

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Uvádění do filozofie na gymnáziu jako didaktický problém

The introduction to philosophy
at general upper secondary schools as a didactic problem

Bc. Soňa Kadeřábková

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-ZSV (7504T215, 7504T190)

Odevzdáním této diplomové práce na téma **Uvádění do filozofie na gymnáziu jako didaktický problém** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. 7. 2023

Děkuji Mgr. Zbyňku Zichovi, Ph.D., za všechny podnětné a cenné rady a za jeho vstřícný přístup. Dále děkuji své rodině za podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce s názvem Uvádění do filozofie na gymnáziu jako didaktický problém se věnuje didaktice filozofie, konkrétně se zaměřuje na téma výuky úvodu do filozofie na gymnáziu. Tuto problematiku nahlíží jako didaktický problém, čímž si stanovuje ústřední perspektivu, kterou je perspektiva didaktická. Na základě odborné literatury práce nejprve rozkrývá základní aspekty didaktiky filozofie, mezi které patří výukové cíle gymnaziální filozofie, modely výuky dle způsobu strukturování učiva nebo didaktické zásady výuky filozofie. Následně se práce zaměřuje přímo na problematiku uvádění a pojmenovává klíčové momenty zahajování výuky filozofie.

Dále práce soustředí svou pozornost na vybrané učebnice filozofie pro střední školy. Analyzuje jejich úvodní kapitoly, přičemž se soustředí zejména na to, zda pojetí učebnice respektuje teoretické podněty uvedené v didakticko-filozofických publikacích. Konkrétní příklady z učebnic jsou komentovány s odkazy na teorii prezentovanou v předchozích kapitolách této práce a zároveň předkládají možnosti variování učebnicových textů i úloh.

Ve svém závěru pak tato diplomová práce na základě zjištěných skutečností z rozboru učebnic formuluje didaktické principy pro výuku úvodu do filozofie. Přínosem v rámci diskuse na téma uvádění žáků do filozofie se mohou tyto principy ovšem stát jen v pojetí respektujícím podstatu výuky filozofie, ke které nelze přistupovat mechanicky, ale s důrazem na filozofování jako takové.

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktika filozofie, úvod do filozofie, základy společenských věd, učebnice, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

ABSTRACT

This diploma thesis is devoted to the didactics of philosophy, specifically focusing on the topic of teaching introduction to philosophy at general upper secondary schools. It views this issue as a didactic problem, thereby establishing a central perspective, which is a didactic perspective. On the basis of the literature, the thesis first unpacks the basic aspects of the didactics of philosophy, which include the teaching objectives of general upper secondary school philosophy, models of teaching according to the way the curriculum is structured or the didactic principles of teaching philosophy. Subsequently, the thesis focuses directly on the issue of initiation and names the key moments of initiating the teaching of philosophy.

Next, the thesis focuses its attention on selected philosophy textbooks for secondary schools. It analyses their introductory chapters, focusing in particular on whether the textbook's conception respects the theoretical suggestions made in didactic-philosophical publications. Specific examples from the textbooks are commented on with references to the theory presented in the previous chapters of this thesis, while presenting possibilities for variations in the textbook texts and exercises.

In its conclusion, this thesis then formulates didactic principles for teaching introduction to philosophy based on the findings of the textbook analysis. However, these principles can only contribute to the discussion on introducing students to philosophy in a way that respects the essence of teaching philosophy, which cannot be approached mechanically, but with an emphasis on philosophizing itself.

KEYWORDS

didactics of philosophy, introduction to philosophy, social sciences, textbooks, framework educational programme for grammar school

Obsah

Úvod	7
1 Didaktika filozofie	9
1.1 Uvádění do filozofie jako didaktický problém	9
1.2 Úvodní poznámky k didaktice filozofie.....	10
1.3 Proč učit filozofii na střední škole	13
1.4 Výukové cíle	15
1.4.1 Výukové cíle gymnaziální filozofie	15
1.4.2 K formulaci výukových cílů v RVP G	18
1.4.3 Kompetenčně orientovaná výuka filozofie.....	20
1.4.4 Návrh filosofických kompetencí dle Šebešové	23
1.4.5 Kompetence k prvním pokusům o filozofické myšlení.....	23
1.5 Modely výuky dle způsobu strukturování učiva.....	26
1.6 Didaktická transformace	28
1.6.1 Podněty k didaktické transformaci	31
1.7 Didaktické zásady výuky filozofie	32
2 Uvádění do filozofie	36
2.1 Uvádění a filozofie.....	36
2.2 Didaktické podněty pro uvádění do filozofie.....	37
2.3 Uvádění do filozofie jako evokace	40
2.4 Uvědomění a reflexe	42
2.5 Vlastní zahájení výuky.....	43
3 Podoby úvodu do filozofie ve vybraných učebnicích pro střední školy.....	45
3.1 Význam učebnic pro edukační proces	45
3.2 Předmět a metoda rozboru vybraných učebnic	46

3.3	Výběr učebnic	49
3.4	Člověk na cestě k moudrosti (Šil a Karolová)	50
3.4.1	Motto	50
3.4.2	Cíle lekce	51
3.4.3	Vymezení pojmu filozofie	52
3.4.4	Filosofické disciplíny	53
3.4.5	Filozofie v systému věd	56
3.4.6	Filozofování	57
3.4.7	Filozofické otázky	60
3.4.8	Kontrolní otázky	61
3.5	Společenské vědy pro střední školy (Brázda et al.)	62
3.5.1	Motivace	62
3.5.2	Cíl hodiny	64
3.5.3	Vymezení pojmu filozofie	64
3.5.4	Filozofické tázání – jeho počátky a charakter	66
3.5.5	Filozofické disciplíny	69
3.5.6	Doplňující výklad	70
3.5.7	Pracovní sešit	71
3.5.8	Reflexe	74
4	Návrh principů pro výuku filozofie	75
	Závěr	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	83
	Seznam příloh	I

Úvod

*I když nalezneme nějaké konkrétní řešení nějakého konkrétního problému,
a to tak jisté řešení, že se o ně můžeme opřít a vsadit na ně,
přece zůstáváme otevřeni i možnosti jiných řešení.*

(Murgaš: *Základy interpretace filosofických textů I.*, 2011, s. 6)

Tato diplomová práce nahlíží úvod do filozofie na gymnáziu jako didaktický problém. Filozofie má svá specifika, kterými se od ostatních společenských věd běžně vyučovaných společně v rámci školního předmětu základů společenských věd liší. Jak tuto specifickou pojmut a jak do filozofie žáky uvést, to jsou obecné otázky, na které tato práce hledá odpovědi.

Všeobecným záměrem této práce je snaha upozornit na téma uvádění do filozofie, aby mu v rámci didaktiky filozofie bylo věnováno více pozornosti. Toto téma totiž není v dostupných publikacích hojně zastoupeno a tato práce se jej snaží zprostředkovat. Cílem této práce je na základě odborné literatury pojmenovat důležité momenty uvádění do filozofie a následně je reflektovat v analýze úvodních kapitol vybraných učebnic filozofie pro střední školy. Rozbor konkrétních jednotlivostí by měl být dále využit k formulování didaktických principů pro výuku úvodu do filozofie.

Mezi základní filozoficko-didaktická východiska této práce patří učebnice Zdeňka Novotného *Jak (se) učit filozofii* (2004), dále monografie Petry Šebešové *Proč a jak učit filozofii na středních školách* (2017) a také kolektivní monografie s názvem *Kapitoly z didaktiky filozofie, etiky a společenských věd* (2018). V oblasti obecné didaktiky je pak hojně čerpáno ze *Školní didaktiky* (2002) Kalhouse a Obsta a také z Obstovy *Obecné didaktiky* (2017).

První oddíl této diplomové práce se věnuje didaktice filozofie a snaží se rozkrýt základní aspekty výuky filozofie. Po úvodním vymezení didaktiky filozofie je problematizován samotný smysl a význam výuky filozofie na gymnáziu (respektive středních školách). Důraz je kladen zejména na výukové cíle filozofie, přičemž teoretické ideály jsou usouvztažněny s výukovými cíli prezentovanými v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Prostor je věnován také návrhu filosofických kompetencí dle Petry

Šebešové, přičemž zdůrazněny jsou ty kompetence, které je možné považovat z hlediska uvádění do filozofie za klíčové. Pozornost je dále věnována také modelům výuky dle strukturování učiva filozofie a okrajově též didaktické transformaci učiva. Poslední podkapitola této části se zaměřuje na didaktické zásady, o kterých je uvažováno vzhledem ke specifickým výuky filozofie.

Tématem druhého oddílu je uvádění do filozofie. Nejprve je tento problém vymezen, poté se práce snaží zachytit v různých odborných publikacích konkrétní podněty pro didaktiku úvodu do filozofie. Jako zdroj inspirace je také využit třífázový model učení, jehož evokační fáze může přinášet zajímavé motivy pro zahajování výuky filozofie. Pozornost se obrací též k vlastnímu zahájení výuky z perspektivy obecné didaktiky.

Třetí oddíl této práce se věnuje úvodním kapitolám vybraných středoškolských učebnic filozofie, které v rámci této práce nejkonkrétněji odkazují k edukační realitě, čímž vytváří širší obraz uvádění do filozofie. Cílem ovšem není pokrýt všechny dostupné učebnice a kvantitativně zpracovat získaná data o podobách uvádění do filozofie. Analýza úvodních kapitol je vedena se záměrem ukázat, jakými způsoby lze o materiálech pro výuku uvažovat, a to s ohledem na teorii prezentovanou odbornou literaturou. Posuzovány jsou zejména výkladové texty a úlohy, které učebnice žákům předkládají. Naopak grafickému zpracování, byť je nedílnou součástí učebnice jako celku, pozornost vzhledem k tématu i rozsahu práce věnována není.

Pro získání podrobnějšího obrazu tohoto tématu by bylo možné provést pedagogický výzkum a analyzovat reálnou podobu vyučovaných úvodů do filozofie na gymnáziích. Takový výzkum ovšem vzhledem k rozsahu této práce není její součástí.

Čtvrtý, závěrečný oddíl této práce pak stojí před výzvou zobecnit výše nahlédnuté jednotlivosti analýzy učebnic a zformulovat doporučení pro výuku úvodu do filozofie. Zachycení adekvátních výukových principů s sebou nese riziko technicistního pojetí výuky filozofie, proti kterému se ovšem tato práce staví odmítavě. Přesto je nutné se o určitá zobecnění pokusit, a to proto, aby bylo možné je dále promýšlet, a tím přispět k diskusím na téma, jak žáky do filozofie uvádět.

1 Didaktika filozofie¹

1.1 Uvádění do filozofie jako didaktický problém

Nesnadná uchopitelnost filozofie, která mimo jiné spočívá v její otevřenosti, se přenáší také na nesnadnou uchopitelnost *výuky* filozofie. Pedagogická praxe dokládá, že s výukou filozofie bývají spjaty různé nejednoznačnosti a kontroverze² (Zicha in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 196). Kromě „standardních“ otázek po výuce, které doléhají na každý vyučovaný obor: Co? Koho? Jak?³, se zde vyjevují i otázky bytostnějšího charakteru. Má výuka filozofie nějaký smysl? Jaký? Je vůbec možné někoho filozofii učit? Jak? A co přesně se v rámci filozofie má vyučovat, tedy jak postihnout vzdělávací obsah filozofie?

Všichni, kteří se s filozofií setkají a posléze s ní seznamují i ostatní, si zajisté záhy uvědomí, že výuku filozofie je potřeba tematizovat. Tato práce tematizuje uvádění⁴ do filozofie, které nahlíží jako didaktický problém. Odpovědi, ale i samé otázky, jsou hledány v prostoru obecné i speciální didaktiky (didaktiky filozofie), což znamená, že uvádění do filozofie je zde nahlíženo spíše perspektivou didaktickou než filozofickou⁵.

Přesto, že se v závěru této práce objevují konkrétní podněty pro variování textů a úloh z učebnic a také konkrétní formulace didaktických principů, trvá zde intence podržet v úvahách důležitou dimenzi otevřenosti, a tedy jakousi měkkost a dialogickou povahu didaktiky filozofie, a to oproti jejímu striktně normativnímu pojetí. V souladu se Zichou (in:

¹ Poznámka k pravopisu lexému filozofie: jedná se o dubletu a možné je tedy jak užití se z (filozofie), tak i se s (filosofie). Primárně je zde používána zdomácnělá varianta se z (filozofie), ale zároveň jsou respektované citované zdroje, které často užívají variantu se s (filosofie). Proto se v tomto textu objevují oba tyto dvojitvar.

² Vzhledem k povaze filozofie, ke které patří rozmanitost a někdy až antagonismus, bývá tento obor nejen očima studentů vnímán jako méněcenný (Novotný 2004, s. 13), a jeho místo v rámci školní výuky může být zpochybňováno (dále viz kap. 1.3 této práce).

³ Další otázkou by měla být otázka: Proč?, kterou si však ne všichni učitelé pokládají, navíc někteří se spokojí s odpovědí legitimizující dané učivo prostřednictvím jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech (rámcových / školních vzdělávacích programech). To se ovšem nedotýká podstaty této otázky.

⁴ Subjektivum *uvádění* nakonec bylo zvoleno jako nejvhodnější z ostatních možností, kterými byl *úvod* a *úvedení*. Nedokonavost verba, ze kterého je toto subjektivum odvozeno (*uvádět*), přílehavě vystihuje časovou neohraničenost děje. Nejedná se tedy o činnost vyjadřující svou ukončenost. *Uvádění* zdůrazňuje průběh dané činnosti, nikoli nutně její výsledek. V textu této práce může být použito i ostatních výrazů (*úvod* či *úvedení*), ovšem jejich význam je konkretizován touto poznámkou.

⁵ O těchto dvou hlediscích nahlížení tématu výuky filozofie hovoří Zicha, který zastává perspektivu spíše filozofickou. Upozorňuje ale na fakt, že tato dvě hlediska nemohou být „zjednodušeně chápána jako ‚protilehlá‘ (...) neboť ‚pedagogické myšlení‘ roste svým pronikáním do rozměru filosofického, stejně jako lze v jistém smyslu říci, že filosofické myšlení roste svým rozměrem pedagogickým“ (Zicha in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 193).

Kuthan et al. eds. 2018, s. 193) zde panuje přesvědčení, že meritem věci je smysl výuky filozofie, nikoli její organizačně-metodické zabezpečení. Jak Zicha píše, „samotná záměna *učení se faktům za rozvíjení rozumějícího poznávání* je něčím, co je spíše důsledkem nedostatku hlubšího porozumění filosofickým (či jiným) obsahům než důsledkem užívání zastaralých způsobů výuky“ (Zicha in: Kuthan et al. 2018, s. 197). Žádná přelomová metoda výuky filozofie automaticky nezkvalitní, pokud porozumění podstatě filozofie a její výuce budou stát stranou.

A takto je potřeba vnímat didaktiku filozofie, tedy v jejím širším rámci, který obsáhne problematiku výuky filozofie v celku, nikoli pouze jako dílčí problém hledání vhodné výukové metody. Díky této perspektivě zde panuje přesvědčení, že i přes bytostnou nezařiditelnost této věci⁶ je právě didaktika filozofie cestou, po které se musí učitel filozofie vydat. Právě díky ní má totiž možnost dosáhnout na ony podstatné souvislosti, na které z jiných zdrojů (ani ze samotného oboru, ani z výukové praxe) dosáhnout nelze (Zicha in: Kuthan et al. 2018 eds., s. 201).

1.2 Úvodní poznámky k didaktice filozofie

Jak bylo uvedeno výše, od problematiky vymezení filozofie se odvíjí také problém vymezení didaktiky filozofie. „Obecnou didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování“ (Obst 2017, s. 10). Jejím předmětem jsou jak vzdělávací obsahy, tak proces, během kterého jsou tyto vzdělávací obsahy osvojovány žáky. Tento proces je charakterizován „vzájemně podmíněnými činnostmi učitele (vyučováním) a žáků (učením)“ (Turek 2014, s. 19).

Z obecné didaktiky se později vyčlenily oborové didaktiky, které jsou již specificky zaměřené na konkrétní oblast vědění (Obst 2017, s. 10). Příkladem může být didaktika biologie, didaktika anglického nebo českého jazyka nebo právě didaktika filozofie. Šuch o ní hovoří jako o „odborné (speciální) didaktice, která se zabývá teorií a praxí výuky filozofie na školách“ (Šuch 2022, s. 7).

⁶ „Jak zařídit to, co se zařídit nedá, protože je bytostně nezařiditelné?“ (Zicha in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 200).

Ale co je to filozofie? A jak ji vyučovat, respektive jak se ji naučit? To jsou otázky, které je nezbytné si klást, aby byla rozkryta podstata výše uvedeného vymezení. Odpovědi na tyto otázky nejsou samozřejmé, a proto se i přes zcela konkrétní Šuchovu definici stává uchopení pojmu didaktika filozofie problematičtým. Z perspektivy obecné didaktiky se jedná o problém vymezení vzdělávacího obsahu (Co je to filozofie?) a o problém ustanovení efektivního vzdělávacího procesu (Jak filozofii vyučovat a jak se ji naučit?).

Co se týká prvně uvedené otázky, shoda na přesném a jednoznačném vymezení filozofie nepanuje. Každý filozof akcentuje jiný její aspekt, zdůrazňuje určitý moment, který pro jiného nemusí být tak zásadní⁷. Způsobem, jak se k podstatě filozofie přiblížit, může být definování toho, čím filozofie *není*. Na základě tohoto přístupu lze říci, že se nejedná o souhrn zkušenostně ověřitelných skutečností nebo určitých principů a zákonitostí (Šebešová ed. 2017, s. 14). Pohyb filozofie není lineárně vzestupný ve smyslu pokroku směrem k novým poznatkům. Jedná se spíše o „krouživý pohyb myšlení“ a „sestup k počátkům“ (Pelcová in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 10).

Zejména vzhledem k pojetí filozofie v českém vzdělávacím systému, kdy je řazena k ostatním společenským vědám, se kterými má vytvořit jakýsi *základ*⁸, může filozofie působit nestandardně⁹. Tak například sociologie nebo právo mají oproti filozofii mnohem jasněji vymezenou oblast svého zájmu. V pojetí dle Anzebachera (2004, s. 21–26) se jedná o tzv. reálné vědy, které jsou *empirické* (zkoumají určitou oblast světa zkušenosti); *tematicky redukované* (omezují se na určitý výsek tohoto světa); a *metodicky abstraktní* (svůj předmět popisují dle dané metody). Tyto tři charakteristiky pro filozofii ovšem neplatí. Filozofie sice z empirie vychází, ale přesahuje ji; není tematicky redukována, ale snaží se pojímat celek; nemá stanovenou metodu, její metodou je „sám život jejího obsahu, život předmětu“ (Anzebacher 2004, s. 25).

⁷ K různým pojetím toho, co je úkolem filozofie viz přehledový výčet, který uvádí např. Anzebacher (2004, s. 35–39).

⁸ Viz *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (též RVP G) (RVP G 2007, s. 39–42). Filozofie je součástí vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ*, kam spadá také psychologie, sociologie, politologie a právo.

⁹ Tato skutečnost je zde pouze konstatována, změna postavení filozofie v rámci RVP G by vyžadovala hlubší analýzu s promyšlenými důsledky takové změny.

V případě filozofie tak o předávání (transmisi) souboru poznatků nemůže být řeč, respektive v takovém případě by se učilo „o“ filozofii, ale neučila by se filozofie (Pelcová in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 8). Smysluplná výuka filozofie by měla tihnout k filozofickému myšlení, měla by být „přizváním k myšlení“¹⁰ (ibid.)

Pokud jde o druhou problematiku didaktiky filozofie, jak byla stanovena výše, tedy jak filozofii vyučovat (konkrétně jaké postupy a metody pro vyučování a učení se filozofie jsou vhodné) je nezbytné učinit ještě jeden krok zpět a položit si otázku, zda vůbec lze filozofii vyučovat a zda se ji lze naučit (Novotný 2004, s. 5). I v případě kladné odpovědi¹¹ je (na základě výše uvedeného specifického charakteru filozofie) zřejmé, že se *vyučování* filozofie i její *naučení se* budou proti jiným školním předmětům lišit.

Učení se filozofii dle Novotného neznámá „hromadění informací, ale především vedení k určitému typu myšlení, k filosofování“ (ibid.). O filosofování pak hovoří jako o „zvláštním způsobu kladení otázek a hledání odpovědí“ (ibid.). Obdobně uvažuje i Benyovszky, který píše, že činnost učení se není možné chápat jen jako přijímání určitých informací, které si žáci mají pamětně osvojit a že „učit se *filozofii* neznámá nic jiného než učít se *filosofovat*“ (Benyovszky 2007, s. 7).

S tím souvisí i Zichova poznámka ke specifčnosti výuky filozofie. Ta spočívá ve „vyklonění do neznáma“, v „nezajištěné pozici“, ze které učitel výuku vede, pokud ji vede ve smyslu filosofování a otevřeného myšlení (Zicha in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 203). V takovém pojetí se totiž výuka „děje teď a tady“ a umožňuje „účastenství na rození počátku.“ (Hogenová in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 74). Jedná se tak o kontrastní způsob výuky k „předem připravené“ výuce, kterou někteří učitelé uplatňují (ibid.), a v rámci kterého moc prostoru pro tak důležitou spontaneitu nezbývá.

Úvahám týkajících se konkrétní podoby vzdělávacího procesu, tedy koho, jak a proč učít filozofii, se věnují následující kapitoly. Snaží se uchopit klíčová témata výuky filozofie, jako je její smysl, cíle, strukturování nebo didaktické zásady. Zde je ovšem na místě znovu připomenout, že se tato práce snaží překonat omezené pojetí didaktiky filozofie, které z ní

¹⁰ Více k výukovým cílům gymnaziální filozofie viz kap. 1.4 této práce.

¹¹ Kterou bychom, jak píše Novotný, připustit měli (2004, s. 5), a to ve jménu pedagogického optimismu.

činí „rezervoár nástrojů a manuálů k výuce“ (Zicha in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 200) a přistupuje k ní s vědomím, že výuku filozofie lze jen těžko *škatulkovat* či *obyčejně popsat*.

1.3 Proč učit filozofii na střední škole

Úvahy o výuce filozofie na středních školách¹² často začínají otázkou, zda výuka filozofie patří *již* na střední školy (či *až* na školy vysoké). To může na jedné straně implikovat, že filozofie na střední školy nepatří. Může to být dokonce vnímáno jako diskreditace filozofie jako vyučovacího předmětu – předmětu, jehož zařazení¹³ do kurikula je *pochybné*. Jiné předměty mají pozici odlišnou, zpochybnování matematiky nebo snad anglického jazyka tak časté není. Avšak neustálá sebe-problematizace a sebe-reflexe je filozofii bytostně vlastní a tyto úvodní poznámky různých statí¹⁴ na téma jak vyučovat filozofii předznamenávají její povahu.

Jako argument proti zařazení filozofie Novotný (2004, s. 5) uvádí nesnadnost filozofování. Je pravdou, že filozofie od žáků vyžaduje „myšlenkové úsilí“ (Benyovzsky 2007, s. 8), ba dokonce „právě tak alespoň minimálního talentu jako usilovné intelektuální práce“ (Hejdánek 2021, s. 130). Ovšem jedním z počátků filozofie (a filozofování) je údiv (Novotný 2004, s. 5; Anzebacher 2004, s. 18), který se vyjevuje u dětí dávno před studiem na střední škole. Děti již batolecího věku se zajímají o okolní svět a snaží se mu porozumět, proto se na vše neustále ptají, a to typicky příslovcem proč¹⁵. Zkrátka jak uvádí Anzebacher: „Všichni jsme už filosofovali. Už jako děti.“ (Anzebacher 2004, s. 15). Naneštěstí se stává, že tento „prvotně filosofický přístup“ (Novotný 2004, s. 5) všedností pomine a není obnoven třeba i po celý život.

¹² V této práci se jedná o užší pojetí výuky filozofie, tedy o explicitní výuku filozofie ve smyslu vyučovacího předmětu (často jako součásti předmětu nazvaného základy společenských věd), nikoli implicitní výuku filozofických témat, která může být součástí jiných vyučovacích předmětů.

¹³ V Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia filozofie kurikulárně ukotvena je; co se týká Rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání, záleží na konkrétním vzdělávacím oboru – v některých filozofie zařazena je, v jiných nikoli.

¹⁴ Jen výběrem v této práci: Novotný, 2004. Tlapa in Kuthan et al. eds., 2018. Hejdánek, 2021.

¹⁵ Hovoří se o „období proč“, či dokonce o „batolecí filozofii“ (Jonášová, Proč, proč, proč? Batolecí filozofie v praxi. In: *Lidovky.cz*); Benyovzsky píše o „dětských otázkách“ (2007, s. 11).

Tuto dětskou zvědavost a dětský údiv nad samozřejmými věcmi¹⁶ se snaží podchytit a dále rozvíjet koncept Filozofie pro děti (z angl. Philosophy for Children; dále jen P4C), za jehož zakladatele je považován americký profesor filosofie Matthew Lipman (Cvach in: Jandová ed. 2005, s. 55). P4C děti „zapojuje do procesu filosofování“ a „vštěpuje jim návyk přemýšlet“ (ibid.). Tento koncept tedy zařazuje filosofování již do kurikula základních¹⁷, ba i mateřských škol a výše uvedený argument (vysoká náročnost předmětu pro studenty středních škol) je tak relativizován.

Nesnadnost filozofování ovšem přítomná samozřejmě je. Novotný však předkládá myšlenku, že žáci nemusí složitým a velmi abstraktním problémům porozumět, a přesto jsou tyto pokusy o uvažování nad filozofickými otázkami cenné. Mohou se totiž žákovi vyjevit později, a jelikož se s nimi setkal v nižším věku, nebudou pro něj tak nepřístupné. Zde však musí přijít upozornění, aby s úrovní předkládaných problémů učitel zacházel obezřetně. „(...) příliš velká náročnost na pochopení filozofických otázek by mohla řadu mladých lidí odradit a pak blokovat i přijímání obsahově snadnějších otázek“ (Novotný 2004, s. 5). Důležitou roli zde zajisté hraje didaktická transformace, která by měla být realizována na základě didaktické znalosti obsahu¹⁸.

Jako argumenty pro výuku filozofie na střední škole pak Novotný uvádí, že filozofie, respektive ona *činnost* filozofování, podporuje rozvoj abstraktního a také kritického myšlení. Kritické myšlení vyvstává díky výzvám k pochybování (Novotný 2004, s. 5–6). Obdobně vidí hlavní přínos filozofie i Bauman, který hovoří o „návyku nepovažovat věci za samozřejmé“ (Bauman in: Jandová ed. 2005, s. 50).

Tlapa (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 155–158) na otázku po smyslu výuky filozofie na střední škole (respektive na gymnáziu) nechává odpovědět samotné studenty. Tato „malá sonda do názorů studentů“ (ibid., s. 155) je předkládána pro inspiraci, a přesně tak je k ní přistupováno i zde. Ze studentských esejů vyplývá, že filozofii studenti (alespoň tito konkrétní) vnímají jako přínosnou; formulovali totiž hned několik benefitů, které jim

¹⁶ Samozřejmě nám jsou významy věci dány v rámci tzv. přirozeného životního postoje (Benyovzsky 2007, s. 11), kdy „žijeme ve svém světě jako v dobře zařízeném domě, ve kterém se orientujeme bez jakýchkoli problémů.“ (Anzebacher 2004, s. 15).

¹⁷ K tomuto tématu více viz např. Bauman in: Jandová ed. 2005.

¹⁸ K didaktické transformaci a didaktické znalosti obsahu viz kap. 1.6 této práce.

filozofie přináší. Studenti například uváděli, že filozofie rozvíjí tvořivé a neotřelé způsoby myšlení, umožňuje sebepoznání a napomáhá při hledání odpovědí na bytostné otázky (ibid.). Objevila se zde i myšlenka, že „filozofie je schopna měnit budoucí podobu světa“, a je tedy „jedním z nejdůležitějších předmětů, které můžeme v danou chvíli studovat“ (ibid., s. 156-157). Tyto odpovědi zajisté naplní každého učitele filozofie elánem, neboť s takto motivovanými studenty je jistě velmi podnětné spolupracovat. Jinde však může být školní realita odlišná, a i právě proto by didaktika filozofie měla být prostorem pro vedení diskuze nejen o tom *co – koho – jak*, ale také *proč* filozofii vyučovat.

1.4 Výukové cíle

Pro uvažování nad adekvátními postupy výuky filozofie je klíčové zamyslet se nad cíli její výuky. „Teprve když si učitel uvědomí, čeho má být ve výuce dosaženo, může smysluplně rozhodnout o obsahu učiva, učebních činnostech, metodických postupech a organizačních formách“ (Obst 2017, s. 43).

Výukový cíl je možné definovat jako zamýšlený a očekávaný výsledek (Skalková, citováno dle Šucha 2022, s. 19) procesu výuky. Tímto výsledkem je určitá (kvalitativní i kvantitativní) změna u daného žáka (Obst 2017, s. 44). Jak je jistě patrné, výše uvedené formulace se týkají výukových cílů na obecně-didaktické úrovni. Co je ale možné říci o výukových cílech z hlediska didaktiky filozofie?

1.4.1 Výukové cíle gymnaziální filozofie

Cíle výuky filozofie se podle zvoleného modelu výuky filozofie¹⁹ liší. Jedná se o tyto modely: **dogmaticko-ideologický**, který zprostředkovává danou státní ideologii; **historicko-kulturní**, předkládající dějiny filozofie jakožto součást kulturního dědictví; **problémový**, jenž se zaměřuje na formulaci problému a jejich řešení; **demokraticko-diskuzní**, jehož cílem je student jako demokratický občan schopný kritického myšlení; a **praxiologicko-etický**, který se při řešení nastolených problémů soustředí na etiku (Pfister 2010, cit. dle Šucha 2022, s. 8–9).

¹⁹ Zde se jedná, jak je uvedeno, o modely výuky filozofie založené na rozdílných cílech výuky. K modelům výuky filozofie dle způsobu strukturování učiva viz kapitola 1.5 této práce.

Pro českou didaktiku filozofie je podnětné německé prostředí, ze kterého přichází různé inspirační vlivy. Co se týká cílů výuky filozofie, v německé didaktice filozofie převládá (spolu s kompetenčně zaměřenou výukou filozofie²⁰) **problémový** model²¹ výuky filozofie (Šebešová ed. 2017, s. 31). Jeví se totiž jako nejvhodnější pro rozvoj filozofického myšlení, na které je v posledních letech v Německu kladen důraz. Stejně tak ale zdůrazňují tento výukový cíl i čeští autoři²², a i proto²³ bude v této práci dále rozvíjen právě takový model výuky.

Problémově zaměřené vyučování filozofie ve své podstatě vychází z Martensovy dialogicko-pragmatické koncepce²⁴. Jak již samo označení napovídá, důležitými prvky této koncepce jsou dialog (jako základní metoda výuky; Martens tak připomíná sokratovskou tradici) a činy, jednání. Zdůrazňování reflexe jednání pak vede k takovému obsahu výuky, který upřednostňuje problémy, konflikty, otázky (Šebešová ed. 2017, s. 30). Ty by měly být vztaženy ke zkušenostnímu horizontu žáků, neboť jak trefně konstatuje Šebešová, „pokud se výuka filosofie nebude žáků nijak týkat, těžko je o smysluplnosti filosofie přesvědčíme“ (Šebešová ed. 2017, s. 32.). Zkušenější žáci (či žáci mající k tématům filozofie přirozeně blízko) mohou problémy předkládat sami. Zejména v úvodu do filozofie je však pravděpodobnější, že bude potřeba, aby adekvátní otázky formuloval učitel. Tyto otázky by měly být filozoficky relevantní, srozumitelně vyjádřené a s vícero možnými odpověďmi, a to bez nutnosti vědomostí o dějinách filozofie (Šebešová ed. 2017, s. 33).

Šuch konstatuje, že charakter prvních dvou modelů výuky filozofie (**dogmaticko-ideologický** a **historicko-kulturní**) je tradiční, resp. transmisivní, kdežto zbylé tři modely (**problémový**, **demokraticko-diskuzní** a **praxiologicko-etický**) výuku pojímají moderně. Moderní výuka filozofie překonává tradiční roli učitele jako zprostředkovatele informací a roli žáka jako pasivního příjemce těchto informací a klade

²⁰ K filozofickým kompetencím a kompetenčně orientované výuce filozofie viz dále.

²¹ Nebo též problémový přístup k výuce filozofie či problémově zaměřené vyučování filozofie apod.

²² Jako jádro výuky filozofie označuje Novotný *filosofování* (2004, s. 5); Šebešová *určitý způsob myšlení* (2017, s. 16) a Tlapa *filozofický postoj* (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 150).

²³ Kromě výše uvedených autorů se jedná i o osobní přesvědčení autorky této práce o vhodnosti takového cíle výuky filozofie.

²⁴ Podrobnější popis této koncepce zároveň s popisem protichůdné Rehfusovy koncepce viz Šebešová (2017, s. 27–34).

důraz „na rozvoj kompetencí žáků, které vyúsťují do jejich pokusů o filozofování.“ (Šuch 2022, s. 9).

Ve své podstatě²⁵ se jedná o dichotomii transmisivní a konstruktivistické strategie vyučování. Základem transmisivního vyučování je „předávání (transmise, pozn. autorky) definitivních vzdělávacích obsahů žákům“ (Kalhous et al. 2002, s. 49). Naproti tomu během konstruktivisticky pojaté výuky žáci porozumění obsahu „sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi“ (ibid.). Vědomosti žáci ale nekonstruují „ve vzduchoprázdnu“. Ačkoli se s danou učební látkou zatím přímo ve škole nesetkali, mají o ní nějaké „intuitivní představy“ (Kalhous et al. 2002, s. 50). Ty se v obecné didaktice běžně označují jako tzv. prekoncepty a je možné o nich uvažovat jako o vstupní úrovni žáka.

Práce s prekoncepty je velmi důležitá. Buď je mohou žáci za vedení učitele vhodně rozvíjet, což mimo jiné napomáhá tvorbě systematických poznatků, nebo je naopak korigovat, jsou-li mylné. Kalhous přímo hovoří o „boji proti prekonceptům“ a zdůrazňuje problematiku nesprávných prekonceptů. Ty totiž neumožňují probírané látce správně porozumět. Bývají ale velmi silné a v myslích žáků mnohdy i přes učitelovu propracovanou argumentaci přetrvávají. Navíc se k nim žáci, pokud školní výklad zapomenou, automaticky vracejí (Kalhous et al. 2002, s. 206-207).

V duchu konstruktivismu by žáci během výuky filozofie měli místo pasivního přijímání již hotových poznatků dle Pfistera zejména diskutovat, číst a psát (cit. dle Šucha 2022, s. 9). S tím souhlasí i Šebešová, která zdůrazňuje, že filozofie není ve svém poznání konečná a není tedy možné ji někomu jako definitivní vzdělávací obsah předat. Základní princip filozofie je touto autorkou spatřován v „určitém způsobu myšlení“. To se vyznačuje kladením otázek a odpovídáním²⁶, které musí být podloženo adekvátními argumenty, a zároveň promýšlením i dalších odpovědí, jež se jeví jako možné. Cílem výuky filozofie by pak dle Šebešové mělo být rozvíjení výše popsaného způsobu myšlení (Šebešová ed. 2017, s. 16).

²⁵ U tradičního pojetí výuky Šuch užívá i pojmu transmisivní výuka; u jím definované moderní výuky pojem konstruktivismus neuvádí. Hovoří o něm však v úvodu své monografie a svou podstatou se jeho pojetí moderní výuky konstruktivismu blíží, proto je v této práci pojem konstruktivismus užíván.

²⁶ Srov. Novotného a jeho *filosofování* viz kap. 1.2 této práce.

Tuto problematiku obdobně vnímá i Tlapa, podle kterého by výuka filozofie měla směřovat k určitému způsobu myšlení, jež vede k tzv. filozofickému postoji. „Je třeba se naučit pohybovat v myšlení samém, myslet filosofické myšlenky, a nikoli je pouze nazírat jako neživé předměty“ (Tlapa in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 150).

1.4.2 K formulaci výukových cílů v RVP G

Předchozí řádky uváděly teoretické úvahy o výukových cílech filozofie²⁷. Pro učitele jsou v rámci českého vzdělávacího systému však závazné cíle formulované v kurikulárních dokumentech. Vyučující filozofie na gymnáziích se musí řídit výukovými cíli, které uvádí Rámcový vzdělávací program pro gymnázia²⁸.

Jak na základě RVP G uvádí Šebešová, obsah vzdělávání je v tomto kurikulárním dokumentu strukturován do tří úrovní, kterými jsou: **1. vzdělávací oblasti** (tj. vzdělávací obor/y); **2. očekávané výstupy** jednotlivých vzdělávacích oborů (tedy to, co by žáci měli být schopni vykonat); **3. učivo** (tedy učební látka) (Šebešová ed. 2017, s. 17).

Filozofie spadá do vzdělávacího oboru *Občanský a společenskovědní základ* a její vzdělávací obsah nese název *Úvod do filozofie a religionistiky* (RVP G 2007, s. 42), což samo o sobě značí, že se spíše než o zcela jasně vymezené a ohraničené učivo s konkrétními a hlavně přesně měřitelnými²⁹ výukovými cíli jedná o jakési uvedení (či přesněji uvádění) do filozofie.

Tlapa ve své stati poznamenává, že očekávané výstupy i učivo uvedené v RVP G (Příloha 1) stanovují výukové cíle filozofie značně faktograficky. „Filosofie je zde opět redukována na ‚hlavní filozofické směry‘ (...) a na ‚klíčové etapy a směry filozofického myšlení‘“ (Tlapa in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 153). Toto kurikulární pojetí výukových cílů

²⁷ Novotný (2004), Šebešová (2017), Šuch (2022), Tlapa (in: Kuthan 2018) – viz výše.

²⁸ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3. Dále též jen RVP G.

²⁹ Srov. očekávaný výstup úvodu do filozofie a religionistiky: „objasní podstatu filozofického tázání“ např. se vzdělávacím obsahem biologie rostlin, jehož očekávané výstupy jsou konkrétnější: „popíše stavbu těl rostlin, stavbu a funkci rostlinných orgánů“ (RVP G 2007, s. 32); více konkrétní jsou ale i některé očekávané výstupy v rámci této vzdělávací oblasti, např.: „vymezí podmínky vzniku a zániku důležitých právních vztahů (vlastnictví, pracovní poměr, manželství)“ (RVP G 2007, s. 41).

filozofie se od pojetí prezentovaného v odborné literatuře liší³⁰. Důraz není kladen na faktografii pojatou historicky, nýbrž na specifický (filozofický) způsob myšlení.

Co se týká zaměření RVP G jako celku, tak gymnaziální vzdělávání „má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka“ (RVP G 2007, s. 8). „Všeobecný rozhled“ je zde dále popisován jako „široký vzdělanostní základ“ (ibid.). Důraz je ovšem kladen právě na zmiňované klíčové kompetence, neboť „smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat“ (ibid.).

RVP G (2007, s. 8) klíčové kompetence vymezuje na základě jejich důležitosti pro žáka, což ale nevystihuje jejich podstatu³¹. Pro osvětlení tohoto pojmu zde bude využita práce Röschové (v překladu Šebešové ed. 2017, s. 60–61). Vymezení pojmu klíčové kompetence se u různých autorů lehce liší. Röschová uvádí, že se jedná o „individuální dispozice v oblasti chování, umožňující úspěšně a samostatně vykonávat činnosti a jednat (...), které v sobě spojují znalosti, schopnosti, dovednosti, návyky a postoje“ (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 60). Z perspektivy nějaké činnosti se tedy jedná o určité předpoklady/vlastnosti potřebné k jejímu vykonání.

RVP G (2007, s. 9) stanovuje tyto klíčové kompetence: kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti. Každá klíčová kompetence je podrobněji rozpracována, a to na úrovni činností/schopností žáka³². Na úrovni jednotlivých vzdělávacích oblastí (i oborů), ale podrobnější rozvinutí chybí. Právě na tento problém upozorňuje ve své analýze RVP G Šebešová (2017, s. 17–23). „Zarážející je, že tyto ‚kompetence‘ (očekávané výstupy, pozn. autorky) nejsou lépe provázané s oněmi

³⁰ Viz kap 1.4.1 této práce.

³¹ Vymezení klíčových kompetencí následujícím způsobem: „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ (RVP G 2007, s. 8) není pro potřeby této práce dostačující.

³² Např. kompetence komunikativní: „žák prezentuje vhodným způsobem svou práci i sám sebe před známým i neznámým publikem.“ (RVP G 2007, s. 10).

klíčovými.“ (Šebešová ed. 2017, s. 19). Zároveň dodává, že by tato větší korespondence možná byla a předkládá vlastní návrh filozofických kompetencí³³.

Kromě výše uvedené nepropojenosti klíčových kompetencí s očekávanými výstupy Šebešová (2017, s. 17–19) popisuje ještě další dva problémy, které z perspektivy výuky filozofie v RVP G spatřuje. Je to přílišná obecnost klíčových kompetencí a také absence metodiky doporučující konkrétní výukové postupy, které by bylo vhodné aplikovat pro dosažení stanovených cílů.

K vágnosti klíčových kompetencí cituje Šebešová (2017, s. 18–19) zahraniční zdroje, z Německa například Weinerta, Kleimeho nebo Röschovou, a z Francie Tozziho. Tyto zdroje pracují s užším pojetím pojmu kompetence a nutně jej spojují s určitým kontextem. V tomto pojetí jsou kompetence provázány s konkrétním vzdělávacím obsahem, díky čemuž je možné je dále rozpracovat na dílčí kompetence a konkrétní dovednosti. Přesněji popsané kompetence (tedy přesněji popsané výukové cíle) následně umožňují „odvodit alespoň typy úloh, jež by měli žáci řešit“ (Šebešová ed. 2017, s. 21) a částečně by tak řešily ono chybění výchovně-vzdělávacích strategií.

K absenci konkrétní metodiky by bylo vhodné doplnit, že RVP G reálná doporučení sice neposkytuje, ovšem předpokládá, že školy si vzdělávací strategie pro každý vyučovací předmět navrhnou a popíší samy ve svém školním vzdělávacím systému (dále jen ŠVP) (RVP G 2007, s. 87). Uplatňuje se zde tedy princip jakési samosprávy, který školám poskytuje určitou volnost. Jak ale upozorňuje Šebešová, jelikož důraz na klíčové kompetence byl výraznou změnou v rámci českého vzdělávacího systému, absence základního vodítka je palčivým problémem (Šebešová ed. 2017, s. 20), Situaci zajisté nepomáhá ani vágní formulování očekávaných výstupů a již zmíněné ne zcela jasné propojení s klíčovými kompetencemi.

1.4.3 Kompetenčně orientovaná výuka filozofie

Výše uvedené pojetí filozofie v RVP G, které vykazuje určité nedostatky, by mohla překonat **kompetenčně orientovaná výuka filozofie**. Dle Röschové (cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 60–74) není takto zaměřená výuka filozofie „pouze“ vhodná, je k tomu přímo

³³ K tomuto návrhu viz kap. 1.4.4 této práce.

„v obzvláštní míře předurčená“ (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 74). Své tvrzení podkládá argumenty z vícero oblastí: s ohledem na vzdělávací politiku, filozofii samu, oborovou didaktiku a výukovou praxi.

Ačkoli Röschová samozřejmě vychází z německého kontextu výuky filozofie a toto východisko je třeba mít na paměti, mnoho jejích tvrzení odpovídá i českému prostředí. Také německý vzdělávací systém se potýká se sporným vnímáním výuky filozofie³⁴, které by zejména z důvodu kolísavé legitimacy v rámci vzdělávací politiky prospělo jasnější kurikulární ukotvení. Přesné obsahové určení předmětu „podporuje vědomí identity a přitažlivě působí na veřejnost“ (Himmelmann, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 65). Jasné znění kompetencí by ale pomohlo vyučované filozofii jako takové, nejen z důvodu „atraktivizace“ předmětu pro širokou veřejnost. Díky jasněji vymezenému obsahu výuky by bylo možné ji mnohem přesněji plánovat. Žáci by věděli, co se od nich očekává, takže by mohli svůj proces učení snáze řídit a i hodnocení jejich výkonů by bylo přesnější (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 66).

Odůvodnění z hlediska filozofie vychází přímo z ní samé. Röschová představuje filozofii (resp. filozofické myšlení) činnostně, tedy jako samostatné a aktivní myšlení a také jako schopnost kritiky. Naopak se vymezuje vůči pasivitě a konzumnímu postoji (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 69–70). Klade tak důraz na aplikovanou etiku a filozofii a upozorňuje na to, co vše je potřeba, aby člověk (žák) byl takového (tedy filozofického, reflektovaného) jednání schopen. „K tomu nestačí pouhé zprostředkování vědění...“ (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 70), ale je nutné si kompetence osvojit v celé šíři jejich dimenzí³⁵. Žák totiž musí dokázat vybrat ze svého souboru vědomostí a dovedností ty neadekvátnější, které budou pro daný problém představovat řešení, ale zároveň budou vhodné i s ohledem na konkrétní specifika situace (např. časová náročnost, ale i společenská přijatelnost apod.). A k tomuto komplexnímu jednání žáky vybaví právě výuka orientovaná kompetenčně (ibid.).

³⁴ V českém prostředí o diskreditaci výuky filozofie hovoří např. Novotný ve své učebnici *Jak (se) učit filozofii* (2004, s. 13). Problematičnost filozofie, její „zvláštní postavení“ a vnímání určitých kontroverzí v souvislosti s její výukou zmiňuje i Zicha (in: Kuthan et al. eds., 2018, s. 196).

³⁵ Jedná se o dimenzi věcnou, metodickou, osobní a sociální. Více viz Röschová (cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 61–63).

Dále se Röschová věnuje obecnému směřování výuky a zamýšlí se nad oborovými didaktikami, které musí v poslední době reagovat na setrvalý stav proměny lidské společnosti. „Nové vědění narůstá exponenciálně, zatímco dřívější poznatky zastarávají“ (ibid.). Po vzoru Mittelstrasse rozděluje vědění na to, které **slouží k uplatnění** a na to, které **slouží k orientaci**. Oba typy vědění jsou důležité, vzájemně se doplňují. Jelikož se ale současná společnost neustále mění, vědění k orientaci narůstá na významu. Pomáhá totiž lidem se v nových podmínkách vyznat (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 71). Výuka filozofie samozřejmě poskytuje jak vědění pro uplatnění, tak ale právě vědění pro orientaci, a to například v rámci své kompetence k argumentaci (Röschová, cit. dle Šebešové 2017, s. 72). I zde se tedy kompetenční zaměření výuky filozofie jeví jako vhodné.

Na základě zkušeností z výukové praxe Röschová formuluje problém, kdy žáci nejsou schopni naučené poznatky použít v praxi (např. v písemné práci nebo závěrečném testu). Dochází k tomu, že se neuskuteční tzv. transfer vědění, což znamená, že znalosti, ale i dovednosti, nejsou přeneseny do nových kontextů. Stává se to ve chvílích, kdy jsou žáci zatíženi značným množstvím faktů a nedochází k procvičování konkrétní využitelnosti poznatků (Röschová cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 73). Röschová dále akcentuje kompetenci k odpovědnosti, kterou by žáci měli za své učení převzít. Svobodné plánování, vedení a reflektování vlastního procesu učení jde ale stěží, „je-li taková výuka přísně regulována po metodické stránce a probíhá-li především jako zprostředkování vědění, jako osvojení cizích výsledků myšlení“ (Röschová, cit. dle Šebešové ed. 2017, s. 74). Kompetenčně orientovaná výuka přenáší těžiště výuky na samotného žáka, čímž mu umožňuje procvičovat transfery vědění a také převzít za své vzdělávání odpovědnost.

Jak je zřejmé, výuka zaměřená na kompetence má pro filozofii své opodstatnění. Kromě výše uvedených argumentů německé didaktiky filozofie je třeba mít na paměti také české kurikulární dokumenty, které s kompetenčně orientovanou výukou počítají. Její konkrétní podoba ale pro jednotlivé vzdělávací oblasti a obory kurikulem dána není, a právě proto Šebešová (2017, s. 23–26) navrhuje vlastní koncepci³⁶ filozofických kompetencí, které

³⁶ Röschová (cit. dle Šebešové 2017, s. 74–84) ve své studii předkládá jak kompetenční oblasti, tak dílčí kompetence. Vyvozuje je ale z německých výukových programů, což je samozřejmě inspirativní a podnětné, ale pro potřeby této práce zde bude uvedena česká koncepce filozofických kompetencí dle Šebešové (2017, s. 23–26). K německému pojetí viz³⁶ Röschová (cit. dle Šebešové, 2017, s. 74–84).

by učitel měl během výuky filozofie na střední škole rozvíjet. Jejich přínos spočívá zejména v návaznosti na klíčové kompetence z RVP G a v jejich konkrétních formulacích, které poskytují učitelům vodítka k návrhu specifických úloh do výuky (Šebešová 2017, s. 23).

1.4.4 Návrh filosofických kompetencí dle Šebešové

Pro svůj návrh Šebešová využila kromě prací zahraničních autorů, kteří se zaměřují na kompetenční pojetí výuky filozofie, také své „zkušenosti s filosofickým způsobem práce“ (ibid.). Filosofické kompetence jsou v tomto pojetí rozděleny do dvou skupin. První skupina zahrnuje *prostředky filosofického myšlení*, kterými se „filosofické myšlení vyjevuje“ (ibid.). Spadá sem dovednost **porozumění a interpretace textu**, dále **psaní vlastních textů** a **diskuze**. V rámci druhé skupiny se pak jedná o *vlastní filosofické kompetence*, mezi kterými je zařazena **práce s pojmy, argumentace, reflexe, řešení problémů a odpovědné rozhodování** (ibid.).

Šebešová každou kompetenci definuje (a to na úrovni požadovaného výkonu žáka) a také ji parceluje na několik dílčích dovedností, pomocí kterých je „krok za krokem“ rozvíjena daná kompetence³⁷. Tyto dílčí dovednosti, které Šebešová řadí dle kognitivní náročnosti, vykazují vyšší míru konkrétnosti a jsou tak pro výukovou praxi snadněji uchopitelné. Díky nim je možné „stanovit konkrétní úlohy do hodiny anebo kritéria pro (sebe)hodnocení“ (ibid.).

1.4.5 Kompetence k prvním pokusům o filosofické myšlení

Tato práce se s ohledem na své téma, kterým je uvádění do filozofie, zaměřuje právě na ty kompetence, které je možné považovat pro první pokusy o filosofické myšlení za klíčové. Od rozdělení do dvou skupin dle Šebešové (viz výše) je tedy v této práci odhlédnuto a předmětem zájmu zůstávají následující kompetence: **a) porozumění a interpretace textu, b) práce s pojmy** a **c) diskuze**, přičemž důraz je kladen na ty dílčí dovednosti, které vykazují nejnižší míru náročnosti (Šebešová je uvádí jako v pořadí první), a proto je vhodné s nimi v rámci filozofie začít. Zbývající kompetence, mezi které patří **psaní vlastních textů, argumentace, řešení problémů/konfliktů, reflexe** a **odpovědné rozhodování** jsou

³⁷ Tak například pro kompetenci porozumění a interpretace textu stanovuje Šebešová sedm dílčích kompetencí, mezi které např. patří (řazeno dle náročnosti): rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce, vyjádřit hlavní myšlenku textu, popsat strukturu a záměr textu (Šebešová 2017, s. 24).

komplexnějšího charakteru a vykazují vyšší míru kognitivní náročnosti³⁸, a proto na ně není v rámci uvádění do filozofie kladen důraz.

A) Porozumění a interpretace textů je možné vnímat jako odrazový můstek pro filozofii. Filozofické myšlenky, problémy, otázky... jsou zpředmětněny v různých textech, které je nutné informačně a významově vyhodnotit a uspořádat, tedy interpretovat. Podstatou procesu interpretace je propojování interpretovaného s dalšími informacemi a kontexty do jednoho celku (Murgaš 2011, s. 5). Murgaš dovednost interpretace přímo spojuje s filozofickým myšlením a říká, že tyto dvě činnosti nelze oddělit (ibid.). Principy, které se vyjevují jak během filozofování, tak během interpretování, jsou dva, a to „potřebnost úsilí o přesnost jazykového vyjádření spolu s rozumovým chápáním zkoumaných věcí“ (Murgaš 2011, s. 6) a také skutečnost, že „i když nalezneme nějaké konkrétní řešení (...) přece zůstáváme otevřeni i možnosti jiných řešení“ (ibid.). Mezi základní dovednosti interpretace textů patří dle Šebešové schopnost: a1) „rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce“, a2) „vyjádřit hlavní myšlenku textu“, a3) „popsat strukturu a záměr textu“ (Šebešová ed. 2017, s. 24).

Další důležitou kompetencí pro zahájení filozofování je **b) práce s pojmy**. Žáci nejprve musí být schopni v textu (či v promluvě) identifikovat pojmy, kterým nerozumí, a musí se umět na ně zeptat. Otázka: „Co pojem xy znamená?“ je sice důležitá, ale mnohdy nemusí k hlubšímu porozumění stačit. V jakých kontextech se tento pojem vyjevuje, jak se vztahuje k jiným pojmům, co o něm lze s jistotou tvrdit, co je stále předmětem otázek? Až takový přístup představuje kompetenci nazvanou práce s pojmy, kterou Šebešová definuje pomocí těchto dílčích dovedností: b1) „tázt se na význam pojmů, kterým (žák, pozn. autorky) nerozumí“, b2) „vyhledat klíčové pojmy v textu či výpovědi“, b3) „sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů či vytvořit jejich strukturu odpovídající textu“, b4) „uvádět k obecným pojmům příklady“ (Šebešová ed. 2017, s. 25).

³⁸ Srov. dílčí dovednosti „první úrovně“ (která vyazuje nejnížší míru kognitivní náročnosti) např.: „formulovat filozofické otázky a problémy“ (Šebešová ed. 2017, s. 25) nebo „porovnávat různá jednání v konkrétních situacích s ohledem na jejich důsledky pro jedince, druhého i společnost“ (ibid., s. 26) s dílčími dovednostmi „rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce“ (ibid., s. 24) nebo „tázt se na význam pojmů, kterým nerozumí (žák, pozn. autorky)“ (ibid., s. 25).

Pro první pokusy o filozofické myšlení je podstatná také **c) diskuze**, díky které si žáci mohou své myšlenky vyjasňovat. V diskuzi dochází „k oboustranné výměně názorů, argumentů, zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému“ (Zormanová 2012, s. 56). Aby byla diskuze efektivní, je třeba ji moderovat. Zejména je zapotřebí udržovat tematickou linii, aktivizovat dosud nezúčastněné žáky, dopřát žákům čas k promyšlení odpovědi a v závěru diskuzi shrnout (Vališová et al. 2011, s. 203). Co se týká diskuze ve školní praxi, žáci by si měli nejprve nacvičit diskutování v malých skupinách (Stará 2011). Díky menšímu počtu diskutujících se ke slovu snáze dostane každý žák a může si tak zkusit formulovat své myšlenky, naslouchat ostatním, parafrázovat jejich názory, klást otázky i na ně odpovídat. Mezi dílčí dovednosti diskuze v pojetí dle Šebešové patří: c1) „vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu“, c2) „naslouchat názorům ostatních“, c3) „držet se tématu a navazovat na již řečené“, c4) „reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků“ (Šebešová 2017, s. 24).

Následující schéma pro přehlednost opakuje, na které kompetence a jejich dílčí dovednosti je v této práci kladen důraz:

- a) porozumění a interpretace textu
 - a1) rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce
 - a2) vyjádřit hlavní myšlenku textu
 - a3) popsat strukturu a záměr textu
- b) práce s pojmy
 - b1) tázat se na význam pojmů, kterým (žák, pozn. autorky) nerozumí
 - b2) vyhledat klíčové pojmy v textu či výpovědi
 - b3) sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů či vytvořit jejich strukturu odpovídající textu
 - b4) uvádět k obecným pojmům příklady
- c) diskuze
 - c1) vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu
 - c2) naslouchat názorům ostatních
 - c3) držet se tématu a navazovat na již řečené
 - c4) reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků

1.5 Modely výuky dle způsobu strukturování učiva

V kap. 1.4.1 této práce byly uvedeny modely výuky dle zvoleného výukového cíle, mezi které Šuch řadí model: dogmaticko-ideologický; historicko-kulturní; problémový; demokraticko-diskuzní; a praxiologicko-etický (Šuch 2021, s. 8–9). Dle strukturace obsahu výuky se pak rozlišují dva přístupy k výuce: **dějinný (též historický)** a **tematický (též systematický)**.

Někteří autoři dvě výše uvedená hlediska spojují a k problematice pojetí výuky filozofie uvádí tyto přístupy: **problémový, systematický a historický** (Novotný 2017, s. 40); nebo **dějinně-historický a tematicko-problémový** přístup (Hreško in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 136–143). Jak ale upozorňuje Šebešová, „problémové zaměření výuky se však s tematickým pojetím nekryje.“ Jedná se o jiné kategorie členění výuky. Dějinně strukturovaný obsah výuky filozofie je možné vyučovat modelem problémovým, tedy tak, „že dějiny myšlení sledujeme prostřednictvím hledání odpovědí na konkrétní problémové otázky.“ (Šebešová 2017, s. 33). Ostatně na to upozorňuje i Novotný, tedy na to, že je nezbytné „jména vždy spojovat s určitými problémy a pokusy o řešení“ (Novotný 2017, s. 41). A naopak i na učivu členěném tematicky je možné sledovat cíle například dogmaticko-ideologické a problémové zaměření výuky nemusí být realizováno. Proto se i v této práci uvažuje o dvou oddělených problematikách, tedy: a) o modelech výuky dle výukového cíle a b) o modelech výuky dle strukturování učiva (**dějinný a tematický** přístup).

Co se týká **dějinně-historického přístupu**, ten strukturuje učivo chronologicky, přičemž se zpravidla dodržuje následující periodizace: antická, středověká, novověká filozofie a dále filozofie 19. a 20. století (Hreško in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 136).

Výhodou tohoto přístupu je zajisté poskytnutí celkového kontextu dané doby, díky kterému myšlenky získávají „jasnější charakter“ (ibid.). Vývoj filozofického myšlení je ostatně s historickými reáliemi neodmyslitelně spjat. Tento model výuky tedy přispívá k integrovaným poznatkům a pomáhá tak porozumět souvislostem (Novotný 2017, s. 41). Žáci se na základě časové osy mohou ve filozofii snáze orientovat a vytvářet si uspořádaný celek vědomostí. Navíc, jak připomíná Anzebacher, filozofické tázání má svou tradici. Filozofovat „na vyšší úrovni“ znamená zúčastnit se dialogu s touto tradicí. „V minulém

filosofování je třeba odhalit problémy vlastního³⁹ filosofování“ (Anzebacher 2004, s. 16). Hreško pak upozorňuje na motivační dimenzi tohoto modelu výuky: „(...) konkrétní příběh člověka bývá pro žáky zajímavý, vzbuzuje jejich pozornost a může být vhodným motivačním úvodem k představení myšlenek filozofa“ (Hreško in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 137).

Na druhé straně má však dějinně-historický model výuky i své slabé stránky. Jednou z nich je mylná představa, ke které může taková výuka přispívat, totiž že filozofie je záležitostí minulosti a k dnešku již nemá co říci. Zvolí-li si učitel tento přístup k výuce, měl by učivo žákům vhodně aktualizovat a v tématech formulovaných v dávných dobách rozkrývat přítomnost (Hreško: in Kuthan et al. eds. 2018, s. 138).

Dalším problémem, kterým je dějinně-historický přístup poznamenán, je problém časové dotace výuky filozofie. Rozlehlost filozofických dějin někdy může výuku deformovat na prostý seznam filozofů seřazených dle data narození. Zajisté nejen Novotný (2017, s. 41) před tímto rizikem, totiž před tím, aby se z dějinně-historického přístupu stal přístup faktografický, varuje. Tlapa (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 154–155) například cituje didaktika literatury Hníka, který ve své práci paradox faktografického přístupu tematizuje. „Pouhým sdělováním faktů neuděláme z dítěte ani lepšího znalce Karla Čapka, ani lepšího čtenáře, ani lepšího člověka“ (Hník, citováno dle Tlapy in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 155). Podstata výuky filozofie by měla být zachována, mělo by jít o *filosofování* (Novotný), *filosofický postoj* (Tlapa), nikoli o faktografickou znalost dějin filozofie⁴⁰.

Tematicko-systematický přístup učivo člení dle jednotlivých filozofických témat (např. život, smrt, svoboda) nebo dle filozofických disciplín (ontologie, gnozeologie aj.). Jejich výběr však zcela závisí na učiteli (oproti výše uvedené dějinné hierarchii, kde je „kánon“ nejlivnějších filozofů víceméně stálý) (Hreško in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 142). Tato skutečnost klade na učitele vyšší profesní nároky, vyučující se musí ve filozofii jako celku dobře orientovat, aby byl schopen zvolit a uspořádat daná témata smysluplně. Zároveň se zde více než v předchozím modelu projevuje subjektivita učitele. Ten svým výběrem

³⁹ Vlastního v tom smyslu, že se pro daného člověka jedná o prvotní a nové otázky – ač v tradici filozofického myšlení tyto otázky prvotní a nové nejsou.

⁴⁰ Viz kap. 1.4 této práce.

modeluje strukturu filozofie, kterou si pak osvojují žáci. Je nezbytné na tuto subjektivitu upozornovat a svou vlastní zaujatost reflektovat.

Dalším rizikem, které je s tímto přístupem spjato, je vytržení autorů z kontextu jejich doby, jejich života, jejich tvorby. Filozofie nevzniká ve vzduchoprázdnu, ve své podstatě se jedná o dialog, který je veden s aktuálním společenským děním i s minulostí (případně budoucností). Tato zakotvenost filozofů může v tematicko-systematickém modelu výuky chybět, a proto může docházet k významovým posunům (ibid.). K tomuto Novotný poznamenává, že může dojít i k „rozplynutí“ celkového povědomí o daném autorovi (Novotný 2017, s. 40). Žáci se s ním budou setkávat opakovaně (v rámci různých filozofických témat nebo disciplín), ale nikdy celistvě s potřebnými souvislostmi.

Jako klady tohoto přístupu Hreško (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 141) uvádí aktivnější zapojení žáků, důraz na věcnou argumentaci a oživení přirozeného tázání se žáků. V úvodu svého článku však uvádí, že tematicko-systematický přístup spojuje s přístupem problémovým, který je však v této práci pojímán odděleně, tedy jako model výukových cílů filozofie (a nikoli jako model strukturování učiva).

Na otázku, jaký model strukturování učiva tedy zvolit, odpovídají různí autoři odlišně. Například Novotný (2017, s. 40) jako nejvhodnější přístup vidí historické uspořádání učiva; Hreško (in: Kuthan et al. eds., 2018, s. 143) navrhuje **kombinovaný přístup**, který by spojoval výhody obou modelů. Jak je patrné, existuje vícero konkrétních realizací, jak učivo strukturovat. Každý model s sebou nese určité výhody a určitá omezení. Tato práce ponechává otázku volby modelu strukturování učiva otevřenou. Výběr by však měl být vědomý a reflektovaný v tom smyslu, že by měl nedostatky daného přístupu aktivně vyvažovat.

1.6 Didaktická transformace

Jak upozorňuje Šuch, filozofické otázky je nezbytné žákům předkládat přiměřeně (Šuch 2022, s. 8). Pro proces, kterým se akademicky pojatý obsah oboru modifikuje pro

potřeby školní praxe, se v českém prostředí nejčastěji užívá sousloví didaktická transformace⁴¹ (Knecht 2007, s. 67).

Didaktická transformace má dle Knechta dvě roviny, a to rovinu **výběru učiva** (tedy problematiku vzdělávacího obsahu, která může být prezentována otázkou: Čemu vyučovat?) a rovinu **didaktického ztvárnění** vybraného učiva (prezentovanou otázkou: Jak tomu vyučovat?) (Knecht 2007, s. 68).

Mazáčová rozlišuje jiné významové vrstvy tohoto pojmu, a to vrstvu kurikulárního zpracování (ve které jsou hlavními činiteli autoři kurikulárních dokumentů; jedná se zejména o RVP a učebnice) a vrstvu založenou na konkrétních činnostech učitele ve výuce (Mazáčová 2014, s. 33). Pro potřeby této práce jsou na základě výše uvedeného rozlišení zavedeny následující pojmy: **kurikulární didaktická transformace** a **praktická didaktická transformace**, která odkazuje k reálné (praktikované) výuce.

Spojením výše uvedených hledisek je možné hovořit o čtyřech dimenzích didaktické transformace, kterými jsou: **a) kurikulární výběr učiva** (RVP); **b) kurikulární didaktické ztvárnění učiva** (učebnice); **c) praktický výběr učiva** (tzn. konkrétní vyučovaný obsah, který pro danou vyučovací jednotku na základě různých okolností volí konkrétní učitel); a **d) praktické didaktické ztvárnění učiva** (tzn. konkrétní metody a aktivity, ale v obecném smyslu i konkrétní jednání a vystupování učitele).

Z výše uvedeného vyplývá, že to, jak konkrétně bude výuka vypadat, velmi ovlivňuje učitel. „Finální podoba každé vyučovací hodiny již zcela záleží na schopnostech, zkušenostech a motivaci každého učitele“ (Knecht 2007, s. 69). Je to tedy právě učitel, který praktickou didaktickou transformaci učiva zajišťuje. A jak píše Mazáčová, přizpůsobení učiva konkrétním žákům (jejich věku, osobním charakteristikám apod.) je „subjektivní přínos každého pedagoga“ (Mazáčová 2014, s. 34). Aby byl učitel ve svém snažení úspěšný, potřebuje podporu, kterou by mu mělo poskytnout příslušné vysokoškolské vzdělání a také oborově didakticky orientovaná literatura, díky které se učitelé mohou sebevzdělávat⁴².

⁴¹ K historickému vývoji koncepcí didaktického zprostředkování učiva, mezi které patří např. didaktické zjednodušení, didaktická redukce nebo didaktická rekonstrukce, viz Knecht (2007).

⁴² Takovou literaturu představují různé monografie, články v odborných časopisech, ale i vysokoškolské kvalifikační práce. Právě v tomto ohledu se tato práce snaží být pro učitele filozofie přínosem.

K didaktické transformaci učiva Skalková píše, že se jedná o proces přetvoření „obsahů představujících různé oblasti kultury (vědy, techniky, umění, činností a hodnot) do školního vzdělání, tj. do učebních plánů, osnov, učebnic, do vyučovacího procesu“ (Skalková, cit. dle Mazáčové 2014, s. 33). Mazáčová připomíná, že je v tomto ohledu nutné zamýšlet se nad cíli výuky, specifických konkrétních žáků a rolí učitele ve výuce (Mazáčová 2014, s. 33).

Vyučovat obsah určitého oboru vědění bez jakékoli úpravy takřka není možné⁴³. „(...) obsah jednotlivých vyučovacích předmětů nelze přímo dedukovat z příslušných věd, jelikož se nejedná o přímý transfer z vědy do vyučovacího předmětu“ (Skalková, cit. dle Knechta 2007, s. 74). Výsledkem didaktické transformace by mělo být učivo takové podoby, která umožní žákům si jej nejen zapamatovat, ale také mu porozumět a dále s ním pracovat (Knecht 2007, s. 68).

Hlavní aspekty didaktického zprostředkování učiva jsou dle Knechta čtyři: **a) výběr vzdělávacích obsahů; b) didaktické zpřístupnění vzdělávacích obsahů; c) orientace na kurikulární dokumenty; a d) zpětná inovace vzdělávacích obsahů.** Všechny tyto aspekty reflektuje Katmannův koncept didaktické rekonstrukce (Knecht 2007, s. 78). Klíčovým přínosem tohoto konceptu je zaměření pozornosti právě na zpětné „obnovování“ vzdělávacích obsahů, které respektuje zkušenosti z vyučovací praxe a také potřeby žáků. Ty ve své podstatě vychází z intuitivních představ žáků o učivu (tzv. prekonceptů)⁴⁴ (Knecht 2007, s. 75). Perspektiva žáků je tak pojímána jako velmi důležitý zdroj pro didaktickou transformaci učiva (Dvořáková in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 21).

Pro didaktickou transformaci učiva je také klíčové „z pedagogického hlediska proniknout do učební látky“ (Skalková, cit. dle Mazáčové 2014, s. 36), tedy provést didaktickou analýzu učiva. Tento rozbor učiva je velmi komplexní a spadá do něj nejen znalost vyučovaného oboru, ale i didaktická (kurikulární) znalost oboru a také znalost žáků a obecně kontextu školní reality (ibid.). Jinými slovy se jedná o didaktické znalosti obsahu, které Shulman vymezuje jako „ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení,

⁴³ Resp. takové vyučování by bylo velmi neefektivní.

⁴⁴ Učitel například zjistí, jaké části učiva je potřeba věnovat větší pozornost, neboť o ní žáci mají mylné představy, a kdy je naopak možné v učivu postoupit dále.

slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učiní srozumitelným pro jiné“ (Shulman, cit. dle Kuřiny 2009, s. 301). Tento komplex znalostí „odlišuje učitele dějepisu od historika, učitele chemie od chemika“ (Mazáčová 2014, s. 36) a učitele filozofie od filozofa.

1.6.1 Podněty k didaktické transformaci

Co se týká praktické didaktické transformace filozofie, jen stěží lze stanovovat obecně platné poučky. Jak již v této práci bylo naznačeno (a dále ještě bude diskutováno) a jak také zmiňuje Knecht: „Každá vyučovací hodina je vlivem mnoha faktorů (...) svým způsobem originální a jednoduše nelze poskytnout všeobecně platný návod“ (Knecht 2007, s. 68). Je ale možné uvažovat nad inspirativními podněty, které mohou přinášet alespoň dílčí odpovědi.

K didaktické transformaci na rovině výběru učiva je takovým podnětem Kuřinou popsán přístup „od globálně známého a užitečného k plodnému“ (Kuřina 2009, s. 302). Tento koncept se vymezuje proti přístupu „od nejjednoduššího ke složitějšímu“ a navrhuje začínat výuku daného oboru těmi tématy, které jsou žákům z jejich vlastní zkušenosti již nějak známé (ibid.). Kuřina tento přístup rozvíjí ve stati věnované geometrii a píše, že žáci se ve svém dosavadním životě spíše setkali s krychlí (např. jako s hrací kostkou) než s bodem, kterým běžně výklad o planimetrii začíná⁴⁵. Ve filozofii by tak dle tohoto konceptu bylo efektivnější s žáky začínat aplikovanou etikou nebo filozofickou antropologií raději než například ontologií, která s sebou přináší pojmy jako bytí a jsoucno.

Dalším důležitým prvkem didaktické transformace (zde již na rovině didaktického ztvárnění) by mělo být upřednostnění přirozeného jazyka před „odbornými podjazyky“ (Pitřha, cit. dle Kuřiny 2009, s. 300). Přirozený jazyk totiž umožňuje „svobodný pohyb myšlení“ (ibid.). Striktní vyžadování odborných názvů naopak tíhne k pojetí vědního oboru jako seznamu termínů. Přitom zvláště ve filozofii je volné užívání jazyka, a tedy volné myšlení, klíčové. I tento aspekt je vhodné zařadit do úvah o didaktické transformaci. U žáku

⁴⁵ Jako další příklad Kuřina (2009) uvádí biologii a fakt, že pro žáky je běžnější „vidět spíše psa než buňku“ (Kuřina 2009, s. 302).

by měla být snaha o filozofování podpořena a rozvíjena, nikoli potlačována vyžadováním onoho „odborného podjazyka“.

Výše uvedené myšlenky jsou jen příkladem toho, jak komplexní problematika didaktické transformace je (od výběru a uspořádání vyučovaných témat až po užívání a vyžadovaný jazyk). Další vodítka pro adekvátní didaktickou transformaci poskytují didaktické zásady pro výuku filozofie⁴⁶.

1.7 Didaktické zásady výuky filozofie

Obecné požadavky, které byly zformulovány na základě vypořádaných zákonitostí výuky a pozitivních zkušeností učitelů, se označují pojmem didaktické zásady (Obst 2017, s. 119). Ze své podstaty se jedná o zásady všeobecně platné. V této kapitole však jejich obecnost bude vztahována ke specifčnosti výuky filozofie. Systém didaktických zásad se v pojetí různých autorů liší. Pro tuto práci bylo zvoleno osm didaktických zásad, které ve své *Obecné didaktice* (2017) prezentuje Obst. Na závěr je přidána ještě jedna zásada, která se od ostatních svou povahou lehce odlišuje. Zmiňuje ji Šuch ve *Vybraných kapitolách z didaktiky filozofie* (2022) a pro výuku filozofie je velmi důležitá.

Je nezbytné uvést, že zde (i jinde) prezentované didaktické zásady není možné považovat za šablonu, která po použití instantně zkvalitní výuku. Přesto ale mohou být tyto principy zvláště pro začínající učitele podnětné, a to zejména budou-li vnímány jako otázky, respektive jako témata k uvažování o výuce filozofie.

Zásada uvědomělosti a aktivity požaduje, aby se žáci učili vědomě pomocí své vlastní aktivní činnosti (Šuch 2022, s. 15). Uvědomělé poznání se rovná vědění jakožto vědění, které v sobě zahrnuje „jasnost o sobě samém“ (Rybák 2019, s. 133). Tím se liší od pouhého domnívání se, jehož oprávněnost není jistá. Ve výuce by nemělo docházet k pouhému předávání informací žákům. Žáci by se svou vlastní aktivitou (samozřejmě za pomoci učitele) měli blížit k onomu vědění (ibid.).

Zásada názornosti předpokládá smyslové vnímání žáků během učení (Obst 2017, s. 119). Tato zásada bývá někdy považována za „zásadu zrakového vnímání“. Je ale potřeba mít na paměti, že: a) smyslové vnímání není výhradně zrakové vnímání (do výuky je možné

⁴⁶ Viz kap. 1.7 této práce.

zařadit např. i sluchové či jiné vjemy); b) názornost je nutná i ve smyslu dostatečného množství konkrétních příkladů, které dokreslují prezentovanou učební látku (Kurelová in: Kalhous et al. 2002, s. 271), a přitom se nemusí nutně jednat o fotografii, obrázek nebo nákres. Filozofie má abstraktní charakter, a proto bývá tato zásada pro učitele výzvou (Šuch 2022, s. 15). Kromě běžných nákresů na tabuli (příkladem budiž platónský trojúhelník) je možné využít i představivosti žáků a vyzvat je k vlastní ilustraci nějakého filozofického problému. Kurelová (in: Kalhous et al. 2002, s. 217) ale upozorňuje, že tato zásada musí být uplatňována v adekvátní míře. Nedostatek názornosti může způsobovat neporozumění látce, kterou si žáci osvojí pouze verbálně; na druhé straně však přemíra názornosti „může brzdit rozvoj abstraktního myšlení“ (ibid.).

Zásada soustavnosti stanovuje nutnost systematickosti a kontinuity výuky. Učivo má být žákům předkládáno v určitém systému, ovšem nikoli v systému daného vědního oboru, ale v systému didaktickém (Obst 2017, s. 120). Takový systém je výsledkem tzv. didaktické transformace.⁴⁷ Systematickosti výuky předpokládá zdůrazňování souvislostí a plynulé navazování novějších poznatků na ty dřívější. Výuku filozofie je možné pojmut jednak v systému dějinném, jednak v systému tematickém.⁴⁸ Ohledně konkrétního modelu strukturace se vedou diskuze, ale nezpochybnitelná je skutečnost, že *nějaká* systematizace je nezbytná. Výuce prospěje také to, když budou žáci s tímto systémem seznámeni, aby se v něm mohli sami orientovat. Soustavnost výuky je spatřována i v průběžném opakování a procvičování učiva (ibid.).

Zásada přiměřenosti určuje, aby výuka odpovídala věku, ale i individuálním zvláštnostem žáků (ibid.). Nejprve je tedy nutné stanovit obecnou úroveň učiva a výukových metod (tedy co a jak) pro celou třídu, a to ve smyslu věku a zaměření žáků⁴⁹. Dále by pak vyučující měl stanovit prostředky pro individualizaci a diferenciaci výuky pro jednotlivé žáky v rámci jedné třídy. Například se může jednat o volněji zadané úkoly (s možností volby konkrétní realizace) nebo o nadstavbové úkoly, které budou plnit jen žáci v ostatních (standardních) činnostech rychlejší. Ve filozofii se může také jednat o zadání různě náročných filozofických textů, a to podle individuální schopnosti daných žáků takové texty

⁴⁷ Viz kap. 1.6 této práce.

⁴⁸ Viz kap. 1.4 této práce.

⁴⁹ Jiný rozsah by měl být předkládán žákům prvního ročníku SOŠ a jiný žákům čtvrtého ročníku gymnázia.

číst a rozumět jim. Přiměřenost odpovídající individuálně konkrétnímu žákovi je velmi důležitá pro jeho aktivní zapojení. Přílišná náročnost, ale i naopak přílišná snadnost úkolů žáky demotivuje.

Zásada trvalosti představuje požadavek trvalého osvojení poznatků, ale i dovedností. Ty by dle Obsta (2017, s. 120) měly být na takové úrovni, která žákům umožní jejich další využití v praxi, a to jak v rámci (sebe)vzdělávání, tak v rámci budoucího povolání. Kromě opakování učiva (a to jak během výuky, tak při zkoušení) je tato zásada zajišťována i rozlišováním mezi podstatnými a méně podstatnými částmi učiva a také za pomoci již výše uvedených zásad (ibid.). Filozofie má pro celoživotní vzdělávání značný význam, a to kromě jejího bytostného rozměru také s ohledem na filozofické kompetence. Schopnosti jako interpretace textu, argumentování a odpovědné rozhodování⁵⁰ jsou hodnotné pro člověka obecně, nikoli účelově pro „další využití v praxi“. A právě proto je důležité podporovat jejich trvalost.

Zásada výchovnosti vyučování má právě ve filozofii velký potenciál. Jedná se o nadoborový rozměr výuky, která by v takovém pojetí měla pomáhat „k utváření morálních a citových kvalit žáků“ (Obst 2017, s. 121). Filozofické otázky mnohdy obsahují i zřetelný etický rozměr, který je vhodné ve výuce akcentovat. Nicméně tato zásada by neměla zcela přetvořit vyučovanou filozofii v „čistou“ etiku⁵¹. Výchovnost vyučování je ale důležité uplatňovat také bez ohledu na vyučovaný předmět, tedy mimo předkládané učivo, a to chováním učitele – jeho celkovým vystupováním.

Zásada vědeckosti považuje za nutné žákům předkládat „vědecky prokázané poznatky“ (Obst 2017, s. 121). Jelikož filozofie nemá povahu reálných věd, netvoří ji souhrn vědecky prokázaných poznatků. Ale přesto má tato zásada i pro filozofii význam. Je nezbytné žáky seznamovat s otázkami, myšlenkami a argumentací, kterou akceptuje současná filozofická komunita (Šuch 2022, s. 17). Na učitele to samozřejmě klade požadavek celoživotního sebevzdělávání. Zásada vědeckosti má ale i druhý rozměr, a to ten, který se týká činností žáků ve výuce. Ti by měli být vedeni k vědeckému poznávání

⁵⁰ Jedná se o výběr několika filozofických kompetencí, jak o nich uvažuje Šebešová (2017, s. 23).

⁵¹ Viz dále kap. 2.2 a Novotného kritiku koncepce R. Dölle Oelmüllerové, které vyčítá nedostatečné všestranné filozofické pojetí.

a k badatelským činnostem (Obst 2017, s. 121). Ve výuce filozofie to znamená důsledné vyžadování logicky správné argumentace. Odpovědi na filozofické problémy⁵² zřídka podléhají dichotomii správně – špatně⁵³ (Novotný 2017, s. 41), a právě proto je důležité trvat na tom, aby žáci svá tvrzení byli schopni obhájit (podložit argumenty, popsat jednotlivé kroky vlastního úsudku atd.) (ibid.). Konkrétně se jedná o přesná pojmová rozlišení, popsané předpoklady a přesvědčivé argumenty, které jsou pro filozofické odpovědi klíčové (Šebešová ed. 2017, s. 14–16), a které by měly být (i s ohledem na zásadu vědeckosti) ve výuce zdůrazňovány.

Zásada spojení teorie s praxí zdůrazňuje nutnost vést výuku filozofie v souvislostech s každodenním životem žáků. Existují oblasti filozofie, které jsou žákům přirozeně bližší, například otázky filozofie člověka jsou bytostně vlastní všem lidem. To je důležité žákům připomínat a podněcovat uvědomění si jejich vlastních názorů, myšlenek i pocitů k daným filozofickým otázkám. Zároveň je ale možné tuto zásadu vnímat i jako „tzv. otevírání se školy jejímu okolí“ (Obst 2017, s. 121), k čemuž může přispět například beseda s filozofem nebo jiná forma spolupráce s univerzitami, která žákům představí filozofii v jejím širším pojetí a nejen jako vyučovaný předmět na střední škole.

Zásada vytvoření optimálních podmínek pro vyučovací proces je velmi obecná a její dodržování by mělo být samozřejmostí. Vyučování musí probíhat za adekvátních organizačních i dalších podmínek. Šuch ale akcentuje zejména „respektující pracovní vztah mezi učitelem a žáky“ (Šuch 2022, s. 16). A to je právě pro filozofii zásadní, neboť podstatou výuky filozofie by mělo být filozofické myšlení, a to je potřeba rozvíjet ve svobodné a respektující atmosféře. Žáci se musí cítit bezpečně, aby mohli volně vyjadřovat své myšlenky. Novotný přímo hovoří o nezbytnosti dodržet v rámci dialogu partnerský vztah, který se vymezuje proti jednostrannému autoritativně pojatému monologu (Novotný 2017, s. 41).

⁵² Nikoli na určitá filozofická fakta, např. kdo je autorem daného díla.

⁵³ „Jen pošetilec si totiž může myslet, že zná hotová řešení problémů, kterými se nejpřemýšlivější z lidí zabývají celá staletí.“ (Novotný 2017, s. 41).

2 Uvádění do filozofie

2.1 Uvádění a filozofie

Před vlastními úvahami o charakteru uvádění do filozofie je na místě si položit otázky, které pomohou vyjasnit, o charakter čeho se zde vůbec bude jednat.

Za prvé, jak rozsáhlé uvádění je myšleno? Úvod jako jedna vyučovací hodina, úvod jako měsíční období, nebo úvod trvajících celé pololetí? Na univerzitách se „úvody do filosofie“ vyučují i jako jednosemestrální předměty, ostatně také RVP G v rámci vzdělávací oblasti *Občanský a společenskovědní základ* počítá s filozofií jako s *Úvodem do filozofie (a religionistiky)* a tím tedy naznačuje, že na úrovni gymnázia se nemůže jednat více než „jen“ o úvod. Navíc v jistém ohledu je dokonce možné říci, že s filozofií (ani s jejím úvodem) není člověk hotov nikdy.

V této práci je uvádění do filozofie pojímáno úzce, totiž jako prvotní, explicitní seznámení se s filozofií jako vyučovacím předmětem (což na gymnáziích běžně bývá v rámci čtvrtého ročníku). Není nutné jej spojit s konkrétním časovým rozsahem, pro následující úvahy postačí alespoň rámcové vytyčení uvádění – jeho pojetí není široké (např. ve smyslu celého pololetí), ale není ani příliš úzké (jako např. pouze prvních deset minut první vyučovací hodiny).

A za druhé, do čeho přesně budou žáci uváděni? Samozřejmě do filozofie, ale do které? Je jedna jediná, nebo jich je více? Pluralita filozofického myšlení je patrná nejen v různých filozofických směrech. „Rozmanitá jsou témata a úkoly, aktuální diskuze o problémech i interpretace klasiků“ (Röschová in: Šebešová ed. 2017, s. 67). Proto Röschová píše, že nezbyvá nic jiného než ji „v současné době přiznat existenci v množném čísle.“ (ibid.). Takže do které konkrétní filozofie budou žáci uváděni?

Jak bylo uvedeno výše, uvádění je pojímáno poměrně úzce (úvodní vyučovací hodiny, nikoli např. celé pololetí), ovšem filozofie, respektive její konkrétní podoba, zde bude pojímána široce. Spíše by se mělo jednat o filozofování⁵⁴, o specifický způsob myšlení.

⁵⁴ Srov. Hejdánkův *Úvod do filozofování* (2021), nikoli do filosofie.

Právě to by mělo být výukovým cílem onoho uvádění, tedy otevřít žákům pozapomenutý⁵⁵ obzor bytostného tázání.

S takto širokým pojetím filozofie by se dle Novotného mělo pokračovat i po vlastním úvodu. Je totiž důležité filozofii předkládat co možná nejvíc nezaujatě a nestranně⁵⁶, a to jako „obraz dostatečně širokého spektra filosofických osobností, názorů a směrů.“ (Novotný 2004, s. 8).

Výše uvedené odstavce se týkaly rozsahu i tématu uvádění. Dále nesmí být opomenuta skutečnost, kdo do filozofie bude uváděn. Jedná se o žáky především čtvrtého ročníku gymnázia⁵⁷. Třebaže se s filozofií zajisté již v nějaké její podobě setkali, právě v závěru střední školy jim bývá filozofie představena jako samostatný obor. Je třeba mít na paměti, že se jedná o žáky-začátečníky, kteří s filozofií začínají. Tento aspekt je pro celé uvažování o uvádění do filozofie klíčový a v rámci této práce bude dle potřeby připomínán.

2.2 Didaktické podněty pro uvádění do filozofie

Následující řádky předkládají několik didaktických podnětů pro uvádění do filozofie, které se objevily v různých předmluvách i vlastních kapitolách několika učebnic filozofie či monografiích na toto téma.

Inspirující je v tomto ohledu přístup Benyovzského, který byl využit při tvorbě učebnice *Úvod do filosofického myšlení*. Tento autor si je vědom konkrétní funkce učebnice, kterou je usnadnění „bezprostředního vstupu do oblasti filozofie“ (Benyovzsky 2007, s. 8). Proto je celý první oddíl učebnice⁵⁸ předkládán jako přípravný. „Jeho základním smyslem ještě není získání faktických znalostí z ‚oboru‘ filozofie, nýbrž příprava čtenáře pro úkol recepce faktické filosofické problematiky“ (ibid.). Zmíněná příprava pak znamená poskytnutí „předběžné představy o filosofii“ (ibid.), díky které bude následně žák schopen porozumět základním filozofickým tématům. Ve své podstatě se tedy jedná o jakousi

⁵⁵ „Všichni jsme už filosofovali. Už jako děti.“ (Anzebacher 2004, s. 15).

⁵⁶ Jak jen nezaujatě a nestranně ono pojetí může být, neboť každý výběr (filozofů, jejich děl...) je subjektivním výběrem a každé předkládání jakékoli myšlenky je již „zatíženo“ porozuměním jejího předkladatele.

⁵⁷ V tomto ročníku se běžně filozofie vyučuje. Se čtvrtým ročníkem počítají také učebnice, např. analyzovaná učebnice *Společenské vědy pro střední školy* je 4. dílem své řady.

⁵⁸ Výstižně nazvaný *Filozofie jako překonání naivity – obrácený svět* (Benyovzsky 2007, s. 9–43)

„iniciaci filosofického zájmu“ (ibid.), tedy o znovuprobuzení údivu a pochybování, které jsou ostatně východisky filozofie, a které překonávají samozřejmost našeho světa.

V první kapitole se Benyovzsky (2007, s. 11–16) věnuje rozdílu mezi přirozeným a teoretickým životním postojem. Přirozený životní postoj se vyznačuje samozřejmou znalostí významu věcí, které člověk kolem sebe má. Tento postoj neproblematizuje povahu věcí, ta mu je „zcela samozřejmě jasná“ (Benyovzsky 2007, s. 11), a i proto se k nim vztahuje s cílem využívat je – disponovat nimi, manipulovat s nimi, přetvářet je. Naproti tomu teoretický životní postoj problematizuje již-znamé a snaží se věci vskutku poznat. Jde o to vystihnout pravou podstatu věcí. To je primárním smyslem teoretického postoje, tedy „výslovné rozumění věcem“ (Benyovzsky 2007, s. 15). Užívání a přetváření věcí není vyloučeno, jen je užíváno právě k tomu, aby byla postihnuta pravá povaha věcí.

K probuzení teoretického postoje je zapotřebí údivu a pochybnosti. Uvádění do filozofie by mělo být na tyto dva fenomény zaměřeno, neboť jedině tím může dojít k iniciaci opravdového zájmu o filozofii, tedy tím, díky čemuž se filozofie zrodila a pokaždé se znovu rodí v každém člověku.

Z didaktického hlediska je možné využít výše popsany rozdíly mezi postojem přirozeným jakožto „postojem užívání“ a postojem teoretickým jakožto „postojem poznání“ k motivaci žáků a k odpovědi na otázku, kterou nejen učitelé filozofie ve školách často slychají: *K čemu mi to bude?*⁵⁹ Nikoli nutně k užívání, ale k poznání a porozumění. K této otázce se v první kapitole své učebnice věnuje i Měšťánek (2012, s. 5–7), který pozvedá filozofické otázky nad otázky tzv. parciálních věd. „Vlastnosti oceli při extrémním namáhání budou jistě zajímat konstruktéra bagru, stálost barev prádla bude předmětem chemikova zkoumání“ (Měšťánek 2012, s. 5), ovšem při bližším zkoumání toho, jaké otázky si různí lidé pokládají, je patrné, že existují „otázky, které si kladou všichni lidé bez ohledu na své zaměstnání, vzdělání, národnost, ba dokonce bez ohledu na století, ve kterém se narodili“ (ibid.).

Podnětné je zajisté i Hejdánkovo pojetí, ve kterém zdůrazňuje důležitost vlastního vstupu do filozofie. Situaci uvádění do filozofie přirovnává k situaci, kdy matka učí své dítě

⁵⁹ I přes nesmyslnost a klam této otázky (viz Bečvář 2010) je v této práci takové otázky věnován prostor. Nikoli snad pro její legitimitu, ale pro její reálné užívání v pedagogické praxi.

mluvit. Dítě může být schopno srozumitelně vyslovovat mnoho slov, ale to samo k umění řeči nestačí. Jde o dorozumívání. A stejně jako matka, která na své dítě denně mluví, „může jen doufat, že dítě pochopí, že to jsou samé výzvy, samá pozvání“ (Hejdánek 2021, s. 26), tak i učitel může své žáky „jen“ zvát k filozofování a doufat, že žáci tato pozvání vyslyší. Jak píše Hogenová, filozofie se musí „zrodit v hloubi myšlení u jednotlivce“ (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 70). Učitelovým posláním je pak „takový zrod v studentově duši iniciovat“ (ibid., s. 69). Tento zrod může nastat, pokud se povede probudit v žácích „napětí bytostného tázání“ (ibid.). A právě proto je dialog ve výuce filozofie naprosto nepostradatelný, slouží totiž jako ono pozvání.

V předmluvě učebnice *Základy společenských věd IV. díl* s podtitulem *Vztah ke světu jako celku* Pelcová upozorňuje na problém, ke kterému v praxi často dochází, totiž na nedostatečné vysvětlení specifického postavení filozofie⁶⁰. „(...) ne vždy věnujeme dostatečnou pozornost vysvětlení toho, že filozofie není společenskou vědou.“ (Pelcová 2005, s. 17–18). Mnoho obtíží při seznamování se s filozofií může vznikát právě kvůli tomu, že žáci nahlížíjí filozofii paradigmatem společenské vědy. I to je během uvádění do filozofie třeba mít na paměti a ve výuce se s tím vyrovnat.

Jeden ze způsobů jak překonat problém specifického charakteru filozofie nabízí Novotný. Pro úvod do filozofie navrhuje představit filozofii jako „počáteční všezahrnující moudrost“ (Novotný 2004, s. 12), ze které se postupně vyčlenily jednotlivé (speciální) vědní obory. Ty odpovídají na mnoho otázek, ale přesto nepokrývají vše. Zůstává *něco*, co nelze vysvětlit metodologií speciálních věd a co je tedy předmětem filozofie. Novotný uvádí příklad: „Člověka lze zkoumat z hlediska nejrůznějších vědních disciplín (biologie, medicíny, psychologie, sociologie), avšak položíme-li si otázku, co je vlastně člověk, v čem spočívá jeho podstata (je-li nějaká), jaký je smysl jeho života a vůbec jeho existence, dostáváme se do oblasti filosofie“ (ibid.). Filozofie tak pokrývá oblast „nejvyšší obecnosti a univerzálnosti“ (ibid.).

⁶⁰ Na jinakost výuky filozofie upozorňují i Benyovzsky či Tlapa, kteří citují výroky významných filozofů: „Filozofii nelze číst snad tak, jako noviny.“ Hegel (Benyovzsky 2007, s. 8.) a „...nelze do ní (do filozofie, pozn. autorky) vstupovat tak, jako se vchází do muzea.“ Petříček (Tlapa in Kuthan et al eds. 2018, s. 150.).

Odpovídat na otázky z této oblasti není zajisté jednoduché, součástí odpovědí je neustálé pochybování a znovu-tázání. Filozofie je polem rozmanitým, připouštějícím rozdílné, až protikladné postoje. A s tím je potřeba se hned v úvodu do filozofie vyrovnat, neboť tato povaha filozofie ji může v určité míře diskreditovat (Novotný 2004, s. 13). Pro žáky to může být matoucí, neboť dosud se v rámci základů společenských věd setkávali zejména s vědami speciálními. Pokud však učitel hned na začátku upozorní na odlišnost filozofie od speciálních věd a osvětlí ji, je pravděpodobné, že žáci na zpochybňování filozofie nepřistoupí (ibid.).

Konkrétní příklady pro zahájení výuky filozofie poskytuje také Hreško (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 143–145). Jednou z možností je představit žákům filozofii v jejím vztahu s mýtem, náboženstvím⁶¹ a vědami.

Další možností je koncepce⁶² R. Dölle Oelmüllerové, kterou více než Hreško analyzuje Novotný (2004, s. 6–7). Oelmüllerová navrhuje začít s filozofií prostřednictvím četby Platónova spisu *Obrana Sókrata*. Pro žáky se totiž jedná o konkrétní osobnost, jejíž životní příběh ilustruje filozofické problémy a probouzí tak u nich zájem i o filozofii jako takovou. Novotný ale upozorňuje na přetížení tohoto návrhu emoční stránkou problému (soucit se Sókratem). Ve své podstatě se jedná o problematiku antropologicko-etickou, nikoli všestranně filozofickou (Novotný 2004, s. 7).

2.3 Uvádění do filozofie jako evokace

Úvahy o úvodu do filozofie je také možné vztáhnout k první fázi (tzv. evokaci) třífázového modelu učení. Jak název napovídá, tento model učení se vyznačuje rozčleněním výuky do tří fází, které mají odlišný cíl. První fází je **evokace** (jejímž cílem je zjištění dosavadních vědomostí žáků a jejich motivování pro téma), následuje **uvědomění** (to směřuje k pochopení podstaty problému) a **reflexe** (která cílí na upevnění a systematizaci poznatků) (Zormanová 2012, s. 115).

Běžně je tento koncept využíván v rámci vyučovací hodiny, která by měla zahrnovat všechny výše uvedené fáze, neboť díky nim si žáci osvojují učivo trvaleji a ve svém učení

⁶¹ Ke vztahu filozofie a náboženství např. Anzebacher (2004, s. 27–30).

⁶² Sama autorka uvádí, že se jedná pouze o inspiraci pro možnou podobu úvodu do filozofie, nikoli o pevně daný didaktický model či snad „šablonu“. (Novotný 2004, s. 7).

jsou aktivnější a také kreativnější (Petrasová, cit. dle Zormanové 2012, s. 115). Připodobnění problematiky uvádění do filozofie k evokační fázi je záměrně nadnesené, aby mohlo pro didaktické úvahy přinést zajímavé podněty. Součástí každé vyučovací hodiny by měly být také zbylé fáze, tedy uvědomění a reflexe.

V úvahách o uvádění do filozofie jako o evokační fázi je důležité se zamyslet nad vzdělávacími cíli, na které by tato fáze měla být zaměřena:

Prvním cílem evokační fáze je vybavování si dosavadních představ o učivu. Jedná se o tzv. prekoncepty, které bývají založeny na intuici a individuální zkušenosti (ibid.). Je více než pravděpodobné, že žáci slovo filozofie neuslyší poprvé. Možná se s ním setkali v jiném jeho významu, a to například s filozofií jako s životním názorem nebo s filozofií jako se základními principy a postoji v oblasti určité lidské činnosti⁶³ (např. filozofie určité firmy, pomoci které se hlásí k určitým hodnotám).

Druhým cílem je aktivizace žáka, protože právě aktivní jedinec se může efektivně učit. Důraz by měl být kladen na vlastní přemýšlení žáků a také by jim mělo být umožněno vyjadřovat se tzv. vlastními slovy (bez zatížení odbornou terminologií, pozn. autorky) (ibid.).

Třetím cílem je probuzení vnitřního zájmu k tématu, tedy motivování žáků (ibid.). Vyloženě žáky motivovat podle některých didaktiků ani nelze⁶⁴, je ale možné ve třídě vytvářet motivující prostředí. Během sekundárního stupně vzdělávání často dochází k tzv. motivační krizi, kdy se žáci ke škole obecně staví negativně, neboť se jedná o „vrstevníky oceňovaný projev dospělosti“ (Kalhous et al. 2002, s. 367). Žáci aktivní a projevující zájem o studium mohou mít strach ze ztráty své sociální pozice („tváře“). Vyučující by se měl snažit navodit bezpečnou atmosféru ve třídě a do výuky zapojovat všechny žáky.

Kromě výše uvedeného demotivování žáků vzhledem k sociální pozici ve třídě bývají méně motivovaní ti žáci, kteří mají obecně horší předpoklady k tomu být ve škole

⁶³ Filozofie. In: *Slovník spisovného jazyka českého* [on-line]. Ústav pro jazyk český AVČR, 2011. Dostupné z: <https://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=filozofie&sti=EMPTY&where=hesla&hsubst=no>

⁶⁴ „Složitost psychologie motivace neumožňuje vytvořit jednoduchý návod, který by z nemotivovaných dětí udělal žáky toužící po studiu.“ (Kalhous et al. 2002, s. 367).

úspěšní (např. nižší kognitivní schopnosti, nepodnětné rodinné zázemí apod.). Tyto žáky je nezbytné podpořit v tom, aby se soustředili na zadání úkolu jako takového, nikoli na výkon a případný neúspěch. Chyby, kterých se během výuky žáci dopustí, je nutné přijímat jakou součástí procesu učení a interpretovat je konkrétními činnostmi žáka (nedostačující vynaložená námaha, chybná strategie řešení problému...), a nikoli schopnostmi žáka (Kalhous et al. 2002, s. 371).

Motivujícím prvkem je kontextualizace výuky, a to zejména ve smyslu předkládání perspektivních⁶⁵ výukových témat a jejich propojování s kontextem (též zkušenostním horizontem) žáků (Kalhous et al. 2002, s. 367). V nejelementárnější podobě se může jednat o akcentaci vlastních myšlenek a pocitů žáků, dále také o věnování prostoru filozofickým tématům a otázkám, které přednesou sami žáci. Učitel dále může výrazně přispět k motivaci svých žáků, bude-li k výuce sám přistupovat s nadšením a hlubokým zájmem o daný obor a tento svůj přístup bude zřetelně dávat najevo (ibid.). *Verba docent, exempla trahunt*.

Pro uvádění do filozofie je tedy důležité mít tento evokační aspekt na paměti a v úvodních vyučovacích hodinách se zaměřit zejména na práci s prekoncepty, aktivizaci žáků a zvýšení jejich motivace.

2.4 Uvědomění a reflexe

Ačkoli je tato práce zaměřená na uvádění do filozofie, ve výuce nelze setrvat pouze na úrovni evokační fáze. Jak bylo uvedeno výše, nedílnou součástí třífázového modelu učení je také uvědomění a reflexe.

Zormanová píše, že fáze uvědomění je „fáze učení, fáze expozice a fixace učební látky“ (Zormanová 2012, s. 116). Tato fáze by měla navázat na fázi předchozí, což znamená, že by měla vycházet z žakovských prekonceptů a měla by žáky udržet aktivní a motivované. Konkrétní návrhy pro tuto fázi v rámci uvádění do filozofie jsou prezentované v rozboru úvodních kapitol středoškolských učebnic filozofie⁶⁶.

Během reflexe si žáci „třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti“ (Zormanová 2012, s. 116). Dobře vedená reflexe zvyšuje „pedagogický dopad“, který na žáky výuka má.

⁶⁵ Tzn. s tím výhledem, že se tato témata mohou stát stěžejními pro profesní nebo osobní stránku života žáků.

⁶⁶ Viz kap. 3.4 a 3.5 této práce.

Aneb „zkušenost není to, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili“ (Trčková et al. 2011, s. 73–76).

Autoři publikace *Škola zážitkem*⁶⁷ předkládají mapu možných tematických okruhů k reflexi. Jedná se o možný obsah reflexe. Autoři však připomínají, že v rámci jedné reflexe se nelze věnovat všem tématům, je ale vhodné si být vědom toho, na co konkrétně může být reflexe zaměřená. Jedná se o rovinu znalostní, dovednostní a postojoovou. Tyto roviny jsou dále vztaženy k učivu, ke klíčovým kompetencím a k rozvoji a sebepoznání žáků (ibid., s. 74). Podněty z výše uvedené publikace byly inspirací pro modelování reflexe v rámci analýzy učebnic.

Učitel by měl být na reflexi připraven a je vhodné, aby si dopředu formuloval klíčové otázky, kterými by reflexi rád zahájil. Způsob formulace otázek je velmi důležitý, neboť musí mít potenciál žáky aktivizovat a podnítit je k promýšlení právě proběhlé výuky. Z toho důvodu jsou vhodnější otázky otevřené, které nenabízejí možné odpovědi, ale ponechávají prostor pro různé úhly pohledu na tematizovanou problematiku.

Vhodné je také uspořádat třídu tak, aby na sebe žáci navzájem viděli (dát židle do kruhu) a zpočátku nechat hovořit aktivní žáky, kteří budou příkladem pro žáky ostatní. Dalším možným způsobem je žáky vyzvat, aby vytvořili menší skupinky a o proběhlé výuce diskutovali v tomto menším počtu. Až po takovém nácviku je možné očekávat hodnotnou celotřídní reflexi (ibid., s. 76).

Samozřejmě existují další metody vhodné pro reflexi, nikoli jen výše popsaná diskusní metoda. Ta je ovšem metodou základní, a i když bude žákům zadaná jiná aktivita (např. Pětílístek⁶⁸), bývá žádoucí, aby žáci svá individuální řešení sdělili ostatním.

2.5 Vlastní zahájení výuky

Pro uvádění do filozofie (tak, jak je v této práci pojímáno) je také možné využít obecně-didaktických poznatků, které se týkají vlastního zahájení výuky.

⁶⁷ Tato publikace se zabývá metodikou zážitkové pedagogiky. Byť mají zážitkové programy svá specifika, některé principy je možné využít i v rámci tradiční výuky.

⁶⁸ K této metodě viz např. Zormanová (2012, s. 126–127).

Zahájení výuky spadá do činností učitele, které provádí s cílem výuku adekvátně vést. Jedná se o velmi komplikovaný proces, jehož explicitní deskripce není možná⁶⁹. „Jde o vciťování do emocí, postojů, názorů, úvah, přičemž jednání jednoho činitele je ovlivněno jednáním ostatních“ (Kalhous et al. 2002, s. 372). Přes výše zmíněnou nesnadnost popisu těchto učitelových činností existují popisy, které předkládají, jak by učitel v ideálním případě měl výuku vést (ibid.).

Začátek vyučovací hodiny je (obdobně jako začátek jakéhokoli rétorického vystoupení) pro další pokračování velmi důležitý. Vyučující by měl v úvodu výuky žáky pro dané téma hodiny zaujmout, měl by je pro něj motivovat a získat jejich pozornost (ibid., s. 373). To se může podařit pomocí různých aktivizujících výukových metod, například tím, že žákům učitel rovnou zadá otázku k diskuzi či přímo nějaký úkol. Na základě toho se poté vyjasňuje (respektive sami žáci vyjasňují) jaké bude téma dané vyučovací hodiny. Takový postup má oproti tradičnímu deduktivnímu přístupu, během kterého vyučující nejprve pojmenuje téma hodiny, danou látku žákům přednese a následně se věnuje úkolům k procvičení, zajisté vyšší motivační potenciál (ibid.).

Klíčové je také nepodceňovat důležitost informovanosti žáků o programu vyučovací hodiny. Žáci by měli vědět, co se v dané hodině bude dít, jaké budou jejich úkoly a v neposlední řadě, k jakým cílům výuka směřuje. Díky tomu jsou aktivní součástí procesu učení a nikoli jen pasivním divákem toho, co se v hodině děje. Nástin průběhu výuky by se měl objevit hned v jejím počátku, ovšem formulování cílů výuky by zvláště pro úvod do zcela nové učební látky nemuselo být vhodné. Cíle výuky je možné formulovat na konci vyučovací hodiny, kdy by žáci měli být seznámeni s tím, co bylo ve výuce tím zásadním, čemu by měli rozumět a jaké konkrétní činnosti by měli být schopni vykonat (ibid., s. 374).

⁶⁹ Jestliže je velmi nesnadné poskytovat přesné návody pro výuku (šablonovité používání výukových metod), pak radit učitelům, kdy mají ve své výuce zrychlit a kdy zpomalit, kdy mají jaký konkrétní projev žáka ukáznit a kdy jej naopak přejít s nadhledem nebo využít pro danou situaci je nemožné. Zde se musí projevit určitý pedagogický cit.

3 Podoby úvodu do filozofie ve vybraných učebnicích pro střední školy

3.1 Význam učebnic pro edukační proces

Učebnice (spolu s dalšími edukačními konstrukty, jako jsou například kurikulární dokumenty nebo různé metodické příručky) „vymezují, konkretizují a facilitují edukační procesy, (...) reprezentují určitou vzdělávací koncepci, vymezují obsah vzdělání a metodicky jej ztvárňují“ (Maňák et al. 2007, s. 24). Mikk je vnímá jako „základní učební pomůcku“, která je v jeho pojetí dokonce „zdrojem úspěchu pro každý národ“ (Mikk in: Maňák et al. 2007, s. 12).

Kvalita učebnic se samozřejmě různí. Aby bylo možné učebnici označit za kvalitní, je nezbytné, aby naplňovala své funkce, mezi které mimo jiné patří funkce motivační, informační, systematizační nebo sebehodnotící.⁷⁰ Právě takové učebnice dosahují onoho ideálu dle Mikka (viz výše). Některé učebnice se ale výrazně zaměřují pouze na jednu jedinou funkci, a to na funkci informační. Bývá v nich uvedeno značné množství pojmů a termínů, takže se ve své podstatě o učebnici (která je určena k „didaktické komunikaci“ /Maňák et al. 2007, s. 24/) nejedná – jedná se pouze o „knihu, která uvádí množství pojmů“ (Mikk in: Maňák et al. 2007, s. 12).

Mikk píše, že pokud pro daný obor v daném regionu neexistují kvalitní učebnice, učitelé je nevyužívají a raději „předkládají žákům k učení texty, které sami přizpůsobili“ (ibid.)⁷¹. To potvrzují i výzkumy, které na jedné straně tvrdí, že „hlavním materiálem pro přípravu školní výuky jsou pro učitele především učebnice“ (Knecht 2007, s. 69), ovšem jejich reálné využívání ve školní výuce je velmi sporé⁷². Z těchto výzkumů je tedy možné vyvodit, že učitelé obsahy uvedené v učebnicích pro potřeby své výuky „ve velké míře přetvářejí“ (ibid.). Jedná se o různé zkracování, vynechávání, ale i doplňování nebo navrhování vlastních aktivit do výuky. Dle Knechta je učitel „posledním článkem“, přes

⁷⁰ Více k funkcím učebnic viz např. Mikk: in Maňák 2007, s. 11-23.

⁷¹ Otázka, zda pro filozofii v českém prostředí existují kvalitní učebnice, není předmětem této práce. Bylo by ale možné a také zajímavé provést na toto téma výzkum a získat tak reálná data o tom, jakých kvalit učebnice filozofie dosahují (dle hodnotících kritérií) a jaké názory na ně mají učitelé, ale i samotní žáci. Z osobní zkušenosti autorky této práce lze tvrdit (samozřejmě ve velice omezené platnosti takového výroku), že učitelé často sahají po svých vlastních materiálech a učebnice filozofie využívají zřídka.

⁷² Knecht jako příklad uvádí hodiny fyziky v 7. a 8. ročnících ZŠ z provedeného výzkumu, během kterých žáci s učebnicí v rámci jedné vyučovací hodiny (45 min) pracovali cca 3 minuty (Knecht 2007, s. 69).

který se vzdělávací obsahy dostávají přímo k žákům (ibid.). Přesto ale dle Maňáka pro žáky učebnice zůstávají „rozhodujícím pramenem poznání“ (Maňák et al. 2007, s. 24), a to zejména vzhledem k domácí přípravě. Ne všichni žáci si totiž během vyučování tvoří zápis do sešitu. A právě v tomto ohledu je význam učebnic pro vzdělávací realitu zásadní.

Kromě výše uvedené důležitosti učebnic pro učitele i žáky je v rámci této práce zásadní také skutečnost, že učebnice reprezentují kodifikované kurikulum (Knecht 2007, s. 69), a tím zde pomáhají předložit přesnější obraz uvádění do filozofie na gymnáziu. Následující kapitoly totiž představují krok směrem k praktickému pohledu na tuto problematiku.⁷³

3.2 Předmět a metoda rozboru vybraných učebnic

Předmětem zde provedeného rozboru úvodních kapitol středoškolských učebnic filozofie není získat (a kvantitativně zpracovat) informace o tom, jaké různé způsoby učebnice pro uvádění do filozofie nabízejí; cílem také není tyto učebnice evaluovat⁷⁴. Analýza se zaměřuje na využití materiálů uvedených v učebnici (texty i úlohy) ve výuce, a to vzhledem k podnětům didaktiky filozofie, které byly rozkryty v předchozích kapitolách této práce.

Cílem rozboru využití učebnicových textů a úloh ovšem není konkrétní návrh změny, respektive konkrétní variace daného textu nebo úlohy. Tyto konkrétní jednotlivosti jsou využity k tomu, aby na nich bylo demonstrováno, jakým způsobem by učitelé filozofie mohli o těchto textech a úlohách uvažovat. Záměrem tedy není učebnice určitým způsobem optimalizovat, zkrátka věnovat se zdokonalování podkladů pro výuku. Takové pojetí této analýzy by výuku filozofie mechanizovalo a technizovalo. Vynikající podklad (ať už se jedná o učebnici nebo např. metodický list) kvalitní výuku sám o sobě nezaručí. Jak píše Kuřina, ve školní praxi je rozhodující „vhodné ‚nasazení‘ (navrhovaných aktivit, pozn. autorky) do výuky“ (Kuřina 2009, s. 301). Tuto schopnost Kuřina pojmenovává jako „umění

⁷³ Tato práce vzhledem ke svému rozsahu bohužel nereflektuje reálnou školní praxi, tedy konkrétní podoby uvádění do filozofie tak, jak na různých gymnáziích skutečně probíhají. Takový výzkum by ovšem k vykreslení této problematiky jako celku zajisté přispěl.

⁷⁴ K evaluaci učebnic filosofie viz přehled učebnic na českém trhu např. Šebešová (2017, s. 10–13) a také viz hodnotící kritéria didaktické vybavenosti učebnic (Pavliščová, 2021).

dobře učit“, které podle něj sestává z odpovídajícího vzdělání a zkušeností, a to „při poctivé snaze učitele být učitelem dobrým“⁷⁵ (ibid.).

Porozumění podkladům pro výuku (zejména pro výuku filozofie, kde se předpokládají filozofické texty) je svébytnou součástí myšlení každého učitele a není jednoduše přenositelné. V podkladech navíc není možné zachytit jejich „nasazení“ jak o něm píše Kuřina⁷⁶. Ve školní realitě zkrátka nelze postupovat dle předem a precizně daných kroků. Učitel musí reagovat na situaci, někdy je potřeba věnovat úloze více času, nahlédnout ji i jinými způsoby, zformulovat doplňující otázky apod.

Z výše uvedených důvodů je tato perspektiva, tedy perspektiva zdůrazňování didaktických dovedností učitelů filozofie, pro výuku velmi důležitá. Výstupem rozboru úvodních kapitol středoškolských učebnic jsou zobecněné principy pro uvažování nad učebnicovými texty a úlohami ve výuce filozofie, které jsou uvedeny ve čtvrté kapitole této práce.

Analogicky k tomu, že žáci jsou zde uvažováni jako žáci-začátečníci⁷⁷, tak i učitelé jsou zde uvažováni jako učitelé začínající. Zkušenosti pedagogové jistě s učebnicemi již pracovat umí a díky mnoha odučeným hodinám mají principy výuky filozofie prakticky vžitě. Proto se může zdát, že jsou během rozboru zdůrazňovány takové motivy, které jsou z hlediska výukové praxe mnohým učitelům již zřejmé. Přesto jsou zde právě vzhledem k začínajícím učitelům explicitně uvedeny.

Vzhledem k tématu této práce (uvádění do filozofie) se rozbor vybraných středoškolských učebnic filozofie soustředí na jejich úvodní kapitoly.⁷⁸ Pozornost je věnována zejména obsahové stránce textů, a to s přihlédnutím k jazykové formě (zejména co se volby konkrétních pojmů týče), a zadání úloh, u kterých je důraz kladen na konkrétní formulace otázek. Naopak odhlédnuto je od grafických prvků učebnice jako jsou ilustrace,

⁷⁵ Kuřina si je vědom terminologické nejasnosti, respektive neuchopitelnosti oné „poctivé snahy“, přesto je zde tento koncept uveden, a to jako ukázka toho, že dokonalé učebnice, pracovní listy aj. pro kvalitní výuku nestačí.

⁷⁶ Viz výše.

⁷⁷ Viz kap. 2.1 této práce.

⁷⁸ Bylo by zajisté podnětné nazírat učebnici jako celek. Analýza celé učebnice by však překonala téma i rozsah této práce. Zde je na místě poznamenat, že všechna následující vyjádření se týkají úvodní kapitoly dané učebnice, třebaže to v textu z důvodu stručnosti explicitně uvedeno není (dochází tedy k záměně spojení *úvodní kapitoly učebnice* se slovem *učebnice*).

různá zvýraznění apod. Tyto prvky zajisté dotvářejí celkovou podobu učebnice, ale vzhledem k tématu i rozsahu této práce není nezbytně nutné je analýze podrobovat.

Co se týká výkladových textů, analýza se bude zaměřovat na to, co učebnice o filozofii říkají (obsah), a jak to říkají (forma). Věcná správnost⁷⁹ daného tvrzení je nutným předpokladem, ovšem z didaktického hlediska je také velmi důležité, jaké konkrétní jazykové prostředky⁸⁰ jsou užity. Učebnice je totiž konstruktem didaktické komunikace (Maňák et al. 2007, s. 24) a měla by dle toho být stylizována⁸¹.

Kromě výkladových textů bude kladen důraz také na rozbor zadání navrhovaných úloh. Osu pro posouzení vhodnosti úloh tvoří základní aspekty didaktiky filozofie, které jsou předkládány v první části této práce. Zejména se jedná o výukový cíl (rozvoj filozofického myšlení a filozofických kompetencí).

Veškerý obsah analyzovaných kapitol je uveden buď přímo v textu (jedná-li se o text velmi krátkého rozsahu), nebo je k nahlédnutí v Přílohách této práce. V obou případech je obsah samozřejmě citován.

Jak již bylo uvedeno výše, úvodní kapitoly vybraných učebnic filozofie jsou podrobovány kritice, která získává oporu jednak v didaktickém východisku (kompetenčně orientovaná výuka filozofie), jednak v odborné literatuře věnující se didaktice filozofie. Samozřejmě zde zůstává přítomná nesnadnost úkolu vytvořit středoškolskou učebnici filozofie a dílčí kritické poznámky v žádném případě necílí na autory učebnic se záměrem znevažovat jejich práci. Pro rozvinutí smysluplné diskuze nad touto problematikou je však nutné učebnice kriticky posuzovat. Vzhledem k odborné literatuře, která je hojně citována, a také vzhledem ke konkrétním návrhům variací, které jsou zde uvedeny, je kritika konstruktivního charakteru a slouží k formulování didaktických principů pro výuku filozofie⁸².

⁷⁹ Viz zásada vědeckosti v kap. 1.7 této práce.

⁸⁰ Ve smyslu konkrétních realizací daného lexému (slova) a jeho případné příznakovosti (Krčmová, 2017).

⁸¹ Viz funkční styl učebni (Hausenblas, 1972).

⁸² Viz kap. 4 této práce.

3.3 Výběr učebnic

Vzhledem k výše popsanému předmětu i metodě rozboru úvodních kapitol učebnic je zřejmé, že se jedná o kvalitativní přístup, který se učebnicovými texty i úlohami zabývá podrobně. Takový přístup se totiž pro ukázkou možného uvažování nad učebnicemi filozofie jeví jako vhodný. Z tohoto důvodu byly rozboru podrobeny pouze dvě učebnice.

Pro výběr učebnic byla využita komparace původních českých středoškolských učebnic filozofie, kterou zpracovala Šebešová (2017, s. 9–13). Tato analýza porovnává tři učebnice, které odpovídají výukovému cíli filozofie, kterým by (dle didaktického východiska této práce) mělo být filozofické myšlení⁸³. Z těchto tří učebnic byly vybrány ty, které získaly schvalovací doložku⁸⁴ MŠMT ČR. Kromě tohoto odůvodnění výběru učebnic, byla vzata v úvahu i skutečnost, že vzájemně se od sebe tyto učebnice značně odlišují. Hlavním rozdílem je dějinný (historický) model strukturování učiva na straně jedné (*Člověk na cestě k moudrosti*) a tematický (systematický) model na straně druhé (*Společenské vědy pro střední školy – 4. díl*). Zároveň se učebnice liší i obdrženým hodnocením v analýze porovnání učebnic, kterou provedla Šebešová (2017, s. 9–13). Ze tří učebnic byla učebnice *Člověk na cestě k moudrosti* hodnocena nejhůře, naopak *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl* je autorkou analýzy považován za nejkvalitnější⁸⁵ (ibid.).

Vybrané učebnice byly analyzovány i se svými doplňujícími publikacemi, jako je pracovní sešit nebo příručka pro učitele (jsou-li k dané učebnici vydané). Jedná se tedy o následující tituly⁸⁶:

⁸³ Viz kap. 1.4 této práce.

⁸⁴ Dle § 27 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. mohou školy využívat i učebnice bez schvalovací doložky MŠMT ČR, což samo o sobě značí, že kvalita učebnic není zaručována jen schvalovací doložkou. Je důležité si ale uvědomit, že na procesu uznání učebnice jako kvalitní a vhodné pro výuku (tedy na procesu udělení schvalovací doložky) se podílelo více odborníků (minimálně dva odborní recenzenti), než během procesu zařazení učebnice bez schvalovací doložky do výuky, kdy za tuto skutečnost zodpovídá „jen“ ředitel dané školy. (Viz Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic). A proto bylo toto vodítko (tedy udělení schvalovací doložky MŠMT ČR) při výběru učebnic pro analýzu v rámci této práce zvoleno.

⁸⁵ „Považuji tuto učebnici za nejzdařilejší proto, že se prostřednictvím problémů a konkrétních úloh snaží skutečně rozvíjet samostatné filozofické myšlení žáků.“ (Šebešová 2017, s. 12). Cílem této práce ovšem není se k výše uvedenému posudku vztahovat. Přesto odlišné hodnocení učebnic přispělo k výběru právě těchto (a ne jiných) dvou učebnic filozofie.

⁸⁶ Učebnice jsou seřazené dle roku vydání.

- ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Člověk na cestě k moudrosti*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008. ISBN 978-80-7182-292-9.
- BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis, 2011. ISBN 978-80-7358-175-6.
- BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2011. ISBN 978-80-7358-176-3.
- DRNEK, Martin et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis, 2011. ISBN 978-80-7358-177-0.

3.4 Člověk na cestě k moudrosti (Šil a Karolová)⁸⁷

Tato učebnice v sobě (ve smyslu jedné knihy) zahrnuje jak výkladové texty⁸⁸, tak různé úlohy a cvičení a také „učitelskou část“⁸⁹, která obsahuje formulace výukových cílů, popis průběhu činností a řešení úloh. Analyzována je úvodní kapitola, která nese název *Údiv a pochybování jako počátky filosofického tázání*.

3.4.1 Motto

Kapitola začíná mottem, které je převzaté z díla Matthiase Claudia:

„PETR: Jsi pro filosofování?

PAVEL: Co to je? Tak řekni!

PETR: Je to učení, že Petr není Pavel a Pavel není Petr.

PAVEL: Nejsem pro filosofování.“

(Šil a Karolová 2008, s. 17).

⁸⁷ Pro přehlednost je tato kapitola rozčleněna na několik dalších podkapitol, a to podle konkrétního tématu, kterému se autoři v rámci úvodní kapitoly věnují. V rozboru je postupováno podle seznamu úkolů, který autoři žákům předkládají (viz s. 17).

⁸⁸ Pro snazší orientaci v popisu učebnic je v této práci užito dvou pojmů, které jsou na tomto místě definovány. „Výkladové texty“ jsou výkladem a jejich cílem je seznámit žáky s určitou částí učiva. Bývají vytvořené přesně pro tuto funkci a zpravidla je tvoří autoři dané učebnice. V učebnici se dále objevují „texty ilustrační“, které slouží k rozvíjení vyložené problematiky a žáci k nim ve většině případů mají vypracovat úkoly. Bývají převzaté, takže jejich primární funkce není „být součástí učebnice filozofie“. Tuto skutečnost by měl mít učitel na paměti, jedná se totiž o náročnější texty, k jejichž interpretaci zpravidla žáci potřebují pomoc (naproti tomu výkladové texty jsou psány s ohledem na čtenáře-žáka, takže jsou žákům přístupnější).

⁸⁹ Takto tuto část sami autoři nazývají. Pro stručnost bude v následujícím textu tento pojem volně zaměňován s pojmem metodika.

Autoři učebnice se v „učitelské části“ o motto vůbec nezmiňují⁹⁰, což značí, že porozumění tomuto textu vnímají (i u žáků-začátečnicků) jako samozřejmost, nebo že tuto část kapitoly považují spíše za doplněk než za její podstatnou součást. Přitom motivování žáků v úvodu každé vyučovací hodiny, ale zvláště v úvodu nového učebního celku, je zásadní. „V zájmu učitele musí být vytvořit u žáků pozitivní očekávání něčeho zajímavého, poutavého“ (Kalhous et al. 2002, s. 373).

Výše uvedené motto by mohlo mít na žáky motivační účinek, ovšem učitel by s ním měl ve výuce pracovat, předně by totiž měl ověřit, zda (a jak) tomuto mini dialogu žáci rozumí. Diskuze by se nejprve měla týkat rčení „Petr nebo Pavel“. Pro interpretaci dialogu jako celku je nezbytné, aby žáci věděli, že toto rčení odkazuje k libovolné záměně jednotlivců. Filozofie však tuto záměnu překonává, když dle jednoho z řečníků učí, že „Petr není Pavel a Pavel není Petr.“ (Šil a Karolová 2008, s. 17).

Díky této interpretaci výše uvedeného motto žáci mohou získat představu o filozofii jako o oboru, který všeobecně přijímaná stanoviska (ve smyslu rčení, že se může jednat o Petra nebo Pavla) problematizuje a činí je předmětem svých úvah (Petr přece není Pavel a Pavel není Petr). Interpretace motto je však nutná, neboť ponechal-li by učitel motto bez povšimnutí, je pravděpodobné, že část žáků by k takovému závěru sama nedošla a vůbec by nerozuměla tomu, proč je v úvodu kapitoly uvedeno.

3.4.2 Cíle lekce

Dále učebnice žáky seznamuje s cílem první kapitoly, kterým je: „Dozvědět se základní fakta o filosofii jako vědě a pochopit smysl filosofování, tedy přemýšlení o sobě a o světě.“ (Šil a Karolová 2008, s. 17). Na důležitost informovanosti žáků o cílech (i průběhu) vyučovací hodiny upozorňuje např. Kalhous (2002, s. 374). Bylo by vhodné žáky na tento výukový cíl upozornit, a hlavně se k němu poté v závěru probírané kapitoly vrátit a zhodnotit, zda (či do jaké míry) se je podařilo naplnit.

Učitelská část pak cíle konkretizuje a člení je na vědomostní, dovednostní a postojový (ibid., s. 299). Vědomostní cíl: „Naučit se základní fakta o filosofii jako vědě

⁹⁰ Není zde popsán záměr, s jakým bylo pro úvodní kapitolu toto motto vybráno, ani návrhy, jak s ním ve výuce s žáky pracovat (viz Šil a Karolová 2008, s. 299–300).

(název, disciplíny, postavení v systému věd).“ (ibid.), odkazuje sice k faktografickému pojetí filozofie, přesto ale zůstává důležitou součástí výuky filozofie⁹¹. Postojový (neboli hodnotový či afektivní) cíl: „Uvědomit si význam filosofování pro život.“ (ibid.), aktualizuje výchovnou část výuky a v širším kontextu výuky je velmi důležitým. Takto formulovaný cíl by se mohl stát cílem výuky filozofie obecně. Jeho naplnění a ověření však přesahuje možnosti úvodní kapitoly. Dovednostní (ve své podstatě tedy kompetenční) cíl: „Dokázat sám s použitím textu formulovat filosofování a údiv s pochybováním jako jeho počátky.“ (ibid.), je komplexní a k jeho rozkrytí (které usnadní učitelovy snahy o jeho dosažení) je možné využít dílčí dovednosti filozofických kompetencí, jak o nich uvažuje Šebešová (2017, s. 23–26).

3.4.3 Vymezení pojmu filozofie

První výkladový text (Příloha 2) se týká etymologie slova filozofie. Je zde citována⁹² kapitola 1.2 *Původ jména* z Anzebacherova *Úvodu do filozofie* (2004). „Úkol“ k vymezení pojmu filozofie je v učebnici formulován takto: „Učitel vás formou krátkého výkladu seznámí s původem názvu filozofie.“⁹³ (ibid., s. 25). Je patrné, že úvod výuky je transmisivního charakteru a žáci nejsou učebnicí nijak aktivizováni. Ani metodika žádnou aktivitu žáků nepředpokládá, v sekci pro učitele se píše: „Formou krátkého výkladu žáky seznámíme s původem názvu filozofie.“ (ibid., s. 299). Absence aktivizující úlohy nebo alespoň metodické poznámky o důležitosti aktivizace žáků a jejich motivace v úvodu nově probíraného učiva ponechává žáky pasivní a nemotivované a učitele bez vodítka, jak s daným textem pracovat.

Možností, jak výkladový text využít k aktivizaci žáků, ale také k jejich motivaci, je zaměřit se na tuto část textu: „Jménem sofos se tedy označuje nejprve ten, kdo je zdatný v povolání a životě...“ (ibid., s. 24). Úkolem žáků by mohlo být, aby nejprve popsali, co podle nich znamená být *zdatný v povolání*, které by jednou chtěli vykonávat. Následně by

⁹¹ Kompetenčně zaměřená výuka filozofie se (alespoň v pojetí v rámci této práce) nesnaží faktografii z výuky eliminovat, ale limitovat.

⁹² V učebnici je na začátku uveden seznam použité literatury, ale konkrétní odkaz na Anzebachera u tohoto výkladového textu chybí. Samozřejmě že podoba citací se v učebnicích (styl učebni) od citování v rámci odborné studie (styl odborný) liší. Pozoruhodné však je, že ilustrační texty jsou citovány stylem autor:dílo. Zde (výkladový text) tato citace ale uvedena není.

⁹³ Učebnice opravdu tuto formulaci uvádí specificky jako „úkol“.

měli popsat, jak si představují člověka, který je *zdatný v životě*.⁹⁴ V rámci skupinové práce by pak žáci své myšlenky porovnávali. Je pravděpodobné, že by se v rámci druhé otázky ve svých úvahách částečně shodovali, což by ukázalo, že dohromady jako lidé mají něco společného, ač se liší (resp. budou lišit) v povolání. Touto aktivitou by byla filozofie žákům představena jako důležitá součást života, která je prostorem pro všechny lidské bytosti (nejen pro biology jako je prostor biologie, nejen pro politology jako je prostor politologie apod.). Zároveň by byly rozvíjeny některé filozofické kompetence (jako např. porozumění a interpretace textu, práce s pojmy i diskuse).

Ač Anzebacherův text není primárně určen pro středoškolské žáky-začátečníky⁹⁵, jeho užití ve středoškolské učebnici filozofie k etymologickému výkladu není z didaktického hlediska chybné. Problém ale nastává, pokud se neproblematizuje význam pojmů klíčových pro porozumění. Žáci si tak mohou informace z výkladu zapamatovat a mohou je také zopakovat při zkoušení. Ale co si žáci pod „zdatností v životě“ nebo „láskou k moudrosti“ představí? Dokáží vlastními slovy popsat, co je to moudrost a jak se projevuje láska k ní?⁹⁶ Obdobné otázky, které by žákům pomohly text interpretovat, zde výrazně absentují. Přitom zejména v úvodu výuky by měl učitel ověřovat, zda (resp. jak) výkladu žáci rozumí.

3.4.4 Filozofické disciplíny

Druhá úloha (Příloha 3) se týká filozofických disciplín. Zní následovně: „Samostatně přiřaďte příklady k jednotlivým filozofickým disciplínám.“⁹⁷ (ibid., s. 17). Co se týká zařazení této problematiky na začátek výuky filozofie, autoři učebnice jsou ve shodě např. s Novotným (2004, s. 13).

⁹⁴ „Je totiž hanba, že se někdo dovede namáhat po mnoho let, aby se stal dobrým lékařem, obhájcem, učitelem nebo geometrem, a přitom není ochoten namáhat se příslušně dlouhý čas, aby se stal dobrým člověkem.“ (Galénos cit. dle Adamová et al.1995, s. 13).

⁹⁵ O čemž svědčí značné množství slov, které nespádají mezi běžnou slovní zásobu středoškolských studentů (kromě řeckých slov, které jsou sice vysvětleny, ale i tak text činí náročnějším na porozumění, se to týká také slov jako zručnost, ctnost apod.).

⁹⁶ Jak pro projekt NOD ACADEMY ve videu na YouTube uvádí Matějčková (2020): „Když si řekneme láska k moudrosti, tak už to samo o sobě vzbuzuje řadu filozofických otázek, jednak co je láska a jednak co je moudrost (...) Ještě jiná otázka je to, jestli můžeme vůbec milovat moudrost, jestli to dává smysl, jestli můžeme milovat něco tak abstraktního jako je moudrost...“

⁹⁷ K tomuto úkolu viz dále, nyní obecně k problematice filozofických disciplín.

Učebnice žákům „jako nejznámější“ filozofické disciplíny předkládá tyto: ontologii a metafyziku, gnoseologii, logiku, filosofickou antropologii, etiku, estetiku (Šil a Karolová 2008, s. 19). V tom se také shoduje s Novotným (2004, s. 13–14). Ontologii a metafyziku však autoři této učebnice uvádí společně na jednom řádku – a společně je také definují. „Ontologie a metafyzika se zabývají problematikou jsoucna a bytí, táží se po prvních příčinách, počátcích, smyslu a směřování bytí.“ (Šil a Karolová 2008, s. 19). Ač autoři dále vysvětlují původ názvů těchto věd a v tomto výkladu se již věnují každé disciplíně zvlášť, jejich předchozí spojení a definování může být matoucí.

Novotný tuto problematiku přímo zmiňuje, když píše, že metafyziku „nelze zcela zaměňovat s ontologií“ (Novotný 2004, s. 14). Tento autor metafyziku vymezuje jako něco, „co přesahuje fyzikální jsoucna“ (ibid.). A jelikož filozofie (a všechny její disciplíny) obecně vychází z dále neodvoditelných (tedy metafyzických) principů, pak metafyzika vlastně „není jednou z disciplín filosofie, ale je jejich společným základem“ (ibid.)⁹⁸.

Je zřejmé, že autoři učebnice se snažili učivo didakticky transformovat do takové podoby, která bude pro žáky-začátečníky přijatelná, a proto se vztahu mezi metafyzikou a ontologií více nevěnovali. Je však otázkou, jestli právě zde se jedná o vhodně zvolenou didaktickou transformaci. Porozumění tomu, co jest „společným základem“ (Novotný 2004, s. 14) pro všechny filozofické disciplíny, se jeví jako velmi důležité a toto obsahové zjednodušení, které může být vykládáno jako spojení metafyziky s ontologií, je při nejmenším problematické.

Jak bylo uvedeno výše, úkolem žáků je spojit příklady (výroky) s filozofickými disciplínami. Je pravděpodobné, že s přiřazením výroků nebudou mít žáci (zejména žáci gymnázia) problém, ba naopak, kognitivní náročnost tohoto úkolu je poměrně nízká (viz Příloha 3). Pokud by však tato aktivita byla pojatá tak, že by žáci místo definic filozofických disciplín obdrželi pouze různé výroky, ke kterým by měli informaci, že vyjadřují určitou oblast zájmu filozofie, a na základě těchto výroků se pak snažili například pomocí společné diskuze odvodit, čím by se jednotlivé disciplíny filozofie mohly zabývat (a tím by jednotlivé

⁹⁸ Viz též Anzebacher, který uvádí, že metafyzika je „první vědou vůbec a zahrnuje ontologii a teologii“ (Anzebacher 2004, s. 48).

filozofické disciplíny definovali), jednalo by se o aktivizační metodu práce, která by se přibližovala filozofování⁹⁹ a nikoli jen učení se o filozofii.

V další úloze, která souvisí s filozofickými disciplínami, mají žáci popsat Aristotelovo rozdělení (schéma) filozofie (Příloha 4). Vzhledem k tomu, že u obrázku není uveden zdroj, žákům nemusí být jasné, zda se přímo jedná o Aristotelův nákres, nebo o dílo autorů učebnice. Těžiště aktivity je v tomto případě přeneseno na žáky, což je pozitivní. Pro žáky však může být matoucí, že se tímto způsobem poprvé setkávají s dalšími disciplínami, které jim zatím učebnice nepředložila¹⁰⁰. S významem pojmu psychologie nebo zoologie pravděpodobně žáci problém mít nebudou, ale co například poietika? Jak se žáci mohou vyjadřovat k něčemu, o čem pravděpodobně neví, co to je?¹⁰¹

Učitelská část poskytuje výklad (Příloha 5), který dané schéma popisuje a uspořádání disciplín vysvětluje. Nejasným ale může zůstat smysl tohoto úkolu v rámci uvádění do filozofie. Záměrem nejspíše bylo, aby žáci filozofii, resp. její disciplíny, vnímali ve vztahu k ostatním vědám. K postavení filozofie v systému věd se ale učebnice vyjadřuje až později. Problematické je i samotné předkládání tohoto schématu jako „schématu filosofie“. Žáci-začátečníci mohou v tuto chvíli na učivo stále názírat stejně jako na učivo jiných společenských věd a mohou si myslet, že si dané schéma musí dopodrobna zapamatovat. Během uvádění do filozofie by bylo záhodno žáky nezatěžovat informacemi, které pro pochopení podstaty filozofie nejsou nezbytně nutné, a spíše se věnovat tomu, aby skutečně porozuměli těm nejzákladnějším charakteristikám této oblasti vědění.

Matoucí může být i nekonzistentnost vymezení metafyziky. V sekci pro žáky její definici uvádí spolu s ontologií¹⁰², kdežto v sekci pro učitele, právě v odstavci, který se věnuje výše probíranému schématu, naznačují její specifické postavení. „Metafyzika je ‚první filosofii‘, protože nahlíží svět jako uspořádaný celek a zakládá všechny další

⁹⁹ Žáci by při takovém zadání museli využít svých filozofických kompetencí (porozumění a interpretace textu, práce s pojmy, diskuze...), které by si díky tomu také procvičili.

¹⁰⁰ A zároveň ty, se kterými byli seznámeni, zde chybí: např. gnoseologie nebo estetika. Dochází zde k narušení určité systematičnosti výkladu, neboť žáci se nejprve seznámí s určitými filozofickými disciplínami a poté se mají zamyslet nad uspořádáním filozofických disciplín, ale tyto dvě množiny se nepřekrývají. Žáci se seznámili s jinými disciplínami než o jakých se učí dále.

¹⁰¹ Samozřejmě i toto je možná výuková metoda, během které si žáci význam pojmu sami vyvozují, ovšem musí k tomu mít oporu, kterou zde ale k dispozici nemají.

¹⁰² Viz výše.

filosofické disciplíny.“ (Šil a Karolová 2008, s. 299). O ontologii se přitom v celém tomto odstavci nepíše nic, neboť tato disciplína není součástí onoho schématu, což může u žáků vyvolat další nejasnosti.

3.4.5 Filozofie v systému věd

Ve výkladovém textu k postavení filozofie v systému věd autoři uvádí pouze toto: „Většina tzv. speciálních věd se vyvinula z filosofie. Vědy se specializují na určitý výsek reality a zkoumají jej vlastními metodami, zatímco filosofie si klade otázky o podstatě skutečnosti a možnostech jejího poznání.“ (Šil a Karolová 2008, s. 24).

Vzhledem k tomu, že se jedná o úvod do filozofie pro žáky střední školy, je oprávněné považovat tento výklad za nedostatečný. Text je příliš stručný, operuje s pojmy, které nevysvětluje, a neuvádí ani žádné příklady. Pro srovnání speciálních věd a filozofie by z jazykového hlediska bylo vhodné učebnicový text upravit například následujícím způsobem: „Vědy se specializují na určitý výsek reality a zkoumají jej vlastními metodami, zatímco filosofie“ *není ve svém předmětu zkoumání omezená a nemá vlastní metodu zkoumání*. Díky této formulaci¹⁰³ by dané rozdíly mezi speciálními vědami a filozofií vynikly.

Výkladový text pracuje s poměrně obtížně pochopitelným slovním spojením „podstata skutečnosti“, který žákům-začátečnickům nejen na první přečtení může činit potíže. Navíc by bylo vhodné předložit žákům konkrétní příklad nějaké speciální vědy (např. politologie), která je ve svém tématu redukována (jejím předmětem je politika¹⁰⁴) a má své metody zkoumání (např. dotazníkové šetření). Liší se i v tom, jaké otázky si kladou, například politologie si klade otázky typu: Jaké charakteristické znaky má stát? Jaké instituce se podílí na výkonu státní moci? Kdežto filozofie (v tomto konkrétním případě politická filosofie) si klade otázky obecnějšího charakteru: Čím je stát pro člověka? Odkud státní moc čerpá legitimitu?

V rámci úlohy k problematice filozofie a speciálních věd učebnice žákům předkládá zajímavé texty (Příloha 6). V zadání se objevuje ale pouze jediná otázka, která se ptá na

¹⁰³ Která je inspirována formulacemi uvedenými v Anzebacherově *Úvodu do filosofie* (2004, s. 24–25).

¹⁰⁴ Politologií se rozumí „hlavní, ústřední polit. věda zabývající se systematickým studiem politiky, resp. polit. života.“ (Povolný in: Nešpor et al., 2018).

rozdíl mezi speciálními vědami a filozofií. Jelikož ale texty přímo obsahují charakteristiku vědy nebo filozofie, hrozí, že tento úkol žáci vypracují mechanicky a pouze zopakují (či přímo přečtou) dané pasáže z textů¹⁰⁵.

Opět by bylo vhodné žáky vést k porozumění daných výroků, a také jim předložit kognitivně náročnější úkoly, které mají potenciál rozvíjet jejich myšlení. Učitel by se měl zaměřit na filozofické kompetence a ne na transmissi informací o filozofii. Zajímavá diskuze by se ve třídě mohla rozvinout například díky těmto otázkám: Co to konkrétně znamená, že vědci vše měří nebo že filozofie je nezávislá? Co měřitelné není? Jak něco neměřitelného měřitelným učinit? Jak se nezávislost filozofie projevuje a co ji může ohrozit?

3.4.6 Filozofování

Dalším tématem v úvodní kapitole této analyzované učebnice je filozofování. K filozofickému tázání¹⁰⁶ ale ve výkladové části (Příloha 7) uvádí pouze to, kdy začíná. Čím filozofické tázání je, respektive jakými konkrétními specifiky se vyznačuje, to neuvádí¹⁰⁷. I zde tedy chybí interpretace předkládaného textu, která je filozofii přece tak vlastní¹⁰⁸, a která rozvíjí filozofické kompetence.

Učebnice ale předkládá žákům také ilustrační text, který by jim měl filozofování přiblížit. Jedná se o pasáž z Gaarderova *Sofiina světa* (Příloha 8). V tomto textu autor vypráví příběh, kdy tříletý chlapec snídá u stolu se svým tatínkem, který najednou zničehonic vyletí ke stropu. Malý chlapec tuto situaci přijme jako fakt. Jeho maminka se ale pochopitelně velmi vyděsí. Tím autor ilustruje problematiku ne-samozřejmosti a údivu. Stejně jako výkladový text i tento ilustrační text se týká pouze zdroje filozofování, nikoli filozofování samého.

Otázky k tomuto textu (Příloha 9, která obsahuje i odpovědi z učitelské sekce) jsou didakticky vhodné, jelikož přímo vychází z textu a tak vedou žáky k jeho interpretaci.

¹⁰⁵ Na takovou chybnou interpretaci, která je „nicneřikající – tj. nic nevysvětlující – pouhou reprodukcí“ (Murgaš 2011, s. 22) upozorňuje Murgaš, který dodává, že „nejde o to být jako gramofon“ (ibid.).

¹⁰⁶ Autoři učebnice tyto dva pojmy, tedy *filozofování* a *filozofické tázání* zaměňují. Ač se o synonyma v tomto kontextu jedná, pro žáky může být užívání těchto pojmů matoucí. Vhodnější by bylo užívání těchto pojmů sjednotit.

¹⁰⁷ V podstatě se tedy jedná o text popisující zdroje filozofování, nikoli specifika filozofování.

¹⁰⁸ „Interpretace sama je – stejně jako vůbec vážné přemýšlení – fakticky neoddělitelná od toho, co označujeme jako filozofování.“ (Murgaš 2011, s. 6).

První otázka má velký potenciál, dotýká se totiž kritického myšlení. Ve výuce filozofie by na ní ale nemělo být nahlíženo pouze prizmatem mediální výchovy, k čemuž mohou žáci sklouznout. V odpovědích je nutné „dojít dál“ než jen k myšlence, že není vhodné informace nereflektovaně přijímat za dané¹⁰⁹. Důležité je vnímat její gnoseologický rozměr a tematizovat poznání jako takové.

Druhá otázka se týká „zevšednění“ světa. Zde by bylo vhodné žáky podnítit k tomu, aby si vybavili dítě předškolního věku (ideálně ze svého okolí). Děti v tomto věku se neustále na něco ptají, vše je zajímavé. Jedná se o „prvotně filosofický přístup“ (Novotný 2004, s. 5) ke světu. Rodiče, škola i média ale často předkládají informace jako dané a neměnné. Prostor pro posouzení informací se vytrácí a s ním se vytrácí také otázky. Filozofie vlastně toto „zvědavé“ vztahování se ke světu opět probouzí.

S tím souvisí i další otázka k ilustračnímu textu (Příloha 8), která tematizuje údiv jako zdroj filozofování. Právě překonáním onoho zvyknutí si na svět (viz výše) filozofie začíná. Ač soubor otázek (Příloha 9) končí otázkou: „A co je tedy to filozofování?“, témata v otázkách se opět týkají spíše zdrojů filozofování (ostražitost při přijímání informací, „nezvyknutí si na svět“, údiv...). Sice se jedná o koncept pro filozofii velice důležitý (nezbytný), ale z hlediska uvádění do filozofie zde chybí uchopení filozofování jako takového. Aby žáci měli vůbec představu, co je tématem textů a otázek, je důležité jim ukázat, že filozofování je takový způsob myšlení, který se vyznačuje: tázáním a hledáním odpovědí (Novotný 2004, s. 5); tázáním a argumenty podloženým odpovídáním a promyšlením i jiných variant řešení (Šebešová 2017, s. 16); neomezeností, radikální svobodou (Tlapa in: Kuthan et al. 2018, s. 150–151) apod. Toto jsou kruciólní charakteristiky filozofování, díky kterým budou žáci tento koncept vnímat konkrétněji a ne jako prázdný pojem, který se objevuje v rámci školního předmětu s názvem filozofie.

Následuje další ilustrační text, tentokrát se jedná o úryvek z Platónova dialogu *Symposion*¹¹⁰ (Příloha 10). S ohledem na skutečnost, že se má jednat o vůbec první

¹⁰⁹ Ostatně na této rovině se bohužel pohybuje i odpověď prezentovaná v sekci pro učitele (viz Příloha 9).

¹¹⁰ Tento úryvek ve stejném znění uvádí i Anzebacher (2004, s. 16–17). Inspirace tímto autorem pro úvodní kapitolu je tedy patrná.

filozofický text¹¹¹, který tato učebnice předkládá, je jeho adekvátnost diskutabilní. Zprv je pro pozorné čtení s porozuměním (které by mělo být vyžadováno) příliš dlouhý. Dále obsahuje množství archaismů a slov, které netvoří běžnou slovní zásobu¹¹² středoškolských žáků. Samozřejmě, že právě škola by měla jazyk žáků kultivovat, ale v této konkrétní situaci může takový text působit demotivačně, neboť interpretace takového textu je poměrně náročná. Navíc jeho obsah, který odkazuje k osudu boha Érota¹¹³, filozofii posouvá k něčemu bájnému, a pokud učitel toto vyznění nebude vhodně aktualizovat i pro dnešní dobu, může být pro žáky zdrojem diskreditace¹¹⁴ tohoto oboru.

Zároveň je ale pochopitelný didaktický záměr autorů učebnice, kteří chtěli ukázat rozdíl mezi filozofy na jedné straně a moudrými a nevědomými na straně druhé. To je ostatně zdůrazněno i v následující úloze. Učebnice žákům předkládá tři obrázky¹¹⁵ (Příloha 11) a žáci mají na základě četby textu určit, který obrázek zobrazuje člověka filosofujícího a který nefilosofujícího. Tento moment je pro uvádění do filozofie důležitý, jedná se o překonání naivity, ale zároveň uvědomění si své nevědomosti a určité pokory ke světu¹¹⁶. Výchozí text k této úloze (úryvek z Platónova dialogu) by však bylo vhodné zkrátit, aby žáci nebyli zmateni a demotivováni množstvím informací, které nejsou pro prvotní porozumění této problematice zásadní. Téma Érotova původu by mohlo být pro didaktické potřeby

¹¹¹ O první *filozofický* text se jedná v tom smyslu, že jeho autorem je (zde antický) filosof (a ne např. spisovatel literatury pro děti a mládež, jako tomu bylo u předchozího textu) a text tedy není pro účely užití ve středoškolské učebnici nijak upravován.

¹¹² Dle Českého národního korpusu (Machálek 2019) jsou slova jako „zpit“, „osnuje“, „zmužilý“ v komunikaci velmi málo frekventované.

¹¹³ Nejedná se o téma, které by spadalo do zkušenostního horizontu žáků, což může v úvodu do filozofie působit demotivačně. „Pokud se výuka filozofie nebude žáků nijak týkat, těžko je o smysluplnosti filozofie přesvědčíme.“ (Šebešová 2017, s. 32.). Samozřejmě tato poznámka nemá znamenat absolutní a vždy přítomnou aktualizaci veškerých materiálů. Jen ukazuje na neefektivní užití takového textu v rámci uvádění do filozofie.

¹¹⁴ K problematice mylné představy, že filozofie je záležitostí minulosti, viz Hřeško (in: Kuthan et al. 2018, s. 138).

¹¹⁵ První obrázek zobrazuje lidi sedící doma před televizí, druhý pak zamyšleného mladíka a třetí pak ilustraci, která odkazuje k všeobecně sdílené představě Boha (stařík se svatozáří mezi obláčky). Viz Příloha 11.

¹¹⁶ „Ke vzdělání patří právě to, že když něco nevím, tak si uvědomím, že to nevím. Tedy patří k němu znalost (své) hranice. To je jedna ze zásadních věcí, možná dokonce hlavní, kterou se „vzdělanec“ liší od „nevědomého“. (Murgaš 2011, s. 43).

uvádění do filozofie na tomto místě abstrahováno¹¹⁷. Pro výukové účely by stačily dvě poslední repliky překládaného dialogu¹¹⁸.

3.4.7 Filozofické otázky

Poslední úloha této kapitoly se týká základních filozofických otázek, jak je formulovali Platón a Kant (Příloha 12). Zadání k těmto výroky se vrací k úryvku z Platónova dialogu Symposion. Žáci mají mezi tímto ilustračním textem a uvedenými filozofickými otázkami „najít souvislost“ (Šil a Karolová 2008, s. 17).

V této poslední úloze je žákům předloženo několik nových filozofických témat, jako je např. pravda, dobro nebo krása. Vztahování těchto otázek k Platónově dialogu se pro žáky-začátečníky jeví jako velmi náročný úkol, což dokazuje i text uvedený v učitelské části (Příloha 13), kterému by pravděpodobně většina žáků bez dalšího výkladu nerozuměla. Problematická je i ona samotná tematizace „základních filozofických otázek“. Ano, daní filozofové je takto formulovali a jiní na ně ve svých pracích navazovali. Ovšem je-li cílem kompetenčně orientovaná výuka filozofie, pak je důležité mít na paměti, že v rámci uvádění do filozofie by mělo být klíčové představit filozofii jako volné pole tázání, nikoli jako seznam filozofů a jejich myšlenek, které si žáci mají pamětně osvojit.¹¹⁹

Navíc se zde poprvé objevuje tematika náboženství (V co smím doufat?), jehož vztah k filozofii však bohužel není nijak komentován. Přitom právě vztahování filozofie k mýtu, náboženství, umění i vědě je podnětnou možností, jak uvedení do této problematiky pojmout.¹²⁰

¹¹⁷ To ovšem neznamená, že by dále nemělo být využito – ba naopak, později by bylo možné tento text žákům předložit a myšlenky o rozdílu mezi filozofujícími a nefilozofujícími právě tímto způsobem rozšířit.

¹¹⁸ Zvláště ve filozofii je většinou efektivnější pracovat s kratšími texty, které ovšem budou podrobně interpretovány.

¹¹⁹ A jelikož učebnice s předloženými otázkami dále nepracuje, je zde riziko, že by si žáci na základě tohoto úkolu mohli mylně představovat, že předmětem zkoušení a testů tohoto učebního celku budou právě otázky typu: Kdo a jak zformulovat základní filozofické otázky? Takto pojatá výuka by směřovala k výuce dějin filozofie, které jsou samozřejmě důležité, ale nejsou filozofií samou. „Dějiny filosofie nejsou filosofie, pokud je pojímáme jako soubor myšlenek přiřazený jednotlivým autorům bez potřeby klást si otázku po smyslu a pravdivosti jejich řešení filosofických problémů.“ (Šebešová 2017, s. 16).

¹²⁰ Viz například Anzebacher (2004, s. 21–32) nebo Hreško: „Obvyklou možností je začít výklad úvodním představením filozofie v jejím vztahu s mýtem, náboženstvím a vědami...“ (in: Kuthan et al. 2018, s. 143).

3.4.8 Kontrolní otázky

Úvodní kapitola této učebnice končí kontrolními otázkami, na které mají žáci v rámci domácí přípravy odpovědět (Příloha 14). Otázky sledují osnovu úvodní kapitoly a táží se na hlavní body učiva, čímž přispívají k dodržení didaktické zásady trvalosti. Tato aktivita učební látku opakuje, ale bohužel ji nereflektuje. Reflexe je přitom velmi důležitou součástí učebního procesu, a proto zde budou uvedeny možné otázky pro reflexi úvodní kapitoly zde analyzované učebnice. Pro uvažování nad tématy pro reflexi byla jako inspirativní zdroj využita mapa možných tematických okruhů k reflexi, která je prezentována v publikaci *Škola zážitkem*¹²¹.

Vědomostním cílem úvodní kapitoly bylo „naučit se základní fakta o filosofii jako vědě (název, disciplíny, postavení v systému věd)“ (Šil a Karolová 2008, s. 299), a proto by se v rovině znalostí reflexe mohla týkat toho, jaké informace žáci získali o filozofii (oblast učiva), jaké konkrétní činnosti během výuky vykonávali (oblast klíčových kompetencí), a jaké informace získali o sobě samých (rozvoj a sebepoznání žáků).

Možné klíčové otázky pro reflexi úvodní kapitoly by mohly být tyto:

a) Na úrovni znalostí o učivu: **Které informace o filozofii jsou pro pochopení její podstaty nejdůležitější? Proč jsi zvolil/a zrovna tyto?**

První otázka cílí na znalosti o filozofii a vede žáky k zamyšlení nad tím, co dělá filozofii filozofií, zaměřuje se tedy na zdůraznění důležitých informací od těch dílčích. Zároveň otázka vybízí k uvědomělému výběru podstatných charakteristik filozofie, který je nutné podložit argumenty (Proč jsi zvolil/a zrovna tyto?), čímž se žáci od povrchní znalosti přesouvají ke znalosti reflektované.

b) Na úrovni znalostí o klíčových kompetencích: **Jaké konkrétní činnosti jsi během výuky filozofie vykonával/a? Podrobně je popiš.**

Tato otázka se snaží rozkrýt klíčové kompetence, které byly pro proces učení důležité. Odpovědi žáků, které mohou být nejprve banální (např. četli jsme), by měly být dále rozvíjeny (Podrobně je popiš.), aby se ukázalo, jaká konkrétní specifika jsou důležitá, aby vykonávaná činnost měla ten správný efekt. K uvedenému příkladu by mělo být

¹²¹ Více viz kap. 2.4 této práce.

upozorněno na to, že text je nezbytné číst opakovaně, že je důležité určit v textu klíčové pojmy a snažit se je vysvětlit, formulovat k textu doplňující otázky, vztahovat četbu k vlastní zkušenosti, uvádět příklady z praxe apod. Zde se samozřejmě vyjevuje kompetence k porozumění a interpretaci textu.

Tato otázka znalostní roviny reflexe má přesah do roviny dovednostní, ovšem mezi těmito rovinami reflexe je rozdíl. Na tomto místě by žáci měli o klíčových kompetencích uvažovat teoreticky, tedy čím se daná kompetence vyznačuje. Na rovině dovednostní by pak bylo reflektováno, jak se žákům dařilo kompetenci naplňovat, které dílčí dovednosti ovládají a které by potřebovali procvičit.

c) Na úrovni znalostí o seberozvoji: **Které informace z dnešní výuky mají pro Tebe speciální význam? Proč zrovna tyto?**

Díky této otázce je výuka přímo vztažena ke konkrétnímu žákovi a podněcuje ho, aby o získaných informacích uvažoval v souvislosti se sebou samým. Úvahy o „speciálním významu“ pro daného žáka posouvají „znalost pro školu“ ke „znalosti pro život“. Znalostní rovina reflexe se zde prolíná s rovinou postojovou, neboť zcela přirozeně budou žáci získané informace nějak hodnotit a promýšlet je z vlastního úhlu pohledu.

3.5 Společenské vědy pro střední školy (Brázda et al.)

V rámci úvodní kapitoly s názvem *Na co se ptá filozofie?* je analyzována jak učebnice, tak pracovní sešit a také průvodce pro učitele. Učebnice žákům předkládá výkladové texty, cvičení jsou pak soustředěna právě do pracovního sešitu. Kromě hlavního výkladu, který se nachází v levé části příslušné strany, učebnice v pravé části předkládá také doplňující informace (jako např. příklady z praxe nebo historické souvislosti) (Brázda et al. 2011, s. 3). Rozbor je veden od hlavního výkladu přes doplňující informace až k úlohám uvedeným v pracovním sešitě. V průvodci pro učitele jsou uvedeny cíle výuky, probírané učivo, průřezová témata dle RVP G a také metodické komentáře k výkladovým textům a řešení úloh z pracovního sešitu.

3.5.1 Motivace

Motivační úvod, jak jej autoři této učebnice sami nazývají (Brázda et al. 2011, s. 3), se skládá z ilustrace a otázek k zamyšlení.

Obrázek (Příloha 15) zobrazuje pána v obleku s vousy a brýlemi, kterak se dívá na plánek budovy. Na plánu je napsáno „katedra filozofie“ a šipkou je označeno místo, kde se katedra v rámci budovy nachází. U šipky je ale zároveň napsána otázka: „Opravdu jste zde?“ Obrázek ilustruje problematizování zdánlivě neproblematického (samozřejmého)¹²², čímž se dotýká charakteru filozofického myšlení. Pokud se tento význam ilustrace ve výuce (např. ve společné diskuzi) rozkryje, má tato ilustrace motivační potenciál.

Co se týká otázek (Příloha 16), skutečnost, že každá kapitola začíná otázkami k zamyšlení, jejichž cílem je „motivovat žáky k tomu, aby se o tématu dozvěděli více, a našli tak i příslušné odpovědi“ (Drnek et al. 2011, s. 5) lze považovat za vhodné zahájení kapitoly. Jak autoři učebnice správně podotýkají, diskuze nad úvodními otázkami „může u žáků podporovat rozvoj kompetence komunikativní dle RVP G (...) a kompetence k řešení problémů dle RVP G“ (ibid.).

Konkrétní znění některých otázek je však diskutabilní, a to zejména otázka v pořadí druhá (Jsou znalosti, které nám /filozofové, pozn. autorky/ poskytují, důležité?) a čtvrtá (Může být úsilí filozofů pochopitelné i pro normálního člověka?). Tázat se na důležitost znalostí filozofie¹²³ může zbytečně přispívat k jejímu problematickému pojetí v rámci školní výuky. Obdobný problém může být spatřován v otázce čtvrté, která tematizuje problém vnímání filozofie jako „oboru pro vyvolené“.

Je možné, že obdobné miskoncepty žáci mají, a je samozřejmě nezbytné se s nimi vyrovnat¹²⁴. Výše uvedený způsob k tomu ale nepomáhá. Učebnice explicitně na tyto otázky totiž neodpovídá. Samozřejmě, že autorům učebnice i učitelům filozofie jsou odpovědi i jejich odůvodnění zřejmé, ovšem žáci reálně mohou setrvat při tom, že filozofie důležitá není a normální člověk jí pochopit nemůže. Navíc, pokud se jedná o vžité miskoncepty, nezbytná je promyšlená argumentace s příklady z praxe, nikoli jen konstatování, že filozofie důležitá je a její témata jsou pochopitelná i pro normální lidi. Navíc, učebnice na tomto místě prekoncepty předpovídá, ovšem realita může být odlišná. Vhodnější by bylo se žáků na jejich

¹²² Plánek budovy a určení místa, kde se nachází katedra filozofie.

¹²³ Ač se jedná o otázku návodnou, která zjevně očekává kladnou odpověď.

¹²⁴ Viz kap. 1.4.1 této práce.

představy o filozofii přímo zeptat a ve výuce pracovat s tím, co konkrétní třída učitelů předloží.

3.5.2 Cíl hodiny

V příručce pro učitele je výukový cíl formulován takto: „Žák se seznámí s vlastní povahou filozofického tázání a objasní základní principy filozofického bádání. Seznámí se s obecně nejužívanějším tematizováním filozofických témat v rámci filozofických disciplín“ (Drnek et al. 2011, s. 116). V učebnici ani v pracovním sešitě výukový cíl uveden není. Učitel by jej měl žákům v úvodu hodiny představit, případně s ním pracovat v závěru hodiny¹²⁵, kdy bude výuka reflektována.

Z formulace cíle je patrné, že autoři pojmají filozofii kompetenčně, kladou totiž důraz na „povahu filozofického tázání“ (ibid.) a „principy filozofického bádání“ (ibid.), a to je zajisté pozitivní. Na druhé straně nedostatkem formulace výše uvedeného cíle je výkon žáka, který se má s „vlastní povahou filozofického tázání“ (ibid.) a „s obecně nejužívanějším tematizováním filozofických témat v rámci filozofických disciplín“ (ibid.) *seznámit*. Bylo by vhodné cíl konkretizovat a uvést přesné úkony, které by žák měl být schopen vykonat. Např.: Žák vlastními slovy popíše charakter filozofického tázání.

3.5.3 Vymezení pojmu filozofie

Výkladový text (Příloha 17) žákům nejprve naznačuje, že vymezení filozofie, a to zejména v jejím preskriptivním smyslu, je složité. „Odpovědět na otázku, čemu by se filozofové měli věnovat, není vůbec jednoduché. Závisí to totiž na tom, jak se vymezí smysl filozofického tázání, a ten se v průběhu dějin neustále měnil“ (Brázda et al. 2011, s. 56).

Autoři tedy navrhují vymežit filozofii deskriptivně a tedy: „Odpovědět na otázku, čemu se filozofové věnují...“ (ibid.). Toto zadání je dle autorů „mnohem snazší“ (ibid.), protože je možné vycházet z myšlenek a díla konkrétních filozofů. Jako příklad pak učebnice uvádí, že Thales a Parmenides se věnovali „hledání jednoty za rozmanitostí, stálosti za proměnlivostí“ (ibid.) a Sokrates s Platonem se zabývali hledáním „obecných principů“ (ibid.).

¹²⁵ Viz kap. 2.5 této práce.

Zahájit úvod do filozofie tím, že se problematizuje její definování, je možné považovat za vhodný postup. Filozofie je oborem, který se od ostatních společenských věd liší. S očekáváním žáků, které zde lze předpokládat, totiž že učitel nejprve obor nějakým způsobem vymezení a definuje, je nutné pracovat. Problematizováním definice filozofie se hned v úvodu vyjeví její specifické postavení.¹²⁶ Ovšem řešení nastoleného problému, kdy učebnice uvádí několik konkrétních příkladů filozofických témat určitých filozofů, s sebou nese riziko dějinného pojetí filozofie. Představení filozofie jako záležitost minulosti¹²⁷ může být v rámci uvádění do filozofie pro žáky poněkud demotivující. Navíc zejména prvně uvedený příklad je na pochopení pro žáky-začátečníky poměrně náročný („hledání jednoty za rozmanitostí, stálosti za proměnlivostí“ /ibid./), takže jeho užití jako ilustračního příkladu je sporné.

Problém nastal již v samém uchopení otázky, jak filozofii vymežit. Autoři učebnice se ji snažili definovat pomocí jejího předmětu¹²⁸, což ale není tím nejvhodnějším přístupem. „Filozofii nelze spoutat s jejím ‚předmětem‘, ona žádný ‚předmět‘ nemá, či spíše si jej neustále hledá, znovunalézá a prohlubuje.“ (Tlapa in: Kuthan et. al. eds. 2018, s. 151).

Výše citovaný výrok by ale mohl být pro žáky-začátečníky matoucí. Je zřejmé, že pro potřeby školní praxe je nutné předmět filozofie (alespoň „pracovně“) stanovit. Tak k tomu ostatně přistupuje i tato učebnice, když v definici filozofie, která je uvedena vedle výkladového textu v rámečku¹²⁹, uvádí, že: „Její předmětem jsou obecné a základní problémy, které se týkají člověka, světa a vztahu člověka ke světu a k sobě samému“ (ibid.).

Takto daný předmět filozofie je nezbytné s žáky problematizovat. Bylo by vhodné, aby se žáci sami pokusili formulovat příklady „obecných a základních problémů“ (ibid.).

¹²⁶ Ostatně na nevhodnost přiřazování filozofie k ostatním společenským vědám upozorňuje např. Pelcová (2005, s. 17–18).

¹²⁷ K tomu viz Hreško (in: Kuthan et al. 2018, s. 138).

¹²⁸ Tedy vymezení toho, čemu by se filozofové měli věnovat, resp. čemu se věnují.

¹²⁹ Ač bylo v této práci uvedeno, že v rámci rozboru učebnic nebude věnován prostor jejich vizuální stránce, zde je na místě učinit výjimku. Tato učebnice má jednotné grafické prvky, kterými člení výklad. Definice různých pojmů (mimo téma filozofie např. mezinárodní právo nebo Mezinárodní měnový fond) jsou uvedeny v barevném rámečku. Jenže „platnost“ definice výše uvedených pojmů je jiná než u filozofie. Tento rozdíl ale není v učebnici zdůrazněn, což podporuje vyznění, že se jedná o definici, kterou by se žáci měli pamětně osvojit, aby ji pak mohli v rámci zkoušení odříkat. Učitel by na specifické pojetí definice filozofie měl upozornit.

Díky tomu by byl do učebnice vnesen prvek aktivity žáků, která je jinak zcela ponechána do pracovního sešitu.

S tímto přístupem k předmětu filozofie, kdy je „pracovně“ stanoven pro potřeby výuky, by bylo vhodné žáky otevřeně seznámit. Žáci by měli vědět, že předmět filozofie lze nějak popsat, je možné snažit se jej postihnout, ale vždy to musí být činěno s vědomím, že zcela jasně a konkrétně jej vymežit nelze. Zkrátka že v tomto se od ostatních společenských věd, se kterými se již setkali (např. psychologie, politologie apod.) filozofie liší.

V definici filozofie se také píše, že: „Filozofie (z řec. *filein* – vědění a *sofia* – moudrost) je nauka, která usiluje především o porozumění a pochopení.“ (ibid.). Zde se vyskytuje věcná chyba, *filein* se nepřekládá jako *vědění*, nýbrž jako *milovat, mít rád*. Co se týká samotného vymezení filozofie, užití slova *nauka* místo *vědy* se dá považovat za didakticky vhodné. Charakter filozofie se s vědou (ve smyslu speciálních věd) nepřekrývá. Ovšem pracovat v hodině s tak abstraktní *láskou k moudrosti*¹³⁰, může být v rámci úvodu do filozofie problematické. Proto se pojem *nauka* jeví jako vhodný (přínejmenším jako vhodnější než pojem *věda*).

Tato *nauka* dle autorů učebnice „usiluje především o porozumění a pochopení.“ (ibid.). Buť bude učitelům pravděpodobně jasné, že se zde autoři snaží rozkrýt podstatný moment filozofie, totiž téma, zda a jak *lze rozumět* (světu a sobě), pro žáky-začátečníky bude výše uvedený výrok pravděpodobně nicneříkající frází. Žáci obsahu této věty nejspíše ani neporozumí, mohou mít pocit, jako by tato věta byla nedorečená, jako by ji chyběl předmět. O porozumění čemu a pochopení čeho filozofie usiluje? K významu pojmů *porozumění* a *pochopení* ve smyslu promyšlených předpokladů žití na světě je nezbytné žáky postupně dovést. Užití takového výroku, který navíc není dále vysvětlen ani problematizován, není pro uvádění do filozofie vhodné.

3.5.4 Filozofické tázání – jeho počátky a charakter

Dále výkladový text (stále Příloha 17) pokračuje tématem počátku filozofického tázání. K němu ale pouze konstatuje, že „většinou začíná údivem a zproblematizováním toho, co se zdá být samozřejmé a jasné.“ (ibid.). Bez podrobnějšího vysvětlení a hlavně bez

¹³⁰ Viz kap. 3.4.3 této práce.

uvedení konkrétního příkladu *samozřejmých a jasných* věcí, žáci tomuto výroku porozumí jen stěží. Na tomto místě by byl možný návrat k úvodní ilustraci, která problematizuje plánek budovy.

Další pasáž výkladového textu má potenciál být pro uvádění do filozofie hodnotnou, když zmiňuje, že: „I přes různorodost pohledů na význam filozofie a pestrost nabízených odpovědí na jednotlivé otázky je pro filozofické myšlení vždy charakteristická kritičnost, racionálnost, argumentace a skepse.“ (ibid.)

Positivní zajisté je, že tato učebnice uvádí, co je pro filozofické myšlení zásadní. Vyjmenovaná specifika (kritičnost, racionálnost, argumentace a skepse) předkládají žákům filozofii jako konkrétní činnost. Díky tomu si žáci mohou tento způsob myšlení snáze představit a také se o něj (za pomoci vhodných cvičebních úloh) pokoušet. Bylo by ale vhodné ony charakteristiky více rozvést, zejména s pojetím skepse by žáci mohli mít problém. Jednak nemusí význam tohoto slova vůbec znát, jednak existuje riziko, že by jej mohli vnímat jako „zpochybňování všeho a za každou cenu“ (Novotný 2004, s. 6). Ač je právě možnost zpochybňovat výroky, které se na střední škole běžně nezpochybňují, jedním z důležitých pozitiv výuky filozofie¹³¹, je důležité připomínat si původní význam skepse, tedy „skeptomai – rozhlížet se, uvažovat“ (ibid.).

I další odstavec výkladového textu je v rámci úvodu do filozofie podnětný. Věnuje se totiž vztahu filozofie k ostatním vědám, a to obdobným způsobem, jaký ve své kapitole věnující se didaktice úvodu do filozofie navrhuje Novotný. Jedná se o výklad popisující „vydělování jednotlivých vědních oborů z počáteční všezahrnující moudrosti“ (Novotný 2004, s. 12).

Výkladový text ale poněkud nešťastně filozofii znevažuje¹³², když ji vymezuje jako obor, pro který témata bádání jen „zbyla“. „Ve chvíli, kdy byl nalezen způsob, jak o dané oblasti získat empirické znalosti, přebrali otěže specializovaní vědci. Nabízí se tedy otázka: Zůstává dnes pro filozofy ještě nějaká práce? Při pohledu do minulosti se zdá, že některá

¹³¹ „Přesah a přínos filosofie rovněž spočívá v tom, že v hodinách filosofie osvojen „návyk“ nepovažovat věci za samozřejmé, ptát se a vytrvale hledat odpovědi se velmi přirozeně přenáší do ostatních oborů (předmětů), čímž zcela zásadně mění celý pohled na vzdělávání a také přístup k němu.“ (Bauman: in Jandová ed. 2005, s. 50).

¹³² Obdobně jak to činí v samém úvodu, viz kap. 3.5.1 této práce.

témata speciálních věd se po určité době vrací zpět do filozofie, a to buď proto, že narazila na hranice všeobecně sdílené představy o vědeckosti, anebo proto, že neexistoval žádný názor na to, jak danému tématu vůbec rozumět“ (Brázda et al. 2011, s. 56).

Tomuto textu chybí vhodná didaktická transformace ve smyslu adekvátního zjednodušení. Během uvádění do filozofie by bylo možné zmínit empirické metody zkoumání (v užším smyslu metodu experimentu), které jsou užívány např. ve fyzice nebo chemii¹³³. Ne vše lze ale měřit a experimentálně ověřovat. A právě do tohoto prostoru vstupuje filozofie. Na tomto místě by zkrátka měl být využit potenciál představit žákům filozofii jako nezbytné doplnění speciálních věd. Výše uvedený text postrádá naléhavost důležitosti filozofie jakožto oboru, který hledá odpovědi na „otázky po smyslu, hodnotách, významech věcí (...) po něčem, co přesahuje naši každodennost“ (Měšťánek 2012, s. 6).

Z formálního hlediska je problematická také náročnost uvedeného odstavce, který operuje se slovním spojením jako „hranice všeobecně sdílené představy o vědeckosti“, který žákům pravděpodobně situaci neosvětlí. Pro snazší porozumění by zajisté byly přínosem konkrétní příklady, jako např.: „Člověka lze zkoumat z hlediska nejrůznějších vědních disciplín (biologie, medicíny, psychologie, sociologie), avšak položíme-li si otázku, co je vlastně člověk, v čem spočívá jeho podstata (je-li nějaká), jaký je smysl jeho života a vůbec jeho existence, dostáváme se do oblasti filosofie.“ (Novotný 2004, s. 12). Žáci by zkrátka měli porozumět rozdílu mezi speciálními vědami, které jsou tematicky redukované a metodou předurčené, a filozofií. „Položíme-li kterékoli vědě otázku, co je to svět v jeho celku, není schopna nám odpovědět jinak, než zase zopakuje ten svůj dílčí obraz“ (Měšťánek 2012, s. 6).

I do třetice lze konstatovat, že následující pasáž výkladového textu má velký potenciál, když se přímo věnuje *filozofické práci*. Text vysvětluje, že filozofování má své požadavky, které je nutné dodržet. „Základ filozofické práce spočívá především ve vyjasňování pojmů, analýze a tvorbě argumentů a teorií, promýšlení jejich předpokladů, důsledků a vzájemných vztahů“ (Brázda et al. 2011, s. 56). Opět je nutné ocenit, že se autoři této učebnice věnují konkrétním charakteristikám filozofování, zde ve své podstatě na úrovni

¹³³ Žáci pravděpodobně sami budou mít zkušenosti s laboratorními cvičeními z těchto předmětů.

jednotlivých kompetencí. Žáci si mohou vytvořit jasnější představu o tomto specifickém způsobu myšlení, který by měl být cílem výuky filozofie.

3.5.5 Filozofické disciplíny

Ve výkladovém textu (Příloha 18) jsou jako základní filozofické disciplíny uvedeny ontologie, epistemologie a etika. Tyto obory jsou definovány, přičemž ontologie je vymezena jako disciplína, „která se zabývá tím, co je možné a jaké druhy věcí existují“ (ibid.).

Autoři se nejspíše chtěli vyhnout pojmům *jsoucno* a *bytí*, což je v rámci úvodu do filozofie pochopitelné. Jedná se o koncepty poměrně složité na pochopení, zvláště co se žáků-začátečnicků týče. Na druhou stranu zůstává otázkou, jestli výše uvedené vymezení ontologie je vhodné. Otázku: „Co je možné?“ mohou žáci mylně interpretovat, neboť se s ní možná již setkali, ovšem v jiném kontextu (Co je *fyzikálně* nebo například *právně* možné?). Tento kontext by mohli doplnit i pro tento případ, což by pro ontologii bylo zavádějící. Učitel by měl ověřit, jak žáci této definici rozumí a případně je korigovat.

Dále text uvádí i dílčí filozofické disciplíny, mezi které řadí filozofii vědy, sociální filozofii a filozofii dějin. Oproti učebnici, která byla analyzována v předchozí kapitole, tak nevěnují pozornost metafyzice, logice ani estetice. Vzhledem k tomu, že tato učebnice téma filozofických disciplín předkládá jako učivo rozšiřující¹³⁴, a také vzhledem k relativizaci jednoznačného ohraničení dané disciplíny¹³⁵, by bylo možné toto téma představit jako příklady toho, čemu ve filozofii lze věnovat pozornost. Cílem by tedy nebylo, aby si žáci osvojili určitý počet filozofických disciplín v tom smyslu, že by je byli schopni vyjmenovat a definovat. A právě proto by se jako vhodnější jevílo začít s těmi oblastmi, které jsou žákům z jejich vlastní zkušenosti bližší¹³⁶ (například etika nebo filozofická antropologie), než se snažit vystihnout podstatu ontologie či epistemologie.

¹³⁴ Výklad je graficky oddělen od výkladu, který se týká vymezení filozofie a filozofického tázání.

¹³⁵ „Jednoznačná a ostrá hranice mezi filozofickými disciplínami však neexistuje“ (Brázda et al. 2011, s. 56).

¹³⁶ Viz přístup „od globálně známého a užitečného k plodnému“ (Kuřina 2009, s. 302), který je popsán v kap. 1.6 této práce.

3.5.6 Doplnující výklad

Mimo hlavní výklad učebnice žákům jako doplňující informace předkládá časový přehled základních cílů filozofie¹³⁷ a dvě zamyšlení nad otázkami: Kde se bere význam slov? A lze ovlivnit budoucnost? (Příloha 19).

První text konstatuje, že filozofické problémy úzce souvisí s jazykem a že přes snahy na tomto poli se „nedařilo porozumět tomu, co je to význam a odkud jednotlivá slova svůj význam získávají.“ (Brázda et al. 2011, s. 56). Problematika původu významu slov je, jak je ostatně v textu uvedeno, velmi komplikovaná. Žákům-začátečnickům by na tomto místě bylo vhodnější předložit téma bližší jejich zkušenostnímu horizontu¹³⁸. Jako vhodnější by se tedy jevilo pracovat ve výuce s textem, který by se věnoval praktickému problému vyjasňování významu slov v běžné komunikaci (např. humorné záměny homonym). Jak učebnice uvádí, vyjasňování pojmů je základem filozofické práce (ibid.). Díky paralele s běžnou komunikací v každodenním životě, kdy je také někdy potřeba význam slova vyjasnit, by se filozofie žákům jevila dosažitelně, tedy tak, že se jí mohou i oni sami věnovat.¹³⁹

Posledním doplňujícím textem je úvaha, která se týká otázky, zda lze ovlivnit budoucnost. Na základě výkladu o zákonu vyloučeného třetího formuluje otázku k zamyšlení, která je pro žáky svým tématem aktuální. „Pokud je věta: ‚Příští rok úspěšně složím maturitu.‘ pravdivá, pak nemá smysl se učit, protože budu úspěšný. A pokud je nepravdivá, pak už vůbec nemá smysl se učit, protože maturitu stejně nesložím“ (ibid.). Diskuze nad touto otázkou by mohla patřit mezi první pokusy žáků o filozofování, ostatně k tomu text žáky vede: „Promyšlení důsledků, které z určité teorie plynou pro náš praktický život, je jednou z možných podob filozofické práce“ (ibid.). Jediná výhrada k tomuto textu se týká skutečnosti, že o logice není v žádném výkladovém textu ani zmínka¹⁴⁰. Přitom právě informace o logice vzhledem k zaměření celého výkladu, který klade důraz na filozofickou

¹³⁷ O tom zde již bylo psáno viz kap. 3.5.3 této práce.

¹³⁸ Zvláště, když je tato úvaha uvedena v rámci doplňujícího boxu, který je nazván *praxe* a jeho úkolem je pojmy uvedené v hlavním výkladu ilustrovat v praktických souvislostech (Brázda et al. 2011, s. 3).

¹³⁹ Samozřejmě je důležité s touto paralelou pracovat obezřetně, aby totiž nedošlo k přílišnému zjednodušení filozofie a k záměně s lingvistikou, konkrétně sémantikou.

¹⁴⁰ K tématu filozofických disciplín učebnice zmiňuje ontologii, epistemologii, etiku, filozofii vědy, sociální filozofii a filozofii dějin.

práci ve smyslu vyjasňování pojmů, analýze a tvorbě argumentů atd. (ibid.), výrazně absentují.

3.5.7 Pracovní sešit

První úlohou v pracovním sešitě je rozhodování o pravdivosti uvedených tvrzení (Příloha 20). Tento typ úkolu není kognitivně podnětný, navíc některé výroky mohou být v diskuzi relativizovány (viz dále), ale pracovní sešit předpokládá jednoznačnou odpověď ano, nebo ne. Nejproblematictějším tvrzením je hned tvrzení první, totiž že: „Pro filozofické myšlení je charakteristická kritičnost, pocitovost a rozumnost.“ (Brázda et al. 2011, s. 64). Vzhledem k výkladu v učebnici (Příloha 17) je více než pravděpodobné, že autoři vyměnili *racionalnost s pocitovostí*. *Pocitovost* sice pro filozofii charakteristická není, ovšem zcela ji vyřadit z filozofování není, zvláště v rámci uvádění do filozofie pro žáky střední školy, vhodné. Při uvažování nad filozofickými otázkami mohou žáci mnoho významů spíše tušit, dá se říci i cítit, a až následně je nějakým způsobem vysvětlovat rozumem¹⁴¹. Toto „vycit'ování“ myšlenek by mělo být u žáků podporováno, nikoli potlačováno.¹⁴²

Druhá úloha je již kognitivně podnětnější, jedná se o práci s textem. Autoři učebnice předkládají žákům úvahu nad hodnotou filozofie od Bertranda Russella (Příloha 21). Text obsahuje zajímavé myšlenky, ale aby byl jeho potenciál plně využit, je potřeba jej podrobně interpretovat. Průvodce pro učitele obsahuje odpovědi na otázky, které jsou k textu zadány, ale spíše než do hloubky setrvávají na povrchu.

Tak například hned první otázka se ptá na to, v čem dle textu spočívá hodnota filozofie. Předkládaná odpověď pak zní: „Hodnota filozofie dle Bertranda Russella spočívá v tom, že přináší nové pohledy na zdánlivě samozřejmé a bezproblémové věci, osvobozuje nás od předsudků a zvyku.“ (Drnek et al. 2011, s. 117). Text ale obsahuje další zajímavé souvislosti, které odpověď nereflektuje.

¹⁴¹ Takto popisuje proces interpretace Murgaš, když píše, že nejprve je stanovena interpretační hypotéza, která je daná *intuitivně*, a následně je tato hypotéza ověřována, aby mohla být potvrzena či vyvrácena (Murgaš 2011, s. 12).

¹⁴² To, že pocity mají pro fungování lidské mysli zásadní roli, zdůraznil na filozofické konferenci k tématu emocí také Hvorecký. „Zdá se, že emoce hrají velmi důležitou úlohu v našem fungování.“ (Hvorecký, cit. dle Gabriela 2008).

Tak například koncept *nejistoty*, který žáci budou pravděpodobně spojovat spíše s negativními konotacemi. Bylo by vhodné uvést nějaké příklady nejistot, aby se žáci od všední nejistoty uspokojení lidských potřeb dostali k nejistotě jako impulzu pro hledání pravdy¹⁴³, která zakládá hodnotu filozofie. S tím souvisí i ty části textu, které tematizují odpovědi filozofie. Žáci-začátečníci by mohli uvažovat nad problematikou spolehlivosti odpovědí, která je v tomto textu zpochybňována¹⁴⁴. U jiných oborů, respektive jiné školních předmětů, se kterými se žáci během své výuky setkali a setkávají, není tato relativizace natolik přítomná, jako právě ve filozofii.¹⁴⁵ Na tomto místě by bylo vhodné žákům připomenout, že se filozofie od speciálních věd podstatně liší, a že: „Kdyby se na všechny otázky dalo jednoznačně odpovědět (na základě empirie), přestala by být filosofie filosofii.“ (Dratvová, cit. dle Novotného 2004, s. 13).

Druhé zadání k textu se týká problematiky *(ne)samozřejmého*. Žáci mají za úkol vytvořit seznam samozřejmých a nesamozřejmých věcí. Obdobně jako u konceptu *nejistoty* (viz výše) může být toto zadání pro žáky, kteří se možná vůbec poprvé setkali s filozofickým konceptem *(ne)samozřejmosti*, příliš náročné. A to zvláště pokud k jeho vypracování mají k dispozici pouze Russellovu úvahu a nikoli další výklad.

V posledním úkolu mají žáci diskutovat o tom, zda se svoboda a nestrannost filozofického uvažování přenáší i do sféry jednání. Zařazení diskuze k textu je vhodnou příležitostí k procvičení této filozofické kompetence. Ovšem výše uvedené téma se zdá být spíše tématem doplňujícím, rozšiřujícím. Žáci by předně měli diskutovat o tom, jak se svoboda a nestrannost ve filozofii projevuje, co s sebou tato svoboda přináší a zda je přece jen něčím omezená (výroky musí být podloženy argumenty).

Také třetí úloha v pracovním sešitě je koncipován jako práce s textem. Tématem je rozdílnost filozofie a vědy, pro kterou autoři zvolili text od Friedricha Waismana (Příloha 22). Tato problematika do úvodu do filozofie zajisté patří, je vhodné se s žáky této odlišnosti

¹⁴³ Srov. např. nejistotu stálého finančního příjmu a nejistotu poznání.

¹⁴⁴ „(...) vedou k problémům, na které lze podat jen velmi neúplné odpovědi (...) filozofie není schopna s jistotou říci, jaké je pravdivá odpověď na pochybnosti (...)“ (Brázda et al. 2011, s. 64).

¹⁴⁵ Na tuto problematiku upozorňuje např. Novotný, který si je vědom toho, že „rozmanitost, rozdílnost až protikladnost názorů“ může být zdrojem diskreditace filozofie jako vědní disciplíny (Novotný 2004, s. 13).

věnovat. Předkládaný text je ale svou formou i obsahem pro žáky-začátečníky velmi náročný.

Pro porozumění tomuto textu žáci musí rozlišovat důkazy a argumenty a také by měli mít představu o tom, jakým způsobem argumenty „fungují v matematice nebo přírodovědě“ (Brázda et al 2011, s. 64). Tyto jednotlivosti by pak měli spojit, aby tedy vyvodili specifické postavení filozofie. Takové znalosti ale není možné (alespoň u většiny žáků) předpokládat a výkladový text v učebnici žáky k těmto informacím žáky přímo nevede.

Problematickým se jeví také závěr textu, kdy Waismann píše, že: „Je mnoho věcí, které jsou mimo důkaz: existence hmotných předmětů, jiných myslí, vnějšího světa, platnost indukce atd.“ Pochybování o existenci hmotných předmětů může být pro mnoho žáků velmi nesnadným úkolem. Žáci mohou např. namítat, že když se mohou nějakého předmětu dotýkat, musí existovat. Navíc ve fyzice hmotu předpokládají a dále s ní pracují (jako s látkou a polem). Výše uvedený příklad je problematický svou náročností, ovšem jeho potenciál pro uvádění do filozofie je značný. Uvažování nad problematizováním pro žáky dosud samozřejmého (totiž že hmotné předměty existují) je filozofování samé. Z didaktického hlediska zde tedy není kritizováno zařazení této problematiky do pracovního sešitu, ovšem skutečnost, že není dále rozvíjena a tematizována v otázkách k textu¹⁴⁶.

K ilustraci problematiky existence hmotných předmětů by bylo možné využít Descartesův argument souvislého snu, a to zjednodušeně otázkou, zda si mohou být žáci jistí, že právě v tuto chvíli jsou bdělí a o výuce filozofie jen nesní. Tato otázka má aktivizační potenciál, neboť se dotýká každého žáka. Přímé citování Descartova textu by pak bylo příkladem filozofické argumentace, kterou ostatně autoři pracovního sešitu tematizují v dalších úkolech.

Čtvrtá (a poslední) úloha (Příloha 23) z pracovního sešitu žákům předkládá optickou iluzi. Tento úkol bohužel ubírá prostor důkladnému vypracování předchozích úloh. Pro učitele by bylo možností tuto úlohu vynechat a ve výuce se dle zde uvedené analýzy (viz výše) podrobněji věnovat zbylým úlohám, nebo dalším zásadním tématům uvádění do

¹⁴⁶ Autoři pracovního sešitu automaticky předpokládají porozumění tomuto textu a ve druhém úkolu žáky vyzývají, aby uvedli další věci, které nelze dokázat (Brázda et al. 2011, s. 64).

filozofie¹⁴⁷, jejichž zařazení by bylo pro žáky hodnotnější¹⁴⁸. Navíc epistemologii autoři učebnice věnují celý jeden tematický oddíl, který je zhruba desetkrát objemnější než je tato úvodní kapitola, takže volba tohoto tématu se nejeví jako opodstatněná.

3.5.8 Reflexe

Autoři této učebnice aktivitu pro reflexi této kapitoly nenabízejí. Převažující metodou práce byla (a to jak v učebnici, tak v pracovním sešitě) práce s textem. Zároveň ale žáci byli vyzýváni k písemným odpovědím a také k diskusi. Proto by bylo možné reflexi zaměřit na rovinu dovedností. Reflektování výše uvedených kompetencí přispěje k tomu, aby si je žáci co nejlépe osvojili.

Obdobně jako v předchozím případě¹⁴⁹ zde budou formulovány ukázkové otázky, které by bylo možné pro reflexi využít. Na rovině dovedností se budou týkat všech následujících oblastí: učiva, klíčových kompetencí a rozvoje a sebepoznání žáků.

a) Na úrovni dovedností v oblasti učiva: **Jakým způsobem jsi během dnešní výuky získával/a informace o filozofii? Lišil se tento způsob od výuky jiných předmětů?**

První otázka cílí na činnosti, které jsou pro filozofování, je-li pojmáno jako specifický způsob myšlení, klíčové. Toto myšlení se může vyjevovat během interpretace textu a také v diskusi. Pro uvádění do filozofie by bylo žádoucí, aby si žáci uvědomili, že pokud o informacích, které jsou jim prezentovány, kriticky přemýšlí, a tedy pochybují o jejich platnosti, vykračují směrem k filozofování.

b) Na úrovni dovedností v oblasti klíčových kompetencí: **Za jaké činnosti by ses v dnešní výuce pochválil a jaké bys naopak potřeboval/a zlepšit?**

Dovednostní aspekt v reflexi klíčových kompetencí se týká výkonu žáka ve výuce. Žák by se měl zamyslet nad tím, jak v dané výuce pracoval, zda se mu dařilo splňovat zadané aktivity, či nikoli, a jak by měl postupovat příště, aby se mu dařilo lépe.

¹⁴⁷ Jako je např. vymezení filozofie, její srovnání se speciálními vědami, charakteristika filozofického myšlení aj.

¹⁴⁸ Zejména v úvodu do filozofie by bylo vhodné upřednostnit kvalitu nad kvantitou. Cennější je hluboké porozumění dané problematice i s jejími souvislostmi, než povrchní vypracování většího množství úloh.

¹⁴⁹ Viz kap. 3.4.8 této práce.

c) Na úrovni dovedností v oblasti rozvoje a sebepoznání žáků: **Zkus se zamyslet nad tím, jak bys mohl/a využít filozofii ve svém životě.**

Poslední otázka zdůrazňuje činnostní aspekt filozofie, který na základě podstaty filozofování jako specifického způsobu myšlení může být využit i mimo vlastní obor. Zároveň tato otázka překračuje hranice světa školy a snaží se o přesah do každodenního života žáků. Kromě zde popsaného užití v rámci reflexe může být výše formulovaná otázka využita i v rámci evokace, tedy jako zjištění očekávání, která žáci ohledně filozofie mají (co by od ní očekávali, případně co by chtěli, aby jim přinesla). Poté, co se žáci budou filozofií zabývat několik měsíců, by bylo zajímavé odpovědi znovu reflektovat.

4 Návrh principů pro výuku filozofie

Jak bylo uvedeno výše, analýza úvodních kapitol vybraných středoškolských učebnic byla realizována se záměrem demonstrovat možné variování textů a úloh, a to vzhledem k teoretickým podnětům didaktiky filozofie¹⁵⁰. Ukázky práce s učebnicí jsou nyní použity k formulaci principů, které by měly dopomoci k účelnému využití podkladů pro výuku filozofie, a to zejména v jejím úvodu¹⁵¹, ale i dále v následujících vyučovacích hodinách. V obecném pojetí tyto principy ovšem také poslouží k obecnému uvažování nad výukou filozofie, nikoli jen k práci s výukovými materiály.

Na tomto místě je však také potřeba uvést, že uvedené formulace principů jsou zhmotněním myšlenek rozkrytých v úvahách o problematice uvádění do filozofie, a právě díky takovému zhmotnění je možné se pokusit tyto principy ve výuce využít, dále je podrobovat kritice a různě je variovat. Stále je ovšem nutné uvažovat o výuce filozofie jako o jedinečném fenoménu, který se vždy uskutečňuje poprvé, a který nelze „zkrotit“ žádnými poučkami a radami. Striktní dodržování níže uvedených principů by vedlo k technicistnímu pojetí výuky filozofie a potlačilo by její podstatu, kterou by měl být rozvoj filozofického myšlení.

Zvláště pro uvádění středoškolských žáků do filozofie je důležité brát v potaz **princip respektování a reflektování specifčnosti filozofie**. Jak uvádí Pelcová, „ne vždy věnujeme

¹⁵⁰ Tyto podněty byly rozkryty v první i druhé kapitole této práce.

¹⁵¹ To, jakým způsobem bude filozofie žákům představena a jak bude na začátku nastaven způsob práce v hodinách filozofie, totiž do značné míry ovlivní i vyučovací hodiny následující.

dostatečnou pozornost vysvětlení toho, že filozofie není společenskou vědou“ (Pelcová 2005, s. 17–18). Je důležité si uvědomit, že některým žákům se může filozofie v porovnání s ostatními vědami, se kterými se seznámili prostřednictvím jednotlivých školních předmětů, jevit jako obor zcela nekorespondující s jejich dosavadními znalostmi i zkušenostmi. Právě to může vyvolávat dojem nelegitimnosti. Pokusy o zcela přesné vymezení filozofie jsou kontraproduktivní, neboť filozofii nelze definovat stejně jako např. biologii nebo politologii¹⁵². Pro výuku filozofie by bylo vhodné takový přístup, který na filozofii nahlíží paradigmaticky speciálních věd, překonat, a vyjít vstříc její specifičnosti.

Zároveň se pro uvádění do filozofie jeví jako vhodné klást důraz na její přínosy pro školní výuku, ale i pro žáka (resp. člověka) jako takového. Výuka filozofie se na středních školách potýká s problémem své diskreditace¹⁵³. Výše uvedená analýza bohužel ukázala, že učebnice s touto výzvou ne zcela strategicky zacházejí, když samy smysl filozofie problematizují negativními formami¹⁵⁴. V duchu přísloví: „Kdo chce zapalovat, musí sám hořet,“ je vhodné filozofii žákům představovat jako zcela nezbytnou součást vědění, jejíž otázky nejenže jiné obory netematizují, ale zároveň jsou bytostně vlastní člověku z jeho podstaty. Tento princip může být vzletně nazván jako **princip chvály filozofie**.

Jelikož obě analyzované učebnice pracují s motivací a se vztahováním témat filozofie přímo k vlastním zkušenostem a zájmům žáků nedostatečně, jeví se jako důležité formulovat **princip iniciace zájmu o filozofii**¹⁵⁵. Zájem o filozofii může být probuzen díky údivu a pochybování, a proto by na tyto motivy měla být výuka filozofie zaměřena. Jak píše Hogenová, „je třeba přivést studenta k účastenství na rození počátku“ (Hogenová in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 74). Pro výuku filozofie je součinnost žáků nezbytná, neboť ji nelze žákům předávat jako soubor znalostí. „Filosofie musí umožnit našim posluchačům dostat se k vhledům, jež nejsou přenosné musejí se zrodit v každém jednotlivci“ (ibid., 70). Výše uvedenou součinnost lze z hlediska didaktiky filozofie podpořit vhodnými aktualizacemi

¹⁵² Nedostatky definování filozofie v analyzovaných učebnicích jsou uvedeny v kap. 3.4.3 a 3.5.3 této práce.

¹⁵³ Viz Novotný (2004, s. 13) nebo Zicha (in: Kuthan et al. eds. 2018, s. 196).

¹⁵⁴ Tento přístup byl patrný v učebnicové řadě *Společenské vědy pro střední školy* Brázdy et al. V kap. 3.5.1 této práce je diskutována otázka k zamyšlení, která je uvedena na samý začátek úvodní kapitoly této učebnice: „Jsou znalosti, které nám /filozofové, pozn. autorky/ poskytují, důležité?“. V kap. 3.5.4 je pak upozorněno na výklad, který filozofii vymezuje jako obor, pro který témata úvah jen „zbyla“.

¹⁵⁵ Ostatně Benyovzsky celý první oddíl svého *Úvodu do filosofického myšlení* věnuje právě „iniciaci filosofického zájmu“ (Benyovzsky 2007, s. 8).

filozofických témat pro konkrétní žáky a také jejich podněcováním k vlastnímu promýšlení daných problematik. Vlastní zkušenost s filozofováním je v tomto ohledu tím nejcennějším, co může gymnaziální výuka filozofie žákům přinést.

Předpokladem pro veškeré činnosti realizované ve výuce by měl být výukový cíl. Kompetenčně zaměřená výuka filozofie, která je v této práci didaktickým východiskem¹⁵⁶, cílí na rozvoj filozofických kompetencí. První princip pro výuku filozofie tak může být nazván jako **princip rozvoje filozofických kompetencí**. Učitel by si měl u jednotlivých textů a úloh klást tuto základní otázku, totiž jaké filozofické kompetence jsou rozvíjeny? Pokud učebnice na filozofické kompetence necílí, je možné otázky k textu či zadání úloh variovat. Pomůckou pro takovou změnu mohou být dílčí dovednosti dané filozofické kompetence, které velmi konkrétně formuluje Šebešová (2017, s. 24–26)¹⁵⁷.

Další dva principy byly formulovány vzhledem k dvojímu pohybu, který se ve výuce děje, a to pohybu od učitele k žákovi (tedy co učitel žákovi „předává“), a pohybu od žáka k učiteli (tedy s čím přicházejí sami žáci).

V rámci prvně jmenovaného směru je důležité, aby si učitel podržel nezbytný odstup od výuky a zejména během uvádění do filozofie nepředpokládal automatické porozumění předkládaným obsahům. Není samozřejmostí, že žáci vyslechnutému výkladu nebo přečtenému textu porozumí, a že budou schopni touto znalostí dále disponovat. A právě proto je nezbytné myslet na **princip interpretace (i zdánlivě samozřejmého)**. Tomu, co se může učiteli jevit jako samozřejmé, nemusí žák vůbec porozumět, což může vytvořit značnou překážku pro porozumění dalším obsahům výuky.

V rámci směru od žáka k učiteli se jako vhodný jeví **princip otevřeného prostoru pro otázky** a také **princip argumenty podloženými výroky**. Výuka filozofie by se měla odehrávat v takové atmosféře, která žákovi umožní volně klást otázky. Učitel by měl žáky k tázání podněcovat a jejich otázkám věnovat ve výuce dostatečný prostor. Žáci by také měli mít možnost se k probíraným tématům svébytně vyjadřovat, ale učitel by měl vyžadovat, aby žáci svá tvrzení opírali o argumenty (nebo se o to alespoň snažili). Předkládání

¹⁵⁶ Viz kap 1.4.3 této práce.

¹⁵⁷ Dílčí dovednosti (které vyjadřují určitou schopnost žáka) mohou být přeformulovány do otázek, které je možné k textům daným učebnicí použít. Tak např.: rozčleňte text a shrňte jednotlivé odstavce; vyjádřete hlavní myšlenku textu; popište strukturu a záměr textu... (Šebešová 2017, s. 24).

nahodilých výroků nemůže být považováno za kvalitní filozofickou diskusi. Jak uvádí Anzebacher, filozofické tázání „se uskutečňuje výlučně jako úsilí lidského rozumu“ (Anzebacher 2004, s. 28).

Aby vůbec bylo možné výuku v takové podobě realizovat, je nezbytné mít na paměti také **princip upřednostnění kvality nad kvantitou**. Ač RVP G závazně předepisuje faktografické znalosti o filozofii¹⁵⁸, konkrétní rozsah učiva pojmenovaného jako „filozofie v dějinách“ je ponechán na učiteli. Součástí filozofického kurikula je také „podstata filozofie“, kterou lze transmisivní výukou předat jen stěží. A právě zde se naskýtá prostor pro filozofické myšlení, protože právě to je podstatou filozofie. Navíc obě oblasti učiva, tedy „podstatu filozofie“ a „filozofii v dějinách“, je možné sjednotit, pokud budou práce jednotlivých filozofů žákům předkládány jako témata k zamyšlení, která se stanou předmětem společné diskuze (viz problémový model výuky), a ne jako informace určené k pamětnímu osvojení.

Za zastřešující princip by pak bylo možné považovat **princip filozofie jako nástroje vlastní výuky**. Filozofie by měla být využita jako specifický způsob uvažování, nikoli pouze jako předmět výuky, který bude nahlížen stejným paradigmatem jako jiné společenské vědy. Filozofický způsob uvažování, jak je v této práci zachycen, se vyznačuje otevřeným prostorem pro různá témata, hermeneutickým přístupem k vzdělávacím obsahům filozofie a argumenty podloženými tvrzeními. V tomto pojetí se tak filozofické myšlení stává zároveň objektem poznání a zároveň jeho nástrojem.¹⁵⁹

Tato doporučení by mohla pomoci gymnaziální výuku filozofie přiblížit k *výuce filozofie* a naopak ukročit stranou od *výuky o filozofii*. Stále je ale třeba mít na paměti, že „učitelské povolání není mechanické napodobování, je to tvůrčí činnost“ (Pastyřík, cit. dle Štěpáník a Šmejkalová 2017, s. 11). Nad všemi radami a doporučeními stojí láska k práci učitele (Hogenová in: Kuthan 2018, s. 70) a poctivá snaha tuto práci vykonávat co nejlépe (Kuřina 2009, s. 301).

¹⁵⁸ Faktografické pojetí výuky filozofie je patrné zejména v očekávaném výstupu: „žák rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení“ (RVP G 2007, s. 42).

¹⁵⁹ Zde byla využita paralela s českým jazykem jako vyučovacím předmětem, který je specifický tím, že „objekt poznání je také nástrojem poznání“ (Štěpáník 2020, s. 6).

Závěr

Tato diplomová práce tematizovala uvádění do filozofie jako didaktický problém. Filozofie má totiž od speciálních věd, se kterými jsou žáci prostřednictvím školních předmětů seznamováni, odlišný charakter. Tato specifická filozofie byla vzhledem k výuce filozofie v této práci reflektována.

Po úvodních poznámkách k vymezení tohoto tématu jako didaktického problému a k uchopení didaktiky filozofie si tato práce kladla otázku, zda je vhodné filozofii na středních školách vyučovat. Filozofické tázání začíná údivem, které lze spatřovat u dětí mladšího školního věku, které jsou zvědavé a vztahování se ke světu prostřednictvím otázek je pro ně přirozené. Postupem času však toto prvotní filozofování upadá a někteří žáci se s filozofováním jako specifickým způsobem myšlení setkají znovu až v rámci výuky na střední škole, a právě proto je její zařazení do vzdělávacího kurikula důležité. Oblast filozofie se totiž bytostně dotýká každého žáka (jako člověka). Dalšími argumenty pro zařazení filozofie na střední školy je, že filozofování rozvíjí abstraktní a také kritické myšlení.

S takovými argumenty pro zařazení výuky filozofie na střední školy ovšem souvisí výukové cíle tohoto školního předmětu, neboť ne každý model výuky filozofie výše uvedený ideál naplňuje. Jako velmi inspirativní model se v této souvislosti ukázal být model problémový. Kromě důrazu na tento model výuky bylo v této práci také upozorněno na moderní pojetí výuky, které je založeno na konstruktivistické strategii vyučování.

Dále bylo reflektováno pojetí výukových cílů (resp. očekávaných výstupů a učiva) filozofie v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Byť tento kurikulární dokument jako celek předpokládá kompetenčně zaměřené vyučování, na úrovni jednotlivých vzdělávacích oborů konkrétní kompetence uvedeny nejsou. Tento nedostatek by bylo možné vyvážit kompetenčně orientovanou výukou filozofie, a proto se touto problematikou v následujících kapitolách tato práce zabývala. Nejprve bylo citováno odůvodnění vhodnosti kompetenčního pojetí výuky filozofie dle Röschové a následně byly uvedeny jednotlivé filozofické kompetence dle Šebešové. Vzhledem ke konkrétnímu zacílení této práce na uvádění do filozofie byly z navržených kompetencí vybrány ty kompetence, které jsou pro první pokusy o filozofické myšlení považovány za klíčové (porozumění a interpretace textů,

práce s pojmy, diskuse). Kompetenčně orientovaná výuka filozofie se poté stala jedním z vodítek pro následnou analýzu, která posuzovala adekvátnost výkladových textů a úloh ve vybraných učebnicích filozofie pro střední školy.

Před vlastní analýzou úvodních kapitol vybraných učebnic však bylo nutné vyrovnat se s modely výuky dle způsobu strukturování učiva, neboť v tomto ohledu nepanuje mezi autory filozoficko-didaktických prací shoda a výše uvedený problémový model výuky by tak mohl být uvažován v ne zcela přesných konotacích. Jako model výuky dle struktury učiva byl stanoven model dějinný (též historický) a tematický (též systematický). Prvně jmenovaný řadí učivo chronologicky, ten druhý pak dle jednotlivých filozofických disciplín či filozofických témat.

Poté byla v práci stručně zmíněna také didaktická transformace obsahu učiva, přičemž pro uvádění do filozofie byl pro inspiraci uveden přístup, který navrhuje volit jako první témata učiva ty otázky, které jsou žákům nejbližší, tedy se kterými již mají vlastní zkušenost. Od teoretických úvah tak práce přešla k určitým didakticko-filozofickým podnětům, což bylo zjevné v také následující kapitole, která tematizovala didaktické zásady a konkrétně je vztahovala k výuce filozofie.

Druhý oddíl této práce pak vymezil uvádění do filozofie a hledal pro něj konkrétní koncepty. Mimo jiné bylo upozorněno na důležitost fenoménu údivu nebo na nutnost věnovat pozornost specifickému postavení filozofie (ve vztahu ke speciálním vědám) a potřebu podněcovat žáky k pokusům o vlastní filozofické myšlení. Na základě paralely s třífázovým modelem učení byl úvod do filozofie připodobněn k evokační fázi, ve které je důležité žáky aktivizovat a motivovat.

Dále byla provedena analýza úvodních kapitol vybraných středoškolských učebnic filozofie. Učebnicím byla věnována pozornost proto, že se jedná o nejkonkrétnější podobu kurikula, čímž byl zde uvažovaný obraz uvádění do filozofie obohacen o odkaz k výukové praxi. Některé výzkumy ovšem upozorňovaly na skutečnost, že učitelé z učebnic při plánování výuky sice vycházejí, ale často je různými způsoby upravují. Předmět rozboru učebnic se tak zaměřil právě na možnosti variování výkladových textů i úloh, které učebnice předkládají, a to s ohledem na teorii rozkrytou v předchozích kapitolách této práce. Navrhované modifikace příkladů z učebnice však necílily na úpravu, resp. změnu podkladů

pro výuku. Záměrem bylo na těchto konkrétních příkladech ukázat způsob, jakým lze o učebnicích filozofie uvažovat, a jak dílčí a jednoduché variace mohou výuku filozofie posunout směrem k jejímu kompetenčnímu zaměření, a to při důrazu na filozofování.

Analýza byla zaměřena na dvě učebnice filozofie, které byly vybrány na základě vlastních proklamací, že rozvíjí filozofické myšlení, přičemž uvažovány byly jen ty učebnice, které získaly schvalovací doložku MŠMT. Jednalo se o učebnici *Člověk na cestě k moudrosti* autorů Přemysla Šila a Jany Karolové a o učebnici *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl*, za kterou stojí Radim Brázda a kol.

Jednotlivé úvahy nad konkrétními výkladovými texty i navrhovanými úlohami se pak staly podložím pro návrh principů pro výuku filozofie, které byly formulovány v poslední kapitole této práce. Před vlastním uvedením oněch doporučení však bylo nezbytné zdůraznit, že přes pojmenování a tedy zachycení myšlenek vyplývajících z teoretických úvah o didaktice úvodu do filozofie i praktického rozboru úvodních kapitol vybraných středoškolských učebnic filozofie není o principech uvažováno jako o neměnných danostech, neboť takový přístup s sebou nese riziko technicistního pojetí výuky filozofie, které by filozofické myšlení žáků rozvíjelo jen stěží. K těmto principům by mělo být přistupováno jako k podnětům, o kterých je důležité během přípravy na výuku filozofie poučeně uvažovat.

Nejprve jsou uvedeny ty principy, které jsou inspirativní právě pro uvažování o způsobu, jakým žáky do filozofie uvádět. Jedná se o princip respektování a reflektování specifičnosti filozofie, který zdůrazňuje nutnost vyjasnění svébytného charakteru filozofie; dále o vzletně pojmenovaný princip chvály filozofie, který tuto oblast žákům předkládá jako bytostnou nutnost; a princip iniciace zájmu o filozofii, neboť filozofie se musí sama zrodit v každém jednotlivci, nelze ji jednoduše předat masám.

Další principy se již více vztahovaly k práci s učebnicí (či s jinými podkladovými materiály pro výuku). Byly formulovány jako princip rozvoje filozofických kompetencí, který zaměřuje výuku filozofie na činnost filozofování (nikoli na hromadění informací o filozofii); princip interpretace (i zdánlivě samozřejmého), který upozorňuje na hermeneutický rozměr výuky filozofie; princip otevřeného prostoru pro otázky, díky

kterému se filozofování vůbec může dít; a také princip argumenty podloženými výroky, který ve filozofických úvahách zdůrazňuje racionalitu.

Jako předpoklad pro výuku filozofie, která by se pohybovala v rámci výše popsaných principů, byl stanoven princip upřednostnění kvality nad kvantitou, a to ve smyslu překonání faktografického pojetí výuky filozofie a zaměření se na menší množství filozofických témat, otázek a textů, které však budou žáci interpretovat, kriticky se k nim vztahovat a diskutovat o nich. V samém závěru je pak stanoven zastřešující princip, který zdůrazňuje vztahování se k filozofii jako k nástroji vlastní výuky. Výuka filozofie se od filozofování nedá oddělit. Jak ostatně již bylo diskutováno v úvodních kapitolách této práce, filozofii není možné vyučovat stejně jako ostatní školní předměty, které žákům zprostředkovávají znalosti speciálních věd. Vodítko, jak k výuce filozofie přistupovat, je nutné hledat ve filozofii samé.

Výše formulované principy by mohly posloužit jako východisko pro další práce, které by tato doporučení pro uvádění do filozofie na gymnáziu dále promýšlely, variovaly či přehodnotily. Pro nahlédnutí této problematiky v širších souvislostech by bylo možné zaměřit se prostřednictvím pedagogického výzkumu na reálnou vyučovanou praxi, a to jak z hlediska učitelů (jak o uvádění do filozofie uvažují apod.), tak i žáků (jak zakoušejí první explicitní setkání s filozofií apod.). Tato mezioborová spolupráce s pedagogikou by mohla přinést další podnětné informace.

Jinou eventualitou by pak bylo místo didaktické perspektivy uplatnit perspektivu filozofickou, tedy pokusit se nahlédnout podstatu uvádění do filozofie. Takové pojetí by mohlo překlenout předmětné vztahování se k výuce filozofie jako k přesně určenému a popsatelnému ději. Veškeré didaktické podněty pro výuku filozofie, byť je o nich uvažováno s vědomím, že není možné je mechanicky aplikovat a striktně dodržovat; a byť jsou pro celistvé pojetí této multidimenzionální problematiky její nedílnou součástí, ji uchopují jako snadno modifikovatelný proces. Obrácením pozornosti zpět k filozofii samé a nahlížením její výuky ze sebe samé by mohlo být cestou k hledání původnějších aspektů fenoménu uvádění do filozofie.

Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMOVIÁ, Lenka, DUDÁK, Vladislav a VENTURA Václav. *Základy filosofie etiky: základy společenských věd*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-221-7.

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. Druhé, přepracované vydání. Přeložil Karel ŠPRUNK. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-804-x.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

BAUMAN, Petr. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, Renata ed. *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2005. ISBN: 80-7040-789-1.

BEČVÁŘ, Jindřich. K čemu mi to bude? aneb Milý Pepíčku... In: *Učitel matematiky* [online], roč. 18 (2010), č. 2, str. 111–118. [cit. 4. 6. 2023]. ISSN 1210-9037. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/ucitel/issue/view/58>

BENYOVSZKY, Ladislav. *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-040-6.

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Učebnice*. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 978-80-7358-175-6.

BRÁZDA, Radim et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 978-80-7358-176-3.

ČESKO. § 27 odst. 1 a 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. AION CS 2010-2023 [cit. 4. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p27-1>

ČESKO. Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu

učebnic. In: *msmt.cz* [online]. [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>

DRNEK, Martin et al. *Společenské vědy pro střední školy – 4. díl – Průvodce pro učitele*. Brno: Didaktis, c2011. ISBN 978-80-7358-177-0.

GABRIEL, Josef. Emoce očima filosofů. In: *Akademický bulletin* [online]. 10. 10. 2008 [cit. 2023-05-09]. Dostupné z: <http://abicko.avcr.cz/2008/10/06/emoce.html>

HAUSENBLAS, Karel. Učební styl v soustavě stylů funkčních. *Naše řeč* [online]. 1972, 55(2–3) [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=5628>

HEJDÁNEK, Ladislav. *Úvod do filosofování*. Druhé, upravené a doplněné vydání. Praha: OIKOYMENH, 2021. ISBN 978-80-7298-588-3.

JONÁŠOVÁ, Veronika. Proč, proč, proč? Batolecí filozofie v praxi. In: *Lidovky.cz* [online]. Praha: MAFRA, a.s., 2012, 14. února, 7:00 [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/relax/proc-proc-proc-batoleci-filozofie-v-praxi.A120213_154706_vztahy_glu

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KNECHT, Petr. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení“ k „didaktické rekonstrukci“. In: *Orbis scholae* [online], roč. 1 (2007), č. 1, s. 67–81 [cit. 2023-05-21]. E-ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.152>

KRČMOVÁ, Marie (2017): Příznakovost jazykových prostředků. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online], 2017 [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/PŘÍZNAKOVOST_JAZYKOVÝCH_PROSTŘEDKŮ

KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7290-997-1.

- KUŘINA, František. Didaktická transformace obsahu a školská praxe. In: *Pedagogika* [online]. 2009, 3, 298–308 [cit. 2023-05-21]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=997%20title=>
- MACHÁLEK, Tomáš. *Slovo v kostce – agregátor slovních profilů* [online]. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Praha. 2019. [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: <https://korpus.cz/slovo-v-kostce/>
- MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2.
- MĚŠŤÁNEK, Tomáš. *Filozofie pro 4. ročník středních škol*. Praha: Tripolia, 2012. ISBN 978-80-7238-516-4.
- MURGAŠ, Jaromír. *Základy interpretace filozofických textů I.: interpretace k osvojení obsahu textu*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity v Plzni, 2011. ISBN 978-80-261-0034-8.
- NOD ACADEMY PRAGUE. Tereza Matějčková přednáší základy filozofie. In: *YouTube* [online]. 18. 12. 2020 [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=C-Mp53jS9zM&t=155s&ab_channel=NODACADEMYPRAGUE
- NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filozofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-179-9.
- NOVOTNÝ, Zdeněk. K problému didaktiky filosofie. *e-Pedagogium* [online]., 2017, roč. 17, č. 3, s. 37-44 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/03/04.pdf> eISSN 1213-7499.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PAVLIŠČOVÁ, Lenka. *Revize metody hodnocení didaktické vybavenosti učebnic pro 21. století* [online]. Plzeň, 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z:

<https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/45339>. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Mgr. Markéta KUBERSKÁ, Ph.D.

PELCOVÁ, Naděžda, Jaroslava PEŠKOVÁ, Hana RÝDLOVÁ a Jaroslava SCHLEGELOVÁ. *Základy společenských věd: pro učitele učitelů - studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky*. 2. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-86861-27-9.

POVOLNÝ Mojmir, Politologie. In: Zdeněk NEŠPOR et al. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav Akademie věd České republiky, Praha. 2018. [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Politologie>

RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Filosofie (Karolinum). ISBN 978-80-246-4336-6.

SLEJŠKOVÁ, Lucie. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2011. ISBN 978-80-260-1046-3.

STARÁ, Jana. Diskusní metoda. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 2011 [cit. 2023-06-12]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Diskusni_metoda

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

ŠIL, Přemysl a Jana KAROLOVÁ. *Člověk na cestě k moudrosti*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008. ISBN 978-80-7182-292-9.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. In: *Pedagogika* [online]. 2022, 70 (1), s. 5–28 [cit. 2023-06-01]. E-ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>

ŠUCH, Juraj. *Vybrané kapitoly z didaktiky filozofie*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2022. ISBN 978-80-557-1944-3.

TUREK, Ivan. *Didaktika*. Třetí vydání. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ Hana a BUREŠ Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam příloh

Příloha 1

ÚVOD DO FILOZOFIE A RELIGIONISTIKY

Očekávané výstupy

Žák:

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

Učivo:

- podstata filozofie – základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění
- filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení
- víra v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry; náboženské systémy, církve, sekty

Zdroj: RVP G (2007, s. 42).

Příloha 2

1) původ jména

Slovo **filosofie** pochází z řečtiny. Slovo *filein* znamená milovat, *sofia* označuje nejprve jakoukoli zručnost, obratnost, ale posléze zvláště poznání a vědění, zejm. vyšší vědění, jež zahrnuje ctnost a umění žít. Jménem *sofos* se tedy označuje nejprve ten, kdo je **zdatný v povolání a životě**, a pak především ten, kdo je **moudrý**. Filosofie se proto nejčastěji překládá jako **láska k moudrosti**.

Tohoto slova užil už prý *Pýthagorás* (asi 580 – 500 př.n.l.), o filosofech mluví *Hérakleitos z Efesu* (asi 540 – 480 př.n.l.), ale teprve *Sókratés* (470 – 399 př.n.l.) dal názvu filosofie dnešní význam. Jeho výklad zaznamenal *Platón* (427 – 347 př.n.l.) ve fiktivním dialogu mezi Sókratem a moudrou Diotimou (viz čítanka 2).

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 24.

Příloha 3

FILOSOFICKÉ DISCIPLÍNY

Podle **způsobu kladení otázek** a **oblasti** skutečnosti, kterou se zabývají, rozlišujeme samostatné filosofické **oblasti** (disciplíny). **Nejznámější jsou tyto:**

- **ontologie a metafyzika** – se zabývají problematikou *jsoucna* a bytí, táží se po prvních příčinách, počátcích, smyslu a směřování bytí [názvy: z řeckého *on* = jsoucno, *logos* = řád, nauka či věda zkoumající tento řád, resp. jeho *výklad*; z řec. *meta ta fysika* = něco „za“ fyzickým, přírodním světem – skrytý řád, na jehož základě náš viditelný svět funguje]

- **gnoseologie** – nauka o *poznání*: jeho podmínkách, podstatě a hranicích poznatelnosti a nepoznatelnosti [název z řec. *gnosis* = poznání, náhled]

- **logika** – pojednává o formách a zákonech správného *usuzování*. **Formální** se zabývá pojmy, soudy, úsudky a postupy zkoumání a podávání důkazu. **Neformální** argumentací a správným a bezrozporným vyjadřováním myšlenek.

- **filosofická antropologie** – snaží se o vymezení **lidské přirozenosti** (toho, co je vlastní právě člověku): jeho podstaty a určení [název: z řec. *anthrōpos* = člověk]

- **etika** – základní etické otázky se týkají **vymezení zla a dobra**, které by mělo určovat postoje a jednání člověka [název: z řec. *ethos* = zvyk, obyčej, mrav]

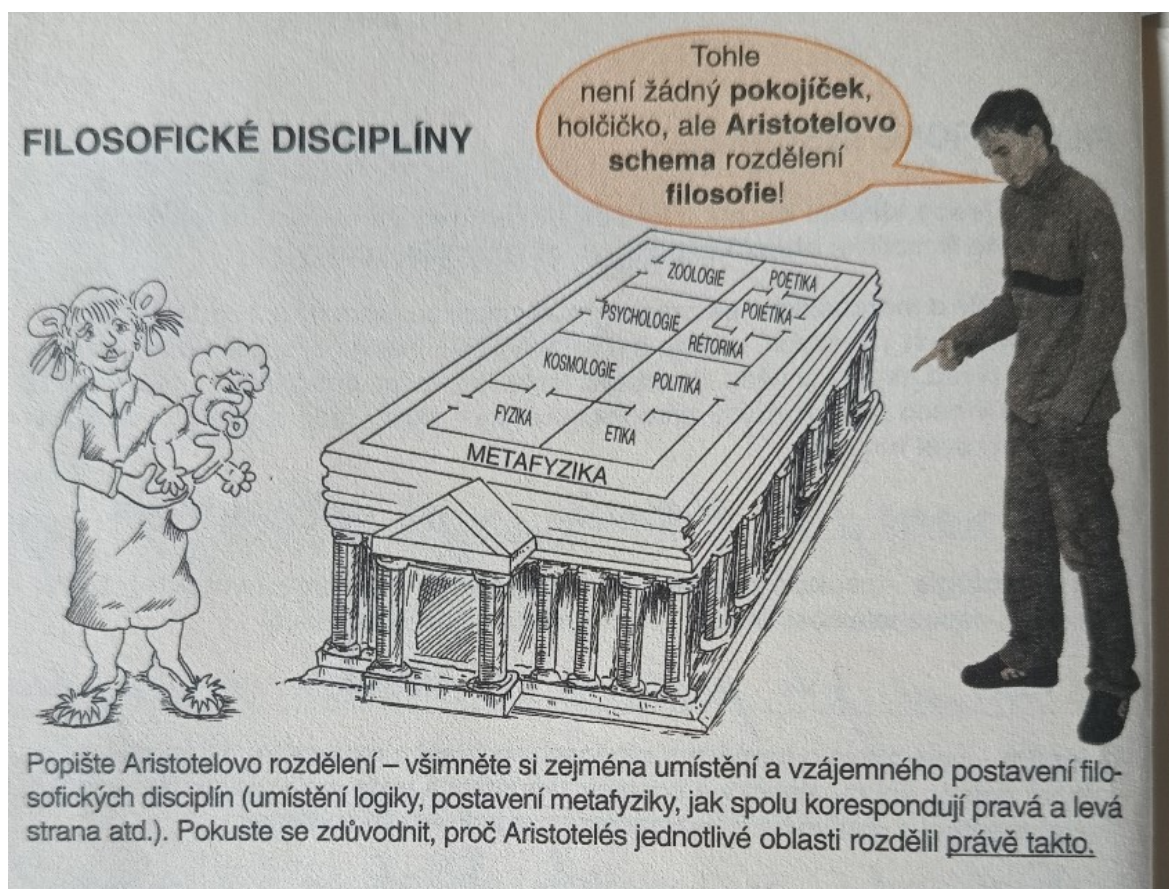
- **estetika** – nauka o všeobecném určení krásna, o formách, jimiž se krása projevuje v umění, a o jejím působení na člověka [název: z řec. *aisthētikos* = vnímavost, cit pro krásu]

Doplňte následující výroky jako příklady na volné řádky k jednotlivým filosofickým disciplínám.

- Jednej vždy tak, aby maxima tvého jednání mohla sloužit za obecný vzor.
- Není nic. Je-li přece něco, člověk to nemůže poznat.
- Kdo jsme a kam kráčíme?
- Jsoucno je v obecném smyslu všechno to, co jest, čemu náleží bytí.
- Existuje obecně platné měřítko krásy?
- Všichni lidé jsou smrtelní. Sókratés je člověk. Sókratés je smrtelný.

Zdoj: Šil a Karolová 2008, s. 19.

Příloha 4



Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 20.

Příloha 5

Žáci si ve **dvojicích** promyslí odpovědi na úkol v příloze 2. V **následné diskuzi** bychom měli dojít přibližně k těmto závěrům:

Logika je v předsíni chrámu filosofie, protože jako nauka o formách správného usuzování může sloužit jako formální nástroj pro samotné filosofování („Logika je *organon* (= nástroj) filosofie.“ Aristotelés), **metafyzika** je „první filosofii“, protože nahlíží svět jako uspořádaný celek a zakládá všechny další filozofické disciplíny. Vlevo jsou přírodní, vpravo kulturní (zatím ještě) disciplíny, navíc levá a pravá strana tvoří zrcadlo: **fyzika a etika** představují řád, **kosmologie a politika** jeho pravidla, **psychologie** zkoumá duši (vnitřní pochody), **rétorika** její vnější projev, **zoologie a poetika** to, z čeho p. a r. vyrůstají, respektive s čím souvisejí.

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 299.

Příloha 6

Filosofie se ptá po **podstatě skutečnosti a možnostech jejího zkoumání**.

Měřit všechno, co je měřitelné. Snažit se **učinit měřitelným** to, co doposud měřitelné není. Takový úkol nám, **vědcům**, stanovil Galileo Galilei.

Vědy se zaměřují **na určitou část celku** a používají k jejímu zkoumání **metody**, které vždy odpovídají **dosazené úrovni poznání**.

To je předsudek a blud minulého století chápat úkol filosofie jako styčný s úkoly přírodních věd a matematiky. Filosofie má své vlastní problémy a postupy, neodpovídá za pravdivost poznání v jiných disciplínách, ani jim nepodléhá, a tato nezávislost filosofie pochází už z Řecka. KAREL KOSÍK

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 20

Příloha 7

2) filosofování a filosof

Filozofické tázání začíná tehdy, když svět vytvořený naším **míněním ztrácí svou samozřejmost a důvěrnou známost**. „Neboť jako dnes, tak v dřívějších dobách lidé začali filosofovat, protože se něčemu divili. Ten pak, kdo pochybuje a diví se, má vědomí nevědomosti – proto také milovník vymyšleného výkladu je v jistém smyslu milovníkem moudrosti (*filosofos*).“ *Aristotelés: Metafyzika*

Ztrátou samozřejmosti se **zpochybňují** naše **domněnky** o světě, považované až dosud za samozřejmé. Člověk se pak snaží dosáhnout **nové, základní jistoty**. **Filosofem** bývá označován **hledač moudrosti**, tedy člověk, který je někde v půli cesty mezi lidmi nevědomými a moudrými. (Více ve 2. lekci.)

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 24.

Příloha 8

Jednou ráno sedí maminka, tatínek a tak dvou tříletý Tomáš v kuchyni a snídají. Po chvíli se maminka zvedne od stolu a obrátí se ke kuchyňské lince. Tatínek z ničeho nic začne stoupat ke stropu a Tomáš se na něj dívá.

Jak myslíš, že bude Tomáš reagovat? Možná na tatínka ukáže a řekne: „Tatínek lítá!“

Tomáš se sice podiví, ale vezme to jako fakt. Tatínek stejně dělá tolik divných věcí, že tenhle malý letecký výlet nad stolem v jeho očích dokonale zapadá do jeho zkušenosti s otcem. Každý den si tatínek jezdí po bradě legrační strojkem, někdy leze i několikrát za sebou na střechu a otáčí televizní anténu nebo strká hlavu do motoru v autě a domů přijde černý jako černochoch.

Pak je na řadě maminka. Zaslechla, co Tomáš řekl, a rázně se otočí. Jak myslíš, že bude reagovat na tatínka poletujícího nad stolem ona?

Upustí sklenici zavařeniny na podlahu a zaječí hrůzou. Možná, že budou muset dokonce zavolat doktora, až se tatínek vrátí dolů na židli. (Sedět hezky u stolu se měl už dávno naučit!)

Proč myslíš, že Tomáš a maminka reagují tak rozdílně? Souvisí to se zvykem. (Zapamatuj si to, Sofie!) Maminka se naučila, že lidé neumějí létat. Tomáš ještě ne. Ještě pořád neví úplně přesně, co je na tomto světě možné a co nikoli.

Avšak dlouho před tím, než se dítě naučí pořádně mluvit – a dlouho předtím než se naučí filosoficky myslet – se mu svět stane zvykem. Velká škoda, nemyslíš? Ještě to upřesním. I když se filozofické otázky týkající všech, ne všichni se stanou filozofy. Z různých důvodů se nechá většina lidí tak pohodit každodenností, že i samotní údiv nad světem zasune někam do pozadí.

Právě tady tvoří filozofové čestnou výjimku. Filozof si vlastně na svět nikdy úplně nezvykl. Pro něj i pro ni je svět něco neobyčejného – dokonce něco záhadného a mystického.

JOSTEIN GAARDER: SOFIIN SVĚT

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 21.

Příloha 9

1. **Odkud** víme „přesně, co je na tomto světě možné a co nikoli“? Zamyslete se nad **mírou důvěryhodnosti** našich informací, ale také nad tím, **jak moc** přijímaným informacím o světě **sami věříme**.

2. **Proč** se dítěti „svět stane **zvykem**“? (A **proč** by to měla být „velká **škoda**“?)

3. Vysvětlete jak přesně lze porozumět výroku, že „údiv je zdrojem filosofování“. A co je tedy vlastně to „filosofování“?

1. Kromě vlastní zkušenosti velmi často zprostředkovaně – úskalí „velkých pravd“ ze sdělovacích prostředků a učebnic.

2. S přijetím jazyka jako prostředku myšlení současně dítě přijímá také **definice a hodnocení** pojmů, které přiřazuje jednotlivým jsovcům. („Řízek existuje, strašidlo neexistuje.“) Nesprávné, neúplné nebo nevhodné hodnocení může předem pokrývit názor dítěte na určité skutečnosti (např. způsobit rasistické názory).

3. Údiv je **zproblematizování** „samozřejmosti“, vede ke kladení otázek **po podstatě**, k **filosofování** = **hledání pravdy** o světě, přírodě, společnosti a člověku.

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 21 a 300.

Příloha 10

DIOTIMA: Když se narodila Afrodíté, všichni bozi byli na hostině a mezi nimi i Poros, Důmysl, syn Metidy, bohyně moudrosti. Když byli po jídle, přišla žebrat, jak bývá o hodech, Penia, Chudoba, a stála u dveří. Zatím Poros, zpít nektarem – neboť víno tehdy ještě nebylo – vešel do Diovy zahrady a tam zmožen spal. A tu si Penia, puzena svou bídou, usmyslila mít z Pora dítě; lehla si vedle něho a počala Eróta.

Proto tedy je Erós průvodcem a služebníkem Afrodítiným, poněvadž byl zplozen o jejích narozeninách, a zároveň je svou přirozeností milovníkem krásna, protože i Afrodíté je krásná.

A jako syn Porův a Peniin má takový osud: za prvé je stále chud a docela není hebký a krásný, za jakého je obyčejně pokládán, nýbrž tvrdý a drsný, bez obuvi a bez příbytku, léhá vždy na holé zemi a bez příkrývky, spí pod širým nebem u dveří a na cestách, žije tak jako matka, jsa neustále sdružen s nedostatkem.

Ale po otci má zase to, že strojí úklady krásným a dobrým, je zmužilý, smělý a vytrvalý, mocný lovec, jenž stále osnuje nějaké nástrahy, žádostivý přemýšlení a vynalézavý, milovný moudrosti po všechen život, mocný čaroděj, kouzelník a sofista, jeho přirozenost není ani nesmrtelná, ani smrtelná, nýbrž v jednom a témže dni hned kvete a žije, kdykoli dosáhne zdaru, hned zase umírá a opět ožívá silou přirozenosti svého otce, a co si získává, vždy zase mu uniká, takže Erós nikdy nemá nouze ani bohatství a také je uprostřed mezi moudrostí a nevědomostí.

Je tomu totiž tak. Žádný z bohů nefilosofuje ani netouží státi se moudrým - neboť je moudrý - ani je-li někdo jiný moudrý, nefilosofuje. Naopak ani nevědomí nefilosofují a netouží státi se moudrými; neboť právě v tom záleží zlo nevědomosti, že člověk, který není krásný a dobrý ani moudrý, si o sobě myslí, že je takový. Tak nikdo, kdo necítí svého nedostatku, netouží po tom, čeho nedostatku necítí.

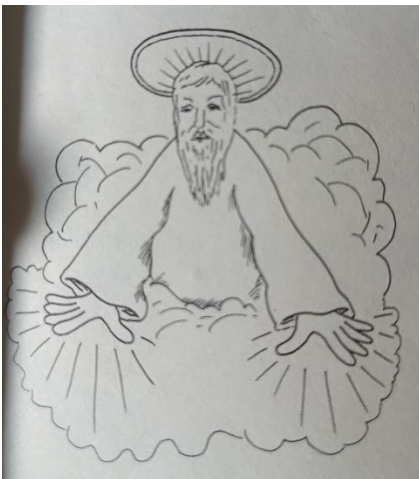
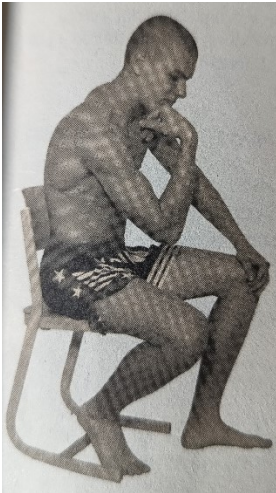
SÓKRATÉS: Kdo tedy jsou, Diotimo, filosofující hledači moudrosti, když to nejsou ani moudří, ani nevědomí?

DIOTIMA: To je jasné již i dítěti, že ti, kdo jsou uprostřed mezi těmito obojímí; a mezi ně náleží i Erós. Moudrost je věru jedna z nejkrásnějších věcí a Erós je touha po krásnu, takže Erós je nutně filosof a jakožto filosof je uprostřed mezi moudrým a nevědomým. Také to je u něho následek jeho původu, neboť pochází z otce moudrého a důmyslného, ale z matky, která nemá moudrosti ani důmyslu.

PLATÓN: SYMPOSION

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 22.

Příloha 11



Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 23.

Příloha 12

Jaké jsou **základní otázky**, které si klademe při filosofování? Podle **Platóna** se ptáme, co je **pravdivé**, co je **dobré** a co je **krásné**.

V novověku tyto **základní filosofické otázky** zformuloval **Immanuel Kant** takto: Co mohu **vědět?** (Odpovídá metafyzika.) Co mám **činit?** (Odpovídá etika.) V co smím **doufat?** (Odpovídá náboženství.) **Co je člověk?** (Odpovídá antropologie.)

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 17.

Příloha 13

Společně nalezneme souvislost mezi Platónovými otázkami po pravdivém, dobrém a krásném a textem z čítanky 2:

Filosof hledá pravdu, toto hledání je tu předkládáno jako alternativa nevědomosti, tedy něco dobrého, navíc ve své personifikaci v Érota (= jinak je to **filosofický pud**, cosi, co nás žene k filosofování) bývá považován za krásného (ač NENÍ!), protože je „svou přirozeností milovníkem krásna“.

(Jinak spojení pravdy, dobra a krásna představuje v Platónově podobenství o jeskyni nejvyšší ideu.)

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 300.

Příloha 14

1. Vysvětlete původ názvu filosofie.
2. Co je filosofování a jaký vztah k němu má údiv a pochybnost?
3. Vyjmenujte a stručně charakterizujte základní filosofické disciplíny.
4. Jaké je postavení filosofie v systému věd?
5. Proč nefilosofují „nevědomý člověk“ a „moudrý“?

Zdroj: Šil a Karolová 2008, s. 18.

Příloha 15



Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 56.

Příloha 16

Čeho se týkají otázky, které si kladou filozofové?

Jsou znalosti, které nám poskytují, důležité?

Jaký má filozofická práce charakter?

Může být úsilí filozofů pochopitelné i pro normálního člověka?

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 56.

Příloha 17

Odpovědět na otázku, čemu by se **filozofové měli věnovat**, není vůbec jednoduché. Závisí to totiž na tom, jak se vymezí smysl filozofického tázání, a ten se v průběhu dějin neustále měnil. Odpovědět na otázku, čemu se **filozofové věnují**, je již mnohem snazší, protože se stačí podívat do dílny konkrétních myslitelů. Zájem filozofů se původně soustředil na hledání Jednoty za rozmanitostí, stálosti za proměnlivostí (Thales, Parmenides), později se přesunul k hledání obecných principů (Sokrates, Platon). Filozofické tázání tak většinou začíná údivem a zproblematizování toho, co se zdá být samozřejmé a jasné. I přes různorodost pohledů na význam filozofie a pestrost nabízených odpovědí na jednotlivé otázky je pro fyzické myšlení vždy charakteristická **kritičnost, racionálnost, argumentace a skepse**. Filozofové si kladou otázky typu: *Co je to pravda? Můžeme vůbec něco poznat? Jakým spolehlivým způsobem se můžeme něco dozvědět o pocitech a přáních druhých lidí? Co je to dobro a co je to zlo?*

Filozofie (z řec. *filein* – vědění a *sofia* – moudrost) je nauka, která usiluje především o porozumění a pochopení. Jejím předmětem jsou obecné a základní problémy, které se týkají člověka, světa a vztahu člověka ke světu a k sobě samému.

Filozofie ve svých počátcích zahrnovala veškeré teoretické poznání. Postupem času se z ní vydělili jednotlivé vědy (fyzika, ekonomie, lingvistika aj.). Ve chvíli, kdy byl nalezen způsob, jak o dané oblasti získat empirické znalosti, přebírali otežie specializovaní vědci. Nabízí se tedy otázka: Zůstává dnes pro filozofy ještě nějaká práce? Při pohledu do minulosti se zdá, že některá témata speciálních věcí po určité době vrací zpět do filozofie, a to buď proto, že narazila na hranice všeobecně sdílené představy o vědeckosti, anebo proto, že neexistoval žádný názor na to, jak to nemotá na to vůbec rozumět. Filozofie není hlubokomyslné tlachání o čemkoli (přestože se právě toto za filozofii často vydává), ale činnost, která má poměrně jasná pravidla a přísné požadavky. Základ filozofické práce spočívá především ve **vyjasňování pojmů, analýze a tvorbě argumentů a teorií, promýšlení jejich předpokladů, důsledku a vzájemných vztahů**. Filozof nemá žádné speciální schopnosti, které by mu umožňovaly privilegovaný přístup nějaké vyšší pravdě. Filozofem je běžný člověk, který jen pečlivě promýšlí všechny možnosti předtím, než nějaký názor přijme a začne jej otevřeně obhajovat.

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 54.

Příloha 18

Filozofické problémy jsou tematizovány v rámci jednotlivých filozofických disciplín. Mezi základní patří: **ontologie**, která se zabývá tím co je možné a jaké druhy věcí existují; **epistemologie**, která sdružuje otázky týkající se způsobu a spolehlivosti poznání; **etika**, která se zaměřuje na lidské chování a jednání. Vedle hlavních existují i dílčí filozofické disciplíny. **Filozofie vědy** se zabývá problémy spojenými s metodami vytváření vědeckých hypotéz, s jejich testováním a následným opravováním. Úvahy o svobodě, sociálním konfliktu či ideální společnosti spadají do **sociální filozofie**. Reflexe historického vývoje společnosti a hledání zákonitostí, smyslu a cíle dějin patří do **filozofie dějin**. Jednoznačná a ostrá hranice mezi filozofickými disciplínami však neexistuje. Zájem jednotlivých oborů se často překrývá (např. společnost zkoumá sociální filozofie i filozofie dějin každá z jiného úhlu pohledu).

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 54.

Příloha 19

Praxe

Kde se bere význam slov?

Na to, že obtížná řešitelnost filozofických problémů může souviset s jazykem, s používáním slov, která nejsou jednoznačně definovaná, upozornili již sofisté (**Protagoras**). Studium původu slov, podoby jazyka a jeho historického vývoje se postupně stalo předmětem lingvistiky. I přes nepochybné úspěchy a rozvoj této speciální vědy se však stále nedařilo porozumět tomu, co je to význam a odkud jednotlivá slova svůj význam získávají. Otázka významu se proto ve 20. století znovu dostala do zorného pole filozofů (**Gottlob Frege**, **Ludwig Wittgenstein** aj.).

Lze ovlivnit budoucnost?

Jeden ze základních zákonů logiky říká, že každá věta je buď pravdivá, nebo nepravdivá (tzv. zákon vyloučeného třetího). Venku buď prší, nebo neprší. **Aristoteles** si položil otázku: co se stane když tento zákon aplikujeme na tvrzení týkající se budoucnosti? Pokud je věta „Příští rok úspěšně složí maturitu“ pravdivá, pak nemá smysl se učit, protože budu úspěšný a pokud je nepravdivá pak už vůbec nemá smysl se učit, protože stejně maturitu nesložím. Promýšlení důsledků, které z určité teorie plynou pro náš praktický život, je jednou z možných podob filozofické práce. Lze ovlivnit budoucnost?

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 54.

Příloha 20

1) Rozhodněte, zda jsou uvedená tvrzení pravdivá.

Pro filozofické myšlení je charakteristická kritičnost, pocitovost a rozumnost.

ANO NE

Epistemologie je disciplína, která se věnuje otázce proměny chápání dobra v dějinách.

ANO NE

Metody testování vědeckých hypotéz kriticky zkoumá filozofie vědy.

ANO NE

Jednou z možných podob filozofické práce je vyjasňování pojmů.

ANO NE

Otázka „Co je to dobro?“ je příkladem analýzy argumentu.

ANO NE

Filozofie poskytuje empirické znalosti o světě a o člověku.

ANO NE

Věda a filozofie nemají žádná společná témata.

ANO NE

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 64.

Příloha 21

2. Přečtěte si úryvek a vypracujte úkoly.

Hodnotu filozofie je potřeba hledat především v její nejistotě. Člověk, který není filozofii vůbec poznamenan, prochází životem v zajetí předsudků odvozených ze zdravého rozumu, z navyklých názoru své doby nebo svého národa a z přesvědčení, která vyrostla v jeho mysli bez spolupráce a souhlasu jeho rozvažování. Takovému člověku se svět jeví jako určitý, konečný a zřejmý: běžné předměty nevyvolávají žádné otázky a neobvyklé možnosti jsou s pohrdáním odmítnuty. Jakmile však začneme filozofovat, zjistíme, že dokonce i ty nejběžnější věci vedou k problémům, na které lze podat jen velmi neúplné odpovědi. Přestože nám filozofie není schopná s jistotou říci, jaká je pravdivá odpověď na pochybnosti, které vyvolává, je schopna navrhnout řadu možností, které rozšiřují naše myšlenky a osvobozuje od tyranie zvyku. (...)

Mysl, která si navykla na svobodu a nestrannost filosofického uvažování, si uchová něco z této svobody a nestrannosti i ve světě jednání a emocí.

Bertrand Russell: Hodnota filozofie, přeložila Zdeňka Jastrzemska, redakčně upraveno

- 1) Pokuste se vlastními slovy popsat, v čem podle britského filosofa Bernarda Russel spočívá hodnota filozofie?
- 2) Vytvořte si seznam několika věcí, které považujete za samozřejmé a které naopak za nesamozřejmé.
- 3) Porovnejte svůj seznam z předchozího zadání se seznamem vašeho spolužáka. Diskutujte spolu o schodech a neshodách.
- 4) Souhlasíte s názorem, že člověk, který si zvykne na svobodu a nestrannost filosofického uvažování, si tuto svobodu a nestrannost uchová i ve sféře jednání? Jak se tato svoboda může projevat? Diskutujte.

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 64.

Příloha 22

3. Přečtěte si úryvek a vypracujte úkoly.

Je patrně snadnější říci, co filozofie není, než co je. První věc, kterou bych rád řekl, je, že filozofie, jak je provozována dnes, se velmi nepodobá vědě, a to ve třech ohledech: ve filozofii nejsou žádné důkazy, nejsou tam žádné věty a nejsou tam žádné otázky, na něž by bylo možno odpovědět ano, nebo ne. Říkám-li, že tam nejsou žádné důkazy, nemíním tím, že tam nejsou žádné argumenty. Argumenty tam jistě jsou, a prvořadí filozofové se poznávají podle originality jejich argumentů. Tyto argumenty jen nefungují tím způsobem jako v matematice nebo přírodovědě. Je mnoho věcí, které jsou mimo důkaz: existence hmotných předmětů, jiných myslí, vnějšího světa, platnost indukce atd.

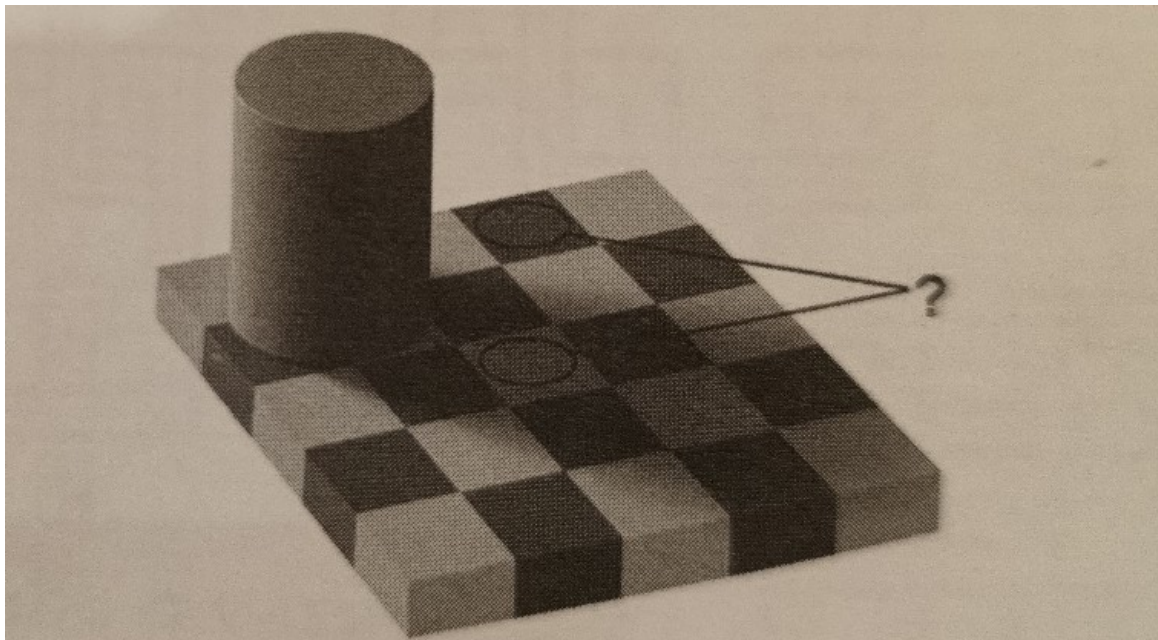
Friedrich Waismann: Jak vidím filozofii, přeložil Jiří Fiala

- 1) Napište, čím se podle autora liší filozofie od vědy.
- 2) Uveďte, které další věci podle vašeho názoru nelze dokázat. Srovnajte svůj seznam se závěry spolužáků – souhlasí s vaším návrhem?
- 3) Najděte si na internetu nějaký konkrétní filozofický argument. Prezentujte pak jeho hlavní teze před spolužáky.
- 4) Diskutujte o podobnostech a odlišnostech filozofického argumentu a matematického důkazu.

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 64.

Příloha 23

4. Prohlédněte si obrázek a vypracujte úkoly.



- 1) Navrhněte způsob, kterým by bylo možné testovat hypotézu, že obě zakroužkované plochy na šachovnici mají stejný odstín.
- 2) Diskutujte o tom, proč se nám jedna plocha jeví světlejší a druhá tmavší.
- 3) Ve dvojici se zamyslete nad dalšími faktory, které ovlivňují naše vnímání a mohou být zdrojem klamů.
- 4) Napište, do které filozofické disciplíny byste problém zdání a skutečnosti nejspíše zařadili, a zdůvodněte proč.
- 5) Ve dvojici vyhledejte na internetu další příklady optických klamů. Navrhněte kritérium, podle něhož by bylo možné je seřadit do určitých skupin. Výsledky zpracujte formou počítačové prezentace a představte spolužákům.

Zdroj: Brázda et al. 2011, s. 64.