

Copyright © 2018, Charles University, Faculty of Education Press. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd

Robert Kuthan, Naděžda Pelcová, Zbyněk Zicha
(Eds.)



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Univerzita Karlova

Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta

Studia didactica I.

KAPITOLY Z DIDAKTIKY
FILOSOFIE, ETIKY
A SPOLEČENSKÝCH VĚD

Editoři

Robert Kuthan, Naděžda Pelcová, Zbyněk Zicha.

Praha 2018

Kolektivní monografie s názvem Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd je plánovaným výstupem z projektu PROGRES Q17 a její vydání je financováno z těchto prostředků.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.

PhDr. Ivana Olšiaková

ISBN 978-80-7290-997-1

Seznam autorů

Ing. Michaela Dvořáková , Ph.D. – PedF UK	I.1
PhDr. Andrea Hlaváčková Fleischerová , Ph.D. – PedF UK.....	I.3
Mgr. Taťána Göbelová , Ph.D. – PedF OU.....	II.4
Prof. PhDr. Anna Hogenová , CSc. – PedF UK	II.1
Mgr. Ján Hreško – PedF UK	II.5
PhDr. Věra Jirásková , Ph.D. – PedF UK.....	I.2
Mgr. Martin Krcha – PedF UK	II.8
Doc. PhDr. Naděžda Pelcová , CSc. – PedF UK	Slovo na úvod
Mgr. David Rybák , Ph.D. – PedF UK.....	II.3
Mgr. Pavel Smetana – PedF UK	II.7
PhDr. Bc. Zuzana Svobodová , Ph.D. – TF JU.....	II.2
PhDr. Milena Tichá , CSc. – PedF UK	IV a V
Mgr. Tomáš Tlapa – PedF UK.....	II.6
Mgr. Peter Úll – PedF UK	I.4
Mgr. Zbyněk Zicha , Ph.D. – PedF UK	II.9
MgA. Jana Zichová , Ph.D. – PEF ČZU	III.1
Mgr. Ing. Pavel Žďárský , Ph.D. – PedF UK.....	III.2

Obsah

Slovo na úvod.....	7
I K teorii didaktik	13
I.1 Příspěvek k oborovým didaktikám z perspektivy didaktiky výchovy k občanství	15
I.2 K oborové didaktice Základů společenských věd	25
I.3 Vzdělávání zaměřené na kompetence	37
I.4 Metodika a členenie epochového vyučovania vo waldorfskej pedagogike so zreteľom na spoločenskovedné predmety	53
II Filozofie, etika a didaktika	67
II.1 Jak učit filozofii a etiku?.....	69
II.2 Na cestě.....	79
II.3 „Formou nápravy věcí je právě idea každé věci“	93
II.4 Filozofické a didaktické aspekty filozofie výchovy ve výuce studentů učitelství	111
II.5 Didaktické možnosti přístupu k vyučování filozofie na středných školách: Dejinnó-filozofický, tematický a kombinovaný způsob výkladu	133
II.6 Jak vyučovat filozofii na střední škole?	149
II.7 Fenomenologická didaktika úvodu do filozofie	169
II.8 Slepota kantorského zraku	185
II.9 Na cestě tázání po možnosti středoškolské didaktiky filozofie	193
III Média a didaktika	207
III.1 Mediální výchova s ohledem na nutnost porozumění vnitřní konstituci média	209
III.2 Využití televizních pořadů a filmů ve výuce ZSV na gymnáziu	219
IV Ekonomie a didaktika	247
IV.1 Smysl ekonomické aktivity a ekonomického vzdělávání	249
IV.2 Úloha ekonomických poznatků ve výuce občanské výchovy na základní škole	257
IV.3 Místo ekonomie v přípravě učitelů občanské výchovy a základů společenských věd	263

IV.3.1	Vysokoškolská příprava učitelů občanské výchovy a základů společenských věd	263
IV.3.2	Výuka ekonomie v rámci přípravy učitelů OV a ZSV pro ZŠ a SŠ	265
IV.3.3	Mezipředmětové vztahy v rámci přípravy učitelů OV a ZSV se zřetelem na výuku ekonomie	268
IV.4	Jak pracovat s průřezovými tématy v počátečním odborném vzdělávání	273
IV.5	Zisk – symbol úspěchu a výchova k ekonomickému myšlení	277
IV.6	Etická a ekonomická kritéria rozhodování a výchova k ekonomickému myšlení	283
IV.7	Hodnoty a hodnocení v ekonomii	289
IV.8	Nahodilost v ekonomickém rozhodování	295
V	Finanční gramotnost	305
V.1	Finanční gramotnost a finanční vzdělávání	307
V.2	Glosa k významu finanční gramotnosti v každodenním životě – spotřeba, úspory a investice	311
V.3	Finanční vzdělávání a pregraduální příprava učitelů na UK – Pedagogické fakultě	315
	Summary of the collective monography	321

Slovo na úvod

Naděžda Pelcová

První z publikací nově založené edice *Studia didactica*, kolektivní monografie s názvem **Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd**, vzniká jako jeden z výstupů výzkumného projektu PROGRES Q17 realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Publikace vznikla jako kolektivní dílo členů katedry občanské výchovy a filosofie a doktorandů a absolventů doktorského studia filosofie; všech, kterým leží na srdci podoba výuky občanské výchovy na základních školách a základů společenských věd na školách středních a kteří chtějí přispět ke zkvalitnění a rozvoji přípravy budoucích učitelů OV a ZSV.

V prvním svazku nově založené edice jsme se zaměřili na nejproblematictější úkoly, chceme postihnout specifika toho, jak učit filosofii a ekonomii v rámci předmětů občanská výchova na základních školách a občanská nauka a základy společenských věd na školách středních.

Čtenáři se zde seznámí s aktuálními problémy obecné didaktiky s ohledem a dopadem na didaktiku oboru OV a ZSV (včetně specifík výuky společněvědních oborů na waldorfské škole), s diskusemi nad podobami a úskalími výuky humanitním vědám a filosofii v nám blízkém německém vzdělávacím systému, který je založen na vzdělávání v kompetencích (občanských, sociálních, osobnostních atd.) i s postmoderními filosofickými reflexemi tohoto kompetenčního trendu a jejich významem a inspirací pro naše hledání současné podoby a cest k možnému naplnění úkolu formování klíčových kompetencí žáků a studentů.

V části věnované oborové didaktice naleznou čtenáři kapitoly, které se věnují několika rovinám „didaktiky filosofie“, jednak místu filosofie v univerzitní přípravě učitelů vůbec a budoucích učitelů OV a ZSV zvláště; dále významu filosofie výchovy v celku univerzitního vzdělávání. Jsou zde kapitoly, které analyzují konkrétní podoby výuky filosofie na středních školách, promýšlejí možnosti, meze a limity dějinně filosofického, systematického a řekněme kombinovaného přístupu k pojetí filosofie na středních školách. Další kapitoly představují podněty i v praxi ověřené příklady vyučovacích hodin pro začínající učitele, seznamují s konkrétními návrhy a náměty na využití dialogu ve vyučování, na možnosti a alternativy práce s pramennou literaturou, s filmem.

Významně inspirující jsou ty kapitoly, které ukazují, jaké možnosti pro výuku se naskýtají na půdě myšlení jednotlivých filosofických škol (fenomenologie, hermeneutiky nebo dalších, včetně inspirací Komenským). Zde uvedené náměty mají vysloveně arbitrární charakter, nejsou myšleny jako přímý „návod“ k výuce.

Nicméně ukazují, že osobní nasazení a zájem učitele, jeho filosofické preference, hlubší znalost a zaujetí problematikou, mohou být pro výuku významným motivujícím faktorem. Učitel nadšený nějakou filosofickou myšlenkou, věnující se řešení určitého filosofického problému studentům ukazuje, jak a proč je filosofie v životě důležitá a co všechno člověku skýtá. Ne náhodou Jan Patočka ve stati *Mládí a filosofie* zvýrazňuje osvobozující působení filosofického myšlení a jeho význam pro vývoj mladého člověka, má na mysli význam setkání nejen s učitelskou osobností, ale také s vizí, ideou, myšlenkou¹.

Za podstatnou považujeme spojující intenci všech uvedených textů – totiž, že z povahy filosofického myšlení samotného se učitelům otevírá možnost učit ne „o“ filosofii, ale učit své žáky filosoficky myslet; otevírá se možnost chápat svou výuku nikoli jako předávání poznatků, popřípadě návodů k řešení nastalých situací, ale jako pozvání k filosofii. Práce nad filosofickými texty, například dialogy Platónovými, navozuje již ze své povahy situaci, kterou můžeme nazvat „přizváním k myšlení“, k promyšlení světa a věci a vztahů z jiných než z úzce dobových – historických, nebo naopak ryze aktuálně praktických a pragmatických důvodů. Filosofie jako myšlení celku přivádí k možnostem zahlédnout věci nikoli pouze z hlediska teď a tady, ale s ohledem na celek (ať už jej jím myšlen svět, bytí, příroda, společnost, pravda anebo kultury).

Poslední část knihy je věnována ekonomii, jejímu postavení v systému společenských věd, jejímu významu ve vzdělávání budoucích učitelů OV a ZSV a také současné podobě a nárokům na ekonomické vzdělávání a dnes tolik vyzdvihovanou finanční gramotnost. Texty se vyznačují snahou zachytit nejen podstatné specifické rysy ekonomického a finančního vzdělávání, ale zasazují ekonomii do širokého interdisciplinárního kontextu v dimenzích hodnotových, etických a můžeme říci i filosofických.

Tato kniha je určena především studentům oborů občanská výchova a základy společenských věd, ale také učitelům těchto předmětů na základních a středních školách, má pro ně být inspirací k zamyšlení, svým kritickým charakterem může navozovat nejen úvahy o podobě inovativních didaktických koncepcí, ale i hlubší otázky dějinné legitimacy samotného učitelství a vychovatelství.

¹ Patočka, J. *Mládí a filosofie*. In *Péče o duši I*, Praha: OIKOYMENH 1996, ISBN 80-86005-24-0, str. 120. „...nejvýznamnější filosofové cítili, co pro mládí znamená filosofie a co mládí pro filosofii.Tak se teprve z prvního setkání s ideou stává zárodek myšlenky; neboť myšlenka není ani pouhý pohled a pouhý dojem, nýbrž vytrvání ducha u podstatných věcí, trvající tak dlouho, až v ní, podle slov Platónových, z mnohého společného přebývání u nich přeskočí jiskra skutečné, naprosté jasnosti.“

O povaze společenskovedního vědění a vzdělání

Hlavním podnětem k vytvoření předložené monografie je setrvalá potřeba kultivovat strukturu studia oboru občanská výchova a základy společenských věd na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V této souvislosti považujeme za důležité upozornit na některá specifika našeho pojetí.

Příprava učitelů předmětu Základy společenských věd má svá úskalí, neboť jak je zřejmé již z názvu, nejedná se o předmět opírající se o jednu odbornou disciplínu (vyznačující se vlastním předmětem, rozvinutým a etablovaným pojmovým systémem, specifickými metodami bádání, ustáleným a vyjasněným poměrem teorie a empirie), ale o „základy“ nebo často o pouhý uvedení do diapazonu „společenských věd“ (jinak také věd humanitních nebo duchovéd). Studium takto koncipovaných základů společenských věd je tak vystaveno latentnímu nebezpečí, že se totiž rozpadne do souborů partikulárních znalostí jednotlivých společensko-vědních disciplín.

Již staří Řekové věděli o tomto nebezpečí. Hérakleitos² to nazýval „polymathie“, mnohovědění, snaha shromáždit, co nejvíce poznatků z nejrůznějších oblastí lidského vědění. Avšak skutečné poznání (staří Řekové pro ně měli název sofia, moudrost), skutečná vzdělanost, není sumou vědomostí, nevzniká pouhým shromážděním dostupných informací. Vyznačuje se naopak hloubkou a konzistencí – jakousi vnitřní jednotou. Proto, abychom jich dosáhli, musíme být schopni kritického myšlení a zhodnocení významu získaných poznatků. Musíme se zříci náhodného, nedůležitého, okrajového. Hérakleitos v této souvislosti zvolil příměr se zlatokopectvím. Jako k nalezení zlata nevede jen množství vykopané zeminy, ale důvtip, kterým se zlato oddělí od hlušiny, je rysem skutečného vědění nikoli množství jednotlivých osvojených poznatků, ale zaměření k tomu jednomu, podstatnému, porozumění určujícím souvislostem, principům nebo zákonům, které určují tvářnost zkoumaného jevu. Podobně je i pro mnohost humanitního vědění nezbytná půda, základ, na němž můžeme toto porozumění předpokladům založit.

První kroky po nalezení této společné půdy byly učiněny v roce 2005 výstupem z projektu profesorky Jaroslavy Peškové vydáním učebnic Základy společenských věd I. – IV. v nakladatelství Eurolex Bohemia. Tehdy byla „jednota“ společenskovedního vzdělávání na filosofickém základě vyjádřena inspirací Patočkova pojetí péče o duši (psychologie), péče o polis (politologie, sociologie, ekonomie ad.), péče o logos (logika, filosofie jazyka, vědy, a estetika) a péče o kosmos (filosofie,

² O tom KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.

etika). Následně se tato souvztažnost společenských věd a filosofie pojaté jako metodologie společenských věd promítly i do konceptů nově akreditovaných studií oboru OV a ZSV.

Smyslem vzdělání v oboru občanské výchovy není, jak jsme zdůraznili, zvládnutí disparátních společenskovědních disciplín, ale to, co lze nazvat synergickým efektem humanitního vzdělání. Je to schopnost podívat se na tutéž věc z nejrůznějších možných úhlů a pohledů, diferencovat předpoklady, možnosti, ale také meze přístupů těchto pohledů jednotlivých vědních disciplín. Jestliže bychom jednotlivé společenskovědní disciplíny přirovnali k separátním čtením textu, potom to, oč jde, je porozumění kontextu, v němž věci mají smysl. Myslet celostně a myslet celky je cesta současné vzdělanosti, k níž patří schopnost odlišit to podstatné od nepodstatného, klíčové od marginálního. Naším cílem proto je, abychom poskytli vedle konkrétních znalostí a vědomostí ze společenských věd, pedagogických, psychologických a didaktických kompetencí, našim studentům toto metodologické – filosofické a etické východisko nezbytné pro každého vzdělavatele, učitele a vychovatele, abychom je vybavili nejen kompetencemi, ale také svobodným, kritickým myšlením, které jediné jsou s to v dnešní převážně výkonově zaměřené společnosti něco podstatně změnit.

Co je vlastní filosofickému myšlení a proč ho zařazovat do koncepce dnešního univerzitního vzdělávání učitelů?

Vlastní význam filosofie se dá vyjádřit slovy: „Filosofie je pohled odjinud!“³ Zatímco jednotlivé vědy mají svůj předmět předem dán, jasně vymezen a definován, filosofie má svůj předmět v reflexi a jejím hlavním úkolem je dotazovat se po možnostech porozumění věcem, světu, i sobě jako rozumějící bytosti. Filosofický rozměr humanitního vzdělání je zakotvení v celku, vymezení půdy, na níž se poznání děje, a vymezením předpokladů, z nichž humanitní vědění vychází (vždyť není žádná psychologie „o sobě“, ale psychoanalýza, behaviorální psychologie, Daseinspsychologie, Gestaltpsychologie a každá z nich vychází z jiného konceptu světa, člověka a poznání, podobně to platí pro sociologii, antropologii a další humanitní disciplíny).

Filosofické myšlení, jak známo, nevykazuje „pokrok“ ve smyslu nárůstu poznatků, spíše se vyznačuje setrváním u problému, krouživým pohybem myšlení a sestupu k počátkům. Nejdůležitějším úkolem filosofie ve smyslu výchovy proto je udržovat myšlení vychovatelů v pohybu, v neklidu, v živém tázání. Aby se nespokojili s hotovými návody, předpřipravenými postupy, stereotypy v myšlení ani v jednání, aby si nebyli skálopevně jistí svou „pravdou“, aby byli s to podrobo-

³ PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed. Hogenová A., Krámský D., Rybák D. Praha: Kreace 2010. ISBN 978-80-902125-6-5, s. 95.

vat své myšlení elenktickému nároku Sókrata nebo epoché v duchu Husserlově. Proto je výuka filosofie nezbytná nejen těm, kteří ji budou v budoucnu učit, ale všem, kdož chtějí spojit svůj život s povoláním učitele a vzdělavatele.

Inspirojící pro nás v této souvislosti je například kniha Marthy C. Nussbaumové *Ne pro zisk. Proč potřebuje demokracie humanitní vědy?*⁴, která polemizuje s rozšířenou představou, že výchova a vzdělání mají být dnes především klíčem k úspěchu, že mají sloužit bezprostřední praxi a ekonomickému růstu. Autorka odlišuje dvě kultury vzdělávání. První, která umožňuje uplatnění v prostředí konkurence, kariérní postup, úspěch ve výkonové společnosti, slibuje materiální zabezpečení, nebo dokonce zbohatnutí. Projevuje se u mládeže masivní preferencí studia oborů ekonomika, management, práva, reklama apod., institucionálně potom snahou otevírat tyto lukrativní obory na univerzitách na úkor věd humanitních. První kultura, zaměřená na zisk, konkurenceschopnost, sebeprosazení má pro současnou společnost nedozírné následky, podle autorky podkopává základní principy demokracie a ničí hodnoty, bez nichž se demokratická společnost neobejde. Druhá kultura vzdělávání, humanitně a umělecky orientovaná založená na imaginaci, kreativitě, schopnosti kritického myšlení, otevřenosti myšlení a empatického vcítění se do situace druhého, zranitelného nebo odkázaného na péči kultivuje samotné základy občanského života.

Vážíme si odhodlání a odvahy našich studentů společně s námi pracovat na této věci a doufáme, že předložená kniha jim bude pomocníkem a průvodcem na cestě hledání vlastní učitelské cesty.

Literatura

- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. V Praze: Herrmann & synové, 1995. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.
- NUSSBAUM, Martha Craven. *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: Filosofia, 2017. Dnešní svět. ISBN 978-80-7007-489-3.
- PATOČKA, JAN. *Mládí a filosofie*. In *Péče o duši I*, Praha: OIKOYMENH 1996, ISBN 80-86005-24-0, str. 120.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Ed. Hogenová A., Krámský D., Rybák D. Praha: Kreace 2010. ISBN 978-80-902125-6-5, s. 95.

⁴ NUSSBAUMOVÁ, Martha C. *Ne pro zisk. Proč potřebuje demokracie humanitní vědy?* Praha: Filosofia 2017.

I. K TEORII DIDAKTIK

I.1 Příspěvek k oborovým didaktikám z perspektivy didaktiky výchovy k občanství

Oborové didaktiky procházejí v posledních letech proměnou, v jejímž rámci hledají novou kvalitu vztahu s mateřskými disciplínami i disciplínami pedagogicko-psychologickými. V úvodníku monotematického čísla *Pedagogiky* věnovaného oborovým didaktikám Slavík (2003) konfrontuje oborové didaktiky s výzvou: jak systematicky zpřístupňovat budoucím generacím motivační a myšlenkovou strukturu mateřského oboru? Jako nové paradigma oborových didaktik tedy vnímají Slavík a Janík (2005) jejich komunikační pojetí. Tradiční pohled na oborovou didaktiku jako metodologii práce učitele vychází z přesvědčení, že vyučovací předmět má být zjednodušením mateřské disciplíny a oborová didaktika má učitele na zjednodušené předávání oboru připravit. Tento přístup pracuje pouze s jednou proměnnou, a to je aktuální stav oboru. Nezhledňuje interaktivní povahu výukové situace, ve které se učitelé jako „mluvčí oboru“ setkávají s žáky jako nastupující generací v kontextech určitého sociokulturního prostředí (Slavík, 2003).

Posun důrazu v chápání oborových didaktik má své důsledky v pregraduálním učitelském vzdělávání. Pokud mají oborové didaktiky přemostovat pedagogicko-psychologické a oborové kompetence, měly by být oborové znalosti zprostředkovávány v těsné provázanosti s oborovou didaktikou (Katařan, 2009).

Důvodem této provázanosti je změna poznávání oboru, které není pouhou akumulací poznatků, ale dává příležitost k promýšlení vztahů, souvislostí oboru a jejich vazby na každodenní život žáků. Výukové situace, na které se učitelé připravují, by pak mohly být chápány jako pole, v němž se obor postupně vyjevuje v samotné činnosti a komunikaci žáků, a učitel má být připraven využít dispozic a motivace žáka k provozování odbornosti (Kattmann, 2009).

Dosud jsme se zabývali proměnou vztahu oborové didaktiky k mateřské vědní disciplíně. Pro vymezení úkolů didaktiky ve vztahu k pedagogicko – psychologickým disciplínám vycházíme ze stati Kansaana (2004), který při porovnávání rozdílů mezi modelováním edukační situace prostřednictvím didaktiky v kontinentálním pojetí a pedagogické psychologie v pojetí angloamerickém identifikuje specifika didaktiky v její provázanosti se společenským kontextem. Kansaanen charakterizuje didaktiku jako disciplínu, která vytváří modely či systémy pro edukační procesy. Přestože se didaktické modely mohou jevit jako univerzální, jsou kontextově závislé, vycházejí z kontextu společnosti a z povahy konkrétních školských institucí. Jak bude výuka v daném kontextu fungovat, stanovuje kurikulum, které ji ideologicky ovlivňuje a zaměřuje na dosažení sta-

novených cílů. Vzhledem k tomu, že interakce učitele a žáka směřuje k naplnění cílů stanovených kurikulem, popisuje Kansanen vztah didaktik k praxi jako normativní, zatímco vztah pedagogické psychologie jako deskriptivní. Výuka je tedy didakticky regulována prostřednictvím cílů a úkolů formulovaných v kurikulu. Reflexi kontextové závislosti didaktiky prostřednictvím kurikula považujeme za významnou součást učitelských kompetencí, a to zvláště zabýváme-li se didaktikou společenských věd.

Kurikulum

Česká školská reforma, která roku 2005 přinesla rámcové vzdělávací programy, výrazně změnila požadavky na připravenost učitelů. V rovině vzdělávacích cílů RVP ZV deklaruje zaměření na rozvoj klíčových kompetencí. Za významná pozitiva orientace na nad-oborové kompetence bývá považována univerzálnost vzdělání pro budoucnost, kterou nedokážeme přesněji předvídat (Bílá kniha, 2001). Takové pojetí obecných cílů s sebou přináší také problémy, a to nedostatečné rozpracování obsahové stránky výuky. Ještě před zavedením rámcových vzdělávacích programů popisuje T. Janík (2005, s. 226) „obsahové vyprazdňování“ školy jako alarmující aktuální trend. Reforma tento směr vývoje ještě podpořila. Kuřina (2005) poukazuje na vnitřní rozpor rámcových vzdělávacích programů, kdy účel reformy je didaktický, ale jeho obecné cíle jsou vyjádřeny v kompetencích pedagogicko-psychologických bez dostatečně hlubokých vazeb ke kurikulu. Předjímá tak problémy naplňování kompetencí při práci s obsahem, který není náležitě promyšlen a specifikován. Je-li didaktika interpretována jako tvorba školy, pak tvorba kurikulárních dokumentů, zejména učebních plánů, je její podstatou. Skutečnost, že reforma otázky výběru obsahu učiva neřeší a nechává ji na samotných učitelích zatížených každodenními povinnostmi vyučování, vidí Kuřina (2005) jako riziko pro úroveň naší vzdělanosti. Změně požadavků na připravenost učitelů musí odpovídat i oborově didaktická část pregraduální přípravy, která by měla mimo jiné obsahovat přípravu na smysluplný výběr a strukturování učiva.

Při analýze obsahové stránky oboru výchova k občanství vzdělávací oblasti člověk a společnost RVP ZV je možné vidět jisté rozpory v pojetí dokumentu. Mezi klíčovými kompetencemi, k jejichž rozvíjení má základní vzdělání směřovat, je uvedena kompetence občanská, která je obsahově vymezena pojmy participace občana, občanská angažovanost a občanská společnost. Vzdělávací obor výchova k občanství, který má specifikovat postup rozvíjení kompetencí pro konkrétní obor, tato témata uvádí pouze ve vstupní charakteristice oboru. Očekávané výstupy s občanskými kompetencemi souvisí minimálně. Z obsahu-

vého zaměření očekávaných výstupů zejména tematického okruhu Stát a právo je zřejmé, že jejich pojetí zůstalo v rovině znalostí. Vzhledem k faktu, že pro školy jsou závazné očekávané výstupy, vidíme zde riziko, že školní vzdělávací programy budou naplňovat dílčí požadavky očekávaných výstupů a rozvíjení klíčových kompetencí bude pouze formálně deklarováno. Pro ilustraci vnitřních rozporů RVP ZV, speciálně současného pojetí vzdělávacího oboru výchova k občanství jsme vybrali témata participace občana a občanské angažovanosti z toho důvodu, že výsledky posledního mezinárodního srovnávacího šetření, kterého se ČR účastnila (ICCS 2009), ukazovaly na nízkou míru důvěry českých žáků 9. tříd v demokratické instituce a na jejich skepsi k možnostem občana ovlivnit politické dění.

Na základě zjištění srovnávacího šetření ICCS 2009 a srovnávacích studií kurikulárních dokumentů byl vypracován společný rámec občanského vzdělávání pro Evropu s těmito 10 cíli (Eurydice, 2012):

1. Znat společenské, politické a občanské instituce
2. Respekt a ochrana životního prostředí
3. Schopnost obhajovat vlastní názor
4. Řešení konfliktů
5. Občanská práva a odpovědnost
6. Zapojení do místní komunity
7. Kritické a nezávislé myšlení
8. Participace na životě školy
9. Efektivní strategie boje proti rasismu a xenofobii
10. Budoucí politická angažovanost

Pro české prostředí vznikla v rámci činnosti Centra občanského vzdělávání tzv. Doplňující koncepce Výchovy k občanství (COV, 2012) a další materiály didaktické podpory pro učitele, které se snaží výše uvedené nedostatky eliminovat. V současné situaci, kdy se po deseti letech uskutečňování reformy připravuje revize kurikula, očekáváme odbornou diskusi, která bude na zjištěné rozpory reagovat a revidované pojetí oboru výchova k občanství, které nabídne učitelům větší míru podpory.

Profesní vybavenost – odbornou kompetenci aktuálně požadovanou od učitelů specifikují didaktické modely: model didaktické znalosti obsahu a model didaktické rekonstrukce. Tyto modely reflektují posun od potřeby metodické vybavenosti učitelů z dob, kdy byly přesněji stanovené obsahy jednotlivých předmětů v učebních osnovách, k současně požadované připravenosti k práci s obsahem i hledání metod, které obsahu budou odpovídat.

Didaktické modely

Oborová didaktika vytváří didaktické modely, pomocí kterých se snaží předjímat efektivitu vyučování, doporučovat vhodné interakce, případně posuzovat vhodnost učebnic. Oborově didaktickým modelům, které jsou teoretickými východisky popsanych proměn oborových didaktik, a možnostem jejich využití v učitelské přípravě se budeme věnovat v následující části.

Model didaktické znalosti obsahu

Za významný podnět při hledání oborově didaktických přístupů, které by pomohly zvyšovat oborovou připravenost učitelů, považujeme koncept Pedagogical content knowledge L. Shulmana, který do našich podmínek přináší Janík (2005, 2007) jako model didaktické znalosti obsahu.

Podle Shulmana (1986) začíná vyučování od učitelova porozumění tomu, co se mají žáci naučit, a jeho představy, jak to vyučovat. Podle přehledu výzkumných šetření uváděných Bennetem (1993, citováno podle Píšové a Brebery, 2007) je možné sledovat přímé propojení didaktické činnosti učitele s jeho znalostí obsahu. Zvláště pokud si učitel není vlastní znalostí obsahu jist, používá tzv. bezpečných postupů zaměřených na předání obsahu, prezentovaného například učebnicemi, nikoli na žáka a jeho perspektivu probíraného učiva. Oborově připravený učitel, jak jej zkoumá a rozvíjí koncept didaktické znalosti, je schopen rozumět mnohosti perspektiv, ze kterých je možné vykládat sociální jevy a zároveň dokáže přijímat jako možná východiska učení odlišná pojetí žáků. Tato pružnost při práci s obsahem učiva společenských věd předpokládá solidní znalost různých teoretických směrů a paradigmat současné sociologie, kulturní a sociální antropologie, politologie, ekonomie, a dalších společenských věd. Jistá „měkkost“ společenských věd by pak mohla být výhodou při diskusi a konfrontaci různých zkušeností a názorů žáků na sociální jevy.

Pokud mají učitelé pomáhat žákům vytvářet strukturu poznatků, vztahovat jednu myšlenku k dalším a oslovit jejich dosavadní pojetí, potřebují sami vidět, jak jsou myšlenky propojené napříč oblastmi a jak jsou napojené na každodenní život. Tento druh porozumění dává základ pro didaktickou znalost učiva, která učitelům umožňuje zpřístupnit myšlenky druhým. Shulman (1987) vymezuje poznatkovou bázi učitelství prostřednictvím 7 základních oblastí profesních znalostí: znalosti obsahové, obecně pedagogické, znalosti kurikula, oborově didaktické znalosti, znalosti žáků a jejich charakteristiky, znalosti kontextů vzdělávání a znalost cílů, záměrů a klíčových hodnot ve vzdělávání.

Dále se zaměříme na koncepty znalosti obsahové, oborově didaktické a zna-

losti žáků a jejich charakteristik. Obsahová znalost zahrnuje to, co Bruner (1965) nazval „strukturou znalostí“ a zahrnul do ní tři úrovně teorie – principy, pojmy a fakta jednotlivých disciplín.

Shulman (1986, 1987) vytvořil **model pedagogického rozhodování** obsahující cyklus několika aktivit, které učitel může pro dobré vyučování použít. Jsou to: **pochopení, transformace, předávání poznatků, hodnocení, reflexe a nové pochopení**. Vzhledem k tomu, že těžiště naší pedagogické práce spočívá v pregraduální přípravě učitelů, zaměříme se na první dvě fáze modelu pedagogického rozhodování. Pro fázi **pochopení** je nezbytný vhled do struktury obsahu předmětu a identifikace myšlenek uvnitř a vně disciplíny. Hlavní přínos teorie struktury vyučovacího předmětu podle Brunera (1965) tkví v tom, že si žáci osvojují základní pojmy a principy, které jim umožní lépe chápat něco jako zvláštní případ obecnějšího jevu. Proto za jádro celého vzdělávacího procesu považuje rozšiřování a prohlubování vědomostí v podobě osvojování obecných pojmů (Bruner, 1965). Nutno říci, že ve své teorii struktury vyučovacího předmětu vycházel jednoznačně z vědních disciplín a postupů práce vědce. Kritici této teorie (Inlaw citováno dle Kujal 1970) odkazovali na případy, kdy vědci navrhovali odlišné struktury předmětů jako chemie, biologie a poukazují tím na situaci, že v otázce základní struktury vyučovacích předmětů nepanuje zdaleka taková shoda, jak by si autor teorie přál.

Dalším podnětem ke strukturování obsahu učiva je teorie exemplárního vyučování, která řeší vztah celku a částí ve vyučování principem exempla v přírodních vědách a paradigmatu ve vědách společenských (Kujal, 1970). Exemplární vyučování vidí východisko z přemíry učiva ve škole ve výběru příkladných témat, na nichž se žáci učí hledat, zkoumat, objevovat a učit se. Postup vyučování se pak nepodobá výstupu po schodech, ale spíše setkání mezi ostrovy, přičemž mezery se postupně zaplňují (Eichelberger, 2006). Shulman zdůrazňuje význam učitelova porozumění učivu, které vyučuje, a když je to možné, měl by učivu rozumět několika způsoby.

Transformaci Shulman prezentuje jako průsečík obsahové a pedagogické kapacity učitele pro transformaci obsahových znalostí do forem, které jsou pedagogicky účinné a schopné adaptace podle různosti možností a zázemí studentů, sestává z následujících procesů:

1. příprava, která zahrnuje proces kritické interpretace podkladů;
2. reprezentace myšlenek ve formě nových analogií a metafor;
3. výběr mezi řadou metod a modelů učení pro předávání poznatků;
4. adaptace studentských materiálů a aktivit tak, aby odrážely charakteristiky učebních stylů žáků;

5. uzpůsobení aktivit a materiálů na míru konkrétním žákům ve třídě.

Shulmanův model didaktického rozhodování považujeme za podnětný pro utváření programu kurzů oborově didaktické přípravy učitelů.

Na koncept didaktických znalostí oboru, jak jej zavedl Shulman, navazují další výzkumné studie. Za významnou považujeme *How people learn* (Bransford a kol., 2000). Studie naznačuje hlavní směry rozvoje začínajících učitelů, a to definováním charakteristik učitele experta a porovnáním s charakteristikami učitelů začátečníků. Bransford a kol. (2000) specifikují expertní učitelovu znalost struktury disciplíny jako znalost směřující k otázkám, které určují práci ve vyučování, k úkolům, které učitel předkládá žákům, a také jako znalost využívanou k hodnocení žákova pokroku. Znalost struktury disciplíny ale nevede k dosažení úrovně učitele experta sama o sobě. Učitel expert dokáže být také vnímavý ke zvláště obtížným nebo jednoduchým aspektům disciplíny z hlediska zvládnutí učiva žáky, musí znát konceptuální bariéry, které by mohly bránit v poznání ostatním. Učitel tak musí rozvíjet svou schopnost porozumět pedagogicky reflektivním způsobem.

Model didaktické rekonstrukce

Dalším významným příspěvkem pro oborově didaktickou přípravu učitelů je Shulmanovu konceptu blízký model didaktické rekonstrukce (Jelemenská, Sander a Kattmann, 2003).

Model vychází z německé didaktické tradice, navazuje na Klafkiho (1967) otázku po smyslu, v rámci kterého považuje za legitimní vystavit otázkám po smyslu vyučovací předměty. V diskusi o smyslu školních předmětů není podle Klafkiho možné odvolat se přímo na určité vědy, filosofie hodnot, etiku nebo estetiku. Měli bychom vědět, jaké tradice působí v současných názorech, a proto potřebujeme znát dějiny didaktiky předmětů, rozumět tomu, jak dnešní mladý člověk prožívá určité fenomény a konfrontovat to s odborným vymezením jevu. Klafki (1967) pro potřeby didaktického uvažování nabízí tyto didaktické principy smyslu: etický, estetický, teoretický, pragmatický a religiózní. Sám hodnotí etický princip jako princip v centrálním postavení, vzhledem k tomu, že ostatní principy z něj nelze odvodit, není možné jim přiznávat jen podřízený význam.

Klafki požaduje po učiteli, aby ukázal, proč a jak je skutečnost, kterou chce ve výuce osvětlit, skutečností mladého člověka v jeho přítomnosti i jeho budoucnosti.

Na Klafkiho didaktické úvahy navazuje model didaktické rekonstrukce poukazem k potřebě rekonstruovat obsahy školních předmětů, a to na základě hledání vztahů mezi aktuálním poznáním příslušného oboru, interdisciplinárním

poznáním a světem každodenní zkušenosti žáka. Tento přístup se vymezuje proti prosté redukci vědeckých poznatků jako dosud převažujícímu způsobu stanovování učebních obsahů (Jelemenská, Sander a Kattmann, 2003). Poukazuje na nebezpečí zúžení oborových didaktik na efektivní metodickou přípravu nebo na hledání vhodné motivace pro přiblížení odborných poznatků žákům (Jelemenská, Sander a Kattmann, 2003). Oproti naší tradici, které jsou vlastní akademizující přístupy při utváření obsahu vyučovacích předmětů, model didaktické rekonstrukce považuje perspektivu žáků v tomto procesu za rovnocenný zdroj. Oborovou didaktiku pak není možné chápat pouze jako součást daného vědního oboru, ale je nutné zdůraznit postavení didaktiky jako metavědní disciplíny (Kattmann, 2009).

Podobně jako Shulmanův koncept i Model didaktické rekonstrukce považuje práci s obsahem učiva: identifikování významných témat, vytváření smysluplné struktury spolu se zjišťováním dětských teorií za klíčové dovednosti současného učitele. Vzhledem k současnému stavu oborových didaktik vybízí k didaktickému zkoumání vedenému třemi směry: pro objasnění oborových představ, které jsou komplexní, nikoliv pouze redukováné, výzkum žákovských představ a výzkum didaktické strukturace učebního prostředí (Kattmann, 2009). Předmětem dosud realizovaných zkoumání podle Modelu didaktické rekonstrukce byly především žákovské představy a porozumění. Výsledky oborového objasňování mohou ovlivňovat práci s žákovskými představami. Na druhou stranu znalost žákovských představ může ovlivňovat výklad a pochopení oborových pohledů.

V rámci této studie není prostor na shrnutí výsledků dosud realizovaných výzkumů žákovských představ a porozumění, odkazujeme proto na práce, které jej nabízí. Přehled dosavadních odborných zjištění k žákovským porozuměním společenským jevům je dostupný v práci Dvořáková (2012).

Dílčí výsledky zkoumání žákovských představ o fungování společnosti a reflexe způsobů jejich zjišťování jsou dostupné také v diplomových pracích vedených naším pracovištěm, a to na uvedená témata: vnímání struktury společnosti Sehnalová (2015), Benešová (2016), porozumění politickým tématům: Švanarová (2012), Haškovcová (2012).

Model didaktické rekonstrukce modifikovaný pro učitelské vzdělávání vychází ze základního předpokladu didaktické rekonstrukce, že učební předměty je třeba pro učení a vyučování rekonstruovat, ale to se může podařit pouze na základě znalostí žákovských představ (Kattmann, 2009). Otázky potřebných oborově didaktických předpokladů studentů učitelství pro diagnostikování dětských porozumění v rámci učitelského vzdělávání jsou dostupné ve studiích Dvořákové (2009, 2013).

Oba prezentované didaktické modely jsou z hlediska epistemologického

budovány na konstruktivistických základech. Pro konstruktivistické přístupy je rozhodující, jakým způsobem se myšlení učícího se vztahuje k vědeckým pohledům.

Pro učitelské vzdělávání proto považujeme za užitečné také zkoumání představ učitelů i studentů učitelství:

- k určitému učivu
- o každodenních zkušenostech a představách žáků k danému učivu,
- o tom, jak a kdy by mělo být určité učivo vyučováno.

Tyto tři otázky jsou v souladu jak s Modelem didaktické rekonstrukce, tak s konceptem Didaktické znalosti obsahu. Domníváme se, že jejich pomocí bude možné zkoumat způsoby, jak dává učitel do vztahu své oborové znalosti a znalosti o žakovských představách při koncipování výuky. Tato zjištění pak mohou být podnětem k dalšímu zkvalitnění oborové didaktické přípravy na tuto profesi.

Literatura

BENEŠOVÁ, Aneta. *Porozumění vertikální sociální mobilitě u žáků ZŠ a SŠ*.

Diplomová práce. Praha: Pedf UK, 2016. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/1904>

Bílá kniha-Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. [online]. Praha:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2001. 98 s. [cit. 2012-03-02].

Dostupné na <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

BRUNER, Jerome Seymour. *Vzdělávací proces*. Přeložil J. KOPECKÝ. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1965.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. eds. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press 2000.

Citizenship in Europe. EACEA P9 Eurydice and Policy Support, 2012. ISBN 978-92-9201-264-9. Dostupné na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf

DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství = Student Teachers' Questioning Skills for Detecting Children's Understanding of Society. *Orbis scholae*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2013, 7(1), 101-117. ISSN 1802-4637.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, s. 129-137.

- DVOŘÁKOVÁ, Michaela. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti*. Disertační práce. Praha: Pedf UK, 2012. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/1904>
- EICHELBERGER, Harald. Wagenscheinovo „exemplární vyučování“. *Komenský: Časopis pro učitele základní školy*. Přeložil Petr KNECHT. 131(4), 4-7. ISSN 0323-0449.
- HAŠKOVCOVÁ, Martina. *Diagnostika studentských porozumění vybraným tématům politického vzdělávání v rámci občanského a společenskovědního základu*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK, 2012. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/1904>
- JELEMENSKÁ, Patrícia, Elke SANDER a Ulrich KATTMANN. Model didaktickéj rekonštrukcie: Impulz pre výskum v odborových didaktikách. *Pedagogika*. 2003, 53(2), 190-201.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005.
- JANÍK, Tomáš. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, Tomáš. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-165-2.
- JANÍK, Tomáš. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Přeložil Petr KNECHT. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-176-8.
- KANSANEN, Pertti. Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii: problémy klíčových pojmů a jejich překladu. *Pedagogika*. Přeložil Jan PRŮCHA. 2004, 54(1), 48-57.
- KATTMANN, Ulrich a Petr KNECHT. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009, s. 17-31.
- KERR, David, et al. *ICCS 2009 European Report Civic knowledge, attitudes, and engagement among lowersecondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA, 2010. ISBN/EAN:978-90-79549-08-5. Dostupné na http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_European_Report.pdf
- KLAFKI, Wolfgang. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Přeložil Jiří KOTÁSEK. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1967.
- KUJAL, Bohumír. *Některé teoretické a praktické problémy zvyšování účinnosti vyučování*. Praha: Pedagogický ústav J.A. Komenského (Československá akademie věd), 1970.
- KUŘINA, František. Co je to vlastně didaktika? *Pedagogika*. 2005, 55(3), 264–267. ISSN 0031-3815.

- SEHNALOVÁ, Jitka. *Diagnostika porozumění vybraným tématům sociologického učiva u studentů gymnázia*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK, 2015. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/1904>.
- SLAVÍK, Jan a Tomáš JANÍK. Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2005, 55(4), 336–353. ISSN 0031-3815.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.
- ŠVANCAROVÁ, Pavlína. *Porozumění vybraným pojmům politologického učiva u žáků 2. stupně ZŠ*. Diplomová práce. Praha: Pedf UK, 2012. Dostupné na <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/1904>
- Výchova k občanství – Doplnující koncepce k současnému kurikulu*. Brno: Centrum občanského vzdělávání. Masarykova univerzita, 2012. Dostupné na <http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace>.

I.2 K oborové didaktice Základů společenských věd

Kontext úvahy

Důležitým počinem v dlouho pocitované potřebě etablovat vědecký status oborových didaktik byl výzkum zaměřený na otázku pojetí, stavu a koncipování oborových didaktik v pregraduální přípravě budoucích učitelů. V oblasti oborové didaktiky ZSV, resp. OV-ZSV vyplynula ze závěrů tohoto výzkumu (představených pracovní skupinou pro oborové didaktiky Akreditační komise MŠMT⁵) naléhavost potřeby situovat ji – v souladu s tematizováním specifické povahy humanities a societas společenských věd a v souladu s výchovně vzdělávacími cíli společenskovědního poznání – na problematiku obsahové stránky společenskovědních oborů. Ve srovnání se situovaností na občanský základ (občanská gramotnost, výchova k demokratickému občanství) se situovanost na ostatní společenské vědy ukazuje v oborové didaktice problematičtější. Záměrem následující kapitoly je poukázat na širší souvislosti přítomné v didaktické práci s obsahy společenskovědního vzdělávání v kontextu problematiky vzájemných vztahů mezi výchovně vzdělávacími cíli společenskovědního poznání, kulturou oboru a rozvojem klíčových kompetencí.

Předmět oborové didaktiky Základů společenských věd můžeme (shodně se všemi ostatními oborovými didaktikami) vyjádřit pojmy *didaktická transformace* obsahů v rámci *didakticko-oborového pole*, charakterizovaného otázkami proč – co – jak – koho učit? V tomto smyslu pak didaktiky představují „druhou stránku vědění“ (J.-F. Lyotard), totiž oblast jeho předávání, která je v rámci školní edukace otázkou výuky. Lyotard hovoří o legitimizaci výuky performativitou: „Jakmile je akceptována představa, že existují poznatky, jejichž spolehlivost je zajištěna, otázka jejich předávání se pak pragmaticky rozčleňuje v řadu dalších otázek: Kdo předává? Co? Komu? Pomocí jakých prostředků? A v jaké formě? S jakým efektem? Univerzitní politiku tvoří právě vnitřně spjatý soubor odpovědí na tyto otázky.“⁶

Otázky, formulované Lyotardem v souvislosti s jeho úvahami o současné (ne)autonomii univerzit, o proměně kontextu vzdělávání v postmoderní době včetně merkantilizace vědění, operativních kompetencích atd., jsou zároveň otázkami, které je třeba otvírat a jejich odpovědi promyšlet i v oborové didaktice ZSV. Teprve jejich nikoli pouze deskriptivní „čtení“ totiž umožňuje porozu-

⁵ Viz Shrnutí interpretace výstupů z analýzy oborové didaktického kurikula v pregraduální přípravě učitelů OV, výchovy k občanství a základů společenských věd ze dne 2.5. 2012.

⁶ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR 1993, s. 155.

mět mylnosti představ o didaktice, redukujících ji jen na metodiku ve smyslu obeznámenosti s jednotlivými metodami zprostředkovávajícími „stanovené“ obsahy vzdělávání. Ostatně i spojení *didaktické transformace s didakticko-oborovým polem* prokazuje skutečnost, že didaktika není jakousi zprostředkovávající „mřížkou“, nasaditelnou na jakoukoli obsahovou objednávku, plnící zakázku třeba i ideologie.

Tím spíše bychom ani v Lyotardově *Postmoderní situaci* neměli přehlédnout jeho odkaz na Laswelovu definici procesu *komunikace* v podobě formule *Who says what to whom in what channel with what effect?*, z níž je zřejmé, že otázky oborově-didaktického pole jsou otázkami *komunikačními, komunikovatelnými, komunikovanými*, a tedy otevřenými, což mj. znamená, že didaktika náleží k těm oborům, které se ve svém rozvoji vystavují vlastní reflexi. Podobně i jeden ze stěžejních pojmů, vyjadřujících *didaktickou transformaci*,⁷ totiž pojem *didaktická znalost* obsahů, poukazuje k neoprávněnosti redukce didaktiky na pouze jednu její, byť neopominutelnou, součást, tj. metodiku.

Ostatně i zmíněný J.-F. Lyotard, který otázku legitimizace výuky performativitou zasazuje do kontextu univerzitního vzdělávání (např. do souvislosti s postavením univerzit, „kontrolou kontextů“, profesionalizační funkcí univerzit, administrativními, merkantilizačními, „efektivně-operativními“, ekonomickými aj. tlaky na její autonomii), zdůrazňuje, že „didaktika nespočívá jen v předávání informací, a kompetence, i když jde o kompetenci performativní, se neomezuje pouze na disponování dobrou pamětí potřebných dat“, nýbrž že její význam spočívá „v rozvoji schopnosti aktualizovat údaje rozhodující pro problém, který se má řešit, zde a nyní, a tyto pak uspořádat v určitou efektivní strategii.“⁸ Výuka není nikdy pouhou reprodukcí poznatků a informací, jde o výchovně-vzdělávací proces, a proto se didaktika nemůže vztahovat pouze k tzv. prosté reprodukci, nýbrž k reprodukci *rozšířené*, tedy takové, jež není zbavena tvůrčího vzdělávacího ideálu *Bildung*, v němž ani pedagogika, ani filozofie výchovy nikterak neztrácejí na svém významu – ba právě naopak.

Otázky didakticko-oborového pole tak nejsou otázkami pouze pragmatickými, ale obsahují i tázání po smyslu vzdělávání, a tím se zároveň stávají otázkami výběru „učiva“ podle významu, smysluplnosti a aktuálnosti jeho obsahů přiměřeně mentálním, kognitivním i „kompetenčním“ schopnostem žáka na

⁷ Didaktická transformace nepředstavuje pouhé „zesrozumitelnění“ ať již transmisí, dialogickým způsobem nebo prostřednictvím tzv. konstruktivistického modelu vyučování zprostředkovaných poznatků (v tomto smyslu je didaktická transformace vždy zároveň trans-informací), ale didaktickou transformaci učitel sleduje i rozvoj žákovy schopnosti získávat nové znalosti, zdokonalovat svou schopnost recepce a schopnost adekvátní interpretace nově přijatých sdělení.

⁸ LYOTARD, J.F. Výuka a její legitimizace performativitou. In: *Postmoderní situace*. S. 159.

daném stupni vzdělávání. *Didaktickou transformací* učitel nejen zprostředkovává poznatky, ale také „vytváří nový tah“, v němž vedle volby v zaměření na určité obsahy učiva sleduje zároveň rozvoj žákovy schopnosti propojovat poznatky, které jím byly dosud vnímány jako navzájem nezávislé – takto je třeba rozumět nejen nároku na interdisciplinaritu, ale i významu didaktické práce jako novému uspořádávání učiva.

Proč k oborové didaktice ZSV patří i kritická práce s učebnicemi a učebními texty? Proč je v oborové didaktice ZSV vedle obeznamenosti s tím, co vůbec *je* (tj. například jde o její vymezení vůči obecné didaktice), vedle práce s kurikulárními dokumenty, vedle provádění reflexí praxí, vedle využívání *metakognice a psychodidaktických* poznatků, vedle seznamování se s pozitivy, ale i limity jednotlivých vyučovacích strategií, vedle nacházení a uplatňování ve výuce interdisciplinárních vztahů mezi jednotlivými vyučovacími „předměty“ i „předměty“ v rámci jednoho oboru *také* tolik pozornosti věnováno otázce CO učit, tedy promyšlení konkrétních a smysluplných obsahů toho, co RVP GV *rámcově* vymezuje vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ, strukturovaným do vzdělávacích obsahů Člověk jako jedinec, Občan ve státě, Občan a právo a Úvod do filozofie a religionistiky? Důvodů je více, zmiňme alespoň některé.

1. Axiologický význam „práce s obsahy“

Oborový didaktik ZSV je v postavení toho, kdo není a ani nemůže být v pregraduální přípravě budoucích učitelů přednášejícím všech společenskovedních oborů, s jejich obsahy však v didaktice pracuje. Jeho znalost společenských věd je limitována problémem *kultury oboru* (viz dále), a proto je pro něj důležitá fungující vzájemná komunikace s vyučujícími jednotlivých společenskovedních oborů.

V didaktickém procesu „práce s obsahy“ se ukazuje důležitý moment: naše intencionalita je zaměřena na rozpoznávání jejich hodnotové, tj. i aktuální stránky; obsahy jsou vztahovány k výchovně-vzdělávacím cílům, a v tomto jejich vzájemném vztahu pak i formulace těchto cílů přestáváme „číst“ jako pouhé apelující proklamace, ale začínáme jim rozumět způsobem, který Theodor Brameld nazval „objevováním nosných hodnot“. I dnes totiž platí slova tohoto pokračovatele, ale i kritika pragmatické pedagogiky J. Deweye, Theodora Bramelda, že tam, kde trpíme institucionální nerovnováhou a morálním zmatkem či nejistotou, je nutné se ve výchově a vzdělávání obrátit k „objevování“ nosných hodnot. Tímto „objevováním“ hodnot přitom nechápe jejich „vynalezení“, nýbrž porozumění jejich nezastupitelnému významu jak pro individuální, tak společenský život.

„Objevování“ nosných hodnot se proto nemůže dít pouhou transmisí, zdů-

ražňuje Brameld, ale tato transmise musí být provázena kritickým analyzováním toho, co je na určitých hodnotách ve srovnání s jinými hodnotami chybné, nebo naopak nepochybné. Dodejme, že to byla právě tato myšlenka, jež se mu stala východiskem pro filozofii výchovy, kterou nazval rekonstrukcionalistickou. Do rekonstrukcionalismu (který ostatně patří ke každé filozofii výchovy, protože ať již rozvíjí jakoukoli koncepci, je v ní zároveň přítomno jisté uchování kontinuity kulturní zkušenosti a zároveň je tato kontinuita podrobována kritické reflexi) však Brameld vnáší nový impulz: důraz na požadavek *ujasnění* cílů výchovy a vzdělávání právě v odvislosti na *porozumění nosným hodnotám*. „Jestliže rekonstrukcionalista jako ‚krizový filozof‘ zdůrazňuje tak jasné, nejdvojsmyslné cíle a účely, je prvním úkolem výchovy tyto cíle formulovat, uskutečňovat a validizovat. Toto tvrzení je spojeno s významností hodnot, neboť všechny cíle jsou prosyceny hodnotami.“⁹

Obsahují-li výchovně vzdělávací cíle spolu s uznáním hodnoty vzdělání i hodnoty reprezentující „pedagogiku obratu“¹⁰ s orientací na rozvoj schopností a dovedností jedince (klíčové kompetence), pak je žádoucí taková volba způsobů performativity vzdělávacích obsahů, která rozvoj klíčových kompetencí umožní; klíčové kompetence, obvykle jednoduše vnímané jen jako „potřeba žáka“, jsou zároveň zájmem a potřebou společnosti. Shrme-li klíčové kompetence v RVP (např. v podobě 1. osvojení si strategie či strategií učení a motivace celoživotnímu vzdělávání, 2. rozvoj tvůrčího a kritického myšlení, 3. rozvoj schopnosti otevřené a slušné komunikace, 4. rozvoj schopnosti spolupráce (týmové i širší) při řešení problémů a projektů, pomoci druhým atd., 5. rozvoj schopnosti plnit své povinnosti a uplatňovat svá práva a 6. rozvoj schopnosti sebereflexe, sebepoznání spolu se odpovědností při rozhodování o vlastním životě a profesní orientaci), je zřejmé, že jejich „prekonceptem“ byla formulace „čtyř pilířů vzdělávání“, kterou ve Zprávě mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání v 21. století uvedl Jacques Delors: 1. *učit se poznávat*, což znamená osvojovat si způsoby a prostředky k pochopení světa a naučit se učit, 2. *učit se jednat*, abychom byli schopni tvořivým způsobem zasahovat a ovlivňovat své prostředí, 3. *učit se žít společně*, abychom dokázali dobře spolupracovat s ostatními a mohli se konstruktivně podílet na všech společných činnostech a 4. *učit se být*, ve smyslu základního porozumění vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními normami.

⁹ BRAMELD, Th. Toward a Reconstructed Philosophy of Education. In: *Education as Power*. New York 1965, s. 32.

¹⁰ Viz HELUS, Z. Společnosti vědění nebo pedagogika obratu? In: Kryrkorková, H., Váňová, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK 2010, s.29-31.

V souvislosti s pojetím klíčových kompetencí v RVP je zdůrazňován jejich *kroskurikulární*, tzv. „*nadpředmětový*“ charakter pro vyjádření toho, že jde o rozvoj způsobilostí, potřebných pro další osobnostní rozvoj jedince a jeho život ve společnosti s přesahem mimo školní edukaci. Odkazuje-li však výraz „kroskurikulární“ na anglické *cross* (kříž, křížující, protínající /se/), pak tuto „nadpředmětovost“ klíčových kompetencí nelze chápat ve smyslu jejich nezávislosti na obsahu vzdělávání, ale jako „prolínající se v různých souvislostech a rovinách (např. vertikální a horizontální) *uvnitř* dané vzdělávací oblasti i *mezi* různými vzdělávacími oblastmi *navzájem*“.

2. Metafora „hermeneutického kruhu“

Další důvod, proč je třeba v oborové didaktice věnovat pozornost „práci s obsahy“, spočívá v nedostatečně reflektované náročnosti „oblouku“, jemuž bude student pregraduální přípravy jako sám vyučující vystaven: ve vysokoškolských přednáškách a seminářích se pohybuje – řečeno slovy Z. Pince¹¹ – ve světě alternativ: různosti, plurality jednotlivých názorů, koncepcí a pojetí, včetně prostoru multikulturního. Získává i „znalost“ širě záběru jednotlivých společenských věd prostřednictvím odborného diskurzu. Toto své „vědění“ ale nemůže na gymnáziu uplatňovat v téže podobě obsahového rozsahu společenskovedních oborů a formou vysokoškolské přednášky, ale na základě své didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*). Právě ta je totiž předpokladem dobře zvládnuté *didaktické transformace* chápané jako přeměna *vybraných* oborových obsahů do *učiva*, uzpůsobeného dispozicím studentů v návaznosti na jejich předcházející vzdělávání, znalosti, zkušenosti, prekoncepty – včetně problematiky učebních stylů. V oborové didaktice ZSV se v souvislosti s didaktickou znalostí obsahů společenských věd a adekvátní změnou performativity ukazuje jako velmi přínosná vzájemná diskuze a názorová konfrontace, k jejímž efektům patří zvláště otevírání souvislostí v aktuálním kontextu.

Akcent na klíčové kompetence ve výchovně vzdělávacím procesu školní edukace vyjadřuje „změnu tahu“ v performativitě společenskovedního poznání, vyjádřitelnou slovním obratem od *vědecké* pragmatiky k pragmatice *společenské*. *Vědecká* pragmatika, jež se týká *denotativních* výpovědí a jež je uplatňována v univerzitním vzdělávání, je odlišná od pragmatiky *společenské*, do jejíhož světa jakožto světa *societas* má gymnaziální učitel své studenty uvádět. *Společenská* pragmatika nemá „jednoduchost“ pragmatiky věd: „Je to obrovský komplex

¹¹ Viz srov.: PINC, Z. *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH 1999, s. 64–67. Též: PINC, Z. Učenec nebo učitel? In: *Hledání učitele*. Praha: PedF UK 1996, s. 42–52.

tvořený vzájemným proplétáním sítí různých tříd heteromorfních výpovědí (denotativních, preskriptivních, performativních, technických, hodnotících atd.). Neexistuje žádný důvod myslet si, že by bylo možno formulovat metapreskripcce společné všem těmto řečovým hrám a že nějaký revidovaný konsensus, jako ten, který vládne v určitou chvíli ve vědeckém společenství, by mohl zahrnout celý soubor metapreskripční řídicích celek oněch výpovědí, jež ve společenské skutečnosti cirkulují. Dnešní devalorizace legitimizačních příběhů, ať už tradičních, nebo ‚moderních‘ (emancipace lidstva, realizace ideje), je spjata právě se zánikem takové víry.¹² Nemá-li být odpovědí na ztrátu této víry „ideologie systému“, je třeba obratu k *hermeneutice společenských interakcí*.

Ve výuce společenských věd tento obrat k rozumění společenským problémům a procesům pak vedle pedagogického nároku na rozvoj žákovy schopnosti propojování – použijeme-li Rusellovy terminologie – poznatků *knowledge by description*, tj. poznatků získaných popisem a *konowledge acquaintance*, tj. znalosti z bezprostřední zkušenosti¹³, představuje také v rámci učitelova výkladu posun od popisu k „vysvětlujícímu poznání“ (*explanatory*), v němž je rozumění že (*knowledge that*) provázeno i rozuměním *proč* (*knowledge why*).

Hovoříme-li o gymnaziální úrovni společenskovědního vzdělávání, měl by student být také schopen alespoň do určité míry reflektovat i teoretické základy společenských věd a jejich metodologii; porozumět specifikům jednotlivých společenskovědních oborů, získat určitý vhled do jejich proměn (nikoli v podobě podrobných dějin jejich konstituování a vývoje, nýbrž „paradigmaticky“, a to opět nikoli z důvodu sledování cíle jejich znalosti oboru, nýbrž pro rozpoznání kontextů, v nichž krystalizovalo poznání se silnou výpovědní hodnotou i pro současnost. Tzv. hermeneutický obrat tak může být uplatňován i v prezentaci společenskovědních teorií prostřednictvím *paralogických aktivit*, tj. odhalováním metapreskriptivních výpovědí („nevyslovených předpokladů“) a prostřednictvím *konfrontací* těchto teorií s dobově podmíněnou i aktuální realitou. Právě zde nacházíme zdroj a podstatu toho, co je označováno pojmem *kritické myšlení*: jeho význam nespočívá v pouhé kritice, ale v tom, že „schopnost kriticky posuzovat ty prvky každodenního života, které jsou pokládány za samozřejmé“¹⁴ dává vzniknout novým myšlenkám, tj. novým výpovědím, inovacím i imaginacím, jakkoli však nikterak bezbřehým, nýbrž s porozuměním.

¹² LYOTARD, J.-F. *Postmoderní situace*. s. 175.

¹³ RUSSELL, B. *Zkoumání o smyslu a pravdivosti*. Praha: ACADEMIA, 1975.

¹⁴ ZEICHNER, K.M.; GORE, J.M. Teacher socialization. In: W.R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmilan, 1990, s. 331.

3. Problém kultury oboru

*Kultura oboru*¹⁵ je ve srovnání s epistemologickou, historickou, noetickou, metodologickou, a teoretickou rovinou předmětu bádání určitého oboru dynamičtější, a především rozmanitosti více otevřeným „polem“; je utvářena, jak by řekl D. Bell, řádem *societas*, tj. společenstvím jejích reprezentantů, v této souvislosti odborníků, přednášejících či vyučujících společenské vědy v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Zaměřenost v rámci oboru buď spíše na jeho „pojmosloví“, analytičnost nebo tzv. kategoriální výstavbu dané vědy, nebo na přehled jejího konstituování a historických proměn, nebo na témata tzv. „vybraných problémů“ apod. je vedle zvnitřněných přesvědčení studentů – budoucích učitelů jedním z faktorů, ovlivňujících charakter jejich didaktické znalosti obsahu společenskovo-vedních oborů, které pak budou vyučovat.

Kulturu oboru, v tomto případě oboru společenských věd ovlivňuje i skutečnost, zda se zaměříme na *střídání paradigmatu* (či – Foucaultovými slovy řečeno – na změny *diskursivních formací*) nebo i na jejich *mikro a mezo* paradigmatu. Střídání paradigmatu sice americký historik vědy T.S. Kuhn nejdříve zkoumal z hlediska teorie pravdivosti v oblasti přírodovědy, ale jeho vymezení jakožto změny „*entire constellation of beliefs, values, techniques, and so on shared by the members of a given community*“¹⁶ poukazuje k tomu, že nejde o označení změny pouhé metody nebo teorie, ale že jde o proměnu celkové konstelace, o jakýsi základní „vzor“, „model“, podle něhož lidé vůbec vnímají sebe, svět, společnost a Boha. Německý filozof a teolog, autor známého díla *Světový étos*, Hans Küng razí pro označení těchto „obratů v chápání věcí vůbec“ spíše pojem *makroparadigma*, aby se nevytratila skutečnost, že změna paradigmatu vždy zahrnuje mnoho mezo- a mikro-paradigmat. Upozorňuje, že: „Rozhodující pro vystřídání paradigmatu je průlom inovativních dílčích signálů z minulosti (třeba od předchůdců určitého způsobu myšlení, od lidí, kteří nejsou myšlenkově zařaditelní do myšlení své doby, do kritických skupin všeho druhu, asi jako by postmoderní ‚avant la lettre‘) do celkového trendu, přijímaného širokými

¹⁵ Obsahu pojmu kultura oboru a jeho různým rovinám, které zahrnuje, včetně zkoumání vztahu mezi pojmoslovím oboru a kulturou oboru se podrobně věnuje J. Horský v souvislosti s historií, dějepísem, dějepísectvím a jejich výukou. Myšlenky obsažené v jeho stati jsou však velmi inspirativní a podnětné i pro oblast společenských věd a filozofie. Viz: HORSKÝ, J.: Změníme „kulturu“ dějepísectví ve prospěch multikulturalismu? In: Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Plzeň: A. Čeněk 2005, s. 236 –257.

¹⁶ Tedy změny „celkové konstelace přesvědčení, hodnot a způsobů jednání atd., které jsou sdíleny členy určité společnosti.“ (KUHN, T.S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago 1962, s. 175.).

masami. Nerozhoduje, jestli, už tu jednou byly jednotlivé indikátory krize nebo změny, ale to, co skutečně, dělalo dějiny.¹⁷

Tato *mikro* a *mezi* paradigmata nemají význam jen pro historická zkoumání, i ve společenskovední oblasti velmi přispívají k reflexi způsobů, jak se vytváří skutečnost dané society a jak je tato skutečnost reprezentována ve společenských vědách.¹⁸

Kultura oboru tedy může vedle „epistemologické tradice“ oboru obsahovat a rozvíjet i kriticko-hermeneutický přístup, aniž by však tato hermeneutika nahrazovala metodologii společenských věd.¹⁹

4. Vyjasňování pojmů

Analogicky k tendenci jednotlivých společenských věd, kterou R. Aron označil jako tendenci k „výsadnímu sebepojetí“, i členění klíčových kompetencí v RVP GV se zaměřuje vždy na *jeden* aspekt reality.²⁰

U klíčových kompetencí v RVP GV se správně uvádí, že „jsou zde zpracovány jednotlivě, ale v praxi se navzájem prolínají a doplňují“²¹, ale v jejich členění je pouze sociální kompetence v explicitní konjunkci s kompetencí personální, tj. osobnostní. *Reálně* jsou však všechny kompetence kompetencemi osobnostními (*self efficiency*), neboť *reálně* mají všechny společného jmenovatele v integrativní kompetenci, Dörnerem pojaté jako „kompetence z vědění o vlastním řešení pro-

¹⁷ KUNG, H. *Světový étos*. Projekt. Zlín: Archa 1990, s. 134.

¹⁸ Jak píše J. Pešková: „Komplikované společenské fenomény nelze plně objektivovat, protože k nim zásadně patří nezbytná míra skrytosti a intimity, nebo jinak řečeno, jakmile věc vyjádříme, znamená to nejen, že ji vymezíme a přivedeme do světla, ale také to, že ji omezíme, vtěsnáme do určitých sevřených hranic.“ PEŠKOVÁ, J.: Smích jako sociální skutečnost. In: Sborník *Hledání souřadnic společného světa*. Praha: Eurolex Bohemia 2004, s. 413.

¹⁹ V Gadamerově pojetí ostatně hermeneutika ani nemá být metodologií společenských věd, ale „pokusem porozumět tomu, co vlastně společenské vědy jsou mimo jejich metodologické sebeuvědomění a co je spojuje s celkem naší zkušenosti světa.“ VIZ GADAMER, H.-G. *Wahrheit und Methode*. Tübingen, J.C.B. Mohr, 1990.

²⁰ „Každá společenská věda se zaměřuje na jeden aspekt reality, který se definuje problémem podstatným pro určitou aktivitu: tak např. ekonomické je takové chování, které v zápase s přírodou usiluje o zajištění prostředků k přežití společenství a o překonání nejhorší bíd; politické je to chování, které se snaží o utváření kolektivu a o uspořádání společného života lidí, tedy o stanovení pravidel spolupráce a vedení. Takové rozlišení však není reálné. Každá činnost, která směřuje k vytváření nebo ke zvětšování bohatství každé skupiny, obsahuje i politiku, protože vyžaduje spolupráci jednotlivců. Stejně tak politický řád obsahuje i ekonomický aspekt, protože rozděluje statky mezi členy společenství a musí ladit se způsobem společné práce.“ ARON, R. *Opium intelektuálů*. Praha: MF 2001, s. 163.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. VÚP Praha 2007, s. 8.

blémů.“²² Chápeme-li kompetenci schopnost či způsobilost (resp. dostatečnou způsobilost) být úspěšný v určité oblasti, osobnostní charakter každé kompetence zřetelně vyvstává v její vnitřní diferenciaci na kompetenci *epistémickou* a kompetenci *heuristickou*; obě se vztahují ke schopnosti *sebereflexe*.

Epistémická kompetence jako odhad své schopnosti uskutečnit záměr na základě specifického vědění vztahujícího se k záměru, se zakládá na vědění o pravděpodobnosti úspěchu konkrétně potřebných operací, *heuristická* kompetence pak vyplývá z odhadu jedince o jeho schopnosti vyhledat zprvu neznámé cesty řešení (například vlastním přemýšlením nebo vlastním vyzkoušením). Spojením obou kompetencí se moduluje horizont očekávání: čím více nejistoty obsahuje, tím častěji jedinec v řešení problému přerušuje své stávající aktivity, aby se ujistil, zda vzhledem k „extrapolační neurčitosti“ postupuje progresivně. Ze zřetele na *epistémickou* a *heuristickou* kompetenci se tak vynořuje význam kompetence, nazvěme ji kompetencí „vědění problému.“ Oporu i pomoc v následné nejistotě, pochybnostech, váhání a motivaci „problém řešit“, tu pak vedle učitele představuje týmová práce vrstevnické skupiny: v praktické rovině prostřednictvím projektového vyučování a společné práce na projektech, v teoretické rovině pak relevantními diskuzemi studentů na zvolené téma.

Zkušenosti z těchto diskuzí čím dál víc ukazují, že pro – zjednodušeně řečeno – „googlovskou generaci“ představují i skutečné uplatňování kritického myšlení v tolik potřebném ujasňování si obsahů mnoha pojmů a atributů. Ukazuje se, že frekvence jejich užívání vede ke kontraproduktivnímu efektu, a to ve dvojí rovině: neuvědomujeme si dostatečně, že různé souvislosti a kontexty, v nichž je užíván tentýž výraz, pozměňují jeho obsahové konotace, a za druhé, že i my (jednotlivě) témuž pojmu můžeme rozumět odlišně.

V seminářích oborové didaktiky ZSV se tak například rozvinula přínosná diskuze (bylo to v souvislosti s otázkou, jak výše zmíněná vzájemná reálná propojenost klíčových kompetencí podmiňuje jisté obtíže v posuzování jejich korespondence s „látkou“ obsaženou v učebnicích a učebních textech), která vyústila k porozumění studentů, že jako učitelé by neměli uvedení jednotlivých „typů“ klíčových kompetencí v RVP chápat jako jejich „striktní katalog“, nýbrž jako základ pro zvažování otázky, na které z jejich konotací je v konkrétní pedagogické situaci potřebné se zaměřit. Například zda u *sociální* kompetence akcentovat rozvoj schopnosti „rozhodovat se na základě vlastního úsudku“ nebo zda tu akcentovat rozvoj schopnosti „vytvářet a udržovat hodnotné mezilidské vztahy“,

²² DORNER, D. Wissen und Verhaltensregulation: Versuch einer Integration. In: Mandl, H., Spada, H. (Hrsg.), *Wissenspsychologie*. München-Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 1988, s. 264–282.

či zda v atributu „sociální“ akcentovat rozvoj sociálního citění a sociální pomoci potřebným. Vzhledem k velké frekvenci a rozmanitosti užívání adjektiva „sociální“ neváhal např. F. A. Hayek označit toto slovo za *lasiččí*; v odkazu na Shakespearovu větu z *Jak se vám líbí* („Umím vysát tesknotu z písně jako lasička vysává vejce“) ukazuje nejen, jak faktický a normativní význam slova „sociální“ neustále kolísají v sotva postřehnutelném přechodu od popisu v předpis, ale ukazuje i „schopnost“ tohoto slova zbavit významu substantiva, před která se postaví. Tak jako lasička je schopná vyprázdnit vejce, aniž by to na něm zanechalo nějakou viditelnou stopu, *lasiččí slova* jsou „vhodná ke zneškodnění pojmu, který je člověk nucen použít, z něhož si však přeje odstranit veškeré implikace, které by mohly ohrozit jeho vlastní ideologické premisy.“²³

Připomeňme, že Hayek zaznamenal výskyt slova „sociální“ v podobě více než 160 podstatných jmen blíže vymezovaných přídatným jménem „sociální“²⁴, přičemž poznamenává, že jde jen o ta, na která si vzpomněl. Uvědomíme-li si, že mnohá z těchto uvedených spojení se ještě užívají v negativní, kritické formě (např. „sociální nepřizpůsobivost“, „sociální nepořádek“, „sociální nespravedlnost“, „sociální nejistota“ atd. včetně pejorativního „socka“), není divu, že Hayek konstatuje, že v tolika různých významech, jichž nabylo slovo „sociální“, přestalo být užitečným nástrojem specifikace.²⁵

Přesto je možné rozpoznat paradigmatický význam slova „sociální“: J.-F. Lyotard jej shledává ve schopnosti člověka „zůstat vnímavým ke všem významům, která svědčí o pohybu opačném lidství“²⁶, a R. Rorty pak „v epochálním

²³ HAYEK, F.A. *Omyly socialismu*. Praha: SLON 1995, s. 127.

²⁴ „Bohatství, boj, bojovník, bytí, celek, cíl, citění, ctnost, činitelé, demokracie, dialekt, diskriminace, dispozice, dobro, dobročinnost, dohled, dohoda, duch, důsledky, důvěryhodnost, ekonomie, epistemologie, epocha, etika, etiketa, fakt, fašismus, filosofie, harmonie, historie, hledisko, hodnota, chápání, charakter, choroba, chování, ideál, instituce, inteligence, invalida, jedinec, jednání, jistota, kariérista, koncepce, konflikt, konsensus, konstrukce, kontrola, kritik/a, kruhy, lékařství, majetek, migrace, mínění, mír, moc, morálka, mravy, myslitelé, myšlení, napětí, názor, nepřiměřenost, nezávislost, nouze, odpovědnost, opatření, oprávnění, orgán, organismus, orientace, partner, plýtvání, podpora, podradnost, pojištění, pokrok, politika, poptávka, postavení, potřeby, povinnost, poznání, práce, pracovník, právní stát, principy, priorita, problém, proces, produkt, prospěšnost, příležitost, případ, přizpůsobivost, psychologie, působení, reakce, realismus, reforma, revoluce, role, rovnováha, rozdíl, rozhodnutí, rozměr, rozvoj, rysy, řád, sféra, síla, situovanost, skladba, skupina, služba, smlouva, solidarita, správa, spravedlnost, status, stipendista, struktura, studie, styk, svědomí, svět, systém, teologie, teorie, tržní ekonomika, typologie, účet, ukazatele, úlevy, uspokojení, uvědomění, uznání, užitek, věda, vědomí, vláda, vlastnictví, vrstva, vůdce, vůle, vyděděnec, vyrovnání, výsada, výzkum, význam, výzva, vztahy, zájem, zákony, záležitosti, závazek, zdraví, zeměpis, zlo, zřetel, živočich, život.“ Tamtéž, s. 125–126.

²⁵ Viz srov. Tamtéž, s. 127.

²⁶ LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. s. 70.

významu toho, že lidé jsou schopni oddělit od sebe dvě otázky: otázku ‚Věříš a přeješ si to, čemu věřím a co si přeji já?‘ a otázku ‚Trpíš?‘.²⁷

Podobně, i u tolik frekventovaných pojmů „interdisciplinarita“, „interdisciplinární vztahy a souvislosti“ či „interdisciplinární propojování poznatků“, vedly diskuze studentů k porozumění, že nejde o pouhé proklamativní krédo, ale o osvojování a zlepšování schopnosti propojovat ty oblasti, které tradiční organizace vědění navzájem „žárlivě“ izolovaly.

Obdobně i vyvstávající diskuze, vyjasňující pojmy „etika“, „etické“, vedla mj. k porozumění (nikoli ospravedlnění) multikulturních konfliktů (na základě Aristotelova rozlišení pojmů *ethos* a *éthos*).

Ve vyjasňování pojmů prostřednictvím relevantních diskuzí, k nimž nabízí prostor seminářová forma výuky, nejde o „výuku etymologie pojmů“, ale o porozumění jejich obsahům, které vychází ze zainteresovanosti studentů, slyšících názory či mínění druhých, které pak konfrontují se svým a které je pak „projasněno“ a uvědomováno. Jakkoli jde o mou, tj. parciální zkušenost s těmito diskuzemi, vyjádří-li studenti potřebnost „vyjasňování pojmů“ pro jejich vlastní porozumění slovy „že to byl tah na branku“, jistě stojí za to, aby tato možnost byla uplatňována.

Závěr

Souvislosti, vyvstávající při konkrétní didaktické práci s obsahy společenskovědního vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích učitelů, tato kapitola pouze otevírá; jistě by si zasloužily hlubší analýzy. Oboroví didaktici však vzhledem ke svým konkrétním zkušenostem v oblasti „práce s obsahy“ patří k těm, kteří mohou ve spolupráci s expertním týmem a učiteli různých stupňů vzdělávání podnětným způsobem přispět k právě probíhající revizi RVP, jeho zkvalitnění a aktualizaci.

Literatura

- ARON, Raymond. *Opium intelektuálů*. Překlad Helena Beguivinová. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2001. 355 s. Myšlenky; sv. 1. ISBN 80-204-0842-8.
- BENEŠ, Z. *Co je a co není oborová didaktika*. Teze a podněty k diskuzi. https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/280/co_je_neni_oborova_didaktika_Benes.pdf

²⁷ RORTY, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge 1989, s. 320.

- BRAMELD, T. *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. In: *Education as Power*. New York 1965.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. Praha: PedF UK 1997. Phare-RES.
- DORNER, R.D. *Wissen und Verhaltensregulation: Versuch einer Integration*. Munchen-Weinheim 1998.
- GADAMER, H.-G. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1990.
- HAYEK, F.A. *Omyly socialismu*. Praha: SLON 1995. ISBN 80-85850-05-2.
- HELUS, Z. *Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství*. In: Krykorková H., Vaňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK 2010.
- HORSKÝ, J. *Změníme „kulturu“ dějepisců ve prospěch multikulturalismu?* In: *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: A. Čeněk 2005.
- JANÍK, T. *Oborové a předmětové didaktiky*. In: Průcha, J. (Ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009.
- JANÍK, T. a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- KORTHAGEN, F. A. J. et al. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. 1. vyd.* Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KUHN, T.S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago 1962.
- KUNG, H. *Světový étos. Projekt*. Zlín: Archa 1990.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR 1993. ISBN 80-7007-047-1 *Orbis Scholae 1/2006*. PedF UK a Centrum základního výzkumu školního vzdělávání MU Brno.
- PELCOVÁ, N. *Dilemata učitelství předmětu Základy společenských věd*. In: *Základy společenských věd I.- IV*. Praha: Eurolex Bohemia 2005.
- PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH 1999. ISBN 80-7298-004-1.
- RORTY, R. *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge 1989.
- RORTY, R. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kalligram 2000.
- RUSSELL, B. *Zkoumání o smyslu a pravdivosti*. Praha: ACADEMIA 1975. RVP GV. Praha: VÚP 2007.
- TONDL, L. *Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia 2002. ISBN 80-7007-167-2.
- TONDL, L. *Dialog. Sémiotické rozměry a rozhraní dialogu*. Praha: Filosofia 1997. ISBN 80-7007-092-7.
- ZEICHNER, K.H., GORE, J.M. *Teacher socialization*. New York: Macmilian 1990.

I.3 Vzdělávání zaměřené na kompetence

Úvod

Snaha současných vzdělávacích politiky o reformování zkonstatovaných struktur rámcových vzdělávacích programů se po četných pokusech etablování vzdělávacích obsahů začíná ubírat směrem ke klíčovým kompetencím.²⁸ Ačkoliv se může zdát, že strategie rámcových vzdělávacích programů zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, není vůbec jasné, zda jde o určitý procesuální posun úrovně kompetencí, které si žák osvojuje, či implementaci cílového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, které škola musí respektovat při formulování výchovných a vzdělávacích strategií. V praxi se pak často jedná o verbativní slovíčkaření na základě taxonomie výchovných cílů, které ve výsledku splňuje jakési formální vymezení očekávaných kompetencí bez hlubší vazby na učivo, natož na stávající úroveň kompetencí, kterými opravdu žák disponuje. Problematické vymezení toho, co klíčové kompetence vlastně jsou, ale i objasnění způsobu, jak s nimi během vyučovacího procesu pracovat, je otázka, kterou si položil snad každý učitel. Reakce na problematické vymezení klíčových kompetencí se projevila i v poslední reformě kurikula gymnaziálního vzdělávání,²⁹ kde případové studie odhalily hned několik nedostatků. Explicitně na doplňujícím vzdělávacím oboru Etická výchova v RVP (ZV a G) je možné ty nejzásadnější pojmenovat.³⁰

²⁸ O naléhavosti nejasného vymezení klíčových kompetencí a jejich implementace ve výuce svědčí i přezkum rámcového vymezení klíčových kompetencí z roku 2006. Evropská komise proto zahájila dne 21. 2. 2017 nový přezkum, který se bude zabývat klíčovými kompetencemi pro celoživotní učení. „Cílem tohoto hodnocení bude určit, které dovednosti a kompetence dnešní mladí lidé potřebují získat, aby uspěli na trhu práce a dále shromáždit podkladové informace, jež poslouží k revizi rámce pro klíčové kompetence z roku 2006.“ Vyjádření Evropské komise k přezkumu klíčových kompetencí. European Commission. [online]. Brussels, 2017 [cit. 2017-01-02]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/info/consultations_en?field_consultation_status_value=All&field_core_policy_areas_target_id_selective=1203.

²⁹ Kolektiv autorů, 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-78-6.

³⁰ Srov. PRAHA, VÚP. Etická výchova. Metodický portál: Články [online]. 18. 04. 2007, [cit. 2017-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/1285/ETICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785. „Doplňující vzdělávací obor Etická výchova na gymnáziu navazuje na obsah učiva průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, v jednotlivých tématech navazuje na Enviromentální výchovu, Mediální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu nebo samostatný předmět Etická výchova vyučovaný na I. a II. stupni ZŠ.“

Etická výchova je jediným doplňujícím vzdělávacím oborem, který nemá konkrétně stanovený cíl. Ačkoli můžeme z RVP (ZV a G) vyčíst přínosy a obecné zaměření vzdělávacích cílů, jedná se spíše o popis prosociálních a psychosociálních dovedností, kde zcela absentují filosofická východiska. Holistické paradigma etické výchovy zdá se být v rámcových vzdělávacích programech zúženo na prosociální vzdělávací obsah.³¹ Příčinu takové reduktivní *apodeixis* lze hledat v metodických materiálech, které prosazují jednak přístupy zaměřené na vývojovou psychologii, psychologii osobnosti a humanistickou psychologii (Vacek 2008, Heidbring 1997), jednak prosociální přístupy (Olivar 1992, Lencz 1997, Nováková 2009), jejichž výsledkem je vymezení obsahů a cílů etické výchovy na základě psychologických a sociologických disciplín s důrazem na kategorie psychických dispozic, vývojových procesů a sociálních interakcí.

Na *Metodickém portále RVP* se dokonce o etické výchově dočteme, že krom toho, že cílí k rozvíjení základních sociálních dovedností prostřednictvím zážitkové metody, tak „není tedy filozofickou disciplínou, ale praktickým pedagogicko-psychologickým nástrojem, jak u žáků rozvíjet základní sociální dovednosti.“³² Můžeme si postesknout a přiznat – „není tedy“ divu, že se učitelé tak často setkávají se situací, že ačkoli žáci chtějí diskutovat, chybí jim vědomosti; dokonce i pojmy, se kterými se během výuky setkávají, jsou pro ně příliš abstraktní a nechápují jejich sémantický obsah.

Prakticky takové psycho-sociální zaměření spěje k povídání o tom, jak žáci vnímají sami sebe a své okolí, za čímž významně pokulhává edukační problematika související s eticko-filosofickými základy oboru. Etická výchova v sobě formálně zahrnuje jistou edukační problematiku, ale tím, že není jasně dán vlastní edukační cíl oboru, dochází k nesrovnalostem nejen v orientaci na základní učivo, ale i v terminologii a metodologii. Bilancí výše uvedeného je iluzivní a příliš široké vymezení cílů a očekávaných výstupů etické výchovy, které se jen velmi okrajově dotýká sociálních, personálních a občanských kompetencí; *in genere* klíčové kompetence nejsou koncepčně vztaženy k problematice etické výchovy.³³

³¹ Celá koncepce etické výchovy byla v RVP ustavena dle pedagogického výzkumu R. Roche Olivara a Ladislava Lence.

³² Viz MOTYČKA, Etická výchova. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 01. 2009, [cit. 2017-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.

³³ Kolektiv autorů, 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-78-6. Str. 243. „Z výše uvedeného vyvozujeme, že v RVP G není jasně a srozumitelně formulován cíl etické výchovy a že etická výchova není v RVP G systematicky řešena.“ Ibid. str. 247.

Epitetika vzdělávacího kurikula

Někdo by mohl namítnout, že chmurná mračna vznášející se nad abatonem vzdělávacích programů by mohla rozehnat konkretizace na úrovni školního vzdělávacího programu, ale na příkladu již akcentované etické výchovy, uvidíme, že ani takové řešení není zárukou uspokojujícího výsledku. Zvážíme-li výstupy zmiňované kurikulární reformy, které reflektují zkušenosti respondentů s implementací etické výchovy do ŠVP, bylo by vhodné zmínit alespoň některé z nich. Předně nejasné vymezení obsahu etické výchovy je učiteli často kompenzováno vlastní iniciativou, tedy implikací „již ověřené struktury jiných vzdělávacích oborů, ve kterých učitel hledá témata etické výchovy, a poté na nich staví obsah.“³⁴

Absentující cílová dimenze etické výchovy je jednou z hlavních příčin jejího spíše epizodického výskytu v rámci jiného učiva, realizovaného nejčastěji prostřednictvím neověřitelného a pouze formálně vykazovaného prolínání etické problematiky skoro všemi vzdělávacími obory. Nelze tedy ani zdaleka mluvit o koncepčně promyšleném pojetí etické výchovy, ačkoli by se to od závazných kurikulárních dokumentů na úrovni RVP očekávalo.

Provázanost cílového zaměření etické výchovy s klíčovými kompetencemi je učiteli vnímána jako teoreticky definovaná cílová kategorie, kterou vykazují spíše formálně v přílohách ke školnímu vzdělávacímu programu; v praxi se však hovoří o tom, že nikdo vlastně neví, k čemu klíčové kompetence jsou, natož jakým způsobem mají být u žáků rozvíjeny. S tím úzce souvisí i problém s hodnocením vědomostí a dovedností, neboť „etickou výchovu je problém hodnotit, protože žáci můžou pocházet z různých rodinných prostředí, kde jsou eticky formováni a dávat jim pětku za to, že je rodiče k ničemu nevedli, je samozřejmě nesmysl.“³⁵ Obecně můžeme říci, že dosahování cílů etické výchovy je nejen těžké realizovat, ale i hodnotit, a to především z důvodu problematičtějšího a nesystematičtějšího zpracování oboru etické výchovy v RVP. Učiteli nezbyvá než hledat inspiraci ve vlastní praxi, životních zkušenostech a aktuálním společenském dění nebo realizovat obsahovou stránku etické výchovy v kontextu cílového zaměření ostatních vzdělávacích oborů.

Alternativou k oficiálnímu proudu formálního vzdělávání je hledání podnětů pro výuku etické výchovy v oblasti neformálního vzdělávání a ve specializova-

³⁴ Srov. Kolektiv autorů, 2011. Kurikulární reforma na gymnáziích. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-78-6. Str. 255. Obsahová dimenze etické výchovy je v RVP roztroušena v několika oblastech – např. v oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, jakož i průřezových tématech (Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech).

³⁵ Ibid. str. 263.

ných projektech.³⁶ Současný trend směřující k výstavbě vzdělávacích programů na pozadí klíčových kompetencí se v kontextu etické výchovy objevuje např. v *Projektu K2*,³⁷ jehož záměrem je podpořit schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě individuálních motivací, schopností, vědomostí, postojů, hodnot apod., a to v kontextu jednání a odpovědnosti za svá rozhodnutí. O reálném přínosu projektových aktivit K2 rozhodne až čas a konečné výsledky pilotních studií.

Nabízí se však i možnost poohlédnout se po odlišných způsobech realizace vzdělávacího kurikula, kde nehrají prim vzdělávací obsahy, ale vzdělávání orientované na kompetence, a jehož eficiency se zajímavě odráží právě ve výuce společenskovedních předmětů.

Německý systém vzdělávání zaměřený na kompetence

Německá vzdělávací politika prošla v průběhu druhé poloviny 90. let 20. století několika proměnami, přičemž nejzásadnější z nich bylo vyhlášení tzv. „*Grundlagendekret*“,³⁸ kde byla reformována především úloha vzdělávacích cílů, které nebyly dostatečně pružné pro změny, kterými německý vzdělávací systém čelil. Článek č. 12 této vyhlášky stanovuje, že rozvíjení kompetencí je cílem veškerého primárního a sekundárního vzdělávání. Kompetence (Kompetenzen) byly v rámci primárního a sekundárního vzdělávání definovány jako způsobilosti a schopnosti specifické pro jednotlivé předměty a obory a všeobecné způsobilosti a schopnosti, které souvisejí s uplatňováním znalostí, dovedností a postojů.³⁹

Za původní klíčové kompetence (Schlüsselkompetenzen) byly pak považovány

³⁶ K problematice etické výchovy viz: Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji, Etické fórum České republiky, o.s., Etická výchova, o.p.s., Člověk v tísni, o. p. s.

³⁷ Projekt K2 – kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání je určen pracovníkům pracujícím s dětmi a mládeží v nestátních neziskových organizacích, kteří ji mohou využít ve své praxi a postupně měnit svůj přístup k dětem a mládeži v souladu se zřetelem na rozvoj kompetencí každého svěřence. Projekt K2 – Kvalita a konkurenceschopnost v neformálním vzdělávání (registrační číslo: CZ.1.07/4.1.00/33.0013) realizuje Národní institut dětí a mládeže (od 1. 1. 2014 Národní institut pro další vzdělávání) spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Viz Metodika – Kompetence, Kvalita, Kvalifikace, (sebe)Koncepce pro neformální vzdělávání [online]. Projekt K2 [cit. 2017-01-04]. Dostupné z: http://znm.nidv.cz/k2/publikace#1-Metodika_KKK

³⁸ Vyhláška ze dne 31. srpna 1998 o všeobecných vzdělávacích a organizačních ustanoveních pro školy hlavního vzdělávacího proudu. In: Klíčové kompetence – Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Vydalo Evropské oddělení Eurydice za finanční podpory Evropské komise (Generálního ředitelství pro vzdělávání a kulturu), Brusel: 2002. Str. 46–48.

³⁹ Ibid. Str. 46.

ty, které byly důležité pro získání vysvědčení. V roce 2002 byly dle návrhu vyhlášky (*Dekretentwurf über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten und der Schlüsselkompetenzen für den Primarschulbereich und für die erste Stufe des Sekundarunterrichts*) stanoveny klíčové kompetence v rámci učebních osnov pro každý vyučovací předmět. Vyučování zaměřené na kompetence znamenalo především pro praktikuující učitele změnu paradigmatu. Původně byly standardizovány požadavky na určitou znalostní úroveň žáků, ale nikoliv způsob, jak si požadované znalosti osvojit; jednalo se o běžnou formu vzdělávacího kurikula zaměřenou na vzdělávací obsahy, cíle a metody (Ute Harms, Burkhard Schroeter, Barbara Klüh, 2016).

Koncepční změna nastala v důsledku výzkumu PISA a TIMMS (2000), kde bylo prokázáno, že více jak jeden z pěti patnáctiletých studentů nedosahuje dostačující úrovně ve čtení a v práci s textem. Po takovém vystřízlivění se vláda ujala důsledné kontroly vzdělávacího systému a zásadně změnila názor na dosavadní vzdělávací koncepci. Důraz byl nyní kladen na to, jaké znalosti a dovednosti si žák po absolvování výuky osvojí a nikoli na učivo, které se má vložít. Patříčně se začal signifikovat i pojem kompetence.⁴⁰

Kompetence se v důsledku těchto kroků vymanily z limitace, jež byla dána očekávanými výstupy a cíly předmětu, a tak byly nově vnímány jako komplexní schopnosti, dovednosti a znalosti, které jsou uplatnitelné nejen napříč předměty a obory, ale především v životní praxi.⁴¹ Eckhard Klieme, pod jehož vedením byla realizována první expertíza národních vzdělávacích standardů na základě výzkumů kompetencí, definuje kompetence jakožto schopnosti a dovednosti, jež každý jedinec může získat nebo se jim může naučit při řešení konkrétních problémů, stejně jako schopnosti, které jsou spojené s motivační, volní či sociální připraveností jednat úspěšně a zodpovědně v proměnlivých životních situacích.⁴² Čímž mělo být dostatečně jasné, že se nejedná jen o seznam formálních

⁴⁰ Jedná se o vyjádření – KMK (Sekrariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) 2015. Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11. 06. 2015.

⁴¹ Např. Röschová usuzuje na základě vlastní pedagogické činnosti, že práce s modely kompetencí může být nápomocná nejen jakožto diagnostický nástroj, ale i jako forma přizpůsobení výukových metod příslušné studijní skupině. Srov. Rösch, A. (2009). Kompetenzorientierung im Philosophie und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen. LER. LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien. Zürich 2009. ISBN 978-3-643-90007-4.

⁴² „Kompetenzen sind bei allen Individuen verfügbaren oder durch erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen willentlichen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ Klieme, E. (2003). Zur

požadavků na vzdělávací obsahy, ale že díky kompetencím mají žáci nabývat takových schopností a dovedností, aby byli schopni zvládat a vypořádat se s různými životními situacemi.

Osvojení klíčových kompetencí je nyní zaměřeno na praktické využití, a nejen to, o klíčových kompetencích se již nepřemýšlí jako o izolovaných evaluačních „jednotkách“, ale je pro ně typická mezioborová (mezipředmětová) provázanost. Klíčové kompetence mohou být posuzovány pouze v optice všech poznatků, schopností a dovedností, které jsou danému věku žáků přiměřené, nikoliv dle očekávaných výstupů jednotlivých předmětů.

V průběhu etablování klíčových kompetencí jednotlivých oborů primárního a sekundárního vzdělávání byla v roce 2009 vypracována studie reflektující zaměření kompetencí ve výuce filosofie a etiky autorkou Anitou Röschovou. Studie představuje různé modely vytváření kompetencí v oborech filosofie, etiky a praktické filosofie (v rámci německého vzdělávacího systému předmětům odpovídajícím prvnímu a druhému stupni sekundárního vzdělávání v předmětech – Etika, Náboženská výchova a Vztah k okolnímu světu – tzv. LER „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“). Důvodem proč autorka zvolila právě tuto nesnadnou skupinu předmětů, byl fakt, že ačkoli v jiných předmětech (např. matematika, cizí jazyk, mateřský jazyk) panuje ve většině spolkových zemí celkem jednotný systém, a to jak v utváření tematických celků, očekávaných výstupů či klíčových kompetencí, v oborech filosofie, etiky a tzv. „LER“ nenalezneme ani jednotné pojmenování předmětů, natož podobnost v utváření klíčových kompetencí.

Ačkoliv byly uskutečněny určité pokroky v oblasti didaktiky oboru, jejich charakter byl spíše selektivní, resp. byl zaměřen na určité kompetence, které vyžadovalo zaměření jednotlivé školní instituce či školského systému spolkové země.⁴³ Tato situace je vskutku obdobná i v Čechách. Paradox je o to větší, že filosofie, která byla na počátku všech věd a dala jim metodologickou základnu, pokulhává, a to ne svou vinou, za vypracovanými didaktikami oborů, kterým dala život. Snad i tento impuls inspiroval Anitu Röschovou, aby na základě konkrétních výstupů z oborových praxí představila graduální model vytváření kompetencí v rámci oborů „LER“ primárního a sekundárního vzdělávacího systému v SRN. Indikátorem zde je praxe a exemplarita úspěšných modelů z praxe. Didaktiky tu nejsou jen experti či vědečtí pracovníci, ale i učitelé, absolventi. Röschová volá po návratu dialogu a nikoliv kurikulárního monologu, tvůrci

Entwicklung nationaler Bildungsstandarts – Eine Expertise. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt: 2003. Str. 21.

⁴³ Srov. Rösch, A. *Kompetenzorientierung im Philosophie und Ethikunterricht*. LIT Verlag, Wien: 2009. Str. 12–13.

didaktiky filosofie, praktické filosofie a etiky mají ustoupit ze ztrouchnivělé signifikace terminologií a suchých fakt.

Zaměření na kompetence dle Röschové vyžaduje porozumění samotné problematice kompetencí, předně je důležité odlišovat vzdělávací standarty (Bildungsstandarts), které plní funkci kvalitativního zajištění vzdělávací soustavy, čímž umožňují porovnávat úspěšnost/neúspěšnost vzdělávacích výstupů a již zmíněné kompetence, které definují schopnosti a dovednosti, které žák během výuky předmětu může získat. Bildungsstandarts plní funkci tzv. „očekávaných výstupů“, které hrají významnou roli i v našich vzdělávacích programech. Röschová pak tyto výstupy chápe jako „Mischung aus Inhalts und Outputsstandarts.“⁴⁴ Bildungsstandarts však definují očekávané výstupy adekvátního ročníku vzdělávání, čímž predikují obecné vzdělávací cíle, ale i kompetence, které mají žáci v určitém ročníku získat. Bildungsstandarts jsou definovány velmi obecně, proto jsou blíže specifikovány učebními plány (Lehrpläne) a modely kompetencí (Kompetenzmodelle). Bildungsstandarts stanovují kumulativní systematickou síť vědění, jakousi „Lernbiografie.“ Kompetence vycházející čistě z Bildungsstandarts se zaměřují spíše na aktuální evaluační výsledky vzdělávání (známky), nikoliv na možnost rozvoje dovedností a schopností, které mohou svůj vývoj kumulovat.

Z psychologického hlediska jsou kompetence definovány jako behaviorální dispozice jedince, na jejichž základě je dotyčný schopný úspěšně organizovat své chování a činnost.⁴⁵ Proto jsou kompetence dle Röschové často spojovány s poznatky, dovednostmi, schopnostmi, zvyky, naladěním. Kompetence tudíž není možné chápat jako seznam kýžených učebních výstupů nebo naučených témat, ale jako základní dimenzi samotného aktu vzdělávání žáka, do kterého vstupují osobnostní rysy, které mu umožní vyrovnat se a poradit si se vzniklou situací. Během vytváření kompetencí je důležité zohlednit i metakognitivní faktory, které mohou během předávání vzdělávacího obsahu zapůsobit na rozvoj dovedností, které mnohdy souvisí s dalšími mezioborovými kompetencemi. Röschová poznamenává, že pokud se chceme vyhnout schematickému vytváření kompetencí, je nutné vycházet z exemplárních a praktických situací, jen tak bude možné navzájem propojovat kompetence z různých vzdělávacích (mezioborových) obsahů. „Die große Zahl der tatsächlich anzueignenden Fähigkeiten und Fakten kann also reduziert werden, wenn ein Individuum Wissen, Fähigkeiten und Strategien besitzt, die transferfähig sind. (...) Kompetenzen beschreiben also solche

⁴⁴ Tyto pojmy zazněly již v roce 2005 na konferenci ministerstva kultury. Srov. Rösch, A. *Kompetenzorientierung im Philosophie und Ethikunterricht*. LIT Verlag, Wien: 2009. Str. 27.

⁴⁵ Srov. Weinert, F. E. *Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz Pädagogik, Weinheim. 2001. Str. 27.

Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte, erworbene, aslo nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gessellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind.⁴⁶

Modely kompetencí musí flexibilně pracovat s vývojem aktuální situace, nelze vycházet z definic kompetencí, které byly vázané na vzdělávací obsahy a očekávané výstupy z předcházejících let. Vždyť i to byl jeden z hlavních důvodů, proč Evropská komise doporučila implementaci kompetencí do vzdělávacích systémů jednotlivých členských zemí. Röschová pak uvádí pojem „Kompetenzdimensionen“, jedná se o čtyři hlavní směry (odborné-; metodické-; sociální a osobnostní) zaměření kompetencí, které vychází z hlavních složek učebního procesu žáka (psycho-kognitivní dělení). Jednotlivá zaměření kompetencí nestojí vůči sobě v hierarchickém poměru, spíše se prolínají, což vychází z aspektů samotného vzdělávacího procesu, který je sám o sobě taktéž multidimenzionální (obsahově-věcný, metodicko-strategický, sociálně-komunikativní, afektivní). „Sachkompetenz“, tedy odborná kompetence se zaměřuje na věcné zaměření a akvizici faktických poznatků a vzhledů do předmětu. Zvyšují se odbornostní poznatky, které se dále využívají ve specifických situacích i v obor překračujících souvislostech. Odborné a věcné zaměření kompetencí je vždy úzce spojeno se vzdělávacím obsahem oboru, spojuje v sobě osvojování vědomostí a poznatků (fakta, pravidla, pojmy, definice), rozpoznávání souvislostí, pochopení argumentů, usuzování a vyhodnocování teorií.⁴⁷

Osvojování dovedností z oblasti metodických kompetencí je podmíněno propojováním odborných poznatků ze vzdělávacích obsahů předmětů a způsobů, jak tyto poznatky byly získány, proto je např. schopnost číst základní kompetencí potřebnou ve všech předmětech. Samozřejmě existují rozdíly, příprava odborného textu vyžaduje jiné dovednosti než interpretace básně. Röschová uvádí, že právě z důvodu přímé souvislosti odborných (věcných) a metodických kompetencí, byly mnohými autory vypracovány poněkud schematizující studie prokazující fakt, že metodické kompetence jsou vždy spojené s konkrétními vzdělávacími obsahy a jsou jimi osvojovány právě jen věcné (faktické obsahy). Sociální kompetence a jejich osvojování je závislé na situacích a řešeních úkolů a problémů během výuky. Projevují se ponejvíce ve schopnostech úspěšně napl-

⁴⁶ Rösch, A. *Kompetenzorientierung im Philosophie und Ethikunterricht*. LIT Verlag, Wien: 2009. Str. 31.

⁴⁷ Czerwanski, A. und Autoren. *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*, Bd. 1. Verlag Bertelsmann, Gütersloh. 2002. Str. 30.

ňovat dané cíle v kooperaci s ostatními členy společnosti (školní třídy). Převzetí zodpovědnosti za sebe i ostatní, vnímání ostatních, schopnost řešit konflikty či kooperativní jednání jsou nejčastěji tematizovanými fenomény v souvislosti se sociálními kompetencemi.

Osobnostní neboli personální kompetence zahrnuje osvojování si základních hodnot, postojů a motivací, které ovlivňují chování během vzdělávání žáků. Patří sem sebepojetí vycházející ze sebeuvědomění a sebeúcty, ale i schopnost kritického sebeuvědomění v interakci s okolním prostředím, hledání vlastního místa v něm, vytváření vlastních hodnotových systémů a morálních úsudků. Kompetence k jednání a učení je pátou složkou základních kompetencí, ale v „Lernkompetenzquadrat“ se přímo neuvádí, neboť je integrována do všech výše uvedených kompetencí, resp. bez schopnosti jednat a učit se by nebylo možné získávat poznatky ani je reálně používat. Kompetence k jednání umožňuje žákům rozvíjet jejich osobnostní, profesní a sociální směřování v životě, jakož i utvářet vlastní životní postoj a vztah ke světu. Kompetence k jednání zahrnují poznatky, schopnosti a dovednosti napříč vzdělávacími oblastmi, čímž směřují k mezioborovému prolnutí poznatků, schopností a dovedností při řešení problémových situací. Kompetence k učení je speciální forma kompetence k jednání, díky níž si žák osvojuje na základě jeho individuálních a behaviorálních dispozic strategie učení a způsoby využití poznatků v praxi. Kompetence k učení rovněž zahrnuje schopnost stanovit si individuální vzdělávací cíle, formy, motivace a strategie získávání poznatků.

Agilní snaha německých pedagogů polidštit rigidní formálnost dosavadního pojetí kompetencí se ubírala směrem k modu kompetencí, který by vystihoval způsob, jak člověk rozumí světu; jak se k němu vztahuje. Jürgen Baumert (2002) představuje dvě dimenze kompetencí, které jsou pro moderní globalizovanou společnost esenciálním prismaticem - (1) *Modi der Weltbegegnung*, aneb rozvíjení kompetencí, které souvisí s různými přístupy k porozumění světu a orientace ve světě; (2) *Basale Kulturwerkzeuge*, tedy základy kulturních dovedností a znalostí, které žáci potřebují, aby mohli proniknout do hloubi kulturního dědictví.⁴⁸

Na Baumerta navazují i další autoři (Ute Harms, Burkhard Schroeter, Barbara Klüh), kteří se věnují rozpracování *Modi der Weltbegegnung* především z hlediska problematiky konstruktivní racionality. Za důležitý předpoklad všech

⁴⁸ Do první skupiny modu *Weltbegegnung* řadí Baumert dílčí kompetence jako např.: kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung, normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, Probleme konstitutiver Rationalität. Druhá skupina je zastoupena kompetencemi - Beherrschung der Verkehrssprache, mathematische Modellierungsfähigkeit, fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz, Selbstregulation des Wissenserwerbs (Baumert, 2002, 109).

kompetencí, které lze pod tento modus zahrnout, pak zdůrazňují schopnost argumentace. Je-li žák schopen argumentace, kterou můžeme obecně uznat za plausibilní, dosáhl reflexivní formy úsudku, v níž se odráží nejen výsledek sémanticko-logických myšlenkových operací, reflexe společenského konsensu nebo pragmaticko-presupozitivního rozhodování, ale především schopnost nechat se vést otázkami a hledat na ně odpověď.⁴⁹

Vztaženost kompetencí k subjektu bylo logickou reakcí na další výsledky PISA studie a mnoho odborníků se snažilo hledat novou definici takto vymezených kompetencí. Eckhard Klieme reagoval následujícícm vymezením: „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so dass sie sich intern graduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zu erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen.“⁵⁰

Z Kliemeho pojetí kompetencí je zřejmá konvergence mezi pedagogickou psychologií a filosofií výchovy. Zatímco pedagogická psychologie doposud vnímala problematiku kompetencí především z hlediska získávání znalostí, dovedností a schopností, filosofické stanovisko umožňuje hlubší zamyšlení nad tím, co v žákově životě kompetence způsobují a jak jejich internalizace ovlivní *modus essendi* jedince. Z toho vyplývá, že kompetence nelze jednostranně vnímat jako empirický korelát schopností, znalostí a dovedností potřebných k dosažení určité vzdělávací úrovně, ale spíše jako aristotelskou *energeia* vzdělávacího procesu v součinnosti s *hexis* a *proairesis*.⁵¹

⁴⁹ Srov.: Ute Harms, Burkhard Schroeter, Barbara Klüh, 2016. *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis*. Waxmann Verlag. ISBN 9783830985198. Str. 208–209.

⁵⁰ Klieme et al: *Expertise zu nationalen Bildungsstandards*, Bonn, 2003.

⁵¹ „Gemeint sind vielleicht eher selbstbestimmtes Lernen und Selbstreflexion, denn Fremdlernen wäre genauso unsinnig wie Nicht-Selbstlernen; die Kollegen der Psychologie nennen das technisch Metakognitionen, Pädagogen zuweilen Lernkompetenz, Humboldt fasste sie unter die Figur des Lernens des Lernens). Dass uns Kompetenzen erlauben, offene unvorhersehbare Situationen aufzuschließen und Aufgaben zu lösen, verdankt sich ihrem durchweg unterstellten generativen Charakter und damit einer regelgeleiteten Tiefenstruktur des Könnens.“ Srov.: Pongratz, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer, 2007. *Bildung - Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse. ISBN 3-938076-34-8. Str. 15.

Zaměření vzdělávání na kompetence s sebou nese zásadní změnu paradigmatu; nelze hledat návod na to, jak s nimi pracovat v diskurzech výchovně-vzdělávacích teorií, ale v autentickém prožívání každodennosti, kde se teprve ukáže, které kompetence žák nutně potřebuje na to, aby úspěšně zvládl zadání, úkol. Fakt, že kompetence jsou pro pedagogickou vědu tvrdým oříškem, svědčí i několik pokusů kompetence pojmově uchopit. V sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století se v Německu hovoří spíše o kvalifikacích či klíčových dovednostech, až v devadesátých letech se v důsledku nových očekávání a výzev plynoucích z ekonomických a společenských změn objevuje pojem kompetence, jehož preskriptivní charakter vystihuje cíl každého jedince, který se chce uplatnit na trhu práce. „Dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissenschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist.“⁵²

Pojem kompetence se postupně začíná antropologizovat a ve společnosti prahnoucí po úspěchu se mluví o „homo competens.“ (Alulaf/Strubants 1994, 54) Klasické vzdělávací teorie zdůrazňující kumulaci poznatků za účelem získání kvalifikovaného vzdělání nemohly zaručit získání stejně kvalifikované práce. Ve vzdělané společnosti byl koncem devadesátých let diagnostikován upadající zájem o vzdělání, v jehož důsledku se nově formulovaly i nároky na standardní úroveň všeobecného vzdělání.⁵³ Často bylo poukazováno na subsumpci subjektu pod funkcionální požadavky subsystému, na rozpolcenost požadavků vnějšího vzdělávacího systému a vnitřní subjektivitou jedince. Zaměření na kompetence se tak zdálo být tou neoptimálnější odpovědí na otázku, jak co možná nejautentičtěji u žáků rozvíjet nezbytné dovednosti.

Dominující diskurs kompetencí (personální, sociální, metodické, pracovní) je sám o sobě konkluzí požadavků, které se v horizontu určitého společně sdíleného prosotru od jedince očekávají.⁵⁴ Subjekt zde zakouší permanenční starost

⁵² Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer (2007): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld. Str. 34.

⁵³ Ke srovnání: „So heben etwa De Haan/Poltermann die neue Bedeutung des „Allgemeinwissens“ in der Wissensgesellschaft hervor. Anschließend an Aussagen des Bildungs Delphis, das das BMBF Ende der 1990er Jahre durchführen Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden nicht mehr in gut pädagogischer Manier entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ (multi)funktionaler bzw. polykontexturaler Subjektivität.“ Viz: Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer (2007): *Bildung - Wissen - Kompetenz*. Bielefeld. Str. 34.

⁵⁴ Kompetence lze jednoduše popsat Weinertovými slovy: „die bei Individuen verfügbaren oder

o to, zda se rozhodl jednat správně, zda udělal, co bylo v jeho silách, zda opravdu naplnil nejen vlastní očekávání, ale i expektaci ostatních. „Leben heißt dann ‚Meistern‘, ‚Bewältigen‘ und ‚Problemlösen.‘ In jedem Fall Agens-Sein, das eigene Leben in die Hand nehmen, um eine weitere Metapher der damit eingeführten aktiv/passiv-Differenz zu bemühen.“⁵⁵

Výsledkem takového funkcionalistického pojetí může být jistá individualizace vzdělávání, ale s tím i související odpovědnost vzdělávajících se subjektů za vlastní rozhodování. Kritické názory⁵⁶ na individualizované vzdělávání zaměřené na kompetence akcentují zásadní nedostatek konstruktů „homo competens“, a to „obcházení“ teorie subjektu, v níž je individuální vývoj jedince determinován restriktivní funkcí společenského konsensu. Individualizace kompetenčního vzdělávání by v té nejvyhraněnější podobě představovala hrozbu normativního posuzování subjektu dle dosažených (očekávaných) úrovní kompetencí, což by kromě egodevalvace mohlo spět k formalistickému popisu vzdělávajícího se subjektu jakožto kompozita očekávaných kompetencí. (Höhne 2007) Současní němečtí pedagogičtí odborníci (Wimmer, Höhne, Fuchs, Bröckling, atd.) doporučují najít *aurea via media* mezi oběma přístupy, tedy adekvátně zohledňovat eficienti kompetencí, ale nevytrhovat vzdělávajícího se jedince z holistického pojetí světa, ozřejmit mu optimálnost interní adaptace na *Modi der Weltbegegnung*.

Holistické pojetí rozvíjení kompetencí samozřejmě není ve společenských vědách *novum*. Basil Bernstein v díle *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (1996).⁵⁷ Pojem „kompetence“ dává do souvislosti s implicitním modelem společnosti, komunikace, interakce a subjektu. Sociální logika Bernsteinova kompetenčního modelu implikuje výkon individuální a společenské aktivity

durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27)

⁵⁵ Srov. Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff ‘Kompetenz’ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld. Str. 41.

⁵⁶ Např. Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): *Die verkaufte Bildung*. Opladen. Str. 45-68. Taktéz – Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff ‘Kompetenz’ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer (2007): *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld. Bielefeld. Str. 30-43.

⁵⁷ „The concept [Kompetenz] refers to procedures for engaging with, and constructing, the world. Competencies are intrinsically creative and tacitly acquired in informal interactions. They are practical Accomplishments.“ (Bernstein 1996, 55)

v horizontu společně sdíleného světa. Všichni jsme ze své podstaty kompetentní k myšlení a jednání, to, co nás odlišuje, je míra aktivity a kreativity osobitého pojetí světa.⁵⁸ Sebeuskutečňování skrze vlastní existenci ve světě je osobitě vyjádření porozumění sobě samému, ale i světu. Kompetenční modely se utváří během intencionální socializace, akomodace, edukace; jsou bilancí všestranného vývoje jedince.

Bernstein zdůrazňuje i důležitost časového hlediska v pojetí kompetencí, resp. stanovení si relevantního časového určení realizace kompetencí. V evidenci časového rozvržení kompetencí spatřuje důležitý bod, v němž se odhaluje minulost a současně předznamenává budoucnost. (Bernstein 1996, 56) Z hlediska formálního učení se tímto učitelé otevírá možnost naladění se na procesy, jakými žák na základě již etablovaných, ale i očekávaných kompetencí promýšlí jejich realizaci. Bernsteinovy úvahy nad problematikou kompetencí zdaleka neztratil na platnosti ani dnes, neboť vymezení kompetencí ve vzdělávání působí stále entropickým dojmem.

Závěr

Profetické snahy české vzdělávací politiky o reformu rámcových vzdělávacích programů jsou jistě chvályhodné, avšak cesta ke vzdělávacímu kurikulu zaměřeného na kompetence není vůbec jednoduchá. Poznali jsme, že jakkoli proklamuje strategie rámcových vzdělávacích programů provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, nejsou tato formální vymezení v praxi realizovatelná a na příkladu absentující cílové dimenze etické výchovy jsme mohli vysledovat jednu z hlavních příčin problematického a nesystematického zpracování oboru etické výchovy v RVP.

Na německých vzdělávacích plánech zaměřených na kompetence je nejlépe vidět, že tato vzdělávací koncepce s sebou nese zásadní změnu paradigmatu, i to, že doposud jsou kompetence pro německou pedagogickou vědu tvrdým oříškem. Ani postupná antropologizace kompetencí ve smyslu „homo competens“ nezaručuje rozvíjení základních poznatků o společnosti, vztahu člověka ke světu, jakož i pochopení fenoménů každodenní reality. Můžeme dát na radu současných německých pedagogů, kteří sami hledají *aurea via media* mezi přístupy, které vymezují kompetence ve vzdělávání. Výsledně jedině, na čem se většina shoduje je fakt, že je potřeba adekvátně zohledňovat efektivitu kompetencí, ale nevytrhovat vzdělávajícího se jedince z holistického pojetí světa, ozřejmit mu optimálnost interní adaptace na *Modi der Weltbegegnung*.

⁵⁸ Ibid. str. 56.

Literatura

- Baden-Württembergischer Industrie- und Handelskammertag (2015). Fachkräftemonitor 2030. <http://www.fachkraeftemonitoring-bw.de/> (Stand: 22. 07. 2015).
- BAUMERT, J. (2002). *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In N. Kilius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100–150). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London a.o.: Taylor & Francis.
- GRUSCHKA, Andreas. (1994). *Empirische Bildungsforschung – das muss keineswegs, aber es kann die Erforschung von Bildungsprozessen bedeuten – Oder: Was lässt sich zukünftig von der forschenden Pädagogik erwarten*, in: *Pädagogische Korrespondenz* 32/1994, S. 5-35.
- HARMS, U. SCHROETER, B., KLÜH, B., 2016. *Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts in Zusammenarbeit von Forschung und Schulpraxis*. Waxmann Verlag. ISBN 9783830985198
- KLIEME, E. & Hartig, J. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), 11–29.
- KLIEME, E. (2004). *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen*. *Pädagogik*, 56(6), 10-13.
- Kolektiv autorů, 2011. *Kurikulární reforma na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-78-6.
- Landesinstitut für Schulentwicklung & Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015). *Bildungsberichterstattung 2015*. Stuttgart.
- MOTYČKA, Etická výchova. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 01. 2009, [cit. 2017-05-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.
- PONGRATZ, Ludwig A.; Roland Reichenbach; Michael Wimmer, 2007. *Bildung - Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse. ISBN 3-938076-34-8.
- RÖSCH, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen*. LER. LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien. Zürich 2009. ISBN 978-3-643-90007-4.
- SANDER, W. (2005). *Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz*. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28(2), 8–13.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). Stärkung der Demokratieerziehung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)
- WEILER, Hans N.: *Bildungsforschung und Bildungsreform – Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft*, in: Gogolin, I. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Innovation durch Bildung*, Opladen 2003, S. 181-203.
- WEINERT, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim und Basel: Beltz.
- WIMMER, M. (2002): *Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft*. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): *Die verkaufte Bildung*. Opladen.

I.4 Metodika a členenie epochového vyučovania vo waldorfskej pedagogike so zreteľom na spoločenskovedné predmety

Miesto úvodu

Predstavme si situáciu v škole. Učiteľ začne novú látku hodiny ekonómie krátkym predstavením osobnosti Adama Smitha a jeho diela *Bohatstvo národov* z roku 1776, pričom poukáže na úvod tohto diela, kde Smith popisuje jednu konkrétnu, dobovú dielnu na výrobu špendlíkov. Učiteľ situáciu v dielni študentom prerozpráva, pričom sa pokúša pestro a živo vylíčiť jednotlivé činnosti a úkony, ktoré vykonávajú robotníci pri výrobe špendlíka. Popisuje ako jeden robotník narovnáva drôt, druhý ho strihá, tretí zabrusuje atď. Robotníci si totiž prácu potrebnú na výrobu jedného špendlíka rozdelili a každý vykonáva iba jeden úkon či malú sériu úkonov. Učiteľ popisuje ako robotníci používajú pri práci rôzne nástroje, ktoré si vynašli na uľahčenie vykonávania svojich činností. Následne sa spýta študentov, koľko špendlíkov sa podľa nich vyrobí za deň v danej dielni a potom uvedie Smithove údaje. Učiteľ ďalej preskočí k ďalšej významnej osobnosti a líči príbeh Henryho Forda a jeho snahy za pomoci pásovej výroby neustále skracovať čas potrebný na výrobu jedného automobilu.

Po popísaní uvedených skutočností sa učiteľ vráti k Smithovej dielni a spýta sa študentov, koľko špendlíkov by podľa nich ten istý počet robotníkov vyrobil, keby každý vyrábala celý špendlík sám a jednotlivé činnosti by si medzi sebou nedelili. Následne uvedie Smithove odhady, z ktorých badať, že delba práce mnohonásobne zvyšuje množstvo výsledného produktu pri tej istej práci, resp. že pri delbe práce je na výrobu toho istého množstva produktu potrebné menej práce. Ďalej v interakcii so študentami a s odkazmi na predošlé príbehy a popísané situácie predostiera učiteľ súvislosti medzi delbou práce, mechanizáciou úkonov a zavádzaním strojov do výroby. Prezентuje študentom grafy ukazujúce celospoločenské zvýšenie produktivity práce za rôzne obdobia, ukazuje rast HDP a pýta sa, nakoľko k rastu produktu prispela delba práce a nakoľko zvýšené množstvo strojovej práce. Dáva študentom čítať rôzne texty ohľadom medzinárodnej delbe práce a do zošita si ich necháva zapisovať niektoré z prezentovaných myšlienok či odpovedí na otázky. Následne končí hodina.

Na ďalší deň učiteľ otvára novú hodinu pripomenutím včerajšej témy a zadáva študentom skupinovú prácu, v rámci ktorej niektorí študenti vypisujú všetky klady, iní všetky zápory spojené s delbou práce a zistenia následne prezentujú. Kladiet otázku ohľadom toho, čo človeka ženie k väčšej produktivite. Necháva

študentov zhodnotiť osobu Henryho Forda. Pýta sa, či je predstaviteľná spoločnosť bez deľby práce a kto by v takej chcel žiť a iné podobné otázky. Tým učiteľ ukončuje danú tému a začne novú líčením.

Prečo v úvode práce o waldorfskej pedagogike uvádzame túto imaginárnu situáciu? Ako uvedené súvisí s metodikou waldorfských škôl? Nasledujúca práca si okrem iného dáva za úlohu predstaviť danú problematiku tak, aby sa odpovede na položené otázky stali samé o sebe zjavnými.

Stav problematiky a ciele práce

Pokiaľ by sme si ako cieľ práce chceli stanoviť ukázať typicky waldorfské didaktické a metodické prvky vo vyučovaní predmetov majúcich za cieľ primeranú inkulturáciu človeka do spoločnosti a oboznámenie žiaka s náležitosťami občianskeho života, ako sú predovšetkým *výchova k občianstvu, základy spoločenských vied* či *ekonómia*, narazili by sme na vážny problém. Ten spočíva vo viacerých skutočnostiach. Po prvé, pohľad do jednej z najväčších elektronických knižníc waldorfských publikácií *Waldorflibrary.org* odhalí skutočnosť, že texty venujúce sa metodike waldorfského vyučovania ju popisujú v drvivej väčšine na príkladoch prírodovedných predmetov. Po druhé, pohľad do zverejnených metodických materiálov pražského waldorfského lýcea (Waldorfské lyceum – metodické materiály 2015), teda školy na ktorej autor tejto práce pred pár rokmi začal svoju waldorfskú pedagogickú kariéru, ukáže, že učiteľské kolégium svojho času rozpracovalo metodické komentáre k väčšine na škole vyučovaných predmetov – až na niektoré výnimky. Medzi tieto výnimky patria predmety ako základy spoločenských vied, právo, ekonómia či religionistika. A po tretie, v tých istých materiáloch nájdeme v komentári k waldorfskej metodike (Kraemer 2012) tvrdenie, že neexistuje konsenzus o tom, ako vyučovať spoločenskovedné predmety na waldorfských školách.

Aj uvedené skutočnosti vypovedajú o tom, že waldorfská metodika vyučovania je rozpracovaná predovšetkým v prírodovedných predmetoch. Pokiaľ ide o predmety humanitné, objavujú sa metodické reflexie najmä v súvislosti s dejepisom, prípadne s výučbou jazykov. V predmetoch týkajúcich sa občianskej výchovy systematické metodické spracovanie waldorfskej výučby v podstate chýba. Štruktúra a ciele tejto práce preto musia rešpektovať a zohľadniť uvedené skutočnosti.

Ako teda písať o waldorfskej metodike vyučovania tém z oblasti základov spoločenských vied, keď pre ňu takmer chýbajú akékoľvek podklady? Je každá výučba politických, právnych či ekonomických tém automaticky waldorfská

len z toho dôvodu, že sa odohráva na waldorfskej škole? Dajú sa aj tu určit nejaké typicky waldorfské metodické kritériá? Ak áno, ako?

Cielom práce je pokus vymedziť istý metodický rámec pre vyučovanie spoločenskovedných tém. Cesta k tomuto cieľu však vedie okľukou. Najskôr si naznačíme metodickú stránku vyučovania prírodovedných predmetov, keďže waldorfská metodika spoločenskovedných predmetov, ktorú načrtujeme následne, sa v *niečom* odvíja analogicky od metodiky predmetov prírodovedných. Do popredia tu vystúpi tzv. metodický trojkrok, resp. členenie vyučovania na tri fázy.⁵⁹ V záverečnej časti práce si načrtujeme obsah výučby základov spoločenských vied na waldorfských školách cez prizmu tzv. sociálnej trojčlennosti.

Fenomenologická metóda poznávania a jej pedagogický rozmer

Mladý človek dnes už neraz stratil most medzi tým, čo vníma a bezprostredne zažíva a tým, čo chápeme ako vedecké poznanie. Jedným z prejavov tejto straty je slabá schopnosť porozumieť abstraktným vedeckým konceptom a teóriám. To inými slovami znamená, že priepasť medzi „rečou“ vedy a „rečou“, v akej k mladým ľuďom prehovára svet našej každodennej skúsenosti, sa prehlbuje. (Řstergaard 2007, Somer 2010a).

Didaktika a metodika waldorfskej pedagogiky sa snaží aspoň čiastočne preklenúť priepasť medzi skúsenosťou a pojmovým aparátom tým, že vychádza a stavia na takzvanej fenomenologickej metóde poznávania (Ronovský 2011: 37-41, D' Aleo 2003).⁶⁰ Východiskom pre formulovanie poznatkov a všeobecných zákonitostí je pozorovanie fenoménov, javov, ktoré okolitý svet a príroda ponúkajú ich pozorovateľovi. Môže pritom ísť o elementárne zmyslové fenomény (zvukové, optické, čuchové vnemy), ako aj o veľké spoločenské javy (historické udalosti, politické režimy, povolania) – teda o čokoľvek, čo je prístupné

⁵⁹ Pokiaľ budeme v práci hovoriť o členení vyučovania na tri fázy, tak myslíme členenie hlavnej vyučovacej jednotky, ktorým je na waldorfských školách ranná epocha trvajúca cca 110 minút. Tá je súčasťou dlhšieho epochového vyučovania, teda istej blokovej výučby, v rámci ktorej sa jeden predmet vyučuje počas 3-4 týždňov intenzívne vždy prvých cca 110 minút ráno a po tomto období nasleduje niekoľkotýždňová epocha iného predmetu. Spomenuté metodické prvky platia, pokiaľ nebude v texte uvedené inak, predovšetkým pre vyššie stupne škôl (cca 7-9 ročník ZŠ a 1-4 ročník SŠ).

⁶⁰ Tu používaný výraz „fenomenológia“ má svoj vzťah k metóde poznávania vychádzajúcej zo spisov J. W. Goetheho a jeho pokračovateľov. Podobnosti a rozdielnosti s fenomenologickou tradíciou nadväzujúcou na E. Husserla nie sú predmetom tejto práce.

ľudskej skúsenosti a čo nemusí mať nutne kvantifikovateľný charakter. Až na základe fenomenologického pozorovania sa formulujú všeobecné zákonitosti. Dôraz sa kladie ako na vzťah, tak aj na uvedomenie si rozdielu medzi *vnímaným* a *mysleným* obsahom javu, teda medzi tým, čo naozaj pozorovateľ pri pozorovaní fenoménu vníma, a čo je produktom jeho mysle, pojmom, prípadne abstraktným myšlienkovým modelom.

Ako teda žiakom správne sprostredkovať výdobytky ľudskeho poznania? Ako im primerane sprístupniť pokladnicu prírodných a spoločenských vied? Do úvahy tu pripadá postup, v rámci ktorého sa žiakom najskôr predstavia konkrétne vedecké poznatky, univerzálne princípy, definície a spoločenské teórie a následne sa experimentálnym alebo názorným spôsobom predvedú fenomény vo funkcii dôkazu či ilustratívnych ukážok toho, že daná teória, zákonitosť, princíp či ohodnotenie nejakej osoby alebo javu sú správne a v súlade s pozorovaniami. Takýto postup by vo svojom dokazovaní isto poukázal na niektoré fenomény, ale v princípe by to nebol postup fenomenologický, keďže poradie *skúsenosť – teória* by v ňom boli opačné.

Edukačný proces založený na fenomenologickom prístupe popisuje Řstergaard (2007). V kontexte prírodovedného vyučovania identifikuje štyri rôzne štádiá na ceste od fenoménu k vedeckému konceptu, ktoré by mali byť súčasťou vyučovania: 1. Vybudovať bohatú a živú predstavu pozorovaním fenoménu, ktorý môžu žiaci popisovať vlastnými slovami rôznym spôsobom. 2. Z bežných a nevedeckých pojmov, ktoré žiaci použili na opis pozorovaného fenoménu, vybrať taký, ktorý sa dá postupne rozvinúť vo vedecký pojem. 3. Predstaviť vedecký pojem alebo model spôsobom, aby žiaci videli, že pojem je pokračovaním a nie protirečením zažitého či pozorovaného fenoménu. 4. Použiť príslušné vedecké pojmy a modely na prehĺbenie porozumenia fenoménu.

Ako už bolo naznačené, istý pokus o prevedenie fenomenologického spôsobu poznávania do metodiky vzdelávania predstavuje waldorfská pedagogika, pričom vyššie uvedené štyri štádiá sú s istými obmenami vo waldorfskej metodike subsumované do troch.

Metodický trojkrok – trojčlenné fázovanie vyučovania

Vychádzajúc z fenomenologického prístupu sú žiaci waldorfských škôl vedení k pozorovaniu javov, aby následne sami (alebo za pomoci otázok učiteľa) boli schopní vyvodiť príslušné pojmy, teórie, zákonitosti či definície, alebo aby aspoň boli schopní porozumieť procesu ich vzniku.

Waldorfské vyučovanie v rannej epoche sa člení do niekoľkých fáz, pričom je tu snaha oddeliť od seba tzv. fázu vnemovú (pozorovanie javu) od tzv. fázy

pojmovej, resp. poznávacej (proces myslenia, abstrahovania, zovšeobecňovania, vyvodzovania pojmov, zákonitostí, princípov, vzorcov, definícií). Jednotlivé fenomény sú vybraté a usporiadané spôsobom, aby podnecovali intelektuálnu aktivitu žiakov a aby bolo možné na základe pozorovaného prísť k univerzálnym záverom. Cieľom je vyvodiť to univerzálne a konceptuálne z jednotlivého a názorného. Preto je potrebné vybrať taký fenomén alebo ponúknuť takú skúsenosť, v rámci ktorých bude výsledný pojem alebo zákonitosť už implicitne prítomná a v priebehu vyučovacieho procesu sa len stane zjavnou, explicitnou (Somer 2014: 52-4).

Špecifikom waldorfského vyučovania v epochách je, že vnemová a poznávací fáza sa odohrávajú s jednoduchým časovým odstupom, resp. medzi týmito fázami by mali študenti zakúsiť nočný spánok (Kraemer 2012: 30). Cieľom nočného predelu je okrem iného odstup od témy, resp. prechod od osobnej skúsenosti a zaangažovanej účasti k oddelenému (od pozorovania či zážitku odstúpenému) uvažovaniu a rozumovým štruktúram (Somer, 2014: 54-5, Guttenhöfer: 2010).⁶¹

Medzi *vnemovou* (pozorovanie fenoménu) a *poznávacou* (myšlienkové súvislosti, pojmy) fázou však stojí ešte ďalšia fáza, v prírodovedných predmetoch nazývaná *rekapituláčná*. Tá nasleduje hneď po vnemovej fáze v ten istý deň a sú v nej bezprostredne rekapitulované obsahy toho, čo bolo pozorované.

Počas vyučovania prírodovedných predmetov sa tak jedna téma spracováva spolu v troch fázach rozdelených do dvoch dní. Ide o takzvaný metodický trojkrok⁶²:

1. *vnemová (pozorovacia) fáza, (prvý deň)*
2. *rekapituláčná fáza (prvý deň)*
3. *pojmová (poznávací) fáza (druhý deň).*

Keďže každý deň sa ešte ukončuje tretia fáza témy z predošlého dňa, tak nová téma a nový sled troch fáz začína až približne v druhej tretine rannej epochy (Ševčík: 2012), i keď časová dotácia jednotlivým fázam je odlišná podľa povahy predmetu a témy. Z metodického trojkroku, keď medzi druhou a tretou fázou má byť odstup jednej noci vyplýva aj nutnosť epochového, teda bloko-

⁶¹ Nie je však pravidlo, že čím dlhší predel medzi vyučovacími jednotkami, tým lepšie. Význam fázovania sa stráca, pokiaľ je medzi fázami viacdnový odstup. To je prípad každého konca týždňa a nasledujúceho vikendu, kedy musí učiteľ fázovanie prispôsobiť tejto skutočnosti (Jirout: 2012).

⁶² Okrem pojmu trojfázové vyučovanie sa niekedy vo waldorfskej pedagogike hovorí aj o trojkrokovom alebo trojčlennom vyučovaní, v angličtine o *two-days-three-steps-model of learning in main lesson*. Je pritom možné stretnúť sa s rôznymi názvami pre jednotlivé fázy.

vého vyučovania. (Steiner: 1996) V prípade klasického vyučovania, keď sú napr. biológia, dejepis alebo základy spoločenských vied vyučované po jednej alebo dvoch hodinách raz za týždeň, nemá dodržovanie metodického trojkroku svoj žiaduci psychologický efekt. Žiaci si totiž pozorovanie alebo prezentáciu nepamätajú s takou živostou, aká je pre primerané dokončenie kognitívneho procesu potrebná.

V praxi vyučovania prírodovedných predmetov na waldorfských školách sa tak v prvej fáze zväčša predvádza pokus (pád predmetov, elektrický výboj etc.) alebo pozoruje nejaký jav (tlkot srdca v závislosti od rôznych pohybov či duševných nálad, zvuky vtákov etc.) Žiaci sú tu väčšinou otvorení prichádzajúcim vnemom, pričom pozorované javy sa v tejto fáze nevysvetľujú a prípadné otázky sú odsunuté do ďalších fáz výučby. V nasledujúcej, tzv. rekapitulačnej fáze učiteľ nechá študentov rozprávať o ich pozorovaniach. Predostierajú sa obrazy toho, čo nastalo, prípadne čo nasledovalo a robia sa záznamy pozorovania. Dôležité je, aby v tejto fáze neboli pozorovania vysvetlené a aby sa odlišilo perceptuálne od kognitívneho, teda to pozorované od toho, čo už je produktom myslenia.⁶³ Tretia fáza nasleduje ďalší deň ráno na začiatku vyučovania epochy. Pár vetami alebo otázkami je pripomenuté včerajšie pozorovanie a potom nasledujú otázky ohľadne vzťahov a súvislostí medzi pozorovanými javmi, pričom cieľom je, aby sa trieda postupne dopracovala k vysvetleniu javu a vypracovaniu príslušných vedeckých pojmov a modelov (podtlak, elektrické pole etc.)

Podľa Somera didaktický model tzv. fenomenologického vyučovania, v ktorom sa vychádza z jednotlivých fenoménov (v prvej fáze) a dospieva k univerzálnym pojmovým poznatkom (v 3. fáze) predstavuje všeobecný rámec pre waldorfskú didaktiku obsiahnutú aj v odborových didaktikách (Somer 2014: 58), hoci, ako uvidíme, s istými obmenami v didaktike spoločenskovedných predmetov.

Základné indície pre výučbu spoločenskovedných predmetov

Ako je to teda s trojčlenným členením spoločenskovedných epoch? V metodickom komentári k výučbe humanitných predmetov na pražskom waldorfskom lýceu (Kraemer 2012: 31) sa píše: „Na rozdiel od prírodovedných predmetů nee-

⁶³ Ondřej Ševčík, waldorfský učiteľ chémie, k procesu oddeľovania vnímaného a mysleného, hovorí: „Objeví-li se při rekapitulaci pozorování např. sdělení ‚v baňce byl podtlak‘, zeptám se: *Jak jste ten podtlak pozoroval?* A odpověď, že lze pozorovat toliko projevy podtlaku, ale nikoli podtlak sám, je nasnadě. Takto také postupně docházíme k oddělování skutečně pozorovaného a v mysli konstruovaného” (Ševčík: 2012).

xistuje na waldorfských školách jasný konsensus o tom, jak by měla konkrétně vypadat podoba tří částí hlavního vyučování v humanitních předmětech.“ Problémom má byť to, že v humanitných predmetoch zväčša chýba onen prvotný vnemový podklad, objektívne pozorovateľný experiment alebo zmyslový jav, od ktorého by sa následne mohol odvíjať zvyšok výučby.⁶⁴

Je táto absencia fenoménu v jeho priamej zmyslovej podobe dôvodom pre iné členenie epochy spoločenskovedných predmetov, než aké vychádza z metodického trojkroku? Je absencia konsenzu dôvodom, kvôli ktorému výučba humanitných predmetov na waldorfských školách môže vychádzať z ľubovôle učiteľa?

Pripomeňme, že metodický trojkrok vo výučbe prírodovedných predmetov je vlastne rozpracovaním metodických poznámok inšpirátora waldorfskej pedagogiky Rudolfa Steinera.⁶⁵ Pokiaľ nie je jasný konsensus ohľadom toho, ako na waldorfských školách vyučovať spoločenskovedné predmety, je rozumné sa aspoň pozrieť na pôvodné intencie Rudolfa Steinera v tejto otázke. Ten totiž aj k humanitným predmetom dáva, síce krátke, ale predsa len isté záchytné body. Skicu jednotlivých etáp vyučovania v prípade spoločenských vied približuje v jednej zo svojich metodických prednášok na príklade dejepisu, ale jeho odporúčania možno čítať v širšom kontexte metodiky spoločenskovedných predmetov, pretože tie boli v jeho dobe úzko spojené s dejepisným vyučovaním: „Najskôr rozprávam deťom obyčajné skutočnosti, skutočnosti navonok sa odohrávajúce v priestore a čase. To zamestná opäť celého človeka rovnako ako [fyzikálny] pokus, pretože človek je nútený predstavovať si priestorovo. Malo by sa dbať na to, aby si predstavoval priestorovo, aby istým spôsobom niečo také, čo rozprávam, videl neprestajne v duchu; aby si predstavoval tiež časovo. Keď som

⁶⁴ A tak podľa Kraemera už nemôžeme napr. históriu zažívať priamo, ale len sprostredkované cez záznamy alebo rozprávanie, ktoré však už obsahuje istý subjektívny element a hodnotiaci či interpretačný rozmer. (Kraemer 2012: 31)

⁶⁵ V zázname jednej z jeho prednášok k metodike vyšších stupňov možno nájsť istý náznak popisovanej trojčlennosti vo vyučovaní, vyjadrený veľmi hutným spôsobom na príklade fyziky: „Najskôr robím pokus (...) Potom odvediem pozornosť detí od prístrojov, s ktorými som predvádzal pokus a prejdem to celé ešte raz, (...) sa to akosi zrekapituluje, (...) sa to nechá ešte raz vyzvať v duchu pred očami bez toho, aby sa to sledovalo fyzicky (...) Tak môžem uzavrieť hodinu (...) a nechám [žiaka] odísť domov. Teraz spí. (...) Ďalší deň si môžem dovoliť viac reflektovať, premýšľať to, čo som minulý deň predvádzal názorným pokusom a potom čistým popisovaním ústne zopakoval, zopakoval pre fantáziu. A teraz o tom uvažujem. (...) Viedim úvahy smerujúce k tomu, aby sa dieťa zoznámilo so zákonmi toho, čo sa dialo. Viedim to viacej k tomu, čo na veci súvisí viac s myslením, s predstavou“. (Steiner 1996: 20-21) Tieto pomerne strohé náznaky waldorfskej výučby fyziky následne do podoby metodického trojkroku rozpracoval a rozviedol predovšetkým Manfred von Mackensen (2010).

toto urobil, pokúsím sa na to nadviazať troškou rozprávania o osobách, ktoré sa tam [v preberanom čase a priestore] vyskytovali alebo tiež o udalostiach, ku ktorým došlo, ale nie tak, že vecne rozprávam, ale že charakterizujem. Uskutočnením týchto dvoch etáp (...) teraz dieťa prepustím. Zajtra ho prijmem. (...) Naviažem tak, že teraz uvažujem napr. o tom, či Mithradatés alebo Alkibiadés bol poriadny človek alebo nie, bude to teda skôr úvaha. Musím pritom jeden deň byť tým, kto je viacej objektívny, kto veci charakterizuje, druhý deň tým, kto veci posudzuje, o nich uvažuje.“ (Steiner 1996: 21) ⁶⁶

Inak povedané, aj vo vyučovaní humanitného predmetu hovorí Rudolf Steiner o troch etapách vyučovania rozdelených nocou. Absencia priameho zmyslového vnemového podkladu nie je principiálnym problémom.⁶⁷ Tak ako v experimentálnej časti prírodovedných predmetov vnímame rozmiestnenie nejakých objektov v priestore, medzi ktorými sa dejú isté súvislosti v čase, tak aj v humanitnom predmete líčime jednotlivé udalosti v priestore a v čase spôsobom, aby dianie vyvstávalo v predstavách žiakov tak, akoby ho vnímali, priamo pozorovali. V prvej fáze by teda nemali byť prezentované abstraktné pojmy, konceptuálne teórie či definície, ale skôr líčené predstaviteľné obrazy nejakých dejov či situácií. Somer (2014: 55) tvrdí, že pokiaľ je nejaká udalosť konkrétne a živo prezentovaná, tak takéto vyučovanie v žiakoch umožňuje živú predstavu istej situácie, do ktorej sa môžu ponoriť spôsobom obdobným pozorovaniu vo fyzike.⁶⁸ Predvedenie fenoménov v prvej fáze vyučovania však môže mať v rôznych humanitných predmetoch rôzne podoby a formy – umelecké obrazy, hudobné ukážky, prehliadky pamiatok, rozprávanie biografie, čítanie literárneho textu alebo výklad. (Mackensen 2010, Guttenhöfer 2010)

V druhej etape môže byť líčený jav následne charakterizovaný, aby sa prehlbli-

⁶⁶ Napriek tomu, že Rudolf Steiner aj v citáte k fyzike aj k dejepisu všetky činnosti popisuje, ako by ich robil sám učiteľ, tak z kontextu jeho pedagogických doporučení je zrejmé, že rátať s participáciou žiakov na vyučovaní ako aj s inými metódami výučby než je frontálny výklad (Somer 2010b: 49).

⁶⁷ Čo sa týka subjektívneho rozmeru v spoločenských vedách, napr. v histórii, toho si bol Rudolf Steiner vedomý a rátať s ním ako s nutnou súčasťou dejepisných výkladov, pretože jednotlivé historické skutočnosti je okrem iného potrebné istým spôsobom zoskupiť, zoradiť, a v tom sa vždy prejavuje prvok, ktorý do výkladu vkladá autor. Napriek tomu je však podľa Steinera medzi jednotlivými autormi rozdiel v tom, či dokážu zaujať alebo nezaujať rozprávať o dejinách a učiteľia by si mali vycibriť cit pre výber takých autorov, cez diela ktorých je možné nahliadnuť do skutočného historického diania. (Steiner 2006: 77-8). Uvedené sa vzťahuje aj na dejepisné či iné spoločenskovedné učebnice.

⁶⁸ A aj v prírodovedných predmetoch nemusí mať predvedenie fenoménu v prvej fáze vždy podobu priameho zmyslového pozorovania, ale vyučujúci môže, napr. v biológii miesto obrázkov či filmov zo života nejakého zvierata, tento zvierací život pútavo prerozprávať či dokonca zahrať.

lo porozumenie, ukázali sa podstatné vlastnosti javu alebo jeho širší obraz z rôznych uhlov pohľadu. V tretej etape prebiehajúcej ďalší deň sa môžu rozvíjať rôzne úvahy, napr. morálne zhodnotenie predostretej osoby a situácie, či s odstupom vedené úvahy všeobecnejšieho charakteru o vzorcoch správania, myslení či historickom vedomí ľudí, s ktorými sa žiaci oboznámili v predošlých fázach vyučovania.

Schematicky možno teda zhrnúť, že waldorfská metodika vyučovania a učenia stavia na rytmickom slede troch fáz, ktoré autori waldorfského vzdelávacieho programu (Richter 2013: 22) zovšeobecnilí nasledovne:

- 1.) *prežívanie, pozorovanie, experimentovanie*
- 2.) *rozpamätávanie, popis, charakteristika, zaznamenávanie*
- 3.) *spracovanie, analýza, abstrakcia, zovšeobecňovanie (vytváranie teórií)*

Cieľom metodického trojkroku v spoločenskovedných predmetoch nie je kopírovať výučbový postup prírodných vied. Trojfázové členenie výuky má zabezpečiť, aby pri preberaní jednotlivých tém bola oslovaná a namáhaná celá ľudská bytosť, teda nielen myslenie, ale aj cítenie a vôľa žiaka (Steiner 1996, 2003a). Práve jednotlivé fázy vyučovania a s nimi spojené adekvátne metódy a postupy majú mať rozdielny vzťah k jednotlivým zložkám osobnosti žiaka, a primárnym cieľom je jeho celkový harmonický vývoj. Metodický trojkrok je zároveň len jeden z viacerých faktorov, ktoré waldorfský učiteľ zvažuje pri plánovaní formy epochy, a tak výsledná podoba realizovanej výuky môže byť zmesou rôznych metodických prvkov a postupov, v rámci ktorých sledovanie štruktúry trojkroku môže pri konkrétnej situácii či látke ustúpiť do úzadia.

Tolko k postupu výučby spoločenských tém. Ako je to však s ich obsahom na waldorfských školách?

Obsah výučby základov spoločenských vied na waldorfských školách – sociálna trojčlennosť

V vzdelávacom programe pre prvú waldorfskú školu Rudolf Steiner nerátal so *samostatným predmetom*, ktorý by mal tematizovať vyučovaciu látku obsiahnutú u nás bežne v predmetoch *výchova k občianstvu* či *základy spoločenských vied*. Na druhú stranu však vývoj schopností umožňujúcich viesť aktívny občiansky a pracovno-ekonomický život ako i pochopenie chodu celku spoločnosti boli silnou pedagogickou prioritou Steinerom načrtnutého vzdelávacieho programu. Z toho dôvodu sa látka základov spoločenských vied rozvíjajúca uvedené schopnosti premietla do všetkých predmetov v každom ročníku waldorfskej školy, pričom ekonomická výučba je zvlášť previazaná

so zemepisom a politické a právne otázky s dejepisom. Rudolf Steiner dával napríklad odporúčania, aby sa v rámci materinského jazyka žiaci učili písať ani nie tak úvahy na rôzne témy, ale aby precvičovali písanie obchodných listov, v ktorých by dokázali vyjadrovať svoje potreby takým spôsobom, že ich druhý človek môže jasne pochopiť. Príklady v matematike mali vychádzať z reálneho života a nadväzovať na hospodárske témy. Pre vyššie ročníky navrhoval vyučovať látku, ktorá sa nachádza v jeho knihe *Hlavní body sociální otázky*. (Steiner 1993, 2006, Richter 2013)

Okrem sociálnych *kompetencií* by tak vo výučbe základov spoločenských vied vo vyšších ročníkoch waldorfských škôl mal byť dôraz kladený aj na konkrétny obsah (látku) a pojmy umožňujúce pochopenie celospoločenských procesov. Inými slovami, cieľom waldorfského štúdia spoločenskovedných predmetov nie je len spoločensky angažovaný a aktívny občan. Ak totiž tento nemá pojmy vystihujúce reálne spoločenské procesy, tak nie je jasné, či jeho aktivita bude na spoločnosť pôsobiť ozdravne alebo deštruktívne.

Obsah a pojmy základov spoločenských vied by na waldorfských školách mali mať svoje ukotvenie v tzv. *sociálnej trojčlennosti*, čo je názov pre spoločenské usporiadanie načrtnuté Rudolfom Steinerom v naposledy uvedenej knihe. (Steiner 1993)⁶⁹ V uvedenom spoločenskom usporiadaní rozlišuje Steiner tri základné oblasti, a to kultúrno-duchovnú oblasť (školenie, veda, umenie, náboženstvo), ďalej oblasť politicko-právnu (štát, ľudské práva, zákonodarstvo) a konečne oblasť hospodársku (výroba, obeh a spotreba tovarov). Kľúčové na sociálnej trojčlennosti je to, že tri uvedené oblasti spoločnosti sa vyvíjajú okolo im vlastných, ale rozdielnych princípov a cieľov, a preto by sa mali rozvíjať každá samostatne na základe toho, čo je pre ktorú oblasť prirodzené. Okrem rozlíšenia troch oblastí spoločnosti tak ide predovšetkým aj o zdravé vzťahy medzi nimi. Tak napr. v oblasti školstva by predpisy pre vzdelávanie nemali vychádzať na základe politických rozhodnutí štátnych úradníkov či demokraticky zvolených straníkov, ale školstvo by malo byť oprostené od štátneho dirigizmu a prenechané na vlastný slobodný rozvoj (a úpadok), a teda učitelia by ciele vzdelávania nemali čerpať zo štátnych normatívov, ale z pozorovania vyvíjajúcej sa bytosti žiaka. Na druhú stranu ani štát by sa nemal dostať do područia kultúrno-duchovnej oblasti spoločnosti. Pokiaľ sa to stane, ak napr. isté náboženstvo či ideológia ovládne štát a používa ho na presadenie svojich cieľov, ako to bolo v extrémnom prípade v totalitných režimoch, tak ide o nezdravé usporiadanie spoločnosti. Hospodárstvo by taktiež nemalo byť riadené štátom, no cez prizmu sociálnej

⁶⁹ Okrem pomenovania sociálna trojčlennosť (*die soziale Dreigliederung*) používal Steiner aj označenie trojčlennosť sociálneho organizmu (*die Dreigliederung des sozialen Organismus*).

trojčlennosti by nemalo zostať ani napospas neriadeným tržným silám. Túto neštátnu a decentralizovanú riadiacu či skôr usmerňujúcu funkciu hospodárstva majú však vykonávať samotní ekonomicky činní aktéri na základe vzájomnej spolupráce a vytvárania kooperatívnych združení (asociácií), v ktorých budú zohľadnené záujmy všetkých zúčastnených. Schematicky povedané, podľa konceptu sociálnej trojčlennosti má v kultúrno-duchovných otázkach platiť princíp slobody, v politicko-právnych otázkach princíp rovnosti (rovnosť pred zákonom) a v hospodárstve princíp bratstva, resp. princíp vzájomnosti a kooperácie.

V koncepte sociálnej trojčlennosti nadobúdajú mnohé pojmy, ako napr. vlastníctvo, právo, vláda, sloboda, príroda, dar, altruizmus, spolupráca atď. nový, či prinajmenšom iný význam než je bežný v rozšírených spoločenských teóriách. Na tomto mieste nejde o to popísať jednotlivé nuansy spoločensky trojčlenného usporiadania. Bez ohľadu na jednotlivé myšlienky obsiahnuté v Steinerovom náčrte sociálnej trojčlennosti je skôr dôležité podotknúť, že sociálna trojčlennosť sa nemá vyučovať na waldorfských školách ako akýsi politický program či ako súbor téz, podľa ktorých by sa mala usporiadať spoločnosť. Podobne ako v prípade prírodovedných predmetov by sa malo k adekvátnym pojmom či teoretickým náhľadom prísť prostredníctvom sledovania príslušných prírodných, v tomto prípade spoločenských síl a procesov. (Steiner, Mosmann 2015) Na začiatku napr. ekonomického vyučovania by teda nemali stať definície či tvrdenia typu „základom spoločenského blahobytu je sledovanie vlastného záujmu“, ani tvrdenia typu „trh práce je miestom, kde domácnosti za úplatu predávajú či prenajímajú svoju prácu“. No cieľom nie je ani to, aby tieto tvrdenia boli len nahradené inými, napr. tými, ktoré vychádzajú zo sociálnej trojčlennosti (napr. „spoločenský blahobyt rastie tým viac, čím viac sa jednotlivci vzdávajú výsledkov svojej práce v prospech celku spolupracujúcich“, či „práca nie je tovar, a preto ju nemožno predávať - predávať možno len výsledky práce“ etc.) V oboch prípadoch by šlo o ideologizáciu výučby. Cieľom je priviesť žiakov k sledovaniu príslušných procesov (hoci často len v mysli predstavovaných), na základe ktorých môže vzniknúť pochopenie pre príslušné pojmy a názory. Je rozdiel medzi tým, keď sa len mravokársko-ideologicky povie, že „ľudia by mali v hospodárstve spolupracovať a nie súťažiť“, a ak sa žiakovi priblíži proces trhu a delby práce, z ktorého pozorovania vlastne vyplynie, že ľudia pri delbe práce a vzájomnej výmene tovarov v mnohom ohľade už spolupracujú, a že táto spolupráca je kalená a znehodnocovaná konaním vychádzajúcim z abstraktných ekonomických názorov o spoločenskom blahobyt vznikajúcom zo sledovania vlastného prospechu.

Práve vyššie spomínaný metodický trojkrok môže okrem toho, že sa ním sleduje harmonický rozvoj osobnosti, napomôcť aj predchádzaniu riziku ide-

ologizácie výučby, nech už je jej obsahom čokoľvek. Didaktická analýza učiva z hľadiska metodického trojkroku však vôbec nie je jednoduchá záležitosť, zvlášť v spoločenskovedných predmetoch. Najťažším sa zdá byť predovšetkým analýza učiva z hľadiska toho, čo je v danej látke vhodné zaradiť do prvej, skúsenostno-vnemovej fázy metodického trojkroku, a čo má byť oným prehĺbeným pojmom či všeobecným poznaním, ktoré má stáť na konci poznávacieho procesu v tretej fáze. Neraz učiteľovi predovšetkým pre prvú fázu epochy chýba vhodný materiál, prípadne nemá daný materiál primeranú dĺžku voči ostatným fázam epochy. Výsledkom je častokrát kompromis medzi metodickým ideálom a tým, čo umožňuje daná konkrétna látka či aktuálna situácia v triede. Materiály vhodné pre waldorfskú výučbu si učiteľ zhromažďuje až časom s postupujúcimi rokmi v neustálom zápase o nové, skutočnosťou preniknuté pojmy.

Literatúra

- D'ALEO, Michael. What is Phenomenology? *Waldorf Science Newsletter*. 2010, Volume 10, p. 27-36.
- GUTTENHÖFER, Peter. Aesthetic Knowledge as a Source for Main Lesson. *Research Bulletin*. 2010, Volume 15. Dostupné z: <http://www.waldorfresearchinstitute.org/waldorf-journal-project/>
- JIROUT, Petr. *Metodický komentár k obsahu výuky fyziky*. Praha: Waldorfské lyceum, 2012. Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/waldorfska-pedagogika/metodicke-materialy/>
- KRAEMER, Pavel. *Základní informace k waldorfské pedagogice na střední škole. Metodický komentář*. Praha: Waldorfské lyceum, 2012. Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/soubory/19k-metkomentar-waldpedagogika.pdf>
- MACKENSEN, Manfred. Going Through, Taking In, Considering. A Three-Phase Process of Learning as a Method of Teaching Main Lesson Blocks. *Waldorf Science Newsletter*. 2010, Volume 16, p. 9-16. Dostupné z: http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/SNL16_26.pdf
- ŘSTERGAARD, E., A. HUGO, B. DAHLIN. From Phenomenon To Concept: Designing Phenomenological Science Education. In: V. Lamanaukas & G. Vaidogas (Eds.). *Proceedings from the 6th. IOESTE Symposium for Central and Eastern Europe*. Siauliai, Lithuania, 2007, p. 123-129.
- RICHTER, Tobias (ed.) *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy. Pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: AWŠ ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.
- RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

- SOMER, Wilfried. Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for The Embodied Self – Part I. *Research on Steiner Education*. 2010a, Volume 1/1, p. 19-32. ISSN 1891-6511.
- SOMER, Wilfried. Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for The Embodied Self – Part II. *Research on Steiner Education*. 2010b, Volume 1/2, p. 43-52. ISSN 1891-6511.
- SOMER, Wilfried. The general didactics of Waldorf education and Klafki's approaches in educational theory – Connections and divisions. *Research on Steiner Education*. 2014, Volume 5/1, p. 48-61. ISSN 1891-6511.
- STEINER, Rudolf. *Hlavní body sociální otázky*. Praha: Baltazar. 1993. ISBN 80-9003007-8-5.
- STEINER, Rudolf. *Forma vyučování na základě duchovních poznatků o člověku*. Pracovní překlad: Karel Dolista. Do slovenčiny preložil – Peter Úll. 1996, nevydané.
- STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Praha: Opherus, 2003a. ISBN 80-902647-8-6.
- STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny*. Praha: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4.
- STEINER, Rudolf, MOSMANN, Johannes. *Ekonomika a sociálna trojčlennosť v učebných osnovách waldorfskej školy*. 2015, vydal Andrej Szolgay.
- ŠEVČÍK, Ondřej. *Metodický komentář k obsahu výuky chemie*. Praha: Waldorfské lyceum, 2012. Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/waldorfska-pedagogika/metodicke-materialy/>

Internetové zdroje:

- THE ONLINE WALDORF LIBRARY *Waldorflibrary.org* [online] © 2015 [cit.2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.waldorflibrary.org/>
- WALDORFSKÉ LYCEUM. Metodické materiály. *Wlyceum.cz* [online] © 2015 [cit.2015-11-10] Dostupné z: <http://www.wlyceum.cz/web/waldorfska-pedagogika/metodicke-materialy/>

II. FILOSOFIE, ETIKA A DIDAKTIKA

II.1 Jak učit filosofii a etiku?

To je možné jen tak, že uschopníme naši didaktickou vizí studenta k tomu, že se v něm samém zrodí to, co je dobro, co je spravedlnost, pravda a krásno. Tyto entity se nedají předat definicí, ale tak se to, bohužel, na školách dělá. To je možné jen, dokážeme-li svou schopností takový zrod v studentově duši iniciovat. Jak se to dělá? Tím, že vytvoříme napětí bytostného tázání, které zapálí v duši studentově onu jiskřičku, o níž píše Platón ve svých dopisech přátelům na Sicílii. Jen v bytostném tázání se utvoří rodivé milieu, jež z hloubi věci nechá vyvřít vhled do podstaty etické normy. **Pokud se tato norma jen předá definicí a imperativem „toto se musí!“, je to špatně.** Etika a filosofie se nemůže vyučovat jako „kuchařka“, popisně, karteziánsky. Podstatné obsahy je nutno probouzet v duších recipientů, jinak se nikdy tyto normy nezvnitřní tak, aby se staly jejich životními milníky a zákony.

Všimněme si toho, na co kdysi už důrazně poukázal Hegel ve svém velikém díle: zákony, které se nerodí z přímé nevyhnutelnosti podstatného a celkového – habituálního pramene svého bytování, jsou zákony voluntativní, které se pak nutně překračují, tj. nikdy se zcela nedodržují. Například uděláme-li před nádražím záhon růží, který je překážkou dostat se do dveří budovy nádraží, pak vezme, že záhon bude nevyhnutelně zničen těmi, kteří pospíchají na vlak, protože jdou na nádraží pozdě. A můžeme tam mít desítky tabulek, že přechod přes záhon bude tvrdě trestán.

Jinými slovy, ti, kteří tvoří zákony, nemohou být jen specialisté svého oboru, ale musí znát nevyhnutelnost, vyplývající z existence jako z celku. Problém je v tom, že tato celková existence není přístupna v popisu jejích jednotlivých částí, protože tato existence je celkem bez marga, a prostě části nemá. Zde narazíme na neproniknutelnou zeď karteziánského „představového“ myšlení, jež není schopno pochopit to, co není předmětné a kauzálně vykazatelné. Tento podstatný rys současné nevzdělanosti je třeba od počátku minimalizovat tím, že vzdělávání bude v sobě obsahovat i přístupové cesty k celkům bez marga.

Co to jsou celky bez marga? Jsou to platnosti jako je dobro, spravedlnost, pravda, krása atd., které nemají předmětnou ohraničenost, nemají geometricky vykazatelné hranice, které jsou pro karteziána jedinou přístupovou cestou k jistotě a jistota je pro karteziána jedinou pravdou, je totiž pravdou vykazatelnou, kontrolovatelnou, opakovatelnou atd. Na zlo si nemůžeme položit ruku, řečeno s Platónem!

Methodos je od řeckého „hodos“, což znamená cestu. Ovšem cesta k věci musí být předrozhodnuta touto věcí samou, tedy, jde-li o celek bez marga, např. dobro, pak nemohu dobro předávat jinak, než, že se toto dobro zrodí v duši studenta

samo, poctivě a apodikticky. Takový způsob setkání s dobrem je něčím, co nepotřebuje žádné důkazy, žádné svědky a také žádné definice, obrazy ani pojmy.

Vrátit se k věcem samým, zde znamená nechat vynořit tuto věc v naší duši. Říkáme „v duši“, protože nejde jen o logický proces, jak se to většinou obecně pojímá, to by byla chyba. Dobro afikuje jak logické, tak citové a volní schopnosti a mohutnosti v nás samých, nejde o oddělenost, kterou se dopouští psychologie při analytickém popisu našich duševních možností. Jde o intencionální provázanost a prostoupenost rozumového, citového a volního v jednu jedinou jednoduchost, kterou ale pak nesmíme již analyzovat, protože je dialektickou jednotou a nevyhnutelnou jednoduchostí. Zde se nejvíce chybuje, protože snaha o poznání jednotlivostí, vzniklých analýzou, což je nejdůležitější metoda karteziánského popisu předmětů, prevaluje v myslích jako nejdůležitější vědecký předpoklad.

Filosofie a etika se nemůže přednášet jako systém systémů, to je možné ve vědách, ale tam, kde jde o počátky, jež se musejí zrodit v hloubi myšlení u jednotlivce, tomu tak být nemůže a ani nikdy nebude. Pouze ideologie se dají tímto způsobem předávat, a to se také dělá, dělalo a vzhledem ke kvalitě obecné vzdělanosti také dělat bude i do budoucna. Politik, lékař, učitel, manager, právník atd. nemůže vykonávat svou práci dobře, pokud nemá vhléd do celků bez marga (bez okrajů), řečeno lakonicky. Představové myšlení, které má před sebou jen kauzality v sukcesivitě aristotelské časovosti, je zde jen na škodu a nevychová jedince eticky, jen jej poučuje o posloupnostech kauzálně provázaných platností, přijímaných většinou jako jediné vysvětlení. Demokracie je postavena na názoru většiny, ale není pravda, že většina musí mít vždy pravdu, o tom nás poučuje historie více než dost.

Etika, a především filosofie musí umožnit našim posluchačům dostat se k vhlédům, jež nejsou přenosné a musejí se zrodit v každém jednotlivci jako apodikticity, o kterých pak už nemá smysl se přesvědčovat. Proč? Protože se jedná o apodiktickou evidenci, která není „steigerungsfähig“, jak říká mnohokrát Husserl.

Celky se ukazují, jen když vznikají nebo když zanikají, a to je možné zakusit jen v napětí bytostného tázání, proto základní metodou pro sdělování celků bez marga musí být diarchie (napětí z otázek). Má to jednu zvláštnost, tyto otázky musejí přijít od svěřenců, nikoli od učitele; vše, co je připravené, je už špatně. Učitel musí vycházet ze situace, kterou musí umět rychle poznat, jde o milieu, jež ve třídě panuje. To je ovšem možné, jen když svou práci má rád tak, že jej naplňuje.

To nebývá vždy, a proto mnozí učitelé pak potřebují návody, jako je tomu při používání elektrospotřebičů v domácnosti. Tento jev je důsledkem dlouho

znevažované učitelské práce, která je součástí *sensus communis* při pohledu na školství a učitelské povolání.

Filosofie a etika jsou zvláštní obory, nedají se vysvětlovat stejně jako „přední svaly stehna v anatomii“, tam se ukáže obrázek a všichni všechno vidí, mohou si to dokonce někdy ověřit i naprosto reálně. Ale tak tomu u dobra a spravedlnosti není, proto naši právníci jsou dnes zaměřeni jen na to, co se dá pozitivně dokázat a co nikoli a tento statut rozhoduje o pravdě a spravedlnosti, což často je pravým opakem. Dobro se nedá pozitivně dokázat, spravedlnost se nedá pozitivně a jednoznačně dokázat. V tomto případě musí mít právník ve svém promyšlení skutkové podstaty činu v sobě něco navíc, ale to tam většinou schází, protože vzdělání právníků je naprosto nefilosofické. Jako by historikové málo zdůrazňovali, že základem pro vyšší univerzitní obory, tj. pro teologii, právo a medicínu tu byla od středověku nutná příprava v podobě artistické fakulty, tj. filosofické fakulty.

Věda o jednotlivém neexistuje, protože jedinečnost může být jen důvodem k vyššímu stupni obecnosti, tj. k druhu a k rodu, jak to známe z dějin filosofie. Jedinečnému se predikuje něco, co je vyšší obecností – species nebo genus (druh nebo rod). Počátky se nedají generalizovat, není zde žádný rod, žádný druh, proto Patočkova Idea není ani species, ani genus, proto se Popper mnohdy zjednodušuje, protože pokládá Platónovy ideje za pojmy, tj. za rody či druhy, v tom je osudný omyl a nepochopení Platónova myšlení, které je součástí mnohých knih o něm a o antické filosofii dodnes.

Především pozitivističtí a novopozitivističtí analytici pokládají Platónovy ideje za nejvyšší genera, tj. pojmy s nejvyšší mírou obecnosti a nacházejí tak zde jen předměty k popisu. Jde o nominalistický, ukazovací (deiktický či digitální) způsob myšlení, jenž ovládá dnešní vědeckou metodologii, která samozřejmě prolonguje i do filosofie. Filosofie však není vědou v obvyklém slova smyslu, proč? Protože tenduje k počáteční nevyhnutelnosti, jež je vždy jednoduchostí. K tomu směřuje péče o duši, iniciovaná privací a ukončená bytostným tázáním, jež se jako rodivé napětí stává místem zrodu toho, čemu říkáme vid, vhléd, vblíknutí, pochopení.

Etika a filosofie se nemůže předávat vědeckým způsobem, musí se předávat jen způsobem filosofie a etice přiměřeným, a to je filosofování. Pokud někdo chce tyto předměty učit, pak mu nezbyvá, než vrátit se k původnímu smyslu „filein a sofia“, tj. musí milovat moudrost.

Počátky nejsou za námi, jsou před námi jako výzvy, jako prameny našich privací, které se pomalu, ale nevyhnutelně přetavují v otázky, jež nazýváme zbožností myšlení. Kde chybí otázky, nemůže být pravá vzdělanost. Nejde o otázky nahodilé

a „rádoby otázky“, jde o bytostné otázky, tj. ty, které se ukazují ze samotného bytí, z pozadí, kde nevyhnutelnost je podmínkou sine qua non veškerého ptaní. A zde je problém, mnozí ze žáků a studentů nemají v sobě tuto schopnost. Je třeba si to přiznat. Je třeba si nahlas přiznat, že vysoká škola není pro každého, je třeba si to přiznat i v demokracii, ba právě v demokracii.

Pro Patočku je Idea (píše ji vždy s velkým počátečním písmenem) tím, co je Mocí, nikoli silou, jako je tomu u nietzscheovské „vůle k moci“. **To znamená, bojuje-li někdo proti Ideji, pak ji nechává vyvstávat do platnosti a tím ji posiluje. Idea se nedá zničit, protože je bytím samým.** Idea není species ani genus, jak si myslí většina, včetně K. R. Poppera. Idea se nedá zpředmětnit, tak jak to dělá odjakživa metafyzika. Patočka se táže: „*Nezmočnujeme-li se nikdy celku, není-li celek pro nás nikdy autentickým předmětem a substancí, odkud náš poměr k celkovosti, odkud to, že se náš život netříští v pouhou sérii nesouvislých událostí, nýbrž prostírá jakoby na jednotné scéně?*“⁷⁰ Odkud k nám přichází vědomí celku? Musí tu předem platit, či současně s jednotlivostí se konstituovat v našem toku cogitationes „Intention zur Welt sein“ (intence ke světu), která tento celek zakládá. Jak je to možné, že náš celkový život je teleologický ujednocen v jednoduchost? Jak se tyto jednoduchosti, které jsou celky bez marga, u člověka ukazují, jak v něm vznikají? Rodí se jen z napětí bytostných otázek, to je podmínka pro jednoduchost našeho života.

Jinými slovy, kdo v sobě nenosí napětí bytostného, nikoli jen pragmatického a každodenního tážení, pro toho je svět tříští systémů, tříští nějakých kousků, které pojímá jako adici. Pak je ale zavalen mnohostí a představuje si i vzdělanost jako mnohost a odtud vyrůstá a snaha o mnohovědní (polymathia), z níž, jak je známo, vyrůstá nevyhnutelně hybris – pýcha na to, co udržíme ve své paměti. Jen si připomeňme slova Herakleitova, hybris je nebezpečnější než požár, proto je mnoučenost vlastně nebezpečná, ale dnešní doba tuto myšlenku nebere vůbec vážně. Výuka na školách je mnohoučeností přeplněna. Chybí zde intence k jednoduchosti, intence vedoucí k evidenci celku poznání jako základního smyslu života; tedy nejde o to, o co šlo vždy Řekům v době antické. Tuto jednoduchost zakládá právě participace na Ideji, na bytí, na Dobru; to vše se skrývá v jednom. Neustále vznikají nové obory, prosazují se do školství, především z důvodu usadit se na trhu. A tak jsou vysoké školy, jako houby po dešti, v každém větším městě, něco jim však chybí. Chybí jim starobylost, počátek; a ten je součástí Ideje.

Celek bez marga a Idea jsou to samé. „*Každý náš konečný prožitek, každá věc, která se může vyskytovat v našem konečném, uzavřeném obzoru, je toliko výrazem toho, že nedosahuje k Ideji, a Idea je nevyřknutelná a neuchopitelná. Je věčným*

⁷⁰ Patočka, J. *Péče o duši I*. Praha: Oikumene, 1996, s. 321.

tajemstvím právě z tohoto důvodu, že žádná skutečnost ji nevyjadřuje, že žádná se jí nepodobá a každá je k ní neadekvátní.“⁷¹Celek se nedá postavit před sebe a není možné jej v klidu popisovat v částech, na které jej karteziánsky rozdělíme k snadnějšímu uchopení. Analytická metoda je tu k ničemu! Celek bez marga, Idea, bytí, nemohou, stejně jako pravda, spravedlnost, krása atp., k nám přijít karteziánským způsobem, a proto jsou také, co do ontologické platnosti tak zpochybňovány právě ohledem na subjektivní rozmanitost recipientů, v důsledku nominalistického přístupu k tomu, co je pro nás důležité z hlediska ontického a ontologického. Svět tu není dán jako předmět k pouhému popisu z hlediska jednotlivých věd, je také něčím, co se vzpírá analýze částí, je celkem, jenž nemá okraje, jež jsou „clare et distincte“.

Nemůžeme tedy učit etiku a filosofii stejným způsobem, jako předáváme informace v chemii, biologii atd. „Idea je právě moc odpředměťující, moc distance vůči kterémukoli možnému předmětu, tato její odpředměťující síla se projevuje v předmětné oblasti výskytem celkových derealizovaných kvazipředmětů, které jsou již na samé hranici předmětné jsoucnosti a poukazují mimo sebe, ale které nicméně nejsou Ideou, nekryjí se s ní. Zde je možnost vyložit jako skutečné fenomény některé filosofické náměty, které moderní psychologie většinou zavrhl, jako by jim prožitkově nic neodpovídalo – náměty jako např. čistý názor prostorový (ve smyslu Kantově), ono „a tak dále“, zbavené každého obsahu (a posléze i každé geometrické formy), o které Scheler pravil, že náleží k rysům, které charakterizují člověka jako takového; nebo rovněž kantovský námět „produktivní obraznosti“, tj. obraznosti, která nekombinuje toliko smyslové obsahy, nýbrž vytváří ze svého jakousi syntetickou scénu, která tyto obsahy dovoluje sjednocovat a přehlédat. Domníváme se sice, že tvořivá obraznost právě tak jako čistý názor nemohou mít žádný vlastní kladný obsah, který by nebyl čerpán z empirie, ale je v nich přece obsaženo záporné plus, překročení každého daného obsahu, pomocí čistého názoru jsme – bez výslovného soudu – vždy již za mezí každého konkrétního obsahového názoru, tedy vždy již u něčeho celkového, aniž by tento celek mohl být nějak obsahově kvalifikován.“⁷²

Zde se mluví o celku bez marga, obsahuje v sobě „záporné plus“, které se ukazuje u privací, v nichž je hloubka a bytostnost. Nestačí nám jen kolem sebe vidět věci a dotýkat se jich a využívat je pro prolongaci svého životního pobytu zde na zemi. To je málo, člověk potřebuje smysl pro svůj pobyt na zemi a potřebuje jej víc, než si na první pohled může uvědomit a výslovně přiznat.

Voják v zákopu prožije ztrátu všech předmětností, je v distanci od všeho,

⁷¹ Ibidem, s. 331.

⁷² Ibidem, s. 333.

nejen od věcí a jejich vztahů a významů, ale i od toho, čemu dosud bytostně věřil, ztratí v zákupu naprosto vše, ocitá se v prázdnotě nesoucí jméno absolutní nesmyslnosti; a přece jen zde je možno dotknout se záporného plus (negativní platonismus) a proměnit celý svůj život. Zde se voják dotýká referentu, jenž dává platnost i absolutní nesmyslnosti, nechává ji vyvstávat ve své platnosti, to je dotyk s třetím referentem, jenž přináší to nejvyšší „život v pravdě“. Jedině pak je tu opět ono „proč“ žít a případně i umírat, což nám Patočka jasně sdělil. Nejsme tu jen proto, abychom tu byli jako předměty v předepsaném systému, který je založen v platnosti fenoménu „das Ge-stell“ a fenoménu „die Machenschaft“. V tom se mnozí mýlí a touto mýlkou škodí všem, pokud jsou v decizní sféře, která ovlivňuje každého.

Postmoderní společnost, příliš pozdní doba potřebuje filosofii a etiku více než kterákoli doba minulá, nestačí nám jen odbornictví a specializace, které jsou často osudně slepé. Potřebujeme vzdělance, kteří budou vědět, co to jsou celky bez marga. Pokud budou vědět o celcích bez marga, budou vědět o rozdílu mezi počátkem a začátkem. Jen počátek se rodí v duši studentově z napětí bytostného tázání, jenž musí být navozen učitelem etiky a filosofie, v tom spočívá základ pro výuku těchto předmětů, i když cítíme, jak jsou tato slova plochá. Je třeba přivést studenta k účastenství na rození počátku, to je **methexis**, o kterou jde.

Zatímco v ontických předmětech jde o deskripci s patřičnými vykazatelnostmi, u filosofie a etiky jde o účastenství, o methexis. Zde není vývoj kauzálních řad, v nichž jsou příčiny (začátky) a následky v sukcesivitě, která je kontrolovatelná smysly a falzifikovatelností, zde se jedná o ontologické platnosti, i když i ty ontické zde hrají důležitou roli.

Základní rozdíl spatřujeme v temporalitě, která je dle našeho soudu základem vzdělanosti a kultivace člověka vůbec. Není to kvantita informací využitelných na trhu pro konkurenční schopnost, je to naopak vhléd do podstatnosti, která se vznáší nad sukcesivitou jako její základ, jako její bytný základ. Co to znamená? Není zde využíváno jen ratio cognoscendi, ale jde o ratio essendi, což bývá většinou v moderní novověké metodologii nedocenoáno, protože není jednovhledné, jako je tomu v případě ratio cognoscendi.

Jednovhlednost je dána svědectvím, jež se ve fenomenologii skrývá pod platností „totéž“, na rozdíl od platnosti „stejnost“. Ve filosofii a etice je nutné uvést do chodu fenomén „totéž“, jde o to, že daný jedinec a vhléd do podstatného, prostřednictvím ratio essendi, jsou jen jednou věcí, proto jsou totéž, zatímco v případě stejnosti jde vždy o dvě věci, které jsou stejné, tedy o daného člověka a poznávaný etický či filosofický obsah. Proto v případě stejnosti vždy dospíváme k addaequatio rei et intellectus a v případě „totéž“ dospíváme k alethei, k neskrytosti, jež byla vytržena vhlédem ze skrytosti. Aletheia (neskrytost) je dána tím,

že jsme se setkali s věcí samou, proto platí ve fenomenologii imperativ „zu den Sachen selbst!“, který tak dobře známe z Husserla. Návrat k věcem samým, je návratem k počátkům, které nemohou být nahrazeny jen kauzalitami získanými z řízení kritické reflexe a deskripce. To je současně rozdíl mezi metodologií filosofie a etiky a ostatními vědami.

Patockova Idea, heideggerovské bytí, husserlovské Wesensschau jsou platnostmi, které není možné získat z popisu, jenž připomíná dobrou „kuchařku“, to by mělo být už jasné.

Ve filosofii a etice jde o záporné plus, tomu je třeba porozumět, nikoli jen si to zapamatovat na zkoušku.

Patocka se vyjadřuje naprosto jasně: „Z hlediska ryze logického (a konstruktivního) není nikterak nemožné, nýbrž je naopak přiměřeně vysvětlovat všechna entia imaginaria jako pouhé jazykové iluze; toto vysvětlení má nespornou pravdu v tom, že z hlediska čistě předmětného je nelze ospravedlnit a pochopit – tak např. nelze nicotu považovat za předmětný pojem, který nemá obsahu, pojetí tak upadá do rozporu, že ji zároveň realizuje i popírá. Avšak toto vysvětlení nejenže není jediné možné, nýbrž také upadá v nutnost nivelizovat lidskou pravdu na úroveň pouhého instinktivního úspěchu a neúspěchu, na úroveň vysvětlení pragmatismu a ignorovat podstatně lidskou komponentu zkušenosti, totiž celou zkušenost metody.“⁷³

Řeč je domem bytí a současně je místem pro klamy, to známe nejen od Francise Bacona, ale i z vlastní zkušenosti. Vždy je třeba bytostně promýšlet jev a nechat jej vystoupit do významové platnosti z pozadí bytí samého, je třeba ontologicky promýšlet slova, nikoli jen onticky, tj. z jejich postavení ve větě, v textu a v kontextu, jak se to běžně pokládá za úplně dostačující. Velmi často se vyučuje především etika jako pouhý systém významů, odpovídajících jistým znakům, což etiku degraduje na koherenci logického typu, bez vlastní etické významnosti. Každá etická významnost musí afikovat spodní ontologické vrstvy v myšlení recipienta, nestačí tu pouhá logická propojenost, jako je tomu např. v matematice.

Mluvíme-li o důstojnosti člověka, pak ji musí žák i pocítit sám na sobě, stejně jako její opak, jinak si nic nezapamatuje do života, maximálně podrží v paměti to, co chce učitel slyšet u zkoušky; a to je bída.

Nelze se odvolávat na zákon jako na jediný zdroj etického rozhodování vůbec, jako tomu je nejčastěji v úvahách čistě medicínských. Nelze pojímat člověka jen jako bytost ontickou, tj. jako jsoucno mezi ostatními jsoucnými, což se dělá naprosto běžně u lidí s technickým typem uvažování, kteří neprošli univerzitním základem vzdělávání, kde se tyto předpoklady naprosto přirozeně získávají během celé-

⁷³ Ibidem, s. 334.

ho studia. Člověk je bytost ontologická a jejím základem nejsou biologické pudy či chemické složení jeho těla, ani fyzikální obraz atomů a molekul, člověk není ani jen bytostí sociální – je především založen v důstojnosti, která vyvěrá z jeho ontologického založení, a které je tak krásně vysvětleno v preambulích téměř všech ústav evropských a některých neevropských. Tyto myšlenky jsou založeny na v Kantově kategorickém imperativu mravním, kde je patrné, že člověk nemůže být poměřován jiným člověkem, jak tomu běžně jest v jednotlivých kauzách, ale může být poměřován jen jeho důstojností, která je jeho základem.

Naučit důstojnosti svého studenta ale znamená – nechat jen bytostně zažít tuto důstojnost na sobě samém. Zde nepostačí testy, ani neustálé opakování definic. Etika a filosofie se musejí vyučovat zvnitřnělým pochopením, jež afikuje nikoli jen schopnosti rozumové, ale současně i voluntativitu a emotivitu daného studenta. To znamená v etice a ve filosofii máme před sebou celkovou bytost nikoli jen rozum žáka, zde se jedná o intencionalitu všech mohutností duševních, řečeno s Immanuelem Kantem i Janem Patočkou. Největší chybou je zde přesvědčení, že etické obsahy se předávají stejně jako obsahy v biologii či ve fyzice, zde musí být učitel připravován jinak, bytostněji a hlouběji.

Patočka by asi ještě upřesnil, že je nevyhnutelné otevřít studenta „otřesovým způsobem“, což je možné jen v bytostném napětí, které se rodí z otázek, majících platnost bytnou, nikoli jen poznávací. Jinak řečeno, v etice a ve filosofii jde o ratio essendi, nikoli jen o ratio cognoscendi. To je důvod, proč každý učitel, vyučující tyto předměty, je na rozpacích, má-li vyučovat etiku pomocí návodu, jenž se podobá návodu, jak uvést do chodu např. koupený přístroj. V tomto bodě se nejvíce chybuje a je třeba to říci otevřeně.

Cílem je život z vlastního pramene a ten musí být totéž co život z Ideje, která je bytím samým. „*Krátce – Idea, jak my ji chápeme, je jediná non-realita, která nemůže být výkladově odvysvětlena jako konstrukce z pouhých realit; není předmětem kontemplace, poněvadž není vůbec předmětem.*“⁷⁴ Ve filosofii a v etice se pohybujeme mezi platnostmi, které nejsou předměty k deskripci, jak je tomu ve vědách. Zde je třeba použít „myšlení myšleného“ (noesis noeseos), tak jak to precizoval před více než dvěma tisíci lety sám Aristoteles. Není na škodu si připomenout, že evropská racionalita vyrůstá z řecké staré kontemplace, z křesťanství a z osvícenství.

Lévinas mluví o diarchii mezi legalitou a legitimostí, Patočka rozhodně prohlásí: „*Dokud není mravní otázky a jejího uvědomění, není mravního života*

⁷⁴ Ibidem, s. 334.

vůbec.⁷⁵ Politik, který vše ví předem, je vždy přinejmenším náchylný k závěrům, které se nerodí z napětí bytostného tázání, a tam je vždy nebezpečí dogmatického vztahu k ostatním lidem. Etická jistota má v sobě vždy kus nejistoty, je „rozením“ („počátkováním počátku“), a to je něco jiného než závěr vznikající z premis při použití všech logických znalostí pro vyvozování závěrů z předpokladů. Logika zde nepostačuje, o tom nás přesvědčuje nikoli jen Raskolnikov, ale promyšlení dějin lidského etického chování vůbec. Potřebujeme kultivované učitele, nikoli jen bytosti napěchované informativními faktologickými znalostmi. O tom by mělo být dnes již jasno!

Co ještě říci k filosofii? Snad jen připomenout Patočkovu tvrzení: *„Je však také bohatá, poněvadž zachovává člověku jednu z jeho podstatných možností, totiž filosofii, očištěnou od metafyzických nároků; ukazuje, kdy ji nelze žádným jiným duchovním elementem, teoretickým či praktickým z její nejvlastnější domény vypovědět; zachraňuje člověka, dává možnost opřít se o pravdu, která není relativní a světská; ukazuje co pravdy je na odvěkém metafyzickém zápasu člověka, na jeho boji o cosi povýšeného nad přírodnost a tradičnost, na zápase o věčné a nadčasové, na stále se obnovujícím boji proti relativismu hodnot a norem, a to při současném přitakání myšlence o základní historičnosti člověka a relativnosti jeho orientace v okolí, jeho vědy a praxe, jeho obrazů života a světa.“*⁷⁶

Chceme-li v našich studentech založit nadhled etický a filosofický, pak nelze jinak, než že jim pomůžeme, aby se tento nadhled v nich zrodil, jedině pak budou schopni věřit sobě samým a nenechají se manipulovat machthábry současného světa, fenoménem „das Ge-stell“ a fenoménem „die Machenschaft“. Dnešní člověk to nemá jednoduché, ztrácí se sobě samému, chybí mu usebrání a především uvlastnění, tedy to, čemu fenomenologové říkají „das Er-eignis“. Uvlastnění neznamená nic jiného než život z vlastního pramene, ve kterém je možno potkat bytí samo, a teprve pak je možno nést svůj život jako opravdovou jistotu do budoucnosti, která již není supremací nad přítomností. Jen tak může být současný člověk opravdu svobodným, protože v tomto postoji už není strach z ničeho. Je nám zapotřebí filosofie a etiky víc než kdykoliv předtím, protože málokdy si člověk patřil méně, než je tomu v naší sofistickované a nepřehledné současnosti.

⁷⁵ Patočka, J. *Sókratés*. Praha: SPN, 1991, s. 145.

⁷⁶ *Ibidem*, s. 336.

Literatura

- PATOČKA, Jan. *Sókratés: přednášky z antické filosofie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 158 s. ISBN 80-04-25383-0.
- PATOČKA, Jan, CHVATÍK, Ivan, ed. a KOUBA, Pavel, ed. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. I, Stati z let 1929-1952*. Praha: OIKOYMENH, 1996. 505 s. Sebrané spisy Jana Patočky; sv. 1. Oikúmené. ISBN 80-86005-24-0.

II.2 Na cestě

Ptáme-li se, jaká je v České republice situace ve vzdělávání v oblasti etiky dnes, kdy studují na vysokých školách ti, kteří se již narodili po roce 1990 (tedy již v demokratických poměrech), málokterý vysokoškolský pedagog humanitních oborů odpoví, že veskrze dobrá. Spíše naopak. Nechci nyní jmenovat příčiny, ale chci tuto situaci změnit. Jsem přesvědčena, že přestože je u nás mnoho proškolených pedagogů pro výuku etiky, zatím se stále volá po výraznější změně v oblasti vzdělávání humanitních a společenskovedních předmětů jak na základních, tak na středních školách (nejnověji snahou o revizi Rámcových vzdělávacích programů, která konkrétně v oblasti společenskovedního vzdělávání bude prý spíše novostavbou, než renovací). Zdá se, že v současné době nejde o zapojení více a více nových učitelů s novými metodami (a také nemůžeme očekávat, že by v blízké budoucnosti žákům přibývaly hodiny pro výuku společenskovedních a humanitních předmětů), ale jde spíše o proměnu klimatu na českých školách. Existují dnes u nás výjimečně dobré školy, kde jsou učitelé i žáci k výchově a kvalitnímu vzdělávání hluboce motivováni, ale jsou u nás stále ještě také školy, kde prostředí ve škole spíše deformuje charakter žáka, nejedná se tedy o výchovně-vzdělávací prostředí – o těchto smutných místech vyprávějí například asistenti pedagoga, kteří vešli do škol často jen na základě kurzu pro asistenty, jsou tedy svým původním povoláním často pedagogice velmi vzdálení, ale po vstupu do škol byli nepříjemně šokováni především celkovou atmosférou, morálním klimatem školy.

Zdá se mi příznačné, že v době, kdy jsou v občanském prostoru klíčová slova jako cool, flow, pohoda, se výchova (dle mého názoru nejnáročnější, ale lidsky nejpodstatnější aktivita člověka) stává tím, čemu se mnozí lidé, pedagogy nevyjímaje, vyhýbají – například únikem do odbornosti, s důrazem na znalosti, specifické dovednosti, o postojích již se mluví méně, nebo raději vůbec, podobně o směřování k hodnotám, cílům lidskosti. Ne, tato doba není dobou výchovy, jak si přál Radim Palouš. Stejně jako konstatoval na prahu sedmdesátých let dvacátého století jeho učitel, Jan Patočka, platí i pro dobu dnešní na mnoha místech (výjimky existují), že ještě nikdy nebyl člověk tak nevychován, vnitřně neukázněný, přenechaný společenskému tlaku, hře instinktů.⁷⁷ Čtu již několik let po sobě se studenty pedagogických oborů tento krátký Patočkův text (ve formě, v jaké jej Patočka napsal, a naštěstí dnes již jen v kritickém poznámkovém aparátu se studenti dozvědí, jak tehdejší cenzura obrátila text k opačnému vyznění)

⁷⁷ Srov. PATOČKA, Jan. Komenský a dnešní člověk. In *Komeniologické studie II. Sebrané spisy*. Svazek 10. Praha: OIKOYMENH, 1998, ISBN 80-86005-03-4, s. 355–356.

a stále znovu a znovu se mně ti nejbystřejší z nich ptají: Jak to, že jsme se vůbec nepoučili, jak to, že za těch bezmála padesát let jsme tyto myšlenky stále ještě nedomysleli? Jak to, že se o tom ještě dostatečně neučíme, jak to, že toto myšlení ještě neproniklo do škol?

Má odpověď sídlí v naději: Jsme stále na cestě. Zatím jsou na cestě ti, kteří se nechali těmito myšlenkami vytrást ze svých jistot a pohodlí v definicích známého, popsaného, kvantifikovaného, a usilují jít dál, nezajištění, často na vlastní riziko. Komenský takovým lidem ale přislíboval pomoc. V jeho plánu „brány věcí“, která měla navazovat na „bránu jazyků“, a jehož zárodky můžeme spatřovat v tom, čeho smysl Komenský považoval za líbeznější obírání se předdomím a bránou jazyků⁷⁸, v díle *Orbis sensualium pictus*, nalezneme i stranu věnovanou tomu, co je *Ethica*. Zde se Komenský neuchyluje k nějaké definici typu „praktická filosofie“, ale začíná rovnou: „Život tento jest cesta, neboli rozcestí“, přičemž na rozcestí je poutník lákán jednak na cestu pravou (doprava) ctností, jednak na cestu nepravou (doleva) nepravostí (neřestí). Komenský neslibuje poutníkovi na pravé cestě snadnost, příjemnost, lehkost, ale námahu, překážky, nová rozcestí – ale rozhodne-li se jít po cestě ctnosti, zvládne každou nástrahu, a pokud vytrvá, dojde bezpečí, pokoje, oslavení.⁷⁹ Odtud titul tohoto textu – cesta k naplnění lidského údělu je ta nesnadná, ale není neschůdná pro toho, kdo jde za ctností. Vpravdě geniální je zde Komenského vyjádření jádra toho, co znamená etika. A opět – zatím stále ještě zůstává toto námi nepřijato, nenásledováno, nepromyšleno. Patočka připomínal před téměř padesáti lety, že Komenského nenásledujeme, tedy máme-li si jej připomínat, pak spíše proto, že byl mistrem na cestě, po které se naše společnost nevydala.⁸⁰

Uvedla jsem, že mým cílem je pracovat na tom, aby se tento stav v naší zemi změnil. Křížovatka, na níž bychom se měli vydat doprava, je stále před námi, i podle Komenského obrazu také i po rozhodnutí usilovat o pravou cestu, ještě další křížovatka či křížovatky leží před námi. Dle Patočky jsme se ale nevydali v počátcích české školy správnou cestou, ale naopak: Na nepravou cestu jsme vykročili v době zápasu o českou školu⁸¹. Jan Patočka psal v roce 1948 o tom, jak se po Masarykovi u nás rozpadl humanismus do dvou směrů, totiž na jedné straně

⁷⁸ Srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. Předmluva pro čtenáře, in: *Orbis sensualium pictus*, dle vydání z r. 1685 v Levoči, srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis pictus*. In: *Věškeré spisy Jana Amosa Komenského*, ed. Jan Kvačala, Brno 1929, s. 10, srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus = Svět v obrazích: přetisk prvního vydání z roku 1658*. V Praze: Levné knihy KMa, 2001. ISBN 80-730-9050-3, s. 8–9.

⁷⁹ Srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Ethica* in: *Orbis sensualium pictus*, CIX.

⁸⁰ Srov. PATOČKA, Jan. *Komenský a dnešní člověk*, s. 353.

⁸¹ Srov. CHLUP, Otokar. *Kulturní boj o školu*. Náchod, Chrastina 1908.

byl humanismus přisuzující lidskému životu základ a smysl metafyzický, tedy uznávající také významný podíl náboženství v rozvoji lidskosti, na druhé straně humanismus laický, který byl zásadně nemetafyzický. Snahu filosofa Emanuela Rádlu obnažit kořeny humanismu Jan Patočka zároveň již názvem článku označil jako poslední slovo českého humanismu.⁸² Odborné diskuze o směřování školství, na které Patočka odkazoval, byly nazvány kulturním bojem, šlo tehdy – na počátku 20. století, ještě před vznikem samostatného Československa – o kulturu, konkrétně o základní směřování českého školství.

Jako vyučující podílející se na výchově učitelů náboženství a etiky jsem se, kromě odborných článků vydávaných záměrně v časopisech volně dostupných na internetu, pokusila představit současný stav vzdělávání v oblasti etiky s autorským kolektivem v publikaci *K etické výchově*⁸³. Když jsem se setkávala s tím, že i velmi kvalitní metody jsou deformovány dle mého názoru kýčovitými texty, které byly předkládány v rámci výuky v oblasti etiky dětem základní školy, rozhodla jsem se vytvořit projekt *Filosofie v literatuře*, jehož cílem je utvářet otevřenou antologii literárně kvalitních textů z krásné literatury, kterou by učitelé mohli využívat v oblasti etického vzdělávání kromě kritického čtení snad i ke kvalitnějšímu vnímání estetické krásy literárního textu. Ukázka z této otevřené antologie byla publikována volně pod názvem *Slovo a čtenář*.⁸⁴ Později jsem se díky Nadaci „Nadání, Josefa, Marie a Zdeňky Hlávkových“ mohla ponořit do srovnávací studie kurikulárním dokumentům vybraných zemí – se zaměřením na oblast vzdělávání v etice, výsledek pak vyšel jako první část studie nazvané *Vývoj a stav vzdělávání v oblasti etiky a teologickoetická reiterace lidských práv*⁸⁵. Komparovány a analyzovány zde byly kurikulární dokumenty základních i středních škol Spolkových zemí Německa a Velké Británie a Severního Irsku.

Vzhledem k tomu, že klima ve školách těchto evropských zemí se dramaticky měnilo v posledních letech také obrovským nárůstem počtu žáků přicházejících z jiných kultur, musely (nejen) tyto země významným způsobem nově promýšlet

⁸² Srov. PATOČKA, Jan. Český humanismus a jeho poslední slovo v Rádlvi. In *tyž Češi I*. Sebrané spisy Jana Patočky. Sv. 12. Praha: OIKOYMENH: 2006, s. 115–121.

⁸³ Srov. SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, 97 s. ISBN 978-80-905117-0-5. Dostupné na WWW: <http://old.tf.jcu.cz/getfile/21efb747337635d1>, [staženo 11. 1. 2018].

⁸⁴ Srov. SVOBODOVÁ, Zuzana. *Slovo a čtenář: Antologie literárních podnětů k reflexi lidského života* [online]. Praha, 2016, 81 s. [cit. 2017-02-05]. DOI: 10.13140/RG.2.2.23130.34244. Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/313361235_Slovo_a_ctenar_Antologie_literarnich_podnetu_k_reflexi_lidskeho_zivota, [staženo 15. 2. 2018].

⁸⁵ MILFAIT, René, SVOBODOVÁ, Zuzana. *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv: Příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2017, 167 s. ISBN 978-80-88018-11-7.

právě vzdělávání ve školách v oblasti etiky (a náboženství). Již kvůli svému úkolu pomáhat připravovat učitele náboženství a etiky na jejich práci mě tyto proměny výsostně zajímaly a zajímají. Přestože výše uvedená publikace vyšla v roce 2017, již nyní musejí být některé informace nově aktualizovány. Na tomto místě není zřejmě vhodné takovou revizi přinést, ale pokusím se shrnout nejaktuálnější výzvy, které by z této revidované analýzy mohly vyplývat pro výuku v oblasti etiky na základních a středních školách. Ze šesti úvodních otázek původního textu se chci na tomto místě věnovat jedné jedině: Oč vlastně jde při vzdělávání v oblasti etiky?

Nakonec není dnes nutné opakovat otázky, které mi ležely na srdci v době přípravy publikace (nadaci byla předána v definitivní podobě již v roce 2016), neboť odkazovaly na Rámcové vzdělávací programy, které jsou dosud platné, ale na jejichž revizi či znovuformulování se nyní pracuje.⁸⁶

Vedle činnosti katedry pedagogiky na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, která již od roku 1991 vzdělává budoucí vychovatele a učitele náboženské výchovy a etiky především podle zkušeností z některých německých zemí a Rakouska, tedy v pojetí etiky jako praktické filosofie (s jistou podobností, ale i rozdíly je tomu na katedře učitelství Husitské teologické fakulty Univerzity Karlovy), se také na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy promýšlí etická výchova na filosofickém základě, nijak nezdůrazňující ani zážitkovou metodu ani vnímání etické výchovy na základě poznatků především z psychologie, jak je tomu na jiných pracovištích – ostatně ani Opatření ministryně školství čj. 12586/2009-22 z 16. 12. 2009, kterým se změnil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání právě vložením části 5.10.3 týkající se doplňujícího vzdělávacího oboru s názvem Etická výchova⁸⁷, takové zúžení vnímání etické výchovy nevyžaduje.

Vzhledem k tomu, že ve většině zemí Evropy je etika vyučována v primárním a sekundárním školství v rámci povinných předmětů, bylo by vhodné při pronikání vzdělávání a výchovy v oblasti etiky do našich škol zohledňovat a kriticky posuzovat pole etiky a etické výchovy i v různých zahraničních vzdělávacích

⁸⁶ Mám na mysli především tyto otázky: „Lze bez základního úvodu do filosofického myšlení skutečně s přínosem obsáhnout téma ‚důstojnost a identita lidské osoby‘, kde se mají žáci druhého stupně učit o úctě k lidské osobě a lidských právech? Nejde na našich školách o nepřiměřenost metod výchovy a vzdělávání vzhledem k obsahu a cíli učiva (v tomto případě: vnímat důstojnost a identitu lidské osoby v kontextu lidských práv)?“ – Konkrétně tato otázka nebyla v publikaci přímo formulována (nepatří k oněm zmiňovaným šesti otázkám), ale stála v pozadí textu a didaktická odpověď na ni bude předmětem dalších prací, které již budou muset proběhnout po vydání nových Rámcových vzdělávacích programů.

⁸⁷ Srov. dokument dostupný na WWW: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/7805/opatreni_ministryne_skolstvi_mladeze_a_telovychovy.pdf, staženo [12. 11. 2017].

programech (nikoli upřednostňovat jeden přístup, jednu metodu). Pro tyto účely existují i několikero odborné vysokoškolské práce, které se zabývaly komparací různých vzdělávacích modelů v oblasti etiky.

Z vlastních analýz různých zahraničních kurikulárních dokumentů bych chtěla odkázat pouze na zmínky o konkrétních hodnotách, k nimž by výchova a vzdělávání v oblasti etiky měla vést. Nejdříve však upozorňuji, že se nejedná o vnímání hodnot, které by snad bylo možné získat jako soubor učiva, ale v rámci aktuálních kurikulárních dokumentů pro vzdělávání v oblasti etiky nalezneme spíše důrazy na schopnost vlastního kritického objevování podstatných životních hodnot, principů. Přesto se některé hodnoty objevují výrazně častěji v nejrůznějších rámcových vzdělávacích programech. Na předním místě je to pravda, svoboda, odpovědnost, pak jsou to hodnoty vztahující se především k jednání: angažovanost, samostatnost, kritičnost – projevující se jako schopnosti rozlišování a hodnocení, dovednost orientace včetně vztahu k osobnímu svědomí, poté se objevují často důrazy na hodnoty či schopnosti, které můžeme považovat za podporu aktivního života ve společnosti – totiž přátelství a život ve společnosti či společenství, tolerance, empatie, schopnost naslouchat, kriticky hodnotit a komunikovat, obětavost či nesobeckost, kooperativnost.⁸⁸ Bylo by možné za samostatnou hodnotu pro výuku etiky považovat též zdařilý život, totiž život člověka, který je schopen nejen etické reflexe, ale též konkrétního etického jednání, v němž se projevuje pozitivní (morální, etický) přístup k sobě samému, k druhým i ke světu celkově. Ze zkoumaných kurikulárních dokumentů lze nejkonkrétnější důraz na promýšlení hodnot vidět již podle názvu v předmětu *Hodnoty a normy* (vyučován je v některých spolkových zemích Německa). Zde je možné přímo v základních kurikulárních dokumentech nalézt doporučení vést žáky a studenty k objevování smyslu, pravdy (mezi příslušnými tématy pro vyšší ročníky gymnázií jsou například: pravdivostní nároky, teorie pravdy, otázky po pravdě partikulární, anebo univerzální, i téma pravdy v přírodních a společenských vědách⁸⁹), empatie, tolerance, mezi další zmíněné hodnoty v rámcových programech předmětu *Hodnoty a normy* patří nenásilí, poctivost, občanská statečnost, vstřícnost, naděje.

Ze studia anglického národního kurikula je vhodné připomenout zacílení na vzdělaného občana jako toho, který je schopen se orientovat ve světě, komuniko-

⁸⁸ Srov. SVOBODOVÁ, Zuzana. Vývoj a stav vzdělávání v etice v České republice v komparaci se Spolkovou republikou Německo a Spojeným královstvím Velké Británie a Severního Irsku – možnosti rozvoje výchovy a vzdělávání v oblasti etiky, in: MILFAIT, René, SVOBODOVÁ, Zuzana. *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv*, s. 33.

⁸⁹ Srov. kurikulární dokument dostupný na WWW: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_wertenorm_go_i_12_11.pdf, s. 37–39, [staženo 10. 12. 2017].

vat své myšlenky, názory a postoje náležitým, tj. dle různých situací či okolností vhodným, přiměřeným způsobem, přičemž odlišnost či rozdílnost je vnímána jako pozitivní výzva k rozvoji, nikoli jako překážka. Pluralita je pozitivní hodnotou, která podněcuje kreativní, aktivní přístup a rozvoj, přičemž jako první složka rozvoje je již školským zákonem zmiňována (a dále v kurikulárních dokumentech tradována) spirituálnost čili duchovní rozvoj, následuje rozvoj morální či etický, dále kulturní, duševní a fyzický. Takto holistní či celkový rozvoj je podporován třibením schopnosti kritického myšlení a vyjadřování, podněcováním k aktivní kreativitě, přičemž se podporuje výslovně ambiciózní podnikavost, spolupráce, odpovědnost, férovost, rovnost příležitostí, respekt, nesobeckost, pružnost, odolnost a vyrovnanost.

Lze na tomto místě připomenout provázanost zkoumaných současných zahraničních kurikulárních dokumentů s hodnotou tolik váženou ve starém Řecku, nazývanou eudaimonia, česky překládanou nejčastěji jako blaženost (lze překládat také jako štěstí), která byla provázána s eupraxií (zdarem v jednání).

Odstoupíme-li od jednotlivých zkoumaných programů a pokusíme-li se nahlédnout ctnost, která provází snahu o kvalitní výuku v oblasti etiky, lze nahlédnout také jinou, pro staré Řecko rovněž podstatnou hodnotu, a tou je eutrapelie, etymologicky spojenou s řeckým výrazem eutrapélos – znamenající „obratný, pružný, příhodný“, popisující vlastnost, kdy se člověk dokáže dobře vyrovnat i s náročnou situací. U Aristotela je tato ctnost středem mezi přílišnou ohebností či pohyblivostí klauna a zkosnatěním či zbytněním, které nedokáže pro svou přílišnou tuhost a nepohyblivost reagovat na novou situaci. Protože pohyb je tou vlastní podstatou duše a života, je možné eutrapelii, tedy správnou dynamičnost, angažovanost, náležitou obratnost, vnímat jako podstatnou vlastnost duše, spirituality či života vůbec (zde je podobnost s pojmem epikie – řecky epieikeia – značí vhodnost, mírnost, pro Aristotela i Tomáše Akvinského to byla potřebná oprava zákona tam, kde to zákon pro svou přílišnou obecnost potřeboval – nikoli protizákonné jednání, ale jednání prosazující dokonaleji spravedlnost; již u Homéra byl epieikés ten, který se dokázal orientovat dle podstaty mravu, později ve smyslu „právo tvořící“, správně odhadující, co je zapotřebí činit).⁹⁰

Budeme-li zkoumat českou filosofickou tradici z hlediska hledání možnosti výchovy v oblasti etiky, pak záhy objevíme, jak pro nejvýznamnějšího českého filosofa 20. století, Jana Patočku, se stalo uvažování nad lidskou duší jako principem ontologického pohybu jedním z centrálních témat jeho myšlení a žití. Jan

⁹⁰ Srov. např. též: VIRT, Günter. Epikie – dynamický princip spravedlnosti. In *Teologické texty*, 1994/3, s. 91–92, dostupné též na WWW: <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1994-3/Epikie-dynamicky-princip-spravedlnosti.html> [staženo 20. 2. 2018].

Patočka psal a hovořil o třech pohybech duše či třech pohybech života, přičemž v prvním pohybu, nazývaném jako pohyb zakořenění či zakotvení, jde o přijímání živin v nejširším slova smyslu – člověk v tomto pohybu přijímá zvyky, tradice, jazyk, učí se principům ve společnosti, je okolím přijímán a sám z něj mnohé přijímá. Druhý pohyb duše či života nazýval Patočka pohyb sebezbavení sebe-prodloužením – je to pohyb práce, boje, obstarávek, fungování, kdy si člověk všímá světa kolem sebe i sebe samého především z hlediska možností prodloužit své vlastní možnosti, učinit se produktivním, dát sám sebe i druhé do služeb, přičemž v tomto pohybu dochází k objektivaci, zpředmětnění sebe i světa, proto je tento pohyb také sebe-zbavením.

Teprve třetí pohyb duše či pohyb života, nazván jako pohyb sebenalezení, ale také jako pohyb průlomu či vzmachu, je pohybem vpravdě lidským, kdy člověk přijme svou konečnost jako základní východisko, nesnaží se ji (jako v druhém pohybu) zastřít svou prací, ale z přijetí konečnosti vychází k odpovědnému životu, který je životem v pravdě, v odpovědnosti, ve svobodě, projevující se autentickým jednáním, kdy se jedinečná duše nedává již pouze do služeb, ale sama svobodně a odpovědně jedná, a to tak, jak nemůže nikdo a nic učinit za ní. Proto je třetí pohyb jakýmsi cílem pro život člověka a v oblasti výuky etiky by měl být také cílem. Aby však mohl být vůbec tento autentický pohyb realizován, je třeba projít prvními dvěma pohyby, nelze chtít bez znalosti prostředí, tradice, zvyklostí, bez zkušenosti práce a produkce pečovat (a to ani ve výuce v oblasti etiky) jen o možnost třetího pohybu.

V životě zralého člověka je vnímán soulad této trojice pohybů, kdy častěji je vnímána nedostatečnost prvního a druhého pohybu, a proto je pečováno o možnost pohybu třetího, z něhož však člověk často upadá do předcházejících dvou pohybů, tedy pohyb sebenalezení není pohybem, ve kterém by člověk mohl spočinout a mít své jisté, již z podstaty pojmu pohybu, jde o stálé obnování a hledání harmonie v lidském žití, k čemuž může také velmi napomáhat společenství.⁹¹ K tomu by měla směřovat také výuka v oblasti etiky. Nakonec Patočka, dnes již před více než čtyřiceti lety, připomněl, že Charta 77 nechtěla působit jinak, než pedagogicky – v tomto smyslu byl Patočkův život, nejen jeho filosofické dílo, obětí výchově v oblasti etiky. Patočka hovořil totiž v tomto jednom z posledních jeho textů o výchově, která mu znamená pochopit, že je něco jiného v životě než strach a prospěch. Úsilím Charty dle Patočky bylo, aby si lidé uvědomovali, co je v lidském životě nejdůležitější: totiž nikoli peníze ani síla, ale ani nadání, ale

⁹¹ Srov. SVOBODOVÁ, Zuzana. O přirozenosti – a výchově člověka. *Envigogika*, 12 (1), Praha: 2017, dostupné na WWW: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/542>, [staženo 8. 3. 2018], s. 2–4.

že nejdůležitější je pochopit pravý okamžik a přijít včas.⁹² Můžeme zde vidět Patočkův odkaz na vpravdě lidský čas kairos, který se vlamuje do života jako to, co vyzývá člověka ke spolu-uskutečnění, nikoli jen na prožívání života v čase stále stejně uplyvajících času chronos.

Etiku jako výukový předmět na základních a středních školách (v mnoha zemích světa jako jeden z povinných či povinně volitelných předmětů) lze také dle zkoumaných kurikulárních dokumentů vidět zaměřenou na rozvoj kognitivní, emocionální, sociální, ale neméně také spirituální rozsah lidství. Kdybychom chtěli užít známou typologii základních hodnot v životě (a podle nich i typů osobností) Eduarda Sprangera, nalezneme podle současných kurikulárních dokumentů v oblasti etiky důraz na rozvoj hodnot v tomto pořadí významnosti: Na předním místě výuka v oblasti etiky rozvíjí osobnost v dimenzi teoretické, dále sociální, náboženské, estetické, ekonomické a politické (později ve Sprangerově typologii přejmenována tato dimenze na „mocenskou“ – s důrazem na moc a dominantní roli ve společnosti). Jiná typologie⁹³ dělí hodnoty na osobní (kam jsou řazeny například poctivost, otevřenost, statečnost, mlčenlivost, pravdomluvnost, uctivost, soudnost), sociální (např. vstřícnost, soucitnost, snášenlivost, kamarádstvo, solidárnost, férovost, věrnost, spravedlnost, ohleduplnost, tolerantnost, zdvořilost, úslužnost) a pracovní (pořádkumilovnost, přesnost, čistotnost, spornost, vědomí povinnosti, píle, trpělivost, svědomitost, odpovědnost, samostatnost). Z tohoto dělení ctností je zjevné, že výuka v oblasti etiky by měla mít na paměti jak rozvoj osobnosti, tak rozvoj sociálních ctností, tak rozvoj ctností spojených s konáním práce.

Z Aristotelova členění ctností lze poukázat na potřebu rozčlenit ctnosti na teoretické (dianoetické – v tom, co je neměnné: rozum, moudrost, věda; a v tom, co je měnitelné: umění jako ctnost vytváření a rozumnost jako ctnost jednání) a praktické (etické – obecné: statečnost, uměřenost; v zacházení s penězi a majetkem: štědrost, velkorysost; vztažené k vážnosti a cti: velkomyslnost, ctižádostivost, mírnost; ve styku s druhými: pravdivost, humor, přívětivost; v politickém životě: spravedlnost), přičemž učitel v oblasti etiky by měl opět pamatovat na rozvoj jak teoretických, tak praktických ctností dle klasifikace Aristotelovy. Z klasiků doplníme jen Tomáše Akvinského, který považoval při své klasifikaci ctností za důležité rozčlenění podle lidských dimenzí: rozum (rozumnost), vůle (spravedlnost), emoce (statečnost, uměřenost) – v oblasti *virtutes morales* (mravních ctností), podobně jako v oblasti *virtutes theologicae* (teologických ctností) je víra

⁹² Srov. PATOČKA, Jan. *Češi I*, s. 443n.

⁹³ Srov. MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: CDK 2015, s. 134.

zdokonalením rozumu, naděje zdokonaluje vůli a oblast vznětlivosti v emocích, zatímco poslední a nejdůležitější z teologických ctností – láska – zdokonaluje dle Tomáše Akvinského vůli a oblast dychtivosti v emocích. I zde může současný učitel v oblasti etiky brát inspiraci pro své plánování profesionální činnosti, aby nezdůrazňoval příliš jen některou či některé z dimenzí lidskosti.

Je-li pro nás škola stále ještě dílnou lidskosti, jak zdůrazňoval cíl vzdělávání Jan Amos Komenský⁹⁴, pak by výchova a vzdělávání v oblasti etiky nemělo být na okraji našich rámcových vzdělávacích programů, ale samotným centrem, v němž se odráží základní hodnoty, k nimž se celý vzdělávací systém vztahuje jako k nejpodstatnějším „referenčním bodům“. V etické výchově by bylo málo směřovat jen ke zvládnutí sociální role ve společnosti, jakkoli je i toto samotné náročný úkol. V etické výchově se také nemůže směřovat k cílům, které by byly vnímány jako pevné, statické „body“ či kvality, na nichž má jako na sloupech společnost stát, nýbrž vzdělávání v oblasti etiky pro živoucí lidské společenství musí směřovat k dynamickému utváření kultury (*cultura*) jako základního civilizačního fenoménu, kdy člověk aktivně a nápaditě (čili s kritičností) pečuje o sebe, druhé i svět ještě jiným způsobem, než to činí příroda (*natura*) sama.

Jaké podstatné možnosti skýtá výuka v oblasti etiky na základních a středních školách? Je výuka v oblasti etiky doplňkem ve vzdělávání, nebo se týká základních cílů stanovených kurikulárními dokumenty?

V České republice je již etická výchova do rámce vzdělávacího systému inkorporována, ovšem zatím nikoli jako etika vyrůstající z filosoficky zdůvodněných východisek, ale jako psychologicko-sociální program pro rozvoj osobnosti (prosociální výchova). Dosavadní české plány etické výchovy nepočítají ani s větším prostorem pro témata týkající se tradic, svátků, rituálů, náboženství. Jakoby tato témata, která jsou podstatná pro mnohá společenství, byla v našem prostředí příliš obávaná. Komparací různých vzdělávacích programů pro výuku v oblasti etiky v zemích s delší tradicí výuky tohoto předmětu by mohli (nejen) učitelé v oblasti etiky získat nové podněty pro hlubší a podstatnější založení svého výchovně vzdělávacího pojetí etiky, které se pak může odrážet v různých světech společenského a ekonomického vývoje. Považuji současný stav revize Rámcových vzdělávacích programů za čas výzvy k reflexi stávajících kurikulárních dokumentů mimojiné v kontextu různých kurikulárních dokumentů ve vyspělých zemích světa.

Výuka v oblasti etiky se nemůže vyhýbat otázkám týkajícím se tradice, pro-

⁹⁴ Srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika*, 1953, kap. X, srov. např. též KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didactica magna*, in: *Opera omnia. Dílo Jana Amose Komenského 15/I*. Praha: Academia, 1986, s. 77.

tože společný život ve státě je založen na sdílené kultuře. Nelze předpokládat názorově amorfní či hodnotově neutrální společenství, v takové ne-kulturní společnosti by nebylo mnoho společného ke sdílení. Má-li výuka v oblasti etiky přispívat k celostnímu rozvoji osobnosti a k lepšímu soužití ve společnosti, je třeba promýšlet kořeny a naděje naší vzájemnosti, nikoli pouze učit se metodám jak spolu (pře)žít. I nejlépe naučená metoda spolužití bude po čase neživotná, jestliže nebudou hledány, promýšleny, neseny a předávány – tedy jedním slovem tradovány – kořeny vzájemnosti.

Nevěnovala jsem se na tomto místě výukovým metodám, ale chci upozornit, že žádnou z výukových metod nelze pro výuku v oblasti etiky určit za jedinou a nejvhodnější, protože má-li se utvářet osobnost žáka a žijeme-li v prostoru sdílené důstojnosti k člověku, pak je třeba objevovat pluralitu či různost jako pozitivní hodnotu pro lidské společenství, což se musí odrážet i ve výběru metod užívaných ve výuce v oblasti etiky – mají zde místo metody transmisivní i heuristické, metody při nichž je žák příjemcem i tvůrčím aktérem výchovy a vzdělávání, mají zde místo metody práce ve skupině, i metody individualizované výuky, neboť ve výuce v oblasti etiky se netříbí pouze schopnost žáka či studenta navazovat kvalitní vztahy ve společnosti, ale také utváření svědomí jedince, prohlubování vnitřních schopností kritického myšlení, sebepoznávání včetně poznávání vlastního emočního prožívání a jednání, podstatné je také prohlubování spirituální oblasti osobnosti žáka. Rovněž u nás vyučovaná výchova ke zdraví či rodinná výchova byly součástí zkoumaných zahraničních plánů pro výuku v oblasti etiky – přirozeně má-li vést výchova v oblasti etiky k dobrému jednání žáka, musí se týkat také jeho vztahu ke zdraví a zdravého životního stylu, stejně jako rodinná výchova, která se týká vztahů a sexuální výchovy je součástí hledání dobrého jednání a vytváření podmínek zdařilého života.

Kritické studium kurikulárních dokumentů týkající se výuky v oblasti etiky ve Spolkové republice Německo i ve Spojeném království Velké Británie a Severního Irsku prokázalo vědomé propojování důrazu na rozvoj racionality i emocionality, samotná výuka etiky se má soustředit jak na rozvoj individuálního svědomí a autentických postojů, tak je tento důraz vyvážen ohledem na sociální roli výuky v oblasti etiky – péčí o kvalitu vztahů a rolí jedince ve společnosti, ale výuka v oblasti etiky prohlubuje také vztahy kulturní, včetně vztahu k vlastním dějinám, též vztahy k životnímu prostředí patří mezi podstatné složky výuky v oblasti etiky, kde se zejména uplatní například metoda učení skrze praxi („learning by doing“), která by měla hrát velkou roli ve výuce v oblasti etiky již z podstaty tohoto předmětu – jde přece o zaměření na lidské jednání.

Zkoumání kurikulárních dokumentů v oblasti výuky etiky ve více než dvaceti

zahraničních oblastech (16 spolkových zemí v Německu, 4 součásti Spojeného království) prokázalo zaměření na postup od aktivity individua k dynamické společnosti, přičemž i v metodách výuky byla prokázána důležitá rozmanitost reflektující dynamickou provázanost rozvoje jedince a společnosti; tato rozmanitost, pluralita a dynamičnost jsou tradovány jako podstatné pozitivní, v pravém slova smyslu „životní“ hodnoty.

Pokud výuka v oblasti etiky bude postrádat skutečné, živé, osobní, zainteresované otázky, potud nebude příliš etickou. Pokud škola rezignuje na výchovu a bude se orientovat pouze na znalostní či dovednostní vzdělávání, pak jí jediný předmět – byť s názvem „etická výchova“ – příliš neposlouží. Pokud se při výuce v oblasti etiky neobjeví ochota dotýkat se slabin a předností svých, bolestí a radostí druhých a světa, pokud se žáci a studenti nebudou setkávat s jinakostí, nebudou se snažit myslet, vnímat a cítit jako „ti druzí“, pak bude mnohé z možností výuky v této oblasti, ale i z možností skutečné výchovy samotné, promarněno.

Výuka v oblasti etiky se týká i výuky v oblasti jazykové, matematické, přírodních i společenských věd, vzdělávacích oblastí Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, týká se celého klimatu školy. Znovu budiž zdůrazněno: výuka v oblasti etiky se nemůže upnout pouze k jednomu jedinému přístupu, jedné metodě – nemůže to učinit ze své vlastní podstaty, ze snahy ocenit pluralitu jako výchozí pozitivní možnost k vzájemnému učení a vzdělání. Má-li výuka v oblasti etiky vést žáky a studenty k účtě nejen k sobě samým, ale i k druhým – jiným, ke světu v jeho rozmanitosti, pak i rozmanitost metod a přístupů má být významnou hodnotou, které se studující mají učit jejím prostřednictvím. Výuka v oblasti etiky by měla učit různým možnostem či způsobům hledání podstaty dobrého, nemůže předpokládat ani indoktrinovat konkrétní hodnotové řady již (byť nejlepšími autoritami) ověřené, ale může a má učit promýšlet a rozhodovat se k jednání na základě odpovědných rozhodnutí, což ovšem dost dobře nemůže bez kvalitních znalostí z oblasti filosofické etiky. Zvláště pro učitele by tato znalost měla být výchozí pozicí pro možnost výuky v oblasti etiky. Pro žáky a studenty by tyto znalosti měly být obsahem kurikula podle zralosti, přičemž ze srovnání zkoumaných zahraničních plánů bylo zjištěno, že dva poslední ročníky před maturitou obsahují vzdělávání v oblasti filosofické etiky na úrovni, která odpovídá v českém prostředí úrovni běžné v prvních ročních bakalářského studia humanitního typu.

Projeví-li se v rámci výuky v oblasti etiky skutečná výchova – ořesová událost, kdy je vychovávaný vytřesen z dosavadních přesvědčení a jistot do situace, kdy musí sám nově hledat podstatu a orientovat se – pak bude tato oblast výuky

skutečně spoluutvářet žití, v čemž se prokazuje osobnost žáka či studenta, totiž role, jakou na sebe je ochoten jako člověk vzít a v ní působit jedinečným, neopakovatelným nedelegovatelným způsobem na základě své svobody, odpovědnosti, v míře odpovídající jeho poznání, zralosti, rozvoji a kapacitě. Zda je v té které společnosti usilováno pouze o rozvoj profesního vzdělávání vedoucího k cíli formulovanému jako zaměstnatelnost, nebo zda daná společnost usiluje rozvíjet výchovu jako antinomickou událost v napětí mezi výchovou k profesi a výchovou k lidství (jak odhalují podstatu výchovy odborníci v oblasti filosofie výchovy), tedy tato různá pojetí smyslu školy, lze rozpoznat například zkoumáním kurikulárních dokumentů v daných společnostech, v našem případě z dokumentů nazývaných rámcový vzdělávací program. Pokud tyto dokumenty alespoň deklarují úsilí o integrální rozvoj člověka v celistvosti jeho vztahů a možností, pak lze hovořit o výchově, která nesměřuje pouze k přijetí již předem připravených řešení, ale k výchově, která je vnímána právě v napětí mezi službou společnosti a službou člověku v jeho lidství, což opět neznamená pouze antropocentrické úsilí, ale výchovu, kterou velcí myslitelé české filosofie výchovy (Jan Patočka, Radim Palouš) nazývali výchovou kosmickou. Pak může v této výchově dojít k nahlédnutí dosavadní ne-vědomosti, ne-svobody, ne-odpovědnosti a ke směřování k zralosti a k životu oceňujícímu sdílené soužití ve společnosti, nejen k životu ve vzájemné toleranci, ale v respektu či vzájemné pohostinnosti, směřujícímu k životu v pravdě, odpovědnosti a svobodě. Pak bude i výuka v oblasti etiky příspěvkem k životu, který je kulturou, tedy péčí o tradice, kořeny, a tím také o budoucnost.

S odkazem přímo na slova Jana Patočky lze zdůraznit, že česká filosofie prokazovala svou velikost vždy v etice, v otázkách po úkolech člověka a v hodnocení jeho činů.⁹⁵ Tento český humanismus zná sice v období po Masarykovi dvě podoby, z nichž ta v kulturním boji o školu zvítězivší je zásadně nemetafyzická, pozivistická, v níž dominuje představa o možnosti lidské konstrukce spravedlivé společnosti, ale stále je na cestě v českém myšlení také podoba druhá, totiž humanismus metafyzický, v němž se hodnoty nekonstruují, ale který vyzývá člověka k otevření, zkoumání, k přijetí odpovědnosti i naděje. Zde je pěstován humanismus jako Komenského dílna lidskosti, která je dílnou ve světě, který není lidskou konstrukcí, ale prostorem ke službě a odpovědné výchově, která vždy ústí do sebevýchovy, protože člověk se nestane lidským bez vlastního úsilí, lidskost je jeho odpovědností ve světě, na němž má mít vědomý podíl, ve světě, který se má stávat jeho domovem, o který je mu dáno pečovat. Komenský dobře věděl, že pokud bude společnost (život lidí, škola) zaměřena kompetitivně,

⁹⁵ Srov. PATOČKA, Jan. *Češi I*, s. 115.

vzejde z takových vztahů závist, nikoli přátelství či láska, které mu byly smyslem lidskosti.⁹⁶

Literatura

- CHLUP, Otokar. *Kulturní boj o školu*. Náchod, Chrastina 1908.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Didactica magna, in: *Opera omnia. Dílo Jana Amose Komenského 15/I*. Praha: Academia, 1986.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika*, Praha : SPN 1953.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Ethica in: *Orbis sensualium pictus*, CIX.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Orbis pictus. In: *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*, (CXV)
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Orbis pictus. In: *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*, ed. Jan Kvačala, Brno 1929, s. 10.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis sensualium pictus = Svět v obrazech: přetisk prvního vydání z roku 1658*. V Praze: Levné knihy KMa, 2001. ISBN 80-730-9050-3, s. 8–9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. Předmluva pro čtenáře, in: *Orbis sensualium pictus*, dle vydání z r. 1685 v Levoči.
- MILFAIT, René, SVOBODOVÁ, Zuzana. *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv: Příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2017, 167 s. ISBN 978-80-88018-11-7.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Čj. 12586/2009-22 V Praze dne 16.12.2009 dokument dostupný na WWW: http://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/7805/opatreni_ministryne_skolstvi_mladeze_a_telovychovy.pdf, staženo [12. 11. 2017].
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: CDK 2015. ISBN 978-80-7325-386-8.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Werte und Normen. Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg*. Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium 2011. Kurikulární dokument dostupný na WWW: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_werternorm_go_i_12_11.pdf, s. 37–39, [staženo 10. 12. 2017].

⁹⁶ Srov. Komenského pojetí lidskosti, např. Humanitas, in: KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis pictus*. In: *Veškeré spisy Jana Amosa Komenského*, s. 216 (CXV).

- PATOČKA, Jan. Český humanismus a jeho poslední slovo v Rádlovi. In *Češi I. Sebrané spisy Jana Patočky*. Sv. 12. Praha: OIKOYMENH: 2006.
- PATOČKA, Jan. *Češi I.* Sebrané spisy Jana Patočky. Sv. 12. Praha: OIKOYMENH: 2006.
- PATOČKA, Jan. Komenský a dnešní člověk. In *Komeniologické studie II. Sebrané spisy*. Svazek 10. Praha: OIKOYMENH, 1998, ISBN 80-86005-03-4, s. 355–356.
- SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, 97 s. ISBN 978-80-905117-0-5. Dostupné na WWW: <http://old.tf.jcu.cz/getfile/21efb747337635d1>, [staženo 11. 1. 2018].
- SVOBODOVÁ, Zuzana. O přirozenosti – a výchově člověka. *Envigogika*, 12 (1), Praha: 2017, dostupné na WWW: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/542>, [staženo 8. 3. 2018], s. 2–4.
- SVOBODOVÁ, Zuzana. *Slovo a čtenář: Antologie literárních podnětů k reflexi lidského života* [online]. Praha, 2016, 81 s. [cit. 2017-02-05]. DOI: 10.13140/RG.2.2.23130.34244. Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/313361235_Slovo_a_ctenar_Antologie_literarnich_podnetu_k_reflexi_lidskeho_zivota, [staženo 15. 2. 2018].
- SVOBODOVÁ, Zuzana. Vývoj a stav vzdělávání v etice v České republice v komparaci se Spolkovou republikou Německo a Spojeným královstvím Velké Británie a Severního Irsku – možnosti rozvoje výchovy a vzdělávání v oblasti etiky, in: MILFAIT, René, SVOBODOVÁ, Zuzana. *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv*, s. 33.
- VIRT, Günter. Epikie – dynamický princip spravedlnosti. In *Teologické texty*, 1994/3, s. 91–92, dostupné též na WWW: <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1994-3/Epikie-dynamicky-princip-spravedlnosti.html> [staženo 20. 2. 2018].

II.3 „Formou nápravy věcí je právě idea každé věci“⁹⁷

1 Úvod

Chtěli bychom v tomto textu ukázat některé motivy Komenského *Velké Didaktiky*, a to v tom ohledu, nakolik by mohly být inspirativní pro didaktiku a pedagogiku dnešní. Vydeme z obecného srovnání východisek Komenského myšlení s východisky novověkými, a následně se pokusíme ve světle tohoto srovnání předvést některé jeho zásady.

Konfrontace Komenského s dneškem může vypadat jako anachronismus. Vždyť v tom chceme srovnávat věci, které nestojí vedle sebe, nemají společné *tertium comparationis*, společnou půdu, umožňující smysluplné srovnávání. Námitka, že konfrontovat v jakémsi imaginárním dialogu Komenského s novověkem je v tomto smyslu nemístné, neboť živý smysl toho, co říká Komenský je nesen jeho vlastní přítomností, je v tomto smyslu oprávněná. Vycházíme ale z toho, že Komenský je jako současník Baconův a Descartesův myslitelem, který již původně odpovídá na otázky a problémy, v nichž a z nichž se rodí náš novověký svět a pokouší se přitom jít jinými cestami než zmiňovaní filosofové.

Navazujeme přitom na ideu Jana Patočky, který ve svých komeniologických studiích předvedl Komenského právě jako myslitele stojícího na rozcestí a na rozhraní věků, hledajícího jiné cesty než jsou cesty zpředmětňujícího ovládnání přírody.⁹⁸ Přistupujeme v tomto textu ke Komenskému jako k teologovi a filosofovi, který nám umožňuje odstup od našich vlastních drah samozřejmosti a způsobů vidění a takto nám dovoluje promyslet i možnost odvodit se od svobody zpředmětňovat, s níž celý náš novověký svět a život stojí a padá. Nechceme tedy ani fušovat do řemesla didaktikům a teoretikům pedagogiky, ani historikům filosofie a komeniologům. Chceme se vpravdě filosoficky zamyslet nad tím, co musí řídit souvislost, které říkáme *škola*. Jde tedy o to, využít rozdílu mezi Komenského a našimi východisky k výhledu na půdu, která ani z jednoho z břehů není sama viditelná, ale mohla by být alespoň poněkud učiněna viditelnou právě jejich vzájemnou konfrontací.

Intepretačním klíčem ke Komenskému nám tedy nebude žádná z uvedených specializací. Držíme se v tom ohledu příznaného neodbornictví. Intepretačním

⁹⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 393.

⁹⁸ Máme zde na mysli dvě slavné studie z roku 1970, Komenský a otevřená duše a Jan Amos Komenský a dnešní člověk, obsažené nyní ve druhém svazku Komeniologických studií.

klíčem nám bude idea vzdělání sama, v tom totiž svém charakteru, který ji určuje jako přivádění k věcem samým.⁹⁹ Jistě, může nám být oprávněně namítnuto, že z výše idejí se snadno mluví, ale něco jiného je živá a náročná situace „džungle před tabulí“.¹⁰⁰ Ale to by bylo nedorozumění, neboť nemáme ambici zde poučovat o tom, jak se má učit, jde nám o to podívat se na ideu vzdělání, z níž teprve jakékoliv „jak učit“ může vzejít. Ideje jsou trpělivé, v tom totiž smyslu, že žádná skutečnost je nemůže popřít. *Je-li* něco výchovou a vzděláváním, musí to naslouchat jejich idejí, pokud nikoliv, není to ani výchovou a vzděláváním.

2. Východiska Komenského Velké didaktiky ve srovnání s východisky didaktiky a pedagogiky jako speciálních věd novověku

Když se již starý Komenský ohlíží znovu po idejí své *Velké didaktiky* a promýšlí její smysl, ukazuje její počátek, bez něhož by každá didaktická snaha byla jenom poloviční: „Ať začne Velká didaktika od nejvyššího cíle člověka, a až vzbudí touhu po nejvyšší jeho dokonalosti, ať ho dovede všemi pomocnými prostředky k poslednímu užívání své touhy.“¹⁰¹ Velikost Komenského *Didaktiky* jako umění učit všechny, všemu a všemi prostředky je v tom, že nevychází z roviny umění samotného, z *techné*, ale že k této rovině si zjednává přístup z apriorní roviny přirozenosti a v tom z ideje *lidství člověka*.¹⁰² Výchova a vzdělání mu není pouhým předmětným procesem, jehož zákonitosti a příčinné souvislosti je potřeba odhalit a poté regulovat jako jakýkoliv jiný přírodní proces. Tato půda smyslu přírody jako souhrnu přírodních procesů, naprosto samozřejmá všemu našemu vědění, takže nikdy nemyslíme o ní, ale vždycky již se jako myslící situujeme v ní, je Komenskému cizí. Komenský neosamostatňuje tedy otázku „jak učit“ od otázky, „co to vlastně učení je a kdo je ta bytost, která se učí“. Jde k věci samé, k jejímu smyslu, z něhož teprve musejí vzejít možnosti, „jak učit“. Nepohybuje

⁹⁹ Využíváme v tom toho, co je známo jako maxima Husserlovy fenomenologie, jako princip všech principů, čímž se zde též k fenomenologii ve smyslu tohoto nároku hlásíme. Srov. k tomu HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. I. Praha: Oikoymenh, 2004, s. 56.

¹⁰⁰ HUNTER, Evan. *Džungle před tabulí*. Překlad Vladimír Svoboda. Praha: BB art, 2001. 275 s. ISBN 80-7257-579-1.

¹⁰¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 386.

¹⁰² „Neboť jsem nezačal psát didaktiku umění pekařského nebo malířského nebo mluvnického nebo logického nebo jiné částečky z věcí hodných poznání, nýbrž didaktiku života a se zřetelem na to jsem ji nazval Velkou. Proto když jsem si předsevzal podat celek, musil jsem ukázat celek, nikoli část, a začít stavbu od nejspodnějších základů nepohnutě položených.“ Tamt., s. 385.

se na osamostatněné rovině regulování procesů. Neřeší problémy izolovaně, tedy jako pouze technické a organizační problémy řízení procesů, ale řeší je z teoretické roviny, z celkového ohledu, resp. s ohledem na celek, kterým je právě smysl vzdělání a v posledu celek člověka, *lidství člověka*, které je otázkou, na níž je odpovědí právě „výchova“.

Důležitost tohoto počátečního nasazení všech dalších otázek doceníme tehdy, když si uvědomíme naprosto odlišný způsob řešení těchto problémů v naší přítomnosti. Školství nám zapadá jako subsystém do systému plánovaných procesů, takže veškeré tázání a myšlení je předem vtaženo do otázek organizace tohoto systému. Je to ale přece závažný rozdíl, díváme-li se na smysl vzdělávání a proti tomu na organizaci vzdělávání. Otázky po smyslu vzdělávání ale dnes téměř nikdo neklade, resp. toto tázání je podřazeno otázkám organizačním a otázkám kontroly. Všechny problémy (a to se netýká pouze oblasti vzdělávání) jsou tak převedeny na problémy organizace systému vzdělávání a v tomto převedení je přeznačen jejich smysl. Zdůrazněme ještě: nechceme tím říci, že by organizace nebyla důležitá a podstatná. Chceme upozornit na základní rozdíl mezi těmito dvěma idejemi. Nelze se domnívat, že správnou organizací či manažováním vzdělávání dosáhneme jeho smysluplnosti.

Uvedme krátce jako příklad problém autority a kázně. Komenský ukazuje, že harmonický řád, bez něhož by nic nebylo cele a který provládá světem, musí být uplatněn též ve škole, nakořik vzdělání a výchova mají vést právě k lidskému pobývání na světě.¹⁰³ „Škola bez kázně, mlýn bez vody.“¹⁰⁴ Aby tedy mohl být problém kázně smysluplně, tj. s ohledem na ideu vzdělání, tak, aby se ve škole nedělo pod jménem vzdělávání něco, co vzděláváním není, zodpovězen, neobejdeme se bez této ideje. Statistická data ani techniky usměrňování či vyjednávání, stejně jako útek k pouhému zabavování pomocí technologických pomůcek nám zde nepomohou, pokud totiž nebudou sama podřízena řádu, který stanovuje smysl vzdělání samotný. Zkázňování opět nemá smysl regulace procesu, ale má svůj obsah naopak v zacílení žáka na věci samy, zaujmutí žáka pro ně.¹⁰⁵

¹⁰³ Srov.: „je třeba hledat takovou křesťanskou filosofii, nebo spíše vševědu, v níž by všechno stoupalo z pevných principů k pevné pravdě, a věčnou harmonií se vázalo tak, že by toto dílo myslí bylo tak nerozrušitelné, jako sám stroj světa.“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek V. Výbor ze spisů o filosofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 261.

¹⁰⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 229.

¹⁰⁵ „Z toho však neplyne, že škola má být plna křiku, ran a pruhu, nýbrž že má být plna bedlivosti a pozornosti ze strany učitelů i žáků. Neboť co jiného je kázeň než jistý způsob, jímž by se žáci stali opravdu žáky?“

Řekli jsme, že Komenský nezkoumá procesy vzdělávání, ale vychází z ideje vzdělání samotné. Jeho *Velká didaktika* není technikou těchto procesů, jejich „správného nastavení“, například procesů ve školství. Školy jsou pro Komenského dílny lidskosti.¹⁰⁶ Vždyť z technologické roviny není možné smysl pohybu vzdělání samotného (a v tom smysl toho, kdo je to člověk) vyprodukovat, on není sám žádným procesem ani efektem, účinkem žádného procesu, ale naopak jakožto idea vzdělání veškeré konání osvětluje a dává mu smysl.

Východiskem pro didaktická zkoumání je Komenskému apriorní rovina přirozenosti (natura, fysis). Nejde o žádný konstrukt, výsledek metodické abstrakce ve smyslu galileovsko-descartovské metody, na níž jsou všechny novověké vědy, přírodní i ty o člověku, založeny. Tato metodická abstrakce spočívá v analýze, v rozkladu zkoumaného celku na nejjednodušší části, které jsou samy dány jasně a zřetelně, a v opětné rekonstrukci či resoluci pomocí kontrolovaného postupu. Lockeovská psychologie počitků a konstrukce vyšších psychických útvarů z nich je příkladem použití této metody, která je vzata z fyzikálního *apriori*. Člověk je potom zkoumán jako metodický konstrukt takto utvořený. Ještě Rousseauův *Emil* (a všechny podobné „robinsonády“, které stojí v začátku raně novověkých teoretických konstrukcí ekonomických, právních a historických) jako přirozený divoch ve své přirozenosti je vyvískán aplikací takovéto metodické abstrakce, totiž tak, že se od člověka abstrahují všechny vrstvy kulturní, výchovné, dějinné. Tak je Emilova „svoboda“ ve skutečnosti jenom velkým klamem laboratorní objektivity, v níž je dítě objektivizováno jako shluk přírodních procesů, které jsou regulovány a kontrolovány vychovatelem.

Komenský oproti těmto konstrukcím přirozenosti člověka, potažmo žáka má úplně jinou ideu přirozenosti. „*Přirozenost věcí je zákon vznikání a zanikání, činnosti a ustávání, který Bůh, tvůrce všeho, vložil do všeho, co je.*“¹⁰⁷ V kontrastu k novověké metodě je mu přirozenost jednotou, řádem směřování věcí, kterýžto řád je obsažen v těchto věcech samých, není pouhým přírodním zákonem mimo tyto věci, ale je tím, co vytváří jejich jednotu a co je ve světovém řádu analogií všech vrstev světa *vřazuje do živé jednoty tohoto světa. „Zkoumat přírodu znamená pozorovat, jak a čím každá věc v přírodě vzniká.*“¹⁰⁸

Jistě, můžeme odmítat metafyzické předpoklady novoplatónského vztahu

¹⁰⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 95.

¹⁰⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V.* Výbor ze spisů o filosofii a přírodě. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, s. 94.

¹⁰⁸ Tamt.

ke světu jako hierarchického řádu, které jsou obsaženy jako kontext též v textu Komenského *Velké didaktiky*. Myšlenka řádu, který se odhaluje ve strukturální analogii podobností, stop či klíčů mezi jednotlivými vrstvami jsoucího, vytváří do očí bijící kontrast s naším zpředměťujícím myšlením, usilujícím o reprezentaci řádu příčin a jeho zvládnutí. Ale Komenského novoplatónské schéma jednotlivých emanací (světů) i nás může poučit v tom, že stejně tak jako v jeho myšlení, tak i v našem myšlení fungují předpoklady, které se většinou pro nás nestávají viditelnými, a to nikoliv proto, že by byly nějak skryté v logických soudech a úsudcích, ale proto, že jsou naprosto nám samozřejmé. Stejně tak jako v novoplatónském schématu fungovalo stupňovité emanační schéma od boha, andělů k lidskému a přirozenému světu a bylo propojeno jednotou emanace, v našem myšlení funguje předpoklad jednotlivých stupňů od fyzikálního – chemického – biologického – psychického – sociálního, propojených jednotou toho, čemu říkáme „proces“. Ale co je to *proces*? Pomocí tohoto slova ve veliké většině odborné literatury napříč všemi obory, přírodovědnými i humanitními, se vysvětluje vše, ale samo bývá málokdy vysvětleno, učiněno tématickým problémem. Tím, co se vlastně myslí tímto termínem „proces“ v plně metafyzické důsažnosti toho se zde zabývat nemůžeme, byť se tento termín objevuje ve všech novověkých vědách jako více či méně samozřejmý.¹⁰⁹ Postačí pro záměr tohoto textu, řekneme-li, že proces je idealizovanou konstrukcí zpětně vztáženou na nás, řečeno s Edmundem Husserlem přirozený, žitý svět pojatý přitom jako souvislost měřitelných těles v kauzálním nexu prostorčasové přírody.¹¹⁰ Domyslíme-li tento

¹⁰⁹ Odkážeme tu alespoň na brilantní předvedení nesamozřejmosti samozřejmosti, s jakou se tento pojem užívá, u Hannah Arendtové. Sr. k tomu: „Příroda, s níž se setkáváme v experimentu, je vskutku „procesem“, a věci přírody, jež se vynořují v experimentu, nejsou ničím než jiným funkcemi a exponenty tohoto procesu, Pojem procesu tak vstupuje na místo, jež kdysi zaujímal pojem bytí, resp. bytí je vůbec zakoušeno již pouze jako proces. Tento proces byl původně procesem zhotovování, který „zaniká ve svém produktu“, tedy neukazuje se právě v tom, co vytváří.“ ARENDT, Hannah. *Vita activa neboli O činném životě*. Praha: OIKOYMENH, 2007, s. 381. A dále: „pojem procesu, jenž má svůj původ v experimentu, v pokusu napodobit přírodní proces vzniku v umělých podmínkách a tedy ve zkušenostním světě, který je vlastní homo faber“. Tamt., s. 384. Snad jenom doplníme, že tento pojem není užíván pouze v souvislosti novověké vědy (jak se zdá domnívat Arendtová), ale má své kořeny, pokud je nám známo, v latinské patristice a v její trinitologii, jako překlad řeckého termínu ekporeusis, který měl vyjádřit, že Syn „vychází“ od Otce (procedit ex deo), označujícího tedy vnitřní vztah osoby Syna k Otci. Sr. např. AUGUSTIN. *De Trinitate*: (Bücher VIII - XI, XIV-XV, Anhang: Buch V) : lateinisch-deutsch. Hamburg: Meiner, 2001, 15, XVII, 31.

¹¹⁰ K tomu zejm. v rámci Husserlovy analýzy krize věd sr. HUSSERL, Edmund. *Krize*, §36, s. 160.

Husserlův motiv žitého světa, zpětným vřazením žijícího člověka a jeho žitého světa do idealizovaných konstrukcí se dosahuje jeho podřízení naplánovatelným systémům podle měřítek organizace a efektivity.

Jak známo, Komenský sám novoplatónské emanační schéma pozměnil do podoby souvislosti světů, které kruhově vycházejí a opět se navracující ke stvořiteli.¹¹¹ A výchova ve smyslu plného rozvinutí všech složek lidské přirozenosti jakožto lidské je pro něho právě tím, co se spolupodílí na tomto návratu.¹¹² Nejde tedy v didaktice Komenskému o pouhý speciální obor, ale o obor universální, patřící k člověku jako člověku.

3 Důležitost rozlišení mezi člověkem jako žijící bytostí, k níž patří rozumění světu a sobě ve světě a člověkem jako předmětem jednotlivých speciálních věd

Tím doposud řečeným nechceme říci, že se má rezignovat na předmětné vědění a vědy o člověku, ba ani na vědění o člověku vůbec. Ale naopak chceme ukázat, že je možné a smysluplné uvažovat o vědění a vědě která se týká člověka, aniž by ho zpředměťovala jako jsoucno ve smyslu přírodního tělesa, kterým nepochybně taktéž, ale nikoliv cele, jako on sám, je. A v tom nám jde zároveň o to, že jediné takovéto vědění může něco učinit problémem výchovu v jejím smyslu, a ne jenom vypovídat o výchově jako procesu. A na rozdíl od jiných předmětných oborů, nakolik k výchově patří též její smysl, nelze ji od něho oddělit, natolik se bez tohoto vědění výchova neobejde.

Vždyť každý z vědních oborů zabývajících se člověkem, tematizuje člověka jako předmět svého speciálního zkoumání. Ale tak, jako lidské tělo není jenom složeninou svých orgánů, ani vědění o něm nám nevznikne tak, že bychom poslepovali všechny vědní obory, které se lidským tělem zabývají. Je přece rozdíl mezi tělem jako předmětem zkoumání a mezi žitým a žijícím tělem.¹¹³ A podobně

¹¹¹ To je především tématem jeho Pansofie, „kde se uvažuje o uspořádání soustavy všeobecné moudrosti, která by všem ukazovala všechna jejich dobra a zla a i veskrze neklamně cesty, jak oněch dosahovat a těmto se vyhýbat, a kde se dále předkládá i ukázka této soustavy, takže se roztrídí všechny věci v 7 okruhů čili světů, jimž se předeseílá SVĚT MOŽNÝ, čili základ celé Pansofie.“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, ss. 178nn.

¹¹² V přehledu vyjádřeno viz tamt., ss. 183nn.

¹¹³ Sr. k tomu např. HOGENOVÁ, Anna. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002, kapitola Tělo a pohyb.

je rozdíl mezi člověkem jako předmětem zkoumání a mezi žijícím člověkem. Vědění o tomto žijícím člověku nezískáme tak, že vytvoříme systém vědění složený z vědění všech speciálních oborů, zabývajících se člověkem. Tyto obory totiž žádný celek vědění nevytvářejí a ani o to jednotliví specialisté neusilují, každý se zabývá svým legitimním oborem předmětností. A je klíčové uvědomit si, že to, co speciální vědy o člověku spojuje, není člověk *samotný*, tato celá, totiž v celku světa se vším svým usilováním, se svým *actio i passio* žijící bytost, ale právě to, že v nich je tato bytost učiněna *předmětem*, a vědění, které o ní máme, je výsledkem příslušných metodických postupů zpředměťování.

Ale v tom je obsaženo, že ten, kdo člověka myslí jako předmět, sám v tomto myšlení (pokud totiž není *pouze* předmětem) myšlen není, neboť smysl zpředměťování, jako jistý rozvrh toho, co to znamená „vědět“ sám nikde předmětně dán není. Je jistým typem tématizace, jistým typem pohledu na nějakou věc, ale nemůže být ztotožněn s věcí samou, a naopak je tragické (v jistém smyslu jde o tragédii našich novověkých dějin), pokud k tomuto ztotožnění dojde. Takže se potom se vši samozřejmostí mluví například o psychologických či neurologických, fyziologických, hormonálních procesech a tyto roviny se ztotožňují s člověkem samotným, ba dokonce se domníváme, že tyto procesy jsou pravdou o této bytosti. Stejně tak se mluví o lidských zdrojích, aniž by bylo rozlišováno mezi lidmi samotnými a jejich těly, která jsou vbudovávána do procesů produkce. Tedy lidmi, pokud jsou sami učiněni objekty plánování a organizování předmětných procesů, založeného na součinnosti speciálních věd.

Zdůrazňujeme znovu: nejde nám zde vůbec o nějakou levnou, moralizující kritiku, tím méně o diletování do předmětné, řekněme procesuální stránky výchovy a vzdělávání a v ní rozvinutých oborů, které považujeme za důležité a účtyhodné v jejich vázanosti na přísné postupy zdůvodňování a zajišťování. Jde nám jen o upozornění na potřebu doplnění toho, co je viditelné v předmětně-konstruktivním horizontu speciálních věd směrem k celku, který sám předmětný není, o němž nicméně je možné vědět a taktéž k celku člověka jako živé a žijící bytosti, v jejich duševních i duchovních motivacích. Tyto motivace, usilování sice lze zachytit předmětně jako procesy, ale to je jenom jedním ohledem, jednou stránkou, která nezachycuje plný jejich smysl. A pokud snad v jednotlivých oborech je možné vystačit si s tímto procesuálním horizontem, není to možné v oboru výchovy, v níž nejde jen o řízení procesů, ale o plnou duchovní bytost, jejíž myšlení a platnost myšleného není vyjasnitelná jenom z těles prostoročasové přírody. Neboť, jak jsme se snažili již v úvodu zdůraznit, k člověku patří svoboda i od svobody zpředměťovat, a ta sama nemůže – to plyne z podstaty speciálního vědění, není to nějaká jeho chyba – v horizontu věd být viditelná. Bylo by tragické

uzamykat člověka do souvislosti oboru předmětně-konstruktivního.¹¹⁴

Právě na tuto živou a žijící bytost míří přece veškeré výchovné a vzdělávací cíle. Na žijícího člověka, ne na *předmět* speciálních věd, jakkoliv bez jejich výsledků se výchova a vzdělávání nemohou obejít. Je osudným pokřivením, zúží-li se vědění, které má vést výuku a ke kterému má výuka vést, pouze na tyto speciálně-vědní faktové obory a mezi ně se ještě navíc zasadí též filosofie. Takovéto zúžení vede nejen k vyprázdnění smyslu filosofie, k jejíž ideji patří, že je vždycky znovu odpovědí na problém toho, v čem spočívá lidskost člověka, ale též ke zúžení, k pokřivení žáka, který se má učit. Pokud zpředměťující vztah takto absolutizujeme, ztotožníme člověka jako předmět s člověkem samotným, stane se z člověka úředník, který bude schopen vidět všude jenom předměty a procesy, i sám v sobě.

4 Komenského rozvinutí projektu Velké didaktiky na půdě apriorního pojmu přirozenost a komentář k některým zásadám z tohoto pojmu vytěženým

Vraťme se opět ke Komenskému. Na základě svého pojetí přirozenosti pojímá Komenský úkol výchovy nikoliv jako regulaci procesů, ale vychází z intencionálního pouta člověka a světa, z přirozeného vztahu člověka ke světu. Využívá Aristotelova vhledu do přirozenosti člověka, k níž s podstatnou nutností patří touha po vědění.¹¹⁵ Tato touha po vědění není tedy něčím, co by bylo možné nějak vyrobit (stejně tak, jakkoliv by bylo možné zaměněním speciálního vědění za celek vědění domnívat se o opaku, nelze vyrobit zdraví nebo spravedlnost),¹¹⁶

¹¹⁴ Snažíme se tímto rozvinout Patočkovy myšlenky: „Vše, nač se objektivující metody vztáhnou, co rozeberou a ovládnou, jsou pochopitelné věci, schopné nám sloužit. Ale my sami – nikoli jako sloužící, nýbrž panující, vládnoucí a užívající – kam se poděla naše vláda? Z hlediska rozebírající a objektivující metody nejsme o nic méně souborem možných prostředků k využití než celá ostatní příroda. „Vláda“ je pak libovůle těch, kdo právě mají prostředky prosadit svou vůli, a protože vůle vždycky naráží na protivůli, je výsledkem ve skutečnosti konflikt a chaos.“ PATOČKA, Jan. *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*. Praha: Oikúmené, 1998, s. 353.

¹¹⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 108.

¹¹⁶ Takto domýšlíme vzhled obsažený v Komenského charakteristice Akademie jako nejvyššího stupně Čtyřdílné školní dílny „podle stupňů věku a prospěchu“: „Akademie konečně budou pěstovat hlavně to, co patří v obor vůle, totiž vědecké obory, jet učí zachovávat harmonii (a věci porušené znovu uvádět v harmonii): harmonii ducha theologie, harmonii rozumu filosofie, harmonii životních úkonů tělesných lékařství, a vnějších skutků právnícká věda.“ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 235.

ale je naopak tím, z čeho je potřeba vyjít a co je potřeba přivést do plného květu. Zde je klíčové Komenského upozornění, že východiskem musí být právě přirozenost člověka, to, co je vpravdě lidské,¹¹⁷ a nikoliv konstrukce, v nichž by byla obsažena domněnka, že vzdělání je záležitostí *techné* či *poiésis*, že vzdělaného člověka je možno vyrobit jako stůl nebo auto: „má učitel v žákovi dříve vzbudit touhu po vzdělání; ale kdo na to myslí? Každý skoro, jak koho najde, tak se dá do něho, hned jej soustrahuje, hned kuje, hned češe, hned tká, hned natahuje podle své míry, hned jej chce mít hladkým a skvělým“.¹¹⁸

K upozornění na to, že vzdělání není věcí vyrábění, ale následování přirozenosti, která propojuje mnohost světa a světů do jednoty, do harmonického celku, se přidává další důležitý rys: „Bůh to je, kdo činí všechno ve všem, člověku zbývá jediné, aby srdcem věřícím přijímal semena nauk; že se všechna sama budou ujímat a porostou až ke zralosti a člověk toho jaksi ani nepozoruje. *Proto pěstitelé mládeže nemají jiné povinnosti, než aby dobře zasévali v duše semena poučení a opatrně zalévali strůmky boží; zdar a vzrůst přijde shůry.*“¹¹⁹

Je osudovým omylem¹²⁰ domnívat se, že vzdělávání a výchova jsou záležitostmi technologickými, záležitostmi předávání znalostí atd. Již Augustin, kterého v tom Komenský následuje, ve svém spise *O učitelích* ukazuje, že učitel vpravdě neučí.¹²¹ Domyslíme-li tento vhled a pokud se učitel domnívá, že učí, má to ten neblahý následek, že zahrnuje žáka znalostmi a systémem znalostí, jakoby to bylo vědění. Tím je ale podstata učení nepochopena. *Z toho, že mi něco říká učitel nebo jakákoliv jiná autorita přece nijak nevyplývá, že to platí, že je to pravdivé.* Učitel má k dispozici pouze znaky, v nichž není obsaženo vědění: „nenajdeš snad nic, čemu bychom se učili skrze znaky. Když je mi totiž dán znak a zastihne mne nevědouceho, čeho je znakem, nemůže mě ničemu naučiti; když mě však

¹¹⁷ V Panergesii určuje Komenský, a to opět na půdě otázky po přirozenosti jako otázky po jednotě světa, v čem spočívají „věci lidské“: „Co jsou věci lidské? Zajisté filosofie, náboženství a politika“. A dále: „věcmi lidskými ve vlastním jejich významu lze označit toliko věci, a to všechny, které jsou v přímém vztahu k vznešenosti lidské přirozenosti. Ostatní totiž, které jsou nám společné se zvířaty, už tou skutečností, že je sdílíme s oněmi, nejsou nám vlastní.“ Srov. IV, s. 79nn.

¹¹⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 108.

¹¹⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, ss. 124-5.

¹²⁰ Nakolik totiž takový omyl rozhoduje o osudu člověka v jeho lidskosti.

¹²¹ Učitel v Augustinově dialogu říká: „Vidíš tedy, od koho ses tomu naučil: jistě ne ode mne, jemuž bys na otázky vše odpovídal. Jestliže jsi však nepoznal, že je to pravda, nenaučil jsem tě ani já ani on: já, poněvadž nikdy nemohu ničemu naučiti, on, poněvadž se ty ještě nemůžeš naučiti.“ AUGUSTIN. *O pořádku. O učitelích*. 1. vyd. Praha: ČAVaU, 1942, s. 127.

zastihne vědoucího, čemu se pak učím znakem?“¹²² Já sám musím být schopen nahlédnout nutnost nebo naopak falešný nárok na platnost toho, co je tvrzeno: „ti, kdo se nazývají žáky, uvažují u sebe samých, zda byla řečena pravda; hledí totiž podle svých sil na onu vnitřní Pravdu“.¹²³

„Příroda vyvozuje všechno ze začátků, jež jsou velikostí nepatrné, avšak působivostí mocné.“¹²⁴ Interpretujeme s ohledem na ideu vzdělání: Přivádění k věcem samým, k mému vlastnímu vhledu do nutnosti, do platnosti příslušných tvrzení, které musím vykonat já sám, nikdo jiný tento vhled za mě nemůže provést, je podstatou učení. Ale to znamená, že i výklad, ať jakkoli elementární, musí být veden ve smyslu přivádění k této nutnosti. To opět znamená, že výklad musí vycházet od počátků, které jsou samy jasné a z jejichž jasnosti je i sama vykládaná věc osvětlena a srozumitelná. Jedině takový výklad rozvíjí schopnost přicházet k věcem samým, myslet. Opačně vyjádřeno: výklad, který pouze reprodukuje znalosti nebo souvislost znalostí vede k neschopnosti a k zapomenutí na možnost být u věcí samých.

Ještě škodlivější dle našeho názoru by bylo chtít nahradit takový výklad diskusí. Na to Komenský upozorňuje: „Nikdy nepronikne k podstatě pravdy, kdokoli se začne vzdělávat diskusí.“¹²⁵ Pokusme se opět vyložit: Taková diskuse, ve které se vychází namísto z jasných počátků, z pouhých domněnek a mínění o věci, může vést jenom k tomu, že se směňují a prosazují navzájem tyto domněnky, aniž by věc sama vůbec byla zaměřena. Pokud se takto pohybujeme mimo zaměření na věci samy, pouze ve svých míněních, je věc sama a v tomto smyslu též věc vzdělání a výchovy ztracena.

Proti tomuto planému diskutování klade Komenský potřebu *dialogu* a doporučuje učebnice, ve kterých by látka byla podána právě formou dialogickou. Neboť dialog, rozmluva vtahuje do živé problematiky,¹²⁶ jsem to já, kdo je spoluvtažen do prostoru dialogu, a všechno, co dokáží k věci říci, se do tohoto prostoru wpisuje.¹²⁷ Ale takový dialog právě předpokládá, že se nejprve student naučil naslouchat řečenému, že tedy dokáže identifikovat „o čem“ je řeč. „*Forma dialogů*

¹²² Tamt., s. 118.

¹²³ Tamt., s. 126.

¹²⁴ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 141.

¹²⁵ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 136.

¹²⁶ „Rozmluvy vzbuzují, oživují a podporují pozornost“. Tamt., s. 171.

¹²⁷ S ohledem na problém přivádění k filosofii bychom zdůraznili důležitost Platónových dialogů, které jsou pro naši tradici nedocenitelným, byť dnes, v záplavě všeho moderního i exotického, přehlíženým pokladem.

upevňuje vědění.¹²⁸ Ale toto upevnění není pouhým paměťovým podržením data či informace, smyslem upevnění je právě podržení věci samé, nebo, vyjádříme-li s Komenským, porozumění – smyslem dialogů je, „aby žákům jistě podávaly světlo, s jehož pomocí mohou sami porozumět všemu i bez učitele“.¹²⁹ Podržen nepochopené je jistě přinejmenším stejně málo užitečné jako ho nepodržet. A analyzovat, rozkládat na jednotlivé psychické či psychofyzické složky na jedné straně, je naprosto legitimní metodou přírodních i humanitních věd. Ale nesmíme si potom myslet, že zpětným složením v horizontu této analýzy získáme opětně celek duševního života! Stejně tak to, co nazývá Komenský moudrostí, není celek, který se dá složit z jednotlivých znalostí. K motivu dialogu bychom ještě dodali, že sama schopnost, vydržet v dialogu ve smyslu společného zamíření na věc samu může mít právě jenom ten, kdo se to ve vedení k věcem samým naučil. Kdo se naučil naslouchat řečenému jako takovému. Tomu, kdo se toto nenaučil, je vstup do dialogu vlastně jen diskusí ve výše uvedeném smyslu vyměňování pouhých mínění, ve kterémžto vyměňování se budou vyčerpávat jeho zájmy. Takový člověk je jen velmi těžko schopen dialog vést a velmi snadno zamění mínění s osobou, která ho vyslovuje, to řečené za toho, kdo něco říká. Takže svůj nesouhlas (či souhlas) nezaměří na věc, o kterou jde, ale na partnera v dialogu.

Je lépe porozumět málu než mít v hlavě databázi pouhých znalostí, které se mě vnitřně v celku mého života nijak nedotýkají, leda tak, že mi pomohou uspět v testu anebo naopak tak, že když v kontrolních testech neuspějí, budu nějak ve svém životě sankcionován v souvislosti vzdělávacího a pracovního systému. Takto (anachronicky) interpretujeme Komenského zásadu „*Příroda se nepřetěžuje, nýbrž přestává na mále.*“¹³⁰ A též následnou zásadu „*Příroda se neukvapuje, nýbrž kráčí zvolna kupředu.*“¹³¹ Výuka musí být vedena úkolem rozvinutí sil žáka, které má on sám k dispozici. Anebo přímo s ohledem na ideu vzdělávání vyjádřeno: pouze plné porozumění nutnosti něčeho mne vnitřně proměňuje, neboť mám v daném vědění též vědomí závaznosti tohoto vědění. Tak říká Komenský moudře o moudrosti: „*Nic není marnějšího než vědět a učit se mnoho, totiž co nepřinese užitku; a moudrý je ne ten, kdo ví mnoho věcí, nýbrž ten, kdo ví užitečné věci.*“¹³²

¹²⁸ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 171.

¹²⁹ Tamt.

¹³⁰ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 144.

¹³¹ Tamt.

¹³² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní peda-

Snažili jsme se již v předchozím ukázat, že Komenský se nepohybuje ve svém pedagogickém a didaktickém myšlení v oboru procesualit ve smyslu přírodních procesů a regulace založené na poznání zákonitost těchto procesů. Tak i Komenského psychologie nemá nic společného s psychologii v našem smyslu, tedy s věděním o psychických procesech, ale je sama řízena a vedena myšlenkou analogie všech vrstev světa. Tak například jeho rozlišení osobnostních rysů na bystré oproti tupým, měkké a povolné oproti tvrdým a vzpurným, od sebe chtivé věděním oproti těm, které těší mechanická práce,¹³³ je vedeno augustinovskou trinitární spekulací o trojici rozum-vůle-paměť, odpovídající osobám boží trojice, otci, synu a duchu svatému.¹³⁴ Ale tato „psychologie“ umožňuje Komenskému myslet duševní život „mimo“¹³⁵ ontologii procesů, a tak zohlednit žitý intencionální vztah člověka a světa.

Vztah k pravdě a věcem samým není pochopitelný jako psychický proces, kterýžto proces je sám výsledkem metodické abstrakce. Tato abstrakce či privace provádí vivisekci, odříznutí živého intencionálního „vždy již předem bytí u věci tohoto světa“ a naše přirozené a nejpůvodnější rozumění světu, z něhož roste též přirozený zájem a touha po věděním, rozkládá na anonymní procesy. Jakkoliv jemně budu tyto psychické procesy analyzovat, nikde v nich nenalezu intencionální vztah k pravdě, ke světu a k sobě ve světě. A v tom je též obsaženo, pokud totiž teprve v živém intencionálním vztahu ke světu a k sobě se rodí pravý zájem na čemkoliv včetně věděním, že *pouze* na regulaci psychických procesů jakožto procesů nelze založit pravou jednotu výchovy a vzdělání. Naopak, tento živý vztah musím vždy již předem předpokládat a vyjasnit jeho artikulaci. Vztah k pravdě a věcem vůbec není ani žádným logickým systémem vyplývání (neboť konsekvence vyplývání sama již z ničeho nevyplývá), ale je myslitelný

gogické nakladatelství, 1958, s. 177.

¹³³ Tamt., s. 108.

¹³⁴ Srov. k tomu AUGUSTIN. *De Trinitate*. (Bücher VIII - XI, XIV-XV, Anhang: Buch V) : lateinisch-deutsch. Hamburg: Meiner, 2001. Souvislostí a vázaností Komenského myšlení na Augustinovu spekulaci a obecněji na novoplatónské myšlení se zabývá např. Jan Patočka. K našemu problému srov.: „Sensus, ratio, fides a intellectus jsou stupně, po nichž se člověk pozvedá k Bohu. Je to stará křesťanská myšlenka, s kterou se setkáváme již u církevních Otců řeckých, ba která tvoří osnovu celého díla například Řígenova, že veškerý zdejší život je nutno učinit školou a přípravou života budoucího. Augustin a jiní theologové převedli tuto tradici o světě jako schola verbí divini do západní vzdělanosti. ... Čtenáři Komenského děl pansofických a didaktických nemůže uniknout veliká obdoba, která je mezi teleologií člověka...“ PATOČKA, Jan. Sebrané spisy 11. Komeniologické studie III. Praha: Oikúmené, 2003, ss. 144nn.

¹³⁵ Uvozovkami chceme naznačit onen problematický aspekt naší interpretace, že totiž Komenský žádnou takovou ontologii procesů ve smyslu novověké přírodovědy v souvislosti didaktiky a pedagogiky nezná, nemůže tedy ani mu být vkládáno úsilí myslet „mimo“ ni.

jedině na půdě živých a žitých pulsací smyslu, na půdě žijícího já, osoby, která žije v intencionálním systému svých zájmů a předznačených cílů. To opět neznamená, že by nebyla vyjádřitelná konsekventně. Pouze tato konsekvence nemůže být přehlédnuta, nevyjasněna ve své čisté možnosti.

Podstatou výchovy a vzdělání (pokud je pohybem k dobru, tedy etiky; pokud je pohybem k pravdě, tedy filosofie) je přivádění k věcem samým. *Manthanein* znamená řecky učit se. Z toho odvozené substantivum *mathéma* je to *naučitelné* a *naučitelné* je to, co je přístupné jako věc sama, pokud jsem schopen nahlédnout nutnost příslušného vědění. Tak například znalost, že 2krát 2 je 5 není *mathématem*, neboť nikdy se mi nemůže stát, že bych měl názorně dánu nutnost toho, že tato věta platí. V kontextu dnešní diskuse o nutnosti maturity z matematiky by možná stálo z úvahy zeptat se, zda to, co se dnes pod tím jménem učí, je matematikou v tomto původním smyslu, nebo spíše osvojováním si početních operací.

„*Příroda dbá vhodného času.*“¹³⁶ V této zásadě nejde jenom o hospodaření s časem či zohlednění vývojové zralosti žáka (jakkoliv Komenský, a to právě ve *Velké didaktice*, je jedním z průkopníků obojího ohledu). Co je vhodný čas nelze zjistit nějakou metodikou, je to záležitost pedagogického taktu, chtěli bychom zde přímo užít Aristotelova termínu *frónésis*, rozumnosti, která dovede v každé živé situaci výuky rozpoznat, co je vhodné. A ať se tato schopnost jakkoliv vymyká nějaké pravidelnosti, přece platí, že není možné vhodné čas k čemukoliv identifikovat tehdy, nebudeme-li mít vyjasněnu ideu cíle, ke kterému se přitom směřuje, nebudeme-li tedy mít vyjasněn smysl vzdělání a smysl té bytosti, která má být vzdělávána. Pokaždé je situace výuky jiná, je jiné též setkání učitele a žáků, a jakkoliv ovšem jde o tytéž věci výuky, přesto je východiskem tato živá situace přirozeného vztahu člověka a světa.

Zůstává neustále problémem, nakolik může dnes učitel přivádět k věcem samým, pokud systém vzdělávání je organizován jako podproces uvnitř systému procesů a pokud tedy je nutno dostat požadavkům této procesuality. Ať je tomu ale jakkoliv, trváme na tom, že vždy musí zůstat vodítkem věc sama, v našem případě dotázání smyslu vzdělání a výchovy samotné. Velikost filosofického nároku na vědění stojí a padá s tím, že otázky, které jsou nám tímto nárokem zůstaveny, nelze řešit tak, jako je tomu u technických problémů, jednou provždy, ale že jde o otázky životní, otázky života samého, které tedy od-povídáme a řešíme pokaždé znovu, *a to ať o tom víme nebo nevíme*, ať se domníváme je zvládat pomocí technických systémů (např. „správným nastavením efektivních procesů“),

¹³⁶ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 125.

či ať víme, že taková iluze technického řešení problému života lidského jakožto lidského je proměnou na kontrolovaný a plánovatelný proces je právě jen iluzí.

V otázce po ideji vzdělávání musí být tedy nalezitelné měřítko, pro rozvržení metod, postupů a řešení všech otázek typu „jak něčeho dosáhnout“, ať se to týká problému výuky samotné, dnes tak často diskutovaného problému autority nebo organizace. Ať jakkoliv svázán je učitel, ať je jakkoliv podřízen organizaci vzdělávání procesu efektivity, tou nejdůležitější otázkou musí mu zůstat právě tato otázka po ideji vzdělání, po tom, co nutně platí pro člověka jako člověka, pokud má být vzdělanou bytostí, tedy, s Komenským řečeno člověkem a nikoliv hovadem, žijícím nikoliv lidsky, ale kvalitujiícím uvnitř labyrintu procesů a struktur těchto procesů s jejich měřítkem efektivity, převzatým z ontologie fyziky, jehož smyslem není vzdělání člověka, ale měřitelnost a skrze ni kontrolovatelnost lidí.

Tato kontrolovatelnost je smyslem organizace vzdělávání, koncipovaného jako systém. Měření vzdělanosti pomocí měřitelných výsledků zpětnovazebného testování nekontroluje primárně žáky, ale především učitele a spolu s nimi celkový proces. Nikoho již nezajímá to, co zajímá jednotlivého žáka jako žijící osobnost, vedenou živými zájmy, které mají být východiskem, živou půdou pro jejich další rozvíjení. Na to ale směřuje Komenského zásada: „*Příroda začíná každé své působení od vnitřku.*“¹³⁷ Proti tomu je dnes vbudováním žáka do kontrolovatelných procesů předávání znalostí a jejich zpětnovazebného testování, a to (nutno uznat) velice efektivně, vysát veškerý živý zájem o to, něco vědět.

Institucionální kontrolování procesů je dnes dovršeno nikoliv jenom na výstupu, ale též na vstupu, v podobě standardizovaných přijímacích testů. Rovnost je v tomto vbudování výuky do procesů zaměněna za stejnost,¹³⁸ bez ohledu na přirozený okruh zájmů každého žáka, který například ještě u „starých“ maturit byl zachován, neboť učitel znal více či méně osobnost každého jednotlivého žáka, jeho slabiny, a naopak silné stránky, a především jeho zájmy, přirozené sklony k některým oblastem vědění. Toto živé pouto osobnosti učitele a osobnosti žáka bylo vřazením výuky do testovacích procesů ztraceno. Soukromé firmy tak mají své zisky a stát má svou kontrolu procesů, žijící člověk, který má být v pohybu výchovy a vzdělávání převrácen v člověka je to poslední, co by někoho zajímalo. Neboť tento žijící člověk jako člověk sám není efektivní, leda tak, že je proměněn na proces a vbudován do procesů efektivity.

¹³⁷ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 131.

¹³⁸ Na toto nebezpečí upozorňovala již na počátku 90. let profesorka Jaroslava Pešková: „Představa o rovnosti byla zaměněna představou o tom, že všichni jsou stejní, že po příchodu do školy musí odložit v šatně všechno, co je váže k rozmanitým životním okolnostem.“ [kurzíva D. R.] PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové.* Praha: UK PedF, 2010, s. 56.

Onoho „mít jasno ohledně smyslu vzdělávání a výchovy“ musí být schopen též ten, kdo má přivádět k filosofii a k myšlení, nakolik idea filosofie v sobě obsahuje nárok na bezpředsudečné vědění. Ale aby učitel mohl takto přivádět k myšlení, musí být schopen sám myslet a rozumět smyslu toho co říká a proč to říká. Ne jenom v úzkém kontextu výkladu na základě předpřipravených materiálů, ale musí rozumět tomu, jak příslušné vědění zapadá *do přirozeného, žitého kontextu žijícího člověka* a jak to zapadá do jeho života v jeho nejnvtitnějších zájmech. Jenom tak je možné vpravdě následovat Komenského intenci vycházení z přirozeného, žitého zájmu po vědění a o tento zájem pečovat a rozvíjet ho. To je základem umění výkladu, který bude živý, neboť se bude živě dotýkat přirozeného života. To má na mysli Komenský v zásadě, kterou bychom nazvali *zásadou erotizace vědění*: „*Příroda upravuje látku tak, aby toužila po formě.*“¹³⁹

Ale hned spěcháme doplnit, aby nedošlo k nedorozumění: tato erotizace nesmí být zaměněna za pouhou technologii zabavování, interaktivity atd. Jde stále o tentýž nárok na vědění, na přivádění k věcem samým. To je pravý eros, oproti pouhé falešné touze nebýt u sebe, být zábavou zabaven sobě samému. V takové zábavě, která se dnes halí do hávu „zvyšování efektivity výuky“ nejdu sám k sobě, toto „nejít k sobě, ale od sebe“ patří ke smyslu zábavy. Proto taková zábava nikdy nedokáže vzbudit opravdový, bytostný vnitřní zájem, který může pramenit jedině ze zájmu o „sebe“ v celku světa. Ale o tento zájem právě jde.

V tom je ale zároveň obsaženo, že tyto nejnvtitnější zájmy samy nemohou mít pouze prostřeďečnou povahu, ale musejí se dotýkat toho nejbytostněji lidského v nás. Na to musejí mířit. Poznání zde, na rozdíl od speciálně-technických znalostí musí ve svém jádře být zároveň sebepoznáním, poznáním toho, jaké předpoklady ve mně fungují, jak vedou můj vlastní výklad situací, do kterých vcházím. A právě to filosofie provádí a o to vždycky znovu usiluje.

Učitel i žák stojí na dějinné půdě, vyrůstají a vrůstají do dějinného kontextu, nejsou ani jenom logickými pojmy ani výsledky metodické konstrukce jednotlivých speciálních věd, nýbrž žijícími, usilujícími a bojujícími bytostmi, k nimž patří jim vlastní okolí, osvětí. Výchova tedy nemůže spočívat v pouhém systému pojmů a metodice jejich předávání. Jde o pohyb v celku světa, o pohyb vztahování se k tomuto světu a v tom o pohyb stávání se člověkem, a to vždycky znovu sám za sebe a sám sebou.

Pokud vidíme dobře na ideu výchovy, nemůže v ní jít o jen předávání osamostatněných znalostí pro účely zvládnutí zpětnovazebního testování, ale o přivádění k podstatně-nutnému vědění, které jedině je schopno proměnit člověka vnitřně

¹³⁹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958, s. 139.

ve smyslu ideje výchovy. Každá znalost má být proměněna ve vědění, musí být co nejlépe zachycena a porozuměna, jinak je pouhým balastem, dobrým leda pro testování a znalostní soutěže. Mohu vyučovat témuž, a přece pokaždé znovu „vzdělávací obsahy“ budou zasazeny do jiného živého kontextu, do jiných živých problémů, které jsou relevantní. Toto vycházení z otázek studentů nemá znamenat žádné podbízení se jim, ale spíše východisko, od něhož je možné vést k věcem samotným, k celkovým souvislostem, do kterých zapadají. Stejně tak nám nejde o žádnou aktuálnost! Poslušnost diktátu toho, co je právě aktuální, co je „in“ indikuje právě neschopnost, slabost usilovat o *vlastní* porozumění světu a sobě ve světě, závislost na jiné moci, která mi teprve určí, čím se mám zabývat a pasivně mě do toho vřadí. To, co je aktuální, může být leda odvozeno od živých zájmů, ne opačně.

A stejně tak musí být na samotném učiteli viditelné, že to, co říká, *vyrůstá z jeho vlastní přirozenosti*, že jemu samotnému dává smysl vědění, které předává. Uměle, technicky se taková věc vyprodukovat nedá. V žité souvislosti dialogu by každý poznal, že „něco drhne“, že je taková „autenticita“ jenom hraná. Žádné poučky a kurzy rétoriky a asertivity zde nepomohou. Položil si například někdo otázku po tom, jaký je smysl protestů studentů vůči otázkám maturitních testů? Domníváme se, že důsledné provedení takové otázky by vedlo k tomu, že tyto protesty neukazují jenom lenost. To snad také, a i v tom je obsažen neřešený problém, přinejmenším dvě století starý, jak totiž vybalancovat požadavek všeobecného vzdělání s požadavkem produkce specialistů pro pracovní trh. Nebo opačně, jak sladit vzdělávací obsahy, týkající se kulturně-duchovní tradice s těmi obsahy, které umožňují dnešnímu člověku přežít se stroji všech řádů, které ho na každém kroku jeho života obklopují. To, že tento problém není z hlediska technologie vzdělávání, pokud by se redukovala právě a pouze na plnění tohoto požadavku,¹⁴⁰ viditelný, neznamená, že si nevynucuje odpověď v podobě nových a nových problémů, které v situacích školy vyrůstají. Především se ale domníváme, že zmíněné protesty ukazují, že to nejsou jenom studenti, kdo nerozumí tomu, proč mají například vědět něco o Homérovi, ale především, že to netuší ani učitelé, kteří předávají takové vědění v podobě pouhých znalostí, odtržených od svého smyslu. Že tu tedy chybí vědomí o kontextu, o celkové půdě smyslu, kterému musím jako člověk rozumět, pokud mám moci plně rozumět sobě samému. Protože jako člověk nejsem jenom specialistou, ale též bytostí, která v sobě nese svou identitu, založenou v dějinných a kulturních vrstvách, z nichž

¹⁴⁰ Anebo naopak v horizontu jeho vykládala i smysl vzdělání, nakolik je v tomto požadavku obsažen.

zároveň může teprve vyrůstat bytostné úsilí mého vlastního života, tedy já jako *bytost*, a ne pouhý případ.

Závěrem

Pokusme se shrnout dosadavadní. Komenského zásadu „*Všechno at' samo jen plyne, buď násilnost vzdálena věcí!*“¹⁴¹ interpretujeme: Výchova musí vyjít z přirozeného-živého vztahu člověka k sobě samému, a to tak, aby zároveň *byla jeho vlastním vyjitím k sobě samému*. Idea vzdělání jako přivádění k věcem samým je přitom tím, co musí řídit a vyjasňovat vše. Smysl Patočkova výroku: „Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.“¹⁴² se nepohybuje v horizontu efektivity. Neznamená, že by žák měl být efektivnější, ale že znaky, kterými jediné disponuje učitel ve výuce, mají být na straně žáka překonány vzhledem do věcí samých. Tak, aby učení bylo zbytečné, aby totiž přešlo do sebe, aby bylo *učením se*.

Literatura

- ARENDDT, Hannah. *Vita activa neboli O činném životě*. Praha: OIKOYMENH, 2007. 431 s. ISBN 978-80-7298-185-4.
- AUGUSTIN. *De Trinitate: (Bücher VIII - XI, XIV-XV, Anhang: Buch V) : lateinisch-deutsch*. Hamburg: Meiner, 2001. Philosophische Bibliothek. ISBN 3-7873-1578-0.
- HOGENOVÁ, Anna. *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0457-4.
- HUNTER, Evan. *Džungle před tabulí*. Překlad Vladimír Svoboda. 5. vyd. v českém jazyce. Praha: BB art, 2001. 275 s. ISBN 80-7257-579-1.
- HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. I. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-085-8.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. 451 s.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. 489 s.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek IV. Výbor Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 560 s.

¹⁴¹ KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, s. 400.

¹⁴² PATOČKA, Jan. *Sebrané spisy. Svazek 1. Péče o duši I. Stati z let 1929-1952*. Nevydané texty z padesátých let. Praha: Oikúmené, 1996, s. 411.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Svazek V. Výbor ze spisů o filosofii a přírodě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 504 s.
- PATOČKA, Jan. *Sebrané spisy. Svazek 1. Péče o duši I. Stati z let 1929-1952. Nevydané texty z padesátých let*. 1. vyd. Praha: Oikúmené, 1996. 505 s. ISBN 80-86005-24-0.
- PATOČKA, Jan. *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*. Praha: Oikúmené, 1998. ISBN 80-86005-03-4.
- PATOČKA, Jan. *Sebrané spisy 12. Komeniologické studie III*. Praha: Oikúmené, 2003. ISBN 80-7298-079-3.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Kreace, 2010. 184 s. ISBN 978-80-902125-6-5.

II.4 Filosofické a didaktické aspekty filosofie výchovy ve výuce studentů učitelství

1 Filosofie a výchova

Filosofie je svou podstatou činností a procesem. O filosofování hovoříme, jestliže ostrost lidského vědomí kriticky reflektuje daná přesvědčení, aby vedly k jejich objasňování, kritice a zdůvodňování. Existuje ovšem značná diferencovanost filosofických směrů a škol s různými jinými formulacemi. M. Machovec spatřuje trojrozměrnost úsilí filosofie „v *organické jednotě kosmologicko-světónáborové, antropologické a sókratovsky osobní stránky*“.¹⁴³ Filosofování v tradici filosofie Sókrata, Platóna a dále Aristotela i jejich následných pokračovatelů se výrazně soustřeďuje na nás samotné. Nejde přitom o naše postavení a moc, nýbrž o to, abychom porozuměli tomu, co se okolo nás a s námi děje. Filosofie je zde snahou poznat universální vztahy skutečnosti vzhledem k celku – a na jejich základě pochopit lidské poslání a smysl existence.

Rovněž proces výchovy¹⁴⁴ je spojován se sebereflexí jedince. Z axiologického hlediska to znamená rozvíjení schopnosti reflektovat rozporuplnou a mnohostrannou smysluplnost dění, s utvářením hodnotových postojů, s uvědomováním si mravních, ekologických, politických, ekonomických a dalších důsledků našeho jednání a odpovědnosti za ně.¹⁴⁵ Reflexe a nalézání individuálního smyslu naší existence a uchopení světa v jeho univerzalitě tvoří průsečík mezi filosofií a pedagogickou vědou. „*Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tudíž brát ohled, musí být jistým způsobem založena na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života a světa souvisejí.*“¹⁴⁶ J. Patočka (1997) též vymezil vazbu pedagogiky na filosofii v dimenzi individuálního smyslu člověka a uchopení světa jako celku.¹⁴⁷ Filosofie výchovy jako interdisciplinární obor „*se snaží odpovědět na otázku po ontologickém, axi-*

¹⁴³ MACHOVEC, M. *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: Zvláštní vydání, 1998. s. 41.

¹⁴⁴ Podle R. Palouše ve výchově jde o měnění vychovávaného. Dnes se k výchově počítá jak vzdělání člověka v jeho zdatnostech (v určitých vědomostech a v určitých zdatnostech), tak i výchova „usilující postihnout celého člověka, člověka v celku“. R. PALOUŠ. *Čas výchovy*. Praha: SP1991. s. 10

¹⁴⁵ Srov. DOROTÍKOVÁ, S. *O výchově a vzdělání z pohledu axiologie*. Sborník Katedry filozofie a sociálních věd Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha: SVI, 1997. s. 13

¹⁴⁶ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: STUDIA PEDAGOGICA č.18, 1997. s. 14.

¹⁴⁷ *Ibidem* s. 14.

*ologickém a kognitivním zakotvení výchovy.*¹⁴⁸ Člověk je součástí světa, zároveň do něho aktivně vstupuje a mění ho. Chápat svět znamená nejen ho poznávat, ale také tento svět hodnotit – subjektivně ho vztahovat k lidským významům, smyslu. Proto je důležité promýšlet hodnotovou dimenzi ve vzdělávání v souvislosti s porozuměním a interpretací lidských hodnot. Zatímco v pedagogice jde především o stanovení obecných a konkrétních cílů výchovy a vzdělávání, pro filosofii výchovy je to především nahlížení a zkoumání jejího smyslu.

*„Tak vysoký je cíl výchovy: týká se osudů světa, dramatu živého, stvořeného bytí, veškerenstva, které ve světě bytuje, je záležitostí ontologické a nikoli pouze ontické povahy. Proto jsme místo o cíli výchovy raději hovořili o smyslu výchovy. Výchova je cestou, která slibuje východ z krize současnosti, způsobované právě jen ontickým chápáním účelů-cílů lidského usilování (včetně výchovného).“*¹⁴⁹

Co si má člověk osvojit, co má pochopit, co má chtít, aby byl člověkem v plném smyslu tohoto slova? Naše bytí není pouhou daností jako ostatní věci, ale je naším úkolem, nárokem na nás kladeným. Vychovávat a vzdělávat znamená uvádět člověka k základním představám toho, čím může člověk být, jaké je jeho poslání. Tato orientace k bytí jako „*živé možnosti*“ předpokládá orientaci v konstitutivních hodnotách lidství, na základě kterých si vytváříme svůj postoj ke světu. Filosofie výchovy studentům učitelství zprostředkovává orientaci ve vlastním životě, porozumění světu, kterého jsme součástí a tím i smyslu výchovy a rozvíjení étosu učitelské profese.

1.1 Filosofie výchovy – významy termínu

Vztah filosofie a výchovy má velmi dlouhou historii, už od starověku mnohé filosofické koncepty nepostrádají reflexi výchovy člověka. Podle Z. Kratochvíla „*jde o linii značenou jmény jako Herakleitos, Platón, Filón z Larissy, Poseidónios, Klémens Alexandrijský, novoplatonici, M. Ficino, J.A. Komenský, E. Fink, K. Schaller, J. Patočka, R. Palouš.*“¹⁵⁰

Samotné vymezení disciplíny filosofie výchovy není nerozporné. V pokusech o definování této disciplíny se můžeme setkat se zcela rozdílnými názory na otázky, témata, problémy a objekty, kterými se tento interdisciplinární¹⁵¹ obor zabývá. Co je v pedagogické literatuře označováno jako „*filosofie výchovy*“

¹⁴⁸ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. s. 7.

¹⁴⁹ PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. s. 223.

¹⁵⁰ KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995. s. 43.

¹⁵¹ V současné době je moderní pedagogika ve velké míře prostoupena teoriemi i výzkumnými metodami z jiných věd a disciplín.

analyzuje W. Brezinka a uvádí osm významů termínu „filosofie výchovy“ nebo osm tříd takto nazývaných výrokových systémů.¹⁵²

1. „Filosofie výchovy“ či „filosofická pedagogika“ jaké systém empiricko-vědních výroků o výchově, který je pouze nepodstatně obohacen o normativní výroky.
2. „Filosofie výchovy“ připomínající Komenského ideál „pansofie, můžeme ji proto zkráceně nazvat „pansofickou filosofií výchovy“. Filosofie výchovy je zde chápána jako univerzální věda v platónsko-aristotelském nebo středověkém smyslu slova „filosofie“.
3. Jako „filosofie výchovy“ bývá pojmenována *praktická teorie výchovy*. Zde rozlišujeme v německé jazykové oblasti vnímání pedagogiky jako praktické disciplíny, která se podle mínění Herbartu musí pěstovat „filosofickým způsobem“ a která má být „součástí filosofie“. V americkém pojetí „filosofie výchovy“ představuje podobu praktické pedagogiky J. Dewey.
4. Jako „filosofie výchovy“ jsou označovány systémy, pojednávající o vlivu filosofických učení na teorii výchovy a následně na výchovnou praxi. Brezinka toto pojetí klasifikuje jako „*příspěvky k histografii idejí*“.¹⁵³
5. Pátý typ „filosofie výchovy“ v návaznosti na předchozí pojetí představuje interpretování filosofických spisů z pedagogických hledisek.
6. Pod názvem „filosofie výchovy“ se vyskytuje výslovně název „analytická filosofie výchovy“, která předkládá systémy založené na východiscích analytické či epistemologické filosofie. Jejich předmětem není ve skutečnosti výchova, ale výroky o ní nebo o teorii výchovy. Brezinka kriticky upozorňuje, že „analytická filosofie výchovy“ nemůže vůbec existovat, „*protože pojem výchovy se vztahuje k činnosti, zatímco pro analytickou filosofii přicházejí v úvahu výlučně výroky (a slova, popř. pojmy jako prvky výroků)*“¹⁵⁴ *Analyticko-kritická filosofie pedagogických výrokových systémů není filosofií výchovy, ale filosofií výchovných teorií*.¹⁵⁵
7. K „*filosofii výchovy*“ jsou řazeny systémy, které můžeme označit podle převažujících znaků jako „světonázorové filosofie výchovy“. Jejich rozdílnost je dána obsahem světového názoru, ze kterých vycházejí. Můžeme se setkat s různými výrokovými systémy, které můžeme označit jako světonázorovou filosofií výchovy, podle Brezinky ale nemusí být přínosem k řešení teoretic-

¹⁵² BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. s. 185-194

¹⁵³ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. s. 185-194

¹⁵⁴ *Ibidem*, s. 187.

¹⁵⁵ *Ibidem*, s. 187-188.

kých a praktických problémů, naopak se zde setkáváme s rizikem balastu všeobecností z oblasti světonázorových a metafyzických pojednání o světě a životě vůbec, které nemají vazbu k výchově „*Světonázorová filosofie výchovy nemůže nahradit ani empirickou vědu o výchově, ani praktickou pedagogiku věnovanou konkrétním vztahům a úkolům*“.¹⁵⁶

8. Filosofii výchovy a příbuznými termíny je nejčastěji myšlena *normativní filosofie výchovy*. Pokusy vybudovat relativně samostatnou normativní filosofii výchovy sledujeme od konce 19. století. Prvním důvodem vedoucím k založení samostatné normativní filosofie výchovy byl odklon od křesťanské víry a morálky a s ním související etický relativismus a agnosticismus. Druhým impulsem k budování normativní filosofie výchovy byl názor, že ideály přejímané z etiky jsou příliš abstraktní, neurčité a nemohou tak fungovat jako cíle výchovy. Většině stoupenců normativní filosofie nestačí vymezit, vysvětlit a ospravedlnit výchovné cíle, ale zahrnují do své filosofie výchovy také problémy hodnocení, tvorby norem, které se vyskytují při výchovném jednání. Normativní filosofie výchovy nestanovuje pouze účel, ale také se pokouší uvést, doporučit, zdůvodnit a ospravedlnit prostředky. Takto pojatá normativní filosofie výchovy je provázána s praktickou pedagogikou.¹⁵⁷

Podle J. Patočky máme-li podat nějaký skutečný obraz filosofie výchovy, musíme se zabývat vnitřní pedagogickou strukturou, která se úzce váže ke smyslu života, k cílům, které si ukládá a kterými je prolnutý.¹⁵⁸ K otázkám spojeným s vnitřní strukturou pedagogiky patří:

1. *Určení podstaty a struktury výchovy.*
2. *Určení možností a mezí výchovy.*
3. *Popis a kritika konkrétních idejí kulturně výchovných.*
4. *Pokus o vypracování vlastní kulturně výchovné ideologie.*¹⁵⁹

Filosofie výchovy v sobě nese filosofické tázání, obrací se k samotným základům výchovného dění, aby bylo možné zkoumat jeho předpoklady. Rovněž si klademe otázku, jak rozumíme výchovné realitě, v jakém horizontu jsme schopni vyložit výchovné jevy. Filosofie výchovy napomáhá odpovídat, proč výchova směřuje

¹⁵⁶ Ibidem s. 187.

¹⁵⁷ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001. s. 191-194

¹⁵⁸ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: STUDIA PEDAGOGICA č.18.s. 12-13

¹⁵⁹ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: STUDIA PEDAGOGICA č.18 s. 13

právě k takovým cílům a naznačuje její další rozvoj. Filosofie výchovy svým tázáním odkrývá a reflektuje sebe výklad člověka pobývajícího v situaci výchovy.

„Filosofie výchovy nevychází z konstantních určení člověka ve světě, ale spíše z hledání bytostných předpokladů pro formování kvality lidství či lidské důstojnosti. Člověk nepřichází na svět pozitivně určen tím, že je bytostí myslící, mravně odpovědnou atd., ale tím, že je bez rady, bez opory, bez řádu, jak uvádí E. Fink. Díky této okolnosti může přežít jako živočich, ale nemá šanci dosáhnout lidské důstojnosti. Jako tvor, který zasahuje do světa, do něhož se narodil, nemůže už spoléhat na instinktivní povědomí řádu, který funguje s přírodní nutností. Musí se naučit vážit své činy, rozhodovat se z možností, setkat se s druhými u věci samé. Právě proto potřebuje radu, oporu a řád, potřebuje výchovu jako cestu k nahlédnutí předpokladů vlastní existence ve světě, vztahu ke světu vcelku, k druhým lidem i k sobě samému. To je také důvod, proč je pro pedagogy, vychovatele i učitele filosofie tak důležitá.“¹⁶⁰

Příprava budoucích učitelů není pouhou přípravou na převzetí určité role. A nemá ani za cíl pouhý rozvoj jejich – především didaktických – dovedností. Podstata pedagogické profese spočívá v interakci s člověkem tváří in tvář a zároveň v péči a pomoci při rozvoji osobní identity žáků a jejich poznání. Ústřední otázkou filosofie výchovy je proto zásadně filosofická otázka po podstatě člověka, smyslu jeho existence a možnostech jeho plného rozvinutí v procesu výchovy. Podle E. Coretha můžeme podstatu člověka považovat za plně rozvinutou tehdy, když má člověk plně vědomí, užívá vlastní svobody, realizuje lidské možnosti, rozvíjí se duchovně a vytváří duchovní kulturu.¹⁶¹ Člověk je tak díky svým duchovním schopnostem bytostí, která může odpovědně plánovat celou svou existenci, ale současně být i eticky spoluodpovědná za utváření těchto schopností, a to v míře odpovídající rozvoji jeho osobnosti. „Vzdělání jako forma života má za svou páteř disciplínu umění myslet a za svůj prostor uspořádané vědění.“¹⁶² Proto je filosofie výchovy podstatnou disciplínou ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů. Podle Lyotarda je samo filosofování především „autodidaktikou, sebevýchovou.“¹⁶³

¹⁶⁰ PEŠKOVÁ, J. Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů. In *Hledání učitele*. Praha: PdF UK, 1996. s. 247.

¹⁶¹ CORETH, E. *Co je člověk? Základy filozofické antropologie*. Praha: Zvon, 1994. s. 128

¹⁶² JASPERS, K. *Duchovní situace doby*. Praha: Academia 2008. s. 114

¹⁶³ LYOTARD, J. F.: *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dějem: Postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.

1.2 Hodnotová a normativní filosofie výchovy – rozvoj profesního vědomí budoucích učitelů založený na morálních hodnotách a normách

„Podle mého pojetí má filosofie výchovy vykonat pro hodnotovou a normativní orientaci vychovatelů a politiků to, co nemůže vykonat empirická věda o výchově.“¹⁶⁴

V semináři *Filosofie výchovy* ²¹⁶⁵ klademe především důraz na rozvoj hodnotového vědomí budoucích učitelů. Hodnoty jsou ústřední součástí kompetentní profesní praxe. Na rozdíl od našich potřeb jsou hodnoty realizovány na základě naší svobodné volby. Jednání a rozhodování na základě lidské svobody a vše, co tuto svobodu rozšiřuje, můžeme označit za sféru hodnot. Hodnoty představují člověkem uznané platné významy, které určují nebo spoluurčují zaměřenost jedince v jeho činnostní orientaci, určují nebo spoluurčují činnost člověka a jeho vztah ke světu.¹⁶⁶ Z filosofického pojetí je možné hodnoty popsat jako to, co je nejen nutné, potřebné a užitečné k životu, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, ctíme a milujeme, za co jsme ochotni nést riziko a něco obětovat. „Svědkiem hodnot jsem jen tehdy, jsem-li zároveň jejich rytířem.“¹⁶⁷ Hodnoty jako motivy vstupují do rozvrhování naší aktivity a promítají se k cílům a předmětům našeho rozhodování a jednání v osobním i profesním životě.

Pro úspěšné jednání je irelevantní postoj hodnotové indifference, protože každé cílevědomé jednání vyžaduje stanovit prostředky s ohledem na sledovaný cíl a formulované hodnotové preference.¹⁶⁸ Rozvoj profesního vědomí učitele jako osvojování si norem a hodnot, upravujících profesní vztahy a jednání, je náročný a dlouhodobý proces. Formování rozvinutého profesního vědomí vyžaduje rozvoj znalostí a velmi praktických a komplexních dovedností, ale také prosazování určitých etických hodnot a postojů. Z empirických studií vyplývá, že

¹⁶⁴ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001.s. 191

¹⁶⁵ V přípravě studentů učitelství 1. stupně ZŠ je kurs *Filosofie výchovy 2* realizován v letním semestru 2. ročníku studia, v návaznosti na *Filosofii výchovy 1*. Kurs je zaměřen na porozumění axiologicko – antropologickým východiskům výchovy a vzdělávání člověka a porozumění profesi učitele jako vztahové (pomáhající) profesi. Syllabus kursu je uveden na konci kapitoly.

¹⁶⁶ GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. S. 40.

¹⁶⁷ RICOEUR, P. *Filosofie vůle I*. Praha: Oikoyomenh, 2001. s. 87.

¹⁶⁸ DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie – hodnoty – výchova*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1999. s.30.

rozvoj profesionality se odehrává na dvou úrovních. První, strukturální úroveň, zahrnuje oblast formálního vzdělávání a vstupní požadavky do profese, její praxe. Druhá, postojová úroveň, představuje individuální pocit „povolání“ k výkonu profese, subjektivní vytváření sebepojetí spojeného s profesí.¹⁶⁹ Z hlediska rozvoje profesionality budoucích učitelů je filosofie výchovy významná právě pro rozvoj postojové úrovně jejich profesionality.

Profesionalizace učitele zahrnuje celé spektrum vzdělávacích a personalistických činností a bývá považována za jednu z vrcholných fází socializačního procesu. Podle Botteryho (1996) by jakákoliv forma professionalismismu měla v sobě zahrnovat:

- „*expertízu (vlastních výhradních znalostí a praxe dané profesní skupinou);*
- *altruismus (etické obavy o své klienty projevené ze strany této skupiny);*
- *autonomii (potřeba a právo odborníků k provádění kontroly vstupu do této konkrétní profese a následné praxe v rámci této profese.*¹⁷⁰

K úspěšnému výkonu profese učitele jsou zapotřebí profesní znalosti, schopnosti, postoje a hodnoty. Profesionalismus učitele formován pěti základními morálními zásadami:

- *„Etika odhalení pravdy, která musí převážít nad osobními výhodami.*
- *Etika subjektivnosti, protože každý jedinec musí rozeznat limity svého vnímání, individualitu svých hodnot.*
- *Etika reflexní morální zásadovosti/ bezúhonnosti, protože každý odborník poznává své limity osobního vnímání, potřeby integrovat v sobě mnohá pochopení situace.*
- *Etika pokory, protože každý odborník poznává, že taková subjektivnost znamená, že osobní omylnost není selháním, ale podmínkou být člověkem.*
- *Etika humanitní výchovy povinnosti pomoci klientům umět si pomáhat sami sobě.*¹⁷¹

V současnosti s výkonem profese učitele v České republice jsme spíše svědky zdůrazňování tzv. profesních kompetencí učitele ve vztahu k efektivitě výuky. Méně se ale hovoří o étosu povolání učitele, který také tvoří nedílnou součást

¹⁶⁹ In: BROTT, P. E., KAJS, L. T. *Developing the Professional Identity of First-Year Teachers Thought a „Working Alliance“*, 2001. Dostupné na: <http://www.alt-teachererst.org/Working%Alliance.html>

¹⁷⁰ In SACHS, J. *The activist teaching profession*. Open University Press: United Kingdom, reprinted 2004. s. 13

¹⁷¹ In SACHS, J. *The activist teaching profession*. Open University Press: United Kingdom, reprinted 2004.

výuky. Étos povolání učitele tvoří soubor morálních postojů, které ovlivňují jeho profesionální jednání a rozhodování nejen v běžných situacích pedagogické práce, ale právě i v těch, které patří k zvláštním úkolům a povinnostem této specifické profese. „*Mít dobrý étos povolání tedy znamená: stavět se k povinnostem svého povolání pozitivně, plnit své profesní úkoly s horlivostí, svědomitě vykonávat převzatý úřad.*“¹⁷²

Učitelé v souladu s definovanými funkcemi školy by měli přijímat učitelství jako pomáhající profesi¹⁷³ a zároveň i jako výraz svého osobního postoje. Neexistuje kolektivní subjekt jednání, ale každý z nás se rozhoduje v dimenzi dané svobody, v tom spočívá i tíha odpovědnosti pedagoga. Přijímané a realizované profesní hodnoty (ctnosti) prohlubují étos práce učitele. Učitel vykonává a přijímá specifickou roli – roli modelu a vzoru, proto nelze jeho profesní hodnoty, odborné znalosti a profesní kompetence v praxi oddělovat. Při výkonu profese učitele zároveň přijímá tři druhy etických závazků: vůči žákům, studentům; vůči své profesi a vůči kolegům, odborné veřejnosti a společnosti. Neoddělitelně k povolání učitele patří i dimenze učitelského poslání v jeho roli nositele a zprostředkovatele norem a hodnot, vzdělanosti a kultury.¹⁷⁴

Neopominutelnou součástí práce v pomáhajících profesích patří nejen vysoké osobní nasazení, ale i identifikace se smyslem a posláním vykonávané práce. Mezi základní hodnoty pomáhajících profesí patří respektování důstojnosti, právo na sebeurčení, kvalitní a pečující prostředí, sociální spravedlnost. Pro pomáhající profesi učitele je charakteristická osobní a individualizovaná podpora žáka/studenta, kvalita prostředí i podpora vlastního profesního růstu. Jednat v rozměru pomáhající profese učitele znamená jednat s morální integritou – objektivně, spravedlivě, odpovědně, s vědomím služby, se schopností odhalovat pravdu a rozlišovat dobro a zlo – mnohdy odvázně a s osobním nasazením.¹⁷⁵ Je důležité, aby měly etické normy, hodnoty a principy formulované učitelskou profesí a na nich pak postavená a realizovaná praxe svou oporu v morální filosofii, protože každá praxe spojená s pomáhajícími profesemi potřebuje dobře odůvodněné

¹⁷² BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. 1996, s. 156

¹⁷³ Ve strategii MŠMT Vzdělávací politika do roku 2020 je role učitele definována ve smyslu pomáhající profese: „V souladu s definovanými funkcemi školy zdůraznit roli učitele jako pomáhající profese, která podporuje mladé lidi v rozvoji těch kompetencí, které potřebují pro úspěch seberealizaci v osobním i profesním životě. Výuku můžeme vnímat jako pomáhající profesi, pokud se jedná o komplexní, mnohorozměrný, proces interakce mezi učitelem a žákem, ve kterém jsou odborné znalosti použity k podpoře a rozvoje jedinců i společnosti.“ In: *Podklad pro diskusi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020, 2013*, s.3.

¹⁷⁴ GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: PdF OU, 2015. s. 37

¹⁷⁵ *Ibidem* s. 96

morální zázemí.¹⁷⁶ „Hodnoty v silném slova smyslu nevznikají a bytostně nepůsobí v pouhém „běžném provozu“; v zařizování našich záležitostí, ale teprve v reflexi na životní proces a v distanci k němu.“¹⁷⁷ Normativní a hodnotová orientace, kterou studentům zprostředkovává a umožňuje rozvíjet filosofie výchovy, je významnou součástí rozvoje postojové úrovně profesionality studentů učitelství.

Aplikace normativní a hodnotové filosofie výchovy v seminářích Filosofie výchovy 2 u studentů učitelství 1. stupně ZŠ na PdF Ostravské univerzity

Sylabus kursu Filosofie výchovy 2

Název předmětu)	Filosofie výchovy 2
Studijní obor	7503 T047 Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Časová dotace	0+2+0
Cíle předmětu/Anotace (stávající)	

Kurz navazuje na látku probíranou ve Filosofii výchovy 1.

Semináře jsou zaměřeny na porozumění axiologicko – antropologickým východiskům výchovy a vzdělávání člověka a porozumění profesi učitele jako vztahové (pomáhající) profesi.

Cíle předmětu

Kurz navazuje na cíle Filosofie výchovy 1. a dále je rozvíjí.

Cíle předmětu:

Vysvětlit základní axiologické pojmy – hodnota, hodnocení, funkce hodnot, teorie hodnot ve filosofickém myšlení, kategorizace hodnot, platnost hodnot.

Obhájit, zdůvodnit a aplikovat vybrané hodnoty do výchovně vzdělávací praxe.

Analýzovat normativní a profesní etiku.

Znáet etické normy a závazky profese učitele vůči žákům, vůči své profesi i vůči svým kolegům a společnosti a jednat v souladu s nimi.

Rozvíjet hodnoty étosu učitelství jako pomáhající profese

Analýzovat a posuzovat (z praxe) vybrané intramorální konflikty a etická dilemata v práci učitele.

¹⁷⁶ LINDSAY, G., KOENE, K. a kol. *Etika pro evropské psychology*. Praha: Triton, 2010. s. 35

¹⁷⁷ PEŠKOVÁ, J., SCHŮCKOVÁ, L. *Já, člověk... – jak dělat vědu o člověku*. Praha: SPN, 1991. s. 158

Rozvíjet hodnotovou způsobilost – znalost a porozumění dobře konstituovanému hodnotovému systému, schopnost a připravenost jednat s vědomím této znalosti.

Obsah předmětu

1. Axiologie, hodnoty, hodnocení, funkce hodnot, teorie hodnot ve filosofickém myšlení, kategorizace hodnot, platnost hodnot.
 2. Současná společnost a její hodnotové modalities ve vztahu k výchově a vzdělávání. Materializovaná, narcistní společnost a její rizika.
 3. Změna hodnot nebo změna našeho vztahu k hodnotám? Evropské hodnoty – dědictví antiky a judeo-křesťanské tradice, existence obecně závazných hodnot ve výchově. Smysl lidské existence.
 4. Silné stránky charakteru a ctností, jak je rozvíjet ve výchově.
 5. Moje silné a slabé stránky charakteru – jak je rozvíjet v osobnostní a profesní dimenzi. Diskuse nad tématem.
 6. Normativní etika. Profesní etika. Profesní normy a hodnoty v práci učitele.
 7. Profesní jednání učitele, jeho struktura. Problematika mravního jednání.
 8. Ětos učitele jako symbol osobního postoje, jeho kultivace. Osobní vzor učitele.
 9. Etické principy v profesi učitele.
 10. Etický kodex učitele.
 11. Etický kodex učitele, komparace zahraničních etických kodexů učitelů, studentská tvorba etického kodexu školy.
 - 12.–13. Intramorální konflikty v profesním jednání učitele. Etická dilemata v práci učitele – deontologická a konsekvenencialistická etika.
-

2 Specifika vysokoškolské didaktiky filosofie výchovy

Požadovaným výstupem vysokoškolské výuky jsou dnes dobře vyhodnotitelné a měřitelné vědění a znalosti teoretické i technické. Být vzdělaný znamená osvojit si různé druhy vědění, máme-li registrovat různé roviny světa. Prvotní postoj člověka není teoretický, ale prakticky zkušenostní, tj. hodnotící. Zakomponovat hodnotové hledisko do vzdělávání znamená znovu do vzdělávání navracet zapomenutou dimenzi vědění, které je praktické a spočívá v poznání dobra a zla, jež je zajišťováno kritickým prověřováním a má svůj odraz a konkrétní využití v životě člověka.

Jsmo schopni u studentů učitelství rozvíjet hodnotu terciárního vzdělávání spočívající ve schopnosti porozumění sobě samým, v možnosti kultivace žít svůj každodenní, a tedy i profesní život v rozměru morálních hodnot, v posilování kritických a sebekritických schopností?

Dovedeme obhajovat a realizovat ve vysokoškolské přípravě učitelů v době

„kapitalizace ducha“ (Liesmann, 2008)¹⁷⁸ mizející dimenzi „vzdělání jako způsobu poznání sebe sama a světa?

Poskytujeme studentům kromě odborného vzdělávání také prostor pro vědění související s osobní zkušeností, osobní pravdou a mravní dimenzí? Vedeme studenty k vědění související s utvářením hodnotových a životních postojů?

Jsmo schopni v době nadvlády technicko-ekonomického řádu řídicího se funkční racionalitou obnovovat a obhajovat sókratovsko – platónský koncept ideálu vědění, že na základě poznání sebe sama, rozumným a mravním pronikáním do vlastního Já, do vlastního vnitřního světa, lze uskutečnit sebezdokonalování, ctnost a šťastný život?

Z pohledu vysokoškolské didaktiky implikují předchozí otázky témata související s volbou adekvátních forem učení a didaktických přístupů, které umožňují rozvíjet specifické poznání propojující dimenzi porozumění objektivnímu světu zprostředkovanému teoretickým věděním s oblastí světa významů a hodnot, které souvisejí s naším praktickým. tj. hodnotícím postojem.

2.1 Kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorická doména učení z hlediska požadavků na studijní výstupy absolventů vysokých škol

Učení není mechanické biflování a memorování, neaktivně vyslechnutý monolog vyučujícího, osvojení si látky výměnou za známku, zápočet. „Učení zahrnuje přijímání a opouštění různých představ podle měnícího se hodnocení situace; zahrnuje rozpoznávání předmětů, míst a druhých, zahrnuje očekávání známých věcí a překvapení novými.“¹⁷⁹

Samotné učení je aktivní a tvořivý proces rozšiřující vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Skutečné učení je činností intelektu, je to zvědavý životní styl, je to schopnost chápat vztahy, souvislosti. Učení jsou také změny chování, které jsou podmíněny naší zkušeností. Podle K. Illerise (2007) se ve většině současných teorií učení setkáváme, že se jedná o složitý a mnohostranný proces, který zahrnuje sociální, emoční a kognitivní oblasti.¹⁸⁰ Zvážíme-li narůstající složitost a diferencovanost současného světa, absolvent vysoké školy ve 21. století nemůže vstupovat do světa vztahů a práce bez možnosti rozvinout odbornou způsobilost ve všech čtyřech oblastech učení: kognitivní, afektivní, konativní a psychomotorické.

¹⁷⁸ LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2010.

¹⁷⁹ SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního čtenáře filosofii*. s. 45

¹⁸⁰ ILLERIS, K. *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge, 2007.

Souhrn studijních výstupů pro absolventy vysokých škol rozvíjených v těchto oblastech učení jsou:

- Kognitivní schopnost myslet, řešit problémy, hodnotit, tvořit.
- Afektivní schopnost hodnotit, ocenit hodnotu, projevit péči, jednat samostatně v souladu s internalizovanými hodnotami.
- Konativní schopnost jednat, rozhodovat, činit.
- Psychomotorická schopnost hýbat se, vnímat a používat fyzické dovednosti.¹⁸¹

Kontrast jednotlivých cílů kognitivní, afektivní a konativní oblasti učení můžeme vidět v následujícím přehledu K. Kolbeho (1990)¹⁸²:

Kognitivní	Afektivní	Konativní
vědět	cítit	konat
myšlení	cítění	chtění
myšlenka	emoce	vůle
epistemologie	estetika	etika
vědění	péče	vzdělání

Pokud budeme k jednotlivým kategoriím učení přistupovat diferencovaně, žádná z těchto kategorií nebude pro výuku zcela uspokojivá. Navíc je zřejmé, že výuka na vysokých školách je zaměřena více na kognitivní oblast než na afektivní a konativní oblast učení. Podle Snowa (a kol., 1996) je nejvíce ignorovanou částí ve vysokoškolské výuce konativní oblast, která se zaměřuje na konaci (chtění) čili snahu podat co nejvyšší výkon. Je ironií, že kořeny konace lze vysledovat až k Aristotelovi, který používal řecké slovo „*orexis*“, aby jím označil snahu, touhu, nebo konativní stav mysli.¹⁸³ Kromě ojedinělých výjimek v odborné pedagogické literatuře týkajících se vyučování, učení a hodnocení na vysokých školách, nebývá brána konativní oblast vůbec v úvahu.

Bez ohledu na obor nebo studovanou disciplínu existuje soubor meta-výstupů, které se objevují napříč všemi čtyřmi oblastmi – kognitivní, afektivní, konativní

¹⁸¹ Tyto cíle vycházejí z taxonomií kognitivních cílů Blooma, afektivních cílů Blooma, Kratwohla Maisa, konativních cílů a psychomotorických cílů, které tvoří čtyři základní domény rozvoje osobnosti v procesu učení.

¹⁸² In REEVES, T.C. *How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education*. Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 297-298

¹⁸³ REEVES, T.C. *How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education*. Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 297

a psychomotorickou doménou. Následující seznam, ačkoli není vyčerpávající, naznačuje rozsah těchto výstupů:

- „přístup k informacím a jejich použití
- komunikační schopnosti za použití různých médií
- pochopení a hluboká úvaha
- aplikace pravidel a postupů na řešení strukturovaných a nestrukturovaných problémů
- kreativita
- kritické myšlení
- schopnost pevného úsudku
- řešení problémů
- ochota se celoživotně vzdělávat
- projev intelektuální zvědavosti
- aktivní hledání možností, jak se dále vzdělávat v dané disciplíně
- projev etického chování.“¹⁸⁴

Komplexnost kognitivního, afektivního a konativního rozměr učení umožňuje rozvíjet u studentů učitelství pochopení objektivního světa, které nám zprostředkovává teoretické poznání, ale také rozvíjet praktické vědění související s mravní dimenzí, světem významů a hodnot, které pak realizují ve svém osobním i profesním jednání.

2.1 Jaké typy znalostí rozvíjet ve filosofii výchovy?

T. Davenport a L. Prusak (1998) definují znalosti jako: „*tekutý mix rámcových zkušeností, kontextové informace, hodnoty a odborné vhledy, které poskytují rámec pro hodnocení a začlenění nových zkušeností a informací*“.¹⁸⁵ Z didaktického hlediska je důležité si uvědomit si, že znalosti jsou dynamické, nepřenositelné na druhou osobu na rozdíl od statických informací, které jsou založeny na shromažďování skutečností a přidávání kontextu.

V rámci klasické epistemologie rozlišují filosofové dva druhy struktury znalostí: deklarativní (ty jsou představovány fakty, které je možné tvrdit, např. datum našeho narození, jak vypadá králík apod.) a procedurální (ty představují naučené dovednosti, např. sčítání sloupce čísel, řízení auta). Jak formuloval filosof G. Ryle

¹⁸⁴ REEVES, T.C. *How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education*. Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 299

¹⁸⁵ DAVENPORT, T., PRUSAK, L. *Working Knowledge*. Published by Harvard Business School Press, 1998. s. 5

(1949), jde o rozdíly mezi “*vědět něco (vědět že)* a *vědět jak*.”¹⁸⁶ Akademicky inteligentního člověka charakterizuje nabývání a používání formální školní znalosti, což jsou druhy znalostí potřebné např. v testech IQ. Naopak prakticky inteligentní člověk se vyznačuje snadným získáváním a využíváním *tiché znalosti*¹⁸⁷.

Tiché znalosti představují osobní znalosti zakotvené v individuálních zkušenostech a zahrnují nehmotné faktory, jako jsou osobní přesvědčení, perspektiva a hodnotový systém. Tiché znalosti je obtížné vyjádřit formálním jazykem. Obsahují subjektivní vhledy, intuici. Předtím, než můžeme sdělit tiché znalosti, musí být konvertovány na slova, modely nebo čísla, které lze pochopit. Rozlišujeme dva rozměry tiché znalosti: technický rozměr zahrnující neformální dovednosti v oblasti „*know-how*“ a kognitivní rozměr, který se skládá z přesvědčení, vnímání, ideálů, hodnot, emocí a mentálních modelů, které jsou v nás tak hluboce zakořeněné, že je považujeme za samozřejmost. Ačkoli se nedají snadno formulovat, tato dimenze tichého poznání utváří způsob, jakým vnímáme svět kolem nás. Zároveň „tiché znalosti se týkají vědomostí ‚pro jednání‘; obvykle se získávají bez přímé pomoci ostatních a umožňují lidem dosáhnout cílů, kterých si osobně cení.“¹⁸⁸

Při realizaci výuky filosofie výchovy vycházíme z činnostního charakteru filosofie jako „*autodidaktiky, sebevýchovy*“ a tomu je také přizpůsobena výuka v seminářích založená na konstruktivistických teoriích vzdělávání.¹⁸⁹ Myšlenka konstruktivismu je založena na pojmu souvislého budování a změny struktur v mysli. Tyto struktury jsou známé jako schémata. Je to nové chápání, porozumění, zkušenosti, akce a informace, které asimilují a přizpůsobují změnu schématu. Pokud se schémata nezmění, učení nenastane. Učení (ať už v kognitivní, afektivní, interpersonální nebo psychomotorické doméně) zahrnuje proces individuální transformace. Tím pádem lidé aktivně vytvářejí své znalosti (Biggs and Moore,

¹⁸⁶ In STENBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. s. 243.

¹⁸⁷ Z hlediska typu rozlišujeme explicitní a tiché znalosti. Explicitní znalosti jsou formulovány do formálního jazyka, matematických výrazů, specifikací. Jsou snadno přenositelné ostatními, snadno zpracovatelné počítačem, složitelné v databázích apod.

¹⁸⁸ STENBERG, R. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. s. 175.

¹⁸⁹ V kategorizaci Y. Bertranda a jeho soudobých teorií vzdělávání patří konstruktivisté didaktiky do oblasti kognitivně psychologických teorií, rovněž tato skupina teorií je obecně nazývána konstruktivistickými. Kognitivně psychologické teorie vycházejí především z výzkumů kognitivní psychologie a její oblasti aspektů učení. Nejznámější teoriemi v takto pojímané pedagogice jsou konstruktivistické teorie. Jedním ze zdrojů je Balechardova konstruktivistická filosofie. Každý člověk konstruuje a obohacuje své poznání tím, že odmítne staré výklady skutečnosti a své poznání konstruuje kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 65, 70.

1993).¹⁹⁰ V konstruktivisticky pojaté výuce učitelé nevnímají znalosti jako inertní fakta, které mají být zapamatovány odděleně bez hlubšího porozumění, ale jako dynamický, neustále se měnící pohled na svět, ve kterém žijeme. Součástí znalostí je také schopnost zkoumání a hodnotícího posouzení tohoto našeho pohledu a přístupu ke světu. Z těchto důvodů ve výuce aplikujeme konstruktivistické teorie vzdělávání, které jsou orientovány vývojovým a sebeorganizujícím směrem. Jedná se především o alosterický model Giordana¹⁹¹ (1989,1990) a model epistemologického rušení Larochele a Desautelse (1992).¹⁹²

U alosterického modelu dochází k získávání poznatků pojmového charakteru jak s využitím dřívějších znalostí, které tvoří rámec kladených otázek, odkazů a interpretací, tak odmítnutím těchto znalostí.¹⁹³ Pro strategie tzv. epistemologického rušení Larochele a Desautelse je charakteristická „*podpora kritické reflexe postulátů a cílů, které vedou každé vytváření poznatků, tedy i produkci vědeckého poznání.*“¹⁹⁴ Tento navrhovaný demokratický pohled na poznání umožňuje zakomponovat do procesů učení vědomí existence různých hledisek a různých možností argumentace tolik potřebných ve výuce filosofie výchovy.

2.2 Příklady aplikace konstruktivistických přístupů ve výuce filosofie výchovy

Pokud je výuka vedena v rozměru konstruktivistických teorií učení, můžeme z hlediska vysokoškolské didaktiky vymežit těchto osm kritických faktorů:

¹⁹⁰ *A handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice* / [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall.–3rd ed.p. cm. Taylor & Francis e-Library, 2008. Master e-book.s. 10.

¹⁹¹ Giordanův alosterický model je inspirovaný biologií, konkrétně zvládnutými některých bílkovin. U jistých bílkovin můžeme pozorovat totální proměnu struktury, když je na některé vazebné místo připojen jediný atom nebo relativně malá molekula. Podle této vlastnosti označované jako alosterie je tento didaktický model nazván. Při této totální proměně struktury zůstává pořadí aminokyselin beze změn, ale objevují se nové spoje mezi jejich řetězci, tyto spoje pak vedou v případě enzymů k významné změně struktury, a tím i vlastností. Podle Giordana a jeho příznivců se analogickým způsobem podle alosterického modelu mělo směřovat k „intelektuální deformaci aktivních center myšlenkové struktury učícího se“. Stejně jako u bílkovin tato deformace může vyústit v transformaci konceptuální sítě. Žák/student má k dispozici tytéž informace, ale ty nejsou nadále ani dekódovány, ani tříděny stejným způsobem jako předtím, protože pojmy jsou navzájem propojeny jinými vztahy, které jim dávají nový význam. In BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s 73

¹⁹² BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. s. 71

¹⁹³ *Ibidem*, s. 73-74

¹⁹⁴ *Ibidem*, s. 80

1. *charakter cílů*
2. *charakter obsahu*
3. *plán výuky.*
4. *studijní úkoly.*
5. *role vyučujícího.*
6. *role studenta.*
7. *technologické možnosti.*
8. *důraz na hodnocení.¹⁹⁵*

Tyto uvedené faktory musí být ve studijním prostředí být v souladu, aby bylo umožněno efektivní učení studentů založené na konstruktivistickém modelu výuky.

Charakter cílů:

Filosofie výchovy jako interdisciplinární obor „*se snaží odpovědět na otázku po ontologickém, axiologickém a kognitivním zakotvení výchovy.*“¹⁹⁶ Obecné cíle kursu kursů Filosofie výchovy 1,2 realizované ve výuce studentů učitelství 1. stupně ZŠ na Ostravské respektují tato východiska a následně obecné cíle jsou s nimi v souladu.

Filosofie výchovy 1

Teoretická východiska kursu jsou směřována k filosofickým a antropologickým otázkám, k podstatě struktury výchovy a vzdělání. Průřezovými tématy jsou: péče o duši (péče o osobní identitu) a člověk ve vztahu ke světu – péče o transcendenci.

Filosofie výchovy 2

Kurs je zaměřen na porozumění axiologicko – antropologickým východiskům výchovy a vzdělávání člověka a porozumění profesi učitele jako vztahové (pomáhající) profesi. Kurz navazuje na témata probíraná ve Filosofii výchovy 1.

Protože učení je složitý a mnohostranný proces, který zahrnuje sociální, emoční a kognitivní oblasti, zaměřujeme se na rozvoj cílů kognitivní, afektivní a konativní domény.

¹⁹⁵ REEVES, T.C. *How do you know They are learning?: the importace of alignment in higher education.* Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 303

¹⁹⁶ PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie.* Praha: Karolinum, 2000. s. 7

- Příklady rozvoje kognitivní, afektivní a konativní domény ve Filosofii výchovy 2.*
- Vysvětlit základní axiologické pojmy – hodnota, hodnocení, funkce hodnot, teorie hodnot ve filosofickém myšlení, kategorizace hodnot,
 - Zdůvodnit existenci/neexistenci všeobecně platných hodnot.
 - Porovnat a obhájit vybrané profesní hodnoty v práci učitele.
 - Popsat a vysvětlit etické normy a závazky profese učitele vůči žákům, vůči své profesi i vůči svým kolegům a společnosti.
 - Porovnat a obhájit vybrané profesní hodnoty v práci učitele.
 - Analyzovat a posuzovat z praxe vybrané intramorální konflikty a etická dilemata v práci učitele.
 - Zdůvodnit a zhodnotit svůj návrh řešení etického dilematu v práci učitele.
 - Navrhnout etický kodex učitele.
 - Plnit své povinnosti v kooperativních činnostech se spolužáky.
 - Plnit zadané úkoly odpovědně a včas.
 - Pozorně naslouchat druhým.
 - Obhájit, srovnat s normou a zhodnotit navržený etický kodex učitele.
 - Prokazovat ochotu revidovat své názory, pokud jsou k dispozici nové informace a poznatky.

Charakter obsahu

Velmi často je ve vysokoškolských seminářích či přednáškách vzdělávací obsah prezentován pouze ve vysoce strukturovaných formátech, jako jsou např. učebnice. V seminářích *Filosofie výchovy 1,2* využíváme realistické formáty, především konkrétní filosofickou literaturu nebo vybrané ukázky z ní, filmy, ale také využíváme výzkumná data z pedagogiky týkající se profesní praxe - např. výzkum profesních hodnot učitelů, etických dilemat v práci učitele.

Plán výuky

Vzhledem ke specifickým cílům filosofie výchovy vycházejících z činnostního charakteru filosofie, je důležité naplánovat aktivity, zdroje a strukturu výuky, abychom umožnili studentům se učit a konstruovat své poznání kritickým prověřováním současných poznatků a svých zkušeností. Proto by méně měla být zastoupena přímá výuka (přednášky) a výukové aktivity by měly být směřovány k aktivizujícím formám učení založených na řešení problémů.

Příklady aktivizujících forem učení v seminářích Filosofie výchovy 1,2:
Interaktivní přednášky
Řešení konkrétních zadání

Metody práce s textem – např. analýza konkrétních filosofických otázek, filosofických knih, časopiseckých zdrojů
Dialogické metody (diskuse, rozhovor)
Skupinová, kooperativní výuka

Studijní úkoly

Studijní úkoly představují strategie, díky kterým se studenti zapojí do smysluplných vzdělávacích aktivit. Studie NSSE (Kuh, 2003) ukazují, že studenti jsou často neadekvátně zapojeni formou tradičních akademických úkolů, jako je psaní seminárních prací či biflování se na testy s několika možnostmi odpovědi, vyžadující nižší úroveň kognitivních znalostí. Naproti tomu je zde velký potenciál při zapojování studentů do autentických úkolů (Herrington a Oliver, 2000), jako je vedení reálného průzkumu nebo učení formou služeb (Kezar, 2002).¹⁹⁷

Příklady studijních úkolů z kursů Filosofie výchovy 1,2:

- *student formuluje a písemně zpracovává pro něho důležité tři filosofické otázky vztahujících se k výchově, vzdělávání, profesi učitele nebo k existenciálním otázkám na základě prostudované literatury (využíváme místo klasického referátu);*
- *student prezentuje na semináři jednu vybranou filosofickou otázku zpracovanou na základě své četby a dalšího studia i zdrojů;*
- *samostatná práce – Moje silné a slabé stránky charakteru – jak je rozvíjet v osobnostní a profesní dimenzi (axiologický a didaktický rozměr);*
- *filosofování s dětmi – studenti formulují otázky z oblasti pojmového obsahu a rozsahu ke konkrétnímu vybranému tématu učiva 1. stupně ZŠ;*
- *analýza konkrétních morálních dilemat učitelů a jejich řešení z pedagogické praxe – hodnotící posouzení profesního jednání, návrh a zdůvodnění své volby jednání;*
- *„Které hodnoty jsou pro mne jako učitele/lku důležité“ – eseje;*
- *týmová tvorba etického kodexu.*

Role vyučujícího

Učitel funguje spíše jako podpora a organizátor podmínek učení, je tím, kdo vede, zprostředkovává informace a jejich uspořádání, vyzývá a pomáhá studentům rozvíjet a hodnotit jejich porozumění, a tím i jejich učení. Učitel musí navrhnout a realizovat takové didaktické prostředí, ve kterém se student dopracuje

¹⁹⁷ In REEVES, T.C. How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education. Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 304

ke znalostem a jejich užívání. V tomto pojetí je jeden z největších úkolů učitele kladení otázek podporujících učení s myšlením.

Role studenta

Autentický výrok studentky: „*nadiktujte nám to, jak to chcete, a já se to pak naučím na zkoušku*“ není bohužel netypickým přístupem některých vysokoškolských studentů zvyklých na jednoduchý model učitel-text-test.

V konstruktivisticky pojaté výuce je role studenta je založena na aktivní účasti v kognitivní, psychomotorické, afektivní a konativní (Snow a kol., 1996) interakci, do nichž se studenti zapojují, zatímco se vypořádávají s autentickými úkoly, dynamickým obsahem, vrstevníky, vyučujícími, a ostatními komponenty studijního prostředí.¹⁹⁸ Nejeфекtivnější studijní prostředí často vyžaduje spolupráci a týmovou práci.

Hodnotící strategie

Jako hodnotící strategie chápeme metody používané ke zhodnocení studentova výkonu při splňování cílů daného kurzu. Ve většině kurzů jsou hodnocení a klasifikace založeny na testech s výběrem z možností či na akademické eseji. V autentickém studijním prostředí (Herrington a Oliver, 2000) je hodnocení založeno na pozorování studentova zapojení a na analýze artefaktů vytvořených během plnění úkolů. Spíše než použití jedné metody vyžaduje kvalitní hodnocení kritickou analýzu rozličných forem důkazů o tom, že výstupů z učení bylo skutečně dosaženo.¹⁹⁹

K. Bain (2004) uvádí, že nejlepší vysokoškolští učitelé soustředí svou hodnotící činnost na „*kritické myšlení, řešení problémů, kreativitu, zvědavost a zájem o etické problémy*“ stejně jako na „*šíři a hloubku odborných znalostí*“ a „*metodologie a důkazy použité při tvorbě těchto znalostí*“ K tomu navíc používají hodnocení, aby „*pomohli studentům učit se, nejen aby hodnotili a klasifikovali jejich úsilí*“.²⁰⁰

Konkrétní formy hodnocení využívané v seminářích Filosofie výchovy 1,2:

- *Využití formativního i sumativního hodnocení;*
- *Sebehodnocení;*
- *Průběžná analýza výkonu studenta;*
- *Slovní hodnocení;*

¹⁹⁸ In REEVES, T.C. *How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education*. Int. J. Learning Technology, Vol. 2, No.4. 2006. s. 304

¹⁹⁹ Ibidem s. 304

²⁰⁰ Ibidem s. 301

- *Systematické dotazování;*
- *Rozbory děl duševního charakteru (u korespondenčních úkolů, prezentací).*

Uvést do souladu všechny uvedené faktory: *charakter cílů, charakter obsahu, plán výuky, studijní úkoly, role vyučujícího, role studenta, hodnotící strategie* je náročné, ale nezbytné pro realizovaný model vysokoškolské výuky filosofie výchovy založené na konstruktivistických teoriích vzdělávání.

Závěr

Vysokoškolská výuka studentů učitelství pomocí metod teoretického poznání umožňuje porozumění objektivnímu světu. Je tady ale i jiný důležitý úkol: naučit studenta, že je třeba na sobě dále pracovat. Zdokonalovat sebe sama, jak to odpovídá sókratovsko – platónskému ideálu vědění, na základě poznání sebe sama, cestou rozumného a mravného pronikání do vlastního vnitřního světa. Filosofická východiska filosofie výchovy tak souvisejí s otázkami naší existence, jejího smyslu a s nimi souvisejících schopností být vychováván a vzděláván, a také vychovávat a vzdělávat. Je náročným didaktickým úkolem, chceme-li do výuky filosofie výchovy zakomponovat antropologická, axiologická a kognitivní východiska s adekvátně formulovanými cíli a výukovými strategiemi, které umožní tyto cíle realizovat.

Představený model filosofie výchovy usiluje o soulad všech osmi kritických faktorů vysokoškolské didaktiky založené na konstruktivistickém modelu výuky, kterými jsou: *charakter cílů, charakter obsahu, plán výuky, studijní úkoly, role vyučujícího, role studenta, (případně technologické možnosti) a hodnotící strategie.*

Literatura

- A handbook for teaching and learning in higher education : enhancing academic practice* / [edited by] Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall. –3rd ed.p. cm. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2008. ISBN 0-203-89141-4.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek, 2001.
- BROTT, P. E., KAJS, L. T. *Developing the Professional Identity of First-Year Teachers*

- Trougt.* Working Aliance, 2001. Dostupné na: <http://www.alt-teachercerst.org/Working%Alliance.html>
- CARR, D. *Professionalism and Ethics in Teaching*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-415-18460-6.
- CORETH, E. *Co je člověk? Základy filozofické antropologie*. Praha: Zvon, 1994. ISBN: 80-7113-098-2.
- DAVENPORT, T., PRUSAK, L. *Working Knowledge*. Published by Harvard Business School Press, 1998. ISBN: 978-1578513017
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie-hodnoty-výchova*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 1999.
- DOROTÍKOVÁ, S. *O výchově a vzdělání z pohledu axiologie*. Sborník Katedry filozofie a sociálních věd Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Praha: SVI, 1997.
- GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-240-0.
- GÖBELOVÁ, T. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: PdF OU, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3.
- HAGER, F.P. *Platon a platonismus v dějinách výchovy*. Praha, Karlova univerzita, 1994. ISBN 3-258-03053-7.
- HOWE, D. *Social Workers and Their Practice in Welfare Bureaucracies*. Aldershot- Vermont: Gower, 1986. ISBN 0-566-05091-9.
- ILLERIS, K. *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London: Routledge, 2007. ISBN-10: 0415438470.
- JASPERS, K. *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1646-1.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- LÉVINAS, E. *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- LIESMANN, K.P. . *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1677-5.
- LINDSAY, G., KOENE, K. a kol. *Etika pro evropské psychology*. Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387
- LYOTARD, J. F.: *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dějem: Postmoderní situace*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. Edice Základní filosofické texty, sv. 3. ISBN 80-7007-047-1
- MACHOVEC, M. *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: Zvláštní vydání, 1998. s. 41
- NORD, W. R., BRIEF, A. P., ATIEH, J. M. and DOHERTY, E. M. *Studying mening of work. The case of work values*. Lexington: Lexington Books, 1990.

- PATOČKA, Jan. *Filosofie výchovy*. 1. Praha: STUDIA PEDAGOGICA č.18, 1997. ISSN 0862-4461.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25415-2. 8-80-7367-368-0.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 8024600765.
- PEŠKOVÁ, J. *Filosofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů*. In *Hledání učitele*. Praha: PdF UK, 1996. s. 247
- Podklad pro diskuzi ke Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 4. Učitel jako předpoklad kvalitní výuky*. MŠMT: Praha, březen 2013. Dostupné na: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_podklad-pro-diskuzi_role-ucitele.pdf
- REEVES, T.C. How do you know they are learning?: the importance of alignment in higher education. *Int. J. Learning Technology*, Vol. 2, No.4. 2006. ISSN: 1477-8386.
- RICOEUR, P. *Filosofie vůle I*. Praha: Oikoymenth, 2001. ISBN 80-7298-033-5.
- SACHS, J. *The activist teaching profession*. Open University Press: United Kingdom, reprinted 2004. ISBN 0335208185.
- SCRUTON, R. *Průvodce inteligentního čtenáře filosofii*. Praha: Barrister a Principal, 2003. ISBN-80-85947-91-9.
- STENBERG, R.J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STENBERG, R. J. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

II.5 Didaktické možnosti prístupu k vyučovaniu filozofie na stredných školách: Dejinno-filozofický, tematický a kombinovaný spôsob výkladu

Úvod

Ako prvé sa vynára otázka: Je vôbec možné „vyučovať“ filozofiu? Už Platón si bol vedomý, že filozofia nie je nejakým naučeným vedením, ktoré by sa mohlo jednoducho spísať a reprodukovať. *„To nie je možné povedať ako iné náuky, ale zo spolužitia a spoločného oddaného skúmania veci to odrazu vznikne v duši, ako plameň vznietený od vzlietnutej iskry, a potom sa živí už samo.“*²⁰¹ Zo samotnej dialogickej a nezavŕšiteľnej povahy filozofie vyplýva, že nie je možné vypracovať nejaký ideálny návod „ako na to“. Každopádne, učiteľ ZSV na strednej škole stojí pred touto výzvou a musí si s ňou nejako poradiť. Pre väčšinu žiakov to bude prvé vedomé stretnutie s filozofiou. Možno sa teda zhodnúť, že by malo ísť o akúsi propedeutiku, či pozvanie do filozofie. Tu prichádza otázka: ako tento úvod rozvrhnúť? Zvoliť tradičný dejinno-filozofický spôsob výkladu alebo nejaký iný?

V tejto práci teda pojednám o základných didaktických prístupov vo vyučovaní filozofie. Zameriam sa prioritne na stupeň stredných škôl. Rozoberiem jednak dejinno-filozofický prístup a jednak prístup tematický, problémový. U oboch priblížim ich prínos a prednosti, ako aj možné úskalia a slabiny. Načrtnem aj možnosť využitia kombinovaných prístupov, ktoré ich rôzne prepájajú. Inšpirujem sa najmä skúsenými učiteľmi a autormi úvodných kurzov filozofie. Zdôrazním úlohu učiteľa vo vyučovaní filozofie a budem sa snažiť sledovať aj požiadavky študentov. Avšak považujem za dôležité si najprv položiť otázku po zmysle filozofie na školách. Tú zároveň chápem ako čas výchovy.

Prečo patrí filozofia do škôl?

Študent filozofie i univerzitný profesor iste nepochybujú, že patrí. Uvedomujeme si dôležitosť neustálej myšlienkovj osvety v našej spoločnosti a prajeme si, aby bol tejto disciplíne venovaný na stredných školách väčší priestor. No je pochopiteľné a legitímne, že sa nás pýtajú: *„Aký má na školách filozofia zmysel?“*

Ako prvé dnes zaznieva odpoveď, že má naučiť kritickému mysleniu. To však nie je nejaká kompetencia, ktorú sa človek raz naučil a zvládol, ale ide skôr neustále úsilie o pravdu, prehlbovanie porozumenie súvislostí, spojené s cibrením

²⁰¹ PLATÓN: *List Siedmy*, 341c.

reči a rozlišovaním. Súvisí aj so schopnosťou načúvať druhým a reflektovať vlastné presvedčenia ako mienky. Myslenie sa nemožno naučiť ako násobilku, ale možno ho zažiť pri rozprávaní učiteľa, v zameraní sa na myšlienky čítaného diela či v reflexii tých vlastných, neraz aj prekvapujúcich myšlienok. Okúsiť filozofovanie znamená meniť postoj k svetu i k sebe samému, nadchnúť sa pre ideu, ale aj schopnosť zachovať si od nej odstup. Práve hodiny filozofie by mali prispieť k pestovaniu čítania s porozumením, ku kultivácii ústneho prejavu a návyku viesť slušný a úctivý dialóg. Tieto kompetencie sa však nezískavajú nejakým mechanickým spôsobom, ale sú skôr plodom výchovy a trpezlivej sebakultivácie. Žiak sa im učí najprv na príklade učiteľa, ktorý sa pred ním nebojí riskovať – rozvíjať myšlienky spolu s autorom, klásť si otázky i dať priestor otázkam žiakov. „*Pre-sah a prinos filozofie rovnako spočíva aj v tom, že v hodinách filozofie osvojený „návyk“ nepovažovať veci za samozrejmé, pýtať sa a vytrvalo hľadať odpovede, sa veľmi prirodzene prenáša do ostatných oborov (predmetov), čím úplne zásadne mení celý pohľad na vzdelávanie a tiež prístup k nemu.*“²⁰² Ak sa študent už pred vysokou školou naučí hľadať inak, aj jeho ďalšie štúdium môže dostať nové rozmery a kvality.

To boli niektoré z možných „výsledných kompetencií“ či „výstupov“, ku ktorým prebúdzá filozofia. Jej zmysel však nemožno jednoducho formulovať v rámcových cieľoch predmetu, filozofia neprináša istotu nejakých výsledkov. Ako v nich vyjadriť, že je skôr búraním našich istôt a predstáv, že ide o otváranie nových horizontov a rozvíjanie myslenia ako takého postoja, ktorý sa neuspokojuje so samozrejmosťou vecí, ale je otvorený voči svetu?

Výchovu a vzdelanie nemožno naprogramovať podľa aktuálnych ekonomických požiadaviek trhu práce. Filozofia je v istom zmysle neužitočnou činnosťou²⁰³ a ak sa za každú cenu snaží byť užitočnou, prestáva byť filozofiou, nevie sa už zastaviť a z odstupu reflektovať kde a ako to žijeme. No paradoxne, je to práve filozofia, ktorá má zároveň potenciál študentov lepšie pripraviť na život v dnešnej rýchlo sa meniacej spoločnosti a pracovnom trhu. Na hodinách filozofie sa môžu rozvinúť schopnosti, ktoré sa im zídu všade. Podľa Jána Sokola „*školy musia mladého človeka naučiť základným veciam: pozorovať, vidieť, čo iní nevidia, myslieť, rozumieť, byť schopný si poradiť v nových situáciách, vedieť sa dobre pýtať.*“²⁰⁴ No je dôležité, že toto uvádzanie do sveta sa deje „mimo svet“.

²⁰² BAUMAN, P. *Ciele základného vzdelávania a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni*, s. 50.

²⁰³ Vo vyučovaní filozofie je dôležité sa nestáť otrokom aktuálneho a módného, nesledovať len okamžité účely. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s.10. No zároveň sa netreba báť otvárať novým poznatkom.

²⁰⁴ SOKOL, J.: Jak učit filosofii? In: *Druh života*, s. 514.

To, aký konkrétny charakter budú mať hodiny filozofie, ešte viac ako u iných predmetov, závisí na učiteľovi a jeho osobnosti. Obávam sa, že učiteľ, ktorý bol postavený pred výzvou ju učiť a nemá za sebou žiadne štúdium filozofie, sa bude trápiť a len ťažko ju môže kompetentne „vyučovať“. Schopnosť otvárať nové myšlienkové svety a prebúdzat k mysleniu predpokladá predošlú vynaloženú námahu uvažovania na strane učiteľa. Pedagóg, ktorý sám hľadá, číta, pozoruje a je ochotný neustále prehodnocovať vlastné presvedčenia a viesť dialóg so študentmi. Ešte väčšiu rolu ako samotné vzdelanie tu nezriedka hrá jeho otvorenosť, chuť sa pýtať, ale aj vrúcny prístup a zápal.

Na strane druhej, myšlienky, ktoré sú síce učiteľom porozumené do hĺbky, nemusia byť automaticky vhodne sprostredkované študentom. Preto je dôležité si vždy položiť otázku: Ako interpretovať filozofické problémy konkrétnej skupine poslucháčov tak, aby im mohli porozumieť? Je dôležité ich sprostredkovať jazykom zrozumiteľným študentom. Na to je ich potrebné vidieť aj v každodennej realite. Vtedy je ich možné ilustrovať na príkladoch z bežného života, vlastného prežívania i verejného diania. Súhlasím s požiadavkou Zdeňka Novotného: „*aby filozofia prekročila rámec odborných pojednaní a diskusií, ktoré sú zrozumiteľné len úzkemu okruhu zasvätených, a aby sa stala súčasťou povedomia už stredoškolsky vzdelaných ľudí.*“²⁰⁵ Preto sa musí do veľkej miery vzdať svojej univerzitnej podoby, kde sa výučba sústreďuje na seminárne čítanie a analýzu kľúčových diel a ich interpretácií, a hľadať cesty ako osloviť širšie publikum. Znovu sme pri otázke: Ako môže filozofia poslúžiť dnešnému mladému človeku, ktorý ju nepôjde ďalej študovať?

No získať si pozornosť mladých, prebudiť v nich často stratenú zvedavosť a motivovať ich k samoštúdiu nie je jednoduché.²⁰⁶ Pre učiteľa by malo byť známe, že pre aktivizáciu študentov môže použiť pestrú paletu didaktických metód akými sú skupinové riešenia problému, diskusia, písanie eseje, práca s textom, samostatné či spoločné projekty, rôzne aktivity či písomné testy na domáce vypracovanie. Predtým sa však naskytá prvá otázka: Ako vôbec predstaviť filozofiu študentom? Aký celkový prístup zvoliť? Na nasledujúcich stranách priblížim osvedčené spôsoby výkladu filozofie. Pri komparácii a hodnotení jednotlivých didaktických prístupov sa budem snažiť držať línie, ktorá má na zreteli kontext a ciele vyučovania filozofie na stredných školách.

²⁰⁵ NOVOTNÝ, Z. *Základy filozofického myslenia*, s. 3.

²⁰⁶ Nezaujímam o všetko školské často vychádza z absencie uznania zo strany učiteľov a kolektívu, tak podstatného pre upevňovanie vlastnej identity. To by sa však nemalo prejavovať len za „intelektuálne výkony“. RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*, s. 161.

Dejinnofilozofický prístup – historický úvod do filozofie

Ide o tradičný a u nás prevládajúci spôsob výkladu filozofie zastúpený bohatou literatúrou. Spravidla sa drží periodizácie: antická, stredoveká a novoveká filozofia, filozofia 19. a 20. storočia. Učivo dejín filozofie má väčšinou vedomostný a prehľadový charakter, patrí k všeobecnému vzdelaniu. Cieľom je priblížiť poslucháčom vývoj filozofie prostredníctvom oboznámenia sa s jej najvýznamnejšími predstaviteľmi. V našom prípade predovšetkým európskej tradície myslenia vychádzajúcej z gréckej filozofie i židovsko-kresťanskej tradície. Ďalej ponúka stručný prehľad hlavných filozofických prúdov.²⁰⁷ S postupným oboznámením sa s jednotlivými mysliteľmi prichádza aj osvojenie si nových pojmov a prisúdenie nového významu už obecne známym termínom.

Úvod do dejín filozofie by však mal ponúkať nielen základnú orientáciu, ale aj vedomie, že každý filozof nadväzoval na predchádzajúce spôsoby myslenia, ktoré chcel doplniť či prekonať, no zároveň priniesol niečo nové, čím prekročil svoju dobu. A preto ak chceme pochopiť jadro myslenia nejakého filozofa, porozumieme mu len na pozadí „oživenej“ minulosti.²⁰⁸ A to ako človeku, ktorý žil v istých spoločenských podmienkach, dobe a krajine. Priblíženie historického kontextu a širších spoločensko-kultúrnych súvislostí, navyše spojené s vyzdvihnutím dôležitých udalostí zo života autora, či jeho charakterových vlastností, prináša jeho „zasadenie“ do určitého časopriestoru, v ktorom dostávajú jeho myšlienky jasnejší charakter. Až na tejto pôde životnej skúsenosti je možné priblížiť originalitu spôsobu, ako ten ktorý filozof hľadal pravdu a jeho myšlienky, pre nás najskôr neznáme a cudzie, sa tak môžu ukázať ako bytostné pýtanie sa konkrétneho človeka.

Zvolením tohto prístupu môže poučený učiteľ ukázať vývoj myslenia v dejinách²⁰⁹ a ak je rečnícky zručný aj ho prerozprávať ako príbeh, ktorého sme súčasťou. V ideálnom prípade môže nadviazať na poznatky študentov z hodín dejepisu, pýtať sa na súvislosti a zasadiť daného mysliteľa do už pomerne známeho kontextu a dejinnej periódy.²¹⁰ Okrem dejepisu možno nadviazať aj na poznatky z iných predmetov, napr. prírodných vied či matematiky, keďže mnohí filozofi boli zároveň významnými vedcami.

Okrem znázornenia vývoja myšlienok na pomyselnéj osi, dejinnofilozofický

²⁰⁷ ŠIL, P.; KAROLOVÁ, J. *Človek na ceste k moudrosti. Filozofie a etika pro střední školy*, s. 5.

²⁰⁸ KICZKO, L.; MARCELLI, M. a kol. *Dejiny filozofie*, s. 13.

²⁰⁹ S vedomím, že ide o istý myšlienkový konštrukt.

²¹⁰ Ak tomu tak nie je, čo by nebolo prekvapením, dejiny filozofie môžu priblížiť nové kultúrne kontexty.

prístup ponúka aj metódu, ako mladých učiteľ nekritizovať niekoho skôr, než mu porozumieme.²¹¹ Vďaka priblíženiu života autora už nevnímame len jeho idey, ale aj jeho osobnosť. Konkrétne osobu, ktorá vyšla z určitého rodinného a spoločenského prostredia, žila problémami svojej doby a reagovala na vtedajšie spory. Učiteľ by sa mal aspoň pokúsiť predstaviť si situáciu daného mysliteľa, čiastočne sa vcítiť a ponúknuť žiakom jeho pohľad, akoby ho sám zastával. Až potom môže načrtnúť prípadnú kritiku, napríklad prostredníctvom myšlienok filozofa, ktorý reagoval na svojho predchodcu. Učiteľ pri dodržaní takejto línie môže študentom ukázať, že filozofia sa nedeje len ako vnútorný život, ale je aj spoločným dialógom a to, čo tak hrdo nazývame ako „vlastné názory“ sú spravidla prevzaté myšlienky iných. V neposlednom rade, konkrétny príbeh človeka býva pre študentov zaujímavý, vzbudzuje ich pozornosť a môže byť vhodným motivačným úvodom k predstaveniu myšlienok filozofa. Napriek spomenutému by pri vyučovaní nemal byť hlavný dôraz kladený na mysliteľov, ale na samotné myšlienky a rôzne spôsoby uvažovania a riešenia problémov. Dejinnno-filozofický prístup vytvára aj istý rámec, v ktorom je možné nielen „nabaľovať“ ďalšie vedomosti, ale hlavne chápať filozofické otázky v súvislostiach. Samotnému učiteľovi, no hlavne študentovi ponúka určitú orientačnú myšlienkovú mapu a usporiadaný celok. Pri držaní sa osvedčenej odbornej literatúry²¹² navyše historický prístup menej podlieha neadekvátnym a jednostranným interpretáciám učiteľa, hoci sa im nedá celkom vyhnúť.

Za pozitívny prínos takéhoto rozvrhu pokladám aj ukázanie dôležitosti a vplyvnej tradície filozofie. Aj zásluhou konkrétnych ľudí a ich ideí, ale aj neznámych angažovaných ľudí, ktorých ovplyvnili, sa dnes môžeme tešiť z občianskej spoločnosti, právam a slobodám, či významným objavom.²¹³ Nové myšlienky a ich realizácia, ale aj samotná odvaha myslieť inak, pretvárali svet do dnešnej podoby. To nás privádza k vďačnosti k našim predkom, k vedomiu, že naša kultúra a inštitúcie sú niečo, čo sme dostali bez nášho pričinenia. To však zo sebou prináša aj zodpovednosť, aby sme ich poznávali a kultivovali a ďalej odovzdávali nasledujúcim generáciám. Na nás záleží, ako naložíme s dedičstvom vzdelania,

²¹¹ Je ľahké protirečiť človeku, ktorý sa už nemôže hájiť.

²¹² Pre učiteľov a aktívnych študentov budú užitočné výborné úvody do dejín filozofie: I. Tretera: *Nástin dejín evropského myslenia. Od Thaletu k Rousseauovi a Z. Kratochvíl: Filosofie mezi mýtem a vědou. Od Homéra po Descarta, alebo W. Weischedel: Zadní schodiště filosofie.*

²¹³ Filozofia stále predstavuje prínos aj pre vedecké disciplíny a to nielen terminologický a metodologický. Obrovské množstvo poznatkov, úzka špecializácia vied, technické možnosti, či vzájomná malá medziodborová komunikácia vedcov, prinášajú nové výzvy pre súčasnú filozofiu a etiku. Filozofická formácia navyše ukazuje študentom hranice nášho vedenia a to, že mnohé bytostné otázky človeka presahujú oblasti vedeckých skúmaní.

ktoré sme dostali. Najprv však musíme toto bohatstvo nanovo objaviť. V rámci dejinno-filozofického výkladu možno názornými príkladmi naň poukazovať a takto podnecovať študentov k zaujatiu postoja vďačnosti, ktorý je dobrou zbraňou proti pokušeniu vrátiť sa k ideológiám a dnes rozšírenému nihilizmu a ľahostajnosti, prejavovaných napr. vo forme nezájmu o spoločenské dianie. Dejiny filozofie teda súvisia so samotnou podstatou vzdelávania, ktorou je, ako to výstižne vyjadril Zdeněk Pinc: „*niečo uchovávať a predávať, brániť zabudnutiu, (...) niečo opatrovať a chrániť – dieťa proti svetu, svet proti dieťaťu, nové proti starému, staré proti novému.*“²¹⁴

Hegel bol presvedčený, že „*štúdium dejín filozofie je štúdium filozofie samej.*“ No zároveň vystríhal pred tým, aby sa dejiny filozofie, ktoré sledujú vývoj idey, zredukovali len na historické opisy filozofie, ktoré sú „*zhlukom mienok.*“²¹⁵ Dejiny filozofie sa môžu veľmi ľahko zúžiť na faktografiu o životoch filozofov v chronologickom postupe a vymenovávanie ich najznámejších výrokov. Nezriedka ju takto redukujú učitelia, ktorí sú povinní odučiť filozofiu, napriek tomu, že k nej nemajú vzťah, často potrebné vzdelanie, či jednoducho s ňou sami nemali inú skúsenosť. No možno systém školskej filozofie nazvať ešte filozofiou?

Vyššie rozvinutý ideál má svoje limity a naráža na viaceré praktické obmedzenia. Čo sa týka hlavných úskalí tohto prístupu, okrem spomenutého nebezpečenstva, treba uviesť aj možné navodenie predstavy, že filozofické problémy patrili do minulosti. Pre učiteľa je obrovskou výzvou ako zrozumiteľnými príkladmi znázorniť a študentom ukázať význam starých myšlienok aj pre dnešok.²¹⁶ No filozofia je aj bytostným pýtaním sa človeka. Niektoré ľudské otázky sú tak povediac nadčasové, aj preto dodnes čítame diela klasických antických filozofov, kde cítime tento rozmer prítomnosti. Avšak mnohé otázky, ktoré si dnes kladieme sa týkajú problémov, ktoré sa podstatne líšia od tých, s ktorými zápasili naši predkovia. Čo sa týka obecného rozmeru, ako spoločnosť čelíme novým situáciám a výzvam, ktoré je treba reflektovať. Nevídaný rozsah vedeckých poznatkov a neustále narastajúce technické možnosti prinášajú so sebou dilemy, v ktorých sa treba nejako rozhodovať. Aj mnohé otázky osobného prežívania bývajú iné. Navyše, v dnešnej dobe bez spoločných skúseností a viacgeneračných príbehov, narastá rozdiel aj medzi otázkami, ktoré si kladie a prináša učiteľ a tými, čo trápia žiakov.²¹⁷ Na tie popri výklade dejín filozofie často nezostáva priestor, čo môže

²¹⁴ PINC, Z. Vzdělání nebo kvalifikace aneb: Co na místo marxismu?, In: *Humanitas et „techné“*, s. 9

²¹⁵ HEGEL, G.W.F. *Dějiny filosofie*. I., s.64-65.

²¹⁶ ŠIL, P.; KAROLOVÁ, J. *Člověk na cestě k moudrosti. Filosofie a etika pro střední školy*, s. 5.

²¹⁷ Túto časovú povahu vyučovania a myslenia nahliadol podľa Eugena Rosenstock-Heussy už Augustín v diele *De Magistro*. Vyučovanie sa deje ako udalosť vzťahu učiteľa a žiaka, t. j. vtedy,

študentov demotivovať, k čomu prispieva aj pre nich neznámy špecifický jazyk filozofov tvorený z termínov, ktoré nezriedka menili význam s ďalším autorom. Pri frontálnom vyučovaní dejín filozofie študenti nemajú veľa príležitostí ako sa aktívne zapojiť.

Výklad dejín filozofie má svoje hranice, nemôže byť viac ako malým úvodom do dejín myslenia. Nie je v silách stredoškolského učiteľa stať sa odborníkom na rozsiahle dejiny filozofie, tobôž sledovať aktuálne bádania na poli jednotlivých filozofov. Je chvályhodné ak čítal aspoň hlavné diela a pracuje s kvalitnou sekundárnou literatúrou²¹⁸. Ďalej je otázne či sa samotní učitelia filozofie zaujímajú aj o históriu a možno sa spoliehajú, že dostali dobré základy, na ktorých možno stavať vo výklade.

Závažným následkom vyučovania iba samotných dejín filozofie je často v konečnom dôsledku nadobudnutý dojem študentov, že filozofia znamená určitú sumu encyklopedických vedomostí o jednotlivcoch z minulosti a v súčasnosti predstavuje už len neprehľadnú sieť početných filozofických smerov. „*Ak vo výklade pre množstvo látky nezostane dostatok miesta pre výklad vlastných postojov a názorov niektorých filozofov, stratí sa celý zmysel filozofického skúmania a filozofickej diskusie.*“²¹⁹ Aj preto za veľký problém pri vyučovaní dejín filozofie považujem problém časový – základné prebratie celých dejín filozofie v praxi zaberie všetok vyhradený čas a zostáva spravidla veľmi málo priestoru na súčasné témy, nehovoriac o osobných otázkach študentov. Voľný čas je však nutným predpokladom pre skúsenosť s filozofiou ako reflektovaným myslením.

Tematický prístup – problémový úvod do filozofie

Tematický prístup v tejto práci spájame s prístupom problémovým.²²⁰ Ten chce podnieť samotnú reflexiu prostredníctvom vyjasnenia základných pojmov. Ide mu o porozumenie skutočnosti. Na škole takýto výklad obvykle načrtáva skúmania základných filozofických disciplín alebo sa deje prostredníctvom rozvíjania konkrétnych tém – ako napr. život, vedenie, spravodlivosť, sloboda, pravda, jazyk a i. Tie prinášajú nevyčerpatelné problémy a stále aktuálne podnety na premýšľanie a diskusiu. Pritom možno čerpať z bohatého dedičstva spisov rôznych autorov, uvádzať príklady z bežného života, načať diskusiu, zadať nejakú

keď sa stretnú dve rôzne časové osoby v prítomnosti. ROSENSTOCK-HEUSSY, E.. *Človek musí vyučovať*, s. 22.

²¹⁸ Rozlišovanie a výber výbornej literatúry z obrovského množstva kníh je jedna z dôležitých kompetencií, ku ktorým by mali byť dnes vedení vysokoškolskí študenti a zvlášť budúci učitelia.

²¹⁹ SOKOL, J. *Malá filozofie človeka*, s. 9-10.

²²⁰ Ten môže, no nemusí mať systematický charakter.

dilemu ako tému pre skupinovú prácu či použiť iné didaktické metódy. Keďže tu chýba nejaké pevné členenie, ako tomu bolo v historickom výklade, buď sa jeho autori a učители vzdajú nároku na následnosť a súvislosť vybraných hesiel, alebo si vyberú nejaký „uholný kameň“ výkladu – ako napr. človeka, bytie alebo poznanie – a jednotlivé témy sú odvíjané so zreteľom na túto os.²²¹

Takéto poňatie úvodu do filozofie prináša mnohé pozitíva. Premýšľanie nad konkrétnymi problémami pomáha rozvíjať myslenie študentov. Majú možnosť reflektovať to, ako vnímajú svet, seba, druhých. Dochádza k vyjasneniu dôležitých pojmov, vzniká priestor pre pomenovanie vlastných predsudkov a mienok. Učiteľ filozofie tu učí študentov rozpoznávať jednak nekritické prijímanie nejakej teórie ako jedinej neomylnnej a absolútnej doktríny, a jednak odhaľovať primitivitu a bezmyšlienkovitosť úplného skepticizmu a čistého relativizmu. Vyžaduje sa zdôvodňovanie a argumentácia. Od spochybňovania druhých sa prechádza k seba-problematizácii, od „hlásania tolerancie“, ktoré len zakrýva indiferentnosť, ku skutočnému rešpektovaniu plurality.

Uvažovanie nad problémami motivuje študentov k aktívnejšiemu zapájaniu sa. Učiť sa samostatne myslieť, formulovať a vyjadriť svoju ideu v ponúkajúcom sa dialógu je potrebnou schopnosťou, ktorú môže a má pestovať práve filozofia. Som si vedomý toho, že z časových a vedomostných dôvodov nie je vhodné stavať vyučovanie filozofie na strednej škole na metóde diskusie, no je dobré jej dať aspoň nejaký priestor, zvlášť ak sú v triede prítomní aktívni študenti. Učia sa pri nej počúvať, argumentovať a pomenovať myšlienky vlastné i myšlienky toho druhého. Je však potrebné, aby bola riadená a predchádzalo jej predstavenie témy. Možno v nej napr. ukázať, že si častokrát neuvedomujeme, že mnohé nedorozumenia, konflikty a hádky vychádzajú z rôzneho chápania rovnakého pojmu alebo z iného prvotného východiska. Objasňovanie pojmov nám ukazuje či myslíme na to isté ako náš partner v komunikácii.²²²

Veľkou prednosťou je tu prechod od dôrazu na vedomosti a znalosti k oživeniu hľadania a pýtania sa. Študenti stoja pred nehotovými poznatkami, môžu teda objavovať, lámať si hlavu nad problémami samostatne i v skupinách. Môžu zakúsiť radosť z nového porozumenia veci, zažiť úspech a zároveň majú možnosť naraziť aj na limity vlastného vedenia, čo zas učí pokore a pozýva k ďalšiemu štúdiu.²²³

Ďalším pozitívom tohto prístupu je odhalenie toho, že filozofia sa venuje aj

²²¹ SOKOL, J. Jak učit filosofii? In: *Dluh života*, s. 518.

²²² ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*, s. 88.

²²³ SOKOL, J. Jak učit filosofii? In: *Dluh života*, s. 513.

otázkam, ktoré skutočne trápia človeka a otázkam na ktorých záleží spoločnosti. Učiteľ to môže využiť a motivovať študentov témami, ktoré sa ich dotýkajú a ukázať, že filozofia môže prispievať k sebazpoznaniu²²⁴ i k prebudeniu záujmu o druhých. Problémovo zamerané vyučovanie môže učiť dôležitej schopnosti – formulované filozofické problémy prepájajú aj so súčasným spoločenským dianím a idey porovnávať s vlastným životom.²²⁵ Učiteľ môže viesť študentov k hľadaniu súvislosti medzi nastolenými témami a práve v spoločnosti rezonujúcimi otázkami. Aj na príkladoch aktualít z novin možno ilustrovať, že spoločenské problémy sa týkajú oblasti praktickej filozofie: etiky, politickej filozofie, filozofie práva, ale aj estetiky. A v neposlednom rade i človeka ako takého. Je dôležité pripomínať, že jednotlivé postoje napr. k bioetickým otázkam už predpokladajú, implicitne či explicitne, určité chápanie a porozumenie človeka ako východisko, na ktorom stavajú. Odhaliť ich na príkladoch môže byť dobrou výzvou pre študentov.

Ako hlavnú výhodu takéhoto vyučovania oproti klasickému výkladu dejín filozofie, mnohí učitelia uvádzajú priamy kontakt študenta s filozofiou. „*Filozofia je pestovaním voľného priestoru, čistinky v lese znalostí, kde je čas a klud na skutočné otázky – nech už prišli odkiaľkoľvek a napadli kohokoľvek.*“²²⁶ Študent sa už nedozvedá len o slávnych filozofoch a filozofických prúdoch, ale je vedený k zamysleniu nad problémami. A tie, ak sú vhodne vybrané a príkladmi znázornené, je možné ukázať vo vzťahu s mnohými oblasťami ľudského života, ako sú veda, politika, právo, umenie, technika, či náboženstvo²²⁷ a tak posilňovať medzi-predmetové vzťahy, teda učiť sa porozumieť téme v súvislostiach. Okrem toho, neustála otvorenosť a ne-definitívnosť problémov nabáda učiteľa k vytváraniu príležitostí a situácií, kde sú samotní študenti ponechaní v otázke a vyzvaní k jej riešeniu či ďalšiemu problematizovaniu. Ponúka sa tu príležitosť začať dialóg. Už sa nehovorí len o niekoho myšlienkach, ale môže dôjsť i k rozhovoru.

V prostredí strednej školy však tento prístup môže byť aj značne problematický. Kládne na učiteľa väčšiu zodpovednosť a podstatne vyššie nároky aj čo sa týka profesijnej formácie a príprav na jednotlivé hodiny. Vyžaduje ujasnenie predstáv učiteľa o tom, čo je, (resp. môže byť), filozofia, čo prináša a aké má obmedzenia, teda predchádzajúcu skúsenosť so živým filozofovaním a isté vysporiadanie sa s pestrou škálou rôznych náhľadov na to, ako „by mala vyzerat’“. Ďalej vyžaduje umenie viesť diskusiu i schopnosť ju zastaviť. A v neposlednom

²²⁴ HEJDUK, J. *Občanský a společenskovední základ. Filosofie*. Učebnice učitele, s. 5.

²²⁵ ŠIL, P.; KAROLOVÁ, J. *Člověk na cestě k moudrosti. Filosofie a etika pro střední školy*, s. 5.

²²⁶ SOKOL, J. Jak učit filosofii? In: *Dluh života*, s. 514, 515.

²²⁷ SOKOL, J. *Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů*, s. 10.

rade predpokladá širšie základné vedomosti, orientáciu v literatúre a neustále systematické štúdium. Nestrať sa v množstve filozofických tém a konceptoch vyžaduje zrelosť a sčítanosť.

Je vhodné poznamenať, že pri čisto tematickom členení bývajú autori skôr vytrhnutí z kontextu, a tak nezriedka nesprávne chápaní. Okrem toho je treba sa zmieriť s nemožnosťou scelenia konceptu jednotlivých mysliteľov. Nedostatkom pôvodného tematického úvodu, oproti historickému, je to, že sám nepriznáva mnohosť filozofií, ale predstavuje už istú filozofiu.²²⁸ Početnejšie však bývajú také úvody, ktoré vyberajú či zhrňujú dôležité náhľady významných mysliteľov na dané témy. Ako riziko tu však možno vnímať subjektívny výber tém a autorov²²⁹ zo strany učiteľa alebo autora nejakého úvodu do filozofie, z ktorého učiteľ vychádza. Keďže tematický prístup má preferenčný charakter, predstavuje už určitý spôsob filozofického uvažovania a môže ľahšie podliehať neadekvátnym interpretáciám učiteľa, alebo sa stať napodobovaním či dokonca presadzovaním istého spôsobu myslenia a znevažovaním iných.²³⁰ Tu sa dostávame k antinómii, pretože každý výber je už zaujatým výberom. No možno filozofovať nezaujato? Môžem sa však otvárať reflexii vlastnej zaujatosti, k čomu ma obvykle privádzajú druhí. Pri dejinách filozofie to má učiteľ jednoduchšie, pretože „kánón“ najväčších mysliteľov a diel je pomerne ustálený. Na druhej strane tematický úvod ponúka voľné pole pre zaradenie a rozvinutie nekonvenčných tém.

Pre bežného učiteľa sa tu ale znovu vynárajú už načrtnuté otázky: aké problémy vybrať?; z akej literatúry a filozofických tradícií vychádzať?; čo zvoliť za ústrednú tému a hľadisko, aby bol kurz konzistentný a jednotlivé témy istým spôsobom na seba nadväzovali? A ďalej, čo od študentov vyžadovať, podľa akých kritérií

²²⁸ SOKOL, J. Jak učit filosofii? In: *Dluh života*, s. 516.

²²⁹ TRETERA, I. *Nástin dějin evropského myšlení*, s. 5.

²³⁰ To by bolo nevhodné, najmä ak ide o úvod do filozofie pre študentov, ktorí ešte nevedia kriticky posúdiť prednesený obsah a rozlíšiť pôvodné myšlienky od ich interpretácií. Samozrejme, neexistuje „objektívne“ interpretovaná filozofia, ale vyučovanie filozofie nesmie byť ideologickou výchovou. „Nejde o nejaké odosobne-nie pri výklade, to je zhola nemožné, ale skôr o poskytnutie priestoru poslucháčom k tomu, aby sami pochopili a zažili, prípadne rozvíjali danú myšlienku či problém.“ NOVOTNÝ, Z. *Základy filozofického myšlení*, s.9. Sme tu pri protikladnosti, kde na jednej strane stojí požiadavka nezaujatosť a profesionalita učiteľa a na druhej túžba predávať isté postoje k filozofii a vysloviť názor ku konkrétnej téme, na ktorý sa pýtajú i samotní študenti. Nepoznám odpoveď, no určite treba rozlišovať konkrétne okolnosti a publikum a hľadať správnu mieru medzi odstupom učiteľa od témy a osobnou angažovanosťou vychovávateľa, ktorý nie je len „predajcom“ znalostí. Zostáva to na zodpovednosti školy a svedomí učiteľa. Ak je schopný zachovať si odstup od osvojeného spôsobu filozofického uvažovania, jeho vyjadrenia budú prirodzene pomenované ako jeho vlastné a ne-definitívne. K tomu pomáha humor a schopnosť brať aj filozofiu s odstupom.

hodnotiť ich aktivitu a ako ich testovať? Je určite namáhavejšie sa pripravovať na takéto hodiny, napr. už len vybrať vhodné texty na spoločné čítanie. Ďalej sa učiteľ musí vysporiadať s možnosťou trvalej pasivity mladých. Ale na druhej strane prináša tematický úvod väčšie intelektuálne výzvy pre obe strany a možno pri ňom lepšie nadväzovať na aktuálne vedecké poznatky z iných odborov. Učiteľ sa dnes môže inšpirovať viacerými pôvodnými českými i do češtiny a slovenčiny preloženými úvodmi do filozofie. S niektorými možno priamo pracovať aj na strednej škole. Ako príklad spomeniem pôvodný úvodný kurz do filozofie od Jána Sokola: *Malá filozofie človeka. Slovník filozofických pojmov*.²³¹ Za zmienku stojí zatiaľ nepreložený nemecký pokus o skutočnú stredoškolskú učebnicu filozofie *Weiterdenken (Oberstufe): Philosophie/Ethik*.²³²

Kombinovaný prístup

Pri nemožnosti viesť samostatne kurz z dejín filozofie a tematický úvod do filozofie sa naskytá otázka či je možné nejako spojiť prednosti oboch prístupov. Kombinovaný spôsob výkladu má potenciál motivovať študentov k aktívnemu zapojeniu sa na vyučovacích hodinách i pestovať vedomie, že dejiny filozofie sú našim dedičstvom a zároveň niečím, čo môže byť aj pre dnešného človeka prínosné.

Výklad jednotlivých mysliteľov má svoj zmysel, no videli sme, že nestačí. „Je nutné sústrediť pozornosť na filozofické témy viac ako na filozofov. Ich mená by sa vždy mali spájať s určitými problémami a pokusmi o ich riešenie.“²³³ Zostáva pre učiteľov výzvou aké konkrétne formy kombinovaného prístupu zvolíť či vytvoriť. Obvyklou možnosťou je začať výklad úvodným predstavením filozofie v jej vzťahu s mýtom, náboženstvom a vedami a rozvrh roka rozčleniť podľa veľkých problémových okruhov, ako napr.: človek, poznanie, etika, bytie, spoločnosť.

²³¹ Ten rozvíja 30 rozmanitých filozofických tém týkajúcich sa najmä človeka, jeho konania a mnohovrstevnatého života vo svete. Spája teóriu s poznatkami rôznych vied a ukazuje možnosť filozofovania aj o veciach bežného života. Od čitateľa vyžaduje premýšľanie, k čomu ho vedú aj otázky na konci každej kapitoly. Kniha obsahuje aj filozofický slovník, o. i. sprístupňujúci aj mnohé používané, no nie vždy známe výrazy gréckeho a latinského pôvodu. Dielo zároveň čerpá z celej tradície dejín filozofie, čo je zjavné pri jednotlivých témach sprevádzanými početnými príkladmi. Vďaka svojej zrozumiteľnosti je použiteľné aj pri vyučovaní na stredných školách

²³² Tá ponúka akési úvody do myslenia, etiky, filozofickej antropológie, politickej filozofie, teórie poznania a vedy, metafyziky a filozofie náboženstva. Jednotlivé témy sú vykladané prostredníctvom náhľadov vybraných mysliteľov a doplnené o úryvky nielen z klasických diel. V učebnici je venovaný väčší priestor mysliteľom 20. storočia a problémom, ktoré sú pre mladých atraktívnejšie, v spojení pre nich známym obrazovým materiálom.

²³³ NOVOTNÝ, Z. *Základy filozofického myslenia*, s. 9.

V nich sa rozvíjajú jednotlivé témy a dilemy a konkrétne riešenia filozofov. Tým môže byť vo vyučovaní venovaný rôzny priestor.²³⁴ Ďalšie varianty možno ukázať na konkrétnych vydaných pokusov o takýto úvod.

Príkladom kombinovaného prístupu k výkladu filozofie je v slovenských školách distribuovaná kniha *Filozofia*²³⁵ od autorov Mária Fürstová a Jürgen Trinks. Toto dielo ponúka klasické problémové okruhy ako skutočnosť, bytie, otázka pravdy a vybrané témy etiky, estetiky, filozofickej antropológie a filozofie náboženstva. Tie sú predstavené skrze postoje najvýznamnejším filozofov, obohatené o časté úryvky z ich diel. Zároveň sú originálne doplnené tematickými obrazmi z dejín výtvarného umenia, zastúpené zvlášť moderným, čo prináša nové impulzy pre myslenie²³⁶ i možnosť novej metódy výkladu filozofie pomocou estetiky. Toto dielo nastoľuje filozofické problémy na podklade myslenia filozofov, no pre študentov stredných škôl je veľmi náročné, žiada si už porozumenie základným filozofickým pojmom a orientáciu v dejinách filozofie, a preto je málo používané.

Ďalšou možnosťou ako postupovať je aj návrh R. Döle Oelmüllerovej venovať dlhší úvodný blok čítaniu Platónovho dialógu *Obrana Sokrata*, kde študenti na príklade konkrétnej osobnosti filozofa v jeho dobe a spoločenskom prostredí, môžu spolu s učiteľom čítať a uvažovať o etických, politických, náboženských otázkach a problémoch akými sú smrť, spravodlivosť, svedomie a iné.²³⁷ Takouto metódou by bolo možné postupovať aj ďalej. A namiesto zoznamu desiatok filozofov, vybrať niekoľko dôležitých postáv z dejín myslenia a pomocou spoločného čítania a interpretácie pasáží z ich diel predstaviť ich náhľady buď na vopred vybrané okruhy problémov, alebo na konkrétne zaujímavé otázky. Okrem Platóna sa tu ponúkajú mená kľúčových a pritom ľahšie zrozumiteľných autorov ako Aristoteles, Augustín, Tomáš Akvinský a Descartes. Novšia primárna literatúra už väčšinou býva menej zrozumiteľná a preto vyžaduje precíznejší výber textov.²³⁸

Pri rozhodnutí venovať sa viac dejinám filozofie zostáva ešte možnosť vybrať

²³⁴ Tento spôsob reprezentuje napr. učebnica *Filosofie* od Ivana Blechu, ktorá je rozdelená na otázky bytia, poznania a človeka. Autor predstavuje hlavné filozofické problémy, disciplíny a osobnosti. Obsahovo bohaté kapitoly sú obohatené o užitočné záverečné zhrnutia a o otázky a úvahy k zamysleniu. K dielu je koncipovaná aj samostatná *Filosofická čítanka*. Avšak hlavný dôraz na ontológiu a teóriu poznania predstavuje pre stredoškôľakov veľmi náročný a ťažko zrozumiteľný úvod do filozofie.

²³⁵ FÜRSTOVÁ, M. TRINKS J. *Filozofia*. Jedná sa o preklad rakúskej učebnice. No nejedná sa o učebnicu vo vlastnom zmysle, s ktorou by mohli samostatne pracovať stredoškolskí študenti.

²³⁶ FÜRSTOVÁ, M. TRINKS J. *Filozofia*, s. 5.

²³⁷ NOVOTNÝ, Z. *Základy filozofického myslenia*, s. 6.

²³⁸ Možno použiť napríklad spomenutý výber úryvkov z významných diel *Filosofická čítanka* od Ivana Blechu.

si tematické okruhy, ktoré sa budú sledovať u jednotlivých autorov. Počas kurzu je možné priniesť rôzne témy, ktoré sa budú sústrediť napr. na človeka, poznanie, etiku a organizáciu spoločného života. Takto si výklad zachová istú následnosť a môže ponúknuť ucelenejší myšlienkový i historický obraz. Učiteľ sa ale musí zmieriť s tým, že pri akomkoľvek výklade sa niečo kladie do popredia a niečo iné sa stráca.

Záver

Vyučovanie filozofie so sebou nesie osobitné problémy a je skutočnou výzvou. Jeho špecifikum vidím najmä v tom, že sa filozofia nedá jednoducho „naučiť“ ako súbor nejakých poznatkov, či ako „správny“ spôsob myslenia. Výklad by mal odpovedať samotnej povahe filozofie, a tak by nemal viesť ani k prostému hromadeniu informácií o konceptoch filozofov, ani k hľadaniu definitívneho vedenia, ale mal by sa pokúsiť otvárať nové horizonty, privádzať k premýšľaniu – k „cviku“ filozofovania ako problematizácie vlastných presvedčení. Vzbudzovať údiv, prebúdzajú zvedavosť a záujem o svet, pokúšať sa nájsť odpovede na otázky a hlavne spoločne zažívať objavovanie nových súvislostí a vzťahov.²³⁹

Didaktické prístupy by mali sledovať ciele vyučovania filozofie a tie by sa nemali redukovať na výstupy vedomostné. Čo si odnesú študenti z hodín filozofie a čo im zostane potom, čo zabudnú mená filozofov a ich myšlienkové koncepty? Preto by tieto hodiny mali rozvíjať kritické a samostatné myslenie, viesť k sociálnej a emocionálnej zrelosti, no najmä vzbudiť u študentov otázky, ktoré ich nenechajú ľahostajnými a pozvať ich k dialógu, kde druhý nie mojím protivníkom, ale môžem stáť na jeho strane. Učiteľ filozofie má, ako každý učiteľ, pripravovať mladých, aby sa nebáli stať dospelými a prevziať zodpovednosť za svet, v ktorom spoločne všetci žijeme.²⁴⁰ V ideálnom prípade sa bude zároveň snažiť o uchovanie kultúrnej pamäte, tak dôležitej pre lepšie porozumenie dnešnej zložitej spoločnosti a spletitého sveta.

Uvedomujem si, že prikloniť sa k jednému spôsobu výkladu znamená sa niečoho podstatného vzdať. Nemôžem sa preto jednoznačne vysloviť v prospech vykročenia po jednej ceste a druhú zavrhnúť. Každý učiteľ zvolí taký prístup, ktorý považuje, s vedomím svojich schopností a možností, za najlepší. A to aj

²³⁹ Pre pedagóga zostáva výzvou ako prebudiť u študentov „silu mladosti“, ako nepremrhať ich túžbu meniť veci a čeliť novým výzvam, túžbu skúšať, hľadať i niekde patriť. RAJSKÝ, A.: *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*, s.180-181.

²⁴⁰ PINC, Z.: *Vzdělání nebo kvalifikace aneb: Co na místo marxismu?*, In: *Humanitas et „techné“*, s. 10-11.

s ohľadom na vlastné skúsenosti a možnosti v konkrétnej škole či triede. Ak by som si z časových dôvodov sám musel vybrať, priklonil by som sa zrejme v prospech rozvíjania tematických a takých kombinovaných prístupov, ktoré by vhodne spájali oba varianty úvodu do filozofie. To však kladie na učiteľa filozofie vyššie vzdelanostné a časové nároky a vyžaduje väčšiu pedagogickú tvorivosť. Ak to ale zvládne, tak študenti budú mať ojedinelú príležitosť „zažiť filozofiu na vlastnej koži“. Vyučovanie filozofie sa však nestane filozofiou technikou výkladu. Na to je treba spoločné úsilie a dobrú vôľu učiteľa i študentov.

Literatura

- BAUMAN, Petr: Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filosofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: JANDOVÁ, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: JČU, 2005. s. 46-52.
- BLECHA, Ivan: *Filosofie*. 3.vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. 239 s. ISBN 80-7182-069-5.
- FÜRSTOVÁ, Mária; TRINKS Jürgen : *Filozofia*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1996. 328 s. ISBN 80-08-00279-4.
- HEGEL, G.W.F.: *Dějiny filosofie. I.*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1961.
- HEJDUK, Jiří: *Občanský a společenskovědní základ. Filosofie. Učebnice učitele*. 1.vyd. Kralice na Hané : Computer Media, 2011. 1160 s. ISBN 978-80-7402-087-2.
- KICZKO, L.; MARCELLI, M. a kol.: *Dejiny filozofie*. 4. vyd. Bratislava : SPN, 2001. 142 s. ISBN 978-80-10-01391-3.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk: *Filosofie mezi mýtem a vědou. Od Homéra po Descarta*. Praha: Academia, 2009. 472 s. ISBN 978-80-200-1789-5.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann&synové, 1995. 199.
- NOVOTNÝ, Zdeněk: *Základy filozofického myšlení*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 88 s. ISBN 80-7067-507-1.
- PINC, Zdeněk: Vzdělání nebo kvalifikace aneb: Co na místo marxismu?. In: *Humanitas et „techné“*. Sborník k problematice humanizace a výuky společenských věd na technických univerzitách (I.). Praha: ČVUT, 1997. s. 9-18.
- PLATÓN: List Siedmy. In: Svazek V., *Listy*. (prel. F.Novotný). Praha: Oikoymenh, 2003.
- RAJSKÝ, Andrej: *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-*

- etický pohľad*. Bratislava : Veda – PdF Trnavskej univerzity, 2009. 207 s. ISBN 978-80-8082-297-2.
- ROSENSTOCK-HEUSSY, Eugen: *Člověk musí vyučovat*. Z originálu *Man must teach*. In: The Eugen Rosenstock-Huessy Lectures Volume 21, 1959. preložila Linda Vejvančická. Dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130008624/?lang=cs> (Cit.30.4.2017)
- SOKOL, Jan: *Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů*. 6. vyd. Praha : Vyšehrad, 2010. 368 s. ISBN 978-80-7429-056-5.
- SOKOL, Jan: Jak učit filosofii? In: *Druh života. Články – eseje – glosy*. Praha: FHS UK, 2016. s. 511-519. ISBN 978-80-87-39886-9.
- STÖRIG, Hans Joachim: *Malé dějiny filosofie*. 7. vyd. Olomouc : Karmelitánské nakladatelství, 200. 632 s. ISBN 80-7192-500-2.
- ŠIL, Přemysl; KARLOVÁ, Jana : *Člověk na cestě k moudrosti. Filosofie a etika pro střední školy*. 2.vyd. Nakladatelství Olomouc : Olomouc, 2012. 352 s. ISBN 978-80-7182-292-9.
- ŠUCH, Juraj: *K metodike vyučovania filozofie*. 2. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. s.79. ISBN 80-8045-274-1
- TRETERA, Ivo: *Nástin dějin evropského myšlení. Od Thalety k Rousseauovi*. 4. vyd. Praha: Paseka, 2002. ISBN 80-7185-171-X.
- ZOLLER, Eva: *Učíme děti ptát se a přemýšlet. Metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. 1.vyd. Praha : Portál, 2012. 96 s. ISBN 978-80-262-0096-3.

II.6 Jak vyučovat filosofii na střední škole?

Úvod

Každý den se na českých středních školách v rámci občanského a společensko-vědního základu (dříve: základů společenských věd) vyučuje filosofie, aniž by však probíhala či proběhla zásadnější debata o tom, jak se má vlastně filosofie vyučovat. Tato smutná skutečnost, která značí faktickou neexistenci didaktiky filosofie, kontrastuje se současnými diskusemi, které se vedou např. v rámci didaktiky českého jazyka nebo didaktiky matematiky.

V našem příspěvku nejprve zmapujeme současné postavení filosofie (vymezení filosofie *Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia* a převládající způsob výuky filosofie) a následně se zaměříme na možné alternativy její výuky (inspiratione současnou didaktice literatury, alternativní možnosti členění učiva, reflexe názorů samotných studentů formou malé sondy, problém učebnic). Alternativní pojetí výuky budeme nakonec ilustrovat návrhem konkrétních lekce. Ve svých úvahách rovněž zohledňuji svoji zkušenost učitele českého jazyka a společenských věd na gymnáziu. Nejprve se ale velmi stručně musíme zamyslet nad tím, co je to filosofie. O didaktiku čeho se tu vlastně pokoušíme?

Filosofie a didaktika filosofie

Nejen, že neexistuje didaktika filosofie, ona již možná neexistuje ani filosofie.²⁴¹ Akademický provoz se pro ni nezdá být nejbezpečnějším přístavem, jako kdyby na to myslet *věc samu* již nezbyval čas. Nietzsche by nám k tomu asi připomněl svá slova.²⁴² Co bychom mu na ně dnes asi řekli? Nechci zde však vést filosofickou

²⁴¹ Srov. NOVÁK, Aleš. *Příspěvky k filosofii*. Praha: Togga, 2011, s. 15n. Kapitola „Konec filosofie“ je dostupná rovněž zde: <http://www.ojrech.cz/filosofie/Prispevky%20k%20filosofii.pdf> (cit.: 26.3. 2017).

²⁴² „Jen nechte filosofy růst divoce, upřete jim jakoukoli vyhlídku na místo a na začlenění mezi občanská povolání, nelákejte je už služným, ba ještě více: pronásledujte je, shlížejte na ně nemilostivě - a zažijete podivuhodné věci! Rozprchnou se a vyhledají si střechu jinde, ty ubohé stíny; tady se otevře fara, tam se naskytne kantořina, ten zase zalezle do redakce novin, jiný se dá na psaní učebnic pro vyšší dívčí, nejrozumnější z nich se chopí pluhu, nejmarnivější se stane dvořanem. Rázem je všechno prázdné, hnízdo je opuštěno: neboť není nic snazšího než zbavit se špatných filosofů, stačí odejmout jim jejich výhody. (...) Mají-li se věci v naší době takto, je důstojnost filosofie pošlapána: zdá se, že se ona sama stala něčím směšným a lhostejným: takže všichni její praví přátelé jsou povinni svědčit proti této záměně a přinejmenším ukázat, že směšná a lhostejná nejsou než oni falešní služebníci a nehodní hodnostáři filosofie. A ještě lépe,

úvahu o konci filosofie, ale sama existence takovýchto úvah staví do poněkud směšného světla neproblematickou samozřejmou každodenní výuky filosofie na středních školách. Proč filosofii vůbec vyučovat? K výuce filosofie nelze přistupovat jako k výuce exaktních věd, které jsme s to definovat mj. pomocí vědecky ověřených poznatků, které lze poté didakticky transformovat, učit je.

Co však může nabídnout výuka filosofie, když ne chemické složení látek? Nabízí samo myšlení, jistý *způsob* myšlení. Jedině umění chápat a zaujímat *filosofický postoj* může být hlavním cílem výuky filosofie. Odtud musí začínat jakákoliv didaktika filosofie a sem se musí zase vracet. Velmi trefně to shrnuje Miroslav Petříček: „S filosofií se nelze seznamovat jako s nerostem a nelze do ní vstupovat tak, jako se vchází do muzea. Neboť o filosofii a filosofickém myšlení může něco podstatného vědět jenom ten, kdo s nimi *udělal svou zkušenost*, kdo je takřkajíc sám zakusil na svém těle. (...) A o tom, že myslím, vím teprve tehdy, když si uvědomuji, že myšlení se mnou cosi udělalo, že jsem se stal jiným, než jsem byl, třeba jen nepatrně, že uvažuji, dokonce vidím jinak než dřív, jinak řečeno: člověka myslícího (filosofickým způsobem) by bylo možné nejlépe charakterizovat jako toho, kdo není, nýbrž *stává se* – stává se jiným. Jenže takoví jsme všichni, ať chceme, či nikoli, pokud žijeme, a proto je třeba dodat: stává se jiným a ví o tom, zakouší to, jedná a myslí podle toho. (...) Máme-li pochopit, co filosofie vskutku je, je třeba se naučit se pohybovat v myšlení samém, myslet filosofické myšlenky, a nikoli je pouze nazírat jako neživé předměty. (...) Seznamování s myšlením nemůže být pouhým přehledem názorů, výčtem toho, nad čím vším se filosofie ve svých dlouhých dějinách zamýšlela. Především si totiž musíme ukázat, jakým způsobem se nad svými otázkami a problémy zamýšlí. Filosofii není možné definovat jejím obsahem, protože ten může být velmi různý a závisí rovněž na konkrétní situaci filosofie v určitém historickém období či v rámci určité kultury. Je třeba spíše pochopit, proč je i navzdory této obsahové různosti přesto možné mluvit o filosofii: její jednota spočívá právě ve filosofickém postoji a v myšlení, jež z tohoto postoje vychází.“²⁴³

Stane-li se jádrem didaktiky filosofie péče o schopnost studentů zaujímat filosofický postoj, znamená to rovněž, že dějiny filosofie, systematizace hlavních problémů, přehledy filosofických disciplín atd., ztratí rozhodující význam, stanou se možným prostředkem, nikoliv cílem. Filosofický postoj nelze ničím omezit

když sami svým činem dokáží, že láska k pravdě je čímsi hrozivým a mocným.“ NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH, 2005, s. 218 a 222.

²⁴³ PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann & synové, 2009, s. 41nn.

(např. konkrétním filosofickým problémem, historickým obdobím, filosofickou disciplínou atd.), naopak činí myslícího člověka radikálně svobodným. Platí zde slova George Canguilhema, že „filosofie je druhem reflexe, pro níž je vhodné každé cizí téma, chtělo by se dokonce říci, pro níž každé vhodné téma musí být cizí“.²⁴⁴ Viz například filosofické úvahy tematizující medicínu (G. Canguilhem, M. Foucault).

Filosofii nelze spoutat jejím „předmětem“, ona žádný „předmět“ nemá, či spíše si jej neustále hledá, znovunalézá a prohlubuje. V tomto smyslu neexistuje *praktičtější* disciplína než filosofie, neboť filosofickou reflexi vede sám život, snaha jej promýšlet a porozumět mu. Ztotožňování filosofie s dějinami filosofie, ke kterému ve školské praxi namnoze dochází, se nám zdá jako zásadní nepochopení filosofického postoje a toho, co vůbec je filosofie. Jistě existují filosofické problémy, které nás neustále oslovují, ale to právě proto, že přesahují dějiny, že se mne týkají, protože jsem člověk.

Postavení filosofie v RVP a současné školní praxi

Postavení filosofie na SŠ je formálně vymezeno Rámcovými vzdělávacími programy (RVP)²⁴⁵, závaznými dokumenty, který slouží školám k tvorbě vlastních, již konkretizovaných školních vzdělávacích programů (ŠVP). Následující popis bude vycházet z *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*.²⁴⁶ V tomto stostránkovém dokumentu je filosofii věnováno půl stránky. Cílem středoškolského vzdělání je především vybavit žáky klíčovými kompetencemi²⁴⁷ (kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, komunikativní kompetencí, sociální a personální kompetencí, občanskou kompetencí, kompetencí k podnikavosti). RVP pro gymnázia rozlišuje osm vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk

²⁴⁴ CANGUILHEM, Georges. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF/Quadrige, 2005, s. 7. (Přeložil Petr Tůma.)

²⁴⁵ „Rámcové vzdělávací programy tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.“ <http://www.nuv.cz/t/rvp> (cit.: 26.3. 2017).

²⁴⁶ *RVP pro gymnázia*. Praha: VÚP je dostupné zde: <http://www.nuv.cz/file/159> (cit.: 26.3. 2017).

²⁴⁷ „Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“ *RVP pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007, s. 8.

a svět práce, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Informatika a informační a komunikační technologie), které jsou tvořeny jednotlivými vzdělávacími obory.

Filosofie, která nás zde zajímá, spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost a v rámci ní do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je vymezen vzdělávacím obsahem, který je definován očekávanými výstupy a učivem, přičemž „očekávané výstupy formulované v RVP G jsou pro tvorbu ŠVP *závazné*. Stejně jako očekávané výstupy je i učivo vymezené v RVP G pro ŠVP *závazné* a je chápáno jako prostředek k dosažení stanovených očekávaných výstupů“²⁴⁸ které jsou pak zase prostředkem k dosažení klíčových kompetencí.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je strukturován do šesti oblastí (Člověk jako jedinec; Člověk ve společnosti; Občan ve státě; Občan a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět; Úvod do filozofie a religionistiky). Filosofie je tedy součástí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědního základu, obvykle se vyučuje ve 4. ročníku gymnázia, s časovou dotací 2 vyučovací hodiny týdně. Závazné jsou pro učitele očekávané výstupy i učivo. Zde je uvádíme.²⁴⁹

ÚVOD DO FILOZOFIE A RELIGIONISTIKY

Očekávané výstupy

žák:

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

²⁴⁸ RVP pro gymnázia. Praha: VUP, 2007, s. 14.

²⁴⁹ RVP pro gymnázia. Praha: VUP, 2007, s. 42.

Učivo

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

filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení

víra v lidském životě – podoby víry, znaky náboženské víry; náboženské systémy, církve; sekty

Po přečtení očekávaných výstupů a učiva jsme poněkud rozčarováni: filozofie je zde opět redukována na „hlavní filozofické směry“, „řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení“ a na „klíčové etapy a směry filozofického myšlení“. Skutečnost, že se filozofie na středních školách vyučuje jakožto dějiny filozofie není tedy pouze „problém“ učitelů, nýbrž takováto výuka je naopak předpokládána a vyžadována závaznými dokumenty. A že se takto většinou skutečně vyučuje, se můžeme lehce přesvědčit nahlédnutím do školních vzdělávacích programů gymnázií, které strukturují filozofický obsah většinou přísně historicky, nebo analýzou znění maturitních otázek z OSZ, ty jsou v oblasti filozofie otázkami z dějin filozofie (např. antická filozofie, novověká filozofie). Jistě i dějiny filozofie lze učit zajímavě, inovativně, nikoliv pouze formou frontální výuky a monologickou metodou atp., avšak proč jimi má být učitel svazován, když se rozhodl, že chce u žáků především rozvíjet *filozofický postoj*, který s dějinami filozofie souvisí pouze volně, ale který přitom vede k dosažení klíčových kompetencí mnohem přesvědčivěji; učí totiž myslet.

Současný stav, určený absencí didaktiky filozofie, upřednostňováním dějin filozofie v RVP i samotné praxi, má tendenci vést do pasti faktografického přístupu. Pokud by učitel vzal zcela vážně to, co po něm očekávané výstupy žáka chtějí, bude mít neustále pocit, že „nestíhá“ probrat, co by probrat měl. Tento problém se mu pak bude zdát „nejlépe“ řešitelný tím, že učivo prostě „odvykládá“, uchýlí se ke sdělování faktografie. To je ten začarovaný kruh, ve kterém se dnes výuka filozofie na středních školách točí a který vede k absurdním výroklům typu „Nestihli jsme probrat Kierkegaarda.“ – jako by ho snad bylo možné někdy stihnout, dokončit.

Alternativa k faktografickému přístupu ve výuce filozofie: pedagogický konstruktivismus.

Problém upřednostňování dějin filozofie ve výuce vede tedy nejen k tomu, že budování schopnosti žáků zaujímat filozofický postoj ustupuje do pozadí, ale i k tomu, že tyto dějiny samy jsou vyučovány formou sdělované faktografie; ve škole se odehrává marný až komický pokus vtěsnat tisíce let myšlení do několika měsíců školní výuky.

Inspirací při hledání alternativ k tomuto stavu nám mohou být současné úvahy

v rámci didaktiky literatury²⁵⁰ a didaktiky matematiky²⁵¹. Pomocí tzv. pedagogického konstruktivismu se zmínění autoři pokoušejí formulovat pojetí výuky, které bude, zjednodušeně řečeno, založeno nikoliv na předávání hotových poznatků (v našem případě z dějin filosofie), ale na vytváření takových didaktických situací, v nichž si žák bude moci poznatky a myšlenky odvodit sám a následně s nimi např. polemizovat nebo je porovnávat s myšlenkami jinými. U výuky filosofie aplikace tohoto přístupu vede k posílení práce s texty (analýza, komparace, interpretace), k diskusi, dialogu a k upozadění výkladu učitele, který by měl spíše nabízet úvod do problematiky, kontext a širší (např. interdisciplinární) souvislosti, shrnovat dosažené poznatky, nabízet podněty k přemýšlení, moderovat diskusi atp. Jedině v rámci využití těchto aktivit a při použití rozmanitých metod práce je naděje, že se u žáků začne rozvíjet něco, co jsme označili jako filosofický postoj. Zároveň se ukazuje, že to, co stojí na počátku, je nějaký problém, téma, něco, co si žádá promyšlení, co na nás naléhá svou naléhavostí (např. otázka, zda je člověk svobodný). Konkrétní filosofické názory, směry, představitelé jsou tedy až sekundární, vystupují zde jako možné odpovědi na předem položené otázky, které se nás dotýkají, protože jsme lidmi.

Takto lze pak postupně vstoupit i do dějin filosofie, jako do místa, v němž můžeme tyto odpovědi hledat, nacházet a znovu promýšlet. Vůbec tedy nejde o to zahrnout dějiny filosofie, ale o to pochopit jejich vztah k budování filosofického postoje. Pustá „objektivní“ chronologie výuky dějin filosofie nezohledňuje, že problémy, které se ve vývoji filosofie řešily a řeší, se nás dotýkají i dnes, a to s různou naléhavostí (Tháletovo hledání *arché* či anatomie středověkých důkazů boží existence *nejsou dnes* stejně relevantní jako např. teorie subjektivity ve filosofii 20. století). Řečeno s Kierkegaardem, učitel má být spíše subjektivní než objektivní myslitel, musí na vlastní zodpovědnost vybírat, koncipovat a navrhovat relevantní témata a problémy, o nichž si myslí, že nejlépe umožní rozvoj filosofického postoje a současně budou mít šanci oslovit dnešního středoškolského studenta. To pak ale znamená, že dějiny filosofie mají být učiteli nabídnuty jako prostor, v němž má právo se svobodně pohybovat, nikoliv jako suma „klíčových etap“ a „klíčových představitelů“, které musí probrat, byť tyto etapy a tito představitelé nejsou v RVP nijak definovány, je tedy věcí učitele, co bude považovat za „klíčové“.

O paradoxu faktografického přístupu ve výuce literatury píše Ondřej Hník

²⁵⁰ Např.: HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

²⁵¹ Např.: HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0901-0.

v článku *K problému kvantity poznatků v literární výchově*,²⁵² jeho postřehy jsou však platné i pro výuku filosofie (můžeme zde vidět analogii mezi upřednostňování literární historie ve výuce literatury a důrazem na dějiny filosofie ve výuce filosofie). „Teorie i praxe dokládá, že pouhé sdělování faktů je v rovině kvality výuky hierarchicky nejnižší, protože je nejméně efektivní. Učitelé, kteří z údajného nedostatku času zůstávají u sdělované faktografie, už ale nemají odstup, aby nahlédli, že pouhé „odvykládání“ autorů, děl a vesměs historických kontextů (a ještě k tomu nepřiměřeně rychlé) neznamena, že autory, díla a jejich kontexty skutečně „probírají“ a že je žákům a studentům adekvátně zprostředkovávají. Oni o nich zkrátka jen vykládají. (...) Pouhým sdělováním faktů neuděláme z dítěte ani lepšího znalce Karla Čapka, ani lepšího čtenáře, ani lepšího člověka. Jsem přesvědčen o tom, že je každý učitel plně kvalifikován k tomu, aby si míru sdělované faktografie a poznatků teprve odvozených z interpretace a jiných činností odvíjejících se od textu, jeho četby a interpretace stanovil sám.“²⁵³

Svoboda učitele ve stanovování témat, problémů, nutné faktografie, míry kontextu, toho, co bude akcentovat z dějin filosofie, jde ruku v ruce s jeho odpovědností a svědomím, k těm se však může přihlásit právě jen tehdy, bude-li mít svobodu. Inspirovat nás zde může také předmluva F. Nietzscheho k jeho dějinám nejstarší antické filosofie, v nichž jen selektivnost, výběrovost a subjektivita toho, kdo výběr činí, může vést k odhalení toho podstatného.²⁵⁴

Názory studentů na výuku filosofie na střední škole

Následující malá sonda do názorů studentů chce být pouze podnětem a inspirací k dalším diskusím v rámci didaktiky filosofie. Vychází z odpovědí studentů oktávy (16 studentů) Gymnázia Thomase Manna v Praze a byla realizována ve školním roce 2016/2017. Studenti se měli nejprve formou eseje vyjádřit k tomu, jaký je podle nich smysl výuky filosofie na střední škole. V další části

²⁵² HNÍK, Ondřej. *K problému kvantity poznatků v literární výchově = The Problem of Quantification in Teaching Literature*. Český jazyk a literatura, 2016, 67(2), s. 83-87. ISSN 0009-0786.

²⁵³ Tamt., s. 85nn.

²⁵⁴ „Tento pokus vyprávět dějiny starších řeckých filosofů se od podobných pokusů liší svou stručností. Té se dosáhlo tím, že se u každého filosofa zaměřujeme jen na malou část jeho učení, tedy neúplností. Ale byly vybrány ty stránky učení, v nichž nejsilněji vystupuje osobnost filosofa, zatímco úplný výčet všech možných tradovaných myšlenek, jehož podání je v rukovětech zvykem, způsobuje vždy jednu věc, totiž že to osobní oněmí. Tak se stávají taková pojednání nudnými, neboť na systémech, které jsou již vyvráceny, nás zajímá právě již jen to osobní, neboť to je věčně nevyvratitelné.“ NIETZSCHE, Friedrich. *Filosofie v tragickém období Řeků*. Praha: Vyšehrad, 2014, s. 7. ISBN 978-80-7429-481-5.

měli formou stručných odpovědí odpovědět na následující čtyři otázky: 1. Měla by se filosofie vyučovat stejně jako dnes (tj. 2 hodiny/týdně ve 4. ročníku SŠ)?; 2. Měla by být filosofie samostatným předmětem?; 3. Co je na výuce filosofie nejdůležitější? 4. Co by se v předmětu filosofie mělo učit (např. dějiny filosofie, témata, něco jiného)?

V esejích studentů o smyslu výuky filosofie na středních školách se objevily následující postřehy o jejím významu a smyslu:

- filosofie umožňuje zamyslet se nad aktuálními tématy a současnými problémy („*například proces globalizace, vztah k přírodě, životní prostředí a jeho ochrana, ekologické problémy a hrozby, problémy spojené s rozvojem vědy jako je eutanazie, klonování a nošení zbraní*“)
- filosofie nabízí možnost interdisciplinárního přístupu („*Hranice mezi fyzikou a filosofií je zde někdy tak tenká, že si nemusíme být jistí, v jakém oboru se momentálně pohybujeme.*“)
- filosofie rozvíjí kreativitu, myšlení a sebepoznání („*probouzí kreativitu a hlubší myšlení*“; „*filosofie pomáhá studentům myslet mimo zajeté koleje*“; „*studenti se naučí kreativně přemýšlet a zpochybňovat jednotlivá tvrzení, což jim zabrání bezmyšlenkovitě přijímat názory ostatních*“; „*Filosofie, jak ji zatím chápou já, nabízí různé úhly pohledu a přístupy řešení. Zároveň učí porozumění a logickému přemýšlení. Nezáleží na tom, v jakém oboru se později uplatníme, schopnost přemýšlet je esenciální. Právě prostor k přemýšlení, jak jsem si sama potvrdila, filosofie nabízí více než přečtená matematika, která údajně logiku rozvíjí nejvíce.*“; „*Může pomoci se k odpovědi alespoň přiblížit nebo se nad problémem nějak hluboce zamyslet, odpoutat se od stereotypů a mínění a hledat cestu k poznání.*“)
- filosofie vede k toleranci a je obranou proti rasismu a xenofobii („*Filosofie se od ostatních předmětů liší již tím, že člověk zde musí jinak přemýšlet, musí se zkusit umět sít s názory, se kterými pravděpodobně ani nesouhlasí.*“; „*tolerance a ochota naslouchat je poté tou nejlepší prevencí proti rasismu nebo xenofobii ve společnosti*“;)
- filosofie umožňuje hledat odpovědi na podstatné otázky a vytvářet a prohlubovat vlastní postoje („*Občas mívám pocit, že se dnes zamýšlíme pouze nad našimi povrchními potřebami a ničemu jinému nedáme v našich myšlenkových pochodech prostor.*“)
- filosofie je schopna měnit budoucí podobu světa („*Domnívám se, že v našem světě až moc lidí hodně mluví, ale málo myslí – a těm, co myslí víc, se akorát vysmívají. Jestli filosofie na středních školách pomůže tomu, že se lidé budou již od útlého věku trochu více věnovat přemítání a tím budou zmírněny krize*“)

dnešního světa, je filosofie vlastně jedním z nejdůležitějších předmětů, které můžeme v danou chvíli studovat.“)

- *výuka filosofie nabízí aplikaci různých didaktických metod a rozmanitých myšlenkových postupů („Forma výuky by dle mého názoru měla probíhat formou skupinových prací a diskuzí. Zajímavou aktivitou pro žáky by mohlo být rozebírání různých filozofických problémů. Žáci by mohli vést diskuze o konkrétních problémech a své názory racionálně zdůvodňovat.“; „Člověk se tak naučí různé analytické postupy a metody, které třeba v budoucnu uplatní i při řešení úplně jiných problémů.“)*

Výsledky dotazníku jsou u jednotlivých otázek následující:

1. Měla by se filosofie vyučovat stejně jako dnes (tj. 2 hodiny/týdně ve 4. ročníku SŠ)?

Přibližně polovina studentů souhlasí se současným stavem, druhá polovina navrhuje navýšit hodinovou dotaci pro výuku filosofie (např. na 3 hodiny/týdně, na 4 hodiny/týdně, zachovat 2 hodiny týdně, ale učinit z filosofie samostatný předmět vyučovaný i v nižších ročnících atd.). Jeden student navrhl zrušení předmětu filosofie, měla by se vyučovat v rámci ostatních předmětů (např. filozofická východiska ve fyzice).

2. Měla by být filosofie samostatným předmětem?

Téměř polovina dotazovaných studentů si myslí, že by se filosofie měla nadále vyučovat v rámci občanského a společenskovedního základu. Ostatní studenti navrhuji vyčlenění filosofie jako samostatného předmětu (zejména kvůli jeho důležitosti či značné šíři), někteří navrhli jiné alternativy (např. filosofie by měl zůstat v rámci OSZ, ale vyčlenit by se měla ekonomie jako samostatný předmět; filosofie jako samostatný předmět by měla být pouze na humanitně zaměřených gymnáziích, na ostatních školách nikoliv; filosofie by měla být samostatný předmět, avšak pouze volitelný; filosofie by měla být samostatný předmět, ale nemělo by to vést k nárůstu celkového počtu vyučovacích hodin).

3. Co je na výuce filosofie nejdůležitější?

Odpovědi dotazovaných studentů na tuto otázku se lišily, proto zde odpovědi stručně uvádíme: „*vysvětlit dané téma pomocí příkladů*“; „*diskutování, přemýšlení, přístup učitele, kterého zajímají úvahy žáků*“; „*porozumět základům různých filozofických teorií, naučit se analyzovat a interpretovat text*“; „*zamyslet se nad hlubšími problémy*“; „*skupinové rozebírání témat a problémů – naslouchání ostatním a snaha*

pochopit jejich názory“; „pochopení vnímání a mentality dané doby“; „ucelený výklad a diskuse, nelpět na jednotlivých definicích, ale na pochopení tématu, srovnávání filosofických přístupů, interdisciplinarita, etika, vlastní četba, vývoj vlastních teorií“; „pochopení myšlení ostatních a utvoření si vlastního“; „prostor pro diskusi, vyjádření svého názoru“; „utváření vlastních pohledů na věc“; „nejdůležitější je oprostít se od svých představ a názorů a zkoušet pochopit myšlenky a teorie filosofů“; „vlastní filosofické přemýšlení“; „pochopení“.

4. *Co by se v předmětu filosofie mělo učit (např. dějiny filosofie, témata, něco jiného)?*

Odpovědi studentů se poměrně rovnoměrně rozložily mezi ty, kteří upřednostňují chronologickou výuku filosofie („od antiky až po moderní filosofii“), neboť „žák si tak vybere, co je mu nejbližší“, a mezi příznivce spíše tematicky orientované výuky („Důraz by měl být kladen více na témata a myšlenky jednotlivých filosofů než na to, ve kterém století žili a do které „skupiny“ patří.“; „Nejdůležitější jsou dle mého názoru témata a otázky, kterými se filozofie zabývá. A to i v případě, že by nebyly vyučovány chronologicky.“) Některé odpovědi kombinují oba přístupy („témata dnešní doby propojená i s dějinami, k různým tématům dávat příklady filosofů a vysvětlit, jak by to bylo z jejich pohledu správně; tím se člověk dozví něco o filosofoch a zároveň dostane možné řešení problému“). Objevily se rovněž i některé alternativní odpovědi (např. etika, filosofie v literatuře; výuka dle filosofických disciplín; výuka i jiných než západních filosofů).

Závěrem lze shrnout, že studenti oceňují filosofii zejména tehdy, pokud jsou do ní sami vtaženi (formou diskuse, formulace vlastních názorů, možnosti uplatnit své kritické myšlení atp.). Pak jsou schopni poměrně široce formulovat její možný přínos (viz vyhodnocení studentských esejí výše). O vztahu tematického a dějinného hlediska ve výuce filosofie jsme již hovořili, zde jen zopakujeme, že nejsou v rozporu tehdy, jsou-li kapitoly z dějin filosofie využity k hledání odpovědní na relevantní otázky, problémy a důležitá (např. i aktuální témata); zkrátka: nebudou-li dějiny cílem samy o sobě.

Problém učebnic a členění učiva

Učitelům filosofie jsou v češtině k dispozici různé přehledy filosofie a středoškolské učebnice filosofie. Problém pro pedagogickou praxi u nich je však ten, že mají většinou charakter stručného (a mnohdy nudného) přehledu dějin filosofie. Nenabízejí tak učitelům alternativu k jinému koncipování učiva (např. tematickému, podle jednotlivých filosofických otázek atp.) než jako dějiny filosofie. Jak jsme se již zmínili, nejčastější způsob členění učiva na českých středních školách

v předmětu filosofie je členění z hlediska dějin filosofie, jde o chronologické pojetí, která počíná odlišením filosofie a mýtu a končí kdesi u postmoderní filosofie. Inspirací k alternativnímu členění učiva mohou být některé publikace, které filosofickou látku člení jinak než historicky. Několik takových možností naznačuje následující výběr:

1. M. Fürst: *Filozofie*. Praha: Fortuna, 1994.

Jedná se o středoškolskou učebnici filosofie, kterou z německého originálu přeložili Alena Bakešová a Miroslav Petříček. Kniha je členěna do následujících kapitol: Úvod, Otázka po skutečnosti, Problematika bytí, Logika, Co mohu vědět? – Filozofie tazajícího se subjektu, Evoluce vědění, Osvícenství, Svět pojmu – svět hmoty, Filozofie se stává praktickou, Jazyk v centru filozofie, Dekonstrukce pojmu já, Etika.

2. W. Raeper, L. Smithová: *Úvod do světa idejí: náboženství a filozofie v minulosti a současnosti*. Praha: Vyšehrad, 1994.

Středoškolská učebnice filosofie a religionistiky původně určená pro studenty ve Velké Británii. Je členěna tematicky, jednotlivé kapitoly jsou na sobě nezávislé, kromě výkladů obsahuje náměty a otázky k přemýšlení. Kniha je členěna na 15 částí (každá část má 3 kapitoly, které se většinou věnují konkrétnímu filosofii nebo problému): 1. Jak a co můžeme poznat? (teorie poznání), 2. Kdo jsem? (otázka identity), 3. Existuje Bůh? (filozofie náboženství), 4. Cesty k poznání (racionalismus a empirismus), 5. Proč existujeme? (existencialismus), 6. Spočívá vše v mysli? (psychologie), 7. Jak uspořádat společnost? (politologie), 8. Je člověk měřítkem všech věcí? (humanismus), 9. Kdo je Ježíš? (Kristus a křesťané), 10. Co nám říká bible? (otázka výkladu), 11. Dokáže přírodověda odpovědět na vše? (věda a víra), 12. Platí vůbec něco? (relativismus), 13. Kde jsou hranice skutečnosti? (paranormální skutečnosti), 14. Patriarchové a bojovnice za rovnoprávnost (feminismus), 15. Nový věk: druhá renesance anebo podvod? (new age).

3. K. P. Liessmann, Z. Gerhard. *O myšlení: úvod do filozofie*. Olomouc: Votobia, 1994.

„V centru pozornosti stojí filosofie jako úsilí o otevřené myšlení, ovšem bez jakéhokoliv nároku na úplnost nebo definitivnost. Posílit svobodu toho, kdo bere do ruky tuto knihu, nikoliv mu poručníkovať, bylo základní intencí, z níž se vyvinula metodická koncepce tohoto úvodu do filosofie.“²⁵⁵ Kniha svým

²⁵⁵ LIESSMANN, Konrad Paul a ZENATY, Gerhard. *O myšlení: úvod do filozofie*. Olomouc: Votobia, 1994, s. 5. ISBN 80-85619-94-6.

uspořádáním a členěním nabízí mnohostranné využití. Každá kapitola začíná fiktivním dialogem uvádějící problém, následuje přiblížení a formulování problému a myšlenkové podněty. Kniha obsahuje i textovou část (asi polovina knihy), která je výběrem primárních textů, „které jsou sestaveny tak, že je principiálně možné pojednávat danou problematiku pouze na jejich základě“,²⁵⁶ dále kniha obsahuje pojmový slovník, slovník filosofů a přehled dějiny filosofie.

Tematicky je kniha členěna na tyto kapitoly: K čemu filosofie?, Pravdivé a nepravdivé (Základní rysy teorie poznání a teorie vědy, Jazyk a teorie jazyka, Základy teorie vědy), Dobro a zlo (Základní otázky filosofie morálky, Morální normy a jejich zdůvodnění), Ošklivé a krásné (Úvod do filosofie umění), Páni a rabi (O smyslu dějin), Náhoda a nutnost (Úvod do přírodní filosofie), Profánní a svaté (Filosoficky o Bohu a vědě), Moc a právo (Aspekty právní a sociální filosofie), Přirozené a umělé (Otázky podstaty člověka), Hluboká studna minulosti (Filosofie a její dějiny).

4. R. H. Popkin, A. Stroll. *Filozofie pro každého*. Praha: Ivo Železný, 2000.

Učebnice filosofie koncipovaná jako vysokoškolský úvod do této disciplíny je členěna na kapitoly: Etika, Politická filosofie, Metafyzika, Filozofie náboženství, Teorie poznání, Logika, Současná filozofie.

5. J. Sokol. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2010.

Učebnice filosofie, která je založena na aplikaci filosofického myšlení na nejrůznější témata a problémy. Kniha obsahuje 32 kapitol (např. Jednání a svoboda, Já a ty, Řeč jako hra, Právo, Text a výklad, Město, Věci, slova a pojmy, Dějiny) a zahrnuje rovněž slovník filosofických pojmů.

Existují tedy i některé publikace v českém jazyce, které mohou být inspirací pro jiný přístup k výuce filosofie než pouze prostřednictvím jejich dějin. Současně je třeba zohledňovat skutečnost, že učebnice je v pedagogickém procesu pouze pomůckou, která nemůže nahradit živou interakci nad problémy a práci s primární literaturou.

Závěr

Faktická neexistence didaktiky filosofie v českém prostředí²⁵⁷ a absence metodick-

²⁵⁶ Tamt.

²⁵⁷ Např. v publikaci Z. Novotného Jak (se) učit filosofii, která je „určená učitelům základů filosofie na SŠ“ se výmluvným způsobem konstatuje, že „didaktik nemá teoretizovat o tom, jak se má

kých materiálů v češtině komplikuje učitelům, kteří chtějí o své práci přemýšlet, jejich situaci v současném českém školství. V jistém smyslu ji komplikuje i RVP, neboť předpokládá výuku filosofie jakožto dějin filosofie, navíc ji se samozřejmostí začleňuje do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, aniž by proběhla jakákoliv diskuse o logičnosti takového kroku. Tato situace vede často v praxi k redukci výuky na učitelův výklad, frontální výuku a pouhý faktografický přístup, což vede mj. k tomu, že je žákům znemožněno dosáhnout klíčových kompetencí, které jsou přitom v RVP chápány jako hlavní cíl středoškolského vzdělávání.

Při hledání východiska z této situace jsme se nechali inspirovat tzv. pedagogickým konstruktivismem a jeho reflexí v rámci současné didaktiky literatury. Pokus „převyprávět“ dějiny filosofie je nahrazen aktivní spoluúčastí žáků ve výuce, konkrétní práci s textem, reflexí četby, diskusí atd. Role učitele nespočívá v tom, že realizuje přednášku, ale spíše v tom, že dokáže nastolit situaci, v níž je promyšlena věc sama. Tento přístup, jak ukázala sonda do názorů studentů oktávy, oceňují i sami studenti. Pedagogický proces výuky filosofii v našem pojetí vychází z konkrétního problému, tématu a v dějinách filosofii jsou teprve hledány možné odpovědi, bylo by ho tak možné označit jako přístup tematicko-historický. (Možné jsou jistě i přístupy jiné, např. přístup čistě tematický – viz např. členění výše zmíněných publikací). Návrh konkrétní lekce, která vychází ze stanovisek, která jsme právě popsali, předkládáme v Příloze.

Příloha

Název lekce: Úvod do tématu intersubjektivit (vztah já a ty jako láska)

Délka lekce: 45 minut

Cíl lekce: student porozumí předloženým myšlenkám (citátům) a v diskusi k nim zaujme své stanovisko; student interpretuje texty vztahující se k danému tématu a dokáže je porovnat; v rámci tématu lásky si uvědomí různé přístupy k problému intersubjektivit a tyto přístupy dokáže popsat

Struktura lekce:

1. Práce s citáty: žáci pracují ve dvojicích, mají za úkol diskutovat o významu citátu, porovnat je a rozhodnout se, zda s nimi souhlasí, či nikoliv. Tato fáze

učit, ale má sám předvést, ukázat, jak má vypadat kvalitní, logicky uspořádané, posluchačům přístupné a srozumitelné podání určité látky“. NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004, s. 3. ISBN 80-7182-179-9.

slouží jako motivace k dalšímu promýšlení, zároveň nastoluje témata (láska, intersubjektivita), jimiž se budeme zabývat.

Výroky:

- a) „Od samoty není pomoci, a není prostředku, jak se sžít s bližním, láskou nebo rozumem nebo dobrou vůlí: nikdy nevíme, co se v bližním děje, a neosvojíme si to, veškeré vcitování je jen analogické přičítání vlastních duševních obsahů druhému.“ (V. Černý, *První a druhý sešit o existencialismu*)
- b) „Člověk nepoznává nic, co nemiluje, a čím hlubší a úplnější má být poznání, tím pevnější, silnější a živější musí být láska, ano vášně.“ (Goethe)
- c) „Jestliže milovat znamená milovat lásku, kterou mi dává Milovaná, pak milovat znamená rovněž milovat v lásce sebe a takto se vracet k sobě.“ (Lévinas)

2. Diskuse na citáty a názory žáků v rámci celé třídy, prezentace výsledků práce jednotlivých dvojic.

3. Práce s texty (viz níže Text A, Text B)

- a) Individuální četba textů, zodpovězení otázek
- b) Porovnání odpovědí ve dvojicích

4. Diskuse v rámci celé třídy, kontrola odpovědí, shrnutí, hlavní myšlenky

Metodická poznámka: Výběr textů vychází z toho, že se jedná o úvod do tématu, a proto volíme dvě „krajní“ pozice, které tak tvoří rámec, v němž se mohou odehrávat další úvahy a k němuž se mohou opět vracet. Text A (Aristofanův mýtus v Platónově dialogu *Symposion*) vymezuje lásku jako splynutí, Text B (interpretace Sartrových filosofie v *Sešitech* Václava Černého) poukazuje na nemožnost lásky. Další hodiny mohou být koncipovány kolem tématu intersubjektivit ve filosofii 20. století. Nabízí se např. srovnání s pojetím M. Bubera v knize *Já a ty* či fenoménem tváře u E. Lévinase.

Text A (Plátón, *Symposion*, 189c-193d, zkráceno)

Nejprve musíte poznati lidskou přirozenost a její osudy. Za dávných dob totiž nebyla naše přirozenost taková, jako jest nyní, nýbrž jiná. Za prvé bylo trojí pohlaví lidí, ne jako jest nyní dvojí, mužské a ženské, nýbrž ještě k tomu bylo třetí, složené z těchto obou, z něhož nyní zbývá jen jméno, ale ono samo vymizelo; bylo totiž tehdy jedno pohlaví androgynů, co do podoby i jména složené z obého pohlaví, mužského a ženského; ale to je nyní pouhé jméno, kterého se užívá ve smyslu hanlivém. Dále byl tvar každého člověka zcela válcovitý, s oblymi zády i boky; člověk měl čtyři ruce a právě tolik i noh a dva obličejy na okrouhlém

krku, ve všem stejné; hlavu pak u těchto obou obličejů, obrácených v opačné strany, jednu a čtyři uši; dále měl dvoje pohlavní ústrojí a obdobně i všechno ostatní. Chodil jednak zpřímá jako my, na kteroukoli stranu chtěl, ale když se dal do rychlého běhu, tu jako když komedianti dělají kruhové přemety i s nohama rovně nataženými, rychle se kutálel odrážeje se osmi končetinami, které tehdy měl. (...) Byli hrozní svou mohutností a silou a zpujnou mysl měli i odvážili se učiniti útok na bohy; co vypravuje Homeros o Efialtovi a Ótovi, to platí o nich, že se pokoušeli vystoupiti na nebesa, aby napadli bohy. Tu se radili Zeus a ostatní bohové, co s nimi učiniti, a byli na rozpacích; neboť ani je nemohli pobíti a jako Giganty blesky docela zahladiti jejich pokolení — vždyť to by bylo zničení všech poct a obětí, přinášených jim od lidí — ani je nemohli nechat v takové bujnosti. Konečně Zeus rozmysliv se pravil: „Zdá se mi, že jsem našel prostředek, jak by lidé zůstali, a přece odložili svou nevázanost, a to tak, že by se stali slabšími. Nyní totiž rozetnu každého z nich ve dvě a hned budou jednak slabší, jednak nám užitečnější, protože se zvětší jejich počet; a budou chodit rovně po dvou nohách. A jestliže ještě se budou zdát příliš bujni a nebudou chtít žíti v pokoji, opět je rozetnu ve dvě, takže budou choditi poskakující jen o jedné noze.“ Po této řeči rozkrajoval lidi ve dvě jako se rozkrajují oskeruše k nakládání nebo jako se krájejí vejce vlasem; a koho rozkrojil, kázal Apollonovi otočiti každému obličej a zbylou polovici šije na stranu řezu, aby byl člověk skromnější dívaje se na své rozpušení, i jinak všechno léčiti. A ten každému otáčel obličej, a stahuje odevšad kůži na tu část těla, která se nyní jmenuje břicho, jako se dělá se sdrhovacími vaky, svazoval ji v jediný uzel, kterému říkají pupek. A četné vrásky většinou uhladil a také upravil hruď nějakým takovým nástrojem, jakým obuvníci uhlazují na kopytě záhyby kůže; jen něco málo jich nechal, ty, které jsou právě na břiše kolem pupku, na památku toho, co se kdysi dávno s člověkem stalo.

(...) Tu Zeus smilovav se nad nimi, pomůže jim jiným způsobem a přeloží jejich pohlavní ústrojí dopředu — neboť až dotud i to měli vně a semene nevkládali do svých těl vespolek, ani z nich nerodili, nýbrž do země, jako cikády — přeložil tedy jejich pohlavní ústrojí takto dopředu a učinil, aby jimi jedni v druhých způsobovali početí, mužové v ženách, za tím účelem, aby při spojení muže s ženou plodili a vznikalo tak potomstvo; pakli by se setkal muž s mužem, aby aspoň nastávalo nasycení z toho styku a uklidnění a aby se obraceli ke svým pracím a starali se též o ostatní potřeby života. Jest tedy již od tak dávné doby lidem vrozená láska, spojovatelka staré přirozenosti, která se snaží učiniti jedno ze dvou a lidskou přirozenost uzdraviti.

Tedy každý z nás jest *symbolon*, půlka člověka, poněvadž vznikl jeho rozříznutím, podobně jako ryby platýsi, z jednoho se stali dva; a tu každý stále hledá svou polovici. A tu všichni mužové, vzniklí roztětím onoho celku, který se teh-

dy nazýval androgyn, jsou milovníci žen a většina záletníků pochází z tohoto druhu a také všechny ženy milovné mužů a záletné vznikly z tohoto druhu. Ale ženy, které jsou částí původní celé ženy, ty si nevšímají valně mužů, nýbrž spíše jsou obráceny k ženám a z tohoto druhu vznikají milovnice žen. Kdo jsou však částí původního muže, touží po mužském pohlaví, a pokud jsou malými chlapci, milují muže, poněvadž jsou úseky mužské bytosti, a rádi vedle mužů lehají a s nimi se objímají; to jsou nejlepší z chlapců i jinochů, poněvadž jsou svou přirozeností nejmužnější. Někteří ovšem o nich říkají, že jsou nestoudní, ale to není pravda; neboť to nečiní z nestoudnosti, nýbrž puzení svou silou, statečností a svým mužstvím, milující to, co jim jest podobno. (...) A tu kdykoli milovník hochů nebo kdokoli jiný nalezne právě onu svou polovici, tehdy jsou úžasně uchvázeni přátelstvím, příbuzností i láskou a nechťjí se takřka ani na okamžik od sebe odloučiti. To jsou ti, kteří zůstávají pospolu po celý život, při čemž by ani nedovedli říci, čeho chtějí od sebe navzájem dosáhnouti. Neboť nikdo by si nepomyslel, že to je smyslné milování a že se pro toto druh s druhem rád stýká s takovou horlivostí; ale je patrné, že duše jednoho i druhého chce něco jiného, co nemůže říci, ale tuší, co chce, a skrytě naznačuje. A když tak spolu leží na jednom místě, kdyby k nim přistoupil Hefaiosť se svými nástroji a otázal se: „Čeho chcete, lidé, dosáhnouti jeden od druhého?“ — a kdyby byli na rozpacích a on se opět otázal: „Toužíte snad po tom, abyste byli co nejvíce spolu, že byste se ani v noci ani ve dne druh od druhu neodlučovali? Jestliže po tom toužíte, chci vás dva stavit a skovat v jeden celek, že se dva stanete jedním a po celý život budete jako jedna bytost žít společně, a až zemřete, i tam v Hádu budete po společné smrti jeden místo dvou; nuže, vizte, zdali si tohoto přejete a zdali budete spokojeni, jestliže toho dosáhnete“ — jistě by po těchto slovech ani jeden neřekl, že ne, a neprojevil by jiného přání, nýbrž by se domníval, že slyší právě to, po čem už dávno toužil, aby se spojil a splynul s tím, koho miluje, a ze dvou bytostí aby se stala jedna. Příčinou toho jest to, že taková byla naše dávná přirozenost a byli jsme celí: tedy touha a snaha po celku se jmenuje láska. (...) Jestliže je toto nejlepší vůbec, je za nynějšího stavu nutně nejlepší to, co se tomuto nejvíce blíží, to jest nalézti si miláčka, který by byl podle naší mysli. Jako původce toho bychom právem velebili Eróta; ten i v přítomné době nám nejvíce prospívá veda nás k tomu, co jest nám vlastní, i pro budoucnost nám podává největší naděje, že budeme-li prokazovati úctu bohům, uvede nás v naši dávnou přirozenost, vyléčí nás, a tak nás učiní blaženými a šťastnými.

Otázky k textu A:

1. Kdo to byl androgyn? Jak se k nim zachoval Zeus a proč?
2. Jak vzniká láska a jak ji mýtus definuje?

3. Jaký je v mýtu vztah mezi já a ty?

Text B (V. Černý, *První a druhý sešit o existencialismu*, Praha: Mladá fronta, 1992, s. 41-46, zkráceno)

Druzí, právě proto, že jsou druzí, tedy cizí, nemohou leč mne sobě zcizit. Jak probíhá totiž ono Mitsein (pozn. spolubytí) subjektů? Druhý člověk je pro mne ten, kterého vnímám, vidím. Ale obráceně, jest i tím, který mne vidí. *Býti viděn*, toť zásadní existenciální kategorie mezisubjektivních vztahů, definovaná ze strany subjektu. *Býti viděn* znamená však *býti pro druhého* předmětem, objektem, věcí: druhý mne vidí, tj. vytváří si o mně představu, soudí mě jí a fixuje; navždy mám být touto věcí, kterou druhý vidí, mou minulostí, pod níž mě vidí, jeho pohled popírá všechny mé budoucí proměny i sebeprojekty, ba už i ten, jímž jsme v okamžiku, kdy mne vidí. „Být viděn“ mi krade všechnu mou svobodu a převrací mě v klasifikovaný předmět světa druhého subjektu, kde – jako na fotografii, na níž letmý a průběžný okamžik života zkameněl – budu navždy strnulou věcí sebe samého. Mitsein subjektů je tedy samou svou povahou konflikt subjektů: je to vzájemné potírání subjektů, vzájemné zamezování svobodných projektů, aniž je přiznáno právo odvolání, revize, „odkladu“, o nějž bychom chtěli žádat, abychom se stali jinými, než jsme vidění. (...)

Cožpak *láska* nezakládá vědomou, dobrovolnou jednotu a shodu subjektů? Nepřemostuje mezeru mezi mnou a druhem mostem, jenž přece není bojem, ale výměnou a dialogem? Snad, ale jaký je to dialog? V lásce zajisté se nehodlám zmocnit druhého jakožto věci: vidím a uznávám v něm víc, uznávám v něm subjekt, jeho sebe-projekt, jeho svobodu; a chci, aby i on ve mně viděl právě mne, subjekt, nevyměnitelného jedince, svého jediného. Ale o to zrovna běží: chci-li v milovaném jeho svobodu, chci ji tak, aby tato svoboda chtěla mou svobodu, naplnila se jí, cítila potřebu mé existence pro svůj život, aby dobrovolně, tj. svobodně její já projevilo ochotu existovat výhradně skrze mé já, abych já byl důvodem její existence a jejím sebe-projektem. Láska je tedy zvláštním případem přivlastnění: není to už sice objektivace druhého na věc, „ale je vlastnictvím cizí svobody jakožto svobody“ (J. P. Sartre). Pokud toto vlastnictví necítím, jsem žárlivý. Jakmile je cítím, jakmile vidím, že moje existence je naprosto chtěna svobodou, jež není svobodou mojí, dosáhl jsem cíle lásky a v ní zvláštního pocitu ontologické justifikace: cítím se oprávněn žít, cítím svou existenci zdůvodněnou – cožpak zde není najednou někdo, jenž nechce jiných důvodů existence než mne? – a existenční pocit absurdna se pro mne rozplývá. (...) A zde hned vnímáme v povaze lásky vlastní rozpornost její. Usiluje v subjektu sice o sám subjekt, ale je ohočením jeho, spoutáním, redukcí na subjekt můj; v podstatě milujeme v milovaném jen samé sebe; láskou proměňujeme druhé v něco, čím

on není, tedy vzhledem k němu ve věc. Láska nakládá s milovaným jako s věcí, až jej chce přitom jakožto subjekt. I ona, existenčně, je krach. Tam, kde se jí nedaří svést druhého k vydání sebe anebo kde si sebe samotnou uvědomí jakožto nutnou slepou uličku, hrůzně se ostatně proměňuje: buď v lhostejnost, jež jest snahou jednoho subjektu vyhnout se druhým subjektům a nemusit s nimi svádět zápas pohledů o svobodu; buď v čiru sexualitu, kdy subjekt, nemoha si osvojit subjekt, souhlasí, aby tento byl pro něj pouhou věcí, a sám svoluje se pouhou věcí stát, a na okamžiky rozkoše si poskytuje zdání jednoty, simulující tělesně jednotu subjektů.

1. Jaký je podle textu původní vztah mezi já a ty?
2. Po čem toužíme v lásce?
3. Proč je láska krach?
4. Srovnej Text B s Textem A (podobnosti, odlišnosti, důsledky).
5. Zaujmi vlastní stanovisko k přečteným textům.

Literatura

- CANGUILHEM, Georges. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF/Quadrige, 2005. ISBN 2130549586.
- ČERNÝ, Václav a VIŠKOVÁ, Jarmila, ed. *První a druhý sešit o existencialismu*. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0337-X.
- FÜRST, Maria a HALMER, Nikolaus. *Filozofie*. Praha: Fortuna, 1994. ISBN 80-7168-161-X.
- HEJNÝ, Milan a KURINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0901-0.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HNÍK, Ondřej. K problému kvantity poznatků v literární výchově = The Problem of Quantification in Teaching Literature. *Český jazyk a literatura*, 2016, 67(2), s. 83-87. ISSN 0009-0786.
- LIESSMANN, Konrad Paul a ZENATY, Gerhard. *O myšlení: úvod do filozofie*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Filosofie v tragickém období Řeků*. Praha: Vyšehrad, 2014, s 7. ISBN 978-80-7429-481-5.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-134-X.

- NOVÁK, Aleš. *Příspěvky k filosofii*. Praha: Togga, 2011. ISBN 978-80-87258-67-5.
- NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-179-9.
- PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann & synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.
- PLATÓN. *Symposion*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-139-0.
- POPKIN, Richard Henry a STROLL, Avrum. *Filozofie pro každého*. Praha: Ivo Železný, 2000. ISBN 80-240-0257-4.
- RVP pro gymnázia*. Praha: VUP, 2007
- SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-056-5.
- SMITH, Linda et al. *Úvod do světa idejí: náboženství a filozofie v minulosti a současnosti*. Praha: Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-082-6.

II.7 Fenomenologická didaktika úvodu do filosofie

Úvod

V průběhu času jsem si všiml řady specifík didaktiky společenských věd, respektive zejména didaktiky filosofie (jíž se zde budu věnovat) a tuto kapitolu vnímám jako jejich rozbor. Jsem si vědom toho, že všechny zde předkládané názory a postřehy velmi závisí na proměnných faktorech ve vzdělávacím procesu – tedy na vztazích mezi žáky, na vztazích žáků s učitelem, na zaměření a druhu té které třídy, školy atd. Proto je nelze aplikovat striktně, ve smyslu návodu, neboť výchozí podmínky výuky se mohou velice různit. Spíše je zde předkládám k zamýšlení jako doporučení a inspiraci pro výuku, přičemž se snažím o co možná nejvhodnější zevšeobecnění. Mým hlavním cílem je podělit se zde o návrhy cest, jak v člověku (žáku) otevřít filosofické tázání, jak otevřít nejzákladnější a niterný úvod do filosofie.

Otázka smyslu a motivace

Na začátku je dobré položit si otázku po smyslu našeho počínání – jaký má vlastně význam učit (se) společenské vědy, notabene filosofii? Jako pedagogům se nám může stávat, že nám otázka po významu našeho předmětu bude vmetávána do tváře i některými našimi žáky, i proto bychom v tom měli mít sami jasno. Zejména na odborných školách se u žáků lze setkat s negativními postoji, typu například: „Proč se mám tohle učit, když chci mít autoservis?“ Obecně může jít o žákův předpoklad, že náš předmět pro jeho životní směřování nemá praktický význam. V některých případech může být podobnému despektu učitel vystaven i ze strany učitelského sboru – a to je již poměrně vážné obklíčení – nicméně i z toho lze uniknout. Vtipným příkladem trpělivosti nám může být tradice o Sokratovi, který při svých rozhovorech na tržištích uměl snést mnohá příkoří: „Proto, když byl jednou dokonce kopnut, snesl to, a když se tomu kdosi podívil, řekl prý: „Kdyby mne byl kopl osel, hnal bych ho před soud?“²⁵⁸ Samozřejmě, učitel filosofie nemá při obhajobě významu svého předmětu v rukou takové snadno průkazné karty, jako třeba učitel matematiky, který může jednoduše žákům říci, že bez počtů by byli podvedeni v obchodě a bez goniometrických funkcí či pokročilejší matematiky by všechny ty stroje jež používají, nemohly být vyrobeny. Matematika (byť zcela abstraktní) tímto argumentem dostává „snadný“ praktický význam. Povšimněme si však subtilnosti a hlubšího významu výuky filosofie.

²⁵⁸ LAERTIOS, Diogenés: *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Pelhřimov: Nová tiskárna 1995; s. 88.

Přidržíme-li se odvážného Sókratova příkladu, vidíme, že problematizace reality či běžného lidského provozu prostřednictvím (pro někoho nežádoucích) otázek vede ke sporům často, a to do té míry, že ze sporu činí jednu ze základních figur komunikace ve filosofii. Dokonce lze říci, že i onen zmíněný imaginární žák, který považuje filosofii za zbytečnou pro svou vysněnou praxi automechanika, se dopouští filosoficky relevantní teze, když upřednostňuje to, co nazývá životní stránkou praktickou před (podle něho) planým uvažováním – nejedná se o myšlenku docela scestnou, protože filosofováním se člověk opravdu nena- jí – výtka je to v tomto smyslu vcelku pochopitelná. Opačnou stránkou věci je skutečnost, že obraz člověka zjednodušeného pouze na povrchně praktickou stránku života, člověka, který se zajímá pouze o své hmotné potřeby, je záležitostí poněkud neutěšenou. V našem příkladě jde o to dokázat nedostatečnost tohoto přístupu žákovi sdělit takovým způsobem, aniž by byl přítom deklasován jako partner v dialogu. Chápeme-li filosofii právě jako střetávání se v dialogu, je toto již slušný začátek vyučování. A zde je již vidět jeden z možných smyslů výuky filosofie – žáci se neučí jen nějakým soustavám jistot, informací a principů – učí se tyto věci chápat, domýšlet a zejména vyvracet, kritizovat a unést tak vlastní svobodu a nejistotu.

Jan Patočka píše: „Duchovní člověk však vždy chápe, a jeho pochopení není pouhé konstatování fakt, není ‚objektivní vědění‘, i když musí objektivní vědění ovládnout a zařadit do oboru toho, co je jeho věcí a nad čím má převahu.“²⁵⁹ Zde je podle mne důležité si povšimnout, že právě filosofie v našem smyslu není tím „objektivním věděním“. Zároveň je to i bod, na němž může být kritizována – viz výše. Zde ale tkví i vlastní moc filosofie. Ptáme-li se totiž vnitřně po něčem přítomném v námi vnímaném světě, otázka směřuje přímo do našeho vědomí. Už samotná skutečnost fenomenality – tedy nevyvratitelnosti a v podstatě i určité objektivnosti poznatku, že ke světu se vztahujeme skrze naše vědomí a že tedy to, co se snažíme pojmout „objektivně“ je vlastně produkt našeho vědomí, skrze které se snad dotýkáme světa, přímo neviděného, ukazuje důležitost práce s vlastním vědomím a tedy důležitost a relevanci filosofické otázky vůbec.²⁶⁰ Jinými slovy – pokud uznáme, že svět tak, jak se nám jeví, je světem našeho vědomí – není možné zcela shodit ze stolu vnitřní dílnu lidského ducha, protože je to stejně fortelná dílna, jako ta, která skrze vědomí operuje se smyslovým vnímáním a s tělem v prostoru; obě tyto dílny jsou totiž v nejnitternější podstatě dílnami ve světě lidského vědomí. Takovým prostým pochopením se zakládá

²⁵⁹ PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia 1990; s. 141.

²⁶⁰ viz HUSSERL, Edmund. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia 1996; s. 142–154.

otevřenost niterným zkušenostem. „Husserlovo základní heslo zní: K věcem samým! Zpět ke zkušenosti!“²⁶¹ Svě přesvědčení v tomto smyslu vyjádřil dávno před vznikem moderní fenomenologie rázně i Komenský: „Musíme snažně žádat všechny, aby se dívali vlastníma očima a aby odložili brejle předsudků, neboť toto je nejrovnější cesta k tomu, abychom dospěli skutečného poznání věcí a ochotně konali to, co konat je třeba. To znamená, abychom při svém nazírání viděli věci samé a sledovali je tam, kam nás ony vedou.“²⁶²

Domnívám se, že tento poznatek, ke kterému si může každý člověk (žák) dojít sám prostřednictvím úvahy, přičemž je na něho samozřejmě kladen nárok, aby se nezalekl určitého znejišťujícího potenciálu a nevrátil se předčasně do nějakého obvyklejšího schématu (například schéma subjekt-objekt), má nespornou didaktickou hodnotu a je dalším zásadním důvodem, proč učit filosofii. To, co jsem nazval „znejišťujícím potenciálem“ je moment, v němž si žák uvědomí, že svět, ve kterém žije, je možné vidět v principu jinak, než jak je sám zvyklý. (Jistě je možné, že někteří žáci mohou takovému poznání dospět sami vlastní cestou, a tak je potřeba jim vyjádřit pochopení, podpořit je.)

Po tomto znejistění obvykle nastává opětovné uklidněné usazení do vlastního bytí s tím, že ačkoliv si člověk již dovede uvědomit svět jinak, než jak byl zvyklý, vidí že toto uvědomění nic důležitého nebouřá – stále je tím člověkem jímž byl, v tom místě a v tom životě s těmi vztahy, jež žije. Tento otrěs zdánlivě nepochybnými jistotami je ale důležitý, protože člověku umožňuje opravdu hluboce založit osobní etiku a vztah ke světu, zakládá totiž pochopení solidarity.²⁶³

Velmi jednoduše řečeno – pokud připustím, že stojím před světem jako před velkou záhadou a tajemstvím, jež zřejmě nelze dohlédnout, připustil jsem už i to, že druhý člověk je v tom primárně se mnou, a ne proti mně. Sobectví a prahnutí po moci (či majetku) se stává malicherností. To je docela jiná etika, než etika povinnosti a trestu. Člověk si ale musí uvědomit odlišnost pohledu, tedy jak se liší bod, z něhož jeho recipování světa vychází. „Je tu však rozdíl v tom, jestli se ve zvláštní reflexi zaměřím čistě na své subjektivní bytí a na život vědomí, nebo sám sebe pochopím jako objekt ve světě, jako věc mezi věcmi.“²⁶⁴

Úvaha o takovém fenomenologickém stanovisku je dobrým výchozím bodem, z něhož žák může studium různých filosofických systémů vnímat jako rozvoj svého vztahu ke světu, nikoliv jako nudné biflování neživých historických dat

²⁶¹ PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenth 2003; s. 20

²⁶² KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek IV*. Praha: SPN 1966; s. 161

²⁶³ viz PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia 1990; s. 134–143.

²⁶⁴ HUSSERL, Edmund. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia 1996; s. 490

a údajů (jímž by právě studium filosofie nemělo být, aby se nestalo planým tlačením). Je potřebné vynést na světlo filosofii, učit v jádru především filosofii, a ne toliko dějinám filosofie – respektive, dějiny filosofie musí výkladem ožít, ukázat se žákovi jako aktuální. „Proto už Aristoteles byl přesvědčen, že k poznání dané doby je důležitější umění než historie, pochopená jako mechanický popis událostí.“²⁶⁵ A ten pravý přínos nastává, když si žák tímto způsobem začne všímat nejen filosofie, ale i jiných předmětů ve škole, a dále celého svého světa – není již jen recipientem, ale také tvůrcem dění, umělcem.

Čtenář si teď možná pomyslí, že tyto myšlenky jsou přehnané, že o takové poznání nebudou mít žáci zájem. Skutečně zde nechci říci, že se výše zmíněné má nutně týkat celých tříd, to asi není možné a snad ani dobré. Vráťm-li se k příkladu matematiky, ani tou se všichni žáci nezabývají na špičkové úrovni, ačkoliv každý ji má v povědomí. I učitel filosofie je v rámci ZSV rád, když dokáže opravdu zaujmout alespoň pár lidí ze třídy. Je však důležité dostat niterný smysl filosofie alespoň do onoho žákova povědomí, protože má potenciál jej osvobodit k míru se světem a zemí a k péči o své lidství, ač se tolik nehodí k počítání rohlíků nebo ke konstrukcím mostů.

Didaktické využití fenomenologických náhledů

Pokud bychom tedy chtěli fenomenologické stanovisko použít jako didaktickou pomůcku, jak to prakticky provést, jak je „sdělit“, aby nebylo jen informací mezi informacemi? Domnívám se, že zajímavou cestu ukazuje předložený fenomenologického náhledu tak, jak vychází z analýzy zkušenosti, protože tím získáme slušnou šanci zaujmout i žáky náročné na určité kritérium vědeckosti či racionality předkládané látky. Můžeme spolu s Patočkou a Husserlem začít analýzou obecnin. Husserlovo rozlišení obecnin na empirické a eidetické je polem plným otázek²⁶⁶.

Empirická obecnina je prostá generalizace, založená na mnohých pozorování značně podobných jevů – odtud vyplývají pojmy – například kočka je kočka a pes je pes. Tím, že se ale jedná o generalizaci, projevuje se i určitá umělost takto pojatého myšlenkového postupu a projevuje se nepřesností. „Například byla domněnka, že jsou jen bílé labutě, ale zjistilo se, že jsou také černé.“²⁶⁷

²⁶⁵ HOGENOVÁ, Anna. *Jak pečujeme o svou duši*. s. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2008; s. 20

²⁶⁶ viz PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh 2003; s. 5–15.

²⁶⁷ PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh 2003; s. 10

Možnost zobecnění jednoduchých zkušenostních poznatků není tedy předem jasná, ale jde o proces neustálého prověřování a upřesňování. Eidetické obecniny naproti tomu znamenají společné znaky ve veškeré zkušenosti vůbec, jsou vlastně metazkušenostmi. „Například tón – má nezbytně určité stránky – intenzitu, výšku, barvu... Nejsou jen empiricky na sebe nalepeny, nýbrž vyzřejme je přímo z jediného případu vzatého jako případ species tónu a.“²⁶⁸ Možná ještě snazší příklad se objeví v eidetické obecnosti zkušenosti bolesti například po dotknutí se něčeho horkého.

Když před žáky nastolíme tuto problematiku zkušenosti dostatečně naléhavým způsobem, lze začít diskusi o tom, v jakých konkrétních případech zkušenost odpovídá našim předpokladům a v jakých ne a podobně. Dále lze, pokud to klima třídy a celková situace umožní, rozvíjet úvahu okolo pojmu skutečnosti. Totiž z výše popsaného rozdělení plyne poznatek, že to, čemu jsme zvyklí říkat skutečnost, je do veliké míry dáno naším výkladem, pohledem, který ale nemusí nutně korespondovat s věcmi samými. „Předmět poznání vždy vystupuje ve svém vlastním světle, které není promyšleno jako konstitutivní moment popisu daného poznávaného předmětu. Jinak řečeno, věci se nám dávají jen ve svém vlastním světle. Chybou poznávajícího je, když vrhá na problém své vlastní světlo.“²⁶⁹

Celá problematika zkušenosti se tak stává nikoliv pouhou abstrakcí, ale něčím žitým, co každý „má“ a nějak zná. Když pak ještě dodáme, že právě fenomenologie se snaží být přesnou, jasnou a upřímnou analýzou zkušenosti, že: „Filosofie, podle Husserlovy fenomenologie, má sama za sebe co říci, má svůj pramen poznatků, obor, v němž je svým pánem.“²⁷⁰ rozhodně založíme alespoň u přemýšlivých žáků dobrou půdu pro to, aby jim filosofie klíčila nikoliv zatížena předsudky zbytečnosti, ale jako suverénní a potřebný obor lidského ducha. Paralelně se zde žáci učí diskusním kompetencím, zejména tomu, aby diskuse nepřešla do zbytečných sporů a hádek, ale aby zároveň došlo k potřebným a didakticky cenným názorovým konfrontacím, což je obecně další a nejen didaktický, přínos výuky filosofie. „V debatě si řečníci konkurují, kdežto diskuse by měla probíhat v nesoutěživé a objevené atmosféře – mělo by ji doprovázet úsilí všech dospět ke společnému závěru a členové skupiny by neměli názory ostatních nepřátelsky napadat.“²⁷¹

²⁶⁸ PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenth 2003; s. 10.

²⁶⁹ HOGENOVÁ, Anna. *Jak pečujeme o svou duši*. s. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta 2008; s. 101.

²⁷⁰ PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenth 2003; s. 12.

²⁷¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996; s. 171.

To je příklad postupu, který by mohl filosofii otevírat například v první hodině, než se přejde k dějinám filosofie. Právě takové otevření, když se podaří, je zásadním momentem pro zájem a motivaci žáků.

Příklady studijní literatury, jejich výhod a metod práce s ní

Podíváme-li se nyní na vlastní výklad dějin filosofie, dovolil bych si doporučit literaturu, která je dle mého názoru zobrazuje živou formou a může pedagogovi i žákovi poskytnout potřebné prvotní nadšení. Protože obvykle používané jednoduché filosofické encyklopedie jako základní zdroj látky – například *Malé dějiny filosofie*²⁷² od H. J. Störiga – mohou být pro některé žáky v úvodu přece jen příliš akademické, jeví se vhodnou alternativou či alespoň doplňkem knihy, jež používají narativní formu – za zmínku stojí *Sofiin svět*²⁷³ – vyprávění podává dějiny živě, nepůsobí dojmem učebnice a tak umožňuje lepší udržení pozornosti a snad i rychlejší studium, záporně může být relativně nižší informační přesnost, která vyžaduje právě doplňování dalšími zdroji.

Zajímavou knihou je též *Zadní schodiště filosofie*²⁷⁴ od W. Weischedela. Protože zobrazuje myšlenky slavných filosofů v souvislosti s jejich životy a osobnostmi, dává čtenáři širší kontext k jejich pochopení, filosofové tak přestávají být anonymními jmény, stávají se čtenáři bližšími konkrétními lidmi, do nichž se lze vžít a kteří představují i příklady lidí ve společnosti²⁷⁵ (proti předsudku - filosof nemusí být poustevník či podivín; a když už podivínem či poustevníkem je, tak sympatickým, který často vidí dále než druzí, kteří jej pro svou nevědoucnost do takové polohy zahnali).

Do čtveřice doporučení – pro přemýšlivé žáky je jistě vhodná *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*²⁷⁶ od Jana Sokola. Tuto knihu lze vnímat jako syntézu lidského a živého přístupu s již trochu zajímavějšími a složitějšími filosofickými příklady. Skutečnost, že kniha obsahuje slovník základních filosofických pojmů je didakticky velice praktická, činí z ní dobrou studijní pomůcku. Je zde přítomná též pomoc pro učitele – na konci každé kapitoly je několik zajímavě položených otázek k úvaze z ní plynoucí – například kapitola s názvem „Věci, slova a pojmy“²⁷⁷ disponuje mezi jinými otázkou: „Rozmyslete si, čemu

²⁷² viz STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství 2007; 456 s.

²⁷³ viz GAARDNER, Jostein. *Sofiin svět*. Praha: Albatros 2002; 430 s.

²⁷⁴ viz WEISCHEDEL, Wilhelm. *Zadní schodiště filosofie*. Praha: Votobia 1995; 285 s.

²⁷⁵ viz ADLER, Alfred. *Základy individuální psychologie*. Praha: Orbis 1935; s. 34.

²⁷⁶ viz SOKOL, Jan: *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad 1998; 392 s.

²⁷⁷ SOKOL, Jan: *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad 1998;

všemu říkáme věc. Co to má společné?“²⁷⁸ Otázky v rámci kapitol na sebe často odpověďmi navazují. Kapitoly jsou navíc krátké, takže pro žáka není problém si jednu přečíst a promyslet v průběhu týdne, než nastane další hodina filosofie.

Domnívám se, že zmíněné příklady děl a přístupů v nich užitých jsou v úvodu do studia cenné, neboť nenásilně otevírají žákův potenciál chápat filosofii hlouběji a vytváří tak cestu k vlastní četbě filosofických děl či k jejich komentované četbě (která by již například ve středoškolském volitelném kurzu filosofie či alespoň občas v běžných hodinách ZSV či ON rozhodně neměla být tabu).

Dobrým krokem je pokus dospět k filosofickým otázkám jaksi odjinud, z oblasti, kterou žáci třeba za filosofickou doménu přímo nepovažují. Podaří-li se to, vzniká u nich dobrá motivace jak v úvodu do filosofie, tak i v průběhu jejího studia. Je to i dobrý krok v rámci celé didaktické transformace, neboť učivo tím „ožije“. (Vůbec, podobné motivační vsuvky jsou cenné a měly by provázet takřka jakékoliv studium.) Ve věci fenomenologického úvodu do filosofie se může jednat například o různá upozornění na odlišnosti ve způsobu vnímání prostoru a času v závislosti na místě, kultuře či historické epoše života člověka. Příkladů může být jistě bezpočet, uvedu jich několik – a je docela možné, že to nejsou ty úplně nejlepší, ale pro zobrazení principu jistě postačí.

Minulost jako zdroj náhledu *toho jiného* a *údivu nad ním*

Středověk. „Je to zlý svět. Oheň nenávisti a násilí plane vysoko, bezpráví je mocné, ďábel svými černými perutěmi vrhá stín na pochmurnou zemi. A vbrzku čeká lidstvo konec světa. Ale lidé se neobracejí k dobru; církev bojuje, kazatelé a básníci nařikají a napomínají nadarmo.“²⁷⁹ Historik píše tuto větu, vžívaje se do doby. Vžijme se ale my do žáků, jak větu mohou číst oni, současnou perspektivou? Tedy mohou si třeba pomyslet: „Jaký ďábel – to je trochu nesmysl. A konec světa? To byli ale ti lidé ve středověku pomatení, že tomu věřili! Proč, jim nebylo jasné, že jsou to nesmysly?“ Jistě je to jen jedna z mnoha úvah, kterou to může žákům evokovat. Obraz, který vyvolá citovaná věta je však znepokojivou hozenou rukavicí, a na vzniklé otázky má smysl si v hodině odpovídat. Vysvětlit, že jde o princip víry, který to středověké univerzum držel pohromadě, a položit otázku – čemu věříme dnes a na čem nám „svět stojí“ – neboť to rozvíjí diskusi.

Dalším krokem může být napojení středověkého univerza na antiku, na jeho

s. 34

²⁷⁸ SOKOL, Jan: Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů. Praha: Vyšehrad 1998; s. 42

²⁷⁹ HUIZINGA, Johan. *Podzim středověku*. Paseka: Praha a Litomyšl 2010; s. 29.

předchůdce a inspirátora: „Středověké univerzum je zprvu pod vlivem antického konečné v prostoru, ale tenduje k prostorové nekonečnosti; zato je bytostně konečné v čase a jeho čas je odvozen z dějin spásy, které patří bytostně k jeho pojetí životního a dějinného smyslu, uzavřeného mezi stvoření, pád člověka, spasení a soud.“²⁸⁰ I zde vyvstane mnoho otázek. Zase se lze s žáky například ptát po rozdílu mezi dnešním, ještě stále dosti pozitivistickým pohledem na svět a představami, které by bylo snad možné označit jako „mytické“. Není to trochu tak, že i ten pozitivistický pohled stojí na tom, že jsme se na něm jaksi domluvili, shodli se na něm a uvěřili v něj? Není také druhem mýtu? A podobně lze diskutovat dospět k hlavnímu cíli – k tomu, aby nad tím žáci začali přemýšlet, aby jim inherentně nebyla v takových věcech samozřejmou představa, že například: „Každý pokus vycházející z mimomatematického a mimopřírodovědeckého badatelského okruhu a podněcující k podobnému zamýšlení je odmítnut jako metafyzika.“²⁸¹

Ještě k bizarnosti středověku – aby se úvahy staly více atraktivními, stojí zato před žáky zmínit příklady úsměvně děsivých podivností či jindy opravdu děsivých věcí, kterými se tehdy lidé bavili a které tehdy odpovídaly dobové každodenní normě. Například: „V Paříži se v roce 1425 pořádal „esbatement“, zápas mezi čtyřmi slepci v brnění, kteří bojovali o sele. Den předtím táhli ve výzbroji městem, vpředu dudák a muž s velkou vlajkou, na které bylo vyobrazeno sele.“²⁸² Otevírá se tím další pole úvah nad odlišným vědomím jiné doby, ustavuje se srovnání – dříve se dělo například to výše zmíněné, dnes mnoho lidí sedí před televizemi či počítači, a sledované podivnosti jsou tím vytěsňeny do soukromí. Lze se ptát: „Jaký to mohlo mít dopad na člověka tehdy a jaký na něho má dnešek?“ a podobně.

Může se objevit i hlubší otázka – jak lidé v té době vůbec dovedli žít a přežít, v čem se vlastně liší naše a jejich přežití a co máme společného; tím se dopracováváme k ontologii – totiž s Heideggerem můžeme říci: „K bytí pobytu patří porozumění bytí. Porozumění má své bytí v tom, že něčemu rozumí. Je-li způsob bytí pobytu bytostně „bytí ve světě“, pak bytostnou součástí jeho porozumění bytí je, že rozumí „bytí ve světě“.“²⁸³ Můžeme zkusit před žáky otázku bytí nastolit a strukturovat tak, aby se nejprve zamysleli, co pro ně „být“ vůbec znamená. (A ke středověkému člověku; já, i středověký člověk snad, ač se nesporně velice liší-

²⁸⁰ PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Academia: Praha 1990; s. 79.

²⁸¹ HUSSERL, Edmund. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia 1996; s. 78.

²⁸² HUIZINGA, Johan. *Podzim středověku*. Paseka: Praha a Litomyšl 2010; s. 24.

²⁸³ HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Oikoymenh: Praha 2002; s. 110.

me – oba ve svém čase – jsme na světě, oba jsme usazeni v *bytí ve světě*.) V druhém kroku přichází například úvaha, jak se liší *být* a *existovat* či jinak – problém *obrazu a skutečnosti*²⁸⁴, nebo případně později též Frommovská otázka²⁸⁵ po rozdílu mezi *být* a *mít*. I kdyby taková snaha o diskusi s žáky nevedla ke spojení nastíněných filosofických pojmů a úvah s filozofy kteří je tematizovali, je to minimálně vedle úvodu do filosofie i dobrý úvod do filosofické terminologie.

Z širšího pedagogického hlediska mohou mít podobné výlety (nejen) do vědomí jiných dob charakter průřezových témat, neožívá tak pouze filosofie, ale i dějepis a případně i jiné vyučované předměty.

Kulturní odlišnosti a otázka pojetí času jako cesta k údivu

Vedle toho pedagog objeví mnoho užitečných učebních pomůcek, bude-li hledat obraz světa v současnosti (či v méně vzdálené minulosti) ovšem v jiných kulturách; například s pomocí antropologie. Vzdálené kultury nás příliš nepřekvapí, budeme-li na ně hledět pouze evolučně²⁸⁶, jako na nižší či „jen“ jinou civilizační formu – jako na kvantitu. Když ale takový předsudek o zaostalosti uzávorkujeme, octneme se v docela jiném světě, na nepopsaném poli nesamozřejmosti, na němž se můžeme ptát nově. (Tedy pokud vezmeme požadavek kulturní plurality²⁸⁷ opravdu vážně, včetně ontologické roviny a uvědomíme-li si tudíž, že lidé z jiného sociokulturního prostředí zřejmě nejen *mají odlišnou kulturu*, ale především, že *jsou jinak* a že je tomu tak dobře, že „nežijí v omylu“ o nic více než my.) Husserl píše, že: „Generace vědců určité doby stojí vůči její vědě (vůči communis opinio příslušné generace, jež je obecně uznanou pravdou získanou uznanými metodami a zdůvodněními) obdobně jako člověk předvědecké periody stojí vůči svému národu a jeho communis opinio.“²⁸⁸

Abychom jinou kulturu dovedli inspirativně zpříkladnit žákům, je důležité být sami inspirováni. Domnívám se, že právě její bezpředsudečné pochopení tuto inspiraci zprostředkovává. Je důležité připustit, snad když už ne jinak tak alespoň hypoteticky, že náš vědec (a z jeho náhledů plynoucí obraz světa) může nám být podobně hluboce důvěryhodnou postavou, jakou je v jiné kultuře například šaman, kněz či král a že tato důvěra v pojetí světa pak svět sám v nás zakládá a umožňuje jeho bytostné strukturování a tvorbu v něm. Podobná prožitá úvaha

²⁸⁴ viz BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Myslet zeleň světa*. Mladá fronta: Praha 1991; s. 7 – 11.

²⁸⁵ viz FROMM, Erich. *Mít nebo být?* Naše vojsko: Praha 1992; s. 20.

²⁸⁶ viz SOUKUP, Václav: Přehled antropologických teorií kultury. Portál: Praha 2004; s. 23–26

²⁸⁷ viz SOUKUP, Václav: Přehled antropologických teorií kultury. Portál: Praha 2004; s. 8

²⁸⁸ HUSSERL, Edmund. *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia 1996; s. 528

má potenciál založit v žáku *údiv*, který zakládá filosofické tázání: „Neboť právě filosofu náleží tento stav, diviti se, vždyť není jiného počátku filosofie“²⁸⁹.

A nyní konkrétní příklad možného využití poukazů na kulturní jinakost (tedy jinakost oproti pozitivisticky profilovanému pohledu). Eliade se v knize *Mýtus o věčném návratu*²⁹⁰ zabývá výzkumem archetypů *opakování* napříč kulturami a historií. Analyzuje například souvislost kulturního spojování přírodních periodicit s rituálním opakováním ve světech různých náboženství a kultur. Adresněji – všimněme si s žáky archaického chápání stvoření a času v náboženství, například islámu – jež je navíc strukturálně podobné křesťanskému a naší kultuře tedy inherentně vlastnímu pojetí: „Stvoření světa se tedy každým rokem opakuje. „Alláh je ten, jenž uskutečnil stvoření, tudíž se opakuje“ (súra 4; 4). Toto ustavičné opakování kosmogonického aktu, který mění každý novoroční den v inauguraci jedné éry, umožňuje mrtvým, aby se vrátili do života, a udržuje naději věřících ve vzkříšení těla.“²⁹¹ Můžeme začít u hypotetických otázek, které se snad u žáků objeví jako první – tedy „Proč by se čas opakoval?“ či „Jaké vracení mrtvých do života?“ Z nich je jasné, že se jedná zejména o časový problém – odkazující nás k jinému, ahistorickému chápání času. Pro některé žáky může být velikým překvapením, *údivem*, že čas není pouze tím, co ukazují hodiny, tedy to, co běží přesně dopředu – že fenomén času nelze omezit na „jsoucno mezi jinými jsoucný“²⁹².

Otázky *údivu* nad jinakostí cyklického pojetí času – kterého pojetí můžeme neontologicky vysvětlovat snad jako touhu člověka po tom, aby „vše bylo opět v pořádku“, či „abychom překonali smrt“ a podobně – v sobě ovšem skrývají hlubší filosofický problém.

Cyklické pojetí času zde bylo dříve, než náš historický čas. Jedná se mimo jiné o pojetí, jež rozpracoval Platón. „Podle platónské definice je čas, určovaný a měřený otáčením nebeských sfér, pohyblivým obrazem nehybné věčnosti, kterou napodobuje otáčením v kruhu.“²⁹³ Toto pojetí tedy odkazuje k nedokonalosti světa, který se pomocí principu opakování snaží přiblížit dokonalému božství. Vnitřně se tu jedná prakticky až o odpor vůči času historickému. „Tímto opakováním je mimoto odstraněn čas, nebo je alespoň oslabena jeho drtivá síla“²⁹⁴.

Plynutí času totiž bylo v cyklickém pojetí vnímáno jako dezintegrující činitel, který svět odvádí od dokonalého počátku, důležitější než plynutí času je tedy

²⁸⁹ PLATÓN: *Theaitétos*. Praha: Oikoymenh 1995; s. 29.

²⁹⁰ ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; 104 s.

²⁹¹ ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; s. 45.

²⁹² HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Oikoymenh: Praha 2002; s. 43.

²⁹³ ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; s. 62.

²⁹⁴ ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; s. 62.

cyklické zpřítomňování archetypu počátku. Eliade to důsledně domýšlí: „Všechno začíná v každém okamžiku znovu od svého začátku. Minulost je jen prefigurací budoucnosti. Žádná událost není nezvratná a žádná změna není konečná.“²⁹⁵ Totiž, ne že by nebylo v silách archaického člověka (či také obecněji věřícího člověka) si historický čas představit; ta představa mu pouze nedávala smysl; čas cyklický byl (a pro někoho jistě i dnes je) časem žitým, tím, čemu se řekne „čas“. Rituály, coby zpřítomňování času²⁹⁶ pak mají bytostný význam, protože drží svět takříkajíc „pohromadě“. Z didaktického hlediska se nastínění problému cyklického času může mimo jiné využít jako úvod k výkladu o Platónovi, například k jeho nauce o idejích, protože cyklický čas odhaluje platónské oddělení světa od jeho praobrazu. Lze odtud analogicky přejít ke komentované četbě a k výkladu jeho podobenství o jeskyni²⁹⁷.

I zde je ale důležité tyto koncepty před žáky nevykládat jako archaismy, ale snažit se jim otevřít a pochopit jejich vnitřní pravdu. Kupříkladu, vždyť snad každý člověk nevědomky žije v nějakých cyklech – rádi se vracíme domů a rádi tam potkáváme tytéž lidi, těšíme se až bude zase jaro či zima a podobně. Dokonce i zdravá lidská osobnost se vyznačuje určitým, alespoň částečně opakovatelným charakterem, nějakou strukturou, jejíž absence bývá znakem duševní nemoci, jak zajímavě popisuje například psychoterapeutka Eva Syřišťová²⁹⁸. Strom sice roste, ale je stále stromem. Takové a další příklady cykličnosti v nás mohou otevírat v učebním kontextu širší pochopení pro filosofické tázání. Pro kontrast je vhodné zmínit poněkud protichůdné Hérakleitovské pojetí, například pomocí známého zlomku B 91: „Nelze dvakrát vstoupiti do téže řeky.“²⁹⁹ a na tom základě nastínit téma významu principu setrvání a změny, jež jsou vyvažovány mírou; to je opět možný začátek diskuse a úvod k příslušným filosofickým tématům – například ke ctnostem v antice³⁰⁰. Ale to už bych zabíhal příliš daleko od svého tématu, úvodního postrčení k zaujetí pro filosofické tázání. Ve smyslu příkladu úvahy o čase je především důležité dokázat ji předat jako div, otázku, nikoliv jen jako ustrnulou myšlenkovou koncepci.

K tématu pojetí času uvedu ještě jeden příklad. Od předcházejícího se liší tím, že ukazuje jiné pojetí časové každodennosti ve vnímání, jazyce a myšlení. Týká se

²⁹⁵ ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; s. 62.

²⁹⁶ viz ELIADE, Mircea: *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993; s. 40–51.

²⁹⁷ viz PLATÓN: *Ústava*. Praha: Oikoymenh 2001 s. 214–216.

²⁹⁸ viz SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Imaginární svět*. Praha: Mladá fronta 1977; s. 59–65

²⁹⁹ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Hérakleitos (Dělský potápěč k Hérakleitově řeči)*. Praha: Herrmann a synové 2006; s. 186

³⁰⁰ viz HÖFFDING, Harald; KRÁL, Josef. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad 1947; s. 21–35

indiánů: „Indiáni kmene Hopi nevnímají čas jako plynoucí kontinuum, v jehož rámci se vše ve vesmíru ubírá od minulosti přes přítomnost do budoucnosti. Hopi nevidí zásadní rozdíl mezi minulostí, přítomností a budoucností, ale mezi objektivním (projeveným) a subjektivním (neprojeveným).“³⁰¹ To zní jako velice „exotické“ pojetí času, domnívám se, že jeho vysvětlení před žáky má slušný potenciál v nich vzbudit minimálně prvotní wow efekt, který bude motivovat snahu zamyslet se nad tématem času. Když pojetí dále doplníme o definici subjektivního a objektivního časového vědomí u indiánů Hopi: „Jako objektivní je chápáno vše, co je dostupné smyslům – realita minulosti a přítomnosti. Za subjektivní považují budoucnost a také všechny obsahy mysli (Hopi by řekli místo mysli „srdce“).“³⁰² otázka se ještě prohloubí do následujících podob: „Znamená to tedy, že minulost a přítomnost chápou Hopi jako projevené a budoucnost jako to, co se zatím neprojevílo? A jak to chápeme my, není nám to nakonec v něčem podobné?“ Je zde vidět, že minulost a přítomnost Hopi prakticky splyývají, budoucnost je poněkud oddělena; projevuje se to v jejich jazyce: „V tomto smyslu se jazyk Hopi od evropských jazyků liší tím, že prakticky nerozlišuje minulý a přítomný čas, obsahuje také slovesný tvar naznačující ‚blížkost projevení se‘ – budoucí čas.“³⁰³

Ukazuje se, že takový příklad je schůdnou cestou k nastínění vnímání, myšlení a jazyka v jejich propojení v tom, jak se navzájem utvářejí. Šlo by zde dodat příklady z filosofické tradice, které jiným způsobem vedou k podobnému poznání. Vrátime-li se například k Hérakleitovi, ukáže se nám spojení řeči (logu) s vesmírným řádem (B2): „všechno konáme a myslíme díky účasti na božské řeči, krátce poté ještě připojuje: *Proto je třeba následovat to společně.*“³⁰⁴ Odhaluje se nám tak skutečně konstitutivní význam slova. Například Sókrates k tomu přidává rozměr hledání pravdy; skutečnou moudrost a poznání nenalezneme v každém slově, ale musíme se snažit ji nalézt za sebe: „Nedělej tedy, Kritone, co se nemá, nýbrž nech stranou ty, kteří se zabývají filosofií, ať jsou dobří nebo špatní, a prozkoumej krásně a dobře tu věc samu.“³⁰⁵

Všechny uvedené příklady mají společné to, že nastiňují filosofickou otázku prostřednictvím něčeho jiného, co by si žáci třeba s filosofií přímo nespojovali. Píšu to zejména proto, abych naznačil inspiraci a cestu jak učit úvod do filosofie, který žáky překvapí a probudí v nich zájem živostí nečekaně položené otázky.

³⁰¹ ČENĚK, Jiří a kol. *Interkulturní psychologie – vybrané kapitoly*. Praha: Grada 2016; s. 191.

³⁰² ČENĚK, Jiří a kol. *Interkulturní psychologie – vybrané kapitoly*. Praha: Grada 2016; s. 191.

³⁰³ ČENĚK, Jiří a kol. *Interkulturní psychologie – vybrané kapitoly*. Praha: Grada 2016; s. 191.

³⁰⁴ KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Hérakleitos* (Dělský potápěč k Hérakleitově řeči). Praha: Herrmann a synové 2006; s. 113.

³⁰⁵ PLATÓN. *Euthydemos* (O falešných učitelích). Praha: Jan Laichter 1941; s. 64.

Příkladů může být více a i ty mé jsou spíše určitými schémata, jak postupovat, jak naznačit některé filosofické pojmy a problémy a jak rozkývat zažitou jistotu ve struktuře světa a učinit tázání osobním; a dost možná nejsou ani těmi nejlepšími. (Někomu jistě postačí i dobře a živě sdělené příklady z filosofické tradice.) Aplikace nastíněné metody je vždy závislá na tvořivosti a cílech každého pedagoga.

Závěr

Připadá mi těžké uzavřít téma, které se samo neustále rozvíjí a k rozvoji vybízí. Vnímáme-li filosofii jako *lásku k moudrosti* (etymologicky od *filein*=milovat a *sofia*=moudrost), nemůže tomu být příliš jinak, filosofie je hledáním a nezabřednutím. Tato kapitola v tomto smyslu naznačila, jak do ní uvádět právě jako do otázky, a nikoliv jako do statické „disciplíny“. Počítala při tom do určité míry s možností despektu na straně žáků, jehož překonání se snažil naznačit. Rád bych připojil svoji osobní zkušenost s učiteli filosofie, kteří mne velmi obohatili. Ti, kteří ve mě dovedli vzbudit tázání a údiv, byli dobrými učiteli, protože díky nim jsem ve filosofii zahlédl krásu a smysl; velice si toho vážím. Také učitel, který dovedl sókratovsky připustit, že něco neví, byl dobrý a v očích žáků tím stoupl. Tuto kapitolu jsem psal jako inspiraci, jak učit filosofii, doufám tedy, že jsem ji čtenáři zprostředkoval, byť i třeba rozvířením polemiky.

Na jiné rovině je výuka filosofie v aspektu, který kapitola pojednává, výzvou k lidskosti a nesobectví. Jinou perspektivou světa a sebe samého se člověk stává méně hrubým, snad je tomu s filosofickým tázáním podobně jako se rčením, že „kolik řečí znáš, tolikrát jsi člověkem“. Filosofie se tak může stát cestou osobní upřímnosti a odtud cestou ke tváři druhého v lévinasovském smyslu, cestou uvědomění našeho ne-věčného lidství. „Nevím, zda druhého vnímám v jeho „bytí“. Vnímám tvář druhého jako nahotu – jako jistou obnaženost – jako ubohost – jako bezbrannost; jako vystavenou smrti.“³⁰⁶

Literatura

- ADLER, Alfred. *Základy individuální psychologie*. Praha: Orbis 1935. 215 s.
BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Myslet zeleň světa*. Praha: Mladá fronta 1991. 111 s.
ISBN 80-204-0239-X.
ČENĚK, Jiří a kol. *Interkulturní psychologie – vybrané kapitoly*. Praha: Grada 2016. 312 s. ISBN 978-80-247-5414-7.

³⁰⁶ LÉVINAS, Emmanuel: *Bytí pro druhého*. Praha: Zvon 1997; s. 17

- ELIADE, Mircea. *Mýtus o věčném návratu*. Praha: Oikoymenh 1993. 104 s. ISBN 80-7298-037-8.
- FROMM, Erich. *Mít nebo být?* Naše vojsko: Praha 1992. 176 s. ISBN 80-206-0181-3.
- GAARDNER, Jostein. *Sofin svět*. Praha: Albatros 2002; 430 s. ISBN 80-00-01036-4.
- HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: Oikoymenh 2002. 488 s. ISBN 978-80-7298-048-3.
- HOGENOVÁ, Anna. *Čas jako problém*. Chomutov: L. Marek 2011. 208 s. ISBN 978-80-87127-43-8.
- HOGENOVÁ, Anna. *Jak pečujeme o svou duši?* Praha: Univerzita Karlova v Praze 2008. 258 s. ISBN 978-80-7290-349-8.
- HÖFFDING, Harald; KRÁL, Josef. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha: František Strnad 1947. 236 s.
- HUIZINGA, Johan. *Podzim středověku*. Praha: Paseka 2010. 420 s. ISBN 978-80-7432-027-9.
- HUSSERL, Edmund. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia 1996. 567 s. ISBN 80-200-0561-7.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek IV*. Praha: SPN 1966. 560 s. 14-030-66.
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Hérakleitos (Dělský potápěč k Hérakleitově řeči)*. Praha: Herrmann a synové 2006. 528 s. ISBN 80-87054-00-8.
- LAERTIOS, Diónenés. *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Pelhřimov: Nová tiskárna 1995. 480 s. ISBN 80-901916-3-0.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Být pro druhého*. Praha: Zvon 1997. 71 s. ISBN 80-7113-217-9.
- PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia 1990. 162 s. ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, Jan. *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh 2003. 192 s. ISBN 80-7298-064-5.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PLATÓN. *Euthydemos (O falešných učitelích)*. Praha: Jan Laichter 1941. 140 s.
- PLATÓN. *Theaitétos*. Praha: Oikoymenh 1995. 120 s. ISBN 80-85241-82-X.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh 2001. 359 s. ISBN 80-86005-28-3.

- SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad 1998. 392 s. ISBN 80-7021-253-5.
- SOUKUP, Václav. *Přehled antropologických teorií kultury*. Portál: Praha 2004. 230 s. ISBN 80-7178-929-1.
- STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství 2007; 456 s. ISBN 978-80-7195-206-0.
- SYŘIŠŤOVÁ, Eva. *Imaginární svět*. Praha: Mladá fronta 1977. 168 s. 23-037-77.
- WEISCHEDEL, Wilhelm: *Zadní schodiště filosofie*. Praha: Votobia 1995; 285 s. ISBN 80-85619-36-9.

II.8 Slepota kantorského zraku³⁰⁷

Paul Cézanne sděluje v dopise Emilu Zolovi ze 14. dubna 1878 (Cézanne 1958: 92) mimo jiné i následující: „Cestoval jsem do Marseille ve společnosti pana Giberta. Tihle lidé vidí správně, ale mají kantorský zrak.“ A hned nato dalšími řádky vysvětluje, proč o panu Gibertovi (tedy o „těchto lidech“) takto soudí: „Když se vlakem projíždí kolem Alexisovy vily, objeví se na východě úžasný motiv: Sainte-Victoire a skály tyčící se nad Beaurcueilem. Řekl jsem: ‚Jak krásný motiv!‘ Odpověděl: ‚Linie jsou málo vyrovnané.‘³⁰⁸ Podle Cézanna tedy Gibert vidí „správně“, nicméně jeho zrak je zrakem kantorským (k výrazu „kantor“ viz poznámka pod čarou č. 307).

Cézanne by ve zmíněné pasáži – a s ohledem na český překlad – neměl samozřejmě na mysli ten význam slova kantor, kterým je v latině označován zpěvák, nýbrž – a rovněž s přihlédnutím k dalším řádkům v Cézannově dopise – autor by jím odkazoval na učitelské povolání, resp. na povolání středoškolského profesora (pokud by jím Gibert ovšem skutečně nebyl, viz již výše odkazovaná poznámka). Jako kdyby se Cézannův názor na Giberta opíral o určitou zkušenost se způsobem „vidění“ právě těchto zaměstnanců ústavů, kteří, třebaže vidí správně, vidí pouze a jen správně, neboť – jak by bylo možné odvodit s ohledem na citovanou pasáž dopisu – jejich zrak není tím, co snad viděné nechává spatřit (jako je tomu u Cézanna), nýbrž spíše se stává nástrojem, který viděné poměřuje a porovnává,

³⁰⁷ Text byl původně publikován v elektronickém časopisu Paideia: KRCHA, Martin. Slepota kantorského zraku. *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY* [online]. 2017, roč. 14., č. 3. [cit. 2018-03-25]. ISSN 1214-8725.

³⁰⁸ „En allant à Marseille, je me suis accompagné avec Monsieur Gibert. Ces gens-là voient bien, mais ils ont des yeux de professeurs. En passant par le chemin de fer près la campagne d'Alexis, un motif étourdissant se développe du côté du levant: Ste-Victoire et les rochers qui dominant Beaurcueil. J'ai dit: ‚quel beau motif!‘; il a répondu: ‚les lignes se balancent trop.‘“ V citovaném českém překladu překladatel zvolil namísto výrazu „profesor“ výraz „kantor“. Pro potřeby tohoto textu byla tato záměna respektována; vzhledem k možnému dnes už poněkud pejorativnímu nádechu slova kantor tento výraz snad i lépe umožňuje vystihnout rozdíl mezi odlišnými „typy“ vidění. V originálním textu linie nejsou pouze málo vyrovnané, jako spíše „rozhoupané“. I v tomto případě je respektován český překlad. Co se týče Giberta, mohlo by se jednat o konzervátora muzea Josepha Giberta, vyučujícího zdarma kurzy kreslení, viz „[M]ěsto Aix získalo staré převorství rytířského maltského řádu svatého Jana. Zřídilo v něm muzeum a kreslířskou školu (...). V této škole se vyučuje kreslení zdarma. Kurzy vede konzervátor muzea Joseph Gibert (...); je malířem vychovaným v nejpřísnějších akademických tradicích (...).“ (Perruchot 1965: 39) Jestli je však právě tento Gibert tím cestujícím, o kterém píše Cézanne, je poněkud nejisté. Joseph Gibert se narodil 23. dubna 1808; Cézannův dopis je z roku 1878. Gibertovi by tedy v té době už bylo sedmdesát let.

a to podle něčeho už předem a dříve daného, co již bylo jako správné odsouhlaseno a co proto nyní může posloužit jako jistá míra správnosti.

Výše uvedené tak nabízí možnost hovořit o rozdílu mezi viděním správným, tj. kantorským, a mezi viděním, které kantorským není, z čehož však ještě nutně nevyplývá, že by ono vidění nekantorské mělo být viděním nesprávným. Spíše, a to i z toho, jak hodnotí Gilbertovu odpověď Cézanne, který v krajině spatřuje to, co Gibertovi zůstalo skryto, zdá se být nekantorské vidění typem vidění, které není omezeno otázkou správnosti či nesprávnosti toho, co je viděno; pohled nekantorský divákovi jako kdyby otevíral možnosti vidět (a uvidět) způsobem, kdy by viděné nijak předem nebylo kráceno soudem již dříve určitého a předem daného „mustru“.

O zraku, který je s viděním podstatně svázán, se Patočka vyslovuje tak, že „ze všech smyslových oblastí je oblast zraku nejširší a ze všech smyslových úkonů je vidění nejspontánnější, nejsvobodnější. (...) Žádný z ostatních smyslů nemá rozpínavosti zraku, jež skrze přítomné proniká do hloubek a přítomné dává vždy jen v hloubce. A žádný nemá jeho svobody (...); ve zraku se projevuje duchovní spontánnost obracení se k věcem ve své smyslové formě.“ (Patočka 2004: 11) Jakkoli lze jistě přitakat primátu bohatosti zrakového vjemu, snad by bylo potřeba zastavit se u otázky Patočkou uváděné duchovní spontánnosti (totiž pokud by byla spontaneitou rozuměna – doslovně – „samovolnost“), která by se měla ve zraku projevat.

Neboť o spontánnosti by bylo možné hovořit jen tehdy, jestliže by vidění znamenalo ob-jev-ování toho, co se vidicímu ukazuje. Stala by se však problematickou, pokud by vidění znamenalo „ohledávání“ pohledem pozorovaného, nesené snahou o potvrzení toho, co by mělo být ve vidění tím, kdo se dívá, svým způsobem očekáváno. V onom druhém případě by totiž namísto spontaneity nabývala vrchu vůle pohledu diváka uvidět už cosi určitého, čemu by bylo možné rozumět vzhledem k předem nahlédnutému. Ostatně i Patočka tvrdí, že „vidění je intenzivní akt, v jehož ohni se zírání přetavuje v pochopení konkrétní předmětnosti“, (Tamtéž: 12) kdy pojem zírání Patočka vymezuje jako „pouhý prostředek vidění“ (ve smyslu prostředku, odkrývajícího ve světle jakožto v prostředí a před vlastním zrakem viditelné v jeho názornosti).

Pak také může (ba snad i musí) Patočka napsat ale také to, že „všechno konkrétní vidění je chápání“, což vede k uznání jisté podmíněnosti vidění, neboť to, „že vidíme věci v určitých barvách a tvarech, není prostá záležitost smyslového automatismu, nýbrž dějinně vypracovaného stylu“. (Tamtéž) Tím se však otázka samovolnosti, tedy oné spontaneity, jen dále komplikuje. Neboť tento „dějinně vypracovaný styl“, určující viděné věci v určitých barvách a tvarech, tedy v určité

podobě, toto jejich „uchopování zrakem“, tedy pochopení věci, nebylo by poté než tím, co onu samovolnost poněkud narušuje.

Zkusme ale tedy uvažovat o vidění, které vidí v souladu s dějinně vypracovaným stylem, tj. v tomto smyslu správně, neboť v souladu s tradicí, a o vidění, které touží jít svou vlastní cestou, protože je vedeno potřebou dějinně vypracovanému stylu vzdorovat, tj. vidět takříkajíc po svém. Ono první vidění, v němž by se pohled opíral o dějinnou zkušenost, by odvozovalo smysl viděného od toho, co by mu už předem bylo známo; hledalo by tedy v novém podobnost s jistým určitým, a tak jistě již jako něco před-tím jsoucím, co by v rámci následného poměřování sice umožnilo porozumění dosud novému, nikoli však zcela novým způsobem, nýbrž spíše způsobem odvozeným od onoho již (dříve dobře) jistého. V tomto smyslu by se ono nové neukazovalo než právě jen jako (totiž jen jako něco jiného) a mohlo by tak být více nebo méně v souladu s tím, od čeho by mu bylo lze rozumět; v tomto smyslu by bylo tedy více či méně správně vzhledem ke své předloze.

To ale ostatně není nic nového: např. v Heideggerově Bytí a času právě toto jako podpírá významovou strukturu světa. Existující jsoucí, tj. pobyt, je existujícím vždy za sebe sama, nikoli však vždy ze sebe sama; nelze existovat za anebo namísto někoho jiného, je ovšem možné existovat jako někdo jiný, tzn. skrze možnost nebo možnosti toho, jak být podle někoho (nebo něčeho) ne-vlastního. Ať už se pak způsob existence uskutečňuje rozvrháváním svých vlastních možností (tj. autenticky), nebo ať již existující jsoucí možnosti toho, jak být, přejímá (tedy existuje neautenticky), vždy se rozvrhuje s ohledem a vzhledem ke světu jako bytí ve světě.

Světu je přítom třeba rozumět právě s ohledem na tuto vazbu bytí ve; světem není míněna suma nepobytových jsoucén, nýbrž je jím myšlen otevřený horizont významů umožňující rozvíjet rozumění nejen těm nepobytovým jsoucnům, jež z něj dosahují svého smyslu (skrze a prostřednictvím pobytu), nýbrž i pobytu samotnému právě jakožto bytí ve světě. Toto bytí ve světě v sobě nese i to, že se pobyt v tomto světě setkává s nepobytovými jsoucnými a opatrujícím způsobem s nimi nakládá jako s prostředky v souvislostech jejich vzájemných poukazů na základě jejich užití, jejich významů či jejich místa. Zpřístupňuje je tak jako nitrosvětská jsoucna v rozumění světu, „podepřeném“ rozuměním, a ustavováním sebeodkazujících vztahů příručních (nitrosvětských) jsoucén. „V důvěrné obeznámenosti s těmito vztahy pobyt sobě samému, znamená, dává si původně na srozuměnou své bytí a své ‚moci být‘ vzhledem ke svému ‚bytí ve světě‘“ (Heidegger 2002: 111)

V zacházení s prostředky v praktickém ohledu se tedy pobyt „stává“ tím, jak

rozumí svému jak být. „Příruční jsoucno přichází výslovně do zorného pole rozumějícího pohledu“, přičemž „jsoucno analyzované s praktickým ohledem na to, že ,k tomu a tomu‘ slouží, toto jsoucno, kterému výslovně rozumíme, má jako takové strukturu ,něco jako něco“ (Heidegger 2002: 180,181) Ovšem tato struktura „něco jako něco“ nepředstavuje výsledek setkání se s věcí, nýbrž zdá se být podle Heideggera podmínkou setkání vůbec, neboť „artikulace toho, čemu rozumíme ve výkladovém přibližování jsoucna, jehož vodítkem je ono ,něco jako něco, leží před tematickou výpovědí o tomto jsoucnu“ (Tamtéž) To ukazuje, že výklad (totiž rozvinuté rozumění, jímž je právě výklad), je vždy zakotven v nějakém před-se-vzetí, před-vídání a před-pojetí. (Heidegger 2002: 182)

Tento (a pro potřeby tohoto textu velmi) zjednodušený i problematiku zjednodušující výklad významu jako v rozumění, a tedy i vidění,³⁰⁹ jevil by se tak tedy téměř znemožňovat jakoukoli samovolnost (tj. spontaneitu), totiž s ohledem na výše uvedenou zakotvenost rozumění v onom před-. Přesto však, jak se zdá, v okamžiku, kdy se před zrakem Cézanna vynořuje Sainte-Victoire a skály tyčící se nad Beauceueilem, malíř namísto toho, aby svým pohledem měřil kvalitu viděného způsobem uvažujícím o určité správnosti na základě jistého předporozumění tomu, co se mu skrze viděné nabízí, a následně aby toto, na základě kvality a správnosti pohledem poměřeného uznal – jak se vyjádří – za krásné, přijímá toto viděné jako cosi, co vyvstává jako kdyby ze sebe sama, bez nutnosti odkazovat na cosi předem daného, neboť je samo o sobě „úžasným“.

Cézannovy řádky Zolovi hovoří o tom, že se motiv „objeví“; neříkají nic o tom, že by si jej Cézanne nejprve představil a následně pak horu Sainte-Victoire a skály tyčící se nad Beauceueilem nabídl Gibertovi se slovy: „Představte si tuto krajinu jako motiv.“ Motiv se malíři z krajiny vynořuje a malíř na něj upozorňuje svého spolucestujícího prostým „jak krásný motiv“. Oslovený však už při pohledu na to, co mu Cézanne ukazuje, nevidí motiv, nýbrž pouze soubor jednotlivin, které dohromady vytvářejí jistou kompozici, jež je však kompozicí nedokonalou, neboť její „linie [pro něj] jsou málo vyrovnané“. Gibert se tím pro Cézanna stává „kantorem“ očekávajícím od krajiny její správné „vyznění“.

Neboť Gibert musí už předem vědět, co to znamená (a jak to pak vypadá), jestliže jsou linie vyrovnané tak, jak mají vyrovnané být – tedy ani málo, ani příliš (jestliže by toto nevěděl, nemohl by soudit o dostatečnosti či nedostatečnosti tvaru těchto jím viděných linií). A pokud tedy nejsou vyrovnané v souladu s Gibertovou před-stavou (viz výše Heideggerovo zvýznamnění před-), pak by

³⁰⁹ K uchopení celé analýzy bytí ve světě by jistě bylo třeba zohlednit mj. také význam naladěnosti, úzkosti atd. Pro potřeby tohoto textu však záměrné netematizování těchto momentů snad nebude představovat fatální opomenutí.

v tom, co Cézannův spolecestující vidí, zřejmě měla být zjednána, totiž z jeho strany, jistá náprava, jistá korektura.

Toho se však lze jenom domýšlet, neboť o tom už Cézanne Zolovi nepíše.

Zdá se tedy, že malířův pohled není vázán nějakým určitým očekáváním viděného. Jeho zrak nepostupuje podle „šablony“ jako, ani nehodlá rýsovat linie krajiny proto, aby tyto přesně opsaly a poté – po případném přenesení na malířské plátno – donekonečna opisovaly jsoucí. Nicméně to neznamená, že by byl Cézannův pohled zcela prost jakéhokoli jako či před-. Neboť je přinejmenším nezbytné, aby měl Cézanne představu o tom, co to znamená „úžasný“, „krásný“ nebo co to vůbec znamená „motiv“. A zcela určitě už také předem rozumí také tomu, jak vypadá skála nebo hora. V tomto ohledu si jako, podobně jako před-, svůj význam v Heideggerových analytikách jistě udrží. Rozdíl v pohledu Cézanna a v pohledu Giberta však bude v otevřenosti vůči tomu, co je jimi spatřováno.

Zatímco Cézanne je otevřen vůči krajině, která se před jeho očima odvíjí za okny jedoucího vlaku, neboť jeho rozumění v rámci struktury jako umožňuje hledět na tuto krajinu a nechat vystoupit každý její případný motiv (malíř nemá konkrétní představu jednoho určitého motivu), Gibert je veden hledáním shody s tím, co pro něj představuje právě ten jeden správný motiv, kdy mezi mnohé znaky tohoto jediného a jediné správného motivu patří mj. i to, že linie – v tomto jednom konkrétním případě – nesmí být „málo vyrovnané“.

Očekávání konkrétního – navíc v kontextu již před-porozuměného – tedy jako kdyby bránilo i každé tvorbě, neboť dělat něco jako něco jiného by namísto vytváření nového pouze opakovalo už minulé; možná i způsobem novým, přesto však vedeným způsobem nepůvodním, nýbrž odvozeným. Pro malíře je tu cosi, co jej oslovuje, co se mu nabízí jako motiv, který se mu jeví být „úžasný“ či „krásný“. Stává se pro něj možností, jak zachytit právě tento okamžik bytí hory a skal, jak se pokusit vyjádřit tuto svou zkušenost ve formě malby. Není soudcem motivu ve smyslu jeho správnosti, správnosti promyšlené v kontextu jisté spořádanosti či jistého pořádku poplatného očekávání. „Odvrací se od rozumu již konstituovaného, do něhož se uzavírají, kultivovaní lidé“ [mezi něž patří i Gibert], a obrací se k rozumu zahrnujícímu své vlastní počátky.“ (Merleau-Ponty 1971: 46)

Touží vidět po svém, hledat, dotazovat se věcí, krajiny, tázat se své vlastní zkušenosti. Jak napíše Merleau-Ponty: „Cézannovy těžkosti jsou těžkostmi prvního slova. Považoval sebe sama za nemohoucího, protože nebyl všemohoucím, nebyl Bohem, ale přesto chtěl malovat svět, cele ho změnit v podívanou a ukázat, jak se nás dotýká.“ (Tamtéž) Namísto před-porozumění světu, namísto toho, aby jeho pohled před-určoval viděné, jde mu o to ponechat svobodu viděnému dáti se „tak, jak se dává, ale rovněž jen v mezích, v nichž se to zde dává.“ (Husserl 2006: 56)

Na závěr tohoto textu by bylo možné položit si otázku, co Cézanna vedlo k tomu, že pro přísně určující, jakoukoli nepřesnost nepřipouštějící a svým způsobem takto strnulý způsob vidění zvolil označení z pedagogického světa. Byla tím důvodem Gibertova rákoska – totiž pokud by Joseph Gibert, konzervátor muzea v Aix, kde bezplatně vedl kurzy kreslení, skutečně byl tím Gibertem, pro něhož „les lignes se balacent trop“. Anebo bývá „kantor“ opravdu obecně vnímán jako ten, kdo obvykle pouze poměřuje, soudí či napravuje? Mohl by být ovšem také tím, kdo je schopen vidět bez-před-sudečně, tj. podobně jako umělec?

Jisto je, že v rámci instituce, kterou představuje vzdělávací prostředí, nelze nebýt určitým způsobem „omezen“ jistým stylem tohoto prostředí. A tento styl se zatím příliš nezdá být s tím, co by nekantorskému vidění vycházelo vsříc. Např. při pohledu do dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020.³¹⁰ nelze nevidět, jak se tento dokument hned ve svém úvodu věnuje především vykreslení ekonomických souvislostí vzhledem k oblasti vzdělávání. Vymezuje se vůči tomu, co lze dobře podchytit, co je jisté, co může být podřízeno přesné řeči čísel. Hovoří o strategii dalšího rozvoje, o pokračujícím trendu růstu vzdělanosti, o nezbytnosti inovace rámcových vzdělávacích programů, o racionálním vybavování škol nezbytnými výukovými prostředky atd.

I když je možné dočíst se v dokumentu také o potřebě podpory rozvoje osobnosti vzdělávaných, důraz se zdá být kladen spíše na propojení vzdělávání v kontextu ekonomické využitelnosti a zapojitelnosti vzdělávaného. Jakkoli pak v textu zaznívá potřeba mj. „zaměřovat [se] na rozvoj aktivního občanství, participaci v občanské společnosti a vzdělávat k toleranci, vzájemnému respektu a demokratickým hodnotám“ (v čemž už se zdá „ozývat“ mimo hlasu ekonomického i cosi nejen ekonomické), působí tento „strategický plán“ spíše jako nějaký předpis, který cílí na produkci dobře upotřebitelného a stoprocentně využitelného materiálu. Tím, kdo by tento materiál produkoval, by byl vzdělávací proces. Výstupním produktem procesu by byl kultivovaný jedinec (Gibert), který by byl možná vzdělaný (s ohledem na to, jak se dnes rozumí vzdělanosti), občansky participující a asi i předpisově tolerantní – jen by byl možná poněkud ne-svůj,

³¹⁰ Viz Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 na stránkách MŠMT, oddíl „Strategické a koncepční dokumenty“. Zvolený příklad nutně amplifikuje všechny nešvary podobných dokumentů („úřednický jazyk“, řeč čísel, fakta – a nic než fakta), proto je třeba vnímat jej spíše právě jen jako příklad. Nicméně jistě by stálo za úvahu, nakolik uvedený styl dokumentu ve své úřednické přísnosti nakonec působí na celkový obraz toho, o čem referuje, podobně jako možná ovlivňuje pohled příjemců na problematiku, již je věnován.

protože schopný pohybovat se pouze v mezích rozumění toho, co je strategicky uplatnitelné s ohledem na efektivitu, sebeřízení či systematicčnost.

Jistěže to tak být nemusí vždy, resp. výše uvedený proces nemusí nutně produkovat jediné a pouze „Giberty“. Možná by však stálo za zvážení, jestli do spořádaného vzdělávacího procesu nevnést trochu života např. skrze pedagoga, který nebude pouze přísně hledícím (s odkazem na Giberta) kantorem, ale který bude rovněž také – třeba alespoň trochu – umělcem, či minimálně tím, kdo je schopen vidět (alespoň někdy) také jako malíř: tedy ne-předpojatě, ne-před-sudečně, bez normativního před-porozumění.

K tomu by však bylo třeba zapojit do přípravy pedagogů více umění – a to nejen do přípravy těch pedagogů, kteří budou působit jako učitelé výtvarné výchovy, jako spíše do přípravy těch budoucích vychovatelů, kteří by jinak s uměním – v rámci své profesní přípravy – do kontaktu nepřišli (tj. „fyzikáři“, „tělocvikáři“, „matematici“ apod.). Dle současného francouzského pedagoga a badatele na poli věd o výchově, jímž je Philippe Meirieu, je totiž právě umění tím, co otrása běžnou každodenností zabředlou do stereotypu navyklostí, efektivní účelovosti či konzumerismu.³¹¹

Je podle jeho názoru tím, co nechává opětovně vyvstat původním antropologickým otázkám, jež byly v dnešní době zapomenuty nebo dokonce záměrně zastřeny. Otázkám, které však v sobě vzdělaný (kterým je, podle Meirieua, dítě-žák) má, avšak v dosud neuspořádaném stavu, jenž neumožňuje jejich jasnou artikulaci – a tedy jejich porozumění. Umění je však schopno nechat je zaznít, přivést jimi jedince k tázání se po tom, co to znamená žít, podobně jako jej jimi dokáže konfrontovat s faktem jeho vlastní smrtelnosti. Prostřednictvím uměleckého vyjádření je možné vyslovit lidskou naději i životní úzkost, připomenout člověku jeho ontologickou samotu i jeho schopnost zakusit svoji výlučnost jinakosti v sobě i v druhém.

Právě tato jinakost či ontologická samota upomínající na jedinečnost lidské existence je tím, co pomáhá vidět ne s ohledem na předepsané vidění, nýbrž s ohledem na viděné samotné. Pedagog, který by tedy nebyl pouze „kantorem“, ale který by si byl vědom zmíněné moci umění, by pak byl tím, kdo by otevíral před vzdělaným svět právě nejen jako sumu spočitatelných a efektivně využitelných věcí, nýbrž jako otevřený horizont možností, otevíraný skrze toho, jenž je mocen tyto možnosti zahlédnout – totiž člověka, vědomého si toho, že

³¹¹ Zde uvedené volně čerpá z textu *L'éducation artistique et culturelle: une pédagogie de l'ébranlement*, který je přepisem rozhovoru pro *La Scene*; plný text je volně dostupný online na webu www.meirieu.com.

jako existující existuje – že totiž musí být, jak by možná dodal Heidegger, „být své vlastní bytí“. (Heidegger 2002: 28)

Literatura

CÉZANNE, Paul, ZOLA, Émile. *Listy*. Praha: Československý spisovatel, 1958.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-048-3.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. Praha: OIKOYMENH, 2006. ISBN 80-7298-085-8.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Oko a duch a jiné eseje*. Praha: Obelisk, 1971.

PATOČKA, Jan. *Umění a čas*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-113-7.

PERRUCHOT, Henri. *Cézannův život*. Praha: Mladá fronta, 1965.

II.9 Na cestě tázání po možnosti středoškolské didaktiky filosofie

Úvodem

Následující *předběžně*³¹² zamyšlení si klade za úkol přivádět ke slovu některé *podstatné souvislosti*, jež si zaslouží být zohledněny, pokoušíme-li se reflektovat ‚teoretické předpoklady a možnosti‘ *výuky filosofie na střední škole* (především *gymnaziálního typu*).³¹³

Tímto textem se tedy pokusíme vstupovat do živlu myšlení těch ‚podstatných záležitostí‘, jež se týkají problematiky *středoškolské didaktiky filosofie*, a proto budeme nyní jako úhelnou zastávat spíše perspektivu stanovíště myšlení *filosofického* než didaktického.

Je tomu tak především proto, že vycházíme z předpokladu, že není možné smysluplně ‚hýbat‘ ‚středoškolskou výukou filosofie‘³¹⁴, aniž by takový pohyb nevycházel zároveň z dynamiky *pohybu* do nitra (hlubin) *dimenze filosofie*; ve věci tohoto ‚hloubícího pohybu‘ je však třeba poznamenat, že ona *cesta do živlu filosofického myšlení* nemůže být zjednodušeně chápána jako ‚protilehlá‘³¹⁵ vůči *cestě pedagogického myšlení*, neboť ‚pedagogické myšlení‘³¹⁶ roste svým proniká-

³¹² *Předběžné zamyšlení* – výrazu ‚předběžné‘ je zde užito ve smyslu a) *úvodního neuceleného pokusu*; dále ve smyslu b) *zkoumání předpokladů, po nichž může následovat vlastnímu zkoumání uvnitř horizontu rozpoznávaných předpokladů*; a též ve smyslu c) *metodickém*: předběžností je též míněn ústup (‚zpětný chod‘) umožňující rozvinutí *distance*, díky níž může být sledovaná *záležitost* nahlížena jako ještě *nerozhodnutá*.

³¹³ V souvislosti se zmíněnou ‚reflexí předpokladů a možností‘ potřebujeme též říci, že zde za příhodné považujeme především usilí o *myslitelské vstupování do rodích se dialogů*, jež poskytují příležitost k lidskému a profesnímu růstu. Zdůrazněním dialogické dimenze se částečně vymezujeme vůči obvyklému přetěžování normativního aspektu didaktiky, jež bývá chápána jako věda o tom, jak správně vyučovat.

³¹⁴ V tomto textu budeme užívat spojení ‚středoškolská výuka filosofie‘ v nejširším významovém záběru, což znamená, že touto výukou nemusíme myslet pouze explicitní (a soustavnou) výuku filosofické tematiky (filosofemat), ale též výuku interdisciplinární a transdisciplinární, jež odkývá vnitřní souvislosti mezi obory a jejich běžně nereflektované předpoklady, a především též výuku umožňující zkušenost s podstatným myšlením (s myšlením usebírajícím žitou zkušenost prostřednictvím otevřeného a hlubokého tázání inspirovaného tím, co nás v životě oslovuje a zasahuje).

³¹⁵ ‚či paralelní s‘ cestou ...

³¹⁶ Zde prosím nezaměňovat ‚pedagogické myšlení‘ (jakožto smyslu vstřícné myšlení rozhodujících otázek v dimenzi výchovy a vzdělání) s ‚představou o myšlení pedagogiky jako vědy‘.

ním do rozměru filosofického, stejně jako lze v jistém smyslu říci, že filosofické myšlení *roste* svým rozměrem pedagogickým.³¹⁷

Vlastní záležitostí, o níž nám jde a jíž chceme prospět, je tedy výuka filosofie na úrovni středních škol. Ačkoli je jistě namístě zabývat se dílčími otázkami této výuky, věříme – jak již bylo naznačeno výše –, že je třeba pokoušet se středoškolskou výuku filosofie myslet též filosoficky, tedy jako celek, a to ať už v tom, jak se tato výuka jeví, nebo s ohledem na její vlastní předpoklady, příležitosti a možnosti. Středoškolská výuka filosofie může být nahlížena – především stran pedagogiky, úžeji didaktiky – jako *problém* zhuštěný do otázky „*jak vyučovat filosofii na středních školách?*“ Toto důležité hledisko ujímající se dané tematiky jako ‚didaktického problému‘ by však nemělo zcela zastínit neméně zásadní možnost reflektovat výuku filosofie právě v její *fenomenalitě*, tedy chápat ji jako *fenomén*.³¹⁸

Předsevzetí myslet středoškolskou výuku filosofie jako fenomén se nám pro potřeby tohoto zamýšlení zúží ve snahu následovat dvě vodítka jakožto myslitelské pokyny: *Prvním vodítkem* bude snaha uchopit problém středoškolské výuky filosofie nikoli jako záležitost úzce didaktickou, přísně vázanou k oblasti společenskovědní kantořiny, ale zastihnout ji také v tom, v čem vypovídá o středoškolském školství.³¹⁹ *Druhým vodítkem* může být vědomí toho, že stěžejním úkolem *teoretické reflexe středoškolské výuky filosofie* (jako celku), o níž se nyní pokoušíme, musí být (kromě jiného) též snaha porozumět *problematice výuky filosofie z promýšlení jejich filosofických předpokladů*. Jinými slovy: abychom se podstatněji zorientovali v otázkách této výuky, potřebujeme mimo jiné získat

³¹⁷ Představa o vzájemně mějících se podobách myšlení – jež se opírá o porozumění rozdílu mezi ‚pedagogikou jako vědou‘ a ‚filosofií jako takovou‘ a jež sugeruje dojem o rozdílných a oddělených polí poznání – se rozpouští, když místo abychom se, vycházejíce z definic, věnovali srovnávání těchto oblastí, sledujeme *vlastní pohyb podstatného myšlení filosofického a vlastní pohyb podstatného myšlení pedagogického*.

³¹⁸ Předsevzetí formulované jako snaha přistupovat k ‚středoškolské výuce filosofie‘ jako k ‚fenoménu‘ je motivováno více důvody. Jedním z nich je potřeba učit se dobře rozumět ‚záležitosti, o níž jde‘ dříve než se – dle své zkušenosti, intuice či teoretických konceptů – rozhodneme o ní soudit či do ní zasahovat, což znamená tedy jistou zdrženlivost vůči normativnímu charakteru didaktického uvažování. S tím souvisí též příležitost setkávat se se sledovanými jevy v kontextu dimenze reflexe pedagogické zkušenosti (např. s úrovní didaktické znalosti obsahu) a její intencionality, nikoli se s těmito jevy setkávat pouze v rozměrech empirického výzkumu či teoretických modelů.

³¹⁹ Fenomémem tedy samozřejmě nemíníme ‚jev‘ ve smyslu příznaku/symptomu (určitého zásadního a skrytého problému) – ale myslíme jím to, co hodláme sledovat právě v *tom, co se to dává, a v mezích, v nichž se to dává* (Husserl), a to *vystáváním do světla z pozadí, jehož charakter má vliv na to, co a jak dokážeme zastihnout, přičemž podstatné fenomenální charakteristiky (jednoty zjevu, invarianty), jež dokážeme zastihnout při setkání s odlišnými fenomény, nám mohou pomoci rozpoznávat povahu či podstatu jejich spřízněnosti*.

vhled do oblasti, bez níž by tato výuka (jakožto ‚výuka filosofie‘) nebyla možná, tedy do živlu filosofování; o tento průnik usilujeme též proto, aby v posledku při zvažování problémů výuky filosofie nepřevládá *tah potřeb praxe*³²⁰ nad *smyslem výuky*.³²¹ O mapování těchto předpokladů se středoškolské výuky filosofie se budeme pokoušet tázáním nad možností didaktiky filosofie.

Středoškolská výuka filosofie jako fenomén

Domníváme se, že *středoškolská výuka filosofie* může být nahlédnuta jako *pozoruhodný fenomén*, jenž si zaslouží pozornost těch, kterým vzdělávání a vzdělanost nejsou lhostejné³²² – a tedy i těch, kteří nejsou bezprostředně k problematice středoškolské výuky filosofie vázání profesně a zájmově, jak je tomu například u společenskovědních učitelů, didaktiků, filosofů a lidí majících filosofii v podstatném ohledu.³²³ V čem spočívá její *pozoruhodnost* a její *význam* pro *středoškolskou výuku* a proč si tedy zaslouží *určitou pozornost širšího okruhu pedagogů a společnosti*?

Uvedené otázky jsou smysluplné pouze tehdy, pokud je problematika středoškolské výuky filosofie něčím *signifikantní* – a to v takovém smyslu, že v zorném pohledu promýšlení problémů výuky filosofie se dobře zviditelňují takové *jevy*, jež jsou též *přítomny v reflexi středoškolské výuky jiných oblastí než filosofie*, ale

³²⁰ Raději dovysvětlíme: ‚Tahem praxe‘ zde myslíme gravitaci naléhavých potřeb, jež nejsou převáděny do náležitého světla teorie a není jim tedy rozuměno zřením, nýbrž jsou pocítovány jako aktuální. Sama praxe jako taková se může odehrávat jen v již otevřeném horizontu rozumění. V tomto smyslu se vlastí praxe, nazýváme-li ji praxí, rodí z teorie a rodí se spolu s ní.

³²¹ Nejprve je třeba rozumět vlastnímu horizontu (výuky filosofie) a až z tohoto rozumění (celku) lze smysluplně promlouvat do praxe, přičemž rozumět horizontu v našem případě znamená také rozpoznávat klíčová dilemata (jež otvírají rozměry, v nichž se musíme pohybovat), jež nelze ‚vyřešit‘ – protože jejich řešení by znamenalo přílišnou trivializaci): to se týká ‚technických‘ řešení obtíží.

³²² Za ty, kterým nejsou *vzdělávání* a *vzdělanost* lhostejné, můžeme považovat především ty, kteří chápou či předpokládají osudový význam vzdělanosti [pro civilizaci hlásící se k evropským kořenům], kterým záleží na podobě vzdělávání a kteří jsou především schopni vzdělávání a vzdělanost (teoreticky) myslet, tedy považují je za hodné myšlení a jsou s to je pojímat jako problém.

³²³ Uvedené nahlédnutí může být jedněmi považováno za *banální* a *samozřejmé*, stejně jako jinými může být rozpoznáno jako zcela *přehnané* a v podstatě *nezdůvodnitelné*. Oba úhly pohledu však představují určitou past, kde na jedné straně může být filosofie chápána (jen) jako *nejvlastnější území porozumění lidské existenci*, na straně druhé může být pojímána jako *plané teoretizování* či jako *historie lidských omylů* apod. Tohoto sporu se však nehodláme účastnit, a to jednak proto, že o filosofie nechceme mít rozhodnuto, a jednak proto, že zde neběží pouze význam výuky určitého okruhu.

jež jsou v těchto reflexích myšleny jinak, méně či vůbec. V takovém případě by perspektiva didaktickofilosofická mohla vnášet více světla právě do porozumění těmto jevům a do porozumění problémů středoškolského vzdělávání.

V souvislosti s naší snahou zachytit citlivé místo ‚promlouvající příznačnosti‘ se vynasnažíme stručně a náznakem (a se se značnou mírou zobecnění) pojmenovat viditelné obtíže výuky filosofie a upozornit alespoň na některé okolnosti, jež přispívají k tomu, že je výuka filosofie chápána jako problém.

Je zřejmé (řekněme z ‚perspektivy praxe‘), že v rámci výuky společenských věd mívá výuka filosofie *zvláštní postavení* a bývá vnímána jako ‚svého druhu problém‘ (či jako chuchvalec problémů, jehož předivo je obtížně uchopitelné). V kontextu středoškolské výuky, ale též v kontextu pregraduální výuky (ať už pedagogické či jiné) budí ‚výuky filosofie‘ *rozpaky* a pojí se s určitými *ambivalencemi*, ne-li dokonce s *kontroverzí*.

Rozpaky nad výukou filosofie zažívají jak kantoři, tak vyučující, o čemž se lze snadno představit, přijde-li toto téma na přetřes mimo okruh těch, kterým na filosofii přiznaně záleží. Mnozí zkušení vyučující nemají s výukou filosofie jednoznačné a uspokojivé zkušenosti a studenti pedagogických programů společenských věd se jí obávají – pokud pro ni nejsou zapáleni. Pedagogové si často nejsou jisti, jak mají filosofii ‚náležitým‘ (či ostřeji ‚správným‘) způsobem ‚odučit‘; zažitý způsob výuky, kterým sami prošli jako studenti, se jim neosvědčuje, ale přestože hledají nové cesty, činí jim obtíže vykročit z okovů zažité tradice. Mnohokrát cítí, že na odpovídající výuku filosofie nejsou dostatečně připraveni po stránce *obsahové* a zároveň postrádají *metodickou oporu*.³²⁴

V této souvislosti je možné zaznamenat, že kantoři vnímají, že jim chybí vlastní didaktická znalost filosofických obsahů (ve smyslu znalostí a vhledů), což se může pojit s mnoha faktory souvisejícími se vzděláním; zdá se, že vyučující filosofie by se měli explicitně pohybovat uvnitř otevřenosti následujících otázek: *Co je filosofie, resp. co znamená filosofovat?* S těmito otázkami se těsně pojí *otázky po úkolu a smyslu výuky filosofie* na střední škole. Nezanedbatelné je též tázání na to, *jaké je místo filosofie* ve výuce (společenských věd a ve středoškolském kurikulu daného typu školy). A samozřejmě navazují *didaktické otázky* po *povaze* (celkové koncepci), *obsahu, podobách* (formách) a *způsobech výuky* (metodách).

Zvláště první otázky si zaslouží naši pozornost. Otázka po filosofii samé, jež samozřejmě nevede k nějakým zjednodušeným výměrům, ale jež vždy vede toho, kdo si ji myslitelsky (tedy věrně filosofii) položí, do samotného *pohybu myšlení*

³²⁴ Též středoškolští studenti se mohou cítit při výuce filosofie nesví, neboť jim není jasné, kam tato výuka směřuje a ‚k čemu jim v životě bude‘ (zvláště když má její výuka historizující charakter a odehrává se na půdorysu transmisivního paradigmatu výuky).

a ke *zkušenosti myšlení*, nenechává nikoho na pochybách, že úkolem filosofie je (podstatně) *myslet*.³²⁵

Co znamená ono ‚myslet‘, to se musí postupně ukazovat až v samotném živlu myšlení, takového myšlení, jež dokáže prodlévat v otevřenosti hloubky podstatných otázek, jež mu mohou od základu proměňovat jeho pohled na svět.³²⁶

Sama zkušenost s myšlením však není něčím samozřejmým a je specifická, nelze ji např. zaměnit za zkušenost s kritickým myšlením. Víme, že ‚předávání‘ této zkušenosti se *nemůže dít automaticky, procesem* (jednou již ověřeným a předem připraveným postupem), ale že může nastávat jen *zažehnutím mysli pro počátek* (der Anfang) *myšlení* (der Besinnung).³²⁷ Výše uvedené však neznámá, že nelze onomu zažehávání připravovat příležitost a že nelze do samotného myšlení vtahovat myšlením vlastním.

Na základě zkušenosti tušíme, že výše uvedené zřejmě nepředstavuje vlastní těžiště středoškolské výuky filosofie, tedy alespoň v tom smyslu, že se zdá, že samotná *zkušenost myšlení v živlu myšlení* není tím, co neustále setrvává v ohnisku pozornosti vyučujícího a bez čeho by se vyučující neobešel. Samotná *záměna učení se faktům za rozvíjení rozumějícího poznávání* je něčím, co je spíše důsledkem nedostatku hlubšího porozumění filosofickým (či jiným) obsahům než důsledkem užívání zastaralých způsobů výuky – proto také v této oblasti jakékoli *re-formy* tažené *formální* inovacemi nemohou přinést víc než zvyšování zaneprázdněnosti učitelů i studentů.³²⁸

Neméně důležitým může být též opomíjení otázky po místě filosofie ve středoškolském vzdělávání. Obtíž této otázky totiž spočívá v tom, že tato otázka musí být nejprve pochopena, než na ní začne být odpovídáno. Otázka po místě filosofie ve výuce totiž není ve vlastním smyslu otázkou po tom, ‚kdy‘, ‚jak‘, ‚proč‘ a ‚zdalei‘ se má odučit výukový blok věnovaný filosofické tematice a jak má být tato tema-

³²⁵ Petra Šebešová hovoří v návaznosti na německou tradici didaktiky filosofie o centrálním postavení myšlení jako takového ve středoškolské výuce. Viz úvodní studie antologie – ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Proč a jak učit filosofii na středních školách?: Antologie textů z německé didaktiky filosofie [online]*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2017 [cit. 2018-03-21]. ISBN 978-80-7308-733-3.

³²⁶ Viz přednáška Konec filosofie a úkol myšlení in HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Překlad Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: ISE, 1993. 54 s. Oikúmené. ISBN 80-85241-41-2.

³²⁷ Vyjádřeno pojmy Heideggerova myšlení ‚po obratu‘.

³²⁸ V této souvislosti lze poznamenat, že pokud hodláme sledovat cestu za vlastní filosofující výukou, pak se nemůžeme nechávat svázat přitažlivostí sporu mezi tradiční výukou a moderní výukou; moderní podoba výuky (ať už jí myslíme cokoli) sama o sobě nemusí představovat žádné rozhodné přiblížení k filosofující výuce. Na druhou stranu je důležito podotknout, že vlastně hlubší porozumění záležitosti (myšlení) vždy do široka otevírá prostor pro hledající a obměňující se vyučování – změna může být znamením podstatnějšího porozumění.

tika mezioborově vztažena k ostatním předmětům. Otázka po místě filosofie by ani neměla být jaksi otázkou, jejímž smyslem je odůvodnit výuku ‚filosofii jako filosofie‘ na střeňích školách proto, aby si ji její milovníci mohli zaučít.

Otázka po místě filosofie může být rozpoznána jako otázka po *místě a povaze ‚myšlení‘* ve vyučování, přičemž ‚myšlením‘ zde nemyslíme specifické myšlenkové poznávací procesy, ale něco jiného, co nemůžeme přesně vyměřit, ale co zde můžeme pro tento okamžik přiblížit například jako *žitě³²⁹ vztahování se ke smyslu* nebo například též jako *uvědomované a prožívané zakoušení smyslu v pohybu tvoření a objevování*. Otázka po místě filosofie ve výuce může být tedy rozkryta jako otázka *po zakoušené přítomnosti smyslu ve výuce*, tedy po schopnosti kantorů, řečeno dosti neobratně, ‚vědět o možnosti smyslu ve výuce‘ a ‚pracovat při výuce se smyslem‘.

Ať už přijmeme radikalitu otevřenosti otázky po místě filosofie ve výuce, či nikoli, stále nám zůstává potřeba nahlédnout *vrstvu filosofujícího myšlení* jako dimenzi, jež může přirozeně propojovat různé oblasti lidské činnosti, a to nikoli na úrovni pouhého mezioborového pospojování znalostí, ale na úrovni hlubších, řekněme původních souvislostí; filosofující myšlení nás tak může vést k chápání předpokladů rozumění oněm mezioborovým znalostem. Rozpoznáme-li tedy filosofii jako metodologické východisko pro rozumění (především) společenským vědám, pak její místo ve výuce (společenských věd) nemůže být izolováno pouze do určité vzdělávací etapy, ale mělo by procházet celým společenskovědním vzděláváním, a to přinejmenším v podobě tázavého myšlení, neproniká-li v explicitní podobě do výuky nefilosofické tematiky.

S ohledem na výše řečené – a dost možná skrze neadekvátní generalizaci – lze z filosofické perspektivy nahlédnout situaci výuky filosofie na středních školách jako spíše *neuspokojivou*.³³⁰ Bez ohledu na relevanci takového hodnocení pocíťovaný nedostatek může být vnímán jako impuls k proměňujícím aktivitám výuky, což je samozřejmě cenné, ovšem zásadní může být otázka, kam a do jaké hloubky tento impuls zamíří. Pokud by tento impuls ústil k ‚řešení‘ otázek výuky filosofie (prostřednictvím prosazovaných návrhů) a k rozvíjení ‚didaktiky filosofie (úzce chápané) jakožto metodologie výuky‘, a to bez tohoto pohybu předcházejícího a s ním součinného pohybu do živlu filosofického a didaktickofilosofického myšlení, pak by tento impuls vedl spíše jen k dalším nereflektovaně prosazovaným a v jistém smyslu nahodilým reformám, jež obmění podobu výuky, ale nepřivedou ji k podstatné proměně.

³²⁹ – dynamické, temporální –

³³⁰ Výše uvedené nevyslovujeme jako hodnocení stavu výuky společenských věd, ale jako vyjádření atmosféry, jež výuku filosofie může doprovázet.

Zdá se, že to, co se musí zásadně proměňovat, nejsou vlastní koncepce a způsoby výuky, ale samotný horizont porozumění, z něhož dané koncepce a případné podoby výuky organicky vyrůstají. Ukazuje se – a to zvláště ve výuce filosofie –, že pokud tvarování metodologie vyučování nepřechází vlastní průnik do horizontu porozumění základním souvislostem, pak pouhé převzetí určitých postupů nemůže podstatně působit. Pokud metody zůstávají se své podstatě nepochopeny a užívají se pouze jako vodítka pro praxi, pak je zásadní odpovědnost za výuku podána metodě a z jedinečné a neopakovatelné příležitosti poznávat se stává proces nabývání příznaků kompetencí, což se samozřejmě přičítá povaze filosofie rozumějící si (s ohledem na sókratovskou tradici) jako příležitosti umožnit lidské bytosti rodit se do svého lidství.

Taktéž s ohledem na zaznamenání neuspokojivého stavu výuky filosofie je třeba učit se rozpoznávat, jakým zdrojům vystávajících problémů čelíme – zdali se jedná zraje řekněme *časové*, *situacní*, nebo zdali se jedná o zdroje, jež se *bytostně pojí se samotnou filosofií* a bez nichž by filosofie nebyla filosofií, protože se pohybuje právě v napětí otevřeného pole mezi póly, pro něž se nelze jednoznačně rozhodnout.

K bytostným dilematům souvisejícím s otázkou po samé možnosti didaktiky filosofie patří tematika naučitelnosti (filosofické) zdatnosti (dialog Protágoras); tato tematika rezonuje s otázkou, *„jak‘ ,koho‘ a ,co‘ (a zadli vůbec) ,učit‘ v čase věnovaném filosofii a vyostřuje se v oblasti pregraduální přípravy budoucí učitelů (ZSV), u nichž se v podstatě předpokládá, že budou schopni filosofovat, tedy podstatně myslet a objevovat nové (celkové) obzory porozumění světu.*

Ať už bychom se přiklonili k tomu, onomu či žádnému řešení výše uvedené pře, vždy když se budeme snažit, vyučovat filosofii musíme s tímto dilematickým půdorysem počítat. Taktéž pokud bychom přitakovali názoru, že doopravdy filosofovat začnou nemnozí (a někteří společenskovědní učitelé jistě nezačnou), pak je otázka, jak ti, kteří živel filosofického myšlení nezakusí, mohou učit filosofii (či společenskovědní předměty právě jako ‚souvislý a smysluplný celek‘).³³¹

Jedním z problémů výuky filosofie může také být obtížnost vytvořit si k výuce filosofie svobodný vztah. Svobodný otevřený vztah může mít jen ten, kdo dobře rozumí své záležitosti (rozumí jejím možnostem a rozumí jí z jejích možností) a je schopný též v distanci reflektovat své rozumění oné záležitosti, přičemž je nám jasné, že ani jedno není něčím samozřejmým a k obojímu je třeba neustále znova přicházet a prohlubovat je.

Svobodný vztah k výuce filosofie samozřejmě nemají ti, kterým je vzdálená;

³³¹ Do této oblasti též spadá otázka po formulování cílů (kompetencí) středoškolské výuky filosofie a jejich ‚měření‘ a otázka po úloze ‚efektivity‘ výuky filosofie.

často tento vztah ovšem nemají ani ti, kterým je velmi blízká, a to právě proto, že jsou samotné filosofii příliš blízko a nejsou schopni distance uskutečňující se s pozice didaktické. Paradoxně se může síla vzhledů myslícího stávat překážkou pro to, aby byl pro studenty ‚následovatelný‘ – a zde se vykresluje smysluplnost rozměru didaktického myšlení, jež kantorův myslitelský pohyb do živlu myšlení prohlubuje pohybem do *živlu učení se sdílení*.

Otázka didaktiky filosofie

Samostatným tématem, jež si zasluhuje poctivou reflexi, kterou zde jen naznačíme, je sama otázka možnosti (respektive nemožnosti) didaktiky filosofie, kterou nelze prostě odsunout s tím, že takovou didaktiku potřebujeme, a proto ji budeme provozovat.

Ve filosofických kruzích může být samo spojení chápáno jako oxymóron, což má – zdá se – své dobré odůvodnění, ale též určité předpoklady.

Zde si dovolíme sklouznout k metafoře: Aby filosofie byla filosofí, životně potřebuje *dimenzi ryzí otevřenosti*, protože bez zkušenosti s touto dimenzí není možná *radikální distance*, díky níž je teprve možné se ‚zvenku‘ dotknout ‚horizontů‘, uvnitř nichž jsme – nevědouce o nich – ‚utopení‘ v jejich ‚obsahu‘.

Bez zkušenosti hluboké privace a bez ‚zabydlování‘ se v tom, co k nám touto privací přichází, není možné doopravdy filosofovat (ať už jsme si tohoto kruhového pohybu do prázdna a zase zpět vědomi, čin nikoli).

Spočívá-li jádro filosofie v dimenzi otevřenosti, jež nám není k dispozici jako rohlík na stole a kterou si nemůžeme osvojit tím, že se jí chopíme, je jasné, že ani přístup k ní nelze naplánovat, načasovat, naprogramovat. Co potom ovšem zmůže didaktika, která obvykle bývá chápána jako metodologie pedagogické praxe, jež systematicky a soustavně předpřipravuje cesty, po nichž je třeba jít?

Co zde může zmocit didaktika, jež si rozumí ze vzdělávacích obsahů, když filosofie na žádném obsahu (tak jak běžně rozumíme obsahu jako ‚tomu, co je něčím‘) nespočívá? Jak zařídit to, co se zařídit nedá, protože je bytostně nazařiditelné? Zbývá zde vůbec nějaká cesta ke smysluplné didaktice filosofie?

Jak jsme uvedli výše, chápání didaktiky filosofie jako oxymóronu se nezakládá jen na zdůvodnění, ale též na předpokladu. Tím předpokladem, který zřejmě sdílí mnoho studentů pedagogických oborů a učitelů, je, že didaktika je didaktikou právě tím, že slouží praxi – čili že je především metodologií výuky, že se jedná o disciplínu, jež má na základě teoretické reflexe poskytovat metody implementovatelné do výuky; v takovém smyslu by didaktika byla rezervoárem nástrojů a manuálů k výuce. V takovém pokleslém pojetí by didaktika skutečně nemohla být didaktikou filosofie.

Zde je třeba podotknout, že didaktiku jako takovou (nikoli tedy představu o ní) nelze v žádném případě ztotožňovat s (normotvornou) metodologií vyučování a že její vztah (jakožto teorie) k praxi nelze jednoduše vystihnout tak, že konstatujeme, že didaktika je přípravou na realizování praxe. Rozvoj didaktického myšlení umožňuje především rozumět podstatným souvislostem výuky, jež nelze odvodit ze struktury poznatků vědního oboru, ani z intuitivně reflektované praxe (jaksi z jejího prožitku, který není dále nahlížený z odstupu většího, než je vzdálenost kantorova sebe-pozorování, tedy z místa, kdy učitel reflektuje svoji pedagogickou situaci pouze prostředky, jež nepřekračují kruh jeho osobního uvažování). Právě prostor pole didaktického myšlení umožňuje pedagogovi usebrat důležité poznatky a podstatné vhledy do jednoty specifického porozumění problémům vyučování daného oboru.

Nyní máme *příležitost* vstupovat od *živého tázání* po možnosti „*příhodné*“ *didaktiky filosofie*. Příležitost takého tázání, jež se nám zde rodí, není vůbec samozřejmá; nesamozřejmost tázání vyplývá právě z oné odpovědnosti vůči záležitosti, kterou zde nyní nejistě nahmatáváme. Být vhod této věci – a pokoušet se myslet *příhodně* didaktiku filosofie – není snadné, neboť to znamená podržet si živou *nerozhodnutost* nejen o tom, *co je filosofie*, ale též o tom, *co je didaktika* (v jejich vzájemnosti), a zároveň si podržet *vůdčí vhledy do těchto oblastí*, tedy neztratit ze zřetele intence, jež prosvětluje porozumění zmíněným oblastem.

Pokud se tedy odvážíme chápat didaktiku podstatněji, můžeme rozpoznávat, že smyslem didaktiky filosofie jako (též) teoretické disciplíny by mohlo být „učit (se) didakticky myslet“, tedy *učit (podstatně)*, *myslet‘ s ohledem na dimenzi dění/odehrávání se výuky*.

Protože vlastním územím filosofie je myšlení, může být ohniskovou záležitostí a vlastním jádrem didaktického myšlení úkol *učit se při myšlení myslet tak, aby toto myšlení nebylo jen myšlením „pro sebe“* (myšlením zaměřeným na proniknutí do hloubky problému, do níž pak jiní mohou pronikati za námi), ale aby bylo *odkrývajícím myšlením odehrávajícím se v neskrutosti otevřeného prostoru vzájemného spolubytí*; úkolem učitele filosofie by pak bylo v žité zkušenosti *zjevovat pohyb myšlení a zjevnost tohoto pohybu sdílet spolu se samotnou odemykající se otevřeností*, jež přinášívá dar počátků a zkušenost (ontologické) svobody. Výše uvedené vyjádření může překvapovat svoji až banální samozřejmostí – vždyť oč jiného by mělo ve filosofii jít?! –, nicméně v momentu, kdy nebudeme danou artikulací chápat jako jakýsi určující (normativní) výměr, ale jako lokalizaci domova myslitelské a pedagogické zkušenosti v dynamice proměňující se celkové topologie (kantorského) myšlení³³², pak se lépe ukáže povaha výzvy, jež je tímto

³³² – nejen tedy v proměně určité konstelace souvislostí –

vyslovením artikulována.

Tímto pokusem o zastížení určitého (možného) jádra didaktiky filosofie zde v žádném případě nechceme konstatovat, že ‚didaktika filosofie s jiným těžištěm‘ není možná a že není možné a že je zbytečné promyšlet strukturu vzdělávací obsahů, věnovat péči otázce didaktické transformace filosofických poznatků a vhladů, nebo že není třeba zvažovat vhodné formy a metody práce – v tomto ohledu jsme v českém prostředí na počátku cesty a zbývá velký kus práce.

To, nač ovšem chceme poukázat a co by nemělo zůstat nemyšleno, je (onen až příliš blízký) vhlad, že totiž samotnou podstatou filosofie je myšlení, pročez klíčovým ‚prostředkem‘ pro ‚výuky filosofie‘ nemůže být nic jiného než samotný *v neskrýlosti se odehrávající pohyb myšlení*; proto také se zdá, že ‚světla‘ ostatních ‚prostředků‘ výuky filosofie ve srovnání se ‚světlem‘ vlastního *pohybu myšlení přicházejícímu do zjevnosti* jsou světly pohasínající svíčky v temné chodbě oproti světlu poledního slunce. To však není argumentem proti jiným didaktickým prostředkům: světlo je vždy světlem a záblesk světla (na pozadí tmy), z něhož se zrodí touha po světle, je nedocenitelný.

Signifikance otázky výuky filosofie pro středoškolské vzdělávání

Čím tedy může být problém středoškolské výuky filosofie signifikantní a co může teoreticky středoškolské pedagogice přinášet?

V problematice výuky filosofie zřetelně vyvstávají problémy, jež se týkají středoškolské výuky jako celku; jsou jimi například otázka *smysluplnosti výuky a možnosti bezprostředně zakoušeného smyslu* ve výuce (oproti smyslu odloženému do doby zúročení nabytých znalostí), potažmo tedy otázka vztahu výuky a žité zkušenosti; otázka místa a uplatnění původního *myšlení ve výuce*; *problém tzv. mezioborovosti*, který je v posledku tázáním po společné půdě různých oborů a po transdisciplinárním chápání v oborech se vyskytujících jevů – příkřeji vyjádřeno: otázka vnitřní nedílnosti vzdělání;³³³ problém hledání nových cest výuky spojený s nutností nejen inovovat, ale inovovat s porozuměním záležitosti dané výuky; otázka předělu mezi znalostí oboru a jeho didaktickou transformací.

Za rozhodující ohniska významnosti může být považována sama otázka přítomnosti *myšlení* a přítomnosti *explicitně reflektovaného vztahu ke smyslu* ve

³³³ Filosofie didaktiky může být přínosem pro utváření didaktika transdisciplinární. Více viz SLAVÍK, Jan et al. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory. 1. vydání*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. 455 stran. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 3. ISBN 978-80-210-8568-8. S

výuce a pedagogické reflexi. Právě v této oblasti má filosofie, respektive výuka filosofie, co nabídnout, pokud je uskutečňována s porozuměním své podstatě. Významně inspirující může být také ochota filosofujících kantorů vyučovat z nezajištěné pozice, tedy z místa vyklonění do neznáma, jež může být určitým kontrapunktem k tradičně pojímané výuce chápané jako realizování předem připravené koncepce.

Můžeme zdůraznit, že podstatné inovace výuky mohou vyvstávat pouze z *proměňujícího se a prohlubujícího se rozumění horizontu smyslu výuky*, tedy z vnitřní proměny vyučujícího, z jeho vlastní myslitelské zkušenosti a zkušenosti pedagogické. Proměna horizontu myšlení vyučujícího je něčím, co nelze procedurálně zajistit, a to jak proto, že takový důsažný pohyb není pohybem, který by sám o sobě nastával prostým procházením předem naplánovanými posloupnostmi, tak proto, že taková proměna horizontu myšlení je vždy proměnou, jež není změnou k určitému naplánovanému a cílovému stavu, ale je celkovým osvojením si nečekané a neplánované dimenze porozumění.

Právě zde problematika výuky filosofie (na středních školách) a otázka smysluplné didaktiky filosofie zviditelňují právě otázku poměru (tzv.) teorie a (tzv.) praxe, jež bývá též pojmenovávána jako problém chórismu – v případě didaktik problém švu mezi teoretickými poznatky a jejich didaktickou transformací. Otázka porozumění chórismu může být nalezena jako klíčová pro sebezporozumění didaktiky, protože tento předěl, ‚didaktický chórismos‘ didaktiku umožňuje a živí ji.

Z pohledu filosofie, či spíše řekněme z určité *filosofie didaktiky*, bez níž vlastní *didaktika filosofie* není zřejmě možná, může být ovšem problém *chórismu* nahlédnut v jiné perspektivě, a to nikoli jako problém předělu mezi různými světy, ale jako problém samotné krajní meze, tedy problém *celkového horizontu* (smysluplné odemčenosti a otevřenosti určitého oboru) dobře zaklenutého do oblouku, který vystihují (a drží) základní intencionální svazky, bez nichž tento chorismatický oblouk horizontu (nemajícího margo viditelné představujícím myšlení) není ve své jednoduché jednotě a otevřenosti zakusitelný.

Zohledníme-li také tento způsob rozumění chórismu, pak samotným ‚problémem chórismu‘ nemusí být onen zmiňovaný předěl mezi ‚čistou teorií‘ a její ‚didaktickou transformací‘ do obzoru žitého světa studentů, ale může jím být právě otázka po vlastním porozumění *celkovému horizontu smyslu* daného oboru (například filosofie a didaktiky filosofie) – tedy po porozumění *základnímu intencionálnímu zdroji*, základní intenci, jejíž rozvinutím a ozřejmením se udržuje rozevřenost distance mezi celkovým horizontem a jednotlivými imanentními vědními obsahy daného oboru.

Schopnost vyučujících jednotlivých oborů vztahovat se k celkovému horizontu své vědy/svého oboru a svého kantorského povolání je něčím, bez čehož není

možná ‚vlastní didaktická transformace a rekonstrukce‘, jež nemají povrchní podobu předávání znalostí či osvojování si kompetencí, ale jež jsou právě tím uváděním do živlu daného oboru a k prameni jeho smysluplnosti.³³⁴

Právě výuka filosofie představuje v jistém smyslu vyhocení problému chórismu, jenž se takto z filosofické perspektivy vkresluje nejen tedy jak šev předávání poznání, ale jenž vyvstává především jako otázka možnosti zažívání a žití smyslu v rámci daných oborů a jako otázka schopnosti vztahovat se k celkovému horizontu oboru skrze nahmatávání jeho nejvlastnější intence a srze zakoušení jeho přesahu.

Závěrem

Vznik tohoto zamyšlení byl motivován přesvědčením, že jedním z nejpříhodnějších způsobů, jak je možné přispívat do diskuse k problematice středoškolské výuky filosofie, je chopit se této problematiky jako *záležitosti myšlení*, tedy jako záležitosti, v níž jde o samo *myšlení* – odpovědné tázání po smyslu ve vztahu ke smyslu – *dějící se pouze z místa bytostného tázání*, jež si *každý* (byť ve společném) *osvojuje* (uvlastňuje) *sám*. V takovém smyslu se rýsuje jediná podstatná cesta a tou je *cesta do živlu myšlení*. Pokud tedy zamýšlíme prospívat výuce filosofie, potřebujeme se (vzájemně) *učit myslet, učit se pravdivému dialogu*. A rozpoznáme-li takový náhled jako určující, pak shledáváme, že nejvíce musí být ‚vykonáno‘ (řekněme lapidárně) *na poli duše*, nikoli na *území vědy* (vědeckých poznatků).³³⁵

Zdá se být důležité postřehnout, že ‚obtíže‘ s *výukou filosofie* a s *didaktikou filosofie* nemají své příčiny ‚pouze‘ v *oblasti faktického stavu výuky filosofie*, a proto není možné se přičiňovat o změnu pouze tím, že se dá přednost jedné, dosud nepreferované variantě vyučování před druhou. Ukazuje se, že je třeba učit se rozumět (a získávat pro ně cit) vnitřním a nečasovým dilematům výuky filosofie, které nelze ani ignorovat, ani překlenovat, natož je řešit jaksi technicky, metodologicky. Proměna stavu výuky filosofie není něčím, do čeho je možné se jednoduše oprít a zabrat, neboť tato výuka neobráží pouze specifické didaktické potíže oboru, ale výrazně artikuluje duchovní situaci doby – tedy též vzdělanostní úroveň a sebeuvědomění učitelstva.

³³⁴ K tomuto sdílení horozintů může samozřejmě docházet též intuitivně a nereflektovaně, ale samotné nahlédnutí a uvědomění si této možnosti může být příležitostí začít vyučovat vědomě.

³³⁵ Zde jsem si vědomi toho, že se dopouštíme zkratky, která při hlubším rozboru nemůže obstát, nicméně se zdá být tato zkratka intuitivně dobře srozumitelná: vyslovuje náhled, že *osobně pojatá cesta žitého vzdělávání (se)* má (pro schopnost vyučovat filosofii) diametrálně odlišnou hodnotu než *budování systému teoretických poznatků*.

Stran vlastní didaktiky filosofie jsme nahlédli, že vlastním ‚prostředkem‘ výuky filosofie by mělo být samo *rodící se myšlení (otevřenosti)*, jež samozřejmě nelze ničím zastoupit. Pouze přítomnost takového myšlení může naplňovat ‚dějinný‘ úděl filosofie, neboť právě jen takové myšlení umožňuje vykračovat z imanence (zdanlivě) historicky daných (časových) horizontů do otevřenosti vždy znova se rodících dějin.³³⁶

Literatura

- HEIDEGGER, Martin. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Překlad Ivan Chvatík. 1. vyd. Praha: ISE, 1993. 54 s. Oikúmené. ISBN 80-85241-41-2.
- SLAVÍK, Jan et al. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory. 1. vydání*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. 455 stran. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 3. ISBN 978-80-210-8568-8.
- ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Proč a jak učit filosofii na středních školách?: Antologie textů z německé didaktiky filosofie [online]*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2017 [cit. 2018-03-21]. ISBN 978-80-7308-733-3.

³³⁶ Jen takové myšlení odemyká sféru temporality a nechává přicházet samu budoucnost jako budoucnost.

III. MÉDIA A DIDAKTIKA

III.1 Mediální výchova s ohledem na nutnost porozumění vnitřní konstituci média

Úvod – K čemu má směřovat mediální výchova?

Jen když vím, že nekonečné je to podstatné, nezakládám svůj zájem na nicotnostech a na věcech, které nemají rozhodující význam. Jestli to nevím, pak naléhavě trvám na tom, že něco ve světě znamenám kvůli té nebo oné vlastnosti, kterou pojmám jako osobní vlastnictví. Tedy třeba kvůli svému „nadání“, kvůli své „kráse“. (...) Když chápeme a cítíme, že jsme už v tomto životě napojeni na nekonečno, mění se naše přání a náš postoj. Koneckonců znamenáme něco jen kvůli tomu podstatnému, a jestli to nemáme, promarnili jsme život.

Výchova je druhem bytostné péče, která uschopňuje člověka k dialogu s Celkem, jenž ho vždy již přesahuje. Tento Celek nemůžeme mít v moci, není tvarem, prostorem ani časem, přesto podstatně k člověku promlouvá. Celek připomíná sou-náležitost veškerenstva živého, ba co více, sou-náležitost hor, řek, stromů, každého kamene. Vše je jedním, promlouvá Herakleitos. Živě se k živému vzájemně přimyká a toto přimykání má etický význam.

Nevíme-li o této sou-náležitosti, ztrácíme sebe sama. Dospělý si vždy zdůvodní, proč pokáčet strom. Dítě při kácení stromu pláče a neví proč, smutek jde z něho samého. To podstatné vychází z nás samých.

Do tohoto Celku se rodíme, nastavení k otevřenosti. Dítě není otevřené a vstřícné, protože nezná svět, není naivní. Dítě je otevřené a vstřícné právě proto, že svět, alespoň po nějakou dobu, poznává pouze bytostně, to znamená, že vše, s čím se potká, je hodno divení, dokonce i jeho vlastní ruce a nohy. Kdo z nás se naposledy podivil, nad tím, že chodí, dýchá, dívá se, žije!

Údiv je druhem porozumění, v němž je člověk zasažen zázrakem existence všeho-míra³³⁷. Filozof se tedy nediví z nalezené nevědomości, ale z úžasu, že byl obdarován účastenstvím na zázraku života. Úkolem výchovy by mělo být tento údiv podržet, pěstovat, nikoliv vysvětlit.

Výchova rozvíjí bytostnou péči o sebe samého. Člověk v bytostné péči sám sobě rozumí, a to vždy s ohledem na tento Celek. To především znamená, že

³³⁷ Je tedy údiv setkáním s všeho-mírem, s *mírou* světa, v němž ho přesaznost podržuje. Údiv je poznáním skrytého řádu, který ustavuje svět právě tak a tak. Údiv je zasaženost dokonalostí, v níž je svět vyvážen, vhladem, že právě v tuto chvíli je vše tak, jak má být. Proto je údiv bytostný, neboť člověka se světem smiřuje.

člověk ví, když je od tohoto přesažného Celku, v němž je živoucně usazen, odtahován pryč.

Člověk v bytostné péči o sebe samého si všimne, že něco není v pořádku – všimne si drobné vnitřní rozladěnosti, cítí tělesnou únavu jako promluvu těla, které ho upozorňuje na způsob žití, v němž něco postrádá. Indián nevydržel v domě bílých, umíral, aniž by byl nemocen, steskem po pohybu v krajině, zvířatech, rituálech, v nichž se s tím, co ho přesahuje, setkával – chyběl mu Celek.

Člověk v bytostné péči o sebe sama je svobodný, neboť přijímá omezení, která z vědomé náležitosti k Celku vycházejí. To se projevuje tím, že nepřijímá více než potřebuje. Dále tak, že nechce nic jen pro sebe, neboť mu to přijde nepochopitelné a nechápe smysl takového jednání. Jeho jednání směřuje k Dobru obce.

Současný člověk o sobě vůbec neví, neboť se přestal sám k sobě skrze Celek vztahovat. Právě proto dovolil, aby se médium stalo celostním nástrojem, který ho k sobě potutá tak silně, že je ne-mocen na těle i duchu.

Pokud je bytostná péče vymezením výchovy, pak by měla být rozvíjena i v případech výchovy mediální, a to s ohledem na médium. **Správně pojatá mediální výchova by tedy měla člověka uschopnit k tomu, aby setkání s médiem otvíralo jeho sebe-porozumění skrze vztah k Celku.** Tato výchova by měla ukázat, nejen jak být svobodný vůči médiu a umět s ním svobodně zacházet, ale zejména, jak užívat médium pro Dobro obce. Používáme zde jednotné číslo „médium“, neboť jde především o zodpovězení otázky po tom, čím médium jako věc vlastně je.

Je třeba si uvědomit, že médium jakožto věc je jedinečný epistemologický nástroj, s nímž je špatně zacházeno a který díky tomu v současnosti zasahuje člověka do té míry, že vyčerpává jeho živoucí možnost si porozumět.

Médium je nástroj ontologický, nikoliv ontický. Výzkum mediálních obsahů je ontický – zkoumá fakta. Výzkum média jakožto věci zasahující celostně žití člověka nás přivádí na půdu ontologickou. Říkáme, že je zde něco (médium), co výrazně proměňuje naše porozumění vlastnímu bytí na světě, a to tak, že především vytěžuje náš vlastní žitý čas. Média jsou doslova ztrátou času, pokud nejsou užívána k řešení toho, co je podstatné. Média však mohou být využita k podstatným otázkám. **Cílem mediální výchovy by mělo být hledání tohoto „jinak“,** nikoliv pouze seznamovat s tím, jak jsou média užívána dnes.

V současné době slouží média stále zejména k zábavě a manipulaci davu. To je velmi málo. Zároveň je zde reálné nebezpečí, že „síla média“, jeho působnost, bude podceněna. Na zábavě není nic špatného, lidstvo se bavilo vždycky. Je ale třeba skončit večírek, když hoří, pokud ovšem naše ztráta domova nepřijde někomu vhod.

Nutnost výkladu média z jeho přináležitosti k technice

Slovo médium lze přeložit jako střed, prostředník, či prostředí. Současná elektronická média naplňují všechny tyto významy. Díky tomu, že člověk dal médiím k dispozici svou řeč, stala se média prvním celostním nástrojem lidstva, neboť co má řeč, to zasahuje lidského ducha. Je třeba si uvědomit, že médiem „promlouvá“ především jeho technická nastavenost, skrze níž je lidská řeč technizována. Řeč se podrobuje technizaci – zrychluje se, zjednodušuje, užívá se účelově – zbývají jen hesla.

Skrze tuto technizovanou řeč je pak technizován člověk a jeho úděl. **Přirozený prostor žití se mění na prostor technický.** Technický prostor je prostor působnosti média. V mediální výchově je potřeba se tázat na charakter tohoto prostoru, který člověka přivádí do zcela jiné žité situace, než např. prostor na břehu řeky. Technický prostor se vyznačuje následujícími specifiky:

- 1) *Středem prostoru a cílem, k němuž se člověk má vztahovat a být v pozornosti, je technická věc, nikoliv člověk sám.* (př. mobilní telefon);
- 2) *Technická věc nařizuje svou konstrukcí způsob a druh pozornosti, v němž se k ní člověk bude vztahovat.* (obrazovka);
- 3) *Technická věc si ze své konstrukce podmaňuje způsob komunikace.* (tlačítka, displej, sluchátko u ucha);
- 4) *Technický prostor je předem naplánován.* (hráč počítačové hry musí sedět u počítače tak, aby na něj viděl, musí spustit hru, správně uchopit joystick, aby „hra započala“, tzn., aby technická věc naplnila to, proč tu je – možnost svého fungování).

Pokud bychom to shrnuli, **jde o nařízený způsob koncentrace, nařízený způsob užívání jazyka, nařízený způsob myšlení, které člověka „vytahuje od sebe“.** Člověk má být v myšlení prázdný, připravený k vykonání příkazu technické věci.

Pokud bychom dali např. do opozice sezení na břehu řeky, pak řeka „vyvolává“ člověka v jeho přirozeném pochodu. I ona člověka nějak vábí, ale oslovuje jeho aktuální vnitřní temporytmus, neruší ho, ale zvýrazňuje. Člověk odkládá své myšlení k tomu, aby přišel hlouběji k sobě samému.

Dnešní člověk si rozumí technicky a neví o tom. To je pro porozumění podstatě média a jeho výklad zásadní moment, neboť současná média jsou především technické věci. Ukazuje se, že působnosti takového média nelze porozumět výkladem mediálních obsahů. Působnost média je založena v jeho specifické vazbě na techniku. Této vazbě je třeba porozumět především. Pokud

to neuděláme, zůstaneme vůči médiu v pozici pouhého funkcionáře, tak jak člověka zacházejícího s médiem chápe filosof Vilém Flusser.

Funkcionář je člověk, který je médiu podřízen. Fotograf v konečném důsledku dělá to, co chce fotoaparát. Fotograf je omezen technickou konstrukcí fotoaparátu – je zde např. omezený počet a charakter fotografií. Je však také omezen v celé řadě dalších možností, které jsou fotoaparátem již předem rozhodnuty. Fotograf se najednou dívá na svět jen hledáčkem fotoaparátu – to určuje najednou jeho výhled, horizont. Fotograf mačká spoušť, neboť mu to konstrukce fotoaparátu dovoluje. Foto-aparát mu tedy v mnoha směrech předpřipravuje jeho zážitek, vstupuje do jeho ‚tady a teď‘ a spoluurčuje jeho povahu.

Celé této situaci je třeba porozumět prvotně, neboť teprve v tomto porozumění se nám odkryje ono ‚co je na fotografii‘. Lidský záměr přichází ke slovu až poté, co je aparátem připraven prostor jako technický. Je tedy třeba porozumět, čím médiem je jakožto věc vyjevující se specifickým způsobem v následujících oblastech:³³⁸

1) Médium je věc přináležející k technice. Zde je třeba dát odpověď na otázku týkající se konstruování.

Současná elektronická média vyvstala v průběhu technologického vývoje z mechanické věci. Mechanické věci jsou složeny z částí, které do sebe musí přesně zapadat, aby byl proveditelný výsledný zamýšlený pohyb. Každá mechanická věc proto vzniká na základě plánu, podle něhož je konstruována. Konstrukce a plán předem určují pohyby mechanické věci a její účel. Tato vnitřní mechanická založenost zůstává v médiu jako druh jeho působnosti, kterým je konstruování. Je tedy třeba se ptát: Co znamená fenomén konstruování?

2) Médium je věc mající dosah. Zde je třeba položit otázku po fungování.

Z povahy konstruování a plánu vyplývá druh pohybu média, kterým je fungování. Fungování v sobě obsahuje předpoklad stejných pohybů a tvorbu stejných struktur. Proto je dosah média určitou ‚stejností‘. Ve smyslu fungování je zpráva vždy zprávou, bez ohledu na její vlastní obsah.

Otázky, které je zde třeba zodpovídat, jsou následující: Jak správně položit otázku týkající se fungování? Jak se ‚obsahovost‘ ukazuje prostřednictvím média jako aparátu? Co vše může být obsahem na pozadí ‚fungování‘?

³³⁸ Následující tři body jsou převzaty z autorčiny níže uvedené monografie a též navazující text rozvíjí tamtiku dané knihy: KUKLOVÁ, Jana. *Vnitřní konstituce média*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-931-5.

3) Médium je věc bez obsahu. Zde je třeba položit otázku po prezentaci.

Otázky po plánovitosti, konstruování a fungování ukazují médium jako věc primárně bez obsahu, která vše, co se do její působnosti dostane, přetváří v prezentaci. Vše je tedy přiváděné před člověka jakožto předem připravená prezentace. Zpráva není dialogem, je připravenou prezentací určenou k myšlení.

Jsmo přesvědčeni, že médium se ukazuje jako celostní fenomén, v němž tkví dosud neodkryté možnosti poukazů na charakter techniky a její úlohu v lidském spolubytí. Ukazuje se, že pro odкрытие těchto poukazů je třeba porozumět vnitřní konstituci média, v níž je specifickým způsobem k technice vázáno.

Technický náhled na živé

Současná média tedy náležejí svou založeností k technice, jejímž základním momentem je především specifické nastavení vůči všemu živému. Toto nastavení probíhá v následujících modech:

- 1) Konstrukce
- 2) Funkce
- 3) Výroba

Technický náhled na živé, který technika umožňuje, odkrývá toto živé převážně v oněch třech momentech. To znamená, že **technické rozumění se ptá, jak je život zkonstruovaný**. Tento náhled předpokládá konstrukci živého, jeho „vnitřní plán“, který je nějak přístupný moci člověka. Člověk se pak ptá, zda by mohl být konstruktérem živého, zda je schopen najít „klíč“, z něž půjde život vyrábět. Z takového náhledu vychází nejen čtení genomu a klonování, ale i umělé oplodnění, či eutanazie. Do otázky vzniku života se proniká technicky na základě vědecky zdůvodněného náhledu, že život má jakési „konstrukční fáze“, v nichž se projevuje.

V těchto fázích je možné život zastavit a jakožto objekt ho podrobit výzkumu. Tak je obecně přijato, že lidské vajíčko může být vyjmuto a zachováno v chladu – že toto postarání se o vnější funkčnost prostředí je dostatečné pro přežití. Otázka po tom, zda by přirozené prostředí dělohy mohlo být zásadním prostorem pro rozvoj něčeho tak neuchopitelného jako je lidský duch, zůstává nedotčena. Přitom je možné, že přítomnost buněk matčina těla je nutná k rozvinutí toho, co není vidět – k odemknutí schopnosti vstoupit na této buněčné úrovni dialogu veškerenstva živého, „zapsat do svého prvotního buněčného vynutí svůj celý rod a napojit se na jeho moudrost, či zkrátka jen vnímat bohaté zvukové vibrace živého těla matky a nabíjet se jejich jedinečnou energií. Toto celkové odmítnutí

ducha se projevuje i v odmítnutí (nepotřebě) těla k uchování lidské buňky. Tyto ‚detaily‘ našeho zacházení s tělesností vypovídají nejvíce o jejím zvěčnění.

Přitom se ukazuje stále více, že živé má už na buněčné úrovni svou vlastní hlubokou řeč, jíž k sobě promlouvá. Už při oplodnění si v těle vzájemně buňky pomáhají k tomu, aby spermie přišla k vajíčku včas. Tato spolupráce buněk není reflexem, ale pokračováním vztahovosti, která vznikla mezi dvěma bytostmi, které se tělesně spojily. Svým způsobem nás inteligence každé naší buňky přesahuje. Jsme krácejícím rozhovorem živého, vytrysknuvší událostí všehomíru, která nahlíží svou zázračnost, svou obdarovanost – tedy pokud se nám daří zůstatvat i nadále této skutečnosti otevření.

Je tedy něco podstatného na tom, že **živé se o sebe nestará v technickém ohledu. Živé to neumí, není mu to vlastní. To, že člověk přitakal technickému způsobu existování, je pravým koncem lidstva**, neboť v tomto kroku se člověk zcela minul sám se sebou, v tomto kroku nemůže přežít. To je zřejmé na rodinách, které na dítě nemají čas a pouze ho „technicky obhospodařují“ – dávají mu vše materiální.

Ukazuje se však, že pokud dítěti chybí láskyplný zájem, má to dříve či později zásadní vliv na jeho zdravotní stav. Vrátime-li se pak k lidskému zárodku, který čeká v chladicím roztoku, může se i zde později ukázat, že toto technické uchopení počátku vývoje jedince je nevratným zásahem do jeho budoucího zdraví. Živé nelze obhospodařovat technicky. Pokud s tím začneme, je to devastující.

Další specifické technické nastavení vůči živému, na němž se média podílejí, je **chápaní časovosti života jakožto funkce**. Živé je pochopeno jako fungující a jeho smysl je čten strojově jako množství výkonu za určitou jednotku času. Výkon je to, z čeho je posuzován smysl člověka. Tím se však člověku rozpadá celek jeho vlastního žití. Vlastní výkon je totiž vždy něco definovatelného, něco, co se dá ‚započítat‘. Celek žití se však neukazuje v tom, co bylo uděláno, vykonáno, ale ve způsobu vztahování se k tomu, co člověka bytostně na jeho cestě oslovilo. A. Hogenová v této souvislosti o dávném způsobu vnímání vlastní životní cesty píše: „*Ti lidé věděli, že cíl je zataven nějak v cestě, v chodu, při každém kroku. V každém letmém pohledu na uvadající trávu, kolem níž procházeli.*“³³⁹ To je modus pobývání ‚tady a teď‘, schopnost vhledu do podstaty všednosti.

Třetím momentem technického způsobu tázání na živé je pak otázka výroby. Ptáme se tedy, kdo toto zkonstruované živé mohl vyrobit – neboť konstruování je možné přenést do výrobnosti. Technické rozumění přitkává tomu, že na základě zjištěné konstrukce je možné sestavit plán živého a konstruovat ho,

³³⁹ HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. str.9.

dát ho k dispozici výrobě. Výroba je charakterizována stejností. Výrobní pás má svůj neměnný rytmus. **Charakteristikou výroby je co nejúspornější produkce stejnosti.**

Vše, co média produkuje jako své obsahy, má charakter těchto tří modů. Obsahy médií jsou vyráběny, mají předem určenou funkci, jsou však v konečném důsledku stejné. Tyto obsahy pak ukazují i sám život pouze v technickém modu rozumění.

Napsali jsme, že slovo médium lze přeložit jako střed, prostředí, či prostředník. U současných médií převládá nejvíce pochopení média jako prostředníka. Technologický průmysl však velmi usiluje o to, aby se pro člověka stala média prostředím a potažmo i středem, nejlépe centrem uvažování, z něhož se každodenně rozhoduje. Současným médiím je nejčastěji rozuměno jako věcem sloužícím ke komunikaci, které zprostředkovávají nějaké obsahy.

Z běžné zkušenosti každého z nás se zdá, že tomu tak skutečně je, že média zobrazují obsahy, které do nich byly člověkem vloženy, tyto obsahy nějak podržují a často také více či méně proměňují jejich význam. Nejběžnější je strukturace takového obsahu do podoby tzv. zprávy. Zdá se tedy, že **média jako věci, sloužící ke komunikaci, jsou věcmi s nějakým specifickým obsahem.** Tato skutečnost je nejvíce zjevná na tzv. masových médiích.

Zkoumáme-li však problém médií dále z této strany, brzy zjistíme, že vedle médií s nějakým obsahem musíme rozlišit také média jednoduchá (nemasová), která ,komunikovaný obsah, jenž jimi prochází, nijak nemodifikují po významové stránce a viditelně pro příjemce nepodržují. Patřil by sem např. starý telefon. Když si navzájem takovým přístrojem telefonujeme, kromě zvukové modifikace nedochází k žádnému obsahovému posunu; co náš partner v hovoru řekne, to také slyšíme, stejně tak i v případě, kdy použijeme mikrofon. Jsou to tedy jakási **média bez obsahu, obsah viditelně nepodržují, jsou užívány ke komunikaci mezi lidmi a při ,komunikačním procesu‘ primárně nemodifikují obsah sdělení.**

Mezi těmito dvěma druhy médií je vývojový vztah. Ukazuje se, že **média s obsahem, tedy ta, která podržují obsahy – masová média, jsou konstitučně vystavěná na činnosti médií ,bez obsahu‘³⁴⁰.** To, co mají dále společného ,média bez obsahu‘ a ,média s obsahem‘, je skutečnost, že jim vývojově předcházela mechanická zařízení a že jsou produkty vědeckých teorií, které ovlivňovaly technologický vývoj lidstva. Tím máme na mysli, že byly vytvořeny za pomoci plánu, že mají konstrukci a byly postupně vytvořeny za pomoci techniky v návaznosti

³⁴⁰ Již McLuhan si všiml, že nová média do sebe konstitučně absorbují něco z médií předešlých.

na vědecký provoz. Jsou produkty vědeckého výzkumu a v současnosti nejčastěji vznikají průmyslovou výrobou. Za jejich předchůdce lze považovat jednoduché stroje – kladkostroje, čerpací mechanismy apod.; jsou „potomky rýsování“.

Jak jsme již psali výše, média s obsahem jsou ta, která evidentně podržují nějaké námi viděné obsahy. Aby tyto obsahy mohly být do média vloženy, jsou nějakým způsobem modifikovány. To znamená, že je zde zohledněna určitá **hranice média**, která určuje, co do něj vůbec může či nemůže být ‚vlozeno‘. Je např. evidentní, že se nám z papíru nikdy neozve hudba (přínejmenším se tak prozatím nestalo).

Hranice média je jednak omezena jeho materiální stránkou a dále tím, jaká složka je hlavním přenašečem sdělení a nabývá důrazu v rámci jeho vnitřní konstituce. Šestisetstránkový životopis hudebního skladatele se bez problémů může stát knihou. Aby však tento životopis mohl být součástí rozhlasového vysílání, musí být patřičně zkrácen či rozdělen na díly, aby ho rozhlas, který je zaměřený na mluvené slovo bez obrazu, mohl posluchači předat.

Sdělení se tedy vždy přizpůsobuje parametrům média, pro něž je určeno. Současná média díky technice tyto hranice překračují, mají tendenci stát se ‚celostními‘. Překračují hranice ‚materiálů‘ a integrují se. Obrazovky některých notebooků již téměř dosahují tenkosti papíru. Cílem je stvořit médium, do něhož se člověk ponoří jako do nového prostoru pro své existování. V případě takového ponoření se médium vrátí ke své modifikaci středu a prostředí, což s sebou pro člověka ponese stavy ‚vytrženosti‘ a extáze, jako je zažívali kdysi věštcí či básníci. Bude to však vytrženost uvnitř technického prostoru, pobývání ‚v náruči‘ bytnosti techniky ‚das Gestell‘. ‚Sdělení‘, které bude v takovém prostoru člověkem jako jeho středem procházet, bude jen připomínka vlastní zapomenutosti bytí.

Obsah, který média hromadí, nazýváme informací. Je důležité si uvědomit, že **informace je také způsobem organizování**. Latinské *in-formatio* odkazuje k ‚formování‘ do tvaru. Informaci lze tedy chápat také jako nabývání tvarovosti, která vystupuje jako vnímaný rozdíl mezi minulým a současným tvarem toho, co je před námi³⁴¹. Dle Z. Neubauera se tvary zjevují na horizontu, tj. na mezi rozlišitelnosti. Znamená to, že „*každý tvar bych musel postavit na jeho horizont, tvář vyžaduje odstup, aby bylo vnímané to, co k ní patří a co ji činí jedinečnou* (...)“³⁴²

³⁴¹ Dle McLuhana je např. „obsahem“ každého média jiné médium. *Obsahem písma je řeč, stejně jako obsahem knižtisku je psané slovo a jako je knižtisk obsahem telegrafu. Na otázku: „Co je obsahem řeči?“ je nutno odpovědět: „Skutečný proces myšlení, který je sám neverbální.“* MCLUHAN, Marshall: *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1991, s. 19-21.

³⁴² NEUBAUER, Zdeněk: *Tvar a podoba*. Z přednášky vyslovené na letní filosofické škole na Sázavě. 2004.

Nahlížíme-li na médium jako na věc bez obsahu, zbavujeme ho tvarovosti. Pokoušíme se tedy vymazat horizont, na němž povstávají rozlišitelnosti ‚zkoumaného‘. Toto ‚vymazané‘ je však stále podrženo jako součást viděného. Médium mizí z rozlišitelné meze horizontu, zůstává však vězet ‚před horizontem‘.

Závěr

Výše uvedeným zamyšlením jsme chtěli poukázat na nutnost dotazování vnitřní konstituce média v souvislosti s jeho přinášením k technice. Tuto vnitřní konstituci médií nelze považovat pouze za pasivní, bezdechou strukturu, ale že se jedná o strukturu konstituující nejen význam obsažených obsahů, ale účastníci se též na způsobu, jakým dokážeme, respektive nedokážeme myslet.

Je třeba reflektovat charakter médií a odkrývat médium jakožto epistemologický nástroj s ontologickým dosahem. Cílem mediální výchovy musí být pochopení média, nikoliv pouze obsahů, které produkuje. Naučit se s médiu zacházet tak, jak to děláme dnes nestačí. Je třeba promýšlení nového náhledu, který otevře nové možnosti, v němž bude médium nástrojem k budování občanské společnosti, nikoliv pouze hračkou v soukromí a manipulantem veřejného prostoru.

Literatura

- HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005. str. 9. ISBN 80-86861-35-X.
- KRUŽÍKOVÁ, Jana: *Heideggerovo pojetí vědy*. Vyd. 1. Praha: Togga ve spolupráci s Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, 2010, s. 118. ISBN 978-80-87258-49-1.
- KUKLOVÁ, Jana. *Vnitřní konstituce média*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-931-5.
- MCLUHAN, Marshall: *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1991, s. 19-21. ISBN 80-207-0296-2.
- NEUBAUER, Zdeněk: *Tvar a podoba*. Z přednášky vyslovené na letní filosofické škole na Sázavě. 2004.

III.2 Využití televizních pořadů a filmů ve výuce ZSV na gymnáziu

This instrument can teach, it can illuminate; yes, and even it can inspire. But it can do so only to the extent that humans are determined to use it to those ends. Otherwise, it's nothing but wires and lights in a box.

Edward R. Murrow, projev na zasedání RTNDA 15. května 1958

Vůbec se nedivím, že jsem ze studentů románové tvorby nevyrazil jedině slovo. Pro jejich zkušenost je to prostředek zastaralý. Tyhle děti (pokyne k obrazovce) nečtou román, ale film. (...) – Paradigmata umělecké tvorby jsou v každém médiu esenciálně totožná. Diference mezi slovem a obrazem se nepromítá do strukturální roviny.

David Lodge – *Hostující profesori*

Úvod

Předkládaný přehled není ucelený a vyčerpávající v žádném ohledu. Jde spíše o poznámky autora k dané problematice, které jsou ale podloženy pedagogickou zkušeností. Cílem je poukázat na didaktické možnosti promítání filmů a televizních pořadů ve výuce předmětu Základy společenských věd (ZSV) na gymnáziu. Ať už na vzdělávací proces na střední škole zaměřených videí na internetu nebo dokumentární tvorbu směřující na televizní obrazovku veřejnoprávní stanice, ale i standardních snímků známých z pláten kin či z televizního programu.

Ve své pedagogické praxi promítání filmů a pořadů ve výuce od jejího počátku a s úspěchem používám. Reakce žáků jsou jednoznačně pozitivní. O možnosti oživení výuky a vzbuzení většího zájmu žáků díky proložení klasické výuky v hodině promítáním jsem se však odborně zajímal již dlouho před zahájením vlastní učitelské praxe ještě jako vedoucí Oddělení informačních analýz Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV). Ústav se k tématu vracel opakovaně v různých specializovaných projektech.³⁴³

³⁴³ Významně mne zde ovlivnily výsledky rozsáhlého projektu Média a vzdělávání (2003), jenž byl zaměřený na úlohu masmédií a jejich využívání v oblasti školství a vzdělávání. Jako řídicí pracovník jsem se poté podílel na navazujícím projektu Phare European Educational Programmes and Websites – a Further Connectivity for a Czech School (ÚIV, 2004). Projekt měl motivovat české pedagogy k využívání vzdělávacích pořadů při výuce a dát jim také možnost srovnání situace v dané oblasti v České republice se situací v zemích Evropské unie. Ukázalo se však, že v porovnání se zahraniční praxí zaostáváme, a to i na straně mediální produkce a ve spolupráci

Výčet konkrétních obsahů bude omezen na krátké ukázky či klipy, jejichž zdrojem jsou buď zpravodajské či publicistické pořady České televize, nebo jsou jako díla jiné proveniencí dostupné na internetu. Dále se zaměřím na filmové a televizní dokumenty, ať už opět známé či dostupné z vysílání veřejnoprávního televizního kanálu, nebo z webových stránek různých institucí (například Jeden svět na školách). A konečně zmíněny budou i dlouhometrážní hrané filmy, ať už televizní či vybraná klasická filmová produkce (i hollywoodská). V tomto ohledu se však zaměřím nikoli na výčet všech titulů vhodných z hlediska daného tématu, ale pouze na ukázky snímků, se kterými mám vlastní pozitivní zkušenost nikoli pouze jako divák, ale právě z pedagogického působení v rámci vzdělávacího procesu. Tedy takové filmy, které prošly „ohněm“ žánrové kritiky a reflexe.

1 Historické aspekty filmů ve vzdělávacím procesu

Možnost využití filmu ve vzdělávacím procesu byla promyšlena od samých počátků kinematografie. V USA byly filmy dětem a školní mládeži promítány pravidelně již od roku 1912. Velký vynálezce Thomas Alva Edison (1847–1931) prý ale pochyboval o budoucnosti kin, a tak hlavní uplatnění promítání filmů hledal právě ve školách. Promýšlel dokonce systém distribuce filmů do škol skrze síť půjčoven. Na počátku dvacátých let se pak konala žánrová či školní představení v kinech, ale také přímo v některých školách.³⁴⁴

I v naší zemi má používání filmů ve vzdělávacím procesu již dlouhou tradici – o filmu se jako o nástroji vzdělávání uvažovalo od počátku dvacátého století. V Československé republice se možnosti filmu jako didaktické pomůcky

pracovníků médií s pedagogickou veřejností. Významně napřed byla tehdy především Francie, kde konkrétně stanice TV5 provozovala program Výuka s TV 5, do kterého bylo v době projektu zapojeno více než 36 000 učitelů z celého světa. Elektronický časopis, který stanice vydávala, měl mezi učiteli přes 18 000 abonentů. Stanice si stanovila ve zmíněném smyslu důležité krédo: France 5 je také televizní stanicí, která vyrovnává poměr mezi slovesnou kulturou a obrazovkou, mezi slovy a obrázky, aby jako veřejná televize mohla hrát aktivní a účinnou roli v přístupu každého ke kultuře a vědění. („France 5 est encore la chaîne qui reconcilie l'écrit et l'écran, les mots et les images, pour que la télévision publique puisse jouer un rôle actif et efficace dans l'accès de tous à la culture et à la connaissance.“) Viz Kol. aut. Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty. Praha: ÚIV, 2004, s. 52. ISBN 80-211-0468-6.

³⁴⁴ Viz internetová Multimediální pomůcka z audiovizuální kultury pro potřeby vyučujících a studentů Masarykovy univerzity v Brně, která vznikla v rámci Rozvojového projektu MŠMT ČR č. 83, programu č. 8c zaměřeného na podporu tvorby multimediálních vzdělávacích pomůcek a jejich využití v každodenní výuce. K historickým aspektům viz text autorů Jany Krátké a Patrika Vacka (online), dostupný z URL: <<http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekc13.htm>> [cit. 18. 11. 2016].

promýšlely prakticky od jejího vzniku: O významu filmu ve vzdělávání posléze např. informovala redakce časopisu *Česká osvěta* od ročníku 1923/1924. Příloha časopisu, která byla tématu věnována, byla nazvána *Film a diapozitiv v osvětové práci a ve škole*.³⁴⁵ V roce 1936 pak úvahy dostaly oficiální podobu v podobě *Výnosu Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů*,³⁴⁶ zejména *školních filmů* z 3. listopadu 1936.³⁴⁷ V návaznosti vznikaly další předpisy o školních filmech, jejich zavádění do škol, ale také zaměřené na jeho schvalování a úpravy. V roce 1937 potom vznikl Poradní sbor pro školský film. Další úsilí v rozvoji používání filmu ve výuce bylo přerušeno až druhou světovou válkou.³⁴⁸

Od počátku se ale objevovaly i diskuse o negativním vlivu promítání na školou povinné děti a mládež, i když představení měla být především poučná a zábavná. Filmové projekce však byly podporovány státem, a tak se zohlednily kritické hlasy zavedením kontroly a cenzury školních filmů. Školy promítaly filmy domácí i zahraniční provenience, často filmy s historickou tematikou, jež byly chápány jako kulturně-výchovné a zároveň pro děti a mládež vhodné. Posléze začaly být vytvářeny filmy určené přímo školám jako výukové snímky. Po druhé světové válce pak začala vznikat specializovaná pracoviště zaměřená na tvorbu výukových filmů, mimo jiné středisko výukové televize na dnešní Masarykově univerzitě v Brně, jež zaměstnávalo zkušené autory didaktických filmů.³⁴⁹

2 Didaktické aspekty použití filmů ve vzdělávacím procesu

Film má ve vyučování značný motivační potenciál i podle didaktiků J. Maňáka a V. Švece. Je totiž žákům důvěrně známý z domácího prostředí a v tradičním

³⁴⁵ Tamtéž.

³⁴⁶ „Světelné obrazy“ byl též dobový název pro promítání diapozitivů na skleněných destičkách. Přednášky doplněné světelnými obrazy se konaly pro veřejnost i v akademickém prostředí univerzit.

³⁴⁷ Výnos Ministerstva školství a národní osvěty o schvalování a užívání světelných obrazů, zejména školních filmů ze dne 3. 11. 1936, č. 145.865/36-I. Věstník Ministerstva školství a národní osvěty 18, 15. 11. 1936, seš. 11, s. 376–378. Citováno dle ČESÁLKOVÁ, Lucie. Film v rukou učitelů a vědců: myšlenka vzdělávat filmem v prvorepublikovém Československu. *Historia scholastica sv. II.: Názorné vyučování a škola*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2013, s. 141–148. ISBN 978-80-86935-22-5.

³⁴⁸ Viz ČESÁLKOVÁ, Lucie. Film před tabulí: Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu. Praha: Studie národohospodářského ústavu Josefa Hlávky, 2010. ISBN 978-80-86729-57-2.

³⁴⁹ Viz stránky Multimediální pomůcky (online), dostupné z URL: <<http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/lekce13.htm>> [cit. 18. 11. 2016].

způsobu vyučování představuje všeobecně přijímané zpestření hodin. Sledování filmů u žáků zvyšuje pozorovací, představovací a myšlenkovou aktivitu. Při aplikování tradičních výukových filmů, které byly zpracovány odborníky a profesionály, byly-li vhodně vybrány a jejich uvedení třeba doplněno o doprovodné písemné materiály a tradiční výklad či komentář pedagoga, se dosahuje zvýšené efektivity ve vzdělávacím procesu.³⁵⁰

Mohu však zdůraznit z vlastní pedagogické praxe velmi pozitivní zkušenosti i s vhodně zvolenou „běžnou“ hollywoodskou produkcí, pokud jsou ovšem splněny podmínky vhodného výběru, vhodného času a doplňujících aktivit. Jejich schopnost zaujmout a zapůsobit ve větší šíři na osobnost diváka než odborné filmy přímo určené do výuky, je totiž mnohem silnější. Tento typ produkce nemůže nahradit standardní výuku látky, takže je možné odhlédnout od varování Maňáka a Švece, že emocionální zaměření může tarasit přenos a recepci odborných faktů. Klasická filmová produkce takových faktů nabízí méně než právě emocionálního prožitku, který naopak pomáhá budovat vztah k významné osobnosti či sledovanému tématu. Větší prostor konkrétním příkladům bude věnován níže.

Žáci si zároveň procvičují v následné diskusi své komunikační kompetence a učí se kritickému myšlení, když je třeba porovnat prostředky filmové řeči s faktografickou rovinou. To jsou kompetence důležité zejména v dnešní době.

Jistým úskalím může být situace, že film je pro část diváků již notoricky známý, nebo případ, že je nezaujme, „nelíbí“ se jim. Pozornost takových žáků naopak rapidně klesá, zvolená pedagogická metoda se mívá svým účinkem a otevírá se i prostor pro narušení hodiny zvýšeným neklidem, který potom rozbíjí koncentraci i u jinak zaujatých diváků. V prvním případě je možné předcházet problémům právě vhodným výběrem titulu či „příležitosti“. Učitel zjistí, zda někdo z žáků již titul zná. Podle toho i podle celkové reakce třídy zjistí, zda je tento typ programu vhodný v konkrétní situaci. (Tituly, které běžně používám ve své výuce, již nepatří mezi ty, které jsou primárně v hledáčku dnešních generací žáků středních škol. Jistou nevýhodou by u některých titulů mohlo být, že filmová řeč se již posunula směrem k větší rychlosti a akčnosti, ale nezaznamenal jsem u vybraných snímků, že by to působilo jako překážka.)

Hůře se však předchází situaci, že neznámý film nezapůsobí, žáky nezaujme. Zde je pedagog odkázán při výběru pouze na své zkušenosti, intuici a – přiznejme si – trochu i na štěstí. Je i z tohoto hlediska důležité žákům zadat konkrétní úkol, jenž je třeba v souvislosti s promítáním splnit. Toto zadávání úkolů směřuje žáky

³⁵⁰ Viz MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 184.

k pochopení samotného cíle promítání filmu.³⁵¹ Zamezit neklidu pomůže bdělá přítomnost pedagoga a důsledné vedení žáků ke klidnému sledování a přemýšlení nad filmem z různých hledisek.

Zvolená vyučovací metoda, je-li spojena se zadáním konkrétních úkolů, žákům dovolí, aby se do hodiny zapojovali aktivně. Pokud pedagog výsledek této aktivity náležitě reflektuje a dokáže úsilí spravedlivě ocenit, projevuje zájem o názory, pocity a potřeby žáků, vytváří to vztah mezi žáky a učitelem a vede k dobrému klimatu ve třídě. Tím se riziko neúspěchu aplikace zvolené metody výrazně snižuje.³⁵²

3 Film ve vzdělávacím procesu jako metoda

Cílem vzdělávacího procesu je dosažení žádoucích změn v myšlení, postojích, dovednostech a psychických procesech u žáků. V tomto smyslu je využití filmů ve vzdělávacím procesu jen jednou z mnoha metod.

Vzdělávací proces má několik fází: fáze motivace, expozice, fixace, diagnózy a aplikace. Vhodně vybraná a zařazená filmová projekce spolu s přípravou pedagoga je použitelná ve všech těchto fázích. Asi nejúčinnější je její použití ve fázích motivační, expoziční, či fixační. Pokud je promítání filmu či pořadu použito v tomto smyslu a takovým způsobem, je vyučovací metodou.³⁵³

Vyučovací metodu můžeme z didaktického hlediska popsat jako způsoby záměrného uspořádání činností pedagoga i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.³⁵⁴ Zvolené vyučovací metody mají pro celý vzdělávací proces zásadní význam, jelikož zprostředkovávají propojení dílčích fází vzdělávacího procesu do celistvého a plynulého děje.

Pokud je zmíněno, že metoda, srov. původní význam slova z řec. *meta hodos* (skrze cestu), vede k cíli = je cestou k vytčenému cíli, je na místě zmínit pojem cíle v daném kontextu. Metody vzdělávacího procesu musí směřovat ke konkrétním stanoveným cílům. Do pojmu cíl je promítána představa, čeho se chce dosáhnout, konkrétní očekávání o prostředcích a změnám, ke kterým je třeba přistoupit.³⁵⁵ Cíle vzdělávacího procesu můžeme rozeznávat na různých hierarchicky uspořádaných úrovních, počínaje obecnými cíli vzdělávacího procesu (např. rozvoj osobnosti člověka, získání všeobecného vzdělání, poznání světových a evropských

³⁵¹ Srov. tamtéž, s. 182.

³⁵² Srov. PETTY, Geoffrey. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2008, s. 79. ISBN 978-80-7367-427-4.

³⁵³ Viz MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, cit. dílo, s. 13–14.

³⁵⁴ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999, s. 166. ISBN 80-85866-33-1.

³⁵⁵ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 135. ISBN 978-80-247-1734-0.

kulturních hodnot apod.), poté existují cíle jednotlivých tematických celků, až po dílčí cíle částí vyučovacích hodin.

Zvolení metody promítání filmů či pořadů ve vzdělávacím procesu sleduje rovněž konkrétní cíle: ve vztahu k rozvoji osobnosti žáka především cíl kognitivní (tedy rozvoj poznávacích procesů) a cíl afektivní (tedy rozvoj postojů a hodnot). Z hlediska konkrétní vyučovací hodiny může být filmová projekce motivačním prostředkem, což můžeme zase chápat jako cíl dílčí.³⁵⁶

Z hlediska zařazení metody promítání filmů či pořadů ve vzdělávacím procesu pod příslušný typ klasifikace metod,³⁵⁷ můžeme podle autorů práce o výukových metodách Maňáka a Švece konstatovat jistou nejednoznačnost při určení konkrétních kategorií podle různého vysílacího obsahu. V úvahu tak přichází skupina 1.2 Metody názorně-demonstrační z 1. Klasických výukových metod, a to v případě dílčích ukázek majících doprovodit výklad nějakých fenoménů. Zařazení celku nějakého dokumentu či filmu bychom potom snadno a jednoznačně přiřadili do kategorie 3. Komplexní výukové metody, 3.11 Televizní výuka. Promítání může mít místo i v 3.7 Projektové výuce, nemusí doplňovat jen 3.1 Frontální výuku. Bylo již konstatováno výše, že samotné promítání nemůže zůstat jako metoda osamocená a je tedy nutně spojená s metodami dalšími (1.1 Metody slovní: vyprávění, vysvětlování, přednáška, 2. Aktivizující metody, 2.1 Metoda diskusní, v Komplexních výukových metodách je vhodně doplněna 3.4 Samostatnou prací žáků, je-li v zadání požadavek zpracovat třeba krátkou reflexi zhlédnutého pořadu).

4 Důležitá pravidla pro používání filmů ve vzdělávacím procesu³⁵⁸

- a) Vhodným výběrem programu a jeho načasování v látce. Učitel zjistí, zda někdo z žáků již titul zná. Podle toho i podle celkové reakce třídy usoudí, zda je tento typ programu vhodný v konkrétní situaci. V případě zahraničních filmů je dobré udělat dopředu průzkum, zda třída spíše preferuje film v původním znění s titulky, či – pokud je na výběr – český dabing. (V různých třídách jsem se setkal s oběma protichůdnými možnostmi. Rovněž je

³⁵⁶ Tamtéž, s. 138.

³⁵⁷ Zde ovšem narážím na problém existence různých systémů klasifikace výukových metod. Pro potřebu této práce vycházím ze zvolené literatury a zde šířeji používané publikace MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, cit. dílo, s. 47–49.

³⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 183. Zpracováno na základě vlastních praktických zkušeností.

- třeba být připraven na to, že se vždy objeví několik žáků, kteří by preferovali opačnou volbu, než která zrovna převáží.)
- b) Vhodným zvolením části v případě pouhé ukázky – vynechání nedůležitých detailů. Ukázka bývá většinou velmi konkrétně zaměřena a nepodstatné pasáže pak působí velmi rušivým dojmem a podkopávají koncentraci žáků a tím i efektivitu zvolené metody.
 - c) „Zajištění návaznosti na předchozí obsahové představy žáků (tzv. pozitivní transfer) a respektování jejich účinku (tzv. negativní transfer).“³⁵⁹
 - d) Koncentraci žáků podpořit verbálními pokyny pedagoga.
 - e) Dbát na to, aby doprovodný komentář úzce souvisel s promítaným obsahem (jinak při krátké nepozornosti žáků hrozí ztráta souvislosti a vzápětí na to navazující pokles další koncentrace = ztrácejí se...).
 - f) Dbát na prostor pro závěrečnou reflexi (ať už jde o vypracování konkrétního zadání, či obecně „jen“ o diskusi po promítání; zaznít by mělo především krátké zhodnocení ze strany pedagoga).
 - g) Nepodcenit ani technickou přípravu promítání ještě před vyučovací hodinou (funkčnost přístrojů, přítomnost DVD v obalu, či digitálního souboru na hard disku či flash disku apod.; případně dopředu nastavit časovou stopáž na začátek ukázky, aby hodina pokračovala plynule – ztráta koncentrace žáků hledáním či zápasením s technikou je poté nahraditelná jen částečně).
 - h) Nepodcenit přípravu hygienických podmínek. Stejně jako v případě jiných hodin by třída měla být vyvětrána, vydýchaný vzduch by spolu s tlumeným světlem rozhodně vedl ke ztrátě koncentrace žáků. Je dobré rovněž ještě před hodinou zkontrolovat úroveň světla a způsob zatemnění v souvislosti s viditelností obrazu. „...ke zvýšení efektivity vyučovacího procesu [musí být] plně respektovány hygienické zásady týkající se *optimálních podmínek zrakového a sluchového vnímání*. Prezentovaný záznam musí být dostatečně velký, přehledný, jasný, ostrý a kontrastní. Nesmí být přesvětlený, nesmí oslňovat a nesmí být doprovázen nepříjemnými reflexy. Reprodukovaný zvuk musí být kvalitní a co nejméně zkreslený; síla reprodukováného zvuku musí odpovídat akustickým podmínkám prostředí a rozmístění žáků.“³⁶⁰
 - ch) Dbát na soustavnost a dát jasně najevo, že začátek promítání není začátkem konce hodiny a příležitostí k jiným aktivitám. „Žáci pokládají televizi za

³⁵⁹ Tamtéž.

³⁶⁰ RAMBOUSEK, Vladimír a kol. Technické výukové prostředky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 45. Zvýraznil Rambousek.

zdroj zábavy.³⁶¹ Je třeba, aby pochopili, že promítání je nedílnou součástí výuky a s obsahem se bude nějak dále pracovat.

5 Filmy a pořady použitelné ve výuce předmětu Základy společenských věd (ZSV)

Přejdeme-li k praktičtější části našich poznámek, je třeba se zaměřit na již zcela konkrétní televizní či filmovou produkci a ukázky možné práce s některými z těchto vybraných pořadů. Vzhledem k široké nabídce v obou žánrech, která by mohla splňovat více či méně zadané téma, omezím se pouze na tituly (resp. výběr mezi nimi), se kterými mám vlastní konkrétní zkušenost ve vzdělávacím procesu.

Rozeznávat v této kapitole budeme krátké ukázky či klipy, jejichž zdrojem jsou buď zpravodajské či publicistické pořady České televize, nebo jsou jako díla jiné proveniencí dostupné na různých internetových stránkách. Dále budou pojednány filmové a televizní dokumenty (opět pouze vybrané tituly), ať už opět známé či dostupné z vysílání veřejnoprávní České televize, nebo z webových stránek různých institucí. Jako poslední budou zmíněny i dlouhometrážní hrané filmy, ať už televizní či vybraná klasická filmová produkce.

Před samotným přehledem je nutné uvést konkrétní vzdělávací bloky, které jsou v rámci Školního vzdělávacího programu pro předmět Základy společenských věd vyučovány v místě mé pedagogické praxe (Vyšší odborné škole pedagogické a sociální, Střední odborné škole a Gymnázium, Praha 6, Evropská 33):

1. ročník: psychologie, sociologie
2. ročník: politologie, právo, ekonomie, mezinárodní vztahy
3. ročník: filosofie
4. ročník: etika, úvod do náboženství, mediální výchova

5.1 Ilustrační ukázky, klipy, publicistika

Na rozdíl od dlouhometrážních filmů jsou ilustrační ukázky ze zpravodajství či publicistiky, případně další krátkometrážní obsahy víceméně určeny pro rozsah klasické vyučovací hodiny.

5.1.1 Zpravodajství a publicistika

Ročníky: 1., 2. a 4. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovědní seminář),

³⁶¹ PETTY, Geoffrey, cit. dílo, s. 288.

výukové bloky: sociologie, politologie, právo, ekonomie, mezinárodní vztahy, mediální výchova

Ukázky z této oblasti zařazují do vzdělávacího procesu výhradně z vysílání veřejnoprávní České televize. Ukázky mají nejčastěji charakter aktualit, které se vztahují k právě probírané látce. Zdrojem ukázek jsou nejčastěji pořady *Události*, *Události, komentáře*, *Interwiev ČT24*, *Horizont ČT24* či *Reportéři ČT*. Internetové stránky České televize jsou v oblasti archivu svého programu uzpůsobeny tak, že stačí zakliknout myší počítače pouze tu část zpravodajství, která má jako aktualita posloužit. Jde o to, aby žáci, kteří nemají ve své většině ke sledování zpravodajství vztah, měli široký přehled o aktuálním společenském, ekonomickém a politickém dění. Komunikační kompetence potom žáci rozvíjejí v krátké následné diskusi, která následuje po aktualitě.

V tomto případě nebudu zmiňovat konkrétní zpravodajské relace, ale pouze typově načrtnu témata použitá v různých výukových blocích: zprávy o míře nezaměstnanosti či vývoji dalších makroekonomických agregátů v ČR, či dopady zavádění Elektronické evidence tržeb v ekonomii, rostoucí míra zadlužení domácností pro část věnovanou finanční gramotnosti. Přijímání zákona o střetu zájmů (či jiných významnějších legislativních norem) pro výuku práva, Brexit pro mezinárodní vztahy, předvolební průzkumy pro politické spektrum v politologii, rozevírání sociálních nůžek doprovázené propadem střední vrstvy pro sociologii, ustavení orgánu pro boj s hybridní propagandou na internetu pro mediální výchovu – pokud zmíníme jen důležitá témata z poslední doby.

Zpravodajství je v daném smyslu přímo bezednou studnicí pro různý typ aktualit. Na druhou stranu je dobré nenadužívat jeho zapojování, ale promítnout zprávy jen opravdu důležité či nějakým významným způsobem dokreslující probíranou látku.

Oproti krátkým ilustračním ukázkám sloužícím jako aktuality jsou kvůli svému většímu rozsahu některé publicistické pořady používány ve výuce v trochu jiném smyslu než krátké zpravodajské klipy. Jejich využití je tedy víceméně občasné, pokud ovšem tematicky nezapadají do paralelně probíhajících společenskovedních seminářů určených pro maturanty či zájemce o prohloubení studia ZSV.

Může jít o některé díly pořadu *Historie.cs*, jehož některá témata nejsou vhodná jen pro hodiny dějepisu, ale i ZSV. Velmi pozitivní jsou v tomto smyslu zkušenosti s díly o opoziční smlouvě (*Opoziční kočkopes*) k politologii, světové hospodářské krizi (*Hospodářská krize*) k ekonomii či o Janu Husovi (*Proč upálili Mistra Jana?*) ke křesťanské reformaci a středověké filosofii. Z jiného soudku velmi pozitivně posloužila podstatně kratší reportáž z pořadu *Reportéři ČT* o Janu Opletalovi,

kteřá byla uvedena v pásmu k 17. listopadu 1939 a 1989 při výuce o nedemokratických režimech.

5.1.2 Projekt Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, *Mluvící hlavy*⁶

Ročníky: 3., 4. (gymnázium, ZSV), výukové bloky: filosofie, úvod do náboženství

Krátkou stopáž (cca 7–13 minut) mají klipy dostupné na mezi mládeží populárním serveru YouTube (www.youtube.com),³⁶² které vznikly v rámci projektu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy *Mluvící hlavy FF UK*, jenž byl zahájen v roce 2014. Vznikl aktivitou studentky doktorského studia komparatistiky na FF UK Mgr. Evy Šťastné (pod záštitou vedení fakulty), kterou inspiroval její studijní pobyt ve Francii, kde je i v rámci humanitních věd kladen velký důraz na popularizaci vědy ze strany univerzit.

Projekt FF UK je určen především maturantům, ale i širší veřejnosti, která si chce doplnit vzdělání v oblasti humanitních věd. „Může poskytnout středoškolákům kvalitní informace pomocí média, které je jim blízké. (...) Chceme ukázat, že vysokoškolští profesoři, kteří se daným tématem často zabývají celý život, o něm umí promluvit mnohem zajímavěji – a často srozumitelněji – než učebnice.“³⁶³

Klipy natáčeji studenti fakulty různých filmových škol (nejen FAMU). S vybranými osobnostmi, které promluví na dané téma, je každý díl natáčen zhruba dvě hodiny. Každému natáčení ale předchází až dvouměsíční příprava s příslušnou „mluvící hlavou“, zaměřená na strukturu vystoupení, a hledání vhodných míst k natočení klipu. Poté je na řadě postprodukce, kdy se obraz čistí, dobarvuje a stříhá. Produkce každého dílu tedy celkem zabere dva až tři měsíce.

Výsledek je možné z hlediska vzdělávacího procesu na gymnáziu jednoznačně využít jako doplněk klasického výkladu v rámci standardní vyučovací hodiny. Pokud je promítnutí klipu dopředu pedagogem připraveno, umožňuje plynulé provázání výkladu s promítnutým obsahem, který působí osvěžujícím způsobem. Žáci ve zpětné vazbě zároveň uvádějí, že na ně příznivě působí i skutečnost, že slyší a vidí skutečného odborníka z akademické půdy. Existuje již několik desítek videí s různou tematikou, jež jsou využitelné v řadě dalších předmětů (zejména v českém jazyce a literatuře a cizím jazyce).

Pro oživení výuky ZSV didakticky používám výše zmíněným způsobem

³⁶² Viz seznam videí na serveru (online), dostupný z URL: <https://www.youtube.com/results?search_query=mluv%C3%ADc%C3%AD+hlavy> [cit. 28. 10. 2016].

³⁶³ O projektu viz text na stránkách časopisu Univerzity Karlovy iForum (online), dostupné z URL: <<http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15119.html>> [cit. 28. 10. 2016].

klipy (převážně univerzitních profesorů) Miroslava Petříčka (*Pojmy z filosofie: Fenomenologie; Pojmy z filosofie: Existencialismus; Pojmy z filosofie: Jaká je současná filosofie?*), Milana Sobotky (*Pojmy z filosofie: Kategorický imperativ*), Luboše Kropáčka (*Islám jako abrahámovské náboženství; Sunna a š'ía; Právo šari'a*), Tomáše Halíka (*Pojmy z filosofie: Bůh ve filosofii a náboženství; Pojmy z filosofie: Křesťanská morálka; Pojmy z filosofie: Věda a náboženství*), Jiřího Holby (*Buddhismus I: Buddha; Buddhismus II: Zen*) a Milana Lyčky (*Judaismus I: Přehled*). Jde bez výjimky o zprostředkování žáky velmi kladně hodnoceného zážitku s nejznámějšími odborníky FF UK.

5.1.3 Produkce Ústavu pro studium totalitních režimů

Ročník: 4. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovední seminář), výukový blok: mediální výchova

Přestože by se mohlo zdát, že produkce Ústavu pro studium totalitních režimů (ÚSTR) bude vhodná jen pro výuku dějepisu, protože tematicky je pochopitelně zaměřený na moderní dějiny, z jím nabízených dokumentů je možné obohatit i výuku v rámci ZSV. Jako osvědčený je možné zmínit soubor vhodný pro blok mediální výchova. I pracovníci ÚSTR jsou si vědomi významu pro právě zmíněnou oblast. Mediální výchovu na svých webových stránkách chápou jako velkou inspiraci pro zpracování svých dokumentů a v článku nazvaném *Využití filmu ve výuce* shrnují odborný význam této pedagogické metody:

„Velkou inspirací pro práci s filmovým materiálem je mediální výchova. Ta se věnuje především masmédiím, ale některé její postřehy lze aplikovat i na práci s filmem („film je text svého druhu“). Mediální experti formalizují práci s mediálním sdělením. Mediální studia vytváří odbornou terminologii, klasifikují (strukturují) „masu“ mediálního sdělení. Jinak řečeno – laikům se mediální sdělení může jevit jako jednolitý blok, odborník je schopen ho analyzovat, strukturovat, organizovat a díky tomu nalézt smysl tohoto sdělení. Mediální sdělení je považováno za „text“, který něco sděluje, je nositelem nějakého významu, a ten je třeba postihnout. Metodou postihnoutí smyslu jsou semiotické a strukturální analýzy. Vedle těchto formálních a strukturálních přístupů se uplatňuje i kulturní analýza, soustřeďující se na kulturní kontext vzniku a čtení textu. Žádný text nemá absolutní hodnotu, ale jeho význam se proměňuje v kontextu.“³⁶⁴

Blok klipů pod záložkou s názvem „*Fakta*“ tvoří šest videí. Celý film z roku 1989 s názvem *Fakta* v rozsahu téměř 35 minut a pět klipů se stopáží v řádu desítek sekund až po dvě a čtvrt minuty. Pořad je doplněn psaným odborným

³⁶⁴ Text na webových stránkách ÚSTR (online), dostupný z URL:<<http://www.ustrcr.cz/cs/vyuziti-filmu-ve-vyuce>> [cit. 28. 10. 2016].

komentářem Petra Cajthamla, ze kterého se dovídáme o neznámých faktech o vzniku filmu:

„Okolnosti vzniku pořadu ‚Fakta‘ nelze přesně určit. K dispozici nejsou titulky pořadu, ani žádný doprovodný listinný materiál či další informace. Původním nosičem je VHS kazeta, uložená v příloze k trestnímu spisu sp. zn. T 11/91, jako součást dokumentace Vojenské obvodové prokuratury Praha k objasňování událostí souvisejících se 17. listopadem 1989, nacházející se dnes ve správě Správního archivu ministerstva obrany ČR Olomouc. Namluvený komentář naznačuje genezi pořadu: původně byl natáčen jako oficiální reakce ministerstva vnitra na kritiku zásahu proti studentské demonstraci 17. listopadu 1989. Poté, co jej Československá televize údajně odmítla odvysílat, byl dokončován pro neveřejné uvedení.“³⁶⁵

Krátké klipy jsou rozdělené na *Úvodní komentář k pořadu*, *Formy dezinterpretace*, *Zásah na Národní třídě podle propagandy*, *Informační válka* a *Závěrečný komentář*. Velkou didaktickou pomůckou pro pedagogy je pracovníky ústavu připravený text ke každému z těchto klipů, pod záložkou „Metodika a otázky“. Pro ilustraci uvádím alespoň jeden z nich (text ke klipu *Formy dezinterpretace*):³⁶⁶

Metodické náměty:

Komentátor popisuje průběh demonstrace 17. listopadu, v této části konkrétně pokus demonstrantů proniknout do prostoru Karlova náměstí, jenž skončil neúspěšně. Manipulativní intenci nemá v tomto případě komentář, který jen popisuje situaci, ale obrazový doprovod.

V krátké ukázce jsou použity dva typy záběrů. Perspektiva první kamery naznačuje, že šlo o oficiální zpravodajce, nejspíše policejní kameramany, druhý pohled je deklarován jako pohled britské televize. Manipulativní intenci zde vytváří kombinace objektivního popisu v úvodu reportáže s opakovaným záběrem na policistu smýkaného davem, který je terčem útoků tohoto davu. Sousedství lynčovaného policisty s policistou zasahujícím (dnes již notoricky známý obraz úderu pendreku do kamery) se snaží vytvářet iluzi individualizace policistů, které nelze redukovat pouze na původce násilí. Tato sekvence relativizuje dav jako oběť policejního násilí a vytváří iluzi, že šlo o střet rovnocenných protivníků. Tím však celý zásah na Národní třídě dostává zcela jiné vyznění.

³⁶⁵ Komentář (online) je dostupný z URL: < http://www.ustrcr.cz/cs/fakta#video_1 > [cit. 28. 10. 2016].

³⁶⁶ Materiál (online) je dostupný z URL: < http://www.ustrcr.cz/cs/fakta#video_3 > [cit. 28. 10. 2016].

Možné otázky:

Pokuste se identifikovat prostředky manipulace a dezinterpretace, které jsou v této sekvenci obsažené.

Jakou funkci hrají v této sekvenci záběry na lynčovaného policistu?

Jak se konkrétně projevoval vliv diktátora Ceausesca na chod země?

Lze označit komentář za objektivní?

Co bylo asi cílem této interpretace? Jaký dojem měla tato sekvence vyvolat u diváků?

Dokument jako celek byl vhodně použit též v rámci vzpomínkového pásma k 17. listopadu 1989.

5.2 Dokumentární filmy

V této podkapitole se zaměřím na dokumentární filmy vysílané Českou televizí, případně i na dokumenty, které jsou určeny též do filmové distribuce pro promítání v kinosálech.

5.2.1 Dokumenty filmové a televizní

Ročníky: 1., 2. a 4. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovední seminář), výukové bloky: sociologie, politologie, právo, ekonomie, mezinárodní vztahy

Rozlišení v názvu pouze připomíná praxi posledních let, kdy se dá do kina zajít i na film dokumentární. V drtivé většině jsou však tyto tituly zařazeny do programového schématu především druhého kanálu veřejnoprávní televize. Zde je můžeme najít jak v rámci volného cyklu s názvem *Český žurnál*, tak i mimo něj pod souhrnným názvem *Dokumentární nebe*. Na ukázkou zmíním pouze dva čerstvé snímky z letošního roku, protože smyslem práce není podat vyčerpávající přehled o všech použitelných titulech. Oba příklady jsou uvedené vzhledem k významu jejich tématu.

Velký ohlas vzhledem k aktuálnosti tématu vzbudil dokument režiséra Tomáše Kratochvíla *Uprchlíci* (2016).³⁶⁷ Kratochvíl natáčel v listopadu 2015 v Turecku u hranic s tzv. Islámským státem, na břehu Egejského moře a na Balkáně. Zkoušel se „stát uprchlíkem“ a natočit tak skrytou kamerou záběry, které by jako klasický reportér nezískal. Na turecké pláži se setkal s dvojicí z Íránu, matkou a synem, kteří mířili do Německa naplnit synův sen o práci chirurga. Režisér s nimi absolvoval vyjednávání s pašeráky, plavbu na gumovém člunu i balkánskou cestu.

Zařazení filmu se ukázalo jako potřebné napříč ročníky a výukovými bloky,

³⁶⁷ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL:<<http://www.csfd.cz/film/429327-uprchlici/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016].

fenomén migrační krize hýbe celou společností. Po jeho promítnutí se rozpoutávala vzrušená diskuse, která kladla na učitele velké nároky v roli moderátora. Bylo rovněž nutné doplňovat či korigovat mnoho informací faktografických (z hlediska mezinárodní politiky, geografie, historie i religionistiky – k islámu).

V rámci série *Český žurnál* zde vyzdvihnu zcela čerstvý titul *Exekuce* (2016) režisérky Andrey Culkové.³⁶⁸ Jeho zařazení je vhodné pro výuku finanční gramotnosti v rámci bloku ekonomie. Režisérka na základě osobního příběhu a zkušenosti s exekčním řízením ukazuje praktiky exekutorů v České republice. Kromě toho na příkladech ze zahraničí ukazuje, že leccos může být ošetřeno i jinak. V situaci, kdy je u nás v exekuci skoro milion lidí, jde o téma mimořádné důležitosti.

Promítnutí filmu je třeba doplnit komentářem pedagoga na téma finanční gramotnosti: odpovědná spotřeba, volba poskytovatele a typu úvěrů, aktuální legislativa dotýkající se exekucí, žaloby na vydání platebního příkazu, podání odporu, osobního bankrotu.

5.2.2 Vzdělávací program *Jeden svět* na školách a filmový festival ‚Jeden svět‘

Jeden svět na školách je název vzdělávacího programu, který připravila nezisková společnost Člověk v tísni – společnost při České televizi. Vznik programu v roce 2001 souvisí s konáním Mezinárodního filmového festivalu dokumentárních filmů *Jeden svět*. V jeho rámci se konají v jarních měsících projekce pro střední i základní školy v kinech po celé republice, které jsou spojené s diskusemi s přizvanými odborníky či tvůrci po skončení projekce.

Projekt *Jeden svět na školách* provozuje od roku 2013 internetový portál (www.jsns.cz), který je určený pro učitele a žáky. Historie projektu však nebyla vždy spojena s internetem: V roce 2001 začal *Jeden svět na školách* distribuovat filmy na klasických videokazetách VHS. Posléze s postupem digitalizace technologií byly vydávány filmy na nosičích DVD.

Na internetovém portálu najdeme vedle dokumentárních filmů i různé výukové a doprovodné materiály. Jde o audiovizuální lekce, které obsahují dokumentární filmy a také náměty na aktivity po jejich zhlédnutí. Podle informací autorů a spolupracovníků programu je portál navštěvován pedagogy z více než 2900 základních a středních škol po celé republice. Zde umístěné dokumentární filmy se tak během existence tohoto vzdělávacího programu staly již tradiční

³⁶⁸ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL:< <http://www.csfd.cz/film/464213-cesky-zurnal-exekuce/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016].

pomůckou ve výchovně vzdělávacím procesu. Filmy a doprovodné lekce jsou zaměřeny globálně na aktuální témata současného světa. Především je to ochrana životního prostředí, mediální výchova, ochrana lidských práv a moderní československé dějiny. Dokumentární filmy a audiovizuální pomůcky se díky tomuto dlouholetému projektu staly plnohodnotnou pomůckou ve výuce na mnoha českých školách.³⁶⁹

5.3 Celovečerní filmy

Zde uvedená díla jsou opět pouze ukázkou a nikoli reprezentativním přehledem či výčtem, co všechno je v dané kategorii použitelné pro výuku ZSV. Výběr titulů, třeba v případě výukového bloku filosofie, se může zdát překvapivý. Potíž je v tom, že na rozdíl od výuky historie žádné primárně zaměřené dílo neexistuje,³⁷⁰ a tak je třeba nějakým aspektem filmu vždy ilustrovat konkrétní problém. Tím se pole k výběru filmů učitelé otvírá podle jeho uvážení.³⁷¹

5.3.1 Televizní filmy

Zločin v Polné 1 a 2

(ČR, 2016, režie: Viktor Polesný)³⁷²

Ročník: 3. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovědní seminář), výukový blok: filosofie, politologie

Dvoudílný televizní film o hilsneriádě, premiérově uvedený veřejnoprávní televizí na jaře 2016, se stal velkou událostí minimálně ve sborově. Učitelé ZSV

³⁶⁹ Více viz v článku na webu Česká škola Dokumentární film může nyní ve výuce využívat každý pedagog (online). Dostupný z URL: <<http://www.ceskaskola.cz/2013/02/dokumentarni-film-muze-nyni-ve-vyuce.html>> [cit. 28. 10. 2016].

³⁷⁰ Záměrně opomímám norskoo-švédský film z roku 1999 Sofiin svět podle stejnojmenného bestselleru Josteina Gaardera. Na rozdíl od knihy není film možné považovat za úspěšný, ale především již není vhodný pro gymnázium. Zde studující diváci mají jiná měřítka na filmovou produkci. Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/118932-sofiin-svet/komentare/>> [cit. 5. 12. 2016].

³⁷¹ Při rozhovoru s kolegy na jednom z kurzů v rámci DVPP pořádaných FF UK na téma alternativních metod výuky filosofie se ukázalo, že mají dobré zkušenosti např. s filmy Matrix (Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/9499-matrix/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016]) a Útěk do divočiny (Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/229841-utek-do-divociny/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016]).

³⁷² Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/407309-zlocin-v-polne/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016].

a dějepisu byli dotazováni svými kolegy z jiných předmětových komisí na detaily příběhu, což se s žádným jiným televizním pořadem dosud nestalo.³⁷³ Film přišel do rozjitřené doby, kdy se společnost potýká se vzdemutou vlnou islamofobie, a ukázka dobového antisemitismu měla otřásající dopad.

V roce 1899, na Bílou sobotu, byla v lese za Polnou u Jihlavy nalezena mrtvá devatenáctiletá dívka Anežka Hrůzová. Na hrdle jí zela velká řezná rána. Lékařům připadalo, že na místě činu není odpovídající množství krve. Vzhledem k velikonočnímu období tak ožila stará antisemitská pověra o krvi křesťanských panen používané při přípravě židovských macesů. Podezření ukázalo na Žida Leopolda Hilsnera (1876–1928), mírně mentálně zaostalého tuláka, který byl údajně spatřen poblíž místa činu.

Hilsnera hájil ex officio JUDr. Zdenko Auředníček (1864–1932) a do kauzy se zapojil i T. G. Masaryk, který své pochybnosti o procesu a odpor vůči antisemitským postojům a mýtům shrnul v brožurách *Nutnost revidovati proces Polenský* (1899) a *Význam procesu Polenského pro pověru rituální* (1900). Film ukazuje konfrontaci TGM s vlastními studenty, zfanatizovanou protizidovsky naladěnou společností, zaznívají i dobové písně Masaryka zesměšňující. Velmi silně působí protiklad Dr. Auředníčka a Dr. Karla Baxy (1862–1938), synovce Karla Havlíčka Borovského, významného ambiciózního právníka a politika, který se svezl při zastupování rodiny Hrůzové na vlně národovectví a antisemitismu k rozhojňování vlastní popularity. Díky obětavosti Dr. Auředníčka byl Hilsnerův trest zmírněn na doživotí. Věznicí Hilsner opustil na základě milosti císaře Karla I. s podlomeným zdravím po 16 letech, v roce 1918.

Promítání může doprovodit diskuse na téma: Jeden z vůdců současných extremistických proudů u nás, Adam B. Bartoš, byl za antisemitské projevy, mj. i v Polně na místě nalezení Anežky Hrůzové, pravomocně odsouzen k podmíněnému trestu. Nakolik současná situace s vyhocenou islamofobií připomíná antisemitsky naladěnou společnost na přelomu 19. a 20. století? K bloku o filosofii diskuse na téma: Význam Masarykových bojů za pravdu v rukopisné aféře a hilsneriádě.³⁷⁴

³⁷³ Do výuky plánovali zařadit film vedle mne ještě další kolegové (dějepis a kolegyně v sociologii na VOŠ).

³⁷⁴ „K tématu neodmyslitelně patří i připomínka Masarykovy role v rámci rukopisné aféry. Podvrh, lhostejno že vědecky, filologicky zpackaný, nemůže být základem národní hrdosti ani vědecké práce. Či jinak řečeno: Účel nesvětí prostředky, ale naopak použité prostředky mohou znesvětit i sebelepší účel.“ ŽDÁRSKÝ, Pavel. České myšlení o etice vědy v historickém a interdisciplinárním pohledu. *Envigogika* (online), 2011, roč. 6, č. 2, dostupné z URL: <<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/308/312>> [cit. 5. 12. 2016].

České století: Veliké bourání (1918)

(ČR, 2013, režie: Robert Sedláček)³⁷⁵

Ročník: 3. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovední seminář), výukový blok: filosofie, politologie

První díl série *České století* je věnován vzniku republiky. V roce 1914 opustil Tomáš Garrigue Masaryk s dcerou Olgou rodinu v Praze a odešel do zahraničí s cílem dosáhnout osvobození Čechů a Slováků z područí podunajské říše. Televizní film sleduje jeho cestu ve vybraných situacích a zápletkách až k vítěznému návratu prvního prezidenta Republiky československé do Prahy.

Téma i obsah filmu jsou sice primárně historické, ale doplňují výklad o osobnosti a myšlení TGM. Jan Patočka právě v založení republiky spatřoval Masarykův nejvýznamnější počin. Možná diskuse na téma: Podle Jana Patočky by měl být Masaryk životním problémem každého myslícího Čecha. Co to znamená pro vás?

Další výukový blok, ve kterém se dá promítnutí filmu zvážit, je politologie. Diváci si ožijí důležitý mezník české státnosti. Vhodná je diskuse nad hlavní myšlenkou posledního Masarykova velkého díla *Světová revoluce* (1925). Velká válka je Masarykem chápána jako dějinný odklon od „sepětí trůnu a oltáře“ k demokracii. Ve filmu zazní slova: „Jsme na prahu revoluce světové. Evropa a svět vstupují do nového stadia vývoje, v kterém se rozhodne, kdo bude držet moc. Jestli staré feudální teokracie nebo systém moderní, který ctí lidskou svobodu.“ S podobným optimistickým pohledem je po roce 1989 nepřesně spojován Francis Fukuyama se svým „koncem dějin“, kdy se svět zbavil bipolárního rozdělení a převážně se přihlásil k liberální demokracii. K čemu ale směřuje svět dnes?

5.3.2 Klasická filmová produkce

Zde uvádím několik příkladů filmů, se kterými mám pozitivní zkušenosti a zařazuji je již několik let. Jde tedy o výběr subjektivní, který tvoří jakousi ukázkou možností, a je proto nereprezentativní a pochopitelně z mnoha důvodů velmi omezený. Některé další tituly jsem pouze zmínil výše v poznámkovém aparátu.

Náš vůdce (orig. *Die Welle*)

(SRN, 2008, režie: Dennis Gansel)³⁷⁶

Ročníky: 2. a 3. (gymnázium, ZSV a navazující společenskovední seminář), výukový blok: politologie

³⁷⁵ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL:<<http://www.csfd.cz/film/321831-ceske-stoleti/452170-velike-bourani-1918/prehled/>> [cit. 5. 12. 2016].

³⁷⁶ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL:<<http://www.csfd.cz/film/239674-nas-vudce/prehled/>> [cit. 4. 12. 2016].

V současnosti asi nejdůležitější a z hlediska zařazení do výuky i nejúspěšnější snímek (měřeno reakcí žáků). Na důležitosti mu dodává rostoucí vlna populismu a extremismu posledních let, která s sebou u části mládeže přinesla obavy o další budoucnost liberální demokracie. Významný je v tomto smyslu i fakt, že film je natočen podle skutečné události. To vše jsou důvody, proč snímku a okolnostem jeho vzniku zde věnuji větší prostor než ostatním.

V roce 1967 učitel dějepisu na střední škole Cubberley v kalifornském Palo Alto Ron Jones zjistil, že nedokáže svým studentům dobře odpovědět na otázky, jak mohl kultivovaný německý národ propadnout zruďné nacistické ideologii a podporovat zločinný režim. Jonese napadlo, že se třídou provede pokus. Založil ve třídě hnutí s názvem Třetí vlna (Third wave), které bylo postavené na disciplíně a omezení práv jednotlivců kvůli údajnému zlepšení studijních výsledků. Kolektivního ducha měly podporovat různé symboly sounáležitosti, jako třeba společný pozdrav gestem ruky.

Potřebou kázně a kolektivního ducha Jones zahájil první den experimentu. Budou-li sedět všichni vzpřímeně, budou se nejen cítit lépe, ale prospěje to i jejich myšlení. Žáci ho pak sledovali s rukama za zády, uctivě ho oslovovali „pane Jonesi“ a nacvičovali rychlý a ukázněný příchod do třídy. Další den bylo hlavním tématem vybudování komunity na bázi pospolitosti. Ta byla postavena hodnotově nad izolovaného jednotlivce. Společně dupali a skandovali, což jim umožnilo pocít jednoty lépe vnímat. Již třetí den náhodně vybraní studenti, kteří se ocitli v přidělené roli informátorů, neváhali ve jménu prospěchu celku udávat své spolužáky. Jones navíc vykazoval ze třídy každého i za sebemenší provinění či náznak nesouhlasu. Jedna z vykázaných studentek vzápětí začala ve škole organizovat hnutí odporu. Viditelně vzrůstala agresivita a docházelo k různým potyčkám ve škole i mimo ni. Jones zároveň přistoupil k improvizovaným soudům, které měly trestat zrádce hnutí. Po škole byl doprovázen samozvanou ochrankou složenou z dobrovolníků. Automaticky hnutí začalo uplatňovat cenzuru vůči autorům školního časopisu a členové Jonesovy ochranky dokonce fyzicky napadli školní knihovnici.

Čtvrtý den Jones sdělil překvapeným studentům, že hnutí není jen hrou a je vybudováno na dalších 1025 školách po celých Spojených státech. Cílem je založit třetí velkou politickou stranu vedle demokratů a republikánů a postavit za ni dalšího prezidentského kandidáta.³⁷⁷ Na další den svolal všechny členy do školní auly. Sešlo se jich na 200. Jones jim tvrdil, že za chvíli začne televizní

³⁷⁷ Americká společnost byla v té době stále ještě traumatizována atentátem na Johna Fitzgeralda Kennedyho z listopadu 1963 a aktuálně probíhající válkou ve Vietnamu. Hnutí, které se tvářilo, že přináší alternativu dosavadního vývoje, o to více vzbuzovalo naděje a nadšení.

přenos s novým vůdcem. Místo přenosu se však z obrazovky linul jen šum a pak začal Jones ke shromážděným hovořit a poukazovat na podobnost s nacismem. Jsme stejní, jako byli Němci, uzavřel.

Škola s Jonesem nedlouho po experimentu rozvázala pracovní poměr. Po letech celý příběh sepsal a publikoval v knize, která se stala bestsellerem a je překládána do mnoha světových jazyků. V Německu, USA a Izraeli je na řadě škol součástí povinné četby. Tak se příběh dostal i k německému režisérovi, který ho v roce 2008 dostal na plátna kin a obrazovky televizorů.³⁷⁸

Děj filmu byl přenesen do současného Německa. O to je působivější: studenti v rámci projektového týdne mají probírat téma autokracie a jsou znechuceni otázkou, zda se může něco takového v Německu opakovat. Ne, až na existenci neonacistických holých lebek, něco takového podle nich už prostě možné není. Učitel se rozhodne pro experiment a děj (sice v podrobnostech trochu jiný) jinak přesně kopíruje prudkou dynamiku vývoje, stejnou, jakou události nabraly kdysi v USA. Závěr filmu doslova mrazí svou aktuálností, když učitel Wenger za doprovodu výrazných gest velmi expresivně hlásá studentům o domnělém posláni hnutí Vlha: „Doplácíme na globalizaci! Politici nám namlouvají, že cestou z krize je větší výkon. Ale politici jsou jen loutkami ekonomiky. Ve skutečnosti chudí dál chudnou a bohatí bohatnou. Jediná velká hrozba je teror...“

Na rozdíl od skutečného experimentu film končí tragicky, čímž se ale ještě umocňuje jeho emocionální dopad. Význam filmu po několika letech od vzniku ještě vzrostl, vezmeme-li v úvahu řadu varovných signálů, které vidíme kolem sebe i jinde ve světě. „Vzpomínáte si, jakou otázku jsme tento týden řešili? Jestli u nás může znovu vzniknout diktatura. To bylo přesně ono. Fašismus,“ ukončil projektový týden filmový učitel Rainer Wenger.

Promítání je vhodné nejprve doplnit komentářem, který potvrdí reálné pozadí snímku. Dále je třeba poukázat na dříve probrané charakteristiky autokratických systémů, které se postupně a nenápadně a demokratickou formou hlasování zavádějí ve třídě, za použití manipulace a racionalizace. Komentář je možné doplnit o konstatování, že nezáleží na symbolické formě (nejde o gesto pozdravu, barvu košile atd.), ale o obsah. Tyto události se opravdu staly a mohou se opakovat kdykoli a kdekoli, hrozí i na celospolečenské úrovni, kdy už by opravdu nešlo o hru.

Další rovinou je potom možná připomínka látky z psychologie z předchozího ročníku: Shodou okolností právě v Palo Alto čtyři roky po Třetí vlně začala jedno

³⁷⁸ Srov. NOVOTNÝ, Lukáš. Zlo se skrývá v každém z nás. Psychologický experiment ve filmu *Náš vůdce. Dějiny a současnost*, 2008, (online). Dostupné z URL: <<http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2008/7/zlo-se-skrывa-v-kazdem-z-nas/>> [cit. 4. 12. 2016].

letní nedělní odpoledne místní policie „zatýkat“ před zraky užaslých sousedů studenty, kteří byli součástí proslulého stanfordského vězeňského experimentu P. Zimbarda. Výpovědi účastníků obou experimentů se potom prakticky shodují v tom, nakolik byli překvapeni vlastním jednáním a co se tak dověděli o lidské povaze a moci situačních sil.³⁷⁹ V obou případech stačilo pár desítek hodin experimentu k morálnímu rozpadu u mnoha mladých lidí. Je vhodné, když následuje diskuse.

Lid versus Larry Flynt

(USA, 1996, režie: Miloš Forman)³⁸⁰

Ročník: 4. (gymnázium, společenskovední seminář), výukový blok: etika

Film natočil podle skutečného příběhu pornomagnáta Larryho Flynta Miloš Forman, který ho označil za „univerzální film o svobodě“. Výrok režiséra rovněž na téma svobody zaměřeného slavného snímku *Přelet nad kukačím hnízdem* byl souhlasně zmiňován mnohými recenzenty a publicisty i filosofem Václavem Bělohradským. Ozvalo se ale i několik kritických hlasů.

Forman sleduje příběh Larryho Flynta od zážitku z dětství, kterým poukazuje na chudé poměry, ze kterých vzešel, i netušenou rodinnou situaci. Posléze sleduje jeho vzestup, kdy budoucí mediální magnát vlastní síť striptýzových klubů v Ohio, až k vybudování vydavatelského impéria s vlajkovou lodí v čele, kterou je časopis *Hustler*. Úspěch plátku odstartovalo zveřejnění fotografií opalující se nahé Jackie Onassisové (někdejší manželky J. F. K.).

V roce 1976 byl Flynt zatčen a obviněn z šíření obscenosti. Tehdy podle svých vyjádření i Formanova vyprávění zahájil svůj boj proti cenzuře, za svobodu slova a proti vzrůstajícímu vlivu fundamentalistické americké náboženské pravice.³⁸¹ V roce 1978 byl Flynt před soudní síní ze zálohy postřelen a zůstal upoután na invalidní vozík. Nejznámější Flyntova kauza začala žalobou fundamentalistického evangelikála, televizního kazatele Jerryho Falwella. Falwella na stránkách *Hustlera* spojili s konzumací alkoholu a incestním jednáním. Případ posuzoval

³⁷⁹ Srov. ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2346-9.

³⁸⁰ Viz *Česko-Slovenská filmová databáze* (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/2983-lid-versus-larry-flynt/prehled/>> [cit. 8. 12. 2016].

³⁸¹ Je paradoxní, že právě v té době navázal přátelství s evangelikálně zaměřenou křesťanskou aktivistkou Ruth Carter-Stapletonovou (sestrou tehdejšího prezidenta Jimmyho Cartera), které vyústilo v jeho křest. Stojí za zmínku, že ve filmu je Ruth ztvárněna Donnou Hanoverovou, manželka někdejšího newyorského starosty a nynějšího spolupracovníka Donalda Trumpa Rudolpha Giulianiho.

i Nejvyšší soud USA, kde Flynt hájil svobodu slova zaručenou prvním dodatkem ústavy – a soud mu dal za pravdu.

Promítání filmu v tomto případě nutně musí předcházet učitelův úvod, ve kterém žáky seznámí s klíčovými historickými souvislostmi a upozorní na hlavní motivy, kterých se bude týkat následná reflexe. Tu žáci zpracují za domácí úkol písemně. Text bude zaměřen na dvě témata: 1) Jak hodnotíte Flynta jako bojovníka za svobodu slova? 2) Jak zapadá Flyntem explicitně prezentovaný postoj k hodnotám do postmoderního diskursu?

Žáci k filmu a následné práci nutně potřebují znát další informace, nevystačí si pouze s látkou z filosofie a etiky. Falwell byl sám o sobě dosti odpudivou figurkou křesťanského fundamentalismu: „Za všechno mohou feministky, homosexuálové a lesbičky,“ prohlásil prý reverend Jerry Falwell o příčinách 11. září 2001. (...) je protagonistou americké náboženské pravice – vlivného klerikálně-politického proudu brojícího mj. proti výuce evoluční teorie ve školách. Proud, jenž dodává voliče a ideologickou municí Bushově vládě.³⁸²

Při závěrečné diskusi nad reflexemi žáků je nutný dovětek, který je pointou celého promítání: „Sledujeme-li pozorně Flyntův filmový příběh, všimneme si okamžiku, kdy osamocené, zlobivé a předvádějící se dítě v něm, unavené permanentní vzpourou, zatouží po hlubším smyslu. ‚Chci, aby po mě něco zbylo,‘ říká již upoután k invalidnímu vozíku. Zajištěný multimilionář přes své bohatství zůstává na okraji společnosti. Flyntův přítel novinář Rudy Maxa zcela otevřeně popsal obrat ve Flyntových preferencích: ‚Dnes, kdy má peníze i slávu, veškeré jeho úsilí vede k získání úcty a vážnosti společnosti.‘ Americký sen bez uznání elit zůstává nenaplněný. ‚Bojuji i za vás. Pokud zákon ochrání mě, ochrání každého,‘ sděluje novinářům. Cesta k sebepotvrzení vede přes sebepropagaci a Flynt se svůj příběh naučí dobře prodávat: ‚Natočit film byl můj nápad... Chtěl jsem lidem ukázat vlastní život ve správné perspektivě, aby mi lépe rozuměli...‘ Formanův antihrdina tentokrát postrádá opravdovost a ‚univerzální film o svobodě‘ deklarované kvality. Odmítnout ve Flyntovi bojovníka za svobodu ještě neznamená pokrytecky moralizovat, volat po cenzuře nebo odsuzovat karikování celebrit. Znamená to vidět ve Formanově uměleckém počínu – navzdory všem vznešeným proklamacím – jen stylizovaný příběh Larryho Flynta.³⁸³

Druhým tématem je otázka po hodnotách: „O hodnotách ve výchově a vzdělávání se dá uvažovat z mnoha hledisek. Zaměřme se na ty základní. (...) První z nich široce zpopularizoval filmový Larry Flynt často citovaným tvrzením, že

³⁸² ŽĎÁRSKÝ, Pavel. Lid versus Larry Flynt – tvůrčí čin v novém kontextu, op. cit., s. 125.

³⁸³ ŽĎÁRSKÝ, Pavel. Lid versus Larry Flynt – tvůrčí čin v novém kontextu, op. cit., s. 129.

hodnoty jsou jen názory a názory jsou, méně expresivně, jako zadní část zažívacího traktu – má je každý. Řečeno s E. Kohákem: Přístupujeme-li k chápání světa s omezením jen na „matematicko-příčinné“ vztahy v abstraktním rámci res extensa, jsou hodnota a smysl záležitostí iracionální; hodnota je názorem zastávaným na základě vkusu a nálady. Pak je možné nakládat se světem libovolně, „piknik jako pogrom, jak se vám líbí – a věnovat se závažné činnosti maximalizace zisku“. (Jsem vinen špatným vkusem, hájí se Flynt.)³⁸⁴ „Pak je možné nakládat se světem libovolně. Vše, co omezuje tuto libovůli, můžeme vydávat za omezení svobody. (...) Bez nahlédnutí smyslu a hodnoty není odpovědnosti – schopnosti člověka odpovídat na svou povolanost vstupovat do vztahů (...). Odmítneme-li karteziánský model a chápeme-li svět Života jako smysluplnou strukturu, odpovědnost není možné od svobody oddělit.“³⁸⁵

Kritika filmu je vedena z pozice deontologické etiky, z pohledu utilitaristického je Flyntovo počínání příznivci filmu logicky chváleno jako zásadní precedens v boji proti fundamentalismu.

Schindlerův seznam

(USA, 1993, režie: Steven Spielberg)³⁸⁶

Ročník: 4. (gymnázium, společenskovední seminář), výukový blok: etika

Zařazení filmu, natočeného podle skutečných událostí, není motivováno historicky, ani se netýká prvoplánově problematiky nacismu a holokaustu. Film byl natočen podle knihy *Schindlerova archa* australského spisovatele Thomase Keneallyho na základě rozhovorů se Schindlerem zachráněnými židy a po studiu historických dokumentů. Historická rekonstrukce je provedena velice podrobně, ani rozporuplnost charakteru Oskara Schindlera není tvůrci idealizována.

Rodák ze Svitav, agent německého Abwehru a člen NSDAP Oskar Schindler (1908–1974) se koncem roku 1939 pokusil v Krakově rychle zbohatnout odkoupením továrny na smaltované nádobí u krakovského židovského ghetta. Jeho obyvatele Schindler v továrně zaměstnával s dovolením antisemitského a nekrofilního správce ghetta Amona Götha. Když se válka chýlí ke konci, snaží se Schindler zabránit odvezení svých dělníků do Osvětimi. Götha uplatí (Židy koupí podle jmenovitého seznamu čítajícího 1200 osob) a převezí do své továrny na granáty v Brněnci. Továrna ale není funkční, a tak Schindler za svých peněz

³⁸⁴ ŽDÁRSKÝ, Pavel. De iis haud licet bonis disputari. In HOGENOVÁ, Anna, PELCOVÁ, Naděžda. *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2008, s. 66. ISBN 80-7290-272-5.

³⁸⁵ ŽDÁRSKÝ, Pavel. Lid versus Larry Flynt – tvůrčí čin v novém kontextu, op. cit., s. 128.

³⁸⁶ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/8653-schindleruv-seznam/prehled/>> [cit. 8. 12. 2016].

nakupuje granáty jinde a vydává je za vlastní produkci. Situaci zachrání kapitulace Německa, protože Schindler se postupně dostal na mizinu. Schindler jako nacista prchá, ale jeho dělníci mu vystaví a podepíší dobrozdání o své záchraně. V roce 1993 mu byl přiznán titul Spravedlivý mezi národy udělovaný komisí, vedenou izraelským nejvyšším soudem, při památníku Jad va-šem.

Po skončení promítání mohou žáci za domácí úkol sepsat reflexi, v níž se dá zaměřit na tři témata: a) komentář na téma holokaustu, b) Amon Göth a nacistická absence úcty k životu (biocentrická etika) a c) konfrontace utilitaristické etiky J. Benthamu s deontologickým přístupem I. Kanta: kdy je Schindlerovo jednání možné hodnotit jako etické?

(Zásadní pro zodpovězení závěrečné otázky je posouzení motivů Schindlerova jednání. Když na konci války chápal, že nastal konec tisícileté říše, nechťel se jako člen NSDAP distancovat záchranou Židů od své minulosti? Nebo je skutečně chtěl zachránit, protože prošel nějakým vnitřním obratem? Zde je důležité upozornit na paradox: stovkám zachráněných, jejich dětem, vnukům a pravnukům, nyní již mnoha tisícům lidí je úplně jedno, jaký byl kdysi motiv Schindlerova jednání – protože jeho dělníci přežili! Důsledek konání viděn z utilitaristických pozic na druhou stranu nijak nesuspenduje deontologický nárok na kladenou otázku.)

Kundun

(USA, 1997, režie: Martin Scorsese)³⁸⁷

Ročník: 4. (gymnázium, společenskovední seminář), výukový blok: úvod do náboženství

Životopisný film podle skutečnosti o tibetském dalajlámovi. Příběh začíná jeho objevením a sleduje jeho odchod jako malého chlapce do Lhasy. Velmi působivě je ztvárněna invaze čínských komunistů a zoufalá snaha mladého dalajlámy získat pomoc v zahraničí a později najít nějaký modus vivendi s čínskými okupanty. Po návštěvě Číny, kde na něj hluboce zapůsobil samotný předseda čínské komunistické strany Mao, měl dokonce pocit, že soužití bude možné. Dodnes dalajláma opakuje možná pro někoho překvapivé tvrzení, že „je marxistou“. Když se však plně ukáže pravá podstata čínského komunistického režimu v genocidní politice a likvidaci tibetského buddhismu jako opia lidstva, rozhodne se dalajláma opustit se svými nejbližšími Tibet a najít azyl v Indii, kde žije dodnes.

Vyznění snímku je emocionálně podpořeno úchvatnými záběry kamery (nejen na přírodu) a nádhernou minimalistickou hudbou světově proslulého

³⁸⁷ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL: <<http://www.csfd.cz/film/8250-kundun/prehled/>> [cit. 8. 12. 2016].

skladatele Philipa Glasse. Vzhledem k esteticko-výchovnému zaměření našeho gymnázia, kde žáci studují ve výtvarné i hudební větvi, je to další aspekt úspěchu filmu u žáků.

Komentář před filmem upozorní na mnohé aspekty tibetského buddhismu, které jsou filmem předkládány mnohem lépe, než jakýmkoli výkladem. Žáci mohou být vyzváni, aby si promysleli, v čem asi dalajláma spatřuje blízkost buddhismu a marxismu. Po promítání následuje diskuse. Téma je od návštěvy čínského prezidenta v Praze na jaře 2016 a událostí, které ji doprovázely, velmi aktuální a diskuse se stáčí především k politickým aspektům. (Podzimní návštěva dalajlámy v Praze v témže roce a následná aféra s jeho přijetím ministrem kultury dosud při příležitosti promítání nebyla reflektována.)

Gándhí

(Velká Británie, Indie, 1982, režie: Richard Attenborough)³⁸⁸

Ročník: 3. (gymnázium, společenskovední seminář), výukový blok: filosofie

Životopisný film podle skutečnosti začíná zavražděním Gándhího v roce 1948 a poté jsou zpětně líčeny nejdůležitější události jeho života. Po dočasném působení v Jižní Africe se Gándhí roku 1915 vrací do Indie a začíná vést svůj nenásilný boj proti britské nadvládě. Zaskočení Britové se hnutí za nezávislost pokoušejí potlačit všemožnými prostředky – i za cenu krvavého masakru. Gándhí a jeho nenásilné lidové hnutí však všemu navzdory neochabuje a nakonec zvítězí. Roku 1947 získá Indie nezávislost. Film ukazuje i tragický dopad získání nezávislosti: Gándhímu se nepodaří sjednotit hinduisty a muslimy a jeho vlast je rozdělena na hinduistickou Indii a muslimský Pákistán. Brutální bratrovražedné násilí, které rozdělení doprovází, překoná Gándhí jedním ze svých legendárních půstů, který ho málem stojí život. Násilí je z úcty k jeho osobnosti nakonec přece jen utišeno. Krátce po dosažení nezávislosti, 30. ledna 1948, umírá Mahátma Gándhí kulkou hinduistického fanatika.

Žáci mohou za domácí úkol zpracovat reflexi, v níž se dá dotknout následujících témat: a) Náboženská nesnášenlivost a současná nenávisť vůči muslimům kontra Gándhího výrok: „Jsem hinduista, muslim, křesťan i žid!“ b) T. G. Masaryk a jeho spor s L. N. Tolstojem: co je podstatou a smyslem nenásilí? (T. G. M.: „Mohu-li si vybrat mezi Chelčickým a Žižkou, vyberu si Chelčického. Ovšem mohu-li si vybrat.“) A c) K filosofii M. Machovce: Gándhího nenásilí (ahimsá) neznamená pasivitu, ale aktivitu.

³⁸⁸ Viz Česko-Slovenská filmová databáze (online), dostupná na URL:<<http://www.csfd.cz/film/350-gandhi/prehled/>> [cit. 8. 12. 2016].

Téma nenásilí se objevuje ve výuce při zmínkách o Listopadu 1989 a je dobré ho připomenout i v této souvislosti.³⁸⁹

7 Závěry

Veřejnoprávní televize skutečně může hrát aktivní a účinnou roli v přístupu ke kultuře a vědění. Obsah jejího vysílání, ať už publicistické pořady a dokumentární tvorba, či vhodně vybrané celovečerní filmy mohou naplnit sen Edwarda Murrowa – televize může učit, vysvětlovat a inspirovat. V dnešní době je třeba bojovat za uchování jejího veřejnoprávního charakteru a nezávislosti a podpořovat ji k nastíněnému nasměrování.

Využívání filmu ve vzdělávacím procesu má navíc v naší zemi již dlouhou, osmdesátiletou tradici, kdy jeho potenciál pochopilo a využití oficiálně povolilo prvorepublikové ministerstvo školství. Zdaleka nejde např. jen o snímky historické či filmové adaptace významných literárních děl, vhodné pro oživení výuky českého jazyka a literatury, filmové projekce se osvědčují i v případě výuky ZSV.

Pokud se dodrží několik praktických pravidel, díky soustavnosti si žáci na použití takové metody zvyknou, vhodně se vybere program a jeho načasování v látce, nepodcení se příprava technická ani teoretická, a učitel doprovodí promítání vhodným komentářem či navazujícími aktivitami (min. diskusí), je metoda efektivní i populární zároveň. To je poznání, které navíc mohou dosvědčit vlastní dlouhou pozitivní zkušenosti.

Jako učitel, který je vzděláním filosof, nejvíce oceňuji takové chvíle, kdy se např. diskuse o hodnotách či o rozdílu mezi utilitaristickým a deontologickým přístupem v etice dá vyvolat nikoli jen suchopárným výkladem, ale právě nad příklady zprostředkovanými profesionály, kteří dovedou zapůsobit pomocí filmového jazyka na smysly i emoční stránku lidského nitra. V mnoha případech je tvorba dokonce založená na skutečných událostech, což tvoří rezonanci v lidském nitru ještě silnější. Jak před mnoha lety konstatovala první dáma české filosofie

³⁸⁹ Machovec jako signatář Charty 77 výslovně vzpomněl Gándhího příklad ve svém veřejném projevu na Václavském náměstí 19. ledna 1989 v rámci tzv. Palachova týdne. Srov. ŽĎARSKÝ, Pavel. Milan Machovec – filosof věřící v humanitu. In BENDOVI, Markéta, BOROVIANSKÁ, Johana, VEJVODOVÁ, Daniela (eds.) *Filosofie v podzemí – filosofie v zázemí*. Praha: Nomáda, 2013. ISBN 978-80-260-3764-4.

„...projev o Janu Palachovi a aktivním nenásilném odporu, který odvysílal i zahraniční rozhlas. Zvláštním způsobem jako by předznamenal atmosféru a étos listopadového převratu.“ (s. 201)

výchovy Jaroslava Pešková, úkolem učitele je vlastně umožnit „setkání u společné věci“, které je smysluplné: „Setkání autora a čtenáře, vědce a studenta, tvůrců dramatu a diváka je vždy setkání *u něčeho*, u společné věci, o kterou jim běží. (...) Teprve spoluporozumění autora a čtenáře, herce a diváka, vědce a studenta dává dílu plnost a smysl...“³⁹⁰

Literatura:

- ČESÁLKOVÁ, Lucie. *Film před tabulí: Idea školního filmu v prvorepublikovém Československu*. Praha: Studie národohospodářského ústavu Josefa Hlávky, 2010. ISBN 978-80-86729-57-2.
- ČESÁLKOVÁ, Lucie. Film v rukou učitelů a vědců: myšlenka vzdělávat filmem v prvorepublikovém Československu. In *Historia scholastica sv. II.: Názorné vyučování a škola*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2013, s. 141–148. ISBN 978-80-86935-22-5.
- Kol. aut. *Evropská média a weby v české škole. Příručka pro učitele, žáky a studenty*. Praha: ÚIV, 2004. ISBN 80-211-0468-6.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- NOVOTNÝ, Lukáš. Zlo se skrývá v každém z nás. Psychologický experiment ve filmu *Náš vůdce. Dějiny a současnost*, 2008, (online). Dostupné z URL: <http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2008/7/zlo-se-skryva-v-kazdem-z-nas/> [cit. 4. 12. 2016].
- PEŠKOVÁ, Jaroslava. Komunikační potenciál“ a problém jeho kultivace. *Acta Universitatis Carolinae. Philologica 4–5. Slavica Pragensia XXXII*, 1988, s. 43–53.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- RAMBOUSEK, Vladimír a kol. *Technické výukové prostředky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZIMBARDO, Philip G. *Luciferův efekt. Jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2346-9.
- ŽDÁRSKÝ, Pavel. České myšlení o etice vědy v historickém a interdisciplinárním

³⁹⁰ PEŠKOVÁ, Jaroslava. „Komunikační potenciál“ a problém jeho kultivace. *Acta Universitatis Carolinae. Philologica 4–5. Slavica Pragensia XXXII*, 1988, s. 45.

pohledu. *Envigogika* (online), 2011, roč. 6, č. 2, dostupné z URL: <<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/308/312>> [cit. 5. 12. 2016].

ŽĎÁRSKÝ, Pavel. De iis haud licet bonis disputari. In HOGENOVÁ, Anna, PELCOVÁ, Naděžda. *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2008, s. 64–70. ISBN 80-7290-272-5.

ŽĎÁRSKÝ, Pavel. Lid versus Larry Flynt – tvůrčí čin v novém kontextu. In HOGENOVÁ, Anna, MOSKALOVÁ, Janina. *Pragma jako tvůrčí čin ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2005, s. 125–130. ISBN 80-7290-204-0.

ŽĎÁRSKÝ, Pavel. Milan Machovec – filosof věřící v humanitu. In BENDOVIÁ, Markéta, BOROVIANSKÁ, Johana, VEJVODOVÁ, Daniela (eds.) *Filosofie v podzemí – filosofie v zázemí*. Praha: Nomáda, 2013, s. 188–201. ISBN 978-80-260-3764-4.

Webové stránky:

Česká škola (<http://www.ceskaskola.cz>).

Česká televize (<http://www.ceskatelevize.cz>).

Česko-Slovenská filmová databáze (<http://www.csfd.cz>).

i-Forum (<http://iforum.cuni.cz>).

Jeden svět na školách (<http://www.jsns.cz>).

Multimediální pomůcka z audiovizuální kultury pro potřeby vyučujících a studentů Masarykovy univerzity <http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/js08/avk/ucebnice/index.html>.

Rada pro rozhlasové a televizní vysílání (<http://www.rrtv.cz>).

Radio-Television News Directors Association (<https://www.rtdna.org>).

Ústav pro studium totalitních režimů (<http://www.ustrcr.cz>).

YouTube (<https://www.youtube.com>).

IV. EKONOMIE A DIDAKTIKA³⁹¹

³⁹¹ IV. a V. oddíl se setávají z textů Mileny Tiché. Jedná se o texty, jež byly již dříve publikovány buď na portále RVP.cz či ve sbornících a kolektivních monografiích Katedry občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

IV.1 Smysl ekonomické aktivity a ekonomického vzdělávání

Hlavním smyslem ekonomické aktivity lidí je **tvorba bohatství**. Proto také zakladatel moderní ekonomie a vrcholný představitel klasické ekonomické teorie Adam Smith (žijící v letech 1723 až 1790) nazval svoji klíčovou práci z roku 1776 „Pojednání a podstatě a původu bohatství národů“³⁹². Tím položil základ pro vymezení předmětu zkoumání ekonomie jako vědy, která se má v nejobecnějším slova smyslu zabývat tvorbou a rozdělováním bohatství.³⁹³ Po určité době diskusí o předmětu zkoumání ekonomie byla vytvořena obecná definice, která říká, že: „*Ekonomie zkoumá, jak společnosti rozhodují o využití výrobních zdrojů, které mají alternativní užití, k výrobě různých komodit, a jak rozhodují o jejich rozdělování mezi různé skupiny.*“³⁹⁴

Je zřejmé, že ekonomové stále sledují procesy, které vedou k vytváření bohatství. Zabývají se tím, jak a kde vzniká bohatství a jak je možné přispívat k jeho navyšování. Ekonomové se táží především na to

- a) *jak a podle jakých kritérií toto bohatství rozdělovat pro současnou i budoucí spotřebu mezi jednotlivé osoby a různé skupiny lidí ve společnosti;*
- b) *jak využívat vzácných zdrojů za účelem výroby různorodých statků a služeb;*
- c) *a jak co nejlépe čerpat z omezených zdrojů s ohledem na uspokojení nových a stále rostoucích potřeb lidí.*

Aby bylo možno zajistit uspokojení rozmanitých potřeb lidí sledujících své vlastní různorodé zájmy v podmínkách *vzácnosti* a *omezenosti ekonomických zdrojů*, je potřeba v každé společnosti zvolit určitý princip, na jehož základě by docházelo ke **koordinaci činnosti všech zúčastněných ekonomických subjektů**. Prostřednictvím tohoto principu musí být společnost schopna nalézt odpověď na tři základní ekonomické otázky: a) *Co se má vyrábět, v jakém množství a kdy?* b) *Jak vyrábět?* c) A konečně: *Pro koho vyrábět?*

V tržní ekonomice na tyto otázky odpovídá trh. Již zmíněný zakladatel moderní ekonomie *Adam Smith*, který charakterizoval známý princip „neviditelné ruky trhu“³⁹⁵, *předpokládá, že v tržní ekonomice*, kde sleduje každý ekonomický subjekt především svůj vlastní zájem, tedy kde se spotřebitel snaží

³⁹² SMITH, A. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha: SNPL, 1958.

³⁹³ KONEČNÝ, B.; SOJKA, M. *Moderní ekonomie*. Praha: Economia, 1991. ISBN 80-85378-01-9. s. 3.

³⁹⁴ SAMUELSON, P.; NORDHAUS, W. *Ekonomie*. Praha: Svoboda, 1991. ISBN 80-205-0192-4. s. 13.

³⁹⁵ SMITH, A. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha: SNPL, 1958. s. 35.

dosáhnout maximálního užitku ze spotřebovávaných statků, kde cílem výrobce je maximální zisk a kde vzájemné vztahy mezi tržními subjekty jsou budovány na egoismu jedinice, *je právě trh tím, co dokáže koordinovat různorodé zájmy odlišných ekonomických subjektů, vede k jejich souladu, a tak nepřímou přispívá k blahu všech lidí.*³⁹⁶

Ve své klíčové práci „Pojednání o původu a podstatě bohatství národů“ popisuje Smith základní principy fungování trhu takto: „Tím, že ... výrobu řídí tak, aby její produkt měl co největší hodnotu, sleduje jen svůj vlastní zisk; jako v mnoha jiných případech vede ho tu jakási neviditelná ruka, aby dopomáhal k dosažení cíle, o který mu vůbec nejde. Tím, že jde za svým vlastním zájmem, prospěje mnohdy zájmu společnosti vydatněji, než když mu chce opravdu prospět.“³⁹⁷

Podle Adama Smithe a všech ekonomů, kteří na něj ve svých teoretických koncepcích navazovali a navazují, představitelů klasické a neoklasické ekonomie, platí, že **trh dokáže svojí „neviditelnou rukou“ sladit zájmy individuální a společenské.** Jednoduše řečeno, zastánci výše uvedených koncepcí předpokládají, že: „Smithova ‚neviditelná ruka trhu‘ vede jednotlivé tržní subjekty tak, že sledováním svého osobního zájmu a prospěchu jednají současně v zájmu trhu a společnosti.“³⁹⁸

Na tomto místě je nutno poznamenat, že důležitým předpokladem pro účinné fungování „neviditelné ruky trhu“ je to, že **nositelé tržních vztahů, lidé, se budou chovat mravně, odpovědně a budou mít také určité sociální citění.** Předpokládá se tedy, že lidé jakožto nositelé tržních vztahů budou *tvorit a dodržovat jak neformální, tedy nepsané, tak formální, sepsané a všeobecně uznávané normy chování, dané jak zvyky, obyčeji a tradicí, tak zákony, vyhláškami a předpisy, a že budou dbát na dodržování základních morálních zásad.* To se od nich v rámci koncepcie „neviditelné ruky trhu“ s určitou samozřejmostí očekává, ale je zřejmé, že **trh je k tomu sám od sebe nijak nepodněcuje.**

Je očividné, že **trh je pouze prostým nástrojem směny zboží a služeb mezi jednotlivými ekonomickými subjekty.** Je to místo, kde se setkává kupující a prodávající a kde se utváří cena. Není ničím víc, ani ničím méně. Sám o sobě **nemá a nemůže mít morálku. Nemá žádné sociální citění a nedá nikomu nic zadarmo.** Řešení sociálních problémů jej nezajímá. **Sociální nerovnosti spíše reprodukuje a prohlubuje, nestírá je. Trh si nedokáže poradit s externalitami, nejsou v jeho kompetenci.**³⁹⁹

³⁹⁶ VLČEK, J a kol. *Ekonomie a ekonomika.* Praha: ASPI, 2003. ISBN 80-86395-46-4. s. 105–106.

³⁹⁷ SMITH, A. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů.* Praha: SNPL, 1958. s. 35.

³⁹⁸ FUCHS, K.; TULEJA, P. *Základy ekonomie.* Ekopress, 2003. ISBN 80-86119-74-2. s. 27.

³⁹⁹ TICHÁ, M. Několik poznámek k ekonomickým aspektům násilí. In: *Násilí ve výchově, sportu*

Přese vše, co tu bylo konstatováno, je **trh** uznáván většinou ekonomů jako dosud **nejdokonalejší z poznáných regulátorů ekonomiky**, a to napříč jednotlivými ekonomickými školami a proudy ekonomického myšlení. Tvrdá hospodářská soutěž s ostrým a nesmlouvavým bojem mezi ekonomickými subjekty není zejména liberálními ekonomy považována za cosi nepřirozeného, ale naopak za jev žádoucí, pozitivní a nezbytný.

Jestliže ekonom sleduje v tržní ekonomice tvorbu a rozdělování bohatství, zabývá se především statky a službami, které je možno vlastnit. **Trh**, který funguje na základě soukromého vlastnictví výrobních zdrojů, **dokáže ocenit jen ty produkty, které je možno si přisvojit. S duchovním bohatstvím společnosti a duchovními hodnotami**, u kterých je možno jen obtížně určit vlastníka, **trh zacházet nedovede**. Není schopen je ani ocenit a ani nemotivuje k tomu, aby byly lidmi tvořeny a pěstovány. Nemají-li vlastníka, nemohou být zbožím a nemají proto také v tržním prostředí ani cenu.

Trh zcela ignoruje například dobré mravy, morálku, odpovědnost a čest. Podnikání, které je v tržní ekonomice zaměřené především na *co nejrychlejší dosažení co možná nejvyššího zisku*, vytváří spíše stimuly pro potlačování hodnot, než aby je aktivně rozvíjelo.

V tvrdé konkurenci ob stojí spíše ten, kdo bere při svém ekonomickém rozhodování na prvním místě v úvahu ziskové kritérium, a to bývá velmi často v rozporu s jinými neekonomickými kritérii rozhodování. To, co je ekonomické, nemusí být za všech okolností a vždy morální, etické, ekologické, sociálně únosné a ani v souladu s platnými právními normami chování.⁴⁰⁰ **Ekonomie dokáže postihnout jen ekonomickou dimenzi lidského jednání a chování, jeho mimoekonomický rozměr zachytit nedovede.** V tom jsou její možnosti omezené.

V podmínkách tržního hospodářství pak také trh **neumí řádně ocenit duchovní bohatství společnosti. Proto je důležité, aby byly v dostatečné míře pěstovány ostatní společenské vědy, etika a filosofie.** Ty nesledují člověka a jeho aktivity jen ve vztahu k tvorbě a rozdělování bohatství v ekonomickém slova smyslu, ale zaměřují se na širší rozměr lidského jednání. Vzhledem k tomu, že v životě lidí *mají nezastupitelné místo nejen ty hodnoty a bohatství, které dokáže ocenit trh, musí si také ekonom uvědomit, že trh a tržní principy mohou být ve*

a umění: Sborník z mezinárodní konference konané na UK Pedagogické fakultě v Praze dne 4. 5. 2006. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2006, s. 112-119. ISBN 80-7290-272-5. s. 113.

⁴⁰⁰ TICHÁ, M. Etická a ekonomická kritéria rozhodování a výchova k ekonomickému myšlení. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A. *Éthos ve výchově, umění a sportu.* Praha: UK Pedagogická fakulta, 2009, s. 221 – 230. ISBN 978-80-7290-387-0. s.222.

společnosti účinnými regulátory ekonomiky jen tehdy, když nositelé tržních vztahů (lidé) budou respektovat také takové hodnoty, které přímo neprocházejí trhem a budou se chovat v souladu s určitými morálními a mravními principy.

Z krátkodobého hlediska může být jednoduché ziskové kritérium rozhodování pro dosahování ekonomických úspěchů dostačující, ale z dlouhodobého hlediska se může stát nerespektování takových zásad jako je čestnost a spolehlivost a odpovědný vztah ke kulturnímu bohatství společnosti, a tedy trvalé přehlížení mimoekonomických kritérií rozhodování, významnou bariérou dosahování uspokojivých ekonomických výsledků. Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby nebyla se zřetelem na tvorbu bohatství pěstována pouze ekonomie, ale také ostatní společenské vědy, etika a filosofie. *Prostředky vynaložené na jejich rozvoj se mohou jevit z pohledu ekonoma jako neefektivní. Dokáží však pečovat o bohatství v jiném než pouze ekonomickém slova smyslu.* Proto by měla být jejich nezastupitelná role ve společnosti respektována také ekonomy, neboť bez kultivace duchovního bohatství je dlouhodobý ekonomický rozvoj fakticky nemožný.

Na tomto místě vystupuje do popředí otázka, co pak má být účelem dnes tak často vyzdvihovaného a v pedagogických dokumentech zdůrazňovaného **ekonomického a potažmo finančního vzdělávání**.⁴⁰¹ Jakým způsobem vést na školách žáky k samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování. Jak vytvářet předpoklady pro to, aby dnešní i budoucí občané byli dostatečně vybaveni souborem znalostí, dovedností a hodnotových postojů nezbytných k tomu, „aby byli schopni finančně zabezpečit sebe a svou rodinu a aktivně vystupovat na trhu finančních produktů a služeb“⁴⁰² a aby uměli „spravovat svůj osobní i rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a závazků s ohledem na měnící se životní situace.“⁴⁰³

Z dosavadních úvah vyplývá, že v rámci ekonomického a také finančního

⁴⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

⁴⁰² *Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF* [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Strategie_Fin-vzdelavani_CR.pdf>.

⁴⁰³ *Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFEG_2007_web.pdf>.

vzdělávání by měl být kladen důraz nejen na získávání vědomostí o tom, jak tvořit a zvyšovat osobní bohatství a na nácvik dovedností potřebných k ekonomickému rozhodování podle jednoduchého ziskového kritéria, ale zejména na *rozvíjení a osvojování si takových postojů a norem chování, které povedou k odpovědnému ekonomickému rozhodování a ke svědomitému hospodaření s osobním, rodinným, ale také veřejným majetkem.*

Při řešení konkrétních ekonomických problémů by mělo docházet k **porovnávání dosažených výsledků podle různých kritérií rozhodování a k uvážlivému hledání kompromisů.** Ekonomické kritérium rozhodování není obvykle to jediné, které nás dovede k určitému závěru. Kromě ekonomického, ziskového kritéria, bereme obvykle v úvahu také další stejně významná kritéria rozhodování, mezi něž například patří kritérium etické, ekologické, politické, sociální a právní. Uvedená kritéria racionálního rozhodování zpravidla nepůsobí v souladu, ale naopak rozporuplně. To, co je pro nás ekonomicky výhodné, nemusí být za všech okolností ekologicky prospěšné, politicky vhodné, sociálně šetrné, v souladu s platnými zákony a může se vymykat všeobecně respektovaným etickým normám chování.⁴⁰⁴

Zdůrazňování a vyzdvihování pouze *úzce pojaté výchovy k ekonomickému myšlení a rozhodování*, která by dávala přednost **jen ziskovému kritériu rozhodování**, bez zřetele na další výše uvedená kritéria, může směřovat k závažným a v krajním případě až k **nežádoucím výsledkům.** Při ekonomickém rozhodování nelze myslet pouze na dosažení zisku, a to bez zřetele na ochranu životního prostředí, politickou stabilitu, sociální jistoty a platné právní normy. *Zcela nesprávným směrem může vést výchova k ekonomickému myšlení a rozhodování v tom případě, bude-li zbavena svého etického rozměru,* když bude ekonomické chování hodnoceno bez ohledu na jeho morální rozměr.⁴⁰⁵

Předpoklady pro výchovu k široce pojatému samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování vytváří **interdisciplinárně koncipovaná výuka** vycházející z Rámcových vzdělávacích programů ze vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Člověk a svět práce (Základní vzdělávání) a Občanský a společenskovědní základ a Člověk a svět práce (Gymnaziální vzdělávání).⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ TICHÁ, M. Zisk – symbol úspěchu. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A., a kol. *Symbol ve výchově, umění a sportu* : Filosofická reflexe. Praha : UK Pedagogická fakulta, 2011, s. 277–284. ISBN 978-80-7290-428-0 . s 278.

⁴⁰⁵ TICHÁ, M. Etické aspekty finančního vzdělávání. *Metodický portál RVP : Portál vzdělávání.* (online). Praha: VÚP v Praze, 2010 (cit. 2010-4-16). ISSN 1802-4785. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8167/ETICKE-ASPEKTY-FINANCNIHO-VZDELAVANI.html/>.

⁴⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

Ty vedou žáky k osvojení základních metodologických principů různých společenských disciplín a také filosofie a etiky. Umožňují učitelům pracovat s různými kritérii hodnocení, vážít jejich význam a porovnávat jejich výsledky při posuzování bohatství člověka a společnosti.

Proto, aby učitel mohl realizovat takto náročně koncipovanou výuku, je důležité, aby také jeho **příprava byla založena na interdisciplinárním principu**. Budoucí učitelé by měli být vedeni tak, aby při hledání cest k řešení společenských problémů dokázali překročit zúžený pohled jedné vědní disciplíny a konkrétně pak také při řešení ekonomických problémů byli schopni využít rovněž jiných kritérií hodnocení než pouze úzce pojatého kritéria ziskového. Měli by být připravováni na to, aby spolu se svými žáky uměli vyhodnotit důsledky různých vzorců chování a posoudit spolu s nimi skutečnou cenu na první pohled ekonomicky neefektivních kroků. Uvedené interdisciplinární pojetí přípravy učitelů má řadu předností, ale především umožňuje zohlednění **etických kritérií hodnocení při výchově k ekonomickému myšlení a rozhodování**. To pak také vytváří předpoklady pro zasazení ekonomického a finančního vzdělávání do širšího, společensky žádoucího rámce výchovy k občanství.

Literatura:

- FUCHS, K.; TULEJA, P. *Základy ekonomie*. Ekopress, 2003. ISBN 80-86119-74-2.
- KLVAČOVÁ, E. Stát, trh a občan. *Ekonom*, 1993, č.32. ISSN 1210-07-14.
- KONEČNÝ, B.; SOJKA, M. *Moderní ekonomie*. Praha: Economia, 1991. ISBN 80-85378-01-9.
- MERTLÍK, P.; RUSMICOVÁ, L.; SOUKUP, J. *Úvod do obecné ekonomie*. Praha: VŠE 1990. ISBN 80-7079-372-4.
- SAMUELSON, P.; NORDHAUS, W. *Ekonomie*. Praha: Svoboda, 1991. ISBN 80-205-0192-4.
- SEN, A. *Etika a ekonomie*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-549-6.
- SMITH, A. *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Praha: SNPL, 1958.
- SOJKA, M. A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991. ISBN 80-7079-937-4.
- TICHÁ, M. Etická a ekonomická kritéria rozhodování a výchova k ekonomickému myšlení. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A. *Ěthos ve výchově, umění*

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

a sportu. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2009, s. 221–230. ISBN 978-80-7290-387-0.

TICHÁ, M. Etické aspekty finančního vzdělávání. *Metodický portál RVP: Portál vzdělávání*. (online). Praha: VÚP v Praze, 2010 (cit. 2010-4-16). ISSN 1802-4785. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8167/ETICKE-ASPEKTY-FINANCNIHO-VZDELAVANI.html/>.

TICHÁ, M. Finanční gramotnost a finanční vzdělávání. *Metodický portál RVP: Portál vzdělávání*. (online). Praha: VÚP v Praze, 2009 (cit. 2009-10-14). ISSN 1802-4785. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/6761/financni-gramotnost-a-financni-vzdelavani.html/>.

TICHÁ, M. Finanční vzdělávání a pregraduální příprava učitelů na UK v Praze – Pedagogické fakultě. *Metodický portál RVP: Portál vzdělávání*. (online). Praha: VÚP v Praze, 2009 (cit. 2009-10-14). ISSN 1802-4785. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/6763/financni-vzdelavani-a-pregradualni-priprava-ucitelu-na-pedagogicke-fakulte-uk-v-praze.html/>.

TICHÁ, M. Několik poznámek k ekonomickým aspektům násilí. In: *Násilí ve výchově, sportu a umění: Sborník z mezinárodní konference konané na UK Pedagogické fakultě v Praze dne 4.5. 2006*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2006, s. 112-119. ISBN 80-7290-272-5.

TICHÁ, M. Zisk – symbol úspěchu. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A., a kol. *Symbol ve výchově, umění a sportu: Filosofická reflexe*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2011, s. 277 - 284. ISBN 978-80-7290-428-0 .

VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 80-86395-46-4.

VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-66-3.

Pedagogické dokumenty

Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Strategie_Fin-vzdelavani_CR.pdf>.

Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný

dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFG_2007_web.pdf>.

IV.2 Úloha ekonomických poznatků ve výuce občanské výchovy na základní škole

Na úvod považujeme za vhodné poznamenat, že záměrně hovoříme o **občanské výchově**, tedy o vyučovacím předmětu, který může na základní škole *integrovat ekonomické vědomosti, dovednosti a postoje* prezentované v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* v rámci vzdělávacího oboru **Výchova k občanství** a vzdělávacího oboru **Člověk a svět práce** a v rámci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.⁴⁰⁷

Ekonomické poznatky zaujímají ve výuce občanské výchovy na druhém stupni základní školy důležité postavení, neboť vytvářejí základ ekonomického a finančního vzdělání našich občanů. V občanské výchově jsou žáci postupně seznamováni s ekonomickými problémy, se kterými se setkávají, či budou setkávat, v běžném životě. Jsou vedeni k *ekonomickému myšlení, rozhodování*, ale také k *ekonomickému chování*. Tak jsou připravováni na vstup do občanského života.

Získané ekonomické vědomosti a dovednosti jim mají pomoci při *odpovědném hospodaření nejen v rámci vlastní domácnosti*, ale také *v obci* a konečně i *v rámci širších národních a nadnárodních ekonomických struktur*. Takto koncipované ekonomické vzdělání by mělo bezesporu přispět ke *kultivaci ekonomického myšlení* budoucích občanů a vést je k *samostatnému a odpovědnému řešení aktuálních ekonomických problémů*.

Základní ekonomické vědomosti a dovednosti pomáhají každému člověku při orientaci v běžném ekonomickém a politickém životě. Umožňují mu nejen lépe zvládnout ekonomické problémy osobního a rodinného života, ale také aktivně řešit ekonomické problémy v rámci firmy, i národního hospodářství. Tyto vědomosti a dovednosti sice lidem nezajistí automatický úspěch v životě ani při podnikání, ale v každém případě jim vytvoří lepší předpoklady pro jeho dosažení.

Vhodně prezentované ekonomické poznatky vedou žáky k utváření vlastních názorů, stojí u stanovisek k ekonomickým problémům každodenního života. Toho však není možno dosáhnout jen prostým poučováním o tom, jaký postoj by měl žák ke sledovanému problému zaujmout a jak by jej měl řešit. Naopak je vhodné příslušný problém důkladně vysvětlit a všestranně zhodnotit. Žáci sami by měli pod vedením učitele hledat různé způsoby jeho řešení, a to s ohledem na předem vymezené cíle. Při tom je nutno přihlížet k tomu, za jakou cenu a na

⁴⁰⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017.

úkor čeho lze předem stanovené cíle naplnit. Pouze na základě takovéto výuky ekonomických poznatků se žák učí samostatně řešit ekonomické problémy, učí se logicky uvažovat, tvořivě myslet a odpovědně se rozhodovat, a to nejen během vyučovacího procesu, ale i v životě samém. Takovýmto způsobem prezentované učivo klade mimořádné nároky nejen na žáky, ale také na odborné a pedagogické vědomosti a dovednosti učitelů.

Učitelé by měli vést své žáky tak, aby *pronikali do podstaty učiva a získávali potřebné vědomosti, které budou schopni prakticky v životě aplikovat*. Měli by též přispívat k rozvoji jejich schopností a dovedností na *základě řešení problémových situací*, měli by je učit *samostatně myslet a rozhodovat*, ale také by měli *soustavně pěstovat jejich kladné morální a charakterové vlastnosti*. Právě tomu může dobře sloužit ekonomické učivo, v jehož rámci se na mnoha místech mohou *střetávat morální, etická a ekonomická kritéria hodnocení*. Naplnění všech výše uvedených cílů je značně obtížné, vede cestou individuálního přístupu učitele k jednotlivým žákům a jejich skupinám a závisí do značné míry na tvořivosti každého pedagoga.

Při prezentaci ekonomického učiva, které je *náročné na představivost a abstraktní myšlení* žáků, bereme v úvahu věkové zvláštnosti dětí v jednotlivých ročnících. Proto postupujeme od rozboru konkrétních ekonomických problémů, s nimiž se žák seznamuje ve svém bezprostředním okolí, v rámci své rodiny, až k problémům, které se týkají širších ekonomických souvislostí a zachycují jevy a procesy probíhající v rámci celého národního hospodářství, popřípadě i světové ekonomiky. Takto je žákům postupně rozšiřován pohled na ekonomické problémy, které je obklopují, a spolu s tím také rozvíjen obsah ekonomických poznatků, s nimiž jsou seznamováni.

Vzhledem k náročnosti prezentovaného ekonomického učiva jsou v rámci občanské výchovy *vysvětlovány jednotlivé ekonomické jevy a procesy pomocí konkrétních příkladů, o nichž víme, že se s nimi žáci setkávají, a které je možno zachytit v regionu, v němž působíme*.

Při vyučování se opíráme o aktivní činnost žáků a využíváme především příklady, které žáci sami přinášejí. Při výběru jednotlivých ekonomických problémů, jimiž se při výuce zabýváme, volíme ty, které jsou *pro život v daném teritoriu typické, a které se žáků bezprostředně dotýkají*, či se *kterými se budou muset při vstupu do aktivního ekonomického života vypořádávat*. Při tom uplatňujeme také individuální přístup k žákům s ohledem na jejich specifické zájmy, plány, ale i schopnosti, a to vhodnou vnitřní diferenciací vyučování.

Je zřejmé, že *plnění takto náročně koncipovaných cílů vyučovacího procesu není možné jednoduše ověřovat*. Jestliže k cílům práce učitele občanské výchovy nepatří jen to, aby žáci zvládli určitý okruh ekonomických vědomostí, ale aby

získané základní ekonomické vzdělání vedlo žáky k odpovědnému hodnocení ekonomických problémů, k promyšlenému ekonomickému chování a k racionálnímu ekonomickému rozhodování a konečně, aby přispělo rovněž k formování důležitých rysů osobnosti žáků projevujících se v jejich názorech a morálních postojích, pak kontrola výsledků vyučování běžnými pedagogickými prostředky, uplatňovanými v průběhu vyučovacího procesu, není jednoduchá.

Ověřování výsledků takto náročně pojatého vyučování v praxi je značně složité a je případně možné až s určitým, někdy značně dlouhým, časovým odstupem. Proto se do průběžného hodnocení žáků musí promítat zejména jejich aktivita a schopnost samostatně řešit přiměřené ekonomické problémy. Toto průběžné hodnocení by mělo sloužit především k dalšímu zdokonalování a zefektivňování používaných didaktických metod a postupů.

V rámci občanské výchovy není žákům poskytováno systematické odborné ekonomické vzdělání směřující k výchově budoucích národohospodářů, ale jedná se o cílevědomý výběr základních ekonomických poznatků, nezbytně spadajících do všeobecného vzdělání, které bude žák, budoucí občan, využívat v každodenním životě. Tyto vědomosti mu pomohou tehdy, až se bude rozhodovat o svém budoucím povolání, až se bude připravovat na svou budoucí profesi a volit způsob, kterým se zapojí do ekonomického života.

Tyto ekonomické poznatky využije při hospodaření v rámci své domácnosti, ale také v obci, a nakonec i v rámci celé národní ekonomiky. Získané ekonomické poznatky se stanou obecnou základnou pro jeho každodenní racionální ekonomické rozhodování, bez ohledu na to, jestli bude vystupovat jako výrobce, či jako spotřebitel, ať již vstoupí do ekonomického života jako zaměstnavatel, či jako zaměstnanec. Osvojený soubor znalostí, dovedností a postojů se stane předpokladem pro to, aby dokázal lépe finančně zabezpečil sebe a svou rodinu a uměl aktivně vystupovat na trhu finančních produktů a služeb, orientoval se v problematice peněz a cen a byl schopen odpovědně spravovat svůj, či rodinný rozpočet, včetně finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace. I přes to, že při občanské výchově jsou prezentovány pouze vybrané ekonomické poznatky nezbytné pro každého občana a využitelné v každodenním životě, musí být **utříděny a systematicky rozvrženy do jednotlivých ročníků, a to s ohledem na věk žáků i na celkové obsahové zaměření výuky občanské výchovy.**

Utřídění vzdělávacích obsahů vzhledem ročníkům základní školy

V nižších ročnících druhého stupně základní školy se soustředíme na roz-

bor takových ekonomických jevů, se kterými se žák zpravidla setkává ve svém bezprostředním okolí, v rámci života v domácnosti. Zaměřujeme se zejména na rozbor hospodaření domácnosti a rozhodování o tomto hospodaření. Ukazujeme na význam rozpočtu domácnosti, vymezujeme možné příjmy a výdaje tohoto rozpočtu a posuzujeme význam jednotlivých příjmových a výdajových položek. Zvažujeme jejich volbu v různých domácnostech. To vše taktně, na základě modelových situací, v dialogu se žáky, prostřednictvím jejich dosavadních zkušeností.

Probíráme-li význam *osobního rozpočtu*, můžeme zhodnotit *úlohu peněz, různé nástroje placení a jednotlivé možnosti nakládání s penězi*. S problematikou peněz pak úzce souvisí *tvorba ceny a vliv inflace na hodnotu peněz*, ale také *role spotřebitele na trhu, jeho práva a možnosti jejich ochrany*. Při výuce rozvíjíme uvážlivý a odpovědný vztah žáků k penězům a majetku vůbec a vedeme je k zodpovědnému hospodaření. Tento blok ekonomických poznatků by měl bezesporu vyústit v závěr, že k dobrému chodu každé domácnosti přispívá také zodpovědné hospodaření s majetkem. Domácnost může dobře fungovat, jestliže její členové dokáží s prostředky, se kterými disponují, správně a zodpovědně hospodařit, jestliže její členové uvážlivě promýšlejí své výdaje a berou při tom v úvahu svoje příjmy, se kterými disponují. V tom případě do jisté míry nezáleží ani tolik na majetku a bohatství domácnosti, ale především na zodpovědném hospodaření s tímto majetkem.

Ve vyšších ročnících žáky postupně seznamujeme se *širší ekonomickou realitou, se kterou se setkávají v rámci obce a posléze i v rámci celého národního hospodářství*. Podrobně je seznamujeme s takovými kategoriemi jako je *majetek a bohatství*. Pojednáváme o *různých zdrojích získávání majetku a jeho tvorbě*. V této souvislosti můžeme negativně zhodnotit nečestné obohacování. Seznamujeme žáky s úlohou bank a jejich službami, s různými formami finančních produktů, porovnáme s nimi různé možnosti nakládání s volnými prostředky (spotřeba, úspory, investice).

Hodnotíme různé *způsoby krytí deficitního rozpočtu a druhy pojištění*. V kontextu s rozбором různých možností získávání majetku posuzujeme i různé možnosti jeho využívání. Probíráme problém majetkové nerovnosti a sociální spravedlnosti. Ukazujeme na význam vlastnictví a na to, jak jsou vlastnická práva chráněna. Tyto ekonomické poznatky by měly žáky vést k respektování bohatství naší země, k odpovědnému vztahu k majetku, a především k jeho zodpovědnému užívání. Žáky vedeme k tomu, aby si uvědomili, že ten, *kdo* s určitým majetkem *disponuje*, by sním měl i *odpovědně hospodařit* a měl by jej umět i *účelně užívat*, neboť jen tak přispěje ke zvýšení bohatství celé společnosti.

V rámci občanské výchovy připravujeme mladého člověka na vstup do života také v tom smyslu, že se zabýváme *volbou jeho povolání*. Vedeme jej k odpovědné

přípravě na toto povolání, ale i ke svědomitému výkonu zvolené profese. Spolu se žáky se zamýšlíme nad jejich osobními schopnostmi, vlohami a zájmy. Ty pak konfrontujeme s možným uplatněním ve zvoleném povolání. Ukazujeme na různou délku a náročnost přípravy na jednotlivá povolání a připomeneme i nestejnou míru konkurence, se kterou se žáci zřejmě setkají na cestě ke zvolenému povolání. Citlivě se žáky probíráme i možné důsledky případného neúspěchu při volbě a výkonu zvoleného povolání. Ukazujeme na etická kritéria a morální aspekty volby povolání a způsobu obživy. V rámci výchovy k občanství vedeme žáky k tomu, aby si zvolili *takové povolání, které je bude uspokojovat, umožní jim, aby v něm uplatnili své vlohy, rozvinuli své schopnosti a úspěšně se začlenili do hospodářského života společnosti.*

V nejvyšších ročnících základní školy ukazujeme žákům na *místo člověka v hospodářském životě společnosti*. Hodnotíme s nimi *význam přípravy na povolání*. Přiblížíme jim *úlohu zaměstnance a zaměstnavatele*. Ukážeme jim na *možnosti individuálního podnikání* v rámci živnosti i společného podnikání v rámci obchodních společností, na *význam akciových společností a úlohu akcií*. Rozebereme *systém sociálního zabezpečení, nemocenského pojištění a úlohu podpor v nezaměstnanosti*. Tento soubor ekonomických poznatků by měl žákům podat všeobecný přehled o hospodářském životě společnosti a ukázat jim na různé možnosti zapojení do tohoto života.

Rovněž žáky seznamujeme se *základními charakteristikami našeho národního hospodářství a posuzujeme jeho strukturu*. Hodnotíme spolu se žáky *úlohu soukromého a státního sektoru*, vymezujeme *úlohu primárního, sekundárního a terciárního sektoru*. Zabýváme se *problémy jednotlivých odvětví našeho národního hospodářství*. To vše se zřetelem na aktuální otázky, se kterými se žáci setkávají v rámci regionu, ve kterém žijí.

Vymezené okruhy problémů žákům přibližujeme prostřednictvím konkrétních příkladů, s nimiž se setkávají. **V nejvyšším ročníku základní školy** žákům ukazujeme i na *základní principy fungování našeho národního hospodářství*. Charakterizujeme *základní znaky tržní ekonomiky, nabídku, poptávku, cenu a význam konkurence a podoby nekalé soutěže*. Rovněž tyto problémy konkretizujeme a rozebíráme pomocí názorných příkladů a učíme žáky *přemýšlet o ekonomických problémech v širších souvislostech*. Vedeme je k realistickému posuzování místa naší ekonomiky ve světovém hospodářství a k pozitivnímu vztahu ke své vlasti.

Nejstarší žáky základních škol můžeme začít žáky seznamovat s *hospodářskou politikou*, ukazujeme na *cíle, nástroje a formy hospodářské politiky* a učíme je, *jak se mohou jako voliči podílet na formování hospodářské politiky ve své zemi*. Zdůrazňujeme, že ekonomické vědomosti každému občanu umožní, aby se při

volbách rozhodoval o ekonomických otázkách kvalifikovaně. V demokratické společnosti se občan aktivně účastní na formování cílů a nástrojů hospodářské politiky jako volič a jako aktivní účastník politického a veřejného života, a proto by se měl umět v uvedených problémech orientovat. Na základě ekonomických vědomostí by občané měli umět **vymezit vlastní ekonomické cíle**, a to v širších vztazích a souvislostech **a na základě toho pak volit a podporovat ty politiky, kteří vyjadřují jejich i obecné zájmy a kteří také poskytují záruky na úspěšné naplnění stanovených ekonomických cílů.**

V rámci občanské výchovy ukazujeme na *úlohu světového hospodářství a na vliv vnějšího prostředí na ekonomický vývoj v naší zemi. Vyzdvihujeme význam mezinárodních ekonomických integračních procesů a zabýváme se Evropskou unií a členstvím České republiky k tomuto evropskému seskupení. Ukazujeme na důsledky globalizace a regionalizace světové ekonomiky.*

Hlavní cíl výuky vybraných ekonomických poznatků

Závěrem této podkapitoly je možno konstatovat, že *hlavním cílem výuky vybraných ekonomických poznatků v rámci občanské výchovy na druhém stupni základní školy je přispět k tomu, aby mladý člověk neviděl smysl svého života pouze v hromadění majetku, ale aby byl schopen stát se dobrým hospodářem, který odpovědně pečuje o svůj i svěřený majetek a nachází uspokojení ve svém povolání.*

Získané ekonomické vzdělání by mu mělo pomoci vstoupit do ekonomického života společnosti, mělo by mu pomoci při racionálním ekonomickém rozhodování a při odpovědném řešení ekonomických problémů, se kterými se v životě setká. Celkově by získané základy ekonomického vzdělání měly přispět ke kultivaci ekonomického myšlení a chování občanů a vytvořit základy pro další rozvoj jejich finanční a ekonomické gramotnosti.

Literatura:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017.

IV.3 Místo ekonomie v přípravě učitelů občanské výchovy a základů společenských věd

Smyslem následujícího textu je blíže seznámit s *místem ekonomie* v přípravě učitelů občanské výchovy a společenských věd realizované na Katedře občanské výchovy a filosofie při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Nejprve s ohledem na ekonomii charakterizujeme *vysokoškolskou přípravu učitelů občanské výchovy a základů společenských věd* (IV.3.1), poté přiblížíme *pojetí výuky ekonomie v rámci přípravy učitelů OV a ZSV pro ZŠ a SŠ* (IV.3.2) a nakonec *zřetelům na výuku ekonomie představíme síť mezipředmětových vztahů, jež propojuje jednotlivé vědy*, s nimiž se seznamují adeпти učitelství v rámci své přípravy na výuku předmětů OV a ZSV (IV.3.3).

IV.3.1 Vysokoškolská příprava učitelů občanské výchovy a základů společenských věd

Vysokoškolská příprava učitelů *občanské výchovy* pro ZŠ a *základů společenských věd* pro SŠ zahrnuje *bakalářské studium* studijního oboru *základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání* a na ně navazující *magisterské studium* oboru *učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – základy společenských věd*.

Studium *bakalářského studijního oboru základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání* je koncipováno primárně jako studium, jehož absolventi budou pokračovat v navazujícím magisterském učitelském studiu základů společenských věd. Cílem je zajistit široké všeobecné vzdělání v oblasti společenských věd a kultivovat schopnost praktické aplikace při výkonu povolání. Odlišností tohoto typu programu od jiných společensko-vědních bakalářských studií je důraz na *multidisciplinární přístup k analýze a řešení společenských jevů*. Studenti si neosvojují disparátní znalosti z jednotlivých oborů, ale učí se pracovat s diferencovanými předpoklady, jež jednotlivé vědy skýtají. To je ošetřeno důrazem na *metodologické základy společensko-vědního bádání, na filosofický a etický rozměr toho způsobu poznání*.

Absolvent tohoto studijního programu získá široké všeobecné vzdělání v oblasti společenských věd. Má obecné teoretické vědomosti, které dokáže prakticky aplikovat. Umí z hlediska multidisciplinárního analyzovat a řešit společenské problémy, dokáže pracovat s diferencovanými předpoklady, jež skýtají jednotlivé společenské vědy. Získá metodologické základy společenskovedního bádání.

Díky širokým obecně teoretickým vědomostem je absolvent tohoto studijního programu *vysoce adaptabilní na měnící se pracovní podmínky* a je *rovněž schopen si samostatně doplňovat nové vědomosti a praktické profesní dovednosti*.

Absolvent tohoto studijního programu může vykonávat kvalifikované profese na úřadech a v institucích soukromého i státního sektoru, např. na úřadech práce, na odborech sociálního zabezpečení, v nadacích a občanských sdruženích orientovaných na sociální práce, na pomoc v orientaci na trhu práce, na mimoškolní vzdělávací aktivity, na zájmovou činnost dětí, mládeže i dospělých a na organizaci aktivního trávení volného času. Může působit jako asistent v rámci institucí zabývajících se pracovní právním a sociálně právním poradenstvím. Absolvent tohoto studijního programu má všechny předpoklady pro to, aby pokračoval v navazujícím magisterském studijním oboru *Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – základy společenských věd* a může také pokračovat ve svém vzdělávání na různých typech společenskovědních vysokých škol a pak dosáhnout titulu magistra.

Studium *magisterského* studijního oboru *Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ – základy společenských věd* poskytuje absolventovi plnou aprobaci pro výuku předmětu občanská výchova na 2. stupni ZŠ a předmětů základy společenských věd, společenské vědy, občanská výchova a občanská nauka na všech typech a formách SŠ. Specifikem tohoto studijního programu je (vedle odborného zvládnutí společensko-vědních disciplín) vzdělání v oblasti *soudobých moderních směrů vyučování, interdisciplinární propojování učiva a efektivní didaktické způsoby a metody práce*. Studijní program respektuje *vyváženost kognitivní, metodické a výchovné stránky vzdělávání*. V koncepci studijního oboru je kladen důraz na *multidisciplinární charakter současného společensko-vědního poznání*, studenti se učí *pracovat s rozdílnými předpoklady a východisky*, jež jednotlivé společenské vědy skýtají pro porozumění člověka a společnosti.

Absolvent tohoto studijního programu získá potřebné vědomosti a dovednosti plně aprobovaného učitele předmětu občanská výchova na základních školách a předmětů základy společenských věd, společenské vědy, občanská výchova a občanská nauka na všech typech a formách středních škol. Absolvent tohoto studijního programu má široké společenskovědní a pedagogické vzdělání. Je vybaven poznatky z řady vědních disciplín a umí aplikovat moderní didaktické metody do výuky. Je schopen interdisciplinárního propojování učiva a užívá efektivní didaktické a metody práce.

Absolvent má všechny předpoklady pro to, aby přispěl k utváření občanského vědomí a formování občanského profilu žáků základních a studentů středních škol. Bude je *seznamovat se společenskými, hospodářskými, právními, politickými a kulturními aspekty současného života, upevňovat jejich mravní a právní vědomí a kultivovat jejich osobnostní profil*. Povede je *k samostatnému myšlení a rozhodování a k odpovědnému převzetí sociálních rolí*. Bude v nich pěstovat *žádoucí míru sebereflexe a seberegulace a směřovat k formování soustavy žádaných motivačních hodnot a sociálních kompetencí*.

Absolvent tohoto studijního programu je plně aprobovaným učitelem. Jeho široké společenskovední a pedagogické vzdělání vytváří předpoklady pro relativně široký prostor pro samostatnou volbu profesní orientace. Je učitelem, který dokáže tvořivě reagovat na potřeby výuky na různých typech a stupních škol. Dokáže najít uplatnění i mimo školství, např. v mediích, úřadech a institucích, a to jak ve státním, tak v soukromém sektoru.

IV.3.2 Výuka ekonomie v rámci přípravy učitelů OV a ZSV pro ZŠ a SŠ

V rámci vysokoškolské přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd pro základní a střední školy jsou vyučovány ekonomické předměty, které čerpají základní poznatky z vědních disciplín, jimi jsou ekonomie, hospodářská politika a světová ekonomika. Při přípravě učebních programů bylo potřeba rozhodnout, které z dostupných ekonomických poznatků vybrat, v jakém pořadí je prezentovat a konečně jaké vyučovací kursy z nich vybudovat. Dále bylo nutno zvážit, zda při výuce klást větší důraz na osvojování základních ekonomických poznatků, či spíše na procvičování metod ekonomického myšlení a rozhodování.

Při hledání odpovědi na výše položené otázky byly brány v úvahu především potřeby učitele, který má v rámci občanské výchovy a základů společenských věd připravovat své žáky na vstup do ekonomického života, má je učit ekonomicky myslet, ekonomicky se rozhodovat a ekonomicky jednat. Jeho úkolem není připravit budoucí ekonomy, ale občany, kteří umí hospodařit se svým majetkem, umí být ekonomicky aktivní a umí nejen hodnotit, ale i formovat hospodářskou politiku státu. Kromě toho by měli umět zaujmout vlastní stanovisko k aktuálním ekonomickým problémům, dokázat je samostatně posoudit a zhodnotit, a to i s ohledem na širší mezinárodní souvislosti. Při tom všem nebylo zapomínáno na to, že hlavním posláním učitele občanské výchovy a základů společenských věd je nejen kultivovat ekonomické myšlení žáků, ale i formovat jejich morální názory, postoje a stanoviska.

V rámci vysokoškolské přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd jsou proto probírány takové ekonomické problémy, se kterými se občan setkává v každodenním životě. Budoucí učitelé jsou seznamováni s podstatou těchto ekonomických problémů, ale i s různými názory na jejich příčiny a důsledky. Jsou vedeni k tomu, aby sami dokázali hledat různé způsoby jejich řešení a při tom si byli vědomi toho, za jakou cenu, či na úkor čeho dosáhnou předem vymezeného cíle. Je jim vštěpováno, že nezbytným předpokladem pro racionální ekonomické rozhodování jsou alespoň základní ekonomické vědomosti. Budoucí učitelé občanské výchovy a základů společenských věd jsou při

své přípravě vedeni nejen k tomu, aby si osvojili nezbytné ekonomické poznatky, ale také k tomu, aby na základě získaných ekonomických vědomostí dokázali samostatně posoudit aktuální ekonomické jevy, a zvolit základní kritéria jejich hodnocení. To je předpokladem pro to, aby se především oni sami dovedli orientovat v ekonomických problémech, se kterými budou seznamovat své žáky při vlastní výuce a dokázali spolu s nimi hledat jejich odpovídající řešení. Velký důraz je kladen na to, *aby se naučili nejenom předávat ekonomické poznatky, ale aby své žáky dokázali vést k samostatnému ekonomickému myšlení, aby rozvíjeli jejich ekonomické schopnosti a dovednosti a při tom pěstovali jejich kladné morální a charakterové vlastnosti.*

I přes to, že jsou v rámci vysokoškolské přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd prezentovány pouze vybrané ekonomické poznatky, jsou v rámci učebního programu utříděny a předávány studentům v ucelených blocích v rámci jednotlivých samostatných kursů ekonomického zaměření. Tyto ekonomické kurzy jsou vzájemně propojeny a jsou profilovány s ohledem na celkovou koncepci studia. Jedná se buď o kurzy povinné, nebo o kurzy povinně volitelné. V rámci každého kursu je využito dvou základních forem výuky, přednášek a seminářů. V přednáškách převládá výklad základních ekonomických problémů a v seminářích je v převážné míře rozvíjeno ekonomické myšlení budoucích učitelů.

Ekonomické kurzy jsou vyučovány v průběhu celého studia. To je rozděleno do dvou samostatných celků, do tříletého *bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského studia*. V rámci bakalářského studia převažují povinné kurzy a povinně volitelné kurzy je pouze doplňují. Do navazujícího magisterského studia jsou zařazeny pouze povinně volitelné kurzy. Z nich si student sestavuje vlastní individuální studijní plán podle svých potřeb, zájmů a schopnosti. Volí si kurzy, které rozšiřují jeho vědomosti získané v bakalářském studiu, a to buď s ohledem na potřeby výuky občanské výchovy na základních školách, nebo s ohledem na potřeby výuky základů společenských věd na středních školách.

V rámci bakalářského studia jsou studentům předávány zejména *základní ekonomické poznatky*, zde si studenti osvojují základní ekonomické vědomosti. *V rámci magisterského studia* je větší důraz kladen na *rozvíjení ekonomického myšlení studentů*, na jejich aktivní práci, na prezentaci jejich názorů, postojů a stanovisek při řešení aktuálních ekonomických problémů, ale i na jejich přípravu na rozvoj ekonomického myšlení žáků základních a středních škol.

V bakalářském studiu jsou vyučovány povinné kurzy Ekonomie I a Ekonomie II. Tyto kurzy poskytují budoucím učitelům občanské výchovy a základů společenských věd potřebné základní vědomosti z ekonomie. Kurz Ekonomie I vymezuje ekonomii jako vědní disciplínu, charakterizuje předmět a metody

jejího bádání a její místo v systému věd. Poskytuje přehled o hlavních směrech ekonomického vývoje ve vyspělých zemích, v zemích střední a v ČR. Ukazuje na základní metody hodnocení ekonomického vývoje v jednotlivých zemích a ekonomických blocích. Obsahuje úvod do mikroekonomie. Seznamuje s hlavními formami podnikání. Zabývá se finanční gramotností.

Kurz Ekonomie II zahrnuje úvod do makroekonomie a zabývá se takovými problémy, jako jsou hospodářské cykly, nezaměstnanost a inflace. Ukazuje na úlohu burzy a definuje základní formy cenných papírů. Vymezuje podstatu, cíle, nástroje a formy hospodářské politiky. Charakterizuje světovou ekonomiku, její podstatu, vývoj a strukturu. Seznamuje s procesy regionalizace a paralelně probíhajícími procesy globalizace světového hospodářství. Zabývá se evropskou integrací se zvláštním zřetelem na Evropskou unii. Hodnotí mezinárodní měnovou soustavu a její instituce. Vymezuje základní ekonomické problémy rozvojových zemí.

Na tyto povinné kurzy navazuje povinně volitelný kurz Světová ekonomika. Je určen těm, kteří si chtějí prohloubit své vědomosti o světové ekonomice. Seznamuje studenty s podstatou, vznikem, vývojem a strukturou světového hospodářství, jeho hlavními vývojovými trendy a s postavením ČR ve světovém hospodářství. Vymezuje hlavní segmenty světového hospodářství a charakterizuje základní formy mezinárodních ekonomických vztahů. Hodnotí procesy globalizace a regionalizace probíhající ve světovém hospodářství. Zvláštní pozornost věnovat evropské integraci se zaměřením na Evropskou unii a zhodnocení členství ČR v EU.

V rámci navazujícího magisterského studia se výuka ekonomie rozpadá do volitelných kurzů. Jejich obsah je orientován na přípravu učitelů občanské výchovy na základní škole, nebo na přípravu učitelů základů společenských věd na středních školách s důrazem na didaktickou aplikaci řešených ekonomických problémů. Pro přípravu učitelů základních škol je určen povinně volitelný kurs Finanční gramotnost ve výuce na ZŠ a SŠ, který seznamuje studenty se základy finanční gramotnosti. Přispívá ke zkvalitnění přípravy učitelů na jejich povolání a motivuje je k finančnímu vzdělávání žáků. Protože finančně gramotný občan dokáže lépe finančně zabezpečit sebe a svou rodinu, je schopen spravovat svůj rozpočet a odpovědněji nakládat se svými finančními prostředky, lépe se orientuje ve finančních produktech a je také schopen přijímat rozhodnutí na finančním trhu. Ve svém výsledku směřuje celý kurz k rozvíjení samostatného ekonomického myšlení a k výchově k odpovědnému rozhodování.

Do přípravy učitelů základů společenských věd pro střední školy je zařazen povinně volitelný kurs *Hospodářská politika*. Seznamuje studenty s podstatou, subjekty, cíli, nástroji a formami hospodářské politiky. Ukazuje na možnosti

a meze její účinnosti. Nejprve prezentuje obecně teoretická východiska této disciplíny a poté poskytuje aktuální informace o hospodářské politice ČR, o hodnocení jejích cílů, nástrojů a výsledků. Uvádí příklady aplikace hospodářské politiky v jednotlivých oblastech ekonomiky a charakterizuje hlavní směry praktické hospodářské politiky ve vyspělých zemích. Rozšiřuje základní ekonomické poznatky prezentované v prvním cyklu studia s ohledem na potřeby učitelů středních škol a obsahuje taková témata, na nichž je možno rozvíjet ekonomické myšlení žáků středních škol. Jedná se zejména a hodnocení ekonomiky ČR a základních principů jejího fungování, zvláštní pozornost je věnována rozboru základních principů fungování tržní ekonomiky.

Metodologické principy interdisciplinarit jsou při řešení ekonomických problémů uplatňovány s velkým důrazem zejména v rámci státních závěrečných zkoušek, během nichž jsou řešeny jednotlivé společenské problémy z pohledu různých společenských věd, filosofie a etiky.

IV.3.3 Mezipředmětové vztahy v rámci přípravy učitelů OV a ZSV se zřetelem na výuku ekonomie

Cílem občanské výchovy a základů společenských věd je připravit mladého člověka na život v občanské společnosti. Pro přípravu učitelů občanské výchovy a základů společenských věd byly pracovníky katedry občanské výchovy a filosofie UK, Pedagogické fakulty akreditovány studijní programy, které zahrnují kurzy reprezentující poznatky z jednotlivých vědních disciplín.

Tyto poznatky hrají významnou úlohu při výchově k občanství. Reprezentují sice samostatné vědní disciplíny, ale jejich výběr byl uskutečněn s ohledem na naplnění společného cíle, co nejlépe profesně připravit budoucího učitele občanské výchovy a základů společenských věd. *Vybrané poznatky z jednotlivých vědních disciplín musí tvořit jeden celek a samostatně prezentované kurzy studijního programu musí být vzájemně obsahově propojeny.*

V rámci přípravy učitele občanské výchovy a základů společenských věd je naplnění tohoto záměru mnohem obtížnější, než je tomu v jiných předmětech, a to proto, že se občanská výchova a základy společenských věd, na rozdíl od všech ostatních předmětů vyučovaných na základních a středních školách, opírají o *poznatky z celé řady vědních disciplín*. Jedná se na první pohled o *velmi různorodé vědní obory* jako je právo, vlastivěda, ekonomie, antropologie, sociologie, politologie, psychologie, etika a filosofie, které se liší jak předmětem svého zkoumání, tak také metodami bádání.

Ekonomie má v rámci přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd velmi důležitou úlohu. Učitelé občanské výchovy a základů společenských věd

čenských věd by měli umět své žáky *uvádět do ekonomického života v občanské společnosti*, měli by přispívat ke kultivaci jejich ekonomického myšlení, ukazovat jim na smysl jejich ekonomického chování a učit je samostatnému a odpovědnému ekonomickému rozhodování, a tak vytvořit základy jejich ekonomické a finanční gramotnosti.

Budoucím učitelům je proto poskytováno základní ekonomické vzdělání s ohledem na jejich profesní zaměření. Nezáskávají systematické ekonomické vzdělání směřující k přípravě budoucích národohospodářů, ale takové vzdělání, které uplatní při výkonu své učitelské profese. Vybrané ekonomické poznatky jsou utříděny do samostatných bloků. Jedná se o obecně teoretické poznatky z *mikroekonomie a makroekonomii*, ale také o *poznatky z ekonomiky ČR, hospodářské politiky a světové ekonomiky*.

I přes to, že se ekonomie jako vědní disciplína výrazně liší od ostatních vědních oborů, o než se opírá příprava učitele občanské výchovy a základů společenských věd, jsou prezentované ekonomické poznatky vzájemně těsně propojeny s poznatky z ostatních vědních disciplín. Podle jejich zařazení do učebního programu na ně buď navazují, nebo z nich vycházejí, popřípadě je rozvíjejí.

Ve *vztahu ekonomie k politologii* se nejzřetelněji projevuje vazba mezi *hospodářskou politikou* ukazující na *úlohu státu v ekonomice a témata zabývajícími se politikou, politickou organizací, demokracií a volebními systémy*.

V *politologii* je vymezena podstata a *funkce státu z politického hlediska*, v *ekonomii* je rozebírána *ekonomická úloha státu a stát je vyzdvihován jako významný nositel hospodářské politiky*. V *politologii* je vymezována podstata demokracie, v *ekonomii* je rozebírána úloha jednotlivých nositelů hospodářské politiky v demokratické společnosti. V *politologii* jsou rozebírány mezinárodní politické vztahy, v *ekonomii* mezinárodní ekonomické vztahy. V tomto posledním případě se prolínají poznatky z *politologie, hospodářské politiky a světové ekonomiky*.

Ve *vztahu ekonomie a práva* spolu souvisejí poznatky prezentované v *ekonomii* v rámci *hospodářské politiky státu* a v právu v *tématech pojednávajících o státu a státní moci*. V tematickém okruhu věnovaném právnímu řádu je *vymezeno právní prostředí, které je nezbytné pro fungování tržní ekonomiky*. Jedná se o právní normy týkající se soukromého vlastnictví a jeho ochrany, rozpočtových pravidel, ochrany hospodářské soutěže, podnikání a právních forem podnikání, pracovně právních vztahů a mezinárodních ekonomických vztahů.

Sociologie jako věda o společnosti její struktuře a vývoji má rovněž *velmi úzký vztah k ekonomii*. Vzájemné souvislosti se projevují při *výkladu vývojových trendů společnosti a jejího ekonomického rozvoje*. V *sociologii* charakterizovaná *sociální struktura společnosti* je důležitým *předpokladem pro pochopení řady ekonomických problémů* (jako například problému nezaměstnanosti, její struktury, forem

a důsledků, inflace, jejích příčin a důsledků, hospodářského cyklu, jeho příčin a důsledků, tvorba a užití hrubého domácího produktu a pod). *Samotná podstata trhu a fungování tržních principů by byla jen těžko pochopitelná bez základních vědomostí o společnosti a jejím fungování, o sociálních skupinách a jejich formách a o významu pozice a role jednotlivce v sociálních skupinách.* V posledním případě se již jedná spíše o vazbu mezi ekonomikou a sociální psychologií.

Vzájemná vazba mezi regionální historií a ekonomikou se projevuje při sledování jednotlivých ekonomických problémů regionálního typu. Rovněž tak při charakteristice jednotlivých dílčích územních celků, v rámci jejichž komplexní charakteristiky vystupuje i charakteristika ekonomická. Spolu se sledováním regionálních problémů je rozvíjen vztah budoucího učitele k místu, z něhož pochází a v němž bude pravděpodobně působit. Právě to hraje velmi důležitou úlohu při přípravě budoucího učitele občanské výchovy a základů společenských věd, stejně tak, jako zvládnutí metod práce, o něž se regionalistika opírá a které mu umožní profilovat výuku občanské výchovy a základů společenských věd s ohledem na problémy, které se týkají místa, ve kterém žáci a jejich rodiny žijí a zaměřit vedení žáků k respektování regionálních rozdílů.

Vztah ekonomie a kulturní antropologie je založen na tom, že antropologie pomáhá utvářet kulturně historický obraz společnosti, jejíž ekonomickou charakteristikou se zabývá ekonomie.

Filosofie má v rámci přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd velmi důležité postavení. Poskytuje obecně teoretický a metodologický základ pro všechny společenskovědní disciplíny, a tedy také pro ekonomii. Vytváří předpoklady pro to, aby studenti a budoucí učitelé občanské výchovy a základů společenských věd dokázali pochopit a samostatně hodnotit různé myšlenkové proudy, v jejichž rámci vznikaly i jednotlivé ekonomické teorie, koncepce a názory. Učí toleranci, dialogu a formování vlastních postojů a stanovisek. To vše má velký význam pro výuku ekonomie a kultivaci samostatného ekonomického myšlení.

Etika plní v rámci přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských klíčovou úlohu. Je těsně svázána se všemi disciplínami, o které se opírá příprava budoucích učitelů. Svoji nezastupitelnou úlohu plní také ve vztahu k výuce ekonomických poznatků. Při ekonomickém rozhodování se velmi snadno může dostat do konfliktu etické a ziskové kritérium. Je proto potřeba dbát na to, aby ziskové kritérium rozhodování bylo korigováno etickými kritérii, kterými by se měli řídit lidé – nositelé tržních vztahů.

Trh je prostým nástrojem směny a alokace vzácných zdrojů. Trhu sám o sobě nemá a ani nemůže mít morálku, nerozlišuje potřeby ušlechtilé a neušlechtilé, stejně dobře zprostředkuje směnu potravin jako nemovitostí, drog, zbraní či otroků. Nedá

nikomu nic zadarmo a nemá slitování s chudými ani sociálně potřebnými. Nerozlišuje mezi tím, kdo daný statek či službu potřebuje více a kdo méně, jednoduše ji odevzdá tomu, kdo zaplatí. Do tržních vztahů však vstupují lidé, kteří by měli jednat nejen z ohledem na dosažení *co největšího zisku v co možná nejkratší době*, ale i s ohledem na dlouhodobý rozvoj společnosti a na etická a mravní kritéria. K tomu přispívá výuka *etiky*, která vede tržní subjekty k *odpovědnému ekonomickému chování*.

Je zřejmé, že *výuka ekonomie úzce souvisí se všemi uvedenými vědními disciplínami a obory vyučovanými v rámci přípravy budoucích učitelů občanské výchovy a základů společenských věd*. Tyto vazby mezi jednotlivými vědními disciplínami a obory se však kvalitativně liší. Vzájemná vazba mezi ekonomikou a politologií, právem, sociologií, regionální historií a kulturní antropologií se projevuje v tom, že se jednotlivé poznatky z těchto disciplín vzájemně doplňují. Filosofie má ve vztahu k ekonomii poněkud jiné postavení, neboť vytváří pro ekonomii obecně teoretický a metodologický základ, z něhož je možno vycházet při výchově k samostatnému ekonomickému myšlení a rozhodování. Etika má pro výuku ekonomie nepopíratelný význam zejména proto, že vědomosti z této disciplíny vedou k odpovědnému ekonomickému chování lidí, které nesměřuje jen k prostému hromadění bohatství, k dosažení co největších zisků v co možná nejkratší době, ale k zodpovědnému hospodaření s majetkem a k dlouhodobému rozvoji společnosti.

Všechny disciplíny vyučované v rámci přípravy učitelů občanské výchovy a základů společenských věd by měly být reprezentovány nejen předloženými tematickými okruhy, ale také cílem a posláním disciplíny v rámci stávajícího studijního programu a kompetencemi, které by měli studenti v rámci svého studia získat.

Cílem kurzů z ekonomie je poskytnout budoucím učitelům občanské výchovy a základů společenských věd *základní ekonomické vzdělání, které uplatní při výkonu své budoucí profese*. Jedná se o obecně teoretické poznatky z *mikroekonomie a makroekonomie*, ale také o *prakticky profilované poznatky z ekonomiky ČR, hospodářské politiky a světové ekonomiky a užitečné základy finanční gramotnosti*.

Závěrem

Na základě takto koncipovaného ekonomického vzdělání by učitelé občanské výchovy a základů společenských věd měli umět své žáky uvádět do ekonomického života v občanské společnosti, měli by přispívat ke kultivaci jejich ekonomického myšlení, ukazovat jim na smysl jejich ekonomického chování a učit je samostatnému a odpovědnému ekonomickému rozhodování. Touto cestou by

učitelé měli být s to vytvářet pevné základy finanční a ekonomické gramotnosti svých studentů a žáků, a to s ohledem na širší etické a společenské kontexty.

IV.4 Jak pracovat s průřezovými tématy v počátečním odborném vzdělávání

Významnou část kurikula počátečního středního odborného vzdělávání tvoří *průřezové téma Člověk a svět práce*. Základním výchovně vzdělávacím cílem tohoto tématu je připravit takové absolventy počátečního odborného vzdělávání, kteří se dokáží **úspěšně uplatnit na pracovním trhu i v životě**. Toto průřezové téma doplňuje odborné znalosti a dovednosti žáků o poznatky, které jim pomohou při rozhodování o jejich další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na pracovní trhy a při uplatňování pracovního práva.

Průřezové téma Člověk a svět práce má **značný společenský význam**, hraje velkou úlohu při celkovém rozvoji osobnosti žáků. Proto prochází napříč vyučovacím procesem a zasahuje kurikulum jako celek. Má výrazný formativní charakter, neboť má pozitivně působit na postoje a hodnotové orientace mladých lidí. Posláním tohoto průřezového tématu je vybavit žáky takovými znalostmi a kompetencemi, které jim pomohou využít jejich osobní a odborné předpoklady tak, aby se úspěšně uplatnili na trhu práce, přizpůsobili se jeho změnám a dokázali samostatně budovat vlastní profesní kariéru.

Naplnění uvedených úkolů předpokládá, že si žáci plně uvědomí **odpovědnost za vlastní život, dokáží ocenit význam vzdělání a své odborné kvalifikace**. Dokáží *kriticky posoudit své osobní, zdravotní a kvalifikační předpoklady pro další studium, nebo pro uplatnění na pracovním trhu a tyto předpoklady porovnat s nabídkou pracovních příležitostí a požadavky zaměstnavatelů*. Umí se samostatně seznámit s možnými alternativami profesního uplatnění po absolvování studovaného oboru vzdělání, či možnostmi dalšího vzdělávání. Dokáží posoudit informace o různých variantách svého uplatnění či navazujících formách dalšího vzdělávání, a to z hlediska svých osobních předpokladů, zájmové orientace a profesních cílů. Jsou schopni se písemně i verbálně prezentovat při jednání s potenciálními zaměstnavateli a formulovat své priority a svá očekávání, konkrétně pak sestavovat žádosti o zaměstnání, odpovídat na inzeráty, napsat profesní životopis, jednat s případným zaměstnavatelem, účastnit se výběrových řízení a přijímacích pohovorů.

Důležitým předpokladem dobré orientace a úspěšného uplatnění ve světě práce jsou také **základní znalosti právních norem** týkajících se uzavírání a rozvazování pracovního poměru, práv a povinností zaměstnanců a zaměstnavatelů i právní normy vztahující se na soukromé podnikání. V této oblasti by měli žáci získat takové znalosti a kompetence, které jim umožní aktivně pracovat s příslušnými právními předpisy v každodenním životě, v zaměstnání, nebo při vedení vlastní firmy.

V neposlední řadě by žáci měli umět **využívat různých služeb zaměstnanosti** a jejich informačního zázemí, vědět o existenci informačních, poradenských a zprostředkovatelských služeb v oblasti volby povolání, hledání zaměstnání a rekvalifikace. Být informováni o dostupnosti podpory nezaměstnaným a o existenci záchranné sociální sítě a vědět, na koho se obrátit v případě, že se dostanou do složité životní situace. V této souvislosti by měli ale také *pochopit podstatu principu solidarity, na kterém je sociální systém vybudován.*

S ohledem na rychle se měnící strukturu ekonomiky by absolventi počátečního odborného vzdělávání měli umět **pružně reagovat na nově vznikající pracovní příležitosti**, být ochotni se rychle rekvalifikovat a vycházet vstříc rostoucím požadavkům na mobilitu pracovních sil. Být schopni hledat, a především nacházet pracovní uplatnění nejen na domácím trhu práce, ale také na podstatně širším **pracovním trhu Evropské unie**, který se pro ně po našem vstupu do EU ve stále větší míře otevírá. Měli by umět nacházet potřebné informace o pracovních podmínkách v jednotlivých členských zemích Evropské unie, ale i v zemích stojících za rámcem tohoto integračního seskupení, protože díky globalizaci světového hospodářství vznikají pro absolventy škol nové, nebývalé pracovní příležitosti na světovém pracovním trhu. Ti, kteří vstoupí na tento globalizovaný pracovní trh, budou muset čelit stále větší konkurenci umocněné vysokými nároky na kvalitu nabízené práce.

Je přirozené, že řada absolventů počátečního odborného vzdělávání zvolí cestu soukromého podnikání. Proto by se měli umět orientovat v **různých právních formách podnikání**, dokázat vyhodnotit jejich výhody a nevýhody, vymezit rozdíly mezi zaměstnaneckým poměrem a podnikáním a uvědomit si na obou stranách případná rizika. Při tom by měli umět odvodit, jaké závazky a povinnosti jsou s jejich dalším uplatněním spojeny. Konkrétně pak by měli umět vymezit základní kroky, které vedou k založení živnosti a co je potřeba udělat pro vstup do jednotlivých forem obchodních společností. Předpokladem pro to je alespoň zběžná orientace v živnostenském zákoně a obchodním zákoníku.

Nový požadavek souvisí se zařazením **finančního vzdělávání** do obsahu vzdělání na všech stupních a druzích škol, a tedy také do počátečního odborného vzdělávání. Svoje nepopiratelné místo zaujímá finanční vzdělávání v rámci průřezového tématu Člověk a svět práce. Posláním finančního vzdělávání je vybavit žáky takovými znalostmi, dovednostmi a hodnotovými postoji, které jsou nezbytné pro to, aby dokázali v životě, s ohledem na své možnosti a potřeby, zodpovědně zacházet s finančními prostředky. Aby byli schopni finančně zabezpečit sebe a svou rodinu a aktivně vystupovat na trhu finančních produktů a služeb. Proto se musí umět orientovat se v problematice peněz a v cenách

a dokázat odpovědně spravovat osobní, nebo rodinný rozpočet, a to s ohledem na měnící se životní situace.

V průřezovém tématu Člověk a svět práce je kladen velký důraz na praktickou aplikaci získaných znalostí a kompetencí, proto by je měli žáci nabývat především **vlastním objevováním při samostatném řešení konkrétních zadání**, při hledání východisek z problémů postavených na příkladech z každodenního života, při práci s konkrétními podkladovými informacemi a při simulování modelových situací s nimiž se setkají s velkou pravděpodobností po ukončení svého studia. Jejich obecným posláním je **příspěvek k rozvoji samostatného ekonomického myšlení, racionálního rozhodování a odpovědného chování žáků**, a tak je připravit na vstup do ekonomicky aktivního života.

Literatura:

JEZBEROVÁ, R. *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání*. Praha: NÚOV 2007.

Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financi-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

IV.5 Zisk – symbol úspěchu a výchova k ekonomickému myšlení

Hlavním a nejdůležitějším kritériem ekonomického rozhodování je *kritérium ziskové*. Podle zisku jsou ve většině případů hodnoceny výsledky ekonomického chování. Právě proto se v ekonomii stává důležitým symbolem úspěchu zisk. Za ekonomicky úspěšného člověka je zpravidla považován ten člověk, jehož ekonomické aktivity jsou ziskové.

Problém vzniká tehdy, když je *úzké ekonomické kritérium rozhodování aplikováno také v ostatních neekonomických oblastech života*, a když jsou podle dosaženého zisku hodnoceny rovněž mimoekonomické aktivity člověka. Například mezilidské vztahy a vše co s nimi souvisí je možno jen těžko rozvíjet pouze na základě ekonomického kritéria rozhodování. Úspěšnost má v životě člověka podstatně širší rozměr. Nebyvá postavena jen na ekonomických výsledcích, a proto ji nemůžeme jednoduše měřit pouze dosaženým ziskem vyčíslitelným v peněžních jednotkách.

Za jednoznačně úspěšného člověka obvykle nebývá považován člověk, který se ve svém chování podřizuje v rozhodující míře toliko hlediskům ekonomické efektivity. Jednotlivci, či sociální skupina, kteří jsou orientováni na velmi rychlé dosažení co nejvyššího zisku se mohou dostat do konfliktu s všeobecně přijímanými formálními i neformálními normami chování. Na základě toho pak může být takové chování považováno za *neetické, nemorální, asociální, neekologické, politicky neúnosné*, a dokonce za *nezákonné* a ve svém výsledku za *neúspěšné*.

Samotné ekonomické rozhodování je uskutečňováno ve velmi rozmanitých životních situacích a je značně složitým a mnohostranným procesem. Ekonomická rozhodnutí nečiníme v životě nikdy zcela izolovaně, bez ohledu na další, více či méně důležité kroky. Ekonomické kritérium rozhodování není obvykle to jediné, které nás dovede k určitému závěru. Kromě ekonomického, ziskového kritéria, užíváme také další stejně významná kritéria rozhodování, mezi něž například patří kritérium etické, ekologické, politické, sociální a právní. V případě tohoto rozhodování se pohybujeme v rovině racionálního zvažování různých alternativ řešení. K určitému závěru můžeme dospět také na základě iracionálních, emotivních, či intuitivních pohnutek. Těm se v tomto příspěvku zabývat nehodláme. Dosažený úspěch hodnocený podle různých kritérií může mít proto rozmanité podoby, je tvořen složitým komplexem dílčích úspěchů a nemusí být a také zpravidla nebývá jednoduše symbolizován dosaženým ziskem představujícím výnos převyšující náklady.

Vše je komplikováno tím, že rozmanitá kritéria rozhodování nás nevedou k jednoduchým závěrům týkajícím hodnocení výsledků našeho chování a tady ani k jednoznačnému hodnocení úspěšnosti. Co je pro nás ekonomicky výhodné, nemusí být za všech okolností ekologicky prospěšné, politicky vhodné, sociálně šetrné, v souladu s platnými zákony a může se vymykat všeobecně respektovaným etickým normám chování. To naše rozhodování značně komplikuje a znesnadňuje. Vede nás to k rozporuplným, a ne vždy jednoznačným závěrům.

Výsledné řešení obvykle nacházíme cestou určitého kompromisu. Je ovlivněno pořadím významu jednotlivých kritérií rozhodování a vahou očekávaných výsledků, kterou jim přiřkládáme. Naše preference nejsou jednou pro vždy dány, ale mění se podle životních situací, ve kterých se právě nacházíme, a také podle toho, k jakému modelu úspěšnosti směřujeme. V tomto modelu může mít zisk v ekonomickém pojetí různé postavení, pokrývající širokou škálu pozic od klíčového místa v popředí až po bezvýznamné postavení na okraji našeho zájmu.

V současné době je ve všech klíčových pedagogických dokumentech oprávněně kladen velký důraz na to, aby byli žáci ve školách vedeni k samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování.⁴⁰⁸ Mimořádná pozornost je věnována zejména finančnímu vzdělávání. K jeho systematickému zavádění do škol dochází na základě důležitých materiálů zpracovaných na meziresortní úrovni.⁴⁰⁹ Jejich společným cílem je přispět ke zvýšení finanční gramotnosti občanů. Vytvořit předpoklady pro to, aby dnešní i budoucí občané byli vybaveni souborem znalostí, dovedností a hodnotových postojů nezbytných k tomu, aby „byli schopni finančně zabezpečit sebe a svou rodinu a aktivně vystupovat na trhu finančních produktů a služeb. Protože finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní i rodinný

⁴⁰⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2005. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. *Katalog požadavků k maturitní zkoušce: Základy společenských věd*. Praha: MŠMT, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008.

⁴⁰⁹ Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Strategie_Fin-vzdelavani_CR.pdf>.

Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFG_2007_web.pdf>.

rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace⁴¹⁰.

Jak vidno, tyto dva dokumenty poukazují na to, že finanční gramotnost zahrnuje tři složky: *gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou*. „Peněžní gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu hotovostních a bezhotovostních peněz a transakcí s nimi a dále správu nástrojů k tomu určených (např. běžný účet, platební nástroje apod.). Cenovou gramotnost představují kompetence nezbytné pro porozumění cenovým mechanismům a inflaci. Rozpočtovou gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu osobního/rodinného rozpočtu (např. schopnost vést rozpočet, stanovovat finanční cíle a rozhodovat o alokaci finančních zdrojů) a zahrnuje i schopnost zvládat různé životní situace z finančního hlediska. Rozpočtová gramotnost zahrnuje vedle výše popsané obecné složky také dvě složky specializované: správu finančních aktiv (např. vkladů, investic a pojištění) a správu finančních závazků (např. úvěrů nebo leasingu).

To předpokládá v obou případech orientaci na trhu různě komplikovaných finančních produktů a služeb, schopnost mezi sebou jednotlivé produkty či služby porovnávat a volit ty nejvhodnější s ohledem na konkrétní životní situaci.“⁴¹¹

Finanční gramotnost je ve výše uvedených dokumentech zasazena do širšího rámce ekonomické gramotnosti „která navíc zahrnuje např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod. Nedílnou součástí finanční gramotnosti jsou také nezbytné makroekonomické aspekty⁴¹² a oblast daňová⁴¹³, a to zejména vzhledem k tomu, že se významně podílí na finančních zdrojích jednotlivců a domácností, a má tedy významný vliv na peněžní toky v soukromých financích. Finanční gramotnost jako součást ekonomické gramotnosti tvoří jednu ze složek tzv. klíčových kompetencí, tedy znalostí, dovedností a hodnotových postojů, které by měl občan mít, aby se

⁴¹⁰ Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategii finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. s. 7. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFSG_2007_web.pdf>.

⁴¹¹ Tamtéž.

⁴¹² Makroekonomickými aspekty je rozuměna zejména orientace v základních vztazích mezi jednotlivými sektory ekonomiky a porozumění základním makroekonomickým ukazatelům (HDP, inflace, úroková míra aj.).

⁴¹³ Základní povědomí o daňovém systému a roli daní v rámci občanské společnosti je nutné chápat jako prvek k zajištění odpovědného chování občanů vůči rodině a státu.

uplatnil v současné společnosti.⁴¹⁴ Podobně je finanční gramotnost zasazena do gramotnosti numerické, informační a právní. V tomto širokém pojetí finanční gramotnosti se promítá metodologický princip interdisciplinarit.

Jednoznačné zdůrazňování a vyzdvihování pouze úzce pojaté výchovy k ekonomickému myšlení a rozhodování, která by vedla k upřednostnění jen ziskového kritéria rozhodování, ve které by vystupoval zisk jako symbol úspěšnosti, může směřovat k zavádějícím a v krajním případě až k nežádoucím výsledkům. Při ekonomickém rozhodování nelze myslet pouze na dosažení zisku, bez ohledu na ochranu životního prostředí, politickou stabilitu, sociální jistoty a platné právní normy.

Výchova k ekonomickému myšlení a rozhodování nemůže být zbavena svého etického rozměru a ekonomické chování nelze hodnotit bez ohledu na jeho morální aspekty. Úspěch v životě rodinném, společenském a profesním sice také do značné míry souvisí se schopností člověka ekonomicky myslet a odpovědně se rozhodovat při hospodaření s majetkem, závisí také na schopnosti finančně zabezpečit sebe a svoji rodinu v rozmanitých životních situacích, ale nestojí pouze na tom, že každý krok v našem životě směřuje k dosažení zisku.

Prostor pro výchovu k široce pojatému samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování vytváří interdisciplinárně koncipovaná výuka předmětů vycházejících ze vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Člověk a svět práce (základní vzdělávání) a Občanský a společenskovědní základ a Člověk a svět práce (gymnaziální vzdělávání). Tyto vyučovací předměty vedou k osvojení základních metodologických principů různých společenských věd jako je ekonomie, politologie, právo, antropologie, sociologie, regionální historie, ale také obecných metodologických principů filosofie a etiky. Tyto disciplíny umožňují učitelům pracovat s různými kritérii hodnocení, vážit jejich význam a porovnávat je v rámci různých modelových životních situacích a pomáhají mu překračovat zjednodušené chápání úspěchu redukované pouze na realizaci zisku.

Proto, aby byl učitel připraven na takto náročně koncipovanou výuku, je důležité, aby také příprava učitelů těchto vyučovacích předmětů byla založena na interdisciplinárním principu. Budoucí učitelé musí být připravováni na to, aby při hledání cest k řešení společenských problémů dokázali překročit zúžený

⁴¹⁴ Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. s. 8. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFG_2007_web.pdf>.

pohled jedné vědní disciplíny a konkrétně při řešení ekonomických problémů byli schopni využít také jiných kritérií hodnocení než pouze úzce pojatého kritéria ziskového.

Musí být vedeni k tomu, aby spolu se svými žáky uměli vyhodnotit důsledky různých vzorců chování a posoudit spolu s nimi skutečnou cenu na první pohled ekonomicky efektivních kroků. Uvedené interdisciplinární pojetí přípravy učitelů má řadu předností, ale především umožňuje zohlednění etických kritérií hodnocení při výchově k ekonomickému myšlení a rozhodování. To pak také vytváří předpoklady pro zasazení výuky ekonomie do širšího, společensky žádoucího rámce výchovy k občanství.

Literatura

- FUCHS, K.; TULEJA, P. *Základy ekonomie*. Praha: Ekopress, 2003. ISBN 80-86119-74-2
- KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2.
- KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008[online]. [cit. 2009-18-5]. ISBN 978-80-87063-13-2. Dostupné na WWW: <http://vuppraha.cz/soubory/Finanncni_gramotnost_obsah_a_prikklady_z_praxe_skol.pdf>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2005.
- SEN, Amartya. *Etika a ekonomie*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-549-6
- SOJKA, M A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991. ISBN 80-7079-937-4.
- Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF* [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW:
- Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007* [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBF2007_web.pdf>.
- VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 80-86395-46-4.

VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998.
ISBN 80-8596366-3.

IV.6 Etická a ekonomická kritéria rozhodování a výchova k ekonomickému myšlení

Jak jsme již zdůrazňovali dříve, v současné době je ve všech klíčových pedagogických dokumentech oprávněně kladen velký důraz na to, aby byli žáci ve školách vedeni k *samostatnému ekonomickému myšlení a odpovědnému rozhodování*.⁴¹⁵ V našem příspěvku chceme upozornit na některá úskalí, se kterými se může učitel při dosahování výše uvedených výchovně vzdělávacích cílů setkat, a vést jej k tomu, aby se s nimi dokázal vypořádat.

Každé rozhodnutí, a tedy i rozhodnutí o ekonomických otázkách, je uskutečňováno v různých životních situacích, a proto je velmi složitým a mnohostranným procesem. Ekonomická rozhodnutí nečiníme v životě nikdy zcela izolovaně, bez ohledu na další, více či méně důležité kroky. Ekonomické kritérium rozhodování není obvykle to jediné, které nás dovede k určitému závěru.

Kromě ekonomického, ziskového kritéria, užíváme také další stejně významná kritéria rozhodování, mezi něž například patří kritérium etické, ekologické, politické, sociální a právní. V případě tohoto rozhodování se pohybujeme v rovině racionálního zvažování různých alternativ řešení. K určitému závěru však můžeme dospět také na základě iracionálních, emotivních, či intuitivních pohnutek. Těm se ale v našem příspěvku věnovat nehodláme.

Uvedená kritéria racionálního rozhodování zpravidla nepůsobí v souladu, ale naopak obvykle rozporuplně. Konkrétně: to co je pro nás ekonomicky výhodné, nemusí být za všech okolností ekologicky prospěšné, politicky vhodné, sociálně šetrné, v souladu s platnými zákony a může se vymykat všeobecně respektovaným etickým normám chování. To naše rozhodování značně komplikuje a znesnadňuje. Vede nás to k rozdílným, a ne vždy jednoznačným závěrům. Konečné řešení je obvykle výsledkem určitého kompromisu. Je ovlivněno pořadím významu jednotlivých kritérií rozhodování a vahou očekávaných výsledků, kterou jim přikládáme. Naše preference nejsou jednou pro vždy dány, ale mění se podle životních situací, ve kterých se právě nacházíme.

Jednoznačné zdůrazňování a vyzdvihování pouze úzce pojaté výchovy k ekonomickému myšlení a rozhodování, která by vedla k upřednostnění jen ziskového

⁴¹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2005. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů na gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2007. *Katalog požadavků k maturitní zkoušce: Základy společenských věd*. Praha: MŠMT, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2008.

kritéria rozhodování, bez zřetele na další výše uvedená kritéria, může směřovat k zavádějícím a v krajním případě až k nežádoucím výsledkům. Při ekonomickém rozhodování nelze myslet pouze na dosažení zisku, a to bez ohledu na ochranu životního prostředí, politickou stabilitu, sociální jistoty a platné právní normy. Zcela scestným směrem může směřovat výchova k ekonomickému myšlení a rozhodování v tom případě, bude-li zbavena svého etického rozměru, bude-li ekonomické chování hodnoceno bez ohledu na jeho morální aspekty.

Na etické aspekty výchovy k ekonomickému myšlení a rozhodování klademe mimořádný důraz na tomto místě proto, že chování jednotlivce, či určité sociální skupiny, orientované v podmínkách tržní ekonomiky pouze na rychlé dosažení co nejvyššího zisku se může velmi snadno dostat do konfliktu s všeobecně přijímanými morálními a mravními normami chování. Ekonomicky efektivní chování může být vnímáno jako neetické, ale také jako neekologické, asociální, politicky nevhodné, a dokonce jako nezákonné. Tržní ekonomika a základní mechanismy jejího fungování pro takovéto chování vytváří dostatečné množství účinných stimulů.

Tržní ekonomika, je ekonomikou, která je regulovaná procesy odehrávajícími se na trhu. Trh rozhoduje o tom, co se bude vyrábět, jak se bude vyrábět a pro koho se bude vyrábět. Trh je všeobecně ekonomy považován za nejdokonalejší z dosud poznaných nedokonalých regulátorů ekonomiky, protože dokáže nejlépe odpovědět na výše uvedené základní ekonomické otázky.⁴¹⁶

Trh je ale pouze prostým nástrojem směny zboží. Sám o sobě nemá a nemůže mít morálku. „Nerozlišuje potřeby ušlechtilé a neušlechtilé. Prostě zprostředkuje směnu vyrobeného zboží a služeb. Zajistí, aby se vzácné statky dostaly k těm, kdo za ně zaplatí. Stejně dobře zprostředkuje směnu základních potravin, nemovitostí, ale i drog a zbraní. Prodá vše, v čem mu zákon nezabrání.“⁴¹⁷

Trh nezná slitování s chudými, sociálně slabými a zdravotně hendikepovanými. Nemá žádné sociální cítění a nedá nikomu nic zadarmo. Nerozlišuje, kdo potřebuje daný statek více a kdo méně. Předá jej tomu, kdo za něj zaplatí. Řešení sociálních problémů jej nezajímá. Sociální nerovnosti spíše reprodukuje a prohlubuje, nestírá je.

Trh si nedokáže poradit s externalitami, nejsou v jeho kompetenci. Externality jsou efekty výroby, které neprocházejí trhem. Proto je trh nemůže ocenit, ani alokovat. Typickým příkladem záporné externality jsou škody na životním prostředí. Náklady na jejich odstranění nevcházejí do nákladů výroby, ani do

⁴¹⁶ MERTLÍK, P; RUSMICOVÁ, L.; SOUKUP, J. *Úvod do obecné ekonomie*. Praha: VŠE, 1990, s. 24. ISBN 80-7079-372-4.

⁴¹⁷ KLVAČOVÁ, E. *Stát, trh a občan*. Ekonom, 1993, č.32, s. 17. ISSN 1210-07-14.

ceny zboží.⁴¹⁸ Životní prostředí, které nemá vlastníka, nemůže být zbožím, a proto nemá ani cenu. Z tohoto důvodu trh nechá bez povšimnutí podniky, které svými odpady poškozují půdu, vzduch, nebo vodu.

Všechny uvedené nedostatky trhu jsou označovány jako tržní selhání.⁴¹⁹ Ty vlastnosti trhu, které jsou vnímány jako nespravedlnost, sociální tvrdost, selhání v oblasti ochrany životního prostředí a podobně, vedou ke snahám je regulovat, usměrnit jeho chod, oslabit jeho negativní stránky. Vynucují si zásahy státu, které pomáhají tržní selhání korigovat a eliminovat. Státní zásahy mají dvojí podobu. Jednak spočívají v kultivaci trhu a jeho sevření do legislativního rámce, který vymezuje vnější podmínky pro jeho plynulé fungování. Druhou možnost představují přímé státní zásahy do chodu tržní ekonomiky ovlivňující a usměrňující její vnitřní chod.⁴²⁰

Státní zásahy do ekonomiky představují systém antimonopolních opatření, jimiž státní orgány odstraňují překážky konkurence a tím vytvářejí podmínky pro fungování trhu. Stát reguluje negativní externality, stanovuje limity znečištění životního prostředí a vymáhá poplatky za jejich překročení. Státní orgány určují produkci veřejných statků, se kterými nedokáže trh nakládat. Státní orgány a instituce přerozdělují důchody a tím zmírňují sociální nerovnost, kterou produkuje a prohlubuje trh. Stát vytváří záchranou sociální síť pro ty občany, kteří se ocitnou v sociálně složité situaci, a pro které by trh nedokázal najít eticky přijatelné řešení.⁴²¹ Cílem státních zásahů do ekonomiky je podporovat efektivnost, spravedlnost a stabilitu.

Ekonomové se snaží najít odpovídající řešení předcházející tržnímu selhání či napravující jeho negativní dopady. Ve všech soudobých ekonomikách se prosazují snahy kompenzovat nedokonalé fungování trhu státními zásahy do ekonomiky. „Přesný poměr sil mezi státní regulací a úlohou trhu je výsledkem kompromisu mezi ekonomickými a politickými silami dané země.“⁴²² Opírá se o určitá teoretická východiska a vychází z konkrétních podmínek, ve kterých se daná ekonomika nachází. „Jestliže 70. a 80. léta dvacátého století byla poznamenána četnými kritikami ze strany liberálů proti činnosti státu v ekonomice, pak je od počátku 90. let znovu kladen důraz na odpovědnost státu, pokud jde

⁴¹⁸ MERTLÍK, P; RUSMICOVÁ, L.; SOUKUP, J. *Úvod do obecné ekonomie*. Praha: VŠE 1990, s. 24. ISBN 80-7079-372-4.

⁴¹⁹ VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s. 107. ISBN 80-86395-46-4.

⁴²⁰ KLVAČOVÁ, E. *Stát, trh a občan. Ekonom*, 1993, č.32, s. 17. ISSN 1210-07-14.

⁴²¹ VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998, s 83. ISBN 80-85963-66-3.

⁴²² VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998, s 84. ISBN 80-85963-66-3.

o solidaritu, infrastrukturu a hospodářské perspektivy. Nicméně někteří ekonomové pokračují v trendu 80.let a hovoří o krizi sociálního státu.⁴²³

Jestliže překročíme úzký ekonomický pohled na trh a tržní selhání, uvědomíme si, že trh je sice prostým nástrojem směny, nemá morálku, sociální citění, a nedokáže zacházet s externalitami, ale také to, že nositelem tržních vztahů je člověk, který má a měl by mít morálku, a proto by se měl chovat se v souladu se všeobecně uznávanými etickými normami. Právě člověk je ten, kdo v podmínkách tržní ekonomiky tvoří a dodržuje určité mravní principy, nepsané normy chování dané zvyky, obyčejí a tradicemi a také dbá na dodržování morálních zásad chování.

Člověk je ten, kdo zastrešuje dodržování neformálních, všeobecně uznávaných pravidel chování. Stejně tak je to právě člověk, kdo tvoří formálně zakotvená, sepsaná pravidla chování mající podobu zákonů, vyhlášek a předpisů. Člověk je nakonec také ten, kdo dbá na to, aby se jak formální, tak také neformální pravidla chování dodržovala a vynucuje si jejich naplňování. Jestliže přiznáme, že trh nemá morálku, pak nemůžeme popřít, že morálku má a musí mít nositel tržních vztahů, tedy člověk.

Význam formálních a neformálních pravidel chování pro chod ekonomiky nezůstává mimo pozornost ekonomů a velmi záhy je na něj poukazováno také v ekonomických teoriích.⁴²⁴ Již na přelomu devatenáctého a dvacátého století vzniká samostatný směr ekonomického myšlení, institucionalismus, který se zabývá vznikem, vývojem a funkcemi institucí „při chování a rozhodování ekonomických subjektů“.⁴²⁵ Tento směr ekonomického myšlení není homogenní a zahrnuje různorodé ekonomické koncepce. Kategorie instituce je jeho stoupenci užívána ve velmi širokém slova smyslu. „Zahrnuje v jejich pojetí nejen organizace různého druhu (organizační formy monopolu, podnikatelské a průmyslové asociace, banky, odbory, spotřebitelské svazy, stát a státní mocenské orgány), ale také tradice, zvyky, obyčejí, uznávané normy chování sociálních skupin, zakořeněné stereotypy myšlení a skupinovou psychologii.“⁴²⁶

Instituce jsou podle nich „právně uznané zvyky, které přirozeně vykrystalizovaly z lidského jednání a byly přetvořeny v pozitivní zákony.“⁴²⁷ Vliv institucionalismu na ekonomické myšlení, byl nejsilnější zejména v USA ve dvacátých letech

⁴²³ VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s. 394. ISBN 80-86395-46-4.

⁴²⁴ Thorstein Velen (1857-1927), J.R. Commons (1862-1945) J.K. Galbraith (1908-)

⁴²⁵ SOJKA, M A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991, s 333. ISBN 80-7079-937-4.

⁴²⁶ Tamtéž.

⁴²⁷ Tamtéž.

20. století. „Od 30. let jeho úloha postupně slábně vlivem učení J.M. Keynesa a intenzivního šíření matematických metod v ekonomii.“⁴²⁸

V současné době institucionalismus znovu ožívá. Na význam institucí chápaných jako „soubor pravidel, který usměřňuje chování jednotlivých účastníků trhu“⁴²⁹, upozorňuje jeden z nejnovějších směrů ekonomického myšlení – *nový institucionální*. Tato pravidla mohou být formální (ústavy, zákony, vyhlášky), ale také neformální (normy chování, zvyklosti). Institucemi se rozumí také způsoby vynucování formálních a neformálních pravidel.

„Jiné ekonomické teorie však s podobnými předpoklady nepracují a neuvažují o jejich působení na fungování tržní ekonomiky. Tento vliv však bezpochyby existuje, a proto je pohled nového institucionálního velice významný.“⁴³⁰ Nový institucionální nabývá na významu od sedmdesátých let dvacátého století. „Vychází sice ze základních předpokladů neoklasiků o racionálním chování člověka, který usiluje o maximalizaci svého užitku, na druhé straně však upozorňuje na to, že neoklasická ekonomie svůj pohled na realitu příliš zjednodušuje, protože vynechává úlohu institucí v ekonomice a jejich vliv na dosažitelnost efektivního výsledku.“⁴³¹ Podstatným metodologickým východiskem institucionalismu je „požadavek integrace ekonomické vědy s ostatními společenskými vědami, jejímž výsledkem by byl možný interdisciplinární přístup ke zkoumané problematice“.⁴³² V tomto ekonomickém učení tedy můžeme nalézt teoretické zakotvení našeho přístupu k výchově k ekonomickému myšlení a rozhodování koncipované s ohledem na ekonomická, ale také mimoekonomická (zejména etická) kritéria hodnocení.

Závěrem je možno konstatovat, že ekonomie jako věda dokáže řešit celou řadu složitých problémů, pro které je velmi obtížné najít jednoduchá řešení. Jestliže se začne zabývat ekonomickými problémy v širších společenských souvislostech, musí začít využívat poznatky z ostatních příbuzných společenských věd. Nezbytně se musí začít opírat o metodologické principy interdisciplinarit a překročit úzký rámec pouze ekonomických hodnotících kritérií. Jakmile se ekonomie ocitne na pomezí ostatních společenských věd, vzniká také pro ni naléhavá potřeba posuzovat ekonomická řešení také s ohledem na všeobecně akceptované morální principy.

⁴²⁸ SOJKA, M A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991, s 334. ISBN 80-7079-937-4.

⁴²⁹ MALÝ, J. *Co vytváří tržní prostředí*. Ekonom, 1997, č. 27. s. 53. ISSN 1210-07-14.

⁴³⁰ Tamtéž.

⁴³¹ Tamtéž.

⁴³² SOJKA, M A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991, s 332. ISBN 80-7079-937-4.

Literatura:

- DUNCKELOVÁ, Jacqueline. *Podnikatelská etika*. Praha: Svoboda, 1997.
- FUCHS, K.; TULEJA, P. *Základy ekonomie*. Praha: Ekopress, 2003. ISBN 80-86119-74-2.
- KLVAČOVÁ, E. Stát, trh a občan. *Ekonom*, 1993, č.32, s. 17. ISSN 1210-07-14.
- MALÝ, J. Co vytváří tržní prostředí. *Ekonom*, 1997, č. 27. s. 53. ISSN 1210-07-14.
- MERTLÍK, P; RUSMICOVÁ, L.; SOUKUP, J. *Úvod do obecné ekonomie*. Praha: VŠE, 1990. ISBN 80-7079-372-4.
- ROLNÝ, Ivo; LACINA, Lubor. *Globalizace, etika, ekonomika*. Piszczewicz. 2004.
- SEN, Amartya. *Etika a ekonomie*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-549-6.
- SOJKA, M A KOL. *Dějiny ekonomických teorií*. Praha: VŠE, 1991. ISBN 80-7079-937-4.
- ŠRONĚK, Ivan. *Etiketa a etika v podnikání*. Praha: Management Press, 1995.
- VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 80-86395-46-4.
- VLČEK, J. A KOL. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-66-3.

IV.7 Hodnoty a hodnocení v ekonomii

Velmi často se v různých dokumentech setkáváme s hodnocením ekonomické výkonnosti jednotlivých zemí, ekonomických bloků a regionů. Spolu s tím jsou obvykle porovnávány různé **kvantitativní makroekonomické ukazatele**. Je posuzována velikost hrubého domácího produktu, míry nezaměstnanosti, míry inflace, je hodnocena platební a obchodní bilanci země a její celková vnější, případně vnitřní zadluženost. Může se zdát, že takováto hodnocení prováděná na základě **číselných údajů, jsou dostatečně přesná, nevyvratitelná a jednoznačná.**

Chtěly bychom upozornit na to, že i **na první pohled přesná čísla mohou vést k nesprávným a zavádějícím závěrům.** Dochází k tomu tehdy, je-li s daty nesprávně nakládáno, nejsou-li základní údaje vypočítány podle odpovídající, přesně definované a jednotné metodiky a jsou-li špatně stanovena důležitá kritéria hodnocení. V krajním případě pak také tehdy, došlo-li při jejich výpočtu k chybám, nebo se výpočty opíraly o nesprávné či záměrně zkreslené podklady. Všechny uvedené problémy mají jednu společnou příčinu: byly **porušeny základní metodologické principy práce s kvantitativními údaji.**

Naším úkolem je ukázat na to, jak se v běžném životě vyvarovat chyb a omylů při práci s ekonomickými daty, na co se musíme soustředit a jak případně čelit snahám o ovlivňování veřejného mínění vytvořením zkreslených, ať už příliš optimistických, nebo příliš pesimistických obrazů o stavu a vývoji naší ekonomiky. Uvedená doporučení jsou určena hlavně **učitelům základů společenských věd a občanské výchovy**, kteří vedou své žáky a studenty k tvořivému myšlení, samostatnému rozhodování a vytváření vlastních názorů a stanovisek na ekonomické problémy.

Chceme ukázat na to, že veřejně prezentovaná čísla není možno přijímat pasivně, ale je nutno **nad nimi uvažovat**, zajímat se o prameny, ze kterých byla čerpána, a sledovat metody jejich výpočtu. Při samostatném sběru dat vybírat seriózní zdroje informací, třídit a posuzovat různé informační kanály a vytvářet si na ně vlastní názory. Protože práce s kvantitativními údaji týkajícími se výkonnosti naší ekonomiky přináší celou řadu úskalí, upozorňujeme v následujících poznámkách na základní **metodologické principy práce s kvantitativními makroekonomickými ukazateli** a na konkrétních příkladech rozebíráme nejdůležitější zásady jejich interpretace.

Poznámka první

Z metodologického hlediska jsou v ekonomii při hodnocení ekonomického

vývoje používány **dva základní přístupy**, které musíme při interpretaci ekonomických rozborů rozlišovat. Jedná se **přístup pozitivní a přístup normativní**.

Pozitivní ekonomie analyzuje fakta ekonomického života a odpovídá na to, jak se lidé v ekonomice chovají. Pozitivní ekonomie nepoužívá etická hodnocení, ani netřídí ekonomické jevy na dobré či špatné. „Na základě předpokladů vyvozených z empirického zkoumání hospodářských jevů a procesů buduje ekonomie abstraktně deduktivní teorie, které slouží k vysvětlení ekonomických jevů a procesů a k predikce chování ekonomických subjektů“⁴³³ Jednoduše řečeno pozitivní ekonomie odpovídá na otázku: **Kam směřuje ekonomický vývoj?**

Normativní ekonomie se snaží odpovědět na otázku, jaký by měl ekonomický život být. Vychází z hodnotových soudů. Vedle ekonomických otázek řeší i otázky sociální, etické a všeobecně lidské. „Vychází z toho, že i ekonomická činnost musí být založena na uskutečňování vyšších humanistických principů svobody a rovnosti lidí umožňujících realizaci lidských práv.“⁴³⁴ Opět jednoduše řečeno normativní ekonomie odpovídá na otázku: **Kam by měl směřovat ekonomický vývoj?**

Poznámka druhá

Ekonomie pracuje a hodnotí dva typy makroekonomických veličin **tokové veličiny a stavové veličiny**. **Tokové veličiny** jsou ty, které plynou v čase, mají časový rozměr, v čase se mění. Příkladem tokové veličiny je hrubý domácí produkt vytvořený v průběhu jednoho roku. **Tok vyjadřuje pohyb určité ekonomické veličiny v čase – za určitou časovou jednotku**. **Stavové veličiny** jsou ty, které vyjadřují množství k danému časovému okamžiku. Příkladem stavové veličiny je počet zaměstnanců k určitému datu, stav zásob k určitému dni. **Stav vyjadřuje velikost dané ekonomické veličiny k danému časovému okamžiku**.⁴³⁵

Poznámka třetí – konkrétní příklady

Výkonnost našeho národního hospodářství je obvykle hodnocena podle vytvořeného **hrubého domácího produktu**. Je to nejdůležitější makroekonomická veličina, která charakterizuje hodnotu výstupu ekonomiky jako celku za určité období. Při práci s tímto ukazatelem je nutno dbát na důležité metodologické

⁴³³ KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Malá encyklopedie moderní ekonomie*. Praha: Libri, 1996, s.16.

⁴³⁴ Tamtéž.

⁴³⁵ SAMUELSON, Paul; NORDHAUS, William. *Ekonomie*. Praha: Svoboda, 1991, s. 981.

zásady, protože jejich porušením by mohlo vést k závažnému zkreslení vyvozovaných závěrů. Budeme se proto podrobněji zabývat tím, jak hrubý domácí produkt měřit a porovnávat, jak jej hodnotit.

Hrubý domácí produkt je součtem hodnot veškerých finálních výrobků a služeb vyprodukovaných v dané zemi zpravidla za jeden rok. „Jelikož se skládá z velkého množství zboží a služeb, nelze jeho velikost měřit ve fyzických jednotkách (např. v kusech), ale pouze v peněžních jednotkách. Proto vyrobené množství každého finálního produktu násobíme jeho cenou a následně sčítáme za celé národní hospodářství.“⁴³⁶ V rámci ekonomiky ČR je hrubý domácí produkt vyjádřen v korunách českých. Hrubý domácí produkt je veličinou tokovou, sledujeme, jak se v čase mění, jak se během určitého období proměnil.

Hrubý domácí produkt může být vyjádřen v běžných cenách (tj. v cenách daného roku), pak představuje **hrubý domácí produkt nominální**. Může se měnit jak v důsledku růstu objemu finální produkce, tak v důsledku změny tržních cen. Dochází-li k růstu cen, zvyšuje se následně také nominální hrubý domácí produkt, i když je vyráběno stále stejné množství finálních produktů. Tento ukazatel nevyklučuje vliv inflace na celkový výsledek, a proto jeho porovnání v jednotlivých letech není vhodné pro posouzení vývoje dané ekonomiky.

Toto porovnání umožňuje hrubý domácí produkt uváděný ve stálých cenách (cenách stanovených k určitému zvolenému roku, např. v cenách k roku 2016). Tento ukazatel je označován termínem **hrubý domácí produkt reálný**. Zachycuje mnohem výstižněji zpomalení, nebo zrychlení celkové hospodářské aktivity země, neboť vyjadřuje pouze změny ve fyzickém výstupu ekonomiky a vylučuje vliv cen na změnu finální produkce.

Kromě hrubého domácího produktu se v mezinárodních statistikách používá rovněž ukazatel **hrubý národní produkt**. „Zatímco hrubý domácí produkt zahrnuje finální produkci vytvořenou na území daného státu v zeměpisném slova smyslu, aniž bychom se zajímali o vlastnické poměry použitých výrobních faktorů. **Hrubý národní produkt zahrnuje finální produkci vytvořenou výrobními činiteli ve vlastnictví občanů dané země.**“⁴³⁷ Při zjišťování hrubého národního produktu si klademe otázku, kdo daný produkt vyrobil, například zda český, nebo německý kapitál, ale nezajímá nás, na území kterého státu to bylo. **Hrubý národní produkt a hrubý domácí produkt není vzájemně porovnatelný.** Většina členských zemí OSN dnes měří výkonnost svých ekonomik pomocí hrubého domácího produktu.

Pro mezinárodní srovnání výkonnosti jednotlivých ekonomik je potřeba

⁴³⁶ VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s.272.

⁴³⁷ VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s.269.

hrubé domácí produkty vytvořené v různých zemích a uvedené v měnách těchto zemí **převést na společný měnový základ**, zpravidla na americké dolary a **přepočítat je na jednoho obyvatele**. Převody na společnou měnu je možno provádět buď podle platných měnových kurzů anebo podle parity kupní síly.

Měnové kurzy vyjadřují cenu měnové jednotky jedné země vyjádřenou v cenových jednotkách jiné země a jsou tvořeny na světovém devizovém trhu. Na vývoj kurzu působí mimo jiné poptávka po statcích a službách procházejících zahraničním obchodem.

Parita kupní síly je odvozena od kupní síly jednotlivých národních měn na domácím trhu. Například parita kupní síly české koruny vůči americkému dolaru porovnává, kolik stojí standardní národohospodářský reprezentativní koš zboží a služeb v dolarech a kolik korunách. Jinými slovy: kolik korun zaplatíme za to, co v USA stojí jeden dolar. Výpočty parity kupní síly jednotlivých měn jsou velmi složité a zveřejňuje je OECD jedenkrát za tři roky.

Měnové kurzy se v jednotlivých zemích odchyľují více nebo méně od parity kupní síly, a to se při výpočtu sledovaných ukazatelů promítá do celkového výsledku. Proto při interpretaci sledovaných makroekonomických ukazatelů musíme dbát na to, **aby nebylo porovnáváno nesrovnatelné**, aby hrubý domácí produkt jednotlivých zemí převedený z národní měny na jednu společnou měnu přepočtem podle měnových kurzů nebyl porovnán s hrubým domácím produktem převedenými sice na tutěž společnou měnu, ale v přepočtu podle parity kupní síly. **Porovnáním údajů získaných na základě rozdílné metodiky výpočtu bychom jednoznačně dospěly k nesprávným závěrům.**

Pro dlouhodobé posuzování výkonnosti národních ekonomik se vypočítává **tempo růstu reálného hrubého domácího produktu**. Většinou je makroekonomická výkonnost posuzována ještě podle dalších tří ukazatelů, míry inflace, míry nezaměstnanosti a vnější zadluženosti země. Také při výpočtu těchto ukazatelů vzniká celá řada problémů Na jejich rozbor zde nemáme prostor.

V poslední době se stále častěji diskutuje o tom, zda hrubý domácí produkt vypovídá o výkonnosti ekonomiky dostatečně barvitě. Protože v rámci každé ekonomiky dochází k tomu, že řada produktů a služeb neprochází trhem, a proto také nejsou do hrubého domácího produktu vůbec zahrnuty. Při výpočtu hrubého produktu není brán v úvahu rozsah volného času a možnosti jeho trávení, není zohledněna kvalita výrobků a služeb, čistota životního prostředí, zdravotní stav a vzdělanost obyvatelstva a další ukazatele svědčící o výkonnosti ekonomiky. Díky tomu dochází „**k určitému nesouladu mezi společensky žádoucím a ekonomicky vykazovaným růstem výkonnosti a blahobytu**“. Proto také existuje **celá řada pokusů, jak modifikovat ukazatel hrubého domácího produktu**, jejichž cílem je postihnout současnou společenskou a ekonomickou realitu. Za

jeden z těchto pokusů lze považovat výpočet **čistého ekonomického blahobytu (NEW)**.⁴³⁸ Tento ukazatel hrubý domácí produkt „zvětšuje o výrobky a služby vyprodukované stínovou ekonomikou; netržní produkci, kterou vyrábíme sami pro sebe; produkci, jež nebyla vyprodukována v důsledku počtu hodin, o které se zkrátil pracovní týden; růst kvality výrobků a služeb;“⁴³⁹ a snižuje jej „o produkci škodlivin snižujících kvalitu životního prostředí.“⁴⁴⁰

Dalším ukazatelem, který vytváří předpoklady pro komplexnější posouzení ekonomické výkonnosti země, a který OSN používá ve svých zprávách od roku 1993, je **index lidského rozvoje (HDI)**. Tento ukazatel zahrnuje tři složky: Hrubý domácí produkt na jednoho obyvatele v USD (dle parity kupní síly); očekávanou střední délku života; a úroveň vzdělání obyvatelstva (gramotnost dospělých a podíl žáků jednotlivých stupňů vzdělání na populaci příslušné věkové skupiny). Index lidského rozvoje je definován jako bodová hodnota určující pozici dané země na škále průměrné délky života, vzdělanosti a HDP na jednoho obyvatele (dle parity kupní síly). Na základě tohoto ukazatele je pak sestavováno pořadí zemí uspořádané podle jejich ekonomické úrovně.

Závěrem je možno konstatovat, že **hodnocení ekonomické výkonnosti jednotlivých zemí, hospodářských bloků a regionů na základě kvantitativních makroekonomických ukazatelů** není, ani při dodržení všech metodologických zásad při jejich výpočtu, jednoduchou záležitostí a přináší celou řadu problémů. Základní makroekonomická data, která jsou reprezentována číselnými údaji, **postihují pouze kvantitativní stránku sledovaných společenských jevů.**

Většina ekonomů a statistiků pracuje s tradičně používanými makroekonomickými agregáty, jako je například hrubý domácí produkt, a to přesto, že nevypovídají o kvalitě ani o struktuře produktu. Ukazatele, jako je například Index lidského rozvoje, mohou sice mnohem plastičtěji zachytit výkonnost jednotlivých ekonomik a jejich celkovou ekonomickou úroveň, ale jejich výpočet je velmi složitý a často pro něj chybí věrohodná vstupní data. Proto se s nimi také příliš často ve zveřejňovaných ekonomických a politických dokumentech nesetkáváme.

Z předchozích poznámek vyplynulo, jak je důležité, aby také *ekonom, který se zabývá hodnocením ekonomické výkonnosti jednotlivých zemí, hospodářských bloků a regionů, a posuzuje jednotlivé kvantitativní makroekonomické ukazatele, důsledně dbal na obecně platné metodologické principy vědecké práce a základní zásady profesní etiky.*

⁴³⁸ VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s.272. ISBN 80-86395-46-4.

⁴³⁹ VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s.272. ISBN 80-86395-46-4.

⁴⁴⁰ Tamtéž.

Literatura:

- DORNBUSH, R.; FISHER, S. *Makroekonomie*. Praha: SPN, 1994.
- FUCHS, Kamil. TULEJA, Pavel. *Základy ekonomie*. Ekopres, 2003.
- HOLMAN, Robert. *Makroekonomie*. Praha: C.H. Beck, 2004.
- KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Malá encyklopedie moderní ekonomie*. Praha: Libri, 1996.
- KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Moderní ekonomie*. Praha: Economia, 1991.
- PUDLÁK, J. *Vybrané otázky z makroekonomie*. Praha: Svoboda, 1991.
- SAMUELSON, Paul; NORDHAUS, William. *Ekonomie*. Praha: Svoboda, 1991.
- SOUKUPOVÁ, J.; HOŘEJŠÍ, B.; MACÁKOVÁ, L.; SOUKUP, J. *Makroekonomie*. Praha: Management Press, 1996.
- TICHÁ, Milena. *K aktuálním ekonomickým problémům*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2004.
- VLČEK, J. a kol. *Ekonomická emancipace jednotlivce v procesu transformace ekonomiky*. Praha: UK Filozofická fakulta, MJF, 2003.
- VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003.
- VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998.

IV.8 Nahodilost v ekonomickém rozhodování

Nahodilost hraje při ekonomickém rozhodování velmi důležitou úlohu. Není ale samostatnou ekonomickou kategorií, a proto také není bezprostředně předmětem bádání ekonomů. Přes to musíme konstatovat, že se **bez zřetele na nahodilost neuskuteční žádná racionální ekonomická rozvaha.** Neboť každé odpovědné ekonomické rozhodnutí nutně vzniká s ohledem na nahodile vznikající podmínky, které se následně promítnou do jeho výsledků. Značnou nahodilost se z ekonomického rozhodování dosud nepodařilo odstranit, ani ji ve větší míře potlačit, i když se o to ekonomové stále pokoušejí.

Chování jednotlivých ekonomických subjektů je ovlivněno celou řadou různorodých, nepředpokládaných a náhle se měnících okolností. Tato skutečnost ekonomické rozhodování značně komplikuje a v podstatě vylučuje možnost zajistit za všech okolností pozitivní výsledky, a to i v případech těch nejjednodušších ekonomických rozhodnutí. **Úkolem tohoto příspěvku je vymezit vybrané problémy, které vnáší nahodilost do ekonomického rozhodování a nastínit možnosti a meze jejich řešení.** Zvláštní pozornost bude věnována tomu, jak nahodilost komplikuje **ekonomické rozhodování v podmínkách tržní ekonomiky.**

V tržním hospodářstvím je základním regulátorem ekonomiky trh. Trh je uznáván většinou ekonomů jako dosud nejdokonalejší z poznaných hybatelů ekonomiky, a to napříč jednotlivými ekonomickými školami a proudy ekonomického myšlení. „Trh vytváří podmínky, na jejichž základě jsou miliony rozhodnutí jednotlivých ekonomických subjektů zkoordinovány tak, že to umožňuje odpovědět na otázky, co vyrábět, jak vyrábět i pro koho vyrábět.“⁴⁴¹ **Je schopen poskytnout velké množství informací pro ekonomické rozhodování jednotlivých hospodářských subjektů.** Jeho předností „je, že informace šíří autonomně a automaticky, aniž se o to musí někdo starat.“⁴⁴²

Trh umí odpovědět na výše uvedené základní ekonomické otázky díky cenám, které se na trhu tvoří na základě nabídky a poptávky a plní tři základní funkce, funkci informační, motivační a alokační. „Nabídka a poptávka představují dvě strany trhu, a aby reprodukce ekonomických subjektů mohla probíhat, musí být individuální rozhodnutí výrobců a spotřebitelů vzájemně koordinována. Ke koordinaci těchto rozhodnutí dochází jen tehdy, když mezi tržními subjekty existuje výměna informací a také mají-li zájem podle těchto informací rozhodovat. Při

⁴⁴¹ KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Malá encyklopedie moderní ekonomie*. Praha: Libri, 1996, s.25.

⁴⁴² KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Moderní ekonomie*. Praha: Economia, 1991. ISBN 80-85378-01-9. s.18.

výměně zboží je nositelem informace mezi výrobcí a spotřebiteli cena zboží, která se utváří na základě vzájemného vztahu poptávky a nabídky.⁴⁴³

Ceny pružně reagují na změny, které se odehrávají na trhu, poskytují ekonomickým subjektům důležité informace pro jejich ekonomické rozhodování, ale odrážejí pouze tu situaci, která existovala v době jejich vzniku. O budoucím vývoji trhu informovat nedovedou. Na otázku, kam bude směřovat další vývoj nabídky a poptávky, a jak se změní ceny po určité době, na to trh odpovědět nedokáže.

Trh není schopen poskytovat důležité a potřebné podklady pro ekonomické rozhodování orientované do budoucnosti. Toto rozhodování s ohledem na budoucnost bude vždy nahodilé, neboť bude vycházet pouze ze spekulativního odhadu budoucího vývoje. Může se opírat o znalosti, zkušenosti, rozhled, kombinální schopnosti a intuici těch, kteří se rozhodují, ale vždy sebou ponese značné riziko, že se předpokládaná očekávání v budoucnu nenaplní. Ve snaze snížit toto riziko a omezit nahodilost při ekonomickém rozhodování hledají ekonomové takové nástroje, které by v tomto směru alespoň do určité míry kompenzovaly nedostatky trhu a dokázaly by ekonomickým subjektům při jejich rozhodování s ohledem na budoucnost poskytnout určité směrodatné informace.

Důležité podklady pro ekonomické rozhodování orientované do budoucna mohou poskytovat ekonomickým subjektům **makroekonomické prognózy**. Ty mohou omezit nahodilost při ekonomickém rozhodování, neboť s větší, či menší přesností podávají základní informace o budoucím ekonomickém vývoji. Tyto výhledy do budoucnosti se zpracovávají na základě důkladného rozboru vývoje základních makroekonomických ukazatelů v minulosti. „Makroekonomická prognóza navazuje na makroekonomickou analýzu a přináší základní informace pro hospodářskopolitické rozhodování. Prognóza je v širokém slova smyslu výpověď o budoucnosti. Je to vlastně předpověď budoucích událostí a budoucích podmínek vývoje.“⁴⁴⁴ V tomto ohledu poskytují takové podklady pro ekonomické rozhodování, které nedokáže zajistit trh. „Makroekonomické prognózy obsahují především budoucí vývoj makroekonomických agregátů, jako je HDP (myšleno hrubý domácí produkt – poznámka autora), spotřeba, investice, zahraniční obchod, zaměstnanost, ale i vývoj inflace či platební bilance v jejich jednotě a vzájemných vztazích, jsou většinou zpracovány variantně a opírá se o ně vládní hospodářská politika.“⁴⁴⁵

⁴⁴³ VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003, s.81.

⁴⁴⁴ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 46.

⁴⁴⁵ Tamtéž.

Při zpracování makroekonomických prognóz záleží na tom, jak spolehlivě jsme schopni analyzovat dosavadní ekonomický vývoj a zejména na tom s jakou pravděpodobností se nám daří nastítnit možné varianty jeho vývoje směrem do budoucna. Vzhledem k tomu, že je ekonomický vývoj ovlivňován složitou sítí ekonomických i mimoekonomických faktorů, které působí často protichůdně a jejichž vznik bývá nahodilý a proto neočekávaný, nebývají varianty budoucího vývoje makroekonomických ukazatelů vždy zcela přesné.

„Charakteristickým rysem prognóz je jejich variantnost, která vyplývá z možnosti stanovení variantních cílů a cest vedoucích k jejich dosažení, ale i z pravděpodobného charakteru prognóz.“⁴⁴⁶ Vždy musíme předpokládat, že k naplnění makroekonomických prognóz bude docházet pouze s určitou mírou pravděpodobnosti. Ta bude tím nižší, čím bude makroekonomická prognóza obrácena do vzdálenější budoucnosti. Proto můžeme konstatovat, že makroekonomické prognózy sice poskytují ekonomickým subjektům celou řadu důležitých a podnětných informací, které jsou významné pro jejich rozhodování s ohledem na budoucnost, a které trh neposkytuje, ale **nemusí to být vždy informace jednoznačné, ani zcela spolehlivé.**

Čím vzdálenější pohled do budoucnosti prognózy podávají, tím se obvykle snižuje spolehlivost jimi uváděných informací o perspektivách ekonomického vývoje. **Ani důkladně a odpovědně zpracovaná prognóza nedokáže eliminovat nahodilost ekonomického rozhodování orientovaného do budoucnosti.**

Ve snaze překonat nedostatek informací důležitých pro ekonomické rozhodování s ohledem na budoucnost, které nedokáže poskytovat trh, začali ekonomové ve vyspělých zemích ve druhé polovině dvacátého století rozvíjet v rámci hospodářské politiky **indikativní plánování**. Na rozdíl od imperativního plánování, centrálně direktivního plánování sovětského typu, které je plánováním závazným, je indikativní plánování „přístupem, který odpovídá charakteru tržní ekonomiky a plní funkci informativní, neposkytuje návody, ale monitoruje směry možného vývoje, poskytuje informace a doporučuje chování“⁴⁴⁷

Rozšířilo se zejména v padesátých a šedesátých letech a můžeme se s ním setkat hlavně ve Francii, Nizozemí, Japonsku a Norsku, po určitou dobu také ve Velké Británii. „Podstata indikativního plánování spočívá v tom, že se určitým způsobem plánuje hospodářská politika.“⁴⁴⁸ Je možno konstatovat, že plán je

⁴⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁴⁷ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 26.

⁴⁴⁸ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 201.

„předpovědí toho, co vláda očekává, že se stane během plánovacího období, za předpokladu, že se splní její ohlášené aktivity a také předpokládané aktivity ostatních akterů, především podnikové sféry. Plán se stává rámcovým programem činnosti vlády na delší období.“⁴⁴⁹

Indikativní plánování se rozdílně vymezuje ve vztahu k jednotlivým ekonomickým subjektům. Vůči státní administrativě a ke státním podnikům má závazný charakter. Pro soukromý sektor je nezávaznou informací, a to hlavně informací o budoucím chování vlády (například o záměrech v daňové a měnové politice, o jejím vztahu k proexportní politice a k drobným podnikatelům atd.) a o důležitých hospodářskopolitických prioritách vlády v delším časovém horizontu. Vedle toho indikativní plány také obsahují výsledky analýz domácího a zahraničního trhu, informují o očekávaném vývoji cen a zahrnují dlouhodobé předpovědi vývoje ekonomiky. Jedná se o informace, které se dají ze strany soukromých subjektů získat jen velmi obtížně a při tom jsou pro jejich ekonomické rozhodování velmi důležité.

Na sestavování indikativního plánu se podílí kromě vlády celá řada subjektů, zástupci výzkumu, podnikatelské svazy, odbory a orgány územní správy. Smyslem toho je najít taková řešení, která budou přijatelná pro všechny zúčastněné strany. V tomto smyslu se hovoří o informačním a kooperačním efektu indikativního plánu, a právě těmito aspekty se liší indikativní plánování od střednědobé stabilizační hospodářské politiky.⁴⁵⁰ Je to také cesta, kterou je možno předcházet roztržitosti hospodářské politiky a nedůslednostem při realizaci ekonomických programů vlády.

Prostřednictvím indikativního plánování je možno překonat nedostatek podkladů pro dlouhodobé ekonomické rozhodování, které není schopen poskytnout trh. Stalo se důležitým zdrojem informací pro rozhodování hospodářských subjektů s ohledem na budoucnost zejména ve výše uvedených vyspělých zemích v padesátých, šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. **S postupem času zvolna klesala jeho účinnost, a to zvláště v souvislosti se změnami, které se odehrály ve světovém hospodářství koncem dvacátého a počátkem jednadvacátého století.**

Globalizace a regionalizace světového hospodářství, která přinesla rostoucí vliv vnějšího prostředí na vývoj jednotlivých národních ekonomik, způsobila také to,

⁴⁴⁹ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 202.

⁴⁵⁰ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 202.

že se zúžil prostor pro indikativní plánování, které mohlo být úspěšné v rámci relativně uzavřených národohospodářských celků. Přes to je nutno konstatovat, že země provádějící indikativní plánování přispěly k vymezení některých nových přístupů k hospodářské politice a vytvořily předpoklady pro vypracování velkých, dlouhodobých národních i mezinárodních projektů, které by bez podpory státu nebyly realizovány.⁴⁵¹ I když by s postupem času neklesala účinnost indikativního plánování, **ani tento přístup nedokázal vyloučit nahodilost ekonomického rozhodování směřujícího do budoucna.**

Nezbytné informace pro rozhodování ekonomických subjektů s ohledem na budoucnost může, kromě výše uvedených nástrojů, poskytovat rovněž **vládou vymezený rámec hospodářské politiky.** Hospodářská politika je zpravidla definována jako „přístup státu k ekonomice své země. Jde o činnost, při níž nositelé hospodářské politiky (zejména vláda, ale nejen ta) používají určitých nástrojů a svěřených pravomocí k tomu, aby ovlivnily ekonomický a sociální vývoj (ekonomiku jako celek nebo její část), přičemž se snaží dosáhnout určitých ekonomických (v širších souvislostech i celospolečenských) cílů.“⁴⁵²

Jak ze samotného pojmu vyplývá, hospodářská politika představuje velmi jednoduše řečeno vzájemné propojení ekonomiky a politiky. Výběr cílů, stejně jako nástrojů používaných v hospodářské politice neprobíhá ve vzduchoprázdnu, závisí na celé řadě institucionálních podmínek, ale také na **hospodářskopolitické koncepci.** Z té nositelé hospodářské politiky, zejména vláda, při formulování praktické hospodářské politiky vycházejí. Hospodářskopolitickou koncepcí „lze definovat jako teoreticko-orientační rámec pro hospodářskou činnost, jež má většinou specifické filosofické, myšlenkové a ideologické kořeny“⁴⁵³.

Jedná se o „širší soubor názorů, určitou myšlenkovou konstrukci, obsahující nejen ekonomické, ale i filosofické prvky, jež orientují aktéry hospodářské politiky při výběru cílů a nástrojů. Jejich rozhodování o cílech a nástrojích je pak v souladu s touto koncepcí. Seznámení s hlavními hospodářskopolitickými koncepcemi umožňuje pochopit, proč jistá vláda dělá v jistých situacích to či ono.“⁴⁵⁴ **Základní orientace v hospodářskopolitických koncepcích umožňuje také s poněkud větší pravděpodobností dopředu odhadovat, v jakém směru**

⁴⁵¹ URBAN, Luděk. *Praktická hospodářská politika.* Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1997. ISBN 80-7079-941-2. s. 66-68.

⁴⁵² SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika.* Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 3.

⁴⁵³ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika.* Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 36.

⁴⁵⁴ Tamtéž.

bude vláda provádět určitá konkrétní ekonomická opatření. To se může stát jedním z podkladů pro ekonomické rozhodování orientované směrem do budoucnosti.

V souladu s vývojem ekonomických teorií byly vytvořeny v dosavadní historii **dvě nosné hospodářskopolitické koncepce:** liberální a intervencionistická. „Liberální hospodářskopolitická koncepce předpokládá, že koordinace aktivit prostřednictvím tržního mechanismu řeší všechny hlavní ekonomické otázky (co, jak, pro koho vyrábět). Zásahy státu a jeho hospodářské politiky jsou až na výjimky v tomto systému cizím elementem. Hospodářské politice se v liberální koncepci přisuzuje jen malý prostor.“⁴⁵⁵

Úkolem státu je vytvářet vhodné podmínky pro fungování trhu, například chránit soukromé vlastnictví, konkurenci atd. Tato koncepce poskytuje argumenty pro to, aby vláda, až na výjimky, do ekonomických procesů nezasahoval „Intervencionistická hospodářskopolitická koncepce se shoduje s liberální v tom, že koordinace aktivit prostřednictvím trhu je hlavním mechanismem, ale vedle toho existuje řada sfér, kde tento mechanismus selhává. Tím jsou vymezeny cíle, případně nástroje hospodářské politiky. Prostor pro hospodářskou politiku je na rozdíl od liberální koncepce mnohem širší.“⁴⁵⁶ Soustřeďuje argumenty pro to, proč má vláda do ekonomických procesů zasahovat, proč a kde jsou její zásahy nutné. „Společným jmenovatelem intervencionistické argumentace je selhání trhu, i když se tím oprávněnost existence tržního systému v zásadě nezpochybňuje.“⁴⁵⁷

Oběma základním hospodářskopolitickým koncepcím odpovídají dva hlavní a zároveň také konfliktní **směry praktické hospodářské politiky:** „intervencionistický (keynesiánský) směr, který čerpá z obecné intervencionistické koncepce hospodářské politiky a neokonzervativní (monetaristický) směr, který vychází z liberální koncepce.“⁴⁵⁸ Stejně jako hospodářskopolitická teorie, tak zejména hospodářská praxe „jsou poznamenány neustálým dialogem těchto dvou koncepcí, při kterém se vzájemně ovlivňují a více či méně se uplatňují v praktické hospodářské politice. Reálná hospodářská politika tak obvykle používá mechanismy, které mají své místo v různých teoretických koncepcích. Při její charakteristice lze

⁴⁵⁵ URBAN, Luděk a kol. *Hospodářská politika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-01-7. s. 20.

⁴⁵⁶ URBAN, Luděk a kol. *Hospodářská politika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-01-7. s. 21.

⁴⁵⁷ URBAN, Luděk a kol. *Hospodářská politika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-01-7. s. 22.

⁴⁵⁸ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 38.

vždy vyzorovat určité dominantní rysy, které se opírají o zvolenou teoretickou koncepci, současně však i řadu rysů, které jsou zvolené koncepci cizí.⁴⁵⁹

Praktická hospodářská politika, která vzniká na základě kompromisů mezi jejími nositeli, nemá nikdy podobu čisté hospodářskopolitické koncepce, více nebo méně se pouze přibližuje i intervencionistickému, či liberálnímu modelu. Proto také ani důkladná orientace v hospodářskopolitických koncepcích neumožňuje vždy přesně dopředu odhadnout, jak bude vláda reagovat na určitý ekonomický problém. Nedokáže tedy zcela potlačit nahodilost v ekonomickém rozhodování.

Hospodářská politika jako praktická ekonomická činnost je v praxi realizována vládou, která „v demokratické společnosti musí získat souhlas parlamentu, zavádí nebo ruší určité daně, sestavuje státní rozpočet, jehož objem a struktura působí na ekonomický vývoj země, provádí opatření na podporu drobného a středního podnikání aj. Tato a další hospodářskopolitická opatření jsou zpravidla součástí **ekonomického programu vlády**, orientovaného na delší (volební) období.“⁴⁶⁰ Uvedený ekonomický program je zveřejněn a tvoří obvykle významnou součást **programového prohlášení vlády**. Z něho mohou ekonomické subjekty získat celou řadu informací, které jsou důležité pro jejich rozhodování orientovaného do budoucna. Nicméně **vhodný základ pro jakékoliv ekonomické rozhodování může tvořit pouze čitelná, vnitřně konzistentní a dlouhodobě stabilizovaná hospodářská politika realizovaná koordinovaně jejími jednotlivými nositeli** (vládou, parlamentem, centrální bankou atd.).

Z výše uvedeného výčtu pokusů ekonomů o překonání neschopnosti trhu poskytovat informace pro ekonomické rozhodování orientované do budoucna vyplývá, že jsou si vědomi tohoto nedostatku trhu a uvědomují si také s tím související vysokou míru nahodilosti, která vstupuje v rámci tržní ekonomiky do ekonomického rozhodování. Ale je nutné konstatovat, že **žádné jimi dosud navrhované opatření, které mělo omezit nahodilost při ekonomickém rozhodování, nepředstavuje zcela uspokojivé řešení z tohoto problému.**

Trh, který je všeobecně uznáván jako dosud nejdokonalejší z poznanych regulátorů ekonomiky, a to napříč jednotlivými ekonomickými školami a proudy ekonomického myšlení, **dokáže** prostřednictvím cen automaticky a zcela bezplatně **poskytovat velké množství informací důležitých pro ekonomické rozhodování jednotlivých hospodářských subjektů**, ale tyto informace se týkají

⁴⁵⁹ SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3. s. 38.

⁴⁶⁰ URBAN, Luděk a kol. *Hospodářská politika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-01-7. s. 9.

pouze **aktuální ekonomické situace. Není a nikdy nebude schopen předávat informace, které by mohly být podkladem pro ekonomické rozhodování směřující do budoucnosti.** To pak následně vnáší vysokou míru nahodilosti do **všech ekonomických rozhodnutí, která činíme s ohledem na budoucnost.**

Je proto zřejmé, že každý, kdo činí v rámci tržního hospodářství jakoukoliv ekonomickou rozvalu směřující do budoucnosti (a těch je většina), přestože využije všech dostupných podkladů čerpaných z různých zdrojů ověřenými postupy, **nemá v žádném případě možnost získat dostatek vhodných a důležitých podkladových informací. Proto ponese vždy větší či menší riziko, že se v danou chvíli rozhodne nesprávně** a dopustí se tak zásadních chyb, které jej ve svém důsledku více, či méně, v budoucnu ekonomicky znevýhodní (nebo jej v krajním případě dokonce ekonomicky zlikvidují).

Je lhostejné, zda se bude rozhodovat na trhu se zbožím, službami, prací, či kapitálem. Situace se na všech trzích neustále mění, a to jak pod vlivem ekonomických, tak také celé řady neekonomických faktorů. Následné změny ekonomických podmínek můžeme dopředu pouze, s větší, či menší pravděpodobností, pouze odhadovat. Z tohoto důvodu také **bude úspěšnost našich ekonomických rozhodnutí orientovaných do budoucna vždy do značné míry nahodilá**, neboť bude založena na odhadu následných tržních změn. Bude záviset nejenom na našich dosavadních zkušenostech, znalostech, rozhledu a kombinačních schopnostech a na našem technickém a administrativním zázemí, ale také, a to především, na naší intuici, ochotě riskovat a na do značné míry nahodilém vzniku příznivých či nepříznivých okolností.

Závěrem je možno konstatovat, že nahodilost vstupuje velice často do ekonomického života, jak jednotlivce, tak také celé společnosti. Přestože tato kategorie není bezprostředně předmětem zkoumání ekonomie jako vědy, je zřejmé, že nahodilost hraje velmi důležitou úlohu zvláště při ekonomickém rozhodování. Každé racionálně podložené ekonomické rozhodnutí činíme se zřetelem na nahodilost jeho výsledků. Úspěšnost jednotlivých ekonomických rozhodnutí odhalí až čas. Ten ukáže, jestli jsme se rozhodli v pravý okamžik správně.

Pro ekonomu je užitečné pohledět na problém nahodilosti při ekonomickém rozhodování s určitým nadhledem a konfrontovat ekonomický názor na jeho význam s představiteli ostatních společenských věd. Pak si také on může začít klást nové otázky a hodnotit nahodilost v ekonomii v širších souvislostech. Může získat neobvyklý pohled na úlohu nahodilosti při ekonomickém rozhodování a na problémy, které přináší toto rozhodování v rámci tržní ekonomiky. **Předpoklady pro hodnocení nahodilosti z různých pohledů vytváří až metodologický princip interdisciplinarity.** Ten otevírá prostor pro širokou diskusi mezi odborníky, představiteli různých společenských věd, filosofie a etiky.

Literatura:

- KLVAČOVÁ, E. Stát, trh a občan. *Ekonom*, 1993, č.32, s. 17. ISSN 1210-07-14.
- KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Malá encyklopedie moderní ekonomie*. Praha: Libri, 1996. ISBN 80-85983-05-2.
- KONEČNÝ, Bronislav; SOJKA, Milan. *Moderní ekonomie*. Praha: Economia, 1991. ISBN 80-85378-01-9.
- SLANÝ, Antonín; ŽÁK, Milan. *Hospodářská politika*. Praha: C.H. Beck, 1999. ISBN 80-7179-237-3.
- TICHÁ, M. Možnosti a meze dialogu v ekonomii. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A. a kol. *Dalog ve výchově, umění a sportu: Filosofická reflexe*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2012, s. 263 – 270. ISBN 978-80-7290-428-0.
- TICHÁ, Milena. Etická a ekonomická kritéria rozhodování a výchova k ekonomickému myšlení. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A. *Éthos ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2009, s. 221 – 230. ISBN 978-80-7290-387-0.
- TICHÁ, Milena. Hodnoty a hodnocení v ekonomii. In: *Hodnoty ve výchově, umění a sportu*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7290-272-5.
- TICHÁ, Milena. Zisk – symbol úspěchu. In: PELCOVÁ, N.; HOGENOVÁ, A., a kol. *Symbol ve výchově, umění a sportu: Filosofická reflexe*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2011, s. 277–284. ISBN 978-80-7290-428-0.
- URBAN, Luděk a kol. *Hospodářská politika*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-01-7.
- URBAN, Luděk. *Praktická hospodářská politika*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1997. ISBN 80-7079-941-2.
- VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie a ekonomika*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 80-86395-46-4.
- VLČEK, Josef a kol. *Ekonomie pro neekonomy*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-66-3.

V. FINANČNÍ GRAMOTNOST

V.1 Finanční gramotnost a finanční vzdělávání

Transformace naší ekonomiky v tržní hospodářství přinesla potřebu zařadit do školního vzdělávání výchovu k ekonomickému myšlení a rozhodování. Se zavřením transformačního procesu začala být zvýšená pozornost věnována také **finančnímu vzdělávání a finanční gramotnosti**.

S ohledem na tyto skutečnosti byly zpracovány a schváleny **důležité dokumenty**. Klíčové postavení mají mezi nimi dva. Jednak *Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF ze října 2007*⁴⁶¹ a dále pak *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007*⁴⁶².

Výše uvedené dokumenty vymezují **definici finanční gramotnosti**. V té se uvádí, že „finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb.

„Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace.“⁴⁶³ Oba dokumenty ukazují současně na to, že **finanční gramotnost zahrnuje tři složky: gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou**.⁴⁶⁴

První z výše uvedených dokumentů *Strategie finančního vzdělávání* navrhuje ucelený systém finančního vzdělávání zaměřený na zvyšování úrovně finanční gramotnosti občanů v ČR. Vyzdvihuje význam finančního vzdělání, neboť informovaný občan se bude lépe orientovat ve finančních produktech, bude

⁴⁶¹ *Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF* [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.

⁴⁶² *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

⁴⁶³ Tamtéž.

⁴⁶⁴ Blíže viz s. 279.

efektivněji nakládat se svými finančními prostředky a bude také schopen přijímat odpovědná rozhodnutí na finančním trhu. Nejen definuje finanční gramotnost, ale také mapuje její současný stav. Na základě toho pak stanovuje priority a cílové skupiny finančního vzdělávání. Navrhuje **dvoupilířovou strukturu finančního vzdělávání**. První pilíř představuje počáteční vzdělávání na základních a středních školách. Druhý pilíř tvoří celoživotní vzdělávání. Nakonec vymezuje role jednotlivých aktérů finančního vzdělávání.

Garantem **počátečního finančního vzdělávání na základních a středních školách** je stát, zejména prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Národního ústavu odborného vzdělávání.

Odbornou podporu poskytují Ministerstvo financí ČR a Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR. Proto na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005 připravily Ministerstvo financí ČR, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR druhý důležitý výše uvedený dokument: *Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Tento dokument se zaměřuje na proces implementace finančního vzdělávání do počátečního vzdělávání, a proto vymezuje pro zúčastněné subjekty tyto úkoly:

- *Vytvořit standard finanční gramotnosti pro absolventa základní a střední školy (standardu finanční gramotnosti občana);*
- *Promítnout standardy finanční gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů;*
- *Vytvořit metodická doporučení školám;*
- *Zařadit témata finančního vzdělávání do vzdělávání pedagogických pracovníků;*
- *Monitorovat úroveň finanční gramotnosti.*

Na tomto místě je vhodné poznamenat, že zde není žádná mimořádná pozornost věnována finančnímu vzdělávání v rámci pregraduální přípravy učitelů.

Na základě zmíněných dokumentů byly meziresortní skupinou pro finanční vzdělávání zpracovány **Standardy finanční gramotnosti** (Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání a Standard finanční gramotnosti pro střední vzdělávání), které stanovují ideální úroveň, či cílový stav finančního vzdělávání pro různé stupně vzdělání. Ty se staly součástí dokumentu *Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Aktualizovaná verze z prosince 2007⁴⁶⁵. Poté byly implementovány do Rámcového vzdělávacího program

⁴⁶⁵ Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva prů-

pro gymnázia, především do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce⁴⁶⁶ a slouží jako východisko pro tvorbu konkrétních Školních vzdělávacích programů. Jsou zapracovávány do schvalovaných RVP pro střední odborné školy s úrovní vzdělání E, H, M. Zapracování do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se předpokládá v nejbližším termínu jeho úprav.

Na standardy finanční gramotnosti navazují **příručky zahrnující příklady dobré praxe a vzorové metodické materiály**, které připravuje MŠMT ČR, VÚP, NUOV a také MF ČR jako odborný garant. Na Národním ústavu odborného vzdělávání vznikla metodická příručka pro učitele s názvem **Finanční gramotnost, obsah a příklady z praxe škol**⁴⁶⁷, která představuje vhodný podkladový materiál pro učitele základních a středních škol. Vymezuje obsah finanční gramotnosti a systematicky prezentuje poznatky potřebné pro práci pedagogů, včetně příkladů.

Vytváří základ pro metodické zpracování učiva a didaktických pomůcek. „Učitelům základních škol by měla poskytnout představu o tom, co finanční gramotnost znamená, k čemu by měly být vytvořeny základy, na nichž se bude stavět na střední škole. Její obsah je proto širší než předpokládaný rozsah výuky na základní škole. Učitelům středních škol by pak měla poskytnout celkovou představu o tom, co by měli jejich žáci zvládnout.“⁴⁶⁸ Tato příručka může být, s ohledem na její kvalitní obsah a široké určení, také vhodným podkladovým studijním materiálem pro studenty pedagogických fakult zajišťujících pregraduální přípravu učitelů a také pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a jiné aktivity celoživotního vzdělávání.

myslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. s. 12-14. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financi-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

⁴⁶⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-87000-11-3.

⁴⁶⁷ KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2. KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008 [online]. [cit. 2009-18-5]. Dostupné na WWW: <http://vuppraha.cz/soubory/Financi_gramotnost_obsah_a_prikklady_z_praxe_skol.pdf>.

⁴⁶⁸ KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2. s.3.

Literatura

- Strategie finančního vzdělávání* ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.
- Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-87000-11-3.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- HORSKÁ, V. *Příručka pro učitele k rozvíjení finanční gramotnosti žáků* [online]. [cit. 2009-18-5]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/751/2674>>.
- KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost : obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2. Dostupné též z WWW: <http://vuppraha.cz/soubory/Financni_gramotnost_obsah_a_prikklady_z_praxe_skol.pdf>.

V.2 Glosa k významu finanční gramotnosti v každodenním životě – spotřeba, úspory a investice

Absence finančního vzdělávání u nás způsobila, že některé ekonomické pojmy jsou používány nesprávně, anebo že jsou používány tam, kde to není vhodné. Dochází tak ke zkreslování jejich významu, protože ty neadekvátně užití pojmy mohou být snadno zneužity v různých reklamních kampaních manipulujících naše rozhodování.

Můžeme se setkat s tím, že se nás prodejce snaží přesvědčit o tom, abychom si koupili byt, protože právě ‚investice‘ do bydlení je pro nás velmi výhodná. Na tomto místě považujeme za důležité upozornit na to, že kupujeme-li byt, nemusí se vždy jednat o investici. Zdá se být důležité, abychom si uvědomovali, zda používáme své finanční prostředky na investování, nebo na spotřebu, protože to pak významně ovlivní rozpočet domácnosti. Ne náhodou význam tohoto rozlišení zdůrazňuje *Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání*. V části Finanční produkty ukládá, aby žák základní školy dovedl rozpoznat a porovnat *spotřebu, úspory a investice* – viz tento citát: žák „(...) uvede a porovná nejobvyklejší způsoby nakládání s volnými prostředky (spotřeba, úspory, investice)”⁴⁶⁹

V rámci finančního vzdělávání musí být důkladně a jasně vysvětleno ekonomické pojetí investic. Z výkladu by mělo být zřejmé, že vynakládáme-li peněžní prostředky na spotřebu, je naším cílem uspokojit určitou potřebu. Investujeme-li, vynakládáme volné peněžní prostředky za účelem dosažení výnosů. (Při investování okamžitou spotřebu obětujeme ve prospěch budoucího výnosu.) Jestliže například koupíme byt k vlastnímu bydlení, nejedná se o investici, ale o výdaje na spotřebu za účelem uspokojení potřeby bydlet. Koupíme-li byt s tím, že jej hodlám pronajímat, jedná se o investici. Na tomto jednoduchém příkladu můžeme vysvětlit **rozdíl mezi spotřebou a investicí**, určit **roční výnosy** a spočítat **dobu návratnosti investice**. Můžeme posoudit **rizika investice** a její **likviditu** (dobu vázanosti investice). Vše je pochopitelné i pro žáky ZŠ. Je pravda, že ekonomické teorie analyzují také investice do lidského kapitálu (např. do vzdělání), ale věc je natolik komplikovaná, že konkrétní příklady pro výpočet doby návratnosti a efektivnosti takovýchto investic pro výuku na ZŠ nedoporučujeme.

Volné peněžní prostředky můžeme použít nejen na spotřebu, nebo na investice, ale také na úspory. Čím se liší spotřeba od investice jsme uvedli. **Rozdíl mezi**

⁴⁶⁹ Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Strategie_Fin-vzdelavani_CR.pdf>. s. 14.

investicemi a úsporami není vždy tak jednoznačný. Hranice mezi investováním a spořením nemusí být vždy zcela zřetelná. Přesto můžeme konstatovat, že *spoření představuje pravidelné ukládání peněz s minimálním rizikem*, ale také s *minimálními výnosy*, které obvykle pouze snižují vliv inflace na znehodnocení našich úspor. Ve srovnání s tím *investování představuje takové vynakládání peněz, jehož cílem je dosáhnout vysokého výnosu s tím, že riziko, které při tom podstupujeme, je také mnohem vyšší.*

Nesprávné chápání podstaty investic, úspor a spotřeby podstatně znehodnocuje výsledky finančního vzdělávání a negativně se promítá do všech základních složek finanční gramotnosti: do *gramotnosti peněžní, gramotnosti cenové a gramotnosti rozpočtové.*

V rámci finančního vzdělávání se jedná o klíčové kategorie. Jestliže žáci nedokáží rozlišit, co je spotřeba, co jsou úspory a co jsou investice, nemohou získat *kompetence nezbytné pro správu svých peněz.* (*Gramotnost peněžní.*)

Nedokáží čelit *negativnímu vlivu inflace.* Například nepochopí, že investice do nemovitosti dokáže ochránit peníze před inflací, protože při inflaci roste jak cena nemovitostí, tak nájemné. (*Gramotnost cenová.*)

Nedokáží *odpovědně spravovat rozpočet domácnosti*, protože si neuvědomí, že koupě vlastního bytu zatíží jejich rozpočet na straně výdajů – jde např. o náklady na elektřinu, vodu, plyn, topení atd. A naopak, investují-li a koupí byt za účelem jeho pronájmu, s velkou pravděpodobností se to projeví v rozpočtu domácnosti v podobě pravidelných příjmů plynoucích z pronájmu. Poznamenejme, že pouze pravděpodobně, protože investice s sebou vždy nese určité riziko, které v tomto případě může znamenat, že byt se nepodaří pronajmout a výnosy budou nulové. (*Gramotnost rozpočtová.*)

Závěrem uvádíme, že podnětem k napsání této glosy bylo zjištění, že rozdíl mezi investicemi, úsporami a spotřebou nebývá vždy zcela zřejmý. Proto jsme chtěli znovu připomenout obsah výše uvedených kategorií a upozornit na jejich místo v rámci finančního vzdělávání a při tom ukázat na *setrvačnost chyb, které vznikají při jejich nesprávném používání* a také na to, jaké *problémy může jejich nepřesné vymezení způsobit v praktickém životě* v rámci každodenního ekonomického rozhodování.

Literatura

Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Strategie_Fin-vzdelavani_CR.pdf>.

Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/SP_SBFG_2007_web.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol.* Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2. Dostupné též z WWW: <http://vuppraha.cz/soubory/Financni_gramotnost_obsah_a_prikklady_z_praxe_skol.pdf>.

V.3 Finanční vzdělávání a pregraduální příprava učitelů na UK – Pedagogické fakultě

Přechod naší ekonomiky v tržní hospodářství umocnil nároky na ekonomické myšlení a ekonomické rozhodování v každodenním životě člověka. Se završením transformačního procesu začala být ze strany různých institucí věnována zvýšená pozornost také finančnímu vzdělávání a finanční gramotnosti. Důležitou úlohu v systému finančního vzdělávání široké veřejnosti mají základní a střední školy. Vzhledem k tomu, že nositelem vzdělání na školách je učitel, stává se finanční vzdělávání, včetně jeho didaktických aplikací, nezbytnou součástí pregraduální přípravy učitelů.

Na Univerzitě Karlově – Pedagogické fakultě hraje finanční vzdělávání velmi důležitou úlohu, a to jak v bakalářských, tak magisterských studijních programech. Podle nich jsou připravováni budoucí učitelé nejen základních, ale také středních škol. Finanční vzdělávání je zde zasazeno do širšího rámce vzdělávání ekonomického. Celé pojetí vychází z klíčových dokumentů týkajících se strategie finančního vzdělávání.⁴⁷⁰ Konkrétní výukové programy a příprava jednotlivých kurzů orientovaných na zvyšování finanční gramotnosti vychází ze *Standardů finanční gramotnosti tvořících součást dokumentu Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Aktualizovaná verze z prosince 2007.⁴⁷¹

Finanční a ekonomické vzdělávání se na UK – Pedagogické fakultě promítá zejména do obsahu vzdělání studijního oboru Základy společenských věd, a to jak v bakalářském, tak magisterském studiu. Dotýká se ale rovněž všech studen-

⁴⁷⁰ *Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF* [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

⁴⁷¹ *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. s. 12-14. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

tů, kteří absolvují povinně volitelný kurz Úvod do ekonomie, či kurz Úvod do sociálních věd – ekonomie v rámci společného Univerzitního základu studia.

Na podkladě studijního programu bakalářského studia Specializace v pedagogice ve studijním oboru Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání jsou studenti seznamováni se základy ekonomie. V prvním roce studia absolvují povinné kurzy Ekonomie I a II. V nich je kladen důraz na vymezení metodologických principů hodnocení ekonomického vývoje a ekonomické úrovně jednotlivých zemí a jejich skupin prostřednictvím makroekonomických ukazatelů, včetně nejdůležitějších problémů, které s tímto hodnocením souvisejí. Značná pozornost je věnována základním principům fungování trhu, podnikání, makroekonomickým problémům jako je ekonomický cyklus, nezaměstnanost a inflace.

Samostatný úsek představuje hospodářská politika. Mezinárodní souvislosti ekonomických problémů jsou rozebírány v tématech věnovaných světovému hospodářství, regionalizaci, mezinárodní integraci a globalizaci. Všechna uvedená témata jsou orientována především na ekonomické vzdělávání, ale promítá se do nich nezbytně také vzdělávání finanční.

Kromě toho jsou do kurzů Ekonomie I a Ekonomie II zařazeny tematické bloky, ve kterých je jednoznačně zvýrazněno zejména finanční vzdělávání. Jedná se o tematické celky věnované penězům, cenám a inflaci, dále pak hospodaření s penězi, investicím reálným a finančním, cenným papírům a burzám a v mezinárodních souvislostech pak mezinárodní měnové soustavě a mezinárodním měnovým institucím.

Na povinné kurzy Ekonomie I a II navazuje ve třetím roce bakalářského studia ve studijním oboru Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání povinně volitelný kurz Světová ekonomika. Jeho úkolem je uvádět ekonomické problémy v mezinárodních souvislostech. Finanční vzdělávání se stává součástí také tohoto kurzu, a to proto, že s ohledem na globalizaci a regionalizaci světového hospodářství již není možno v současné době úspěšně řešit finanční zadání bez ohledu na mezinárodní kontext.

V rámci tříletého bakalářského studia ještě nejsou připravováni kvalifikovaní učitelé. Proto zde nemohou být uváděny spolu s tématy ekonomického a finančního vzdělávání jejich didaktické aplikace. Ty jsou součástí až dvouletého navazujícího magisterského studia zaměřeného na přípravu plně aprobovaných učitelů. V tomto studiu je věnována metodice výuky ekonomického a finančního vzdělávání zvýšená pozornost.

V souladu se studijním programem magisterského studia Učitelství pro střední školy ve studijním oboru Učitelství výchovně vzdělávacích předmětů pro základní

školy a střední školy – základy společenských věd absolvují studenti ekonomické a finanční vzdělávání v povinně volitelných kurzech Ekonomické myšlení a ekonomické rozhodování a Hospodářská politika a ekonomika ČR.

Kurz Finanční gramotnost ve výuce na ZŠ a SŠ je orientován na zvyšování finanční gramotnosti, včetně didaktických aplikací. Jednou z důležitých učebních pomůček pro tento kurz je publikace *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*⁴⁷², která vznikla na základě společného dokumentu Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005 a v souladu s dokumentem *Strategie finančního vzdělání* z prosince 2007.⁴⁷³

Dalším povinně volitelným kurzem orientovaným na ekonomické a finanční vzdělávání v rámci magisterského oborového studia je Hospodářská politika. V něm jsou studenti seznamováni s hospodářskopolitickými problémy, s monetární a fiskální politikou, s úlohou bank, státního rozpočtu a daní v ekonomice. Důraz je kladen na hospodářsko politické rozhodování a úlohu občana, voliče jako nositele hospodářské politiky. Vzdělávání zde navazuje na základy položené v povinných a povinně volitelných kurzech bakalářského studia.

Všechny výše uvedené kurzy zahrnují jak přednášky, tak semináře. V seminářích je akcentována samostatná práce studentů a aktivizující formy výuku. V magisterském studiu je vyzdvižováno didaktické zpracování jednotlivých problémů. Studenti již absolvují oborovou didaktiku a jsou teoreticky připraveni pro řešení úkolů souvisejících s metodikou výuky ekonomické a finanční průpravy. Didaktické aplikace si mohou ověřit v praxi, protože v rámci magisterského studia absolvují souvislou pedagogickou praxi na základních a středních školách.

Zájem studentů o ekonomické vzdělání a finanční gramotnost se projevuje nejen tím, že si mezi povinně volitelnými kurzy vybírají hojně ty s ekonomickým

⁴⁷² KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost: obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008[online]. [cit. 2009-18-5]. Dostupné na WWW: <http://vuppraha.cz/soubory/Finanncni_gramotnost_obsah_a_prikklady_z_praxe_skol.pdf>.

⁴⁷³ *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách*. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>. Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.

zaměřením, ale také tím, že si často volí pro svou bakalářskou a magisterskou práci témata z ekonomie. Mezi nimi se poslední dobou vyskytují i taková, která jsou přímo zaměřena na problematiku ekonomického a finančního vzdělávání.

Úroveň získané ekonomické a finanční gramotnosti je u studentů ověřována nejen u dílčích zkoušek, ale také na závěr jednotlivých etap studia u bakalářských a magisterských státních zkoušek. V požadavcích na státní zkoušky jsou v rámci jednotlivých tematických celků zahrnuty také okruhy z ekonomie. Pojetí státních zkoušek na obou stupních studia je interdisciplinární. Jednotlivé společenské problémy jsou řešeny z pohledu různých společenských věd a filosofie, se zřetelům na různá kritéria rozhodování.

Při přípravě učitelů základů společenských věd je na UK v Praze – Pedagogické fakultě k ekonomickému a finančnímu vzdělávání uplatněn interdisciplinární přístup. Široký prostor pro to vytváří obsah tohoto oborového studia, který je koncipován multidisciplinárně. Napomáhají tomu také dvouoborové studijní kombinace, ve kterých se studium učitelství základů společenských věd propojuje s dalšími obory studia.

Na UK – Pedagogické fakultě předpokládáme, že budeme problematice ekonomického vzdělávání a finanční gramotnosti věnovat zvýšenou pozornost i v dalších letech. Chceme zkvalitňovat kurzy stávající, ale také připravit nové specializované kurzy orientované na pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů, kteří budou kompetentní zvyšovat finanční gramotnost široké žákovské populace.

Literatura

Strategie finančního vzdělávání ve znění koncepčního materiálu vytvořeného MF [online]. 2007, říjen. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html>.

Sytém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách. Společný dokument Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR vypracovaný na základě usnesení vlády č. 1594 ze dne 7. prosince 2005, aktualizovaná verze a v souladu se Strategií finančního vzdělání z prosince 2007 [online]. 2007, prosinec. [cit. 2009-5-15]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

- HORSKÁ, V. *Příručka pro učitele k rozvíjení finanční gramotnosti žáků* [online]. [cit. 2009-18-5]. Dostupné z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/751/2674>>.
- KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost : obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-87063-13-2.
- KLÍNSKÝ, P. a kol. *Finanční gramotnost : obsah a příklady z praxe škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008[online]. [cit. 2009-18-5]. TICHÁ, M. *Finanční vzdělávání a pregraduální příprava učitelů na UK v Praze -- Pedagogické fakultě. Metodický portál RVP: Portál vzdělávání.* (online). Praha: VÚP v Praze, 2009 (cit. 2009-10-14). ISSN 1802-4785. Dostupné na <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/6763/financni-vzdelavani-a-pregradualni-priprava-ucitelu-na-pedagogicke-fakulte-uk-v-praze.html/>.

Summary of the collective monography

Chapters from Didactics of Philosophy, Ethics and Social Sciences Studia didactica I.

We are pleased to present *Chapters from Didactics of Philosophy, Ethics and Social Sciences*, the first of the publications of the newly founded edition of *Studia didactica*. The publication was created as a collective work by members of the Department of Social Sciences and Philosophy, Ph.D. candidates and Ph.D. graduates, and all who care about *Civics* taught at basic schools and of *Civics and Social Sciences* taught on secondary education level.

In the first volume of the new edition we focused on recognizing specifics of teaching philosophy and economics within the subject of *Civics* (basic school) an *Civics and Social Sciences* (secondary school).

In the first section of the collective monograph its authors paid attention to general didactics with regard to teaching the aforementioned subjects. The second part of the monograph represented by a larger number of papers is aimed at the issue of teaching philosophy on secondary school level. The following part consists of two articles dealing with media in connection to education. The fourth part is dedicated to the relation between economy and education, and in the last section readers will learn about the issues of financial literacy.

With the present monograph we intend to provide students of *Civics* and *Social Sciences* with papers that will help them understand interdisciplinary character of their future teaching subjects.

Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Rok vydání: 2018
Počet stran: 322
Formát: A5

Text neprošel jazykovou úpravou vydavatele.

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7290-997-1 (pdf)

ISBN 978-80-7290-983-4 (tištěná publikace)

Kolektivní monografie s názvem *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*, první z publikací nově založené edice *Studia didactica*, vznikla jako společné dílo členů katedry občanské výchovy a filosofie (PedF UK), doktorandů a absolventů doktorského studia filosofie, tedy všech, kterým leží na srdci podoba výuky občanské výchovy na základních školách a základů společenských věd na školách středních.

V prvním svazku nově založené edice se čtenáři seznámí s *aktuálními problémy obecné didaktiky s ohledem a s dopadem na didaktiku oboru OV a ZSV a s problematikami výuky filosofie, ekonomie a finanční gramotnosti*. Samostatně je též tematizována *role médií ve výuce*.

Nejvíce prostoru v monografii je věnováno kapitolám, které se věnují otázkám „didaktiky filosofie“, přičemž za podstatnou je považována spojující intenci všech uvedených textů – totiž to, že z povahy filosofického myšlení samotného se učitelům otevírá možnost učit ne „o“ filosofii, ale učit své žáky filosoficky myslet. Filosofie jako myšlení celku přivádí k možnostem zahlédnout věci nikoli pouze z hlediska teď a tady, ale s ohledem na celek, ať už jej jím myšlen svět, bytí, příroda, společnost, pravda anebo kultura.

