

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Ondřej Kučeřík

Aktivizační metody ve výuce filosofie na středních školách

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Martina Číhalová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Tímto prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem “Aktivizační metody ve výuce filosofie na středních školách” vypracoval samostatně na základě užití odborné literatury a dalších zdrojů, které jsou uvedeny na konci práce v seznamu literatury, a po konzultacích s vedoucí práce Mgr. Martinou Číhalovou, Ph.D.

V Olomouci dne 1.6.2021

.....

Bc. Ondřej Kučeřík

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval Mgr. Martině Číhalové, Ph.D. za odborné rady, vstřícnost, ochotu, velkou trpělivost a cenné konzultace, které mi během psaní této práce věnovala.

Rád bych také poděkoval své rodině, přítelkyni a mým nejbližším za jejich podporu při studiu.

Obsah

1	Úvod.....	6
2	TEORETICKÁ ČÁST	7
2.1	Konstruktivistické pojetí výuky	7
2.2	RVP a klíčové kompetence	8
2.3	Výuková metoda	10
2.3.1	Klasifikace výukových metod	11
2.4	Aktivizační metody	13
2.4.1	Klasifikace aktivizačních metod.....	13
2.4.2	RWCT - Čtením a psaním ke kritickému myšlení)	16
2.5	Aktivní učení	19
2.6	Pojetí výuky.....	20
2.6.1	Klasická vyučovací hodina	20
2.6.2	Výuka doplněná o aktivizační metody	21
2.6.3	Požadavky kladené na učitele.....	21
2.6.4	Požadavky kladené na žáky	23
2.7	Didaktika filosofie.....	24
2.8	Přístupy k výuce filosofie.....	24
2.9	Koncepce výuky filosofie.....	26
2.10	Cíl výuky filosofie na středních školách	29
2.11	Didaktická transformace	31
2.11.1	Německé pojetí didaktické transformace.....	31
2.11.2	Didaktická transformace ve filosofii	34
2.12	Filosofické kompetence.....	37
2.13	Specifické aktivizační metody vhodné pro výuku filosofie	40
2.13.1	Sókratovský dialog	40
2.13.2	Řízená diskuse	41
2.13.3	Myšlenkový experiment	43
2.13.4	Filosofování prostřednictvím divadla	44
3	PRAKTICKÁ ČÁST	46
3.1	Vyber si svého filosofa.....	47
3.2	Existencialismus.....	54
3.3	Sokratovský dialog.....	59
3.4	Gygův prsten	63
3.5	René Descartes	66

3.6	Spor o univerzálie.....	73
3.7	Mohou počítače myslet?.....	78
4	Závěr	82
5	Seznam literatury	84
6	Seznam zkratek	90
7	Seznam tabulek	91
8	Seznam obrázků	92
	Anotace.....	93

1 Úvod

Výuka filosofie se v dnešní době plně moderních technologií, technologických pokroků a celkové digitalizaci nejen školství může zdát pro žáky nepotřebná a nezajímavá. Filosofie ovšem studentům nabízí širokou škálu dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro budoucí profesní, ale i osobní život. Ovšem výuka filosofie pro tyto potřeby musí být uzpůsobena. Nedostane-li se studentům na střední škole (SŠ) takového přednesení filosofie, které by studenty zaujalo, a výše zmíněné dovednosti a kompetence rozvíjelo, studenti si z výuky tohoto předmětu odnesou pouhé faktické informace.

Stejně, jako se v dnešním světě vyvíjejí moderní technologie, se musí změnit také způsob výuky. Ačkoliv aktivizační výukové metody jsou v českém školství dnes již hojně využívány, jejich aplikace ve výuce filosofie může být pro pedagogy náročná z důvodu charakteru předmětu. Přesto se tato diplomová práce snaží ukázat, že filosofie je předmět, který má studentům stále co nabídnout, a proto se na základě užití aktivizačních metod zaměřuje na způsoby zatraktivnění výuky filosofie na SŠ. Spolu s tímto se práce také orientuje na budování hlubšího porozumění a rozvíjení kritického myšlení skrze výuku filosofie.

Práce se dělí na dvě části. Část teoretická se zaměřuje na aktivizační metody a jejich ukotvení v konstruktivistickém pojetí výuky, což je výchozím bodem pro aktivní výuku obecně. V prvních kapitolách je popsáno ukotvení výuky filosofie v kurikulárních dokumentech. Dále jsou, jakožto cíl vzdělávání na gymnáziu, charakterizovány klíčové kompetence, pro porovnání je také načrtnuto stručné chápání klíčových kompetencí ve vybraných zahraničních zemích. Teoretická část dále obsahuje požadavky na roli učitele a žáků v aktivní výuce, jelikož se tyto role ve srovnání s klasicky vedenou výukou značně liší. Důležitou částí je také didaktika filosofie. Tyto kapitoly se značně inspiřují německou didaktikou filosofie a jsou pojímány v rámci teorie didaktické transformace. Závěr teoretické části se zaměřuje na specifické aktivizační metody vhodné pro výuku filosofie.

Praktická část práce se skládá z metodických listů pro žáky 3. a 4. ročníku vyššího gymnázia. Tyto listy akcentují práci s primárními texty, jejich analýzu, kritické myšlení, argumentační dovednost, ale také rozvíjení klíčových kompetencí. Záměrem těchto metodických listů je poskytnutí konkrétních aktivit, které jsou opřeny o primární texty, ovšem typy aktivit mohou také sloužit jako obecná inspirace a pedagog může uplatnit svou kreativitu.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Konstruktivistické pojetí výuky

Pro to, abychom v hodinách (nejen) filosofie mohli aktivně vyučovat a používat s tím spojené aktivizační metody je nutné adaptovat konstruktivistické pojetí výuky. Cíl takovéto výuky spočívá v tom, aby se každý žák mohl podílet na konstrukci svého poznání. Jedná se tedy o přístup, který jde proti pasivnímu přijímání informací.¹ Základním rysem konstruktivistického modelu učení je, že se žák sám podílí na svém poznání skrze kognitivní procesy a okolí, dále je tento žák za své učení odpovědný a v neposlední řadě je také nutné zmínit roli učitele, který se žákům snaží pomáhat učit.² V konstruktivismu se počítá s tím, že žák již předem o tématu něco ví, resp. má tzv. prekoncepty – dovednosti, vědomosti, zkušenosti. Ty se v průběhu vzdělávání mohou upravovat, zpřesňovat a zároveň se k nim přidává nově naučené, z čehož se dostávají do oné konstrukce nových poznatků, které mají delší, trvalejší charakter. Je důležité si uvědomit, že každý žák má tyto prekoncepty na jiné úrovni, a že úkolem učitele není to, aby jako výsledek měli všichni stejnou (požadovanou) úroveň. Úkolem učitele je, aby u každého žáka, pokud možno maximalizoval jejich úroveň, což zdůrazňuje soustředění se na individualitu žáka.³

Koncept konstruktivismu jde proti transmisivnímu pojetí výuky, které je zaměřeno zejména na žáky jakožto pasivní příjemce již hotových poznatků. Konstruktivismus toto uchopení výuky kritizuje s tím, že dochází spíše k memorování či mechanickému opakování učiva, nikoliv k jeho opravdovému pochopení.⁴

Je nutné zdůraznit, že v konstruktivisticky pojaté hodině je žádoucí komunikace žáků mezi sebou (samozřejmě s určitými pravidly). Zde se jako nejvhodnější nabízejí skupinové práce a jim podobné, což samozřejmě předpokládá také jiné uspořádání třídy. Tento předpoklad spočívá v uspořádání lavic do pracovních hnízd, uspořádání lavic do tvaru U nebo do kruhu (v tomto případě by postačily pouze židle).⁵

Pozice učitele je nejzásadnějším rozdílem mezi transmisivním a konstruktivistickým pojetím výuky. To, že se z výuky, která je v transmisivním pojetí původně centrována na

¹ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 29.

² MICHAEL, Joel a Harold I. MODELL. *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner To Learn*, s. 5.

³ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s.289-290.

⁴ OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 12.

⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 290.

učitele, stává výuka zaměřena především na žáka, neubírá učiteli na důležitosti. Spíše právě naopak, učitel se stává garantem metody, naslouchá žákům, komunikuje s nimi, snaží se je vést správným směrem, angažuje studenty do aktivit a mnoho dalších. S konstruktivisticky laděnou výukou také ubývá nekázně, jelikož žáci na základě aktivizace výuky nemají podněty pro nedodržování kázně, ačkoliv musíme opět zdůraznit, že je nutné pro takovou výuku nastavit jasná pravidla (např. u diskuse, komunikace žák-žák).⁶ Nároky na práci učitele tedy v konstruktivistickém pojetí výuky vzrůstají.

Konstruktivismus jde ruku v ruce s třífázovým modelem učení E-U-R. Na základě tohoto modelu by aktivní učitel měl sestavovat vyučovací hodinu. Jedná se o *evokaci*, *uvědomění si významu* a *reflexi*. V prvním kroku *evokace* si žák vybavuje informace a poznatky (prekoncepty), které o daném tématu má. Tato fáze je důležitá zejména pro následnou syntézu dosavadních a nově získaných poznatků. V této roli musí být učitel výborným pozorovatelem, aby odhalil prekoncepty, které nejsou správné a dokázal je tak napravit. U druhé fáze *uvědomění si významu* se stávají žáci velmi aktivními, jelikož nacházejí nové informace, které poté ukládají do svých předchozích intuic a poznání, prekonceptů. Právě zde je potřeba užití aktivizačních metod ze strany učitele, aby žáky aktivizoval, žáci by neměli být pasivní. Důležitá je zde také pozornost a uvědomění si žáků, jak se jim celé schéma poznatků (dosavadních i nových) skládá dohromady.⁷ Poslední fází je reflexe, kde důležitou roli hraje diskuse s ostatními o nově naučeném, žák reflektuje na dosavadní průběh učení se a upevňuje si nově získané informace.⁸

2.2 RVP a klíčové kompetence

Podle rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G) je cílem vzdělávání na gymnáziích rozvinutí klíčových kompetencí u žáků spolu s všeobecným rozhledem, který by odpovídal rozhledu člověka, který dosáhl středoškolské vzdělání. Toto vše by mělo také přispět pro přípravu žáků na život a studium na vysokých školách.⁹ Klíčové kompetence můžeme definovat jako „*soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití*“.¹⁰ Mezi tyto klíčové kompetence řadíme kompetenci k řešení problémů, komunikativní, občanskou, sociální a personální, kompetenci k učení a k podnikavosti.¹¹ Osvojení si klíčových kompetencí vyúsťuje v to, že se jedinec

⁶ Tamtéž, s. 289-290

⁷ OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 12.

⁸ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 30.

⁹ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 8.

¹⁰ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 10.

¹¹ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 9.

dokáže v různých situacích chovat a jednat adekvátně. Velmi důležitá je také schopnost jedince měnit již naučené podle potřeby a do svého uceleného systému poznatků a schopností vkládat nové informace a vzájemně je propojovat.¹² Koncepce rozvíjení klíčových kompetencí v RVP G navazuje na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV), kde se zejména akcentuje komunikace, strategie k učení, motivace, rozvoj osobnosti, kladný vztah k sobě i k okolí a tolerance.¹³

V RVP G najdeme celkem tři úrovně vzdělávacího obsahu. První úroveň se soustředí velmi obecně na vzdělávací oblasti, kde u každé najdeme cílové zaměření dané oblasti, které mimo jiné dává důraz právě na rozvíjení klíčových kompetencí.¹⁴ Další úroveň najdeme v očekávaných výstupech žáka, které specifikují, čeho by měl žák dosáhnout. Pro tyto výstupy je užitá Bloomova taxonomie.¹⁵ Závazným je pro učitele také učivo, které je specifikováno pod očekávanými výstupy.

Výuka filosofie v RVP G není postavena samostatně, ale jako *Úvod do filosofie a religionistiky* spadá pod vzdělávací obor *Občanský a společenskovědní základ* a nachází se ve vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. K činnostem, které žák v této vzdělávací oblasti docílí, a které se vztahují k filosofii, patří věcná argumentace, vědomá reflexe svého jednání, ale i jednání druhých, zastávání vlastních názorů, stanovisek a kritických postojů, odhalování předsudků, ale také rozvíjení pozitivního hodnotového systému. Učivo, které se v tomto vzdělávacím obsahu nachází, je podstata filosofie, filosofie v dějinách (viz. kapitola *Přístup k výuce filosofie* níže) a víra v lidském životě.¹⁶

Rozvíjení těchto klíčových kompetencí by se mělo odehrávat na úrovni školního vzdělávacího programu, výukových a učících metod a organizace práce školy.

Tabulka 1: Úrovně rozvíjení klíčových kompetencí

Školní vzdělávací plán	Klíčové kompetence definované v „tradičních“ předmětech Klíčové kompetence prosazované napříč různými předměty Kompetence související s odbornými předměty
Metody výuky a učení	Projektové učení

¹² BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*, s. 174.

¹³ MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], s. 8-9.

¹⁴ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 29.

¹⁵ ANDERSON, Lorin W. a David R. KRATHWOHL. *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, s. 27-31.

¹⁶ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 39.

	Individuální vzdělávací plány Skupinové a týmové práce Experimenty Praktické zkušenosti Užívání formativního hodnocení
Organizace práce školy	Mimoškolní aktivity Zapojení externích odborníků Spolupráce učitelů, vedení školy Odpovědnost přenesená na studenty

Zdroj: GORDON, Jean, Gabor HALASZ, Magdalena KRAWCZYK a Tom LENEY. *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education* [online], s. 174

V souvislosti s výše uvedeným je nutno zmínit, že rozvíjení klíčových kompetencí počítá s určitou rolí pedagogů, ale i žáků, což bude podrobněji rozvedeno v kapitole 7. Důležité je také zařazení průřezových témat a celková spolupráce pedagogického sboru, což představuje uchopení školního vzdělávacího programu (ŠVP) jako propojeného systému, nikoliv jako výčet jednotlivých předmětů na sobě nezávislých.¹⁷

Pro vzdělávací obor *Občanský a společenskovědní základ* je potřebné zmínit také průřezová témata. Ačkoliv tato témata nejsou v rámci RVP G spojena přímo s tímto oborem, tak právě proto, že jsou v RVP G charakterizována jako témata, která jsou v současné době viděna jako aktuální, jejich zařazování nejvíce odpovídá právě oboru *Občanský a společenskovědní základ*. Zároveň ovlivňují jednání, hodnoty a postoje studentů. Realizace těchto témat je povinná a každá škola jejich konkrétní realizaci uskutečňuje skrze ŠVP. Průřezová témata se mohou prolínat v předmětech, seminářích, projektech, kurzech a besedách, ovšem některé školy mohou mít průřezová témata jako samostatně stojící předmět.¹⁸

2.3 Výuková metoda

Abychom pochopili klasické, ale i moderní pojetí výukových metod, jejich chápání žáky a učiteli, musíme si nejdříve ujasnit, co vlastně výuková metoda je. Maňák charakterizuje výukovou metodu jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*“¹⁹. Podstatným je také to, že se vše

¹⁷ Tamtéž, str. 175.

¹⁸ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 65.

¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 23.

děje za podpory a vedení učitele. Výukové metody můžeme vidět také jako jakési nástroje či nářadí, kterými učitel disponuje a které používá k tomu, aby vedl výuku, tedy vedl žáky, k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.²⁰ Jak ale Maňák zdůrazňuje, je důležité si uvědomit, že moderní pojetí výukové metody bere ohled na samostatnost a aktivitu žáka, což se ovšem neobejde bez pomocné ruky pedagoga. Nemůžeme si také představovat výukovou metodu jako edukační proces sám o sobě, ale spíše jako důležitou část obsáhlého procesu, díky které jsou ve výuce dosahovány žádoucí cíle.²¹ Otto Obst definuje výukovou metodu jako „*model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů.*“²²

Zormanová zmiňuje, že k rysům moderní pedagogiky patří zejména aktivizace, tvořivost, samostatná práce a celkový osobnostní rozvoj žáka.²³ Tento proces se ovšem také neobejde bez podpory učitele. Dále je potřebné si uvědomit, že výuková metoda, která dbá na výše zmíněné rysy, je chápána jako součást celého edukačního systému, nikoli jako samotně stojící prvek. Ovšem chceme-li ve výuce být efektivní, je potřeba se na určitou dobu na výukovou metodu podívat izolovaně, jako na samostatný fenomén. To nám umožní osvojení dané metody a hloubkové proniknutí k podstatě metody. Až poté lze metodu účinně využít k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů.²⁴ Díky takto uchopeným metodám se poté naplňují výchovné a výukové cíle. Zormanová dále tvrdí, že by na základě výše zmíněného nebylo správné naprosto klasické výukové metody zavrhnout. Uvádí, že je důležité kombinovat metody, které se ve školství osvědčily a fungují s těmi, které jsou inovativní a moderní.²⁵

K tomu, aby výuková metoda fungovala tak, jak si učitel představuje, že fungovat má, musí ve výuce dojít ke spolupráci žáka a učitele. Jelikož se učitel snaží žáka formovat a vést k dosažení cílů, je nutné, aby učitel na začátku každé vyučovací hodiny seznámil žáky s látkou, která se bude tu danou hodinu probírat, ale také s využitím tohoto učiva v budoucnosti.²⁶

2.3.1 Klasifikace výukových metod

Klasifikace výukových metod se u různých autorů liší, metody se dělí do různých kategorií. Níže jsou vybráni nejznámější autoři a je popsáno jejich dělení výukových metod.

²⁰ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 34.

²¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 21.

²² OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 66.

²³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, s. 7.

²⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 22.

²⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*, s. 7.

²⁶ Tamtéž, s. 13.

Dle Maňáka a Švece se dají vyučovací metody klasifikovat na klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. Mezi první zmíněné řadíme metody slovní, názorně demonstrační a metody dovednostně praktické. Metody slovní jsou poté vyprávění, rozhovor, přednáška, vysvětlování a práce s textem. Názorně demonstračními metodami chápeme předvádění a pozorování, práci s obrazem a instruktáž. K metodám dovednostně praktickým řadíme napodobování, vytváření dovedností a další produkční metody. Do metod aktivizujících autoři řadí metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a další didaktické hry. Metody jako jsou frontální výuka, brainstorming, televizní výuka, výuka dramatem, partnerská výuka, skupinová a kooperativní výuka a další, patří mezi metody komplexní.²⁷

Jiný pohled na klasifikaci výukových metod poskytuje Obst, který na základě zkušeností z praxe a analýzy obecné didaktické literatury třídí metody na informačně receptivní, problémové a výzkumné. Autor sám upřesňuje, že klasifikace je navržena tak, aby korespondovala s třemi úrovněmi lidských činností, to znamená, že metody informačně receptivní, mezi které řadíme např. přednášku, výklad, rozhovor a další, reprezentuje reproduktivní lidskou činnost. Jedná se o činnost, kdy hlavním úkolem žáka je pozorovat, poslouchat a zapamatovat si získané informace od učitele. K metodám problémovým poté řadíme činnost produktivní, kdy žák na základě řešení učitelem vytvořených problémových úloh získává poznatky a zkušenosti. Mezi tyto metody řadíme heuristický a sokratovský rozhovor, řízenou diskusi, didaktické hry a mnoho dalších. Poslední lidskou činností je činnost kreativní, ke které přiřazujeme metody výzkumné. Mezi ty patří činnost samostatná, a to experimentální a teoretická, ale také řešení badatelských úloh. Jde o takové metody, kdy je žák osamostatněn při řešení úloh a plně využívá svou kreativitu.²⁸

I. J. Lernerova klasifikace se podobá Obstově, jelikož také pracuje s poznávacími činnostmi žáka a metody rozděluje podle činností žáků, které žák při jejich uplatnění realizuje. Podle Lernerova jsou metody rozděleny na reproduktivní a produktivní metody. Mezi reproduktivní patří metoda informačně-receptivní spolu s metodou reproduktivní. K metodám produktivním poté zařazujeme metodu heuristickou a výzkumnou. Lerner ovšem uvádí skupinu přechodnou, do níž řadí metodu problémového výkladu, jelikož kombinuje obě zmíněné činnosti – reprodukci i produkci.²⁹

²⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 49.

²⁸ OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 66-67.

²⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*, s. 309.

2.4 Aktivizační metody

Stejně jako u klasických výukových metod, tak i zde je důležité ujasnit si, co aktivizační výukové metody jsou. Aktivizační výukové metody jsou charakteristické svým zaměřením na žáky. Je-li použita aktivizační výuková metoda, žák se stává centrem dění v hodině, formuje a upravuje si svůj systém znalostí, hodnot, úsudků a potřeb skrze aktivní účast na výuce, není tedy pouhým posluchačem monologu učitele. K aktivní výuce také patří spolupráce s ostatními žáky ve třídě, a to jak ve dvojicích, tak ve větších skupinách, což přirozeně vede k rozvoji vztahů mezi žáky, ale i k tomu, že se žáci navzájem učí.³⁰ Hlavní podstatou aktivizačních metod je tedy podle Jankovcové „*plánovat, organizovat a řídit výuku tak, aby k plnění výchovně vzdělávacích cílů docházelo převážně prostřednictvím vlastní poznávací činnosti žáků.*“³¹

2.4.1 Klasifikace aktivizačních metod

V české a zahraniční literatuře najdeme několik rozdělení aktivizačních metod. Zaměříme-li se výsadně na aktivizační metody, můžeme zmínit rozdělení Maňáka (viz. výše) na metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry.³² Totožné rozdělení ve své knize prezentuje také Jankovcová, Průcha a Koudela.³³ S jiným pohledem na rozdělení aktivizačních metod ovšem přichází Kotrba, který zmiňuje více možností členění. Zajímavým v rozdělení podle kategorií aktivizačních metod shledávám jeho uvedení kategorie *speciální metody*, které se u výše zmíněných autorů neobjevují. Ty autor vidí jako jakékoliv metody, které jsou aktivizační, ovšem nemohou být zařazeny do předchozích kategorií (tj. metody inscenační, problémové, diskusní, situační a hry) a případně jsou kombinací ostatních kategorií či specifickými případovými metodami. Do kategorie speciální metody také spadají metody vhodné pro vzdělávání dospělých (např. pracovníků ve firmě), což ovšem dále autor nerozvádí a pro východiska této diplomové práce ani další komentář není nutný. Mezi speciální metody tedy autor řadí metody jako icebreakers,³⁴ projektová výuka, cvičení ve vnímavosti nebo balík došlé pošty.³⁵

³⁰ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 25.

³¹ JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, s. 29.

³² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 6.

³³ JANKOVCOVÁ, Marie, Jiří KOUDELA a Jiří PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*, s. 5-6.

³⁴ Metody (hry) určené pro seznámení se studentů v nové skupině. Icebreakers jsou charakteristické svou hravou formou, jednoduchostí a krátkou dobou trvání.

³⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 155-158.

Aktivizační metody můžeme členit z několika odlišných stanovisek, což potvrzuje i Kotrba. Dělení aktivizačních metod tak, aby byly co nejvíce praktické pro potřeby učitele, je následovně dle zařazení do kategorií (jak je uvedeno výše, jedná se o metody inscenační, problémové, diskusní, situační a hry). První kategorií je náročnosti přípravy (výbava materiálem, čas, potřebné pomůcky pro realizaci), další je řazení podle náročnosti časové (závislé na průběhu ve výuce) a v poslední řadě dle účelu a cíle použití ve výuce (motivace, opakování, diagnostika, nové typy výkladu, odreagování).³⁶

Problémové vyučování představuje základ pro všechny aktivizační metody. V jednotlivých problémových úlohách se řeší daný problém, který je rozebírán, zpracován a řešen. Existuje také možnost brát problémové úlohy jako samostatnou metodu, přičemž tímto způsobem lze učit ve frontální výuce. Nejčastějším způsobem, jak učitelé této aktivizační metody využívají, jsou problémové otázky. U této aktivizační metody je vyžadována aktivita, produktivní myšlení a samostatná práce studentů. Důraz je kladen na tvorbu hypotéz, myšlení, bádání apod. Tato aktivizační metoda je prospěšná v oblasti tvořivého osvojování vědomostí a taktéž vede k tvořivé činnosti. Problémová výuka představuje základní stavební kámen pro vědecké zkoumání skutečností. Lze uplatnit smyslové vnímání, empirické či teoretické pozorování. Postup při řešení problémových úloh lze shrnout do několika fází, a to: vytvoření problémové situace, analýza, formulace problému, jeho řešení a následná verifikace, zobecnění postupu řešení problému. Dle toho, jak se daná problémová úloha řeší, lze pak tyto úlohy dělit na skupinové řešení problému či individuální řešení problému.³⁷

Hry je možné formulovat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců či skupin, ve kterých existují vazby v podobě předem definovaných pravidel. Hra tvoří jednu ze základních forem činností člověka, kde se projevuje charakteristika spočívající ve svobodně zvolené aktivitě, jejímž cílem není žádný specifický účel, ovšem sama o sobě má hodnotu a cíl.³⁸ Hry by tedy měly mít definovaná pravidla. Nejvýznamněji se projevují v podstatě u všech věkových skupin dětí. Účely této aktivizační metody spočívají v pobavení, rozptýlení či odreagování, ovšem při zařazení hry do výukového procesu jsou sledovány také výukové cíle. Pro roli učitele je důležité, aby posoudil to, na kolik je hra vhodná pro daný výchovný a vzdělávací cíl. S tím ovšem souvisí také to, aby pedagog přihlédl k věkové kategorii studentů a jejich možnostem.

³⁶ Tamtéž, s. 98.

³⁷ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 99-100.

³⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 126.

Pedagog může využít didaktických her, neinterakčních her, interakčních her či ekonomických her.³⁹

Diskusní metody jsou svým charakterem dialogickou metodou. Primární cíl diskusních metod spočívá v tom, aby se studenti naučili komunikovat vzájemně mezi sebou, dokázali vyjádřit své myšlenky, pocity, uměli vnímat ostatní a naslouchat jim.⁴⁰ Diskuse představuje formu komunikace mezi učitelem a žákem, kdy si účastníci vzájemně vyměňují názory na konkrétní téma, a to na základě svých znalostí, kterými podpírají a zdůvodňují své argumenty. Tím nalézají řešení daného problému. Diskuse má svoji podstatu především v existenci problému, tedy rozporu, který vede k výměně názorů jednotlivých účastníků diskuze. Ovšem podmínkou diskuse je, aby se u diskutujících projevovala spontánnost a dobrovolnost. Na pedagogovi pak závisí, aby dohlédl na to, že nikdo z účastníků diskuse nebude parodován či zesměšněn.⁴¹ Diskuse představuje motivaci pro studenty a zvyšuje jejich pozornost. Po výkladu je také zpětnou formou pro pedagoga, díky čemuž zjistí, zda studenti správně pochopili probíranou látku, zda se v ní orientují a také jejich názor. Otázky, které lze v rámci diskusní metody použít mohou být uzavřené, startující, otevřené, přímé, doplňující, sugestivní, zjišťovací, provokativní, pozorovací, problémové, nejasné, řetězové, rozhodovací či k posouzení situace. Mezi metody, které se při diskusní metodě využívají, se řadí např. brainstorming, debata, panelová diskuze, brainwriting, kolotoč aj.⁴²

Situační metody jsou modelovými situacemi, které vychází z reálných problémů, jež je potřeba vyřešit. Zpravidla jsou založeny na přehledné, řešitelné, vhodné a přiměřené problémové situaci, ovšem studenti nedisponují dostatkem informací. Vytvoří se tedy simulovaná situace, při které si zkouší své chování. Tím budou studenti lépe připraveni na chvíli, až se do takové situace dostanou i ve skutečnosti. Navrhovaná řešení, která jsou různorodá, jsou diskutována ve skupinách. Pro danou problémovou úlohu existuje zpravidla více řešení, přičemž je často potřebný komplexní přístup a také vědomosti z různých předmětů. Cíl situačních metod spočívá v rozboru dané situace. Způsoby, jak studentům danou situaci zprostředkovat, jsou: text (příběh, popis, úryvek aj.), audio ukázka (nahrávka, namluvený příběh aj.), video ukázka (filmy, divadlo, reklama aj.), počítačová podpora (webové stránky). U situačních metod je vyžadováno, aby studenti shromáždili co nejvíce dostupných informací,

³⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 116-122.

⁴⁰ Tamtéž, s. 122.

⁴¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 108.

⁴² KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 122-127.

podkladů a dat. Cíl spočívá ve vypracování alternativních řešení a uvedení takových opatření, aby bylo do budoucna zabráněno opakování dané problémové situace.⁴³ Situační metody dle jejich zaměření je možné rozdělit na rozborové metody, metody konfliktních situací, metody incidentu, metody postupného seznamování s případem a bibliografické metody.⁴⁴

Inscenační metody je možné charakterizovat i jako metody hraní sociálních rolí. Tato aktivizační metoda spočívá v hraní rolí a případném ztotožnění se s rolemi. Výchozím bodem je přímá zkušenost, tedy pravidlo, že se student naučí více v případě, že si danou roli zahraje, než když je mu téma pasivně zprostředkováno. Účastníci této aktivizační metody se musí do svých rolí vžít a zaujmout postoje dané rolí. Každý účastník pak přináší své subjektivní pojetí do role, což je výsledek jeho předchozích zkušeností, postojů a schopností. V rámci inscenačních metod studenti získávají emotivní zážitek a zkušenost. Tento druh aktivizační metody je vhodný jako zakončení dané tematické oblasti výuky. Touto metodou pedagog může procvičit získané vědomosti a také intelektuální dovednosti studentů.⁴⁵ Inscenační metody lze rozdělit podle způsobu a účelu použití na umělecké (divadelní a estrádní inscenace), terapeutické (psychodramata), psychosociální (sociodramata) a výchovně vzdělávací (základ inscenací pro použití ve výuce).⁴⁶ Inscenace lze také rozdělit - z hlediska náročnosti a zkušeností studentů s inscenacemi a počtu studentů, kteří se zapojí do dané inscenace - na strukturní inscenace, nestrukturní inscenace a mnohostranné hraní rolí.⁴⁷ Více bude o inscenačních metodách zmíněno v kapitole 8.

Výše uvedené aktivizační metody lze dále rozdělit podle následujících faktorů: časová náročnost přípravy pedagoga, časová náročnost aplikace metody ve výuce, materiálová a obsahová náročnost na přípravu atd.⁴⁸

2.4.2 RWCT - Čtením a psaním ke kritickému myšlení

RWCT představuje zkratku pro inovativní program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který byl v České republice prvně zaveden v roce 1997. Jedná se o třífázový model, který je tvořen třemi základními fázemi výuky, a to evokace, uvědomění a reflexe (zkráceně EUR).

⁴³ Tamtéž, s. 142-144.

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 119.

⁴⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 147.

⁴⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 123.

⁴⁷ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 149.

⁴⁸ Tamtéž, s. 159.

Významný vliv tohoto programu spočívá mimo jiné i v tom, že jeho výsledky mají dopad na všechny stupně škol, od základní po vysoké školství.

Metody RWCT se opírají o základy a principy konstruktivismu. V této metodě se za stěžejní pro kritické myšlení považuje čtení a psaní. Psaní dává možnost uvést všechny myšlenky, zkoumat je, přemýšlet o nich a následně je hodnotit. Program RWCT je orientován na rozvoj schopností kriticky myslet a naučit žáky všechny zásady a metody kritického myšlení pro to, aby byla práce ve výuce úspěšná. Významným cílem programu je naučit pedagogy jednotlivé metody, a to takovým způsobem, aby byli schopni tyto metody efektivně využívat. Současně je ovšem žádoucí, aby metody RWCT byli schopni upravit v souvislosti s třídním společenstvím a prostředím, ve kterém pracují. K metodám RWCT se řadí brainstormingy, myšlenkové mapy, práce s textem, kooperativní učení aj.⁴⁹

Je záhodno také přiblížit, co máme na mysli, mluvíme-li o kritickém myšlení. Velmi přehledně problematiku a vývoj pohledu na kritické myšlení zpracovává Alec Fisher ve svém článku *What Critical Thinking Is*.⁵⁰ Fisher uvádí, že k tomu, jak pojmáme kritické myšlení dnes, přispělo mnoho autorů, ovšem neměli bychom nikdy opomenout Sókrata, kterého Fisher vidí jako zakladatele tohoto přístupu k myšlení. Kritické myšlení dnes vidí autor spíše jako moderní kritické myšlení, což nám poskytuje bohatou a koherentní koncepci, která může být použita jako základ při tvoření plánů výuky a hodnocení schopnosti kritického myšlení.⁵¹ Níže si koncepci moderního kritického myšlení přiblížíme.

V tomto článku najdeme analýzu autorů, kteří se ke kritickému myšlení v minulosti vyjadřovali. Mezi ně patří například John Dewey, Edward Glaser, Robert Ennis, Richard Paul a další. John Dewey, kterého autor považuje za praotce moderního kritického myšlení, definuje kritické myšlení⁵² jako „*aktivní, vytrvalé a pečlivé zvážení názoru nebo předpokládané formy znalosti ve světle důvodů, které ji podporují, a dalších závěrů, ke kterým daná forma nebo názor směřuje*.“⁵³ Tato definice předpokládá aktivní podrobení myšlenek kritickému zkoumání, jde tedy proti pouhému pasivnímu příjmu informací. Obecně Dewey ve své koncepci považoval kritické myšlení jako aktivní proces, kdy nad určitými věcmi sami důkladně přemýšlíme, tážeme se, hledáme relevantní informace. To samozřejmě předpokládá, že než přijmeme určitou

⁴⁹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 387.

⁵⁰ FISHER, Alec. *What Critical Thinking Is*.

⁵¹ Tamtéž, s. 7.

⁵² John Dewey nazývá kritické myšlení jako reflexivní myšlení.

⁵³ DEWEY, John. *How We Think*, s. 6.

informaci za pravdivou a podloženou, zabere to pozorovateli více času, než pouhé rychlé a bezmyšlenkovité přijmutí poznatku za pravdivé.⁵⁴

Zajímavou a hojně užívanou definicí je také definice Roberta Ennise, který kritické myšlení definoval jako myšlení, které vychází z rozumu a reflexe a je zaměřeno na rozhodování se čemu věřit a také co dělat. Zde si můžeme povšimnout slova *dělat* vztažené na následující jednání a chování, což Dewey explicitně nezmiňuje. Tato definice se tedy zaměřuje také na to, co dělat, čímž Ennis přímo spojuje kritické myšlení s činy člověka.⁵⁵

Matthew Lipman, profesor filosofie na Kolumbijské univerzitě v New Yorku, se rozhodl zkoumat kritické myšlení a jeho zavedení do výuky. Důvodem byli jeho studenti, kteří podle Lipmana, nedosahovali potřebných kvalit v oblasti adekvátního myšlení před odchodem na univerzitu. Lipman tak začal prosazovat názor, že se kritické myšlení musí začít učit na školách ještě před odchodem žáků na univerzitu. Na základě tohoto přesvědčení vytvořil program Philosophy for Children (P4C), což je program, který obsahuje sérii vyučovacích hodin pro děti. Tyto aktivity mají za cíl naučit děti lépe přemýšlet.⁵⁶

Kritické myšlení předpokládá osvojení si několika dovedností, které nám pomohou takové myšlení provozovat. Fisher mezi tyto dovednosti řadí interpretaci textu, analýzu, vyhodnocení a přemýšlení o vlastním myšlení (autoregulace).⁵⁷ Tyto dovednosti v podstatě reprezentují vyšší dovednosti dle taxonomie výukových cílů podle taxonomie Benjamina Blooma, tedy úroveň aplikace, analýzy, syntézy a hodnocení. Autor dále uvádí, že kritické myšlení předpokládá každodenní procvičování tohoto myšlení, ne pouhé předvedení, jak jedinec přemýšlí.⁵⁸

Kritické myšlení je tradice, která má velmi dlouhou historii a stále se vyvíjí. Nejpodstatnějším je aktivní přistupování k informacím, jejich analýza a vyhodnocování ještě před tím, než je přijmeme jako pravdivé, je tedy v kontrastu k pasivnímu přijímání informací. Abychom mohli kritické myšlení provozovat, je nutné si osvojit několik potřebných dovedností, na denní bázi toto myšlení procvičovat a neustále se tázat po pravdivosti poznatků.⁵⁹

⁵⁴ FISHER, Alec. What Critical Thinking Is, s. 7-8.

⁵⁵ FISHER, Alec. What Critical Thinking Is, s. 9-10.

⁵⁶ Tamtéž, s. 13-14.

⁵⁷ Tamtéž, s. 17-20.

⁵⁸ Tamtéž, s. 20.

⁵⁹ Tamtéž, s. 23-24.

2.5 Aktivní učení

Jednou z hlavních otázek při práci učitele je vzájemný vztah mezi formativním a informativním obsahem vzdělávání. Existují totiž dvě cesty při přípravě žáka k životu v demokratické společnosti. Tou první cestou je zaměření se na množství osvojených informací, zatímco druhá cesta se zaměřuje na rozvoj žákových dovedností a schopností.⁶⁰ Grecmanová také upozorňuje, že v dnešním světě existuje velké množství informací, ze kterých si jedinec musí umět vybrat, což je právě jedním z mnoha úkolů dnešního školství. Za nejdůležitější je u žáků pokládán rozvoj schopností učit se a myslet kriticky. To znamená, že žák dokáže nahlížet na informace z různých úhlů pohledu, kriticky je ohodnotit a na základě toho si vytvořit vlastní názor. Vše výše zmíněné by měla zajišťovat škola.⁶¹ Kritické myšlení ovšem může v českém jazyce evokovat různá spojení. Kriticky myslet ovšem zejména znamená schopnost dívat se na informace z více úhlů a porovnávat je. Toto předpokládá zvědavost jedince, nahlížení do více zdrojů, pochybování o definitivních stanoviscích a mnohé další. Neznamená to ovšem na informace pouze nahlížet a hodnotit je, ale ze shromážděných informací dokázat zaujmout stanovisko, které si dokážeme obhájit s otevřenou myslí pro argumenty a stanoviska ostatních.⁶²

To, že se stále rostoucím množstvím faktů a informací je důležité umět naložit, zmiňuje i Barbara Čechová.⁶³ Ta také zdůrazňuje požadavky trhu práce – práce v týmu, komunikační dovednosti, řešení problémů a autonomii při rozhodování. Všechny tyto požadavky můžeme shrnout jednotným pojmem klíčové kompetence (viz. kapitola 3).

Abychom ve výchově žáků dosáhli našeho společně vytyčeného cíle, kterým je docílení plnohodnotného občanství ve společnosti, ale také to, aby žák u ostatních občanů respektoval jejich rozdíly, dokázal s nimi spolupracovat a obecně se začlenil do demokratické společnosti, musíme učit aktivně. Takovýto styl učení bohužel v současném školství příliš podporován není, jelikož jsou školy stále ještě příliš často zaměřené na opakování faktů, čímž se zabraňuje rozvoji kritického myšlení.⁶⁴ Pokud škola chce zavést kritické myšlení do výuky, nemá smysl ho zavádět jako samostatný předmět, nýbrž je potřeba ho začlenit do výuky systematicky, měl by

⁶⁰ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 7.

⁶¹ Tamtéž, s. 7.

⁶² GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 7.

⁶³ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 8-9.

⁶⁴ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 8.

to být pro studenty způsob přístupu k informacím. Grecmanová dále zdůrazňuje, že kritickému myšlení se nejde naučit, ale je důležité, aby se proces kritického myšlení stal přirozeným pochodem a způsobem toho, jak žáci nakládají s informacemi. Z toho vyplývá, že zkrátka neexistuje návod na tento způsob uchopení informací, ale je nutné nechat žáky si toto myšlení vyzkoušet.⁶⁵

O aktivním učení můžeme mluvit tehdy, pokud žák používá procesy a postupy, díky kterým přijímá aktivně informace, na základě kterých si formuje své vlastní názory. Mimo zabudování těchto názorů a informací do svého systému postojů, znalostí a dovedností si také efektivně rozvíjí schopnost kriticky myslet. Rozdíl oproti klasickému učení, kdy se žák aktivně neučí je ten, že žák vlastním způsobem objevuje, porovnává, posuzuje, sám přemýšlí a začleňuje si nové informace do svého systému znalostí. Sám se tedy rozhoduje o tom, co je pro něj využitelné a co ne, autonomie zde hraje hlavní roli. U klasických výukových metod je naopak středem dění učitel, žáci jsou pasivní. Tyto výukové metody jsou pro učitele nenáročné a vyhovují mu, ovšem žák zde zůstává pouze v roli pozorovatele.⁶⁶

Z výše zmíněného dále vyplývá, že chce-li učitel učit moderními způsoby, tedy efektivně, je nutné se v této oblasti metodologie kontinuálně vzdělávat. Nejde ovšem pouze o to se s jednotlivými metodami seznámit, ale také o to chtít a umět tyto metody používat. Požadavky však nejsou pouze na straně učitele, ale také žáků, kteří se s aktivními metodami musí také naučit pracovat, ovšem ne v tom smyslu, jako se musí naučit učitel.⁶⁷

2.6 Pojetí výuky

2.6.1 Klasická vyučovací hodina

Klasické vyučovací hodiny se objevují v téměř každé škole. Jsou to takové hodiny, kdy z podstatné většiny učitel vede frontální monolog. V takovýchto hodinách můžeme narazit na metody, jako jsou přednáška, výklad či popis. Zásadní u těchto metod je skutečnost, že sice značně vyhovují učiteli, ale téměř neberou v potaz potřeby žáků, nerozvíjí je. Dalším znakem takové hodiny je pevná časová organizace hodiny.⁶⁸ Je ovšem podstatné zmínit, že ačkoliv toto pojetí výuky pro žáky není ideálním, najde si také u učitele, který zastává aktivní výuku, své místo. Výklad či vysvětlení je často nutné do výuky zařadit pro objasnění určitých pojmů,

⁶⁵ Tamtéž, s. 8.

⁶⁶ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, s. 9.

⁶⁷ Tamtéž, s. 10.

⁶⁸ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 18-19.

vztahů mezi nimi, zajímavostí a příkladů. Žáci touto formou dostanou hotové poznatky a učitelé tento proces může poskytnout také základ pro následující hodiny, ve kterých už převládají metody aktivizační. Cílem v takto koncipované hodině je zejména to, aby si žáci osvojili co nejvíce poznatků.⁶⁹

2.6.2 Výuka doplněná o aktivizační metody

Aktivizační metody učitelé do výuky zařazují z mnoha důvodů a mnoho z nich ani neví, že tyto metody využívají. Hlavním úkolem užití aktivizačních metod je zpestření výuky, odklonění se od klasické vyučovací hodiny a zejména aktivizace studentů. Mimo to, že aktivizační metody přímo rozvíjejí klíčové kompetence (viz. níže), tak tyto metody těží z aktivní práce studentů ve skupinách, zdůrazňují vztahy mezi příbuznými předměty, ale také žáky lépe motivují.⁷⁰ Pro pedagoga je ovšem důležité si uvědomit, že poznatky z obou typů výuky by se u žáků měly rovnat, a to i vzhledem k tomu, že aktivizační metody jsou jak časově, tak organizačně náročnější. Tyto důvody spolu s nemožností použití aktivizačních metod na jakékoliv téma v praxi vnímáme jako úskalí aktivizace hodiny, a právě proto je u pedagoga důležitá schopnost odhadnout a vycítit, kdy se aktivizační hodina nabízí a kdy ne. Tato schopnost je poté právě zvláště důležitá u vyučujících základů společenských věd, jelikož filosofie je značně abstraktní a intelektuálně obtížný obor, což použití aktivizačních metod znesnadňuje ještě o něco více.⁷¹

Aktivizační metody se dají použít v jakékoliv fázi výuky, tzn. jak ve fázi evokace, tak také ve fázi expozice a reflexe. Je ale důležité si uvědomit, že ačkoliv jsou aktivizační metody ve výuce moderní a v této práci zdůrazňovány, nemohou být brány jako jediná možnost zprostředkování látky ve výuce. Základní funkcí aktivizačních metod totiž není úplné nahrazení metod klasických, ale spíše zefektivnění a zatraktivnění výuky, která původně byla vedena klasickými výukovými metodami. Ideální kombinací je tedy použití obou pojetí výuky, kdy aktivizační metody spolupracují s klasickými a tato dvě pojetí se navzájem doplňují, čímž dosahují maximální efektivity.⁷²

2.6.3 Požadavky kladené na učitele

Na učitele je v kontextu aktivizačních výukových metod kladeno mnoho požadavků. Nesmíme se ovšem dopustit takové chyby, že upozadíme neméně důležité požadavky na práci

⁶⁹ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 29.

⁷⁰ Tamtéž, s. 50-52.

⁷¹ Tamtéž, s. 42.

⁷² Tamtéž, s. 43.

a osobu učitele obecně. Hlavním úkolem učitele totiž není používání aktivizačních metod, ačkoliv toto je žádáno také. Dobrý učitel, který své žáky inspiruje, je pro ně morálním a hodnotovým vzorem a formuje jejich osobnost, musí být profesionálem. Takový učitel si také uvědomuje fakt, že se musí i nadále vzdělávat a nespokojovat se s vědomostmi, které získal v průběhu své přípravy na profesní život učitele, ale měl by si být také vědom toho, že se ve svém stylu výuky může dále posouvat a zdokonalovat.⁷³

Jak již bylo výše zmíněno, učitel by měl být profesionál. Být profesionálem ovšem také znamená znát výukové metody. To, že učitel dokáže zvolit vhodnou metodu, se kterou je seznámen, zná její výhody i nevýhody a ví, za jakých okolností ji může využít, ale také proč tuto metodu použít, ho taktéž činí profesionálem. Takové výukové metody jsou nezbytné pro všestranný rozvoj žáků a jsou také výborným zdrojem motivace a zapojení (zaktivování) žáka. Ostatně obecně řečeno – to, co člověka baví, dělá rád a dobře. Použitím aktivizujících výukových metod si také učitel pojišťuje to, že žáci budou lépe pracovat v daném předmětu v takových hodinách, které budou naplněny často nezábavnými činnostmi, jelikož i takové jsou čas od času nutné. Dále to, že učitel do svého repertoáru zařadí metody pestré a zábavné, má benefity v zapojení více žáků, což přímo vede k tomu, že všichni tito žáci mají více prostoru a možností pro dosažení úspěchu a předvedení toho, že tuto práci vykonávají dobře.⁷⁴ Podstatným pro vykonávání profese učitele je uvědomění, že se jedná o poslání, nikoli o další z mnoha povolání. Učitel má totiž jedinečnou moc formovat vývoj jedince a jeho budoucnost.⁷⁵

Požadavky na učitele ovšem nezávisí pouze na výše zmíněném, učitel by měl totiž žákům dávat příležitost k rozvoji již dříve zmíněného kritického myšlení. Nejde tedy pouze o výukové metody, což je nutné si uvědomit. Aby u žáků docházelo k rozvoji kritického myšlení, učitel musí žákům takové myšlení dovolit, dát jim dostatek prostoru a času ve vyučovací hodině, musí být zároveň otevřen debatě, přijímat různé názory a nápady na danou problematiku, ale také žáky ujistit, že jsou v bezpečném prostředí, kde se jim za jejich úvahy nikdo nebude posmívat, jelikož to často žákům k vyjádření názoru brání. Neposledním požadavkem je také oceňování jakéhokoliv pokusu žáků o kritické myšlení.⁷⁶

Dagmar Sitná ve své publikaci také uvádí, že musíme brát ohled na žákovu vizi ideální vyučovací hodiny. Jak sama uvádí, učitel nemusí příliš přemýšlet nad tím, co žáky v hodinách

⁷³ Tamtéž, s. 43.

⁷⁴ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 26.

⁷⁵ KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.*, s. 17.

⁷⁶ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 9.

baví nejvíce, jelikož je baví taková hodina, která je smysluplná, zajímavá a neklade na ně přehnané nároky. Sitná také uvádí přehled forem vyučování od té nejoblíbenější po ty méně oblíbené. V tomto přehledu, který je založen na odpovědích žáků, vede skupinové vyučování, ať už je to diskuse, spolupráce v menších skupinách nebo debaty. Jako velmi oblíbené žáci dále uvedli využívání interaktivních tabulí a počítačů, různé hry a kvízy. Na posledním místě, tedy forma vyučování nejméně oblíbená, se nachází výklad. Z výše zmíněného je patrné, že žáci mají rádi takovou výuku, kde sami tvoří, jsou motivováni, mohou spolupracovat s ostatními a řeší problémy, které vyžadují jejich úsilí a kreativitu.⁷⁷ Pokud chce žák ve vyučování rozvíjet své kritické myšlení, je důležité, aby se nejenom aktivně zapojoval do debat a respektoval odlišné názory, ale také aby pochopil váhu a sílu svých názorů, čímž nabude většího sebevědomí.⁷⁸

Je jasné, a to zejména u začínajících pedagogů, ale také u pedagogů začínajících se zaváděním aktivizačních metod do své dosud klasicky pojaté vyučovací hodiny, že jejich práce v hodinách nebude při prvním pokusu bezchybná. Bavíme-li se např. o diskuzi o určitém filosofickém problému, je důležité, aby učitel nebyl pouhým moderátorem diskuze, ale aby žáky podněcoval, aktivizoval je a byl určitým modelem chtěného chování v dané situaci, tzn. žákům nastavit dobré zrcadlo. Toto zrcadlo ale může fungovat také opačně. Proběhlá vyučovací hodina učiteli ukáže, jestli se zdařila, nebo ne. Stejně tak, jako učitel podněcuje své žáky ke kritickému myšlení a myšlení obecně, tak žáci nutí učitele, aby přemýšlel o svých hodinách a patřičně je modifikoval a vylepšoval, tedy aby prováděl sebereflexi. To ostatně může také působit jako prevence u často zmiňovaného efektu vyhoření.⁷⁹

2.6.4 Požadavky kladené na žáky

To, že učitel žáky aktivně učí a zaměřuje se na rozvoj jejich kritického myšlení, vede u žáků ke změnám. Žáci se zlepšují při řešení těžších problémů, mají schopnost kriticky hodnotit okolí, zároveň získají potřebné sebevědomí pro utváření vlastních názorů, ale také budou více respektovat a ohlížet se na názory druhých. Samozřejmě, že změny nejsou pouze u žáků, ale mění se i klima třídy a vztahy mezi žáky a učitelem.⁸⁰ Právě toto by mělo pro učitele být zásadní inspirací pro obměnění arzenálu vyučovacích metod a zařazení aktivnějších metod, jelikož výše

⁷⁷ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, s. 13.

⁷⁸ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 9.

⁷⁹ OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 158-159.

⁸⁰ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 9.

zmíněné preference žáků jasně vyvracejí mylné přesvědčení o jakési lenosti a nemotivovanosti žáků.⁸¹

Pro to, aby vyučovací hodina s použitím aktivizačních metod byla efektivní a pro učitele a žáky přínosná je samozřejmě nutná práce učitele, ale také práce žáků. Učitel v tomto smyslu musí být dobrým motivátorem a žákům vysvětlit, na jakých principech aktivní učení funguje a formulovat jim určité podmínky. To znamená, že učitel žákům přislíbí jimi chtěnou hodinu, ale žáci v hodině musí pracovat a zapojovat se do průběhu. Jsou-li žáci obeznámeni s těmito pravidly, učitel může dosáhnout větší efektivity ve výuce.

Mezi konkrétní požadavky, které jsou na žáky kladeny, patří fantazie, myšlenková smělost, schopnost převzetí iniciativy, odhodlanost mít odlišný názor, ale také odlišné názory respektovat.⁸² Žák se v tomto pojetí mění z pasivního příjemce informací na aktivního, což znamená, že sám vyhledává informace a vytváří si svou konstrukci vědění a řídí svůj proces učení. Pracuje také s různými učebními médii s cílem získat různé úhly pohledu na určitou problematiku. Žáci si tímto informace hledají a dále uplatňují své dovednosti a schopnosti a vytváří smysluplné učení. Neméně důležitým je také rozvoj komunikačních schopností s učitelem i s ostatními žáky. Žákům jsou na základě interakce ve třídě při aktivním učení poskytnuty názory ostatních spolužáků, se kterými mohou diskutovat a kooperovat. Z tohoto ale také vyplývá další požadavek, kterým je kázeň a dodržování určitých pravidel při takové aktivitě.⁸³

2.7 Didaktika filosofie

2.8 Přístupy k výuce filosofie

Nejčastěji se u českých autorů setkáváme s přístupem systematickým (také problémový) a historickým (také dějinným či chronologickým).⁸⁴ Systematický přístup chápeme jako vyučování jednotlivých filosofických problémů a témat. Ty se probírají z hlediska různých názorů filosofů na tuto problematiku. Přístup historický se na filosofii zaměřuje chronologicky, tedy vysvětluje filosofy a jejich názory tak, jak šli filosofové za sebou v dějinách. V tomto

⁸¹ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, s. 13-14.

⁸² GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 87.

⁸³ PHALA, Jiratchaya a Suthida CHAMRAT. *Learner Characteristics as Consequences of Active Learning*.

⁸⁴ Viz HEJDUK, Tomáš. *Úvod do filosofie: studijní texty pro pedagogy*, s. 7. Viz také *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*, s. 133-146. Viz i HORYNA, Břetislav. Jsou dějiny filosofie filosofii?.

přístupu se uvádí také historické a myšlenkové pozadí dané doby.⁸⁵ Nicméně Zdeněk Novotný uvádí, že existují tři přístupy, jak se učitel k výuce filosofie může postavit. Filosofie se dle Novotného dá vyučovat skrze přístup systematický, problémový a historický.⁸⁶ Zde vidíme, že Novotný rozděluje přístup problémový a systematický od sebe, zatímco u ostatních výše zmíněných autorů (viz poznámka pod čarou 84) nalezneme tyto přístupy spojeny v jeden. Každý z těchto přístupů má jisté klady a zápory. Považuji pro tuto práci důležité je zmínit.

Systematicky se dle Novotného filosofie vyučuje skrze jednotlivé filosofické disciplíny, tedy ontologii, gnoseologii, etiku, logiku, filosofickou antropologii, filosofii jazyka a další. Ke každé disciplíně se poté vztahují jednotliví autoři, kdy se ovšem jednotliví autoři mohou vyjadřovat k více problémům, resp. disciplínám, což poté může vést k tomu, že se filosofové stanou základním kritériem pro celkové pojetí systému.⁸⁷ Jako příklad můžeme uvést Platóna, ke kterému by se v tomto přístupu přistupovalo z více hledisek, například z hlediska metafyziky, politické filosofie, práva, gnoseologie a dalších. Tento přístup předpokládá také uchopení jednotlivých problémů (např. problém emanace, sporu o univerzálie, problém vztahu myslící a tělesné substance atd.) a jejich následnou prezentaci žákům. Tento konkrétnější přístup je pak dle Novotného nazýván přístupem problémovým, který počítá s úzkým výběrem nejzásadnějších filosofických problémů. Již zde nás ovšem napadne, že je náročné a velmi subjektivní tento výběr formulovat, takže volba spadá na učitele.⁸⁸ Jako příklad můžeme uvést to, že si učitel jako problém zvolí problematiku sporu o univerzálie, poté se zaměří na problém společenské smlouvy, dále na empirické a racionální poznání a tak dále. Tento přístup se ovšem u mnohých autorů (viz výše) kryje s přístupem systematickým.

Přístup historický je na českých gymnáziích nejvyužívanější. Jde o postup, kdy se filosofie vyučuje v historickém vývoji a kontextu, s nejvýznamnějšími filosofi daného období, což přirozeně vede k lepšímu pochopení logické návaznosti vývoje řešení jednotlivých filosofických problémů. Učitel si zde ovšem musí dát pozor, aby se neuchýlil k pouhé faktografii, ale aby dokázal filosofické problémy opravdu pochopit a interpretovat. Nejde totiž o sdělení co největšího množství poznatků, ale o důkladnost a správnost, což vede učitele k tomu, aby v otázce výběru sami hodnotili důležitost jednotlivých myšlenek. S důkladnou znalostí filosofických myšlenek a řešení problémů také souvisí schopnost reagovat na případné otázky žáků. Tento přístup je ideální v tom, že se žák setkává s historickým a společenským

⁸⁵ *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*, s. 133-146.

⁸⁶ NOVOTNÝ, Zdeněk. *K problému didaktiky filosofie*, s. 40.

⁸⁷ Tamtéž, s. 40.

⁸⁸ Tamtéž, s. 40.

kontextem, což filosofii provazuje s ostatními vyučovacími předměty a dává také prostor průřezovým tématům, takže si žák dokáže filosofy a jejich myšlenky adekvátně zařadit v rámci např. dějepisu. Historický přístup považuje za nejvhodnější také Novotný.⁸⁹ Ten argumentuje, že filosofie je neodmyslitelně spjatá s naším (evropským) kulturním dědictvím, historickým vývojem a civilizací jako takovou. To, že používáme ve výuce historický přístup, žákům pomáhá vidět souvislosti s ostatními předměty a nevidět filosofii jako izolovaný obor.⁹⁰ Jako konkrétní příklad užití historického přístupu můžeme uvést komplexní probrání Platónovy filosofie po Sókratovi, ale zároveň před uvedením filosofie Aristotelovy, tedy chronologicky.

Přístupy k výuce filosofie u českých autorů tedy nalézáme převážně dva, tedy systematický (problémový) a historický (chronologický). Výjimkou je Zdeněk Novotný, který přístup systematický rozlišuje od přístupu problémového.

2.9 Koncepce výuky filosofie

V českém prostředí je k didaktice filosofie sepsáno málo. Antonín Staněk např. didaktiku filosofie neuvádí jako samotnou disciplínu, ale pouze jako součást didaktiky společenských věd. Didaktika filosofie ovšem není v jeho pojetí výjimkou, stojí si tak i ostatní společenskovědní obory a z původně velmi široce zaměřeného oboru (skládajícího se z politologie, sociologie, etiky atd.) se stává jeden obor, jako je např. didaktika dějepisu.⁹¹

Musíme se tak obrátit k Zdeňku Novotnému a jeho náhledu na výuku filosofie. Novotný zdůrazňuje, že vztah filosofie vůči speciálním vědám je ve stejném vztahu jako didaktika filosofie vůči didaktikám jiných předmětů. Ve výuce filosofie jde totiž o specifický přístup k myšlení, nikoliv k samotným informacím a poznatkům, z čehož vyplývá, že samotné učení filosofie není zprostředkovávání hotových faktů, ale spíše cesta k myšlení, filosofování.⁹²

Novotný také řeší, jestli filosofie vůbec na střední školy patří. Z vlastní zažité zkušenosti se dá na otázku odpovědět jednoznačně kladně, ovšem musíme si uvědomit, že v některých zemích (např. Velká Británie) filosofie do kurikula zahrnuta není.⁹³ Autor ovšem argumentuje potřebou rozvíjení abstraktního a kritického myšlení u středoškoláků, s čímž nemohu než souhlasit. Zde se ovšem může objevit problém, jelikož někteří žáci na takovéto myšlení

⁸⁹ Tamtéž, s. 40.

⁹⁰ NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 9.

⁹¹ STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, s. 342.

⁹² NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 5.

⁹³ *The national curriculum in England: Framework document*, s. 245.

a filosofii celkově nemusí být připraveni, resp. přílišná náročnost určitých filosofických myšlenek je může odrazovat.⁹⁴ V této fázi je nesmírně důležitá role učitele, který má za úkol transformovat odborný obsah filosofie do (pro žáky) uchopitelné podoby, ale zároveň se nesmí dopustit přílišného zjednodušení látky. Toto samozřejmě od učitele předpokládá výbornou znalost a orientaci ve filosofii. Je ale přirozené, že ne každý učitel základů společenských věd (ZSV) se výborně orientuje ve všech oblastech filosofie, něco je mu bližší a něco zase v oblíbenosti nemá, a proto je důležité, aby se nenutil do něčeho, v čem si není stoprocentně jistý a hodina se tak minula účinkem (viz. kapitola 7). To, aby učitel poskytoval žákům co nejsrozumitelnější podobu filosofie, také žádá dodržování didaktických zásad, tedy dodržování zásady vědeckosti a názornosti (vždy podávat srozumitelný a pro žáky pochopitelný výklad, např. pomocí myšlenkových map).⁹⁵

Novotný také silně zdůrazňuje potřebu neučit pouze výčet filosofů či jejich myšlenek. Je podle něj potřeba, aby se učitel dokázal přizpůsobit žákům na jejich úrovni, a to zejména v diskuzích. Jedině tak učitel dokáže u žáků rozvinout kritické a abstraktní myšlení, dokáže posoudit jejich uvažování a stanoviska. K tomu ale nesmí docházet cestou posměchu, učitel by se měl vyvarovat frázi, kde zdůrazňuje nesmyslnost a špatnost názoru či úsudku žáka, jelikož to automaticky vede k demotivaci.⁹⁶

Pro tuto práci je vhodné uvést, jak se na výuku filosofie na gymnáziích dívají zahraniční autoři. Jelikož v české literatuře k didaktice filosofie nenajdeme mnoho publikací, je nutno se podívat na didaktiku německou. Na německých gymnáziích výuka filosofie zaujímá podstatnější místo než na českých gymnáziích, což způsobuje také diverzitu pojetí této výuky. Hlavními teoretiky výuky filosofie na německých gymnáziích jsou Wulff D. Rehfus a Ekkehard Martens.⁹⁷ Rozpor mezi zmíněnými autory se dá zjednodušit na debatu o tom, jestli se mají spíše učit dějiny filosofie (tedy tak, jak to známe na českých gymnáziích), nebo rozvíjet filosofické myšlení (kritické a reflektivní myšlení). Druhý směr více vyzdvihuje samotné filosofické myšlení žáka, kladení jeho filosofických problémů, ostatně tento názor v poslední době na gymnáziích v Německu převažuje. První zmíněný směr je důležité brát jako komplex

⁹⁴ NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 5-6.

⁹⁵ Tamtéž, s. 10.

⁹⁶ Tamtéž, s. 10-11.

⁹⁷ ŠEBESTOVÁ, Petra. *Proč a jak učit filosofii na středních školách: Antologie textů z německé didaktiky filosofie*, s. 27.

poznatků, který obsahuje texty a myšlenky filosofů, ale také nese naši kulturní, řecko-evropskou tradici, což by mělo žáka osobnostně formovat ve všech směrech.⁹⁸

Podíváme-li se důkladněji na teorii W. D. Rehfuse, můžeme pozorovat, že dává důraz na kulturní dědictví, které žáky rozvíjí. Říká také, že úkolem filosofie je řešit její problémy, nikoli problémy žáků. Důležité je také zmínit, že není možné výuku filosofie vykonávat skrze dialog, protože filosofie samotná nemá takovou povahu. Z toho vyplývá, že filosofie je tedy spíše teoretický obor a je nutné zohledňovat chronologické uspořádání dějin a v něm zasazené filosofické koncepce autorů s důrazem na aktuální dění. Velmi podnětným je poté Rehfusova vize volby metod pro výuku filosofie, kdy upřednostňuje zejména ty, které se objevují v samotných konceptech autorů, přičemž hlavní místo zastává rekonstrukce myšlenkových operací, které vedou k řešení problémů filosofie v dějinách.⁹⁹ Autor ovšem uvádí specifický plán výuky, který je rozdělen do sedmi kroků, ovšem je zaměřen na plánování pro více než jednu vyučovací jednotku.¹⁰⁰

Opačný názor na didaktiku filosofie má Ekkehard Martens. Ten upřednostňuje reflexi a argumentaci před znalostí filosofických konceptů. Martens uvádí, že didaktiku a filosofii musíme chápat dohromady, jelikož se tyto dvě disciplíny vzájemně určují a až poté vzniká didaktika filosofie. Autor zdůrazňuje, že musíme schopnost argumentace chápat jako soubor propojení historických souvislostí, textů, pojmů a pozic. Jak již bylo výše zmíněno, Martens na rozdíl od Rehfuse dává důraz na filosofování samotných žáků, nikoliv rekonstrukci již existujících filosofických problémů tak, jak je známe. Dalším předpokladem autora je také uvědomění si, že filosofie je nekončící proces poznání, který nikdy není ustanoven definitivně. Tedy je nutné filosofii učit v dějinných souvislostech, což předpokládá mimo jiné vývoj rozumového chápání.¹⁰¹ Martens jako hlavní metodu výuky filosofie vidí dialog, skrze který se řeší filosofické problémy, což je ostatně v autorově vizi stěžejním. Vidí totiž filosofii jako vyjasňování problémů, což resultuje v lepší orientaci studentů v dnešním světě a v řešení jimi kladených otázek.¹⁰² V pozdějších pracích ovšem autor přehodnocuje názor a dává důraz spíše na novou koncepci pěti různých myšlenkových postupů (postup analytický, dialektický,

⁹⁸ Tamtéž, s. 27.

⁹⁹ PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*, s. 178.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 180-181.

¹⁰¹ MARTENS, Ekkehard. *Didaktik der Philosophie*, s. 753-754.

¹⁰² Tamtéž, s. 753-754.

hermeneutický, fenomenologický a spekulativní). To, že při řešení filosofických problémů tyto metody použijeme, nám umožní filosofickou reflexi v plné míře.¹⁰³

2.10 Cíl výuky filosofie na středních školách

Podíváme-li se na problematiku cíle výuky filosofie, můžeme najít určité vodítko v RVP G, které je zaměřeno jak na formativní, tak informativní vzdělávání (viz. RVP G, str. 42). Je důležité si ovšem uvědomit, co od filosofie na střední škole, zejména poté na gymnáziích, očekáváme. Pokud bychom brali v potaz učebnice ZSV, kde je filosofie zprostředkována, uvidíme zejména zaměření na historické pojetí filosofie (viz. výše), ve kterém oproti systematickému či problémovému pojetí, mohou být spatřeny určité výhody, ovšem je zde věnována většina prostoru pro zprostředkování faktů a informací.

Ačkoliv můžeme argumentovat tím, že pro potřeby přijímacích zkoušek či všeobecného rozhledu žáka je potřebné takto výuku filosofie koncipovat, je také důležité zaměřením se na formativní stránku vzdělávání, nikoliv pouze na tu informativní. V této problematice se proti sobě staví předávání dějin, proudů, systematizace a konceptů filosofie a jejich myslitelů proti formování jedince ve smyslu rozvíjení kritického myšlení, argumentace, analýzy literatury a další.¹⁰⁴ Je na místě upozornit na fakt, že výuka filosofie se neobejde bez obou zmíněných přístupů, nestojí tedy striktně proti sobě, ale často spolupracují. Bez obeznámení se se zásadními filosofickými texty významných autorů, bez znalosti jejich postupů a metod, nelze jedince filosoficky formovat. V diskusi ovšem stále panuje příklonění se buď k jednomu, či druhému přístupu. Bereme-li v potaz RVP G a klíčové kompetence, přikláním se spíše k formativní filosofii. Tento přístup ostatně můžeme najít také ve školském zákoně.¹⁰⁵

Z hlediska praktičnosti pro žáky (osobní život, výkon povolání atd.) je také vhodnější použití formativního hlediska. Žák ve své budoucí profesi nebo dalším vzdělání spíše použije schopnost argumentovat, kriticky myslet, analyzovat text, systematicky uvažovat, než fakta o jednotlivých filosofech a jejich konceptech.¹⁰⁶ Jak již bylo výše zmíněno, tento přístup neznamená naprosté vyhranění se vůči jednomu či druhému konceptu, předpokládá spolupráci. Nejde o to, aby se ignorovaly a neučily dějiny filosofie. Samozřejmě je podstatné, aby žáci měli historický a kulturní přehled, což je také důležitým pro následné přijímací zkoušky na

¹⁰³ MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*.

¹⁰⁴ HEJDUK, Tomáš. *Idea university na střední škole*, s. 339.

¹⁰⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., § 57 odst. 1, s. 47.

¹⁰⁶ HEJDUK, Tomáš. *Idea university na střední škole*, s. 340.

univerzity a studium na nich. Ve výuce filosofie musíme ovšem upřednostňovat rozvíjení žáka formativně (jak již bylo zmíněno) nad pouhým učením fakt a přehledů filosofie.¹⁰⁷ Ostatně, výše zmíněné prosazuje také Novotný, který uvádí, že: „*Hlavním cílem filosofického vzdělání nejsou naučená fakta, vědomosti, tj. filosofie jako suma idejí, ale spíše osvojení si dovednosti kriticky myslet.*“¹⁰⁸

Takovýto přístup předpokládá (viz. kapitola 7) změnu postavení učitele vůči žákům, jelikož je nutné, aby se učitel “snížil” a dostal se na úroveň žáků (např. při diskuzích a argumentacích), zapojil se do jejich učení se a vytvořil jeden celek, protože právě tehdy tato výuka bude efektivnější.¹⁰⁹

Jak ve své studii¹¹⁰ uvádí Teresa Morais, chceme-li u žáků rozvinout kritické uvažování, pak filosofie zajišťuje tři základní prvky. Prvním je analýza osobních přesvědčení, poté prozkoumávání rozmanitosti argumentů a posledním je poznání problémů ostatních a uvědomění si omezenosti našeho poznání.¹¹¹

V dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* také najdeme důraz na výše zmíněné. Jedním ze strategických cílů vzdělávací politiky je totiž „*zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.*“ Toto zaměření plyne zejména z proměn ve společnosti, z požadavků trhu práce a z nových možností komunikace a získávání informací, ke kterým je nutno kriticky přistupovat. Důraz je kladen také na dosažení vyšší úrovně klíčových kompetencí a používání inovativních výukových metod a forem.¹¹²

Tato strategie uvádí jako důležité zredukování množství učiva, které žáky i učitele zbytečně přetěžuje a výsledkem je nedostatečné porozumění látce žáky. Toto zmenšení obsahu učiva umožní žákům porozumět učivu ve větší hloubce, v souvislostech a aplikovat naučené v praxi. V revizi RVP se počítá se zachováním zaměřenosti na klíčové kompetence, které ovšem budou formulovány tak, aby byly ve vyučování možné uskutečnit, tedy srozumitelné pro učitele.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 342.

¹⁰⁸ NOVOTNÝ, Zdeněk. *K problému didaktiky filosofie*, s. 40.

¹⁰⁹ HEJDUK, Tomáš. *Idea university na střední škole*, s. 343.

¹¹⁰ MORAIS, Teresa, Helena SILVA, José LOPES a Caroline DOMINGUEZ. *Argumentative skills development in teaching philosophy to secondary school students through constructive controversy: an exploratory study case.*

¹¹¹ Tamtéž, s. 249.

¹¹² FRYČ, Jindřich. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online], s. 16-17.

2.11 Didaktická transformace

K pedagogickému povolání zcela neodkladně patří také schopnost didaktické transformace. Základem tohoto pojmu je jakési smíšení a vzájemné prostoupení kontextu obsahu a didaktiky za účelem pochopení toho, jak jsou jednotlivé problémy, témata a souvislosti organizovány, reprezentovány, ale také adaptovány na často specifické úrovně a zájmy studentů.¹¹³ V posledních několika letech je didaktické transformaci věnováno více času a s tím ruku v ruce vznikají také výzkumy.

Prvním krokem v didaktické transformaci je práce oborových didaktik. Ty mají za úkol vytvořit vzdělávací obsahy pro určitý předmět, inspirovat a vést učitele. Samotná podoba vyučovací hodiny je poté už na jednotlivých učitelích. V dnešní době již ovšem nestačí transformovat vzdělávací obsah a látku žákům poskytnou v zjednodušené, pro žáky lépe pochopitelné podobě. V současném školství musí učitel také myslet na to, aby tyto obsahy pro žáky adaptoval v souladu s klíčovými kompetencemi, a zároveň plnil očekávané výstupy podle RVP.¹¹⁴

Jak již bylo zmíněno, didaktická transformace počítá se zjednodušením učiva pro žáky. Toto s sebou nese určitá rizika. Důležitým je nedopustit se přílišného zjednodušení informací. Ve filosofii je podstatné, aby učitel nezjednodušil látku takovým způsobem, že dojde k dezinterpretaci filosofa a jeho myšlenek.

Zde je také důležité zmínit roli učebnic. Na základě tuzemských, ale i zahraničních výzkumů vyplývá, že učebnice učitelům slouží spíše jako materiál pro přípravu, v samotné hodině se práce s učebnicemi vyskytuje pouze velmi zřídka. To znamená, že ačkoliv jsou učebnice dobrým vodítkem pro pedagogy, samotný vzdělávací obsah, který se v učebnicích nachází, si dále pedagogové dle svých potřeb a zohlednění upravují.¹¹⁵

Níže nastíním didaktickou transformaci a její vývoj z pohledu německé a anglo-americké didaktiky:

2.11.1 Německé pojetí didaktické transformace

Jako první didaktik, který se pojmu didaktické transformace (didaktické zjednodušení) věnoval, byl D. Hering. Jeho chápání tohoto procesu je zaměřeno zejména na oborové znalosti,

¹¹³ KATHIRVELOO, P. Puteh a F. S. MATEMATIK. *Effective teaching: Pedagogical content knowledge*, s. 2.

¹¹⁴ KNECHT, Petr. *Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci*, s. 69.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 69.

tedy aby učitel dokázal v upravené podobě předávat žákům základní principy určité disciplíny, zatímco je zohledněn věk žáků. Hering postupně uvádí tři úrovně didaktického zjednodušení. První úroveň je posloupné zjednodušení, kde se vědecký poznatek zjednoduší na takovou úroveň, kdy vynechání určitých detailů neuškodí platnosti zjednodušeného výroku. Druhá úroveň je strukturální zjednodušení, kdy se dostáváme k výrokům a informacím, které již ve vědním oboru není možné opomenout, a tak dochází k vyzdvihování těch nejdůležitějších výroků a informací. Třetí úroveň je zjednodušení zástupné, kdy se spoléhá na fakt, že u každého nového pojmu najdeme pojem nadřazený, žákům známý.¹¹⁶

Nový pohled na věc přináší W. Klafki, který se jako D. Hering nezaobírá pouze vzdělávacím obsahem a jeho zjednodušením, ale dává důraz také na osobnostní rozvoj žáka, na jeho formování, intelektuální a emocionální zrání a vývoj. Klafki tedy dává důraz na to, abychom ve vyučovacím procesu žákům nepředávali pouze vědomosti o daném oboru.¹¹⁷ Autor svou vizi dále zakládá zejména na významu obsahu pro současné a budoucí potřeby žáků. Klafki také zavádí metodickou analýzu, což znamená, že se neorientuje pouze na vzdělávací obsah, ale významnou roli hrají také vybrané prostředky, formy a metody výuky.¹¹⁸

Dalším důležitým pojmem je didaktická redukce, která se snaží simplifikovat a zpřehlednit vzdělávací obsahy tak, aby žákům byly co nejprístupnější. Didaktickou redukcí se zabýval Grüner, který hovořil o dvou rovinách této redukce – horizontální (jak vyučovat) a vertikální (co vyučovat).¹¹⁹ Jiné chápání didaktické redukce přinesli Hauptmeier, Kell a Lipsmeier, kteří tento termín nechápali výhradně pro jednu vědní disciplínu, ale zaměřili ho obecněji, tedy na cíle, požadavky kurikula a na společnost.¹²⁰

Jak již bylo výše zmíněno, to, co my v českém prostředí chápeme jako didaktickou transformaci, je v jiných zemích označováno jinými termíny. U didaktiků německých se často u podobného procesu setkáváme s označením didaktické redukce, zatímco u anglo-amerických didaktiků je užíván termín *pedagogical content knowledge*, o kterém v českém prostředí mluvíme jako o didaktické znalosti obsahu. Pedagogical content knowledge (PCK) je ve srovnání s výše zmíněnými pojetími německé didaktiky odlišná a komplexnější. Shulman do PCK zahrnuje znalost oboru (*subject matter content knowledge*), znalost kurikula (*curricular*

¹¹⁶ HERING, D. *Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*, s. 57.

¹¹⁷ KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*, s. 113-115.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 39-41.

¹¹⁹ GRÜNER, Gustav. *Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik*, s. 414.

¹²⁰ HAUPTMEIER, Gerhard, Antonius LIPSMEIER a Adolf KELL. *Zur Auswahlproblematik von Lerninhalten und zur didaktischen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen*, s. 899-928.

knowledge) a znalost pedagogickou (*pedagogical content knowledge*), což zahrnuje znalost toho, jakých příkladů užít, jak vysvětlovat a demonstrovat určitou látku tak, aby to chápali ostatní (žáci). Zahrnuje také porozumění tomu, co daný obor či téma dělá snadným či těžkým. Zde si učitel musí také uvědomit možnost toho, že žáci o daném tématu již znalosti mají, a že tyto znalosti mohou být často mylné. Toto učitel musí také zohlednit a být připraven a schopen toto pochopení změnit.¹²¹ Nesmíme ovšem zanedbávat ani znalost oboru, jelikož to, do jaké míry učitel sám rozumí oboru, se promítá do vzdělávacího procesu žáků. Žáci totiž musí dospět k porozumění látce s předpokladem, že občas dělají chyby, komunikují s učitelem a odpovídají na jeho otázky. Právě to, že učitel látku sám perfektně ovládá, mu pomáhá zachytit nepřesnosti a chyby u žáků a napravit je. Z toho vyplývá, že aby učitel dokázal chyby odstranit, je nutné, aby znal možné myšlenkové pochody žáků.¹²² Jak se sami můžeme přesvědčit, Shulmanova koncepce je ze všech zmíněných nejvíce komplexní.

Bavíme-li se o didaktické transformaci, nesmíme opomenout důležitý pojem didaktické rekonstrukce. Tento pojem poprvé zmiňuje U. Katmann a zaměřuje se zejména na samotné žáky a jejich představy o učivu. Takové zaměření je důležité zejména proto, aby se tyto představy srovnávaly s poznatky vědeckých disciplín, což dále vede k předělání vzdělávacích obsahů.¹²³ Didaktická rekonstrukce je ukotvena v konstruktivismu (viz kapitola 2.1). Konstruktivistická pedagogika pracuje s procesem osvojování poznatků o světě žáka a porozumění tomuto světu. Řeší také jak si vytváříme vlastní názor na svět. Právě na toto je zaměřena didaktická rekonstrukce, která akcentuje důležitost vztahu vědeckých názorů a myšlení žáků. Didaktická rekonstrukce totiž pojímá představy žáků o určité problematice a koncepty daného oboru na stejné úrovni, jako stejně významná východiska pro tvorbu výuky. To znamená, že didaktická rekonstrukce pracuje jak s představami žáka a oborovými koncepty, tak také s didaktickým strukturováním učebního prostředí, což chápeme jako „*proces plánování tematických okruhů a učení, který směřuje k základnímu a zobecnitelnému rozhodování o cílech, obsazích a metodách výuky*“.¹²⁴ Tyto tři oblasti výzkumu se vzájemně ovlivňují, což znamená, že například představy žáků mohou ovlivnit učitelův výklad. Důležitost

¹²¹ SHULMAN, Lee. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, s. 9-15.

¹²² KATHIRVELOO, P. Puteh a F. S. MATEMATIK. *Effective teaching: Pedagogical content knowledge*, s. 2-3.

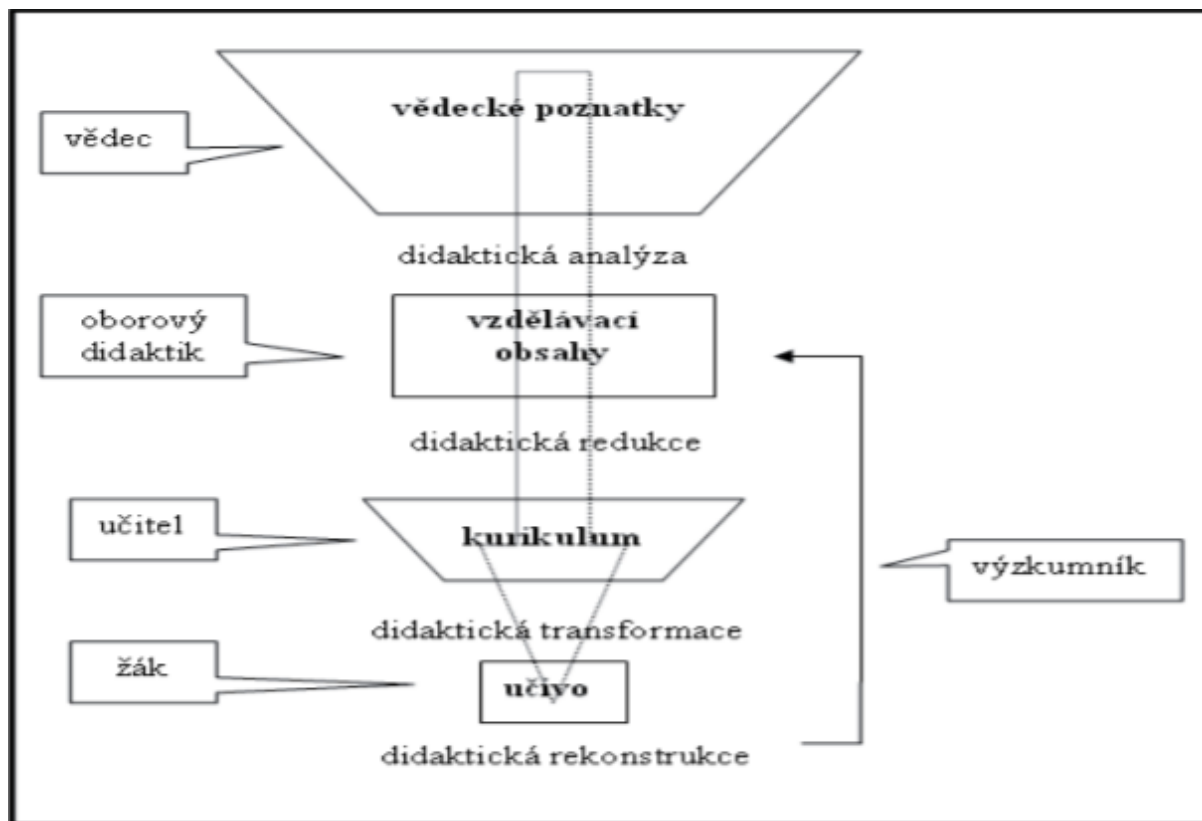
¹²³ KATTMANN, Ulrich, Reinders DUIT, Harald GROENGIESSER a Michael KOMOREK. *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung*.

¹²⁴ JANÍK, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*, s. 21.

didaktické rekonstrukce spatřujeme v užitečnosti pro plánování výuky, zejména kvůli jejímu zaměření na prvky učení (se) a vyučovací proces.¹²⁵

Dáme-li všechny výše zmíněné poznatky dohromady, vznikne model, který zpracoval Petr Knecht a vypadá následovně.¹²⁶

Obrázek 1: Didaktická transformace dle Knechta



Zdroj: KNECHT, Petr. *Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci*, s. 76.

2.11.2 Didaktická transformace ve filosofii

Z výše uvedeného je zřejmé, že se na každý vědní obor můžeme dívat ze dvou úhlů pohledu. První je hledisko obsahu tohoto oboru, druhé hledisko jsou poté metody a formy, které se v samotné výuce používají. Zde se dostáváme do problému pojetí filosofie, jelikož se nejdříve musíme podívat, jestli filosofie vědou je. Na tento problém nahlíží Colin McGinn ve svém článku *The Science of Philosophy*.¹²⁷ Tvrdí, že se na filosofii můžeme dívat ze dvou úhlů

¹²⁵ JANÍK, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*, s. 19-22.

¹²⁶ KNECHT, Petr. *Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci*, s. 76.

¹²⁷ MCGINN, Colin. *The Science of Philosophy*.

pohledu. První staví filosofii na stejnou úroveň s vědou, filosofii bere jako komentáře k vědě, případně syntézu obou. Z tohoto hlediska je filosofie empirickou disciplínou, ačkoli je více vzdálená empirickým faktům, ale nijak se neodlišuje od zaužívaných věd, jako je fyzika či chemie. Podíváme-li se do historie, tak zjistíme, že před oddělením vědy od filosofie byla věda součástí právě filosofie.¹²⁸ Druhý přístup chápe filosofii jako zcela odlišnou od empirických věd, jelikož se metodologicky ani obsahově vědám neblíží, není totiž založena na pozorování a experimentu. Podle tohoto pohledu má být filosofie v kontrastu s empirickou vědou a není tedy považována za obor vědy, který má svou vlastní charakteristickou povahu jako pole zkoumání.¹²⁹ Autor se dále ptá, co vůbec rozumíme pod pojmem „věda“. McGinn zdůrazňuje, že předpoklad pro diskusi o tom, co je a není věda, spočívá v tom, že nesmíme zvýhodňovat již zaužívané vědy, jako je fyzika a chemie. Podle autora musíme rozlišovat rysy jako přísnost, jasnost, doslovnost, organizaci, odbornost, jednoznačnost, vyvratitelnost, testování hypotéz a mnoho dalších.¹³⁰ To znamená, že vědeckost není primárně založena na rysu toho, že je věda založena na pozorování. Jako příklad můžeme uvést matematiku (případně logiku). Matematika (i logika), stejně jako fyzika, je náročná na pochopení, je těžké se ji naučit, je technická, rigorózní, abstraktní, specializovaná a je založena na objektivních epistemických postupech, nikoli primárně na pozorování a empirii. Na základě tohoto by nebylo vhodné usoudit, že matematika není věda. Jak autor uvádí, je nesmysl si myslet, že fyzika vědou je a matematika ne. Na tom, že matematika je neempirická disciplína, tedy v demarkaci mezi vědou a nevědou, nezáleží. Filosofie tedy podle autora splňuje všechny výše zmíněné rysy vědeckosti (ačkoliv se mohou objevit námitky, autor zdůrazňuje odhlédnutí od zkreslování diskuse tím, že předpokládáme pochybná vědecká paradigmatata). Autor dále přesvědčivě argumentuje, že v jeho pohledu je filosofie jakousi logikou konceptů, a pokud logiku chápeme jako formální vědu, musíme chápat jako formální vědu i filosofii.¹³¹

Zajímavé je sledovat článek od Josefa Kroba¹³² a reakce na něj. Josef Krob zastává názor, že filosofie nutně musí být vědou. Své tvrzení zakládá na analogii s fyzikou, jelikož fyzika je vědou, přestože obsahuje určité nevědecké teorie, které jsou impulsem k překonávání těchto nevědeckých teorií. Stejně tak podle Kroba může být vědou i filosofie, jelikož se v ní také objevují nevědecké teorie (autor neuvádí, které nevědecké teorie ve filosofii má konkrétně na mysli, ovšem u nevědeckých teorií fyziky uvádí fyziku flogistonu, tepelného fluida, éteru

¹²⁸ Tamtéž, s. 84.

¹²⁹ Tamtéž, s. 84-85.

¹³⁰ Tamtéž, s. 86.

¹³¹ Tamtéž, s. 86.

¹³² KROB, Josef. *Je filosofie vědou?*

a Hoylovu teorii vzniku vesmírné hmoty z ničeho). Přiznává ale, že filosofie je určitým způsobem věda zvláštní. Cílem věd jako je fyzika, chemie a další je poznat a popsat svět na základě objektivních pravd, což ovšem není možné, jelikož se do tohoto poznání vždy promítne určitá subjektivita. Zde zdůrazňuje právě roli filosofie, která se také objektivně snaží poznat a popsat svět, ale s tím vědomím, že si je vědoma nemožnosti absolutní objektivnosti tohoto poznání. Fyzika tedy poznává objektivně realitu, ale je nezávislá na člověku, zatímco filosofie na člověku závislá je, což ovšem nevylučuje to, že není vědou.¹³³

Na tento důkaz reaguje Ivana Holzbachová, která tvrdí opak, tedy že filosofie vědou není, nýbrž je pouze vědecká. Řeší totiž problémy světa velmi specificky a ty problémy, které filosofie vyřeší, se poté dostávají do vědy. Ve filosofii ovšem existují také takové součásti, které nelze verifikovat pomocí vědeckých postupů. Filosofie tedy podle Holzbachové zůstává spíše světovým názorem, nikoliv vědou, ovšem měla by se snažit, aby byla co nejvíce vědecká a vědě tím přinášela nové problémy.¹³⁴

Reaguje také např. Jiří Cetl, který zdůrazňuje původní záměr filosofie, tedy snahu o přiblížení se svými názory k nalezení takového chápání světa, které by bylo pravdivé a absolutní. Z tohoto ve filosofii ovšem vzniká alternativnost, tzn. pomíjivé platnosti modelů.¹³⁵ Cetl podobně jako Holzbachová dává důraz na pěstování filosofie pro prospěch vědy. Je ovšem důležité zmínit, že všichni zmínění autoři vycházejí z poněkud jiné definice a chápání vědy.¹³⁶

Karl Jaspers¹³⁷ uvádí, že samotná povaha filosofie je problematická a názor lidí na ni se liší. Jasným rozlišením od vědy je, že filosofie nenabízí žádné platné závěry vědění, a pokud filosofie v historii došla k jakémukoliv všeobecně platnému úsudku, tak spadá pod vědu. Podíváme-li se dále na filosofické myšlení, zjistíme, že ani to se nijak razantně neposunulo vpřed, na rozdíl od posunu vědy. Můžeme se totiž ohlédnout za dlouhou cestou, kterou ušla např. medicína, srovnáme-li dobu Hippokrata a dobu dnešní, ovšem to stejné můžeme stěží říci o filosofii Aristotela a té dnešní. Autor dále zmiňuje fakt, že vědecké poznatky jsou uznány všemi, zatímco různé filosofie v dějinách lidstva ne. To je způsobeno zejména tím, že filosofie je do značné míry osobní, vztahuje se k jedinci, zatímco věda se váže k předmětům, věcem,

¹³³ Tamtéž.

¹³⁴ HOLZBACHOVÁ, Ivana. *Je filosofie vědou?*

¹³⁵ CETL, Jiří. *Filosofie a věda*.

¹³⁶ Josef Krob považuje vědu jako „proces odehrávající se v momentu styku poznatého s nepoznaným, nikoliv tedy pouze souhrn či systém poznatků a metod k nim vedoucích“. Ivana Holzbachová vědu chápe jako „systém výroků, které odpovídají na otázku po struktuře určité části světa způsobem, který vyhovuje kritériím vědeckosti (je konzistentní a jeho pravdivost je alespoň potenciálně ověřitelná).“ Jiří Cetl své pojetí vědy nezmiňuje.

¹³⁷ JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*.

o kterých člověk nemusí mít žádné vědění. Na základě toho Jaspers zdůrazňuje, že filosofie je ze své povahy přístupná každému, každý někdy byl filosofem.¹³⁸ Pro autora je filosofie tedy jakési neustálé hledání pravdy, ve filosofii jsou na první místě otázky a až poté odpovědi.¹³⁹

Cíl tohoto přehledu chápání vztahu filosofie a vědy není definitivně určit, jestli filosofie je věda, nebo ne, ale spíše poukázat na velmi specifickou roli filosofie, což se také odráží ve školství a ve vzdělávacím obsahu.

Jelikož praktickou částí této práce jsou metodické listy, kde jsou použity metody specifické pro výuku filosofie na středních školách, je nutné tyto metody přiblížit (viz níže).

2.12 Filosofické kompetence

Bavíme-li se o didaktice filosofie, nejde opomenout filosofické kompetence. Mezi zastánce výuky filosofie, která je zaměřena na získávání kompetencí se řadí Anita Rösch, Michel Tozzi, France Rollinová, Markus Tiedemann a další. Tito autoři se shodují v tom, že výuka filosofie by neměla být zaměřena pouze na osvojení si faktografie, ale zejména na získání kompetencí potřebných k řešení problémů.

Michel Tozzi, představitel francouzské didaktiky filosofie, jehož koncepce vychází z koncepce F. Rollinové, říká, že výuka filosofie na středních školách by se měla zaměřovat spíše na tzv. know-how, což dále specifikuje především jako samostatné myšlení. Tozzi tedy považuje za hlavní filosofickou kompetenci získání jakéhosi know-how, samostatného myšlení, což ovšem pro studenty nepředstavuje produkování naprosto unikátních a nových myšlenek, ale spíše převzetí myšlení do svých rukou, zaměřit se více na reflexi otázek týkajících se člověka.¹⁴⁰

Za aktivitu rozvíjející tuto kompetenci bývá ve Francii považováno psaní *dizertace*, což je studie textu, kde znalost autora textu není podstatná. Tato dizertace se ve francouzském kontextu píše výhradně v posledním ročníku střední školy a zjišťuje se tím nabytí filosofických kompetencí. Napsání dizertace předpokládá jazykovou, lexikální a sémantickou znalost, stejně jako znalost pojmů, konceptualizace a argumentace, analýzu textu a příkladů a další.¹⁴¹ Se psaním podobných prací se v českém prostředí téměř nesetkáváme a z pojetí výuky filosofie na základě RVP takové psaní není vyžadováno.

¹³⁸ Tamtéž, s. 9-11.

¹³⁹ Tamtéž, s. 12.

¹⁴⁰ TOZZI, Michel. A Competency-Based Approach in Philosophy? s. 89.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 88.

Michel Tozzi jde od *učení se filosofování* k samotnému filosofování, které pro něj představuje „*pokus o vyjádření procesů problematizace otázek, konceptualizace pojmů a argumentace tezí a námitek*.“¹⁴² Nicméně autor dále navazuje na své pozorování zahraničních přístupů výuky filosofie, se kterými se v průběhu své praxe setkal. Usuzuje, že jeho definice je silně založena na upřednostňování intelektuálního paradigmatu (spíše se naučit lépe myslet, než lépe žít), na problémech (ne tolik na filosofickém dědictví) a racionalizaci (nezaměřeno například na afektivní stránku). Na základě tohoto Tozzi přehodnocuje své chápání filosofických kompetencí. Z toho vyplývá, že například naučit se myslet je smysluplné a naplňuje svůj plný potenciál pouze tehdy, pokud zahrnuje také učení se žít lépe – jak individuálně, tak kolektivně. Stejně tak výše zmíněná problematizace a konceptualizace se prohlubují tím, že tyto nejsou zaměřeny pouze na naučení se filosofování, ale zahrnují také myšlení filosofů, názory a další. Tozzi nicméně zdůrazňuje potřebu odpoutání se od prostého předávání znalostí, jelikož znalost filosofie dává smysl pouze tehdy, je-li uchopena někým, kdo chce sám filosofovat.¹⁴³

Filosofickými kompetencemi Tozzi tedy stále chápe problematizaci, konceptualizaci a argumentaci, ale je důležité, aby byly tyto kompetence zaměřeny také na zlepšení kvality života, ne na pouhou intelektuální činnost. Jsou-li kompetence takto brány, poté se vzájemně doplňují a podporují vznik komplexnějšího souboru kompetencí, které se projevují v čtení, psaní a filosofické diskusi.¹⁴⁴

Michel Tozzi také zmiňuje tři možné problémy, které mohou v tomto kompetenčně založeném přístupu nastat. Prvním je, že žák bude brát danou aktivitu ve výuce filosofie jako předepsanou, tedy tak, že ji musí splnit a z aktivity, která má rozvíjet filosofické kompetence se stane pouhá nutnost, což může rozvoji filosofických kompetencí odporovat. Tozzi na toto ale zároveň argumentuje, že kompetence (ať už jakékoliv) se právě skrze aktivitu samotnou rozvíjejí. Dalším negativem může být to, že tento kompetenčně zaměřený přístup bude do výuky aplikován, ovšem reálně výuka bude vypadat stejně, jako doted', pouze s jiným názvem. To znamená, že ačkoliv učitel začne žákům předávat filosofii v kompetenčně zaměřeném přístupu, ve skutečnosti výuka zůstane ve stejné podobě, tedy bude založena na dosavadním způsobu plnění vzdělávacích cílů, nebude tedy stát na principu filosofování jako takovém. Posledním negativem dle Tozziho je hodnocení tohoto přístupu, jelikož hodnocení ve školách

¹⁴² Tamtéž, s. 95.

¹⁴³ Tamtéž, s. 95-96.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 95-96.

je zaměřeno na známkování a splnění jistých požadavků, což se s kompetenčně zaměřeným přístupem rozchází, proto také autor apeluje na větší zaměření na formativní hodnocení. Tozzi zmiňuje, že je důležité u kompetenčně zaměřeného přístupu k filosofii akcentovat formativní přístup k žákům, nikoliv normativní. Máme se tedy zaměřovat na to, jak žáci dokáží v rámci filosofie přemýšlet, přistupovat k informacím, analyzovat je, vyjadřovat se k problematice, nikoliv na to, jak dokáží splnit jednotlivé úkoly. To mimo jiné předpokládá větší časovou dotaci pro samotné učení a menší dotaci pro hodnocení, které by mělo být primárně formativní.¹⁴⁵

Takto zaměřený přístup k výuce filosofie sám považuji za žádaný. Na výše zmíněné filosofické kompetence problematizace, konceptualizace a argumentace by se výuka filosofie (pokud je použit tento kompetenčně zaměřený přístup) měla zaměřit. Výhodou také je, že tyto filosofické kompetence přímo navazují na vytváření klíčových kompetencí. Zde je důležité porovnat výše zmíněné filosofické kompetence s klíčovými kompetencemi v RVP G, zejména s kompetencemi k učení a k řešení problémů. Kompetence učení podle RVP G předpokládá, že si student osvojí kompetenci na úrovni, kdy *„efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení.“*¹⁴⁶ Dále u kompetencí k řešení problémů se zmiňuje takový stupeň osvojení kompetence, kdy student *„rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části“*¹⁴⁷ a *„kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry“*¹⁴⁸, dále také *„uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti“*.¹⁴⁹ Je tedy otázkou, jestli filosofické kompetence tak, jak je zmiňuje Tozzi, nejsou zakomponovány v klíčových kompetencích RVP G a nejsou tedy něčím nadbytečným. Sám se přikláním k tomu tvrzení, že se některé klíčové kompetence z RVP G kryjí s Tozziho klíčovými kompetencemi, ovšem určit, jestli jsou opravdu všechny Tozziho kompetence obsaženy v RVP G je problematické.

Dále oceňuji reflexi autora nad svým prvotním definováním těchto kompetencí a jeho následné přeformulování, které je mimo intelektovou stránku zaměřeno také na přístup k lepší kvalitě života. Autorův názor na problematiku u hodnocení tohoto přístupu nepovažuji za pádný. Věřím, že takto laděný přístup k výuce filosofie je možné měřit, například na základě

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 96-97.

¹⁴⁶ BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 9.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 9.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 9.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 9.

práce s primárním textem, která by byla doplněna o volné psaní či psaní eseje. Za zajímavý způsob ověření nabytí těchto kompetencí tedy považuji psaní dizertace, ta se na francouzských školách ovšem, jak již bylo zmíněno, píše pouze v posledním ročníku. Psaní dizertace u žáka prokáže nabytí filosofických kompetencí, jelikož vyžaduje mnohem více než jen znalost koncepcí autorů. Tozzi používá analogii s gramatickým pravidlem, které sice mohu znát, ale druhá věc je jeho správné užití ve větě.¹⁵⁰ S autorem se rozcházím v dalším negativu, a to v tom, že ačkoliv bude kompetenčně zaměřený přístup výuky filosofie zaměřen, výuka bude vypadat stále stejně. Zde považuji autorovo tvrzení za protichůdné, jelikož samotná aplikace kompetenčně laděného přístupu automaticky předpokládá provozování tohoto přístupu, tedy jasné zaměření na kompetence. Toto je samozřejmě spojeno s úlohou učitele a jeho postavení k tomuto přístupu.

2.13 Specifické aktivizační metody vhodné pro výuku filosofie

Při výčtu níže zmíněných aktivizačních metod, které jsou vhodné pro výuku filosofie, tato práce vychází z dizertační práce Petry Šebešové.¹⁵¹ Ta jako specifické aktivizační metody vhodné pro výuku filosofie zmiňuje Sókratovský dialog, myšlenkové experimenty, diskuse nad dilematem a filosofování prostřednictvím divadla. Sama Šebešová ve své práci vychází z německé didaktiky filosofie. Německá didaktika filosofie se zaměřuje na specifikum předmětu filosofie a na základě toho hledá metody aplikovatelné pouze ve výuce filosofie.¹⁵² Šebešová při výběru specifických aktivizačních metod pro výuku filosofie vychází zejména z řazení Barbary Brüningové¹⁵³ a z *Handbuch Philosophie und Ethik*.¹⁵⁴ Šebešová ovšem v tomto pojetí rozděluje ještě specificky filosofické metody a metody, které mohou být použity i pro cíle jiné než filosofické. Níže jsou popsány metody tak, jak je chápe právě Šebešová.

2.13.1 Sókratovský dialog

Tato metoda, nesoucí jméno známého filosofa, nemůže být chápána jako pouhá metoda pro aktivizaci výuky, ale spíše jako prostředek, který je vhodný pro dosažení hledání pravdy obecně. Je všeobecně známo, že Sokrates po sobě nezanechal žádné dílo, ale proslavil se zejména svým systémem tázání, skrze které se snažil objevit pravdu. Ačkoliv se tato metoda

¹⁵⁰ TOZZI, Michel. A Competency-Based Approach in Philosophy? s. 87.

¹⁵¹ ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*.

¹⁵² Tamtéž, s. 129.

¹⁵³ BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*.

¹⁵⁴ NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN. *Handbuch Philosophie und Ethik: Band I: Didaktik und Methodik*.

může zdát jednoduchá, jelikož je založena na principu otázka-odpověď, není tomu tak. Je nutné si uvědomit, že tato metoda může být ve třídě pro žáky také nebezpečná, jelikož je učitel může svým tázáním dohnat až k úplné obavě něco znovu ve třídě vyslovit. Učitel si tak musí uvědomit, že tato metoda není o tom, aby žákům ukázal jejich nevědomost či svou vědomost a pravdu. Je-li sokratovská metoda správně použita, žáci by měli z hodiny odcházet obohaceni o vědomosti. Tyto vědomosti mají pro studenty o to větší hodnotu, protože na ně přišli skrze dialog sami.¹⁵⁵

Sokratovský dialog se skládá ze dvou částí. První částí je etapa negativní, která způsobuje to, že odpovědi žáků na různé otázky (např. Co je to odvaha?) jsou neuspokojivé a nesprávné, což může způsobovat to, že jsou žáci v dané situaci bezradní. Druhou částí této metody rozumíme konstruktivní etapu. V této fázi se společně s partnerem (nebo ve skupině) dochází k odpovědi (definici), která je uspokojivá pro obě strany, tzn. jak pro učitele, tak pro žáky.¹⁵⁶ Zde používají žáci kritické myšlení, jelikož musí jednotlivé návrhy na konečné definice (hlavním cílem Sokratovské metody je tedy nalezení správné definice, kterou žák odůvodnil a zastává) analyzovat, vyvracet a zkoumat, což je samotné vede k tomu, aby se svých spolužáků ptali na otázky, které jejich definici zpochybní, což vede k prohloubení samotného problému.¹⁵⁷ Jelikož je sokratovský dialog použit také v praktické části v metodických listech, je důležité zmínit, že tento sokratovský dialog chápou, jak už bylo zmíněno, jako snahu o nalezení definice určitého pojmu, což může být ovšem problematické, jelikož některé pojmy definovat nelze. Účelem sokratovského dialogu je tedy spíše korektní specifikace určitého pojmu.

Nedostatkem této metody může být postavení učitele.¹⁵⁸ Od učitele se očekává znalost sokratovského dialogu, jeho postup, kladení otázek, analýza jednotlivých specifikací pojmů podle žáků. Pokud ovšem žáci tuto metodu praktikují častěji, je možné, aby (jak bylo výše zmíněno) sami převzali iniciativu a otázky pokládali sami.

2.13.2 Řízená diskuse

Základním principem řízené diskuse je znalost tématu žáky, a to jak formou samostatného studia (zde může být riziko nenastudování některými z žáků), tak opakováním z předešlé hodiny. Ačkoliv je učitel moderátorem diskuse a pokládá otázky, hlavní důraz je kladen na interakci mezi žáky, kteří srovnávají, analyzují, ale zejména akceptují názory spolužáků,

¹⁵⁵ DILLON, James J. *Teaching Psychology and the Socratic Method: Real Knowledge in a Virtual Age*, s. 19.

¹⁵⁶ SZYMANEK, Krzysztof. *Umění argumentace: terminologický slovník*, s. 100-101.

¹⁵⁷ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 281.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 281.

zaujímají a mění své postoje a aktivně komunikují na zadané téma.¹⁵⁹ Tato metoda je pro výuku filosofie vhodná zejména proto, že předmětem nejsou jasná fakta, ale spíše názory a postoje.¹⁶⁰ Řízená diskuse je v českém školství metoda velmi často užívaná, ovšem velmi často se promění do nechtěné podoby, a to často kvůli neschopnosti učitele.¹⁶¹ Z diskuse, která má být založena na interakci učitel-žák se totiž často stává učitelem až příliš dominující metoda, kde se učitel ptá na otázky a od žáků požaduje jasnou a stručnou odpověď. V horším případě si často na otázku odpoví sám. Je tedy podstatné, aby docházelo k výměně názorů mezi žáky, což vede k rozvoji nonkonformního a kreativního myšlení.¹⁶²

Na čistě terminologické úrovni si musíme dát pozor, abychom diskusi nezaměnili s debatou, která na českých školách příliš obvyklá není. Základ debaty tvoří kontroverzní téma, které třídu rozdělí na dvě až tři skupiny. První skupina zastává názor souhlasný, druhá nesouhlasný a třetí názor nemá. Obě skupiny poté komunikují spolu a vymýšlí argumenty a obhajobu svého stanoviska, které se poté prezentuje. Tato metoda má také přísná pravidla, kterými se jak učitel, tak žáci musí řídit.¹⁶³ Ačkoliv tato metoda není diskusí, měla by se ve třídách používat více, jelikož silně rozvíjí schopnost argumentace.

Jak v diskusi, tak v debatě je nutné, aby se dodržovala určitá pravidla. Zde se hodí zmínit alespoň pravidlo nepoužívat argumentační faul. Argumentační faul je takové počínání účastníka debaty či diskuse, kdy se účastník dostává do úzkých a neví, jak dále věcně argumentovat. Takovéto argumenty poté nemají logickou platnost a snaží se diváky či oponenta přesvědčit o své správnosti skrze působení na emoce i na rozum. Argumentační fauly mohou být jak záměrné, tak i nezáměrné. Typickým argumentačním faulem je přímý útok na druhou osobu či užití lži jako argumentu. Jako příklad můžeme uvést argumentační faul *Slaměný panák*. Ten spočívá v tom, že jedinec vytvoří svou vlastní, dezinterpretovanou, zkreslenou a často také nadsazenou podobu argumentu oponenta. Mluvčí proti této vlastní verzi oponentova názoru argumentuje. Oponent, jehož argument byl překroucen, se tedy nachází v pozici slaměného panáka. Dalším příkladem může být argumentační faul *Nevyvratitelnosti* nebo *Apel na zášť*.¹⁶⁴ Měli bychom být obeznámeni s tím, že problematika argumentačních faulů je širší, fauly se také rozdělují podle určitých kritérií.

¹⁵⁹ OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 69.

¹⁶⁰ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*, s. 113.

¹⁶¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 278-279.

¹⁶² Tamtéž, s. 279.

¹⁶³ Tamtéž, s. 266-267.

¹⁶⁴ *Bez faulu* [online]. 2019 [cit. 2021-5-13]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>.

2.13.3 Myšlenkový experiment

Myšlenkový experiment je metoda, která se zabývá hypotetickým uvažováním. Pracuje s představivostí žáka, kdy je navozen určitý scénář, se kterým se dále pracuje na základě hypotetických otázek „Co kdyby?“. Právě proto se tato metoda může zdát poněkud pochybná.¹⁶⁵ Jedná se o často nereálné scénáře a na základě konkrétních detailů v tomto scénáři (postav, místa atd.) nutí žáky ve třídě o dané situaci přemýšlet, vžít se do situace a také zaujmout určitý postoj. Vše se ovšem děje hypoteticky, je zde tedy silný důraz na rozvíjení představivosti, myšlenkový experiment by se nikdy neměl přesunout do roviny opravdového experimentu. Myšlenkové experimenty můžeme chápat jako „*soubory pokynů určujících, co si představit, chceme-li něco zjistit*“.¹⁶⁶ Další charakteristikou myšlenkového experimentu je jeho cíl. Pracujeme-li ve třídě s myšlenkovým experimentem, musí být jasný cíl tohoto experimentování, tedy chceme zjistit, co by se v dané situaci stalo.¹⁶⁷

Myšlenkový experiment musíme rozlišovat od obecných argumentů, kterým je např. Pascalova sázka nebo Zenónova apórie Letícího šípu. Ty nemůžeme hodnotit jako myšlenkové experimenty, jelikož žáka nenutí si představit žádnou konkrétní situaci, kterou by dále určitým způsobem hodnotil, je to pouze stanovisko a argument autorů.¹⁶⁸

Myšlenkovým experimentům může být vyčítáno mnoho. Jedním z hlavních argumentů proti je např. nereálnost, a tím také nepraktičnost daných scénářů, na které žáci mají reagovat. To je sice námitka podnětná, ovšem je potřeba si uvědomit, že cílem myšlenkového experimentu není jeho aplikace na reálné situace v reálném světě, ale spíše zjišťování našich nápadů, postojů, myšlenek a názorů ohledně toho, co se může v daném scénáři stát. Navíc, takovéto experimenty nás často vedou k poznání toho, co by mělo být a co by se stát mělo, což znamená, že nereálnost představené situace nevyvrací morální správnost a špatnost (pokud myšlenkové experimenty slouží k zaujetí morálních postojů, např. tramvajové dilema).

Myšlenkový experiment samozřejmě může selhat také v rovině zadání, jelikož (ať už je myšlenkový experiment vytvořen učitelem či převzat ze cvičebnice) zadání nemusí být vždy zcela jasné. To, že v zadání chybí určité informace, které by žákům mohly pomoci experiment úspěšně dokončit, pro ně může být prospěšné v tom, že mohou zadání kriticky uchopit a zjistit, které informace k úspěšnému myšlenkovému experimentu ještě potřebují, a které nejsou

¹⁶⁵ TITTLE, Peg. *What If...: Collected Thought Experiments in Philosophy*, s. x.

¹⁶⁶ PICHA, Marek a Dagmar PICHOVÁ. *100 myšlenkových experimentů ve filozofii*, s. 12.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 13.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 15-17.

relevantní, což samo o sobě nese edukační hodnotu.¹⁶⁹ Je ovšem úlohou pedagoga, aby myšlenkové experimenty vybíral a používal tak, aby pro žáky byly srozumitelné a ve výuce použitelné.

2.13.4 Filosofování prostřednictvím divadla

Inscenační metody jsou z aktivizačních metod jedny z nejnáročnějších na realizaci. Je tedy nutné, aby je pedagog měl dobře promyšlené, připravené a používal je pouze, když se hodí a nabízí. ¹⁷⁰ V literatuře mohou být inscenační metody označeny jako dramatická výchova, drama, výchovné drama a další. ¹⁷¹ Dle M. Bratské je podstata inscenačních metod „*sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*“.¹⁷² Inscenační metody fungují na principu simulace určité situace, ve které žáci řeší problém. V této navozené problémové situaci se pracuje s již osvojeným učivem a žáci mají možnost vžít se do určitých postav a povolání, čímž si osvojují nové hodnoty, postoje a chování.¹⁷³

Inscenace se skládá ze tří částí. První částí je příprava, kde se určí obsah dramatizace, rozdělení rolí, cíl a časový plán. Druhou částí je samotná realizace, kde je důležitá role učitele, který dává žákům ztvárnující role, pokyny a charakteristiku postav. Poslední částí je reflexe dramatizace, která by se ideálně měla konat ihned po ukončení a může mít různé podoby (diskuse ve skupinách, rozbor záznamu atd.)¹⁷⁴

Učitel by při inscenačních metodách měl disponovat perfektními organizačními schopnostmi. Měl by ale mimo jiné žákům zdůraznit, že nejde o hraní samotného dramatu, tedy o herecký výkon žáků, ale spíše uvědomění si řešení problémové situace a použití postupů, kterými se problém vyřeší. To u žáků vede k vytváření si vlastního názoru na danou situaci bez ohledu na zastoupení postavy v dramatu. Tato celá situace poskytuje jakýsi most mezi životem ve třídě a reálným životem, jelikož je často možné chování postav aplikovat na reálnou situaci. Výhodou inscenačních metod je také to, že se žáci přímo podílí na inscenaci a obsah prožívají, čímž si jej lépe zapamatují.¹⁷⁵

¹⁶⁹ TITTLE, Peg. *What If...: Collected Thought Experiments in Philosophy*, s. xi-xii.

¹⁷⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 124.

¹⁷¹ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 169.

¹⁷² BRATSKÁ, Mária. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*, s. 99.

¹⁷³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*, s. 123.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 123.

¹⁷⁵ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 170-171.

Ačkoliv tyto metody rozvíjí osobnost žáků, jejich postoje, názory a hodnoty, jsou zde také negativní faktory. Inscenace často zabírají mnoho času a je známo, že dotace předmětu základy společenských věd není pro tyto metody nejvhodnější, proto je důležité, aby byl jak pedagog, tak i žáci zkušení a aktivní.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 124.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce vychází z části teoretické. Hlavním cílem praktické části, ale také hlavním cílem celé práce, je vytvoření souboru aktivit pro výuku filosofie na středních školách. Tyto aktivity mohou být použity jako výchozí aktivita pro dané téma hodiny nebo pouze jako inspirace. Tyto aktivity akcentují aktivizaci žáků a rozvíjejí klíčové kompetence. Důležitým je také důraz na rozvoj kritického myšlení a schopnosti argumentace. Aktivity pracují s primárními texty, což žákům myšlenky filosofů značně přiblíží a celá filosofie tím získá na autentičnosti. Práce s primárními texty je vhodná také z toho důvodu, že žák o učivo začne mít zájem a do výuky se zapojí. Použití primárních textů ve výuce žákům pomáhá zdokonalovat kognitivní, deduktivní uvažování, interpretační dovednosti a dovednosti při řešení problémů. Studenti také vyvozují závěry z informací, které sami našli na základě analýzy (ve filosofii často složitého) primárního textu, což také rozvíjí čtenářskou gramotnost.¹⁷⁷ Při tvorbě aktivit bylo vycházeno z historického přístupu k výuce filosofie, který byl blíže popsán v kapitole 9. Obsahem praktické části je 7 aktivit.

¹⁷⁷ VEST, Kathleen. *Using Primary Sources in the Classroom*, s. 10.

3.1 Vyber si svého filosofa

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Společenská smlouva (T. Hobbes, J. Locke, J. J. Rousseau)

Vzdělávací cíle aktivity: Student vysvětlí pojmy vztahující se k politické filosofii (přirozený stav, přirozené zákony, přirozené právo, společenská smlouva), vlastními slovy vyjádří politické filosofie T. Hobbesa, J. Locka a J. J. Rousseaua. Student přiřadí primární texty k autorům, tyto texty analyzuje a provede jejich rozbor se zaměřením na klíčové myšlenky. Student dále navrhne rozvržení myšlenkové mapy týkající se jednoho z výše zmíněných filosofů. Student akceptuje názory ostatních spolužáku, se kterými pracuje ve skupině a uvědomuje si nutnost kompromisu při spolupráci. Student se naučí správně vyslovovat jména jednotlivých filosofů.

Výukové metody: Práce s prameny¹⁷⁸, myšlenková mapa, alternativně výukový plakát

Časová náročnost: 45 minut

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Pomůcky: Plakáty formátu A2, psací potřeby, kopie úryvků textů

Pro úspěšné provedení aktivity je důležité, aby studenti již absolvovali výklad o společenské smlouvě, tzn. seznámili se s politickou filosofií T. Hobbesa, J. Locka a J. J. Rousseaua.

Průběh aktivity: Studenty rozdělíme do třech skupin (můžeme rozdělit také do šesti skupin, nebo studenti mohou pracovat ve dvojicích). Skupinám studentů po výkladu politické filosofie T. Hobbesa, J. Locka a J. J. Rousseaua rozdáme kopie textů (viz níže). Úkolem studentů je přiřadit jednotlivé texty ke zmíněným autorům na základě jejich čerstvé znalosti politické filosofie autorů. Poté, co jsou studenti s prací hotoví, zkontrolujeme správnost přiřazení. V této části také od studentů vyžadujeme, aby v textu našli klíčová tvrzení, podle kterých přiřadili daný text k danému autorovi.

Další část aktivity jsou myšlenkové mapy. Pokud jsme studenty na začátku hodiny nerozdělili do skupin, rozdělíme je nyní (ideálně do tří skupin). Každé skupině přiřadíme jednoho autora,

¹⁷⁸ Takto R. Čapek označuje metodu práce s primárními texty.

o jehož filosofii studenti vytvoří myšlenkovou mapu. Abychom předešli tomu, že někteří studenti budou pracovat méně a někteří více, můžeme studenty v jednotlivých skupinách rozdělit do dvojic, kdy každá dvojice může pracovat na něčem jiném, tzn. jedna dvojice bude vypracovávat politickou filosofii, druhá dvojice autorův život a vliv na jeho myšlenky atd. Po vypracování myšlenkových map studenti své dílo přednesou před třídou s tím, že každý okomentuje tu část mapy, na které pracoval.

Možná alternativa: Místo myšlenkové mapy mohou studenti vytvořit výukový plakát. Rozdíl je v tom, že výukový plakát je silně zaměřen na rozvoj kreativity, akcentuje výtvarné schopnosti studentů, zatímco myšlenková mapa spíše pracuje s asociacemi a dává důraz na uvedení vztahů mezi jednotlivými pojmy.

Úryvky:

1. PŘÍRODA vytvořila lidi natolik rovnocennými ve schopnostech těla a mysli, že i když je jeden člověk někdy očividně tělesně silnější nebo duševně bystřejší než druhý, přesto když se shrne všechno dohromady, není tento rozdíl mezi jedním a druhým člověkem natolik závažný, aby si na jeho základě mohl jeden člověk nárokovat jakoukoli výhodu, kterou by si obdobně nemohl nárokovat někdo jiný. [...]

Z této rovnosti schopností vzniká rovnost naděje v dosažení našich cílů. A proto kdykoli dva lidé touží po téže věci, z níž se však oba zároveň nemohou těšit, stávají se nepřáteli a na cestě ke svému cíli (jímž je prvotně jejich sebezáchova a někdy pouze požitek) se snaží jeden druhého zničit nebo si ho podrobit. [...]

Z toho je zřejmé, že v době, kdy žijí bez společné moci, která by je všechny udržovala v bázni, se lidé nacházejí ve stavu, jemuž se říká válka, a je to válka každého proti každému. VÁLKA totiž nespočívá jen v bitvě či bojové akci, nýbrž v období, v němž je vůle soupeřit bojem dostatečně známa. [...]

A život člověka je osamělý, ubohý, ošklivý, zvířecí a krátký. [...]

Dalším důsledkem onoho stavu je, že není ani vlastnictví, ani panství, ani žádné rozlišení *mého* a *tvého*, nýbrž každému patří jen to, co může získat a tak dlouho, dokud si to může udržet. [...]

A jelikož je stav člověka [...] stavem války každého proti každému, v němž se každý řídí vlastním rozumem a není nic, co by mu mohlo pomoci před svými nepřáteli ochránit svůj život,

plyne z toho, že za tohoto stavu má každý člověk právo na každou věc, dokonce i na tělo každého druhého. [...]

V důsledku toho předpisem neboli obecným pravidlem rozumu je: *Každý člověk má usilovat o mír, dokud má naději jej dosáhnout; a když jej dosáhnout nemůže, smí vyhledat a využít všechny prostředky a výhody války.* [...]

Z tohoto základního zákona přírody, který lidem přikazuje usilovat o mír, se odvozuje druhý zákon: *Člověk má být ochoten, jsou-li ochotni i jiní, vzdát se svého práva na vše do té míry, jakou pokládá za nezbytnou pro mír a sebeobranu, a spokojit se s tak velkou svobodou ve vztahu k jiným lidem, jakou by sám přiznal jiným ve vztahu k sobě.*

[...]

Finální příčinou, cílem nebo záměrem, proč lidé, kteří ze své přirozenosti milují svobodu a panování nad jinými, zavádějí takové omezení, v jakém je vidíme žít ve státech, je anticipace vlastní sebezáchovy a spokojenějšího života, tj. vymanění se z onoho bědného stavu války, který, [...] je nutným důsledkem přirozených vášní lidí, když neexistuje žádná viditelná moc, která by je udržovala v bázi a strachem před trestem je připoutala k plnění jejich úmluv a k dodržování těch zákonů přírody, jež byly popsány [...].

[...]

Jediná cesta jak zřídit takovou společnou moc, která by byla s to ochránit lidi před vpádem cizinců a před bezprávím, jež činí jeden druhému, a tím je zabezpečit tak, aby se vlastní pílí a plody země mohli sami uživit a žít ve spokojenosti, je svěřit veškerou jejich moc a sílu jednomu člověku nebo jednomu shromáždění, které může všechny jejich vůle většinou hlasů přeměnit v jednu vůli, což znamená určit jednoho člověka nebo jedno shromáždění, aby byli nositelem jejich osoby a aby každý přijal a uznal sebe jako autora čehokoli, co ten, kdo nese jejich osobu, učiní anebo dá učinit ve věcech týkajících se společného míru a bezpečnosti, a v tomto ohledu podřídít každý svou vůli jeho vůli a své úsudky jeho úsudku. [...]

Poté, co se tak stane, nazývá se množství lidí takto v jednu osobu sjednocené STÁT [...]

Nositel této osoby se nazývá SUVERÉN a jeho moci se říká suverénní; a každému kromě něho jeho PODDANÝ.¹⁷⁹

¹⁷⁹ HOBBS, Thomas. *Leviathan, aneb, Látka, forma a moc státu církevního a politického*, s. 87-121.

2. Abychom správně porozuměli politické moci a odvodili ji z jejího původu, musíme uvážit, v jakém stavu všichni lidé jsou od přirozenosti. Je to stav dokonalé svobody řídití svá jednání a nakládati se svým majetkem a se svými osobami, jak považují za vhodné, v mezích přirozeného zákona, aniž žádají povolení nebo závisí na vůli kohokoli jiného. [...]

Na tuto rovnost lidí od přirozenosti pohlíží rozvážný Hooker jako na tak samozřejmou a zcela nepochybnou, že ji činí základem onoho závazku k vzájemné lásce mezi lidmi [...]

Ačkoli však toto je stav svobody, přece to není stav zvůle. Ačkoli člověk v onom stavu má nekontrolovatelnou svobodu volně nakládati se svou osobou nebo se svým majetkem, přece nemá svobodu zahubiti sebe sama nebo rovněž nějakou bytost, již má ve své moci [...]. Stav přirozený má zákon přirozený, aby jej řídil, který zavazuje každého, a rozum, který je tento zákon, učí veškeré lidstvo, které jen chce jíti k němu na radu, že ježto všichni jsou si rovni a nezávislí, nikdo nemá poškozovati druhého v jeho životě, zdraví, svobodě nebo majetku. [...]

A aby všichni lidé mohli býti zdržováni od toho, aby napadali práva druhých a aby působili škodu sobě navzájem, a aby byl zachováván zákon přirozený, který chce mír a zachování všeho lidstva, je provádění zákona přirozeného v tomto stavu vloženo do rukou každého člověka. Tím každý má právo potrestati přestupníky tohoto zákona v takovém stupni, jaký může zabrániti jeho porušování.

[...]

O tom, kdo by chtěl ve stavu přirozeném odnítí svobodu, jež patří v onom stavu každému, je nutně předpokládati, že má úmysl odnítí všechno jiné, ježto tato svoboda je základem všeho ostatního [...] a je tak se na něho dívat jako ve stavu válečném.

Člověk, jsa narozen, jak bylo dokázáno, s nárokem na dokonalou svobodu a nebrzděné požívání všech práv a výsad přirozeného zákona stejně s kterýmkoli jiným člověkem nebo počtem lidí ve světě, má od přirozenosti moc nejen zachovat své vlastnictví, tj. svůj život, svobodu a jmění, proti bezprávním a útokům jiných lidí, nýbrž i soudit a trestat porušení onoho zákona u jiných tak, jak to podle jeho přesvědčení přestupek zasluhuje, i samou smrtí u zločinů, kde ohavnost činu podle jeho mínění to vyžaduje. Ale protože politická společnost nemůže existovat ani se udržet, aniž sama má moc chránit vlastnictví a za tím účelem trestat přestupky všech členů oné společnosti, tam a tolikto tam je politická společnost, kde každý z členů se vzdal této přirozené moci a odevzdal ji do rukou společenství ve všech případech, kde není vyložen z toho, aby se odvolal pro ochranu k zákonu jím zavedenému. A ježto tím je vyloučen veškerý soukromý soud

každého jednotlivého člena, stává se společenství rozhodčím a rozhoduje podle stanovených stálých a nestranných pravidel [...]

[...]

Jediná cesta, jíž se někdo zbavuje své přirozené svobody a navléká si pouta občanské společnosti, je dohoda s jinými [...]

Toto může činiti jakýkoli počet lidí, protože to nepoškozuje svobodu ostatních. Ti zůstávají, jako byli, ve svobodě přirozeného stavu. Když jistý počet lidí tak souhlasil, aby utvořil jedno společenství nebo vládu, tím se okamžitě slučují a vytvářejí jedno politické těleso, v němž většina má právo jednat i zavázati ostatní.

Neboť když nějaký počet lidí utvořil se souhlasem každého jednotlivce společenství, tím učinili ono společenství jedním tělesem s mocí jednat jako jedno těleso, což se děje toliko vůlí a rozhodnutím většiny.¹⁸⁰

3. Pokud lidem stačily k obývání jejich malebné chýše, pokud se spokojovali s tím, že šili svůj oděv z kůží trnů a kostmi ryb, že se ozdobovali perím a mušlemi, že si malovali těla různými barvami [...], pokud se tedy věnovali jen takové práci, kterou mohli dělat sami, a umění, k němuž nebylo zapotřebí součinnosti mnoha rukou, žili volni, zdraví, dobří a šťastní, jak jen mohli být podle své povahy, a zahrávali si mezi sebou něžností nezávislého styku. [...] Zatím však není nic jemnějšího než člověk ve svém primitivním stavu, kdy je postaven přírodou stejně daleko od tuposti zvířat jako od neblahého osvěcenství kulturních lidí [...]

[...]

Rozeznávám u lidstva dva druhy nerovnosti: jednu nazývám přirozenou nebo tělesnou, protože je vytvořena přírodou a spočívá v rozdílnosti věku, zdraví, tělesných sil a vlastností ducha i duše. Druhou můžeme nazvat nerovností mravní nebo politickou, protože závisí na jakési úmluvě a je podložena nebo alespoň schválena souhlasem lidí

[...]

Onen člověk, který si obsadil jistý kus pozemku, prohlásil: Tohle je mé! A našel dost prostoduchých lidí, kteří mu to uvěřili, byl skutečným zakladatelem občanské společnosti.

[...]

¹⁸⁰ LOCKE, John. *Dvě pojednání o vládě*, s. 140-185.

I když bližní neznamenal pro tohoto člověka tolik co pro nás, i když s nimi neměl větší styky než s ostatními živočichy, nezapomínal na ně ve svém pozorování. [...]

Když si uvědomil, že se všichni chovají tak, jak by se za podobných okolností choval on sám, usoudil, že jejich způsob myšlení a cítění je zcela podobný jeho vlastnímu. Tato důležitá skutečnost [...] ho naučila jednat se svými bližními způsobem, který se mu zdál nejvhodnější vzhledem ke své vlastní jistotě a bezpečnosti

Poučen zkušeností, že touha po blahobytu je jedinou příčinou lidského jednání, octl se na takovém stupni vývoje, na němž začal rozlišovat nečetné příležitosti, kdy ho nutil společný zájem, aby počítal s pomocí jemu rovných, a ony ještě vzácnější, kdy ho nutilo soupeření, aby se svých bližních vystříhal. V prvním případě se s nimi sdružoval do stád nebo nanejvýš do jakýchsi volných skupin [...]

Brzy přestal člověk spát pod prvním stromem nebo se skrývat v jeskyních [...]. To už byla doba první revoluce, jež vytvořila a rozdělila rodiny a která s sebou přinesla jakýsi druh vlastnictví, z něhož již asi vzniklo mnoho hádek a bojů. [...]

Vše se začalo měnit. Lidé, kteří dosud bloudili v lese, se usadili a zvolna se sbližovali, až se sdružili v různé skupiny a nakonec utvořili v každém kraji zvláštní národ [...]

[...]

Když takto každý trestal urážku, jež mu byla učiněna, způsobem přiměřeným jeho vlastní samolibosti, staly se pomsty strašnými a lidé krvelačnými a krutými. [...] Chyba je v tom, že se nedostatečně rozlišovaly myšlenky a že se nepozorovalo, jak vzdáleny jsou tyto národy od prvního stavu přírody, takže mnozí učinili ukvapený závěr, že člověk je od přírody krutý a že je třeba pevné ruky, které by ho krotila [...]

[...]

Předpokládám, že lidé dospěli ve vývoji k tomu bodu, kdy překážky, jež znemožňují jejich zachování v přirozeném stavu, jsou tak houževnaté, že vítězí nad silami, které může každý jedinec vynaložit, aby se v tomto stavu udržel. Tento prvotní stav tedy nemůže dále trvat a lidský druh musí změnit svůj způsob života, neboť by jinak zahynul.

Lidé, kteří nemohou zplodit nové síly, ale mohou jen sloučit a řídit ty, jež tu jsou, nemají proto jiného prostředku k záchově, než sloučením utvořit takový souhrn sil, který by mohl zvítězit

nad odporem, uvádět tento souhrn sil v pohyb jedinou pružinou a nechat jej působit jedním směrem. [...]

Každý z nás dává svou osobu a všechnu svou moc pod nejvyšší řízení obecné vůle; a přijímáme zároveň každého člena jako nedělitelnou část celku.

Místo jednotlivé osoby každého účastníka smlouvy tvoří okamžitě tento sdružující akt právnícké a hromadné těleso [...]

Tato veřejná osoba, která se takto tvoří sjednocením všech ostatních, měla dříve jméno *civitas* a nazývá se dnes *republika* nebo *státní těleso*, které je svými členy nazýváno *státem*, když je pasivním, *suverénem*, když je aktivním, *mocností*, když se přirovnává k sobě podobným.¹⁸¹

Úryvek 1 reprezentuje filosofii Thomase Hobbesa

Úryvek 2 reprezentuje filosofii Johna Locka

Úryvek 3 reprezentuje filosofii Jeana-Jacques Rousseaua

¹⁸¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rozpravy*, s. 83-228.

3.2 Existencialismus

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Existencialismus, Jean-Paul Sartre a Albert Camus

Vzdělávací cíle aktivity: Student vlastními slovy vyjádří charakteristiky existencialismu, napíše text, ve kterém prezentuje své myšlenky vztahující se k existencialismu skrze volné psaní, je ochoten tyto myšlenky sdílet s ostatními spolužáky. Student analyzuje primární text, ve kterém najde stěžejní body existencialismu, uvědomí si důležitost odpovědi na otázku smyslu života pro člověka a jeho seberealizaci. Student také vyslovuje jména jednotlivých autorů správně.

Výukové metody: Práce s prameny, metoda tvůrčího psaní, adaptace metody názorové škály, diskuse

Časová náročnost: 45 minut

Klíčové kompetence: kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence pracovní

Pomůcky: Kopie úryvků textu, papír, barevné lepicí papírky, psací potřeby

Aktivita může následovat jak před, tak i po výkladu o existencialismu. Jednotlivé aktivity můžeme také rozdělit na dvě samostatné aktivity.

Průběh aktivity: Učitel rozdá studentům ukázkou textu z díla *Existencialismus je humanismus* od Jeana-Paula Sartra (úryvek 1). Studenti si ukázkou přečtou a následně mají za úkol volně psát své myšlenky (zde studenty můžeme omezit na 5 minut, případně můžeme čas prodloužit). Pokud studenti nemají nápad, o čem psát, resp. v nich text nevzbudí žádné reakce a emoce, můžeme jim poskytnout stimulující otázky (viz níže). Je důležité studentům zdůraznit pravidla volného psaní: psát vše, co studenty napadne, v textu se nevracet a neopravovat, psát souvisle a pokud možno tak po celou dobu. Po ukončení volného psaní si studenti v lavici vzájemně své myšlenky přečtou. Následně učitel začne s diskusí na daný text a myšlenky studentů. Následuje výklad.

Po výkladu existencialismu učitelem následuje druhá aktivita s důrazem na sociální média. Nejprve učitel studentům rozdá úryvek 2, což je ukáзка z díla *Mýtus o Sisyfovi* od existencialisty Alberta Camuse. Studenti si vezmou (případně jim učitel rozdá) papír, na který

nakreslí stupnici od 1 do 10. Dále studenti budou potřebovat barevné samolepící papírky. S odkazem na přečtený úryvek 2 učitel studentům přečte následující věty (po každé větě student přilepí barevný papírek na graf – musejí být určeny barvy pro každou větu):

(0 – není vůbec pravda, 10 – naprostá pravda)

1. Trávím na sociálních sítích čas, abych sledoval, jak lidé žijí ve srovnání se mnou.
2. Je pro mě důležité dostávat zpětnou vazbu na sociálních sítích.
3. V posledních 7 dnech jsem na sociálních sítích strávil/a ___ hodin. (zde studenti přilepí papírek na hodnotu o které si myslí, že je pravdivá, pokud hodnota bude přesahovat číslo 10, studenti číslo napíší bez papírku)

Po vyplnění grafu učitel řekne studentům, ať si přes své mobilní telefony zjistí opravdový čas strávených na sociálních sítích za posledních 7 dní (lze zjistit v nastavení telefonu). Je možné (a pravděpodobné), že se čas odhadnutý studenty a reálný čas strávený na sociálních sítích bude výrazně lišit. Na základě toho, že jsme zásadní principy existencialismu studentům předali (zejména pak pojmy svobody a odpovědnosti), můžeme se zeptat na následující otázky, které rozvineme v diskusi:

- Existencialismus akcentuje svobodu a odpovědnost. Každý jedinec je zodpovědný za svůj život a za to, jak nakládá se svým časem. Přijde Vám čas strávený na sociálních sítích smysluplný?
- Považujete to, že se sociální sítě staly nedílnou součástí našich životů jako výhodu, nevýhodu, nebo má toto užívání své klady i zápory? Svůj názor zdůvodněte.
- Camus v úryvku píše: „Ale stačí, aby se jednoho dne ozvalo „proč“ a začíná ono znechucení poznamenané údivem.“ Připadali jste si někdy znechucení sociálními sítěmi a časem, který na nich trávíte? Myslíte si, že je možné z užívání sociálních sítí vypěstovat závislost?
- Myslíte, že Váš odhad strávených hodin byl spíše přáním, než realitou?
- Chtěli byste čas strávený na sociálních sítích omezit? Budete o tom na základě této hodiny přemýšlet?

Úryvek 1:

[...] Spojuje je jen ten názor, že podle nich existence je před podstatou, nebo jinými slovy, že je třeba vycházet se subjektivity. Co se tím má vlastně rozumět? Vezměme nějaký vyrobený předmět, jako třeba knihu nebo nůž na papír. Tento předmět je vyroben řemeslníkem, jenž se inspiroval pojmem; obrátil se k pojmu nůž na papír a rovněž na techniku předběžné výroby, jež je součástí pojmu a jež v podstatě je předpisem. Takto je nůž na papír zároveň předmětem, jenž se jistým způsobem vyrábí a jenž, z druhé strany, má určitou užitečnost, a nelze předpokládat, že by někdo vyrobil nůž na papír, aniž by věděl, k čemu ten předmět bude sloužit. Řekněme tedy, že pro nůž na papír je podstata – to znamená souhrn předpisů a kvalit, které ho dovolují vyrobit a určit – před existencí. Takto je přítomnost takového nože na papír nebo knihy přede mnou pevně určena. [...]

Takto pojem člověka v duchu božím může splynout s pojmem nože na papír v duchu výrobcově; a bůh vyrábí člověka podle technik a pojetí, přesně tak, jako řemeslník vyrábí nůž na papír podle nějakého výměru a techniky. [...]

Existencialismus ateistický [...] prohlašuje, že neexistuje-li bůh, existuje aspoň jedna bytost, u níž existence je před podstatou, jedna bytost, která existuje dříve, než mohla být vymezena nějakým pojmem, a že touto bytostí je člověk [...]. Co zde znamená, že existence je před podstatou? Znamená to, že člověk nejdříve existuje, potkává zde sebe, vypařuje se ve světě a pak se vymezuje. Nelze-li vymezit takového člověka, jak ho pojímá existencialista, je to tím, že není zprvu ničím. Bude až potom, a bude takový, jaký se udělá. [...]

Člověk je pouze nejen takový, jaký sám sebe pojímá, ale takový, jaký sebe chce a jaký sebe koncipuje po existenci, jaký se chce po tomto vzmachu k existenci; člověk není nic jiného než to, čím se udělá. Takový je první princip existencialismu. [...]

Neboť chceme říct, že člověk nejdříve existuje, to znamená, že člověk je nedříve tím, že se vrhá k budoucnosti, a tím, kdo je si vědom, že se projektuje do budoucnosti. Člověk je nejdříve projektem, jenž se žije subjektivně, namísto aby byl mechem, hnilotinou nebo kvěťákem; nic neexistuje předběžně před tímto projektem, nic není v inteligibilních nebesích a člověk bude teprve tím, co projektuje, aby byl. Ne tím, čím bude chtít být. [...]

Ale jestliže opravdu existence je před podstatou, člověk je zodpovědný za to, co je. Takto prvním krokem existencialismu je způsobit, aby každý dostal do svého držení to, čím je, a aby na něm spočinula naprostá odpovědnost za jeho existenci. A když říkáme, že člověk je odpovědný sám

za sebe, nechceme tím říci, že člověk je odpovědný za svou výlučnou individualitu, ale že je zodpovědný za všechny lidi. [...]

Když říkáme, že člověk sebe volí, rozumíme tím, že každý z nás volí sebe, ale tím také chceme říct, že volbou sebe volí všechny lidi. Ve skutečnosti není jediného našeho činu, který by, vytvářeje člověka, jímž chceme být, zároveň nevytvářel obraz takového člověka, jaký podle nás má být. [...]

Naše odpovědnost je tak mnohem větší, než bychom mohli předpokládat, neboť zavazuje celé lidstvo. [...]

A jestliže se chci oženit, kterýžto čin je mnohem individuálnější, a mít děti, pak přestože toto manželství závisí jediné na mé situaci nebo na mé vášni nebo na mé touze, nezavazují tím jen sebe, ale celé lidstvo, pro cestu monogamie. Takto jsem odpovědný za sebe sama i za všechny a vytvářím jistý obraz člověka, který jsem zvolil; zvoliv sebe, zvolil jsem člověka.

To nám dovoluje, abychom pochopili, co odhalují trochu velkomluvná slova jako úzkost, opuštěnost, beznaděje. [...] Nejdříve, co se rozumí úzkostí? [...] člověk, jenž se zaváže, jenž si uvědomí, že je nejen tím, co si zvolil, aby byl, ale že je i zákonodárcem, volícím zároveň se sebou celé lidstvo, není s to se vymknout z pocitu své naprosté a hluboké odpovědnosti. [...]

Všechno se děje tak, jako by u každého člověka celé lidstvo hledělo na to, co on dělá, a řídilo se tím, co dělá. A každý člověk si musí říci: jsem já tím, kdo má právo jednat takovým způsobem, aby se lidstvo řídilo mými činy? A neřekne-li si to, tedy maskuje svou úzkost. Nejde tu o úzkost, která by vedla ke kvietismu¹⁸², k nečinnosti. Jde o prostou úzkost, kterou znají ti všichni, jež nesou odpovědnost. [...]

A u tohoto druhu úzkosti, kterou právě popisuje existencialismus, uvidíme, že se nadto vysvětluje přímou zodpovědností vůči ostatním lidem, které zavazuje. Není oponou, která by nás oddělovala od konání, nýbrž je částí konání samotného.

[...]

Jestliže skutečně existence je před podstatou, nic nebude lze vysvětlovat odkazem na danou a určenou lidskou přirozenost; jinak řečeno, neexistuje determinismus, člověk je svobodný,

¹⁸² Studentovi je termín kvietismu potřeba vysvětlit. Jean Paul Sartre v knize *Existencialismus je humanismus* na straně 34 uvádí „Kvietismus je postojem lidí, kteří říkají: ostatní mohou dělat to, co já nemohu.“ Kvietismus spočívá v pasivním přístupu k životu, zamítá snažení se či vnější úsilí. Z historického hlediska byl kvietismus původně druhem křesťanské mystiky, vycházel z něj nábožensko-etický názor, který vycházel z fatalismu a který hlásal trpný, pasivní vztah k životu. Je nutné se odevzdat Boží vůli.

člověk je svoboda. Z druhé strany, jestliže bůh neexistuje, nenalézáme před sebou hodnoty nebo rozkazy, které ospravedlní naše jednání. Nemáme tedy ani za sebou, ani před sebou, v zářné oblasti hodnot, ospravedlnění nebo omluvy. Jsme sami, bez omluv. Vyjádřím to slovy, že člověk je odsouzen být svobodný. Odsouzen, protože se sám nestvořil, a jinak přesto svoboden, protože jednou vržen do světa, je odpovědný za všechno, co dělá.¹⁸³

Stimulující otázky:

- 1) Jaký je smysl lidské existence?
- 2) Jaký je zásadní rozdíl mezi člověkem a předmětem?
- 3) Vnímáte výše zmíněnou svobodu jako pozitivní, či negativní? Proč?
- 4) Budete za deset let stejným člověkem, jako jste teď?
- 5) Jak se člověk určí, definuje? Jak zjistí, kým a čím je?

Úryvek 2

Stává se, že se kulisy zbortí. Vstát, tramvaj, čtyři hodiny v kanceláři nebo v továrně, jídlo, tramvaj, čtyři hodiny v práci, jídlo, spánek, a tento rytmus se opakuje v pondělí, v úterý, ve středu, ve čtvrtek, v pátek a v sobotu, většinu doby se tomu lidé snadno podřizují. Ale stačí, aby se jednoho dne ozvalo „proč“ a začíná ono znechucení poznamenané údivem. „Začíná“, to je důležité. Znechucení přichází na konci činů mechanického života, zároveň však zahajuje pohyb vědomí. Probouzí je a vyvolává pokračování. Pokračování, to je nevědomý návrat do řetězu nebo definitivní probuzení. Na konci probuzení se časem objevuje důsledek: sebevražda nebo zotavení. Samo o sobě má v sobě znechucení cosi odporného. Teď však musím dospět k závěru, že je dobré. Neboť vše začíná vědomím a má cenu jen díky jemu. Tyto poznámky nejsou nijak původní. Jsou však evidentní: na určitou dobu to stačí, když jde o souhrnné probádání počátků absurda. Prostá „starost“ je původcem všeho.¹⁸⁴

¹⁸³ BLECHA, Ivan. *Filosofická čítanka*, s. 413-416.

¹⁸⁴ CAMUS, Albert. *Mýtus o Sisypfovi*, s. 19.

3.3 Sokratovský dialog

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Sokrates a sokratovský dialog

Vzdělávací cíle aktivity: Student vysvětlí přínos sokratovského dialogu pro poznání, navrhne specifikaci určitého pojmu, kterou dále dokáže zdůvodnit. Student také analyzuje pokusy spolužáků o specifikaci a navrhne společný konsenzus při hledání specifikace daného pojmu. Student dále akceptuje specifikace ostatních spolužáků a uvědomí si důležitost spolupráce.

Výukové metody: Sokratovská metoda (dialog), alternativně dramatizace textu

Časová náročnost: 20-30 minut

Klíčové kompetence: Klíčová kompetence komunikativní, pracovní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: Pokud budeme chtít, aby studenti hlavní body dialogu zapisovali, bude zapotřebí papír a psací potřeby, dále dataprojektor pro promítnutí příkladu sokratovského dialogu.

Před započnutím této aktivity je důležité, aby studenti znali principy sokratovského dialogu a předtím se již se sokratovským dialogem seznámili (stejně tak s filosofií Sokrata). Pro jistotu můžeme pomocí dataprojektoru promítnout ukázkou sokratovského dialogu (viz níže).

Průběh aktivity: Studenti mají za úkol sestavit vlastní sokratovský dialog. Studenti se rozdělí do skupin po 5 (můžeme uzpůsobit), případně je učitel do těchto skupin rozdělí sám. Před započnutím aktivity je důležité, aby si studenti zvolili téma dialogu. Tématem mohou být obecné otázky typu: Co je to přátelství? Co je to nenávisť? Co je to strach? Co je to radost? Co to znamená být sebevědomý? Po výběru otázky či definice již začíná samotná aktivita. Studenti mohou sokratovský dialog zaznamenat na papír, což poté dovoluje zpětnou vazbu od učitele, případně zbytku třídy.

Cílem aktivity je vzájemná spolupráce studentů za účelem naleznutí konsenzu. To znamená, že skupina by měla dojít k závěru, který je uspokojující pro všechny členy na základě jejich rozhodování. Poté, co si skupina vybere otázku, na kterou bude hledat odpověď, každý ze skupiny sdělí svoji osobní životní zkušenost s danou problematikou. Úkolem studentů je, aby ke každému pokusu o specifikaci pojmu přistupovali kriticky a promýšleli ji do hloubky. Je

samozřejmě možné, že se skupina nedospěje ke konsenzu, což ovšem nevadí, jelikož každý krok v sokratovském dialogu je založen na předešlé shodě členů. Studentům je tedy potřeba zdůraznit, že jejich hlavním cílem není nalezení exaktní definice pojmu, ale spíše vymezení základních aspektů pojmu tak, jak ho studenti vnímají a rozumí mu. Pokud se komukoliv ze skupiny něco nezdá na dosavadním průběhu dialogu, má právo pokládat otázky a sdílet své pochyby. Studenti nesmějí zapomenout, že sokratovský dialog je spolupráce, kde by se všichni studenti měli shodnout.

Výhodou této aktivity je, že studenti nepotřebují žádné znalosti o dějinách filosofie, pouze principy sokratovského dialogu, takže se může zúčastnit každý student.

Možné problémy: Je důležité, aby se tato aktivita nezměnila v diskusi či debatu. Sokratovský dialog je charakteristický svým pomalým a pečlivým přemýšlením.

Před použitím této aktivity je dobré posoudit, jestli se aktivita hodí pro danou třídu, jelikož je zde riziko menší angažovanosti některých studentů v této aktivitě, resp. průběh a výsledek aktivity se nemusí povést dle představ vyučujícího. Zde je důležitá právě role učitele. Ten samozřejmě provádí monitoring ve skupinách, ale jednotlivé skupiny se také snaží vést a případně zasáhnout, pokud si skupina neví s čímkoliv rady.

Možné alternativy: Je možné, že aktivita bude pro studenty příliš náročná a že výsledek nebude takový, jaký jsme očekávali. Je tedy možné aktivitu adaptovat tak, že třída bude jedna skupina a pedagog Sokrates. Tato alternativa ovšem, stejně jako i verze původní, vyžaduje důkladnou znalost sokratovského dialogu učitelem.

Pokud studenti dospěli ke konsenzu, můžeme jim dát prostor pro předvedení dialogu před třídou.

Kritéria pro uvedení správné specifikace

1. Studentova formulace specifikace pojmu by měla vycházet z osobní zkušenosti.
2. Měla by být stručná a jednoduchá.
3. Ten, kdo uvádí specifikaci, by měl být ochoten odpovídat na dotazy.

Příklad sokratovského dialogu:

A: Jaká je barva nebe?

B: Barva nebe je přeci modrá, stačí se podívat z okna!

A: Ano, vidím... je nebe modré pro všechny?

B: Jistě, nebe vidíme všichni stejně.

A: A co lidé zřakově postižení?

B: Máš pravdu, ti nebe asi vidí jinak.

A: Takže všichni nevidíme barvu nebe stejně.

B: Ano, nevidíme.

A: Napadá tě ještě další příklad, kdy můžeme vyvrátit, že je nebe modré?

B: Nic dalšího mě nenapadá.

A: Jakou bude mít barvu nebe v noci?

B: Téměř černou.

A: Takže můžeme říct, že nebe má modrou barvu jen ve dne?

B: Když nad tím tak přemýšlím, nemůžeme. Co když je přes den zataženo a hustě prší?

A: Máš pravdu, to barva nebe také nebude modrá.

B: Nebo je například mlha.

A: To nebe také nevidíme modře. Tak mě napadá, že člověk neuvidí modré nebe ani tehdy, zapadá-li slunce a jsou vidět červánky.

B: Správně. Na čem jsme se tedy shodli?

A: Nebe je modré jen za určitých podmínek, a to tehdy, je-li den, jasno, není západ slunce a člověk není zrakově postižen.

3.4 Gygův prsten

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Platón

Vzdělávací cíle aktivity: Student reprodukuje příběh o Gygově prstenu, objasní jeho význam pro pochopení Platónovy koncepce spravedlnosti, uvede vztah mezi spravedlností a složkami duše v Platónově filosofii. Student také obhájí své názory na jednotlivé otázky vztahující se k textu, akceptuje odlišné pohledy na spravedlnost a lidskou přirozenost obecně.

Výukové metody: Myšlenkový experiment, diskuse

Časová náročnost: 45 minut

Klíčové kompetence: klíčová kompetence komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení, občanská

Pomůcky: Kopie úryvků textu o Gygově prstenu, kopie textu Ústava

Aktivitu můžeme zařadit při výkladu Platóna a jeho rozdělení obce a duše na tři části a ctnostech, případně může být zařazena na poslední hodinu probírání Platóna.

Průběh aktivity: Studenti dostanou text s příběhem o Gygově prstenu (viz níže), který si následně přečtou a sami si promyslí odpovědi na přiložené otázky. Učitel poté začne s diskusí, kdy se mohou studenti libovolně vyjadřovat k jednotlivým otázkám či sdílet pocity a myšlenky k textu. Po této diskusi se učitel zeptá na otázku: „Je člověk přirozeně spravedlivý?“ Studentům necháme chvíli na promyšlení odpovědi, může následovat diskuse, nebo necháme žáky pracovat ve dvojicích. Následně studentům přečteme úryvek *Dva prsteny*. Opět studentům necháme chvíli na zamyšlení a následně vyvoláme studenty, aby se o své názory podělili. Po sdílení názorů studenty seznámíme s pohledem Platóna v úryvku z *Ústavy* a přečteme otázky k textu. Následně můžeme jednoduše opět vyvolat debatu ve třídě, je možné rozdělit nyní studenty do skupin. Studenty můžeme rozdělit do skupin po 5 a dát jim otázky k textu. Učitel bude skupiny monitorovat. Po dostatečně dlouhé skupinové práci zvolíme jednoho zástupce ze skupiny, který odprezentuje názory, které ve skupině zazněly. Po této skupinové práci následuje pokračování ve filosofii Platóna.

Gygův prsten

Gyges byl pastýřem ve službách vládce Lydie. Jednoho dne došlo k prudké bouři, která byla doprovázena zemětřesením. Toto zemětřesení prorazilo do země díru tam, kde měl Gyges své ovce. Když tuto díru Gyges viděl, s úžasem do ní vstoupil. Na konci dlouhé chodby viděl cosi třpytivého, a tak následoval třpyt. Došel do jeskyně, kde uprostřed mezi ostatními předměty byla socha obrovského bronzového koně. V této soše byla malá dvířka. Když jimi Gyges vstoupil dovnitř, uviděl mrtvolu nadlidské velikosti, která na sobě neměla nic, až na zlatý prsten. Gyges prsten vzal a vyšel z jeskyně zpět do svého obydlí.

Když se konala obvyklá měsíční schůze, kde měli pastýři informovat krále o stavu stád ovcí, Gyges měl tento prsten nasazen. Když seděl mezi ostatními, náhodou otočil prsten tak, že kámen, který na prstenu byl, směřoval dovnitř jeho ruky. Najednou se nestačil divit – ostatní pastýři o něm začali mluvit tak, jako by tam nebyl. Když prsten otočil zase zpátky, kamenem ven, ostatní pastýři se cítili hloupě a trapně, že si Gygeše nevšimli. Gyges brzy pochopil, že ho prsten dělá neviditelným.

Když se toto Gyges dozvěděl, dostal nápad. Rychle si zařídil, aby on byl vyslán ke králi, aby referoval o stádu ovcí. Když Gyges na hrad dorazil, zneviditelnil se pomocí prstenu a vešel do královské lóže, kde uhranul královnu, kterou následně přiměl na svou stranu. Gyges s pomocí královny zabil krále a převzal moc nad královstvím.

Otázky k textu:

1. Co byste dělali, kdybyste měli takovýto prsten vy?
2. Jaký máte názor na to, jak s prstenem naložil Gyges? Proč?
3. Dokážete si příběh spojit s dnešní dobou?

Dva prsteny

Představte si, že takovéto prsteny jsou dva. Jeden prsten dostane člověk, který je spravedlivý a druhý dostane člověk nespravedlivý. Jak se bude chovat člověk spravedlivý a nespravedlivý?

Ústava

Tento příběh o Gygově prstenu se nachází ve druhé knize Ústavy, kterou napsal Platón. Problematika spravedlnosti je u Platóna poměrně komplexní. Platón v Ústavě píše, že člověk je spravedlivý tehdy, konají-li jeho složky duše (složka rozumová, volní a žádostivá) to, co jim přísluší, tedy rozumová složka má v duši vládnout, složka volní má být nápomocná složce rozumové v boji proti složce žádostivé, která míří k fyzickým slastem a rozumové složce kazí poznat podstatu skutečnosti. Člověk o svou duši musí také pečovat, a to jak o tělesnou schránku, tak také o duši, pečovat o obě části duše by se mělo rovnoměrně. Pokud se takto člověk o svou duši stará a jednotlivé části duše tedy vykonávají to, k čemu jsou určeny (analogie se státem, který tvoří také tři části – vládcové, bojovníci a rolníci), pak je člověk spravedlivý. Pokud by tedy existovaly dva výše zmíněné prsteny, pak by tedy obstál člověk pouze tehdy, pečoval-li by o svou duši i tělo skrze gymnastiku a músiku a části jeho duše by vykonávaly to, co mají.

Otázky k textu:

1. Je vidina trestu (morální sankce) nezbytná pro to, abychom zachovali morálku jednotlivců?
2. Je vidina trestu (případně zisku) to jediné, co způsobuje, že se jedinec chová spravedlivě, či ne?
3. Změní se charakter člověka v momentě, kdy je vystaven tváří v tvář pokušení?
4. Souhlasíte s Platónovým pojetím spravedlnosti v Ústavě?

3.5 René Descartes

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: René Descartes

Vzdělávací cíle aktivity: Student objasní problematiku, kterou se text zabývá, aplikuje některé myšlenky z úryvku na svou zkušenost a uvede vztah mezi Descartovým chápáním rozumu a smyslů. Student dále provede rozbor textu a porovná názory Descarta s názory empiristů. Student si uvědomí důležitost problematiky poznání pro život člověka a respektuje nutnost reflexe nad poznáním. Student se také naučí správně vyslovovat jméno Reného Descarta.

Výukové metody: Problémová výuková metoda, práce s textem, diskuse

Časová náročnost: 45 minut

Klíčové kompetence: Klíčová kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní,

Pomůcky: Kopie úryvků textu, kopie myšlenkového experimentu

Pro provedení aktivity je potřebné, aby studenti byli obeznámeni s filosofií Reného Descarta.

Průběh aktivity: Studentům rozdáme kopie úryvků 1 z díla *Meditace o první filosofii* od Reného Descarta. Jsou vybrány jednotlivé pasáže, které jsou dány dohromady tak, aby podávaly hlavní informace o problematice prezentované v této pasáži knihy. Studenti si text přečtou a následně si promyslí odpovědi na otázky s oporou v textu. Nad odpověďmi studentů na tyto otázky následně proběhne diskuse řízená učitelem, který při potřebě studentům daný problém vysvětlí. Následně učitel studentům rozdá kopie úryvku textu 2. Studenti si opět přečtou otázky k tomuto textu a snaží se najít odpovědi s oporou v textu. Následně může proběhnout diskuse.

Úryvek textu 1

Již před několika lety jsem si povšiml, kolik nepravdivého jsem v dětství připustil jako pravdivé a jak pochybné je cokoli, co jsem na tom poté vystavěl, a že tudíž, pokud bych si přál stanovit ve vědách někdy něco pevného a stálého, je třeba jednou za život vše zbořit a započít nanovo od prvních základů

[...]

Nebude však nutné, abych proto ukázal, že jsou všechny nepravdivé, což bych asi nikdy nezvládl; k odmítnutí všech postačí, najdu-li u každého z nich nějaký důvod k pochybnosti... vrhnu se rovnou na principy, jimiž bylo vše, čemu jsem dříve věřil, podepřeno, jelikož podkopáním základů se samo zhroutlí vše, co je na nich vybudováno.

Cokoli jsem dosud připouštěl jako nejvíce pravdivé, jsem přijal ze smyslů nebo skrze smysly; postřehl jsem ale, že smysly občas klamou – a je rozvážné nikdy nedůvěřovat bezvýhradně těm, kdo nás byt' jednou podvedli.

[...]

Jak často mne noční oddech přesvědčuje o takových všednostech, jako že jsem zde, jsem oděn a sedím u krbu, zatímco bez šatů ležím v přikrývkách! A přece nyní bdělými očima nahlížím tento papír, tato hlava, jíž hýbu, nespí a uváženě natahuji a cítím tuto ruku tak, že o tom vím; pro spícího by to nebylo tak rozlišené. Jako bych si nevzpomínal, že jsem se jindy ve snech podobnými myšlenkami nechal zmást; a když o tom přemýšlím pozorněji, přímo mne ohromuje zjištění, že bdění nikdy nelze žádnými jistými známkami odlišit od snu, a právě toto ohromení mi téměř potvrzuje názor, že sním.

Dělejme tedy, že sníme a tyto jednotlivosti, jako že máme otevřené oči, pohybujeme hlavou a natahujeme ruce, nejsou pravdivé, ba dokonce že nemáme takové ruce ani celé tohle tělo; přesto je rozhodně třeba přiznat, že snové vidiny jsou jako nějaké namalované obrazy, jež mohly být vypodobněny jen podle pravdivých věcí, a proto alespoň to všeobecné, oči, hlava, ruce a celé tělo, nejsou věci imaginární, ale doopravdy existující

[...]

Mé mysli je ale vštípen starý názor, že je Bůh, jenž může vše a jenž mne stvořil takového, jaký existuji. Jak ale vím, že neučinil tak, aby nebyla vůbec žádná země, žádné nebe, žádná věc rozlehlá, žádný tvar, žádné rozměry, žádné místo, a mně by přesto stejně jako nyní připadalo,

že to vše existuje – nebo dokonce tak, abych se mýlil, kdykoli sčítám dvě a tři a počítám strany čtverce. [...]

[...]

Nebudu tedy předpokládat, že existuje nejlepší Bůh, zdroj pravdy, ale jakýsi zlotřilý démon, nesmírně mocný a lstivý, který vynaložil všechnu svou píli, aby mne mýlil, ...budu o sobě uvažovat, jako bych neměl ruce, oči, maso, krev ani žádný smysl a jako bych se přesto nepravdivě domníval, že to vše mám; zarputile vytrvám ponořen do této meditace a i kdyby nebylo v mé moci poznat nic pravdivého, rozhodně utvrdím svou mysl v tom, abych se varoval souhlasu s nepravdivým a aby mi ten podvodník přes svou moc a lstivost nemohl nic vnutit.

[...]

Předpokládám tudíž, že vše, co vidím, je nepravdivé; věřím, že nikdy neexistovalo nic z toho, co reprezentuje prolhaná paměť; nemám vůbec žádné smysly. [...]

[...]

Přesvědčil jsem sám sebe, že na světě není vůbec nic, žádné nebe, žádná země, žádné myslí a žádná těla; není to snad tudíž tak, že nejsem ani já? Naopak, jistě jsem, pokud jsem sám sebe o něčem přesvědčil.

Ale je jakýsi nanejvýš mocný a lstivý podvodník, který se mne neustále snaží klamat. Bezpochyby jsem tudíž také já, když mne klame – a ať mne klame, jak jen může, přece nikdy nezpůsobí, abych byl nic, budu-li myslet, že jsem něco.

[...] výpověď: Já jsem, já existuji, je nutně pravdivá, kdykoli ji pronesu nebo pojmu myslí.

[...]

Nepřipouštím teď nic než to, co je nutně pravdivé, a jsem tudíž precizně pouze věc myslící, to jest, řečeno výrazy, jejichž význam mi dosud nebyl znám, mysl čili duch čili chápavost čili rozum. Jsem věc pravdivá a opravdu existující – a jaká věc? Už jsem řekl: myslící.

Otázky k textu:

1. „Již před několika lety jsem si povšiml, kolik nepravdivého jsem v dětství připustil jako pravdivé a jak pochybné je cokoli, co jsem na tom poté vystavěl...” Dokážete si vzpomenout na podobný příklad z Vašeho života? Měli jste někdy nějaké přesvědčení, které se poté ukázalo jako nepravdivé?

2. Proč je Descartes řazen mezi racionalisty?
3. „Když o tom přemýšlím pozorněji, přímo mne ohromuje zjištění, že bdění nikdy nelze žádnými jistými známkami odlišit od snu, a právě toto ohromení mi téměř potvrzuje názor, že sním.“ Vzpomínáte si na nějaký sen, o kterém jste si mysleli, že se děje ve skutečnosti? Souhlasíte s Descartovým tvrzením, že bdění a snění od sebe nejdou jistě oddělit?
4. Je podle Vás na světě něco, co je naprosto jisté a nelze o tom pochybovat? Existuje něco takového podle Descarta?
5. Jakou roli podle Descarta v této problematice hraje Bůh?

Úryvek textu 2

Podívejme, jak jsem nakonec sám od sebe došel, kam jsem chtěl: když je mi teď známo, že i sama tělesa se vlastně nevnímají smysly nebo schopností představovat si, ale výhradně chápavostí, a že se nevnímají na základě toho, že se jich dotýkáme nebo je vidíme, ale pouze na základě toho, že je chápeme, se vši patrností poznávám, že nic nemohu vnímat snáze či zřejměji než svou mysl.

[...]

Jsem si jist, že jsem věc myslící. Vím tedy také, co je zapotřebí, abych si byl nějakou věcí jist? V onom prvním poznání totiž není nic jiného než jakési jasné a rozlišené vnímání toho, co tvrdím, což by rozhodně nestačilo k tomu, abych nabyl jistoty o tom, jak se věc má doopravdy, pokud by se kdy mohlo přihodit, aby něco, co bych takto jasně a rozlišeně vnímal, bylo nepravdivé - pročez mi nyní připadá, že mohu stanovit jako všeobecné pravidlo, že pravdivé je vše, co vnímám velmi jasně a rozlišeně.

[...]

A přece jsem dříve připouštěl jako naprosto jisté a zjevné mnohé, co jsem poté shledal pochybným. Cože to tedy bylo? Inu země, nebe, hvězdy a vše ostatní, co jsem si osvojoval smysly. Co jsem však na nich jasně vnímal? To, že se ideje či myšlenky takových věcí nacházejí v mé mysli. Ani teď nevystupuji proti tomu, že jsou ty ideje ve mně. Tvrdíval jsem však i něco jiného, co jsem také z návyku věřit tomu považoval za jasně vnímané, a co jsem přesto nevnímal doopravdy: totiž že jsou vně mne jakési věci, od nichž ony ideje pocházejí a jimž jsou naprosto podobné. A právě v tom jsem se buď mýlil, nebo alespoň, soudil-li jsem pravdu, nestalo se tak díky síle mého vnímání.

[...]

Nuže, je-li předmětná realita některé z mých idejí tak velká, abych si byl jist, že tato realita ve mně není ani formálně, ani vynikavě, a proto nemohu být sám příčinou této ideje, vyplývá z toho nutně, že nejsem na světě sám a že existuje ještě nějaká jiná věc, která je příčinou té ideje.

[...]

Kromě ideje, jež mi ukazuje mne samého a u níž tu nemůže nastat žádná potíž, reprezentuje jedna z mých idejí Boha, jiné ideje reprezentují věci tělesné a neživé, další anděly, další zase živočichy, a konečně další reprezentují jiné, mně podobné lidi.

A pokud jde o ideje, jež ukazují jiné lidi nebo živočichy nebo anděly, snadno chápu, že bych je mohl poskládat ze svých idejí sebe sama, tělesných věcí a Boha, i kdyby ve světě kromě mne žádní lidé, živočichové ani andělé nebyli.

Pokud však jde o ideje tělesných věcí, nevyskytuje se v nich nic tak velkého, aby se zdálo, že to nemůže pocházet ode mne samotného, neboť prohlížím-li si je zevrubněji a vyšetřuji-li je jednotlivě, ...všímám si, že toho v nich jen pramálo vnímám jasně a rozlišeně: rozměry čili rozlehlost do délky, šířky a hloubky, tvar, který povstává ohraničením této rozlehlosti, polohu, kterou mezi sebou udržují různé útvary, a pohyb čili změnu této polohy; k tomu lze připojit substanci, trvání a počet; avšak ostatní, jako světlo a barvy, zvuky, vůně, chutě, teplo a chlad i jiné hmatové kvality, jsou mnou myšleny jen velmi smíšeně a temně, takže ani nevím, zda jsou pravdivé nebo nepravdivé, to jest, zda ideje, jež o nich mám, jsou idejemi nějakých věcí nebo nikoli věcí.

[...]

To ostatní, z čeho jsou slity ideje tělesných věcí, totiž rozlehlost, tvar, poloha a pohyb, sice ve mně - nejsem-li nic jiného než věc myslící - není obsaženo formálně, ale protože jsou to jen jakési mody substance a já jsem substance, mohou být ve mně podle všeho obsaženy vynikavě.

[...]

A tak zbývá pouze idea Boha, ...která stvořila jak mne, tak cokoli jiného, co existuje - pokud něco jiného existuje. To vše je zjevně takové, že čím důkladněji to pozoruji, tím méně se zdá, že by to mohlo pocházet jen ode mne. A tak je z výše řečeného třeba učinit závěr, že Bůh nutně existuje.

Pravím, že tato idea nejvíce dokonalého a nekonečného jsoucna je naprosto pravdivá, neboť jakkoli snad lze předstírat, že takové jsoucno neexistuje, přece nelze předstírat, že mi jeho idea neukazuje nic reálného. Je také naprosto jasná a rozlišená, neboť je v ní celé obsaženo vše, co jasně a rozlišeně vnímám jako reálné a pravdivé a jako nesoucí s sebou nějakou dokonalost.

[...]

A vypadá to, že už vidím jakousi cestu, jak dojít od tohoto nazírání pravého Boha, v němž jsou skryty všechny poklady věd a moudrosti, k poznání ostatních věcí.

[...]

Je ve mně sice také jakási trpná schopnost smyslového vnímání čili přijímání a poznávání idejí smyslově vnímatelných věcí, ale nebyla by mi k ničemu, kdyby ve mně nebo v něčem jiném neexistovala také nějaká činná schopnost vytváření či způsobování těchto idejí. A ta ve mně samém vůbec být nemůže, protože nepředpokládá vůbec žádné chápání a ony ideje nejsou vytvářeny za mé spolupráce, nýbrž často mně navzdory: takže je leda v nějaké ode mne různé substanci, v níž musí formálně či vynikavě tkvět veškerá realita, která je předmětně v idejích touto schopností vytvořených (čehož jsem si povšiml již výše) - tato substance je buď těleso čili tělesná přirozenost, v níž je formálně obsaženo vše, co je v idejích předmětně, nebo je jí jistě Bůh či jiné stvoření, vznešenější než těleso, a v nich je to obsaženo vynikavě. A ježto Bůh neklame, je naprosto zjevné, že mi ony ideje neposílá bezprostředně sám od sebe, ani prostřednictvím nějakého stvoření, v němž by jejich předmětná realita byla obsažena nikoli formálně, nýbrž výhradně vynikavě. Když mi však nedal žádnou schopnost, jak to poznat, ale naopak velký sklon věřit, že ony ideje jsou vysílány tělesnými věcmi, nevidím, jak by bylo možno chápat je pak jako neklamajícího, kdyby ony ideje byly vysílány odjinud než z tělesných věcí. A tělesné věci tudíž existují.¹⁸⁵

Otázky k textu:

1. Co je pro Descarta jistotou, na které zakládá své poznání?
2. Na základě čeho podle Descarta mohu usoudit, že je něco pravdivé?
3. Co Descartes dříve pokládal za „jisté a zjevné“, ale poté shledal pochybným? A co naopak za pochybné nepovažuje?
4. Jak Descartes zdůvodňuje existenci Boha?
5. Jakou roli v našem poznání hraje Bůh?

¹⁸⁵ DESCARTES, René. *Meditationes de prima philosophia*, s. 51-113.

6. Kdo/co podle Descarta zapříčiňuje vznik idejí, resp. kdo/co v sobě ideje obsahuje?
7. Co vše tedy na základě výše uvedeného textu nutně podle Descarta existuje?

3.6 Spor o univerzálie

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Spor o univerzálie

Vzdělávací cíle aktivity: Student vlastními slovy vyjádří názory jednotlivých autorů na spor o univerzálie, provede rozbor primárních textů, na základě kterého dokáže kategorizovat zmíněné texty do tří směrů ve sporu o univerzálie. Student si uvědomí souvislost sporu s antickou filosofií a důležitost tohoto sporu nejen pro středověkou filosofií, ale také vliv na další filosofií.

Výukové metody: Práce s textem

Časová náročnost: 30 minut

Klíčové kompetence: Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Pomůcky: Kopie pracovních listů

Pro provedení aktivity je potřebné, aby studenti byli obeznámeni s problematikou sporu o univerzálie, ale také s pojmy jako jsou rod, druh, difference a bytnost či esence (definice těchto pojmů jsou uvedeny pod primárními texty a slouží jako opora pro pedagoga, který zmíněné pojmy před prací s primárním textem vysvětlí).

Průběh aktivity: Učitel studentům rozdá pracovní list Spor o univerzálie. Pracovní list se skládá ze tří textů, které se týkají sporů o univerzálie. Studenti mají za úkol přiřadit texty ke stanoviskům, které byly zastávány ve sporu o univerzálie. Text 1 reprezentuje názor Anselma z Canterbury a patří tedy do krajního realismu, text 2 je názor Tomáše Akvinského, který byl zastáncem umírněného realismu a text 3 sděluje názor Williama Ockhama, který byl nominalistou. Základem této aktivity je seznámení studentů s primárními texty myslitelů středověku a s jejich argumentací ve sporu o univerzálie. Mimo přiřazení textů ke správným směrům by studenti v textech měli hledat stěžejní argumenty a svými slovy tyto argumenty reprodukovat.

Pracovní list Spor o univerzálie

Přiřaďte jednotlivé texty týkající se problematiky univerzálií k přístupům, které se ve středověku formovaly:

Nominalismus

Umírněný realismus

Krajní realismus

Text 1

Je zapotřebí vybídnout všechny, kteří přistupují k řešení otázek svatého Písma, aby tak činili co nejpečlivěji: Dialektici našich časů, či spíše dialektičtí heretici, kteří nepovažují bytí univerzálních substancí za více než plynutí hlasu a kteří nechápou barvu jinak než tělo a lidskou moudrost jinak než duši, by zkrátka měli být od duchovních disputací odstrčeni. Ovšem v jejich duších rozum, který má být vůdcem a soudcem všeho, co je v člověku, je tak zapleten do tělesných představ, že se z nich nemůže vymanit, ani není schopen odlišovat od nich to, o čem se má přemýšlet jako o samotných a čistých věcech. Cožpak nechápe, jakým způsobem je mnoho lidí druhově jedním člověkem: a podobně jakým způsobem je v nejtajemnější a nejvyšší přirozenosti zahrnuto množství osob, které jsou jediným Bohem a každá jednotlivá z nich je dokonalým Bohem? A či mysl je tak temná, aby nepoznala rozdíl mezi vlastním koněm a jeho barvou: a podobně aby nerozlišila mezi jedním Bohem a jeho mnoha vztahy?¹⁸⁶

Jelikož je tedy jisté, že všechna dobra, pokud je navzájem porovnáme, jsou stejně či rozdílně dobrá, musí být dobrá skrz něco, co se v rozličných dobrech chápe jako to stejné, i když se někdy zdá, že jiná dobra se tak nazývají pro něco jiného. Někdy říkáme, že kůň je dobrý, protože je silný, a někdy, že kůň je dobrý, protože je rychlý. I když se zdá, že je dobrý pro svou sílu a rychlost, přece se nezdá, že by síla a rychlost byly to stejné. Pokud je pravda, že je kůň dobrý, protože je silný a rychlý, proč je silný a rychlý zbojník špatný? Silný a rychlý zbojník je špatný, protože je škodlivý, zatímco silný a rychlý kůň je dobrý, protože je užitečný. Kdo by však pochyboval, že není velkým dobrem to, skrze co je všechno dobré? Je totiž dobrem samo o sobě, protože každé ostatní dobro je skrze něj. Z toho plyne, že všechna jiná dobra existují skrze něco jiného, že tedy nejsou dobrá samo o sobě, avšak ono velké dobro je samo o sobě.¹⁸⁷

Text 2

Když jsme tedy viděli, co označuje slovo “bytnost” ve složených substancích, musíme přihlédnout, jak se má k pojmům rodu, druhu a difference. Protože se pak to, čemu náleží pojem

¹⁸⁶ OTISK, Marek. C) Exkurs I: Spor o univerzálie (Epistola de incarnatione verbi), s. 109.

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 114.

rodu či druhu či difference, vypovídá o této poznamenané jednotlivé věci, je nemožné, aby pojem všeobecného, totiž rodu či druhu, náležel bytnosti, pokud je označována na způsob části, jako např. slovy “lidství” či “živočišnost”. A proto praví Avicenna, že rozumovost není difference, nýbrž principem difference a ze stejného důvodu lidství není druh a živočinnost rod.

Podobně také nelze říci, že by pojem rodu nebo druhu náležel bytnosti v tom smyslu, že by to byla nějaká věc existující mimo jednotlivé věci, jak to tvrdili platonikové, protože tak by se rod a druh nevypovídaly o tomto individuu. Nelze totiž říci, že je Sókratés to, co je od něho oddělené; a to oddělené by ani nic nebylo platné pro poznání tohoto jednotlivého.

A tak zbývá, že pojem rodu nebo druhu náleží bytnosti, pokud je označena na způsob celku, jako např. slovem „člověk“ či „živočich“, pokud nerozvinutě a nerozlišeně obsahuje celé to, co je v individuu.¹⁸⁸

Text 3

Ale proti tomu mínění lze vznést více námitek. Zaprvé: Vezmu společné či konfuzní poznání, které odpovídá slovu “člověk” nebo “živočich” a táži se, zda se tímto poznáním poznává něco nebo nic. Že by se jím nepoznávalo nic, nelze říci, protože tak jako je nemožné, aby bylo vidění a nic se nevidělo, nebo aby bylo milování, a nebylo nic milovaného, tak je i nemožné, aby bylo poznání, a nic se tím poznáním nepoznávalo. Jestliže se tím poznáním něco poznává, tedy buď něco v duši nebo něco mimo duši. Je-li to něco mimo duši, není to nějaká věc obecná, protože žádná taková neexistuje, jak bylo ukázáno v předchozích knihách a ještě bude obsírněji ukázáno v této knize. Tudíž se takovým poznáním poznává nějaká věc jednotlivá.

[...]

A tak, když bych chápal člověka nebo bych utvořil v duši výrok “člověk je živočich”, chápal bych každého člověka a tak bych chápal a poznával mnoho lidí, které jsem nikdy neviděl, a na něž jsem nikdy nepomyslel, což se zdá nevhodné.

[...]

Poznává-li se však takovým poznáním něco, co existuje v duši, táži se, co? A nemůže to být nic jiného, než samotný úkon chápání, a tak by bylo chápání poznáváno sebou samým, což se zdá být nevhodné.

¹⁸⁸ SOUSEDÍK, Stanislav. *Jsoucno a bytí: úvod do četby sv. Tomáše Akvinského*, s. 81.

[...]

Na tyto námitky může ten, kdo chce zastávat toto mínění, odpovědět. Na první může říci, že se takovým konfučním úkonem rozumu chápou jednotlivé věci vně duše, jako např. mít konfuční rozumové poznání člověka znamená prostě mít jeden úkon poznání, jímž se nepoznává spíše jeden člověk než druhý, a jímž se přece rozumově chápe víc člověk než osel. A to neznamena nic jiného, než že se poznání jakýmsi zvláštním připodobněním více podobá člověku než oslu, avšak ne více tomuto člověku než onomu. A podle toho se zdá, že je možné důsledně říci, že je takovým konfučním poznáním možno poznat nekonečný počet jednotlivých věcí. A to se nezdá býti o nic více nemyslitelné...

Tak by tedy bylo možno říci, že týž úkon poznání se může týkat nekonečného počtu, nepůjde to však o poznání, které by bylo vlastní některému z nich, a není také možné rozlišit tím poznáním jedno od druhého na základě jakési speciální podoby tohoto poznání k jedněm individuujím, a ne k jiným.¹⁸⁹

Pojmy (opora pro pedagoga):

Rod – nadřazený soubor, který v sobě zahrnuje druh a který zároveň s druhem něco sdílí v bytnosti (esenci).

- Příklad: Rodový pojem je **živočich**, který je nadřazen druhovému pojmu **člověk**.

Druh – podřazený pojem vzhledem k pojmu rod, důležitý je jak v logice a metafyzice, tak také v souvislosti s idejemi. Je to stav jsoucna, který několik jsoucen sdílí.

- Příklad: Druhový pojem je **člověk**, rodový pojem je **živočich** (pojem živočich je tedy nadřazen pojmu člověk).

Diference – původní význam je rozdílnost. V problematice univerzálií chápeme diferenci jako specifickou vlastnost patřící pouze jednomu druhu, který spadá pod určitý rod.

- Diference druhového pojmu člověk od rodového pojmu živočich by byla ta, že člověk je **rozumný**.

Bytnost (esence) – je to to, co dělá danou věc právě tím, čím je, čím se od jiných věcí odlišuje.

¹⁸⁹ SOUSEDÍK, Stanislav. *Texty ke studiu dějin středověké filosofie: skripta pro posluchače filozofických fakult Univerzity Karlovy*, s. 139-140.

Jsoucno – všechno to, co je, co má vlastnost bytí.¹⁹⁰

¹⁹⁰ BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*.

3.7 Mohou počítače myslet?

Ročník: 4. ročník čtyřletého gymnázia / 8. ročník osmiletého gymnázia

Téma hodiny: Filosofie mysli

Vzdělávací cíle aktivity: Student objasní problematiku vědomí u počítačů, vlastními slovy vyjádří, v čem spočívá Turingův test a myšlenkový experiment Čínského pokoje a uvede vztah mezi vědomím u člověka a u počítače. Student dále analyzuje výše zmíněný test a experiment a dokáže jednotlivé argumenty shrnout. Student si uvědomí důležitost problematiky vědomí u strojů.

Výukové metody: Práce s textem, myšlenkový experiment

Časová náročnost: 20-30 minut

Klíčové kompetence: Kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Pomůcky: Kopie textů představujících Turingův test a myšlenkový experiment Čínský pokoj

Před započnutím aktivity by studenti měli být uvedeni do základů filosofie mysli.

Průběh aktivity: Po úvodu k analytické filosofii a filosofii mysli studentům rozdáme kopie textu k Turingovu testu (viz níže). Poté, co si studenti Turingův test přečtou, přečteme jim text pod Turingovým testem. Text obsahuje otázky, nad kterými ve třídě může vzniknout diskuse. Dále studenty seznámíme s myšlenkovým experimentem Čínský pokoj od Johna Searla. Poté, co si studenti experiment přečtou, zeptáme se jich na otázky, které jsou uvedeny pod experimentem. Nad těmito otázkami může vzniknout debata.

Poznámka: Je vhodnější, aby učitel Turingův test sám přečetl a aby také sám demonstroval následný myšlenkový experiment Čínského pokoje, ovšem můžeme také zvolit variantu výše popsanou.

Turingův test

Může stroj komunikovat s člověkem tak, aby jeho partner nepoznal, že nekomunikuje s lidskou bytostí?

Představme si hru, kterou hrajeme ve třech lidech. Žena (A), muž (B) a třetí postava (C), u které nezáleží na pohlaví. Třetí postava hraje roli vyšetřovatele. Vyšetřovatel zůstane v místnosti, která je oddělena od postav A a B. Hlavním úkolem vyšetřovatele je rozhodnout, kdo ze zmíněných osob A a B je žena a kdo muž. Vyšetřovatel se toto může dozvědět pouze na základě kladení otázek.

Jelikož mohou hlasy identifikovat muže či ženu, musí být odpovědi psané, nebo ještě lépe, psané na počítači. V tomto případě by se hodila další postava, která by psané odpovědi a otázky vyměňovala mezi vyšetřovatelem a ostatními.

Otázky k textu:

1. Co se stane, pokud vyměníme A za počítač?
2. Může počítač úspěšně hrát roli člověka?

Ačkoliv se může na první pohled zdát, že rozeznání je jednoduché, není tomu tak. Můžeme se sami přesvědčit podíváme-li se na Loebnerovu cenu. Jde o soutěž, která se pořádá každoročně a lidé soutěží se svými programy (programy jsou implementovány na zařízení) umělé inteligence proti lidem, soutěž je postavena na principu Turingova testu. Z této soutěže víme, že odborná porota opakovaně zaměnila počítač za člověka a co je stejně zajímavé, také člověka za počítač.

Jakou otázku byste položili, abyste dokázali rozeznat, kdo je počítač a kdo je naopak člověk? Pokud na sadu otázek “protistrana” adekvátně reaguje, můžeme z tohoto usuzovat, že mohou počítače myslet?

Otázkou je, jestli Turingův test položil laťku příliš nízko (tedy může něco překonat jeho test a i tak nemyslet?), nebo příliš vysoko (Co usuzovat o lidech, kteří u testu selhali?)

Na tento experiment odpovídá John Searle, americký filosof, který přišel s myšlenkovým experimentem čínského pokoje:

Čínský pokoj

Vezměme si jazyk, kterému nerozumíme. Pro některé to může být například čínština. Pro mnoho lidí jsou čínské znaky pouhými nic neříkajícími symboly.

Představme si dále, že jsme umístěni do pokoje, ve kterém jsou košíky plné čínských symbolů. Předpokládejme, že v pokoji máme k dispozici manuál v češtině, který říká, jak s čínskými znaky pracovat. Tato pravidla pracují se symboly pouze jako tvary, není tedy potřeba žádného porozumění. Pravidlo může znít například takto: Vezmi znak škrky-škr z koše číslo 1 a polož ho vedle znaku čmrky-čmrk z koše číslo 2.

Představme si dále, že osoba, která je mimo tento pokoj a rozumí čínsky nám dá několik symbolů (tedy otázku, to my v místnosti ovšem nevíme). Na základě tohoto s těmito symboly budu v místnosti manipulovat podle pravidel a z pokoje vydám symboly, které jsem dle pravidel složil (odpověď). Pravidla (příručka) jsou tedy počítačový program, lidé, kteří tuto příručku sepsali jsou programátory a já jsem počítač. Koše plné čínských symbolů jsou databáze, symboly, které přijdou od čínsky mluvící osoby jsou otázky a symboly, které vydávám po manipulaci s příručkou ven jsou odpovědi.

Předpokládejme dále, že příručka je napsaná odborníky a můj výkon při manipulaci se symboly je naprosto bezchybný, takže mé odpovědi jsou přesně takové, jakoby je vydával někdo, kdo čínštině opravdu rozumí a tedy osoba, která pokládá otázky (čínsky mluvící), nic nepozná.

Dejme si příklad: Osoba venku nám podá soubor symbolů, které bez našeho vědomí v čínštině znamenají „Jaké je tvé oblíbené zvíře?“ a poté, co použiji příručku a na základě ní složím symboly, které znamenají (aniž bych tomu rozuměl): „Mé nejoblíbenější zvíře je pes, ovšem mám rád také papoušky.“

Ačkoliv to vypadá, že čínsky umíte perfektně, není tomu tak, nerozumíte v čínštině vůbec ničemu. Tedy stejně jako počítač pracuji se symboly, ale těmto symbolům nepřisuzuji žádný význam. Počítač má stejně jako já určitý formální program, který sice má syntax, ale ne sémantiku.

Syntax = nauka zabývající se vztahy mezi větnými členy a větami.

Sémantika = nauka o významech jazykových jednotek.¹⁹¹

¹⁹¹ Inspirace z SCHÖN, Jaromír. *Občanský a společenskovední základ*, s. 84-85.

Otázky k textu:

1. Vyvrací tento experiment tvrzení, že počítače mohou myslet?
2. Pokud osoba uvnitř pokoje nerozumí čínštině, rozumí podle Vás čínský pokoj jako celek čínštině?¹⁹²
3. Může časem osoba takto pracující uvnitř čínského pokoje porozumět čínštině? Jak?
4. Daniel Dennett na tuto problematiku namítá: Přírodovedci si myslí, že i naše mozky jsou řízeny pravidly determinismu, protože jsou součástí reality, kterou popisuje fyzika. Na základě tohoto popisuje i lidský mozek stroj, ačkoliv je složený z organických materiálů. Neznamená to tedy, že i roboti by jednoho dne mohli myslet, když i my jsme svým způsobem roboti?¹⁹³

¹⁹² Proti Searlově *čínskému pokoji* oponoval Daniel Dennett. Ten říkal, že čínský pokoj jako celek čínštině rozumí. To znamená, že osoba sedící uvnitř pokoje sama čínštině nerozumí, ovšem pokoj jako celek ano. Pokud by tedy existoval takto složitý systém, tak mohl by rozumět, což znamená, že by roboti mohli disponovat vědomím.

¹⁹³ Tamtéž, s. 84-85.

4 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zpracování metodických listů pro výuku filosofie, které jsou založeny na aktivizačních metodách a zaměřeny na rozvoj klíčových kompetencí a dalších dovedností. Dalšími cíli části teoretické bylo výuku filosofie charakterizovat, poskytnout přehled aktivizačních metod a objasnit rozdíly mezi klasickou a aktivní výukou. Důležitým pro tuto práci bylo také vysvětlit důležitost didaktické transformace ve výuce filosofie.

V teoretické části bylo zkoumáno pojetí aktivní výuky různými autory. Toto ukázalo, že ve vyučování je užití aktivizačních metod stěžejní pro rozvíjení nejen klíčových kompetencí u studentů. S touto problematikou souvisí také jiné postavení učitele i studentů ve třídě. Bylo ukázáno, že fakt, že při aktivní výuce je středobodem student, který je sám zodpovědný za své učení, je pro studenty mnohem prospěšnější než klasická vyučovací hodina, kde je dominující učitel. Je tomu z toho důvodu, že student sám konstruuje své poznání a vytváří si vlastní práci soubor znalostí a dovedností. Jelikož se práce zaměřuje na užití aktivizačních metod ve výuce filosofie, v teoretické části je také zkoumána didaktická transformace. Byly analyzovány názory vybraných českých autorů na vztah filosofie a vědy, což s didaktickou transformací úzce souvisí. Bylo ukázáno, že didaktická transformace ve filosofii je značně problematická, a to také na základě charakteru poznatků ve filosofii, což souvisí s přístupem k výuce filosofie. Jako nejvhodnější přístup k výuce filosofie na středních školách byl uveden přístup historický, který je také na českých středních školách nejhoněji užíván, ovšem není viděn jako nejideálnější, jelikož se učitelé v tomto přístupu často uchylují k pouhé faktografii. Na základě historického přístupu je také založena praktická část této práce. V poslední řadě byly také představeny specifické aktivizační metody vhodné pro výuku filosofie, mezi které se řadí sokratovský dialog, řízená diskuse, myšlenkový experiment a inscenační metody. V poslední kapitole byly analyzovány cíle výuky filosofie na středních školách. Ty ukázaly, že je důležité odprostit se od informativně stavěné výuky filosofie a zaměřit se zejména na formativní stránku výuky, což předpokládá rozvinutí kritického myšlení, argumentační schopnosti, analýzy textu a v neposlední řadě také klíčových kompetencí. Ačkoli se ukázaly pádné argumenty, které podporují informativní stránku výuky filosofie (zejména znalost faktů k přijímacím zkouškám a všeobecný přehled), nutnost výše zmíněných kompetencí a dovedností tyto argumenty značně převyšují.

Cílem praktické části, a také hlavním cílem celé práce, bylo vytvoření metodických listů. Tyto listy slouží jako aktivity do hodin výuky filosofie. Aktivity byly vytvořeny tak, aby u studentů rozvíjely klíčové kompetence, ale také kritické myšlení, argumentační schopnost

a analýzu textu. Aktivita pracuje s primárními texty filosofů. Tyto aktivity mohou být použity jako základ pro vyučovací hodinu, ale také jako pouhá aktivita a zpestření vyučovací hodiny. V neposlední řadě mohou sloužit jako inspirace pro pedagogy, kteří chtějí uplatnit svou vlastní kreativitu. Téma aktivit byla vytvořena na základě historického přístupu k výuce filosofie, tedy chronologicky. Hlavní přínos těchto metodických listů spočívá, jak již bylo zmíněno, v aktivizaci výuky filosofie a rozvíjení výše zmíněných kompetencí a dovedností u žáků. Bohužel, z důvodu vládních opatření týkající se pandemie covid-19, tyto aktivity nemohly být ověřeny při reálné výuce filosofie ve třídě.

5 Seznam literatury

1. ANDERSON, Lorin W. a David R. KRATHWOHL. *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom`s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001. ISBN 978-0-8013-1903-7.
2. BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
3. BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
4. BLECHA, Ivan. *Filosofická čítanka*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2000. ISBN 80-7182-112-8.
5. BLECHA, Ivan. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. ISBN 80-7182-014-8.
6. BRÜNING, Barbara. *Philosophieren in der Sekundarstufe: Methoden und Medien*. 1. Weinheim: Beltz, 2003. ISBN 978-3-407-62486-4.
7. CAMUS, Albert. *Mýtus o Sisypovi*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar STEINOVÁ. Praha: Garamond, 2006. Francouzská knihovna (Garamond). ISBN 80-86955-08-7.
8. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
9. CETL, Jiří. *Filosofie a věda. Pro-Fil: An Internet Journal of Philosophy* [online]. Brno: Masaryk University, 2001, 2001, 2(2) [cit. 2021-02-18]. ISSN 1212-9097. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/profil/article/view/1446/1720>
10. DESCARTES, René. *Meditationes de prima philosophia*. Přeložil Tomáš MARVAN, přeložil Petr GLOMBÍČEK. Praha: Oikoymenh, 2001. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 80-7298-036-x.
11. DEWEY, John. *How We Think*. 1. Boston: D. C. Heath and Company, 1910.
12. FISHER, Alec. *What Critical Thinking Is*. BLAIR, Anthony. *Studies in Critical Thinking: 2nd Edition* [online]. 2. Windsor: University of Windsor, 2019, s. 7-26 [cit. 2021-5-19]. ISBN 978-0-920233-87-0. Dostupné z: <https://windsor.scholarsportal.info/omp/index.php/wsia/catalog/book/106>
13. FRYČ, Jindřich. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. 1. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2021-02-27]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

14. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Petr NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
15. GRÜNER, Gustav. Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. *Die Deutsche Schule*. 1967, (7/8), 414.
16. HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.
17. HAUPTMEIER, Gerhard, Antonius LIPSMEIER a Adolf KELL. Zur Auswahlproblematik von Lerninhalten und zur didaktischen Reduktion wissenschaftlicher Aussagen. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*. 1975, 899–928.
18. HEJDUK, Tomáš. Idea university na střední škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 339-346 [cit. 2021-02-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>
19. HEJDUK, Tomáš. *Úvod do filosofie: studijní texty pro pedagogy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2011. ISBN 978-80-7395-383-6.
20. HERING, D. *Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen*. Berlin: Volk und Wissen, 1959.
21. HOBBS, Thomas, CHOTAŠ, Jiří, Zdeněk MASOPUST a Marina BARABAS, ed. *Leviathan, aneb, Látka, forma a moc státu církevního a politického*. Přeložil Karel BERKA. Praha: OIKOYMENH, 2009. Knihovna novověké tradice a současnosti. ISBN 978-80-7298-106-9.
22. HORYNA, Břetislav. Jsou dějiny filosofie filosofii? *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2002, 51(B49), 169-172. ISSN 0231-7664.
23. JANÍK, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-176-8.
24. JASPERS, Karl. *Úvod do filosofie*. Přeložil Jiří FIALA. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-431-2.
25. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
26. KATHIRVELLO, P., PUTEH, M. Effective Teaching: Pedagogical content knowledge In *Internatinal Joint Seminar by STUIP*. Garut, Indonesia, 2014

27. KATTMANN, Ulrich, Reinders DUIT, Harald GROPENGIESSER a Michael KOMOREK. Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* [online]. 1997, 3(3), 3-18 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://uol.de/ulrich-kattmann/schwerpunkte/didaktische-rekonstruktion>
28. KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
29. KNECHT, Petr. Didaktická transformace aneb Od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis Scholae* [online]. Praha: Karolinum, 2007, 2(1), 67-81 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0011.pdf>
30. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
31. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
32. KUTHAN, Robert, Naděžda PELCOVÁ a Zbyněk ZICHA, ed. *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. Studia didactica. ISBN 978-80-7290-983-4.
33. LOCKE, John. *Dvě pojednání o vládě*. 1a. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1965.
34. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
35. MARTENS, Ekkehard. Didaktik der Philosophie. MARTENS, Ekkehard a Herbert SCHNÄDELBACH. *Philosophie: Ein Grundkurs*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 1991, s. 748-780. ISBN 978-3499554087.
36. MARTENS, Ekkehard. *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. 1. Hannover: Siebert, 2003. ISBN 3-937223-00-2.
37. MCGINN, Colin. The Science of Philosophy. *Metaphilosophy* [online]. 2015, 46(1), 84-103 [cit. 2021-02-18]. ISSN 0026-1068. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/meta.12116>

38. *Mezinárodní standard práce učitele RWCT a práce lektora RWCT*. Praha : o.s. Kritické myšlení 2007. Vydáno v rámci projektu Rovnováha CZ.04.3.07/3.1.01.2/2028.
39. MICHAEL, Joel a Harold I. MODELL. *Active Learning in Secondary and College Science Classrooms: A Working Model for Helping the Learner To Learn*. New York: Routledge, 2003. ISBN 978-0-8058-3948-7.
40. MORAIS, Teresa, Helena SILVA, José LOPES a Caroline DOMINGUEZ. Argumentative skills development in teaching philosophy to secondary school students through constructive controversy: an exploratory study case. *The Curriculum Journal* [online]. 2017, 03 April 2017, **28**(2), 249-265 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1267654>
41. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-5-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>
42. NIDA-RÜMELIN, Julian, Irina SPIEGEL a Markus TIEDEMANN. *Handbuch Philosophie und Ethik: Band I: Didaktik und Methodik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2015. ISBN 978-3-8252-8617-0.
43. NOVOTNÝ, Zdeněk. K problému didaktiky filosofie. *E-Pedagogium* [online]. 2017, **17**(3), 37-44 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1213-7758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2017.034
44. NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-179-9.
45. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
46. OTISK, Marek. C) Exkurs I: Spor o univerzálie (Epistola de incarnatione verbi). *NA CESTĚ KE SCHOLASTICE: Klášterní škola v Le Bec – Lanfrank z Pavie a Anselm z Canterbury*. Praha: Filosofia, 2018, s. 109. ISBN 80-7007-192-3.
47. PFISTER, Jonas. *Fachdidaktik Philosophie*. 1. Stuttgart: UTB, 2010. ISBN 978-3825233242.
48. PHALA, Jiratchaya a Suthida CHAMRAT. Learner Characteristics as Consequences of Active Learning. *Journal of Physics: Conference Series* [online]. 2019, 2019, (1340), 1-12 [cit. 2021-5-17]. Dostupné z: doi:10.1088/1742-6596/1340/1/012083
49. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Rozpravy*. 2. rozš. vyd. Praha: Svoboda, 1989. Filozofické dědictví. ISBN 80-205-0064-2.
50. SCHÖN, Jaromír. *Občanský a společenskovědní základ*. Nově zpracované 2. vydání. Prostějov: Computer Media, 2019. ISBN 978-80-7402-382-8.

51. ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*. Praha, 2017. Dizertační práce. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Strouhal, Martin.
52. ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Proč a jak učit filosofii na středních školách: Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [online]. 1. Praha: a Togga, 2017 [cit. 2021-02-19]. ISBN 978-80-7308-733-3. Dostupné z: <https://jakucitfilosofii.ff.cuni.cz/>
53. SHULMAN, Lee. *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. 1. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Publishing Group, 1987. ISSN 0017-8055.
54. SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
55. SOUSEDÍK, Stanislav. *Jsoucnost a bytí: úvod do četby sv. Tomáše Akvinského*. Praha: Křesťanská akademie, 1992. ISBN 80-900615-8-3.
56. SOUSEDÍK, Stanislav. *Texty ke studiu dějin středověké filosofie: skripta pro posluchače filozofických fakult Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-877-6.
57. STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, Martin BÍLEK, Karla BRÜCKNEROVÁ, Miroslava ČERNOCHOVÁ, Věra ČÍŽKOVÁ, Hana ČTRNÁCTOVÁ, Leoš DVOŘÁK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.
58. *The national curriculum in England: Framework document*. (2014). Department for Education. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
59. TOZZI, Michel. A Competency-Based Approach in Philosophy? *Journal of Didactics of Philosophy*. 2020, 4(2), 85–108. ISSN 2624–540X.
60. VEST, Kathleen. *Using Primary Sources in the Classroom*. 1. Huntington Beach: Shell Education, 2005. ISBN 978-1-4258-0367-4.
61. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244, s. 47. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

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

6 Seznam zkratek

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

SŠ – Střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZSV – Základy společenských věd

ZŠ – Základní škola

7 Seznam tabulek

Tabulka 1: Úrovně rozvíjení klíčových kompetencí	9
--	---

8 Seznam obrázků

Obrázek 1: Didaktická transformace dle Knechta.....	34
---	----

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Ondřej Kučeřík
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd PdF UP
Vedoucí práce:	Mgr. Martina Číhalová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název závěrečné práce:	Aktivizační metody ve výuce filosofie na středních školách
Název závěrečné práce v anglickém jazyce:	Activating methods in teaching philosophy on high schools
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce mapuje teoretická východiska pro aktivizační metody a jejich užití ve výuce filosofie na středních školách. Práce se snaží pojímat výuku filosofie se zaměřením na rozvíjení klíčových kompetencí a kritického myšlení. V teoretické části je také zpracován náhled do didaktiky filosofie a přístupu k výuce filosofie. Hlavním cílem práce je v praktické části vytvořit aktivity, které jsou využitelné pro výuku filosofie na středních školách, především na gymnáziích. Tyto aktivity se opírají zejména o primární texty jednotlivých filosofů a cílí na rozvíjení dovedností interpretace textu, analýzy textu a schopnosti reflexe vlastního myšlení.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, didaktika filosofie, filosofie, klíčové kompetence, výuka filosofie, základy společenských věd
Anotace závěrečné práce v anglickém jazyce:	This diploma thesis maps the theoretical basis for activating methods and their usage in the teaching of philosophy at secondary schools. The work tries to conceive the teaching of philosophy with a focus on the development of key competencies and critical thinking. The theoretical part also provides an insight into the didactics of philosophy and the approach to teaching philosophy. The main goal of the thesis is to create activities that can be used for teaching philosophy at secondary schools, especially grammar schools. These activities are based mainly on the primary texts of individual philosophers and aim to develop skills in text

	interpretation, text analysis and the ability to reflect on one's own thinking.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	Activating methods, didactics of philosophy, philosophy, key competencies, teaching philosophy, social studies
Přílohy vázané k práci:	—
Rozsah práce:	94 stran (156 848 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk