuto tuto hypotézu u oslovených učitelů ověřit. Výsledky prokázaly, že skutečně učitelé, kteří PZV zažili v roli žáka, ji oproti učitelům, kteří PZV v roli žáka nezažili, využívají ve svých hodinách více.

Jako další možný vliv na to, zda učitelé ve svých hodinách filosofie využívají PZV, byl zjišťován jejich pedagogický přístup ke vzdělávání. Předpokladem bylo, že PZV využívají nejčastěji učitelé s progresivním přístupem ke vzdělávání. V jednom případě byl pro doplnění informací využit rozhovor s respondentem, aby autorka práce porozuměla jeho skutečnému pedagogickému přístupu. Jak je uvedeno v interpretaci, zjišťování pedagogického přístupu se ukázalo složitější, než bylo původně předjímano.

V souladu s autory Barranova a Degésis (2015), kteří konstatují, že pokud je výuka zaměřena na učivo, nikoli na proces osvojování učiva, nemůžeme hovořit o skutečně progresivním přístupu ke vzdělávání, bylo rozhodnuto vyhodnocovat jednotlivé dotazníkové odpovědi učitelů jako progresivní, pouze pokud bylo jejich zaměření na kompetence signifikantní. Ve většině případů učitelé zastávali progresivní přístup a z toho lze usoudit, že učitelé skutečně souhlasí s progresivním přístupem zaměřeným na rozvoj kompetencí, ovšem souhlas ještě nutně nemusí znamenat reálnou realizaci tohoto přístupu v praxi.

Poslední tematický celek výzkumného šetření se zabýval možnostmi podpory učitelů k častějšímu využívání PZV v hodinách filosofie a jejich zájmem o tuto podporu. Tato otázka má vypovídající hodnotu vzhledem k postoji a realizaci PZV v jejich hodinách, jelikož se týká motivace učitelů. Zcela jistě platí, že progresivní učitel musí být především dostatečně motivovaný. Výsledky ukázaly, že výrazně větší motivaci k častějšímu využívání PZV ve svých hodinách mají učitelé profesně mladší, konkrétně učitelé s délkou pedagogické praxe do dvaceti let. Zájem o podporu v kategorii profesně mladších učitelů byl i u těch učitelů, kteří sami tuto metodu ve velkém procentu ve svých hodinách již využívali, nejednalo se čistě o motivaci z nutnosti, ale z vlastního přesvědčení.

Nižší výsledky využívání PZV u učitelů profesně starších je třeba dát do souvislosti s jejich nižší motivací. Učitelé profesně starší často uváděli, že o podporu zájem nemají buď z důvodu, že jsou dostatečně motivovaní a PZV ve svých hodinách využívají, nebo důvody neuváděli žádné.

Lze předpokládat, že zkušení učitelé, kteří nepotřebují žádnou další podporu a zároveň PZV ve svých hodinách často využívají, a tedy mají dostatek vlastních zkušeností, by se mohli zaměřit na podporu profesně mladších učitelů tím, že by své zkušenosti předávali například formou tvorby metodologických příruček, které by mohly pomoci mnoha učitelům ke kvalitnější výuce. Nedostatek didaktické podpory pro progresivní výuku filosofie je autory hojně reflektován, např. Šebešovou (2016) a Tlapou (2018). Tato činnost aktivních učitelů

při tvorbě didaktických materiálů by měla být efektivně podporována, aby pro učitele představovala dostatečnou motivaci.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo představit vedle převládajícího historického pojetí výuky filosofie model jiný, který vychází z reality a problémů žáků a využívá filosofii jako prostor pro zlepšení kvality jejich života.

První kapitola teoreticky ukotvila PZV tím, že vymezila základní předpoklady pro její využití v hodinách, definovala základní pojmy a nastínila výzvy, které tato metoda pro učitele představuje. V druhé kapitole je obecně představena strategie vzdělávání v ČR a třetí kapitola již konkrétně vymezuje výuku filosofie v rámci aktuálně platných kurikulárních dokumentů. Dále je uvedena definice filosofie, která je v souladu s vymezeným cílem této práce. Byly představeny základní přístupy k výuce filosofie a zhodnocen jejich přínos vzhledem k vymezené definici filosofie. Ve čtvrté kapitole je představena základní typologie a struktura PZV a popsány dvě základní komplexní metody PZV.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, do jaké míry jsou učitelé filosofie na čtyřletých gymnáziích nebo vyšším stupni víceletých gymnázií seznámeni s metodou problémově změřené výuky a jakým způsobem tuto metodu využívají ve svých hodinách filosofie. Pro výzkumné šetření byla využita metoda dotazníku, který byl zaslán učitelům ZSV se zkušeností s výukou filosofie na gymnáziu.

Vyhodnocením odpovědí učitelů bylo zjištěno, že informovanost není pro využití PZV zásadní. Byli učitelé, kteří o této metodě slyšeli poprvé, přesto ji ve svých hodinách filosofie využívali, ale i učitelé, kteří přestože prokázali znalost PZV, ji ve svých hodinách spíše neuplatňovali. Výsledky výzkumného šetření prokázaly celkově velmi dobrou informovanost učitelů ohledně této metody, větší informovanost byla zaznamenána u učitelů s kratší délkou pedagogické praxe. Tito učitelé projevovali o něco hlubší porozumění a vyšší zájem o danou problematiku. Zároveň je třeba uvést na pravou míru, že rozdíl v informovanosti těchto skupin učitelů nebyl signifikantní a ani průkazný, výzkumné šetření má vzhledem ke skromnému počtu respondentů ohledně tohoto srovnání spíše spekulativní charakter.

Výzkumný vzorek výzkumného šetření tvořil specifický vzorek učitelů, který se vyznačoval převážně progresivním přístupem ke vzdělávání a relativně častým využíváním PZV v hodinách filosofie. Nejvíce PZV využívali učitelé profesně mladší, přestože výsledek nebyl výrazně vyšší. Výsledky dokonce indikovaly vyšší než doporučené procentuální zastoupení PZV v hodinách filosofie.

Z výsledků výzkumného šetření dále vyplynulo, že učitelé, kteří zažili PZV v roli žáka, ji pak ve vlastních hodinách filosofie využívali častěji oproti těm, kteří PZV nezažili.

Důležité je zjištění, že hlavní překážku pro častější využívání PZV v hodinách filosofie učitelé spatřují v nedostatku kvalitních a aktualizovaných materiálů, které by učitelé mohli v hodinách využívat. Především učitelé profesně mladší projevovali velký zájem o tuto podporu k častějšímu využívání PZV ve svých hodinách, jejich zájem byl výrazně vyšší oproti učitelům profesně starším.

Otázka motivace učitelů ke zkvalitňování vlastní výuky je velmi podnětná a nabízí se jako zajímavé téma pro další studium aktuální odborné literatury.

Seznam použité literatury

- BADATELÉ.CZ, 2013. Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním. Praha: Sdružení TEREZA. ISBN: 978-80-87905-02-9.
- BALADA, Jan, ed., c2007. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.
- BARRANOVA, Jurate, DEGÉŠIS, Liutauras, 2015. „Philosophical Didactics: How Creativity Can be Compatible with Critical Thinking“ in *Mediterranean Journal of Social Sciences* (2015); 6 (2), s. 319–327). ISSN: 2039-9340
- BAUMAN, Petr, 2013. Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-432-2.
- BURGH, Gilbert, THORNTON, Simone, FYNEZ-CLINTON, Liz, 2018. „Do Not Block the Way of Inquiry: Cultivating Collective Doubt Through Sustained Deep Reflective Thinking“ in Ellen Duthie, F. G. Moriyón and R. R. Loro, ed., *Family resemblances: Current trends in philosophy for children*, s. 47–61. Madrid: Anaya.
- BLECHA, Ivan, 1994. *Filosofie (základní problémy)*. Olomouc: Fin. ISBN 80-85572-88-5.
- CARDAL, Roman, Jiří FUCHS a Viera KAČINOVÁ, 2018. *Do světa filosofů*. Praha: Academia Bohemica. ISBN 978-80-904469-9-1.
- COSTA, Arthur, 1991. *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking. Revised Edition, Volume 1*. Virginia: Association fo Supervision and Curriculum Development.
- ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- DOSTÁL, Jiří, 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4393-5.
- DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2009. *Projektové vyučování v české škole*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1620-9
- FERRY, Luc, 2008. *Rozumět životu: uvedení do filozofie (nejen) pro mladou generaci*. V Praze: Rybka. ISBN 9788087067864.
- FEŘTEK, Tomáš, 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.
- FISHER, Robert, 1997. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

GAARDER, Jostein, 1995. Sofiin svět: román o dějinách filosofie. Přeložil Jarka VRBOVÁ. Košice: Knižná dielňa Timotej. ISBN 80-967294-5-4.

GARDNER, Howard, 2018. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-1303-1

GARRISON, D. R., 2011. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. 2. Vyd., New York: Taylor and Francis Group. ISBN: 978-0-203-83876-1.

GINNIS, Paul, 2019. Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka. Ilustroval Les EVANS. Praha: Euromedia Group. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2.

HEJDUK, Tomáš, 2012. „Idea university na střední škole“ in Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic 1951, 62(3), s. 339-345. ISSN 0031-3815.

HENDRICK, Carl, MACPHERSON, Robin, 2019. Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí. Přeložila: LE ROCH, Pavla. Praha: Euromedia.

HUSNÍK, Petr, 2004. Jak staré jsou moderní metody vyučování? In Učitel'ské noviny, 107/14 (2004), s. 14-17. ISSN 0139-5718

JANÍK, Tomáš, 2013. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-6349-5.

JASPERS, Karl, 1996. Úvod do filosofie: dvanáct rozhlasových přednášek. Praha: Oikoymenh. Oikúmené. ISBN 8086005054.

KLIČKOVÁ, Marie, 1989. Problémové vyučování ve školní praxi. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-04-23522-0

KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, TLAPA, Tomáš, HREŠKO, Ján ed., 2018. Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-983-4.

LISSMANN, Konrad Paul, 2015. Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.

LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef, 2003. Tvořivé vyučování. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0374-2

MACKŮ, Richard, 2015. Instantní, nebo skutečné řešení problémů? Zlín: Radim Bačuvčík – VerBuM. ISBN: 978-80-87500-74-3.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-039-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: BÍLÁ KNIHA, 2001. [Praha]: Tauris. ISBN 8021103728.

OECD, 2003. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris: OECD.

PELCOVÁ, Naděžda, 2005. Základy společenských věd: pro učitele učitelů – žáky pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-27-9.

PETROVÁ, Zuzana. Vygotského škola v pedagogice. Trnava: Typy Universitatis Tyrnaviensis. ISBN: 978-80-8082-196-8.

PIGORS, Paul John William a Faith Cabot PIGORS, 1980. The Pigors incident process of case study. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, c1980. Instructional design library, v. 29. ISBN 0877781494.

PLAMÍNEK, Jiří, 2008. Řešení problémů a rozhodování: Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch. Praha: Grada.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 1995. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-029-4

SHANKER, Stuart, 2017. Samoregulace: jak pomoci svému dítěti (i sobě) prolomit cyklus stresu a úspěšně se zapojit do života. Přeložil Karel MARTINEC. Praha: Dobrovský. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-479-1.

ŠEBEŠOVÁ, Petra, 2016. Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, katedra pedagogiky. Vedoucí práce Martin Strouhal. Praha.

ŠEBEŠOVÁ, Petra, ed., 2017. Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie. Praha: UK FF. ISBN: 978-80-7308-733-3.

ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ, 2008. Člověk na cestě k moudrosti: filosofie a etika pro střední školy. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 978-80-7182-253-0.

TLAPA, Tomáš a Pavel SMETANA, 2020. Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-152-4.

VAŠÍČEK, Zdeněk, KRUMPHANZL, Robert a Karel PALEK, ed., 2012. Jak se dělají filosofie. Praha: Triáda. Delfin (Triáda). ISBN 978-80-87256-60-2.

WEEKS, Marcus, 2018. Filozofie pro chytré hlavy. Přeložil Jan KOLÁŘ. Praha: Dobrovský. Knihy Omega. ISBN 9788075851031.

Elektronické zdroje:

BEHLOL, Malik Ghulam, AKBAR, Rafael Ali, SEHRIS, Hifsa: „Effectiveness of Problem Solving Method in Teaching Mathematics“ in Elementary Level 40/1 (2018), s. 231-244. ISSN: 0555-7747. Dostupné [online]: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209742>

ČEŠKOVÁ, Tereza, KNECHT, Petr: „Analýza problémově orientovaných výukových situací ve výuce přírodovědy“ ORBIS SCHOLAE, 2016, 10 (2), s. 93–115. Dostupné [online]: https://karolinum.cz/data/clanek/3565/5_%C4%8Ce%C5%A1kov%C3%A1_Knecht.pdf

GARRISON, D. R, ANERSON, R. T., ARCHER, W.: „Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education“ in The Internet and Higher Education 2 (2-3), 1999, s. 87-105. Dostupné [online]: https://www.researchgate.net/publication/222474115_Critical_Inquiry_in_a_Text-Based_Environment_Computer_Conferencing_in_Higher_Education

CHLUBNÝ, Jiří, SVOBODOVÁ, Lenka: „Empedoklés“. Publikováno 21. 11. 2004. Dostupné [online]: <http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1894>

MATUŠKIN, A. M: „Psychologická teorie S. L. Rubinštejna a možnosti řízení učení a vývoje člověka“. Přeložili: STROUHLOVÁ, Věra, MAREŠ, Jiří in Pedagogika 6/1971, s. 907-920. ISSN: 2336-2189. Dostupné [online]: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=16307&lang=cs>

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Publikováno 6. 8. 2019, Dostupné [online]: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

OECD. OECD Future of Education and skills 2030: OECD Learning Compass 2030: A Series of Concept Notes. Publikováno 2019. Dostupné [online]: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>

RIENTIES, Barth, RIVERS, Bethany Alden: „Measuring and Understanding Learner Emotions: Evidence and Prospects“ in Learning Analytics Community Exchange: Learning Analytics Review 1. ISSN: 2057-7494. Publikováno 10. 12. 2014. Dostupné [online]: <http://laceproject.eu/publications/learning-analytics-and-emotions.pdf>

STEPIEN, William, GALLAGHER, Shelagh, WORKMAN, David: „Problem-Based Learning for Traditional and Interdisciplinary Classrooms“ in Journal for the education of gifted 16 (4): 338-357, 1992. Publikováno v listopadu 1992. Dostupné [online]: https://www.researchgate.net/publication/232553524_Problem-Based_Learning_for_Traditional_and_Interdisciplinary_Classrooms

Teologická fakulta JU: SIROVÁTKO, Jakub. „Existencialismus“, Publikováno: 8. 5. 2016, dostupné [online]: <https://www.youtube.com/watch?v=VLJg451RUZ0>

VESELÝ a kol. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: Pracovní verze ze dne 31. 10. určená k diskusi. Staženo 24. 5. 2020, Dostupné [online]: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Přílohy

Příloha č. 1: Metoda incidentu, Empedokles

Empedokleův střevíc

Empedokles byl filosof, mág a básník.
Přestože měl se svým učením Boží plány,
jediné, co z nich zůstalo
na vrcholku nejvyšší
činné sopky Evropy,
je střevíc.
Co se stalo?



Vlastní zpracování, inspirováno designem karetní hry Černé historky

Příloha č. 2: Dotazník výzkumného šetření

1. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?*

Kolik let již vyučujete?

Napište číslo

2. Slyšel/a jste o problémově zaměřené výuce?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

3. Stručně charakterizujte jaký je podle Vás cíl problémově zaměřené výuky.*

Na co je kladen důraz v hodinách a jakým způsobem myslíte, že bývá tento cíl naplňován.

Napište jedno nebo více slov

500

3. Stručně charakterizujte jaký je podle Vás cíl problémově zaměřené výuky.*

Na co je kladen důraz v hodinách a jakým způsobem myslíte, že bývá tento cíl naplňován.

Napište jedno nebo více slov

500

4. Jaké spatřujete hlavní výhody a nevýhody problémově zaměřené výuky?*

Do 1. řádku napište výhody, do 2. řádku nevýhody.

Výhody



Nevýhody



5. Označte metody problémově zaměřené výuky, které využíváte v hodinách filosofie.*

Vyberte jednu nebo více odpovědí

Myšlenkový experiment

Sokratovský dialog

Brainstorming

Skupinové, kreativní řešení problémů

Individuální, kreativní řešení problémů

Diskuse

Výzkumné metody (bádání studentů, projektová výuka)

Problémový výklad (má dialogickou podobu, jeho strukturu tvoří řešení problému)

Případové metody (využívá kazuistik vycházejících z reálného života)

Didaktické hry

Inscenační metody

Jiné



6. Domníváte se, že mají učitelé dostatek informací k tomu, aby mohli začít využívat problémově zaměřenou výuku v hodinách*?

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Jiná odpověď:



7. Kolik procent ze všech odučených hodin výuky filosofie vyučujete pomocí problémově zaměřené výuky?*

Napište číslo

8. Věnujete se v hodinách filosofie problémově zaměřené výuce pravidelně (alespoň v 75% hodin)?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

Jiná odpověď:



9. Co by Vás podpořilo k častějšímu využívání problémově zaměřené výuky?

Vyplňte jen v případě, že byste o danou podporu měl/a zájem

Napište jedno nebo více slov

500

10. Absolvoval/a jste nějaký předmět na SŠ nebo VŠ, který by odpovídal charakteristice problémově zaměřené výuky?*

Charakteristika problémově zaměřené výuky vychází z otázky číslo 3.

Ano

Ne

Nevím

11. Vyberte z následujících možností 3 ukazatele dobré výuky filosofie.*

O dobrou výuku se jedná pokud (označte 3 tvrzení):

Student dokáže vyjmenovat hlavní filosofické směry a jejich představitele.

Student dokáže přemýšlet o učivu, logicky a věcně argumentuje, snaží se o porozumění.

Student prokáže znalost filosofických problémů, které umí zařadit ke konkrétním filosofickým směrům.

Student zvládá porovnat základní náboženské systémy.

Student si z vlastní iniciativy doma přečte nějaké filosofické dílo.

Student je schopen reflexe vlastního myšlení a učení, dokáže kriticky hodnotit informace.

Student dokáže formulovat filosofické otázky a problémy a uvést jejich možné přístupy řešení.

Student se orientuje na časové ose, kde dokáže vymezit vznik jednotlivých filosofických směrů.

Student má přehled o vývoji filosofie a náboženství v dějinách.

Student rozumí filosofickým pojmům, dokáže s nimi pracovat, rozvíjet je, interpretovat.

12. Co považujete v hodinách filosofie za důležitější?*

Vyberte jednu odpověď

Rozvíjet u studentů filosofické myšlení a jejich filosofický postoj (i na úkor redukce učebního obsahu)

Seznámit studenty s hlavními myšlenkovými proudy v dějinách filosofie

Jiná odpověď:

500

Vytvořeno v prostředí dostupném [online]: <https://my.survio.com/> pro účely diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problémově zaměřenou výukou filosofie na čtyřletých nebo víceletých gymnáziích. Cílem práce je představit takové pojetí výuky filosofie, jež by vycházelo z reality a problémů studentů, využívající filosofii jako nástroj pro zlepšení kvality jejich života. Teoretická část představuje koncept problémově zaměřené výuky filosofie, který odpovídá požadavkům stanoveným v cíli práce. Obsahuje vymezení problémově zaměřené výuky a charakteristiku filosofie dle pojetí Karla Jaspersa, pro jehož výběr podávám odůvodnění v práci. Dále se v teoretické práci zabývám rolí učitele, didaktickými přístupy k výuce filosofie a představuji některé metody problémově zaměřené výuky. V druhé části práce se nachází výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, do jaké míry jsou učitelé filosofie na gymnáziích seznámeni s metodou problémově zaměřené výuky a zdali tuto metodu využívají ve vlastních hodinách filosofie. Metoda výzkumného šetření je uskutečněna formou dotazníku určeného učitelům základů společenských věd na gymnáziích, kteří mají zkušenost s výukou filosofie. Vyhodnocení dotazníků jsem vzhledem k malému počtu respondentů prováděla kvalitativně, tento přístup je nejvíce patrný v interpretacích jednotlivých výzkumných otázek. Výsledky výzkumného šetření poukazují na některé problémy, kterým musejí učitelé filosofie při snaze aplikovat problémově zaměřenou výuku do svých hodin čelit.

Abstract

The thesis deals with inquiry based teaching of philosophy in grammar school. The aim of the thesis is to present concept of teaching philosophy, which would be based on the reality and problems arising from the lives of students, using philosophy as a tool to improve their quality of life. The theoretical part presents inquiry based teaching philosophy, that corresponds to the requirements of the goal of the thesis. The theoretical part of the thesis contains the definition of inquiry based teaching and the characteristics of philosophy, based on conception of Karel Jaspers, for which I give reasons in the work. In the theoretical part I deal with the role of the teacher, various didactic approaches to teaching philosophy and I also present some methods of inquiry based teaching. In the second part of the thesis there is a survey, which aim is to find out how philosophy teachers at grammar schools are acquainted with the method of inquiry based teaching and whether they use this method in their own philosophy lessons. The survey uses the questionnaire method for social science teachers at grammar schools who have experience in teaching philosophy. Due to the small number of respondents, I evaluated the results of questionnaires by qualitative approach, this approach is most evident in the interpretations of individual survey questions. The results of the survey point to some problems that philosophy teachers have to face if they want to apply inquiry based teaching to their philosophy lessons.