

# PROČ A JAK UČIT FILOSOFII NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH?

Antologie textů z německé  
didaktiky filosofie

Petra Šebešová, ed.

Předložená publikace je určena především středoškolským učitelům, studentům a didaktikům filosofie či společenskovedního základu. Autorka v první části úvodní studie uvádí argumenty pro takové pojetí středoškolské výuky filosofie, jež se soustředí na rozvíjení samostatného myšlení studentů, a rozpracovává pro tento účel filosofické kompetence. Ve druhé části představuje základní koncepce německé didaktiky filosofie a zdůrazňuje převládající principy výuky vhodné i pro naše podmínky. Texty v samotné antologii jsou pak rozčleněny do tří částí: 1. teoretické texty představující hlavní koncepce výuky filosofie (E. Martens, A. Röschová, M. Tiedemann aj.), 2. metodické texty, soustředící se na vybrané metody, jež rozvíjejí filosofické myšlení (např. myšlenkové experimenty, filosofické divadlo, metody pro práci s textem, diskusi a psaní), a 3. rozsáhlý text k hodnocení filosofického myšlení, včetně návrhů hodnotících kritérií pro vybrané typy úloh (D. Schmidt, P. von Ruthendorf).



**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
Univerzita Karlova



# PROČ A JAK UČIT FILOSOFII NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH?

Antologie textů z německé  
didaktiky filosofie

Petra Šebešová, ed.

Tato publikace byla realizována v rámci projektu „Antologie textů k didaktice filosofie s úvodní studií“ č. 233315 řešeného v roce 2015–2017 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze z prostředků Grantové agentury UK. Dokončena byla i díky podpoře Stipendia Husovy nadace.

Recenzovali

Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

Edice a překlad © Petra Šebešová, 2017

© Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2017

Za obsah a jazykovou správnost odpovídá editorka

Všechna práva vyhrazena

ISBN 978-80-7308-733-3 (online : pdf)

# Obsah

## **Úvodní studie** — 9

Současná situace v České republice — 9

    Porovnání učebnic — 10

Myšlení jako předmět filosofie — 13

Analýza RVP-G z hlediska výuky filosofie — 17

    Klíčové kompetence — 17

    Vzdělávací obsah — 21

Vlastní návrh filosofických kompetencí — 23

    Závěrem — 26

Německo — 27

    Rehfusova koncepce založená na teorii vzdělání a identity — 28

    Martensova dialogicko-pragmatická koncepce — 29

    Současná situace v Německu — 31

    Shrnutí — 31

Závěr — 34

Literatura — 34

## **Antologie** — 37

### **Koncepce výuky filosofie** — 38

Ekkehard Martens: Metodika výuky etiky a filosofie. Filosofické myšlení jako elementární kulturní technika — 38

    Filosofické myšlení jako kulturní technika — 38

    Paradigma metod — 43

    Podoba výuky a příklady z praxe — 56

    Literatura — 57

Anita Röschová: Zaměření na kompetence ve výuce filosofie a etiky — 60

    Zaměření na kompetence — 60

    Zdůvodnění koncepce výuky filosofie zaměřené na kompetence — 64

    Tabulky kompetencí - principy tvorby a funkce — 77

    Literatura — 85

- Markus Tiedemann: Problémově zaměřená didaktika filosofie — 87
- Úvod — 87
  - Problémové zaměření jako filosofická imanence — 87
  - Problémové zaměření jako historická nutnost — 89
  - Problémové zaměření a důsledky pro oborovou didaktiku — 90
  - Závěr — 97
  - Literatura — 97
- Rolf Sistermann: Smysl života. Problémově zaměřený výukový blok podle bonbónového modelu — 100
- Problém problémového zaměření — 100
  - Literatura — 104
  - Příklad strukturování hodiny dle bonbónového modelu — 105
- Johannes Rohbeck: Metody výuky filosofie a etiky — 111
- Obecné metody filosofického myšlení — 119
  - Myšlenkové směry a kompetence — 125
  - Literatura — 129

## **Metody pro výuku filosofie — 132**

- Helmuth Engels: „Předpokládejme, že...“ Myšlenkové experimenty z didaktického hlediska — 132
- Čistý myšlenkový experiment: radost z kontrafaktuálního — 132
  - Naučit se experimentovat v myšlenkách — 135
  - Myšlenkové experimenty - k čemu vlastně? — 139
  - Literatura — 142
- Christian Gefert: Didaktika filosofického divadla — 143
- Cíle — 143
  - Proces — 144
  - Vyjadřovací forma — 149
  - Literatura — 150
- Michael Wittschier: Sókratovský rozhovor — 151
- Možná témata pro sókratovský rozhovor — 152
  - Literatura — 153
- Barbara Brüningová: Filosofické myšlení na druhém stupni a střední škole. Metody a prostředky — 154
- Pojmová analýza — 154
  - Literatura — 161
- Volker Haase: Písemná argumentace ve vyšších ročnících gymnázia. Elementární vytváření kompetence a hodnocení zaměřené na výstup — 162
- Kritický rozbor — 162
  - Cvičení pro zprostředkování elementárních dílčích kompetencí — 162



Shrnutí: Základní kompetence jako hodnotící kritéria — 167

Přílohy — 169

Literatura — 171

Michael Wittschier: Metody pro porozumění textu, psaní a diskusi — 172

Metody pro porozumění textu — 172

Metody pro psaní vlastních textů — 201

Diskusní metody — 207

Literatura — 216

### **Hodnocení ve výuce — 218**

Donat Schmidt a Peter von Ruthendorf: Hodnocení a slovní hodnocení  
ve výuce filosofie — 218

Úvod — 218

1. Hodnocení a slovní hodnocení v obecné didaktice — 218

2. Hodnocení a slovní hodnocení z hlediska didaktiky filosofie — 224

Dílna k hodnocení výkonu - praxe hodnocení ve výuce filosofie — 236

Literatura — 255

Rejstřík — 256

Resumé/Summary — 259



# Úvodní studie

Předkládaná antologie textů z německé didaktiky filosofie je určena především středoškolským, zejména gymnaziálním vyučujícím filosofie či celého společenskovědního základu, příslušným oborovým didaktikům a studentům učitelství. Cílem vydání této publikace je poskytnout didaktickou a metodickou oporu při středoškolské výuce filosofie tak, aby byly naplněny intence Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP-G), a zaplnit tak mezeru v odborné a metodické literatuře k tématu. Didaktika filosofie u nás totiž coby samostatná disciplína donedávna nebyla systematicky zpracována.<sup>1</sup>

Pokusím se v této studii<sup>2</sup> ukázat, že smysluplná výuka filosofie by si měla za svůj hlavní cíl klást rozvíjení filosofického myšlení studentů. Hlavní argument pro toto pojetí výuky vychází ze specifické povahy filosofie, tato koncepce je však také v souladu s RVP-G i s německými didaktiky filosofie. V první části studie nejprve nabídnu stručný přehled současného stavu didaktiky filosofie v České republice, a to včetně porovnání aktuálních učebnic. Poté se budu zabývat rozpracováním základní teze, že výuka filosofie by měla směřovat k rozvíjení filosofického myšlení studentů. Pokusím se ukázat, že toto pojetí je v RVP-G implicitně obsaženo, a předložím návrh rozpracování filosofických kompetencí. Ve druhé části studie se zaměřím na představení a porovnání německých koncepcí v rámci didaktiky filosofie a pokusím se zhodnotit, v čem by pro nás mohly být inspirativní.

## Současná situace v České republice

Literatura ke středoškolské didaktice filosofie je u nás nečetná, především ale nesystematická ve smyslu ucelené koncepce. Jedinou aspoň částečně didaktickou publikací je kniha *Jak (se) učit filosofii* od Zdeňka Novotného.<sup>3</sup> Oborové didaktiky filosofie se výslovně týkají první tři kapitoly v celkovém rozsahu 10 stran. Autor zastává pojetí cíle výuky filosofie totožné s touto studií, má jít tedy o výuku zaměřenou na filosofické myšlení a vymezuje se vůči přílišnému důrazu kladenému na fakta. Na základě prov-

1 Návrh ucelené gymnaziální koncepce výuky filosofie poskytla autorka této studie v podobě obhájené disertační práce, viz Šebešová, P., *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce], Praha, FF UK 2017. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140055390/?lang=cs>. Cit. 13. 5. 2017.

2 Studie zahrnuje upravené vybrané kapitoly výše uvedené disertační práce (cit. d., pozn. č. 1).

3 Novotný, Z., *Jak (se) učit filosofii*, Olomouc 2004. Srv. též Šustrová, H., *Výuka filozofie* [diplomová práce.], Brno, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity 2013. Autorka se v práci zaměřuje především na přehled učebnic, popularizační literatury a rozpracování konkrétních témat.

nání českých knižních úvodů do filosofie rozlišuje možné přístupy ke členění obsahu na historický, tematický a problémový, přičemž upřednostňuje ten historický.<sup>4</sup> Autor se poté, co poskytl přehled učebnic a několik didaktických rad učitelům, soustředí na samotný výklad vybraných filosofických témat.

V nejnovější publikaci k oborovým didaktikám s názvem *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* není didaktika filosofie obsažena vůbec.<sup>5</sup> Antonín Staněk ve studii, která je ve zmíněné knize otištěná, pojímá didaktiku společenských věd jako jeden celek, aniž by rozlišoval mezi jednotlivými vědními obory. Ztotožňuje ji s didaktikou výchovy k občanství.<sup>6</sup>

Kromě těchto dvou knih považuji za důležité zmínit odborné články. Staršího data jsou články, které vycházejí ve *Filosofickém časopise* v rubrice „Filosofie ve školních lavicích“.<sup>7</sup> S cílem vést ve výuce filosofie studenty k samostatnému myšlení a rozvíjet u nich schopnost reflexe korespondují i ojedinělé novější odborné články k výuce filosofie,<sup>8</sup> jejichž autoři však podrobněji nerozvádějí, jakými prostředky lze tohoto cíle dosáhnout.

## POROVNÁNÍ UČEBNIC

Podívejme se nyní na dostupné učebnice. Většina starších učebnic filosofie pro gymnázia stojí na zprostředkování znalostí z dějin filosofie,<sup>9</sup> případně systematické filosofie,<sup>10</sup> místo aby cíleně rozvíjely schopnost samostatného a reflektovaného myšlení studentů.

Nyní bych se ráda zaměřila na učebnice, které si výslovně stanovují cíl rozvíjet filosofické myšlení studentů. Lze si však položit otázku, jak by vůbec měla učebnice filosofie přispívat k rozvoji myšlení vypadat. Za hlavní rys takové učebnice považuji přítomnost problémových otázek<sup>11</sup> vedoucích k zamyšlení, jakož i zařazení konkrétních úkolů, které vedou k nácviku jednotlivých dovedností (interpretace textu, argumentace, práce s pojmy apod.).<sup>12</sup>

4 Novotný, Z., *Jak (se) učit filosofii*, cit. d., s. 8.

5 Staněk, A., „Didaktika společenských věd“, in I. Stuchlíková, T. Janík a kol., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, Brno 2015, s. 327–360.

6 Tamtéž, s. 328, 342.

7 Pravidelně se tato rubrika objevovala ve většině čísel časopisu v letech 1993–2001. Ráda bych upozornila zejména na článek J. Schlegelové, která smysl výuky filosofie taktéž spatřuje v rozvíjení samostatného filosofického myšlení žáků. Srv. Schlegelová, J., „Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia“, *Filosofický časopis* 43, 1995, č. 1, s. 127–138, zejm. s. 129 n.

8 Preissová Krejčí, A., „Lze vrátit smysl výuce filosofie?“ [online], in J. Gunčaga, T. Jablonský, B. Nižnanský (ed.), *Interdisciplinární dialog oborových didaktik*, Ružomberok 2011. Dostupné z <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prispevky/PreissovaKrejci.pdf> Cit. 15. 4. 2013; Hejduk, T., „Idea university na střední škole“ [online], *Pedagogika*, 62, 2012, č. 3, s. 339–345. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>. Cit. 31. 1. 2013.

9 Viz Adamová, L. a kol., *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd: Pro střední školy*, Praha 2010; Bílý, J., *Základy společenských věd II: Základy filozofie a psychologie*, Ostrava 2009; Měšťánek, T., *Filozofie pro střední školy*, Plzeň 2012; Schön, J., *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, Praha 2013.

10 Viz Blecha, I., *Filosofie: Základní problémy*, Olomouc 1996; Pelcová, N. a kol., *Základy společenských věd IV. díl: Vztah ke světu jako celku*, Praha 2005.

11 Ke spojení myšlení s problémovým přístupem viz níže s. 33 této studie.

12 Příkladem takové učebnice může být německá učebnicová řada *Weiterdenken*, strukturovaná dle bonbónového modelu problémového vyučování, který bude podrobněji představen v textu R. Siermann (s. 100 nn. této antologie). Srv. Siermann, R. (ed.), *Weiterdenken, Band C*, Braunschweig 2012.

Původní české učebnice, jež si za cíl kladou rozvoj filosofického myšlení, a tedy i oborových dovedností, jsou tři:<sup>13</sup> *Občanský a společenskovědní základ – Filosofie* od Jiřího Hejduka,<sup>14</sup> *Člověk na cestě k moudrosti* od Přemysla Šila a Jany Karolové<sup>15</sup> a čtyřdílný soubor učebnic *Společenské vědy pro střední školy*<sup>16</sup> z vydavatelství Didaktis, zpracované kolektivem autorů (filosofii se nejvíce věnuje čtvrtý díl). Od výše jmenovaných učebnic, které zprostředkovávají primárně filosofické znalosti, se liší tím, že jsou rozpracovány do jednotlivých lekcí s jasně stanovenými cíli, obsahují výklad, konkrétní úkoly včetně pracovních listů i občasné ukázky textů určené přímo studentům.

## J. HEJDUK: OBČANSKÝ A SPOLEČENSKOVĚDNÍ ZÁKLAD – FILOSOFIE

V případě Hejdukovy učebnice jsou typy zadávaných úkolů velmi různorodé, cílí na jednotlivé filosofické dovednosti,<sup>17</sup> přičemž každá lekce obsahuje i cvičení či otázky zaměřené na propojení probíraného tématu se zkušenostmi žáků či s jejich názory. Učebnice však zároveň obsahuje velké množství látky, výklad sleduje čistě historickou linku, autor v textu neklade žádné problémové otázky. Čas vyhrazený dovednostním úkolům<sup>18</sup> podle mého názoru nestačí na to, aby měli studenti možnost své myšlenky skutečně rozvinout. O přílišném důrazu kladeném na učivo v podobě znalostí z dějin filosofie svědčí i uvedené testy,<sup>19</sup> které se většinou zaměřují na znalost a výklad pojmů, případně na porovnání toho, jak se určitá koncepce proměňovala v pojetích různých autorů. Zadání vyžaduje vlastní argumentaci pouze ojedinele,<sup>20</sup> test ani jednou nezahrnuje úkol spojený s četbou filosofického textu. I navzdory výskytu uvedených úloh a častému zapojování studentů je dle mého sporné, zda uvedený postup skutečně směřuje k rozvíjení samostatného myšlení studentů a zda je dokáže přesvědčit o smyslu filosofie.

## P. ŠIL, J. KAROLOVÁ: ČLOVĚK NA CESTĚ K MOUDROSTI

V případě učebnice Šila a Karolové je důraz na znalosti z dějin filosofie kladen mnohem silněji. Lekce popsané ve studentské části knihy jsou všechny zaměřeny znalostně („získat informace o...“, „seznámit se s...“ apod.). Cíle stanovené v části pro učitele se dělí na znalostní, dovednostní a postojoyé, uvedené dovednostní cíle jsou ale úzce spojeny s těmi znalostními a většinou se netýkají dílčích filosofických dovedností jako takových (mezi tzv. dovednostní cíle náleží např. „dokázat popsat obrat v myšlení

13 Doložkou MŠMT nedisponuje z těchto tří učebnic pouze ta Hejdukova.

14 Srv. Hejduk, J., *Občanský a společenskovědní základ. Filosofie. Učebnice učitele*, Kralice na Hané 2012, s.5.

15 Srv. Šil, P., Karolová, J., *Člověk na cestě k moudrosti*, Olomouc 2007, s. 285.

16 Brázda, R. a kol., *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Průvodce pro učitele*, Brno 2012, s. 4.

17 Hejduk, J., *Občanský a společenskovědní základ. Filosofie*, cit. d. (pozn. č. 14): práce s pojmy, např. s. 19, 42; práce s textem (byť většinou v podobě krátkých citátů) např. s. 27, 34, 35–36; argumentace, např. s. 51, 74.

18 Například vymezených 10 minut na prostudování a zhodnocení 6 různých středověkých důkazů boží existence a na vlastní pokus o návrh analogického důkazu boží neexistence. Tamtéž, s. 51 n.

19 Tamtéž, s. 129–160. Autor však v úvodu zmiňuje, že doporučuje celkovou známku z předmětu stanovit jako rovný podíl mezi výsledky testů a aktivitou v hodině.

20 Tamtéž, s. 133, 145.

a ve vědě směrem k novověku“,<sup>21</sup> „umět vymezit vztah antické filosofie a křesťanství“<sup>22</sup> apod.). Tam, kde jde skutečně o filosofické dovednosti, jsou popsány velmi vágně (např. „pokračovat ve zkvalitňování schopnosti naslouchat si a argumentovat“,<sup>23</sup> „lépe se orientovat v textech, které obsahují interpretace myšlení filosofů“,<sup>24</sup> „samostatně zpracovat filosofické texty a komentáře k nim“<sup>25</sup> apod.). Kontrolní otázky i testy se opět zaměřují na znalostní stránku učiva. Textový výklad postupuje podobně jako v předchozím případě chronologicky, bez snahy o problémové uchopení jednotlivých myšlenek či koncepcí. Učebnice dle mého nerozvíjí samostatné myšlení studentů a nezpřístupňuje jim filosofii smysluplným způsobem i přes to, že obsahuje očividné občasné snahy o aplikaci vybraných teorií či myšlenek na situace z běžného života.

#### R. BRÁZDA A KOL.: SPOLEČENSKÉ VĚDY IV. DÍL

Učebnice *Společenské vědy pro střední školy* se od obou předchozích výrazně liší. Jednak se snaží o vzájemné propojení společenských věd, takže filosofická témata jsou zastoupena i v předchozích dílech. Jednak k učivu přistupuje tematicky, v případě filosofie i problémově. Učebnici pro studenty doprovází Pracovní sešit s konkrétními úlohami, pro vyučující pak Průvodce pro učitele, zahrnující doplňující informace a metodické pokyny a poznámky (návaznost jednotlivých úloh, provázanost s dalšími tématy apod.). Každá kapitola začíná v úvodu položenými problémovými otázkami. Na ně navazuje výklad, jenž představuje základní možné odpovědi na danou otázku a s nimi spojené filosofické pojmy. Dále jsou vedle vlastního textu graficky oddělené krátké texty, které ukazují, jak daný problém souvisí s běžným životem, v čem se projevuje apod. Každou lekci doprovází list v pracovním sešitě, jenž obsahuje jak znalostní úlohy (otázky ověřující pochopení probraných pojmů), tak především úlohy, které mají rozvinout skutečně filosofické dovednosti studentů: tyto úlohy zahrnují ukázky primárních textů s konkrétními úkoly, což vyžaduje střídavě analýzu textu, aplikaci obsahu textu na jiný příklad a většinou i zaujetí vlastního, argumenty podpořeného stanoviska.<sup>26</sup> Úkoly se dále týkají práce s pojmy, pracuje se s myšlenkovými experimenty,<sup>27</sup> modelovými situacemi či obrazy<sup>28</sup> apod. Metodická pestrost úkolů není samoučelná, v úvodním textu Průvodce pro učitele jsou typy úkolu pro studenty vysvětleny z hlediska dovedností a kompetencí, které rozvíjejí.<sup>29</sup> Považuji tuto učebnici za nejzdařilejší proto, že se prostřednictvím problémů a konkrétních úloh snaží skutečně rozvíjet samostatné filosofické myšlení žáků. Zároveň z výše uvedených učebnic nejlépe naplňuje pojetí

21 Šil, P., Karolová, J., *Člověk na cestě k moudrosti*, cit. d. (pozn. č. 15), s. 320.

22 Tamtéž, s. 312.

23 Tamtéž, s. 316.

24 Tamtéž, s. 318.

25 Tamtéž, s. 310.

26 Například po úryvku z *Meditací o první filosofii* od R. Descarta následují tyto úkoly: „1. Napište, v čem podle Reného Descarta spočívá rozdíl mezi myslí a tělem. Pokuste se reprodukovat jeho argument. 2. Existují kromě dělitelnosti nějaké další vlastnosti, které tělo má, a naopak mysl nemá? Diskutujte. 3. Je pro vás Descartův argument přesvědčivý? Jakou námitku byste vůči němu použili? Využijte závěrů, ke kterým jste dospěli v diskusi z předcházejícího úkolu. Svoji námitku zformulujte písemně.“ Brázda, R. a kol., *Společenské vědy pro střední školy*, 4. díl. Pracovní sešit, Brno 2012, s. 72.

27 Tamtéž, např. s. 65, 72, 73.

28 Tamtéž, např. s. 64, 73, 93, 95.

29 Brázda, R. a kol., *Společenské vědy pro střední školy*, 4. díl. Průvodce pro učitele, cit. d. (pozn. č. 16), s. 6-9.

vzdělávání dle RVP-G tím, že se snaží o smysluplné propojování všech rovin obsahu kurikula (klíčové kompetence, průřezová témata, vlastní obsahy vzdělávací oblasti „Člověk a svět“). Nejvíce se také podobá svou koncepcí současným zahraničním učebnicím filosofie.<sup>30</sup> I přestože však učebnice cíleně rozvíjí filosofické dovednosti studentů, nejsou tyto dovednosti nikde explicitně zformulovány.

## PŘEKLADOVÉ UČEBNICE

Do češtiny jsou dále přeložené dvě rakouské učebnice. *Filozofie* od Marie Fürstové<sup>31</sup> se od většiny českých učebnic liší tím, že je členěna tematicky, témata však neklade jako problémy k zamyšlení. Výklad má z větší části podobu komentářů či dovysvětlení k částým ukázkám z primárních filosofických textů, jež tak tvoří páteř knihy. Primární texty jsou díky tomu srozumitelnější, výklad je nezatížený přílišnými fakty či množstvím odkazů k dalším autorům. Kniha neobsahuje žádné úkoly či otázky určené studentům.

Kniha *O myšlení* od Konrada Liessmanna a Gerharda Zenaty už svým názvem naznačuje (a v úvodu explicitně formuluje), co je jejím hlavním cílem – tedy podnítit filosofické myšlení, a to prostřednictvím problémů.<sup>32</sup> Není členěna historicky, nýbrž tematicky. Výkladovému textu, ve kterém se nejprve klade problém, a teprve pak se představují jednotlivé pozice, které k němu autoři zaujímají, předchází fiktivní dialog, jež má ozřejmit, proč je zajímavé o daném tématu či problému přemýšlet. Za jednotlivými kapitolami následují podněty k přemýšlení, z velké části vybízející k zaujetí a zdůvodnění vlastního stanoviska k problému, k jeho možnému řešení či k hledání adekvátních příkladů v běžném životě. Kniha obsahuje ukázky z primárních textů, slovníček pojmů a přehled dějin filosofie. Výklad autorů je místy hutný a obsahuje množství odkazů k různým filosofům, aniž by jejich pojetí vždy dostatečně vysvětlil. Přesto knihu považuji za smysluplnější a přínosnější než většinu českých učebnic z toho důvodu, že skutečně cílí na myšlení, na promyšlení problémů a může sloužit jako dobré strukturující vodítko pro učitele.

## Myšlení jako předmět filosofie

Aby bylo možné stanovit hlavní cíl výuky určitého oboru, je dle mého soudu třeba si nejprve vyjasnit, v čem spočívá jeho jádro. Na každý obor lidského poznání je možné se dívat ze dvou různých hledisek: 1. z hlediska samotného obsahu, tedy poznatků, ke kterým obor během své historie dospěl a dospívá a které případně upravuje či odlišně strukturuje ve světle nových poznatků; 2. z hlediska postupů a metod, jež obor využívá, aby k poznatkům dospěl. Oborová didaktika by se měla zabývat i otázkou, v jakém poměru lze promítat tyto dva aspekty každého oboru do výukových cílů.<sup>33</sup>

30 Kromě uvedené učebnice Weiterdenken srv. např. kol. autorů, *Vom Sinn und Zweck der Welt. Philosophie. Gymnasiale Oberstufe*, Leipzig 2012 či Brüning, B. (ed.), *Philosophische Spurensuche. Ethik. Gymnasiale Oberstufe*, Leipzig 2010.

31 Fürst, M., *Filozofie*, přel. A. Bakešová a M. Petříček, jr., Praha 1994.

32 Srv. Liessmann, K., Zenaty, G., *O myšlení*, přel. J. Horák, Olomouc 1994, s. 5.

33 Je otázka, zda tradiční „didaktická transformace obsahu“ zahrnuje obě tato hlediska, či zda se týká jen obsahů v prvním výše uvedeném smyslu. V této práci se snažím ukázat, že hlavním „obsahem“ výuky

V případě filosofie je ovšem zodpovězení této otázky obtížné. Navzdory dvoutisícileté historii filosofie nelze jednoznačně rozhodnout o tom, co je a co není platný filosofický poznatek. V průběhu dějin filosofie bylo položeno mnoho otázek a navrženo mnoho odpovědí, většinu z nich však nelze označit za definitivní. To, čím filosofie přispívá k lidskému poznání, nejsou poznatky v podobě empiricky ověřitelných faktů ani logické zákony či matematické principy. Jsou to především pojmová rozlišení, která umožňují uchopovat nové aspekty skutečnosti, myšlení či jazyka, jsou to odhalené a zformulované předpoklady dosavadního poznání či odpovědi nebo to jsou více nebo méně přesvědčivé argumenty pro určitou odpověď.<sup>34</sup> Filosofie ze své vlastní podstaty nemůže dospět ke konečně platné odpovědi, neboť každá odpověď spočívá na nějakých předpokladech, jež je třeba odhalit a ověřit jejich platnost, k čemuž je třeba využít zase jiných předpokladů.<sup>35</sup>

Specifikum filosofie se dobře ukazuje ve snahách o její klasifikaci v rámci systému věd a v jejím porovnání s přírodními vědami. Dle Colina McGinna je možné rozlišit dva nejběžnější přístupy ke klasifikaci filosofie: 1. Filosofie je „kontinuální s vědou“, rozdíl mezi empirickými přírodními vědami a filosofií je rozdíl stupně (v míře blízkosti k empirickým datům), ne druhu, neboť metodologicky si jsou podobné.<sup>36</sup> 2. Filosofie se vůči empirické vědě naopak vymezuje jak po metodologické, tak po obsahové stránce: Filosofie je dle tohoto pohledu „apriorní disciplína, která nevyužívá pozorování a experimenty, [...] a je často považována za jednu z „humanitních disciplín““<sup>37</sup> McGinn se ve svém článku snaží ukázat, že se tyto dva přístupy nevyklučují, tedy že filosofie „spočívá v apriorní pojmové analýze a zároveň ji lze oprávněně popsat jako empirickou experimentální přírodní vědu“.<sup>38</sup> Ve své argumentaci nejprve poukazuje na to, že pojem vědy se netýká jen zavedených přírodních experimentálních věd, nýbrž že vedle nich existují i vědy formální (např. matematika, logika). Stejně tak lze pod pojem vědy zahrnout také humanitní disciplíny, pokud ovšem splňují znaky vědeckosti.<sup>39</sup> Vědu tedy nevymezují jen její předmět ani jedna vybraná specifická metodologie (např. pozorování a experiment), nýbrž „správná míra vnitřní přísnosti a systematického uspořádání“.<sup>40</sup>

McGinn jde ještě dále a snaží se ukázat, že filosofie je experimentální (ověřuje hypotézy prostřednictvím myšlenkových experimentů),<sup>41</sup> empirická (pokud je tedy vědomé poznání, vlastní filosofii, druhem zkušenosti, například v podobě „pojmové zkušenosti“ či intuice)<sup>42</sup> a přírodní v tom smyslu, že 1. není „nadpřirozená“ a 2. na rozdíl od formálních věd se týká i věcí, které existují „v přirozeném, ne abstraktním

---

by v případě filosofie mělo být to, co je uvedeno v bodě 2), tedy její myšlenkové postupy a metody.

34 Colin McGinn filosofii připisuje poznání dvojího typu: pojmová rozlišení a teoretické alternativy pro různé oblasti problémů, „přestože není určeno, které z těchto alternativ jsou pravdivé“ (s. 90). McGinn, C., „The Science of Philosophy“ [online], *Metaphilosophy* 46, 2015, č. 1, s. 84–103. Dostupné z <http://online-library.wiley.com/doi/10.1111/meta.12116/full>. Cit. 31. 8. 2016.

35 Srv. též výklad filosofie u Karla Jaspersa a Ladislava Hejdánka, viz Šebešová, P., *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 11–21.

36 McGinn, C., „The Science of Philosophy“, cit. d. (pozn. č. 34), s. 84, s odkazem na Quinea a Russela.

37 Tamtéž.

38 Tamtéž, s. 85.

39 Autor uvádí 19 různých znaků. Tamtéž, s. 86.

40 Tamtéž, s. 86.

41 Tamtéž, s. 92 nn.

42 Tamtéž, s. 94 nn.



světě“.<sup>43</sup> McGinnovu argumentaci ve prospěch filosofie coby experimentální empirické přírodní vědy nepovažují za příliš přesvědčivou, zejména z důvodu svérázného pojetí příslušných pojmů, které tak dle mého ztrácejí svou rozlišující funkci.

Ladislav Benyovszky a kol. naproti tomu ukazují, že smysluplná je pouze otázka po vztahu filosofie a novověké (ve smyslu experimentální) vědy, otázku po vztahu filosofie a vědy obecně nejde pro její přílišnou obecnost ani „rozumně položit“.<sup>44</sup> Zásadní rozdíl mezi filosofií, chápanou jako teoretický postoj, a experimentální vědou vidí autoři v práci s předpoklady. Novověká věda má strukturu hypotéza – experiment, přičemž tato struktura je už předem určena jistým přesvědčením o povaze univerza. Věda tak přijímá jisté předpoklady o světě a její výzkum probíhá vždy již v tomto předem vymezeném rámci. Filosofie oproti tomu má povahu „hledání předpokladů pozorovatelného jsoucího“.<sup>45</sup> Dalším rozdílem je dle autorů šíře pole zkoumání: hypotéza u novověké vědy vymezuje i určitou předmětnou oblast zkoumání, věda je tak vždy speciální a nemůže poskytnout odpověď na zásadní životní otázky, což naopak dělá filosofie.<sup>46</sup> Filosofie pak může dle autorů sama sebe ve vztahu k novověké vědě chápat dvěma zásadně rozdílnými způsoby. Buď se vůči ní vymezuje a je potom „svěbytnou sférou kultury, specifickým druhem lidské poznávací aktivity plnicím specifické funkce“,<sup>47</sup> nebo se považuje za jednu z věd, potom však musí nově formulovat svůj předmět i metody poznávání.<sup>48</sup> Filosofie v druhém pojetí je pak dle autorů „nesvěbytná“, neboť je „řízena a udržována v chodu způsobem tematizace, který je vlastní moderní vědě“.<sup>49</sup>

Rozpor těchto dvou přístupů plyne částečně z rozdílu mezi pojetím filosofie v analytické a fenomenologické tradici. Zároveň je ilustrací toho, jakou podobu má filosofické poznání: jde o dvě různé interpretace pojmu filosofie, které stojí opět na rozdílných výkladech základních pojmů, jako je věda, empirie, experiment. McGinn vidí jádro filosofie v apriorním vyjasňování pojmů. Benyovszky zdůrazňuje nepředpojatý přístup k věcem, ten ovšem v posledku také stojí na pojmech, na odhalování vnitřní struktury věci.<sup>50</sup> Nepovažují pro účely této práce za důležité rozhodnout, jaké je přesné místo filosofie v současné klasifikaci vědy. Výše uvedený spor měl mimo jiné ukázat, že jde o složitou filosofickou otázku, týkající se nejen toho, co je filosofie, ale i toho, co je věda.<sup>51</sup> Především měl ale ukázat, že byť se citovaní autoři liší v chápání filosofie, neliší se tolik v pojetí filosofické činnosti.

Zásadní rozdíl mezi přírodními vědami a filosofií tak lze spatřovat v charakteru poznání, přesněji řečeno v tom, co se za poznání považuje. Zatímco vědecké poznání má povahu teorií či faktů, které jsou v posledku empiricky (experimentálně) ověřitelné či alespoň v rámci dané teorie či paradigmatu z empirických důkazů vycházejí, a lze u nich proto hovořit o správnosti či pravdivosti, byť dobově podmíněné, u filosofie

43 Tamtéž, s. 96. Na jiném místě však autor tvrdí, že filosofie je formální věda. Srv. tamtéž, s. 84 (abstrakt) a s. 86.

44 Benyovszky, L. a kol., *Úvod do filosofického myšlení*, Plzeň 2007, s. 30.

45 Tamtéž, s. 33.

46 Tamtéž, s. 33–34.

47 Tamtéž, s. 42.

48 Tamtéž, s. 42 n.

49 Tamtéž, s. 43.

50 Srv. roli *logu* pro filosofii, tamtéž, s. 18–19.

51 Sama jsem na základě argumentů, uváděných pro toto stanovisko mj. Benyovszkym, Hejdánkem a Jaspersem, toho přesvědčení, že filosofie se od přírodních věd liší druhem poznatků i metodami.

tomu tak není. Její poznání má podobu pojmových rozlišení, myšlenek či interpretací, které empiricky ověřit nejdou. Neznamená to, že se filosofie empirického světa nijak netýká. Naopak, jejím smyslem je přispět k pochopení právě toho, jak se svět jeví v naší zkušenosti, ovšem na úrovni obecných struktur a pojmů, ať už jde o struktury vědomí a zkušenosti nebo o struktury připisované vnějšímu světu. Způsob tohoto poznávání, metoda, však není empirický. Vyvrátit či potvrdit platnost např. Platónova pojetí idejí nelze tak, že empiricky dokážu jejich ne/existenci. Zpochybnit či potvrdit Platónovu koncepci lze jen takovým způsobem, že ukážu, z jakých vychází předpokladů a zda jsou tyto předpoklady přijatelné; že ukážu, nakolik jsou platná jeho pojmová rozlišení a argumenty, a případně navrhu jinou interpretaci či řešení problému, z kterého kritizovaná koncepce vzešla.

Filosofické poznání nemá konečnou povahu, na jednu otázku může existovat více různých odpovědí. Přiměřenost konkrétního poznání se pak hodnotí dle míry přijatelnosti předpokladů a dle pádnosti a správnosti argumentů, jež danou myšlenku podporují. Domnívám se proto, že podstatou filosofie je určitý způsob myšlení, tedy specifické kladení otázek a odpovídání na ně za pomoci adekvátních argumentů a ověřování platnosti i dalších možných odpovědí, spíše než odpovědi samotné. Z toho důvodu považuji filosofické myšlení za hlavní náplň výuky filosofie a jeho rozvíjení u studentů za její hlavní cíl. Vymezují se tímto vůči takovému pojetí výuky filosofie, která si za cíl klade především zprostředkování znalostí z dějin filosofie či systematické filosofie.<sup>52</sup> Bez zvládnutí filosofického způsobu myšlení, tedy bez schopnosti formulovat filosofické otázky a problémy, bez schopnosti rozlišovat různé významy pojmů, bez schopnosti odhalit a posoudit předpoklady různých filosofických teorií postrádají odpovědi předložené v průběhu dějin myšlení pro studenty smysl.<sup>53</sup> Dějiny filosofie nejsou filosofie, pokud je pojmáme jako soubor myšlenek přiřazený jednotlivým autorům bez potřeby klást si otázku po smyslu a pravdivosti jejich řešení filosofických problémů. Dějiny filosofie jsou sice důležité proto, že znázorňují myšlenkové procesy, způsoby tázání a možné odpovědi, jejich pouhé zprostředkování ale nezaručuje, že se stejné procesy rozběhnou i v hlavách žáků. Texty a myšlenky filosofů mají nezastupitelnou roli ve výuce, je k nim však třeba dle mého přistupovat jako k možným odpovědím na řešenou otázku či problém. Tyto odpovědi musíme průběžně ověřovat a nepovažovat znalosti o filosofii jako účel o sobě.

52 Že toto pojetí u nás převládá, jsem se pokusila ukázat na porovnání učebnic výše, viz s. 10 nn. této studie.

53 Srv. k tomu argumentaci Jonase Pfistera, který ukazuje, že filosofický obsah (chápaný jako znalosti z dějin filosofie) nelze učit bez výuky filosofické praxe, tedy filosofického myšlení, zatímco filosofickému myšlení lze učit i bez znalostí dějin filosofie. Pfister, J., „On the Role of the History of Philosophy in Teaching Philosophy“ [online], *Newsletter on Teaching Philosophy* 10, 2010, č. 1, s. 7–9. Dostupné z <http://www.apaonline.org/resource/collection/808CBF9D-D8E6-44A7-AE13-41A70645A525/v10n1Teaching.pdf>. Cit. 15. 9. 2016.

## Analýza RVP-G z hlediska výuky filosofie

### KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia zavádí jako hlavní, zastřešující cíl vzdělávání klíčové kompetence, které definuje jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“.<sup>54</sup> V následující konkretizaci uvádí šest klíčových kompetencí včetně míry jejich osvojení, jež by měli všichni absolventi gymnaziálního vzdělávání zvládnout. Jde o kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou, kompetenci k podnikavosti. Struktura RVP-G je s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí takováto: Obsah vzdělávání je konkretizován ve třech úrovních: 1. v obecně pojatých vzdělávacích oblastech jsou uvedeny obecnější cíle celé oblasti, u nichž se výslovně praví, že jejich dosažení by mělo vést k rozvoji klíčových kompetencí;<sup>55</sup> 2. v očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávacích oborů, formulovaných jako výkony žáka na různé úrovni náročnosti myšlenkových operací či dovedností, a 3. v učivu, které je uvedeno v bodech jako závazná látka. Cestu od takto strukturovaného obsahu k dosažení specifikované úrovně klíčových kompetencí by měly zajistit „výchovně-vzdělávací strategie“, které ovšem nejsou v RVP-G nijak rozvedeny a jejich volba a popis jsou ponechány zcela na učitelích a jejich formulaci ve Školním vzdělávacím programu.<sup>56</sup>

Zastavme se nyní u několika problematických bodů, které jsou důležité pro další rozpracování specifických filosofických dovedností: RVP-G pracuje s klíčovými kompetencemi, nikoli s kompetencemi oborově specifickými. Za problém klíčových kompetencí bývá i v zahraniční literatuře považována jejich přílišná obecnost a nevázanost na konkrétní kontext, což ztěžuje měřitelnost míry jejich dosažení,<sup>57</sup> a u některých autorů vyvolává dokonce pochybnost, zda je nějaká taková obecná kompetence, uplatnitelná bez ohledu na konkrétní obsah a kontext, možná.<sup>58</sup> S tím souvisí další problém, specifický pro český RVP-G: není podrobně rozvedeno, jak se skrze vzdělávací obsah klíčových kompetencí dobrat.<sup>59</sup> Propojení mezi klíčovými kompetencemi a obsahem vzdělávacích oborů není vždy zřejmé, jak bude ukázáno na příkladu obsahu *Úvodu do filozofie a religionistiky*. Chybějící výchovně-vzdělávací strategie, které by tomuto propojení měly napomoci, tak představují další obtíž. Podívejme se nyní na tyto tři problémy podrobněji.

54 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále citováno jako RVP-G), Praha, VÚP 2007, s. 8.

55 Tamtéž, s. 11.

56 Tamtéž.

57 Např. Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J., „Kompetence a jejich význam ve vzdělávání“ [online], *Pedagogická orientace* 20, 2010, č. 1, s. 104–119 (cit. pasáž s. 116). Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349/1002>. Cit. 31. 1. 2015.

58 Hlavní argumenty této strany debaty shrnuje Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht* (dále citováno jako *Kompetenzorientierung*), München 2009, s. 29–30.

59 Na tento problém upozorňuje i J. Skalková: Skalková, J., „Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti“ [online], *Orbis scholae* 2, 2007, č. 1, s. 7–20 (cit. pasáž s. 17). Dostupné z [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf). Cit. 15. 4. 2015.

## KLÍČOVÉ KOMPETENCE A KOMPETENCE

V zahraniční literatuře se mnohem častěji pracuje s pojmem kompetence (bez přívlastku „klíčová“), který se nutně váže na specifický kontext, ve školním prostředí tedy typicky na jednotlivé předměty a jejich obsah. V německém prostředí se za obecně uznávanou definici kompetence považuje Weinertovo vymezení, jež cituje Eckhard Klieme a kol. ve své expertíze *K vývoji národních vzdělávacích standardů: Kompetence jsou „schopnosti a dovednosti, které mají jedinci k dispozici či které se mohou naučit, sloužící k řešení určitých problémů, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, jež umožňují úspěšně a odpovědně využívat řešení problémů v různých situacích.“*<sup>60</sup> Klieme zdůrazňuje, že kompetence „odrážejí základní požadavky na jednání, jimž jsou žáci v určité oblasti vystaveni“.<sup>61</sup> Slouží ke konkretizaci vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů, vážou se proto na specifický, oborový obsah. Teprve častým využíváním a vzájemným propojováním oborových kompetencí v různých proměnlivých situacích a kontextech se může rozvinout oborově nespécifická klíčová kompetence.<sup>62</sup> Vázanost na specifický kontext zdůrazňuje Klieme a kol. i ve svém přehledovém článku, zaměřeném na měřitelnost kompetencí.<sup>63</sup> Kromě toho uvádí další klíčové charakteristiky kompetencí: jsou vztaženy ke skutečnému životu (tedy reálným, nejen školním situacím) a jsou naučitelné, tj. ovlivnitelné zvenčí.<sup>64</sup>

Anita Röschová v návaznosti na Kliemeho a Weinerta podává ve své knize o kompetenčně zaměřené výuce filosofie následující definici kompetence: „Kompetence je definovaná jako lidská dispozice k jednání, které je vystavěno na znalostech, schopnostech a dovednostech, jakož i stanoviscích a postojích.“<sup>65</sup> Na rozdíl od českého RVP-G zdůrazňuje nedělitelnou provázanost dílčích dimenzí kompetence – věcnou (obsahovou), metodickou, personální a sociální – a její vázanost na specifický předmětný obsah, která se utváří při osvojování si kompetence, a to i přesto, že získaná kompetence je potom přenositelná i do jiného kontextu. Röschová se rovněž neomezuje pouze na kognitivní oblast, což plyne ze zahrnutí stanovisek a postojů do pojmu kompetence. Pro Röschovou jsou tyto dva aspekty, stejně jako důraz kladený na jednání, důležité proto, že se zabývá návrhem kompetenčního modelu pro výuku filosofie, jenž zahrnuje i etiku, pro kterou je pojem jednání podstatný.

Podobně, tedy s důrazem na oborovou specifičnost kompetencí, se pracuje s pojmem kompetence i ve francouzském prostředí. Francouzský didaktik filosofie M. Tozzi uvádí ve svém článku několik různých definic, na jejichž základě potom formuluje definici vlastní: Člověk je kompetentní, když „je svou aktivitou schopen integrovaným způsobem mobilizovat vnitřní a vnější zdroje k uskutečnění určitého typu

60 Klieme, E. a kol., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* [online], Berlin 2003, s. 15. Dostupné z: <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>. Cit. 8. 11. 2015.

61 Tamtéž.

62 Tamtéž.

63 Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J., „Kompetence a jejich význam ve vzdělávání“, cit. d. (pozn. č. 57), s. 106. V tomto článku se autor omezuje pouze na kognitivní aspekty kompetence, ale to lze vysvětlit zaměřením článku na měřitelnost kompetencí, která je u motivačních a volních aspektů kompetence obtížná.

64 Tamtéž, s. 106–107.

65 Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 58), s. 37.

úkolu v komplexní a nové situaci.“<sup>66</sup> Vnitřními zdroji myslí znalosti, dovednosti či postoje a stejně jako předchozí autoři i Tozzi předpokládá uplatnitelnost kompetence ve specifickém kontextu, oproti nim však zdůrazňuje komplexnost a novost situací či úkolů. Osvojení kompetence tak předpokládá schopnost jednat novým, a nikoli automatickým, naučeným způsobem, a zároveň propojit různé vnitřní i vnější „zdroje“ či dispozice.

Důvodem, proč uvedení autoři upřednostňují pojem kompetence ve smyslu něčeho oborově specifického (aspoň do určité míry) před klíčovými kompetencemi, je právě užší pojetí kompetence. To potom umožňuje snazší hodnocení míry jejího dosažení i její rozpracování do dílčích kompetencí, dovedností a úloh a jejich propojení s konkrétními vzdělávacími obsahy. Klieme se podílel na tvorbě vzdělávacích standardů pro německé Ministerstvo školství, Röschová ve své práci navrhla úrovnový kompetenční model pro výuku filosofie a Tozzi také rozpracoval „filosofickou kompetenci“ do dílčích kompetencí. V našem kontextu upozorňuje na nutnost provázání kompetencí se vzdělávacími standardy Jan Průcha, aniž by ale explicitně rozlišoval mezi kompetencemi a klíčovými kompetencemi.<sup>67</sup> Poukazuje také na některé problematické body spojené s nejasným vymezením (klíčových) kompetencí. V souvislosti s touto prací jsou významné zejména otázka vymezení kompetencí tak, aby byly měřitelné, otázka vzájemného vztahu mezi obecnými a speciálními (oborovými) kompetencemi a rozdíl mezi kompetencí a znalostmi či dovednostmi.<sup>68</sup>

Přestože se RVP-G omezuje na klíčové kompetence, pojmu kompetence implicitně odpovídá následující popis:

„Vzdělávací obsah je propojený celek očekávaných výstupů a učiva. Očekávané výstupy vyjadřují, jaké úrovně osvojení učiva mají žáci na konci vzdělávání na gymnáziu v daném oboru dosáhnout, tzn. jakými *žádoucími vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami* mají disponovat. Vypovídají nejen o znalostech, ale hlavně o schopnostech a dovednostech *využívat osvojené znalosti při komplexnějších myšlenkových procesech a v praktických činnostech*. Představují výsledky vzdělávání, které jsou *využitelné v životě a v dalším studiu a ověřitelné vhodnými evaluačními nástroji*.“<sup>69</sup>

Zde uvedená formulace v sobě obsahuje všechny prvky výše uvedených pojetí kompetence – jde o soubor znalostí, dovedností a postojů, který vychází z konkrétního oboru, jež ale žák aplikuje v komplexní životní situaci. Navíc by měly být i hodnotitelné (zejména při větší konkretizaci na úrovni ŠVP). Zdá se tedy, že kompetencím vázaným na obor by odpovídaly v RVP-G očekávané výstupy. Zarážející je, že tyto „kompetence“ nejsou lépe provázané s oněmi klíčovými, ač by to bylo možné, jak se pokusím ve vlastním návrhu ukázat.

66 Tozzi, M., „Une approche par compétences en philosophie?“ [online], 2011, s. 2. Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>. Cit. 31. 5. 2014.

67 Průcha, J., „Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezení kompetencí žáků“ [online], *Pedagogika* 55, 2005, č. 1, s. 26–36 (cit. pasáž s. 34–35). Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652&lang=cs>. Cit. 15. 4. 2015.

68 Srv. tamtéž, s. 27–28.

69 RVP-G, cit. d. (pozn. č. 54), s. 12 (kurzíva P. Š.).

## VZTAH MEZI KLÍČOVÝMI KOMPETENCEMI A CÍLI VZDĚLÁVACÍCH OBLASTÍ

Již bylo uvedeno, že klíčové kompetence by měly být dle RVP-G rozvíjeny prostřednictvím obsahů vzdělávacích oborů, není však zcela jasné, jak spolu jednotlivé úrovně stanovení cílů souvisí. Podíváme-li se například na vymezení cílového zaměření vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“, najdeme následující formulace:

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- utváření realistického pohledu na skutečnost a k orientaci ve společenských jevech a procesech tvořících rámec každodenního života;
- chápání současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích; [...]
- vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých lidí; respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů; rozpoznávání negativních stereotypů v nahlížení na roli muže a ženy ve společnosti; [...]
- osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovědním záležitostem, věcně (nepředpojatě) argumentovat, využívat historické argumentace na podporu pozitivních občanských postojů.“<sup>70</sup>

Na první pohled není u většiny bodů patrné, k jakým klíčovým kompetencím se vztahují. První dva body by snad bylo možné vztáhnout ke kompetenci občanské („rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot [...]“, s. 10); třetí bod souvisí pravděpodobně s kompetencí sociální, personální („je schopen sebereflexe“, s. 10) a občanskou („respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností druhých lidí“, s. 10); odhalování předsudků bychom možná mohli vztáhnout ke kompetenci k řešení problémů („kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je“, s. 9). Uvedená spojení jsou dle mého dost nejistá. Poslední bod je jasnější, jde o směřování ke kompetenci komunikativní a částečně k řešení problémů. Vágní však není jen vztah těchto formulací ke klíčovým kompetencím, ale i ke konkrétním očekávaným výstupům, jak uvidíme níže.

## CHYBĚJÍCÍ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

Dalším problémem, který z pojetí kompetencí v RVP-G plyne a který je dle mého pro realizaci výuky skutečně palčivý, je rezignace na navržení konkrétních způsobů (tj. výukových postupů), jak jednotlivé kompetence (ať už klíčové či oborové) rozvíjet. Vzhledem k tomu, že jde o nový přístup k výuce a jejím cílům i vzhledem k výše uvedené nejasné souvislosti jednotlivých úrovní obsahu vzdělávání, je tento nedostatek fatální. Řešení by mohlo být dvojí: buď vypracovat doporučenou metodiku pro

70 RVP-G, cit. d. (pozn. č. 54), s. 39. Z důvodu většího rozsahu vybírám pouze několik cílů na ukázkou.

jednotlivé obory, nebo stanovit konkrétní oborové vzdělávací standardy, ve kterých by se oborové kompetence rozpracovaly ve vztahu ke kompetencím klíčovým. Z jednotlivých úrovní kompetencí, přesně popsanych, už není potom tak obtížné odvodit alespoň typy úloh, jež by měli žáci řešit, byť nejde o komplexní výchovně-vzdělávací strategie jako takové.

## VZDĚLÁVACÍ OBSAH

Podívejme se nyní, jak vypadá konkrétní vzdělávací obsah pro předmět filosofie:<sup>71</sup>

### „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

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<sup>72</sup>

Jak bylo již uvedeno výše, je obtížné přiřadit obecné cíle vzdělávací oblasti ke klíčovým kompetencím. V případě očekávaných výstupů se na tomto příkladu ukazuje, že je to ještě obtížnější, snad kromě třetího bodu, který koreluje s kompetencí komunikativní. Problematicky se ovšem ve světle tohoto příkladu jeví i vyvození učiněné v předchozí podkapitole, a sice že očekávané výstupy odpovídají oborově specifickým kome-

71 Budu pracovat s tímto označením, kterým mám na mysli vzdělávací obsah uvedený jako tematický blok „Úvod do filozofie a religionistiky“, spadající do vzdělávacího oboru „Občanský a společenskovední základ“, vzhledem k tomu, že školy si samy stanovují rozdělení a názvy předmětů.

72 RVP-G, cit. d. (pozn. č. 54), s. 42.

tencím. U některých bodů<sup>73</sup> jde sice o myšlenkově náročnější operace (dle Bloomovy taxonomie), tyto činnosti však nelze dle mého ztotožňovat s řešením komplexního problému či situace, jak by předpokládal výměr kompetence. Jde spíše o jednotlivé dovednosti. Pokud bychom chtěli za „filosofickou kompetenci“ považovat celý soubor zde uvedených očekávaných výstupů, zdá se mi to poněkud málo.

Podíváme-li se totiž podrobněji na jednotlivé klíčové kompetence vymezené v RVP-G, zjistíme, že obsahují či předpokládají mnohem více dovedností, které by při vztahování k filosofickému obsahu bylo možné označit za filosofické, než je uvedeno v očekávaných výstupech „Úvodu do filozofie a religionistiky“. Jedná se zejména o body týkající se reflexe, kritické práce s informacemi či argumentace, např.

- „reflektuje proces vlastního učení a myšlení;
- kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi;
- uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
- kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry;
- je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran;
- zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků;
- správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje;
- v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění;
- je schopen sebereflexe;
- rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům.“<sup>74</sup>

Ačkoli by se mohlo z klíčových kompetencí zdát, že pojetí výuky filosofie v RVP-G je v souladu se zde zastávaným pojetím, jehož cílem je rozvíjet filosofické, tedy samostatné, kritické a reflektující myšlení studentů, vlastní obsah tohoto předmětu tomu příliš neodpovídá. V očekávaných výstupech se nijak npracuje s řešením problémů ani s reflexí či sebereflexí, která je patrná zejména v kompetenci k učení. Kritický přístup k informacím se objevuje pouze v souvislosti s kritickým zhodnocením argumentů, rozpoznáním manipulativní komunikace a hodnocením přínosů a rizik vědeckého poznání a techniky. Nijak se například nezmiňuje práce s textem, pro filosofii typická.

Analýza RVP-G ukázala, že celkové směřování kurikula (zejména v podobě klíčových kompetencí) na jedné straně sice podporuje takové pojetí výuky filosofie, jež

73 Např. „uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ či „zhodnotí význam vědeckého poznání, techniky a nových technologií pro praktický život i možná rizika jejich zneužití“.

74 Jde o výběr dílčích bodů u jednotlivých klíčových kompetencí, srv. zejména kompetence k učení, k řešení problémů a kompetence komunikativní, personální a sociální, RVP-G, cit. d. (pozn. č. 54), s. 9–10. Úplný výčet viz Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 52 nn.



směřuje k rozvíjení samostatného myšlení žáků, na straně druhé tomu však konkrétní obsah daného oboru příliš neodpovídá. Považuji proto za přínosné pokusit se propojit prvky obsažené v klíčových kompetencích jasněji s filosofickým obsahem, a to prostřednictvím rozpracování filosofických kompetencí.

## Vlastní návrh filosofických kompetencí

Na základě porovnání filosoficky relevantních bodů klíčových kompetencí a několika pojetí kompetenčně zaměřených autorů<sup>75</sup> navrhuji pracovat ve výuce s následujícími filosofickými kompetencemi. Jsou rozděleny do dvou skupin dle toho, zda jde o prostředky, kterými se filosofické myšlení vyjevuje, nebo zda jde o vlastní filosofické kompetence:

### Členění filosofických kompetencí

Prostředky filosofického myšlení	Vlastní filosofické kompetence
Porozumění a interpretace textu	Práce s pojmy
Psaní vlastních textů	Argumentace
Diskuse	Reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení)
	Řešení problémů/konfliktů
	Odpovědné rozhodování

Snažila jsem se o rozčlenění kompetencí do dílčích dovedností tak, aby postupně vzrůstala jejich náročnost jak s ohledem na potřebné myšlenkové operace, tak na odborné znalosti. Formulace dílčích dovedností jsou zároveň natolik konkrétní, aby bylo možné na jejich základě stanovit konkrétní úlohy do hodiny anebo kritéria pro (sebe)hodnocení. Při formulaci dílčích dovedností a jejich seřazení jsem vycházela z více zdrojů,<sup>76</sup> ale i z vlastní zkušenosti s filosofickým způsobem práce.

75 Podrobněji viz Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 59–81.

76 Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 58), s. 151–312; Steenblock, V., „Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität“, in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden 2009, s. 47–63; Schmidt, D., „Reading literacy mit philosophischen Texten“, in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, cit. d. (tato poznámka), s. 65–81.

### Filosofické kompetence týkající se prostředků filosofického myšlení a příslušné dílčí dovednosti

Prostředky filosofického myšlení	Definice (požadovaný výkon) Žák je schopen...	Dílčí dovednosti sloužící k rozvíjení kompetence (řazené se vzrůstající mírou náročnosti) Žák je schopen...
<b>Porozumění a interpretace textu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- shrnout, vyložit a interpretovat předložený text s filosoficky relevantním sdělením co do obsahu i struktury.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce</li> <li>- vyjádřit hlavní myšlenku textu</li> <li>- popsat strukturu a záměr textu</li> <li>- analyzovat argumentační strukturu</li> <li>- odhalit skryté předpoklady textu a domýšlet jeho důsledky</li> <li>- zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)</li> <li>- kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)</li> </ul>
<b>Psaní vlastního textu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- v souladu se zvolenou/zadanou formou napsat vlastní úvahový či argumentační text a v něm jasně formulovat, strukturovat a argumenty podkládat své myšlenky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parafrázovat přečtený text</li> <li>- porovnat písemně dva různé texty</li> <li>- účelně a správně zacházet s citacemi (uvádět a komentovat citované výroky, užívat citování v přiměřeném rozsahu, správně citovat)</li> <li>- dokládat svá tvrzení pádnými argumenty a uvádět pro ně konkrétní příklady</li> <li>- dodržet myšlenkovou koherenci textu (shoda cílů s obsahem i myšlenková shoda jednotlivých částí textu)</li> <li>- používat správně a přiměřeně odbornou terminologii</li> </ul>
<b>Diskuse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjadřovat své názory a myšlenky kultivovaným a věcným způsobem, podkládat je argumenty a opačným myšlenkám či protiargumentům čelit věcně a s respektem k druhému</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyjádřit jasně svůj názor ke stanovenému tématu</li> <li>- naslouchat názorům ostatních</li> <li>- držet se tématu a navazovat na již řečené</li> <li>- reprodukovat správně obsah sdělení ostatních řečníků</li> <li>- podložit svůj názor konkrétními argumenty a příklady</li> <li>- na kritiku či jiné názory reagovat věcně, klidně a pomocí argumentů či otázek</li> <li>- vztahovat své názory a postoje k již existujícím filosofickým pozicím a využívat je pro svou argumentaci</li> </ul>

**Filosofické kompetence a příslušné dílčí dovednosti**

Filosofická kompetence	Definice (požadovaný výkon) Žák je schopen...	Dílčí dovednosti sloužící k rozvíjení kompetence (řazené se vzrůstající mírou náročnosti) Žák je schopen...
<b>Práce s pojmy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvářet a používat obecné a abstraktní pojmy a uvádět je do vzájemných vztahů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tázat se na význam pojmů, kterým nerozumí</li> <li>- vyhledat klíčové pojmy v textu či výpovědi</li> <li>- sestavit klíčové pojmy do vzájemných vztahů či vytvořit jejich strukturu odpovídající textu (např. prostřednictvím pojmové mapy nebo schématu)</li> <li>- uvádět k obecným pojmům příklady</li> <li>- zobecňovat a kategorizovat pojmy či sdělení</li> <li>- vymezit význam pojmu vůči podobným pojmům</li> <li>- definici pojmu</li> <li>- správně používat odbornou terminologii</li> </ul>
<b>Argumentace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat a ověřovat argumenty a odhalit argumentační strukturu textu/výpovědi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozeznat argument od tvrzení</li> <li>- popsat strukturu argumentu (premis, závěr)</li> <li>- formulovat vlastní argumenty</li> <li>- uvést příklady na podporu argumentů</li> <li>- odhalit argumentační chyby</li> <li>- uvést k argumentu protiargument</li> <li>- popsat argumentační strukturu textu/výpovědi</li> <li>- odhalovat skryté předpoklady argumentů a ověřovat jejich platnost</li> <li>- využívat ve své argumentaci filosofické znalosti (např. argumenty/protiargumenty filosofických autorů, porovnat vlastní stanovisko s určitou filosofickou pozicí apod.)</li> </ul>
<b>Řešení filosofických problémů a konfliktů</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat filosofický problém či otázku, uvést možné přístupy k řešení, navrhnout řešení a zhodnotit ho s ohledem na jeho důsledky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulovat filosofické otázky a problémy</li> <li>- uvést možné různé přístupy k řešení na základě zaujetí různých perspektiv (např. hledisek jednotlivých aktérů problému)</li> <li>- navrhnout/zvolit vlastní řešení a podpořit ho argumenty</li> <li>- pokusit se domyslet důsledky řešení</li> <li>- zhodnotit výhody a nevýhody daného řešení i s použitím filosofických znalostí</li> </ul>

<b>Reflexe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaujímat odstup od vlastních hledisek, zaujímat různá stanoviska ke svým i cizím zkušenostem a postojům, problematizovat je a kriticky hodnotit s ohledem na jejich pravdivost či vztah k osobním anebo společensky uznávaným hodnotám</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problematizovat zdánlivě samozřejmé věci a tázat se na principy věcí</li> <li>- zaujímat různé perspektivy</li> <li>- rozlišovat míru jistoty vlastního vědění</li> <li>- odhalovat vlastní či cizí skryté předpoklady a ověřovat jejich platnost</li> <li>- kriticky hodnotit informace, tj. posuzovat je v širším kontextu zohledňujícím jejich zdroj, účel a shodu s ostatními ověřenými informacemi, a domýšlet jejich důsledky</li> <li>- kriticky posuzovat vlastní i cizí názory a postoje vzhledem k jejich bezrozpornosti, pravdivosti či vztahu k vlastním anebo společensky uznávaným hodnotám</li> </ul>
<b>Odpovědné rozhodování a jednání</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- být si při svém rozhodování i jednání vědom vlastních hodnot, postojů i důsledků rozhodnutí či jednání pro sebe i ostatní, umět své rozhodnutí anebo jednání odůvodnit a nést za ně odpovědnost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- porovnávat různá jednání v konkrétních situacích s ohledem na jejich důsledky pro jedince, druhého i společnost</li> <li>- uvádět možné důvody různých jednání a porovnávat je s vlastními i společenskými normami</li> <li>- formulovat své postoje a hodnoty a uvádět je do vzájemných vztahů</li> <li>- uvádět důvody svého jednání a podpírat je argumenty</li> <li>- činit rozhodnutí na základě racionální analýzy vlastních důvodů i důsledků</li> <li>- nést za své jednání odpovědnost</li> </ul>

## ZÁVĚREM

V současné situaci stojí tedy na jedné straně pro školy a učitele závazný kurikulární dokument a počínající odborná diskuse na téma výuky filosofie, kterým však na druhé straně neodpovídá většina dostupných učebnic. Metodické či didaktické texty k výuce filosofie potom v českém jazyce nejsou publikované téměř vůbec. Chtějí-li gymnaziální učitelé naplnit obecné cíle stanové v RVP-G, nemají přesto doposud k dispozici žádnou systematickou oporu pro výuku filosofie.

V Německu se situace výrazně liší. Diskuse o možných podobách výuky filosofie tam probíhá od 70. let 20. století a odborné literatury, která zahrnuje jak monografie či sborníky, tak samostatný odborný časopis určený i pro učitele, existuje k tématu mnoho. Proto považuji za smysluplné zprostředkovat aspoň úryvky z této podnětné diskuse i českým učitelům a dalším odborníkům. Před uvedením vlastních didaktických textů se ještě krátce zastavme u toho, jak se didaktika filosofie v Německu vyvíjela a jaké otázky řeší v současné době.

## Německo

Na úvod je třeba vyjasnit, jak a v jakých podmínkách výuka filosofie na německých gymnáziích probíhá a v čem se liší od způsobu a podmínek výuky filosofie u nás. Konkrétní podoba gymnaziálního vzdělávání spadá do kompetence jednotlivých spolkových zemí. Proto se podoba výuky filosofie, jejíž přehled podává Anita Röschová,<sup>77</sup> v jednotlivých zemích liší. Neexistuje jednotný předmět filosofie, společný pro všechny spolkové země. Naopak, názvy a hlavně zaměření předmětu se v jednotlivých zemích liší: někde se vyučuje pouze etika, někde má předmět název „Hodnoty a normy“, někde „Praktická filosofie“, jinde zas prostě „Filosofie“. Také status předmětu je různý, obecně však lze říci, že se z velké většiny jedná o povinně-volitelný předmět či předmět alternativní k náboženství.<sup>78</sup>

Německá gymnázia jsou víceletá (5.–12. či 13. třída), filosoficky zaměřený předmět se ve většině zemí nabízí v průběhu celého studia, tedy po dobu několika let. V nižších ročnících jde o praktičtější zaměřenou etiku či praktickou filosofii, ve většině zemí je pak ve vyšších ročnících nabízena jako volitelný předmět filosofie. Základním rozdílem oproti našim podmínkám je tedy jednak to, že nejde o povinný předmět pro všechny studenty, jednak čas, který je filosoficky zaměřené výuce věnován. Zejména tento časový rozdíl je významný a v literatuře se projevuje podrobným rozpracováním filosofických myšlenkových postupů a metod, pro něž v našich podmínkách není takový prostor. I přesto považuji většinu podnětů z německé didaktiky za přenositelnou do českého prostředí, byť v menším rozsahu.

Novodobá didaktika středoškolské filosofie se v Německu objevuje na počátku 70. let, kdy vznikly dvě soupeřící teorie výuky filosofie, jejichž autory byli Wulff D. Rehfuß a Ekkehard Martens.<sup>79</sup> Takzvaná „debata mezi Martensem a Rehfüsem“ o směřování didaktiky filosofie přispěla v Německu k rozvoji didaktiky filosofie jako specifické disciplíny. Základní spor o pojetí výuky se týká jejího cíle a lze jej zjednodušeně převést na otázku, zda se mají učit dějiny filosofie (tedy komplex myšlenek obsažený ve filosofické tradici), či filosofické myšlení (komplexní dovednost samostatného kritického a reflektivního myšlení). Tyto dva základní přístupy k výuce filosofie lze vysledovat již dříve u Hegela, resp. Kanta.<sup>80</sup> Zastánci prvního přístupu, mezi něž se řadí i Rehfuß, chápou filosofii jako oblast vzdělání s vlastní hodnotou, která by měla s celou svou tradicí, texty a myšlenkami velkých filosofů přispět ve výuce k formování různých stránek osobnosti žáka (záleží na jednotlivých proponentech tohoto směru a na tom, na co kladou důraz). Druhý směr, ke kterému se řadí Martens, se zasazuje o výuku zaměřenou primárně na filosofické problémy a na žáka, cílem výuky by mělo být povzbuzení žáků k vlastnímu filosofickému myšlení, kterému tradice a filosofické

77 Celý odstavec vychází z údajů uvedených v: Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 58), s. 23–26.

78 Jako povinný předmět se učí v Berlíně Etika v 7–10. třídě a v Braniborsku tzv. LER (*Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*), tedy Utváření života – etika – religionistika, v 5.–10. třídě. Srv. tamt., s. 23–24.

79 Srv. Tiedemann, M., „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, in J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (ed.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (dále citováno jako *Handbuch*), Paderborn 2015, s. 14–17 (parafrázovaná pasáž s. 15).

80 Srv. tamtéž, s. 14.

texty slouží jako prostředek.<sup>81</sup> Tento druhý přístup v posledních dekádách v Německu jasně převažuje, byť se v posledních letech opět ozývají hlasy zdůrazňující důležitost filosofické tradice („kánonu“) pro vzdělání.<sup>82</sup>

Podívejme se nyní na tyto dvě hlavní koncepte německé didaktiky podrobněji.

## REHFUSOVA KONCEPCE ZALOŽENÁ NA TEORII VZDĚLÁNÍ A IDENTITY

Rehfusova koncepce vychází z obecně didaktického modelu založeného na teorii vzdělání. Dle ní je hlavním cílem vyučování vzdělávat žáky, tedy zprostředkovávat jim vybrané kulturní dědictví. Pro svou koncepci stanovuje Rehfus čtyři hlavní didaktické zásady:<sup>83</sup>

1. Didaktika filosofie musí být nutně filosofická. Tato teze znamená, že didaktika filosofie je součástí filosofie, tedy že její otázky je nutné řešit v rámci filosofie samé. Pro výuku plynou z tohoto předpokladu podle autora dva důsledky. Za prvé, pro výuku je určující její filosofický obsah, který by měl být žákům zprostředkován v co možná nejautentičtější podobě. Úkolem výuky filosofie je řešit problémy filosofie, ne problémy žáků. Za druhé, za hlavní prostředek výuky nelze považovat dialog (což je jednou z tezí Ekkeharda Martense), neboť filosofie sama nemá dle Rehfuse dialogickou povahu.
2. Didaktika filosofie se vztahuje k reflexi. Tím autor upozorňuje na své pojetí filosofie jako čistě teoretického oboru. Cílem výuky je rozvíjení teoretického myšlení žáků, výuka by se nijak neměla vztahovat k (možnému) jednání.
3. Má časové jádro. Tato teze je provázána s filosofickým obsahem. Dle Rehfuse musí výuka zohledňovat aktuální společensko-dějinné okolnosti. Didaktiku filosofie pak autor spojuje s teorií modernity, pro niž je klíčová krize identity subjektu, spočívající v nedostatku reflexe a sebepochopení. Úkolem výuky filosofie, a zároveň i hlavním zdůvodněním jejího smyslu, je dle Rehfuse pomoci žákům s překonáním této krize.
4. Musí své paradigma vykázat z hlediska teorie poznání. Rehfus za své výchozí paradigma označuje rozlišení subjektu a objektu, vycházející z Descarta, a koncepci J. Habermase, jenž vedle subjektu a objektu zohlednil rovněž jejich vztah.

Rehfus nenavrhuje žádné specifické metody pro výuku, resp. tyto metody načerpává ze samotné filosofie. Hlavním prostředkem výuky je tak rekonstrukce operací, které vedly k formulování a řešení filosofických problémů.

Navrhuje však konkrétní postup plánování výuky rozdělený do sedmi kroků, jež jsou vyhrazeny pro delší časový úsek než jednu vyučovací hodinu.<sup>84</sup>

1. Fáze představení problému, jejímž cílem je vzbudit zájem žáků.
2. Fáze asociací, jejímž cílem je vyjádřit mínění a předsudky studentů.

81 Srv. Martens, E., „Didaktik der Philosophie“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie: Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg 2003, s. 748–780 (cit. pasáž s. 753–4).

82 Srv. celé číslo časopisu *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*: „Kanon II“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 35, 2013, č. 3. Viz též Albus, V., „Kanon und Klassiker“, in: J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (ed.), *Handbuch*, cit. d. (pozn. č. 79), s. 252–260.

83 Pflister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, Stuttgart 2010, s. 178–180.

84 Tamtéž, s. 180–181.

3. Fáze plánování, jejímž cílem je, aby výuku řídili sami žáci (v souladu s vypracováním vlastního pojetí já).
4. Fáze vypracování, jejímž cílem je vypracovat určitou koncepci poznání na základě interpretace textu či volného rozpracování problému.
5. Fáze zproblematizování, jejímž cílem je rozebrat dosavadní pojetí daného předmětu z hlediska jeho koherence, předpokladů, důsledků apod.
6. Fáze rekonstrukce, jejímž cílem je utvářet identitu studentů pomocí reflexe právě ukončené výuky jak ve vztahu k její obsahové náplni, tak i k jejím aktérům, tj. samotným studentům.
7. Fáze přenosu, jejímž cílem je moci uplatnit naučenou látku na jinou oblast či jiný problém za účelem procvičení a kontroly dosažených cílů.

J. Pfister poukazuje<sup>85</sup> v souvislosti s tímto členěním na to, že jde o první návrh struktury výuky pro filosofii. Zároveň upozorňuje, že Rehfus na rozdíl od E. Martense nepředpokládá, že by studenti sami do výuky vnášeli vlastní filosofické otázky a problémy, a na rozdíl od francouzského didaktika Michela Tozziho nevěnuje pozornost psaní textů jako specifické filosofické dovednosti.

## MARTENSOVA DIALOGICKO-PRAGMATICKÁ KONCEPCE

Martensova koncepce vychází z komunikativní didaktiky a v mnoha ohledech je, jak již bylo uvedeno, protikladná vůči výše popsané koncepci Rehfusově. Hlavní a výchozí Martensovou tezí je tvrzení o konstitutivním vztahu didaktiky a filosofie. Martens totiž chápe reflexi a schopnost argumentovat jako teoretický a praktický proces učení a vyučování, tedy jako širě pojatou didaktiku. Filosofii je nutno také považovat za otevřený proces, „filosofie se určuje teprve v didaktickém procesu“.<sup>86</sup> Filosofie a didaktika se tak dle Martense navzájem určují a konstituují se jako didaktika filosofie. Ke zdůvodnění této teze Martens přináší čtyři argumenty, které zde nebudu podrobněji rozebírat, důležité jsou nyní ale didaktické maximy pro výuku, které z nich Martens vyvozuje:

1. Z pojetí filosofie jako „vydání počtu“ (tedy kritického přezkoumávání poznání včetně jeho předpokladů) vyvozuje Martens požadavek propojovat pojmy, pozice, historická data a texty do jedné argumentační souvislosti.
2. Pro Martensovo pojetí filosofie je důležitý důraz na subjektivní stránku filosofického myšlení, tedy na filosofujícího samého. Z tohoto subjektivního zaměření plyne potřeba vztahovat výuku k žákovi, předmět výuky by se měl žáků coby argumentujících a filosofujících nějak (do)týkat.
3. Pro Martensovu tezi je dále klíčové pojetí filosofie jako neustále se proměňujícího procesu poznání, ve kterém se stejně jako v průběhu dějin vědy mění paradigmata a normy určující platnost poznání. Z toho vyvozuje „nutnost zprostředkovávat filosofii jako ustavenou v dějinách a praktikovat ji jako konkrétní dějiny učení“.<sup>87</sup>
4. Dějinná určenost filosofie se konkrétněji projevuje také tím, že se proměňuje pojetí rozumu a racionality jako takové. Pro výuku to znamená potřebu nepřed-

85 Tamtéž, s. 181–2.

86 Martens, E., „Didaktik der Philosophie“, cit. d. (pozn. č. 81), s. 758.

87 Tamtéž, s. 760.

pojatého pojetí rozumu a zohlednění kupř. pocitů jako možných projevů jiného než racionálního způsobu myšlení.

Z těchto teoretických předpokladů vyvozuje Martens následující body týkající se výuky, které se zásadně liší od Rehfusovy koncepce. Výuku filosofie je nutno rozvíjet ve vzájemném rozhovoru, dialog představuje nezbytnou součást výuky. Tuto tezi Martens zdůvodňuje tím, že filosofie chápaná jako proces vyjasňování předpokladů a poznatků má dialogickou povahu (což ovšem jiní autoři včetně J. Pfistera zpochybňují).<sup>88</sup> Jeho tvrzení lze vysvětlit tím, že se podrobně zabýval Platónovou filosofií a jeho pojetí filosofie tak vychází ze sókratovské tradice společného hledání pravdy v hovoru.

Dalším aspektem, jímž se Martens liší od Rehfuse, je zaměření na jednání. Dle Martense panuje v současné době krize hodnotové orientace,<sup>89</sup> kterou lze překonat reflexí o vlastních důvodech jednání.<sup>90</sup> Úkolem výuky filosofie by tak mělo být pomoci studentům orientovat se v současném světě i ve vlastním životě. Z reflexe na jednání rovněž vyplývá obsahové zaměření na problémy dnešní doby a na problémy či otázky, jež při výuce kladou žáci. Na rozdíl od Rehfuse však Martens nestaví obsah ani cíle na první místo důležitosti, hlavní jsou pro něj metody, což plyne z jeho pojetí filosofie jako procesu vyjasňování.<sup>91</sup>

Ve svých pozdějších pracích už Martens tolik nezdůrazňuje bytostnou tematickou otevřenost výuky a roli dialogu jako hlavní výukové metody. Svou problémově zaměřenou koncepci naopak propracovává do podoby „metodického hada poznání“,<sup>92</sup> který zahrnuje 5 různých myšlenkových postupů (Martens je označuje jako „metody myšlení“), které se ve filosofii využívají: jedná se o postup fenomenologický, hermeneutický, analytický, dialektický a spekulativní.<sup>93</sup> Osvojení všech těchto metod při myšlenkovém zpracování filosofického problému je nezbytné pro výkon filosofické reflexe v jejím plném rozsahu a hloubce.

O velkém vlivu Martensovy didaktiky svědčí množství jeho následovníků, kteří podrobněji rozpracovávají jednotlivé aspekty jeho koncepce: Markus Tiedemann zdůrazňuje nezbytnost problémového zaměření.<sup>94</sup> Volker Steenblock rozpracovává pojetí filosofie jako „práce na *logu*“ a zohledňuje roli, již sehrává při porozumění jak nám samým, tak kulturním procesům.<sup>95</sup> Johannes Rohbeck razí teorii „transformace myšlenkových směrů do výuky“, jejímž cílem je rozpracovat myšlenkové postupy významných současných filosofických směrů tak, aby mohly sloužit jako výukové metody.<sup>96</sup>

88 Srv. Pfister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 83), s. 186.

89 Ve spojení s filosofií pracují němečtí oboroví didaktikové často s pojmem „Orientierung“, čímž se myslí schopnost vyznat se v současném světě i vlastním životě a odpovědně a vědomě svůj život utvářet. Tento pojem budu dále překládat jako „hodnotová orientace“.

90 Srv. Martens, E., „Didaktik der Philosophie“, cit. d. (pozn. č. 81), s. 764.

91 Tamtéž, s. 765.

92 Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (dále citováno jako *Methodik*), Hannover 2003, zejm. s. 54–58.

93 Podrobněji viz Martensův text v této antologii, s. 38 nn.

94 Srv. např. Tiedemann, M., „Problemorientierte Philosophiedidaktik“, *ZDPE*, 1993, č. 1, s. 86–95. Celý text viz s. 87 nn. této antologie.

95 Steenblock, V., *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Berlin 2011, s. 46 nn.

96 Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden 2010, s. 77 nn. Podrobněji k jeho pojetí viz s. 111 nn. této antologie.



## SOUČASNÁ SITUACE V NĚMECKU

V posledních letech proběhla v Německu změna rámcových vzdělávacích programů a učebních plánů, které se vedle obsahu zaměřují i na kompetence. V roce 2006 byly stanoveny jednotné požadavky pro maturitní zkoušku, závazné pro celé Německo.<sup>97</sup> Filosofické myšlení (*philosophieren*) je v tomto textu chápáno jako kompetence k reflexi,<sup>98</sup> kterou lze dále rozčlenit do tří dílčích kompetenčních oblastí:

1. Kompetence k vnímání a výkladu významu, která spočívá ve schopnosti „rozpoznat filosofické implikace v různých zdrojích a uvést do vztahu filosofické otázky a znalosti“.

2. Kompetence k souzení a argumentaci, jež spočívá ve „vyvozování, porovnávání a kritickém zkoumání, případně i hodnocení pojmů, myšlenkových postupů a argumentačních strategií a správném rozvíjení a zdůvodňování vlastních myšlenek“.

3. Kompetence k výkladu, která zahrnuje schopnost „vyjadřovat přiměřeně filosofické myšlenky a vybírat přitom z různých způsobů vyjádření“.<sup>99</sup>

Jádrem maturitní zkoušky je filosofická reflexe určitého problému. Ta opět sestává ze tří propojených, avšak rozlišitelných fází:<sup>100</sup> 1) Uchopení problému, jež spočívá ve formulaci problému a jeho zařazení do filosofického kontextu. 2) Zpracování problému prostřednictvím argumentace. 3) Zaujetí stanoviska k problému, jež může nabývat více podob: „zhodnocení problému, shrnující stanovisko, nové vymezení problému, možnosti zpracování problému z jiné perspektivy, modifikace probraných pozic i reflexe prezentativního způsobu zpracování“.<sup>101</sup> Jednotné požadavky pro maturitní zkoušku nijak neurčují obsah výuky, konkrétní problémové okruhy a témata stanovují rámcové vzdělávací programy jednotlivých spolkových zemí.

Jak plyne z Jednotných požadavků, kromě kompetenčního zaměření výuky<sup>102</sup> je za standard považován i problémový přístup a důraz na zaujímání vlastního odůvodněného stanoviska studentů.

## SHRNUTÍ

Podíváme-li se na jednotlivé koncepce souhrnně, asi nejvýraznějším jejich společným rysem je paradoxně to, co je činí odlišnými, a sice potřeba formulovat, co je filosofie, a z toho potom odvozovat podobu výuky. Jednotlivé koncepce přitom filosofii pojímají odlišně či akcentují její odlišné stránky. Tím se didaktika filosofie liší od jiných oborových didaktik, v kterých není třeba tolik vyjasňovat pojetí oboru, jeho smysl a cíl jeho výuky. Jak jsme viděli výše, je sama definice filosofie filosofickou otázkou, která ze své podstaty nemůže mít konečnou odpověď. Podobně nevyjasněné je vlastní určení filosofie v systému dalších věd.

97 *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie* [online]. Dostupné z: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Philosophie.pdf). Cit. 22. 7. 2016.

98 Tamtéž, s. 5.

99 Tamtéž, s. 5–6.

100 Tamtéž, s. 7–8.

101 Tamtéž, s. 8.

102 Kompetenční zaměření výuky filosofie v podání Anity Röschové bude podrobněji představeno níže, viz s. 60 nn. této antologie.

Přestože se však jednotlivé koncepce v pojetí filosofie liší, zdá se, že se shodují na jednom klíčovém aspektu, kterým je role, již přisuzují samostatné aktivitě studentů. Ačkoli se uvedené koncepce různí v míře, kterou této aktivitě přisuzují (rozdíl je např. mezi Rehfusovou a Martensovou koncepcí v tom, nakolik mohou studenti sami přinášet témata do výuky a určovat její vlastní obsah), všechny koncepce považují za hlavní obsah výuky filosofické myšlení, ne pouze reprodukci dějin filosofie. Jak lakonicky píše J. Pfister, základním cílem výuky filosofie je „naučit se filosoficky myslet“.<sup>103</sup> Rozdíl je opět v míře, či přesněji v důrazu, který jednotliví autoři kladou na osvojení myšlenek kanonických filosofů. Pro Rehfuse je například klasický filosofický obsah tím hlavním, z jeho strukturování výuky je však zřejmé, že studenti se sice seznamují s dějinami filosofie, ale činí tak na základě vlastní práce s textem, vlastní kritiky jednotlivých argumentů, pozic apod. Potvrzuje se zde tedy dvojí hlavní směřování didaktiky filosofie, na něž upozornil E. Martens: rozdíl mezi výukou zaměřenou spíše na dějiny filosofie (důraz na tradiční myšlenky, problémy) a výukou zaměřenou spíše na filosofické myšlení (důraz na dovednosti) můžeme zobecnit tak, že pro první směr je hlavním cílem porozumění obsahu filosofické tradice a filosofické dovednosti předpokladem a prostředkem jeho naplnění, kdežto u druhého směru je tomu naopak – hlavní cíl se tu spatřuje v rozvíjení filosofických dovedností a tradiční filosofický obsah je k tomu prostředkem. Toto zobecnění je však zjednodušující a mohlo by být zavádějící.

Rozvíjení dovedností pro Matense nepředstavuje konečný cíl, není samoúčelné. Hlavním cílem je přece schopnost žáků filosoficky reflektovat problémy vycházející z běžného života, schopnost uvědomovat si vlastní hodnoty, činit rozhodnutí na základě racionální volby apod. Protože je však tento cíl vysoce individuální, společným jmenovatelem, který je možné didakticky rozpracovat, zůstává právě rovina kompetencí či způsobů myšlení a reflexe. To ovšem nic nemění na tom, že hlavním cílem (a pro žáky motivací) je vyřešení či alespoň filosofické rozkrytí určitého problému, tedy filosofický obsah. Ten však není dle Martense určen zvnějšku (například místem, který určitému autorovi či myšlence přířkla filosofická tradice), ale tím, jak může být smysluplný a přínosný pro žáky. Volba filosofických textů či myšlenek potom vychází z toho, jak dobrou odpověď dokáží žákům poskytnout, ne z toho, nakolik je jejich autor známý či v rámci tradice uznávaný. Snaha propojit výuku filosofie s životem žáků, jejich otázkami a problémy, je přinejmenším jako východisko pro řešení filosofických problémů vedena přesvědčením o důležitosti role filosofického přístupu ke skutečnosti pro život každého člověka.<sup>104</sup> Pokud se výuka filosofie nebude žáků nijak týkat, těžko je o smysluplnosti filosofie přesvědčíme.

Fakt, že se i přes dílčí odlišnosti všechny uvedené zahraniční koncepce shodují v tom, že hlavní náplní výuky filosofie by mělo být filosofické myšlení, považuji za další zásadní argument pro tento přístup i v tuzemských podmínkách. Jak ukázalo vzájemné porovnání předválečných českých učebnic, i v nich se problémové otázky a důraz na vlastní myšlení žáků vyskytují častěji než ve většině českých učebnic současných.<sup>105</sup>

103 Pfister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 83), s. 17.

104 Srv. Martensovo pojetí filosofie jako čtvrté kulturní techniky níže, s. 38 nn. této antologie.

105 Srv. k tomu Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 31 n.

Zaměříme se nyní ještě na podrobnější vysvětlení smysluplnosti problémového zaměření, na kterém panuje v Německu shoda.

## DŮLEŽITOST PROBLÉMOVÉHO ZAMĚŘENÍ

Pokud má být cílem výuky rozvoj filosofického myšlení, ukazuje se dle mého problémový přístup jako nejvhodnější. Snaha vyřešit problém nebo odpovědět na položenou otázku je základním impulsem pro nastartování jakéhokoli (reflektivního) myšlenkového procesu, jak tvrdí například John Dewey: „Potřeba vyřešit problém je udržujícím a řídicím faktorem v celém procesu reflexe.“<sup>106</sup> Ve filosofii platí totéž.<sup>107</sup> Dějiny filosofie jsou sledem pokusů o odpovědi na filosofické otázky a problémy, s kterými se mysl člověka potýká. Na příkladu Jaspersova *Úvodu do filosofie*<sup>108</sup> lze ukázat, že jakýkoli z jím uváděných počátků filosofického myšlení, tedy údiv, pochybnost či otřes člověka (mezní situace), je vlastně jen odlišnou podobou tázání. Problémový přístup k výuce tak dle mého nejvíce odpovídá povaze filosofie.

Chceme-li, aby studenti v hodinách filosofie přemýšleli, musejí mít o čem. Tím něčím však nemůže být, alespoň ne na začátku, partikulární filosofická otázka typu „Jak souvisí látka a forma u Aristotela?“ ale nějaká otázka, kterou si studenti skutečně kladou či by si aspoň mohli klást a která je zároveň filosoficky relevantní. Jak opět uvádí Dewey: „Obecné výzvy k dítěti (či dospělému), aby myslelo, které nezohledňují přítomnost nějakého problému v jeho vlastní zkušenosti, s nímž se potýká a který narušuje jeho rovnováhu, jsou tak marné jako rady zvednout se za tkaničky od bot.“<sup>109</sup> Pro nastartování filosofického myšlenkového procesu proto považují za klíčovou nějakou otázku, problém či situaci, která má vazbu na život studentů.<sup>110</sup> V průběhu řešení této otázky se může formulace problému zpřesňovat, zobecňovat a nakonec se může i dospět k odbornějšímu rozpracování, odlišení různých, i odborných, pojmů apod. Počátkem by však měla být jasně srozumitelná otázka, která nabízí více možných odpovědí i bez jakýchkoli znalostí dějin filosofie.

Považuji za důležité upozornit ještě na nutnost rozlišovat mezi tematickým a problémovým zaměřením výuky. Jedna z oborově-didaktických otázek výuky filosofie se týká způsobu strukturování učiva, tedy zda obsah strukturovat historicky (dějiny filosofie), či tematicky (systematická filosofie). Problémové zaměření výuky se však s tematickým pojetím nekryje. Dějiny filosofie lze učit problémově, tedy tak, že dějiny myšlení sledujeme prostřednictvím hledání odpovědí na konkrétní problémové otázky a odpovědi filosofů konfrontujeme jak mezi sebou, tak s odpověďmi žáků. Naopak tematicky členěné učivo lze vykládat, aniž by studenti byli vedeni k jakékoli myšlenkové práci či formulaci otázek a hledání odpovědí na ně.

106 Dewey, J., *How We Think*, Boston 1910, s. 11.

107 Srv. např. argumentaci M. Tiedemanna v této antologii (s. 97 nn.), který ukazuje, že „problémové zaměření je filosofii imanentní“.

108 Jaspers, K., *Úvod do filosofie*, přel. A. Havlíček, Praha 1996, s. 15-16.

109 Dewey, J., *How We Think*, cit. d. (pozn. č. 106), s. 12.

110 Srv. též Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., Tiedemann, M. (ed.), *Handbuch*, cit. d. (pozn. č. 79), s. 7, kde je vztah k životu žáků uveden jako jeden z principů současné výuky filosofie.

## Závěr

Viděli jsme, že německá didaktika filosofie sdílí se zde zastávanou koncepcí nejdůležitější bod, totiž chápání cíle filosofické výuky jako rozvíjení filosofického myšlení žáků. Na rozdíl od RVP-G však němečtí didaktikové rozpracovali různé konkrétní možnosti, jak ve výuce k tomuto úkolu přistupovat a jak komplexní filosofické myšlení zpřístupnit většině gymnaziálních studentů. Návrhy jsou různé, stejně jako metodické postupy. Všechny z nich jsou dle mého soudu přenosné i do našich podmínek, byť třeba v menším rozsahu. Záleží jen na učitelích, který z přístupů jim bude nejbližší a čím se nechají ve své vlastní vynalézavosti inspirovat. Ostatně jako zdroj inspirace, a ne jako konkrétní a hotový návod, je chápána i tato kniha.

Na samý závěr budiž podotknuto, že ke všem níže uvedeným textům je třeba přistupovat kriticky. I v rámci didaktiky filosofie či obecnějšího diskursu se objevují dílčí či zásadnější výhrady k uvedeným koncepcím. Martensovi může být vytykáno například to, že některé z jeho metod, chápané samy o sobě, nejsou projevem filosofického myšlení či že filosofii příliš redukuje na jakousi techniku myšlení bez ohledu na obsah.<sup>111</sup> Podobné výhrady se objevují i v souvislosti s kompetenčním přístupem A. Röschové.<sup>112</sup> Přestože lze tyto výtky považovat do jisté míry za oprávněné, domnívám se, že pozitiva těchto textů převažují. A pokud čtenáře podnítl ke kritickému zamýšlení nad povahou filosofie, smyslem její výuky či je podnítl k podrobnější analýze podstaty filosofického myšlení, splní jejich zařazení do této antologie svůj cíl.

## Literatura

Použité zkratky:

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

„Kanon II“, *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 35, 2013, č. 3.

Adamová, L. a kol., *Základy filosofie, etiky: Základy společenských věd: Pro střední školy*, Praha 2010.

Albus, V., „Kanon und Klassiker“, in J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (ed.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, Paderborn 2015, s. 252–260.

Benyovszky, L. a kol., *Úvod do filosofického myšlení*, Plzeň 2007, s. 30.

*Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Philosophie* [online]. Dostupné z: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/>

Bílý, J., *Základy společenských věd II: Základy filozofie a psychologie*, Ostrava 2009.

Blecha, I., *Filosofie: Základní problémy*, 2., Olomouc 1996.

Brázda, R. a kol., *Společenské vědy pro střední školy, 4. díl. Průvodce pro učitele. Pracovní sešit*. Brno 2012.

Brüning, B. (ed.), *Philosophische Spurensuche. Ethik. Gymnasiale Oberstufe*, Leipzig 2010.

Dewey, J., *How We Think*, Boston 1910.

111 Srv. např. přehled kritických výtek v Pfister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 83), s. 186 n.

112 Srv. např. v češtině dostupný polemický spis K. Liessmanna (Liessmann, K., *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*, přel. M.Váňa, Praha 2015, s. 42–44). Podrobněji ke kritice kompetenčního přístupu viz Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 80 nn.

- Fürst, M., *Filozofie*, přel. A. Bakešová a M. Petříček, jr., Praha 1994.
- Hejduk, J., *Občanský a společenskovědní základ. Filosofie. Učebnice učitele*. Kralice na Hané 2011.
- Hejduk, T., „Idea university na střední škole“ [online], *Pedagogika*. 62, 2012, č. 3, s. 339–345. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>. Cit. 31. 1. 2013.
- Klieme, E. a kol., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* [online], Berlin 2003. Dostupné z: <http://www.intranet.bbsii-kl.de/media/Unterricht/Lehr-%20und%20Lernforschung/Klieme%20u.%20a.%20Expertise%20Bildungsstandards.pdf>. Cit. 8. 11. 2015.
- Klieme, E., Maag-Merki, K., Hartig, J., „Kompetence a jejich význam ve vzdělávání“ [online], *Pedagogická orientace* 20, 2010, č. 1, s. 104–119. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349/1002>. Cit. 31. 12. 2015.
- Kol. autorů, *Vom Sinn und Zweck der Welt. Philosophie. Gymnasiale Oberstufe*, Leipzig 2012.
- Liessmann, K., Zenaty, G., *O myšlení*, přel. J. Horák, Olomouc 1994.
- Liessmann, K., *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*, přel. M.Váňa, Praha 2015.
- Martens, E., „Didaktik der Philosophie“, in: E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie: Ein Grundkurs*, Reinbek bei Hamburg 2003, s. 748–780.
- Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (dále citováno jako *Methodik*), Hannover 2003.
- McGinn, C., „The Science of Philosophy“ [online], *Metaphilosophy* 46, 2015, č. 1, s. 84–103. Dostupné z <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/meta.12116/full>. Cit. 31. 8. 2016.
- Měšťánek, T., *Filozofie pro střední školy*, Plzeň 2012.
- Nida-Rümelin, J., Spiegel, I., Tiedemann, M. (ed.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, Paderborn 2015.
- Novotný, Z., *Jak (se) učit filosofii*, Olomouc, 2004.
- Pelcová, N. a kol., *Základy společenských věd IV. díl: Vztah ke světu jako celku*, Praha 2005.
- Pfister, J., „On the Role of the History of Philosophy in Teaching Philosophy“ [online], *Newsletter on Teaching Philosophy* 10, 2010, č. 1, s. 7–9. Dostupné z <http://www.apaonline.org/resource/collection/808CBF9D-D8E6-44A7-AE13-41A70645A525/v10n1Teaching.pdf>. Cit. 15. 9. 2016.
- Pfister, J., *Fachdidaktik Philosophie*, Stuttgart 2010.
- Preissová Krejčí, A., „Lze vrátit smysl výuce filosofie?“ [online], in J. Gunčaga, T. Jablonský, B. Nižnanský (ed.), *Interdisciplinární dialog odborných didaktik*, Ružomberok 2011. Dostupné z <http://oddid.ku.sk/dokumenty/prispevky/PreissovaKrejci.pdf> Cit. 15. 4. 2013.
- Průcha, J., „Rámcové vzdělávací programy: Problém vymezení kompetencí žáků“ [online], *Pedagogika* 55, 2005, č. 1, s. 26–36. Dostupné z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1652&lang=cs>. Cit. 15. 4. 2015.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále citováno jako RVP-G), Praha, VÚP 2007.
- Rohbeck, J., *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden 2010.
- Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, München 2009.
- Schlegelová, J., „Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia“, *Filosofický časopis* 43, 1995, č. 1, s. 127–138.
- Schmidt, D., „Reading literacy mit philosophischen Texten“, in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden 2009, s. 65–81.
- Schön, J., *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, Praha 2013.
- Sistermann, R. (ed.), *Weiterdenken, Band C*, Braunschweig 2012.
- Skalková, J., „Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti“ [online], *Orbis scholae* 2, 2007, č. 1, s. 7–20. Dostupné z [http://www.orbis-scholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_01.pdf](http://www.orbis-scholae.cz/archiv/2007/2007_1_01.pdf). Cit. 15. 4. 2015.

- Staněk, A., „Didaktika společenských věd“, in I. Stuchlíková, T. Janík a kol., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*, Brno 2015, s. 327–360.
- Steenblock, V., „Textkonstruktion und philosophisch-ethische Reflexivität“, in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden 2009, s. 47–63.
- Steenblock, V., *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, Berlin 2011.
- Šebešová, P., *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce], Praha, FF UK 2017. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140055390/?lang=cs>. Cit. 13. 5. 2017.
- Šil, P., Karolová, J., *Člověk na cestě k moudrosti*, Olomouc 2007.
- Šustrová, H., *Výuka filozofie* [Diplomová práce.], Brno, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity 2013.
- Tiedemann, M., „Genese und Struktur der Philosophiedidaktik“, in J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, M. Tiedemann (ed.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, Paderborn 2015, s. 14–17.
- Tiedemann, M., „Problemorientierte Philosophiedidaktik“, *ZDPE*, 1993, č. 1, s. 86–95.
- Tozzi, M., „Une approche par compétences en philosophie?“ [online], 2011, s. 2. Dostupné z <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>. Cit. 31. 5. 2014.
- [veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Philosophie.pdf](https://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/). Cit. 22. 7. 2016.

# Antologie

Texty byly do antologie vybírány tak, aby představily současné hlavní postavy německé didaktiky filosofie a zároveň aby svým obsahem pokryly hlavní témata současné diskuse.

**Úvodní část** zahrnuje texty spíše **teoretické**, které se věnují celkovému pojetí a zdůvodnění výuky filosofie anebo podrobněji rozpracovávají vybraný důležitý aspekt.

E. Martens představuje své pojetí filosofie jako kulturní techniky a rozpracovává způsoby filosofického myšlení do pěti výukových metod.

A. Röschová podrobně vypracovává kompetenční model pro výuku filosofie a navrhuje konkrétní filosofické kompetence včetně jejich dílčích dovedností a indikátorů míry jejich osvojení. V antologii jsou uvedené vybrané kompetence, jež pro výuku filosofie považují za nejdůležitější a pro tuzemské podmínky zároveň za relevantní.

M. Tiedemann poukazuje na důležitost problémového zaměření a uvádí konkrétní příklady pro jeho realizaci v praxi.

R. Siermann představuje konkrétní model strukturování výuky zaměřené na řešení filosofických problémů.

J. Rohbeck systematizuje způsoby filosofického myšlení, metody výuky a výukové prostředky.

Další, **metodická část** se věnuje konkrétním příkladům metod, které v naší didaktické literatuře nejsou příliš zastoupeny. Zahrnuje specificky filosofické komplexní metody, jako je

- práce s myšlenkovými experimenty (H. Engels)
- filosofické divadlo (Ch. Gefert)
- sókratovský rozhovor (M. Wittschier);

i konkrétní metody rozvíjející vybrané filosofické kompetence, jako je

- analýza pojmů (B. Brüningová)
- písemná argumentace (V. Haase)
- práce s textem (M. Wittschier)
- psaní vlastních textů (M. Wittschier)
- diskuse (M. Wittschier)

**Závěrečná část** antologie obsahuje pouze jeden text (D. Schmidt, P. von Ruthendorf), zato však většího rozsahu, a věnuje se problematice **hodnocení ve výuce filosofie**. Ukázka zahrnuje i konkrétní návrhy kritérií pro hodnocení vybraných typů úloh.

Text R. Siermanna (bonbónový model) a vybrané metody M. Wittschiera jsou doplněny vlastními příklady konkrétní možné aplikace do výuky. Tyto příklady jsou graficky odlišeny a nepocházejí ze zdrojových textů.

# Koncepce výuky filosofie

## Ekkehard Martens: Metodika výuky etiky a filosofie. Filosofické myšlení jako elementární kulturní technika<sup>1</sup>

### FILOSOFICKÉ MYŠLENÍ JAKO KULTURNÍ TECHNIKA

[...]

#### FILOSOFICKÉ MYŠLENÍ JAKO „KULTURNÍ TECHNIKA“?

Označení filosofie pojmem „kulturní technika“ vytváří především provokující analogii k běžným kulturním technikám čtení, psaní a počítání.<sup>2</sup> Stejně jako u dalších kulturních technik, i toto označení ovšem snadno vede k mylnému chápání, jako by jím byly myšleny pouze instrumentální dovednosti, mechanicky použitelné v jakékoli kultuře či pro jakýkoli způsob života. Proto je třeba výraz „kulturní technika“ blíže vysvětlit, a to obě jeho složky.

Filosofie či filosofické myšlení je *kulturní technika*, která k naší kultuře patří ve vícerém smyslu:

1. Filosofické myšlení vzniklo nejprve – z *genetického* hlediska – především v naší specificky řecko-evropské kultuře a tvoří součást našeho evropského kulturního dědictví.
2. Filosofické myšlení můžeme dále – z *antropologického* hlediska – považovat za obecný znak naší lidské přirozenosti, neboť k její kultuře patří, že člověk se coby „živočích používající symboly“ (*animal symbolicum*)<sup>3</sup> k dané skutečnosti vztahuje v reflexivním odstupu pomocí jazyka a dalších symbolických forem, místo aby jednal pouze na základě instinktivního reflexu. V tomto smyslu by bylo možné filosofické myšlení spatřovat dokonce již v jeskynních malbách.

1 Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (dále citováno jako *Methodik*), Hannover, Sibert Verlag 2003, s. 30–36, 43–58, 61–64, 149–151.

2 Martens, E., „Philosophieren als vierte Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, *ZDPE*, 1995, č. 1, s. 1–4; Martens, E., „Lesen, Schreiben, Rechnen – Philosophieren als vierte Kulturtechnik. Konsequenzen aus Kants Didaktik“, in S. Dietz a kol. (ed.), *Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach*, Frankfurt am Main 1996, s. 71–83; Martens, E., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999, s. 184 nn.

3 Cassirer, E., *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Hamburg 1996, s. 51.



3. Dále filosofické myšlení patří – z *deskriptivního* hlediska – k (západní) modernitě, která se vyznačuje především reflexivním, demokratickým rozhodováním.
4. Filosofické myšlení však především patří – z *normativního* hlediska – ke smysluplnému, lidskému způsobu života. Je sice také užitečným nástrojem pro přežití coby kritika vědecko-technických nároků na poznání v moderním světě, určeném vědou a technikou. Především má ale účel samo o sobě a je výrazem smysluplného, sebeurčujícího života.
5. Z *didakticko-metodického* hlediska je nakonec filosofické myšlení jakožto kulturní techniku možné kultivovat či vůbec přivést k životu, samo se totiž „přirozeně“ nevyskytuje – nikdo se nerodí jako filosof či s obzvláštním filosofickým nadáním.
6. Pokud všechny charakteristiky shrneme, je filosofické myšlení – z hlediska jeho *oprávnění* – kulturní technikou v rámci školy, jejímž účelem je schopnost kritického posuzování, utváření osobnosti a demokratická výchova.

Kulturní technikou, abychom ozřejmili druhou část pojmu, je filosofické myšlení dále

1. ve smyslu *uměleckého řemesla* či *řemeslné zručnosti* (řec. *techné*). Nelze ji redukovat pouze na mechanický aspekt, stejně jako ostatní kulturní techniky čtení, psaní a počítání.<sup>4</sup> Filosofické myšlení je sice možné do určité míry učit a naučit se mu, například v podobě pojmového a argumentačního umění, nevyčerpává se ale schématickým používáním pravidel a znalostí interpretačních možností. Totéž platí i pro kulturní techniky čtení, psaní či počítání, jakož i pro techniky dýchání, tancování, malování, meditování či milování. Jako technika je filosofické myšlení, jako každé řemeslo, nakonec odkázané na neregulovatelný „cit“, například jak při zvažování důvodů a protiargumentů najít pokaždé správný střed, jak přiměřeně posoudit jednotlivý případ, jak zvolit vhodný moment pro určitý argument či jak dát prostor dobrým nápadům.
2. Filosofické myšlení není dále technikou jen po formální stránce, např. jako kořektní argumentace či vyjasnění pojmů, ale i po stránce obsahové coby *nauka o materiálu* či jako *topika relevantních hledisek a výkladových vzorců*. Především díky znalosti dějin filosofie může filosof v diskusi lépe rozpoznat hlavní, sporné pojmy a vnést do ní další hlediska, například rozlišení základních pojmů jako „rozum“, „hodnoty“, „osoba“ či „vědění“. Dějiny filosofie jsou základem hermeneutického vzdělání.<sup>5</sup>
3. Za třetí není *filosofie* coby technika zcela oddělitelná od svého *nositele*, podobně jako není řemeslná zručnost oddělitelná od řemeslníka či kuchaře. Stejně jako v případě nauky o pravidlech či materiálu řemeslníka anebo kuchaře je sice možné formální a obsahové filosofické vědění vyučovat z vnějšího pohledu jako danou skutečnost a také se mu tak učit, primárně se ale odehrává z vnitřního pohledu první a druhé osoby jako svobodný, nevynutitelný děj (společného) údivu,<sup>6</sup> tázání, pochybování, tvrzení či společného hovoru za účelem formování lidského života.
4. Jako kulturní technika formování lidského života je filosofické myšlení *elementární* ve smyslu základní, jednoduché a nepostradatelné. Filosofické myšlení je za prvé

4 Dehn, M., *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*, Berlin 1999.

5 Steenblock, V., *Kleine Philosophiegeschichte*, Stuttgart 2002.

6 Martens, E., *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, Leipzig 2003.

elementární především coby základní technika, pokud sókratovským způsobem jako „vydání počtu“ zkoumá základní předpoklady našeho každodenního i vědeckého myšlení a řeči a snaží se je pochopit. Filosofii tak nelze pojímat jen jako další základní kompetenci či dovednost, jak zdůrazňuje Matthew Lipman: „Reasoning [...] is not the fourth R [totiž: reading, writing, arithmetic; E. M.]. It is instead, with reference to the basic skills, foundational“.<sup>7</sup> V souladu s tímto tvrzením šel Matthew Lipman v Sókratových stopách, když pod heslem „Philosophy goes to school“ využíval elementární filosofické myšlení již při práci s dětmi.<sup>8</sup>

Za druhé je tato kulturní technika elementární ve smyslu jednoduchosti, neboť nepředpokládá žádné předchozí odborné znalosti filosofie. Při prvních počátečních krocích ji naopak může využívat prakticky každý.

Za třetí je elementární ve smyslu nepostradatelnosti, neboť je coby účel sám o sobě pro svobodný lidský život důležitá stejně tak, jako jsou pro něj důležité živly oheň, voda, vzduch a země, ale i jako prostředek racionální domluvy v demokratické společnosti a komplexním světě.

Celkově zaujímá filosofické myšlení coby elementární, nemechanizovatelná kulturní technika formování lidského života místo mezi pouze mechanicky použitelnou sofistikou a svobodným myšlením v sókratovském smyslu, které závisí na konkrétním jednotlivci. Stejně tak Platón v dialogu *Sofisté* sice zdůrazňuje blízkost filosofie k sofistickému umění sporu – „jako vlk psu“ –, kritizuje však „ušlechtilou sofistiku dobrého rodu“ a kritizuje sofistiku rovněž coby manipulativní eristiku či pouhou potřebu mít pravdu nebo záměrné překrucování významu slov.<sup>9</sup>

V podobě „ušlechtilé sofistiky“ udržuje filosofické myšlení rovnováhu mezi „eristickou“ argumentační technikou a nedostupným usilováním o moudrost. Na jedné straně se Sókratés sám ukazuje jako mistr sofistiky, např. v dialogu *Theagés*, a v dialogu *Euthydémos* se k ní dokonce výslovně hlásí jako k součásti filosofie. Proto je v Aristofanových *Oblacích* do určité míry oprávněně vysmíván jako vrchní sofista a později odsouzen athénským soudem kvůli „kažení mládeže“. Na druhé straně Sókratés neustále zdůrazňuje své „umění lásky“ jako „lásku k moudrosti“ a distancuje se od učitelů, kteří po způsobu sofistů nabízejí jakékoli dostupné vědění. Podobně zdůrazňuje Platónův žák Aristotelés ve své *Rétorice*,<sup>10</sup> jak je pro filosofii užitečné procvičovat sofistický způsob argumentace, aniž by s ním ovšem filosofii jako celek ztotožňoval. Na Sókrata se výslovně odvolává i Adorno, když rozlišuje filosofii jako „obor“ a „ne-obor“.<sup>11</sup>

Filosofické myšlení jako elementární kulturní dovednost má dlouhé dějiny, alespoň co se týká univerzitního vzdělání. Filosof Günther Bien tak například poukazuje na roli filosofie na univerzitách od středověku: „Filosofická neboli nižší fakulta se tehdy nazývala (a tak to zůstalo až do 18. století) artistická fakulta. To znamená, že se zde pod označením sedm svobodných umění (*septem artes liberales*) zprostředkovávaly a osvojovaly obecné studijní a kulturně-technické předpoklady, které byly považovány

7 Lipman, M., *Thinking in education*, Cambridge 1991, s. 33 n.

8 Srv. Martens, E., cit. d. (pozn. č. 2), s. 85 nn.

9 Platón, *Soph.* 231 b.

10 Aristotelés, *Rhaet.* I,1,1355 b.

11 Adorno, T. W., *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung*, sv. 1, Frankfurt am Main 1973, s. 48.

za nezbytné pro úspěšné absolvování vyšších fakult [lékařské, právnické, teologické; E. M.], jež teprve připravovaly na výkon povolání,<sup>12</sup> mezi nimi byla mimo jiné i filosofie v podobě „dialektiky“ neboli pojmově-argumentační techniky.

Tradice „*septem artes liberales*“ je také pro Biena dobrým důvodem pro zavedení „základů etiky a filosofie“ pro všechny gymnaziální studenty vzdělávacího programu učitelství v Bádensku-Württembersku, přičemž tento předmět lze považovat za obnovení zrušeného úvodu do filosofie.<sup>13</sup> Podobně pod označením „*cultivating humanity*“ požaduje i americká filosofka Martha C. Nussbaumová více filosofie v rámci vzdělávání na *college*.<sup>14</sup>

## K ČEMU SLOUŽÍ VÝUKA FILOSOFIE VE ŠKOLE?

Pokud může být filosofie či filosofické myšlení populární a jako elementární kulturní technika přístupná i školám, ještě z toho neplyne, že by na školách také skutečně měla být vyučována. K čemu je tedy výuka filosofie ve škole? Výuku filosofického myšlení jako elementární kulturní techniky na školách lze obhájit ze tří hledisek: 1. z hlediska imanentního sebepojetí školské instituce v demokratické společnosti, 2. z hlediska společenské situace žáků v moderní vědeckotechnické době a především 3. z hlediska osobní, existenciální volby směřování vlastního života.

1. Za prvé lze výuku etiky a filosofie obhájit z hlediska imanentního sebepojetí školské instituce v demokratické společnosti. Škola v demokratické společnosti nechápe sama sebe jen jako místo vzdělání ve smyslu vědomostním, ale i ve smyslu utváření osobnosti. Neměla by dle svého sebepojetí pouze zprostředkovávat vědění, ale také, vedle dalších instancí jako rodina, církve či *peer groups* [skupina vrstevníků; pozn. překl.], vést děti a mládež k tomu, aby si uměly svůj osobní, pracovní a politický život vytvářet autonomně a na vlastní zodpovědnost. Instituce školy se tedy v demokratické společnosti chápe v širším smyslu jako škola osvěty, a k ní se hodí filosofie coby osvěta. Filosofie, která podle doplněné Spaemannovy formulace sama sebe pojímá jako metodické probírání životně důležitých základních otázek, je „vhodná do školy“. Podíváme-li se, jak si navzájem odpovídají škola a filosofie osvěty, lze filosofii na školách obhájit pomocí praktického sylogismu:

a) Pokud školy mají dle svého vlastního trvajícího sebepojetí sledovat ve svých výukových či vzdělávacích programech cíle jako přemýšlivost, samostatnost či demokratické smýšlení (normativní premisa) a

b) pokud může tyto cíle naplňovat přednostně a nenahraditelným způsobem filosofie coby metodické probírání základních otázek (deskriptivní střední člen)

c) pak je výuka filosofie na školách nezbytná (závěr).

12 Bien, G., „Ethik im universitären Studium für das höhere Lehramt“, in Ch. Mandry, J. Dietrich (ed.), *Ethisch-philosophische Grundlagen im Lehramtstudium*, Tübingen 2001, s. 19.

13 Martens, E., „Philosophicum elementare. Zur (Wieder-)Einführung von Philosophie in der Lehrerbildung“, in K. R. Lohmann, T. Schmidt (ed.), *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*, Frankfurt am Main 1998, s. 196–208.

14 Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge 1997; Nussbaum, M. C., „Kosmopolitismus heute: Tatsächliche Chancen aller auf ein vollauf gutes Leben (Interview mit A. Kallhoff)“, *ZDPE*, 2001, č. 1, s. 53–54.

Bez filosofie nemůže škola v žádném případě dostat svému vzdělávacímu úkolu v plném rozsahu. Vzdělání jako schopnost „vztahovat se v aktu svobody k tomu, co jsme se dosud naučili a zakusili, je v západní tradici od Sókratových časů znakem skutečného učení, které proměňuje vlastní struktury. To je také původní smysl slova vzdělání [*Bildung*].“<sup>15</sup>

Mezi školou a filosofií ovšem panuje napjatý vztah. Filosofie se musí přizpůsobit institucionálním požadavkům na vzdělání ve formě výukových plánů a mít podobu takového vědění a dovedností, které lze vyučovat a naučit se je. Instrukce školy obecně a výuka etiky a filosofie zvláště se naopak musí vyrovnat s požadavkem neredukovaného filosofického myšlení coby vzdělávání, například v podobě reflexivního způsobu vyučování a učení se a přezkoumávání výsledků učení. Filosofie musí mít podobu přiměřenou škole a škola podobu přiměřenou filosofii. Škola se sice ve svých vzdělávacích a výukových plánech chápe jako místo osvěty v oblasti životně důležitých základních otázek osobní existence, společnosti a vědy, bez filosofie ale jako škola osvěty nemůže poskytnout dostatečný systematický trénink kompetence umožňující osvětu v těchto oblastech [*Aufklärungskompetenz*].

Podobně se zasazuje Hartmut von Hentig ve své knize „Die Schule neu denken“ za trénink schopnosti reflexe neboli „kompetence umožňující osvětu“ v reflexivní, osvícen(ské) škole: „Škola sama se musí stát ‚filosofickou‘, mohl bych také říci ‚sókratovskou‘.“<sup>16</sup> Svým požadavkem „sókratovské“ školy uchopil von Hentig z věcného hlediska stejnou myšlenku, jakou sledoval již v 20. letech Leonard Nelson svou „sókratovskou metodou“ a která nově ožívá od 60. let ve „filosofii pro děti“ Matthewa Lipmana<sup>17</sup> a stála také coby hlavní myšlenka za studií UNESCO „Philosophy and Democracy in the world“.<sup>18</sup>

2. Za druhé se výuka filosofie na školách může obhájit z hlediska svého úkolu učinit z žáků samostatné a dospělé účastníky veřejného a politického diskursu o společných, životně důležitých základních otázkách. Žijeme, jak zdůrazňuje filosof vědy Jürgen Mittelstraß, v „racionální kultuře“, která ve svém jádru odpovídá sókratovskému „vydání počtu“.<sup>19</sup> To, na čem dle něj v takové kultuře záleží, je „orientovat se v myšlení a prostřednictvím myšlení. Ne kvůli tomu, abychom se stali šedými racionalisty, ale abychom se vyznali v racionální kultuře. Ne proto, abychom se přizpůsobili, ale abychom mohli pochopit sebe sama coby subjekty této kultury. [...] Život, obzvlášť v moderních racionálních kulturách, je příliš komplexní, příliš náročný na to, abychom ho přenechali specialistovi, který byl ve svém oboru vzdělán příliš brzy.“<sup>20</sup>

Reflexivní orientace, vyžadovaná Mittelstraßem, platí především pro současnou přelomovou situaci v době vědeckotechnické moderny. Oproti dřívějším časům, jak se soudí, už nemáme spolehlivé jistoty, odkud jsme přišli, jak se v tomto světě vyznat

15 Peukert, H., „Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart“, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 1992, s. 113. Srv. Steenblock, V., *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*, München 1999.

16 von Hentig, H., *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München 1995, s. 92.

17 Martens, E., cit. d. (pozn. č. 2), s. 16 nn.

18 Droit, R.-P., *Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey*, Paris 1995.

19 Mittelstraß, J., *Die Modernität der Antike (Konstanzer Universitätsreden)*, Konstanz 1986, s. 31.

20 Tamtéž, s. 34 n.

a kam naše cesta míří či by mířit měla.<sup>21</sup> Takovéto jistoty po dlouhou dobu zprostředkovávaly náboženská víra a tradice, v současné době ale stále více ztrácí svou schopnost poskytovat orientaci. I poslední bašta nalezeného smyslu a pospolitosti, víra ve vědeckotechnický pokrok, stále výrazněji ustupuje skeptickému postoji, protože poznáváme i stinné stránky pokroku. Současná problematická situace zjevně vyvolává úvahy o tom, co můžeme vědět, co máme dělat, v co smíme doufat, co jsme jako lidé a, navíc ke čtyřem Kantovým klasickým otázkám filosofie, jak chceme žít. Obzvláště dnes tedy potřebujeme, či naši žáci potřebují, elementární, aplikované filosofické myšlení, které se pustí do takovéhoho přemýšlení v celé jeho šíři.

3. Veřejný demokratický diskurs rozhodně závisí na tom, zda jsou společnost a jednotlivci, kteří v ní žijí, ochotní a schopní orientovat se v životě na základě vlastního přemýšlení místo na základě předpisů autorit. Primárním základem oprávnění filosofie na školách proto není institucionální či společenský vzdělávací úkol školy, nýbrž osobní, existenciální životní perspektiva jedince, například v podobě sókratovského přesvědčení, že „život bez zkoušení není člověku hoden žití“.<sup>22</sup>

Samozřejmě nelze nikoho nutit, aby se stal umělcem, sportovcem či filosofem. Ale stejně jako je tomu v případě umění a sportu, tak i filosofii bychom měli ve škole dát prostor, aby ji žáci mohli poznat a vypořádat se s ní. Nakolik jedinec integruje filosofické myšlení do vnitřní perspektivy vlastního způsobu žití, je na jeho svobodném rozhodnutí, které si na něm nelze vynutit. Instituce školy však alespoň může a měla by umožnit autonomní učební procesy filosofického myšlení, za něž zodpovídají sami žáci, v dialogické formě.

## PARADIGMA METOD

### METODY A METODIKA

Otázka oborově specifické metodiky pro výuku etiky a filosofie je relativně nová. Souvisí to jednak s tím, že předměty etika a filosofie musely nejprve vůbec obhájit své zařazení do vzdělávacích programů, jednak s tím, že sama otázka metod je v rámci filosofie sporná. Po delších úvodních fázích se vyučovací předměty „etika“ – pod různými názvy – a „filosofie“ do jisté míry etablovaly ve skoro všech německých spolkových zemích, naposledy v Severním Porýní-Vestfálsku jako „praktická filosofie“,<sup>23</sup> takových zemí přibývá i v Evropě<sup>24</sup> a pozorovaná tendence je dokonce příznačná celosvětově.<sup>25</sup> Zatímco v úvodních fázích stály v centru pozornosti otázky týkající se oprávnění těchto předmětů, jejich cílů a obsahu, ve fázi etablování se klade důraz spíše na metodické otázky.

21 Srv. Martens, E., *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*, Stuttgart 1997, s. 5 nn.

22 Platón, *Apol.* 38a, překlad F. Novotný.

23 Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.), *Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung* (dále citováno jako *Praktische Philosophie in NRW*), Düsseldorf 2002.

24 Brüning, B., *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*, Leipzig 1999, s. 182 nn.; srv. Gründer, C., Gruschka, A., Meyer, M.A. (ed.), *Philosophie für die europäische Jugend*, Münster 1997.

25 Droit, R.-P., cit. d. (pozn. č. 18).

V obou případech je to podobné jako při cestování. Když už nejsme tolik zaměstnání otázkami, kam a zda vůbec někam vyrazíme a co bychom tam všechno mohli vidět, můžeme se více soustředit na podobu cesty samotné.

Oproti tomu při vzdělávání učitelů a v bezprostřední školní praxi stojí od počátku v popředí metodická otázka, jakou podobu dennodenně dávat výuce, aby byla co nejlepší. V relativně nové výuce etiky a filosofie ovšem z metodologického hlediska panuje větší či menší nejistota. Učitelé z praxe sice zpravidla disponují bohatým repertoárem vzorců chování a obecných vyučovacích metod. Především s ohledem na výuku etiky a filosofie v nižších třídách, a k tomu navíc na jiných než gymnaziálních školách, ovšem zesiluje nedůvěra mnoha vyučujících, kteří jsou dobře vzdělaní ve svém oboru, ale i mnoha učitelů s jiným zaměřením, zda často doporučované názorné metody, jež vyžadují aktivitu žáků, představují vhodný prostředek pro výuku filosofie, která je dle jejich názoru nutně abstraktní, zaměřená na principy a systematická. Obávají se, že jsou tyto metody pouze vnějšími, možná dokonce škodlivými ústupky zejména vůči mladším a nenadaným žákům.

Například filosof a matematik Friedrich Kambartel kritizoval v 70. letech především na matematické výuce teorie množin „didaktický ohled“<sup>26</sup> a rozpoutal také diskusi o vztahu mezi didaktikou a filosofií. Kambartel kritizoval vyučování, které „na místo ‚racionální‘ struktury [...] staví iracionální, k žákovi vztažený postup“ nebo se snaží nahradit „pochopení problému rétorickým uspaním možné kritické pozornosti žáků na obtížných místech (např. odvedení pozornosti *názornými analogiemi*)“.<sup>27</sup>

Kritika Jense Soentgena jde ještě dál a zpochybňuje, zda lze vůbec filosofii vyučovat a naučit se ji metodicky, protože filosofie dle něj žádnou metodu nemá. Pokus pěstovat filosofii metodicky a také ji tak vyučovat se podle Soentgena podobá spíš kouzlu „lovecké magie“ či je pouhým „snem pedagogiky lpící na rovnosti příležitostí“. Takové pojetí totiž předpokládá, že lze pomocí určité „metody, kterou stačí jen použít“, dospět ke spolehlivým filosofickým výsledkům stejně jako podle pravidel dělení.<sup>28</sup>

Takovýto verdikt o metodách spočívá na přesvědčení, že člověka napadají filosofické myšlenky samy od sebe tím, že „prostě myslí“.<sup>29</sup> Potom by bylo například „mytí nádobí“ nebo „držení palců“<sup>30</sup> skutečně stejně zbytečné, škodlivé či užitečné jako jakékoli sebelépe vymyšlené vyučovací metody. Pokud chtěl Soentgen poukázat na nebezpečí metodického nátlaku, je třeba dát mu za pravdu. Znalosti sice nelze vynutit, je ovšem možné metodicky je připravit. Pro školní výukovou praxi již existuje množství metodických návrhů v metodikách, učebních plánech či jednotlivých příkladech dobré praxe. Je ovšem nutné doplnit přesnější vysvětlení toho, co jsou specificky filosofické metody a jim odpovídající metody výukové, a zejména toho, jak může mnohost metod vytvořit jednotu filosofického myšlení ve výuce.

26 Kambartel, F., „Thesen zur ‚didaktischen Rücksichtnahme‘“, in: *ZDP*, 1979, č. 1, s. 15–17.

27 Tamtéž, s. 15.

28 Soentgen, J., „Die philosophische Methode als Jagdzauber“, *ZDPE*, 1996, č. 1, s. 64.

29 Tamtéž, s. 66.

30 Tamtéž, s. 66, 68.

Nejprve je třeba vyjasnit očividně víceznačný pojem „metoda“:

1. Za prvé vychází každá filosofie ve smyslu *metody myšlení* či *poznání* z určitých noetických premis, např. že se poznání odvozuje ze smyslové zkušenosti, z čistého rozumu či z používání jazyka. Tomu odpovídají rozdílné metodické koncepte filosofického myšlení či rozdílné filosofické směry.
2. Od obecných metod myšlení anebo poznání je třeba za druhé odlišit *filosofické pracovní metody* či *techniky*, které určují, jak lze v jednotlivých případech získat poznatky ze smyslové zkušenosti, z čistého rozumu nebo používání jazyka.
3. *Filosofické výukové metody* za třetí ukazují, jak můžeme filosofické pracovní metody a techniky pomocí obecných vyučovacích metod oborově specificky využít k tomu, abychom žákům dopomohli k filosofické práci a vlastním myšlenkám. Přitom může výuka filosofie a etiky čerpat i z metodik příbuzných oborů, jako je výuka mateřského jazyka<sup>31</sup> a náboženství.<sup>32</sup>
4. *Obecné vyučovací metody*<sup>33</sup> dále často více či méně výslovně využívají filosofické metody myšlení a poznání, zejména metody fenomenologie a hermeneutiky. U vyučovacích metod musíme kromě toho rozlišovat nefilosofické a filosofické metody. Zatímco první jsou užitečným prostředkem k dosažení účelu výuky, u druhých prostředek a účel z větší části splývají. Například volná nebo řízená výuková diskuse může jistě vést k filosofickým myšlenkám, zatímco „sokratovský rozhovor“ už sám proces filosofického myšlení realizuje a nechává filosofické myšlenky vyjít najevo.
5. Dále je možné, za páté, realizovat různé metody rozdílnými *prostředky*. Něco vnímat, někomu rozumět, analyzovat pojmy, vést spory či sledovat spekulace lze například ústně, písemně, v obrazech či pantomimicky.
6. Na závěr každá výuková metodika spočívá na různých modelech obecné didaktiky či *metodách učení*.<sup>34</sup> Například pro didaktiku a metodiku etiky a filosofie, jež mají za cíl naučit filosoficky myslet, se příliš nehodí koncepte založené na teorii učení či informace, které chtějí především optimalizovat efektivitu učení, nýbrž se pro ně hodí spíše komunikační modely, odpovídající dialogickému procesu filosofického myšlení. Pokud je cílem naopak naučit filosofii, přijdou vhod spíše modely „výkladového“ vyučování než modely výuky, jež „nechají žáky objevovat“.<sup>35</sup>

Nejdůležitějším zdrojem každé metodiky je fantazie samotného učitele a jeho zkušenost s výukou. Filosoficky myslet se naučíme jen filosofickým myšlením, podobně jako plavat se naučíme jen plaváním. K oběma ale patří kromě cvičení, jistého nadání a nadšení i obsahové a metodické poznatky a dovednosti. Samozřejmě nelze filosofické

31 Runtenberg, Ch., *Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik*, Freiburg i. Br. - München 2001.

32 Verweyen-Hackmann, E., Weber, B. (ed.), *Methodenkompetenz im Religionsunterricht. Unterrichtspraktische Konkretionen von Fach- und Arbeitsmethoden*, Kevelaer 1999.

33 Meyer, H., *Unterrichtsmethoden*, sv. 1 a 2, Frankfurt am Main 1987; Peterßen, W. H., *Kleines Methoden-Lexikon*, München 1999.

34 Heintel, P., *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung*, Wien 1978; Jank, W., Meyer, H., *Didaktische Modelle*, Frankfurt am Main 1991; Meyer, M.A., *Didaktik für das Gymnasium*, Berlin 2000.

35 Otto, G., „Vorwort“, in M. Glatzel, E. Martens (ed.), *Philosophieren im Unterricht 5-10*, München - Wien - Baltimore 1982, s. 8.

myšlenky vynutit jako nějakým „loveckým kouzlem“,<sup>36</sup> jak to zdánlivě sugerují někteří technici vyučování pro výuku obecně. Myšlenky k nám ale nepřicházejí samy od sebe, nýbrž mohou být více či méně dobře rozpracovány a připraveny. To, že má někdo vrozený talent od přírody, je spíše výjimka, a navíc se určitě učil od ostatních.

Vhodnost určitých vyučovacích metod pochopitelně nemůžeme posoudit, pokud je nezkoumáme jako prostředek k dosažení jejich specifického cíle. Pokud předpokládáme spolu se Soentgenem, že jde o to „prostě myslet“,<sup>37</sup> nabízí se otázka, co znamená „prostě myslet“ či prostě filosoficky uvažovat. V každém případě je jasné, že pozorovat obrazy, číst texty, vyjasňovat pojmy a argumenty, vést dialog či mít různé myšlenky a nápady neznamená samo o sobě filosoficky myslet. Nemusíme být skeptičtí vůči všem metodám, abychom uznali, že získání specificky filosofického poznání prostřednictvím těchto metod není nikterak očividné. Proto je zapotřebí dále vyjasnit, v čem přesněji spočívá filosofické myšlení a zda existují specifické metody filosofického myšlení, které můžeme pomocí vhodných vyučovacích metod použít jako specificky filosofické výukové metody.

#### METODOLOGICKÉ POZNÁMKY NA ÚVOD

Pokud je cílem výuky etiky a filosofie především zprostředkovat žákům schopnost filosoficky myslet či je v tom podpořit, získávají zvláštní význam filosofické metody, které ukazují, jak přiměřeně zkoumat určité obsahy nebo „poslední otázky“<sup>38</sup> a jak na ně alespoň předběžně odpovídat, stejně jako význam získávají i odpovídající oborově specifické výukové metody. Pokud vycházíme z pojetí filosofického myšlení jako kulturní techniky, již lze vyučovat a již se lze rovněž naučit, roste nadto význam otázky metod. Filosofické metody a výukové metody jsou proto podstatnou částí filosofie jako kulturní techniky a výuky etiky a filosofie, která z tohoto pojetí vychází.

Než se ale budeme zabývat vlastními metodami, je třeba nejprve vyjasnit metodologickou otázku, jakým způsobem můžeme vůbec filosofické metody vymezit. Metodika výuky etiky a filosofie se může ubírat v zásadě dvěma směry a vycházet buď deduktivně z metod jednotlivých myšlenkových filosofických směrů,<sup>39</sup> nebo induktivně z exemplární praxe filosofického myšlení. I tato induktivní cesta zaměřená na praxi je ovšem ovlivněna jednotlivými metodami novějších filosofických myšlenkových směrů. A naopak i deduktivní cesta vycházející z teorie je vždy již určována určitými zkušenostmi s praxí filosofického myšlení. Metodologický spor o princip, zda by měla metodika postupovat buď deduktivně, nebo induktivně, je od počátku zbytečný. Oba způsoby jsou principiálně možné a každý má své výhody a nevýhody. Deduktivní způsob může sice vycházet z vypracovaných metod filosofického myšlení s pevně danými obrysy, snadno se ale může zaplést do rozmanitosti či kontroverze metodických možností a jen namáhavě se pak dokáže vrátit zpět na půdu praxe filosofického myšlení, především praxe školní.

36 Soentgen, J., „Die philosophische Methode als Jagdzauber“, cit. d. (pozn. č. 28), s. 66.

37 Tamtéž.

38 Spaemann, R., „Die Kontroverse Natur der Philosophie“, in Spaemann, R., *Philosophische Essays*, Stuttgart 1983, s. 104–129.

39 Rohbeck, J. (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000; Rohbeck, J. (ed.), *Philosophische Denkrichtungen*, Dresden 2001; Rohbeck, J. (ed.), *Denkstile der Philosophie*, Dresden 2002.



## SÓKRATOVA METODICKÁ PRAXE

Jak je známo, neučil Sókratés své učedníky filosofii jako sbírku pouček, nýbrž se pokoušel přimět je k zamyšlení či filosofickému přemýšlení o tom, co podle nich znamená vést dobrý život.<sup>40</sup> Vede své učedníky k tomu, aby si „vzpomněli“, co je v jejich životě skutečně důležité a co o tom vědí tak, že jsou schopni to přijatelně odůvodnit, a o čem se naopak jen domnívají, že to vědí. Sám Sókratés si sice nenárokoval jisté vědění o dobru, přesto ale vycházel z vědění, které alespoň v obrysech postihovalo, co je dobré či co je dobrý život. Pokoušel se tak svým učedníkům ukázat, že když bez zábran usilují o moc, bohatství či smyslovou rozkoš, ženou se jen za klamným snem či přeludem, místo aby se raději snažili o vyvážení různých zájmů ve svém vlastním nitru i ve své polis. Zdá se, že tomu odporuje obraz nevědoucího Sókrata z raných Platónových dialogů. Podle tohoto obrazu se Sókratés pouze tázal, ale sám odpovědi neposkytoval ani nenechával v platnosti odpovědi jiných. Jeho porodnické umění bylo, přinejmenším zdánlivě, čistě negativní anebo aporetické. Jeho žák Platón oproti tomu usiloval překonat sókratovské nevědění pevným věděním o idejích. Například v Menónu nechá Platón Sókrata, aby z otroka, který se učil pouze „mluvit řecky“, vyhlákal pomocí vhodných otázek znění geometrické poučky. V návaznosti na to Sókratés ujišťuje, že stejným způsobem si můžeme a musíme vzpomenout i na pravou „ctnost“ či „nejlepší uspořádání“ člověka. Vymezovat Sókratovo filosofické myšlení podle vzoru učení o *anamnesis* z Menóna není ovšem udržitelné historicky, pedagogicky ani věcně. Historicky, za prvé, se v případě teorie apriorního vědění, které máme před narozením, jedná jasně o Platónovo vlastní učení o idejích, nikoli o Sókratovo nevědění v podobě odmítnutí jistého, jazykem vyjádřitelného vědění v raných dialozích, zejména v Obráně Sókrata.<sup>41</sup> Dále, z pedagogického hlediska, je pedagogický postup Platónova Sókrata velmi manipulativní a bezohledný vůči samostatnému myšlení jeho partnera v rozhovoru. Údajná vzpomínka je spíše ukázkou učitelova vědění než vlastní činností žáka. Platónův předpoklad jistého vědění o idejích si nakonec, z věcného hlediska, zaslouží kritiku, dokonce i z pohledu samotného Platóna, zejména v dialogu Parmenidés.<sup>42</sup> Vědění chápané jako evidence, které Platón, jak se zdá, zastává, je sice fascinující představa utvořená podle vzoru nově se ustavující matematiky, kvůli nedokonalosti lidského vědění ji však není možné srozumitelným způsobem ověřit.

Jedinou alternativou k neomylnému evidentnímu vědění ale není v žádném případě pouhé nevědění. Naopak, jako třetí možnost vyplývá z Platónových raných dialogů metodické filosofické myšlení, které je v jednotlivých krocích srozumitelné a které lze vyučovat i se je učit. Jeho cílem je dosáhnout co nejlépe odůvodněného vědění o „nejdůležitějších věcech“. Například v dialogu Lachés „upomíná“ Sókratés své partnery v rozhovoru na jejich (ne)dobrý život tak, že je zaplete do metodického procesu

40 Martens, E., *Die Sache des Sokrates*, Stuttgart 1992; Birnbacher, D., „Philosophie als sokratische Praxis“, in H. Girndt (ed.), *Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie*, Sankt Augustin, Academia 1996, s. 1–15. Birnbacher, D., „Philosophieren als Praxis: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachphilosophischer Sicht“, in Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.), *Praktische Philosophie in NRW*, cit. d. (pozn. č. 23), s. 33–67.

41 Srv. Hare, R. M., *Platon. Eine Einführung*, Stuttgart 1990, s. 48 nn. Martens, E., cit. d. (pozn. č. 40), s. 138 nn.

42 Martens, E., *Platon, Parmenides*, Griechisch/Deutsch, Stuttgart 1987, s. 177–206.

sebepoznání, aniž by je dle vzoru matematického vědění, jako v dialogu Menón, vedl k jistému „vědění o ctnosti“. Vojevůdce Nikiás sice varuje svého kolegu Lachéta před rozhovorem se Sókratem, nevidí ale nic špatného na tom „být upomínán, že jsme nejednali nebo nejednáme dobře“. <sup>43</sup> V dalším průběhu dialogu je patrné více různých metod, jakými Sókratés spolu se svými partnery v rozhovoru rozvíjí filosofické myšlení:

1. Sókratovo filosofické myšlení vychází z konkrétních pozorování, zkušeností či jevů (fenoménů). Na rozdíl od interpretací anebo teoretických vysvětlení vychází od toho „co se samo jeví“ (řec. *fainesthai*). Co se vztahu k jevům týká, jde o (faktickou nebo předvídatelnou) zkušenost nesouladu či zlomu ve způsobu, jak se k jevům vztahujeme, a to ve vícerém smyslu:

a) Zproblematizovaný vztah k jevům může být příznakem toho, že zažíváme obecný společenský přerod našich individuálních zkušeností a pojetí určujících naše jednání. Například dialog Lachés, jenž pojednává o statečnosti, se odehrává v čase peloponéské války mezi Athénami a Spartou o mocenskou nadvládu v Řecku, která vedla ke krizi převládajících představ o smyslu života a hodnotách. Co kupříkladu statečnost konkrétně je, to se nikdy neukazuje jednoznačně, ale vždy pouze „více či méně“. Statečné chování či stateční lidé se nikdy nevyskytují v čisté podobě. V krizových situacích se „fenomenologická neurčitost“ <sup>44</sup> našich zkušeností ukazuje ve větší ostrosti. Plastickým obrazem to dokazuje třeba historik Thukydidés: „Obvyklý význam, který měla slova ve vztahu k činnostem, měnili, jak se jim to hodilo. Nerozvážná smělost byla považována za statečnost oddanou přátelům, opatrné vyčkávání za zbabělost zakrytou krásným jménem, umírněnost za plášťk nemužnosti, rozvážný přístup ke všemu za netečnost ke všemu.“ <sup>45</sup>

b) Vztah k jevům v raných dialozích může dále představovat zkušenost zlomu, jež souvisí se společenskou krizí. V Lachétovi se obecná hodnotová nejistota projevuje i v bezradnosti dvou otců, kteří nevědí, jak vychovávat své syny. Coby vojevůdci sice mají před očima homérský cíl – statečnost, nevědí však, zda budou jejich synové stateční, když se budou učit šermovat, či jak přesněji statečnost chápat.

2. Bezprostřední vztah k jevům s sebou ale nepřináší řešení problému. V situaci, ve které se zproblematizují jevy, jež jinak bez pochyb platí, jde spíše o to, abychom se znovu o jevech ujistili. Další metoda Sókratova filosofického myšlení tedy spočívá v odhalování a chápání interpretací či výkladových vzorců, které si s sebou přinášíme, když se vztahujeme ke zlomovým jevům. Otcům v dialogu Lachés jde o to, aby se jejich synové stali „dobrymi“ či „ctnostnými“. Přesněji: měli by se stát „statečnými“. V dalším průběhu rozhovoru Sókratés z otců vytáhne, co považují za statečnost: „Vyrvalost“ a „vědění o tom, co způsobuje strach a naději“. Sókratés ale neodhaluje pouze přítomné osobní interpretace zkušeností, nýbrž své učedníky upomíná i na to, o čem se domnívají, že se naučili od Homéra, který dle Platóna „dal Helladě vzdělanost“, <sup>46</sup> například že statečnost nemusí vždy znamenat hnát se dopředu, ale i ustoupit.

43 Platón, *Lach.* 187e nn., překlad F. Novotného.

44 Böhme, G., *Platons theoretische Philosophie*, Stuttgart 2000, s. 75.

45 Thukydidés, *Dějiny peloponéské války*, přel. V. Bahník, Praha 1977, s. 207.

46 Platón, *Lach.* 187e nn., překlad F. Novotného.

3. Výkladové vzorce svých učedníků Sókratés explikuje nejen v obrysech, nýbrž je zároveň analyzuje také pomocí pojmů a argumentů. Tak již díky vlastnímu předpořozumění, utvořenému podle Homéra, musíme vědět, kdy je dobré hnát se dopředu a kdy ne. Statečnost je tak nutně spojena i s věděním a nejde o pouhý afekt „výdrž“. Sókratés výslovně zdůrazňuje pojmové předpoklady, upřesňuje víceznačné pojmy, na jevech ověřuje, zda použití pojmů není příliš široké nebo naopak úzké, jako problémy odhaluje rozpory mezi vyslovenými vyjádřeními a implicitními předpoklady, kritizuje nepřipustně vyvozené závěry a zkouší možná řešení. Pojem statečnosti je tak v souladu se skutečností použitelný nejen ve válce, ale i v míru. Kromě toho je něco „dobré“ jako prostředek nebo jako „účel“, jak víme rovněž z jiných zkušeností. Je možné, že například zmíněný nácvik šermu je dobrý prostředek za účelem stát se statečným. V případě statečnosti jde ale i o vědění, především o vědění o tom, co je dobré.

4. Sókratovo filosofické myšlení je dále vždy konkrétním dialogem, jenž na sebe bere podobu argumentační řeči pro a proti, vedené přemýšlením o různých stranách problému. Je spíše sporné, nakolik se v případech raných Sókratových dialogů jedná skutečně o rozhovor rovnocenných partnerů, přičemž odpověď na tuto otázku se liší dle situace v dialogu, ve kterém jde například o hovor s přáteli (Kritón), se sofisty (Euthydémos) či s dětmi nebo mladíky (Theagés, Lysis). Navzdory tomu je nepopíratelné, že dialogy mají stále argumentační podobu „vydání počtu“, a to i jejich sofistické či manipulativní úseky. Nesporná je i otevřenost pokusných odpovědí. V Lachétovi tak zůstává sporné, jak spolu v případě statečnosti souvisí afekt a vědění, a právě tak i otázka, co „vědění o dobru“ přesněji znamená pro statečné jednání. Přesto lze z průběhu dialogu „dialektické“ protiklady alespoň v obrysech překonat: jako dobře uvážené překonání strachu s ohledem na dobro.<sup>47</sup> Co je ovšem „dobro“, nelze pouhou definicí přiměřeně uchopit, a stejně je tomu i se „statečností“.

5. Všechny čtyři metody sókratovského filosofického myšlení vposledku začínají a končí jistými spekulacemi, intuicemi či nápady a jsou na ně také neustále odkazovány. Aby například ospravedlnil svou činnost vydávání počtu, odvolává se Sókratés na boha Apollóna jako na poslední intuitivně jistou instanci.<sup>48</sup> Vedle toho ho prý před jistým jednáním varuje vnitřní, dále neidentifikovatelný hlas, „daimonion“. Obojí, boha Apollóna i daimonion, nelze chápat ve smyslu tradiční víry v bohy, kterou Sókratés ostře kritizuje (Euthyfrón), nýbrž jako zkušenost toho, že nedokážeme základy našeho života, ke kterým patří i metodické vydávání počtu coby diskursivní postup, ani naše dílčí názory až do posledku podložit argumenty anebo je deduktivně odvodit. V rámci diskursu jsme odkázáni na prediskursivní a postdiskursivní intuici a kreativní nápady, a také naše pojmy a argumenty jsou vesměs doprovázeny obrazy, metaforami a mýty. Naopak ani intuice či spekulace nemají poslední slovo, nýbrž i ony musí být podrobeny kritickému přezkoumání. Tak Sókratés ověřuje prediskursivní oprávnění své činnosti prostřednictvím Apollónova výroku, že je nejmoudřejší člověk,<sup>49</sup> tím způsobem, že vtahuje do rozhovoru své spoluobčany, považované za moudré, a dospívá k tomu, že

47 Srv. Platón, *Resp.*, IV.

48 Platón, *Tht.* 150c, *Apol.* 20c nn.

49 *Apol.* 21d nn.

jeho moudrost spočívá přinejmenším v rozpoznání hranic vlastního vědění a v jeho další problematizaci. Vedle toho „denodenně“ znovu přezkoumává svá postdiskursivní rozhodnutí vést dobrý život hodný žití<sup>50</sup> tak, že svá rozhodnutí pečlivě zvažuje, jako v případě odmítnutí nabídky útěku z vězení (Kritón).

Při podrobnější analýze sókratovských raných dialogů – ale podobně to platí i pro pozdější Platónovy dialogy – se ukazuje, že „sókratovskou metodu“ nelze v žádném případě omezit na mluvený dialog či na analytickou metodu. Mluvený dialog je spíše jen jedním, i když podstatným, prostředkem, a analytická metoda je pouze jednou, i když podstatnou, metodou Sókratovy metodické praxe v celé její šíři.

### ARISTOTELSKÁ REFLEXE METOD

První souhrnná reflexe metod (evropských) dějin filosofie se nachází v Aristotelově Etice Nikomachově,<sup>51</sup> kterou můžeme číst jako komentář k Sókratově metodické praxi. V souvislosti s otázkou, co je nezdrženlivost (*akrasia*), Aristotelés tvrdí:

Člověk nyní musí, jako v ostatních případech

- zjistit, jak se jeví (*tithenai ta phainomena*)
- probrat pochybnosti (*diaporesai*)
- a potom u všeho prokázat, co jsou s ohledem na afekty vyvolané oním jevem důvěryhodná mínění (*endoxa*), resp. která jsou nejčastější a nejdůležitější.

Dále je u Aristotela třeba neustále přibírat jazykovou analýzu – pro posouzení případů z praxe se k tomu navíc přidává soudnost (*fronésis*) jako jakýsi cit pro věc.<sup>52</sup>

V případě Aristotelových metod se zjevně nejedná pouze o etickou reflexi, ale obecně o filosofickou reflexi i „dalších případů“, jako například z pozorování přírody, jak Aristotelés výslovně zdůrazňuje třeba ve Fyzice. Jako odůvodnění svých (prvních tří) metod Aristotelés na citovaném místě Etiky Nikomachovy dodává: „Neboť když vyřešíme obtíže a zbude nám jen to, co jsme uznali, dosáhneme tím i dostatečného důkazu.“<sup>53</sup> Aristotelovo odůvodnění vychází zjevně mlčky z předpokladu umírněného realismu, že můžeme realitu či „jev“ i přes všechny interpretační a pojmové obtíže do jisté míry spolehlivě poznat. Aristotelés „nepřemýšlí tolik o textech jako o světě“, jak upozorňuje Höffe, a proto začíná „na rozdíl od mnoha filosofů dnešní doby přímo u věci, a ne u přehledu dosavadní diskuse o ní“.<sup>54</sup> „Skutečně,“ souhlasí Höffe s Aristotelem, „můžeme tam, kde jsou odstraněny relevantní aporie, vznášet nárok na pravdivost. Tento nárok není ale míněn absolutně. Jakmile se objeví nové překážky, musíme je znovu zpracovat.“<sup>55</sup> Jevy nemají platnost samy o sobě. Náš zproblematizovaný vztah k jevům představuje spíše východisko našeho myšlení, s jehož pomocí se můžeme

50 Tamtéž, 38a.

51 EN VII 1,1145 b2–10. Srv. Höffe, O., *Aristoteles*, München 1996, s. 90 nn.

52 EN VI, 5 a 8–13.

53 Srv. český překlad A. Kříže: „[N]eboť budou-li rozřešeny obtíže a zůstanou důvodné domněnky, bude tím předmět dostatek osvětlen.“ Aristotelés, *Etika Nikomachova*, přel. A. Kříž, Praha 1996, s. 170. (Pozn. překl.)

54 Höffe, O., *Aristoteles*, cit. d. (pozn. č. 51), s. 92.

55 Tamtéž, s. 98.

pokusit znovu dojít k ujištění o našich výkladových vzorcích, pojmech, rozporech a intuicích, abychom mohli přiměřeněji rozpoznávat jevy jako vztažný bod našeho myšlení. Myšlení nebo poznání nekrouží v sobě samém, nýbrž se vztahuje k jevům, aniž by se mohlo odvolávat na bezrozporné intuice anebo danosti jevů. Dle Aristotela (stejně jako podle Sókrata) jsou spíše třeba různé způsoby či metody, kterými můžeme vylepšit vlastní přemýšlení. U Aristotela jakožto filosofa, který je silně vědecky zaměřen, ovšem spekulace zaujímá celkově podřadnější místo než u Sókrata či Platóna. I přesto i on připisuje jistou hodnotu pro poznání například mýtům.<sup>56</sup>

## INTEGROVANÉ PARADIGMA METOD

Paradigma metod řídící se sókratovskou metodickou praxí a aristotelskou metodickou reflexí ukazuje především dvojí:

- elementární filosofické myšlení se vyvíjí z každodenní praxe myšlení a
- propojuje více rozdílných metod do jednoho komplexního procesu myšlení.

Sókratovsko-aristotelské metody filosofického myšlení lze chápat následujícím způsobem a přesněji je postihnout pomocí novějších filosofických směrů:

1. fenomenologická metoda: vycházet od přelomových každodenních zkušeností a zohledňovat empirická data neboli: diferencovaně a obsáhle popsat, co pozorují, zakouším, vnímám nebo si myslím, a zahrnout sem dále i výsledky jednotlivých věd;<sup>57</sup>
2. hermeneutická metoda: přiblížit k sobě na jedné straně mínění v rámci určité nauky, interpretace či vědění, a sice mínění týkající se dějin idejí a na druhé straně vlastní, každodenní názory či výkladové vzorce neboli: číst (nejen filosofické) texty o tom, jak můžeme chápat naše pozorování atd. či jaké výkladové vzorce („ideje“) se v dějinách objevují;
3. analytická metoda: vyzdvihnout a ověřit hlavní pojmy a argumenty neboli: odhalovat a prověřovat premisy, rozpory a příliš úzké či příliš široké definice;
4. dialektická metoda: vyostřit a postavit proti sobě rozdílná stanoviska neboli: vnímat možnost dialogu (diskuse a texty), diskutovat o jejich pro a proti a smířit se i s aporiemi;
5. spekulativní (intuitivně-kreativní) metoda: připouštět a hravě zkoušet nápady a fantazie nepodepřené argumenty neboli: kreativně používat nové ideje či hypotézy.

Jednotlivé metody sókratovsko-aristotelského paradigmatu očividně jen přibližně odpovídají fenomenologii chápané jako myšlenkový směr ve smyslu Husserla, analytické filosofii ve smyslu raného a pozdního Wittgensteina, hermeneutice ve smyslu Gadamera, dialektice ve smyslu Hegela a Marxe a nakonec intuitivnímu či spekulativnímu poznání jako například u Descarta anebo Hegela. Jedná se spíše o základní metody filosofického myšlení, kterými se zároveň vyznačuje nespécializované neodborné myšlení všedního dne i myšlení v rámci vědy. Filosof nedisponuje vyšším či hlubším

56 *Met* I,2982 b 17–19.

57 Srv. Böhme, G., *Platons theoretische Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 44), s. 74–77.

náhledem než lidé v běžném životě nebo také ve vědě. Pozoruje ale ostřeji a přesněji to, co vidí či by mohl vidět každý. To, čím se přitom odlišuje filosofické myšlení od každodenního, je reflektované užívání obsáhlé metodické kompetence, kterou se lze postupně naučit a zlepšovat prostřednictvím cvičení a obsahových znalostí z jednotlivých postupů a obsahových výkladových vzorců. Sókratovsko-aristotelské paradigma metod tak konkrétně na úrovni použití naplňuje gradační model filosofie.<sup>58</sup>

Aristotelská metodika si nenárokují žádné „výjimečné“ filosofické myšlení, nýbrž reflektuje přítomné každodenní a vědecké myšlení. Thomas Rentsch také vyzdvihuje, jak je pro rozličné metody nových filosofických směrů důležitá skutečnost, že je u Aristotela na počátku dějin filosofie patrná systematická geneze filosofie z každodenního předporozumění: „Všechny specificky filosofické metody pramení – zeptáme-li se Wittgensteina a Heideggera – z konkrétních každodenních souvislostí jazyka a jednání a jsou jejich vysokými stylizacemi: (po)rozumění a tázání odpovídá hermeneutika, popisu fenomenologie, sporům a rozporům dialektika, doptávání se, vyjasňování a vysvětlování významů rozbory jazykové analýzy“.<sup>59</sup>

#### „PROPOJENÍ METOD“ A „METODICKÝ HAD“

Různé metody jen nestojí vedle sebe, nýbrž jsou od počátku navzájem propojené (viz tab.). Sice můžeme jednotlivé metody zdůraznit (v tabulce šedě šrafované), vzájemně se ale podporují a doplňují. Každá jednotlivá metoda obsahuje pokaždé i ty ostatní jako své dílčí momenty (v tabulce bílá políčka). Tak je například vnímání jevů vždy již ovlivněno určitými výkladovými vzorci; klíčové pojmy a argumenty hermeneutického porozumění je dále třeba analyticky ověřit; ověřování probíhá mimo jiné dialekticky, společným pohybem argumentů sem a tam; a konečně lze nalézt aspoň předběžné odpovědi spočívající na spekulaci či intuici.

58 Martens na základě příkladů rozdílů mezi populární a „opravdovou“ filosofií v kap. 1.3 ukazuje, že se nakonec nejedná o dvě různé třídy filosofie či o filosofii špatnou a správnou, nýbrž že jde o různé typy filosofického přístupu, lišící se mírou (proto gradační model) snahy o poslední zdůvodnění či odhalení obecných principů ve společné snaze o nalezení odpovědi na „poslední otázku“. Nemožnost hodnotit, který přístup je lepší, pramení dle Martense z toho, že nalézt poslední zdůvodnění nebo konečné odpovědi není možné. (Pozn. překl.)

59 Rentsch, T., „Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methode“, in J. Rohbeck, *Denkstile der Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 39), s. 26 n.

P/M	Fenomenologická metoda	Hermeneutická metoda	Analytická metoda	Dialektická metoda	Spekulativní metoda
1					
2					
3					
4					
5					

M = (filosofické) metody myšlení

P = popis

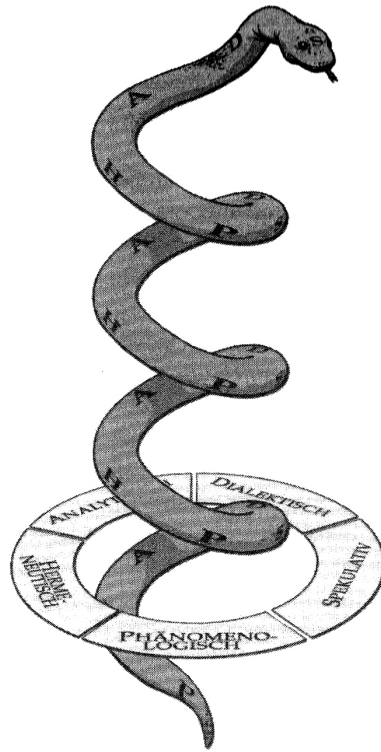
1. Fenomenologická metoda: diferencovaně a co nejuplněji popsat, co sám vnímám a pozoruji.
2. Hermeneutická metoda: uvědomit si vlastní předporozumění a číst (nejen filosofické) texty.
3. Analytická metoda: určit a ověřit hlavní použité pojmy a argumenty.
4. Dialektická metoda: vnímat možnost (písemného či ústního) dialogu, vyostřit a porovnat alternativy/dilemata.
5. Spekulativní metoda: připustit a posoudit fantazie a nápady.

Sókratovsko-aristotelské metodické paradigma neodděluje konkrétní a abstraktní myšlení, jak se to často děje jinde. Díky jejich propojení místo toho umožňuje spatřit jevy „konkrétní“ v jejich plnosti a „abstrahováním“ zdůrazňuje naše implicitní výkladové vzorce, pojmy a argumenty, kontroverzní názory, spekulace a intuice.

Metodické paradigma má dále tu výhodu, že je můžeme ve smyslu gradačního modelu filosofie postupně rozšiřovat prostřednictvím metod vypracovaných v rámci jednotlivých filosofických směrů a různých pracovních postupů, aniž bychom se odchýlili od praxe nebo se snažili vměstnat myšlení do zkonstatělého schématu.

V žádném případě nelze propojení metod chápat jako závazný sled stupňů s lineární posloupností. Pořadí metod navíc není jediným variabilním prvkem, který lze rozšiřovat, otevřený zůstává i konec. Můžeme sice navrhnout přijatelné pořadí, s výjimkou spekulativní metody, která spíše protíná ostatní metody. Také můžeme pět uvedených metod označit za nejdůležitější. Ale v zásadě je možné pořadí upravovat, rozšiřovat či specifikovat, např. můžeme dekonstruktivistický postup přiřadit k hermeneutické metodě. V některých případech přitom nelze jednotlivé metody vůči sobě jasně vymezit, např. při kratších či živých (ústních) myšlenkových procesech.

Především se ale při použití metod jedná o otevřený proces, jež nelze uzavřít. Filosofické myšlení nikdy nedosáhne uzavřeného, jistého vědění. Spíše naopak, vztahy k jevům, pojmy a metody, významy, protiklady a spekulace je třeba podrobit revizi při novém poznání a argumentech, zejména ale při nových nápadech. Filosofické myšlení je jako otevřená spirála.



„Metodický had“ poznání (viz obr.) sice neilustruje proměnlivý, otevřený myšlenkový proces lépe než přirovnání ke spirále, názorně ale ukazuje, jak se během jeho pohybu při každém novém ohybu objeví ve vyobrazeném bočním pohledu všech pět uvedených metod. I použití hada jako symbolu pro filosofické poznání je nanejvýš výstižné. Filosofické poznání se může projevit lstivě, dokonce úskočně jako had – sofisticky, ale také se může mrštně pohybovat dopředu stále novými kličkami. Kromě toho můžeme v tomto symbolu vidět odkaz na „lstivého hada“ ze Starého Zákona. Had svedl Adama a Evu, aby navzdory Božímu zákazu pojedli ze „stromu uprostřed zahrady“, a to tím, že jim slíbil: „Budete jako Bůh znát dobré i zlé.“<sup>60</sup> Následkem bylo vyhnání lidstva z Ráje.

Na rozdíl od hada poznání ze Starého Zákona, který se rouhá Bohu, není filosofický „metodický had“ poznání příčinou vyhnání z Ráje (nenacházíme se v rajském stavu nezkalené jednoty se sebou samými i se světem), nýbrž jeho následkem, možná i jeho překonáním, přinejmenším v podobě pokusu. Proto by metodický had mohl být se vši opatrností doplněn Asklépiovou holí (i „Sókratés“ znamená v řečtině doslova „léčivá síla“). Nezávisle na možném léčivém účinku symbolizuje had i svůdnou chuť k poznání, zejména ke spekulaci („s“ může znamenat „spekulaci“ a lat. „*serpens*“, tedy hada).

[...]



## DISKUSE O METODÁCH V OBOROVÉ FILOSOFII

Diskuse o metodách v současném oboru filosofie se zpravidla vyznačuje buď 1. netematizováním metod, či dokonce jejich odmítáním, anebo 2. metodickým monismem; zřídka se oproti tomu diskutuje 3. o pluralismu metod či se tento praktikuje; téměř vůbec pak neexistuje 4. integrace metod. Tím zůstává oborová filosofie zřetelně pozadu za počínající integrativní metodikou filosofie, jak jsme ji viděli u Sókrata či Aristotela.

1. Netematizování metod na sebe dokonce často bere podobu jejich odmítání. Ernst Tugendhat například uvádí svůj článek *Úvahy o metodě filosofie z analytického pohledu* rétoricky míněnou otázkou „Má filosofie metodu?“ a konstatuje veskrze odmítavý mlčenlivý postoj filosofie k této otázce.<sup>61</sup> Mlčenlivý postoj, který filosofie vůči metodám zaujímá, vysvětluje nedůvěrou nechat se „předem svázat korzetem metody“.<sup>62</sup> Bez reflexe metod používaných ve filosofii ale zůstane, jak Tugendhat kriticky poznamenává, „vlastní konání svým způsobem netransparentní“.<sup>63</sup>
2. Metodický monismus ve filosofii či v jednotlivých filosofických směrech anebo školách vyšel zřetelně najevo zejména v takzvaném sporu o pozitivismus v 60. letech, kdy se proti sobě postavily na jedné straně dialektické a hermeneutické a na druhé straně pozitivistické a vědecko-teoretické metody filosofie či vědy a myšlení vůbec a často navzájem zpochybňovaly vlastní legitimitu.<sup>64</sup>
3. Oproti tomu volá Kurt Wuchterl ve své knize *Metody současné filosofie*, vydané roku 1979, po „pluralismu metod“, který se počíná „do určité míry formovat jako pojmová obdoba pluralistické společnosti“.<sup>65</sup> Wuchterlovi jde v jeho metodické otázce o to, „jakým způsobem přistupovat k filosofickým problémům a jak nacházet odpovědi, tedy o základní otázky filosofické argumentace“.<sup>66</sup> Za tímto účelem je třeba provést „správné zhodnocení otázek souvisejících s metodami obecně“ a především nahradit Gadamerovu antitezi „pravdy a metody“ sókratovskou tezí „pravda pomocí metody“: „Sókratés, filosof par excellence, [ukazuje] ve své maieutice nezvratné propojení filosofie a metody.“<sup>67</sup>

Gernot Böhme kritizuje podobně jako Wuchterl metodický monismus, který v jeho době panoval, a zasazuje se o pluralismus metod: „Analytictí filosofové vyučují jen analytickou filosofii, věří jí a přísahají na ni, a jiní zase dělají například fenomenologii. [Místo toho] je žádoucí vyžadovat od výuky, aby se žáci učili filosofické metody v jejich pluralitě, tedy jazykově-analytické, hermeneutické, fenomenologické, a aby se je učili znát a ovládat souběžně jako metody rovnocenné.“<sup>68</sup>

61 Tugendhat, E., „Überlegungen zur Methode der Philosophie aus analytischer Sicht“, in A. Honneth, T. McCarthy (ed.), *Im Prozess der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main 1989, s. 305.

62 Tamtéž.

63 Tamtéž.

64 Adorno, T. W. a kol., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied – Berlin 1969.

65 Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Bern – Stuttgart 1977, s. 5; srv. Wuchterl, K., „Philosophische Arbeitsweisen und Forschungsprogramme“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, sv. 1, Reinbek 1991, s. 710 nn.

66 Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, cit. d. (pozn. č. 64), s. 5.

67 Tamtéž, s. 5 n.; srv. s. 316 n.

68 Böhme, G., „Die Aufgaben der Philosophie. Ein Gespräch mit Gernot Böhme“, *Information Philosophie*, 1999, č. 5, s. 22; srv. Rohbeck, J., Rohbeck, J. (ed.), *Methoden des Philosophierens; Philosophische Denkrichtungen; Denkstile der Philosophie*, všechna cit. d. (pozn. č. 39).

4. Kromě požadovaného pluralismu metod je třeba usilovat i o jejich integraci (srv. s. 52 n.), která umožňuje ve výukové praxi rozvíjet filosofické myšlení v jeho úplnosti. Wuchterlův návrh ovšem pro tyto účely není příliš vhodný. Jím navržené integrující metody systémové teorie, pragmatismu a konstruktivismu, které by měly tvořit prostředníka mezi „analytickými metodami v širším smyslu“ (formální teorie vědy, jazykově-analytické metody) a „hermeneutickými metodami v širším smyslu“ (dialektické, hermeneutické v užším smyslu a fenomenologické metody),<sup>69</sup> označují komplexní badatelské programy filosofie coby vědy, pro praktickou práci ve výuce jsou ale sotva použitelné.
- [...]

## PODOBA VÝUKY A PŘÍKLADY Z PRAXE

[...]

### PŘÍKLAD PRO REALIZACI METODICKÉHO SCHÉMATU

1. Sdílení vlastních zkušeností a pozorování v souvislosti s „trapnými“ situacemi a jejich prodiskutování ve skupinách, písemný záznam výsledků skupinové práce (fenomenologická metoda).
  2. Vyjasnění interpretačních vzorců patrných v předchozím úkolu pomocí filosofických textů (Scheler, Simmel, Sartre...) (hermeneutická metoda).
  3. „Pojmová analýza podob studu“, např. nesoulad mezi tělesnou a duševní stránkou, mezi já a ideálním já, pocit ztráty vlastní hodnoty v očích druhých (analytická metoda).
  4. Kontroverzní diskuse o znacích „trapné“ situace (dialektická metoda).
  5. Závěrečná esej s názvem „Stud jako lidský pocit?“ (spekulativní metoda).
- [...]

### METODY A PROSTŘEDKY

Filosofické myšlenkové, pracovní a výukové metody úzce souvisejí s cíli, kterým slouží, dále s obsahy, jež zpracovávají, především ale i s prostředky, kterými se projevují. Souvislost metod a prostředků lze shrnout následujícím způsobem (často se zařazení výukových metod kryje se zařazením výukových prostředků, přičemž „metody“ vyjadřují spíše činnostní charakter výuky, zatímco „prostředky“ spíše její „instrumentální“ aspekt):

- Fenomenologické filosofické myšlení lze uskutečňovat nepřímo pomocí (filosofických) textů a obrazů obsahujících popisy jevů, příměji v písemném či ústním zpracování či vzpomínce na vlastní zkušenosti nebo přímo v odpovídajících písemných cvičeních zaměřených na pozorování a popis.
- Hermeneutické filosofické myšlení lze cvičit tím, že čteme filosofické klasiky či jiné „nositele idejí“, rep. když se pokoušíme jejich myšlenky pochopit jiným způsobem (referát učitele, vyjádření obsahu textu vlastními slovy, interview), ale

---

69 Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, cit. d. (pozn. č. 64), s. 7 n.

i tak, že si v podobě dialogu či textu sami sobě i navzájem zpřítomňujeme vlastní vyčtené či jinde převzaté výklady či názory na určitý problém.

- Analytické filosofické myšlení můžeme zkoušet tehdy, když zkoumáme (filosofické) texty či vlastní ústní či písemná vyjádření, a to jak ústně, tak písemně.
- Dialektické filosofické myšlení můžeme provádět tak, že se snažíme písemně anebo ústně vypořádat s myšlenkovými rozpory, a sice ve formě „vnitřního dialogu“ nebo skutečného rozhovoru.
- Spekulativní filosofické myšlení můžeme zkoušet tak, že využíváme vyjadřovací možnosti myšlenkových experimentů, her, obrazů, pantomimy atd.

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

Adorno, T. W. a kol., *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Neuwied – Berlin 1969.

Adorno, T. W., *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung*, sv. 1, Frankfurt am Main 1973.

Aristotelés, *Etika Níkomachova*, přel. A. Kříž, Praha 1996.

Aristotelés, *Metafyzika*, přel. A. Kříž, Praha 2003.

Aristotelés, *Rétorika*, přel. A. Kříž, Praha 2010.

Bien, G., „Ethik im universitären Studium für das höhere Lehramt“, in Ch. Mandry, J. Dietrich (ed.), *Ethisch-philosophische Grundlagen im Lehramtsstudium*, Tübingen 2001, s. 19.

Birnbacher, D., „Philosophie als sokratische Praxis“, in H. Girndt (ed.), *Philosophen über das Lehren und Lernen der Philosophie*, Sankt Augustin, Academia 1996, s. 1–15.

Birnbacher, D., „Philosophieren als Praxis: Eine Einschätzung des Schulversuchs Praktische Philosophie aus fachphilosophischer Sicht“, in Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.), *Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*, Düsseldorf 2002, s. 33–67.

Böhme, G., „Die Aufgaben der Philosophie. Ein Gespräch mit Gernot Böhme“, *Information Philosophie*, 1999, č. 5, s. 22–29.

Böhme, G., *Platons theoretische Philosophie*, Stuttgart 2000.

Brüning, B., *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*, Leipzig 1999.

Cassirer, E., *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Hamburg 1996.

Dehn, M., *Texte und Kontexte: Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*, Berlin 1999.

Droit, R.-P., *Philosophy and democracy in the world. A UNESCO survey*, Paris 1995.

Genesis.

Gründer, C., Gruschka, A., Meyer, M.A. (ed.), *Philosophie für die europäische Jugend*, Münster 1997.

Hare, R. M., *Platon. Eine Einführung*, Stuttgart 1990.

Heintzel, P., *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung*, Wien 1978.

Höffe, O., *Aristoteles*, München 1996.

Jank, W., Meyer, H., *Didaktische Modelle*, Frankfurt am Main 1991.

Kambartel, F., „Thesen zur ‚didaktischen Rücksichtnahme‘“, *ZDP*, 1979, č. 1, s. 15–17.

- Lipman, M., *Thinking in education*, Cambridge 1991.
- Martens, E., „Lesen, Schreiben, Rechnen – Philosophieren als vierte Kulturtechnik. Konsequenzen aus Kants Didaktik“, in S. Dietz a kol. (ed.), *Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach*, Frankfurt am Main 1996, s. 71–83.
- Martens, E., „Philosophicum elementare. Zur (Wieder-)Einführung von Philosophie in der Lehrerbildung“, in K. R. Lohmann, T. Schmidt (ed.), *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*, Frankfurt am Main 1998, s. 196–208.
- Martens, E., *Platon, Parmenides*, Griechisch/Deutsch, Stuttgart 1987.
- Martens, E., *Die Sache des Sokrates*, Stuttgart 1992.
- Martens, E., „Philosophieren als vierte Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, *ZDPE*, 1995, č. 1, s. 1–4.
- Martens, E., *Zwischen Gut und Böse. Elementare Fragen angewandter Philosophie*. Stuttgart 1997.
- Martens, E., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999.
- Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2003.
- Martens, E., *Vom Staunen oder: Die Rückkehr der Neugier*, Leipzig 2003.
- Meyer, H., *Unterrichtsmethoden*, sv. 1 a 2, Frankfurt am Main 1987.
- Meyer, M.A., *Didaktik für das Gymnasium*, Berlin 2000.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.), *Praktische Philosophie in Nordrhein-Westfalen. Erfahrungen mit einem neuen Schulfach. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*, Düsseldorf 2002.
- Mittelstraß, J., *Die Modernität der Antike (Konstanzer Universitätsreden)*, Konstanz 1986.
- Nussbaum, M. C., *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge 1997.
- Nussbaum, M. C., „Kosmopolitismus heute: Tatsächliche Chancen aller auf ein vollauf gutes Leben (Interview mit A. Kallhoff)“, *ZDPE*, 2001, č. 1, s. 53–54.
- Otto, G., „Vorwort“, in M. Glatzel, E. Martens (ed.), *Philosophieren im Unterricht 5–10*, München – Wien – Baltimore 1982, s. 8.
- Peterßen, W. H., *Kleines Methoden-Lexikon*, München 1999.
- Peukert, H., „Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart“, *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 1992, s. 113.
- Platón, *Lachés*. Spisy, sv. III, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Platón, *Obrana Sókrata*. Spisy, sv. I, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Platón, *Sofisté*. Spisy, sv. I, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Platón, *Theaitétos*. Spisy, sv. I, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Platón, *Ústava*. Spisy, sv. IV, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Rentsch, T., „Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methode“, in J. Rohbeck (ed.), *Denkstile der Philosophie*, Dresden 2002, s. 11–28.
- Rohbeck, J. (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000.
- Rohbeck, J. (ed.), *Philosophische Denkrichtungen*, Dresden 2001.
- Rohbeck, J. (ed.), *Denkstile der Philosophie*, Dresden 2002.
- Runtenberg, Ch., *Didaktische Ansätze einer Ethik der Gentechnik. Produktionsorientierte Verfahren im Unterricht über die ethischen Probleme der Gentechnik*, Freiburg i. Br. – München 2001.
- Soentgen, J., „Die philosophische Methode als Jagdzauber“, *ZDPE*, 1996, č. 1, s. 63–71.
- Spaemann, R., „Die Kontroverse Natur der Philosophie“, in Spaemann, R., *Philosophische Essays*, Stuttgart 1983, s. 104–129.

- Steenblock, V., *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*, München 1999.
- Steenblock, V., *Kleine Philosophiegeschichte*, Stuttgart 2002.
- Thúkydídés, *Dějiny peloponéské války*, přel. V. Bahník, Praha 1977.
- Tugendhat, E., „Überlegungen zur Methode der Philosophie aus analytischer Sicht“, in A. Honneth, T. McCarthy (ed.), *Im Prozess der Aufklärung. Jürgen Habermas zum 60. Geburtstag*, Frankfurt am Main 1989, s. 305–317.
- Verweyen-Hackmann, E., Weber, B. (ed.), *im Religionsunterricht. Unterrichtspraktische Konkretionen von Fach- und Arbeitsmethoden*, Kevelaer 1999.
- von Hentig, H., *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, München 1995.
- Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Bern – Stuttgart 1977.
- Wuchterl, K., „Philosophische Arbeitsweisen und Forschungsprogramme“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, sv. 1, Reinbek 1991, s. 708–747.

## Anita Röschová: Zaměření na kompetence ve výuce filosofie a etiky<sup>1</sup>

### ZAMĚŘENÍ NA KOMPETENCE

[...]

#### KOMPETENCE

V kompetenčních modelech se po obsahové stránce konkretizují oborově specifické kompetence. Přestože se pojem kompetence používá stále častěji, neexistuje v současnosti překvapivě „[...] zatím žádný vědecky podložený konsensus, jak používat pojem kompetence obecně a pojem učební kompetence konkrétně. Často se pro tentýž obsah volí různá označení.“<sup>2</sup> Abychom se v této práci vyhnuli pojmové nejasnosti a vytvořili pro ni pevný základ, bude v následujícím textu pojem kompetence, na kterém tato práce staví, definován a vymezen vůči ostatním příbuzným pojmům.

Pojem kompetence se ve slovnících a v literatuře používá v mnoha variantách a s mnoha synonymy. Pojmový rozsah definice sahá od „znalosti“ k „odpovědnosti“, od „věcného chápání“ po „odbornou způsobilost“.<sup>3</sup> Shoda však panuje v tom, že je kompetence chápána jako systém schopností, možností a dovedností, který je nutný k dosažení specifického cíle. To platí jak pro jedince, tak pro skupiny a instituce. Částečně se kompetence rozlišují dle jejich dosahu, definují se tedy buď jako oborově specifické, nebo jako obor přesahující. Rozlišovacím kritériem může být i oblast činnosti, jak tomu je v případě mediální či jazykové kompetence. Třetí možná klasifikace se řídí charakterem činnosti, mluví se například o kompetenci k učení nebo poradensko-konzultační kompetenci.

Z psychologického hlediska jsou kompetence definovány jako individuální dispozice v oblasti chování, umožňující úspěšně a samostatně vykonávat činnosti a jednat. Jako synonymum se často používá pojem „být schopen/moci“. Kompetence v sobě spojují znalosti, schopnosti, dovednosti, návyky a postoje. Franz Weinert se přiklání k tomuto chápání pojmu a definuje kompetence jako „schopnosti a dovednosti sloužící k řešení určitých problémů, které mají jedinci k dispozici či které se mohou naučit, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, jež umožňují úspěšně a odpovědně využívat postupy řešení problémů v různých situacích.“<sup>4</sup>

Pro kompetence neexistuje seznam učební látky nebo učebních obsahů, jsou spíše základními dimenzemi učebního vývoje v určité oblasti, tedy v určité doméně, vzdělávací oblasti nebo oboru. Jako kompetence se definují složky osobnosti, které umožňují

1 Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht* (dále citováno jako *Kompetenzorientierung*), Münster, LIT Verlag 2012, s. 30–32, 34–51, 137–139.

2 Czerwanski, A., Solzbacher, C., Vollstädt, W. (ed.), *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*, sv. 1: *Recherche und Empfehlungen*, Gütersloh 2002, s. 14.

3 Weinert, F. E., „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“, in D. S. Rychen, L. H. Salganik (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen 2001, s. 45.

4 Weinert, F. E., „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in F. E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001, s. 27 n.

zvládnout zásadní požadavky na jednání, jimž jsou žáci v určité doméně vystaveni. Pojem kompetence se tedy pohybuje na úrovni cílů. Aby byl jedinec schopen jednání, musí získat takové kompetence, které jsou třeba ke zvládnutí komplexní situace. To předpokládá kromě oborových znalostí důvěru v sebe sama a metakognitivní schopnosti: je třeba být si svých kompetencí vědom. Oborové obsahy zároveň přispívají k vytváření kompetencí, jež obor přesahují.

Poznání, že se stav vědění neustále rozšiřuje a proměňuje, a požadavek celoživotního učení vyžadují nový přístup k výuce a učení. Obecně se za základní předpoklad považuje kompetentní zvládnání kulturních technik. Neshoda panuje ale v tom, jak používat základní dovednosti, např. jaká literatura se má číst. Tomuto problému se můžeme vyhnout, pokud vyjdeme z toho, že je možné nabýt kompetence na exemplárních obsazích a potom je přenést i do jiných problémových kontextů. Stávající velké množství schopností a faktů, které by si měli žáci osvojit, může být tedy redukováno, pokud jedinec disponuje věděním, schopnostmi a strategiemi, které jsou přenositelné. „Kompetence‘ tedy popisují [...] takové vlastnosti subjektu, které dříve zahrnoval a předpokládal pojem vzdělání: Získané, tedy nikoli přirozeně dané schopnosti, které si jedinec zažil na a v určitých dimenzích společenské skutečnosti a které jsou vhodné k jejímu utváření. Tyto schopnosti jsou navíc dále přístupné kultivování, zlepšování a zjemňování v průběhu celého života, takže je možné je vnitřně stupňovat, např. od základního k širšímu obecnému vzdělání. Jsou to ale zároveň i schopnosti, jež umožňují proces samostatného učení, protože nám jde o ty schopnosti, které se nezískávají pouze ve spojení s určitým úkolem či procesem, nýbrž jsou odlučitelné od původní situace, využitelné v budoucnu a otevřené různým problémům.“<sup>5</sup>

Kompetence se mohou utvářet pouze ve vztahu k požadavkům vyplývajícím z konkrétních situací. Zahrnují spektrum výkonů, nelze je tudíž popsat či pojmut prostřednictvím jednotlivých izolovaných výkonů. Rozmanitost jejich možného využití vyžaduje, aby rozvíjení kompetencí a podpora jejich utváření nutně zahrnovalo dostatečnou šíři učebních kontextů, úkolů a transferových situací. Úzké pojetí očekávaného výkonu neodpovídá nárokům kompetenčních modelů, čistě znalostní testování nemůže být přiměřeným nástrojem evaluace míry osvojení určité kompetence.

Silné zaměření na domény, vzdělávací oblasti a obory způsobuje, že je třeba pojem kompetence konkrétně formulovat a operacionalizovat nejprve v příslušných doménách či oborech. Při vývoji kompetenčních modelů je nutné stavět na současném stavu teorií a poznání oborových didaktik. Ty vnášejí do vývoje kompetenčních modelů dvojí aspekt: Za prvé rekonstruují učební procesy v systematické svého oboru. Kromě toho zohledňují oborově specifické postupy, kterými se získává poznání a rozvíjí kompetence.

[...]

## DIMENZE KOMPETENCÍ

Čtyři dimenze kompetencí – věcná či oborová, metodická, sociální a osobní jsou výrazem širšího pojmu učení, který zohledňuje celou osobnost i s jejím učebním vývojem.

5 Klieme, E. a kol. (ed.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Frankfurt am Main 2003, s. 65.

Oborové a obor přesahující cíle jsou z hlediska tohoto pojmu učení vymezeny pomocí dimenzí kompetencí.

Tyto dimenze kompetencí vůči sobě nestojí v hierarchickém vztahu. Jejich rozlišení je čistě teoretickým dělením, učiněným z důvodu plánování a reflexe. Ve skutečnosti se tyto aspekty spíše vzájemně podmiňují, prolínají se a jsou získávány každodenním stykem s oborovými a obor přesahujícími obsahy. Aspekty kompetencí tedy umožňují uchopit učební proces ve více dimenzích, tj. „z hlediska oborově-obsahového, metodicko-strategického, sociálně-komunikativního a afektivního“.<sup>6</sup>

Pod pojmem věcné kompetence se rozumí získávání věcných znalostí a vzhledů do různých oblastí oboru. Oborové znalosti by měly být uplatňovány v souvislostech a při řešení problémů, a to jak s ohledem na oborově specifické souvislosti a problémy, tak na ty, které obor přesahují. Věcná kompetence je vždy spojena s obsahem. „Získat ji zahrnuje individuální osvojení znalostí (faktů, pravidel, zákonů, pojmů, definic), rozpoznání souvislostí, pochopení argumentů a vysvětlení i posouzení a zhodnocení například tvrzení či teorií.“<sup>7</sup>

Metodická kompetence s oborovou kompetencí přímo souvisí. I když jsou metody částečně použitelné v různých předmětech, přece jen se jim lze naučit pouze v obsahových souvislostech. Na druhou stranu jsou metody potřebné k osvojení vědění. Tak je například schopnost číst základní kompetencí, která je nezbytná ve všech předmětech. Přesto ale existují oborové odlišnosti: zpracování přírodovědného textu vyžaduje jiné schopnosti než například interpretace básně. Kvůli tomuto přímému vztahu spojují někteří autoři věcnou a metodickou kompetenci do jedné, aby dali jasně najevo, že je metodická kompetence vždy spojená s konkrétními oborovými obsahy a že ji lze získat jen v tomto spojení.

Sociální kompetence se získává v proměnlivých učebních situacích, při řešení rozličných úloh a problémů. Tato schopnost se ve výuce ukazuje především jako dovednost, která umožňuje v souladu s ostatními úspěšně sledovat cíle a přebírat vědomou odpovědnost za sebe i za druhé. Patří k ní ale i vnímání odlišností, schopnost zvládat konflikt či kooperativní jednání.<sup>8</sup>

Osobní kompetence, nazývaná také personální, zahrnuje základní postoje, hodnoty a motivace, jež ovlivňují jednání jednotlivce v učební situaci. K tomu patří pojem sebe sama, který se zakládá na sebedůvěře a pocitu vlastní hodnoty. Do této kategorie patří rovněž kritické vnímání sebe sama v kontaktu s okolním prostředím a s vlastním místem v něm, povědomí o vlastních hodnotách i morální schopnost souzení.<sup>9</sup>

6 Solzbacher, C., „Zwischen Verhalten, Arbeitstugenden und Kompetenzen: Kopfnoten und die ‚Bewertung‘ von Schlüsselqualifikationen“, in C. Solzbacher, Ch. Freitag, *Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*, Bad Heilbrunn 2001, s. 78.

7 Czerwanski, A., Solzbacher, C., W. Vollstadt (ed.), *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*, sv. 1: *Recherche und Empfehlungen*, cit. d. (pozn. č. 2), s. 30.

8 Srv. tamtéž, s. 32.

9 Srv. tamtéž.



<b>Věcná kompetence</b>	<b>Metodická kompetence</b>	<b>Osobní kompetence</b>	<b>Sociální kompetence</b>
získání oborového vědění jako základ pro řešení problémů a pro použití v konkrétních situacích	vytvoření zásobníku metod pro samostatné osvojení a zpracování oborového vědění	získávání základních postojů, hodnot a motivací, které ovlivňují jednání	ochota učit se společně, vnímat ostatní a reagovat na ně
vědění, chápání, poznání, souzení	schopnosti, dovednosti, způsobilost	zkušenost, porozumění, úsudek	jednání v sociálních souvislostech
vyrovnat se s různými okolnostmi	znalost možných postupů	angažovanost	schopnost týmové práce
získání organizovaného a použitelného relevantního vědění	přiměřené používání metod	chápání chyb jako kroků vedoucích k vývoji učení	změna perspektivy, vnímání z pozice druhého
flexibilní použití užitečných znalostí	získávání informací	snášení frustrace	zodpovědnost za společné pracovní procesy
používání odborné terminologie	používání strategií pro řešení problémů	schopnost kritiky	schopnost zvládat konflikt
porozumění argumentům a vysvětlením	reflexe použitých metod	pojem sebe sama, sebereflexe	schopnost vést rozhovor
použití pravidel	prezentace výsledků	připravenost podávat výkony	tolerance
		povědomí o vlastních hodnotách	schopnost spolupracovat
		morální schopnost souzení	

Úkoly za účelem měření výkonu je třeba zadávat tak, aby jejich zpracování vykazovalo věcnou, metodickou, osobní i sociální kompetenci. To platí jak pro hodnocení písemných, tak ústních výkonů.<sup>10</sup>

## PRACOVNÍ POJEM

Z vyjasnění a vymezení pojmů, při jejichž použití často neexistuje ostrá dělicí linie nebo které jsou příbuzné, vyplývá pro zkoumání v této práci a pro navržení kompetenčního modelu následující pracovní definice: kompetence je definována jako lidská dispozice k jednání, která je založená na znalostech, schopnostech a dovednostech i postojích a návycích. V této souvislosti vycházíme z takového pojmu kompetence, který konstatuje nedělitelnou jednotu kompetenčních dimenzí věcné, metodické, osobní a sociální kompetence, na něž ovšem může být jako na složky vybrané kom-

10 Srv. Bensen, E., Hey, G., *Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule* [online], s. 13. Dostupné z: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1113381683.pdf>, cit. 21. 10. 2006.

petence kladen různý důraz. Dále předpokládáme, že konkrétní kompetenci je třeba nejprve zprostředkovat pomocí oborově-specifických obsahů, i když se na utváření této kompetence podílí rovněž další obory, jako například u kompetence ke čtení. Každý obor klade prostřednictvím specifických obsahů a metod důraz na něco jiného.

Dále vycházíme z toho, že kompetence se můžeme ve škole naučit a lze je i zprostředkovat. To také znamená, že je třeba diagnostikovat stav vzdělání žáků a ohodnotit dosaženou úroveň kompetencí.

Konečně také předpokládáme, že je možné definovat kompetence v kompetenčních modelech tak, že rozlišíme různé úrovně kompetencí od jednoduchých základních znalostí až po komplexní schopnosti. Tyto úrovně usnadňují diagnostiku, zprostředkování a ohodnocení kompetencí a kompetence jsou díky nim pro žáky srozumitelné.

## ZDŮVODNĚNÍ KONCEPCE VÝUKY FILOSOFIE ZAMĚŘENÉ NA KOMPETENCE

Na základě statusu a vzdělávacích cílů předmětů<sup>11</sup> filosofie, etika, praktická filosofie, hodnoty a normy a životní styl – etika – religionistika i s jejich heterogenním žactvem a na základě výše uvedené výchozí definice kompetence bude v dalším textu vyvozeno zdůvodnění, proč je právě pro tuto skupinu předmětů vhodný kompetenčně zaměřený přístup. Vycházíme z teze, že obzvláště výuka těchto předmětů je per se zaměřená na kompetence a sama v sobě zahrnuje všechny dimenze kompetencí. Předpokladem tohoto tvrzení je definice toho, jak rozumět pojmu filosofie a jaký úkol by jí měl být přiřknut. To je možné provést z různých důvodů jen velmi obecně, neboť je třeba zformulovat takové odůvodnění, které bude platit pro všechny předměty této skupiny. [...] Vedle toho půjde i o odůvodnění kompetenčního zaměření, jež vychází ze vzdělávací politiky a výukové praxe.

## ZAMĚŘENÍ NA KOMPETENCE JAKO INOVATIVNÍ POSUN – ODŮVODNĚNÍ KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKY Z HLEDISKA VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Diskuse o vzdělávacích standardech a kompetenčním zaměření zasáhla všechny předměty, čímž opustila hranice zpočátku úzce vymezeného kánonu předmětů, sestávajícího z němčiny, cizích jazyků, matematiky a přírodních věd, pro něž konference německých ministrů školství formulovala vzdělávací standardy s celoněmeckou platností. Rozhořela se zapálená diskuse, zda je smysluplné a vůbec proveditelné formulovat kompetence i pro zbývající předměty, částečně charakterizované jako takzvané „měkké obory“.<sup>12</sup> Jako protiargument se uvádí, že bohatství témat a obsahů, charakteristické pro tyto předměty, k nimž se ve velké míře počítá i námi zkoumaná skupina, bude standardy zbytečně omezeno.<sup>13</sup> To platí zejména v případě, kdy se formulace kompetencí řídí výhradně jednotnou maturitní zkouškou. Tím by se příliš silně určoval výběr témat a prostřednictvím předepsaných typů úloh by se ne-

11 V Německu se výuka filosoficky zaměřených předmětů liší dle spolkových zemí. Podrobněji k tomu viz úvodní studie v této antologii, s. 31 n. (Pozn. překl.)

12 Huber, L., „Standards auch für die ‚weichen‘ Fächer? Das Beispiel ‚Gedichte im Deutschunterricht‘“, in *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich-Jahresheft XXIII, Velber 2005, s. 105.

13 Srv. tamtéž, s. 106.

přijatelným způsobem omezilo jejich zprostředkování. V případě takového postupu by bylo v podstatě nemožné volit témata a zvláštní metodické přístupy individuálně a přizpůsobit je učební skupině, pokud bychom chtěli žáky optimálně připravit na závěrečné zkoušky. „Takovýmto omezením by měkké předměty zaplatily za získání statusu prostřednictvím ‚tvrdých‘ zkoušek příliš draze.“<sup>14</sup>

Ale i předměty, které hrají v kánonu dosud podřízenou roli, se nemohou z diskuse stáhnout, pokud nechťejí svůj marginální charakter ještě posílit. Kdo se neúčastní diskuse o vzdělávacích standardech, podstupuje nebezpečí, že promešká propojení s moderním pedagogickým vývojem. Diskuse o těchto nástrojích může být inovativním posunem, který povede k zvládnutí změněného plánování i vedení výuky a ke shodě na nejdůležitějších obsazích a oborově-specifických metodách.

Nabízí se však otázka, nakolik je možné převést „měkké“ předměty na formulace kompetencí. To platí především pro hodnoty, postoje nebo estetická kritéria. Zde standardy narážejí na své meze. Přesto ale musí být možné obsahy těchto předmětů zprostředkovat a míru jejich osvojení hodnotit, musí být tedy možné zformulovat objektivní kritéria. Pokud vyjdeme z toho, že se i interpretační a argumentační výkony dají rozčlenit do mnoha operacionalizovatelných a hodnotitelných dílčích kompetencí, je v každém případě možné zformulovat základní formální a nejdůležitější kompetence.<sup>15</sup> Návrh kompetencí přitom ale nesmí omezit základní právo žáků na svobodné vyjádření vlastního mínění. Hodnocení se musí vztahovat na formální požadavky, jako je správné používání poznatků, vnitřní bezrozpornost či komplexnost zdůvodnění, nikoli na osobní postoje.<sup>16</sup>

Na základě těchto úvah odvodila didaktika politických věd kritéria,<sup>17</sup> která je možné vztáhnout i ke zkoumané skupině předmětů: vyžaduje se v nich „obsahové vymezení předmětu, které je přesné, podporuje vědomí identity a přitažlivě působí na veřejnost“,<sup>18</sup> což předmět legitimizuje z hlediska vzdělávací politiky. Právě skupina předmětů filosofie/etika může jistě z hlediska vzdělávací politiky základním způsobem přispět do diskuse o hodnotách, jež je zapáleně vedena v médiích a vzdělávací politice. Předpokládá to však částečné sjednocení výukových plánů<sup>19</sup> na celonárodní úrovni, které se zatím v jednotlivých spolkových zemích obsahově i koncepčně dalece rozcházejí. Určitou divergenci je jistě možné zaznamenat u mnoha předmětů, v námi zkoumané skupině předmětů jsou ale odlišnosti kvůli spornému chápání oboru samého i různému statusu předmětů obzvláště velké. Zformulování kompetencí a standardů, které by byly přijaté na celonárodní úrovni, by proto vyžadovalo nalezení shody s ohledem na vzdělávací cíle této skupiny předmětů. Zde by bylo třeba dojít ke sjednocení názorů na tak důležitá témata, jako je zařazení předmětu etika a jemu blízkých věd. Měl by tento předmět, jak požadují didaktické filosofie, spočívat ve výlučně filosofickém vzdělání, nebo by měl být rozšířen i o další související vědy jako

14 Tamtéž.

15 Srv. tamtéž.

16 Srv. Sachse, M., *Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?* [online], München 2005, s. 8. Dostupné z: [www.kompass.bayern.de/downloads/Faecher\\_ohne\\_BS.doc#page=8](http://www.kompass.bayern.de/downloads/Faecher_ohne_BS.doc#page=8). Cit. dne 22. 11. 2006.

17 Následující text je dle: Himmelmann, G., *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach 2005, s. 6 n.

18 Tamtéž.

19 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 5.

náboženství a vědy sociální? Pokud nezodpovíme tyto základní otázky, není možné stanovit jednotná kritéria pro kompetence.

Pokud by se tato zásadní shoda podařila, mohlo by být ukotvení stanovených kompetencí přesně daných pro jednotlivé obory užitečné na různých rovinách. Stanovenými kompetencemi se řídí vzdělávání učitelů i plánování výuky. Didaktiky, které byly dosud dostupné jak pro předmět filosofie, tak pro předmět etika, se jen do jisté míry řídí podle daností určených vzdělávacími programy či učebnicemi. Vychází spíše z takového pojetí obou předmětů, jež odpovídá pouze některým spolkovým zemím. Standardy by mohly pomoci tato omezení překonat. Za určitých okolností by výsledkem mohlo být i nové pojetí univerzitního vzdělání, neboť není neobvyklé, že vzdělávání učitelů etiky se z hlediska univerzit chápe stejně jako filosofické vzdělání, a budoucím vyučujícím je tak zprostředkována jen asi třetina z objemu vědění, které potom potřebují v praxi.<sup>20</sup> I pro didaktické vzdělání příslušných učitelů by měly být kompetence řídicím faktorem. Nejen, že tito vyučující musí sami oněmi kompetencemi disponovat, musejí být také školeni v tom, jak tyto kompetence diagnostikovat a zprostředkovat.<sup>21</sup> S tím je spojený odklon od dosud platného zaměření na input a učební cíle a naopak příklon ke způsobu práce zaměřenému na jednání a řešení problémů. Díky tomu získávají v rámci filosofie a etiky výraznější postavení i empirický výzkum a didaktická oblast výzkumu, neboť nové cíle a nová pojetí výuky vyžadují evaluaci.<sup>22</sup> V oblasti didaktiky filosofie a etiky ovšem empirické výzkumy v oblasti vzdělávání dosud v podstatě neexistují.

V samotné škole je možné prostřednictvím procesu učení a výuky zaměřeného na stanovené kompetence zlepšit kvalitu výuky a umožnit výraznější sebeřízení a sebekontrolu v rámci učebních procesů. Přitom se nemusí jednat o závěrečné zkoušky, jak je to zamýšleno ve vzdělávacích standardech ministerstva školství. Ty jsou pro předměty s obzvláště výraznou heterogenitou žáků, což se týká i zde probírané skupiny předmětů,<sup>23</sup> jistě nanejvýš problematické. Zformulované kompetence s různě odstupňovanými úrovněmi mohou však právě vzhledem k této ztížené výchozí situaci přispět k tomu, aby byli žáci přesněji hodnoceni, i k tomu, aby byl obsah výuky lépe přizpůsoben cílové skupině a individuálním předpokladům žáků.<sup>24</sup> Stanovení kompetencí dále umožňuje evaluaci pracovních procesů a výsledků výuky.

Především ale stále platí, že vzdělávací standardy nejsou nezvratná dogmata, nýbrž že je třeba je průběžně ověřovat v procesu diskuse a evaluace a přizpůsobovat je daným podmínkám. Proces reflexe musí být z principu otevřený diskusím a revizím, poněvadž „vzdělávací standardy nepadají z nebe, nejde o žádné desky s příkázáními, které snesl prorok vládnoucího kultu věřícímu lidu a které zasluhují uznání, protože slibují spásu. Vzdělávací standardy nejsou ani teoreticky již dostatečně potvrzené texty, například v podobě vět, které je možné zcela ‚logicky‘ a nezávisle na jednotlivých zájmech odvodit z teorií – např. teorie kompetence. Vzdělávací standardy spočívají spíše na dohodě. [...] Jsou to tedy dokumenty vládnoucí politické vůle nebo výsledky teoretického bádání,

20 Toto platí dle výpovědi Asociace učitelů (AFL/Hessen) pro nově upravené studijní obory etika v Marburgu a Frankfurtu.

21 Srv. i Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 15.

22 Německá společnost pro výzkum vyzývá důrazně k rozšíření empirického výzkumu ve vzdělávání.

23 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 2.

24 Detaily k tomu viz tamtéž, kap. 9.

tj. jsou formulovány variabilně, v žádném případě jako jediné možné.“<sup>25</sup> Tabulky kompetencí navržené v této práci by měly být pro tuto diskusi novým podnětem. Vycházejí z toho, že se skupina předmětů etika/filosofie na základě oborově specifického způsobu práce obzvláště hodí ke kompetenčně zaměřenému pojetí výuky.

## ORIENTOVAL SE V MYŠLENÍ – FILOSOFICKÉ ODŮVODNĚNÍ KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKY

Základem pro formulování kompetencí a vzdělávacích standardů je základní chápání oboru. Ovšem již jen pojetí filosofie samé není jednotné, existují různé pokusy o její definici. Kompetenční model navrhovaný v této práci je proto za těchto podmínek chápán jako základ pro diskusi.

Pokud chápeme filosofii spolu s Herbertem Schnädelbachem jako „pokus o myšlenkovou orientaci v oblasti zásad našeho myšlení, poznání a jednání“,<sup>26</sup> musíme jí v současné době přiznat existenci v množném čísle.<sup>27</sup> Rozmanitá jsou témata a úkoly, aktuální diskuse o problémech i interpretace klasiků. Pluralita se ovšem neodráží jen v různých filosofických koncepcích, je zřejmá také v jednotlivých pojetích předmětu, jak se ukazují ve vzdělávacích programech,<sup>28</sup> a stejně tak i v různých didaktických koncepcích.<sup>29</sup> Filosofii je možné za prvé charakterizovat jako vědu,<sup>30</sup> která se na akademické úrovni zabývá filosofickými školami, metodami, klasiky a dějinami filosofie. Nárok na objektivitu, jenž je tomuto směru vlastní, se zjednává striktním oddělením osoby a vědění. V protikladu k tomu stojí chápání filosofie jako způsobu života, které si nárokuje konkrétní vliv na vedení života. Mezi tyto dva póly spadá filosofie jako světská moudrost/*sapientia saecularis*, zabývající se současnými otázkami a problémy, jež se týkají každého. Vědomě spojuje objektivitu filosofické vědy se subjektivitou osobního přístupu. Filosofické otázky nejsou z tohoto úhlu pohledu „považovány za problémy vedení života, nýbrž za problémy tvorby veřejného mínění a společenské regulace“.<sup>31</sup> Pro výuku se zdá být tento přístup nejprůměrnější, neboť nejde o zatíženost teorií v podobě čistě hermeneutické interpretace klasiků ani o útek do perspektivy třetí osoby, nýbrž o přiznání vlastního já. Tento přístup vyžaduje samostatné myšlení a vlastní přesvědčení. Právě v těchto bodech dosahuje probíraná skupina předmětů dál než ostatní předměty, s nimiž jinak sdílí mnoho témat. Předměty etika/filosofie mohou díky problémovému zaměření a sebereflexi při řešení filosofických a etických otázek žákům pomoci s orientací a vyjasněním cíle. Specifickým způsobem zahrnují

25 Tenorth, H.-E., „Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards, in *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, cit. d. (pozn. č. 12), s. 30.

26 Schnädelbach, H., „Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie“, in H. Schnädelbach, G. Keil (ed.), *Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie*, Hamburg 1993, s. 14; Schnädelbach, H., „Philosophie als Wissenschaft und Aufklärung“, in H. Schnädelbach, *Zur Rehabilitierung des ‚animal rationale‘*, Frankfurt am Main 1992, s. 381.

27 Vycházím zde z: tamtéž, s. 14–17.

28 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 5.

29 Srv. tamtéž, kap. 6.

30 Následující text dle: Böhme, G., *Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ersten Fragen*, Frankfurt am Main 1997, s. 7 n.

31 Tamtéž, s. 10.

já do reflexe, a právě tímto obratem k subjektu se odlišují od ostatních předmětů. Aspekty rozvíjení sociální a personální kompetence jsou tudíž nezbytnou součástí základního etického a filosofického vzdělání.

Tyto úvahy vykazují také shody s Kantovou pozicí, kterou zaujímá v malém spisku „Co znamená orientovat se v myšlení?“<sup>32</sup> vydaném roku 1786. Samostatné myšlení v něm Kant propaguje jako maximu osvícenství. Kant vychází z orientace v krajině. Obvykle hledáme cestu pomocí vnějších pevných bodů, jako je poloha slunce, nebo se necháváme vést pomůckami, jako například kompasem. Existuje tedy vnější rámec, ke kterému se můžeme vztahovat. Tyto pomůcky ale mohou vést jen toho, kdo je ovládá, kdo si jejich používání osvojil, kdo je, jak tvrdí Kant, spojuje se subjektivním pocitem rozlišování vpravo a vlevo. Tento subjektivní rozlišovací základ pomáhá i při orientaci v neznámé krajině či za změněných podmínek. Tak se nám podaří zorientovat se podle něčeho, i když ještě neznáme konkrétní cestu. Podobně se to má s kognitivní orientací. Zde chybí jakýkoli vnější rámec. Orientovat se podle rozumu a orientovat se v rozumu je totéž.<sup>33</sup> „Podle této analogie lze snadno uhadnout, že toto bude úkolem čistého rozumu, totiž řídit své používání, když se chce, vycházeje ze známých předmětů (zkušenosti), šířit za všechny hranice zkušenosti, a nenachází pro ni žádný objekt názoru, nýbrž pouze prostor.“<sup>34</sup> Soudnost se může odvolávat jen na dostupné vědění, na již získané zkušenosti, a nechat se jimi vést při nových rozhodnutích. Rozum ale může obsahovat jenom to, co víme, případně co můžeme vědět. Zbývá otázka, jak si člověk může být jistý, že učinil správné rozhodnutí. Kant v této souvislosti hovoří nejprve o ověření bezespornosti použitého pojmu. Čistá pojmovost ale nepostačuje. Přidává se k ní potřeba rozumu orientovat se, „rozumová víra“<sup>35</sup> Jako lidé můžeme dle Kanta mnohé považovat za pravdivé, ale nikdy nemůžeme nic vědět s konečnou platností. Rozumová víra se nezakládá na „jiných datech [...] než těch, jež jsou obsažena v čistém rozumu [...]“<sup>36</sup> Kant rozpoznává omezenost lidského rozumu a ohraničení jeho možností na to vědění, které má rozum k dispozici. Orientace tak vždy znamená, že něco považujeme za pravdivé, přičemž to zakládáme na vědění a rozumové víře neboli, slovy Herberta Schnädelbacha, na zásadách myšlení, poznání a jednání. Výuka etiky a filosofie se ale nesmí vyčerpat reflexí, neboť již pojem reflexe sám říká, že se reflexe zpátky k něčemu vztahuje. Existující předměty, „interpretace života“<sup>37</sup> výklady lidské přirozenosti a kultury, vzešlé z nich v minulosti, stejně jako osobní zkušenosti se musejí integrovat do procesu reflexe a být v jeho průběhu ověřovány.

32 Kant, I., „Was heißt, sich im Denken orientieren?“, in Kant, I., *Schriften zur Metaphysik und Logik*, Darmstadt, Wissenschaffliche Buchgesellschaft 1959, s. 267–283. [Citováno dle: I. Kant, *Co znamená orientovat se v myšlení?*, přel. J. Karásek, *Filosofický časopis* 50/1 (2002), str. 157–168. Pozn. překl.]

33 Srv. Dietz, S. a kol. (ed.), *Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach*, Frankfurt am Main 1996, s. 9 nn.

34 Kant, I., *Co znamená orientovat se v myšlení?*, cit. d. (pozn. č. 32), s. 159.

35 Tamtéž, s. 163.

36 Tamtéž.

37 Nipkow, K. E., „Religionsunterricht und Ethikunterricht als Dialogpartner in einer kooperierenden Fächergruppe – bildungstheoretische Begründung und didaktische Konkretion“, in E. Marsal (ed.), *Ethik- und Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule*, Frankfurt am Main 2002, s. 39.

Některé vzdělávací programy jsou velmi zřetelně orientovány tímto směrem.<sup>38</sup> Do svých kurikulárních modelů zahrnují mezi kompetence, které by měly být zprostředkovány ve vztahu k procesu a nezávisle na obsahu, takzvané základní pojmy<sup>39</sup> nebo didaktické perspektivy. Jakým způsobem sledujeme jednotlivé obsahy, to určuje individuální, případně osobní<sup>40</sup> i společenská perspektiva a rovněž perspektiva dějin myšlení. Z perspektivy individuální/osobní se pohled zaměřuje na společenskou perspektivu a perspektivu dějin myšlení, nebo naopak, z perspektivy dějin myšlení se hledá řešení problému vzešlého z aktuálních otázek, jež se týkají společnosti i jedince.<sup>41</sup> Následující přehled v tabulce ještě jednou ozřejmuje aspekty jednotlivých perspektiv.

### Základní pojmy - shrnutí

Jedinec	Společnost	Dějiny myšlení
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vnímání sebe a ostatních</li> <li>• životní situace</li> <li>• konflikty zájmů</li> <li>• zásadní existenciální zkušenosti</li> <li>• etika: individuální zvažování morálních norem</li> <li>• měřítka pro úsudky a jednání</li> <li>• mediálně zprostředkované zkušenosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kulturní/společenská/náboženská identita</li> <li>• postavení jedince ve společenství</li> <li>• práce, ekonomika, věda, technika</li> <li>• role genderu</li> <li>• generační vztahy</li> <li>• sociální spravedlnost</li> <li>• prostředí a příroda</li> <li>• konflikty zájmů/ vymezení sebe a druhých</li> <li>• společenská proměna/ zacházení se zásadními existenciálními zkušenostmi</li> <li>• morálka: společensky zprostředkované normy</li> <li>• pluralismus hodnot/ rozpad hodnot</li> <li>• společnost médií</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• náboženské a kulturní tradice</li> <li>• historický kontext</li> <li>• obraz člověka: přírodní vědy, filosofie, náboženství, umění, literatura</li> <li>• Související disciplíny: filosofie, religionistika, společenské vědy, etika přírodních věd</li> <li>• filosofické směry</li> <li>• nabízející se pojetí smyslu a hodnot v náboženstvích a světonázorových směrech</li> <li>• lidská práva, ústava</li> <li>• ideje a hodnoty utvářející západní kulturu: židovsko-křesťanská a humanistická tradice, osvícenství</li> <li>• teorie médií</li> </ul>
• v bodech	• propojené	• podélný řez, průřez

Souvislosti mezi didaktickými perspektivami/základními pojmy na jedné straně a kompetenčním zaměřením ve výuce na straně druhé jsou evidentní, pokud chápeme filosofické myšlení jako činnost, jako vyjasňování myšlenek, které je definováno určitými metodami a vyznačuje se odklonem od pasivního, konzumního postoje a při-

38 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 5,5, Severní Porýní - Vestfálsko, Berlín, Hessensko.

39 Pojem „základní pojem“ (*Basiskonzept*) je převzat z přírodních věd.

40 Severní Porýní Vestfálsko používá pojem „osoby“ pro předmět praktická filosofie, Berlín a Hessensko hovoří v předmětu etika o individu.

41 Srv. Martens, E., „Orientierung durch den Philosophieunterricht. Philosophieren als elementare Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, in B. Rolf, K. Draken, G. Münnix (ed.), *Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbandes Philosophie e. V.*, Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie Nr. 47, Münster 2007, s. 12.

klonem k samostatnému a aktivnímu myšlení a ke schopnosti kritiky.<sup>42</sup> Nejde přitom jen o myšlenkový výkon, ale o utváření (individuálního/společenského) života, jež je v ideálním případě ovlivněno reflexí. Jednání zase nezůstává bez osobních a sociálních následků, o kterých můžeme opět přemýšlet. V centru tak stojí aplikovaná etika a filosofie, vycházející z tradovaného souboru vědění, provádí se aplikovaná filosofie.

Tyto úvahy odpovídají modernímu pojmu kompetence. Pro připomenutí – kompetence jsou dispozice chování umožňující řešit problémy v proměnlivých situacích. To znamená, že vlastní rozum má potřebná „data“, nezbytné věcné a metodické vědění, aby mohl zvládnout oborově specifické problémy. Člověk sám se stává vlastním vztažným rámcem, to však také znamená, že ze získaných znalostí a dovedností vybírá ty, které zrovna potřebuje, a že zároveň disponuje sociálními a osobnostními schopnostmi, díky nimž dokáže nalezená řešení problému aplikovat tak, aby byla společensky přijatelná, a reflektovat je na metarovině. K tomu nestačí pouhé zprostředkování vědění, neboť „[...] často ten, kdo má nadměru znalostí, je v jejich používání nejméně osvícený“.<sup>43</sup> Pro výuku etiky a filosofie to na jedné straně znamená rozšířit pole úkolů/oblast působnosti, na straně druhé zároveň opětovné promyšlení toho, co znamená skutečné filosofické jednání. Znalost filosofických klasiků se musí propojit s použitím jejich myšlenek při řešení aktuálních problémů. Cvičení reflexe a argumentace, vyjasňování pojmů a kritického souzení umožňuje přenos do nových souvislostí. „Veškerá myšlenková orientace je možná jen v dialozích, a to se současným i historickým myšlením.“<sup>44</sup> K tomu je třeba myslící subjekt, osvícený, samostatně myslící člověk. Žáky takto připravuje kompetenčně zaměřená výuka všech předmětů, především však skupiny předmětů etika/filosofie, a sice využitím myšlenkových a reflexivních struktur, které jsou tomuto oboru vlastní. Zvláštní význam, jenž přitom připadá „já“, doplňuje dimenze kompetencí.

## INFORMACE A VĚDĚNÍ – OBOROVĚ-DIDAKTICKÉ ODŮVODNĚNÍ KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKY

Naše společnost vědění se nachází ve stavu neustálé proměny. Stávající vědění se stále více rozšiřuje, modifikuje nebo se kvůli novým poznatkům zavrhuje. Nové vědění narůstá exponenciálně, zatímco dřívější poznatky zastarávají. Z toho plynou požadavky na vzdělání ve škole i mimo ni. Ani oborové didaktiky se nevyhnou otázce, jaká „data“, tedy jaké oborově specifické vědění a jaké oborově specifické metody mohou navzdory rychlým změnám zprostředkovávat, aby byly mládeži v této společnosti vědění dlouhodobě k užítku. Relevantní je v této souvislosti rozdíl mezi věděním sloužícím k uplatnění a věděním sloužícím k orientaci, jak je definoval Jürgen Mittelstraß.<sup>45</sup>

42 Srv. Münnix, G., „Philosophie“, in H. H. Reich, A. Holzbrecher, H. J. Roth (ed.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen 2000, s. 156; srv. též Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 4-3.

43 Tamtéž, s. 283.

44 Schnädelbach, H., „Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie“, cit. d. (pozn. č. 26), s. 17.

45 Mittelstraß, J., „Was heißt: sich im Denken orientieren?“, in Mittelstraß, J., *Wissenschaft als Lebensform*, Frankfurt 1982; Mittelstraß, J., *Bildung und ethische Maße*. Vortrag anlässlich des zweiten Werkstattgesprächs der Initiative McKinsey bildet [online], 2002. Dostupné z: [http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02\\_idee/w2\\_vortrag\\_mittelstrass.pdf](http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w2_vortrag_mittelstrass.pdf). Cit. 22. 10. 2006; Mittelstraß, J., *Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft*. Manuskript zur Sendung „Medienforum – Wissen und Bildung heute“ [online], 2004. Dostupné z: <http://www.3sat.de/ard/pdf/Mittelstrass.pdf>, cit. 22. 10. 2006.



Vědění sloužící k uplatnění coby vědění o příčinách, účincích a prostředcích a vědění sloužící k orientaci coby vědění o oprávněných účelech, cílech a smyslu života se v naší společnosti vyvíjejí nezávisle na sobě. Vědění sloužící k uplatnění, jež poskytuje věda a technika, je dle Mittelstraße pozitivní vědění, vědění sloužící k orientaci má oproti tomu regulační funkci.<sup>46</sup> Obě vědění jsou zapotřebí, musejí se navzájem obohacovat a modifikovat. Právě když vědění sloužící k uplatnění prochází proměnou, musí být vědění sloužící k orientaci jakožto regulující faktor dostupné a použitelné, aby bylo možné se v nových podmínkách orientovat. Projevem orientační slabosti, na kterou padají mnohonásobné stížnosti, je trvalé hořekování nad proměnou a ztrátou hodnot, již Mittelstraß charakterizuje jako ztrátu etických měřítek. Příčinu orientační slabosti ovšem spatřuje v „záměně vědění sloužícího k uplatnění s věděním sloužícím k orientaci, v mizícím propojení mezi vzděláním, věděním a etickými měřítky, a tím i v hrozící ztrátě přirozenosti člověka, jež je v užším smyslu rozumová a sebeurčující, i ztrátě z ní plynoucí orientace“.<sup>47</sup>

Na místo vědění a vzdělání nastupuje stále častěji informace. Vzhledem k tomu, jak snadno jsou informace dostupné, aniž by byla jejich kvalita vždy na první pohled viditelná, je třeba mít k dispozici principy, kritéria a metody, kterými by bylo možné ověřit pravdivostní obsah vědění. Vědění stále častěji jen používáme, ale sami je nezískáváme. Kompetence k vytváření vědění se často zaměňují s kompetencemi pro jeho zpracování. To se děje v důvěře, že informace, které máme, platí. Vzniká tím současně nebezpečí, že nebude možné rozlišit vědění a mínění. Je tedy třeba naučit mladé lidi, aby si dokázali vytvořit reflektovaný obraz skutečnosti a uspořádat svět vlastního vnímání a představ dle logických principů, což jim umožní ohodnotit informace. Pro oborově didaktické úvahy z toho vyplývá nejen otázka, „co“ zprostředkovat, ale i „jak“ to udělat. Informace nemůžeme už dále jen shromažďovat a archivovat, musíme je hodnotit, propojovat a používat v různých kontextech,<sup>48</sup> neboť, jak praví Kant, osvícené myšlení se uskutečňuje nejen tím, že máme poznatky, nýbrž tím, že je používáme. To dokážeme, když si vytvoříme kognitivní strukturu z pojmů, kategorií a myšlenkových operací. Výuka filosofie a etiky, která do centra své práce staví vnímání, reflektování, analyzování i argumentování, umožňuje citlivější vnímání této problematiky a zprostředkovává základní obsahové a metodické poznatky potřebné k získávání, ověření a zhodnocení informací.

Pokud je úkolem oborové výuky nejen zprostředkování vědění sloužícího k uplatnění, ale i vědění sloužícího k orientaci, a tím i zprostředkování hodnot a utváření osobnosti,<sup>49</sup> je změna pojetí výuky nutná. Oborově specifické vědění musí zohlednit společenskou realitu a navázat vztahy s dalšími předměty. Etika a filosofie se per se dotýkají různých předmětů. Nemají samostatné obsahy, jež by byly zprostředkovány jen těmito předměty, nýbrž zahrnují do oborově specifického procesu reflexe témata z mnoha oborů. Jedinec musí mít dále nově získané schopnosti a dovednosti k dispozici ve svém repertoáru jednání, kde mu budou sloužit k orientaci.<sup>50</sup> Úkol oborové didak-

46 Následující text dle Mittelstraß, J., *Bildung und ethische Maße*, cit. d. (pozn. č. 45).

47 Tamtéž, s. 12.

48 Srv. Rohbeck, J., „Philosophische Kompetenzen“, *ZDPE*, 2001, č. 1, s. 86n.

49 Srv. Jung, M. (ed.), *Handlungswissen - Orientierungswissen - Existenzwissen. Grundlagentexte, didaktische Reflexionen, methodische Anregungen und Unterrichtsbeispiele*, Stuttgart 1989, s. 8nn.

50 Srv. tamtéž, s. 15.

tiky pak spočívá ve zprostředkování mezi požadovanými kompetencemi a oborově specifickými metodami. Tento proces iniciovaný Johannesem Rohbeckem<sup>51</sup> se snaží o takovou úpravu specifických filosofických metod, která umožní jejich využití ve výuce. Nelze přitom ale zcela ztotožňovat myšlenkové směry a kompetence. Cílem není otrocky zpracovat všechny myšlenkové směry, nýbrž rozšířit spektrum výukových a pracovních metod. Filosofie poskytuje různé metody k analýze, reflexi a argumentaci, jejichž použití může obohatit repertoár vědění sloužícího k orientaci. To však ještě nezaručuje, že bude výuka automaticky zaměřená na kompetence, neboť to závisí na širším nastavení, ne pouze na jediné metodě. Filosofické směry ovšem mohou být vhodným nástrojem k rozvíjení kompetencí, pokud jejich kombinace umožňuje celostní práci zaměřenou na řešení problémů a jednání.<sup>52</sup>

Má-li se jedinec orientovat v jednání, je třeba podrobit ověření pluralismus norm a hodnot. Výuka etiky a filosofie, jakožto postup reflektující témata i metody, zprostředkuje jak vědění sloužící uplatnění, tak vědění sloužící orientaci, která jsou metodicky začleněna do jedné eticko-filosofické kompetence k argumentaci. Kdo touto kompetencí disponuje, je schopen kriticky ověřovat informace, zaujímat stanoviska, argumentačně hájit svou pozici a případně ji revidovat, pokud se objeví lepší argumenty, a odůvodňovat vlastní rozhodnutí pomocí principů a kritérií.<sup>53</sup>

Sebepojetí skupiny předmětů filosofie/etika se řídí z větší části zralostí společnosti a utvářením osobnosti. Utváření osobnosti je oběma předmětům imanentní v podobě sociálních a personálních kompetencí, jež se nutně váží na kognitivní kompetence. V těchto předmětech je učící se jedinec zároveň subjektem i objektem výuky. Tím, jak se vypořádává s argumentacemi, si vytváří vlastní koncept myšlení a argumentační schéma, která potom může naopak uplatnit ve společenské diskusi. Pro tuto skupinu předmětů je na jedné straně charakteristická neoddělitelnost věcné a metodické kompetence, jež představují vědění sloužící k uplatnění, na straně druhé osobní a sociální kompetence představující vědění sloužící k orientaci.<sup>54</sup> To znamená, že výuka filosofie a etiky je per se zaměřená na kompetence. Jejím cílem není pouze zprostředkování vědění, nýbrž začlenění filosofických odpovědí do reflexe aktuálních otázek a řešení obor přesahujících a společenských problémů. Toto implicitní kompetenční zaměření je třeba si jen více uvědomit, a ještě výrazněji ho přetavit do pojetí výuky. Vyučující tedy stojí před úkolem „vytvářet prostřednictvím výuky s jejími učebními příležitostmi v dnešním pluralistickém a nepřehledném světě souvislosti. Tyto souvislosti by měly lidem umožnit chápat sebe sama jako součást navzájem sdíleného světa – a to i tehdy, když pro tento svět už neexistuje žádný společný jednotící koncept, protože pro množství řešení, jež se nacházejí v různých tradicích a kulturách, tedy pro množství teorií, světónáзорů, souboru vědění, strategií, praktik a hodnot, není možné nalézt zastřešující myšlenku.“<sup>55</sup>

51 Srv. Rohbeck, J., „Didaktische Potentiale philosophischen Denkrichtungen“, *ZDPE*, 2000, č. 2, s. 82–93; Rohbeck, J., „Philosophische Kompetenzen“, cit. d. (pozn. č. 48), s. 96n.

52 Detailně jsou možnosti práce uvedeny v představení jednotlivých kompetencí, Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 10–14.

53 Srv. Diesenberg, N., „Wissensformen als Ergebnis der didaktischen Analyse, aufgezeigt an einem Kurskonzept zur Rechtsphilosophie“, in M. Jung (ed.), *Handlungswissen – Orientierungswissen – Existenzwissen*, cit. d. (pozn. č. 49), s. 101.

54 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 3.

55 Girmes, R., *[Sich] Aufgaben stellen*, Seelze 2004, s. 73.

## ODPOVĚDNOST ZA SEBE – ODŮVODNĚNÍ KOMPETENČNĚ ZAMĚŘENÉ VÝUKY Z HLEDISKA VÝUKOVÉ PRAXE

Kdo z vyučujících ve škole či na vysoké škole by tento jev neznal: obšírně jsme se zabývali nějakým tématem a myslíme si, že jsme žáky dobře připravili. Pak přijdou závěrečné testy nebo písemné práce a dopadnou spíše žalostně. To, co se žáci naučili, nedokážou vůbec použít nebo to nepoužívají dostatečně, transfer se nezdaří. Jak je možné tento jev vysvětlit a jak by mohla především kompetenčně zaměřená výuka zjednat nápravu? Odůvodnění, že filosofické texty a otázky jsou těžké samy o sobě, v tomto případě nedostačuje. Žáci jsou ve výuce často pasivními příjemci. Nechají se vést zadáním a radami učitele a zaměřují se především na požadavky, které očekávají v písemné práci či u zkoušky. Odpovědnost za osobní proces učení přenášejí hlavně na vyučujícího. Tento jev není příznačný jen pro skupinu předmětů etika/filosofie, charakterizuje naopak celou situaci ve školství.

Pokud výsledek často není uspokojivý a transfer vědění se dostatečně nedaří, bývá to způsobeno tím, že se v průběhu výuky nahromadilo mnoho pasivního vědění, jež žáci nemohou přenést do nových souvislostí. „Citované studie z výuky ve školách a na vysokých školách ukazují, že získávání pasivního vědění není bohužel výjimka, ale spíše běžný jev.“<sup>56</sup> Co je pasivní vědění? Výuka, která klade důraz na reprodukovatelná fakta, sice vytváří obsáhlý repertoár vědění, ale samostatné přenášení těchto poznatků do nových situací se přesto dostatečně nedaří, protože tento požadavek je pro mnoho žáků příliš komplexní a nedaří se jim rozpoznat souvislosti mezi cvičnou situací a novými požadavky.

Naší tezí je, že právě skupině předmětů etika/filosofie by mělo záležet na tom, aby podobu výuky inovativně změnila. Pokud chápeme kompetenci k hodnotové orientaci a jednání<sup>57</sup> jako stěžejní cíl výuky těchto předmětů a pokud pod kompetencí k jednání rozumíme především ochotu převzít odpovědnost,<sup>58</sup> pak by měla tato odpovědnost začínat u jedince. To znamená, že by žák neměl přejímat odpovědnost jen za ostatní, nýbrž především i za sebe sama. Tato odpovědnost za sebe zahrnuje rovněž odpovědnost za vlastní učení a s osvojováním kompetence k učení úzce souvisí. „Kvůli velkému významu, který má kompetence k učení pro úspěšné zvládnutí celospolečenských a individuálních výzev společnosti vědění, patří ke klíčovým kompetencím, které umožňují individuální i společné učení.“<sup>59</sup> Kompetence k učení zahrnuje kromě schopnosti plánovat vlastní učební proces i schopnost pracovat společně s ostatními na dosažení cíle.<sup>60</sup> Nakonec je třeba reflektovat a zhodnotit vlastní učení, abychom mohli učební proces uzavřít poznatky o vlastním učení. Žáci tedy musí v procesu seberegulace získat flexibilně použitelný repertoár strategií k získávání a zpracování vědění i ke kontrole učebních procesů. Učení, za které žák přebírá vlastní odpovědnost,

56 Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A., „Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: das Problem des trägen Wissens“, in g. H. Neuweg (ed.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnissbestimmungen*, Innsbruck 2000, s. 152.

57 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 10.

58 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 10.2.

59 Czerwanski, A., Solzbacher, C., Vollstädt, W. (ed.), *Förderung von Lernkompetenz in der Schule, sv. 1: Recherche und Empfehlungen*, cit. d. (pozn. č. 2), s. 15.

60 Zde vycházím z tamtéž, s. 10–16.

se tak odehrává na rovině plánování, řízení a kontroly vlastního procesu učení. To by samozřejmě mělo být cílem všech předmětů v učebním kánonu. Opomíjení těchto zásad je ovšem očividně obzvláště neslučitelné s obsahovými cíli námi diskutované skupiny předmětů. Chápeme-li filosofické myšlení jako orientaci v procesu myšlení a skrze něj, působí pak paradoxně, je-li taková výuka přísně regulována po metodické stránce a probíhá-li především jako zprostředkování vědění, jako osvojení cizích výsledků myšlení, jakkoli mohou být náročné a komplexní.

Výuka etiky a filosofie pomáhá rozvoji mnoha kompetencí potřebných k odpovědnosti za sebe sama a s nimi spojených kompetencí k učení. Jak ukážeme v následujících kapitolách, rozvíjí výuka skupiny předmětů etika/filosofie šestnáct kompetencí z pěti kompetenčních oblastí: vnímání a porozumění, analýza a reflexe, argumentace a souzení, interakce a vyjadřování, orientace a jednání.<sup>61</sup> Všechny tyto kompetenční oblasti hrají v procesu seberegulovaného učení rozhodující roli. Učení není jen individuální, ale i společenský proces. Spolupráce, která je zde nezbytná, je odkázána na vnímání a porozumění. Na rovině plánování se tím myslí jak vnímání vlastních schopností, tak i možností spolužáků. Kompetence k učení, chápána jako schopnost přistupovat k učení aktivně, vyžaduje dále kompetence z oblasti orientace a jednání. Je třeba stanovit si cíle jednání, porovnat, co je a co má být, a naplánovat a započít učební proces. K tomu je zapotřebí sdílení s ostatními, při němž jsou žáci odkázáni na schopnosti z kompetenční oblasti argumentace a souzení, jakož i interakce a vyjadřování. Řízení učebního procesu ani závěrečná kontrola se neobejdou bez schopností z oblasti analýzy a reflexe a také argumentování a souzení. Kompetenčně zaměřená výuka, která rozvíjení těchto kompetencí považuje za zásadní, je tak vždy i výukou posilující zodpovědné učení a kompetenci k učení.

Tato kapitola na základě argumentace z hlediska vzdělávací politiky, filosofie, oborové didaktiky a výukové praxe ukázala, že výuka skupiny předmětů etika/filosofie je v obzvláštní míře předurčená ke kompetenčnímu zaměření. Zaměření na kompetence a etika/filosofie k sobě tudíž v podstatě organicky patří. Obě jsou vedeny stejným záměrem, docílit schopnosti orientace a odpovědnosti. [...]

---

61 Podrobněji viz Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 5 a 10–14.

## OBLASTI KOMPETENCÍ

Kompetence odvozené z německých výukových programů je možné tematicky shrnout do skupin a přiřadit je k nadřazeným kompetenčním oblastem. Ty jsou pojaty velmi obecně, překračují rámec požadavků jedné výukové jednotky či celého ročníku a vytyčují závěrečné cíle. Dílčí kompetence je možné přiřadit k pěti kompetenčním oblastem, které platí až do ukončení posledního ročníku vyššího stupně gymnázia.

**Oblasti kompetencí a definice dílčích kompetencí.<sup>62</sup>**

<b>Kompetenční oblasti</b>	<b>Dílčí kompetence</b>	<b>Definice</b>
Vnímání a porozumění	Kompetence k vnímání	Vnímat, popsat a vyložit situace a problémy individuálního, sociálního a přírodního žitého světa.
	Zaujetí jiné perspektivy	Schopnost konfrontace s jiným myšlenkovým kontextem a kritická reflexe vlastní pozice.
	Empatie	Vžít se do situace a prožívání někoho jiného a pochopit jeho jednání, pocity a rozhodnutí.
	Interkulturní kompetence	Vnímat interkulturní danosti a odlišné hodnotové představy a vypořádat se s nimi.
Analýza a reflexe	Kompetence pro práci s textem	Porozumět textu, interpretovat ho a napsat vlastní s ohledem na oborová specifika.
	Jazyková (jazykově-analytická) kompetence	Používat jazyk vědomě, rozumět oborové terminologii, analyzovat a používat ji.
	Interdisciplinární kompetence	Reflektovaně propojovat znalosti z různých oborů.
	Kompetence k reflexi	Přemýšlet o předmětech každodenního a vědeckého myšlení a jednání za využití etických/filosofických teorií, vytvářet myšlenkové souvislosti a diskutovat o nich.

62 Autorka uvádí definice v oddělené tabulce o stranu dále, pro větší přehlednost jsem obě tabulky sloučila do jedné. (Pozn. překl.)

Kompetenční oblasti	Dílčí kompetence	Definice
Argumentace a souzení	Kompetence k argumentaci a souzení	Kriticky se vypořádávat s vlastními i cizími stanovisky, argumentovat bezrozporně a se zdůvodněním, diferencovaně soudit.
	Schopnost morálního souzení	Znát základní morálně závazné pozice, chápat je v jejich historických a kulturních souvislostech a činit samostatně zdůvodněné morální soudy.
	Kompetence k etickému souzení	Rozpoznávat situace jako eticky problematické, analyzovat je, argumentačně posuzovat a zdůvodněně soudit.
Interakce a vyjadřování	Schopnost diskuse	Vést diskuse na základě rozumových argumentů a věcně, se schopností souhlasu i nesouhlasu.
	Kompetence k výkladu	Vykládat vlastní i cizí myšlenkové pochody v souladu s obsahem a adekvátně.
	Kompetence k řešení konfliktů	Vést diskuse na základě rozumových argumentů, navrhovat modely řešení a řešit konflikty nenásilně.
Orientace a jednání	Kompetence k orientaci	Získávat a používat vědění umožňující orientaci jako základ samostatných rozhodnutí a životního směřování.
	Kompetence k jednání	Přebírat odpovědnost v osobních i společenských situacích, ve kterých je třeba učinit rozhodnutí či jednat.

[...]

Zprostředkování těchto kompetencí musíme chápat jak progresivně, tak i ve smyslu vzájemného působení. Na základě toho, co vnímáme, se otázky prostřednictvím analýzy prohlubují. Reflexe nových poznatků ústí v proces argumentace a souzení, který je třeba nějak vyjádřit. V ideálním případě jsou poznatky převedeny na konkrétní jednání. Na druhé straně podněcují nové poznatky pozměněné vnímání. Diskuse s ostatními motivuje k ověření vlastní argumentace. Proces etického vzdělávání probíhá tedy zároveň lineárně i propojeně.

[...]

Tyto kompetence jsou pro skupinu předmětů etika/filosofie zásadní pouze potud, pokud se je žákům podaří získat na základě práce s obsahy, které jsou pro daný předmět klíčové. Funkcí obsahu je vždy přivést žáky k osvojení kompetence, obsahy učí

kompetencím tudíž zaujímají podřadné postavení. Přesto platí, že každý předmět zprostředkovává obsahové základy, jež jsou specifické pro danou doménu a které vytváří charakteristiku oboru. V kompetenčně zaměřených vzdělávacích programech se označují jako základní pojmy (Hessensko), případně jako didaktické perspektivy (Severní Porýní-Vestfálsko, Berlín). Všechny oborově specifické obsahy je možné přiřadit k těmto nadřazeným, spíše abstraktním pojmům. Pro skupinu předmětů etika/filosofie byly jako stěžejní navrženy pojmy jedinec, příp. osoba, společnost a (srovnávací) dějiny idejí.<sup>63</sup> [...]

## TABULKY KOMPETENCÍ – PRINCIPY TVORBY A FUNKCE

[...]

### PŮVOD A MOŽNOSTI POUŽITÍ

V anglosaském prostoru jsou kritéria již několik let běžným nástrojem transparentního hodnocení výkonu.<sup>64</sup> V německém jazykovém prostoru oproti tomu hrají tabulky kompetencí významnější roli poprvé ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.<sup>65</sup> Byly vytvořeny s cílem analyzovat situace při učení a výuce jazyků proto, aby bylo možné formulovat jasné a jednotné cílové požadavky pro všechny účastníky procesu jazykového učení, jako jsou vyučující a žáci, vzdělávací politika, zkoušející i autoři učebních materiálů. Tyto cílové požadavky by měly platit pro celou Evropu a pro různé jazyky. Za tímto účelem byl vytvořen kompetenční model skládající se z tabulek kompetencí. Tabulky jsou konstruovány horizontálně a vertikálně. Vertikální část stanovuje dílčí kompetence, které jsou v horizontální části konkretizovány úrovněmi kompetencí<sup>66</sup>. To „umožňuje navrhnout sice jednoduchý, zato ale přehledný profil či jakousi mapu spektra jazykového učení“.<sup>67</sup> Bylo by možné přidat třetí rozměr v podobě oblastí života, v nichž se jazyk používá, případně obecně pomocí oborově specifických obsahů. Vznikla by tak kostka kompetencí, která by však byla příliš

63 Srv. Rösch, A., *Kompetenzorientierung*, cit. d. (pozn. č. 1), kap. 4.2/ vzdělávací programy Severní Porýní – Vestfálsko, Berlín, Hessensko (ve zpracování).

64 Např. Goodrich Andrade, H., „Using Rubrics to Promote Thinking and Learning“, *Educational leadership* 57, 2000, č. 5, s. 13–18 nebo Quinlan, A. M., *A Complete Guide to Rubrics. Assessment Made Easy for Teachers*, Toronto 2006.

65 Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)*, Berlin 2001.

66 V literatuře se často synonymně používají pojmy stupně kompetencí a úrovně kompetencí. Stupňový model naznačuje kvalitativní rozdíly. Zpravidla ovšem slouží stupňové modely především ke zjednodušení měření výkonu a slouží jako základ pro komunikaci, rozdělení není empiricky ověřeno. Z tohoto důvodu navrhuje Klieme, E., Hartig, J., („Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“, in K. Schweizer, *Leistung und Leistungsdiagnostik*, Heidelberg 2006, s. 134) používat pojem úroveň kompetencí. Klieme sám používá ale v jiných textech rovněž pojem stupeň kompetence. Zde proto užíváme oba pojmy synonymně.

67 Tamtéž, s. 27.

nepřehledná.<sup>68</sup> Každou kompetenci je ale možné dále rozčlenit a konkretizovat na základě oborových specifik.

Ředitel švýcarského Internátního institutu Beatenberg, Andreas Müller, tento model převzal a zavedl ho jako základní měřítko pro své žáky. Vyučující pro každý svůj předmět navrhli tabulku kompetencí, jež vymezuje referenční rámec pro požadované výkony. Formulace v podobě „co umím“, které jsou v tabulkách použité, představují referenční hodnoty, k nimž se vztahují výkony žáků. Müller hovoří i o „učebním staveništi“,<sup>69</sup> aby zdůraznil jeho procesuální charakter.

Musíme rozlišovat dva typy tabulek kompetencí. Z malého množství publikací v německém jazykovém prostoru navazují některé na anglosaský postup.<sup>70</sup> Podle něj se k různým výukovým tématům či metodickým požadavkům, jako je například prezentace nebo interpretace, vytvoří tabulky kompetencí, které by měly umožnit transparentní zpětnou vazbu, sebehodnocení a hodnocení. Jasný popis očekávaných kritérií by měl žákům poskytnout orientační pomůcku při zpracování určitého úkolu. Tyto tabulky kompetencí představují jasnou vztažnou normu pro provedení i hodnocení výkonu tím, že propojují zaměření na žáka se zaměřením na výkon. Poskytují žákům i vyučujícím možnost výkon ohodnotit. Ačkoliv tyto tabulky nejsou vytvořeny pro jednotlivé výkony, nýbrž mají žáka provázet delším úsekem učení, zaměřují se stále na určitý časový výsek v procesu učení a odrážejí momentální stav, jako je tomu v případě náviku prezentací na vyšším stupni gymnázia. „Dvojitá otázka: Co umí žáci, kteří touto kompetencí disponují? a Kdy to umí ‚dostatečně‘, kdy ‚chvalitebně‘ a kdy ‚dobře‘?“<sup>71</sup> je pro koncepci a použití tohoto typu tabulek kompetencí sěžejní.

Oproti tomu vymezují tabulky kompetencí navržené Evropskou radou a Institutem Beatenberg výrazně širší rámec. Tvoří kompetenční model a definují kompetence, které mohou a případně mají být v určité doméně získány. Přitom ještě silněji zdůrazňují procesualnost učení a to, že tento proces doprovázejí, protože diferencovaně rozvrhují výkony v rámci určité domény od začátečnické po expertní úroveň. Tyto tabulky se nezaměřují na konkrétní výřez z procesu učení, nýbrž chtějí postihnout celý školní učební proces. Jejich hlavním účelem proto není ohodnotit dílčí výkon, i když je možné ho někam v tabulce přiřadit, ale umožnit diagnostiku stavu učení v rámci vybraného předmětu. S pomocí tohoto typu tabulek je možné rozpoznat pokroky v učení. „Tabulky kompetencí posilují kromě sociální vztažné normy (porovnání s ostatními) a absolutní vztažné normy (porovnání se stanoveným výkonem) především individuální vztažnou normu (porovnání s vlastními již podanými výkony). [...] Učení je tak definováno jako stavění mostu, příp. (pro zdůraznění procesuálního charakteru) jako snaha přiblížit se od ‚je‘ k ‚mohu‘, případně k ‚mám‘.“<sup>72</sup>

68 Srv. tamtéž.

69 Müller, A., „Jeder Schritt ein Fort-Schritt. ‚Referenzieren‘ – Individuelle Kompetenzentwicklung“ [online], 2003, s. 7. Dostupné z: [http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel\\_referenzieren.pdf](http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf). Cit. 21. 10. 2006.

70 Schrepf, R., „Rubrics“, *Pädagogik*, 2002, č. 9, s. 40–43; Schrepf, R., „Mit Rubrics zu mehr Erfolg“, *Das Lehrerhandbuch* 26, 2003, č. 9, s. 1–18; Merziger, P., Schnack, J., „Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern“, *Pädagogik*, 2005, č. 3, s. 20–24.

71 Ziener, G., *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Velber 2006, s. 35.

72 Merziger, P., *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*, Studien zur Bildungsgangforschung, sv. 14, Opladen & Farmington Hills 2007, s. 112.



První typ tabulek se zaměřuje na hodnocení výkonu, za každým stupněm se tedy skrývá známka. U druhého typu oproti tomu není možné ztotožnit jednotlivé úrovně se známkami. Spíše se každá jednotlivá úroveň může dále rozčlenit do stupňů odpovídajících známkám. Za každou kompetenční úroveň se nachází celá „učební krajina“<sup>73</sup> v podobě úloh a materiálů, se kterými je možné na této úrovni pracovat a trénovat.

Ve skupině předmětů etika/filosofie dosud nepanovala shoda na tom, jaké kompetence by žáci měli získat. Tato práce se tedy řídí druhým typem tabulek kompetencí. Na základě průzkumu lze totiž nyní poprvé pro tyto předměty navrhnout kompetenční model. Teprve potom je možné myslet na rozlišení jednotlivých dílčích výkonů.

---

73 Müller, A., „Jeder Schritt ein Fort-Schritt. ‚Referenzieren‘ – Individuelle Kompetenzentwicklung“, cit. d. (pozn. č. 69), s. 6 n.

### Kompetence pro práci s textem<sup>74</sup> Žák...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
	<b>Interpretace/cizí</b>						
	<b>Informace/známé</b>						
<b>Kompetence pro práci s textem:</b> Porozumět textu, interpretovat a napsat ho v souladu s oborovými specifiky.	...je schopen pod vedením učitele krátkých jednodušších textech s etickým/filosofickým tématy lokalizovat snadno vyhledatelné informace a propojit je s tím, co ví z běžného života.	... je schopen vybrat z textu s etickým/filosofickým obsahem omezený počet informací, zformulovat hlavní myšlenku a posoudit přetčené na základě vlastní osobní zkušenosti.	... je schopen porozumět textům s etickým/filosofickým obsahem střední obtížnosti, rozpoznat protichůdné informace, odhalit i nepřímou uvedenou informaci a posoudit přetčené se zohledněním vlastního vědění o tématu.	... je schopen porozumět komplexnějším textům s etickým/filosofickým obsahem, s jejichž obsahem ani formou se neseztal, uspořádat informace z textu podle zadaného úkolu a vybrat z toho, co sám ví, fakta nutná pro interpretaci textu.	... je schopen detailně a úplně pochopit delší, neznámé etické/filosofické texty, použít je flexibilně k různým účelům, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.	<b>Zhodnocení/nové</b>	
<b>Čtenářská kompetence:</b> Porozumět textu, interpretovat a posoudit ho v souladu s oborovými specifiky.	...je schopen pod vedením učitele krátkých jednodušších textech s etickým/filosofickým tématy lokalizovat snadno vyhledatelné informace a propojit je s tím, co ví z běžného života.	... je schopen vybrat z textu s etickým/filosofickým obsahem omezený počet informací, zformulovat hlavní myšlenku a posoudit přetčené na základě vlastní osobní zkušenosti.	... je schopen porozumět textům s etickým/filosofickým obsahem střední obtížnosti, rozpoznat protichůdné informace, odhalit i nepřímou uvedenou informaci a posoudit přetčené se zohledněním vlastního vědění o tématu.	... je schopen porozumět komplexnějším textům s etickým/filosofickým obsahem, s jejichž obsahem ani formou se neseztal, uspořádat informace z textu podle zadaného úkolu a vybrat z toho, co sám ví, fakta nutná pro interpretaci textu.	... je schopen detailně a úplně pochopit delší, neznámé etické/filosofické texty, použít je flexibilně k různým účelům, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.	... je schopen k jedné otázce sám vybrat větší množství neznámých textů i s filosofickým/etickým obsahem, flexibilně zpracovat informace, propojit je s tím, co ví, a kriticky je zhodnotit.	
<b>Indikátory (příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen porozumět obsahu krátkých textů</li> <li>odpovědět na jednoznačné otázky k textu</li> <li>sdílet obsah vlastních slov</li> <li>porovnat osobní zkušenosti s líčením v textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen vyjádřit hlavní myšlenku textu</li> <li>konkretizovat text pomocí vlastního příkladu</li> <li>zastat vlastní zdůvodnění názoru na situaci popsanou v textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen vyjádřit obsah textu vlastními slovy</li> <li>porovnat výpovědi dvou textů k tématu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen odvodit základní otázku z výpovědi v textu</li> <li>dát samostatně dohromady příklady a na nich přezkoumat výpovědi textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen zdůvodněně porovnat své stanovisko s neznámým textem</li> <li>aplikovat informace z textu na komplexní problém</li> <li>zformulovat a zdůvodnit vlastní stanovisko</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen sám vybrat texty k určitému tématu</li> <li>zpracovat obsah textu podle samostatně položených otázek</li> <li>vypracovat formulaci a řešení problému</li> </ul>	

**Kompetence k psaní textu<sup>75</sup>**  
Žák...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Informace/známé			Interpretace/cizí		Zhodnocení/nové
<b>Textová kompetence:</b> Porozumět textu, interpretovat a napsat ho v souladu s oborovými specifiky.						
<b>Kompetence k psaní textu:</b> Vytvářet texty s ohledem na téma a adresáta.	...je schopen dle pokynů učitele v krátkém textu známého formátu písemně zpracovat jednoduché informace.	...je schopen dle pokynů učitele v krátkém textu známého formátu písemně zpracovat a zhodnotit omezený počet informací.	...je schopen re-produkovat a zhodnotit komplexnější texty.	...je schopen vytvářet komplexnější texty s ohledem na konkrétního adresáta a z určitých perspektivy.	...je schopen písemně souvislým, logickým a srozumitelným způsobem zpracovat své i cizí vědění se zohledněním oborově specifických otázek a s ohledem na adresáta.	...je schopen základě přečtených etických/filosofických textů sám napsat vlastní etický/filosofický text.
<b>Indikátory (příklady)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen popsat osobní zážitky, který ilustruje líčení v textu</li> <li>• dopsat pokračování textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen napsat krátké vyprávění k příkladům vymyšleným na základě textu</li> <li>• porovnat a posoudit jednotlivá vyprávění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen reprodukovat obsah komplexnějšího textu vlastními slovy</li> <li>• použít poznatky z textu pro (kreativní) vypracování písemného úkolu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen zpracovat poznatky získané z textu a doplnit je vlastními příklady</li> <li>• zohlednit komunikativní funkci vlastního textu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen zohlednit perspektivu čtenáře i autora</li> <li>• kombinovat různé formy jako popis, parafrázi, zdůvodnění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen písemně formulovat filosofické problémy</li> <li>• písemně rozvíjet zdůvodněné návrhy řešení problémů</li> <li>• psát myšlenkové důsledné texty</li> </ul>

### Kompetence k reflexi<sup>76</sup> Žák...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Kompetence k reflexi:</b> Přemýšlet o před- mětech, každodenního a vědeckého myšlení a jednání za využití etic- kých/filosofických teorií, vytvářet myšlenkové sou- vislosti a diskutovat o nich.	...je schopen přemýšlet o kaž- dodenních a vě- deckých faktech a formulovat výsledky přemýš- lení.	... je schopen vstoupit do osobního dialogu s obsahy vědění.	...je schopen získat náhled na meze individuál- ního vědění.	... je schopen vytvářet si pově- domí o nepropo- zicionální povaze vědění. <sup>77</sup>	... je schopen kriticky reflektovat vlastní proces filosofického my- šlení a souzení.	... je schopen kriticky reflektovat míru osvojení vlastních filo- sofických kompe- tentcí.
	<b>Indikátory (příklady)</b> • popsat a odů- vodnit stav svého vědění • zařadit vlastní vědění do hori- zontu vědění • sebekriticky posoudit vlastní vědění	... je schopen • pozorovat jevy, formulovat hypotézy, vyvo- zovat závěry • zabývat se obsa- hy učení racio- nálně i emocio- nálně • s dopomocí rozvíjet vlastní způsob myšlení • zachytit myš- lenkové kroky a formulovat je v podobě krátkých textů	... je schopen • pochopit, že mo- dely a konstrukce skutečnosti jsou zásadně omezené • rozpoznat a na příkladech vy- světlit kontext našeho poznání, reflektování a jednání • porovnat meze poznání různých osob	... je schopen • vysvětlit na příkladech meze poznání a jazyka • ozřejmit na příkladech povědomí o me- zích jazykového uchopení praktick- eckého vědění, etického jednání, intuitivního vědění a těles- ných jevů	... je schopen • kriticky a v re- flexi ověřit vlastní pozici v bezprostřední navaznosti na získané odborné vědění a filo- sofické metody • strukturovat vlastní myšlen- kový proces • s dopomocí re- flektovat vlastní myšlenkový proces	... je schopen • pro vlastní proces reflexe vybírat a pou- žívat vhodné filosofické myš- lenkové metody a svůj výběr zdůvodnit • provádět ví- cestupňovou reflexi

76 Tamtéž, s. 245.

77 Röschová tím má na mysli uvědomění si i dalších typů vědění, které nemají diskursivní povahu, např. praktické či intuitivní vědění nebo subjektivní vědění ve smyslu poznání vlastních tělesných stavů, pocitů, sebepoznání apod. Srv. tamt., s. 239 n. (Pozn. překl.)

**Jazykově-analytická kompetence<sup>78</sup>**  
 Žák...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Vědomí			Analýza		Kritika
<p><b>Jazykově-analytická kompetence:</b>                      Používat jazyk vědomě, rozumět oborové terminologii, analyzovat ji a používat ji.</p> <p><b>Indikátory (příklady)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen rozpoznat a vysvětlit vztah mezi znakem a označovaným.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen rozzeznat a vysvětlit různé působení jazyka.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen analyzovat jednotlivé pojmy a dávat je do souvislostí.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen rozumět textu na základě pojmové analýzy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen vést kritiku jazyka na pojmech.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen vést kritiku jazyka na textech.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>vysvětlit vztah znaku a označovaného na konkrétních příkladech</li> <li>popisat jazyk jako prostředek komunikace</li> <li>na příkladech vysvětlit sociální funkci jazyka</li> <li>na příkladech vysvětlit nutnost společenské shody na/o jazyku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>popisat funkci jazyka a vysvětlit je pomocí příkladů</li> <li>vnímat a popsat vlastní užívání jazyka</li> <li>zkoumat působení jazyka</li> <li>použít jazyk vědomě k různým účelům</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>konkretizovat abstraktní pojmy</li> <li>zpracovat a analyzovat významových slov</li> <li>rozpoznat a vysvětlit pojmy v jejich historických souvislostech</li> <li>odůvodněně vybrat alternativní pojmy</li> <li>prokázat reflektovaní jazyka věcně přiměřeným používáním pojmů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>definovat pojmy</li> <li>vysvětlit pojmy v jejich souvislostech</li> <li>porozumět textu pomocí analyzovaných pojmů</li> <li>rozšířit definici pojmu na základě interpretace textu</li> <li>navrhnout a odůvodnit souvislost mezi historickým a současným použitím pojmu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>rozpoznat obraz světa a člověka spočívající za použitými pojmy</li> <li>rozpoznat etické implikace pojmů</li> <li>posoudit přiměřenost použití pojmů a toto posouzení zdůvodnit</li> <li>odůvodněně vybrat alternativní pojmy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>... je schopen</li> <li>odůvodněně identifikovat manipulativní a diskriminující pojmy</li> <li>rozpoznat v textu skrytý obraz světa a člověka</li> <li>odhalit a vysvětlit pokusy o zastření pravé podstaty prostřednictvím způsobu použití jazyka</li> <li>odůvodněně kritizovat způsob použití jazyka</li> </ul>

### Kompetence k argumentaci a souzení<sup>79</sup> Žák...

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Rozhodnutí		Soud			Kontroverze
<p><b>Kompetence k argumentaci a souzení:</b> Vyrovnat se kriticky s vlastními i cizími stanovisky, zdůvodněně a bezrozporně argumentovat a diferencovaně soudit.</p>	<p>...je schopen zformulovat stanovisko s prvotními pokusy o zdůvodnění.</p>	<p>...je schopen zástávat a zdůvodnit jednoduchou argumentaci.</p>	<p>...je schopen zformulovat argumentaci z hlediska vlastní zkušenosti.</p>	<p>...je schopen dospět v argumentaci k dobře zdůvodněnému soudu.</p>	<p>...je schopen propojit osobní stanovisko s argumenty protistrany a interaktivně argumentovat.</p>	<p>...je schopen reflektovat argumentační proces.</p>
<p><b>Indikátory (příklady)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen vybrat jednu z omezeného počtu možností a svou volbu zdůvodnit</li> <li>zformulovat méně komplexní argumenty</li> <li>když je k tomu veden, učinit jednoduchá rozhodnutí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen rozhodnout se mezi malým počtem předem daných stanovisek a své rozhodnutí zdůvodnit</li> <li>zformulovat argumentaci bez zohlednění protistrany</li> <li>předložit dobře zdůvodněný vlastní názor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen propojit vlastní argumenty s argumenty ostatních</li> <li>argumentovat přijatelně a srozumitelně</li> <li>vyvodit konkrétní závěry vtažené na danou situaci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen propojit různé argumentační techniky</li> <li>zformulovat přesvědčivou argumentaci</li> <li>diferencovaně zdůvodnit vlastní soud</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen rozlišovat kvalitu argumentů</li> <li>rozvažovat argumenty</li> <li>přijmout a reflektovat argumenty protistrany</li> <li>dospět k dobře zdůvodněnému soudu a zástávat ho i proti jeho odporům</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...je schopen analyzovat vlastní a cizí argumentace</li> <li>konstruktivně odhalovat mezery a rozpory v argumentaci</li> <li>dát najevo připravenost korigovat případně sám sebe</li> </ul>

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie

ZDPE – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

- Böhme, G., *Ethik im Kontext. Über den Umgang mit ersten Fragen*, Frankfurt am Main 1997.
- Bonsen, E., Hey, G., *Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule* [online], s. 13. Dostupné z: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1113381683.pdf>, cit. 21. 10. 2006.
- Czerwanski, A., Solzbacher, C., Vollstädt, W. (ed.), *Förderung von Lernkompetenz in der Schule, sv. 1: Recherche und Empfehlungen*, Gütersloh 2002.
- Diesenberg, N., „Wissensformen als Ergebnis der didaktischen Analyse, aufgezeigt an einem Kurskonzept zur Rechtsphilosophie“, in M. Jung (ed.), *Handlungswissen – Orientierungswissen – Existenzwissen. Grundlagentexte, didaktische Reflexionen, methodische Anregungen und Unterrichtsbeispiele*, Stuttgart 1989, s. 101–129.
- Dietz, S. a kol. (ed.), *Sich im Denken orientieren. Für Herbert Schnädelbach*, Frankfurt am Main 1996.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)*, Berlin 2001.
- Girmes, R., *[Sich] Aufgaben stellen*, Seelze 2004.
- Goodrich Andrade, H., „Using Rubrics to Promote Thinking and Learning“, *Educational leadership* 57, 2000, č. 5, s. 13–18.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A., „Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: das Problem des trägen Wissens“, in G. H. Neuweg (ed.), *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnissbestimmungen*, Innsbruck 2000, s. 155–174.
- Himmelmann, G., *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach 2005.
- Huber, L., „Standards auch für die ‚weichen‘ Fächer? Das Beispiel ‚Gedichte im Deutschunterricht‘“, in *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich-Jahresheft XXIII, Velber 2005, s. 105–107.
- Jung, M. (ed.), *Handlungswissen – Orientierungswissen – Existenzwissen. Grundlagentexte, didaktische Reflexionen, methodische Anregungen und Unterrichtsbeispiele*, Stuttgart 1989.
- Kant, I., „Was heißt, sich im Denken orientieren?“, in Kant, I., *Schriften zur Metaphysik und Logik*, Darmstadt, Wissenschafliche Buchgesellschaft 1959, s. 267–283.
- Kant, I., *Co znamená orientovat se v myšlení?*, přel. J. Karásek, *Filosofický časopis* 50, 2002, č. 1, s. 157–168.
- Klieme, E. a kol. (ed.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Frankfurt am Main 2003.
- Klieme, E., Hartig, J., „Kompetenz und Kompetenzdiagnostik“, in K. Schweizer, *Leistung und Leistungsdiagnostik*, Heidelberg 2006, s. 127–143.
- Martens, E., „Orientierung durch den Philosophieunterricht. Philosophieren als elementare Kulturtechnik humaner Lebensgestaltung“, in B. Rolf, K. Draken, G. Münnix (ed.), *Orientierung durch Philosophieren. Festschrift zum 50jährigen Bestehen des Fachverbandes Philosophie e. V.*, Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie Nr. 47, Münster 2007, s. 6–16.

- Merziger, P., *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*, Studien zur Bildungsgangforschung, sv. 14, Opladen & Farmington Hills 2007.
- Merziger, P., Schnack, J., „Mit Kompetenzrastern selbstständiges Lernen fördern“, *Pädagogik*, 2005, č. 3, s. 20–24.
- Mittelstraß, J., „Was heißt: sich im Denken orientieren?“, in J. Mittelstraß, *Wissenschaft als Lebensform*, Frankfurt 1982, s. 162–184.
- Mittelstraß, J., *Bildung und ethische Maße*. Vortrag anlässlich des zweiten Werkstattgesprächs der Initiative McKinsey bildet [online], 2002. Dostupné z: [http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/o2\\_idee/w2\\_vortrag\\_mittelstrass.pdf](http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/o2_idee/w2_vortrag_mittelstrass.pdf). Cit. 22. 10. 2006.
- Mittelstraß, J., *Wissen und Bildung in einer offenen Wissensgesellschaft*. Manuskript zur Sendung „Medienforum – Wissen und Bildung heute“ [online], 2004. Dostupné z: <http://www.3sat.de/ard/pdf/Mittelstrass.pdf>, cit. 22. 10. 2006.
- Müller, A., „Jeder Schritt ein Fort-Schritt. ‚Referenzieren‘ – Individuelle Kompetenzentwicklung“ [online], 2003. Dostupné z: [http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel\\_referenzieren.pdf](http://www.learningfactory.ch/downloads/dateien/artikel_referenzieren.pdf). Cit. 21. 10. 2006.
- Münix, G., „Philosophie“, in H. H. Reich, A. Holzbrecher, H. J. Roth (ed.), *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*, Opladen 2000, s. 153–180.
- Nipkow, K. E., „Religionsunterricht und Ethikunterricht als Dialogpartner in einer kooperierenden Fächergruppe – bildungstheoretische Begründung und didaktische Konkretion“, in: E. Marsal (ed.), *Ethik- und Religionsunterricht im Fächerkanon der öffentlichen Schule*, Frankfurt am Main 2002, s. 29–43.
- Quinlan, A. M., *A Complete Guide to Rubrics. Assessment Made Easy for Teachers*, Toronto 2006.
- Rohbeck, J., „Didaktische Potentiale philosophischen Denkrichtungen“, *ZDPE*, 2000, č. 2, s. 82–93.
- Rohbeck, J., „Philosophische Kompetenzen“, *ZDPE*, 2001, č. 1, s. 86–94.
- Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Münster 2012.
- Sachse, M., *Fächer ohne Bildungsstandards – Fächer zweiter Güte?* [online], München 2005. Dostupné z: [www.kompass.bayern.de/downloads/Faecher\\_ohne\\_BS.doc#page=8](http://www.kompass.bayern.de/downloads/Faecher_ohne_BS.doc#page=8). Cit. dne 22. 11. 2006.
- Schnädelbach, H., „Philosophie als Wissenschaft und Aufklärung“, in H. Schnädelbach, *Zur Rehabilitation des ‚animal rationale‘*, Frankfurt am Main 1992, s. 372–386.
- Schnädelbach, H., „Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie“, in H. Schnädelbach, G. Keil (ed.), *Philosophie der Gegenwart – Gegenwart der Philosophie*, Hamburg 1993, s. 11–19.
- Schrempf, R., „Rubrics“, *Pädagogik*, 2002, č. 9, s. 40–43.
- Schrempf, R., „Mit Rubrics zu mehr Erfolg“, in: *Das Lehrerhandbuch* 26, 2003, č. 9, s. 1–18.
- Solzbacher, C., „Zwischen Verhalten, Arbeitstugenden und Kompetenzen: Kopfnoten und die ‚Bewertung‘ von Schlüsselqualifikationen“, in C. Solzbacher, Ch. Freitag, *Anpassen, verändern, abschaffen? Schulische Leistungsbewertung in der Diskussion*, Bad Heilbrunn 2001, s. 77–104.
- Tenorth, H.-E., „Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards“, in: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich-Jahresheft XXIII, Velber 2005, s. 30–31.
- Weinert, F. E., „Concept of Competence: A Conceptual Clarification“, in: D. S. Rychen, L. H. Salganik (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle – Toronto – Bern – Göttingen 2001, s. 45–65.
- Weinert, F. E., „Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in F. E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim 2001, s. 17–31.
- Ziener, G., *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Velber 2006.



# Markus Tiedemann: Problémově zaměřená didaktika filosofie<sup>1</sup>

## ÚVOD

Problémově zaměřené patří ke klíčovým pojmům obecné i oborové didaktiky. Skutečně se také jedná o důležitý princip, a nikoli o jeden z mnoha módních pojmů, jejichž didaktické vyzdvihování není ničím opodstatněno. S jistou hrdostí si může didaktika filosofie nárokovat určitou míru autorství požadavku problémového zaměření výuky. Tento pojem a princip lze nalézt již v dialogicko-pragmatické didaktice filosofie, v níž Ekkehard Martens chápe filosofii jako „proces porozumění zaměřený na problém“.<sup>2</sup> V dalším textu tématizují problémové zaměření podle tří aspektů:

- problémové zaměření jako filosofická imanence
- problémové zaměření jako historická nutnost
- problémové zaměření a jeho důsledek pro oborovou didaktiku.

Poslední aspekt bude v souladu se třemi dílčími oblastmi oborové didaktiky dále rozčleněn na teoreticko-koncepční, metodicko-praktickou a empiricko-kritickou rovinu.<sup>3</sup>

## PROBLÉMOVÉ ZAMĚŘENÍ JAKO FILOSOFICKÁ IMANENCE

Problém je prazákadem všeho vědeckého bádání a jeho jazykovým vyjádřením je otázka. Myšlenka oblečení se zrodila z problému chladu. Šlo o otázku: Jak skoncovat s mrznutím? Brzy se vědecký pokrok dostal daleko za oblast čistě funkčních problémů. Dnes můžeme formulovat a zkoumat otázky a problémy, jejichž řešení nám zdánlivě nepřináší žádný konkrétní užitek. Můžeme se tázat, jak vzniká černá díra, zda je čas věcí sám o sobě či zda univerzálie našeho jazyka odkazují k ideálnímu bytí, pouhým představám, nebo nacvičeným jazykovým hrám. Problém skrytý v těchto otázkách spočívá v tom, že chceme pochopit něco, čemu jsme doposud neporozuměli. Někdy se také jen pokoušíme pochopit, proč něco pochopit nemůžeme. Ale i tomu chceme pak porozumět. V tomto smyslu je každá věda zaměřená na problémy.

V průběhu času nashromáždily všechny vědy množství tradic, jejichž opečovávání a archivace je přenechána historikům vlastního oboru. Kdo namítne, že tito historikové jsou přece také vědci, ale při své práci se nezaměřují na problémy, ten se mýlí. Omyl nespočívá v tom, že jsou historikové všech oborů vědci, nýbrž v domněnce, že se při své práci nezaměřují na problém.

1 Tiedemann, M., „Problemorientierte Philosophiedidaktik“, *ZDPE*, 1993, č. 1, s. 86–95. Předkládaný příspěvek představuje přepracovanou a rozšířenou verzi článku „Das Prinzip der Problemorientierung und seine Konsequenzen für den Philosophie- und Ethikunterricht“, *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie*, 52, 2012.

2 Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979.

3 Tiedemann, M., *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen*, Münster 2011, s. 12.

Samozřejmě, že si historik může klást čistě popisné úkoly. Může například katalogizovat denní dobu všech středověkých korunovačních obřadů. Pak ale vyvstává otázka, zda se při tomto shromažďování údajů neobjeví něco nápadného. Tento postup se nazývá explorativní výzkum a problém výzkumníka tkví v tom, že neví, zda se nějaký nápadný znak objeví. Ptá-li se například historik filosofie, nakolik ovlivnilo Descartovo *cogito* Kantovu transcendentální apercepci, je v pozadí skryt ten problém, že to neví.

Čistou péčí o kánon lze provozovat jako učení, ne jako zkoumání. Bez zkoumání nelze uvažovat o vědě. Pro filosofii to platí obzvláště, neboť jako pouhé učení o kánonu bez výzkumné perspektivy ztrácí svou identitu a stává se dějinami idejí.

Přesně to má na mysli Kant, když tvrdí, že nelze vyučovat filosofii, nýbrž pouze filosofické myšlení. Jak je známo, Kant rozčlenil filosofii do čtyř oblastí otázek či problémů, a nikoli do historických období či do kánonu autorů.

Podstata filosofie i podstata jejího zprostředkování jsou skutečně imanentně zaměřeny na problémy – potenciál, který je od dob Sókratových dialogů až do dneška živěn napětím mezi esoterikou a exoterikou, stejně jako protikladem mezi vědou a osvětou.

Ottfried Höffe označuje filosofii, a zejména praktickou filosofii, za vědu, „která je otevřená praxi, a to v obou směrech. Na jedné straně se má co učit z praxe, na druhé straně se pokouší praxi přivést k porozumění sobě samé a na základě takovéto osvěty i vylepšit.“<sup>4</sup>

Podle Ekkeharda Martense a Herberta Schnädelbacha lze filosofii coby vědu charakterizovat skrze zaměření na předmět a výsledek, zatímco jakožto osvěta se vyznačuje zaměřením na subjekt a proces.

„Vzata jako ‚čistý‘ typus je ‚filosofie coby věda‘ taková filosofie, která je zcela u předmětu a snaží se zprostředkovat v sebezapomínající fascinaci jeho podstatu, strukturu a zákony, které onen předmět vymezují. [...]“

„Filosofii jako osvětou“ se oproti tomu míní činnost, při které filosofující osoba analyzuje, interpretuje a poznává sama sebe. To, co odlišuje osvětu od vědy, je právě tento vztah subjektu k sobě samému. Proto je osvěta něčím víc než jen pouhým příjmem či hromaděním informací. Osvícený není ten, kdo všechno ví, nýbrž ten, kdo dokáže to, co ví, vztáhnout k sobě samému [...].“<sup>5</sup>

Vztah mezi esoterikou a exoterikou uvnitř filosofie je utvářen podobně dialekticky. Věž ze slonoviny a tržiště, elementární filosofie a špičkové bádání, filosofování s malými dětmi a akademická disputace jsou dvě tváře filosofie. Obě patří ale jedné hlavě a oběma slouží po obsahové i metodické stránce jeden mozek. Jejich společnou vlastností je problémově zaměřené kritické používání rozumu.

Bádání se samozřejmě neodehrává ve vzduchoprázdnu. Podle Kanta se člověk bez „znaností [...] nikdy nemůže stát filosofem“, „znanosti samy ale také nikdy nevytvoří filosofa“. „Všechny filosofické systémy“ je dle Kanta třeba „nahlížet jen jako dějiny užívání rozumu a využívat je jako předměty cvičení [vlastního] talentu.“ „Skutečný filosof musí tedy jako samostatný myslitel používat rozum svobodně a sobě vlastním

4 Höffe, O., *Naturrecht ohne Naturalischen Fehlschluss. Ein rechtsphilosophisches Programm (Klagenfurter Beiträge zur Philosophie)*, Wien 1980, s. 37 n.

5 Martens, E., Schnädelbach, H., „Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, sv. 2, rozš. 2.vyd., Reinbek 1991, s. 32.

způsobem, ne v otrocké nápodobě.“<sup>6</sup> *Sapere aude*, problémově zaměřené samostatné myšlení je proto každé podobě filozofie imanentní jako její esence tvořící její identitu.

## PROBLÉMOVÉ ZAMĚŘENÍ JAKO HISTORICKÁ NUTNOST

Moderna, nejpozději však postmoderna se vyznačují dvojitým zaměřením na problémy. Obrovské praktické problémy vyvíjejí tlak na rozhodování, jehož teoretické základy jsou samy považovány za problematičké.

Moderna je tudíž obdobím, ve kterém je teoretické a normativní zaměřením v praxi nezbytné, v teoretické oblasti ovšem problematičké.<sup>7</sup> Z praktického hlediska je nutné, protože moderní člověk žije ve vědecko-technické společnosti rizik. Obrovské technické možnosti moderního člověka, které obepínají celou zeměkouli a překračují generace, zapříčinily takovou potřebu rozhodování, jaká zde dosud nikdy nebyla. Již v uplynulém století byl zdůrazňován tlak moderny na rozhodování, mimo jiné tezemi Günthera Anderse<sup>8</sup> k atomovému věku nebo Weizsäckerovými tvrzeními o době vědecko-technické.<sup>9</sup> Andersovo učení o konci hypotetických otázek vyzdvihuje zvláštní kvalitu naší doby. I Sókratés se mohl hypoteticky zabývat otázkou, zda smí být člověk klonován, zda je užití grafitových bomb oprávněné či zda má lidstvo vůbec existovat. Dnes jsou to pro nás opravdové praktické otázky a odpovědi na ně mají konkrétní reálné důsledky. S přibývajícím vzájemnou závislostí globálního světa se tato problematika ještě posiluje. Nejen kvalita našich technických možností, ale i pouhá kvantita našeho rodu a hustota našeho společného života nás nutí najít konsensus. Moderní urbanismus a komunikace svádějí na nejmenších prostorových a časových jednotkách dohromady lidi nejrůznějších kultur a způsobů života. Příklady jako globální změna klimatu nebo mezinárodní finanční krize navíc ukazují, že naše jednání má dopad i na lidi na druhém konci planety, a dokonce i na nenarozené generace.

Zároveň je teoretická a normativní orientace v moderně vysloveně problematičká. Z hlediska dějin mentalit je moderna, nejpozději však postmoderna, věkem explozivní kvantitativní vědění při současném nedostatku kvalitativních kategorií. Stále rostoucí kvantitativní záplava vědění a jeho většinou volná přístupnost je na jedné straně požehnáním, na straně druhé příčinou rozsáhlé ztráty orientace (ve světě). Nikdo si pro sebe dnes nemůže nárokovat úplné poznání. Stejně tak není možné definovat nutný či dostačující kánon základního, středního anebo vysokého vzdělání. Nedostává se nám kategorií jako nutný a dostačující, správný a špatný, ale ani dobrý a zlý. Moderní kultura je, slovy Herberta Schnädelbacha, naprosto „reflexivní, profánní a pluralistická“.<sup>10</sup> Touto koncepcí osvobodilo osvícenství člověka od početných dogmat. Naprostá reflexivita se ovšem obrací i proti premisám osvícenství samého. Čistý praktický, ale i čistý teoretický rozum je regulativní idea, nikoli prokázaná skutečnost. Odtud pramení nedostatek legitimacy, který lze postřehnout obzvlášť v normativních

6 Kant, I., „Logik“, in: *Werke*, sv. XI, AA, Berlin – Leipzig 1923, s. 25 n.

7 Tiedemann, M., „Ethische Orientierung für Jugendliche. Der Orientierungsbedarf von Jugend und Gesellschaft und das Angebot Praktische Philosophie in der Sek. I.“, *ZDPE*, 2004, č. 4, s. 348–352.

8 Anders, G., *Die atomare Drohung*, München 1984.

9 von Weizsäcker, C. F., „Der Mensch im wissenschaftlich-technischen Zeitalter“, in C. F. von Weizsäcker, *Ausgewählte Texte*, München 1982.

10 Schnädelbach, H., „Kant – der Philosoph der Moderne“, *ZDPE*, 1993, č. 2, s. 130 nn.

diskursech. Návratem ke koncepcím Karla Otto Apela,<sup>11</sup> Jürgena Habermase<sup>12</sup> či Vittoria Hösla<sup>13</sup> bychom mohli zpochybnit zde konstatovanou ztrátu posledního zdůvodnění. Postmoderní myslitelé jako Lyotard<sup>14</sup> či Bauman<sup>15</sup> však mezitím ukázali, že i postmoderní vědění a postmoderní etika spočívají na metavyprávěních, ke kterým samy nemohou uvést poslední důvody. To platí i pro diskurs, jenž se sice byl schopen legitimovat jako fakticky účinný, ne už ale jako normativně žádaný. Moderna tedy vrací jednotlivce i kolektiv zpět k individuální soudnosti a ničí zároveň naději na finální, obecně platné řešení.

Ze sociologického hlediska rozpracovali zejména Ulrich Beck a Henry W. Fischer myšlenku, že moderní člověk musí dělat nezbytná rozhodnutí, aniž by měl k dispozici dostatečné teoretické a normativní poznání. Je tedy nucen zvažovat rizika se zaměřením na problémy.<sup>16</sup>

## PROBLÉMOVÉ ZAMĚŘENÍ A DŮSLEDKY PRO OBOROVOU DIDAKTIKU

Didaktika filosofie je teoreticko-koncepční, metodicko-praktická a empiricko-kritická věda. Důsledky problémového zaměření lze ozřejmit na všech třech rovinách.

### DŮSLEDKY PROBLÉMOVÉHO ZAMĚŘENÍ NA TEORETICKO-KONCEPČNÍ ROVINĚ

Když se pohybuje na teoreticko-koncepční rovině, poznamenejme nejdřív, že spor o směřování oborové didaktiky, který probíhal mezi zaměřením na kánon a zaměřením na problém, na ni působil konstitutivně. Již ve dvacátých letech učinili reformní pedagogové jako Leonard Nelson a Gustav Heckmann ze zaměření na konkrétní problémy základní princip sókratovského rozhovoru.<sup>17</sup> Kohlbergův model mravních stádií vývoje spočívá na vyhodnocení problémově zaměřených diskusí o dilematech.<sup>18</sup>

I Filosofie pro děti zdůrazňuje problémově zaměřenou perspektivu. Lipmanova myšlenka *community of enquiry* není nic jiného než společná diskuse nad problémem.<sup>19</sup> Gareth Matthews používal tento pojem zřídka a upřednostňoval přemýšlivost jednotlivce.<sup>20</sup> V metodických postupech obou autorů můžeme vysledovat určité roz-

11 Apel, K.-O., „Das A priori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik“, in K.-O. Apel, *Transformation der Philosophie*, sv. 2, Frankfurt am Main 1973, s. 358–436.

12 Habermas, J., „Die Philosophie als Platzhalter und Interpret“, in J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1983.

13 Höhle, V., *Die Krise der Gegenwart und die Verantwortung der Philosophie. Transzendentalpragmatik, Letztbegründung, Ethik*, München 1990; Höhle, V., *Philosophie der ökologischen Krise*, München 1991, s. 73.

14 Lyotard, J.-F.: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, přel. P. Engelmann, Wien 1994, s. 14.

15 Bauman, Z., *Postmoderne Ethik*, Hamburg 1995, s. 127 nn.

16 Beck, U., „Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung“, in *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilagen zur Wochenzeitung „Das Parlament“*, 1989, B 36, s. 4 nn.; Fischer, H. W., *Response to Disaster: Fact versus Fiction and Its Perpetuation. The Sociology of Disaster*, Lanham, Maryland 1998.

17 Raupach-Strey, G., *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster – Hamburg – London 2002, s. 242.

18 Kohlberg, L., *Essays on Moral Development. Vol 2: The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984.

19 Lipman, M., *Harry Stottelmaier's Discovery [1971]*, Upper Montclair, N. J. 1980.

20 Matthews, G., *Dialogues with Children*, Harvard 1984.

díly. Lipman navazuje spíše na logicko-analytickou tradici, zatímco Matthews volil spíše dialogicko-sókratovský přístup. Spor o to, zda by měly být děti seznamovány s filosofickými problémy, či zda by měla být filosofie chápána jako nástroj pro řešení problémů dětí, se však v této oblasti neobjevuje.

V německé jazykové oblasti došlo oproti tomu v 80. letech k takzvané debatě mezi Martensem a Rehfusem, k velkému sporu o směřování didaktiky filosofie. Martens rozhodně zastával názor, že filosofie by měla být praktikována „ne kvůli ní samé, ale kvůli nám“<sup>21</sup> a že by v souladu s tím měla její výuka spočívat vždy v dialogickém vy-  
pořádávání se s problémy, se kterými se v běžném životě setkáváme.

V jeho pojetí je filosofie jednoznačně zaměřena na kompetence. Autority z dějin filosofie považuje za partnery v rozhovoru, kteří jsou vyslechnuti, jen pokud od nich můžeme očekávat konkrétní příspěvek pro řešení problému.

Rehfus oproti tomu Martensovi vyčítal, že se zřekl tradičního poznání a geneze duchovních dějin.<sup>22</sup> Vztah k problému má u Rehfuse nadřazenou povahu, vycházející z dějin mentalit. Jedná se o krizi smyslu a identity moderního člověka obecně a žáků konkrétně, která by měla být překonána tím, že pochopíme genezi duchovních dějin. Ve vyostřené a karikované podobě můžeme rozdíl mezi problémově zaměřenou výukou dle Martense a Rehfuse ilustrovat takto:

Martens vstoupí do třídy a říká: „Protože jsme se minulou hodinu přeli o to, zda je možné mluvit o Bohu vědecky, přinesl jsem vám dnes pasáž z Kantovy Kritiky čistého rozumu [myslena je čtvrtá antinomie]. Uvidíme, co si budete o Kantově zhodnocení problému myslet.“

Rehfus vstoupí do vedlejší třídy a říká: „Přinesl jsem vám Kritiku čistého rozumu. Teď máte problém.“

Tato karikatura není samozřejmě férová. I Rehfus pracuje s „fází uvedení do problému“, při níž by žáci měli být do tématu vtaženi, a Martens vždy souhlasil se zařazením tradičního poznání, aby se vyhnul nebezpečí čistě dialogického sebezkoumání.

Ve školní praxi by se Martensovo a Rehfusovo pojetí lišilo daleko méně. Nadřazený vzdělávací cíl pro oba představuje schopnost autonomního úsudku. Na cestě k jejímu osvojení ovšem Rehfus spoléhá na znalost duchovních dějin, zatímco Martens na cvičení samostatného myšlení. Klasikové z dějin idejí jsou pro Martense vítanými, ale jen možnými diskusními partnery, pro Rehfuse jsou naopak nezbytností. Na druhou stranu je pro Rehfuse dialog vítanou a možnou metodou výuky, pro Martense ovšem představuje nutnost. Úvodní fáze slouží podle Rehfuse k probuzení zájmu žáků o poznání problému z duchovních dějin, a tím k zahájení předem připravené hodiny. U Martense slouží úvodní fáze k tomu, aby si žáci uvědomili, uchopili a zformulovali problém. Teprve pak je možné plánovat výuku, neboť její nabídka by měla odpovídat zformulovanému zájmu o poznání. Jak již bylo řečeno, byl tento spor o to, zda se ve výuce primárně zaměřit na kánon, nebo na problém, konstitutivní pro didaktiku filosofie již v 80. letech.

21 Martens, E., cit. d. (pozn. č. 2), s. 72.

22 Rehfus, W. D., „Thesen zur Legitimation von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium“, *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, 1976, č. 9, s. 5–25.

Dnes v didaktice filosofie silně převažuje zaměření na kompetence, aniž by ovšem docházelo k redukci na omezený pojem metodické kompetence či sady kritérií a indikátorů k jednotlivým kompetencím. Filosofické myšlení je tedy intelektuální technika, která umožňuje orientaci ve světě.<sup>23</sup> I tomuto pojetí je problémové zaměření imanentní.

Již Kant ve svém krátkém textu „Co znamená orientovat se v myšlení?“<sup>24</sup> chápal pojem orientace ne jako převzetí daných stanovisek nebo jako platónské nahlížení absolutních pravd, ale jako autonomní akt soudnosti. Pojem orientace ale také jasně ukazuje, že se jedná o víc než samostatný akcionismus. Orientace představuje vymezení místa, kde se nacházíme, a od něj odlišných souřadnic, na jehož základě se můžeme zdůvodněně rozhodnout, zda zůstaneme na místě, či půjdeme dál.

Potřebná je tedy znalost souřadnic, schopnost navigovat a připravenost obojí použít. Kategorie, jež stanovil Martens, totiž znalosti (*Wissen*),<sup>25</sup> dovednosti, postoje,<sup>26</sup> lze chápat jako tři složky pojmu kompetence, jak jej mimo jiné definuje Weinert.

Dle Weinerta<sup>27</sup> jsou kompetence „kognitivní schopnosti a dovednosti, které má jedinec k dispozici či které se může naučit, aby vyřešil určitý problém, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, jež umožňují úspěšně a odpovědně využívat řešení problémů v různých situacích“.

Kategorie znalostí tak zahrnuje znalosti potřebné pro uchopení komplexnosti věcného obsahu či problému.

Kategorie dovedností zastupuje schopnost analyzovat, zhodnotit, vyložit či uspořádat určitý věcný obsah anebo problém.

Kategorie postojů zahrnuje připravenost použít získané znalosti a schopnosti ke zpracování problému či věcného obsahu.

Nácvik filosofického myšlení coby intelektuální techniky orientace má svou obdobu v didaktických koncepcích Volkera Steenblocka a Ekkeharda Martense. Steenblock stejně rozhodně nesouhlasí s tím, aby byl pojem vzdělání opuštěn, jako nesouhlasí s přijetím konzervativního humanistického kánonu vzdělání.<sup>28</sup> Kromě „metafyzického odzbrojení“ požaduje Steenblock především analytické diferencování pojmu vzdělání a navrhuje rozlišovat mezi předměty vzdělání, subjekty vzdělání a vzdělávacími procesy.

Filosofie by se dle Steenblocka „neměla stydět nárokovat si své podíly na kategoriích a obsazích, ve kterých se mohou lidé vyjadřovat a rozvíjet“.<sup>29</sup> Filosofické vzdělávací procesy se z didaktického hlediska chápou jako zprostředkování mezi subjekty učení

23 Srv. Tiedemann, M., *Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I* (dále citováno jako *Ethische Orientierung*), Münster 2004, s. 63.

24 Kant, I., „Was heißt: sich im Denken Orientieren?“, in: AA, Bd. VIII. Berlin, Königlich – Preußische Akademie der Wissenschaften 1902/1919, s. 146. [český překlad viz Kant, I., „Co znamená orientovat se v myšlení?“, přel. J. Karásek, *Filosofický časopis* 50, 2002, č. 1, str. 157–168.] JIŽ CITOVÁNO.

25 Volím tento ne zcela přesný překlad s ohledem na běžné rozlišování těchto tří úrovní cílů v pedagogické literatuře. (Pozn. překl.)

26 Martens, E., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999, s. 12.

27 Weinert F. E., „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in Weinert F. E. (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel 2001, s. 27 n.

28 Srv. Tiedemann, M., *Ethische Orientierung*, cit. d. (pozn. č. 23).

29 Steenblock, V., „Philosophische Bildung als ‚Arbeit am Logos‘“, in J. Rohbeck (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000, s. 21.

a vzdělávacími obsahy. Toto zprostředkování je úspěšné jen tehdy, když nepojímáme vzdělávací obsahy samoučelně jako něco, co máme žákovi předat v podobě „tiskové sazby“ nebo coby „autoreferenční“<sup>30</sup> relikty minulosti. Na druhou stranu nelze učící se subjekt a jeho vzdělávací proces chápat jako ahistorický akt: „Vzdělávací obsahy pocházejí z různých kontextů. Stejně tak je ale nutné je aktualizovat neustále novými přístupy a novými procesy sebepojetí: přesně k tomu vybízí vzdělání.“<sup>31</sup>

Akt *vzdělávacího procesu* chápe Steenblock, zřetelně ve shodě se sókratovskou tradicí, jako „práci na *logu*“.

V souladu se Steenblockovým chápáním filosofie jako procesu sebeporozumění je Martensova teze o filosofii jako elementární *kulturní technice* lidského formování života.<sup>32</sup> Filosofie či filosofické myšlení je kulturní *technika*, protože je znakem lidské kultury obecně a řecko-evropské kultury zvláště.<sup>33</sup> Kulturní technikou je filosofie jako „umělecké řemeslo či řemeslná zručnost“ a jakožto „nauka o materiálu“ nebo coby „topika relevantních hledisek a výkladových vzorců“.<sup>34</sup>

Martens a Steenblock tudíž společně chápou filosofii především jako akt intelektuální orientace. Pro výuku to znamená primát trénovaného a problémově zaměřeného samostatného myšlení nad filosofií jako doktrínou.

## DŮSLEDKY PROBLÉMOVÉHO ZAMĚŘENÍ PRO METODICKO-PRAKTICKOU ROVINU

Didaktik by neměl jen obhajovat obecné výukové principy, měl by také ukázat, jakými metodami je lze naplnit.

Tak jako je otázka jazykovým ztvárněním problému obecně, představuje „stěžejní otázka“ didaktické ztvárnění problémově zaměřené výuky. Stěžejní otázka není nic jiného než zformulování vztahu k problému, pojmové ujasnění zásadního problému a s ním spojeného zájmu jej poznat a pochopit. Pokud se toto podaří, následuje takový průběh vyučování, který je různými autory označován jako „řada problémů“,<sup>35</sup> „metodický had“<sup>36</sup> či „bonbónový model“.<sup>37</sup> V oborové didaktice tedy panuje shoda na problémově zaměřeném přístupu. Po stanovení problému následuje „*fáze intuitivního řešení problému* a na ni navazuje konzultace s experty, totiž s filosofickými texty, jež nabízejí pojmově-diskursivní řešení problému. Toto řešení musí studenti *odhalit* a *upevnit si* získané porozumění textu, aby ho mohli poté prohloubit pomocí *přenosu* na jinou úroveň, do praxe. V závěru následuje kritické *zhodnocení* nabídnutého řešení

30 Böhme, G., „Philosophie als Arbeit und Bildung“, in K. R. Lohmann, T. Schmidt (ed.), *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*, Frankfurt am Main 1998, s. 105.

31 Tamtéž, s. 21.

32 V. Steenblock výslovně upozorňuje na blízkost obou teorií. Viz „Philosophische Bildung als ‚Arbeit am Logos‘“, cit. d. (pozn. 29), s. 19 a 24.

33 Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (dále citováno jako *Methodik*), Hannover 2012, s. 30 n. (Viz s. 38 n. této antologie, pozn. překl.)

34 Tamtéž.

35 Srv. Martens, E., „Didaktik der Philosophie“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, cit. d. (pozn. č. 5), s. 772 nn.

36 Martens, E., *Methodik*, cit. d. (pozn. 33), s. 57.

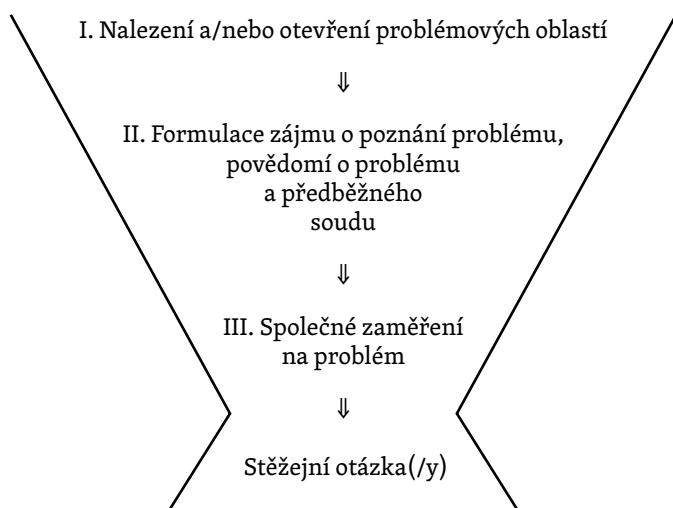
37 Srv. Sistermann, R., „Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit?“, *ZDPE*, 2005, č. 1, s. 26; Sistermann, R., „Unterrichten nach dem Bonbón-Modell“, *ZDPE*, 2008, č. 4, s. 299–305.

a případně zformulování *vlastního postoje* k problému, které nyní již není intuitivní, nýbrž podpořené argumenty a vztažené k zpracovanému nabídnutému řešení.<sup>38</sup>

Stěžejní otázka představuje v průběhu vyučování červenou nit, záchrannou kotvu či archimédovský bod problémově zaměřeného vzdělávacího procesu. Tak zároveň představuje i podmínkou toho, aby se třída mohla stát zkoumajícím společenstvím, *community of inquiry*.<sup>39</sup>

Stěžejní otázky ale bohužel nepadají z nebe. Nemohou být ani autoritativně nastoleny, aniž by nedovedly výše uvedené výhody ad absurdum. V následujícím textu proto budou představeny tři různé způsoby zahájení výuky, jejichž problémově zaměření vede ke zformulování stěžejní otázky. Rozlišujeme přitom mezi otevřenou výukou, výukou s tematickými okruhy a výukou s předem daným obsahem. Obecně sledujeme v první výukové jednotce každého typu problémově zaměřené výuky model kávového filtru.

### Model kávového filtru



Než tedy začne stěžejní otázka jako káva odkapávat z filtru, musíme projít třemi fázemi. V první fázi otvíráme nebo odkrýváme nějakou oblast problémů. Potřebný impuls přitom zdaleka nemusí vycházet jen od učitele. Poté, v druhé fázi, formulujeme, jaký má pro nás problém význam a jak jej chápeme, co bychom chtěli zjistit a dozvědět se

38 Henke, R. W., „Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien im Philosophie- und Ethikunterricht“, *ZDPE*, 2012, č. 1, s. 61 n.

39 Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge 2004, s. 22. [Pojem *community of inquiry* Matthewe Lipmana bývá překládán i jako „badatelská komunita“ či „hledající společenství“. Srv. např. Baumann, P., „Filozofické otázky v kurikulu základní školy“, in J. Maňák, T. Janík (ed.), *Problémy kurikula základní školy*, Brno 2006, s. 53. Pozn. překl.]



a jaké je naše předběžné mínění o problému. Ve třetí fázi nakonec zformulujeme jednu či více stěžejních otázek, čímž se společně zaměříme na problém.

Otevřená výuka (bez omezujících počátečních podmínek) je ideálním modelem pro problémově zaměřenou výuku. V první fázi je žákům dána téměř neomezená možnost výběru. Typické zadání v této fázi zní: *„Přineste si články z časopisů, pasáže z románů, písňové texty, obrazy, dopisy, citáty atd., o kterých si myslíte, že mohou vyjadřovat nějaký filosofický problém.“*

Ve druhé fázi nastává čas výběru: *„Rozhodněte se pro jednu ukázkou. Zformulujte, jaký filosofický problém v ní podle vás přichází ke slovu. Zformulujte, jak nyní tento problém či otázku hodnotíte. Pokuste se v podobě vlastní otázky zformulovat, co vás na problému zajímá.“*

Ve třetí fázi chceme především snížit množství témat a propojit oblasti toho, co chceme zjistit. Možný postup je: *„Představte si navzájem své otázky a to, co vás na problému zajímá. Koho zaujala otázka někoho jiného, může se k jeho návrhu přidat. Pokud najdete někoho s podobnou otázkou, měli byste se pokusit o takovou formulaci, se kterou budou souhlasit všichni zúčastnění.“*

Zpravidla vede tento postup k výraznému omezení problémových oblastí, ne však k jednohlasému rozhodnutí celé třídy. V tom případě se nabízí uspořádat jakýsi volební boj: *„Zastánci jednotlivých zbylých otázek mají nyní 10 minut na to, aby si připravili výstup ve volební kampani. Čas na řeč každé skupiny je maximálně 5 minut. Váš výstup by měl sloužit k tomu, abyste navržený problém zformulovali co nejpřesněji a vzbudili zájem u co nejvíce spolužáků.“*

Na konci volební kampaně probíhá běžné hlasování. Návrhy témat, jež nevyhrály, nejsou ztraceny, nýbrž uloženy do zásobníku témat a mohou být znovu navrženy po uzavření zvoleného tematického bloku.

Kouzlo tohoto způsobu výběru tématu spočívá mimo jiné v tom, že všechny tři fáze včetně zvolení stěžejní otázky můžeme stihnout během jedné dvouhodinovky. Podstatně důležitější je však to, že postup sám o sobě je filosofický. Žáci pracují na pojmech a formulacích, formulují první pochopení problému a předběžné soudy, cvičí své vyjadřovací schopnosti, oponování i argumentaci. Krátce řečeno: společně filosoficky přemýšlí o kvalitě svého uchopení problému.

Otevřená výuka je sice žádoucí a přesvědčivá, stejně tak ale i málo častá. Většina německých rámcových a učebních plánů již upustila od pevného kánonu textů. Zároveň jsou ovšem zformulované závazné tematické okruhy, které je třeba v průběhu studia projít. Tyto požadavky se zdají smysluplné, aby se zamezilo přílišné redukci oborového obsahu. Přitom však nemusíme rezignovat na účast žáků na výběru ani na společné zformulování stěžejních otázek. Postup zůstává stejný, pouze širší nabídky je od počátku omezená.

Odpovídající zadání může znít: *„Přineste si články z časopisů, pasáže z románů, písňové texty, obrazy, dopisy, citáty atd., o kterých si myslíte, že vyjadřují nějaký etický (nebo antropologický, metafyzický...) problém.“*

Žáky také můžeme cílenými impulsy, jako například myšlenkovými experimenty, citáty, obrazy apod., na odpovídající oblast „nalákat“. Důležité je jen, aby vše bylo transparentní. Učitelé by tedy měli otevřeně říct, jaké téma chtějí na základě impulsů otevřít. V rámci předem daného tematického okruhu může další rozvíjení stěžejních otázek opět postupovat podle modelu kávového filtru.

Při výuce s předem daným zdrojem je zaměření na problém zdaleka nejobtížnější. Ale ani takovéto výuce se nelze vždy zcela vyhnout. Požadavky na určité zkoušky mohou například předpokládat znalost konkrétních textů. Stejně tak nezmizel kánon textů z rámcových programů všech spolkových zemí či školních programů jednotlivých škol. Zejména Platónovo podobenství o jeskyni<sup>40</sup> a Kantův text „Co je osvícenství“<sup>41</sup> se drží pevně. [...]

Přesto lze i v těchto úzkých mantinelech zachránit část problémově zaměřeného přístupu. Jako příklad může sloužit Platónovo podobenství o jeskyni, které se, jak bylo řečeno, řadí mezi klasiky kurikulárních požadavků. Je možné text s žáky projít a pak pokračovat dalšími pasážemi (podobenstvím o úsečce a o slunci). Podobenství můžeme ale také použít jako impuls k zaměření na problém. Možný je například takovýto postup:

Nejprve podobenství o jeskyni zinscenujeme až po výstup z jeskyně. Dva až tři žáci si jako zajatci sednou ke zdi, zpětný projektor může sloužit místo ohně a k vrhání stínů mohou posloužit dětské hračky (figurky zvířat, lidí a věcí). Otázka „*Měli bychom zajatce vysvobodit?*“ se dotýká normativní roviny podobenství a vyzývá ke kontroverzím. Rovinu teorie poznání lze obsáhnout experimentem. Třída se rozdělí do tří skupin, z nichž každá má odpovědnost za jednoho původně zajatého. Úkol zní: „*Pokuste se osvobozenému dokázat, že je náš svět skutečnější než svět stínů.*“ Tento úkol v sobě zahrnuje myšlenku, že komplexnější nemusí znamenat skutečnější. Žákům v posledních ročnících gymnázia může takové zadání působit potíže, zatímco žáci 8. třídy jsou obvykle rychle hotovi. Navrhují dotknout se figurek ve tmě či je osvětlit ze všech stran, aby nebyl vidět žádný stín, ale skutečná figurka ano. Pokud může být figurka bez stínu, ale ne stín bez figurky, pak si pro sebe smí dle této argumentace figurka nárokovat vyšší stupeň skutečnosti. Z tohoto vztahu věci a stínu/obrazu lze vyvodit celou platónskou nauku o idejích. Pokračovat po této cestě by znamenalo, že bychom s velkou pravděpodobností vzbudili zájem žáků. Zatím ale nedošlo k problémově zaměřenému rozpracování stěžejních otázek.

To je však stále možné. Odpovídající (domácí) úkol může znít:

*Glaukón: „Divný jest ten tvůj obraz a divní věžňové.“*

*Sókratés: „Podobní nám.“<sup>42</sup>*

1. *Souhlasíte se Sókratem?*

2. *Pokuste se své úvahy a myšlenky k podobenství o jeskyni zformulovat do jedné či více otázek.*

Poté můžeme opět nasadit kávový filtr.

40 Platón, *Resp.*, VII. [Český překlad viz Platón, *Ústava*. Spisy, sv. IV, přel. F. Novotný, Praha 2003. (Pozn. překl.)]

41 [Česky vyšlo ve *Filosofickém časopise*, 1993, č. 3, přel. J. Loužil, s. 381–387. Též in Kant, I., *Spisy k dějinám, politice a náboženství*, Praha 2013. (Pozn. překl.)]

42 Platón, *Resp.*, 515a, překlad F. Novotného.

## DŮSLEDKY PROBLÉMOVÉHO ZAMĚŘENÍ PRO EMPIRICKO-KRITICKOU ROVINU

Působení problémového zaměření na výuku filosofie a etiky lze samozřejmě zkoumat i empiricky. Můžeme například zkoumat tu prognózu, že problémově zaměřená výuka přivede ke kritickému myšlení statisticky více žáků než výuka zaměřená na kánon. První studie jsou již k dispozici. G. Lind ukázal, že pravidelné diskuse o dilematech vedou k měřitelnému zlepšení kompetence k morálnímu souzení,<sup>43</sup> M.-F. Danielová doložila pozitivní účinky Filosofie pro děti na jejich jazykovou kompetenci a chování při diskusi.<sup>44</sup> Kvantitativně by bylo možné prostě zkoumat počet výukových hodin vedených podle stěžejní otázky. Kvalitativně zase, zda a do jaké míry jsou žáci schopni vztáhnout vyučovanou látku ke svým stěžejním otázkám.

## ZÁVĚR

Na závěr bych rád upozornil na zajímavý fenomén. Když se dětí zeptáte, co dělaly ve škole, většinou dostanete jasnou odpověď. Když se ale zeptáte, proč probíraly zrovna to nebo ono, často zavládne bezradnost. Pokud ale i na druhou otázku dostanete věcnou odpověď, je dosti pravděpodobné, že je jejich výuka filosofie či etiky problémově zaměřená, a tím také dobrá.

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

Anders, G., *Die atomare Drohung*, München 1984.

Apel, K.-O., „Das A priori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik“, in: K.-O. Apel, *Transformation der Philosophie*, sv. 2, Frankfurt am Main 1973, s. 358–436.

Bauman, Z., *Postmoderne Ethik*, Hamburg 1995.

Baumann, P., „Filozofické otázky v kurikulu základní školy“, in: J. Maňák, T. Janík (ed.), *Problémy kurikula základní školy*, Brno 2006, s. 53.

Beck, U., „Risikogesellschaft. Überlebensfragen, Sozialstruktur und ökologische Aufklärung“, in *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilagen zur Wochenzeitung „Das Parlament“*, 1989, B 36, s. 4 nn.

Böhme, G., „Philosophie als Arbeit und Bildung“, in K. R. Lohmann, T. Schmidt (ed.), *Akademische Philosophie zwischen Anspruch und Erwartung*, Frankfurt am Main 1998, s. 104–118.

Daniel, M.-F., „Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation. A Synthesis of 10 Years of Research (1995–2005)“, *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 18, 2008, č. 4, s. 48–73.

43 Lind, G., „The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual aspect model“, in D. Fasko, W. Willis (ed.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Cresskill, N. J. 2008, s. 185–220.

44 Daniel, M.-F., „Learning to Philosophize: Positive Impacts and Conditions for Implementation. A Synthesis of 10 Years of Research (1995–2005)“, *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* 18, 2008, č. 4, s. 48–73.

- Fischer, H. W., *Response to Disaster: Fact versus Fiction and Its Perpetuation. The Sociology of Disaster*, Lanham, Maryland 1998.
- Habermas, J., „Die Philosophie als Platzhalter und Interpret“, in J. Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1983, s. 9–28.
- Henke, R. W., „Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien im Philosophie- und Ethikunterricht“, *ZDPE*, 2012, č. 1, s. 59–66.
- Höffe, O., *Naturrecht ohne Naturalischen Fehlschluss. Ein rechtsphilosophisches Programm (Klagenfurter Beiträge zur Philosophie)*, Wien 1980.
- Hösle, V., *Die Krise der Gegenwart und die Verantwortung der Philosophie. Transzendentalpragmatik, Letztbegründung, Ethik*, München 1990.
- Hösle, V., *Philosophie der ökologischen Krise*, München 1991.
- Kant, I., „Was heißt: sich im Denken Orientieren?“, in AA, Bd. VIII. Berlin, Königlich - Preußische Akademie der Wissenschaften 1902/1919.
- Kant, I., „Logik“, in *Werke*, sv. XI, AA, Berlin - Leipzig 1923.
- Kant, I., „Co je osvícenství?“, přel. J. Loužil, *Filosofický časopis*, 1993, č. 3, s. 381–387.
- Kant, I., „Co znamená orientovat se v myšlení?“, přel. J. Karásek, *Filosofický časopis* 50, 2002, č. 1, s. 157–168.
- Kohlberg, L., *Essays on Moral Development. Vol 2: The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984.
- Lind, G., „The meaning and measurement of moral judgement competence revisited - A dual aspect model“, in D. Fasko, W. Willis (ed.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Cresskill, N. J. 2008, s. 185–220.
- Lipman, M., *Harry Stottelmaier's Discovery* [1971], Upper Montclair, N. J. 1980.
- Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge 2004.
- Lyotard, J.-F.: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, přel. P. Engelmann, Wien 1994.
- Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979.
- Martens, E., *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 1999.
- Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2012.
- Martens, E., Schnädelbach, H., „Zur gegenwärtigen Lage der Philosophie“, in E. Martens, H. Schnädelbach (ed.), *Philosophie. Ein Grundkurs*, sv. 2, rozš. 2.vyd., Reinbek 1991, s. 12–35.
- Matthews, G., *Dialogues with Children*, Harvard 1984.
- Platón, *Ústava*, sv. IV, přel. F. Novotný, Praha 2003.
- Raupach-Strey, G., *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*, Münster - Hamburg - London 2002.
- Rehfus, W. D., „Thesen zur Legitimation von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium“, *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, 1976, č. 9, s. 5–25.
- Schnädelbach, H., „Kant - der Philosoph der Moderne“, *ZDPE*, 1993, č. 2, s. 131–139.
- Sistermann, R., „Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit?“, *ZDPE*, 2005, č. 1, s. 16–27.
- Sistermann, R., „Unterrichten nach dem Bonbón-Modell“, *ZDPE*, 2008, č. 4, s. 299–305.
- Steenblock, V., „Philosophische Bildung als ‚Arbeit am Logos‘“, in J. Rohbeck (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000, s. 13–29.
- Tiedemann, M., „Problemorientierte Philosophiedidaktik“, *ZDPE*, 1993, č. 1, s. 86–95.
- Tiedemann, M., „Ethische Orientierung für Jugendliche. Der Orientierungsbedarf von Jugend und Gesellschaft und das Angebot Praktische Philosophie in der Sek. I.“, *ZDPE*, 2004, č. 4, s. 348–352.
- Tiedemann, M., *Ethische Orientierung für Jugendliche. Eine theoretische und empirische Untersuchung zu den Möglichkeiten der praktischen Philosophie als Unterrichtsfach in der Sekundarstufe I*, Münster 2004.

- Tiedemann, M., *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung. Möglichkeiten und Grenzen*, Münster 2011.
- von Weizsäcker, C. F., „Der Mensch im wissenschaftlich-technischen Zeitalter“, in C. F. von Weizsäcker, *Ausgewählte Texte*, München 1982.
- Weinert F. E., „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in F. E. Weinert (ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel 2001, s. 17–31.

## Rolf Sistermann: Smysl života. Problémově zaměřený výukový blok podle bonbónového modelu<sup>1</sup>

[...]

Že by se výuka filosofie měla zaměřovat na problémy, je zřejmé již od Ekkeharda Martense, iniciátora německé diskuse k didaktice filosofie. Ten ve své „Dialogicko-pragmatické didaktice filosofie“ pojímá filosofii jako „proces porozumění zaměřený na problémy“: „Didakticky z toho plyne požadavek učit se z filosofie argumentům, které mohou přispět k řešení konkrétních problémů nebo které problémy vůbec teprve odhalí; plyne z toho ale také, že si filosofie naopak vyslechne možné odpovědi vycházející z *common sense* a pokusí se je využít k řešení.“<sup>2</sup>

### PROBLÉM PROBLÉMOVÉHO ZAMĚŘENÍ

Co přesně se ale rozumí pod pojmem problém, a tím pádem i pod pojmem problémově zaměřený, a jak je možné tuto výzvu zrealizovat, není rozhodně dostatečně objasněno. Helmut Engels, kterému vděčíme, alespoň co já vím, za první didaktický příspěvek k problémovému zaměření filosofické výuky, vychází z pozorování, že se v kontextu filosofie za problém označuje „každá otázka, na kterou je těžké najít odpověď“. Tento blíže nespecifikovaný pojem problému je dle něj metodicky neplodný. Engels navrhuje omezit používání pojmu problému na otázky, při jejichž zodpovídání proti sobě stojí dvě protikladné teze. Tento omezený pojem problému „označuje určitý druh obtížnosti a obsahuje – to je důležité – jistý druh návodu pro hledání řešení: přivádí totiž naši pozornost k oběma zdánlivě protikladným tezím a jejich vzájemnému vztahu“. „Problém vzniká, když existují dvě pozice, které si z dobrých důvodů zaslouží respekt, které ale stojí ve vzájemně neslučitelném protikladu, jež je nutné překonat, abychom dosáhli jednoty.“<sup>3</sup> Odpovídajícím typem otázky by pak byla formulace s použitím spojky „zda“, jež signalizuje alternativní pozice.

S Niklasem Luhmannem můžeme ovšem upřesnit, že se vždy nemusí jednat jen o dvě pozice, nýbrž o nepřehledný počet řešení. Jeho pojetí problému, které zformuloval nezávisle na didaktických diskusích, ukazuje, proč je při plánování výuky obtížné problém přesně vymezit. Zároveň ale můžeme na základě jeho pojetí očekávat, že výuka, která se drží principu problémového zaměření, bude mít napínavý průběh.

„Problém je zformulován větami, jež neumožňují dojít k závěru, co je pravda a co ne. Problém plní svoji úlohu jen tehdy, když dokáže omezit počet možných řešení, a plní ji špatně, pokud je počet řešení příliš velký. Zformulovaný problém v sobě zahrnuje podmínky, za nichž je možné rozpoznat řešení. Díky tomu, a s ohledem na konkrétní zákulisní dramatiku, která vymezení problému doprovází, roste napětí, se kterým hledáme řešení, i aha-efekt, jež nalezené řešení doprovází.“<sup>4</sup>

1 Sistermann, R., „Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem ‚Bonbón-Modell‘“, *ZDPE* 34, 2012, č. 4, s. 296–306.

2 Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979, s. 57.

3 Engels, H., „Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen“, *ZDP*, 1990, č. 3.

4 Luhmann, N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1992, s. 434.

Dosud jsme se zaměřovali na věcnou rovinu. Pojem problému od Volkera Gerhardtta nabízí rozšíření na rovině vztahů, které je pro vyučování přinejmenším stejně důležité:

„K obecné struktuře problémů patří, že nám na nich záleží a že, pokud jsou naléhavé, vyžadují vlastní námahu. Dotýkají se našich citlivých míst a našich potřeb, zejména se ale týkají našich požadavků.“ „Ve vztahu k našemu specifickému uspořádání mají problémy charakter výzvy: ‚chtějí‘, aby je vyřešil ten, kdo je jako problémy zakouší.“ „Problémy nepoznáváme stejně jako nějaký předmět, od kterého se můžeme vždy znovu odvrátit. Pokud jsou to skutečné problémy, jež se nás zcela dotýkají, pak nás také naplno zaměstnávají a vyžadují vlastní aktivitu, která vychází z nás samých.“<sup>5</sup>

Tím jsme dle mého názoru shromáždili nejdůležitější prvky plánování problémově zaměřené výuky:

Při plánování musíme:

1. najít problém, na němž žákům trochu „záleží“, který se jich „týká“, protože se vztahuje k jejich „potřebám“ a „požadavkům“.
2. Musíme zpochybnit tvrzení, u něž je možné „zastávat různá mínění o tom, zda je pravdivé či nepravdivé“.
3. Musíme zohlednit problémový „charakter výzvy“, který se vynoří např. tehdy, když žáci rozpoznají, že jako odpověď na otázku můžeme zastávat dvě pozice, jež si „obě zasluhují respekt“. To vyžaduje „aktivitu vycházející ze žáků samých“, která spočívá v tom, že si uvědomí, co o problému zatím vědí, a hledají tak intuitivní řešení.
4. Při plánování myslíme ale i na to, aby byli žáci „zákulisní dramatikou problému“ a „napětím, které hledání řešení vyvolává“ motivováni k četbě textů od uznávaných myslitelů minulosti i současnosti a aby zkoumali, nakolik mohou tito autoři pomoci při hledání řešení.
5. Při plánování musíme myslet i na to, že je třeba upevnit „aha-efekt, který nalezené řešení doprovází“ a kterým se napětí nakonec uvolní, abychom na něj v další hodině mohli navázat.
6. Naplánovaná jednotka musí také nabízet příležitost zpochybnit nalezené řešení, ověřit ho na dalších příkladech a domyslet jeho důsledky.

Tato koncepce, vytvořená v souladu s diferencovaným pojmem problému, odpovídá „bonbónovému modelu“ procesu učení. Ten byl navržen jako rozvinutí učebních fází, které v Německu poprvé uvedl a na základě psychologie učení zdůvodnil Heinrich Roth.<sup>6</sup> Jeho pojetí ale při řešení problému rozlišuje jen stupeň plánování a stupeň provedení. Bonbónový model naproti tomu klade důraz na to, aby žáci hledali intuitivní řešení nejprve samostatně. Teprve potom ho mohou porovnat s řešeními, která předem připravil a k nimž je dovedl vyučující. Hodnotu myšlenek z tradice velkých myslitelů mohou žáci docenit jen tehdy, když se nejprve sami – v některých případech třeba marně – pokusí řešit tentýž problém. Problémově zaměřené vyučování podle

5 Gerhardt, V., *Selbstbestimmung*, Stuttgart 1999, s. 47 nn.

6 Poprvé publikováno in Sistermann, R., „Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit?“, *ZDPE*, 2005, č. 1, s. 16–27.

bonbónového modelu, ve kterém samostatná, intuitivní fáze učení bezpodmínečně předchází učební fázi vedené a kontrolované učitelem, přesně odpovídá tomu, co Christian Gefert popsal jako znak vyučování zaměřeného na kompetence:

„Jsou-li filosofické vzdělávací procesy zaměřeny na kompetence, nezačíná se ve škole slepě s domněle ‚klasickými‘ myšlenkovými koncepcemi filosofické tradice, které mají iniciovat filosofické myšlenkové procesy. Jde spíše o otázku, jaké dosavadní výklady se žákům nebo učitelům zdají natolik nedostatečně vyložené nebo problematické, že by bylo přirozené o nich filosoficky uvažovat. Teprve pak se ve výuce založené na problémově zaměřeném badatelském záměru případně pracuje s nabídkou výkladů z filosofické tradice.“<sup>7</sup>

Řešení, která žáci našli metodou „pokusu a omylu“ v intuitivním, sebou samými řízeném procesu, se nutně navzájem rozcházejí. Řešení řízená učitelem naopak vedou konvergentně k jednomu shrnutelnému výsledku. Společně s široce pojatým úvodem a co nejužší uchopeným problémem můžeme střídání doširoka rozevřených a úzce pojatých výukových fází znázornit formou bonbónu.

Podle bonbónového modelu by měla úvodní fáze vést k co nejpreciznějšímu a co možná srozumitelnému vymezení problému, na němž mohou žáci v následující fázi samostatně anebo ve spolupráci se spolužáky pracovat. Tak se mohou do problému dobře ponořit a předjímat možná řešení. Díky tomu mohou lépe a snadněji dostat nárokům textu nebo jiného prostředku, se kterým jsou v řízené fázi řešení problému konfrontováni. Ve fázi upevnění by měli žáci výsledky řízené fáze pojmově uchopit, porovnat s návrhy z intuitivní fáze a zasadit je do souvislostí celého výukového bloku. Na závěr, ve fázi transferu, by měli výsledné závěry použít a vyzkoušet na příkladech, zaujmout k nim kritické stanovisko a klást k nim otevřené otázky.

Jednotlivé učební fáze poskytují s různým důrazem prostor různorodým metodám, které ve své „Metodice výuky filosofie“ přiřadil Ekkehard Martens k pěti metodám<sup>8</sup> odborné filosofie a které Společnosti pro výuku filosofie a etiky zařadily do specifických standardů.<sup>9</sup> Metody můžeme k jednotlivým fázím přiřadit takto:

Ve fázi *uvedení do tématu* jde o to, aby žáci fenomenologickými metodami vnímali něco, co vede ke „konstituování problému“.

Ve fázi *intuitivního řešení problému řízené jimi* samými žáci pomocí spekulativních metod rozvíjejí nápady, jež je mají přiblížit řešení.

Ve fázi *kontrolovaného řešení problému řízené učitelem* se učí porozumět textům prostřednictvím hermeneutických metod.

Ve fázi *upevnění* jde o vyjasnění argumentů a pojmů pomocí analytických metod.

Ve fázi *transferu* mají „být schopni diskutovat o problému“ dialektickými metodami.

7 Gefert, Ch., „Kompetenzentwicklung in philosophischen Bildungsprozessen“, *ZDPE*, 2011, č. 2, s. 100.

8 Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik* (dále citováno jako *Methodik*), Hannover 2012; shrnutí: Martens, E., „Ein integratives Methodenparadigma der Unterrichtsgestaltung“, in V. Steenblock (ed.), *Philosophiekurse*, Münster 2004, s. 155 nn. – Mezitím vydal Michael Wittschier knihu k metodám pro práci s textem a další k metodám vedení diskuse, které se vyznačují tím, že mnoho nápaditých metod je předvedeno a vyzkoušeno přímo na klasických textech. Ve svazku o vedení diskuse je 23 metod přiřazeno 6 fázím bonbónového modelu. Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie*, München 2012.

9 Methodenkompetenzen, nach Diskussionspapier der Fachverbände Ethik und Philosophie zu Bildungsstandards für die Sek. I, *Ethik & Unterricht*, 2006, č. 4, s. 44.



Vzájemné postavení metod a výukových fází zřehledňuje tato synopse:

Fáze dle H. Rotha <sup>10</sup>	Metody dle Martense a Společnosti pro výuku filosofie a etiky <sup>11</sup>	Bonbónový model procesu učení <sup>12</sup>	Fáze problémového zaměření
1. Stupeň motivace	1. Fenomenologická metoda: umět něco vnímat	Fáze uvedení do problému	1. Nalézt problém, který se žákův dotýká a na kterém jim záleží.
2. Stupeň obtíží	2. Formulovat problémy, zpracovávat konflikty	Fáze vymezení problému	2. Klást proti sobě různé názory a zpochybňovat je: otázka „zda?“.
3. Stupeň řešení	3. Spekulativní metoda: být schopen přicházet s nápady, rozvíjet tvořivost	Žáky řízená fáze intuitivního hledání řešení	3. Aktivizovat vlastní dosavadní vědění potřebné k zodpovězení problémové otázky.
4. Stupeň činnosti a realizace	4. Hermeneutická metoda: být schopen někomu porozumět; chápat, co daný prostředek sděluje	Učitelem řízená a kontrolovaná fáze řešení problému	4. Vypořádat se s řešeními myslitelů minulých i současných.
5. Stupeň uchování a procvičení	5. Analytická metoda: být schopen vyjasnit pojmy a argumenty	Fáze upevnění	5. Ujasnit si vypracované řešení problému.
6. Stupeň připravenosti, přenosu a integrace naučeného	6. Dialektická metoda: být schopen vést polemiku; vyjasnit hodnoty, argumentovat a jednat	Fáze transferu	6. Zproblematizovat nalezené řešení a/nebo rozšířit či prohloubit problém, reflektovat důsledky.

Uvedené pořadí jednotlivých fází je nezbytné dodržet. Mohou být ale různé dlouhé. Zejména fáze intuitivního řešení problému řízená žáky může trvat 10 minut, celou hodinu nebo i více hodin, podle toho, jak podrobně chtějí žáci své návrhy rozpracovat a představit.

Dle výše uvedených kritérií pro problémové zaměření je cílem úvodní fáze nalézt problém, který se žákův „dotýká“, na kterém jim „záleží“, protože se vztahuje k jejich „potřebám“ a „požadavkům“. Zároveň to ale musí být takový problém, k němuž může filosofie v kontrolované fázi přispět něčím, co by pro žáky bylo cenné a co by jim v jejich přemýšlení pomohlo.

10 Roth, H., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1970, s. 208 nn.

11 Martens, E., *Methodik*, cit. d. (pozn. č. 8); „Diskussionspapier der Fachverbände“, cit. d. (pozn. č. 9).

12 Sistermann, R., *ZDPE*, 2005, č. 1, s. 16–27; *ZDPE*, 2008, č. 4, s. 299–305; *ZDPE*, 2011, č. 1, s. 22–33.

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie

ZDPE – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

- „Diskussionspapier der Fachverbände Ethik und Philosophie zu Bildungsstandards für die Sek. I“, *Ethik und Unterricht*, 2006, č. 4, s. 42–44.
- Engels, H., „Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen“, *ZDP*, 1990, č. 3, s. 126–134.
- Gefert, Ch., „Kompetenzentwicklung in philosophischen Bildungsprozessen“, *ZDPE*, 2011, č. 2, s. 100–103.
- Gerhardt, V., *Selbstbestimmung*, Stuttgart 1999.
- Luhmann, N., *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1992.
- Martens, E., „Ein integratives Methodenparadigma der Unterrichtsgestaltung“, in V. Steenblock (ed.), *Philosophiekurse*, Münster 2004, s. 155 nn.
- Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979.
- Martens, E., *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2012.
- Roth, H., *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1970.
- Sistermann, R., „Der Sinn des Lebens: Eine problemorientierte Unterrichtsreihe nach dem ‚Bonbón-Modell‘“, *ZDPE* 34, 2012, č. 4, s. 296–306.
- Sistermann, R., „Konsumismus oder soziale Gerechtigkeit?“, *ZDPE*, 2005, č. 1, s. 16–27.
- Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie*, München 2012.

## PŘÍKLAD STRUKTUROVÁNÍ HODINY DLE BONBÓNOVÉHO MODELU

## Environmentální etika – 2 vyučovací hodiny

**Kontext:**

Závěrečné dvě hodiny v rámci bloku k etice. Studenti probrali základní etická pojetí (Aristotelés, Kant, utilitarismus...).

**Cíle bloku:**

Studenti:

- uvedou argumenty pro/proti morálním závazkům člověka vůči přírodě a jejím složkám, argumenty kategorizují
- rozliší pojem vlastní/instrumentální hodnota a ilustrují toto rozlišení na příkladu
- analyzují základní pozice environmentální etiky
- uvedou argumenty/protiargumenty vůči jednotlivým pozicím a své stanovisko k problému

**Popis bloku:****1. hodina**

- východisko: dosud jsme se zabývali různými etickými teoriemi, které řešily hlavně morální aspekty jednání ve vztahu k jiným lidem nebo společnosti. Vyčerpává se tím oblast etiky?

**1. fáze – uvedení do problému**

- prezentace – obrázky – současné envír. problémy – otázka: myslíte si, že je člověk za to, co vidíte, morálně odpovědný? Proč? – rychlý sběr odpovědí, příp. na tabuli (5–10 min.)

**2. fáze – vymezení problému**

- Shrnutí diskuse: spadá ochrana přírody do etiky? Na základě čeho?

Formulace problému: **má člověk morální závazky vůči přírodě či jejím složkám? Z jakých důvodů?**

**3. fáze – intuitivní řešení problému**

- Každý zapíše na lepící papírky několik argumentů jako odpověď na formulovaný problém (jeden argument na jeden papírek). Rozdělení do skupin (cca 6členných) – ve skupině každý nalepí papírky na velký papír. Pak probíhá v rámci skupiny roztřídění argumentů a jejich kategorizace (studenti vymyslí vždy název kategorie, dle které argumenty třídili). (15 min.)

- Rychlé sdílení kategorií mezi skupinami – zástupci ze skupin napíší kategorie na tabuli nebo si jen navzájem všichni prohlédnou skupiny argumentů na papírech ostatních skupin.

#### **4. fáze – učitelem řízené a kontrolované řešení problému**

- Porovnání kategorií se základními kategoriemi env. etiky – antropocentrismus, patocentrismus, biocentrismus, ekocentrismus – cibulové schéma (výklad – 5 min.); ukázat, že environmentální etika se snaží rozšířit oblast morálně relevantního jednání z člověka na další entity
- Analýza jednotlivých pozic na základě práce s textem – práce ve skupinách (texty = představované pozice jsou 3), každá skupina pracuje s jedním stejným textem. Studenti nejprve pracují pomocí metody pojmová mřížka – vypisují klíčové pojmy textu a komentují je, potom na základě společně vybraných pojmů vytvoří na velký papír pojmovou mapu. S její pomocí představí základní sdělení textu ostatním. (20 min.)

#### **5. fáze – upevnění**

- Představení schématu představujícího základní pozice env. etiky, studenti k jednotlivým pozicím uvádějí nejprve argumenty z textů, poté vlastní protiargumenty, přiřazují další argumenty doplněné vyučujícím (lze pracovat i s vlastními argumenty z třetí fáze).

#### **6. fáze transferu**

- Společná diskuse – studenti vyjadřují vlastní postoj k úvodnímu problému, zda má člověk morální závazky vůči přírodě či jejím složkám a proč. Zformulují písemně svou odpověď a podpoří ji argumenty.
- Shrnutí – základní rozlišení mezi vl./instrumentální hodnotou přírody a jeho praktický dopad
- základní problémy antropocentrismu (myšlenkový experiment posledního člověka, problém střetu zájmů v konkrétních případech)/biocentrismu (otázka vyvážení nároků jednotlivých organismů).

## PŘÍLOHY – TEXTY

## Odpovědný antropocentrismus

„I čistě v mezích antropocentrického pojetí smyslu a hodnoty si řada myslitelů začala uvědomovat, že krátkozraký egoismus prostě není v zájmu ani člověka, ani lidského druhu. Nemyslí si, že by lidé měli chránit přírodu pro dobro přírody. To se jim většinou jeví jako sentimentalita a antropomorfismus. Vidí však řadu dobrých důvodů, proč by lidé měli ochraňovat přírodu – přesněji, omezit své nároky na přírodu na úroveň přirozené obnovy a tudíž udržitelnosti – pro dlouhodobé dobro lidského druhu. Zůstávají přesvědčeni, že jen člověk je zdrojem hodnoty a smyslu, avšak stavějí dlouhodobý zájem lidstva jako celku proti krátkodobým kořistnickým zájmům daných jedinců.“ 5

Teprve s člověkem, rozumovou bytostí schopnou svobody, údajně vstupuje do přírody jiný rozměr, schopnost soucitu, altruismus a schopnost jednat pro dobro přírody. Ostatní, čistě přirozené bytosti nikdy nejednají pro dobro přírody, jen pro dobro vlastní či svého druhu. Z toho plyne důležitý závěr: antropocentrismus neznamena řídit se (přirozenými) lidskými zájmy, nýbrž podřídít naše jednání výrazně lidským – a to znamená morálním – kategoriím.“ 10

Člověk potřebuje přírodu k zajištění mnoha svých potřeb (potrava, odpočinek, estetické vyžití...) a pro výrobu všeho, co mu zajišťuje spokojený život. Protože jsou však zdroje omezené a navíc příroda funguje jako celek, je nutné chránit její jednotlivé složky a využívat ji trvale udržitelným způsobem proto, aby zůstala zachována v co nejlepším stavu i pro další generace. V opačném případě bychom příštím generacím a lidstvu jako celku zhoršili jejich životní podmínky a tím se dopouštěli něčeho špatného. Domýšlet důsledky našeho jednání a brát ohled na přírodu je tedy naší morální povinností.“ 20

Citováno a parafrázováno podle  
Kohák, E., *Zelená svatozář*, Praha, SLON 1998, s. 75–87.

## Peter Singer: Všichni tvorové jsou si rovni

- [...] „Mezi člověkem a ostatními zvířaty jsou jistě důležité rozdíly, které se musí odrazit i v rozdílnosti práv. Uznáme-li však tuto zřejmou skutečnost, neexistuje už žádná překážka, která by stála v cestě rozšíření základních principů rovnoprávnosti na zvířata. [...] Je to právě uplatnění principu rovnosti, že se zajímáme o druhé a jsme ochotni pokládat jejich
- 5 zájmy za nezávislé na tom, jací jsou a jaké schopnosti mají. [...] Základní element – počítat se zájmy bytosti, ať jsou tyto jakékoli – musí být podle zásady rovnosti rozšířen na všechny bytosti, černé nebo bílé, muže nebo ženy, lidi nebo ostatní živé tvory. [...] Druhá nadřazenost (speciesmus) není nijak atraktivní slovo, nemám však po ruce žádné jiné, které by lépe vyjadřovalo předsudky nebo zaujatost příslušníků jednoho druhu proti příslušníkům
- 10 jiných druhů. Je naprosto jasné, že základní námitky proti rasismu a sexismu [...] je možné plně aplikovat na druhovou nadřazenost. Neopravňuje-li vyšší stupeň inteligence využívat druhého pro své cíle, jak může opravňovat lidi, aby vykořisťovali k stejným účelům ostatní živočichy?
- [...] Schopnost trpět nebo se radovat je nezbytnou podmínkou pro náš zájem, podmínkou,
- 15 kterou musíme splnit dříve, než můžeme o zájmech smysluplným způsobem mluvit. Bylo by nesmyslné říkat, zda je či není v zájmu kamene, aby ho školák odkopl z cesty. Kámen nemá své zájmy, protože nemůže trpět. Nic, co v tom můžeme udělat, pravděpodobně nezpůsobí změnu v jeho blahu. Schopnost trpět nebo mít radost je nicméně nejen nezbytná, ale i dostačující pro to, abychom mohli říci, že bytost má zájmy – absolutně minimálním
- 20 zájmem je netrpět. [...] Jestliže nějaká bytost trpí a my si toho nevšímáme, neexistuje pro takový postoj žádné morální ospravedlnění.“

Zdroj: Singer, P., *Osvobození zvířat*, přel. Z. Janík, Z. Gabajová, Praha, Práh 2001, s. 18–24.

## Paul W. Taylor: Etika úcty k přírodě

„[...] Z hlediska biocentrické teorie máme přímé morální závazky vůči divokým rostlinám a živočichům samotným coby členům biotické společnosti Země. Jsme morálně zavázáni chránit a podporovat jejich dobro kvůli nim samým. Naše povinnosti respektovat integritu přirozených ekosystémů, chránit ohrožené druhy a zamezovat znečišťování prostředí pramení z faktu, že to jsou způsoby, jak můžeme pomoci populacím divokých druhů dosáhnout 5 zdravé existence v přirozeném stavu a udržet si ji. Tyto závazky máme vůči těmto živým bytostem na základě uznání jejich vlastní hodnoty, jsou zcela nezávislé na závazcích, které máme vůči ostatním lidem. [...] Dobro ostatních živých bytostí, stejně jako lidské dobro, je třeba uskutečňovat jako účel o sobě. [...]

Dva pojmy jsou zásadní pro přijetí tohoto morálního přístupu [...]: za prvé, dobro 10 (prosperita) živé bytosti a za druhé myšlenka bytosti, která má vlastní hodnotu. [...] 1. Každý organismus, populace druhu a společenstvo má své dobro, jež mohou jednajíc svým jednáním záměrně podpořit či poškodit. Říci, že má bytost své dobro, znamená jednoduše říci, že bez vztahu k jiné bytosti jí může něco pomoci či ublížit. [...] Myšlenka 15 bytosti, která má své dobro, neznámá, že tato bytost musí mít zájmy či se zajímat o to, co ovlivňuje její život k lepšímu či horšímu. [...] Nemusí si skutečně ani vůbec uvědomovat, že se v jejím životě odehrávají žádoucí nebo nežádoucí události. Například stromy nemají, jak předpokládám, žádné poznání, přání ani pocity. Přesto nepochybně můžeme říci, že stromům pomáháme či škodíme naším jednáním. [...]

2. Druhý pojem klíčový pro morální postoj úcty k přírodě je myšlenka vlastní hodnoty. Tento postoj k divokým živým věcem (jednotlivcům, populacím či celým biotickým společenstvům) zaujímáme tehdy a jen tehdy, když je chápeme jako věci mající vlastní hodnotu. [...] Divoké živé věci si zaslouží ohled všech jednajících jednoduše proto, že jsou členy společenství života na Zemi. [...] Bez ohledu na to, jakého druhu je nějaká věc 25 v ostatních ohledech, pokud je členem společenství života na Zemi, uskutečnění jejího dobra má vlastní hodnotu.“

Zdroj: Taylor, P. W., *The Ethics of Respect for Nature, Environmental Ethics*, Vol. 3/1981, s. 197–201.

Dostupné z: <http://www.umweltethik.at/download.php?id=391>.

Přel. P. Šešešová.

## Schéma jednotlivých pozic

### ANTROPOCENTRISMUS

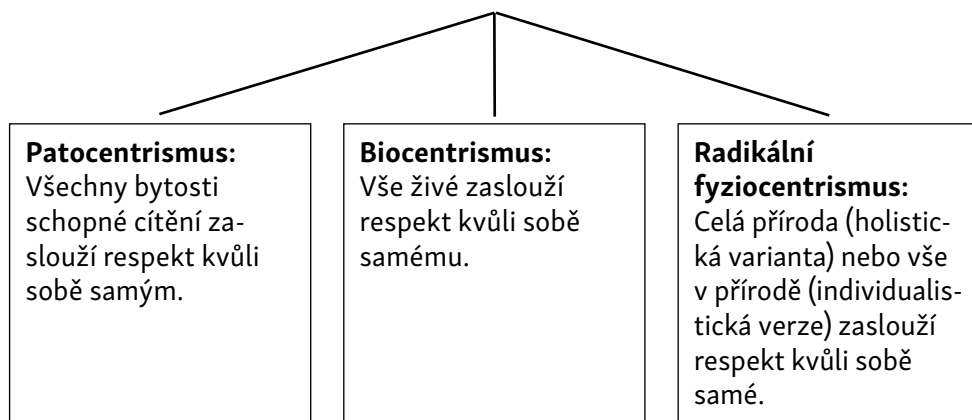


**v morálním smyslu:**

Pozice, podle které má jen člověk, nikoli příroda, morální status, morální hodnotu. Jen člověk je členem morálního společenství.



### FYZIOCENTRISMUS



Podle: Krebs, A. (ed.), *Naturethik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1997, s. 345.



## Johannes Rohbeck: Metody výuky filosofie a etiky<sup>1</sup>

Ve filosofii hrají metody fundamentální roli. Protože filosofie jak známo nedisponuje žádným vlastním předmětem, můžeme reflexi považovat za filosofickou, pouze provádíme-li ji určitým způsobem. Kdo chce žákům v úvodu do filosofie sdělit, co filosofie vlastně je, bude mluvit méně o obsazích, neboť se ostatním školním předmětům z větší části podobají. Spíše se pokusí vysvětlit specifickou metodu filosofického myšlení. Obecně řečeno jsou metody prostředky myšlení, které slouží k dosažení určitých teoretických cílů. Většinou mají podobu strukturních znaků nebo pravidel určitého postupu, na které se filosofická činnost zaměřuje. A protože se filosofie člení do mnoha myšlenkových směrů či proudů, odlišují se tyto metody podle oněch směrů.<sup>2</sup>

Pokusíme-li se nyní systematizovat pojem metody v didaktice filosofie a etiky, je třeba učinit více rozlišení.<sup>3</sup> Pokud je řeč o metodách vyučování, zpravidla se tím míní různé postupy. K nim patří například: diskuse, práce s textem, pojmová analýza a používání pojmů, argumentační analýza a učení se argumentaci, chápání a navrhování myšlenkových experimentů, přiřazování příkladů, knihovní rešerše, diskuse s odborníky, internetová rešerše, psaní vlastních textů, práce s filmy a obrazy, scénické ztvárnění a rolová hra. Již z tohoto přehledu je zřejmé, že se výukové metody pohybují na rozdílných rovinách. Mísí se pracovní postupy, sociální formy, prostředky a metody myšlení. Proto bych se rád v tomto textu pokusil výukové metody rozčlenit. Toto rozčlenění ovšem nechápu jako něco samoučelného, ale spojuji s ním dvojí didaktický záměr. Za prvé by měly být silněji zdůrazněny oborově specifické metody filosofického myšlení. A za druhé otevírá rozlišení dle typů metod nové kombinační možnosti, které paletu výukových metod rozšiřují. V pozadí stojí tedy prakticky zaměřený cíl, dát výuce filosofie a etiky rozmanitější podobu.

Za prvé, filosofické myšlení probíhá ve výuce pomocí různých *prostředků*, mezi něž patří především čtení filosofických textů, filosofická diskuse a psaní vlastních textů. Důrazně rozlišuji mezi takovýmito metodami, které jsou založené na prostředcích, a mezi metodami filosofickými, a to za účelem lepšího vymezení oborově specifických metod.

Jaké jsou ale metody filosofického myšlení? Abychom mohli na tuto otázku odpovědět, rozlišuji opět mezi *obecnými* a *specifickými* metodami filosofie. *Obecné metody* se používají nejen napříč výše uvedenými prostředky, ale spočívají zároveň v základu všech filosofických myšlenkových směrů. Patří k nim především definice pojmů a argumentace. V různých myšlenkových směrech se ale projevují různými způsoby. Proto v tomto kontextu mluvím o *specifických metodách* filosofických myšlenkových směrů.

1 Rohbeck, J., „Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2. přeprac. vyd., Dresden, Thelem 2010, s. 51–71.

2 Srv. Stegmüller, W., *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*, 4 sv., Stuttgart 1987–89; Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Bern – Stuttgart – Wien 1999; Fellmann, F., *Orientierung Philosophie*, Reinbeck 1998, s. 81 nn.

3 Srv. k tomu Rohbeck, J., „Fachdidaktik Philosophie und Ethik“, in I. Weber a kol. (ed.), *Wege der Vernunft*, Frankfurt am Main 1999, s. 224 nn.

## PROSTŘEDKY PRO VÝUKU FILOSOFIE

První a do dnešní doby jediná kontroverze v rámci německé didaktiky filosofie se rozhořela v souvislosti s metodologickým problémem. Spor se netýkal určitých obsahů, nýbrž otázky, zda by se ve výuce měly spíše číst „klasické“ texty filosofické tradice, nebo zda by aktuální zkušenosti a zájmy žáků měly podnítit otevřenou diskusi.<sup>4</sup> V současné době nahradilo debatu o zásadních principech pragmatické řešení „to i ono“. Výuka filosofie vždy vychází z potřeby žáků orientovat se ve vlastním životě a společnosti a pokouší se pomocí filosofických textů najít návrhy řešení, které jsou znovu konfrontovány s výchozími otázkami. Pro bádání na poli didaktiky filosofie to znamená, že jednotlivé fáze takto pojaté výuky nejsou chápány jako extrémní, ale jako oblasti s rozdílnými úkoly, jež vyžadují zvláštní zkoumání. Nyní je třeba odděleně rozpracovat metody četby textu a diskuse a vztáhnout je k sobě tak, aby byl pochopitelný přechod od rozhovoru k textu a naopak, a tím i přechod od každodenního chápání k filosofickému vytváření teorií.

Podíváme-li se přesněji, vztahují se tyto metody k jednomu aspektu, který bych rád nazval *prostředkem* [Medium] vyučování. Jednotlivé prostředky můžeme jednoduše považovat za prostředky komunikace. Většinou se ale neomezují jen na svou instrumentální funkci, nýbrž působí na sdělované i vlastním vlivem. Rovněž filosofická myšlenka může změnit svůj význam podle toho, zda je vyjádřena ústně či písemně, a dokonce i v rámci písemného vyjádření se její význam může změnit například podle toho, zda se nachází v kontextu traktátu nebo třeba eseje. To má důsledky i pro výuku filosofie.

Není jistě náhoda, že zmíněná kontroverze se v neposlední řadě týkala i otázky prostředku, spor se totiž vedl o to, jestli dát přednost textu, nebo dialogu. Tradičně býval středobodem výuky filosofie tištěný *text* nějakého „klasika“. Později se naproti tomu do středu pozornosti při výuce dostal na textu nezávislý *rozhovor*, který měl zajistit více svobodného prostoru pro vlastní otázky a odpovědi žáků. V didaktice filosofie k tomu v poslední době přibýlo i *psaní*, ať už v podobě psaní vlastních primárních textů nebo písemného zpracování předložených textů.<sup>5</sup> Tento postup, inspirovaný především didaktikou němčiny,<sup>6</sup> vede k pozoruhodnému rozšíření metodického spektra v didaktice filosofie. *Čtení, diskuse a psaní* jsou nyní základními prostředky výuky filosofie.

## ČETBA TEXTU

Četba filosofických textů představuje nepostradatelnou součást výuky filosofie a etiky. Žáci jsou konfrontováni s novými myšlenkami, které je samotné zpravidla nenapadnou. Je to právě tato novost, co u nich vyvolává fascinaci a činí výuku přitažlivou.

4 Raupach-Strey, G., „Philosophieunterricht als Interaktion“, *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts* 9, 1977, č. 10, s. 1 nn.; Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979; Rehfus, W. D., *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980.

5 Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten“, *ZDPE*, 1993, č. 4, s. 250 nn.; von Werder, L., *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin 1996; srv. k tomu též tematické číslo „Montaigne“ časopisu *ZDPE*, 1999, č. 2; Steenblock, V., „Plaudern, Umschreiben, Faszinationsinszenierung“, *Ethik & Unterricht* 10, 1999, č. 3, s. 43.

6 Haas, G., Menzel, W., Spinner, K. H., „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, *Praxis Deutsch*, 1994, č. 123, s. 17 nn.; Caspari, D., *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, Berlin 1995.

Vyučující jsou naopak zavázáni k tomu, aby rozšiřovali myšlenkový horizont žáků. K tomu patří neobvyklé, dokonce i nepříjemné otázky a překvapující návrhy řešení. Ostatně, výuka filosofie může obhájit své postavení jen tehdy, bude-li se řídit akademickým oborem filosofie, aniž by ho ovšem kopírovala. Knižní úspěchy populárních výkladů ukazují, jak je zájem o dějiny filosofie rozšířený. Také vzdělávací závazek školy přikazuje zprostředkovat dějiny filosofie. Nakonec jde i o právo žáků účastnit se kulturní tradice.

Filosofické texty mají většinou podobu rozsáhlých a systematických traktátů. Vybírat z nich úryvky je vždy problematické, poněvadž pro jejich řádné pochopení chybí kontext. Naopak dlouhé texty můžeme ve výuce sotva použít. Odtud pramení otázka, jaké jsou rozšiřující alternativy.

Již sókratovské dialogy představují jistou smíšenou formu, neboť jsou napsané a vytištěné, spojují tedy specifickým způsobem ústní a písemné podání. Tyto dialogy vděčí sice za svou podobu písemnému záznamu, inscenování rozhovorů ale dodává chodu myšlenek větší živost. V popředí stojí tázání, aniž by existovaly konečné odpovědi. Aporetický konec vybízí k dalšímu přemýšlení. Četba těchto psaných dialogů ulehčuje přechod ke společné diskusi.

Další variantou jsou filosofické eseje, které mají pro četbu ve výuce tu výhodu, že jsou psány elegantně a poměrně srozumitelně. Pojednávají o tématech žitého světa, jež žáky bezprostředně oslovují. O často zajímavých a odvážných tezích lze spontánně diskutovat. Subjektivní perspektiva textu umožňuje žákům snadněji zaujmout vlastní stanovisko. V esejích se střídá vyprávění s argumentací, dialog a traktát i skepse se systematickou. Montaigne příkladně ukazuje, jak při tom může být písemný projev reflektivní,<sup>7</sup> což může usnadnit přechod k psaní vlastních esejí.

Příklad Montaigne, jehož eseje krouží kolem otázky „Kdo jsem?“, odkazuje na další literární žánr, totiž na autobiografické vyprávění.<sup>8</sup> Vyskytuje se i u jiných autorů, např. v Rozpravě o metodě od Descarta, v Augustinových Vyznáních či ve Vyznáních J. J. Rousseaua. V nich autor vypráví, jak osobně dospěl ke své vlastní filosofii. Při jejich četbě nezíská čtenář jen poznatky o příslušných životních okolnostech, nýbrž i o pozadí a motivech teoretické práce. Pokud je zřejmé, od jakých myšlenkových návyků se autor snaží osvobodit a na jaké alternativní tradice chce navázat, je celková problematika přehlednější. Kromě toho nabízí narativní forma filosofického myšlení zvláštní příležitost vcítit se do myšlenek autora a ztotožnit se s ním.

Pro výuku filosofie jsou vhodné i dopisy, které jsou rovněž psány subjektivním a komunikativním způsobem. I ony představují písemnou podobu dialogu, mají ovšem komplexnější komunikační strukturu, neboť místo i čas partnerů v rozhovoru se liší. To umožňuje zároveň intimní blízkost i distancovanou reflexi. V poslední době bylo vydáno tolik souborů korespondence, že se vhodný zdroj najde snadno. Někteří autoři také objevili v dopisu prostředek stylu a reflexe a svou filosofii zachytili formou dopisů. Například Dopisy slepému od Denise Diderota jsou působivým dokumentem osvícenství, osvětlujícího sebe sama. Takovéto dopisy se pohybují mezi dialogem a traktátem.

7 Rohbeck, J., „Montaigne überschreiben“, *ZDPE*, 1999, č. 2, s. 86 nn.

8 Viz k tomu „Literarische Formen des Philosophierens im Unterricht“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 203–206.

Souhrnně se jedná o takové podoby textu, jež jsou usazeny mezi obvyklými prostředky mluvené řeči a psaní. Z tohoto důvodu se obzvláště dobře hodí pro vytváření přechodu mezi společnou diskusí a četbou textu a naopak. Tyto drobné žánry zaujmají středovou pozici, a mohou tak být prostředníky mezi jednotlivými fázemi výuky.<sup>9</sup> Při práci s nimi se přitom příliš netematizuje vztah filosofie a literatury, literární podoba filosofických textů spíše umožňuje jejich didaktické využití.

Porozumění filosofickým textům ovšem není samozřejmé.<sup>10</sup> Je k němu třeba metodických pomůcek, které částečně poskytuje sama filosofie. Podíváme-li se z tohoto hlediska na didaktiku posledních dvaceti let, je nápadné, že v ní dominuje „objektivní“ porozumění textu.<sup>11</sup> Porozumění se má týkat toho, co autor zamýšlel a jak to v textu vyjadřuje. Pro tento způsob četby se zaběhl určitý postup. Nejprve je třeba identifikovat obtížná slova a rozklíčovvat komplexní větné struktury, aby bylo možné reprodukovat výpovědi, jež jsou v nich obsažené. Pokud poté panuje shoda na tom, co se v textu říká, může začít interpretační práce, mající obvykle tři kroky: za prvé vyjasníme podstatné filosofické pojmy, za druhé se pokusíme rekonstruovat argumentační postup a na třetím místě stojí kritika a vlastní zhodnocení.

I když je oprávněně vychovávat žáky k přesnému čtení, což také znamená učit je zdržet se nejprve vlastního mínění a soustředit se na text, možnosti interpretace se tím ještě nevyčerpávají. Vycházíme-li z filosofické hermeneutiky, má čtenář již nějaké předporozumění, které četbu výraznou měrou ovlivňuje a které se v průběhu textu proměňuje. Prohloubené porozumění textu vzniká tehdy, když k sobě svedeme rozbíhající se horizonty smyslu. Pro výuku z toho vyplývá potřeba aktivovat „subjektivní“ pohled žáků a stimulovat jeho produktivní roli při četbě. Abychom dosáhli takového „smísení horizontů“, je třeba explicitně pojmenovat předporozumění a později vypracované porozumění textu a navzájem je konfrontovat. Písemně zaznamenané očekávání před četbou se porovnává se zážitkem z četby. Konfrontace očekávání a četby se může několikrát opakovat i v rámci jednoho textu, a to tak, že se po četbě jednotlivých odstavců či kapitol znovu zeptáme, jak bude text pravděpodobně pokračovat.<sup>12</sup> Tato metoda zadržovaného čtení slouží k vytvoření napětí mezi předporozuměním a porozuměním textu, a tím také k reflexi procesu zprostředkování mezi oběma stranami.

9 Srv. Steinbrügge, L., „Grenzgänge. Texte zwischen Alltagskommunikation und Literatur“, in *Fremdsprachenunterricht*, 1996, č. 3, s. 195 nn.

10 Srv. „Zehn Arten, einen Text zu lesen“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 163 n.

11 Typickým příkladem je mimo jiné Brandt, R., *Die Interpretation philosophischer Werke. Eine Einführung in das Studium antiker und neuzeitlicher Philosophie*, Stuttgart – Bad Canstatt 1984. Na to navazuje Rehfus, W. D., *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*, Stuttgart – Bad Canstatt 1986, s. 121 nn., obzvl. s. 129; podobně i Ridder, L., „Textarbeit im Philosophieunterricht aus hermeneutisch-intentionalistischer Sicht am Beispiel des Homo-mensura-Satzes von Protagoras“, *ZDPE*, 1999, č. 2, s. 124 nn.

12 Hunfeld, H., *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin 1990; Hunfeld, H., *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*, Waldsteinberg 1998.

## DISKUSE VE VÝUCE

K tomu, abychom dospěli k filosofickým myšlenkám, je třeba jistého horizontu otázek a odpovědí, v jehož rámci se může rozvíjet vlastní myšlení. Metodou, v jejímž centru stojí do větší míry učitel, je řízená diskuse, při které se pomocí tázání přibližujeme k určitému cíli poznání. Tato forma diskuse je nezbytná tehdy, když je nastoleno téma, u něž nelze očekávat, že by ho žáci zvládli zpracovat bez cizí pomoci. Pokud je ale problém pro žáky přehledný a řešitelný, nabízí se volná filosofická diskuse. Smíšenou formu představuje diskuse vázaná na text, kterou učitel s ohledem na daný text řídí a rozvíjí. Kromě těchto v praxi osvědčených typů filosofické diskuse existují i rozličné předobrazy v dějinách filosofie, jež se vyplatí pro účely výuky znovu oživit.

„Klasickým“ filosofickým paradigmatem pro diskusi ve výuce je bezpochyby sókratovský rozhovor, který je jako výuková metoda nejvíce rozpracován.<sup>13</sup> Dnešní atraktivita této metody nespočívá ovšem tolik v dialogické formě originálu, kdy proti sobě jak známo nestáli navzájem rovnocenní partneři, jako spíše v jejím dalším historickém vývoji, jenž vedl k zásadním proměnám. V prvé řadě se změnil ideál nalezení pravdy. Novokantovství nahradilo platónské učení o idejích moderní teorií poznání, čímž nově definovalo příspěvek účastníků. V rozhovoru se nyní poznání společně vytváří – ačkoliv stále ještě ve smyslu historické epochy osvícenství, které považovalo obecně platnou pravdu za možnou a žádoucí.

V důsledku pragmatického obratu se z jediné pravdy stal konsensus konstituovaný v dialogu. A od doby myšlenky „dialogu bez mocenských zásahů“ se klade důraz na rovnoprávnost obou partnerů v dialogu, takže moderátor diskuse by se měl co nejvíce držet zpátky a nezpochybňovat žádná vyjádření diskusní skupiny. Dnes po dvaceti letech se vyučujícím nejen přiznává více odborné autority, ale vyvstává též otázka, zda je úsilí o dosažení konsenzu opravdu nutné. V protikladu k tomuto pojetí je také možné zastávat model reflektovaného disensu. S tím koneckonců souvisí výukový cíl pochopit a tolerovat odlišné názory. Takto chápaný disens vychovávající k toleranci není o nic méně etický než smířlivě souhlasný konsensus.

Kromě toho existují ve filosofické tradici ještě další podoby dialogu, jejichž didaktický potenciál stojí za to ověřit. I středověké filosofické dialogy sestávají z komunikačních struktur, které lze přenést do výuky filosofie. Sókratovsko-platónské dialogy nebyly ve středověku známé, což je možné v jistém smyslu považovat za štěstí. Protože neexistoval vlivný předobraz, vymysleli středověcí filosofové nové dialogické formy, jež jim vyhovovaly. Je nutné přitom rozlišovat mezi psanými dialogy zachovanými v poměrně vysoké míře<sup>14</sup> a diskusními praktikami disputace, které byly institucio-

13 Nelson, L., „Die Sokratische Methode“, in: L. Nelson, *Gesammelte Schriften*, sv. 1, Hamburg 1970, s. 271 nn.; Heckmann, G., *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover 1981; Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, cit. d. (pozn. č. 4), s. 36 nn.; Mittelstraß, J., „Das philosophische Lehrgespräch“, in W. D Rehfus, H. Becker (ed.), *Handbuch des Philosophieunterrichts*, Düsseldorf 1986, s. 242 nn.; Raupach-Strey, G., „Werkstatt-Reflexion aus Leiterin-Perspektive zu einem unvollendeten Sokratischen Gespräch“, *ZDP* 11, 1989, č. 1, s. 32 nn.; Horster, D., *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*, Opladen 1994; Siebert, U., *Das sokratische Gespräch. Darstellung seiner Geschichte und Methode*, Kassel 1996.

14 Jacobi, K. (ed.), *Gespräche lesen. Philosophische Dialoge im Mittelalter*, Tübingen 1999.

nalizované na univerzitách.<sup>15</sup> Oba druhy obsahují variace hodné povšimnutí, a jsou proto zajímavé i z didaktického hlediska.

I když se psané dialogy mohou v jednotlivostech značně lišit, je možné stanovit obecné charakteristické znaky, které mohou být podnětné i pro diskusi ve výuce. Na jedné straně existují fiktivní dialogy, jichž se účastní křesťané, židé, pohané či filosofové. Se změněnými rolemi lze podobné dialogy sehrát i ve výuce filosofie. Na druhé straně převažují dialogy mistra s žákem, při nichž jejich autor vystupuje v roli učitele. Asymetrie, která je pro tento typ dialogu konstitutivní, je ovšem v některých případech obrácená. To, že průběh rozhovoru ovlivňuje jeho účastník s větším věděním, představuje pouze jednu možnost mezi mnohými jinými. Vyskytuje se i tato konstelace: žák klade otázky, čímž určuje i postup dialogu. Vznikají tak dvě asymetrie, které jdou proti sobě<sup>16</sup> – asymetrie týkající se věcného vhledu do tématu a asymetrie týkající se aktivity. Učitel učí žáka klást otázky, vychovává ho k aktivnímu společnému přemýšlení.

Středověká disputace nabízí pro diskusi ve výuce také alternativy plné napětí. Zatímco v sókratovském dialogu usilují společně o pravdu přátelé podobného založení, podobá se disputace spíše rytířskému turnaji.<sup>17</sup> Je stanovena určitá teze, kterou účastníci obhajují. Přitom se polarizuje argumentace pro a proti. Takovéto vyostření může být užitečné. Publikum naslouchá a rozhoduje, kdo argumentoval přesvědčivěji a v tomto smyslu zvítězil. I pro tento postup existují různé varianty. Jedna možnost spočívá v tom, že učitel v krátké přednášce vysloví jistou tezi, již žáci prostřednictvím námitek podrobují kritice; učitel má následně možnost námítky vyvrátit (*questio disputata*). Druhá možnost spočívá v tom, že žáci kladou nepřijemné otázky, které by mohly učiteli způsobit obtíže (*questiones quodlibetates*). Dnes se na vysokých školách opět uplatňuje „obhajoba“ disertační práce. V tom případě je to žák, kdo musí obhájit svou tezi proti expertům oboru. To vyžaduje individuální kompetenci k argumentaci a obecnou schopnost adekvátního vedení sporu.

Na variantu fiktivního dialogu navazují fiktivní dialogy osvícenství, které přebírají rozdělení rolí. Vzpomeňme jen Dialogy o přirozeném náboženství Davida Huma.<sup>18</sup> V nich se dialogický spor přenáší na půdu problémů v rámci samotné filosofie, při jejichž rozvíjení se proměňují zastávané pozice. Nediskutuje jen křesťan s filosofem, ale filosofové se přou mezi sebou: teista s deistou, racionalista s empiristou atd. A diskuse má nyní většinou otevřený, a proto rovněž skeptický konec, čímž se tyto dialogy opět podobají těm sókratovským. Tuto podobu dialogu lze ve výuce sehrát jako rolovou hru: v průběhu výuky etiky vedou například spor nad modelovou situací aristotelik, kantovec a utilitarista. To je vhodné jako uzavření výukového bloku, když žáci znají jednotlivé pozice a mohou je navzájem porovnat.

15 Schulthess, P., Imbach, R., *Die Philosophie im lateinischen Mittelalter*, Zürich – Düsseldorf 1996, s. 151 nn.

16 Jacobi, K., „Einleitung“, in: K. Jacobi (ed.), *Gespräche lesen. Philosophische Dialoge im Mittelalter*, cit. d. (pozn. č. 14), s. 16 n.

17 Schulthess, P., Imbach, R., *Die Philosophie im lateinischen Mittelalter*, cit. d. (pozn. č. 15), s. 152.

18 Český překlad viz: Hume, D., *Dialogy o přirozeném náboženství*, přel. T. Marvan, Praha 2013. (Pozn. překl.)

## PSANÍ VLASTNÍCH TEXTŮ

Prostředek psaní propůjčuje výuce filosofie poetickou složku,<sup>19</sup> která se v jiných oborových didaktikách označuje jako výuka zaměřená na vlastní tvořivou aktivitu žáka [*produktionsorientierter Unterricht*].<sup>20</sup> Četba textů a diskuse ve výuce se tímto prostředkem nejen rozšíří, ale samy se rovněž promění. Inovativní aspekt tohoto postupu totiž spočívá v tom, že mezi čtením, diskusí a psaním vznikne produktivní vztah. Cesta vede jak od čtení k tvůrčímu psaní, tak i naopak od psaní k četbě novým způsobem.<sup>21</sup> Nejde zde jen o technické dovednosti, nýbrž i o pozměněné porozumění textům. Za tímto přístupem se skrývají jisté teorie textové analýzy, které vycházejí z konstruktivismu, strukturalismu a dekonstruktivismu. Musíme tedy vždy přesně rozlišovat, jaké podoby psaní máme na mysli.

Ve výuce filosofie je psaní pochopitelně běžným prostředkem, obvykle se ale omezuje, jako v případě klauzur, na komentování úryvků textu. Záleží ovšem na konkrétní úloze. Pokud požadujeme, aby žáci vyjádřili obsah textu vlastními slovy, jedná se již o jistou formu „opisu“. Kromě toho je jakákoli písemná interpretace textu tvůrčím aktem, protože při ní vzniká něco nového a vlastního, odlišného od předlohy. Přesto se vyplatí klást na aspekt tvorby ještě větší důraz.

Tímto směrem míří návrh rozšířit psaní o tvorbu vlastních primárních textů.<sup>22</sup> Na místo komentářů nastupuje volné psaní.<sup>23</sup> To poskytuje žákům příležitost psát o vlastních zkušenostech, pocitech a úvahách. Vznikají tak individuální texty, v nichž se žáci vyjadřují subjektivně a autenticky. Ani tento způsob psaní zaměřený na osobnost žáka není zcela nový. Připomíná staré písemné úvahy, které byly vytlačeny z výuky němčiny a nyní se znovu objevují ve výuce filosofie, neboť zřejmě přetrvává potřeba lépe porozumět sobě samému a nalézt se.

Od tohoto pojetí se odlišují formy psaní zaměřeného na proces, jež navazují na organizaci textů.<sup>24</sup> S jazykovou a literární strukturou textů se pracuje experimentálním a hravým způsobem. Žáci netvoří vlastní texty, spíše mají již existující texty nově zpracovat či pozměnit. Vzniká tak analogický výtvar či paralelní text. V rámci vymezeného pole se otvírají tvůrčí možnosti zpracování. Textová předloha totiž obsahuje řemeslná pravidla, která je třeba analyzovat a použít. Pomocí takto využitých textové analýzy by měly vzniknout nové texty. Tento postup je jistou úlevou, neboť od

19 Viz kap. „Philosophische Schreibstile“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 175 n.

20 Srv. Haas, G., Menzel, W., Spinner K. H., „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, cit. d. (pozn. č. 6), s. 17 nn.; Caspari, D., *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, cit. d. (pozn. č. 6).

21 Na to upozornil Hiß, T., „Vom Lesen zum Schreiben – Vom Schreiben zum Lesen“, *ZDPE*, 2000, č. 2, s. 140 nn.

22 Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten“, cit. d. (pozn. č. 5), s. 250 nn.

23 Dege, M., „Motaignes ‚Essaies‘ – der Versuch, schreibend die Balance zu halten“, *ZDPE*, 1999, č. 2, s. 116 nn.; Caspari, D., *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, cit. d. (pozn. č. 6), s. 176 n.; Fery, R., „Der freie Text im Französischunterricht in der Sekundarstufe I“, in H. Decke-Cornill (ed.), *Begegnung mit Texten*, Pfaffenweiler 1993, s. 123 nn.

24 Haas, G., Menzel, W., Spinner K. H., „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, cit. d. (pozn. č. 6), s. nn.; Caspari, D., *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, cit. d. (pozn. č. 6), s. 188 n.

žáků nevyžaduje tvůrčího „génia“, nýbrž schopnost napodobení. Konkrétně můžeme uvést tyto techniky:

Psaní podle určitého vzoru: některé literární formy jsou předepsané v osnovách, jako například esej. Pokud jsme ve výuce četli a analyzovali Motaigovy eseje, nabízí se, abychom si vzali tento žánr jako vzor, podle kterého by měli žáci psát své vlastní eseje.<sup>25</sup> Tím sice stanovíme konkrétní metodu psaní, ta však poskytuje dostatečný prostor pro vlastní myšlenky. Jako vzor pro takový nácvik psaní se hodí i další žánry, třeba již uvedený fiktivní dialog nebo dopis.

Přepsání filosofického textu: tato metoda spočívá v tom, že žákům navrhneme, aby obtížně srozumitelné pasáže z filosofických pojednání převedli do formy eseje. Cílem je rozvolnit hutnost textu pomocí různých perspektiv a proměňujících se pojetí. Tuto metodu lze použít i pro esej tak, že úkolem bude převést vybranou větu na dilema, dialog či dopis. Je na nás, zda si mají žáci sami zkusit tento způsob psaní, či zda předělaný text zhotoví učitel, aby žákům usnadnil jeho pochopení.

Dokončení určitého textu: Montaigne vychází často z tezí antické filosofie, na něž navazuje svými vlastními úvahami. Stejně tak mohou být i žáci vyzváni k tomu, aby dle svého uvážení rozvedli vybrané citáty. Literární a filosofické předlohy slouží jako podněty k psaní. Jako v případě spisu Heinricha Kleista O pozvolném utváření myšlenek při mluvení se může i písíciím přihodit, že se každá věta, kterou napíše, stane podnětem pro další větu. Psaní je tvůrčí prostředek umožňující zjistit, co si myslíme.

Rekonstrukce pasáží textu či doplnění mezer: v prvním případě rozstříháme text na jednotlivé části. Úkolem je text znovu sestavit, a tak zrekonstruovat souvislosti. Tento druh experimentu se sókratovským dialogem Menón byl tak podnětný, že žáci vytvořili více variant, které byly ve výsledku přijatelné. Bylo to možné jednak díky tomu, že Menónovy odpovědi byly často zaměnitelné, jednak proto, že Sókratova argumentace nebyla příliš přesvědčivá. Překvapivá byla pro účastníky konfrontace s původním textem, jež nyní četli jinýma očima, než jak by tomu bylo, kdybychom začali rovnou s četbou celého textu. Některé rekonstrukce se zdály být „sókratovštější“ než originál. Podobnou zkušenost učiníme, když z určitého textu vyjmeme nějakou pasáž, kterou mají žáci doplnit.

V těchto experimentech lze jednoduše pokračovat. Zároveň se objevuje jistá pochybnost, jestli je možné do výuky filosofie a etiky bezprostředně převádět postupy vyvinuté v jiných oborových didaktikách německé a další literatury. Pokud použijeme tyto techniky psaní, vzniká nebezpečí formalismu, jenž nezohledňuje specificky filosofické metody. Z tohoto důvodu je třeba přemýšlet o tom, jaké postupy se pro předměty filosofie a etika obzvláště hodí a jak je musíme upravit. K zodpovězení této otázky slouží následující kritéria, vycházející zejména z obecných metod filosofického myšlení:

- Pokud je ve filosofii obzvláště důležité reflektované zacházení s pojmy, nabízí se experimentovat právě s nimi. Odpovídající úloha by pak mohla spočívat v tom, že žáci vyhledají hlavní pojmy daného textu a učiní je východiskem pokusu o písemné vyjádření.<sup>26</sup>

25 Rohbeck, J., „Montaigne überschreiben“, cit. d. (pozn. č. 7), s. 87.

26 K tomu srv. Gefert, Ch., „Text und Schrift. Dekonstruktivische Verfahren in philosophischen Bildungsprozessen“, *ZDPE* 14, 1992, č. 2, s. 133 nn.



- Podobné platí pro argumentaci. K jednomu tvrzení je možné vždy uvést více důvodů, stejně jako je naopak možné ze zdůvodněného tvrzení vyvodit různé závěry. Jsou-li argumenty takto heterogenní, lze je i kreativně variovat.
- A pokud je nakonec podstatným znakem filosofického myšlení i kritika, plyne z toho výzva napsat polemiku ke známému textu. Odlišnou argumentací tak vznikne protipól původního textu.
- Ve výuce etiky hraje obzvláštní roli schopnost vcítit se do situace jiného člověka. Základem takové proměny perspektivy jsou sklony k etické sympatii či soucitu. V takovémto případě zadáme žákům úkol napsat text, ve kterém určitou situaci popíší a posoudí z odlišného úhlu pohledu.

Nejpozději v tomto okamžiku musí být zřejmé, že podoby tvůrčího psaní ve výuce filosofie a etiky odkazují na filosofické metody. Pouze v kombinaci s těmito metodami (snad) nebude tvůrčí psaní ve výuce nasazeno bezmyšlenkovitě a dosáhne oborové specifčnosti. Podrobněji to přiblížíme nyní.

## OBECNÉ METODY FILOSOFICKÉHO MYŠLENÍ

Od uvedených prostředků lze odlišit obecné metody filosofického myšlení, které je možné uplatnit jak při porozumění textu, tak při společné diskusi i psaní vlastních textů. K těmto metodám, jež nesouvisejí s použitým prostředkem, patří mimo jiné: tvořit neempirické pojmy, přesně tyto pojmy definovat a přiměřeně používat, přesvědčovat pomocí argumentů, interpretovat texty a situace, formulovat filosofické problémy a navrhnout řešení, provádět a samostatně vymýšlet myšlenkové experimenty, cvičit se v kritice a rozvíjet alternativy.

Obecně je filosofie téměř vždy definována stejně: ve filosofii se hledají důvody, které přesahují odůvodnění jednotlivých věd. V didaktice to označujeme jako další dotazování či poslední zdůvodnění.<sup>27</sup> Filosofie se tak vyznačuje radikální nepřítomností předpokladů či fundamentů.<sup>28</sup> To souvisí s velmi vysokou měrou kritické reflexivity, jež spočívá v tom, že jsme si neustále vědomi vlastního myšlení. Tyto popisy sebe samé jsou bezpochyby součástí filosofie. Jsou smysluplné proto, že si díky nim filosoficky uvažující lidé obecně mohou být vědomi vlastního konání.

Z opačné strany jsou to teprve tyto filosofické metody, které propůjčují postupům závislým na využití určitého prostředku oborové specifický ráz. Jak bylo naznačeno na příkladu psaní vlastních textů, může se filosoficko-didaktická transformace podařit jen tehdy, když se hlavní metody tvorby pojmů, argumentace a kritiky převedou na procesy tvůrčího psaní. Proto je nyní třeba tyto metody tematizovat. Protože v této oblasti existuje dostatek starších prací, postačí několik odkazů. Nové bude naopak propojení filosofických metod s uvedenými prostředky, čímž se od sebe odliší jednotlivé výukové postupy. Tento krok je ještě užitečnější, pokud se provádí na úrovni specifických metod filosofických myšlenkových směrů.

27 Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, cit. d. (pozn. č. 4), s. 17; Rehfus, W. D., *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*, Düsseldorf 1980, s. 174 nn.

28 Diesenber, N., „Entwurf für einen Kanon der Vernunft“, *ZDPE* 19, 1997, č. 2, s. 84.

## POROZUMĚNÍ POJMŮM, METAFORÁM A MODELŮM A JEJICH SPRÁVNÉ POUŽÍVÁNÍ

Stejně jako jakákoli jiná věda má i filosofie svůj vlastní odborný jazyk, jen tento aspekt ve filosofických textech a hovorech tak zřetelně nevyniká. Neboť na rozdíl od jednotlivých věd používají filosofové většinou slova z běžného jazyka, kterým dávají specificky filosofické významy. V tom právě spočívá záludnost filosofického jazyka: čteme nebo slyšíme známá slova, a přesto jim nerozumíme, nebo taková slova použijeme a máme přítom na mysli něco jiného, než co odpovídá běžnému užívání. V žádném jiném oboru není terminologie tak skrytá.<sup>29</sup>

Když například mluví Kant o „kategorickém imperativu“, každý pozná, že se jedná o termín srozmítený jen tehdy, pokud známe i s ním spojenou filosofickou teorii. Ale pokud Kant hovoří o „dobré vůli o sobě“, můžeme si myslet, že jsme smysl pochopili spontánně; poté se ovšem musíme nechat poučit o tom, jak je i tento výraz teoreticky zatížený. U pozdějších filosofů, kteří běžnou slovní zásobu naplnili filosofickými významy ještě intenzivněji, jako především Hegel a Heidegger, je rozdíl mezi běžnými slovy a jejich filosofickým smyslem ještě větší, například pokud mluví o bytí, stávání se, pobytu, bytnosti apod. Teprve kontext činí z těchto slov oborově specifické pojmy. To působí ve výuce velké obtíže, které lze překonat odpovídajícím metodickým postupem.

Pokud platí, že pojmy získávají svůj význam skrze užití v určitém kontextu, je třeba ve výuce tyto souvislosti rekonstruovat. Docílíme toho tak, že pojmy vztáhneme k jiným pojmům, aby vznikla pojmová síť. Myslitelné jsou různé varianty: načrtnout pojmová pole, hledat pojmy s podobným významem, vytvářet opačné pojmy, pojmenovávat implikace, určovat nadřazené a podřazené pojmy, vytvářet rodokmeny apod. Prubířským kamenem je použití pojmů pro konkrétní případy. To lze cvičit jak na základě přečteného textu, tak ve společné diskusi na textu nezávislé. Pomáhají i grafické struktury, které zviditelňují nalezené vztahy.

Filosofické pojmy jsou obtížně pochopitelné i proto, že jsou velmi obecné, a proto i málo názorné. To klade na žáky obzvlášť vysoké nároky z hlediska schopnosti abstrakce. Z tohoto důvodu je vhodné využít každou příležitost, díky níž lze potřebě názornosti vyjít vstříc. Ve filosofických textech jsou to především metafory a modely. Ty neslouží jen ilustraci, nýbrž mají také konstitutivní funkci při vytváření teorie. Skrze porovnání totiž vznikají nové podobnosti, a tím i nové významy.<sup>30</sup> S jejich pomocí je možné filosofické teorie rekonstruovat. Na rozdíl od pojmové analýzy je tato oblast zatím didakticky málo probádaná.

Stručně to vysvětlím na příkladu. Ukázkovým příkladem moderní teorie metafory je výrok Thomase Hobbesa: „Člověk je člověku vlkem.“ Teprve ze vzájemného porovnání vzejde bytost, která může být svému vlastnímu druhu nebezpečná. Tento nový smysl lze ve výuce krok za krokem rekonstruovat, aby žáci správně pochopili klíčovou

29 Srv. v.d. Leeuw, K., Mosten, P., *Philosophieren Lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden unterrichts*, Delft 1988, s. 67 nn.; ohledně porozumění pojmům srv. i Engels, H., „Zum Umgang mit Begriffen im Philosophieunterricht“, *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie*, 1984, č. 25, s. 2 nn.; Engels, H., „Wie man der Mehrdeutigkeit der Sprache im Philosophieunterricht begegnen kann“, *ZDPE* 14, 1992, č. 2, s. 110 nn.

30 Srv. Zill, R., „Vom Bildnis zum Modell. Formen ikonischen Denkens“, *ZDPE* 14, 1992, č. 2, s. 71 nn.,zejm. s. 75.

tezi Leviathanu. – Další příklad z filosofie dějin představuje odlišnou variantu. Tradičně se dějiny jako celek porovnávají s životním cyklem jednotlivce: narození, dětství, mládí, nejlepší léta, stáří a smrt. Přitom se dějiny prohlásí za koloběh a individuální životní čas se historizuje. Osvícenec Fontenelle tento cyklus jako první prolomil; na nejlepší léta nemá navazovat úpadek, ale nekonečný vzestup. Turgot to o něco později formuluje takto: „A pokud pozorujeme lidský druh od jeho počátku, jeví se zraku filosofa jako velký celek, který také, jako každý jedinec, má své dětství a dělá pokroky.“<sup>31</sup> Žáci mohou dostat za úkol samostatně zformulovat důsledky tohoto přirovnání. Pak bude znatelný i odklon od tradice a novost osvícenské filosofie dějin.

S některými pojmy se do filosofie nepřenášejí pouze jednoduché obrazy, nýbrž modely, tj. celá schémata jednání a komplexní kognitivní struktury, které pocházejí z technických, sociálních či kulturních oblastí nebo z dalších jednotlivých věd. Takovým modelem je například právní smlouva, jež byla ve filosofickém kontextu přeformulována na teorii společenské smlouvy.<sup>32</sup> Žáci pochopí takové teorie snadněji, pokud si strukturu takovýchto modelů nejprve osvojí na základě každodenní praxe a pak ji v textu znovu rozpoznají. Tímto způsobem se vytvářejí zprostředkující mezičlánky, které umožňují lépe pochopit přechod od předfilosofických forem praxe k filosofickým formám myšlení.

#### UČIT SE ARGUMENTOVAT

Stejně jako tvorba pojmů i argumentování patří k metodickému jádru filosofického myšlení. Protože jsou filosofické pojmy z velké části neempirické povahy, záleží na jejich racionálním propojení. Tato činnost je obzvlášť metodická, protože pro ni máme k dispozici určitá pravidla, ať už pocházejí z logiky či z dané speciální teorie argumentace. Ve výuce je proto možné tento aspekt filosofické činnosti přesně zprostředkovat. Je přitom zcela otevřené, jaký prostředek zvolíme: argumentaci lze ověřovat v textech anebo při diskusích; může být také tématem pokusů o vlastní texty. Další předností těchto cvičení je skutečnost, že jako východisko pro samostatné argumentování můžeme zvolit konkrétní příklady a nemusíme se přitom řídit filosofickými texty.<sup>33</sup> Argumentační kompetenci žáků je třeba rozvíjet v postupných krocích.

Pokud argumentovat znamená racionálně odůvodnit tvrzení, je v prvním kroku potřeba rozlišit mezi odpovídajícími důvody. To lze ukázat na příkladu etických situací. Kdo ospravedlňuje nějaké jednání, odkazuje zpravidla na tři druhy důvodů: 1. na konkrétní situaci, tj. na faktické podmínky jednání; 2. na určitý zájem nebo pocit, tj. na individuální motiv jednání; 3. na určitou normu nebo hodnotu, tj. na více či méně zevšeobecnělé pravidlo jednání. Tyto roviny je třeba přesně rozlišovat a zkušenost ukazuje, že cvičit takováto rozlišení na základě konkrétních příkladů stojí mnoho námahy. Teprve základní rozlišení mezi faktickým a normativním umožňuje vypracovat filosoficko-etický typ zdůvodnění.

31 Turgot, A. R. J., *Über Fortschritte des menschlichen Geistes*, Frankfurt am Main 1990, s. 140.

32 Srv. Rohbeck, J., „Begriff, Beispiel, Modell. Zur Arbeit mit philosophischen Texten anhand des Leviathan von Thomas Hobbes“, *ZDPE* 7, 1985, č. 1, s. 26–42; viz i kap. „Proto-Philosophie“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 109 n.

33 K tomu jako příklad Pfeifer, V., *Ethisch argumentieren*, Buhl 1997; Tichy, M., *Die Vielfalt des ethischen Urteils*, Bad Heilbrunn 1998.

Ve druhém kroku se můžeme ve výuce filosofie a etiky obrátit k odůvodněním.<sup>34</sup> „Klasickým“ typem je Aristotelův „praktický sylogismus“, který sestává z 1. obecného tvrzení, 2. tvrzení týkajícího se jednotlivého případu a 3. odpovídajícího vyvození. Tradiční pomůckou je přitom grafické znázornění.<sup>35</sup> Tento nástroj, na němž je založena celá teorie, lze didakticky využít a dále ho pro tento účel rozpracovat. Když žáci například napíší argumentační řešení určitého etického případu, můžeme text rozstříhat na uvedené části a ty pak graficky uspořádat podle vzoru sylogismu. Vyjdeme-li z tohoto mezivýsledku, bude jednodušší dát argumentaci vhodnou logickou formu. Stejný postup můžeme využít i pro další argumentační vzorce, jako je například T-graf, který má rovněž grafický učební potenciál. Pomocí systému na zpracování textu lze na počítači i takovoto komplexnější uspořádání snadno vizualizovat.

Soustředí-li se argumentace za třetí na určité normy a hodnoty, vzniká problém, jak tyto normativní principy vzájemně usouvztažnit, a tím připravit rozhodnutí.<sup>36</sup> Normy a hodnoty se většinou dostanou do vzájemného protikladu, a proto jsou k řešení takovýchto konfliktů norem nutná opět nová pravidla. Rozlišovat pak můžeme například mezi pravidlem hierarchie, jsou-li normy ve vztahu vzájemné nadřazenosti či podřazenosti, pravidlem protikladu, pokud se normy vylučují, a pravidlem preference, pokud jsou určité normy upřednostňovány před jinými. Poskytneme-li tato pravidla žákům, budou moci svá etická rozhodnutí opřít o argumenty.

Kromě toho existují ještě typicky filosofické metody argumentace, jež by měly být ve výuce uplatněny pro porozumění filosofickým textům i k vlastnímu vedení diskuse/hovoru. V dějinách filosofie se uplatnily především *regressus* či *progressus ad infinitivum* a *reflexe*.<sup>37</sup> Kdo chce například porozumět či sám vysvětlit, v čem spočívá samoučel nějakého jednání, měl by obě tyto metody znát a použít: na jedné straně je třeba ukázat, jak nějaké jednání, které slouží pouze jako prostředek k nějakému účelu, vede právě k takovému jednání, a tak pořád dále; na druhé straně je možné tento nekonečný řetězec uzavřít jen pomocí reflexivního konce, právě v podobě jednání „kvůli němu samému“. Tak argumentuje nejen Aristotelés, ale i kritikové civilizace 20. století od Maxe Horkheimera po Hannah Arendtovou. Podobně postupuje i ten, kdo chce odůvodnit poslední motiv jednání; ve filosofickém kontextu je to tradičně subjekt reflektující sebe sama. Protože mají tyto myšlenkové figury hypotetický charakter, blíží se takový způsob argumentace myšlenkovému experimentu, jenž do filosofie rovněž jednoznačně patří.<sup>38</sup>

K argumentaci patří konečně i kritika, díky níž je vlastní filosofické myšlení teprve možné. Úkol didaktiky spočívá v tom, vytvářet i v této oblasti metodické standardy pro výuku a učení. Ve výuce často zažíváme, že žáci sice interpretují filosofický text poměrně náročným způsobem, ale když jsou vyzváni k zaujetí vlastního stanoviska,

34 Viz „Rhetorik und Philosophiedidaktik“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 219–221.

35 Historikové vědy nyní mluví o „paper tools“, které mohou naplňovat i didaktickou funkci. – Následující návrh vychází z: Luckhardt, Ch. G., Bechtel, W., *How to Do Things with Logic*, Hillsdale 1994, s. 33 nn.

36 Srv. Zoglauer, T., *Normenkonflikte – zur Logik und Rationalität ethischen Argumentierens*, Stuttgart – Bad Canstatt 1998.

37 Srv. Diesenberg, N., „Begriffslernen – ‚poiesis‘ und ‚praxis‘ bei Aristoteles“, *ZDPE* 12, 1990, č. 3, s. 148 nn.

38 Engels, H., „Das Gedankenexperiment im Philosophieunterricht“, *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis* 10, 1988, č. 16, s. 34 nn.; Freese, H.-L., *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*, Weinheim – Berlin 1995.

klesne náhle úroveň jejich argumentace a vyjadřují pouze své mínění. K překonání tohoto opakujícího se problému je třeba zprostředkovat žákům i oborově specifické metody filosofické kritiky.

## SPECIFICKÉ METODY FILOSOFICKÝCH MYŠLENKOVÝCH SMĚRŮ

Obecné metody filosofického myšlení, uvedené v tomto exemplárním výčtu, nejsou jen obecně použitelné z hlediska různých prostředků, vyskytují se také ve všech filosofických myšlenkových směrech. Jak v analytické filosofii, tak i v hermeneutice či fenomenologii chtějí filosofové samozřejmě tvořit a používat přesné pojmy, racionálně argumentovat, odůvodněně kritizovat atd. Pouze se to v jednotlivých směrech děje různým způsobem. I výše uvedený stručný náčrt byl v základu odkázán na výpůjčky z těchto směrů. Stejně jako neexistuje jedna filosofie, setkáváme se také s velmi rozdílnými filosofickými metodami. Těmi nyní myslím specifické metody filosofických myšlenkových směrů.

K proudům současné filosofie patří: analytická filosofie, konstruktivismus, fenomenologie, dialektika, hermeneutika a dekonstrukce. Ani takto diferencované metody samozřejmě nevytváří homogenní bloky. Dialektika, hermeneutika a fenomenologie mají spíše každá své dlouhé dějiny plné různých variant. I novější koncepce jako analytická filosofie, konstruktivismus a dekonstrukce se mezitím tak rozrůznily, že vznikly samostatné školy.

Z hlediska filosofie jako oboru se může zdát tento projekt usilující o transformaci filosofických myšlenkových směrů do filosofických výukových metod opožděný. Neboť didaktikové odkrývají potenciál filosofických myšlenkových směrů v okamžiku, kdy se ve filosofii začíná obecně prosazovat protichůdný názor. Filosofické směry se již dlouho nepojímají tak absolutně, jak tomu bylo zpravidla v posledních padesáti letech. Roli přitom hrály i ideologické spory, které jsou po převratu (zhroucení totalitního režimu) zbytečné. Nad starou válkou filosofů zvítězil názor, že rozdíly vůbec nejsou tak podstatné. Didaktika filosofie by se však v žádném případě neměla nechat touto tendencí zmýlit.

Na jedné straně není didaktika opožděná, když přenáší filosofické směry do kontextu výukové praxe. Protože je na tomto poli vhodné sledovat vývoj, měly by s kompenzačním záměrem stát v popředí nejprve rozdíly. Je lhostejné, zda při této transformaci postupujeme tak, že zachycujeme daný myšlenkový směr v jeho ideální či typické podobě, nebo zda postupujeme paradigmaticky či eklekticky. V každém případě je třeba rozšiřovat povědomí o různých metodách, a tím podporovat rozmanitost ve výuce filosofie a etiky. V tomto bodě je možné žádaný pluralismus ještě posilovat.

Na druhé straně lze současný stav diskuse chápat jako příležitost. Pro výuku z toho plyne, že se filosofické metody mohou navzájem obohacovat a používat souběžně. Nakonec se ukazuje, že mají více společných rysů, než naznačovala první programová prohlášení. Myslitelné jsou i kombinace a smíšené formy. Neexistuje přitom ani závazné pořadí, ani taxonomické uspořádání. Zcela nežádoucí je naopak jednotný metasystém, v jehož rámci by byla každá koncepce uměle začleňována do společného vývojového schématu. Zatímco vysokoškolští vyučující zastávají zpravidla pouze jeden, totiž svůj vlastní směr, měli by středoškolští učitelé experimentovat s co nejrozmanitějšími metodami. Školní výuka by zde snad mohla dokonce sehrát průkopnickou roli.

Pokud tuto perspektivu radikalizujeme, lze uvést zcela elementární činnosti jako: pozorovat a rozumět, analyzovat a reflektovat, odporovat a kritizovat, experimentovat a modifikovat.<sup>39</sup> Tyto metody patří ke každodenní praxi v běžném životě a v jednotlivých vědách. Ve filosofii jsou pouze reflektovány a zobecněny, což nezřídka vede k jejich absolutizaci. Může tak vznikat dojem, jako by tyto postupy byly výlučně filosofické povahy. Ve skutečnosti jde o to, vysvětlit filosofické myšlenkové směry pomocí činností, které běžně provádíme. To má dalekosáhlé didaktické důsledky.

Pro výuku se nabízí rozhodující alternativa, zda o filosofických myšlenkových směrech pouze hovořit, či podle jejich metod sami postupovat. Kdo například vykládá o fenomenologii, musí používat tak těžké pojmy jako „epoché“, „prereflexivní sedimenty smyslu“, „intencionalita“, „retence a protence“ atd., a naráží tak na velké nepochopení. Naproti tomu ten, kdo místo toho provádí se žáky fenomenologická cvičení, ukazuje, že tento postup navazuje na naše běžné vnímání a jednání. Pokud jsou tyto metody, stejně jako i jiné metody, zprostředkovány a osvojeny jako kompetence, přispívají k reflexi každodenní praxe a tím i k základní orientaci v žitém světě. Zvláštní úloha výuky filosofie a etiky spočívá v posilování metodické kompetence žáků. Jednotlivé kompetence jsou shrnuty v tomto schématu, které bude později ještě rozšířeno.

### Kompetence a myšlenkové směry ve výuce filosofie a etiky

Kompetence	Činnost	Myšlenkový směr
Analýza	analyzovat a samostatně používat pojmy a pravidla argumentace; být schopen řešit konkrétní příklady a řešení podpořit logickou argumentací	analytická filosofie
Reflexe	ve společné reflexi se dohodnout na používaném jazyce; rekonstruovat pojmy a argumenty, tj. vysvětlit je na příkladech každodenního jednání a explikovat předpoklady	konstruktivismus
Pozorování	popsat pozorované jevy z vlastního života a subjektivní stavy vědomí; přitom odhalovat skryté předpoklady	fenomenologie
Kritika	kritizovat pomocí protikladů a nedostatků kritizovaného jevu	dialektika
Porozumění	porozumět textům a příspěvkům do diskuse v kulturních souvislostech; uvést do smysluplného vztahu předporozumění čtenáře a záměr autora	hermeneutika
Kreativita	rekonstruovat výpovědi v kontextu a navazovat tvorbou nových textů, odhalovat nedostatky a mezery, psát vlastní texty	dekonstrukce

39 Rentsch, T., „Der Status der Philosophie“, in P. H. Breitenstein, V. Steenblock, J. Siebert (ed.), *Geschichte – Kultur – Bildung. Philosophische Denkrichtungen*, Hannover 2007; viz i Martens, E., „Fachspezifische Methodik ‚Praktische Philosophie‘“, *Ethik & Unterricht* 12, 2001, č. 3, s. 7 n.; Martens, E., *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2003.

Na tomto místě představování specificky filosofických metod přeruším, protože jsou tématem další kapitoly. [...]

## MYŠLENKOVÉ SMĚRY A KOMPETENCE

Hraje-li překračování hranic roli jak z oborového, tak z didaktického hlediska, lze z toho vyvodit závěry pro určení těch filosofických kompetencí, které by měli žáci získat. Myšlenkové směry a kompetence nejsou v korelaci 1:1 v tom smyslu, že by bylo možné přiřadit jednu určitou kompetenci výhradně k jednomu určitému směru. Tuto okolnost by měla didaktika filosofie a etiky zohledňovat. Abychom tuto vícedimenzionalitu dokumentovali, následuje heuristické schéma.<sup>40</sup>

Zaprvé se ve schématu ukazují překryvy, které mají [...] systematické důvody a patří ke specifickému charakteru filosofického myšlení. Přesto to nesměruje k indiferenci. Totiž podobně jako v barevném spektru, v němž sahají postupné posuny od velmi podobných činností k činnostem extrémně rozdílným, a vykazují tak zřetelné rozdíly. Kromě toho lze označit v průsečících určité korelace, v nichž spolu kompetence a myšlenkový směr souvisí obzvláště úzce.

Za druhé může každý myšlenkový směr přispět k osvojování různých kompetencí. Každý proud si klade nárok na užívání metod pojmové analýzy, argumentace, interpretace, reflexe, kritiky atd. Pouze se to v jednotlivých směrech děje různým způsobem. Stejně jako například nemůžeme redukovat analytickou filosofii na analýzu, tak jí nelze ani upřít reflexi, kritiku a kreativitu.

Za třetí z toho naopak plyne, že si lze každou filosofickou základní kompetenci osvojit v kontextu různých myšlenkových směrů, v jejichž rámci získává příslušné specifické zabarvení. Například v analytické filosofii se kritika vztahuje především k užívání jazyka a argumentaci,<sup>41</sup> v dialektice k selskému rozumu a ve fenomenologii k teoretickému postoji, které všechny blokují vlastní vnímání.

Položky uvedené ve schématu nemají představovat závazný obsah, který by musel učitel postupně projít. Účelem schématu není nic víc a nic méně než rozšířit horizont možných činností ve výuce a rozšířit spektrum filosofických metod a kompetencí. Přehled je proto relativně komplexní, v jednotlivostech zároveň velmi hrubý. Filosofická pole činností by měla pouze povzbudit k novým výukovým nápadům. Rozhodující je, jak učitel uvedené možnosti zpracuje ve výukové praxi.

40 Tím rozšiřuji schéma z Metod pro výuku filosofie a etiky, viz výše.

41 Srv. z analytického pohledu Diesenberga, N., „Formen der philosophischen Kritik oder ‚Stimmt das eigentlich, was im Text behauptet wird?‘ Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht“, in Rohbeck, J. (ed.), *Methoden des Philosophieren*, Dresden 2000, s. 76 nn.

<b>Mýšlenkový směr/ kompetence</b>	<b>Analytická filosofie</b>	<b>Konstruktivismus</b>	<b>Fenomenologie</b>	<b>Dialektika</b>	<b>Hermeneutika</b>	<b>Dekonstrukce</b>
<b>Analýza</b>	analyzovat pojmy a argumenty a správně je používat	vztahovat pojmy a argumenty k praktickým činnostem či jednáním	analyzovat stavy vědomí	rozpoznávat polární protiklady a jejich omezenost	analyzovat smysl textů, uměl. děl a jednání	analyzovat textové struktury, všimnout si přitom nedostatků, mezer a okrajových pasáží
<b>Reflexe</b>	reflektovat a přezkoumávat použití jazyka	rekonstruovat jazykové jednání v kontextu žitého světa	reflektovat vlastní vnímání a subjektivní prožitky	pomocí změny perspektivy nacházet přesahující souvislost	reflektovat předporozumění a čtenářské porozumění textu	učit se chápat jedinečnost textů
<b>Vnímání</b>	analyzovat jazyk používaný při pozorování	odhalovat implicitní pravidla řeči a jednání	popisovat žitý svět: vnější věci, vlastní tělo, události	pozorovat zdánlivé samožejmosti a dále se na ně dotazovat	vnímat a popsat vlastní čtenářský zážitek	pozorovat působení textu na čtenáře
<b>Kritika</b>	kritizovat nepřesné užívání jazyka	explikovat a kritizovat neoprávněné předpoklady	odhlížet od teoretických postojů	zpochybnout jistoty běžného rozumu	kritizovat kulturně předávaná přesvědčení	relativizovat záměr autora
<b>Porozumění</b>	logicky vysvětlit závěry a soudy	chápat výpovědi v dialogickém procesu racionální argumentace	rozumět významu předmětů a událostí	chápat a posoudit pro a proti jednotlivým argumentům	chápat a respektovat texty a příspěvky k rozhovoru v kulturním kontextu	odhalovat nezamýšlené účinky textu



Myšlenkový směr/ kompetence	Analytická filosofie	Konstruktivismus	Fenomenologie	Dialektika	Hermeneutika	Dekonstrukce
<b>Kreativita</b>	hledat alternativní pojmy a argumenty	vytvářet alternativní pravidla, a dospívat tak k vlastním soudům	vysvětlovat jevy z různých hledisek	hravě nakládat s protiklady a protimluvy	vžít se do role autora: co by bylo, kdyby?	kreativně dokončovat či přetvářet texty, okrajové výpovědi postavit do středu zájmu

## POSTUP VE VÝUCE

Jakými kroky můžeme filosofické kompetence ve výuce filosofie a etiky zprostředkovat? Z dosud publikovaných ukávek z praxe a základních článků je jistě zřejmé, jak lze převést metody myšlenkových směrů do jednotlivých úloh. Otevřená zůstává ještě otázka, jak a kdy tyto úlohy zařadit do probíhajících výukových bloků.

Ve výuce je nutné vybrat si ze dvou alternativ: zda o filosofických myšlenkových směrech pouze mluvit, či zda s žáky příslušné metody praktikovat a používat. Postup zaměřený na vlastní tvorbu představuje smysluplné rozšíření k pouhému komentování předkládaných textů.<sup>42</sup> Abychom žákům zprostředkovali takovou metodickou kompetenci, je nutné zařazovat samostatná cvičení. Můžeme začít jakýmkoli cvičením a navázat jakýmkoli dalším, aniž bychom museli stanovit jejich přesné pořadí. V praxi se osvědčily tyto kroky.

### PRVNÍ KROK

Žáci obdrží metodické úlohy, které se sice pohybují v rámci určitého směru, ale nejsou ještě teoreticky vysvětleny. Jako fenomenologické cvičení mají například žáci popisovat

42 Tento postup je ve středu zájmu příspěvku: Runtenberg, Ch., „Bioethik und Produktionsorientierung“, ZDPE, 2001, č. 2, s. 122 – 129; srv. již Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten“, cit. d. (pozn. č. 5), 250 nn.; viz též specifické korelace mezi „psaním“ a „směry“ u Rohbeck, J., „Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 87 n.

vat předměty, barvy či životní prostor.<sup>43</sup> V intencích analytické filosofie spočívá úloha v definování určitých pojmů či v rekonstrukci formální struktury argumentu. Tímto způsobem žáci získají první zkušenosti s otázkou metod.

## DRUHÝ KROK

Nyní jde o zpracování metodické koncepce. Ani v této fázi nejsou předmětem výuky myšlenkové směry. Jde spíše o to, osvobodit vybrané metody od teoretické filosofické nadstavby a převést je na použitelné postupy. K tomu se nejlépe hodí příklady, ve kterých autoři své metody sami předvádějí. Nezřídká se již na tomto místě setkáváme s přesahy či smíšenými formami, jako je například syntéza dialektiky a fenomenologie u Sartra.

V této fázi je rozhodující nalézt metodický vzor, jímž se žáci mohou řídit při pokusech o vlastní psaní. Takový vzor lze také induktivně získat z počátečních pokusů. V každém případě je však tento krok nevyhnutelný proto, aby se žáci s novou metodou seznámili, procvičili si ji a také ji nakonec dokázali používat. Bez reflektujícího úvodu nemůžeme ve výuce filosofie a etiky dobře využít příležitosti, které nám metodické učení tohoto druhu nabízí.

## TŘETÍ KROK

Poté, co metodu určitého myšlenkového směru ukážeme na příkladu, zadáme žákům úkol, aby nový postup sami využili při psaní vlastní eseje, vytvořené dle tohoto vzoru. Tím získá tvůrčí psaní oborově specifické zabarvení.

Na jedné straně se v rámci tohoto úkolu otevírají možnosti kreativní tvorby. Zkušenosti s fenomenologickými cvičeními ukázaly, že autenticitě prožitků a fantazii zpracování se meze nekladou. Základem pro tato cvičení tak byla například témata popisu pádu na kole, zimního koupání v ledové vodě, společného zážitku při hře či „všiml jsem si, že jsem nastoupil do špatného autobusu“.

Na druhé straně nepůsobí metodická předloha jen omezujícím způsobem, žákům také ulehčuje práci, neboť od nich nevyžaduje „génia“, nýbrž reprodukovatelnou dovednost. Existují řemeslná pravidla, která by ve vlastním příkladu měla být použita. V neposlední řadě v sobě tudíž nápodoba myšlenkových stylů obsahuje i mimetický moment.

## ČTVRTÝ KROK

Na závěr ve výuce přečteme a okomentujeme texty, jež žáci vytvořili. Při jejich hodnocení je vůdčím kritériem opět dodržení metody. Originalita a tvůrčí zpracování sice hrají velkou roli, stejně tak ale i řemeslná přesnost při použití zadané metody. To také

43 Tak třeba příklady z výukové praxe: Thomas, P., „Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen“, *ZDPE*, 2001, s. 104 – 112; srv. Werner, D., „Alltag und Lebenswelt. Perspektiven einer didaktischen Phänomenologie“, *ZDPE*, 2000, č. 2, s. 110 nn.; Werner, D., „Didaktische und methodische Grundfiguren für einen phänomenologisch ausgerichteten Philosophieunterricht“, in J. Rohbeck, *Methoden des Philosophieren*, cit. d. (pozn. č. 40), s. 165 nn.

usnadňuje hodnocení (výkonu). Tímto způsobem se učení metodám stává běžnou součástí výuky filosofie a etiky.

Pokud si žáci již osvojili základní metodické dovednosti, můžeme tyto kroky zařadit do jakéhokoli výukového bloku. Tato specifická cvičení lze naopak zařadit i v rámci již probíhajícího bloku. Metodicky vedené psaní potvrzuje starou pravdu, že člověk nejlépe pochopí to, co si na vlastní kůži vyzkouší.

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

„Montaigne“, ZDPE, 1999, č. 2.

Brandt, R., *Die Interpretation philosophischer Werke. Eine Einführung in das Studium antiker und neuzeitlicher Philosophie*, Stuttgart – Bad Canstatt 1984.

Caspari, D., *Kreative Verfahren im fremdsprachlichen Literaturunterricht*, Berlin 1995.

Dege, M., „Motaignes ‚Essaies‘ – der Versuch, schreibend die Balance zu halten“, ZDPE, 1999, č. 2, s. 116–120.

Diesenberg, N., „Begriffslernen – ‚poiesis‘ und ‚praxis‘ bei Aristoteles“, ZDPE, 1990, č. 3, s. 148 nn.

Diesenberg, N., „Entwurf für einen Kanon der Vernunft“, ZDPE, 1997, č. 2, s. 82–91.

Diesenberg, N., „Formen der philosophischen Kritik oder ‚Stimmt das eigentlich, was im Text behauptet wird?‘ Zur Schulung der kritischen Urteilskompetenz im Philosophieunterricht“, in J. Rohbeck (ed.), *Methoden des Philosophieren*, Dresden 2000, s. 76–107.

Engels, H., „Zum Umgang mit Begriffen im Philosophieunterricht“, *Mitteilungen des Fachverbandes Philosophie*, 1984, č. 25, s. 2–4.

Engels, H., „Das Gedankenexperiment im Philosophieunterricht“, *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 1988, č. 16, s. 34–49.

Engels, H., „Wie man der Mehrdeutigkeit der Sprache im Philosophieunterricht begegnen kann“, ZDPE, 1992, č. 2, s. 110–115.

Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten“, ZDPE, 1993, č. 4, s. 250–257.

Fellmann, F., *Orientierung Philosophie*, Reinbek 1998.

Fery, R., „Der freie Text im Französischunterricht in der Sekundarstufe I“, in H. Decke-Cornill (ed.), *Begegnung mit Texten*, Pfaffenweiler 1993, s. 123 nn.

Freese, H.-L., *Abenteuer im Kopf. Philosophische Gedankenexperimente*, Weinheim – Berlin 1995.

Gefert, Ch., „Text und Schrift. Dekonstruktivische Verfahren in philosophischen Bildungsprozessen“, ZDPE, 1992, č. 2, s. 133–139.

Haas, G., Menzel, W., Spinner, K. H., „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“, *Praxis Deutsch*, 1994, č. 123, s. 17–25.

Heckmann, G., *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover 1981.

Hiß, T., „Vom Lesen zum Schreiben – Vom Schreiben zum Lesen“, ZDPE, 2000, č. 2, s. 140–148.

Horster, D., *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*, Opladen 1994.

Hunfeld, H., *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin 1990.

- Hunfeld, H., *Die Normalität des Fremden. Vierundzwanzig Briefe an eine Sprachlehrerin*, Waldsteinberg 1998.
- Jacobi, K. (ed.), *Gespräche lesen. Philosophische Dialoge im Mittelalter*, Tübingen 1999.
- Luckhardt, Ch. G., Bechtel, W., *How to Do Things with Logic*, Hillsdale 1994.
- Martens, E., *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover 1979.
- Martens, E., „Fachspezifische Methodik ‚Praktische Philosophie‘“, *Ethik & Unterricht*, 2001, č. 3, s. 7–10.
- Martens, E., *Methodik des Philosophie- und Ethikunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover 2003.
- Mittelstraß, J., „Das philosophische Lehrgespräch“, in W. D. Rehfus, H. Becker (ed.), *Handbuch des Philosophieunterrichts*, Düsseldorf 1986, s. 242–249.
- Nelson, L., „Die Sokratische Methode“, in L. Nelson, *Gesammelte Schriften*, sv. 1, Hamburg 1970, s. 169–316.
- Pfeifer, V., *Ethisch argumentieren*, Bühl 1997.
- Raupach-Strey, G., „Philosophieunterricht als Interaktion“, *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts* 9, 1977, č. 10, s. 1–16.
- Raupach-Strey, G., „Werkstatt-Reflexion aus Leiterin-Perspektive zu einem unvollendeten Sokratischen Gespräch“, *ZDP*, 1989, č. 1, s. 32–35.
- Rehfus, W. D., *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf 1980.
- Rehfus, W. D., *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*, Stuttgart – Bad Canstatt 1986.
- Rentsch, T., „Der Status der Philosophie“, in P. H. Breitenstein, V. Steenblock, J. Siebert (ed.), *Geschichte – Kultur – Bildung. Philosophische Denkrichtungen*, Hannover 2007, s. 231–233.
- Ridder, L., „Textarbeit im Philosophieunterricht aus hermeneutisch-intentionalistischer Sicht am Beispiel des Homo-mensura-Satzes von Protagoras“, *ZDPE*, 1999, č. 2, s. 124–132.
- Rohbeck, J., „Begriff, Beispiel, Modell. Zur Arbeit mit philosophischen Texten anhand des Leviathan von Thomas Hobbes“, *ZDPE* 7, 1985, č. 1, s. 26–42.
- Rohbeck, J., „Motaigne überschreiben“, *ZDPE*, 1999, č. 2, s. 86–92.
- Rohbeck, J., „Fachdidaktik Philosophie und Ethik“, in I. Weber a kol. (ed.), *Wege der Vernunft*, Frankfurt am Main 1999, s. 221–232.
- Rohbeck, J., „Methoden des Philosophie- und Ethikunterrichts“, in J. Rohbeck, *Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2. přeprac. vyd., Dresden 2010, s. 51–71.
- Runtenberg, Ch., „Bioethik und Produktionsorientierung“, *ZDPE*, 2001, č. 2, s. 122 – 129.
- Schulthess, P., Imbach, R., *Die Philosophie im lateinischen Mittelalter*, Zürich – Düsseldorf 1996.
- Siebert, U., *Das sokratische Gespräch. Darstellung seiner Geschichte und Methode*, Kassel 1996.
- Steenblock, V., „Plaudern, ‚Umschreiben‘, Faszinationsinszenierung“, *Ethik & Unterricht*, 1999, č. 3, s. 43.
- Stegmüller, W., *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*, 4 sv., Stuttgart 1987–89.
- Steinbrügge, L., „Grenzgänge. Texte zwischen Alltagskommunikation und Literatur“, *Fremdsprachenunterricht*, 1996, č. 3, s. 195–199.
- Thomas, P., „Habe Mut, dich deiner eigenen Anschauung zu bedienen“, *ZDPE*, 2001, s. 104 – 112.
- Tichy, M., *Die Vielfalt des ethischen Urteils*, Bad Heilbrunn 1998.
- Turgot, A. R. J., *Über Fortschritte des menschlichen Geistes*, Frankfurt am Main 1990.
- v.d. Leeuw, K., Mosten, P., *Philosophieren Lehren. Ein Modell für Planung, Analyse und Erforschung des einführenden Unterrichts*, Delft 1988.
- von Werder, L., *Lehrbuch des kreativen Schreibens*, Berlin 1996

- Werner, D., „Alltag und Lebenswelt. Perspektiven einer didaktischen Phänomenologie“, *ZDPE*, 2000, č. 2, s. 110–116.
- Werner, D., „Didaktische und methodische Grundfiguren für einen phänomenologisch ausgerichteten Philosophieunterricht“, in J. Rohbeck (ed.), *Philosophische Denkrichtungen*, Dresden 2001, s. 165–199.
- Wuchterl, K., *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Bern – Stuttgart – Wien 1999.
- Zill, R., „Vom Bildnis zum Modell. Formen ikonischen Denkens“, *ZDPE*, 1992, č. 2, s. 71–80.
- Zoglauer, T., *Normenkonflikte – zur Logik und Rationalität ethischen Argumentierens*, Stuttgart – Bad Canstatt 1998.

## Metody pro výuku filosofie

### Helmut Engels: „Předpokládejme, že...“ Myšlenkové experimenty z didaktického hlediska<sup>1</sup>

#### ČISTÝ MYŠLENKOVÝ EXPERIMENT: RADOST Z KONTRAFAKTUÁLNÍHO

Podíváme-li se do časopisů či na internet, zarazí nás, v jak rozmanitých kontextech se pojem „myšlenkový experiment“ objevuje. Používá se v tak širokém smyslu, že se za myšlenkový experiment označuje každá úvaha, která začíná otázkou: „Co by bylo, kdyby...?“ nebo která vychází z nějakého neobvyklého předpokladu. Pojmy jsou ale přesné jen tehdy, používáme-li je v úzkém smyslu. Kdo nazývá všechny lidské výtvo-ry uměním, tomu chybí pojem, kterým by mohl označit skutečné umělecké tvoření (v běžném slova smyslu). Kdo vydává všechny hry fantazie za myšlenkové experimenty, smazává rozdíly mezi různými myšlenkovými výtvo-ry.

Rád bych proto nejprve vyšel ze zcela úzkého pojmu myšlenkového experimentu, který však budu muset později rozšířit. Tento úzký pojem obsahuje v čisté podobě to, co vytváří půvab i funkci myšlenkových experimentů. Jsou pro něj typické následující strukturní znaky:

1. K experimentálnímu rysu myšlenkových experimentů patří, že jsou *stanoveny podmínky*, za nichž pokus probíhá. Ty představují jeho základ. Na rozdíl od reálného experimentu sestávají podmínky pokusu u myšlenkového experimentu pouze z před-  
stav, přesněji: sestávají z jednoho nebo více předpokladů. Ty jsou u myšlenkového experimentu v úzkém slova smyslu nejen fiktivní, ale přímo kontrafaktuální.

Obvykle bývají tyto předpoklady uvedené formulacemi typu „Předpokládejme, že by bylo možné...“, „Je dáno, že člověk má...“, „Vycházejme tentokrát z toho, že...“, „Představte si, že...“ nebo „Kdyby mělo X vlastnosti c, d, a e...“. Kontrafaktuální před-  
poklady by zněly např. takto: „Představ si, že bys mohl začít žít svůj život zase od začátku.“, „Vycházejme tentokrát z toho, že existuje lék, který způsobuje pozemskou nesmrtelnost.“ a „Předpokládejme, že bychom se mohli učinit neviditelnými.“ Někteří autoři ovšem vynechávají tyto uvozovací formulace, a premisy podávají dokonce ve formě indikativu, jako např. „Jednoho dne se narodil nesmrtelný člověk.“ Pokud se skutečně jedná o myšlenkový experiment, musí být možné vyjádřit jeho základ tako-

<sup>1</sup> Engels, H., „Nehmen wir an...“. *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht* (dále citováno jako *Gedankenexperiment*), Weinheim - Basel, Beltz Verlag 2004, s. 14-17, 42, 185-190, 218-224.

vými formulacemi, jež zdůrazňují, že experiment spočívá na nějakém předpokladu. V tomto případě by mohl znít: „Představme si, že se jednoho dne narodil nesmrtelný člověk.“ Takovéto přeformulování můžeme chápat jako kritérium toho, že jde skutečně o myšlenkový experiment.

Za důležité považují zdůraznit rozdíl mezi předpokladem a hypotézou. U hypotéz nás zajímá jejich platnost, kterou ověřujeme pomocí následných úvah a zkoumání. Jde o to je vyvrátit nebo potvrdit, v centru zkoumání stojí ony samy. Předpoklady myšlenkových experimentů mají jinou funkci. Můžeme je přirovnat ke katalyzátorům uvádějícím do pohybu chemické procesy a udržujícím je v chodu, aniž by se samy proměnily. Nepotvrzujeme je ani nevyvracíme, pouze nám umožňují uskutečnit úvahy, které bychom bez nich nemohli provést. Premisy myšlenkových experimentů měníme pouze tehdy, když se ukáže, že se jako katalyzátory neosvědčily.

Pojem předpokladu, který zde používám, nesmí být proto zaměňován s vědeckou hypotézou. Neměl by ale být ani chápán stejně jako nevědecký pojem předpokladu, jenž je přítomen například ve větě: „Předpokládám, že zítra bude pršet.“ Neboť zde se jedná o více nebo méně slabou domněnku, která se může ukázat jako správná či mylná. Předpoklady myšlenkových experimentů se však pohybují mimo pravdivé a mylné. Jsou to svévolné podmínky, jež si nekladou nárok na pravdivost, a proto je můžeme zformulovat bez ohledu na jejich slučitelnost s realitou.

Půvab čistých myšlenkových experimentů spočívá ostatně právě v tom, že vycházejí z kontrafaktuálních předpokladů. Přes tento svůj ireálný charakter ale musejí být předpoklady myslitelné, nesmějí tedy obsahovat žádný rozpor.

2. Stanovením podmínek ovšem ještě pokus nezískáme. Když sám provádím experiment, musí mi být jasné, k čemu mi mají nastavené podmínky sloužit. A když provádí pokus někdo jiný, chci jako pozorovatel vědět, co experimentátor zamýšlí. To platí i pro myšlenkový experiment. Po zformulování východiska následuje proto obvykle otázka či soubor otázek. Na premisu: „Představ si, že bys mohl začít žít svůj život zase od začátku,“ by mohly navazovat otázky: „Co bys dělal jinak než ve svém dosavadním životě? Proč právě toto?“ Předpoklad: „Vycházejme tentokrát z toho, že existuje lék, který způsobuje pozemskou nesmrtelnost,“ lze uplatnit v otázkách: „Vzal by sis takový lék? Pokud ano, proč, pokud ne, proč?“ A k premise: „Předpokládejme, že bychom se mohli učinit neviditelnými,“ by mohly otázky znít: „Choval by ses jinak než nyní, kdy se nemůžeš učinit neviditelným? Jak by ses choval a proč takto?“ Samy předpoklady tedy ještě nestanovují, jak má být myšlenkový pokus proveden. Nabízejí určitý manévrovací prostor pro to, co se s jejich pomocí má dít. Otázky k léku poskytujícímu nesmrtelnost by také mohly znít: „Za jakých podmínek by sis lék vzal či jej odmítl?“ „Měl by být takový lék všeobecně přístupný?“ „Zakázal bys takový lék, pokud bys k tomu měl moc?“ Anebo: „Měli by takový lék dostat jen někteří lidé?“

Úkol pro provedení pokusu nemusí samozřejmě spočívat jen v otázkách, může být zadán i rozkazovacím způsobem. Takové zadání v sobě ale otázku implicitně obsahuje: „Vymenuj důvody, které by tě vedly k tomu, že by sis lék vzal či jej odmítl.“

3. Vlastní experiment spočívá v *úvahách*, jež směřují k zodpovězení položené otázky nebo otázek. Do tohoto zvažování můžeme zahrnout ještě další předpoklady jako logické principy, morální normy, hodnotová rozhodnutí, poznatky jednotlivých věd,

názory plynoucí z životních zkušeností, poznatky z každodenního života atd. Kdo přemýšlí, co by dělal či znovu neopakoval, kdyby mohl od nějakého okamžiku žít svůj život znovu, opírá své rozhodnutí o řadu faktorů: o své současné vyhodnocení možných rizik a nebezpečí, o poznatky, které získal po řadě omylů, o svou možná pozměněnou představu o morálce a o své hodnocení cílů, jež s ohledem na krátkost života připadají v úvahu.

Závěr experimentu musíme chápat jako otevřený, jinak by vůbec nebylo možné mluvit o experimentu, tedy o pokusu. Před provedením experimentu by nemělo být možné předpovědět, jak dopadne. Původní význam pojmu „experiment“ se kupodivu dobře udržel: „*experior*“ totiž znamená „získávám nějakou zkušenost prováděnými pokusy, něco zkouším, zkoumám, ověřuji“. Dopředu nevím, jaký výsledek z pokusu či zkoumání vzejde, jinak bych to vůbec nemusel zkoušet. A právě tato otevřenost průběhu experimentu by měla být také znakem myšlenkových experimentů. To, že autor, který myšlenkový experiment představuje, už jeho výsledek zná, nemění nic na experimentální povaze úvah nad pokusem. Někdy se také ukáže, že experiment nebyl proveden správně a že je možné výsledek zpochybnit.

4. Samotná otevřenost závěru nestačí k tomu, aby si myšlenkový experiment zasloužil vážené označení „experiment“. K přírodovědným experimentům patří vždy širší *rámec*, ve kterém jsou prováděny. Jejich funkce totiž spočívá v tom, že poskytují odpověď na nadřazené otázky či řešení nadřazených problémů. Když malí chlapci slévají dohromady různé chemikálie, aby viděli, co z toho vznikne, můžeme jejich konání označit za experiment jen v nevlastním smyslu. I myšlenkový experiment ve filosofii musí sloužit své funkci v širších souvislostech, a to takových, jež se týkají něčeho zásadního či obecnějšího. Pro myšlenkové experimenty v jiných vědách platí to samé. Pokaždé jde o rozšíření našeho poznání či o to – zde budu ještě poněkud vágní –, aby se na světlo dostalo to, co by jinak zůstalo skryto.

Takovýto rámec, který experiment obklopuje, sestává ze dvou částí. První část tvoří takzvaný *prolog*. Ten u výše uvedených příkladů zahrnuje například otázku, na čem v životě vlastně záleží, otázku po motivech jednání a jejich zhodnocení a otázku, jaký smysl by pro život mohla mít smrt. Druhá část rámce tvoří *epilog*. Ten zahrnuje úvahy, jak posoudit a zhodnotit odpověď, kterou jsme provedením myšlenkového experimentu získali, a jaké důsledky z ní vyvodit.

Tolik můj první návrh k vymezení pojmu myšlenkového experimentu. Tento úzký pojem se vztahuje k čistým myšlenkovým experimentům, přičemž bych onen přívlastek rád zdůraznil. Označuji je jako čisté proto, že jejich premisy, tedy předpokládané podmínky, mají kontrafaktuální charakter, a experimenty tak mohou být provedeny skutečně pouze v myšlenkách.

[...]

Pojem „myšlenkový experiment“ bychom neměli užívat jen ve vztahu k těm myšlenkovým experimentům, jejichž premisy jsou kontrafaktuální nebo ireálné. Neplatí tedy jen pro čisté myšlenkové experimenty. Rozšíření pojmu se vztahuje i k takovým myšlenkovým výtvorům, které mají stejnou strukturu jako čisté myšlenkové experimenty, ale jejichž premisy nejsou kontrafaktuální či ireálné, nýbrž mají vztah k realitě, jsou tedy reálně možné, ať už je jejich obsah více či méně pravděpodobný.



Zde můžeme opět rozlišit dvě skupiny: na jedné straně máme myšlenkové experimenty, které plní funkci náhražky reálných experimentů, na straně druhé experimenty, jež nejsou pouhou náhradou, ale mají vlastní metodickou hodnotu. [...]

## NAUČIT SE EXPERIMENTOVAT V MYŠLENKÁCH

### PRO ŽÁKY ŽÁDNÝ PROBLÉM

Výuka musí zprostředkovávat znalosti a vědomosti. To je pro budoucí samostatnost a vlastní úsudek žáků a studentů nezbytné. Důležitější se mi zdá, aby se žáci učili samostatně používat metody jak oborově specifické, tak i ty přesahující jednotlivé obory. Pro myšlenkové experimenty to v této souvislosti znamená: je užitečné, když se žáci seznámí s řadou myšlenkových experimentů – jako s příklady a vzory, důležitější ale je, aby díky výuce sami myšlenkové experimenty prováděli – na základě zadaných premis, či aby je dokonce sami navrhovali. Posledně jmenovaného cíle nelze dosáhnout okamžitě, je třeba k němu dojít postupně.

Nemusíme dělat obecný úvod k tématu myšlenkových experimentů předtím, než je ve výuce začneme skutečně řešit. Pro mladé lidi a především děti není nic těžkého pustit se do myšlenkových experimentů. Nejsou ještě jako mnoho dospělých upnutí na faktickou stránku skutečnosti, umí ještě cestovat v myšlenkách, hrát si s představami a vymyslet si svět, který s realitou nemá mnoho společného. Filmy, televize, video nebo i knihy – myslím obecně například science fiction nebo konkrétně „Harryho Pottera“ – se více než dostatečně starají o to, aby se mládež zabývala tím, co je pouze možné, nepravděpodobné, nebo dokonce nemožné, a to s chutí. Dospělým je už častěji třeba smysl myšlenkových experimentů více přiblížit, aby se otevřeli tomu, co snad považují za pouhé hrátky. Zde mohou pomoci odkazy na roli myšlenkových experimentů ve fyzice, zejména v souvislosti s teorií relativity. Ukazuje se na nich totiž, jak dalekosáhlé následky může jejich provádění mít.<sup>2</sup>

### DIDAKTICKÉ STUPNĚ PRÁCE S MYŠLENKOVÝMI EXPERIMENTY

Přehled didaktických stupňů:

1. Vybrané myšlenkové experimenty s žáky přečteme, interpretujeme a podrobíme je kritice.
2. Žáci sami provádějí myšlenkové experimenty na základě zadaných premis a pokynů, a to buď a) v diskusi, nebo b) dokonce písemně.
3. Poslední stupeň, jehož bychom se měli snažit dosáhnout, spočívá v rozvíjení schopnosti navrhnout vlastní uspořádání podmínek experimentu v rámci nadřazené otázky/problému, zformulovat experimentální otázku a provést experiment.

2 Doporučuji zde: Genz, H., *Gedankenexperimente*, Weinheim – New York – Chichester – Brisbane – Singapore – Toronto 1999.

Rád bych nyní v tomto pořadí představil, jak můžeme ve výuce myšlenkové experimenty dobře využít.

1. Protože v tomto případě jde primárně o pochopení myšlenkového experimentu a jeho prodiskutování, je možné učinit jen pár obecných poznámek. Je totiž samozřejmé, že se ve společenskovědních oborech pracuje s texty, diskutuje se o nich a že se žáci seznamují s pravidly správného zacházení s nimi. Myšlenkové experimenty jsou v mnoha případech potěšujícím způsobem názorné, právě díky své konkrétnosti až smyslovosti se dobře vryjí do paměti. Přesto je ale třeba ohlídat, aby „vytváření vnitřních obrazů“ odpovídalo předloze.<sup>3</sup> Pokud se vyskytnou nejasnosti, lze jako jeden z prostředků pro vyjasnění textu využít hermeneutický kruh.

Důležité je, aby žáci pochopili, jakou funkci myšlenkový experiment plní: má poskytnout argumenty, přivést nás k tomu, abychom si něco uvědomili, otevřít nový horizont otázek, ozřejmit jádro problému, navrhnout ideální obraz, nebo nás před něčím varovat? Dále se musíme dopracovat k poznání, do jakých širších souvislostí je třeba experiment zasadit, a musíme jasně zformulovat „prolog“ a „epilog“.

Pochopením textu a vymezením jeho bezprostřední i zprostředkované funkce ovšem práce s myšlenkovými experimenty nekončí. Mnoho myšlenkových experimentů používají jejich autoři k tomu, aby dokázali správnost či nesprávnost nějakého teorému anebo teorie. V tom případě je třeba kriticky posoudit jejich podloženost. Musíme se tedy ptát: Dokazuje myšlenkový experiment opravdu tolik, kolik autor tvrdí? Vede experiment tak daleko, jak autor říká? Je jeho argumentace přesvědčivá? Studenti mají spíše tendenci přijmout, co autor říká – aspoň dle Matthewse (srv. jeho komentář ke „Gýgovu prstenu“), zatímco mladší žáci často méně dají na autoritu a svoobodně dávají najevo, že by to mohlo být úplně jinak, než jak je řečeno v textu. Kritika se může vztahovat i k tomu, jak si odpovídá vyřčený záměr autora a skutečná funkce myšlenkového experimentu.

V následujícím bodě 2. odrazuji od toho, aby se s myšlenkovými experimenty pracovalo tak, že se ve třídě pouze přečtou a interpretují, protože se tím promarní jiné možnosti samostatné činnosti žáků. To však *neplatí* pro takové příklady, které se vyznačují obzvláště působivou názorností nebo intenzitou jazyka. To znamená, že literární texty nebo například filmy nemusíme nijak nahrazovat úlohami jiného druhu. V takových případech může však být smysluplný tento postup: před četbou nebo hovorem o filmu izoluje vyučující jádro myšlenkového experimentu či ho explicitně zformuluje, pokud je třeba ho nejprve odkrýt. Stručně popsany základní předpoklad spolu s odpovídajícím úkolem je nejlepší žákům rozdat vytištěné. Mohou se potom připravit na vlastní četbu nebo sledování filmu tak, že si dopředu promyslí či zapíše vlastní myšlenky k zadané otázce anebo úkolu. Následné porovnání mezi tím, jak experiment uchopili žáci a jak je proveden v daném díle, se pak týká spíše myšlenkového obsahu než formy.

2. Zde již nejde primárně o to sledovat daný myšlenkový experiment, interpretovat ho a posoudit. Spíše bychom měli podporovat vlastní činnost žáků tím způsobem, že

3 Srv. Diesenberg, N., „Die Konstruktion innerer Bilder bei der Lektüre philosophischer Texte“, *ZDP*, 1992, s. 109.

je vyzveme, aby vlastním přemýšlením sami experiment provedli, ovšem na základě nějakého zadání. Pro zadání předem stanovíme a zformulujeme podmínky experimentu, tedy jednu nebo více premis a odpovídající úkol, ať už bude vyjádřen jako otázka či jako návod k postupu. Nehraje žádnou roli, odkud učitel zadání vezme. Není důležité, zda pochází z nějakého známého experimentu, zda si ho vypůjčil z literárního díla či filmu nebo zda se jedná o výsledek učitelovy invence.

Žáci zadání dostanou buď písemně do ruky – někteří to mají rádi černé na bílém –, nebo je vyučující přečte či ještě lépe převypráví. Žáci znají tedy jen základ experimentu („Předpokládejme, že X je...“) a odpovídající úkol („Jaké důsledky z toho vyplývají pro...?“). „A teď“, můžeme žákům říct, „přemýšlejte sami!“

a) Bezprostředně po položení otázky či zadání úkolu se může rozvinout živá diskuse, neboť myšlenkové experimenty v sobě mají cosi provokativního, diskutování o nich se většinou rozběhne samo od sebe. Užitečnější ale většinou bývá dát žákům chvíli na přemýšlení. Mělo by panovat ticho, žáci mohou přemýšlet samostatně nebo ve skupinách a své myšlenky si mohou poznamenávat na papír. Někdy je potřeba vyjasnit předpoklady myšlenkového experimentu, dokud není zřejmé, v čem spočívá úkol, či dokud se nezačnou rýsovat použitelná řešení. Závěry, ke kterým žáci ve svém přemýšlení dospěli, se sdělí ústně a prodiskutují s celou třídou.

Při tomto postupu je důležité, že se žáci sami stávají experimentátory a nesledují pouze, co vymyslel někdo jiný před nimi. Stávají se takříkajíc spoluautory a s potěšením prožívají svou vlastní kreativitu a důvtip.

b) Náročnější než ústní řešení experimentu je zadání vypracovat ho jako písemný úkol. Při něm je aktivita žáků ještě intenzivnější, protože psaní vyžaduje operace, které při mluvení nejsou třeba: kdo píše, musí své představy lineárně uspořádat, nepřítomnost hlasu, pohledu a gest vyžaduje přesné formulace, kvůli nepřítomnosti bezprostředních adresátů je nutné, aby byl výsledek obecně srozumitelný. Psaní je namáhavé a je třeba ho cvičit. Je ale také plodné. Text, jenž psaním vzniká, je obsáhlejší a jasnější než počáteční, přece jen spíše vágní představa. Při psaní samém mě napadá ještě toto a ono a přijdu na myšlenky, které mě samotného překvapí.

Na základě daných premis a úkolu píší žáci sami krátké příběhy, jež lze považovat za konkrétní a názorná provedení experimentu. Důležité přitom je, aby zadání úkolu bylo co možná nejužší. K tomu uvedu malý příklad. Pokud si mají mladší žáci uvědomit, proč jsou pro vzájemný společenský styk nutná domluvená pravidla, nabízí se tento úkol: „Představte si moderní velkoměsto, ve kterém neplatí žádné dopravní předpisy.“ Zadání: „Vylič důsledky chybějících dopravních předpisů,“ by bylo příliš široké. Kvůli vágnosti takového zadání by žáci byli bezradní. Vhodnější by bylo oproti tomu zadání, které žákům v úvahách pomůže: „Stojíš na křižovatce a pozoruješ provoz. Popiš přesně, co se děje.“ V prvním případě by byl výsledek abstraktní („chaos“, „změť“, „přechod nemožný“), ve druhém případě lze vylíčit konkrétní scény, jejichž názornost a detailnost nás s o to větší naléhavostí dovedou k tomu, že nepřítomnost pravidel chápeme jako ohrožení.

Je zřejmé, že písemnému zpracování myšlenkových experimentů pomůže, pokud žáci již předtím cvičili, jak vyjádřit své myšlenky formou fiktivních textů. Ve filosofii a etice se pro to nabízí řada smysluplných možností: bajky, podobenství, mýty a příběhy, v nichž se vypráví o problémových případech, existuje fiktivní deník, fiktivní

dopis, fiktivní životopis, fiktivní charakteristika a další. Žáci si psaní mohou osvojovat také úkolem dopsat do konce příběh, z nějž převyprávíme jen část.

3. Pokud chceme, aby si žáci osvojovali metodickou kompetenci, bylo by vhodné snažit se, aby se učili sami myšlenkové experimenty vymýšlet a provádět. To mohou dělat, jen když vědí, jakou má myšlenkový experiment strukturu. Musejí vědět, že sestává ze tří částí, a) ze stanovení podmínek pokusu – tedy jednoho či více předpokladů –, b) z otázky či pokynů k provedení pokusu – zde se říká, co se má na základě premis stát –, a c) z vlastního provedení experimentu, které spočívá v zodpovězení otázky a osvětlení této odpovědi nebo ve splnění zadaných pokynů. Metodická kompetence tedy vyžaduje i znalosti.

Dále je užitečné znát řadu postupů, jež při tvorbě myšlenkových experimentů pomáhají. Žáci by se tudíž měli seznámit s některými z výše uvedených „triků“,<sup>4</sup> ať už jde o fiktivní popření, možnost cestovat časem, zaměřenou abstrakci, hypotetickou výměnu duší, experimentální převrácení či o cizí perspektivu.

Měli bychom je také vybízet k tomu, aby při diskusích sami s myšlenkovými experimenty přicházeli. Výchozím bodem při hledání myšlenkového experimentu je vždy otázka: „Jak si mohu – já nebo ostatní – ujasnit, že, zda, jak, čím, jaké, k čemu je či by mělo být X tak a tak?“

Jako nácvik navrhování myšlenkových experimentů můžeme zadávat odpovídající úlohy. Několik příkladů:

*Vymysli si myšlenkový experiment, který ti pomůže vyjasnit,*

- *co jsi za člověka,*
- *zda bychom měli vždy říkat pravdu,*
- *zda je nutná existence státní moci,*
- *jaké hodnoty jsou pro tebe důležité,*
- *o jaké cíle bychom měli v životě usilovat,*
- *jak by se měl člověk chovat jako přítel či přítelkyně,*
- *jak hodnotit rutiny v každodenním životě,*
- *jak bychom měli naložit s časem, který máme na život,*
- *jaký je rozdíl mezi opravdovou skutečností a virtuální realitou,*
- *zda tradice patří k bytí člověkem,*
- *jak bychom měli žít s technikou, atd.*

Fantazii se meze nekladou. Žáci jsou zde často tvořivější než my učitelé. (Podle všeho, co slyším, se zdá, že se o zprostředkování takovýchto metod snaží spíše na základních a středních školách než na vysokých školách a univerzitách, kde se radši mluví o něčem daném, analyzuje se to a pitvá. Doufám, že je můj dojem nesprávný.) Pro inspiraci uvádím několik příkladů pro první tři vyjmenované otázky.

4 Autor na jiném místě knihy představuje tzv. „triky“ pro tvorbu myšlenkových experimentů, tedy možné způsoby, jak dospět k různým typům vymyšlených předpokladů. Kromě těch zmíněných přímo v tomto textu uvádí například: přijetí určité hypotézy za pravdivou (např. „Bůh existuje“), fiktivní analogie (planeta, na níž žijí bytosti jako my, jen s černobílým viděním), extrapolace, kontrafaktuální přidání/odebrání schopností (pilulka na nesmrtnost), imaginární vytvoření deficitní situace (Platónova jeskyně) apod. Srv. Engels, H., *Gedankenexperiment*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 88-185. (Pozn. překl.)

- Myšlenkový experiment, který mi pomůže uvědomit si, co jsem za člověka: *Představuji si, že je možné během pár vteřin vytvořit duplikát mé osoby (vše je totožné – tělesná stránka, duchovní a duševní stránka, schopnosti, postoje, vzpomínky...). Táhá se nyní: chtěl bych sám se sebou žít nebo pracovat?*
- Myšlenkový experiment, který mi pomůže vyjasnit, zda má člověk vždy říkat pravdu: *Představuji si, že bych musel říkat všechno, co si myslím. Jak by se mi přitom vedlo? Nebo: Představuji si, že vše, co říkám, musí být pravda. (Můžu tedy i mlčet.) Jaké následky by to pro mě mělo? Nebo: Představuji si společnost, ve které všichni lidé vždy mluví pravdu. Jak by se tato společnost lišila od naší?*
- Myšlenkový experiment, který mi pomůže ověřit, zda je státní moc nutná: *Předpokládejme, že by se objevil zatím neznámý virus, který by způsobil, že všichni vykonavatelé státní moci by byli v případě potřeby neschopni tuto moc použít. Jaké důsledky by mělo zmizení státní moci? Stačí vylíčit prvních osm dnů po nákaze, např. formou novinových zpráv. Nebo: Zásahem mimozemské síly, která provádí experimenty s lidmi, najednou zmizeli všichni vykonavatelé státní moci. Co by se stalo? (Neberte nyní v úvahu reakce rodiny či přátel zmizelých.)*

Vůbec není nutné, aby experiment prováděl ten, kdo vymyslel premisy a úkol. Pro žáky by bylo ostatně povzbuzující, kdyby si experimenty vymýšlel sám vyučující. Není přitom vyloučeno vypůjčit si motivy z již známých experimentů nebo je obměňovat.

## MYŠLENKOVÉ EXPERIMENTY – K ČEMU VLASTNĚ?

Myšlenkové experimenty mají mnohonásobný talent: plní mnoho různých funkcí. [...] K obecným funkcím – nebo účinkům – myšlenkového experimentu patří [...] posílení komplexní dovednosti říci ne, odpoutat se od faktického, představovat si možné a myslet hypoteticky.

Že kromě toho vzbuzují všechny myšlenkové experimenty chuť k experimentování, chuť něco vyzkoušet a prozkoumat, se rozumí samo sebou. Odehrávají se sice jen v hlavě – nejsou to reálné experimenty, mají ale, jak se domnívám, dopad na „skutečný“ život, který díky tomu může být stále plný síly, protože opouští zaběhnuté dráhy a zkouší nové.

Dosud uvedené funkce či účinky nejsou specifické pro myšlenkový experiment, umění a literatura působí podobně. Je tedy třeba přesněji vymezit, co je cílem myšlenkových experimentů. Mají sice hravou povahu a mohly by obzvlášť oslovit *homo ludens*, nejsou to však žádné hry, neboť jejich záměr je odlišný. Jejich nejdůležitější funkce spočívá v tom, že napomáhají poznání, ať už bezprostředně či nepřímě. Jde o poznání v úzkém slova smyslu, a sice že se mi s jejich pomocí podaří přesvědčivě argumentovat, nebo i v širším smyslu, totiž že mi dojde něco, čeho jsem si předtím nebyl vědom. Všechny myšlenkové experimenty tudíž plní heuristickou funkci, jsou vysoce účinnými heuristickými prostředky. Ale: čím to je, že mají myšlenkové experimenty takovou heuristickou sílu? Odpověď: myšlenkový experiment spojuje dětskou radost z překonání principu reality s přísnou racionalitou. Vyvolává velikou fascinaci, pro-

tože oslovuje tu naši stránku, která spadá do dřívějšího vývojového stádia, a protože zároveň namáhá náš bdělý rozum. To je třeba vysvětlit.

Prvky stanovených experimentálních podmínek, hypotetických předpokladů často pocházejí tak říkajíc z časů, kdy ještě pomáhalo něco si přát. Motivů z pohádek, mýtů, pověstí, fantastických příběhů a sci-fi je bezpočet. Máme v nich prsten, který působí neviditelnost, létající koberec, cestování do minulosti, skok do budoucnosti a stroj přání, existují neznámé ostrovy, obydlené planety, kouzelné prostředky, jež nás učiní šťastnými, a obojaké bytosti složené z člověka a zvířete nebo z člověka a automatu. Některé bytosti se umí zdvojit anebo číst myšlenky, některá zvířata mluví lidskou řečí a rozumí jí, odehrávají se proměny do obrovských či velmi malých rozměrů, těla i duše se vyměňují a nekonečná paměť je tak samozřejmá jako naprosté zapomnění. Příliš racionálnímu dospělému člověku musí z takových motivů naskakovat husí kůže. Ale: vyvolává to v nás velkou radost, když můžeme na chvíli opustit tvrdou realitu a nestarat se o zákony. Co je ale účelem tohoto – přechodného – potlačení reality a jejích nároků? Odpověď najdeme ve rčení „*Reculer pour mieux sauter*“: „Ustoupit, abychom mohli skočit dále.“ Arthur Koestler používá tento pojem ve svých textech o tvořivosti. Ustoupením má na mysli sestup k polovědomému či nevědomému, návrat do stavu snění, ve kterém neplatí zákony logiky ani reality. Díky tomuto ponoření do hlubších a dřívějších vrstev je možné najít řešení problémů, bdělému rozumu nepřístupných. Řešení se mu takříkajíc zesponu vynoří a předloží k posouzení.<sup>5</sup>

Při provádění myšlenkových experimentů vypadá „*Reculer pour mieux sauter*“ jinak, než jak je líčí Koestler. Sice je při něm také přítomno sestoupení do světa, v němž je skutečné všechno, co je myslitelné. Tento návrat do věku pohádek je také prožíván s takovou radostí jako ponoření se do polospánku. Ale – a to je ten rozhodující rozdíl – toto vyřazení principu reality se děje při bdělém vědomí: vím přesně, co právě dělám, vím přesně, že se jedná o pouhé předpoklady, o pouhé „jakoby“. Kdo nějaký myšlenkový experiment popisuje, většinou tak dělá s úsměvem, který říká: ty a já, my oba přece víme, že to všechno nesouhlasí, že si tyto reality vzdálené scénáře jen představujeme. Při veškerém požitku z ireálního je distance vůči němu stále přítomná.

Tato distance platí pro stanovení podmínek pokusu, ve větší míře ale platí pro vlastní provedení experimentu. I když je vztah k pouze předpokládanému zachován, experiment sám je realitou ovlivněn. Neboť k jeho provedení je třeba znát svět i lidi, je třeba životní zkušenosti i vědeckých a filosofických vědomostí. A je třeba mít i smysl pro možné, a to nikoli jako smysl pro pouze myslitelné, nýbrž pro to, co je možné ve skutečnosti. Pro provedení experimentu je samozřejmě nezbytná představivost, která všemu dodá konkrétní obrysy. Aspoň stejně nutná je však i schopnost argumentovat ve vztahu k věci a logicky přesně a bez předsudků zvažovat pro a proti. Protože si takto získané výsledky činí nárok na platnost, musíme je někdy tvrdě vybojovávat. Mohou pak být dále podpořeny argumenty, nebo na základě jiných argumentů zavrženy.

Fascinace, kterou myšlenkové experimenty vyvolávají a v níž spočívá jejich heuristická moc, spočívá tedy na šťastném spojení požitkářského vyřazení principu reality a racionality, která je k realitě vztážená. Anebo jinak: dítě, schované v každém z nás, i dospělý rozum, oba se dovolají svého práva.

5 Kromě jiných děl: Koestler, A., *Diessets von Gut und Böse*, Bern – München 1965, kapitoly „Spiel des Unbewussten“ (s. 395) a „Die Originalität in der Kunst und Wissenschaft“ (s. 407).

K tomu, co činí myšlenkové experimenty tak přitažlivými, patří i jejich názornost. Myslím, že by mnoho příkladů nezískalo svou proslulost, kdyby nebyly formulovány tak konkrétně a plasticky. Často jsou to krátká vyprávění, která si díky jejich názornosti snadno zapamatujeme, a proto se snadno stávají předmětem důvtipných nebo až malicherných analýz.

Díky všem vyjmenovaným vlastnostem vychází z myšlenkových experimentů silná motivace podílet se na vymýšlení příběhů a společně přemýšlet. Zvláštní didaktickou hodnotu má jejich charakter výzvy. Vedou k pozornému naslouchání, vzbuzují zvědavost, vybuzují k aktivitě. Podobají se dobrému čaji, který povzbuzuje, ale nepůsobí žádnou omámenost.

Nyní bychom měli podrobit zkoumání to, jaké zvláštní funkce by myšlenkové experimenty mohly mít pro toho, kdo je provádí, či dokonce sám vymýšlí. Pokud bychom přesně rozlišovali, došli bychom přitom k dlouhému seznamu rozličných, ale i navzájem se překrývajících funkcí. Rád bych to vyjádřil stručně. Tedy:

- Myšlenkové experimenty podněcují k intenzivnímu přemýšlení o důležitých tématech; některé příklady: náhoda a nutnost, smysl života, štěstí, odpovědnost, spravedlnost, osobní identita, vztah těla a duše a hranice poznání.
- Vzbuzují připravenost a podporují schopnost zaměřit se na to, co považujeme za samozřejmé a na co se neptáme, pomáhají nám opouštět stereotypní úhly pohledu, překonávat myšlenkové překážky, odhlížet od neproověřených mínění a předsudků a pozorovat věci a vztahy v novém světle.
- Varují před nebezpečími, která by nás mohla postihnout, jako třeba možné důsledky vědy a techniky či společenských a morálních koncepcí.
- Pomáhají prozkoumávat možné způsoby života a rozvíjet modely uspořádání státu a společnosti.
- Slouží odhalení a zdůvodnění morálních a právních principů, norem a hodnot a rozšiřují oblast hodnotících kritérií pro lidské jednání.
- Napomáhají lepšímu porozumění nám samým i dalším lidem a důležitým oblastem lidského života i jejich posuzování a hodnocení.
- Učí nás rozpoznávat problémy a otázky, osvobodit se od vedlejších aspektů a ostře vymezovat.
- Působí jako důkazy, pomáhají rozvíjet přesvědčivé argumenty a umožňují kritiku a sebekritiku.

Když zdůrazňuji, že nás myšlenkové experimenty povzbuzují k dalším otázkám, k domýšlení důsledků, k přesnému náhledu, k rozpoznávání otázek a problémů, neznamená to, že nevedou také ke spolehlivým výsledkům. Ale ani tyto výsledky nejsou nikdy nepochybné, i ony se musí podrobit kritickému přezkoumání.

K didaktickému významu myšlenkových experimentů není třeba s ohledem na množství jejich funkcí, které jsem představil, již nic dodávat. Jejich hodnota je nepochybná, neboť ten, kdo je provádí či ještě lépe sám vymýšlí, provádí množství důležitých kognitivních operací a tím je procvičuje. Kdy ale mají myšlenkové experimenty především *maieutickou* funkci? Sókratovým záměrem bylo, aby jeho druzi v hovoru přivedli takřkajíc na svět vlastní děti, on chtěl jen poskytovat porodnické služby.

V jistém smyslu následoval svou matku, která byla porodní bába. Sókratova maieutika – tedy jeho porodnické umění – spočívalo v tom, že šikovnými otázkami a myš-

lenkovými podněty vylákal ze svých žáků názory, které jim samým zůstávaly skryté. Maieutickou funkci mají tedy myšlenkové experimenty tehdy, když ten, komu předložíme premisy a zadání experimentu, jej sám provede a dojde k vlastním závěrům, což jsou takříkajíc jeho děti. Ale i tehdy, když vyučující předloží celý experiment a diskutuje o něm se třídou, je označení maieutika pro tuto činnost oprávněné, pokud vyučující využije provokaci, již mnoho příkladů bezpochyby vyvolá, a pokud se nad experimentem žáci co nejvíce samostatně zamyslí a dojdou třeba i k jiným závěrům než původní autor.

Kdyby se mě někdo zeptal, jestli nemám nějaký obrazný výraz pro funkci myšlenkových experimentů, dal bych na výběr mezi následujícími pojmy: myšlenkové experimenty odkrývají, po čem pátráme: jsou to tedy virgule, detektory či vyhledávače. Umožňují spatřit, co nám leží na očích, a jasněji to poznat: jsou to oční otvíráky a optické pomůcky (lupy, mikroskopy, ale i obrácené brýle). Jasně vymezují, čím se chceme zabývat: jsou to zaostřovače. S jejich pomocí lze argumentovat a přít se: mají spíše charakter kordu než dýky či šavle. Probouzejí a vzbuzují chuť zabývat se nějakým jevem či problémem: jsou to povzbudivé prostředky a mentální afrodisiaka. Kdo je provádí, neví, kam dospěje: jsou to dobrodružství v hlavě (Freese). Za nejlepší výraz, který nejtrefněji vystihuje většinu myšlenkových experimentů, považují „otvírák očí“.

Nemusím zdůrazňovat, že si mnohonásobného talentu myšlenkových experimentů cením. Existuje ale i řada dalších metodických možností, jež pomáhají při hledání, nacházení a objevování.<sup>6</sup> Důležité je psaní, zejména psaní esejů a fiktivních textů. Užitečné jako heuristické postupy – tedy nejen jako mnemotechnické pomůcky – jsou myšlenkové mapy, jejichž dvojdimenzionalita využívá na rozdíl od běžného lineárního psaní obě mozkové hemisféry. Totéž se týká i kreslení, které aktivuje schopnost intuice: neexistuje žádný pojem ani vztah, který by nebylo možné nějak graficky znázornit. Nejdůležitějším heuristickým prostředkem je ale rozhovor s živými, bdělými a zaujatými lidmi, během kterého si uvědomujeme, že nás spojuje společné hledání pravdy.

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*

Engels, H., „Nehmen wir an...“. *Das Gedankenexperiment in didaktischer Absicht*, Weinheim – Basel 2004.

Genz, H., *Gedankenexperimente*, Weinheim – New York – Chichester – Brisbane – Singapore – Toronto 1999.

Diesenberg, N., „Die Konstruktion innerer Bilder bei der Lektüre philosophischer Texte“, ZDP, 1992, s. 109.

Koestler, A., *Diesseits von Gut und Böse*, Bern – München 1965.

Engels, H., „Heuristik – oder: Wie kommt man auf philosophische Gedanken?“, in J. Rohbeck (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000, s. 46–75.

6 Srv. Engels, H., „Heuristik – oder: Wie kommt man auf philosophische Gedanken?“, in: J. Rohbeck (ed.), *Methoden des Philosophierens*, Dresden 2000, s. 46–75.



## Christian Gefert: Didaktika filosofického divadla<sup>1</sup>

Dosud byla řeč<sup>2</sup> o *filosofickém divadle* pouze jako o postupu, který se v rámci filosofických vzdělávacích procesů využívá pro porozumění textu. Zatím ale nebyla přesněji popsána jeho struktura a průběh. K tomu je nejprve třeba přesněji vymezit, jaké vzdělávací procesy je možné pojmem *filosofické divadlo* označit. Obecnou definici *filosofického divadla* lze shrnout následovně: *filosofickým divadlem se myslí takové vzdělávací procesy, při kterých se artikuluje význam filosofických textů<sup>3</sup> argumentačně-diskursivní a divadelně-prezentativní vyjadřovací formou, přičemž se snažíme, aby měl takto artikulovaný význam co největší dosah, byl jasný a dobře použitelný. Filosofické divadlo tak umožňuje filosoficky přemýšlet o významu filosofického textu.<sup>4</sup>*

[...] *Filosofické divadlo* [je] zaměřené na jednání a tvorbu. S ohledem na vzdělávací kontexty dané školskými institucemi lze tento vzdělávací proces kromě toho charakterizovat jako *interdisciplinární*, případně *obory přesahující* didaktický postup, jenž spojuje metody z oborů tradičně oddělených, jako například z *němčiny* a *dramatické výchovy*, s oborově specifickými metodami *filosofie*.<sup>5</sup> Nese také znaky *projektové výuky*, neboť jeho cílem je v rámci pracovního procesu performativně představit celý filosofický text. – V následujícím textu budou podrobněji popsány cíle, proces a materiál *filosofického divadla* tak, aby bylo zřejmé, jak jsou v rámci tohoto didaktického postupu konkrétně reflektovány požadavky, podle kterých je třeba zajistit, aby byla výuka zaměřená na jednání, respektive tvorbu a aby měla práce žáků *interdisciplinární* a *projektový* charakter.

### CÍLE

[...] Cílem *didaktiky filosofického divadla* je vyjádřit význam pojmů a argumentů uvedených ve filosofických textech tak, aby měl stále větší dosah, byl jasnější a lépe použitelný, tj. filosoficky přemýšlet o významu textů. *Filosofické divadlo* přitom do vzdělávacího procesu nezahrnuje jen takové představy o významu filosofických pojmů a argumentů ve filosofických textech, které mohou recipienti vyjádřit pomocí jazyka. Ve *filosofickém divadle* by se měly mnohem více projevovat i představy, jež se vzpírají

1 Gefert, Ch., *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchung zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen* (dále citováno jako *Didaktik theatralen Philosophierens*), Dresden, Thelem 2002, s. 164–175.

2 Vybraná ukázka představuje závěrečnou část kapitoly „Das theatrale Philosophieren als Texteröffnungsverfahren“ (tamtéž, s. 121–175), která uvádí argumenty rovněž pro jiné než pouze diskursivní zpracování filosofického textu. (Pozn. překl.)

3 Filosofickým textem myslím zde i v dalším textu vždy celé dílo nebo jeho část, přečtenou v konkrétní vzdělávací situaci.

4 Srv. definici filosofie Suzanne Langerové, in Langer, S. K., *Philosophie auf neuem Wege*, Mittenwald 1979, s. 289 a v kapitole 2.1 této práce [Gefert, Ch., *Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 71 nn.].

5 Výčet předmětů je na tomto místě pouze exemplární: souvislost s předmětem *německý jazyk* zajišťuje dramaturgické zpracování filosofických textů, spojení s předmětem *výtvarná výchova* vytvoření scény a s předmětem *dramatická výchova* samotná práce na procesu dramatického ztvárnění. Kromě toho jsou ovšem myslitelné i přesahy u konkrétních projektů – např. k předmětu *hudební* nebo *tělesná výchova* prostřednictvím využitých hudebních nebo tanečních výrazových prostředků.

jazykově-diskursivnímu vyjádření a mohou být například kvůli svému sepětí s kontextem či své komplexnosti přiměřeněji vyjádřeny prezentativně-divadelní formou.

Cílem *didaktiky filosofického divadla* tak je rozšířit spektrum racionálních způsobů vyjádření filosofického uvažování ve filosofickém vzdělávacím procesu, a to tím způsobem, aby součástí filosofické činnosti interpretování interpretací<sup>6</sup> nebylo jen diskursivně-argumentační vyjádření, nýbrž i vyjádření prezentativně-divadelní. Centrální postavení ve vzdělávacím procesu proto zaujímá úmysl vést recipienty filosofického textu k tomu, aby postupně formulovali jeho význam, a sice stále výstižnější diskursivně-jazykovou i prezentativně-divadelní formou.

## PROCES

Snaha o precizní prezentativní a diskursivní způsob vyjádření ve filosofickém vzdělávacím procesu se přitom vyznačuje vzájemně se ovlivňujícími podněty: diskursivní rozbor abstraktních filosofických pojmů a argumentů ve filosofických textech povzbuzuje na jedné straně představitost recipienta a vyvolává představy, které se představují divadelně-prezentativním způsobem.<sup>7</sup> Díky tomu, že se dále společně rozvíjejí konkrétní prezentativně-divadelní formy, jimiž lze vyjádřit význam abstraktních filosofických pojmů a argumentů, si každý zúčastněný na druhé straně může při rozboru diskursivního významu filosofických textů vytvářet stále více smyslově-konkrétních představ, které budou stále diferencovanější. Tímto způsobem se pevně spojí porozumění abstraktním pojmům a argumentům ve společném procesu zpřístupňování filosofického textu se stále se rozšiřujícím a diferencovanějším spektrem rozdílných představ, vyjádřených smyslově-prezentativním způsobem. Středobodem vzdělávacího procesu je přitom vznik specifického, společně utvořeného prezentativního vyjádření, do něhož mohou být zahrnuty jednotlivé individuální představy o významu filosofických textů. Vzniká tak specifický způsob čtení filosofického textu.<sup>8</sup> Tento způsob čtení vzniká ve vzdělávacím procesu, který zahrnuje jak společné diskursivní dobírání se významu pojmů a argumentů ve filosofickém textu, tak práci na odpovídajících prezentativních způsobech vyjádření tohoto významu.

Vzdělávací proces se v rámci *filosofického divadla* člení do čtyř různých pracovních fází, označených jako fáze argumentační, přípravná, fáze nácvičku a reflektivní fáze.<sup>9</sup> Konkrétní podoba těchto fází v rámci pracovní jednotky bude podrobněji popsána

6 Autor zde odkazuje na svou definici filosofického myšlení, které lze dle něj a s odkazem na S. Langerovou chápat jako „neuzavřený a iterativní proces interpretace interpretací (*des Deutens von Deutungen*)“, který umožňuje formulovat stále lepší a dalekosáhlejší interpretace“. Viz Gefert, Ch., „Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen – Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen“, in E. Martens, Ch. Gefert, V. Steenblock (ed.), *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*, Münster 2005, s. 137. Srv. Langer, S. K., *Philosophie auf neuem Wege*, cit. d. (pozn. č. 4), zejm. s. 288 n. (Pozn. překl.)

7 *Didaktika filosofického divadla* se zde drží premis, které byly podrobněji vysvětleny v kap. 2.1 [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 71 nn.] a které vycházejí z teorie symbolu Suzanne Langerové a Ernsta Cassirera. Podle nich evokuje recepcí abstraktních symbolů konkrétní představy.

8 Srv. k tomu představené dekonstruktivistické strategie v kap. 1.3 [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 53 nn.]

9 Rozčlenění vzdělávacího procesu do jednotlivých fází vychází z pojmosloví, které ve své *Didaktice filosofie* používá Wulff D. Rehfuß k označení „metod organizace učení“ ve výuce filosofie (Rehfuß, W. D., *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*, Düsseldorf 1980, 181 nn.). Konkrétní označení

v kapitole 4.<sup>10</sup> Na tomto místě budou jednotlivé pracovní fáze pouze načrtnuty na příkladu vztahu mezi učitelem a žáky ve výuce filosofie, abychom vzdělávací proces *filosofického divadla* názorně přiblížili:

### 1. ARGUMENTAČNÍ FÁZE:

Žáci vždy přečtou část filosofického textu, který učitel zařazuje do vzdělávacího procesu jako nabídku k rozhovoru týkající se specifického problému, na nějž se žáci zaměřují. Učitel je vyzve, aby diskursivně vyjasnili pojmy a argumenty formulované v textu, tj. aby své představy o jednotlivých významech vyjádřili vlastními slovy. Učitel přitom žáky stále vybízí k tomu, aby k abstraktním významům uváděli konkrétní příklady, jimiž lze použité pojmy a argumenty názorně osvětlit.<sup>11</sup> V diskursivně-argumentační diskusi ve třídě se dále ověřuje, zda tato vysvětlení a příklady odpovídají diskursivní logice filosofického textu, tj. zda představují adekvátní popis diskursivního významu textu. Tento diskursivní význam filosofického textu se jako nabídka k rozhovoru ověřuje vzhledem ke vztahu k danému problému i k životní zkušenosti filosofujících a diskutuje se o jeho významu pro řešení filosofického problému.<sup>12</sup>

### 2. PŘÍPRAVNÁ FÁZE:

Pomocí vhodných cvičení či podnětů k herecké improvizaci vede učitel žáky k tomu, aby si rozvíjeli cit a schopnosti potřebné pro proces divadelního ztvárnění. Pomocí vhodných cvičení na uvolnění, rozehřátí, vnímání, koncentraci a tvorbu asociací připravuje žáky v této fázi na divadelně-prezentativní tvůrčí proces fáze nácvičku. V přípravné fázi je možné také provádět cvičení zaměřená na seznámení, rozšíření repertoáru vyjadřovacích divadelních technik a improvizace pro jednotlivce, dvojice či skupiny na témata, která nebudou předmětem následné fáze nácvičku. Tato volitelná cvičení posilují herní/divadelní atmosféru vlastní dané skupině.<sup>13</sup>

---

a obsahová náplň těchto pracovních fází v rámci *didaktiky filosofického divadla* se ovšem od Rehfusovy charakteristiky „učebních sekvencí“ (tamtéž, s. 183) odlišuje.

- 10 Pracovní jednotkou se v rámci *filosofického divadla* myslí konkrétní časoprostor, v němž účastníci projektu využívají různé pracovní fáze, aby rozvinuli divadelní vyjádření významu filosofického textu. Praktické zkušenosti s *filosofickým divadlem* ukázaly, že pracovní jednotka by neměla být kratší než 90 minut. V opačném případě nemohou být její jednotlivé pracovní fáze produktivní.
- 11 Hledání příkladů nezahrnuje jen diskursivní způsoby, ale i způsoby prezentativní. Tak je možné použít například obrazy či hudební ukázky, které jako adekvátní způsob vyjádření zastupují představy, jež charakterizují význam právě probíraného filosofického textu. [Autor v další kapitole uvádí další příklady prezentativních materiálů, s kterými lze v této fázi pracovat: návrh vlastních dialogů, ukázky z jiných dramát či literárních textů, fotografie, různé vhodné předměty (rekvizity) či oblečení (kostýmy), které mohou sloužit jako ilustrace či aplikace filosofického obsahu textu, viz *Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 183 n. Pozn. překl.]
- 12 Uspořádání argumentační fáze tudíž vychází z podstatných rysů „dialogické metody“, popsané v kapitole 1.2 [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 39 nn.].
- 13 Výběr vyzkoušených cvičení je uveden v kapitole 4.2 [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 216 nn. Uvádíme zde níže jejich stručný popis. Pozn. překl.]

### Příklady cvičení v přípravné fázi:<sup>14</sup>

1. **Cvičení na koncentraci:** Žáci stojí v kruhu, jejich úkolem je předávat si určitý podnět (může to být míček, ale třeba i jen nějaké gesto). Žáci na předání upozorní druhého pohledem z očí do očí. Přitom musejí dodržovat stanovená pravidla, např. a) pokud podnět přichází od bezprostředního souseda, při jeho přebírání musí žák říci „tik“. b) Pokud podnět přichází od někoho dalšího z kruhu, musí při jeho přebírání žák říci „tak“. c) Pokud žák podnět vrací tomu, od koho ho převzal, musí příjemce říci „crrrrr“. Kdo nějaké pravidlo poruší, vypadává.
2. **Cvičení na rozvíjení asociací:** Každý žák si sedne někde ve třídě, uvolní se a zavře oči. Představí si nějaký předmět, který je pro něj osobně důležitý, a snaží se ho postupně co nejživěji představovat všemi smysly – jak voní, chutná, jaké zvuky vydává nebo by mohl vydávat, jaký je na dotek apod.
3. **Cvičení na vnímání vlastního těla:** Žáci ve dvojicích předvádějí zpomaleným pohybem a aniž by se navzájem dotkli nějaký druh souboje (box, zápas, boj s mečem a štítem...)
4. **Cvičení na posílení důvěry:** Žáci pracují ve dvojicích. Spojí se spolu pouze tak, že se dotýkají jedním prstem. Jeden z dvojice zavře oči a představuje nevidomého, druhý ho vodí křížem krážem po místnosti, pak si role vymění.

### 3. FÁZE NÁCVIKU

- a) Učitel dává instrukce k improvizacím, ve kterých žáci improvizovaně a divadelně-prezentativním způsobem vyjadřují významy pojmů a argumentů filosofického textu, jež se probíraly v argumentační fázi. Žáci tak vytvářejí divadelně-prezentativní formulace, které odpovídají jejich smyslově-konkrétním představám o významu pojmů a argumentů filosofického textu. Vzniká tím různorodý scénický materiál, jež lze zachytit a využít jako klíčovou scénu pro celkové dramatické ztvárnění textu.
- b) Učitel vede žáky k tomu, aby nacvičili scénický materiál, který v rámci celkového dramatického konceptu společně vybrali jako vhodný pro prezentativně-divadelní vyjádření významu jednotlivých klíčových pojmů a argumentů filosofického textu. Cílem nácviku je vybraný scénický materiál stále přesněji zpracovávat do podoby divadelně-prezentativního symbolu.

14 Příklady volně dle Gefert, Ch., *Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 226–228.

Autor pro tuto fázi navrhuje **tři kroky**:<sup>15</sup>

1. **První krok** spočívá v podrobném a přitom hravém promýšlení významu textu a jeho hlavních pojmů, tezí a argumentů. Příklad cvičení: Žáci pracují v trojicích, mají zpracovávaný text před sebou. Představují inkviziční výslech. Jeden žák hraje vyslychaného, který představuje autora textu, druzí dva jsou inkvizitoři, již autora podrobí křížovému výslechu o významu daného textu. Kladou mu stále obtížnější a podrobnější otázky k textu, vyslychaný smí odpovídat jen pomocí pojmů, tezí či argumentů, které jsou buď přímo v textu, nebo které zazněly v argumentační fázi při rozboru textu. Po určitém čase si žáci své role vymění.
2. **V druhém kroku** žáci ztělesňují představy o významu textu v improvizovaných scénkách. Přitom je možné postupovat různými metodami:
  - a) Zaujetí stanoviska představovaného v textu – příklad cvičení: Žáci se domluví, jaké stanovisko k danému problému bude kdo v rámci improvizace zastávat (na základě argumentů uvedených v textu a případných vlastních protiargumentů). Potom jim zadáme situaci, ve které mají svá (přidělená) stanoviska co nejpřesvědčivěji a nejostřeji hájit (např. cestující ve vlaku diskutují o článku v novinách; nemocní v čekárně u lékaře apod.).
  - b) Literární dramatické ztvárnění představ – příklad cvičení: Žáci pracují ve skupinách. Každý si k vybranému významnému argumentu či pojmu textu vymyslí krátký příběh. Potom jeden žák začne svůj příběh vyprávět a ostatní vyprávěný děj simultánně pantomimicky předvádějí.
  - c) Přepřacování filosofického textu do dramatické formy: žáci zpracovávaný text nebo jeho část zpracují do dialogické formy a zkusí ho zahrát.
  - d) Tělesné vyjádření textu bez mluveného slova – příklad cvičení: Žáci pracují v cca 6členných skupinách. Jeden žák představuje umělce, další jeho „materiál“. Umělec dostane od učitele na papírku zadání, jaký pojem, argument či tvrzení textu má pomocí živého obrazu (sochy, scény...) s pomocí ostatních vytvořit.
3. **V posledním kroku** žáci z předchozích cvičení a fází vybírají klíčové scény a navrhují a zkoušejí celkovou podobu představení.

#### 4. REFLEKTIVNÍ FÁZE:

- a) Ve fázi reflexe se izolují klíčové scény: učitel a žáci reflektují, která (improvizovaná) divadelně-prezentativní ztvárnění z fáze nácviku jsou s to vyjádřit představy zúčastněných obzvláště zřetelně. Přitom se diskutuje jak o pohledu žáků, již se na ztvárnění podíleli, tak učitele v roli diváka. Jednotlivá prezentativní ztvárnění žáci i učitel posuzují s ohledem na jejich hodnotu coby klíčové scény, tedy coby součásti celkového divadelního ztvárnění významu filosofického textu. Přitom

<sup>15</sup> Následující text je stručným výtahem z další kapitoly, *Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 230–265.

- se intersubjektivně ověřuje, zda nazkoušené scény plní svoji funkci, adekvátně zprostředkovat představy o významu pojmů a argumentů filosofického textu.
- b) Ve fázi reflexe se vypracuje celkový dramatický koncept pro divadelní ztvárnění významu filosofického textu: pokud žáci již přečetli filosofický text v celkovém rozsahu relevantním pro vzdělávací proces, učitel je motivuje, aby na základě vlastních zkušeností s diskursivně a prezentativně formulovanými významy filosofického textu, které získali v argumentační fázi a fázi nácvičku, rozvinuli strategie pro co nejpřesnější celkové divadelně-prezentativní ztvárnění. Celkový koncept přitom může sestávat ze spojení různých již nacvičených klíčových scén, nebo může z jednotlivých klíčových scén vycházet a propojit je (do nového tvaru).
- c) Ve fázi reflexe se diskutuje o nápadech k nazkoušení nového scénického materiálu. Kromě izolace nazkoušených klíčových scén a vypracování celkového dramatického konceptu, který umožňuje adekvátní divadelně-prezentativní vyjádření významu filosofického textu, diskutují žáci společně s učitelem o nápadech k nazkoušení nového scénického materiálu, jenž souvisí s významem textu formulovaným již v argumentační fázi a fázi nácvičku. Tyto nápady k nazkoušení se ověřují na pozadí již odsouhlasených klíčových scén nebo již vypracovaného celkového konceptu a potom se dle okolností zavrhnou anebo přijmou pro další nácvičku.

Spojení argumentační, přípravné, nácvičkové a reflektivní fáze v konkrétním čase a prostoru bylo již výše označeno jako *pracovní jednotka*. Popsané pořadí, ve kterém jsou v rámci jedné pracovní jednotky *filosofického divadla* jednotlivé pracovní fáze iniciovány, je pevně dané jen potud, pokud by měla přípravná fáze vždy předcházet fázi nácvičky, neboť žáky připravuje na proces divadelního ztvárnění. Dále musí být v počáteční fázi projektu na začátek pracovní jednotky nejprve zařazen proces diskursivního rozebírání významu textu, aby filosofický text vůbec vyvolal nějaké představy. Praktické zkušenosti s *filosofickým divadlem* ovšem ukázaly, že v průběhu projektu lze reflektivní fázi smysluplně zařadit také na začátek pracovní jednotky, a tím porušit zde popsané pořadí pracovních fází.<sup>16</sup>

Celý vzdělávací proces *filosofického divadla* zahrnuje v rámci jednoho projektu více pracovních jednotek a lze jej popsat jako třístupňový proces vývoje performativního ztvárnění (performance), který postupně umožňuje, aby filosofující žáci diskursivním i prezentativním způsobem formulovali stále dalekosáhlejší, jasnější, lépe použitelný a výstižnější význam textu.<sup>17</sup> Celý vzdělávací proces si lze v rámci jednoho projektu představit jako pracovní proces, při němž se čte filosofický text a diskutuje se o něm s důrazem na problémový přístup a jehož výsledkem je *performance*. Aby bylo možné toto provést v praxi, prochází vzdělávací proces v rámci jednoho projektu

16 To platí například tehdy, když herci filosofického divadla vnesou do vzdělávacího procesu nový prezentativní materiál, který je třeba představit, případně posoudit s ohledem na jeho hodnotu pro další scénické zpracování.

17 Celé představení by se mělo odehrát nejlépe před publikem, jež se neúčastnilo pracovního procesu. Na tomto místě je však důležité upozornit, že 1. celé představení před publikem nemusí znamenat náročný způsob prezentace v podobě divadelního představení pro pozvané hosty, ale i méně náročný způsob prezentace, například pro spolužáky, kteří se neúčastnili právě tohoto projektu. 2. Je třeba na tomto místě upozornit na možné špatné pochopení s ohledem na praxi filosofického divadla: divadelní filosofické myšlení není výsadou diváka, nýbrž toho, kdo koncept představení vymýšlel a nacvičoval.

různými stupni vývoje, během nichž se jednotlivým pracovním fázím věnuje různé množství času.<sup>18</sup> Pracovní jednotka filosofického divadla se vždy vyznačuje střídáním argumentačně-diskursivního (v argumentační a reflektivní fázi) a divadelně-prezentativního vyjádření (v přípravné či nácvičkové fázi). Pořadí jednotlivých pracovních fází v rámci takové jednotky závisí přitom do velké míry na úvahách týkajících se vzdělávací praxe, které jsou ovlivňovány specifickými podmínkami projektu.<sup>19</sup>

## VYJADŘOVACÍ FORMA

Bylo-li na začátku této kapitoly v rámci obecné definice *filosofického divadla* uvedeno hledání *přesné divadelně-prezentativní vyjadřovací formy*, je tato formulace zatím velmi abstraktní. Abychom mohli *didaktiku filosofického divadla* pochopit konkrétněji, je důležité získat kromě představy o jeho cílech a procesu také obecnou představu o možných podobách, které na sebe může zmíněný pregnantní *divadelně-prezentativní způsob vyjádření* potenciálně brát. V této souvislosti je možné rozlišit v principu dvě základní skupiny způsobů podání, jež lze ovšem v rámci jednoho projektu také kombinovat: význam filosofického textu může získat v rámci filosofického divadla zřejmou divadelně-prezentativní formu prostřednictvím inscenace jako *divadelní hry* obsahující řeč.<sup>20</sup> Význam může být kromě toho artikulován i prostřednictvím *pohyblivých* či *strnulých živých obrazů*,<sup>21</sup> tj. bez použití řeči. [...] [Na tomto místě bude pro první představu] uveden možný „rezervoár znaků“, ze kterého mohou herci *filosofického divadla* čerpat, aby dokázali zvolit odpovídající způsob vyjádření.

Při inscenování textu ve formě divadelní hry, případně při jeho vyjádření formou pohyblivých či strnulých živých obrazů lze využít velmi rozdílný *scénický materiál*. Při jeho výběru je důležité, aby byl vybrán konkrétní scénický materiál prakticky ozkoušen ve fázi nácvičky a aby byla v reflektivní fázi ověřena jeho *korespondence*<sup>22</sup> s dosud vypracovaným diskursivně-argumentačním významem textu. Vztah korespondence mezi filosofickým textem (příp. jeho významem) a prezentativní vyjadřovací formou vzniká tehdy, když materiál použitý pro divadelní vyjádření pochází z některé z těchto pěti skupin:<sup>23</sup>

- 
- 18 Časové aspekty jednotlivých fází budou detailně představeny ve 4. kapitole [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 195 nn.].
  - 19 Ke vzdělávacím podmínkám patří například věk jednotlivých skupin a zkušenosti filosofujících žáků s divadelním ztvárněním. Patří k nim ale například i jednotlivé podmínky plynoucí z (školských) institucí, které určují způsob provedení projektu filosofického divadla, i jednotlivé již dosažené vývojové stupně konkrétního projektu. V kapitole 4 bude konkrétní podoba pracovní jednotky blíže popsána [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 176–193. Autor zde celý divadelní projekt dělí dale do tří vývojových fází, z nichž každá zahrnuje několik pracovních jednotek, obsahujících všechny čtyři výše uvedené pracovní fáze. Pozn. překl.]
  - 20 Inscenováním jako divadelní hrou se nemyslí jen zde v popředí stojící pojetí inscenace coby divadelní hry v úzkém slova smyslu, ale i divadelně-prezentativní vyjádření v širším slova smyslu v rámci rozhlasové hry či filmu. Diferencovaný rozbor specifických metodických postupů při tvorbě rozhlasové hry či filmu by však překročil rozsah této práce. Z tohoto důvodu se omezíme na divadelně-prezentativní vyjádření chápané jako divadelní hra v užším smyslu.
  - 21 Srv. Lehmann, H.-T., *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main 1999, s. 371 nn.
  - 22 Vztah korespondence mezi prezentativním výrazem a diskursivně artikulovatelným významem bude podrobněji popsán ve 4. kapitole [*Didaktik theatralen Philosophierens*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 272 nn.]
  - 23 Zároveň je třeba zdůraznit, že postupné vypracování diskursivně-argumentačního významu textu je třeba vytvářet v úzkém vztahu k tělesně-prezentativním zkušenostem získaným ve fázi nácvičky.

1. Herci *filosofického divadla* používají pojmy či zvláštní části filosofického textu nebo celý filosofický text jako divadelní text, pokud se filosofický text osvědčil během nácviku a reflexe jako nosný základ pro hratelný divadelně-prezentativní způsob vyjádření (např. vybrané Platónovy dialogy nebo rozpracování dialogické povahy filosofického textu, popsané dále).

2. Herci *filosofického divadla* používají textové předlohy a pohybové choreografie ze scénických improvizací (např. z jazykových her a pohybových improvizací), které byly vypracovány během nácviku na základě určitých pojmů, tezí a argumentů z filosofických textů, přičemž byl reflektován jejich vztah k diskursivně prodiskutovanému významu filosofického textu.

3. Herci *filosofického divadla* používají textové předlohy, jež si sami napsali, nebo pohybové choreografie, které napsali na základě představ z vlastní četby textu nebo jeho divadelního nácviku a které se ukázaly jako vhodné pro divadelní ztvárnění.

4. Herci *filosofického divadla* používají fragmenty z cizích dramatických či jiných textů, jež z jejich pohledu odpovídají jejich vlastním představám o významu filosofického textu a během nácviku se ukázaly jako vhodné pro divadelní ztvárnění.

5. Herci *filosofického divadla* používají hudební či filmové ukázky, obrazy, rekvizity, oblečení, prostory a „nasvícení“, které mohou plnit funkci prezentativního vyjádření významu filosofického textu nebo jsou důležité pro zpřesnění jednotlivých scén v rámci společně vypracovaného celkového konceptu.

Těchto pět skupin scénického materiálu pro vypracování performance představuje obecné materiální základy možných způsobů prezentace v rámci *filosofického divadla*. Konkrétní výběr scénického materiálu je ovšem přenechán účastníkům konkrétního projektu: jestli přitom využijí pouze materiál z jednoho rezervoáru znaků či z více různých rezervoárů, závisí rozhodujícím způsobem na průběhu konkrétního vzdělávacího procesu v praxi. [...]

## LITERATURA

Gefert, Ch., *Didaktik theatralen Philosophierens. Untersuchung zum Zusammenspiel argumentativ-diskursiver und theatral-präsentativer Verfahren bei der Texteröffnung in philosophischen Bildungsprozessen*, Dresden 2002.

Gefert, Ch., „Bildungsziele, Kompetenzen und Anforderungen – Perspektiven für die Entwicklung von Bildungsstandards in philosophischen Bildungsprozessen“, in E. Martens, Ch. Gefert, V. Steenblock (ed.), *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*, Münster 2005, s. 135–145.

Langer, S. K., *Philosophie auf neuem Wege*, Mittenwald 1979.

Lehmann, H.-T., *Postdramatisches Theater*, Frankfurt am Main 1999.

Rehfus, W. D., *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis*, Düsseldorf 1980.



## Michael Wittschier: Sókratovský rozhovor<sup>1</sup>

Metoda sókratovského rozhovoru založená ve 20. letech minulého století Leonardem Nelsonem, která za nových podmínek filosoficky oživuje podstatné znaky Sókratova dialogu (*maieutiky*),<sup>2</sup> se liší od všech ostatních zde dosud představených diskusních formátů.<sup>3</sup> Výslovně se totiž snaží, aby účastníci v rámci symetrické komunikační situace a za přísného dodržování určitých pravidel dosáhli konsensu nad sporným tématem, příp. nad kontroverzní diskutovanou otázkou. Sókratovský rozhovor se chápe jako filosofický trojzvuk složený z antického způsobu kladení otázek, z osvíceneckého požadavku samostatného myšlení („*sapere aude!*“) a z principů teorie diskursu.

„Hlavním cílem postupu je podpora samostatného myšlení a schopnosti logicky a věcně argumentovat a jasně formulovat myšlenky.“<sup>4</sup> Měl by při něm být krok za krokem obsáhle analyzován a zároveň „regresivně abstrahován“ nějaký příklad z každodenního života, a to tak, aby na konci strukturovaného rozhovoru bylo možné jasně rozlišit náhodné, nutné a dostačující vlastnosti vybraného pojmu. Pokud se vyskytnou obtíže s pochopením či komunikací, je vždy možný metarozhovor.

Účastníci rozhovoru se musí zavázat, že budou svá mínění vyjadřovat stručně, jasně a zřetelně a držet se pravidel diskuse.

Moderátor rozhovoru by měl působit jako dobrý katalyzátor, tj. chovat se s ohledem na argumentaci „aktivně neutrálně“ a průběh rozhovoru tvarovat filosoficky plodně a přehledně („červená nit“).

Čas: 45 minut

Způsob práce: celá třída

- Protože při sókratovském rozhovoru jde o konsensus, nesmí být skupina příliš velká a v žádném případě nesmí mít více než 18 osob. Větší třídy je případně nutné rozdělit a nechat je pracovat ve dvou místnostech. Druhý vedoucí rozhovoru, který by byl v tomto případě potřeba, musí před hodinou dostat všechny potřebné instrukce.
- Úspěch metody závisí do velké míry na tom, jak všichni účastníci dodržují pravidla rozhovoru a předepsaný postup. To se ale většinou podaří až při druhém či třetím pokusu. Proto je dobré naplánovat zařazení sókratovského rozhovoru vícekrát v průběhu tří až čtyř týdnů.
- Pravidla pro filosofické diskuse lze během většího počtu sókratovských rozhovorů velmi dobře nacvičit.

1 Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen* (dále citováno jako *Gesprächsschlüssel Philosophie*), München, Bayerischer Schulbuch Verlag 2012, s. 94–97.

2 „Nazýváme-li tuto metodu ‚sókratovskou‘, není to proto, že by Sókratés [...] mohl být považován za model sókratovského vyučování.“ Birnbacher, D., Krohn, D. (ed.), *Das Sokratische Gespräch*, Stuttgart 2002, s. 7.

3 Další diskusní metody z Wittschierovy knihy jsou uvedeny níže na s. 217 nn. (Pozn. překl.)

4 Popp, S., *Das Sokratische Gespräch – Eine Methode der diskursiven Begriffsklärung*, Weingarten 2001. Též online: sowi-online e.V., Bielefeld, [http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches\\_gespraech\\_popp.htm](http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches_gespraech_popp.htm).

- Metoda i jí vlastní pravidla by měly být žákům představeny s dostatečným časovým předstihem. Rozhovor se může povést jen tehdy, když s ním účastníci výslovně souhlasí.
- Výsledky jednotlivých fází rozhovoru může písemně zachytit buď vedoucí rozhovoru, nebo předem určený žák, případně lze pracovat i s minutovým protokolem.<sup>5</sup>
- Zápis výsledků rozhovoru lze dobře zachytit i na fólii zpětného projektoru či na plakát.

### Schéma průběhu rozhovoru<sup>6</sup>

Téma	Oznámení či výběr tématu nebo otázky	
Úvod	Předložení příkladu nebo hledání příkladů z běžného života <sup>7</sup> → konkretizace tématu či otázky	<b>Metarozhovor</b> (možný kdykoli) <ul style="list-style-type: none"> <li>• organizace</li> <li>• rušivé vlivy</li> <li>• otázky</li> <li>• průběh</li> </ul>
1. krok	Příklad → hledání jeho vlastností + důvody pro zvolenou otázku či téma = analýza, ale bez diskuse	
2. krok	Shrnutí a uspořádání vyjmenovaných vlastností a důvodů; případně prodiskutování důvodů pro či proti shrnutí vlastností pod jeden určitý nadřazený pojem → konsensus	
3. krok	Hledání dalších příkladů: „Chybí ještě něco?“	
4. krok	Rozlišení náhodných, nutných a dostačujících vlastností → konsensus	
5. krok	Vypracování podstatných kritérií pro definici pojmu → konsensus	
6. krok	Reflexe + ocenění nalezeného konsensu + zapsání stále otevřených dílčích otázek	

### MOŽNÁ TÉMATA PRO SÓKRATOVSKÝ ROZHOVOR<sup>8</sup>

- Smíme se hádat?
- Za jakých předpokladů vzniká vzájemná důvěra?
- Myslíme příliš?
- Žárlivost a svoboda ve vztazích

5 Metoda, při níž jsou v průběhu hodiny určeni postupně tři žáci, kteří zachycují heslovitě průběh diskuse vždy po 10 minut a poté stručně výsledek představí. Srv. Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 37–38. (Pozn. překl.)

6 Podle Horster, D., *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*, Opladen 1994, s. 5565.

7 Příklady → volba příkladu + popis a reflexe příkladu

8 Výběr témat ze Sókratovských týdnů Společnosti pro sókratovskou filosofii (GSP) z let 1987–1994 dle: Krohn, D., Walter, N., „Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 – eine Dokumentation“, in S. Knappe, D. Krohn, N. Walter (ed.), *Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson*, Frankfurt am Main 1996, s. 135–148, lehce zkráceno a citováno dle: Draken, K., „Das Sokratische Gespräch im Unterricht, Bericht aus dem Arbeitskreis von Mechthild Goldstein und Klaus Draken“, *Philosophieunterricht in NRW*, 2001, č. 36.

- Kdy má člověk svobodnou vůli?
- Existují oprávněné nerovnosti?
- Co znamená jednat odpovědně?
- Je vše soukromé něčím politickým?
- Máme odpovědnost za budoucnost?
- Existuje život před smrtí?
- Moc a násilí – dvě tváře téže věci?
- Potřebujeme ideály?
- Měli bychom otázku potratů přenechat pouze ženám?
- Tolerance a lhostejnost
- Jak poznám, že se mýlím?
- Pokud na sebe nemyslím, kdo by pak na mě měl myslet? Ale pokud myslím jen na sebe, k čemu je pak můj život?
- V čem spočívá rozdíl mezi pravděpodobností a pravdou?
- Co znamená ‚smysluplný‘?
- Co je nespravedlnost?
- Je svět logický, nebo je takové jen naše myšlení?
- Existují ctnosti, které by měly určovat náš život?
- Jsou svoboda a stát slučitelné?
- Existují náhodné události?
- Má příroda nějaká práva?
- Imaginace – jsou pro mě nějak užitečné obrazy mé představivosti?
- Co znamená zdůvodnit nějaké tvrzení?
- Existuje rovnost?
- Výhody a nevýhody disciplíny
- Vlastenectví a nacionalismus – jak je hodnotit?
- Co je čas? [...]
- Za jakých podmínek je nejednotnost užitečná?
- Čím narušujeme důstojnost druhých?
- Můžeme poznat realitu?

## LITERATURA

- Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen*, München 2012, s. 94–97.
- Birnbacher, D., Krohn, D. (ed.), *Das Sokratische Gespräch*, Stuttgart 2002.
- Popp, S., *Das Sokratische Gespräch – Eine Methode der diskursiven Begriffsklärung*, Weingarten 2001.  
Též online: sowi-online e.V., Bielefeld, [http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches\\_gespraech\\_popp.htm](http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches_gespraech_popp.htm).
- Horster, D., *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*, Opladen 1994.
- Krohn, D., Walter, N., „Sokratische Gespräche der Philosophisch-Politischen Akademie seit 1966 – eine Dokumentation“, in S. Knappe, D. Krohn, N. Walter (ed.), *Vernunftbegriff und Menschenbild bei Leonard Nelson*, Frankfurt am Main 1996, s. 135–148.
- Draken, K., „Das Sokratische Gespräch im Unterricht, Bericht aus dem Arbeitskreis von Mechthild Goldstein und Klaus Draken“, *Philosophieunterricht in NRW*, 2001, č. 36.

## Barbara Brüningová: Filosofické myšlení na druhém stupni a střední škole. Metody a prostředky.<sup>1</sup>

### POJMOVÁ ANALÝZA

„Kytky tety Jany jsou zase šťastné,“ hlásil František.

„Kytky nemůžou být šťastné,“ řekla pochybovačně Alice, skloněná nad miskou lupínků.

„Teta Jana ráda mluví o kytkách, jako by to byly lidé. Ve skutečnosti ale nemají vůbec žádné pocity. Nemůžou mít žízeň, být smutné nebo šťastné.“

„Je to pravda, mami?“ zeptal se František zklamaně.

„Na to by ses měl spíš zeptat tety Jany,“ řekla maminka, „ta ví o kytkách mnohem víc než my všichni dohromady.“<sup>2</sup>

Tato krátká anekdota, která má k filosofickému uvažování vybídnout především menší děti, může v pozmeněné podobě posloužit i k zahájení diskuse se staršími žáky: jde přitom o otázku, zda schopnost být šťastný můžeme připisovat pouze lidem, protože jednou z jejich bytostných vlastností je rozum, jak zdůrazňoval například Aristotelés, nebo zda mohou něco jako štěstí pociťovat i jiné živé bytosti, jako například květiny či zvířata, jimž rozum nepřisuzujeme.

Dříve, než můžeme tuto otázku učinit tématem filosofické diskuse, je důležité přemýšlet o tom, co štěstí vlastně znamená. Filosofické pojmy jako například štěstí, svoboda či spravedlnost, které používají filosofové v kontextu filosofické tradice a které hrají důležitou roli i v příbězích a pohádkách, jsou totiž víceznačné a vágní. Vykazují vysoký stupeň obecnosti a v různých souvislostech nabývají různých významů, je tedy možné uvést či si aspoň představit více předmětů, u nichž nelze jasně rozhodnout, jestli pod vybraný pojem spadají či ne. Kromě toho se *filosofické pojmy* většinou také používají ve *více významových variantách*, takže v diskusní skupině nepanuje úplný souhlas o jejich užití ve filosofických soudech. Z tohoto důvodu je nutné provést *vysvětlení* neboli *explikaci pojmu*. Ta by měla žákům při filosofickém uvažování ozřejmit, že pojmy nemají jednu pro vždy daný a neměnný obsah, nýbrž že jejich význam závisí na situaci a kontextu. „Běžně děti slyšávají pouze to, že se něco označuje tak a tak, aniž by věděly, jak k těmto označením došlo a že i ony jsou subjekty tvorby pojmů.“<sup>3</sup>

### CÍLE POJMOVÉ ANALÝZY

Filosofické pojmy jako štěstí, svoboda a spravedlnost hrají v mnoha filosofických diskusích hlavní roli, jak ukazuje i naše anekdota. Proto by si měli žáci před diskusí nebo v jejím průběhu ujasnit, jaké různé významy může mít hlavní pojem, který v diskusi používají. Měli by se coby subjekty ve smyslu Ekkeharda Martense domluvit na tom, v jakém kontextu chtějí daný pojem používat, a nespoléhat se nereflektovaně na

1 Brüning, B. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*. Weinheim - Basel - Berlin, Beltz Verlag 2003, s. 43-52.

2 Matthews, G. B., *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1989, s. 23.

3 Martens, E., *Sich im Denken orientieren*, Hannover 1990, s. 45.

významy přejaté odjinud, a to ani z filosofických textů. Přitom je důležité rozlišovat mezi *běžnými významy*, např. štěstí vždy souvisí s dobrým pocitem, a *dalšími pojmovými významy*, které si určitá diskusní skupina stanovila pro problém, jež řeší. Tak může mít pro jednu skupinu filosofujících pojem štěstí význam ve smyslu opojného okamžiku, pro jinou skupinu ovšem ne.

Z práce s pojmy by se při filosofických úvahách ovšem nemělo dělat metodické dogma. Ke slovu by měla práce s pojmy přijít tehdy, když je řešení filosofického problému odkázáno na pojmovou jasnost.

## METODY POJMOVÉ ANALÝZY

Důležitý metodický postup, který můžeme použít již při filosofických úvahách s mladšími žáky, je vysvětlení pojmu. Umožňuje rozložit pojem, jež je třeba vyjasnit (*explicandum*), na různé významy, abychom tím získali přesný pojem (*explikát*). Pomocí vysvětlení pojmu potom rozpracujeme takový význam, o který se chce diskusní skupina v dalším hovoru opírat. Chceme-li například zpřesnit pojem štěstí, vybereme z jeho možných významů takový, jenž dává smysl pro další filosofický kontext.

V návaznosti na tradici analytické filosofie systematizoval anglický filosof John Wilson<sup>4</sup> různé postupy, jimiž lze rozlišovat významy pojmů. Nejběžnějším postupem, který se používá i v jiných předmětech, např. v němčině, je hledání *bytostrných znaků pojmu*, hledání příbuzných pojmů.

*Příbuzné pojmy* upřesňujeme pomocí *typických případů* (příklady podobných situací apod.). Jsou to znaky, které pojem bezpodmínečně musí mít, abychom rozeznali podstatu věci, již označuje. K filosofickému pojmu, jako je např. štěstí, můžeme tedy hledat příbuzné pojmy, které vykazují významové podobnosti s pojmem, jež máme vysvětlit.

Příbuzné pojmy, které štěstí blíže charakterizují, jsou např. pojmy jako splnění přání, dobrý životní pocit či naplněný okamžik. Jako bytostrné vlastnosti pojmu mohou „zůstat vedle sebe v rovnocenném postavení“ a přispět k vyjasnění filosofického problému. Také by bylo možné pokusit se omezit na jednu bytostrnou vlastnost pojmu, což se ovšem podaří jen v nečetných případech. V případě našeho příkladu štěstí by bylo možné pojem štěstí definovat pouze jako dobrý životní pocit a omezit se jen na tento charakteristický znak. Tak jedna žákyně z 10. třídy pravila: „Být šťastný znamená být v souladu se svými nadějemi, přáními a očekáváními.“<sup>5</sup>

Při rozpracování typických případů lze použít více metodických postupů s ohledem na věk žáků a čas, který máme k dispozici:

- a) Především mladší děti mohou jako typické případy vylíčit příklady a situace, které pro ně ztělesňují určitý pojem, jako např. štěstí. Vyučující zapisuje modelové případy s odpovídajícími klíčovými slovy na tabuli (děti mohou samozřejmě tyto klíčové pojmy zapisovat samy).

radost      rodina      mír      svědomí      potěšení      dobrý životní pocit

4 Srv. Wilson, J., *Thinking with Concepts*, Cambridge 1983, zvl. s. 5–18.

5 Rukopis v mém vlastnictví.

- b) Jako *samostatně zvládnutelný postup* pro vymezení modelových případů může sloužit i *zkoumání slovního pole*: žáci samostatně hledají pojmy (podstatná a přídavná jména, slovesa), které je k vybranému pojmu jako např. štěstí napadají. Ke slovnímu poli „štěstí“ patří například pojmy „pocítovat radost a potěšení“, „mít přátele“, „vyhrát v loterii“, „cítit se dobře“, „být na tom dobře“, „užívat si čas“ atd.

Toto rozpracované slovní pole objasňuje mnohost vztahů pojmu, jež máme vjasnit, k jiným pojmům, a ukazuje tak celou šíři významového horizontu.

Slovní pole pak může sloužit jako východisko pro názornou ukázkou, jak je vyjasňovaný pojem příbuzný s jinými pojmy či jak ho lze vůči jiným pojmům vymežit.

V dalším průběhu pojmového přemýšlení musí být slovní pole přepracováno, následuje tedy fáze ověření či třídění pojmů: jaké pojmy slovního pole jsou spolu příbuzné a mohou sloužit jako modelový případ, jaké jsou protikladné a k tomuto účelu tedy nevhodné, kde lze rozlišit nadřazené a podřazené pojmy? Na tomto místě se dále nabízí rovněž metoda vytváření pojmových map (*cluster*), tj. rozpracují se různé provazce pojmů, které spolu souvisejí či stojí proti sobě.

- c) Filosofické pojmy jsou velmi komplexní a nenázorné. Proto obzvláště při filosofování s mladšími žáky pomáhá, učiníme-li z abstraktního pojmu jako např. štěstí pojem názorný a docílíme-li uvedením konkrétních situací toho, aby byl srozumitelný. Učinit pojem názorným znamená začít něčím jednoduchým a k významu dospět v jednotlivých krocích. K tomu se hodí postup deduktivního žebříku, který zahrnuje čtyři stupně a postupuje od abstraktního ke konkrétnímu podle následujícího schématu:<sup>6</sup>

#### 1. stupeň

Abstraktní pojem, hypotéza, tvrzení: štěstí

#### 2. stupeň

Konkretizace: Lidé mohou být šťastní.

#### 3. stupeň

Příklad: Už jsem byl také někdy šťastný.

#### 4. stupeň

Detail příkladu: Když se mnou šla maminka do zoo.

- d) Podobný postup pro *konkretizaci pojmů je tvoření vět*. Tím je analyzovaný pojem uveden do souvislostí a ověřen v různých kontextech: „Vše, co lomcuje celou duší, je štěstí.“ (Arthur Schnitzler). Účelem není prozkoumat pravdivostní obsah vět jako v oblasti logiky, ale přemýšlet o tom, jak kdo pojem obsahově používá. Především s mladšími dětmi lze toto pojmové přemýšlení nejlépe uskutečnit formou vět.

6 Srv. k tomu: von Werder, L., *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften*, Milow 1995, s. 37.

- e) V návaznosti na zkoumání slovního pole je možné vymezit filosofický pojem tak, že najdeme společné znaky s dalšími pojmy. K tomu můžeme využít i přirovnání, analogii a obrazné vyjádření. Žáci hledají znaky vyjasňovaného pojmu, které má společné s dalšími pojmy, a vypracují „*tertium comparationis*“. Přirovnání, analogie a obrazná vyjádření jsou názornější než běžné filosofické definice. Jejich často jednostranné a přehnané formulace podněcují velkou měrou k přemýšlení o obsahu analyzovaného pojmu. Přirovnání může mít podobu: Štěstí je jako... zurčení potůčku (Epikuros); nebo: Největší štěstí na světě je dělit se o noc s krásnou ženou a krásnou oblohou (Napoleon).
- f) K vysvětlení pojmů slouží i strukturní skicy (viz pyramida štěstí), karikatury, symboly a alegorie. Během pojmové analýzy mohou sloužit jako modelové případy, protože zachycují bytostné významy pojmů a pojmy zjednodušují.
- g) Významy pojmů můžeme také prověřit *etymologickým zkoumáním*, při němž sledujeme původní význam slova. Tak například filosofie znamená lásku k moudrosti, což je odvozeno z řeckých slov *filos* (láska) a *sofia* (moudrost). Tento význam se udržel dodnes v tom smyslu, že filosofie je problémová disciplína, která se zabývá fundamentálními otázkami rozumu a jejich významu pro důležité životní otázky.
- Obsahové znaky pojmů můžeme také odhalit analýzou jejich použití v cizích jazycích. Pro štěstí tak najdeme v angličtině slovo „*luck*“ ve smyslu mít štěstí a „*happiness*“ ve smyslu štěstí jako lidské vlastnosti. I ve francouzštině existuje sémantické rozlišení mezi „*fortune*“ a „*bonheur*“.
- h) K obsahovému vymezení pojmu nemusíme uvádět pouze typické případy ve smyslu charakteristických znaků, ale i pojmy s opačným významem nebo, jak se říká odborně, kontradiktorické a korelující pojmy, které pomáhají ukázat, jakou oblast významů analyzovaný pojem nepokrývá, tj. že je možné nějaké významy od počátku vyloučit.
- Při tomto postupu hledáme pomocí odporujících si případů pojmy, jež tvoří opak druhého pojmu. V našem příkladě by bylo opakem štěstí neštěstí, uvést bychom ale mohli i další opačné pojmy jako utrpení či nespokojenost.
- i) Podobně jako u typických případů mohou žáci prověřovat význam opačných pojmů pomocí vět či protipříkladů. Záleží přitom vždy na tom, jakou roli má hrát pojmová analýza při vyjasňování pojmu a kolik na ni máme času.
- V návaznosti na zkoumání slovního pole v některých případech také pomáhá hledat u příbuzných pojmů znaky, kterými se od sebe jednotlivé pojmy naopak liší, aby se vyjevil vlastní význam každého jednotlivého pojmu. Tak existuje například rozdíl mezi štěstím a radostí. Radost se vztahuje na konkrétní předmět (mít radost z něčeho) a zpravidla mívá kratší trvání, zatímco štěstí zahrnuje určitou kvalitu života, která může trvat delší dobu. Rozlišení mezi příbuznými pojmy vede k přesnějšímu vymezení významové oblasti analyzovaného pojmu.
- j) Další postup pojmového vyjasňování využívá *hraniční případy*. Naše každodenní zkušenosti neposkytují pokaždé dostatečný podklad pro zpřesňování pojmů, ne-

můžeme tedy vždy jasně stanovit hranice pojmů na základě typických případů či protipříkladů. Proto je někdy třeba pracovat s *vymyšlenými případy*, které jsou mimo dosah smyslové zkušenosti a kladou vysoké nároky na představivost. John Wilson vysvětluje tento postup na příkladu pojmu „člověk“: „V praxi můžeme člověka přesně odlišit od strojů, opic nebo zeleniny atd. Když ale chceme najít přesná kritéria pro vymezení nějakého pojmu, musíme se zabývat jinými případy, jež vyžadují představivost a mají blíže spíš k science-fiction než k opravdovému životu. Představme si tedy, že stovky kilometrů pod zemským povrchem žijí bytosti, které vypadají víceméně jako lidé, jsou inteligentní, nemají ale žádné pocity ani umění a nikdy si z ničeho neumí udělat legraci. Označili bychom je za lidi?“<sup>7</sup>

Tento myšlenkový experiment by nás měl přivést k zamyšlení nad bytostnými znaky pojmu člověk. Patří k těmto znakům například pocity či původ na planetě Zemi?

- k) S hraničními případy úzce souvisí i *vymýšlení nových pojmů*. Při filosofickém myšlení totiž nejde jen o to, že v pozměněných situacích používáme pojmy novým způsobem. Často potřebujeme pro tvůrčí myšlenky i tvůrčí pojmy, které „staré“ pojmy rozšíří nebo nově poskládají. Tímto postupem dáme prostor samostatnému myšlenkovému výkonu filosofujícího jedince, neboť vytvoří nový pojem neutralizací znaků starého pojmu. Tak například přemýšlely děti v diskusi o vnitrozemské bytosti, navržené Wilsonem jako příklad, o tom, co pro ně znamená „člověk“. Na závěr vzniklo nové sousloví pro pojem člověka, jež označily jako „myslicího čtyřnožce“.
- l) Dosud uvedené postupy vysvětlení pojmu slouží k vypracování explikátu a stanovení jednoho či více bytostných významů pojmu, které jsou důležité pro další filosofickou diskusi o problému. Poté můžeme provést i *explikaci pojmu*, tedy zařazení analyzovaného pojmu do systému dalších pojmů, aby se jeho používání ve filosofickém kontextu opíralo o pravidla.

Explikace pojmu se provádí pomocí *klasifikačních pojmů*, které explikovaný pojem zařazují do určité třídy pojmů, vznikají tak tedy *pojmové sítě*. Pojem štěstí je tudíž možné společně s pojmy jako radost či spokojenost zařadit pod nadřazený pojem „zdařilý život“. Tomuto postupu se také říká *vymezení rozsahu pojmu*, při němž by se měly odhalit společné vlastnosti všech pojmů. V rámci této klasifikace lze pojmy také hierarchizovat, což se v didaktice označuje jako *pojmová pyramida*.<sup>8</sup> Při tomto postupu se různým významům pojmu přízná rozdílná váha, tj. odliší se podstatné znaky od těch méně důležitých: význam „cítit se dobře“ má pro štěstí větší hodnotu než například význam zdraví. To pro štěstí může, ale nemusí být důležité.

7 Wilson, J., *Thinking with Concepts*, cit. d. (pozn. č. 4), s. 32 – 33.

8 Srv. k tomu Brüning, B., „Können Blumen glücklich sein? Eine Ethikstunde mit Fünfklassern in St. Petersburg“, *Ethik & Unterricht*, 1995, č. 3, s. 27.





Uvedené postupy pojmové analýzy nejsou samoučelné. Měly by být použity ve filosofické diskusi jako metoda, která pomáhá při vyjasnění filosofického problému. „Nemůže se pokaždé dít všechno. Učitel by se ale měl pokusit [...] využít celé spektrum postupů. Přitom je dobré, když žáky pokaždé seznámí s tím, jak postupuje a proč zvolil určitou metodu.“<sup>9</sup>

Některé filosofické pojmy musí do diskuse uvést vyučující. Tak je tomu například v případě, když je třeba žákům vysvětlit filosofický pojem, který je pro daný text či teorii klíčový, v kontextu celé teorie. Příkladem může být pojem odcizení u Georga W. F. Hegela a Karla Marxe. Přitom je možné využít například deduktivní žebřík nebo slovní pole, záleží na obtížnosti pojmu. Důležité je, aby byl klíčový pojem usouvztažen s dalšími filosofickými pojmy, jež v daném textu či teorii hrají důležitou roli. To žákům pomůže vyjasnit si jeho významový horizont.

#### DIDAKTICKÉ PODNĚTY K POJMOVÉ ANALÝZE

Kant vycházel z toho, že učitelé, kteří chtějí žáky podnítit k filosofickému myšlení, se musejí v první řadě naučit, jak se správně ptát, aby pomáhali přivést na svět vlastní myšlenky samotných žáků.<sup>10</sup>

Takové otázky mířící na významový obsah pojmů mohou být například:

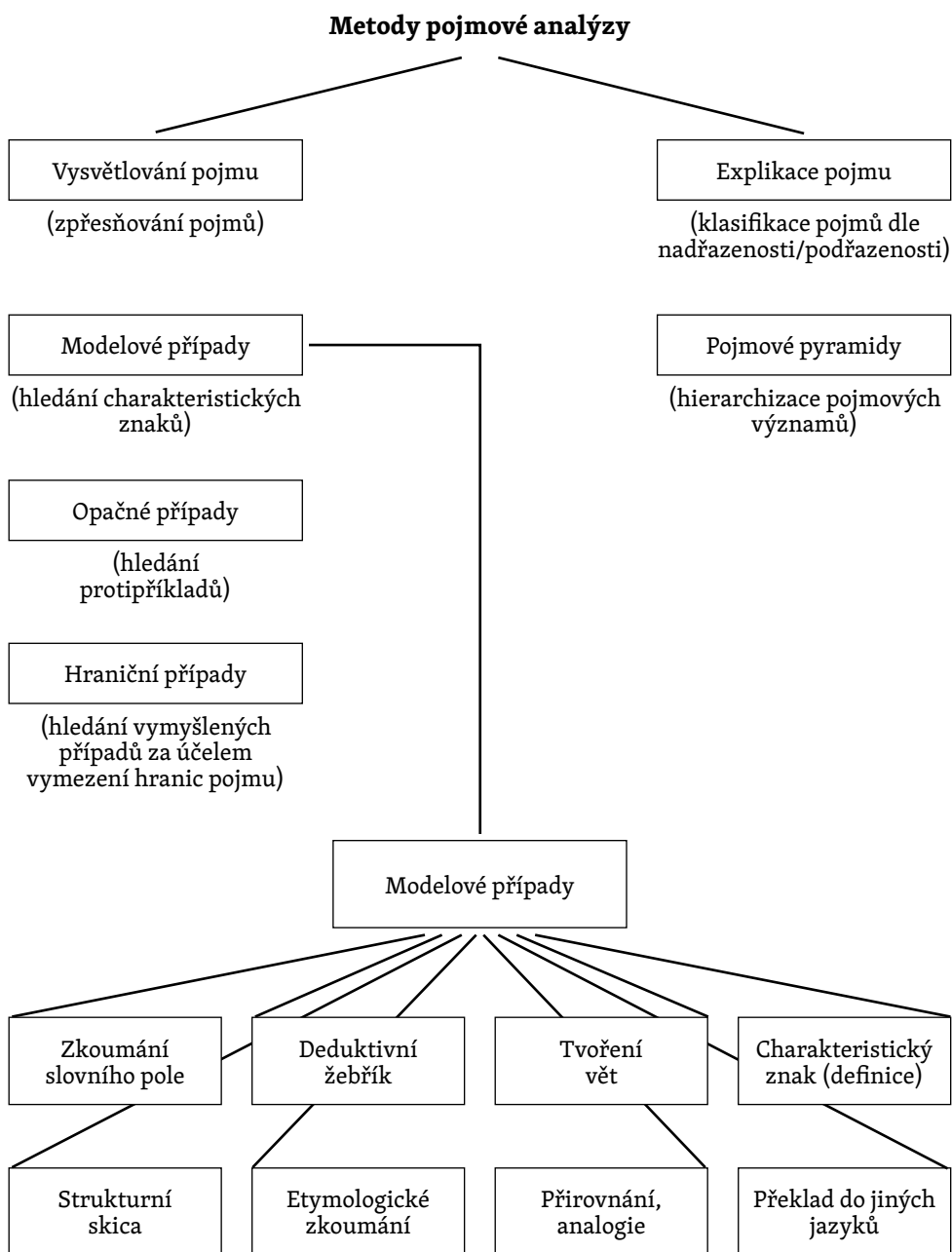
- Co máš na mysli pod slovem/pojmem...?
- Znáš nějaké další slovo/pojem pro...?
- Kdy/v jaké situaci už jsi tento pojem použil? Můžeš uvést příklad?
- Co mají pojmy, které jsi použil, společného?
- Čím se tyto pojmy liší?
- Znáš nějaké slovo/nějaký pojem, který vyjadřuje opak slova/pojmu...?
- Znáš slova/pojmy, jež jsou příbuzné se slovem/pojmem...?
- Jaký význam z těch, které jsme dali dohromady/spolu našli, považuješ za nejdůležitější?
- Je pojem... víceznačný?
- Vzpomeně si na nějaký příběh, ve kterém hrálo slovo/pojem... důležitou úlohu? Jakou funkci plnilo toto slovo/pojem v uvedeném příběhu?

9 Engels, H., „Zum Umgang mit Begriffen im Philosophieunterricht“, in *Kerncurriculum Philosophie*, Soest 1998, s. 132.

10 Srv. Kant, I., „Metaphysik der Sitten“, in *Werke*, sv. VIII, Frankfurt am Main 1977, s. 618.

Ve filosofické tradici se pojmy nejčastěji vyjasňují jazykovými prostředky. Jejich rozmanitý významový kontext lze však ukázat i pomocí vizualizačních metod a her.

### METODY POJMOVÉ ANALÝZY – PŘEHLED



**LITERATURA**

- Brüning, B., „Können Blumen glücklich sein? Eine Ethikstunde mit Fünfklassern in St. Petersburg“, *Ethik & Unterricht*, 1995, č. 3, s. 27.
- Brüning, B. *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, Weinheim – Basel – Berlin 2003, s. 43–52.
- Engels, H., „Zum Umgang mit Begriffen im Philosophieunterricht“, in *Kerncurriculum Philosophie*, Soest 1998, s. 132.
- Kant, I., „Metaphysik der Sitten“, in *Werke*, sv. VIII, Frankfurt am Main 1977, s. 618.
- Martens, E., *Sich im Denken orientieren*, Hannover 1990.
- Matthews, G. B., *Philosophische Gespräche mit Kindern*, Berlin 1989.
- von Werder, L., *Kreatives Schreiben in den Wissenschaften*, Milow 1995.
- Wilson, J., *Thinking with Concepts*, Cambridge 1983.

## Volker Haase: Písenná argumentace ve vyšších ročnících gymnázia. Elementární vytváření kompetence a hodnocení zaměřené na výstup<sup>1</sup>

[...]

### KRITICKÝ ROZBOR

Téma tohoto článku vychází z pozorování, že žákům často až do maturity dělá obtíže vyjádřit vlastní stanovisko v koherentně strukturovaném, obsahově přesvědčivém textu, odborně zvládnutém i z hlediska etické argumentace. Podobné obtíže mohou nastat i v případě, kdy mají žáci podat nějaký souhrnný výkon ústně. Abych tento stav vysvětlil, nejprve ukážu,<sup>2</sup> že oborově specifické dovednosti písenné argumentace nemohou být ve výuce vůbec cíleně podporovány, protože pro ně nebyly dosud vytvořeny dostatečné oborově didaktické základy. V návaznosti na tento kritický rozbor odvodím ve druhém kroku návrhy pro efektivnější postupný nácvik osvojování kompetence pro písennou argumentaci. Z popisu vhodných metod, které žáci mohou postupně sami využívat, vyplývají i jednotlivá hodnotící kritéria zaměřená na osvojování kompetence.

[...]

### CVIČENÍ PRO ZPROSTŘEDKOVÁNÍ ELEMENTÁRNÍCH DÍLČÍCH KOMPETENCÍ

Mylný závěr, že k vydařené písenné argumentaci dospějeme, když si zkrátka poznamenujeme argumenty, které jsme si jednotlivě připravili podle analytického vzoru, má své nešikovné dvojče. Mám na mysli předpoklad, že psaní *per se* musí vést k reflexivnímu pomalejšímu uvažování a pečlivé argumentaci.<sup>3</sup> Na písenné vyjadřování tím jsou kladeny vysoké metodické nároky, kterým nemůže ve skutečných podmínkách výuky dostat. Pokud se žáci nemohou emocionálně vcítit do předmětu, nad nímž se mají písenně zamyslet, pokud kromě toho nedisponují technikami potřebnými k tomu, aby si vytvořili dostatečné vlastní představy o tématu a rozvinuli je do logického celku, nebo pokud se jim to pod tlakem školní práce prostě nedaří, pak je vždy dobrá rada drahá a málokdy dostupná. Je proto důležité vyvinout speciální metody, které lze procvičovat a které pomohou uvedeným problémům lépe čelit. Zároveň by mělo toto řemeslné náčiní vykazovat oborově specifické zaměření.

1 Haase, V., „Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. Elementarer Kompetenzaufbau und outputorientierte Bewertung“, *ZDPE*, 2011, č. 2, s. 114–123.

2 Z důvodu malé relevance první části pro české čtenáře zařazuji do antologie až další část textu. (Pozn. překl.)

3 Takovéto vyjádření např. in Rösch, A., „Das philosophische Tagebuch. Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“, *Ethik & Unterricht*, 2006, č. 1, s. 58 n.; Wiesen, B., „Schreiben im Philosophieunterricht – aber was? Der Roman ‚Balupause‘ als Schreibanlass“, *Ethik & Unterricht*, 2004, č. 3, s. 22 n.

Následující metodické pomůcky jsou pojaty jako řada základních stavebních kamenů, které lze na sebe postupně skládat. Částečně se jedná o konkretizace a systematická propojení již známých návrhů, částečně o zcela nové nápady.

#### EXPLORATIVNÍ POSTUP OTÁZEK „PROČ?“

Než se může žák smysluplným způsobem argumentačně vyrovnat s nějakým problémem, musí ho kognitivně strukturovat a nalézt k němu vlastní předběžné stanovisko. V didaktice němčiny se v tomto smyslu široce využívá postup, při němž se problém, který se má písemně zpracovat, nejprve analyzuje pomocí základních otázek.<sup>4</sup> Mnoho relevantních aspektů, jež tímto způsobem získáme, zůstane ale při dalším myšlenkovém postupu nevyužito, protože se je žákům kvůli heterogenitě získaných podkladů nepodaří zapojit do smysluplné textové struktury. Tyto úvahy zároveň většinou nejsou tak podrobné, jak by bylo pro skutečné proniknutí do problému a jeho vnitřních vztahů potřeba. Proto se zdá vhodnější nepoužívat ve výuce etiky povrchně celé spektrum otázek, ale zaměřit se primárně na jeden typ otázek. Kromě sókratovského „co“ je zde užitečné zejména „proč“.<sup>5</sup> Smysluplné je postupovat přitom ve dvou po sobě jdoucích krocích. Na věcné rovině se tímto způsobem podaří velmi rychle uchopit relevantní motivy a souvislosti jednání u konkrétního příkladu. Otázka „proč“ tak slouží nejprve reproduktivnímu pohybu myšlení. Na rovině zdůvodnění potom žáci problémový případ dále konstruktivně zpracovávají. Často přitom již poté, co otázku jen párkrát zopakují, dospějí ke svým osobním neuvědomovaným přesvědčením či na hranice svého kauzálního poznání světa, do něž posuzovaný případ zasazují. Když stojí v takovém bodě, za který (prozatím) nemohou pokračovat dále, měli by nalézt na první „proč“ novou odpověď a od ní opět postupovat hlouběji. Po několikerém zopakování tohoto explorativního postupu je možné vytržít to, co je nepotřebné, nebo se zaměřit na důležité úvahy, strukturovat je a přetvořit. Tento postup ilustruje příklad z výuky na vyšším stupni gymnázia (příloha 1).

Těchto výsledků lze zpravidla dosáhnout v průběhu pěti minut. Při první práci s metodou lze vše také vyzkoušet společně s celou třídou: žáci jeden po druhém odpovídají na otázku „proč“, musejí přitom ale navázat na odpověď předchozího žáka. Toto cvičení podporuje soustředění, je zábavné a má soutěživý charakter. Žáci si musejí velmi přesně naslouchat, mohou obdivovat spontánní nápady a investovat energii do toho, aby oni nebyli těmi, u koho se řada myšlenek přeruší. Všechny odpovědi je nejlepší zapisovat, aby byly k dispozici pro další analýzu a písemné zpracování. Společná reflexe odhalí mimo jiné také důvody jednotlivých přerušení argumentační řady (v příloze jsou tyto důvody uvedeny v hranatých závorkách). Ty odkazují na to, kdy se jednotlivé myšlenkové postupy předběžně obsahově uzavřely či kdy se veškeré momentální porozumění problému u žáků vyčerpalo. Dále je možné v následné diskusi zaměřit pozornost žáků na různé typy argumentů, které byly v zápalu boje používány nevědomky (viz argumentační blesk). Kromě toho je možné explicitně vztáhnout intuitivní narážky na tradiční filosofické proudy (v uvedeném příkladu: Kant a Hobbes)

4 V němčině „W-Fragen“, tedy otázky „Kdo?“, „Co?“, „Kde?“, „Kdy?“, „Jak?“, „Proč?“, které všechny začínají stejným písmenem. (Pozn. překl.)

5 Srv. von Werder, L., „Philosophieren durch Schreiben. Ein Tagebuch-Projekt“, ZDPE, 2002, č. 2, s. 146–151.

k příslušným autorům. Jedním z nejdůležitějších poznatků by ale mělo být poznání, že strnulá a často zdouhavě vytvářená struktura argumentačního kruhu, která většinou žáky stojí mnoho času a úsilí, není vůbec nutná k tomu, abychom dospěli k celé řadě souvisle zdůvodněných argumentů. Při tomto přemýšlení formou otázek také zřetelněji vyvstanou nedostatky ve znalostech, takže je možné se jim buď vědomě vyhnout, nebo je lze ještě před písemným zpracováním argumentace vykompenzovat vyhledáním příslušných informací.

## METODA ALE

Prokázalo se, že drobná omezení a relativizace platnosti vlastních postojů dobře působí na myšlenkovou jasnost, argumentační pevnost stanoviska a vztah k realitě stanoviska jako celku.<sup>6</sup> Žáci jsou schopni najít takové výhrady, a to zejména když při druhém čtení na libovolných místech doplňují věty, které začínají na „Ale...“. Tato metodická pomůcka jim může usnadnit oddělit jednu část vědomí od vlastního mínění, s nímž se potom coby kritická instance konfrontuje. Vznikají tak argumentační námitky, které žáci stále častěji sami sobě kladou. Na začátku ale mohou vyvstat i v dialogu s dalšími žáky. Přírozeným způsobem vybízejí k zamýšlení nad opačnými stanovisky, umožňují zahrnout do úvah i to, o čem dosud žáci nepřemýšleli, a pomáhají přitom zacetit obávané „mezery v argumentaci“ přijatelným a zároveň životu blízkým obsahem. Především ale i ony vedou k tomu, aby se žáci osvobodili od „argumentačního kruhu“ s jeho přísnými pravidly, který nepředpokládá námitky ani omezení. Vznikající texty jsou díky tomu autentičtější a přitom diferencovanější.

## ARGUMENTAČNÍ BLESK

Z výuky mateřského jazyka žáci většinou neznají rozlišení různých typů argumentů, které je ovšem pro morálně-etické diskuse rozhodně relevantní.<sup>7</sup> Pokud odpovídajícím způsobem nezlepšíme povědomí žáků o různých typech argumentů, používají nejčastěji argumenty z následků, za nimiž ovšem většinou stojí nevyjasněná normativní, autoritativní a emotivní odůvodnění. Kromě toho ne zřídka zaměňují tyto typy s fakty. Zařazení různých druhů argumentů do psaného textu může být velmi přínosné. Předtím se ale musíme detailně seznámit s jejich povahou a rozvinout si cit pro možnosti jejich smysluplného použití s ohledem na kontext. Toho můžeme docílit metodou *argumentačního blesku* (viz příloha 2). Soudě dle zkušenosti, připadá žákům použití tohoto schématu většinou relativně jednoduché díky opravdu velké flexibilitě, s jakou mohou různé argumenty kombinovat. Pokud se s tím spokojíme, vzniknou jednoduchá tvrzení, která díky širší navzájem propojených důvodů představují průřez

6 Srv. Graf, G., Harst, W., *Zur Didaktik und Methodik der Erörterung*, Stuttgart 2006, s. 22 n. Tento moment je pro argumentování konstitutivní. Srv. Winkler, I., *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Frankfurt am Main 2003, s. 33.

7 Srv. Pfeifer, V., *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine der integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2009, s. 176. [Pfeifer uvádí následující typy důvodů používaných pro podporu argumentů v eticky zaměřených diskusích: „fakt (protože je Kurdka...‘), pocit (‘protože se stydím‘), možný následek (‘protože by mohla trpět...‘), morální kodex (‘protože slib se má dodržet...‘), morální kompetence (‘protože učitel to řekl...‘), svědomí (‘protože svědomí mi přikazuje...‘)“. Pozn. překl.]

momentální krajinou osobních postřehů k tématu. Díky tomuto charakteru jsou taková tvrzení obzvláště úderná. Neotvírají totiž jen rozličné přístupy k problému, ale oslovují i různé „uši“ a různé zažitě způsoby vnímání.<sup>8</sup> Silné působení je jedním z důvodů, proč jsem pro tuto metodu zvolil název argumentační blesk. Označení ale odkazuje i na podobnost s diskusní metodou „blesk“, při níž všichni účastníci v rychlém sledu sdělí několik málo pro ně obzvláště důležitých tvrzení, čímž vznikne podobně bohatý celkový dojem. Z tvrzení, která žáci při použití argumentačního blesku vytvoří, lze ovšem sestavit i delší texty, aniž bychom ztratili „červenou nit“. Je k tomu třeba využít různé dílčí složky jako myšlenkové směry, které můžeme dále argumentačně rozvinout a dovysvětlit. Autentické jádro původního tvrzení přitom zůstane zachováno.

### ARGUMENTAČNÍ SCHÉMA

Jako metoda porozumění filosofickým textům se osvědčil vizualizační postup tzv. argumentačního schématu. Stejný postup může pomoci i při psaní vlastního argumentačního textu.<sup>9</sup> Pokud s tímto schématem pracuje několik žáků společně na jednom listu papíru či plakátu přichyceném na zeď, jde o variantu psaného rozhovoru.<sup>10</sup> Doprostřed papíru zaznamenáme tezi, od níž se potom do všech směrů rozvětvují další myšlenky. Na rozdíl od myšlenkové nebo pojmové mapy musejí ale žáci vyjasnit argumentační funkci každého připsaného nápadu. Když žáci píší různými barvami, může se úkol, spočívající ve snaze doplnit co nejvíce argumentů, vysvětlení, citátů, příkladů a námitek na všechna představitelná místa ve flexibilním uspořádání, stát soutěží. Případně spolu mohou různé skupiny prostřednictvím plakátů následně diskutovat. V obou případech poskytuje žákům grafické zpracování přehled o argumentačním celku. Tak vznikají výklady, které vykazují poměrně vysokou míru obsahové soudržnosti a myšlenkové preciznosti. A také tato metoda opět přispívá k uvolnění úzkého korzetu *argumentačního kruhu*. Protože praxe výuky němčiny tento korzet utahuje zpravidla většinou velmi těsně, těsněji, než si to didaktika již delší dobu přeje, je toto uvolňování procesem, jenž přesto potřebuje nějaký čas. Výsledky ale potom stojí za pozornost.

### SYLOGISMUS A TOULMINOVO SCHÉMA JAKO OVĚŘOVACÍ POSTUP

O správnosti závěrů vyvozených v argumentačním textu bylo dosud řečeno jen málo. Zde je třeba poukázat na to, že mnou navržený zásobník metod samozřejmě nečiní základní znalosti a dovednosti žáků v oblasti formální logiky nadbytečnými. Tyto znalosti a dovednosti musejí ale zůstat v mezích, které žákům umožní přicházet s opravdu vlastními, obsahově vydatnými úvahami. Když si žáci připravují písemnou argumentaci, měli by z tohoto důvodu sahat po formálních vzorcích, jako je sylogismus či Toulminovo schéma,<sup>11</sup> až v pozdější fázi, a sice při ověřování. Pak by bylo třeba

8 Srv. Schulz von Thun, F., *Miteinander reden. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, sv. 1: *Störungen und Klärungen*, Reinbek 1981, s. 44–61.

9 Srv. Pfeifer, V., *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine der integrativen Wertevermittlung*, cit. d. (pozn. č. 7), s. 149–151.

10 Srv. Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 98–105.

11 Jedná se o argumentační schéma, které snáze umožňuje ověřit obsahovou platnost argumentu, neboť výslovně rozlišuje faktické a sporné premisy, u sporných premis vyžaduje jejich odůvodnění. Po-

kontrolovat, zda vlastní výklad naplňuje všechny předpoklady stanovené v těchto vzorcích, aby se všechny závěry jevíly co nejpřesvědčivěji. Alespoň nejdůležitější části myšlenkového souhrnu by mělo být případně možné jako způsob ověření formulovat v podobě sylogismů nebo Toulminova schématu.

## SEZNAM SYNONYM K PERFORMATIVNÍM SLOVESŮM A SPOJKÁM

Jasně, logicky správné a přesvědčivé písemné pojednání není ovšem pouze dílem dobře připravené myšlenkové kostry sestavené na základě obsahových souvislostí, ale také dílem jazykové realizace, která si je vědomá své argumentační stránky a cíleně vede čtenáře. Obě funkce mohou pomoci naplnit *performativní slovesa* a odpovídající spojky.<sup>12</sup> Díky nim provádí pisatel transparentním způsobem řečové akty, jež se obsahově shodují s různými prvky argumentace. Pisatel si může případně ve fázi nácviku vypomoci odpovídajícím seznamem sloves.<sup>13</sup> Ten může sloužit i jako nabídka synonym, která se hodí k jednotlivým řečovým aktům, a umožnit tak při psaní textu větší jazykovou pestrost.

## JEDNODUCHÁ ŘEČOVÁ CVIČENÍ

Že mohou být jazykové obrazy východiskem a pomůckou pro pochopení filosofického myšlení, ukázala oborová didaktika v posledních desetiletích dostatečně. Že jsou obrazná vyjádření prostředky, které argumentační text ožívují, vybavují další úrovní smyslu a dodávají mu osobní tón, je i beztak nábílední. V praxi je ovšem spojení argumentace a rétoriky jedním z nejtěžších výkonů, jež můžeme od žáků při psaní požadovat. Tím spíše musíme metodicky uvědoměle připravovat kroky vedoucí ke splnění tohoto úkolu. Za tímto účelem lze v první fázi doporučit jednoduchá cvičení na práci s jazykovými obrazy.<sup>14</sup> Ve druhém kroku je možné tato cvičení začlenit do tvorby argumentačního textu, lze je ale také využít jako osobní myšlenková přiblížení se k tématu, o kterém se má pojednat. Pro oba způsoby využití se nabízí nejprve *formulační ping-pong*. Jeho cílem je rozvinout cit pro to, kolika možnými způsoby je možné popsat fenomén, jenž se má argumentačně prozkoumat. I tuto hru může hrát skupina: účastníci postupně říkají pojmy, které mají stejný hlavní význam. Hra trvá tak dlouho, dokud nikoho už žádné vhodné slovo nenapadá.<sup>15</sup> Pokud vyučující slova zároveň zapisuje, lze poté zkoumat rozličné, pozitivní i negativní významové nuance pojmů. Tato analýza mimo jiné otvírá pohled na skryté stránky zkoumaného problému. Kromě toho se synonyma hodí jako jazyková obměna při pozdějším formulování textu. Obě funkce plní rovněž *brainstorming*, při kterém žáci asociativně vytvářejí

drobnější popis v češtině viz Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce], Praha, FF UK 2017, s. 158 n. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140055390/?lang=cs>. Cit. 13. 5. 2017. (Pozn. překl.)

12 Srv. Engels, H., „Handwerkliches zum Schreiben über Texte. Eine metasprachliche Formulierungshilfe“, *Ethik & Unterricht*, 2004, č. 3, s. 4–10.

13 Autorův seznam sloves zde neuvádím, podobný je obsažen v této antologii v rámci metod M. Wittschiera, viz s. 197 nn. této antologie. (Pozn. překl.)

14 Srv. mj. Kurpierz, S., „Mit Metaphern auf Reisen. Ein konstruktivistischer Vorschlag für kreatives Philosophieren“, in J. Rohbeck (ed.), *Didaktische Transformationen*, Dresden 2003, s. 110–138.

15 Srv. Herrmann, M.A. kol., *Schlüsselkompetenz Argumentation*, Paderborn 2011, s. 48 n.



metafory, přirovnání, analogie a symboly, jež v nich klíčové slovo zkoumaného tématu vyvolává. Zvláštní variantu představuje *tvorba sloganů*. Při ní jde o to vyjádřit hlavní tvrzení nebo argument pokud možno jednou jedinou pregnantně zformulovanou větou obsahující obzvláště působivé obrazné přirovnání. K tématu preventivního uchovávání dat by mohl slogan znít: „Kdo chce mít skleněné občany, musí vědět, jak rychle se sklo rozbije, když na něj dopadne policejní obušek.“<sup>16</sup>

### DŮKLADNĚJŠÍ PŘEDSTRUKTUROVÁNÍ PROCESU PSANÍ

Všechna dosud uvedená cvičení mohou sloužit sama o sobě jako výchozí bod pro napsání vlastního argumentačního textu. Máme-li dostatek času na přípravu i výuku, může být ovšem přínosné, když některé nebo i všechny metody postupně propojíme. Tak může myšlenkové jádro *argumentačního schématu* sestávat z teze, kolem které na plakát vizuálně uspořádáme různé prvky vzešlé z *argumentačního blesku*. Přitom můžeme ostatně vyplnit místo pro argument autority poukazem na pozici nějakého filosofa (např. na základní tezi kategorického imperativu). Z každého kruhu na plakátu může pak vést argumentační rozvětvení sestavené na základě otázek „proč“. Když budeme argumentaci promyšlet podruhé, můžeme na klíčová místa doplnit *námitky*. Kromě toho je dobré aspoň hlavní závěr plynoucí z různých částí argumentu přezkoumat co do logičnosti vyvození porovnáním se *sylogismem* nebo *Toulminovým schématem*. Na závěr je dobré podívat se, které související prvky lze stručněji *vyjádřit obrazně*.

### SHRNUTÍ: ZÁKLADNÍ KOMPETENCE JAKO HODNOTÍCÍ KRITÉRIA

Z následující sady kritérií ještě jednou souhrnně vyplývá, jaké dílčí základní kompetence písemné argumentace navržené metody rozvíjejí. Tabulka by měla sloužit k sebereflexi žáků ve smyslu vzrůstající odpovědnosti, se kterou se mají metodám učit, formulace jsou proto v první osobě jednotného čísla. V druhé osobě singuláru mohou ale jednotlivé aspekty použít i spolužáci či vyučující při poskytování zpětné vazby k napsanému textu.<sup>17</sup>

16 Tamtéž, s. 52 n.

17 Srv. podobné úvahy u: Spinner, K. H., „Was gehört zu einer guten Argumentation? Von fremden Texten zum eigenen Schreiben“, *Praxis Deutsch*, 2007, č. 203, s. 21–24.

SADA KRITÉRIÍ: PÍSEMNÁ ARGUMENTACE						
Umím...	++	+	+/-	-	-	Metoda pro procvičení
1. vytvořit si vlastní diferencovaný názor na problém.						argumentační blesk
2. nalézt dostatečné množství argumentů pro své stanovisko.						
3. smysluplně uspořádat různé typy morálních argumentů.						
4. uvědomit si hranice vlastního poznání tématu.						otázky „proč“
5. dospět od svého stanoviska k hodnotám, ze kterých vychází.						
6. své argumenty srozumitelně opřít o další vysvětlení.						
7. vyvodit logicky správné závěry.						ověřovací postup: sylogismus/Toulminovo schéma
8. zahrnout do své argumentace protiaargumenty.						metoda ALE
9. své stanovisko případně odůvodněně přehodnotit.						
10. navzájem na sebe úvahy smysluplně napojit.						argumentační schéma
11. spojit své myšlenky do jazykově srozumitelného celku.						seznam synonym
12. vědomě jazykovými prostředky zapůsobit na čtenáře.						
13. vytvořit zvláštní účinky vhodnými obrazy.						formulační pingpong, tvorba sloganů

Na tomto místě mi připadá důležité učinit ještě dvě závěrečné poznámky. První se týká rozšíření metodického nácviku o učební postup zaměřený na chyby. Sebehodnocení žáků ve výše uvedených kategoriích nejlépe podpoříme, když písemné výtvo-ry či jejich přípravné náčrty vzešlé z použití uvedených metod společně podrobně projdeme, upozorníme na typické chyby a vybrané příklady vylepšíme.<sup>18</sup> Přitom bychom se měli přednostně zaměřit na problémy, které se vyskytují poměrně často či které výrazně snižují výslednou kvalitu argumentačního textu. Tyto problémy lze přiřadit k jednotlivým dílčím kompetencím z tabulky. Vhodné je zejména ověření argumentů s ohledem na jejich bezrozpornost u intersubjektivně přijímaných hodnot

18 Srv. Baumann, J., Ludwig, O., „Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung“, *Praxis Deutsch*, 1990, č. 99, s. 25.

a morálních intuicí (bod 1) a obecně přístupného vědění (bod 4). Dále bychom měli prozkoumat bližší vysvětlení argumentů napjatě oscilující mezi dvěma póly – nutností a praktickou redundancí (bod 6). Samo sebou je také třeba hledat logické mezery (bod 7), jednostranný pohled (bod 8) a nepřipustné zobecňování (bod 9). V hotových argumentačních textech se také často objevuje obsahové opakování tam, kde by byla na místě další vyvození (bod 10).

Druhá poznámka se týká toho, jak chápat hodnotící postup spojený s použitím sady kritérií. V závěrečných písemných pracích v hodinách etiky jsou u dílčích úloh, jež vyžadují písemnou argumentaci, uvedeny body. Znamka ovšem není skutečně validním měřením výkonu, pokud nejsou tyto body „holisticky“ udělovány dle kritérií kvality, jaká jsou např. uvedena výše, ale vztahují se k jednotlivým pasážím textu. V tom případě pak většinou hodnotící učitel podstupuje riziko, že bude hodnotit spíše formální přítomnost spočítatelných částí argumentu, jak je například požaduje argumentační kruh, a ne obsahovou stránku textu a jeho přesvědčivost jako celku. „Holistické“ hodnocení argumentačních textů ale předpokládá texty určité délky. Při zadávání písemných prací či větších domácích úkolů bychom to měli aspoň čas od času zohlednit tím, na co budeme klást důraz.

## PŘÍLOHY

### 1. EXPLORATIVNÍ POSTUP OTÁZEK „PROČ“

#### Příklad:

#### Podílet se, nebo ne?

Představte si, že pracujete v knihovně a máte na starosti půjčování knih. Přítel vás poprosí, zda byste ho nechali pronést ven jednu těžko sehnatelnou příručku, kterou by rád měl doma. Mohli byste nesouhlasit z různých důvodů.<sup>19</sup>

#### Výsledky:

- **1. linie odůvodnění:** Mohl bych v tomto případě přijít o práci. *Proč?* Jedná se o trestný čin. *Proč?* Bylo by to proti zákonu, a to je špatné. *Proč?* Každý musí dodržovat zákony. *Proč?* Každý přece chce, aby byla chráněna jeho práva. *Proč?* Protože jinak by to vedlo k válce všech proti všem. *Proč?* Protože by pak už nikdo nikomu nevěřil. *Proč?* [ukončení evidentní]
- **2. linie odůvodnění:** Porušil bych příkaz nekrást. *Proč?* Je to napomáhání krádeži. *Proč?* [ukončení evidentní]
- **3. linie odůvodnění [morální zhodnocení předchozího]:** Je to napomáhání krádeži, a to není o moc lepší než krádež samotná. *Proč?* Člověk se stane spoluvívníkem. *Proč?* Bez jeho pomoci by kniha nemohla být ukradena. *Proč?* [ukončení kvůli evidenci]
- **4. linie odůvodnění:** Nejedná se o skutečnou přátelskou pomoc. *Proč?* Přátelství patří ke štěstí každého člověka; toto chování by mě ale mohlo učinit nešťastným. *Proč?* [ukončení kvůli opakování předchozího]

19 Citováno z Brüning, B., *Recht, Gerechtigkeit, Menschenrechte*, Berlin 2001, s. 34.

## 2. ARGUMENTAČNÍ BLESKY

### **Případ Hannah Jonesové**

Osud třináctileté dívky dojal celý svět. Hannah Jonesová chce konečně žít, i když to znamená její smrt. Dívka trpí nemocí srdce a odmítá transplantaci. Sama říká, že nechce měsíce čekat v nemocnici na operaci, jejíž výsledek nikdo dopředu nezná. Její rodina její rozhodnutí podporuje. Nemocnice ale povolala sociální pracovníky zabývající se ochranou dětí. V soudních procesech ve Velké Británii zatím soudci ve všech případech dali přednost rozhodnutí lékařů před vůlí pacientů do 16 let.<sup>20</sup> Jak bys osobně případ hodnotil/a? Vyjasni si svoji pozici pomocí argumentačního blesku. (Pokud chceš, můžeš ale zaujmout i úhel pohledu některé dotčené osoby.)

### **Výsledky:**

Argumentační blesk 1: Měli by nechat rozhodnout mě samotnou (návrh jednání). Už jen vyhlídka na pobyt v nemocnici dlouhý několik týdnů, při němž budu akorát ztrácet čas, po který bych mohla ještě poměrně normálně a bezstarostně žít, ve mně vyvolává neuvěřitelnou paniku (emoce). Kromě toho existuje při mém zdravotním stavu velmi vysoké riziko, že se operace nezdaří a stejně zemřu (důsledek). Přece jen mě dosavadní průběh nemoci celkem oslabil (fakt). Sociální pracovník zabývající se ochranou dětí, který se mnou vedl rozhovor, navíc stejně dospěl k názoru, že jsem i přes svůj nízký věk dostatečně zralá na to, abych se mohla rozhodnout sama (autorita). Pokud se tedy nebudu moci rozhodnout sama, bylo by mi tím odebráno právo na sebeurčení (hodnota).

Argumentační blesk 2: Představa, že Hannah něco nutím, je pro mě nesnesitelná. Celý život bych si dělal výčitky, kdyby operaci nepřežila a týdny před ní nešťastně živořila v nemocnici (pocit). Její utrpení by ji tam zlomilo ještě rychleji (důsledek). I tak trpí již několik let takovým způsobem, jaký si ostatní nedokážou vůbec představit (fakt). Lékaři se tak upínají k používání svých přístrojů a technických zařízení, že tento aspekt vůbec nevnímají (odmítnutí autority). Kdyby jim soudce dal zapravdu, ačkoli pro ně naše dítě představuje jen „případ“, podkopalo by to naši důvěru v právní systém (hodnota). Proto by měla mít má dcera možnost rozhodnout se sama (návrh jednání).

Argumentační blesk 3: Neměli bychom Hannah nechat, aby se rozhodla sama (návrh jednání). Dokážu sice pochopit, že je radši se svou rodinou a asi se tam cítí nejlépe v bezpečí (emoce). Díky transplantaci má ale reálnou vyhlídku na záchranu (fakt). Po ní by nejspíš mohla vést takový život, o jakém sní (důsledek). Kromě toho je určitým způsobem jistě z hlediska psychologie správné, že se soudce drží zákona, který zpochybňuje soudnost mladistvých v krizových situacích (autorita). Někdy můžeme zájmy lidí nejlépe chránit zřejmě tím, že ignorujeme jejich vůli v daném okamžiku (hodnota).

---

20 Srv. Stern, 2008, č. 28, s. 143–150.

**LITERATURA**

Použité zkratky:

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

- Baurmann, J., Ludwig, O., „Die Erörterung – oder: ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung“, *Praxis Deutsch*, 1990, č. 99, s. 25.
- Brüning, B., *Recht, Gerechtigkeit, Menschenrechte*, Berlin 2001.
- Engels, H., „Handwerkliches zum Schreiben über Texte. Eine metasprachliche Formulierungshilfe“, *Ethik & Unterricht*, 2004, č. 3, s. 4–10.
- Graf, G., Harst, W., *Zur Didaktik und Methodik der Erörterung*, Stuttgart 2006.
- Haase, V., „Schriftliches Argumentieren in der Oberstufe. Elementarer Kompetenzaufbau und out-putorientierte Bewertung“, *ZDPE*, 2011, č. 2, s. 114–123.
- Herrmann, M.A. kol., *Schlüsselkompetenz Argumentation*, Paderborn 2011.
- Kurpierz, S., „Mit Metaphern auf Reisen. Ein konstruktivistischer Vorschlag für kreatives Philosophieren“, in J. Rohbeck (ed.), *Didaktische Transformationen*, Dresden 2003, s. 110–138.
- Pfeifer, V., *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine der integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart 2009.
- Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 98–105.
- Rösch, A., „Das philosophische Tagebuch. Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“, *Ethik & Unterricht*, 2006, č. 1, s. 58–59.
- Schulz von Thun, F., *Miteinander reden. Allgemeine Psychologie der Kommunikation, sv. 1: Störungen und Klärungen*, Reinbek 1981.
- Spinner, K. H., „Was gehört zu einer guten Argumentation? Von fremden Texten zum eigenen Schreiben“, *Praxis Deutsch*, 2007, č. 203, s. 21–24.
- Stern*, 2008, č. 28, s. 143–150.
- Šebešová, P., *Jak učít filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce], Praha, FF UK 2017. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140055390/?lang=cs>. Cit. 13. 5. 2017.
- von Werder, L., „Philosophieren durch Schreiben. Ein Tagebuch-Projekt“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 146–151.
- Wiesen, B., „Schreiben im Philosophieunterricht – aber was? Der Roman ‚Balupause‘ als Schreibabschluss“, *Ethik & Unterricht*, 2004, č. 3, s. 22–25.
- Winkler, I., *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*, Frankfurt am Main 2003.

## Michael Wittschier: Metody pro porozumění textu, psaní a diskusi

### METODY PRO POROZUMĚNÍ TEXTU

#### KDE JE TO V TEXTU?<sup>1</sup>

Výchozím bodem této metody je pojmová mapa, která názorně a najednou ukazuje pojmovou strukturu a argumentační souvislosti náročného textu. Slouží jako orientační pomůcka pro další chápání textu a zároveň umožňuje navázat na dosavadní vědění, což je důležité pro úspěšné učení.

Stěžejní otázka „Kde je to v textu?“ vyžaduje od žáků něco na způsob „zpětného překladu“. Měli by v textu najít odpovídající místa, jež dokládají vztahy mezi pojmy zobrazené v pojmové síti, a pomocí značek je jednoznačně přiřadit k jednotlivým místům v textu. Jedná se o intenzivní analytickou práci, která žákům ukazuje cestu k jasnějšímu náhledu na text.

Čas: 45–60 minut

Způsob práce: jednotlivci či dvojice

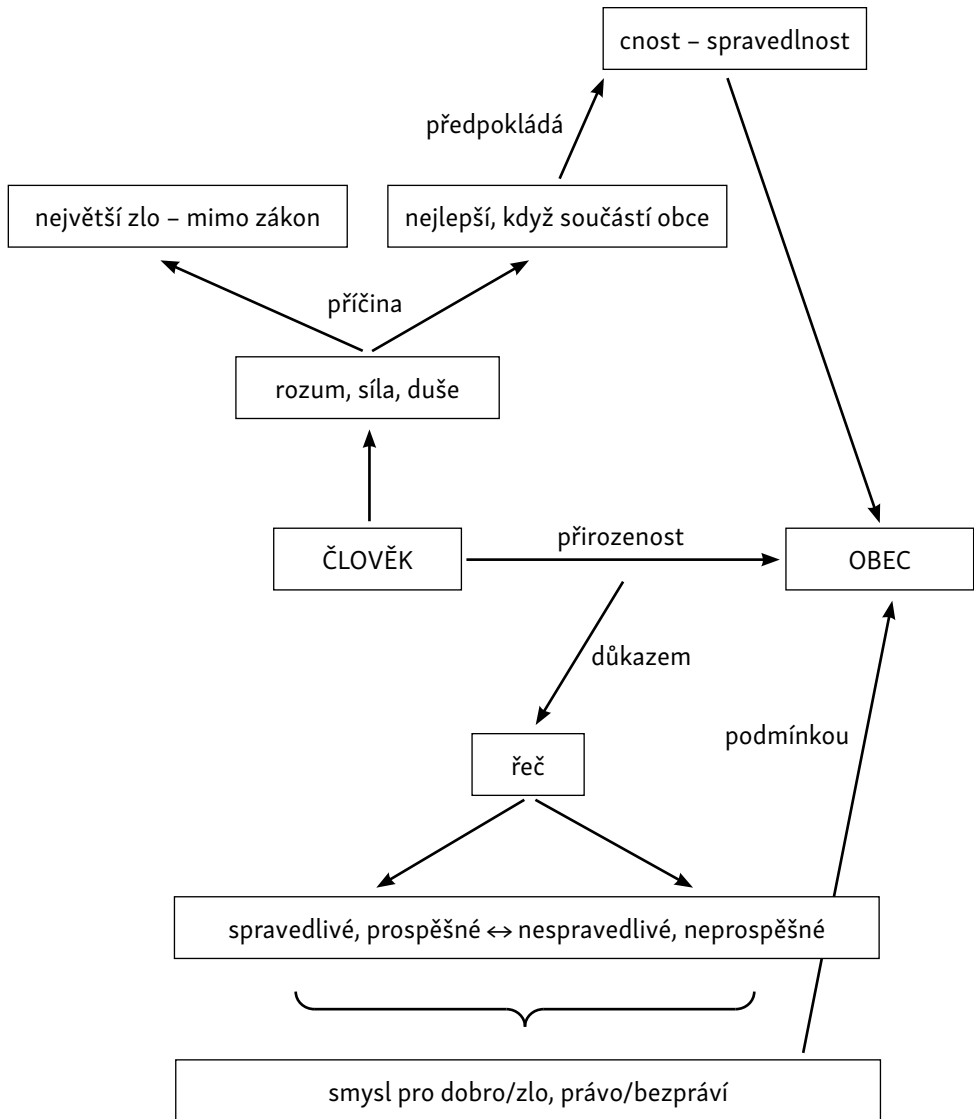
- Pokud vyučující nemá po ruce již vytvořenou pojmovou mapu,<sup>2</sup> musí ji nejprve sám vytvořit nebo může využít pojmovou mapu vytvořenou žáky v některé z předchozích hodin.
- Tato metoda „nutí“ k přesnému čtení. Přitom se vzájemně podporují vizualizace a porozumění textu.
- „Zpětný překlad“ z pojmové mapy do textu se hodí i jako domácí úkol před prací s textem v hodině či jako úkol do suplované hodiny. V obou případech se žáci intenzivně připraví na analýzu textu.
- Pokud byste chtěli práci s pojmovou mapou využít při zkoušení, je nutné poskytnout žákům nejprve jako vzorový příklad ukázkou takové mapy, kterou si budou potom také moci (s pomocí nalezených odpovídajících míst v textu) znovu verbálně projít.

1 Wittschier, M., *Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen* (dále citováno jako *Textschlüssel*), München, Bayerischer Schulbuch Verlag 2010, s. 20.

2 Zde je možné najít více než 200 pojmových sítí ke klasickým filosofickým textům od Platóna po Foucaulta: Wittschier, M., *Philosophie kompakt, Grundlagen in Texten und Grafiken*, Düsseldorf 2008.

PŘÍKLAD

**Aristotelés – člověk jako bytost společenská**



**Zadání úkolu:** *Prostudujte si pojmovou mapu a poté najděte v textu místa, kterými byste vysvětlili či zdůvodnili vztahy mezi jednotlivými pojmy, naznačené v pojmové mapě šipkami.*

## Aristotelés: Politika, 1. kniha

[...] Z toho tedy je zřejmé, že obec je útvar přirozený a že člověk je bytost přirozeně určená pro život v obci, a že ten, kdo od přirozenosti a ne jenom náhodou žije mimo obec, je bytostí buď špatnou, nebo lepší než člověk [...]. Neboť takový člověk zároveň je podle své přirozenosti chtivý války, ježto žije osaměle jako zaběhlý kamínek ve hře.

- 5 Je zjevné, proč je člověk bytostí určenou pro pospolitý život více než každá včela a každý stádový živočich. Neboť příroda, jak říkáme, nečiní nic bezúčelně. Ze živočichů jenom člověk má řeč; hlas je známkou pocitu libého a nelibého, proto jej mají také ostatní živočichové – neboť až k tomu dospěla jejich přirozenost, že mají pocit bolesti a libosti a navzájem si je dávají najevo –, řeč však je určena k tomu, aby naznačovala, co je prospěšné a škodlivé a tudíž také, co je spravedlivé a nespravedlivé; to je zajisté vlastní člověku
- 10 před ostatními živočichy, že jediný má smysl pro dobro a zlo, pro právo a bezprávi a pro podobné věci; společenství tvorů, kteří mají tento smysl, pak tvoří domácnost a obec.

- [...] Ve všech lidech je od přírody pud k takovému společenství a muž, který je první založil, je původcem největších dober. Neboť jako je člověk nejlepším tvorem, je-li takto
- 15 dovršen, tak je tvorem nejšpatnějším ze všech, žije-li mimo zákon a právo. Nejhorší je zajisté ozbrojené bezprávi. Člověk se rodí s výzbrojí rozumových schopností a se silou duše, může jich však velmi snadno užívat k opaku. Proto bez ctnosti je bytostí nejbohaprázdnejší a nejdivočejší a v pohlavních požitcích a jídle nejšpatnější. Spravedlnost však je podstatnou složkou občanského soužití; neboť právo je řád občanského společenství;
- 20 a právo rozhoduje o tom, co je spravedlivé.

Zdroj: Aristotelés, *Politika*, přel. A. Kříž, Praha, Lajchter 1939, s. 4–5  
(upraveno s přihlédnutím k překladu B. Jowetta)



OBRAZNÉ MYŠLENÍ<sup>3</sup>

Kdo čte, nespojuje jen písmena s odpovídajícími jazykovými pojmy, ale vytváří zároveň také konkrétní či abstraktní obrazové představy. Oba způsoby „reprezentace textových informací“<sup>4</sup> na sebe navzájem působí, takže vždy při čtení (filosofických) textů pracujeme s „vnitřními obrazy“<sup>5</sup> především tehdy, „když jsou v textech samých použity jazykem zprostředkované obrazy (přirovnání, metafory, příklady, modely atd.), které (...) nesou pojmový význam nebo mají argumentační funkci.“<sup>6</sup> Zaměříme-li svoji pozornost vědomě na obraznost, kterou text vyvolává, vyvstane nám před očima pojmová struktura textu jako jeho přidaná hodnota. To můžeme smysluplně udělat ve dvou fázích: 1. popis důležitých prvků „figurativní reprezentace“<sup>7</sup> (např. pomocí myšlenkové mapy) a 2. vyjasnění pojmů a jejich rozvinutí, přičemž zohledníme výsledky první fáze.

Čas: 30 minut

Způsob práce: celá třída

- Tato metoda dělá ze všech čtenářů vybraného textu rovnocenné a aktivní partnery ve snaze porozumět mu. Vnitřní obrazy vytvořené čtenáři mají z hlediska teorie poznání a pro porozumění textu zásadní význam.
- Vyučující se musí intenzivně (odhalování detailů obrazů a jejich souvislostí) připravit na řízenou diskusi a moderovat ji tak, aby zůstal zachován jak vztah k textu, tak k žákům.
- Vybídne-li žáky, aby se pokusili odkrýt obraznost textu pomocí tvorby asociací nebo vyprávění, jsou pochopitelně sváděni také k obšírnému sdělování subjektivních zážitků. Proto by se měli všichni zúčastnění snažit držet se věci a neztratit se v zábavných podružnostech.
- Doporučujeme jako první krok označit v textu všechna slova, která vyvolávají obrazy cenné pro interpretaci, a případně heslovitě zachytit informace, jež s nimi souvisejí (ve formě myšlenkové mapy).

3 Wittschie, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 66.

4 Grzesik, J., *Textverstehen lernen und lehren, Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*, Stuttgart – München – Düsseldorf – Leipzig 1990, s. 80 nn.

5 Diesenberg, N., „Die Konstruktion innerer Bilder bei der Lektüre philosophischer Texte“, *ZDP*, 1992, č. 2, s. 101 nn.

6 Tamtéž.

7 Tamtéž.

## PŘÍKLAD

**Jan Sokol: Malá filosofie člověka****Pravda**

Když jsme hovořili o vědě, nemohli jsme se vyhnout pojmu pravdy – a vlastně jsme o něm měli mluvit už v souvislosti s řečí. Stejně jako věda i řeč má smysl jen tehdy, když něco je a něco není – pravda. To je tak samozřejmé, že si toho většinou ani nevšimneme. Ale jak je to s pravdou samou, to je typický a věkovitý filosofický problém. Na první pohled se zdá

5 být všechno jasné: pravdivá řeč je přece ta, která souhlasí s tím, jak to je, se skutečností. Věta, soud, je pravdivá, když říká to, co je; tak věta „prší“ je pravdivá, právě když opravdu prší. Že jedna a jedna jsou dvě, je dokonce pravda vždycky. Na tom je založeno nejstarší a nejrozšířenější vymezení pravdy: je to shoda, soulad poznání a skutečnosti, říká Tomáš

- 10 Toto vymezení dobře vystihuje podivuhodnou okolnost, že se skutečné poznání snaží řídit ne svými zájmy, náladou či potřebou, nýbrž poznávanou skutečností, věcí, které se, jak říkáme, „věnuje“. Pravda je tedy to, co odlišuje skutečné, nezaujaté a nezištné poznávání předmětu jako takového, tak, jak on sám je, od násilí a libovůle, jak člověk s věcmi kolem sebe obvykle zachází. Pravdivé poznání se sice snaží ke svému předmětu proniknout, „přijít
- 15 mu na kloub“, ale úzkostlivě se snaží nechat jej být tak, jak je. Jen tak totiž může opravdu něco poznat, dozvědět se, co dosud nevědělo, co ho třeba překvapí a vyvede z dosavadního omylu. Na tomto pochopení pravdivosti a pravdy jako pravdy poznání „padni komu padni“ se zakládá étos vědy, důraz na nezaujatost, přísnost vědce (ale také třeba vyšetřovatele nebo soudce) vůči sobě samému a vlastním sklonům, snaha poznávat tak, aby jeho kroky
- 20 mohl kdykoli a kdokoli zopakovat a přesvědčit se sám.

Zdroj: Sokol, J., *Malá filosofie člověka*, Praha, Vyšehrad 1996, s. 115 n.

**Zadání úkolu:**

- *Podtrhněte v předloženém textu nejdůležitější slovní obraty (metafory, přirovnání, obrazná vyjádření), které ve vás při četbě vyvolávají obrazy či jiné asociace.*
- *Zachyťte své asociace k jednotlivým obratům pomocí myšlenkové mapy či je jen zapište na papír.*
- *Text popisuje jeden – vědecký – způsob chápání pravdy. Pokuste se toto pojetí pravdy stručně písemně vysvětlit i s pomocí asociací, které vás při čtení textu napadly, nebo se pokuste zdůvodnit, proč autor některé obrazné vyjádření použil. Jaké otázky či námítky vás k tomuto textu napadají?*

## NÁVRH ŘEŠENÍ

**Pravda**

Když jsme hovořili o vědě, nemohli jsme se *vyhnout pojmu pravdy* – a vlastně jsme o něm měli mluvit už v souvislosti s řečí. Stejně jako věda i řeč má smysl jen tehdy, když něco je a něco není – pravda. To je tak samozřejmé, že si toho většinou ani nevšimneme. Ale jak je to s pravdou samou, to je typický a *věkovitý filosofický problém*. Na první pohled se zdá být všechno jasné: pravdivá řeč je přece ta, která souhlasí s tím, jak to je, se skutečností. 5  
Věta, soud, je pravdivá, když říká to, co je; tak věta „*prší*“ je pravdivá, právě když opravdu prší. Že jedna a jedna jsou dvě, je dokonce pravda *vždycky*. Na tom je založeno nejstarší a nejrozšířenější vymezení pravdy: je to *shoda, soulad poznání a skutečnosti*, říká Tomáš Akvinský.

Toto vymezení dobře vystihuje podivuhodnou okolnost, že se skutečné poznání snaží 10  
*řídít* ne svými zájmy, náladou či potřebou, nýbrž poznávanou skutečností, věcí, které se, jak říkáme, „*věnuje*“. Pravda je tedy to, co odlišuje skutečné, nezaujaté a nezištné poznávání předmětu jako takového, tak, jak on sám je, *od násilí a libovůle*, jak člověk s věcmi kolem sebe obvykle zachází. Pravdivé poznání se sice snaží ke svému předmětu *proniknout*, „*přijít mu na kloub*“, ale úzkostlivě se snaží nechat jej být tak, jak je. Jen tak totiž může opravdu 15  
něco poznat, dozvědět se, co dosud nevědělo, co ho třeba překvapí a *vyvede* z dosavadního *omylu*. Na tomto pochopení pravdivosti a pravdy jako pravdy poznání „*padni komu padni*“ se zakládá *étos vědy*, důraz na nezaujatost, přísnost vědce (ale také třeba vyšetřovatele nebo soudce) vůči sobě samému a vlastním sklonům, snaha poznávat tak, aby jeho kroky mohl kdykoli a kdokoli zopakovat a přesvědčit se sám. 20

*vyhnout se pojmu pravdy* – pravda jako balvan či překážka, je těžké ji odvalit  
*věkovitý* – starý rozložitý strom/vrásčitý stařec  
*soulad poznání a skutečnosti* – krásná melodie na klavír  
*řídít se čím* – za volantem sedí poznávaná věc, ne my 25  
*věnuje se* – zabalím se jako dárek, nabídnu své schopnosti  
*od násilí a libovůle obvyklého zacházení* – bouchám talíři, aniž bych se na ně pořádně podívala  
*proniknout k předmětu* – ostře jako šíp nebo nůž (nezničí se tím?)  
*přijít mu na kloub* – najít skrytý motorek u pohyblivé hračky, zjistit, jak věc funguje uvnitř 30  
*vyvede z dosavadního omylu* – někdo s lucernou v ruce mě chytne za ruku a vyvede z temného lesa  
*padni komu padni* – při házení kostkou si jsou všichni rovni, neovlivníme, komu padne šestka

Podle autora textu se zdá, že je vědecké poznání pevně spojené s pravdou. Pravda je zde přitom chápána jako nezaujaté poznání skutečnosti. Při vědeckém poznávání nejde o to, kdo poznává, ale o věc samotnou. Měli bychom se ji snažit pochopit jakoby zevnitř, tak, jak by ji mohl chápat i kdokoli další. Pravdu se snažíme získat nebo pochopit kvůli ní samotné, 5 ne proto, že by pro nás mohla být výhodná. Pravdivé poznání jako by bylo něčím pozitivním samo o sobě (soulad, vyvedení z omylu), ale může se i stát, že nám uškodí nebo nás ohrozí (padni komu padni). Proto je možná někdy těžké se pravdy dobrat.

Může člověk vůbec něco poznávat nezaujatě? Jak je to s pravdou u věcí, které nejsou pevně dané, jako třeba co je správné či krásné?

ČLENĚNÍ TEXTU<sup>8</sup>

Čtenáři předložíme delší nečleněný text (cca 40–50 řádků), i když je původní text – z dobrých důvodů – rozčleněn do odstavců nebo obsahuje mezititulky. Úkolem žáka je text rozčlenit do smysluplných oddílů. Právě u obtížných textů je toto zadání dobrým cvičením (předběžného) uchopení myšlenkové struktury textu (argumentační postup, dílčí témata, klíčové pojmy) – zejména pro žáky, kterým dělá větší problémy nalézt přístup k filosofickému textu.

Rozhodnutí, kde vytvořit smysluplné oddíly, lze argumentačně odůvodnit pouze pomocí textu. Čtenář se tak ještě před vlastní analýzou textu intenzivně zabývá jeho konstituujícími prvky.

Čas: 10 minut

Způsob práce: jednotlivci, dvojice

- Původní texty je třeba zpravidla naskenovat nebo (zdlouhavě) přepsat na počítači, aby měly podobu nečleněného textu.
- Pro kontrolu splnění úkolu lze použít původní, členěný text.
- Může být velmi důležité připomenout si (ještě jednou) rozdíl mezi odstavcem a smysluplným oddílem, pokud v původním textu každému odstavci neodpovídá jeden smysluplný oddíl. Tím toto rozlišení zároveň získává důležitou roli pro porozumění textu.
- Tuto metodu lze dobře propojit s metodou hledání klíčových pojmů a pojmovou mřížkou.<sup>9</sup>
- Úkol rozčlenit souvislý text do smysluplných oddílů se nabízí také jako první dílčí úkol pro analýzu textu při závěrečných pracích a může být hodnocen jako samostatný myšlenkový a argumentační výkon.

---

8 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 72.

9 Popis této metody v českém jazyce viz *Kritické listky 1* [online], s. 4–5. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/\\_materialy/Kriticke\\_listky\\_1.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/_materialy/Kriticke_listky_1.pdf). Cit. 13. 5. 2017. (Pozn. překl.).

## PŘÍKLAD

**John Locke: Druhé pojednání o vládě****Kap. 2. O STAVU PŘIROZENÉM**

- Abychom správně porozuměli politické moci a odvodili ji z jejího původu, musíme uvážit, v jakém stavu všichni lidé jsou od přirozenosti. Je to stav dokonalé svobody řídití svá jednání a nakládati se svým majetkem a se svými osobami, jak považují za vhodné, v mezích přirozeného zákona, aniž žádají povolení nebo závisí na vůli kohokoli jiného. Je to také
- 5 stav rovnosti, v němž všechna moc a pravomoc je vzájemná, aniž jeden má více než druhý. Není nic zřejmější, než že tvorové téhož druhu a téhož stupně, bez rozdílu zrození ke všem týmž výhodám přírody a užívání týchž schopností, mají být také mezi sebou rovni, bez podřízení nebo podrobení, dokud by pán a velitel jich všech nějakým zjevným
- 10 prohlášením své vůle neustanovil jednoho nad druhým a nepřenesl na něho zřejmým a jasným ustanovením nepochybné právo na panství a svrchovanost. Na tuto rovnost lidí od přirozenosti pohlíží rozvášný Hooker jako na tak samozřejmou a zcela nepochybnou, že ji činí základem onoho závazku k vzájemné lásce mezi lidmi, na němž staví jejich vzájemné povinnosti a z něhož odvozuje veliké zásady spravedlnosti a milosrdenství. [...] Ačkoli však toto je stav svobody, přece to není stav zvláště. Ačkoli člověk v onom stavu má
- 15 nekontrolovatelnou svobodu volně nakládati se svou osobou nebo se svým majetkem, přece nemá svobodu zahubiti sebe sama nebo rovněž nějakou bytost, již má ve své moci, leč tam, kde to žádá nějaké ušlechtlejší užívání než její pouhé zachování. Stav přirozený má zákon přirozený, aby jej řídil, který zavazuje každého, a rozum, který je tento zákon, učí veškeré lidstvo, které jen chce jíti k němu na radu, že ježto všichni jsou si rovni a nezávislí,
- 20 nikdo nemá poškozovati druhého v jeho život, zdraví, svobodě nebo majetku. Všichni lidé jsouce jistě dílem jednoho všemohoucího a nekonečně moudrého Tvůrce, všichni služebníky jednoho svrchovaného Pána, vyslaní do světa na jeho rozkaz a v jeho službách, jsou jeho vlastnictvím, jehož dílem jsou učiněni, aby vytrvali, pokud se jemu, a ne někomu jinému líbí. A ježto jsme nadáni stejnými schopnostmi a všichni máme podíl v jednom
- 25 společenství přírody, tedy nelze předpokládati žádné takové podřízení mezi námi, jež by nás opravňovalo, abychom zahubili jeden druhého, jako kdybychom byli učiněni jedni pro užívání druhých, jako nižší stupně tvorů jsou učiněny pro naše užívání. Jako každý je povinen zachovati sebe a neopustiti svévolně své stanoviště, tak ze stejného důvodu má, není-li ohroženo jeho zachování, pokud může, zachovati ostatní lidstvo, a dokud nejde
- 30 o to vykonati spravedlnost na provinilci, nemá odnítí nebo poškozovati život nebo co směřuje k zachování života, svobodu, zdraví, údy nebo statky druhého.

Zdroj: Locke, J., *Dvě pojednání o vládě*, Přel. J. Král, Praha, Československá akademie věd 1965, s. 140–141.

**Zadání:**

*Přečti si text a podle smyslu ho rozčleň do jednotlivých odstavců. Ke každému odstavci vytvoř mezititulek, shrnující hlavní myšlenku daného odstavce.*

## NÁVRH ŘEŠENÍ

### **Přirozený stav stavem svobody v mezích přirozeného zákona**

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

### **Přirozený stav stavem vzájemné rovnosti**

Je to také stav rovnosti, v němž všechna moc a pravomoc je vzájemná, aniž jeden má více než druhý. Není nic zřejmější, než že tvorové téhož druhu a téhož stupně, bez rozdílu zrození ke všem týmž výhodám přírody a užívání týchž schopností, mají být také mezi sebou rovni, bez podřízení nebo podrobení, dokud by pán a velitel jich všech nějakým zjevným prohlášením své vůle neustanovil jednoho nad druhým a nepřenesl na něho zřejmým a jasným ustanovením nepochybné právo na panství a svrchovanost.

### **Rovnost dle Hookera základem vzájemné mezilidské lásky**

5. Na tuto rovnost lidí od přirozenosti pohlíží rozvázný Hooker jako na tak samozřejmou a zcela nepochybnou, že ji činí základem onoho závazku k vzájemné lásce mezi lidmi, na němž staví jejich vzájemné povinnosti a z něhož odvozuje veliké zásady spravedlnosti a milosrdenství.[...]

### **Přirozený zákon vyžaduje nepoškozovat život, svobodu ani majetek druhých**

6. Ačkoli však toto je stav svobody, přece to není stav zvůle. Ačkoli Člověk v onom stavu má nekontrolovatelnou svobodu volně nakládati se svou osobou nebo se svým majetkem, přece nemá svobodu zahubiti sebe sama nebo rovněž nějakou bytost, již má ve své moci, leč tam, kde to žádá nějaké ušlechtlejší užívání než její pouhé zachování. Stav přirozený má zákon přirozený, aby jej řídil, který zavazuje každého, a rozum, který je tento zákon, učí veškeré lidstvo, které jen chce jíti k němu na radu, že ježto všichni jsou si rovni a nezávislí, nikdo nemá poškozovati druhého v jeho životě, zdraví, svobodě nebo majetku. Všichni lidé jsouce zajisté dílem jednoho všemohoucího a nekonečně moudrého Tvůrce, všichni služebníky jednoho svrchovaného Pána, vyslaní do světa na jeho rozkaz a v jeho službách, jsou jeho vlastnictvím, jehož dílem jsou učinění, aby vytrvali, pokud se jemu, a ne někomu jinému líbí. A ježto jsme nadáni stejnými schopnostmi a všichni máme podíl v jednom společenství přírody, tedy nelze předpokládati žádné takové podřízení mezi námi, jež by nás opravňovalo, abychom zahubili jeden druhého, jako kdybychom byli učinění jedni pro užívání druhých, jako nižší stupně tvorů jsou učiněny pro naše užívání. Jako každý je povinen zachovati sebe a neopustiti svévolně své stanoviště, tak ze stejného důvodu má, není-li ohroženo jeho zachování, pokud může, zachovati ostatní lidstvo, a dokud nejde o to vykonati spravedlnost na provinilci, nemá odníti nebo poškozovati život nebo co směřuje k zachování života, svobodu, zdraví, údy nebo statky druhého.

TECHNIKA SKLÁDÁNÍ STRUKTURY<sup>10</sup>

Žáci si z textu vypíší klíčové pojmy na jednotlivé kartičky (formátu A7) a rozloží je na lavici smysluplně a logicky dle jejich vztahů (nadřazené–podřazené pojmy, obecný pojem – dílčí případy, příčina – následek atd.).

1. Každý řeší úkol nejprve samostatně.

2. Poté si dva žáci pomocí kartiček navzájem představí svá řešení, pomocí textu je prodiskutují a případně své uspořádání ještě upraví. Tvůrce této metody, Diethelm Wahl, v tom spatřuje cennou hodnotu: „Vztahy mezi pojmy jsou vizualizovány: vědění se zhmotňuje před našima očima.“<sup>11</sup>

3. Po skončení práce ve dvojicích představíme celé třídě pomocí zpětného projektoru a kartiček z fólie jedno řešení. Ostatní včetně učitele ho mohou dle smyslu textu upravit a na závěr si ho všichni přepíší do sešitu.

Čas: 10–20 minut

Způsob práce: 1. jednotlivci → 2. dvojice

- Podobně jako u hledání klíčových pojmů a pojmové mřížky také zde všichni mají možnost řešit problém samostatně.
- „Individuální skládání logické struktury podporuje uložení učebního obsahu do paměti.“<sup>12</sup>
- Touto metodou lze bezprostředně navázat na hledání klíčových pojmů pomocí pojmové mřížky, sama zároveň žáky připravuje na tvorbu pojmové sítě.
- Chceme-li tento způsob práce nejprve procvičit, můžeme žákům klíčové pojmy vybraného textu předložit. Nemělo by to ale být více než 10–20 pojmů.
- V každém případě by měl mít vyučující připravené vzorové řešení, které je schopen argumentačně zdůvodnit a které může žákům ukázat a předložit k diskusi.
- Technika kladení struktury se hodí i k zachycení protokolu z hodiny. Pověřený žák si na kartičky z fólie zaznamenává pouze klíčové pojmy z diskuse (která se odvíjí na základě četby textu). Na zpětném projektoru vzniká potom krok za krokem struktura pojmové sítě, kterou žák pověřený vedením protokolu ústně dovysvětlí.

<sup>10</sup> Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 78.

<sup>11</sup> Wahl, D., *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn 2006, s. 307.

<sup>12</sup> Tamtéž.



## PŘÍKLAD

## John Stuart Mill: Utilitarismus

Přesvědčení, které uznává za základ mravnosti „užitečnost“ či „princip největšího štěstí“, má za to, že skutky jsou správné, nakolik přispívají ke štěstí, a jsou špatné, nakolik přispívají k opaku štěstí. Štěstím se myslí potěšení a nepřítomnost bolesti, neštěstím bolest a nedostatek potěšení. Máme-li jasněji ukázat mravní normu stanovenou touto teorií, je nutno říci mnohem více: zvláště to, co se zahrnuje do pojmů bolesti a potěšení a do jaké míry je to ponecháno jako otevřená otázka. Ale tato doplňková vysvětlení se nedotýkají teorie života, na níž se tato teorie mravnosti zakládá – totiž že potěšení a nepřítomnost bolesti jsou jediné věci žádoucí jako cíl a že všechny žádoucí věci (jež jsou v utilitaristickém schématu stejně početné jako v kterémkoli jiném), jsou žádoucí pro potěšení, jež je v nich samých, nebo jako prostředek pro dosažení potěšení či k zabránění bolesti. [...] S principem užitečnosti je zcela slučitelné uznávat, že některé druhy potěšení jsou více žádoucí a hodnotnější než jiné.

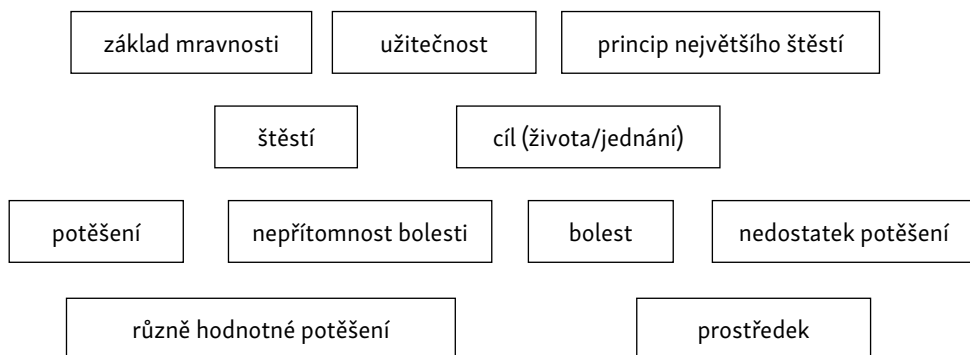
Zdroj: Mill, J. S., *Utilitarismus*, přel. K. Šprunk, Praha, Vyšehrad 2011, s. 42–45.

**Zadání:**

1. Vypiš z textu na kartičky všechny pojmy, které ti připadají pro pochopení textu klíčové (na jednu kartičku jeden pojem).
2. Uspořádej pojmy na lavici tak, aby bylo zřejmé, jak spolu souvisejí
3. Svě řešení porovnej a na základě textu prodiskutuj se spolužákem.

## NÁVRH ŘEŠENÍ

klíčové pojmy: základ mravnosti, užitečnost, princip největšího štěstí, štěstí, potěšení, nepřítomnost bolesti, bolest, nedostatek potěšení, cíl (života/jednání), prostředek, různě hodnotné potěšení



POJMOVÁ MAPA<sup>13</sup>

Vizualizace věcných a logických souvislostí v podobě „sítí/map“ a „stromových diagramů“ má ve filosofickém myšlení dobrou, dlouhou tradici. Od dob Porfyria<sup>14</sup> neslouží pouze znázornění a kategoriální schematizaci našeho poznání, ale zrcadlí též, jak už dnes víme, i způsob práce našeho mozku (neuronální svazky): „Pojmy a představy, které si uchováváme v paměti jako poznání, udržují mnohonásobné vztahy se souvisejícími pojmy. Tyto vztahy zachycujeme v sítích jako spojovací čáry.“<sup>15</sup>

V protikladu k myšlenkové mapě (*mindmap*) pracuje pojmová mapa (*conceptmap*) s různými hlavními pojmy a určuje význam pojmových vztahů, případně k tomu využívá různých druhů čar (— = část / → = z toho plyne/ ↔ = protiklad).

Aby zůstala pojmová mapa přehledná, neměla by obsahovat více než 20 pojmů. Vícečetné označení (+ různé barvy/ + jednoduché symboly) pomáhá lepšímu porozumění logice věci a vzájemným vztahům.

Čas: 15–30 minut

Způsob práce: dvojice nebo skupiny

- Soudě dle zkušenosti je společné vytváření pojmové mapy navýsost zajímavou a pěknou výzvou. Než zadáme práci do skupin, měli bychom pro všechny zřídit soupis kritérií dobré pojmové mapy (přehlednost, čitelnost, názornost, jednoznačnost).
- Vizualizace myšlenek není každému vlastní. Lidé mají různé učební styly a nelze od každého očekávat, že zhotoví pojmovou mapu. Alternativně mohou žáci zachytit podstatné znaky v krátkých, dobře zapamatovatelných větách.
- Vytvoření pojmové mapy může být třetím a posledním krokem „metodického trojskoku“ pro práci s pojmy ve (filosofických) textech:
  1. najít klíčové pojmy (pomocí pojmové mřížky)<sup>16</sup> příp. předložení klíčových pojmů
  2. smysluplně uspořádat pojmy technikou skládání struktury
  3. vytvořit pojmovou mapu
- Pojmové mapy se také výtečně hodí ke „zpracování naučených pojmů, k upevnění naučeného i k vertikálnímu propojení různých jednotek poznání“.<sup>17</sup>
- Žákům můžeme k vícečetnému označování případně nabídnout jednoduché piktogramy, například z Wordu (vložit / symbol / písmo webdings či windings).

13 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 80–81.

14 Porfyrios, řecký filosof (asi 232–304), komentátor Platóna a Aristotela, poprvé systematicky rozvinul problematiku pojmů.

15 Aebli, H., *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 2006, s. 245 nn.

16 Viz pozn. 9. (Pozn. překl.)

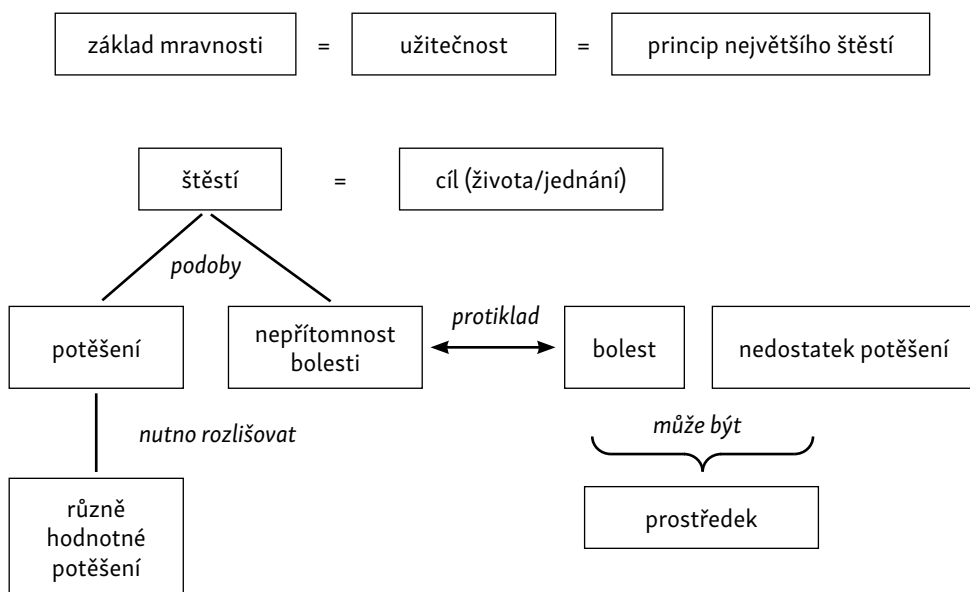
17 Bovet, G., Huwendiek, V. (ed.), *Leitfaden Schulpraxis*, Berlin 2004, s. 175 n.

## PŘÍKLAD

**Zadání:**

Vytvoř pojmovou mapu k textu J. S. Milla s využitím pojmů z předchozího úkolu. Použij různé druhy čar a šipek či symbolů k zobrazení různých vztahů mezi pojmy. Základní vazby mezi pojmy pojmenuj.

## NÁVRH ŘEŠENÍ

**J. S. Mill: Utilitarismus – pojmová mapa**

KLÍČOVÉ VÝROKY<sup>18</sup>

Tato metoda spojuje postup textové skládačky<sup>19</sup> s principem ohniska: z rozsáhlejšího textu vybereme jednotlivé důležité klíčové výroky a rozdělíme je mezi pracovní skupiny. Myšlenková výzva spočívá nyní v tom, pokusit se společně rekonstruovat věcně určený a argumentační kontext výpovědí. Výroky samy by měly pochopitelně také povzbudit k přemýšlení.

1. Nejprve mají žáci v malých skupinách cca 5–8 minut času na to, aby se nad výrokiem zamysleli (návrhy interpretací, příklady, otázky, námitky).
2. Poté skupiny své výroky v libovolném pořadí představí a vysvětlí všem ostatním a postupně je v průběhu rozhovoru souvztažňují (a seskupují). Rozhodující přítom je, aby žáci uměli jimi preferované pořadí výroků zdůvodnit.
3. Žáci poté dostanou text, z něž výroky pocházejí, a označí je v něm. Protože jsou výpovědi díky této metodě již označeny jako klíčové, nabízí se sama od sebe otázka po jejich argumentační souvislosti v textu (tvrzení, zdůvodnění, následek atd.).
4. Tento další úkol směřující k analýze textu se hodí jak pro práci jednotlivců, tak do dvojic.

Čas: cca 45 minut

Způsob práce: skupinová práce + celá třída + jednotlivci či dvojice

- Pro tuto metodu nelze využít každý (filosofický) text. Vhodný text musí obsahovat více klíčových výroků, které se na sebe dají smysluplně argumentačně navázat. (Mnoho filosofických textů krouží kolem 1–2 hlavních myšlenek.)
- Intenzivní práce s klíčovými výroky slouží jako příprava k analýze textu a vytváří zajímavé, protichůdné nastavení pro vlastní četbu: zvidává otázka „Kde se nachází ‚naše‘ věta?“ se spojuje s dobrým pocitem: „To už znám.“
- Zasazení klíčových výroků do kontextu (fáze 3) staví žáky před nezvyklý úkol – projít hermeneutický kruh takřkajíc pozpátku. S tím můžeme smysluplně spojit otázku, co dělá z výroku výrok klíčový.
- Je-li ve třídě 28 a více žáků, doporučujeme pracovat s touto metodou ve dvou paralelních skupinách, aby spolu mohli všichni žáci v 1. a 2. fázi dobře diskutovat.
- Kvůli dobré čitelnosti je vhodné vytisknout klíčové výroky písmem o velikosti min. 48 bodů nebo je nechat žáky přepsat na velký papír. Případně je možné výroky napsat ještě na fólii a při práci s celou třídou je promítat zpětným projektorem.
- Protože výroky byly „vytrženy“ z jejich argumentačního kontextu, může být někdy velmi náročné rozvinout k nim interpretační hypotézu. V tom případě je pro další práci s výroky užitečné položit co nejvíce otázek zjišťujících porozumění.

18 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 94–95.

19 Metoda, při které dostanou jednotlivé skupiny žáků náhodně přidělené odstavce jednoho textu. Každá skupina po přečtení své části shrne její nejdůležitější myšlenky a poté jedna skupina představí svou část všem. Na ni naváže další skupina s možným navazujícím úsekem, pak další atd. Po shrnutí všech částí se třída snaží dát celý text dohromady, na závěr výsledek porovná s originálem. Podle Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 90–91. (Pozn. překl.)

## PŘÍKLAD

## Jean-Paul Sartre: Existencialismus je humanismus

- ... člověk má mnohem vyšší hodnotu než kámen nebo stůl.
- Když říkáme, že člověk sebe volí, rozumíme tím, že každý z nás volí sebe, ale tím také chceme říci, že volbou sebe volí všechny lidi.
- 5 • ...neexistuje-li bůh, existuje aspoň jedna bytost, u níž existence je před podstatou, jedna bytost, která existuje dříve, než mohla být vymezena nějakým pojmem, a [...] touto bytostí je člověk.
- Ale jestliže opravdu existence je před podstatou, člověk je zodpovědný za to, co je.
- Člověk je pouze nejen takový, jaký sám sebe pojímá, ale takový, jaký chce a jaký sebe
- 10 koncipuje po existenci, jaký se chce po tomto vzmachu k existenci; člověk není nic jiného než to, čím se udělá.

### Zadání:

1. *Nad každým výrokem se zamyslete a napište, jak mu rozumíte. Poté ke každému takovému výroku zformulujte doplňující otázku či námitku.*
2. *Pokuste se seřadit výroky tak, aby jejich pořadí vytvářelo možnou argumentaci.*
3. *Vyznačte v textu všechny uvedené výroky a napište, jakou roli v textu hrají (premise, závěr, tvrzení, vysvětlení...).*

## Jean-Paul Sartre: Existencialismus je humanismus

Existencialismus ateistický, jež zastupují, je mnohem důležitější. Prohlašuje, že neexistuje-li bůh, existuje aspoň jedna bytost, u níž existence je před podstatou, jedna bytost, která existuje dříve, než mohla být vymezena nějakým pojmem, a že touto bytostí je člověk, nebo jak říká Heidegger, lidská realita. Co zde znamená, že existence je před podstatou? Znamená to, že člověk nejdříve existuje, potkává zde sebe, vynořuje se ve světě a pak že se vymezuje. Nelze-li vymezit takového člověka, jak ho pojímá existencialista, je to tím, že není zprvu ničím. Bude až potom, a bude takový, jaký se udělá. Takto není lidské přirozenosti, protože není boha, který ji koncipoval. Člověk je pouze nejen takový, jaký sám sebe pojímá, ale takový, jaký chce a jaký sebe koncipuje po existenci, jaký se chce po tomto vzmachu k existenci; člověk není nic jiného než to, čím se udělá. Takový je první princip existencialismu. Toto se také nazývá subjektivitou a nám se právě pod tímto jménem vytýká. Ale co jiného chceme tím vyjádřit než to, že člověk má mnohem vyšší hodnotu než kámen nebo stůl? Neboť chceme říci, že člověk nejdříve existuje, to znamená, že člověk je nejdříve tím, že se vrhá k budoucnosti, a tím, kdo je si vědom, že se projektuje do budoucnosti. Člověk je nejdříve projektem, jenž se žije subjektivně, namísto aby byl mechem, hnilotinou nebo květákem; nic neexistuje předběžně před tímto projektem, nic není v inteligibilních nebesích a člověk bude teprve tím, co projektuje, aby byl. Ne tím, čím bude chtít být. Neboť to, co obvykle rozumíme chtěním, je vědomé rozhodnutí, které pro většinu z nás přichází až po tom, co se stalo samo. Mohu chtít náležet k nějaké straně, napsat knihu, oženit se, to vše je jen projev volby původnější a spontánnější než to, co se nazývá vůlí. Ale jestliže opravdu existence je před podstatou, člověk je zodpovědný za to, co je. Takto prvním krokem existencialismu je způsobit, aby každý dostal do svého držení to, čím je, a aby na něm spočinula naprostá odpovědnost za jeho existenci.

A když říkáme, že člověk je odpovědný sám za sebe, nechceme tím říci, že člověk je odpovědný za svou výlučnou individualitu, ale že je zodpovědný za všechny lidi. Je dvojí smysl slova subjektivismus a naši protivníci si hrají s tímto dvojím smyslem. Subjektivismus znamená z jedné strany to, že každý člověk volí sebe sama, a z druhé strany, že člověk nemůže překročit lidskou subjektivitu. Tento druhý smysl je hlubokým smyslem existencialismu. Když říkáme, že člověk sebe volí, rozumíme tím, že každý z nás volí sebe, ale tím také chceme říci, že volbou sebe volí všechny lidi.

Ve skutečnosti není jediného našeho činu, který by, vytvářel člověka, jímž chceme být, zároveň nevytvářel obraz takového člověka, jaký podle nás má být. Volit sebe tak, abych byl tím nebo oním, znamená potvrzovat zároveň hodnotu toho, co volíme, neboť nikdy nemůžeme volit špatně; to, co volíme, je vždy dobro a nic nemůže být dobré pro nás, aniž je to dobré pro všechny. (...)

## NÁVRH ŘEŠENÍ

<p><b>Jean-Paul Sartre: Existencialismus je humanismus</b></p> <p>Existencialismus ateistický, jež zastupuji, je mnohem důležitější. Prohlašuje, že <b>neexistuje-li bůh, existuje aspoň jedna bytost, u níž existence je před podstatou, jedna bytost, která existuje dříve, než mohla být vymezena nějakým pojmem, a že touto bytostí je člověk</b>, nebo jak říká Heidegger, lidská realita. Co zde znamená, že existence je před podstatou? Znamená to, že člověk nejdříve existuje, setkává zde sebe, vynořuje se ve světě a pak že se vymezuje. Nelze-li vymezit takového člověka, jak ho pojímá existencialista, je to tím, že není zprvu ničím. Bude až potom, a bude takový, jaký se udělá. Takto není lidské přirozenosti, protože není boha, který ji koncipoval. <b>Člověk je pouze nejen takový, jaký sám sebe pojímá, ale takový, jaký chce a jaký sebe koncipuje po existenci, jaký se chce po tomto vzmachu k existenci; člověk není nic jiného než to, čím se udělá.</b> Takový je prvý princip existencialismu. Toto se také nazývá subjektivitou a nám se právě pod tímto jménem vytýká. Ale co jiného chceme tím vyjádřit než to, že <b>člověk má mnohem vyšší hodnotu než kámen nebo stůl?</b> Neboť chceme říci, že člověk nejdříve existuje, to znamená, že člověk je nejdříve tím, že se vrhá k budoucnosti, a tím, kdo je si vědom, že se projektuje do budoucnosti. Člověk je nejdříve projektem, jenž se žije subjektivně, namísto aby byl mechem, hnilotinou nebo květákem; nic neexistuje předběžně před tímto projektem, nic není v inteligibilních nebesích a člověk bude teprve tím, co projektuje, aby byl. Ne tím, čím bude chtít být. Neboť to, co obvykle rozumíme chtěním, je vědomé rozhodnutí, které pro většinu z nás přichází až po tom, co se stalo samo. Mohu chtít náležet k nějaké straně, napsat knihu, oženit se, to vše je jen projev volby původnější a spontánnější než to, co se nazývá vůlí. <b>Ale jestliže opravdu existence je před podstatou, člověk je zodpovědný za to, co je.</b> Takto prvním krokem existencialismu je způsobit, aby každý dostal do svého držení to, čím je, a aby na něm spočinula naprostá odpovědnost za jeho existenci.</p> <p>A když říkáme, že člověk je odpovědný sám za sebe, nechceme tím říci, že člověk je odpovědný za svou výlučnou individualitu, ale že je zodpovědný za všechny lidi. Je dvojí smysl slova subjektivismus a naši protivníci si hrají s tímto dvojitým smyslem. Subjektivismus znamená z jedné strany to, že každý člověk volí sebe sama, a z druhé strany, že člověk nemůže překročit lidskou subjektivitu. Tento druhý smysl je hlubokým smyslem existencialismu. <b>Když říkáme, že člověk sebe volí, rozumíme tím, že každý z nás volí sebe, ale tím také chceme říci, že volbou sebe volí všechny lidi.</b></p> <p>Ve skutečnosti není jediného našeho činu, který by, vytvářející člověka, jímž chceme být, zároveň nevytvářel obraz takového člověka, jaký podle nás má být. Volit sebe tak, abych byl tím nebo oním, znamená potvrzovat zároveň hodnotu toho, co volíme, neboť nikdy nemůžeme volit špatně; to, co volíme, je vždy dobro a nic nemůže být dobré pro nás, aniž je to dobré pro všechny. [...]</p>	<p><b>Hlavní tvrzení, premisa</b></p> <p><b>Vysvětlení premisy</b></p> <p><b>Hodnotící vymezení pojmu</b></p> <p><b>Důsledek plynoucí z premisy</b></p> <p><b>Závěr argumentu (stojícího na výše uvedené premise a další premise uvedené v posledním odstavci)</b></p>
---	--



PLATO<sup>20</sup>

Přiměřené zacházení s (filosofickými) texty vyžaduje suverénní a nacvičené ovládnutí postupů v oblasti chápání, diskuse a souzení. Metoda PLATO, vyvinutá Joachimem Kalcherem,<sup>21</sup> k tomu nabízí jasně strukturovaný způsob zpracování textu. Pojmenovat textem pojednávaný problém, popsat v něm podaný „lék“ čili návrh řešení, představit argumenty a přezkoumat jejich trvalost a platnost a na závěr odpovědět na otázku, jak nám text pomáhá orientovat se v dnešní době a ve vlastním životě.

Opakované používání systematicky sestaveného postupu PLATO pomáhá rozvíjet dovednosti práce s pojmy, souzení a argumentace, a významně tak přispívá k osvojování čtenářské kompetence stupně IV a V (dle PISA): „[D]etailnímu porozumění komplexních textů a flexibilnímu používání neznámých komplexních textů“.

Čas: dle délky textu a náročnosti, 25–45 minut

Způsob práce: vhodné pro všechny způsoby

- V metodě PLATO se žáci seznámí s metodou, kterou mohou použít na všechny (filosofické) texty ve výuce a při závěrečných pracích.
- Používání metody PLATO rozšiřuje metodickou kompetenci a vytváří transparentnost následujícím způsobem: jakmile jsou jednou vysvětleny všechny kroky, může je každý kdykoli samostatně použít; při používání metody ve výuce ví každý dopředu, co bude následovat dále.
- Nemá smysl rozdělovat jednotlivé kroky metody PLATO a nechat je vypracovat různými žáky. I jejich pořadí je dáno logikou věci.
- Aby metoda PLATO měla trvalý účinek, musí se stát pevnou součástí interpretačního repertoáru. Proto doporučujeme níže uvedenou tabulku s vysvětlením zvětšit a vyvěsit ve třídě.
- Pravidelná práce s metodou PLATO je dobrá příprava na závěrečné práce.
- Odlišný postup, navržený Lou Marinoff jako model PEACE<sup>22</sup> (Problém – Emoce – Analýza – Kontemplace – Ekvilibrrium) slouží především filosofickému poradenství v životních problémech. Chceme-li ovšem žákům nabídnout možnost formulovat pocity spojené s četbou určitého textu, můžeme tento postup využít jako alternativu či rozšíření metody PLATO.

20 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 113–114.

21 Münnix, G., Kalcher, J., Baranowski, A., *Horizonte Praktischer Philosophie* 9/10, Leipzig 2002, s. 175.

22 Marinoff, L., *Bei Sokrates auf der Couch. Philosophie als Medizin der Seele*, München 2005, s. 51 nn.

<b>Analýza filosofického textu</b> <sup>23</sup>	
<b>P</b>	<b>Problém, téma, otázka textu</b>
<b>L</b>	<b>Lék = návrh řešení, stanovisko, odpověď v textu</b>
<b>A</b>	<b>Argumenty textu, např. <i>Z jakých předpokladů text vychází? Jaké důvody uvádí, jaké závěry vyvozuje?</i></b>
<b>T</b>	<b>Trvalost, platnost argumentů, např. <i>Jsou důvody přesvědčivé? Platí definice? Jsou pojmy vhodně zvolené? Nezůstalo něco důležitého opomenuto?</i></b>
<b>O</b>	<b>Orientace v dnešním světě a ve vlastním životě: <i>Jaký má text smysl? Hodí se jeho perspektiva do dnešního či mého světa? Rozšiřuje nějak mé obzory?</i></b>

---

23 Kalcher, J. a kol. (ed.), Horizonte Praktischer Philosophie 9/10, Stuttgart 2002.

## PŘÍKLAD

**René Descartes: O principech lidského poznání**

Ježto jsme se narodili jako nemluvnata a o věcech přístupných smyslům jsme vynesli soudy dříve, než jsme dosáhli uceleného užívání našeho rozumu, jsme od poznání pravdy odvraceni mnohými předsudky. Od nich se, jak se zdá, nemůžeme osvobodit jinak, než že se jednou v životě vynasnažíme pochybovat o všem, v čem nalezneme třeba jen nejmenší podezření nejistoty.

5

Ba dokonce bude užitečné mít to, o čem budeme pochybovat, za nepravdivé, abychom tím jasněji nalezli, co je zcela jisté a nejsnáze poznatelné. [...]

Nyní tedy, když se věnujeme výlučně hledání pravdy, budeme nejprve pochybovat, zda věci přístupné smyslům nebo představivosti vůbec existují. Zaprvé, protože jsme si povšimli, že se smysly občas mýlí, a je rozvážné nikdy příliš nevěřit těm, kdo nás byt jednou oklamali; dále, protože denně ve snech zdánlivě smysly vnímáme nebo si představujeme nesčetné věci, které nikde nejsou. A tak pochybujičímu nejsou zjevné žádné znaky, kterými by s jistotou rozeznal sen od bdění.

10

Budeme také pochybovat o ostatních (věcech), které jsme dříve měli za zcela jisté; také o matematických důkazech a o těch principech, které jsme dosud měli za samy o sobě známé. Jednak, poněvadž jsme viděli, že v nich někteří občas chybují a považují za zcela jisté a za samo o sobě známé to, co nám se zdálo nepravdivé. A především pak, protože jsme slýchávali o Bohu, který může vše a který nás stvořil. Nevíme totiž, zda nás snad nechtěl stvořit takové, abychom se vždy mýlili, a to i v tom, co se nám jeví jako zcela známé. To se nezdá být méně možné než to, že se mýlíme jen občas, což se, jak jsme zpozorovali dříve, stává. A také, jestliže si namluvíme, že nepocházíme od nesmírně mocného Boha, ale buď od nás samých, nebo od někoho jiného, bude možno uvěřit tomu, že jsme tak nedokonalí, že se vždy mýlíme, tím snáze, čím menší moc budeme přičítat původci našeho počátku.

15

20

Ale prozatím, ať již pocházíme od kohokoli a ať je jakkoli mocný, jakkoli klamající, zakoušíme nicméně, že se můžeme svobodně zdržet toho, abychom věřili něčemu ne zcela jistému a prozkoumanému, a vystříhat se tak omylů.

25

Tak, odvrhující vše to, o čem můžeme nějak pochybovat, ba považujícíe to za nepravdivé, snadno předpokládáme, že není žádný Bůh, žádné nebe, žádná tělesa a že my sami nemáme ruce ani nohy, ba dokonce ani žádné tělo; ne však, že my, kteří si to myslíme, vůbec nejsme. Odporuje si totiž, abychom pokládali to, co myslí, ve chvíli, kdy myslí, za neexistující. Tedy onen poznatek: já myslím, tedy jsem, je první a nejjistější ze všeho, co se komukoli naskýtá při správném filosofickém postupu.

30

A to je též nejlepší cesta k poznání přirozenosti mysli a její odlišnosti od těla. Zkoumájíce tedy, čím jsme, když vše od nás různé pokládáme za nepravdivé, zřetelně vidíme, že k naší přirozenosti nenáleží žádná rozlehlost, ani tvar, ani místní pohyb, ani cokoli podobného, co se připisuje tělu, ale jen myšlení, které se tudíž poznává dříve a jistěji než jakákoli tělesná věc. To jsme tedy již poznali, o ostatním však dosud pochybujeme.

Zdroj: Descartes, R., *Principy filosofie*, přel. P. Glombíček a T. Marvan, Praha OIKOYMENH 1998, s. 13–17.

### Zadání:

*Přečti si text a pokus se ho rozebrat s pomocí následujících otázek:*

<b>Analýza filosofického textu</b>	
<b>P</b>	Problém, téma, otázka textu:
<b>L</b>	Lék = návrh řešení, stanovisko, odpověď v textu:
<b>A</b>	Argumenty textu: <i>Z jakých předpokladů text vychází? Jaké důvody uvádí, jaké závěry vyvozuje?</i>
<b>T</b>	Trvalost, platnost argumentů: <i>Jsou důvody přesvědčivé? Platí definice? Jsou pojmy vhodně zvolené? Nezůstalo něco důležitého opomenuto?</i>
<b>O</b>	Orientace v dnešním světě a ve vlastním životě: <i>Jaký má text podle Tebe smysl? Jak se jeho perspektiva hodí do dnešního/tvého světa? Jak rošiřuje tvé obzory?</i>

## NÁVRH ŘEŠENÍ

<b>Analýza filosofického textu</b>	
<b>P</b>	<b>Problém, téma, otázka textu</b>
	<i>V textu se řeší problém jistého a pravdivého poznání, které není možné zpochybnit.</i>
<b>L</b>	<b>Lék = návrh řešení, stanovisko, odpověď v textu</b>
	<i>Autor postupuje tak, že považuje prozatím za nepravdivé vše, co lze zpochybnit – tedy všechny smyslově vnímatelné věci, matematické pravdy i Boha. Dochází tak k tomu, že jediné, co nelze zpochybnit, je existence myslícího já v okamžiku myšlení (pochybování). Odtud pak dospívá k odvození přirozenosti mysli a její odlišnosti od těla/tělesných věcí.</i>
<b>A</b>	<b>Argumenty textu, např. Z jakých předpokladů text vychází? Jaké důvody uvádí, jaké závěry vyvozuje?</b>
	<i>Autor předpokládá, že pravdivé poznání musí vycházet z nezpochybnitelného základu či principu. Pouhá možnost omylu jakéhokoli možného zdroje poznání (smysly, rozum, Bůh coby tvůrce našich schopností) vede k jejich odmítnutí coby záruky pravdivého poznání. Jediným nezpochybnitelným principem tak je nutnost existence myslícího subjektu v okamžiku myšlení. Autor tento subjekt nechápe jen formálně, ale z možnosti myslet subjekt myšlení („já“) jako nezávislý na těle vyvozuje jeho faktické vlastnosti zásadně odlišné od těla.</i>
<b>T</b>	<b>Trvalost, platnost argumentů, např. Jsou důvody přesvědčivé? Platí definice? Jsou pojmy vhodně zvolené? Nezůstalo něco důležitého opomenuto?</b>
	<i>Je otázka, zda lze zpochybnit matematické pravdy odkazem na to, že se v nich někdy někdo mýlil. Pokud zpochybníme veškeré naše schopnosti (viz předpoklad klamajícího boha), je otázka, zda lze z jistoty „myslím, tedy jsem“ vyvodit cokoli dalšího. Z pouhé nutnosti existence myslícího subjektu v okamžiku myšlení nelze dle mého vyvodit o tomto subjektu cokoli dalšího, zejména ne jeho nezávislost na těle pouze na základě myšlené neexistence těla. Nutnost subjektu pro myšlení (a jakékoli obsahy vědomí) naopak považuji za přesvědčivou.</i>
<b>O</b>	<b>Orientace v dnešním světě a ve vlastním životě: Jaký má text smysl? Hodí se jeho perspektiva do dnešního či mého světa? Rozšiřuje nějak mé obzory?</b>
	<i>Metodické zpochybnění všech domnělých jistot považuji za důležité cvičení a upozornění na možné neuvědomované předsudky. Fakt, že dle Descarta si (aspoň dle této ukázky) nemohu být jistá ničím jiným než svým vědomím, mi otevřel oči v pohledu na vnímání vnějšího světa – nevím, jak svět ve skutečnosti vypadá, vnímám vše zprostředkovaně jen skrze své vědomí.</i>

ANALÝZA ŘEČOVÝCH AKTŮ<sup>24</sup>

Protože typické zadání analýzy textu („Shrň obsah textu a stručně vyjádři to podstatné vlastními slovy“) neposkytuje žádný návod, jak to udělat či čeho si přitom všimat, svádí nezkušené čtenáře odborných textů většinou k parafrázování a více či méně doslovnému opakování jednotlivých výroků, většinou s použitím stereotypních formulací jako „Nejprve říká X to, pak...“ a „Podle Y je...“. Pomocí analýzy řečových aktů a pomocí performativních sloves, která explicitně vyjadřují, jak autor vyřčené myslí, se nejen vyhneme zbytečnému opakování, ale také dáme jasně najevo, jak sami chápeme výpovědi v textu v jejich argumentačních souvislostech. Kromě toho tím vytváříme nutný odstup od textu a objektivní základnu pro ověření výsledné interpretace. Používáním této metody se žáci optimálně připravují na požadavky závěrečných filosofických prací (které na ně klade státní maturita v Německu).

Čas: dle délky textu cca 20–30 minut

Způsob práce: jednotlivci a dvojice

- Zadáním „Analyzujte postup a strukturu argumentace tohoto textu pomocí **performativních sloves**“ formulujeme jasně definovanou úlohu. Výsledek analýzy řečových aktů lze – po jejím úspěšném provedení – rychle ohodnotit.
- Teoretické základy analýzy řečových aktů lze snadno vysvětlit, jak ukazuje následující úryvek.
- Shrnutí obsahu pomocí analýzy řečových aktů je dobré a smysluplné kombinovat s dalšími metodami čtení textu, které se zaměřují na strukturu argumentace: analýza větu po větě,<sup>25</sup> klíčové otázky, obrazné myšlení, technika skládání struktury, pojmová mapa, klíčové výroky, mystery nebo PLATO.
- Vzorový příklad analýzy řečových aktů jasně a zřetelně ukazuje, o co při ní jde. I níže uvedený seznam nejdůležitějších performativních sloves a obrátů může být pro začátečníky důležitou pomůckou.
- Chceme-li analýzu řečových aktů procvičit, jako první cvičení můžeme žákům rozdat rozbor argumentace textu bez odpovídajících performativních sloves. Úkolem je vybrat a použít ze seznamu sloves taková, která věcně odpovídají původnímu textu.
- U analýzy řečových aktů nejde jen o performativní slovesa, ale i o opisy v podobě stávajících řečových obrátů jako „dojít k závěru“, „provést myšlenkový experiment“ atd.
- Helmut Engels ve svém článku<sup>26</sup> výslovně poukazuje na to, že by měl být tematizován rozdíl mezi řečovými a mentálními akty (jako domnívat se, mínit, doufat, myslet, věřit a pochybovat), případně nutnost přeformulovat mentální akty do řečových: „Z si myslí...“ → „Z zastává mínění, že...“

<sup>24</sup> Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 116–117.

<sup>25</sup> Učitel provádí celou třídu náročným textem větu po větě, vysvětluje pojmy a roli jednotlivých tvrzení v celkové argumentační struktuře. Viz tamtéž, s. 10.

<sup>26</sup> Engels, H., „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und...“. Anmerkungen zu einem Alltagsproblem des Philosophieunterrichts“, *ZDP*, 1990, č. 1, s. 22–26.

PŘÍKLAD

TEORIE ŘEČOVÝCH AKTŮ

Nejmenší jednotku lidské řeči můžeme definovat jako **řečový akt**, ve kterém mluvčí pomocí takzvaných **performativních** sloves (z angličtiny: to perform=provádět) přímo nebo nepřímo vyjadřuje (ilokuční akt), jak vyřčené (=lokuční akt) míní a jaké reakce (=perlokuční akt) tím chce vyvolat.

ilokuční	lokuční	perlokuční
Docházím k závěru: Tvrdím: Konstatuji:	„Člověk je nedokonalá bytost.“	nesouhlas / protest / přemýšlení
↑	↑	↑
performativní sloveso	propoziční obsah	reakce

Aby měla charakteristika řečového aktu výpovědní hodnotu, musíme vyjádřit i (propoziční) obsah jednotlivých vět.

suboptimální	→	optimální
Kant zde uvádí příklad, který dále vysvětluje.		Kant zde uvádí příklad <b>lháře</b> , který může být <b>úspěšný</b> jen kvůli tomu, že příkaz mluvit <b>pravdu</b> má nepodmíněnou <b>hodnotu</b> .
Kant zde má na mysli něco správného.		Kant zde <b>zastává mínění</b> , že člověk může učinit něco dobrého i na základě sobeckého záměru.
Nietzsche odpovídá na otázku záporně.		Nietzsche <b>popírá</b> možnost jednání čistě ze soucitu.

- Autor někdy sám usnadní interpretovi analytickou práci tím, že záměr své výpovědi výslovně vyjádří: „Tím doporučuji takovému pojetí...“
- Při analýze argumentační struktury pomocí performativních sloves není třeba identifikovat všechny řečové akty, stačí ty podstatné.
- Následující performativní slovesa a obraty jsou pro analýzu filosofických textů obzvláště důležité.

definovat
doložit
klást si otázku
konstatovat

kritizovat
odpovědět na otázku
odstranit mylná pochopení
opakovat
podporovat
potvrdit
provést myšlenkový experiment
reagovat na
referovat o
relativizovat
tvrdit
ukázat na rozpor
vyločit
vysvětlit
vyvodit závěr
vyvrátit
zdůraznit
zdůvodnit
znázornit
zobecnit
zpochybnit



## PŘÍKLAD

**David Hume: O původu idejí**

Všechny percepce myslí můžeme tedy rozdělit do dvou tříd nebo druhů, které se liší různým stupněm síly a živosti. Těm méně silným a živým se běžně, říká *Myšlenky* či *Ideje*. Pro onen druhý druh nemáme výraz ani v našem jazyce, ani ve většině ostatních; domnívám se, že je tomu tak proto, že shrnout je pod jediné jméno není zapotřebí k žádnému účelu vyjma filosofického. Dopřejme si tedy trochu libovůle a nazvěme je *Imprese*, přičemž tu 5  
toho slova užíváme v poněkud jiném než běžném smyslu. Výrazem *imprese* míním tedy všechny naše živější percepce, když slyšíme, vidíme, pocítujeme, milujeme, nenávidíme, toužíme nebo volíme. Imprese jsou tedy odlišné od idejí, méně živých percepčí, jichž jsme si vědomi, když reflektujeme na kterékoli z výše uvedených počítku či duševních hnutí.

Na první pohled se může zdát, že není nic volnějšího než lidské myšlení, které uniká 10  
nejen veškeré lidské moci a autoritě, ale také všem omezením, ukládaným přírodou a skutečností. Utvářet nestvůry a spojovat tvary a jevy, které k sobě nepatří, nedá obraznosti o nic větší práci než představovat nejpřirozenější a neznámější předměty. A zatímco naše tělo setrvává na jediné planetě, po níž se pohybuje s obtížemi a námahou, myšlenka nás může v okamžiku přenést do nejdlehlší končiny vesmíru, nebo i mimo vesmír do 15  
oblasti bezmezného chaosu, kde se příroda údajně nachází ve stavu naprostého zmatení. Co nikdy nebylo viděno ani slyšeno, může být myšleno; moci myšlenky se nevymyká nic vyjma toho, co v sobě obsahuje logický spor.

Avšak přestože se zdá, že našemu myšlení je dopřána tato neomezená svoboda, při bližším prozkoumání shledáme, že se ve skutečnosti pohybuje ve velice úzkých mezích 20  
a že veškerá tvořivá moc myslí nezahrnuje nic víc než schopnosti spojovat, přesouvat, zvětšovat a zmenšovat materiál, který poskytly smysly a zkušenost. Když si myslíme zlatou horu, pouze spojujeme dvě slučitelné ideje, *zlato* a *hora*, které známe z dřívějšíka. Ctnostného koně si dovedeme představit proto, že z vlastního cítění známe představu ctnosti a můžeme ji připojit k postavě a tvaru koně, zvířete důvěrně známého. Krátce, veškerý 25  
materiál myšlení je odvozen buď z vnějšího, nebo vnitřního prožitku; pouze jejich smíšení a skladba náleží myslí a vůli. Nebo, abych se vyjádřil filosofickým jazykem, všechny naše ideje čili slabší percepce jsou kopiemi našich impresí čili percepčí silnějších.

Zdroj: Hume, D., *Zkoumání o lidském rozumu*, přel. J. Moural, Praha, Svoboda 1996, s. 38–40.

**Zadání:**

1. Shrňte ve 2–3 větách hlavní téma i klíčové tvrzení úryvku.
2. Popište, jakými kroky autor postupuje.
3. Porovnejte si své řešení se spolužákem.

## NÁVRH ŘEŠENÍ

1. Autor analyzuje různé typy obsahů mysli a vztahy mezi nimi. Zpochybňuje zdánlivě platnou tezi, že naše myšlení je ve své svobodě zcela neomezené.
2. Autor nejprve **definuje** pojmy, s kterými bude pracovat. **Rozlišuje** dva hlavní druhy percepce na základě jejich živosti či síly: 1. myšlenky či ideje, které jsou slabší, a 2. ostatní živější percepce, pro které **zavádí pojem** impresie. Rozdíl v živosti těchto dvou typů percepce autor **odvozuje** z jejich zdroje – zatímco impresie pocházejí z přímého zakoušení mysli (smyslové vnímání, pocity a emoce, rozhodování), ideje vznikají z impresí jejich reflexí.

Autor dále **reprodukuje** zdánlivě platnou tezi, že naše myšlení je ve své svobodě zcela neomezené. Nejprve **uvádí příklady** svobodné lidské obrazotvornosti a myšlení. Jediné, co podle něj svobodu myšlení omezuje, je logický spor. Tezi o svobodě myšlení ale vzápětí **vyvrací** tím, že zdánlivou tvořivost mysli **redukuje** na pouhou kombinatoriku impresí, které si ale mysl sama neumí vytvořit. **Ukazuje na příkladech**, jak zdánlivě nově vytvořené ideje vznikly složením již známých idejí. **Uzavírá** tuto pasáž **zobecněním**, že „všechny naše ideje čili slabší percepce jsou kopiemi našich impresí čili percepce silnějších.“

## METODY PRO PSANÍ VLASTNÍCH TEXTŮ

### DOPIS<sup>27</sup>

Fiktivní dopis je velmi osobní formou recepce textu, který zrcadlí subjektivní proces porozumění textu s „obtížemi, jež se naskýtají, [...] s averzemi, které četba vyvolává, [...] s oklikami při chápání textu a možná i [...] s náhlým poznáním“<sup>28</sup> v roli reflektovaného pisatele dopisu. A právě v tom spočívá hodnota této metody pro poznání. „Abychom k poznání dospěli, musíme si být vědomi i překážek, jež mu mohou stát v cestě.“<sup>29</sup> Intenzivní písemná konfrontace s textem (produktivní hermeneutika)<sup>30</sup> činí z psaní existenciální událost, klade recipienta do stejné pozice jako producenta textu a vytváří tak tvůrčí prostory svobody, vybízející k přemýšlení a argumentování. To platí samozřejmě i pro vnitřní monolog, při kterém formulujeme své myšlenky v průběhu chápání filosofického textu jako „hlasitý“ rozhovor se sebou samým a zpřístupňujeme je čtenáři.

Čas: 30–45 minut

Způsob práce: jednotlivci

- Pro tuto metodu je vhodný principiálně jakýkoli (filosofický) text, neměl by být ale argumentačně příliš komplexní či hutný.
- Jak fiktivní dopis, tak vnitřní monolog podněcují samy od sebe k tomu, aby se žák textem dále, intenzivně zabýval.
- Metoda vybízí k hraní dvojí role: nejprve role pisatele fiktivního dopisu a potom role pisatele fiktivní odpovědi. Zvolíme-li tento postup, rozdělíme potom náhodně fiktivní dopisy mezi žáky, kteří se snaží na dopis odpovědět v intencích původního autora-filosofa.
- Nikoho bychom neměli nutit psát či číst fiktivní dopis proti jeho vůli. V takovém případě je možné nabídnout jiné alternativní úkoly, jako například analýzu řečových aktů, transformaci<sup>31</sup> nebo shrnutí ve 100 slovech.
- I ve škole lze s relativně malou námahou vytvořit vhodné podmínky pro tvůrčí psaní (káva, koláč, MP3 přehrávač).
- Případné potíže či zábrany při psaní lze odbourat společným písemným rozhovorem (viz dále).

27 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 174.

28 Engels, H., „Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 108 n.

29 Tamtéž.

30 Runtenberg, Ch., „Produktionsorientierte Verfahren der Textinterpretation“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 117.

31 Cílem této metody je přepsat hlavní sdělení textu do jiné literární formy tak, aby obsah zůstal zachován, ale zohlednily se požadavky daného žánru (např. neodobný jazyk). Vhodné formy jsou například dialog, dopis, haiku apod. Viz Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 130. (Pozn. překl.)

## PŘÍKLAD

## Epikúros – List Menoikeovi

- Přivykni si dále věřit, že smrt se nás netýká. Neboť všechno dobro a zlo se zakládá na smyslových vjemech, smrt však znamená konec smyslové činnosti. A tak správné poznání, že se nás smrt netýká, umožňuje nám plně užítí smrtelného života, nepřidávajíc k němu věčného pokračování, naopak zbavujíc nás touhy po nesmrtelnosti. Neboť nic není v žití
- 5 hrozného pro toho, kdo jasně pochopil, že není nic hrozného v nežítí. Bláhově tedy mluví ten, kdo říká, že se nebojí smrti proto, že mu způsobí bolest, až přijde, nýbrž proto, že mu působí bolest nutnost jejího příchodu. Vždyť jestliže nás netrudí přítomnost nějaké věci, není důvodu, proč by nám působilo bolest její očekávání. Nuže nejobávanější zlo, smrt, se nás netýká, protože, pokud jsme tu my, není tu smrt, a když přijde smrt, pak tu nejsme
- 10 my. Tedy ani živých se smrt netýká, ani mrtvých, ježto na ony se smrt nevztahuje a tito sami už nejsou.

Zdroj: Diogenes Laertios, *Život a učení filosofa Epikura*, přel. J. Ludvíkovský, Praha, Rovnost 1952, s. 62.

**Zadání:**

*Epikúros považoval za nejvyšší cíl blaženého života zdraví těla a klid duše. Dosáhnout klidu ovšem duši brání různé lidské obavy, mimo jiné strach ze smrti. Odpověz Epikúrovi vlastním dopisem, ve kterém posoudíš, nakolik se mu podařilo přesvědčit tě o zbytečnosti tohoto strachu.*

PÍSEMNÝ ROZHOVOR<sup>32</sup>

Pod písemným rozhovorem rozumíme výzvu ke společnému, intenzivnímu a interaktivnímu přemýšlení nad filosofickým textem v písemném rozhovoru, který se odvíjí větu po větě. Zadáání tímto postupem vytvořit společně různé komentáře může „mít od počátku konstitutivní úlohu v procesu, ve kterém se postupně snažíme dopracovat k porozumění určitému textu“.<sup>33</sup>

1. Předložíme žákům téma v podobě nejkratšího textu – aforismu, citátu, maximy<sup>34</sup> nebo stručného úryvku. Na počátku písemného rozhovoru zaujme každý člen malé skupinky (3–5 lidí) první stanovisko k předloženému tématu a v jedné větě ho zachytí na papír, který položí doprostřed stolu.

2. Každý člen skupiny má nyní možnost „se k postřehům ostatních písemně vyjádřit – připsat třeba k něčemu otazník, položit otázku, poprosit o dovysvětlení, odpovědět nebo reagovat na otázku další otázkou.“<sup>35</sup>

3. Každý z těchto komentářů může jakýkoli člen skupiny opět okomentovat. Rozhovor trvá tak dlouho, dokud neuplyne předem stanovený čas.

4. Komentáře vzniklé společným myšlenkovým procesem nyní žáci mohou výběrově představit celé třídě a společně je ve vztahu k textu prodiskutovat, nebo je vystaví a všichni si je postupně projdou jako na vernisáži a případně je mohou ještě nějakými symboly okomentovat (vykřičník pro zajímavé, otazník pro zpochybnitelné komentáře).

Čas: 15–20 minut

Způsob práce: skupiny

- Při písemném rozhovoru mohou své názory vyjádřit všichni žáci najednou. Pro první formulaci jejich stanoviska jim mohou pomoci tyto věty:  
„Kladu si otázku...“  
„Obzvláště zajímavé mi připadá...“  
„Vůbec nerozumím...“  
„Nesouhlasím s...“
- Použití nejkratších textů pro písemný rozhovor můžeme zdůvodnit „lstí didaktického rozumu“. Ta „spoléhá na skrytou domněnku, že vnější stručnost textu nemusí nutně vést k myšlenkové stručnosti.“<sup>36</sup> Kromě toho práce s krátkým textem a uzavřenými myšlenkami může přijít vhod těm, pro které je ještě těžké samostatně porozumět delšímu filosofickému textu.
- Na webových stránkách <http://cituj.cz/a> <http://citaty.net/> lze najít mnoho myšlenkových podnětů nejen k filosofickým tématům.
- Písemný rozhovor lze smysluplně doplnit metodou ohniska<sup>37</sup> nebo rekonstrukcí textu.<sup>38</sup>

32 Cílem této metody je přepsat hlavní sdělení textu do jiné literární formy tak, aby obsah zůstal zachován, ale zohlednily se požadavky daného žánru (např. neodborný jazyk). Vhodné formy jsou například dialog, dopis, haiku apod. Viz Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 130. (Pozn. překl.)

33 Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 177–178.

34 Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 100.

35 Siekmann, A., „Drehtüren ins Philosophieren. Zum Umgang mit Kürzesttexten“, *ZDPE*, 2006, č. 2, s. 135–145.

36 Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, cit. d. (pozn. č. 33), s. 101.

37 Tamtéž.

38 Při práci touto metodou se zaměříme se žáky pouze na nejdůležitější bod textu (název, jednu větu, hlavní argument...) a nejprve rozebereme jej (zpřítomnění daného problému, odhalení předpokladů

FILOSOFICKÉ STYLY PSANÍ<sup>39</sup>

Teprve ke konci minulého století<sup>40</sup> se v didaktice filosofie prosadilo poznání, že kromě písemného rozboru textu existují i další smysluplné filosofické styly psaní: „I když je asi písemné zpracování textů nezbytné, nemělo by být vytváření textů o textech, tedy psaní sekundárních textů či metatextů (či dokonce metametatextů) pro žáky jedinou možností písemného vyjádření.“<sup>41</sup> Proto se známý didaktik filosofie Helmut Engels přimlouval v roce 1993 nejprve za psaní primárních argumentačních textů<sup>42</sup> a svůj požadavek rozšířil zhruba o deset let později (programovým zvoláním: „Musíme jim jen důvěřovat!“) i na psaní fiktivních textů ve výuce filosofie.<sup>43</sup> Uvádí pro to mnoho dobrých důvodů („Názorné podání čtenářem pohne, zapůsobí na něho [...] a vybízí ke ztotožnění.“ – „Pokud se cvičím v převádění myšlenek do názorné fiktivní řeči, zlepšuji svou komunikativní i „heuristickou kompetenci.“)<sup>44</sup> a prostřednictvím přehledu mnoha způsobů psaní (viz níže) vysvětluje jejich didaktickou funkci.

Tvůrčím psaním coby postupem zaměřeným na vlastní tvorbu žáků „se čtení textů a společná diskuse ve výuce nejen rozšiřují, ale také samy znovu proměňují“.<sup>45</sup> Klasické póly výuky – text a diskuse – jsou prostřednictvím volného psaní chápány novým a hlubším způsobem a vytvářejí spolu „novou syntézu“<sup>46</sup> jak poznamenává Johannes Rohbeck ve svém článku „Filosofické styly psaní“ v tematickém čísle Časopisu pro didaktiku filosofie a etiky, nazvaném „Psát texty“.

Čas: 1–2 výukové hodiny

Způsob práce: jednotlivci

- Kreativitu nelze (naštěstí/bohužel) přikázat. Proto jako vyučující musíme počítat a umět žít s tím, že úloha zaměřená na vlastní psaní nebude všemi žáky zpracována stejným způsobem (s chutí a úspěšně). Případně můžeme zadat i alternativní úlohu, například rozhovor s filosofem.<sup>47</sup>
- Vydařená literární transformace filosofických názorů a problémů je obohacením pro celou třídu a vždy poskytuje možnost přistoupit k tématu ještě jednou z nové-

---

argumentu, anticipace možných řešení, diskuse kritických bodů). Teprve potom následuje čtení a rozbor celého textu. Viz Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 103. (Pozn. překl.)

39 Metoda je vhodná pro texty s jasnou lineárně postupující argumentací. Žáci nejprve ve sledu učitelem připravených kroků (otázek a úkolů) procházejí danou argumentací bez textu, sami řeší problémy a otázky řešené textem. Teprve po návrhu vlastního řešení se seznámí s daným textem. Viz Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 83. (Pozn. překl.)

40 Wittschier, M., *Medienschlüssel Philosophie. 30 Zugänge mit Beispielen*, München, Bayerischer Schulbuch Verlag 2013, s. 24–27.

41 Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, cit. d. (pozn. č. 33), s. 99: „Tradičně stál ve středu výuky text nějakého „klasika““

42 Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten oder: Über die künstliche Erzeugung von „serendipity““, *ZDP*, 1993, č. 4, s. 250–257.

43 V mé předchozí knize (Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1)) lze k tomu najít v bodě 3.6 kompletní esejistickou dílnu.

44 Engels, H., „Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht“, cit. d. (pozn. č. 28), s. 113 n.

45 Tamtéž.

46 Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, cit. d. (pozn. č. 33), s. 99.

47 Tamtéž.

ho hlediska, prohloubit ho a dále ho problematizovat. Vždyť literární transformace sama odkazuje zpět k filosofickému textu, na jehož základě vznikla.

- Vyučující by si měl aspoň jednou doma vyzkoušet splnit písemnou úlohu, kterou pro žáky zamýšlí. Jen tehdy může vytušit, jakým těžkostem budou žáci (nejspíše) čelit.
- Případně je třeba se žáky probrat (ještě jednou) strukturální znaky odpovídajícího žánru či se poradit s literárním slovníkem.

### Helmut Engels: Musíme jim jen důvěřovat!<sup>48</sup>

Písemná forma	Záměr/působení
<b>1. Fiktivní rozhovor mezi filozofy</b> z různých dob či různých stanovisek	1. Objasnění filosofických stanovisek
<b>2. Fiktivní rozhovor s vybraným filozofem</b>	2. Objasnění hlavních tvrzení
Varianty:	
a) Otázky, které plynou z aktuální situace	a) Zviditelnění aktuálnosti historického textu
b) Otázky jsou kladeny tak, že odpověď je doslovně přepsaný delší úsek z díla vybraného filozofa	b) Jasně ukázání obtížných míst textu; poskytnutí pomoci žákům s jejich pochopením
c) Odpovědi, které autorovo pojetí podají jednodušší jazykovou formou	c) Přehledné a snadno přístupné podání hlavních myšlenek vybraného autora k určité tematické oblasti
<b>3. Proměna uzavřených pasáží</b> klasických textů do krátkých povídek: líčení každodenní situace, myšlenky aktérů jsou přitom vyjádřeny jejich jazykem, odpovídají ale zároveň klasickému předobrazu	3. Větší souvislost se skutečným životem a lepší přístupnost
<b>4. Narativní skica</b>	4. Znázornění/konkretizace abstraktních míst z filosofických děl
<b>5. Vnitřní monolog fiktivní osoby při četbě textu</b>	5. Žáci si uvědomí své vlastní představy a myšlenkové pochody, ke kterým dochází, když se zabývají myšlenkami někoho jiného. Zakusí, jak se myšlenky psaním dotvářejí.
<b>6. Fiktivní dopis</b>	6. Ve vztahu k adresátovi zůstává přítomný záměr něco mu vysvětlit. Kromě toho se snižují zábrany při psaní.

48 K tomu viz Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 125 n.

<b>7. Fantastická literatura</b>	
a) Mýtus	a) Intenzivnější přemýšlení
b) Myšlenkový experiment	b) Poznání mezí filosofických principů; nácvik preciznějšího formulování
c) Utopie	c) Sama filosofického původu; rozšířené možnosti komunikace
d) Fantasy povídka	d) Zřetelnější důsledky nedodržování pravidel; vyšší stupeň zřejmosti (pro smysly)
e) Science-fiction	e) Diskuse nad etickými otázkami
f) Bajka	f) Odcizení lidského konání projekcí do zvířecích bytostí vybízí ke konfrontaci s představovanými jevy.
<b>8. Další textové formy</b>	<b>8. Usnadnění přemýšlení nad filosofickými představami, otázkami a problémy:</b>
a) Fiktivní životopis	a) Zamyšlení nad otázkou po smysluplném životě
b) Fiktivní portrét	b) Zamyšlení nad ctnostmi a neřestmi
c) Fiktivní dialogy	c) Nabídka možnosti diskutovat o pojmech jako pravda, láska, spravedlnost...
d) Fiktivní deník	d) Formulace myšlenek a pocitů člověka v konfliktní situaci, který přitom sleduje vybraný filosofický problém
e) Fiktivní řeč	e) Nácvik přiměřeného vyjadřování a argumentace



## DISKUSNÍ METODY

### GEIST-METODA<sup>49</sup>

Cílené používání vizuálních prostředků je (nejen) ve fázi uvedení do tématu (filosofické) výuky v mnoha ohledech smysluplné a užitečné. Obrazy mají deskriptivní, expresivní a senzibilizující funkci, vybízejí k diskusi, nabízejí – dle výběru obrazu – různorodé podněty k přemýšlení a „odkazují také [s ohledem na dějiny svého působení] mimo sebe samé“.<sup>50</sup>

Z dobrých důvodů se ve výuce osvědčil jasně strukturovaný postup práce s obrazy podle metody vyvinuté J. Kalcherem:<sup>51</sup>

1. Východiskem (filosofického) myšlenkového pohybu jsou (přirozeně) spontánně vyvstávající myšlenky a pocity pozorovatele obrazu. (Ty zároveň odrážejí každodenní zkušenosti žáků, které se ve fázi 4 stanou výslovně předmětem hovoru.)

2. Poté žáci co nejpresněji a co nejúplněji popisují prvky obrazu.

3. Teprve nyní se žáci pokoušejí o první interpretace a zároveň zohledňují co nejvíce vyjmenovaných prvků.

4. V této fázi mohou žáci formulovat předběžné významové souvislosti mezi obrazem, tématem a svými životními zkušenostmi, což vede k tomu, že se sami zaměří na

5. otázku, jaký dopad má obraz na vlastní chápání sebe a světa, případně jaké zásadní otázky či problémy obraz vyvolává.

Čas: cca 15 minut

Způsob práce: celá třída

- Metoda zabraňuje neřízenému přeskakování mezi analýzou, výkladem a hodnocením a poskytuje diskusi mezi žáky a učitelem věcnou, logickou strukturu, jejíž fáze lze v každém okamžiku rozpoznat.
- Nic nebrání tomu, abychom na začátku rozhovoru nad obrazem žákům představili jednotlivé fáze metody. To zajistí transparentní postup a zároveň ulehčí vyučujícímu práci. Může totiž pokaždé podle pravidel poukázat na odpovídající část diskursu a nehodící se příspěvky žáků s věcným zdůvodněním odmítnout.

Kromě toho takový postup přispívá k osvojování metodické kompetence obrazové analýzy.

Analogicky k odpovídajícím krokům metody PLATO, sloužící k analýze textu, se ve výukové praxi osvědčilo toto:

- Čím přesněji a úplněji žáci ve fázi ‚E‘ pojmenují prvky obrazu, tím spíše rozvinou v navazující fázi ‚I‘ množství (zajímavých) interpretačních hypotéz.

49 Wittschie, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen* (dále citováno jako *Gesprächsschlüssel*), München 2012, s. 18–19. [Jde o akronym, který má v němčině význam „duch, mysl“, zároveň první písmena odkazují k tomu, na co se jednotlivé fáze zaměřují. Bohužel se mi nepodařilo vymyslet český ekvivalent. (Pozn. překl.)]

50 Brünning, B., *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, Weinheim – Basel – Berlin 2003, s. 132 n.

51 Münnix, G., Kalcher, J., Baranowski, A., *Horizonte Praktischer Philosophie 9/10*, cit. d. (pozn. č. 21), s. 132 n.

- Ve fázích I, S, T by se měl vyučující snažit nenaznačovat své chápání obrazu, aby se vyhnul nebezpečí, že žákům podsuně určitý výklad.
- Prvky vyjmenované ve fázi ‚E‘ je možné na obrazu zdůraznit červenými puntíky (přes fólii či na zpětném projektoru), aby na něm jasně vyvstaly jako to, na co se máme zaměřit ve fázi ‚I‘.
- U některých obrazových předloh může být obtížné rozpoznat přes zpětný projektor všechny detaily. Záleží i na tom, jak se dá výuková místnost zatemnit. V každém případě by si to měl vyučující před hodinou prověřit a případně rozdat žákům barevné kopie obrazu do dvojic či trojic.
- Využití metody ve fázi uvedení do tématu [v rámci bombónového modelu, pozn. překl.] se doporučuje především pro 60 či 90minutové hodiny, protože jinak by se musel čas vyhrazený pro jednotlivé fáze omezit přibližně na dvě minuty.

Fáze:

1. myšlenky, pocity
2. prvky, elementy
3. interpretace
4. smysl
5. dopad

DVOJÍ SRDCE<sup>52</sup>

Již na začátku úvodní fáze můžeme zjistit přítomné i chybějící učební předpoklady žáků a/nebo jejich zájmy a očekávání a zpřístupnit je ostatním různými metodami. Osvědčily se především tyto: *blesk* (každý žák nahlas pronese své tvrzení jednou větou), *psaný řetěz*, při kterém žáci v krátkém čase zapíší ty aspekty tématu, jež jim připadají důležité, na tabuli (pravé a levé křídlo tabule odpovídá rozmístění lavic) křídou, kterou si podávají jako štafetový kolík, a *vernisáž*, při níž žáci pomocí samolepících koleček označují jimi upřednostňované problémy z předem dané nabídky témat.

Jako alternativa k psanému řetězu se nabízí jistý způsob zjišťování odpovědí pomocí kartiček:<sup>53</sup> metoda dvojitého srdce.<sup>54</sup>

1. Každý žák napíše na kartičku formátu A5 nebo A6 pojem nebo aspekt tématu, který je pro něj nejdůležitější, a to hned dvakrát (na dvě kartičky).

2. Polovinu kartiček žáci přilepí bez jakéhokoli třídění na jednu část tabule, druhou polovinu na druhou část tabule.

3. Žáci se rozdělí do dvou skupin a domluví se v nich, jak by se měly pojmy na kartičkách smysluplně uspořádat. Pojmy, které se vyskytují vícekrát, mohou buď vyřadit, nebo zdůraznit podtržením.

4. Nakonec představí zástupci každé skupiny výsledek jejich první pojmové práce s tématem celé třídy.

Čas: 15–20 minut

Způsob práce: jednotlivci → skupiny → celá třída

- Metoda vyžaduje od všech žáků, aby pojmenovali nejdůležitější pojmy vztahující se k tématu a uvedli je do smysluplných vzájemných vztahů.
- I při velikosti třídy kolem 30 žáků je možné pomocí metody dvojího srdce zařadit do výuky smysluplnou společnou práci před tabulí.
- Díky fixaci pojmů na kartičkách je oproti psanému řetězu jejich pozdější třídění a seskupování výrazně snazší.
- Metoda dvojího srdce umožňuje nejen simultánní zpracování dvou předběžných pojmových sítí, ale vybízí tím také ve fázi prezentace k přímému porovnání rozdílných výsledků.
- Délka malíčku je ideální antropologickou mírou pro správnou velikost písma, aby bylo na kartičkách, plakátech či tabuli dobře čitelné.
- Tuto metodu lze organicky spojit s metodou definování pojmů.<sup>55</sup>

52 Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 49), s. 50–52.

53 Srv. k tomu např. Wahl, D., *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, cit. d. (pozn. č. 11), s. 133, 291.

54 Jméno je odvozené od jejího prvního použití při tématu lásky [příklad viz níže].

55 Žáci se mohou pokusit o klasickou definici pojmu buď postupnými kroky: „ukázat (to je) – vyjmenovat příklady – uvést části – popsat – porovnat – rozlišit – charakterizovat – klasifikovat – označit,“ nebo hravější formou pojmy hádat. Ve skupinkách si jeden člen vybere důležitý pojem z pojmové mapy, napíše ho na lepicí papírek a nalepí sousedovi na čelo. Ten potom klade otázky ostatním a na základě odpovědí ano/ne se snaží dospět k danému pojmu. Jeden člen skupiny otázky zapisuje, vedou totiž automaticky k relevantním nadřazeným pojmům a specifickým rozdílům (druhovým rozlišením). Po

- Kdo se chce vyhnout někdy vysilující práci s lepicí páskou, může nechat žáky napsat pojmy na obyčejný rozstříhaný papír. Ten lze pak bez lepenky připevnit i přesouvat na takzvané Easy-Flip fólii.<sup>56</sup>

---

uhodnutí pojmu se skupina pomocí zapsaných otázek pokusí o zformulování klasické definice daného pojmu. Viz Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 49), s. 60. (Pozn. překl.)

56 Leitz Easy Flip fólie je přilnavá díky elektrostatickému náboji a lze na ni i psát.

**PŘÍKLAD**

**Téma: láska**

neutříděné pojmy: opora věrnost pocit bezpečí soudržnost společenství svoboda vzájemnost respekt důvěra upřímnost pochopení

1. skupina



2. skupina



KOSTKA DÁVÁ SLOVO<sup>57</sup>

Ve větších třídách s 25 a více žáky čelí vyučující opakovaně problému, jak spravedlivě udělovat žákům slovo, případně jak přimět k ústní spolupráci ty žáky, kteří nijak nedávají najevo, že by se svým příspěvkem chtěli zapojit do společné diskuse. Pokud mají slovo většinou žáci, již se (stále) dobrovolně hlásí, nebudou mít tišší žáci časem žádný důvod ke snaze zapojit se, protože za ně přeče tak jako tak všechno řeknou ostatní.

Tomuto problému můžeme konstruktivně čelit tak, že na určité části hodiny žákům přidělíme náhodně čísla od 1 do 6 a pomocí (větší) kostky (z molitanu) určíme, kteří žáci mají vůbec právo se k dané otázce vyjadřovat. Pro vizualizaci může mít každý žák před sebou jako jmenovku kartičku s přiděleným číslem.

Kromě toho na tabuli nakreslíme všech šest stran kostky a po každém hodu číslo, které padlo, škrtneme. Po šesti položených otázkách bude mít tedy každý žák stejnou možnost účastnit se diskuse. Kromě toho můžeme ještě každému rozdat žolíkovou kartu, jež na sobě nese všech šest čísel a umožňuje žákům přihlásit se ke slovu jednou za hodinu i mimo pořadí dané kostkou.

Při počtu 30 žáků ve třídě má možnost mluvit k jedné otázce vždy maximálně 5 žáků (bez ohledu na to, jaké číslo padne), což dělá z možnosti vyjádřit se něco exkluzivního a hodnotného a počet žáků, kteří vůbec mohou k otázce něco říci, je příjemně nízký.

Používání kostky také zajišťuje, že se diskuse účastní (nebo může zúčastnit) celkově větší podíl žáků, a vyučující tak má k dispozici širší spektrum činností pro hodnocení.

Kdo se kvůli odlišnému číslu nemůže právě přihlásit, může přesto přemýšlet s ostatními a svůj příspěvek k diskusi napsat na papír, doma rozpracovat a využít ho později, případně ho po skončení hodiny předat učiteli.

Z dlouhodobého hlediska by tato metoda měla postupně pozbýt významu, neboť žáci by měli sami dbát na to, aby se během hodiny ke slovu dostali (nebo mohli dostat) pokud možno všichni jejich spolužáci.

---

57 Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 49), s. 84.

ROLOVÉ DEBATY<sup>58</sup>

Jako smysluplná alternativa k výukovým diskusím, v jejichž centru stojí učitel, bylo v posledních letech vyvinuto mnoho metod, jež podle jasně definovaného postupu vedou žáky k tomu, aby individuálně, intenzivně a se snahou dospět k výsledku diskutovali mezi sebou, navzájem si naslouchali, reagovali na sebe pomocí argumentů a vžívali se do role někoho, kdo myslí odlišně.

K těmto metodám patří vedle strukturované<sup>59</sup> a americké<sup>60</sup> debaty zejména strukturovaná kontroverze,<sup>61</sup> akvárium neboli Fish Bowl<sup>62</sup> a diskuse s poradci.<sup>63</sup> Všechny se chápou jako příprava na ‚velké‘ debaty či panelové diskuse a mají žákům pomoci dobrat se zdůvodněného a vyváženého úsudku.

Z hlediska didaktiky filosofie jsou všechny tyto metody zajímavé a cenné, protože pomáhají s různými důrazy rozvíjet filosofickou kompetenci k souzení.

Zde se podíváme blíže na méně známou rolovou debatu, která je ovšem velmi užitečná pro strukturování diskursivně zaměřené argumentace. Strany pro a proti při ní zastupují tři zástupci s přesně definovanými funkcemi: uvaděč, rozvážlivec a buditel. 1. Tyto zástupce můžeme například náhodně určit pro obě poloviny třídy (strany pro a proti). 2. Ostatní žáci z každé skupiny se dobrovolně přidají k jednomu ze zástupců a společně v heslech připraví příspěvek do debaty. 3. Bezprostředně před začátkem debaty zjistíme, jaké je ve třídě rozložení názorů na spornou otázku. 4. Šest zástupců rolí se posadí vlevo a vpravo od moderátora debaty, který je předtím také určen. Ostatním žákům náhodně přidělíme roli pozorovatelů strany pro či proti. 5. Moderátor poté na 3 minuty udělí slovo uvaděči ze strany pro, na něj naváže na stejný časový limit uvaděč z opačné strany. Oba zbytku třídy předloží v základních rysech své stanovisko. 6. K němu se poté postupně vyjádří rozvážlivci z obou skupin. Měli by přitom představit a odůvodnit, proč jsou argumenty pro jejich stanovisko pádnější než argumenty protistrany. 7. V krátké závěrečné řeči vyzdvihnou buditel nejsilnější argumenty strany pro a proti, a pokusí se tak přesvědčit posluchače o svém stanovisku. 8. Zda se jim to podařilo, ukáže nové rozložení názorů ve třídě. 9. Na závěr si pozorovatelé (metodou sněhové koule) vzájemně sdělí svá hodnocení, propojí je a mluvčí sdělí výsledek včetně odůvodnění celé třídy.

58 Tamtéž, s. 88–90.

59 Srv. k tomu např. Brüning, L., Saum, T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung - Individualisierung - Leistungsbeurteilung - Schulentwicklung*, Essen 2009, s. 43 nn.

60 Mimo jiné představena v Gugel, G., *Methoden-Manual, Neues Lernen. Tausend Vorschläge für die Schulpraxis*, Weinheim – Basel 2006, s. 169.

61 Stručně a přehledně představená v Wahl, D., *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, cit. d. (pozn. č. 11), s. 278 nn.

62 Srv. k tomu: Mattes, W., *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn 2002, s. 54.

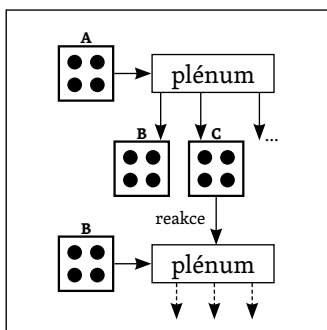
63 Erlach, D., Schurf, B. (ed.) ji nazývají ‚diskuse s ochranou skupiny‘. In *Methodentraining: Projekt Medien und Meinungsbildung*, Berlin 2002, s. 50.

Čas: 45 – max. 90 minut

Způsob práce: jednotlivci → skupiny → celá třída

- Rolová debata slučuje hlavní prvky ostatních debatních forem, např. princip poradců (diskuse s poradci), intenzivní konfrontace s protiargumenty (strukturovaná, příp. americká debata a strukturovaná kontroverze) a princip zástupců (akvárium).
- Společné formulování argumentů tolik nezatěžuje jednotlivce a zároveň vyostřuje smysl pro podstatné rysy různých způsobů prezentace:<sup>64</sup> představit stanovisko – zvážit argumenty – shrnout výsledek.
- Příprava, průběh a vyhodnocení rolové debaty zabírá relativně hodně času a stanovuje žákům jasně definované role, zároveň je ale právě tím optimálně připravuje na písemnou argumentaci (jako například při závěrečných pracích).
- Přednesení řeči opřené pouze o heslovité poznámky před celou třídou ve fázích 4.–7. významně přispívá k osvojení diskursivní kompetence.<sup>65</sup>
- Hodnotící kritéria pro pozorovatele debaty by měla být vysvětlena před začátkem debaty, a to s důrazem na vysvětlení znaků kvalitních argumentů.
- Kartičky s označením jednotlivých funkcí usnadní moderátorovi i publiku přiřazení rolí.
- Po závěrečných slovech buditelů je možné zařadit ještě otevřenou diskusi, pokud si to publikum přeje.
- Rolová debata představuje dobrou přípravu na zpracování eseje, případně esejistickou dílnu.<sup>66</sup>

### Strukturovaná debata



1. Žáci si samostatně zpracují vlastní postoj k tématu. 2. Postoje si představí v malých skupinkách a na jejich základě zformulují společný skupinový názor. 3. Společný postoj jedné skupiny představí žáci celé třídě. 4. Poté si každý žák zformuluje svůj názor na přednesené argumenty a 5. představí ho své skupince. Z jednotlivých názorů členů skupiny sestaví skupina určité stanovisko. 6. Jedna ze skupin představí své stanovisko k postoji prezentované skupiny celé třídě.

Poté představují svůj postoj k tématu další skupiny a fáze 4.–6. se vždy postupně opakují.

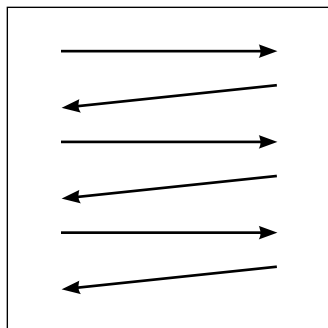
64 *Beschlüsse der Kulturministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Philosophie, Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 1. 12. 1989 i.d.F. vom 16. 11. 2006. München -Neuwied 2007, s. 9.*

65 Srv. k tomu indikátory Anity Röschové. In: Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Berlin 2009, s. 298 n.

66 Vhodnou esejistickou dílnu s 12 moduly lze najít v Wittschier, M., *Textschlüssel*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 138–168.

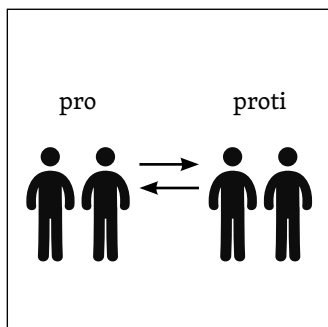


### Americká debata



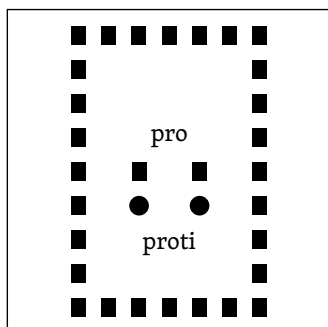
1. Ke stanoviskům pro a proti vytvoříme několik stejně velkých podskupin. Jejich členové v nich sbírají argumenty. 2. Jeden zástupce z každé skupiny si sedne ke společnému stolu, na jedné straně sedí zástupci stanoviska pro, na druhé proti. Postupně přednášejí zástupci obou stran střídavě své argumenty. 3. Ve druhém kole odpovídá zástupce strany proti na právě vyslechnutý argument strany pro atd. Dva žáci dbají jako soudci na to, aby všichni mluvili pouze k tématu a aby se důsledně zachovávalo střídání stran pro a proti. Jedna skupina může také zaujmout roli poroty.

### Strukturovaná kontroverze



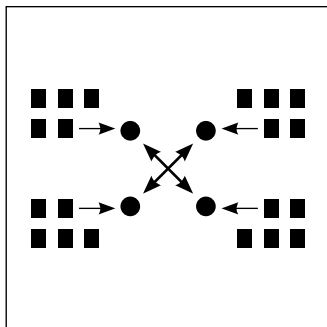
Na kontroverzní téma se žáci připraví četbou textů či pomocí jiných informačních zdrojů. Ve čtyřčlenných skupinách se rozdělí na dva páry – jeden zastává stanovisko pro, druhý proti. Fáze osvojení: páry se stanou experty na postoj A či B (např. na základě zpracování textu). Fáze zprostředkování: páry si navzájem ve svých čtyřčlenných skupinách představí argumenty pro a proti. Fáze prohloubení: členové skupiny své pozice společně prodiskutují. Poté si páry vymění místa i role a stanou se experty na stanovisko dosavadní protistrany. Poté následuje opět výměna názorů v rámci skupiny. Cílem je nalézt ve skupině shodné stanovisko (konsensus). Jako navazující metoda se hodí diskuse v akváriu.

### Akvárium/Fish-Bowl



Diskutující sedí uprostřed místnosti jako v akváriu. Všichni ostatní se posadí do velkého kruhu či obdélníku kolem nich. Ve vnitřním kruhu jsou připravené vždy tři židle pro jednotlivé strany (pro a proti), jen dvě pro každou stranu jsou obsazené. Zástupci skupin pro a proti uprostřed zahájí diskusi. Ostatní účastníci ve vnějším kruhu sledují průběh hovoru (případně mají zadané úkoly pro pozorování). Pokud má někdo nutkání vmísit se do diskuse, může si sednout na volnou židli u jedné ze stran, tím zároveň získává slovo. Po uplynutí domluveného času (např. dvě minuty) se musí zase vrátit do vnějšího kruhu. Pokud má nějaký účastník ve vnějším kruhu dojem, že už diskutující nepřicházejí s novými argumenty, může vznést návrh na ukončení diskuse. O tomto návrhu se rozhodne hlasováním.

## Diskuse s poradci



Diskuse ke stanoviskům pro a proti se ve vnitřním kruhu účastní tři až čtyři řečníci. Za ně se posadí jejich poradci, kteří jim před diskusí pomáhali se shromážděním a zformulováním argumentů. Před diskusí, během přestávek nebo i přímo během diskuse zásobují své řečníky novými argumenty (případně písemně pomocí klíčových slov).

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDP – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie

ZDPE – Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik

Aebli, H., *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 2006.

*Beschlüsse der Kulturministerkonferenz, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Philosophie, Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 1. 12. 1989 i.d.F. vom 16. 11. 2006*. München –Neuwied 2007.

Bovet, G., Huwendiek, V. (ed.), *Leitfaden Schulpraxis*, Berlin 2004.

Brüning, B., *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, Weinheim – Basel – Berlin 2003.

Brüning, L., Saum, T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung – Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*, Essen 2009.

Diesenberg, N., „Die Konstruktion innerer Bilder bei der Lektüre philosophischer Texte“, *ZDP*, 1992, č. 2, s. 101–109.

Engels, H., „Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und...: Anmerkungen zu einem Alltagsproblem des Philosophieunterrichts“, *ZDP*, 1990, č. 1, s. 22–26.

Engels, H., „Plädoyer für das Schreiben von Primärtexten oder: Über die künstliche Erzeugung von ‚serendipity‘“, *ZDP*, 1993, č. 4, s. 250–257.

Engels, H., „Man muss es ihnen nur zutrauen! Über das Verfassen von fiktionalen Texten im Philosophieunterricht“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 106–114.

Erlach, D., Schurf, B. (ed.), *Methodentraining: Projekt Medien und Meinungsbildung*, Berlin 2002.

Grzesik, J., *Textverstehen lernen und lehren, Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*, Stuttgart – München – Düsseldorf – Leipzig 1990.

Gugel, G., *Methoden-Manual ‚Neues Lernen‘. Tausend Vorschläge für die Schulpraxis*, Weinheim – Basel 2006.

*Kritické listky 1* [online], s. 4–5. Dostupné z [http://www.kritickemysleni.cz/\\_materialy/Kriticke\\_listky\\_1.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/_materialy/Kriticke_listky_1.pdf). Cit. 13. 5. 2017.

Marinoff, L., *Bei Sokrates auf der Couch. Philosophie als Medizin der Seele*, München 2005.

Mattes, W., *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn 2002.

- Münnix, G., Kalcher, J., Baranowski, A., *Horizonte Praktischer Philosophie* 9/10, Leipzig 2002.
- Rohbeck, J., „Philosophische Schreibstile“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 98–105.
- Rösch, A., *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht*, Berlin 2009.
- Runtenberg, Ch., „Produktionsorientierte Verfahren der Textinterpretation“, *ZDPE*, 2002, č. 2, s. 115–121.
- Siekman, A., „Drehtüren ins Philosophieren. Zum Umgang mit Kürzesttexten“, *ZDPE*, 2006, č. 2, s. 135–145.
- Wahl, D., *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*, Bad Heilbrunn 2006.
- Wittschier, M., *Philosophie kompakt, Grundlagen in Texten und Grafiken*, Düsseldorf 2008.
- Wittschier, M., *Textschlüssel Philosophie. 30 Erschließungsmethoden mit Beispielen*, München 2010.
- Wittschier, M., *Gesprächsschlüssel Philosophie. 30 Moderationsmodule mit Beispielen*, München 2012.
- Wittschier, M., *Medienschlüssel Philosophie. 30 Zugänge mit Beispielen*, München 2013.

# Hodnocení ve výuce

## Donat Schmidt a Peter von Ruthendorf: Hodnocení a slovní hodnocení ve výuce filosofie<sup>1</sup>

### ÚVOD

Středobodem výuky etiky a filosofie je sice filosofické myšlení, ať už v podobě filosofické diskuse, kontemplativního zabývání se filosofickými teoriemi nebo kritické reflexe vlastního žitého světa. Zároveň však musejí být i ve výuce filosofie výkony žáků měřeny a hodnoceny. To pro mnoho vyučujících představuje obtíž.

Cílem hodnocení výkonu jistě není pouze zjistit, jaké znalosti o filosofických autorech a teoriích žák má. Jde spíše o to poskytnout žákům adekvátní zpětnou vazbu o tom, co ve výuce filosofie dělají především – tedy o jejich filosofickém myšlení. Přitom vyvstává problém, že se tyto myšlenkové a reflektivní procesy mají hodnotit prostřednictvím známek a/nebo slovního hodnocení.

Tato oblast didaktiky etiky a filosofie nebyla dosud příliš zpracována. [...]

### 1. HODNOCENÍ A SLOVNÍ HODNOCENÍ V OBECNÉ DIDAKTICE

V mnoha ohledech není nutné v oborové didaktice podruhé vynalézat kolo: můžeme a měli bychom využívat poznatky a aktuální vědomosti obecné didaktiky. Teprve na tomto základě přináší diskuse o oborově specifických zvláštностech hodnocení ve výuce filosofie výsledky. Proto bychom měli nejprve souhrnně představit vybrané prvky z obecné didaktiky.

Watzlawikovu tezi, že člověk nemůže nekomunikovat, lze uplatnit také na hodnocení: „Člověk nemůže nehodnotit.“ Vše, co učitel v učební situaci dělá, ale i to, co nedělá, může žák chápat jako hodnocení. Důležité ovšem je, že se toto hodnocení děje explicitně – jako o-hodnocení. Je tedy podstatné, abychom hodnotili srozumitelně a průkazně. Podobně to platí i pro slovní hodnocení. Průkazné je hodnocení či slovní hodnocení teprve tehdy, když si je žák měření výkonu [*Leistungsmessung*] vědom a rozumí rámcovým podmínkám tohoto měření i požadavkům a kritériím hodnocení.

1 Schmidt, D., von Ruthendorf, P., „Bewerten und Beurteilen im philosophischen Unterricht“, in D. Schmidt, J. Rohbeck, P. von Ruthendorf (ed.), *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht*, Dresden, Thelem 2011, s. 9–33. [Často se vyskytující dvojici pojmů „bewerteten/Bewertung – beurteilen/Beurteilung“ překládám převážně jako „hodnotit/hodnocení – hodnotit slovy či posuzovat/slovní hodnocení“. S ohledem na autory níže explicitně provedené rozlišení používám (viz následující podkapitulu) i pojem „o/známkování“ pro „(Leistungs)bewertung“ tam, kde to je dle kontextu vhodnější. Pozn. překl.]

## 1.1 POJMOVÉ ROZLIŠENÍ: HODNOCENÍ A SLOVNÍ HODNOCENÍ

Rozdíl mezi hodnocením a slovním hodnocením bude v následujícím textu spočívat v tom, jakým způsobem je žákovi zprostředkován výsledek měření výkonu. *Hodnocení* zahrnuje *oznámkování* dle dané škály, zatímco *slovní hodnocení* zahrnuje *verbální posudek*, který žákovi poskytuje *diferencovanou zpětnou vazbu* o jeho výkonu.

## 1.2 HODNOCENÍ VÝSLEDKU NEBO HODNOCENÍ PROCESU?

Výkon je „provádění a výsledek činnosti“.<sup>2</sup> V obecné didaktice se proto rozlišují dva druhy hodnocení výkonu: *hodnocení výsledku*, při kterém hodnotíme výsledek vzniklý v konkrétní situaci, v níž byl výkon požadován, a *hodnocení procesu*, při němž hodnotíme provádění činnosti, způsob, jakým se žák vypořádal s předmětem učení. Zatímco v prvním případě jde o to, aby žák nedělal chyby a dosáhl požadovaného výsledku, stojí v druhém případě v popředí otázka, nakolik je žák schopen poučit se ze svých chyb a do jaké míry se snaží řešit předložené problémy.

Při bližším zkoumání vyjde najevo problematičnost tohoto rozlišení (na hodnocení výsledku a hodnocení procesu): procesem myslíme takový postup, který vede k nějakému výsledku či produktu a tento produkt koneckonců vytváří. Co přesně můžeme ale označit za produkt? Esej a referát jsou bezpochyby produkty. Jak je tomu ale s příspěvkem žáka v diskusi? Je to přinejmenším výsledek myšlenkového a reflektivního procesu. Od referátu se liší jen mírou nějakého znaku (délka příspěvku, čas na přípravu). Jak je to s diskusním příspěvkem žáka v rámci skupinové práce? Nakonec je každé jednání žáka již produktem či výsledkem myšlenkového a reflektivního procesu. Jednání je také definováno právě takto: je to vědomé, intencionální a účelné chování. Jakmile se tedy nějaký proces projeví jednáním, stává se produktem či výsledkem. Dokud se ale jednáním neprojeví, nemůžeme ho pozorovat.

Rozlišovat mezi hodnocením výsledku a hodnocením procesu je tedy zbytečné: jen to, co je možné pozorovat a měřit, můžeme hodnotit. Pozorovat lze jen jednání. Jednání je vždy výsledkem či produktem nějakého procesu. Z toho plyne, že hodnotit je možné jen produkty.

Proti této argumentaci lze vznést dvě námitky: 1. Pojmovým rozlišením mezi produktem a procesem dochází k typizaci, je smysluplné z pragmatických důvodů. 2. Rozlišení se nevztahuje k „meziproduktům“ jako např. k diskusním příspěvkům, ale ke konečným produktům – tedy posledním výsledkům příslušného procesu.

K první kritice je třeba podotknout, že jiné než provedené pojmové rozlišení není možné. Je obtížné jmenovat jiný časový bod, od kterého se proces stává produktem, než jeho realizaci v jednání. Svévolné přiřazení jednání k procesu či k produktu by pak bylo vše jiné než pragmaticky smysluplné. Spíše by se stále objevovala otázka, co tedy patří k procesu a co k produktu. Účelné se spíše zdá nepouštět se zde do žádných umělých rozlišení a hodnotící kritéria pojmut tak, aby z produktů bylo možné diferencovaně usuzovat i na proces (v tomto případě na filosofické myšlení) (srv. 2.1).

Druhá námitka dovádí sebe samu ad absurdum: pokud přijímáme pedagogickou koncepci, v níž není hodnocení samoúčelné, nýbrž poskytuje žákům zpětnou vazbu

---

2 Paradies, L., Wester, F., Greving, J., *Leistungsmessung und -bewertung*, Berlin 2005, s. 26.

o stavu jejich výkonů, a to s cílem tyto výkony zlepšit, pak by produkt nikdy neměl být chápán jako konečný stav procesu učení a výkonu – navíc v rámci spirálově uspořádaného kurikula.

Zbývá tedy potvrdit, že výkon je možné hodnotit jen v jeho produktech či výsledcích – právě proto, že zahrnuje „provádění a výsledek činnosti“.<sup>3</sup>

### 1.3 FUNKCE HODNOCENÍ VÝKONU

Jako u každého jiného předmětu i pro výuku filosofie platí, že hodnocení může sloužit různým účelům:<sup>4</sup>

#### *Kvalifikační a opravňující funkce*

- a) Účel: Hodnocení poskytuje žákovi zpětnou vazbu o jeho osobních schopnostech a otevírá mu možnosti, aby sám ovlivňoval své vzdělávání i svou další životní cestu.
- b) Rizika: Mylný odhad ze strany učitele může vést k tomu, že žák nevnímá svůj potenciál správně a/nebo nemá možnost rozvíjet se daným směrem.
- c) Didaktický závěr: Hodnocení výkonu by mělo probíhat svědomitě a v nerozhodných případech dopadnout ve prospěch žáka.

#### *Selekční funkce*

- a) Účel: Selekční a kvalifikační funkce jsou dvě strany téže mince. Selekční funkce vyplývá ze společenského požadavku, aby pro málo dostupné zdroje (volná pracovní a studijní místa, další možnosti vzdělání) byli nalezeni nejvhodnější uchazeči. Znamky ukazují jak žákům samým, tak dalším stranám (podnikům, vzdělávacím institucím atd.), jaké způsobilosti žáci vykazují, a jaké perspektivy se jim tedy otevírají.
- b) Rizika: Největší problém číselných známek spočívá nejspíš v tom, že vnějším pozorovatelům nenabízejí podrobný vhled do schopností žáka, naopak mohou poskytnout i pohled mylný. Čísla nepředávají informaci o tom, jak k ohodnocení došlo. Problematickostí postoje společnosti k známkování spočívá v přesvědčení, že číselné známky umožňují celkový soud o osobnosti žáka.
- c) Didaktický závěr: Hodnocení podle věcné normy a platných kritérií přesahujících školní prostředí (srv. 1.5) je s ohledem na výše řečené stejně účelné jako reflektovaná praxe hodnocení, v níž se hodnotitel upřímně snaží vyhnout se níže uvedeným chybám při hodnocení (srv. 2.2). Nedostatky číselného známkování může v některých bodech kompenzovat slovní zpětná vazba (např. v podobě vývojového portfolia), srozumitelná i vnějšmu pozorovateli. Zároveň může působit i jako korektiv. Zvláštním úkolem školy je upozornit na problém, že číselné známky popisují výkon žáka správně pouze v ideálním případě, že mají v první řadě informační charakter pro žáka a neumožňují adekvátní popis možností jeho osobnosti. Oznamkování není konečným stavem procesu učení, ale spíše jeho výchozím bodem. Představuje mezivýsledek školního i mimoškolního procesu učení.

3 Tamtéž.

4 Tamtéž.

*Informační a zpětnovazební funkce*

- a) Účel: Žáci dostávají prostřednictvím známek informaci o svých slabých a silných stránkách, případně i o tom, jak je vnímán jejich pokrok v učení. Oznámkování může podnítit procesy sebereflexe. Rodičům známkování umožňuje nahlédnout do školních výkonů jejich dětí. Učitelé získávají zpětnou vazbu o kvalitě své výuky.
- b) Rizika: Přestože mnoho učebních procesů lze měřit jen obtížně nebo vůbec, měření výkonu probíhá a konkrétní výkony žáků se hodnotí. Hodnocení výkonu je problematické tehdy, pokud působí demotivačně a pokud má zpětná vazba z důvodu úspory času pouze podobu známky. Systém číselného známkování svádí k tomu, že zanedbáváme slovní hodnocení.
- c) Didaktický závěr: Hodnotící kritéria by měla být žákům srozumitelná (a ideálně zformulovaná s jejich pomocí), aby chápali i výsledné ohodnocení. Oznámkování by mělo být doplněno i slovním hodnocením. To je třeba formulovat tak, aby poskytlo žákovi vypovídající a diferencovanou zpětnou vazbu, zřetelně upozornilo na nevyužité možnosti a působilo motivačně. Cílem slovního hodnocení by mělo být nastartování učebních a sebereflexivních procesů. Tvoří základ diskuse o hodnocení (srv. 2.3). Slovní hodnocení by mělo být částečně přístupné i rodičům. Učitelé by měli hodnocení a diskusi o hodnocení se žáky využít ke kritické reflexi vlastní výuky.

*Socializační a disciplinační funkce*

- a) Účel: Známky žáky nabádají, aby vzali na vědomí požadavky, které na ně výuka klade, a učební nabídku, jíž se jim během vyučování dostává, a své jednání řídili podle těchto měřítek.
- b) Rizika: V této oblasti existuje velké nebezpečí zneužití, pokud učitel bere při hodnocení v úvahu irelevantní aspekty, jako je aktivita či chování žáků. V tom případě není zaručena validita (srv. 1.4). Hodnocení není mocenský nástroj učitele, nýbrž řídicí nástroj vyučování. Odchyly v chování by měly být postihovány jen v té míře, v jaké explicitně ovlivňují požadovaný výkon v dané situaci.
- c) Didaktický závěr: Popis toho, co od žáků očekáváme, resp. hodnotící kritéria, která slouží jako základ hodnocení výkonu, by měla být formulována tak konkrétně, aby neposkytovala mnoho prostoru k zohlednění irelevantních aspektů. Dále by měl učitel s kritickým odstupem reflektovat svá ohodnocení žáků s ohledem na možné chyby v hodnocení (2.2).

*Motivační a povzbuzující funkce*

- a) Účel: Žáci mohou být pomocí známek a především slovního hodnocení povzbuzeni k lepším výkonům. Hodnocení jim v tomto smyslu může ukázat, v jakých oblastech mají odpovídající potenciál či v jakých se jejich potenciál ještě zcela nenaplnil.
- b) Rizika: Obavy a tlak na výkon mohou vyvolat protikladný efekt. Kromě toho je dlouhodobé využívání vnější motivace sporné.
- c) Didaktický závěr: Měření výkonu je třeba provádět v přiměřeném rámci, aby byla zachována jeho reliabilita, tedy aby se nehodnotila kompetence žáků ke zvládnání stresu, nýbrž jejich oborové kompetence (srv. 2.2). Při výběru situací pro hodnocení a při slovním hodnocení by se měl učitel zaměřit na žakovu osobnost. Známkování a slovní hodnocení, které má negativní vliv na učební proces, není

z didaktického hlediska ani smysluplné, ani přípustné. Na základě těchto závěrů je třeba žákům objasnit, že hodnocení má zpětnovazebný a informační charakter, a vnitřně motivovaným žákům tak poskytuje doporučení pro další učení.

Z didaktického hlediska je hodnocení přípustné jen tehdy, když pozitivně plní uvedené účely.

#### 1.4 POŽADAVKY NA HODNOCENÍ VÝKONU

Zásadní je dbát neustále na to, aby hodnocení bylo *reliabilní*, *validní* a *intersubjektivně srozumitelné*.

- **Validita:** Měření výkonu by mělo postihnout přesně to, co se snaží ověřit. Ve výuce filosofie bychom tedy neměli hodnotit znalosti o životě jednotlivých autorů, nýbrž spíše to, co lze zahrnout pod pojem filosofické kompetence.
- **Reliabilita:** Měření výkonu, které tvoří databázi pro hodnocení, by mělo být co nejpřesnější a obsahovat co nejméně chyb. Měření výkonu je reliabilní tehdy, když jeho opakování vede ke stejnému výsledku.
- **Intersubjektivní srozumitelnost:** Hodnocení by mělo dopadnout vždy stejně či podobně, nezávisle na osobě hodnotícího. Jde vlastně o samozřejmost, ovšem obtížně proveditelnou. Nutný je samozřejmě jednoznačný popis našeho očekávání, ve kterém jsou jasně zformulována odpovídající hodnotící kritéria.

Těmto nárokům na hodnocení lze jistě v každodenní výuce plně dostat jen zřídka. Po obsahové stránce ale nejspíš příliš nezískáme ani požadavkem „pedagogicky výhodné předpojatosti“.<sup>5</sup> Validita, reliabilita a intersubjektivní srozumitelnost by spíše měly sloužit jako ideál dobrého hodnocení výkonu.

#### 1.5 KRITÉRIA MĚŘENÍ VÝKONU

Pro měření výkonu a z něj plynoucí možnosti známkování a slovního hodnocení existují různá kritéria:

- **Sociální norma:** V tomto případě zjišťujeme, kam zařadit aktuální výkon žáka při jeho bezprostředním či zprostředkovaném porovnání s ostatními žáky.
- **Individuální norma:** Individuální norma objasňuje vývoj žáka. Hlavní roli zde hraje motivace, pokrok v poznání / nárůst vědomostí a zejména rozvíjení kompetencí.

---

5 Helmke, A., *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze 2003, s. 89 n. Helmke požaduje přiměřeně podceňovat rozdíly ve výkonu ve třídě, lehce nadhodnocovat výkonový potenciál žáků a subjektivně odůvodňovat neúspěchy nedostatečnou snahou či neefektivní výukou, jako měřítko si sám ovšem bere validní ocenění výkonu žáků.



- Věcná norma: Tato norma zaměřuje pozornost hodnotícího na dovednosti, znalosti a kompetence žáka. Stežejní otázka zní, zda a do jaké míry odpovídá podaný výkon předem stanovenému kritériu. Ověřuje se dosažení učebního cíle.

Vztažná norma	Výhody	Nevýhody
Sociální norma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lze určit nejsilnějšího žáka (po stránce výkonu) v učební skupině</li> <li>- lze rozpoznat žáky vyžadující podporu (slabí či dobří žáci)</li> <li>- uspokojuje potřebu žáků po srovnání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- srovnání jen v rámci skupiny neumožňuje činit závěry o skutečné úrovni výkonu</li> <li>- nárůst vědění - pokrok v poznání společný celé skupině zůstává skrytý</li> <li>- individuální pokrok v učení zůstává skrytý, pokud koreluje s pokrokem celé skupiny (→ demotivace)</li> </ul>
Individuální norma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umožňuje pozorovat individuální zlepšení výkonu</li> <li>- motivace (zejména pro slabší žáky)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozdíly mezi výkony jednotlivých žáků zůstávají skryty</li> <li>- není možné činit závěry o skutečné úrovni výkonu,</li> <li>- není možné srovnání s ostatními (rozpoznat vlastní nadání atd.)</li> <li>- demotivace konstantně silnějších žáků</li> </ul>
Věcná norma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- podává informaci o skutečné úrovni výkonu</li> <li>- umožňuje zjistit míru osvojení kompetencí,</li> <li>- upozorňuje na konkrétní nedostatky či silné stránky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kritéria v kurikulu nedostatečně konkrétně vymezena</li> <li>- předpokládá, že učitel sám tato kritéria stanovuje (možné jen tehdy, pokud učitel svou výuku správně odhadne)</li> <li>- neumožňuje činit závěry o individuální snaze/učebních pokrocích</li> <li>- neumožňuje činit závěry o nadání (ve srovnání s ostatními)</li> </ul>

Z výčtu výhod a nevýhod vztažných norem je zřejmé, že k validnímu *hodnocení výkonu* (které měří přesně to, co má být měřeno: kompetence žáka) nabízí jedině legitimní měřítko, k němuž se při srovnávání můžeme vztahovat, věcná norma. Důležitým problémem věcné normy je, že to, zda je žák schopen naplnit požadavky, které na něj výuka klade, ve velké míře záleží na kvalitě této výuky. Učitelé proto musejí zaujmout ke své výuce kritický odstup, aby mohli formulovat přiměřená hodnotící kritéria. V tom jim může pomoci dialog se žáky a společné stanovení kritérií.

Žáci přitom mají právo zjistit, jak si vedou ve srovnání s ostatními. To potřebují proto, aby mohli realisticky odhadnout vlastní nadání a slabiny. Kromě toho by jim vyučující měl poskytovat i zpětnou vazbu o zlepšování jejich výkonu. Učitel by měl

ukázat, že učební proces žáka sleduje. V tomto ohledu je důležité zahrnout do slovního hodnocení výkonu i individuální a sociální normu.

## 2. HODNOCENÍ A SLOVNÍ HODNOCENÍ Z HLEDISKA DIDAKTIKY FILOSOFIE

Nyní se nabízí otázka, jak přenést uvedená měřítka a kritéria na hodnocení ve výuce filosofie.

### 2.1 VALIDITA – ZJIŠŤOVÁNÍ MÍRY OSVOJENÍ FILOSOFICKÉHO MYŠLENÍ

K validitě jsme již poznamenali, že smysluplně hodnotit můžeme pouze to, co skutečně tvoří podstatnou část výuky oboru. Je lhostejné, zda se předmět nazývá etika nebo filosofie. V popředí by mělo být filosofické myšlení, a ne dějiny filosofie. Toto zaměření aspoň vykazují výukové plány všech německých spolkových zemí.<sup>6</sup> Podle nich by výuka měla být problémově zaměřena a vztahovat se k žitému světu žáků. Zbývá však ještě prodiskutovat, z čeho toto filosofické myšlení sestává. Na zodpovězení této otázky pak závisí, jestli i tato činnost umožňuje měření výkonu.

Závěry si v tomto ohledu můžeme učinit z „Bonnského prohlášení Německé společnosti pro filosofii a výuku filosofie a etiky“,<sup>7</sup> ve kterém jsou uvedeny filosofické kompetence. Zprostředkovávají první představu o tom, co filosofické myšlení znamená a co je možné z hlediska didaktiky filosofie ve výuce vyžadovat:

- textová kompetence,
- sociální kompetence,
- interkulturní kompetence,
- kompetence k souzení a
- interdisciplinární metodická kompetence.<sup>8</sup>

Tyto kompetence nejsou v rámci výuky filosofie pouze zprostředkovány, tvoří zároveň předpoklady filosofického myšlení. Jsou proto zasazeny do spirálově tvořeného kurikula.

Jak nyní zjišťovat míru osvojení filosofického myšlení? Kompetence jsou chápány jako „znanosti, dovednosti a schopnosti [...], které činí člověka v určité oblasti aplikace schopným jednání“,<sup>9</sup> a lze je postihnout při jejich používání. Je tedy možné zjišťovat, do jaké míry je kompetence utvořená – pokud najdeme konkrétní aspekty, jež umožňují činit závěry o míře vytvoření určité kompetence.

Filosofické myšlení se ukazuje ve svém konkrétním provádění, tedy v jednání, které vyžaduje nějakou filosofickou kompetenci. Způsob, jakým je možné zpřístupnit filosofické vzdělávací procesy a příp. filosofické myšlení měření výkonu a hodnocení, lze popsat takto:

6 K situaci výuky etiky ve Spolkové republice Německo: Bericht des Kultusministerkonferenz vom 22. 02. 2008 [online]. Dostupné z: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_02\\_22-Situation-Ethikunterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf). Cit. 1. 7. 2010.

7 Srv. „Bonner Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie- und Ethikunterricht“ (dále citováno jako „Bonner Erklärung“), ZDPE, 2002, č. 4, s. 348 n.

8 Tamtéž.

9 Rohbeck, J. (ed.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden 2009, s. 7.

a) Pomocí filosofických kompetencí pojmenujeme předpoklady a základní podmínky filosofického myšlení.

b) K filosofickým kompetencím najdeme a stanovíme jejich dílčí složky, které umožňují reprezentativně zjistit, nakolik si žák danou kompetenci osvojil.

c) Dílčí složky kompetencí sledujeme přesněji při jejich používání. Všechna jednání, která umožňují činit přímé závěry o míře zvládnutí příslušné dílčí složky kompetence, převedeme na složky hodnocení (tedy aspekty přístupné měření výkonu).

d) Ze složek hodnocení odvodíme konkrétní hodnotící kritéria. To se děje v rámci tvorby konkrétní úlohy. Z toho důvodu není možné formulovat hodnotící kritéria bez ohledu na danou úlohu. Hodnotící kritéria tak představují aplikaci složek hodnocení na konkrétní situaci, ve které požadujeme výkon. Poskytují jasnou informaci o tom, co by měl žák v konkrétní situaci udělat, tj. v jakém rozsahu a v jaké kvalitě je třeba jednotlivé složky hodnocení realizovat. K tomu je třeba vytvořit i popis očekávání k jednotlivým hodnotícím kritériím a konkretizovat indikátory. Ty ukazují, zda je možné považovat hodnotící kritéria za splněná.

[...]

Od oborové didaktiky coby vědy lze požadovat zformulování složek hodnocení. Formulace hodnotících kritérií je naopak věcí vyučujících z praxe. Rozpracování kompetencí do jednotlivých stupňů jejich osvojení a jejich přiřazení věkovým úrovním je úkolem výzkumu pro další roky. To by učitelům velmi usnadnilo práci s hledáním kritérií při stanovování příslušné věcné normy (hledání hodnotících kritérií). Zároveň ovšem hrozí, že závazné stanovení stupňů osvojení jednotlivých kompetencí omezí svobodu učitelů.

Výše uvedený způsob umožňuje hodnotit filosofické myšlení. Je třeba přitom ale zdůraznit, že filosofické myšlení coby duševní činnost tím není „vystiženo“. Existují pouze indikátory, které relativně jistě ukážou, do jaké míry disponuje hodnocená osoba filosofickými kompetencemi. Ty jsou zároveň nutnou podmínkou filosofického myšlení.

**Textovou kompetencí** se rozumí dovednost rozumět filosofickým textům a přiměřeným způsobem psát vlastní (filosofické) texty. Jako důležité aspekty v této oblasti se uvádějí dovednosti „rozpoznat významy slov, určit dílčí významové celky a vytvářet myšlenkové souvislosti“, dále pak „samostatně rozvíjet myšlenky prostřednictvím argumentů, zobecňovat je a formulovat je jazykově přiměřeným způsobem“.<sup>10</sup> Měření výkonu může na tyto body přímo navázat.<sup>11</sup>

10 „Bonner Erklärung“.

11 Srv. Schmidt, D., „Reading literacy bei philosophischen Texten: Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Messbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht“ (dále citováno jako *Reading literacy*), in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden 2009, s. 65–81.

Dílčí složky kompetence	Složky hodnocení
Pojmové struktury	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reprodukce/pojmenování hlavních pojmů</li> <li>- identifikace hlavních pojmů v textu</li> <li>- vlastní definice pojmu: jednoznačnost, přiměřenost, věcná správnost</li> <li>- přiřazení informací v textu k vybranému pojmu</li> <li>- rekonstrukce významu pojmu</li> <li>- kritická diskuse o definici pojmu</li> <li>- zhodnocení definice</li> <li>- zařazení pojmu do pojmového systému</li> <li>- nalezení vlastní definice</li> <li>- diskuse o možném přenesení pojmu do jiného kontextu (např. žitého světa)</li> </ul>
Argumentační struktury	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpoznat argumenty</li> <li>- rozeznat tvrzení a odůvodnění</li> <li>- rekonstruovat argumentační struktury textu</li> <li>- vysvětlit argumenty</li> <li>- ověřit platnost tvrzení</li> <li>- zhodnotit argument s ohledem na jeho přijatelnost a logiku</li> <li>- odhalit nekonzistentní místa</li> <li>- zaujmout vlastní stanovisko k argumentu</li> </ul>

**Sociální kompetence** zde znamená schopnost a ochotu vyměňovat si „racionálně zdůvodněné argumenty“,<sup>12</sup> což zahrnuje tolerování oponentů a kritické ověřování vlastního stanoviska. Měřitelná je přinejmenším kvalita argumentů a příp. chování při diskusi.

Dílčí složky kompetence	Složky hodnocení
Argumentace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jasnost vyložení vlastního stanoviska</li> <li>- zdůvodnění vlastního stanoviska: logika, přijatelnost, kvantita a obsahová i formální kvalita zdůvodnění (věcná a oborová správnost, strukturovanost, jasnost)</li> <li>- rétorika (příp. využití určitých rétorických forem, např. pět vět)</li> </ul>
Chování při diskusi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dodržování pravidel diskuse</li> <li>- rolová hra/přijetí příslušné role</li> <li>- účelné používání mimiky a gest</li> <li>- volba slov přiměřená situaci</li> <li>- aktivní naslouchání (doptávání se, neverbální komunikace)</li> <li>- reprodukce argumentu protější strany vlastními slovy</li> <li>- reakce na argumenty protější strany</li> </ul>

12 „Bonner Erklärung“, cit. d. (pozn. č. 7).

**Interkulturní kompetence** je schopnost „interpretovat“ cizí a vlastní „kulturní fenomény“ – prostřednictvím reflexe příslušných „výkladových vzorců“ a „náboženských obrazů světa“.<sup>13</sup> Tento výkon, spočívající v porozumění, je samozřejmě jen částečně měřitelný a – podobně jako u porozumění textu – je možné zde postihnout jen dílčí kompetence.<sup>14</sup> Kvantifikovat lze především znalosti týkající se náboženství a kultur. Postihnout lze v rámci hodnocení výkonu rovněž i zdůvodněný soud týkající se konkrétního stavu věcí.

Dílčí složky kompetence	Složky hodnocení
Znalosti z oblasti náboženství a kultury	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pojmenování témat či situací</li> <li>- vysvětlení kulturních či náboženských fenoménů</li> <li>- vysvětlení kulturních či náboženských vzorců chování</li> </ul>
Posouzení kulturního či náboženského fenoménu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- popis fenoménu</li> <li>- jasnost formulace vlastního stanoviska/vlastního soudu</li> <li>- zdůvodnění vlastního stanoviska: logika, přijatelnost, kvantita a kvalita zdůvodnění</li> </ul>

**Kompetence k souzení** se vztahuje na schopnost analyzovat, reflektovat a případně řešit etické problémy.<sup>15</sup> Měřit je v tomto případě možné pojmenování a popis etického problému, uvedení rozdílných etických argumentů a zdůvodnění vlastního etického soudu.

Dílčí složky kompetence	Složky hodnocení
Analýza etického problému	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pojmenování etického problému/konfliktu</li> <li>- pojmenování přímých a nepřímých účastníků (jejich cíle, potřeby, zájmy, obavy, naděje i popis jejich hodnotových systémů a očekávání, která jsou na ně kladena v závislosti na jejich rolích)</li> <li>- pojmenování kritérií závisejících na dané situaci (např. technické možnosti, zákonný a/nebo ekonomický rámec)</li> <li>- pojmenování stávajících výhod pro jednotlivé strany</li> <li>- pojmenování alternativ jednání (cíle, kroky jednání, analýza použitých prostředků)</li> <li>- odhad důsledků jednání (vč. zvážení rizik, odhad neznalosti/nejistot, posouzení schopnosti k dosažení cíle jednání a ke zvládnutí prostředků)</li> <li>- pojmenování etických hodnot a norem relevantních v dané situaci (obecné etické principy, pravidla jednání specifická v dané oblasti, pravidla pro použití pravidel jednání)</li> <li>- prioritizace hodnot a norem</li> </ul>

13 Tamtéž.

14 Schmidt, D., *Reading literacy*, cit. d. (pozn. č. 11).

15 „Bonner Erklärung“, cit. d. (pozn. č. 7).

Aplikace rozdílných etických pozic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- popis hodnotových systémů odpovídajících etických pozic</li> <li>- posouzení konkrétní situace z více úhlů pohledu (např. teleologicky a deontologicky)</li> <li>- jasnost pojmenování určitého rozhodnutí s přiřazením k příslušné pozici/stanovisku</li> <li>- zdůvodnění rozhodnutí z konkrétní perspektivy (zdůvodnění, proč jsou konkrétní normy pro rozhodování v dané situaci relevantní)</li> </ul>
Vlastní etický soud	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jasnost formulace vlastního soudu</li> <li>- zformulování přiměřené analýzy situace</li> <li>- zformulování přiměřené analýzy norem</li> <li>- přijatelnost aplikace upřednostněných norem a hodnot v konfliktní situaci</li> <li>- logika a srozumitelnost propojení analýzy situace a norem v etické argumentaci</li> </ul>

**Kompetence k orientaci (v životě a světě)** [*Orientierungskompetenz*] je schopnost „hodnotit informace podle vlastních představ o cíli“,<sup>16</sup> což v posledku znamená umět rozlišovat v záplavě informací podstatné od nepodstatného a „jisté poznání“ od zdůvodněného zdánlivého poznání. Pro měření výkonu je zde především relevantní, jak diferencovaně jsou informace nahlíženy a do jaké míry jsou podrobovány kritickému ověření.

Dílní složky kompetence	Složky hodnocení
Získávání informací	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jasnost formulace otázky či problému, k nimž je třeba shromáždit informace</li> <li>- uchopení tématu</li> <li>- výběr vhodných informačních zdrojů/médií</li> <li>- uvedení informací týkajících se tématu, které se objevují ve zvoleném zdroji</li> <li>- přesnost a relevance vybraných informací</li> <li>- diferencované představení informací</li> </ul>
Ověřování informací	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zdůvodnění relevance informací, obsažených v jednotlivých zdrojích, pro původní problém či otázku</li> <li>- popsání záměru a strategické koncepce použitých zdrojů</li> <li>- prokázání spolehlivosti a serióznosti zdrojů</li> <li>- rozmanitost použitých zdrojů a prokázání různosti v nich obsažených stanovisek</li> <li>- jasnost formulace vlastního postoje k informacím zprostředkovaným použitými zdroji</li> <li>- zdůvodnění vlastního postoje: srozumitelnost, přijatelnost, kvantita a kvalita odůvodnění</li> </ul>

**Interdisciplinární metodická kompetence** zahrnuje schopnost adekvátně používat „filosoficky reflektované metody analýzy, konstrukce, kritiky a interpretace či popisu“:<sup>17</sup> Pro fenomenologickou metodu je popis vlastního postoje k předkládanému problému či předmětu stejně relevantní jako přesnost, s jakou je popsán samotný předmět či problém. Při analýze stojí v centru pozornosti jednotlivé složky předmětu. S hermeneutikou je spojené porozumění předmětu; měřitelná je přiměřenost interpretace. Dialektika je kritický způsob zkoumání, při kterém prověřujeme jak vlastní, tak cizí stanoviska. Měřitelná je diferencovanost kritiky a kvalita zdůvodnění vlastního soudu. To, co se rozumí filosofickou spekulací či dekonstrukcí, je coby kreativní přístup či změna důrazu v myšlení nejobtížněji přístupné měření výkonu.

Dílčí složky kompetence	Složky hodnocení
Fenomenologické kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diferencovanost popisu vlastního postoje k předloženému předmětu (věc, text, teorie, problém atd.)</li> <li>- diferencovanost a detailnost popisu předmětu</li> <li>- srozumitelnost a přiměřenost popisu</li> </ul>
Analytické kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- srozumitelnost a detailnost analýzy předmětu v jeho funkčních složkách</li> <li>- popis a vysvětlení složek</li> <li>- popis souvislostí mezi jednotlivými složkami</li> </ul>
Hermeneutické kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rekonstrukce a vysvětlení vlastního předporozumění či předsudků týkajících se předmětu, který má být interpretován (text, kulturní fenomén atd.)</li> <li>- popis nezahladitelné difference vlastního kontextu, v jehož rámci je interpretovaný předmět chápán, a kontextu, v němž vznikl</li> <li>- schopnost interpretovat na základě vybraného přijatého (a pojmenovaného) základu pro porozumění</li> <li>- odvození rámcových podmínek vzniku předmětu</li> <li>- jasnost a přesnost formulace výkladových hypotéz</li> <li>- přijatelnost, s jakou se tyto hypotézy opírají o znaky předmětu, např. specifičnost kontextu, v kterém předmět vznikl</li> <li>- srozumitelnost, přiměřenost a diferencovanost interpretace</li> </ul>

Dialektické kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jasnost a srozumitelnost při formulaci pozice, která je získána z textu, analýzou žitého světa atd.</li> <li>- srozumitelnost představené perspektivy, z níž je tato pozice získána</li> <li>- uvedení a popis dalších možných perspektiv</li> <li>- srozumitelnost při formulaci pozice, která je v protikladu k původní pozici (antiteze, např. zprostředkovaná myšlenkovým experimentem, explicitní kritika atd.)</li> <li>- věcná přiměřenost rozboru vzájemného souladu jednotlivých pozic</li> <li>- poukázání na protiklady či nedostatky, ale i na možnosti jednotlivých pozic (diferencovanost vs. vyostření)</li> <li>- jasnost zformulování vlastního postoje k jednotlivým stanoviskům a perspektivám</li> <li>- zdůvodnění vlastního postoje: srozumitelnost, přijatelnost, kvantita a kvalita odůvodnění</li> </ul>
Dekonstruktivní, příp. spekulativní kompetence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- diferencovanost, přiměřenost a přesnost rekonstrukce daného myšlenkového postupu</li> <li>- návrh alternativní možnosti výkladu</li> <li>- srozumitelnost zdůvodnění, proč byl zvolen dekonstruktivní či spekulativní přístup k tomuto myšlenkovému postupu; náčrt tohoto rozhodnutí</li> <li>- srozumitelnost a zároveň inovativnost při vyplňování prázdného místa nebo při tematizování vedlejšího aspektu</li> <li>- vysvětlení toho, proč je možné jako centrální chápat jinou myšlenku</li> <li>- srozumitelnost prezentativního ztvárnění, chápaného jako zhuštění výchozího materiálu/myšlenkového postupu</li> <li>- srozumitelnost a diferencovanost vlastní komentující poznámky/odůvodnění vlastního myšlení či prezentativního ztvárnění</li> <li>- vztah k původnímu myšlenkovému postupu a srozumitelnost vysvětlení nově odkrytých aspektů předmětu</li> </ul>



## 2.2 RELIABILITA: VYTVOŘENÍ PŘIMĚŘENÉHO RÁMCE

Validity při měření výkonu ve filosofických vzdělávacích procesech dosáhneme tak, že stanovíme a zhodnotíme měřitelné složky jednotlivých filosofických kompetencí. Reliability docílíme nejlépe adekvátním zadáním úloh a vytvořením vhodných situací, ve kterých chceme sledovat výkon žáka či ho hodnotit. Následující body jistě plní zásadní úlohu i v oblasti validity: Pokud je zadání úkolu obtížně srozumitelné, neměříme filosofické kompetence, ale aspekty „*reading literacy*“. Pokud vytváříme stresové situace, zjišťujeme u žáků spíše míru „kompetence ke zvládání stresu“. Pro lepší přehlednost rozvedeme ovšem uvedené body v tomto oddíle podrobněji.

*Vytváření situace, která vyžaduje výkon – prostor pro reflexi a transparentnost*

Situace, které vyžadují výkon, je třeba vytvářet tak, aby mohli žáci bez překážek používat filosofické kompetence. Konkrétně to znamená, že je třeba vytvářet situace, v nichž jsou upřednostňovány reflektivní procesy a diskuse.

Sociální rámcové podmínky:

- vztahy v učební skupině i mezi učební skupinou a učitelem založené na důvěře
- bezpečné prostředí, vzájemné přijímání
- jasná pravidla diskuse

Rámcové podmínky pro jednotlivé situace:

- dostatečný čas na reflexi
- nerušivé prostředí (klid, žádné přerušování)
- vhodné uspořádání prostoru

Především bychom měli dopředu společně s žáky reflektovat a diskutovat o tom, jaké výkony v hodinách filosofie očekáváme. Výkon je konstrukt, který je definován dohodou. Pokud do této dohody zahrneme i žáky, zvyšuje se jejich připravenost podávat výkony a oslabují se jejich obavy ze situací, v nichž je výkon očekáván. Účast žáků je možná a smysluplná při formulování hodnotících kritérií, při hodnocení samém (v podobě sebehodnocení či vzájemného hodnocení ostatních) i při reflexi průběhu hodnocení. Transparentnost, která tím vzniká, je základní podmínkou pedagogicky smysluplného hodnocení výkonu. Hodnotící kritéria i postup hodnocení by se měly domluvit a písemně zaznamenat.

Žákům by mělo být zřejmé, že nehodnotíme jejich osobní názory a postoje, nýbrž jasnost formulace vlastního postoje a strukturu a srozumitelnost jeho odůvodnění. Abychom se od počátku vyhnuli tomuto častému nedorozumění, je dobré žáky zapojit do formulování hodnotících kritérií – přinejmenším bychom ale měli kritéria jasně vysvětlit.

*Vytváření zadání úkolu – podnětný impuls místo zablokování myšlenek*

Obzvláště důležité je zadání úkolu. Po formální stránce je třeba formulovat požadavky přesně a srozumitelně, abychom zabránili nepřesnostem v hodnocení, které vznikají tak, že žáci nevykonají přesně to, co se od nich očekává. Pro zadání úkolů jsou důležitá tato pravidla:

- používání srozumitelného jazyka, přiměřeného věku žáků
- vyhýbání se neznámým pojmům
- jednoduché věty
- strukturované zadání
- přesnost
- číslování
- uvedení, kolika bodů mohou žáci dosáhnout.

Začít bychom měli s jednoduchými úkoly (rozvíčka pro odstranění stresu), nejtěžší úkoly se ideálně nacházejí uprostřed (soustředění ke konci postupně klesá). Úkoly by na sebe neměly navazovat, protože pak se může jedna chyba přenášet dále.

Stejně tak je důležité, aby zadání vyžadovalo tvorbu souvislého textu (ne bodů) a písemnou odpověď v případě, že je třeba vyložit komplexní souvislosti. Tím zamezíme mylné interpretaci ze strany hodnotitele. Kreativní úkoly nelze většinou hodnotit bez zpředměťujícího výkladu, jenž kreativní výkon srozumitelně a pojmově jasně vysvětlí a zdůvodní. Prezentativně-symbolické způsoby filosofického myšlení vyžadují tedy převedení do pojmově-argumentační výrazové podoby, aby bylo možné je hodnotit.

Protože filosofické myšlení vyžaduje individuální svobodný prostor k myšlení, měly by být úkoly vytvářeny tak, aby co nejméně omezovaly reflexivní procesy žáků (jejich způsob myšlení a přístup k problému) a poskytovaly jim dostatečný prostor pro vyjádření. Zadání úkolu by mělo být tedy na jedné straně jasné a případně doplněné vysvětlením, na druhé straně by mělo nechávat otevřený prostor pro myšlení. Myšlenkové procesy je možné dostatečně jasně vyjít pouze tehdy, když požadovaný produkt vzniká v myšlenkovém procesu a není transformací transformace nějaké myšlenky.

Vysoké míry přesnosti hodnocení můžeme kromě toho dosáhnout tak, že zadání pokrývá vícero aspektů jednoho typu úlohy a pohybuje se na rozdílných úrovních náročnosti.

*Vytváření situací, ve kterých jsou žáci hodnoceni – zamezení chybám v měření*

Zatímco předchozí body byly preventivního druhu a sloužily ke snížení nepřesnosti měření, jde při samotném hodnocení o to vyhnout se chybám měření. K tomu je v první řadě třeba reflektovaný postup: je nutné znát typické chyby v měření či hodnocení<sup>18</sup> a přijmout vhodná opatření, aby jejich působení bylo co nejslabší.

18 Srv. Paradies, L., Wester, F., Greving, J., *Leistungsmessung und -bewertung*, cit. d. (pozn. č. 2), s. 34-37. Becker, G. E., *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik, díl III*, Weinheim - Basel 1998, s. 77-89.

<b>Chyba v měření</b>	<b>Vysvětlení</b>
Haló efekt a logické chyby	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jednu vlastnost dané osoby vnímáme jako dominantní a tato vlastnost zastíní další vlastnosti (přitažlivost/postižení/píle zastíní skutečný výkon)</li> <li>- z vlastnosti A usuzujeme na vlastnost B (píle - dobrý výkon/ jazykové nadání - inteligence)</li> </ul>
Vliv sympatií, pohlaví a plnění společenských očekávání	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lepší či přísnější hodnocení „oblíbených žáků“</li> <li>- obecně upřednostňování dívek (neboť bývají považovány za pilnější - srv. haló efekt)</li> <li>- chování ve shodě se sociálními normami či očekáváním/přizpůsobivost vedou k lepšímu hodnocení</li> </ul>
Subjektivní teorie a tendence k perseveraci (ulpívání)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zkreslené vnímání na základě předsudků/osobních přesvědčení (např. chlapci jsou jazykově méně nadaní)</li> <li>- setrvávání u předchozích soudů, další hodnocení vykazují blízkost k předchozím (podmíněno zaměřeným vnímáním)</li> </ul>
Projekce	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hodnotitel vnímá vlastní neuvědomované chyby u žáků silněji a hodnotí je negativněji</li> <li>- vlastní motivy jednání/chyby přenášíme na žáky</li> <li>- vlastní silné stránky vedou k větší přísnosti při hodnocení v odpovídající oblasti</li> </ul>
Předchozí či doplňující informace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyhýbáme se výrazným odchylkám od dosavadních známek</li> <li>- pokud víme o negativních důsledcích pro žáky, hodnotíme mírněji</li> <li>- informace o mimoškolních aktivitách (např. sport, známí rodiče žáka) ovlivňují hodnocení</li> <li>- Pygmalion efekt: dosavadní informace o výkonových schopnostech žáků ovlivňují skutečné výkony/rozvíjejí se v souladu s očekáváním („sebenaplňující proroctví“)</li> </ul>
Účinek pořadí a kontrastu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- první hodnocení stanovuje měřítko pro následující hodnocení</li> <li>- tendence zeslabovat přísnost v průběhu hodnocení</li> <li>- průměrný výkon následující po výkonu velmi dobrém je vnímán jako špatný</li> <li>- průměrný výkon následující po výkonu špatném je shledán dobrým</li> </ul>
Tendenční chyby a vyhýbání se extrémním hodnotám	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vysoká náročnost na výkon a perfekcionismus se odráží ve špatném hodnocení (účinek přísnosti)</li> <li>- nejistota či pozitivní základní nastavení vede k mírnému hodnocení (účinek mírnosti)</li> <li>- hodnotitelé mají obavy z velmi dobrého či velmi špatného hodnocení</li> </ul>
Početní chyby	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chyby plynoucí z nedbalosti při sčítání hodnotících jednotek nebo známek</li> </ul>

Těmto chybám se nemůžeme vyhnout úplně. Znalost zdrojů chyb, kritický odstup od sebe samého však pomáhají vědomě se jim při hodnocení bránit. Kromě toho bychom měli brát ohled na tyto zásady:

- Hodnocení není práce, při které můžeme dělat ještě něco jiného. Hodnotit bychom měli vždy pouze tehdy, pokud můžeme pracovat soustředěně.

- Je rozumné hodnotit pouze s malým časovým odstupem od podání výkonu a pokud možno vše najednou, případně nenechávat velký časový rozestup mezi hodnocením jednotlivých výsledků, aby bylo zachováno relativně stejné měřítko.

- Při hodnocení písemných prací, sestávajících z většího počtu úloh, je účelné hodnotit postupně jednotlivé úkoly napříč pracemi. To zajistí lepší srovnání výsledků a omezí vliv vnějších informací (body z ostatních cvičení, osobnost žáka atd.).

- Jako korektiv s ohledem na projekční chyby a vliv dosavadních či doplňujících informací je možné zapojit do hodnocení někoho dalšího. Kolegové rádi pomohou ve sporných případech nebo mohou pro srovnání ohodnotit namátkou vybrané práce. I podíl žáků na hodnocení otevírá nové úhly pohledu.

- Kritéria by měla být jasně stanovena dopředu a žáci by jim měli rozumět. Díky tomu mohou případně klást doplňující otázky, pokud jim není zcela jasné, jak učitel dospěl k danému hodnocení.

### 2.3 INTERSUBJEKTIVNÍ SROZUMITELNOST - VYTVÁŘENÍ TRANSPARENTNOSTI

Intersubjektivní srozumitelnost je zaručena tehdy, je-li možné o správnosti hodnocení přesvědčit věcnými argumenty kohokoliv, kdo je seznámen s předmětem výuky, zadáním úkolu a hodnotícími kritérii. Nejdůležitější zásady: Kritéria je třeba dopředu formulovat tak jasně, aby podle nich mohl být výsledek práce přesně poměřován, a hodnotitelé musí vykazat indikátory, které ukazují, do jaké míry jsou jednotlivá hodnotící kritéria naplněna. Díky tomu můžeme (vždy) uvést opodstatněné důvody, jež nás vedly k příslušnému hodnocení.

#### *Forma místo obsahu - mimo „správné“ a „špatné“*

Zpravidla se to děje v podobě popisu očekávání, které je většinou určeno obsahem (*pojmenovat, jak se to má s X* atd.). V oblasti filosofického myšlení se toto zdá být problematické, neboť odborná diskuse je otevřena různým výsledkům a rozdělení možných postojů na „správné“ a „špatné“ není věcně přiměřené. Možné a žádoucí je v tomto případě pouze stanovení formálních kritérií. Intersubjektivní srozumitelnost týkající se vyjádření vlastního postoje pak znamená, že odůvodnění musí vykazovat splnění určitých bodů (jasnost, strukturovanost, logičnost, přijatelnost). Zde je možné navázat na to, že filosofické myšlení je mimo jiné pojmově-argumentační jednání. Pojmová jasnost a přijatelná a logická argumentace jsou koneckonců definovány intersubjektivní srozumitelností. Přímo na ně cílí validní zadání filosofického úkolu. Konkrétně to znamená, že intersubjektivní srozumitelnosti můžeme dosáhnout, pokud úkoly vyžadují pojmově-argumentační konkretizaci filosofického myšlení, a kritéria jsou tak detailní, že odpovídají myšlenkovým procesům a činí je transparentními.

#### *Vytváření srozumitelnosti - i při kreativních typech úloh*

Problematické je hodnocení takzvaných „kreativních“ typů prací. Těmi myslíme symbolicko-prezentativní konkretizace filosofického myšlení jako například živé obrazy, rolové hry, plakáty a obrazy. Prvním důvodem je validita: „měřit“ by se ve výuce filosofie mělo filosofické myšlení, ne herecké dovednosti žáka či jeho schopnosti ztvárnit esteticky hodnotný předmět. Kreativní výkony tohoto typu ovšem

svádějí k hodnocení dle umělecko-estetických kritérií. Druhým, daleko větším problémem je intersubjektivní srozumitelnost: symbolicko-prezentativní konkretizace připouští velké množství různých výkladů. Filosofické myšlení žáka můžeme na základě takového výsledku rekonstruovat jen nejistě a vágně. Z tohoto důvodu je nezbytné pro hodnocení výkonu převést takovou konkretizaci do pojmově jasné, *argumentačně-diskursivní podoby*. Smysluplné hodnocení je možné pouze tehdy, pokud jsou symbolicko-prezentativní výsledky práce doplněny podrobným vysvětlením či odůvodňujícím komentářem.

#### *Exkurs: Dávat známky za aktivitu?*

Na pozadí požadavku po transparentnosti je problematické také dávání známek za aktivitu, které je v praxi velmi rozšířené. Tyto známky by měly odrážet domnělou ochotu žáka pracovat v delším časovém období (např. v celém pololetí).

Protože je toto časové období velmi dlouhé, těžko je možné uvést konkrétní výkony, o něž by se hodnocení opíralo. Známky se většinou dávají všem žákům ve třídě – přitom lze pochybovat, nakolik je učitel schopen všechny žáky ve třídě přesně sledovat. Kromě toho se o známce kvůli souběhu s celkovým hodnocením (např. na konci pololetí) rozhoduje většinou „od stolu“. Zkrátka: empirický základ těchto známek za aktivitu je velmi vágní a nekonkrétní. Kvůli tomu je pak hodnocení náchylné k různým chybám v měření:

- Haló efekt: snaha a množství příspěvků zastíní jejich kvalitu; „tichá“ aktivita nebývá dostatečně zohledňována; sebevědomější žáci či žáci se silnějším postavením ve třídě bývají upřednostňováni před tiššími žáky; dojem z posledních hodin zastíní předchozí výkony.

- Vliv sympatií a plnění sociálních očekávání: odpovědi přizpůsobené očekávání nebo sympatie k žákovi mohou mít při hodnocení nepřiměřeně pozitivní vliv.

- Tendenční chyby a vyhýbání se extrémním hodnotám: protože není možné dostatečně jasně zformulovat očekávání, stoupá nebezpečí, že budeme mít obavy z udělování extrémních známek nebo že budeme hodnotit tendenčně.

Další problémovou oblastí známek za aktivitu je nedostatečná validita: úkolem výuky filosofie není hodnotit snahu žáka. Zachytit schopnost filosofické reflexe je naopak tak náročné, že ji není možné posuzovat paušálně za delší časové období.

Kromě toho je nutno poznamenat, že známky za aktivitu nejsou žákům vždy srozumitelné (co se do hodnocení zahrnuje a v jaké míře?) a zpětná vazba, kterou tyto známky představují pro další učební proces, je příliš nekonkrétní.

Z celkového pohledu nejsou známky za aktivitu ani didakticky smysluplné, ani přípustné. Tento způsob hodnocení by byl oprávněný jen za cenu velké námahy (společná domluva na přiměřených kritériích, rozsáhlé záznamy a společné vyhodnocování známek v krátkém časovém odstupu od jejich udělení).

#### *Vedení diskuse o hodnocení*

Intersubjektivní srozumitelnosti nelze dosáhnout pouze tím, že srozumitelně formulujeme zadání úkolu a používáme adekvátní, žákům známá formální kritéria hodnocení. Je k tomu třeba i diskuse o hodnocení. Tím nemyslíme fiktivní rozhovor s vymyšleným protějškem, ve kterém hodnotitel sám se sebou vyjednáva o hodnocení.

Jde naopak o skutečnou diskusi, o povinnost učitele odůvodnit své hodnocení. Každý, kdo hodnotí, musí být schopen všem hodnoceným přijatelně vysvětlit, proč hodnocení dopadlo takto a ne jinak. A v rámci slovního hodnocení by to měl také skutečně udělat, neboť teprve pak může žák z hodnocení vyvodit důsledky pro své další učení.

V ideálním případě začíná tato diskuse ještě před požadovaným výkonem, přičemž se vyjedná shoda nad hodnotícími kritérii. Žáci tak kritéria nejen znají, ale jsou je schopni také aplikovat na své výsledky. Cílem společného vypracování kritérií je přivést žáky k samostatnosti a schopnosti kritiky.

Dále je vhodné v diskusi o hodnocení pokračovat i po provedení výkonu. Hodnocení jako diagnóza stavu výkonu by nemělo učební proces uzavírat, ale poskytovat cenné impulsy pro další konfrontaci s příslušným učebním předmětem či s danou kompetencí, kterou je třeba rozvíjet. Zásadní úlohu zde má především slovní hodnocení coby podrobné verbální vyjádření zpětné vazby. Proto je třeba myslet na odpovídající prostor pro zpětnou vazbu už při plánování výuky.

## DÍLNA K HODNOCENÍ VÝKONU – PRAXE HODNOCENÍ VE VÝUCE FILOSOFIE

### PODNĚTY K HODNOCENÍ VE VÝUCE

Ve výukové praxi se ukazuje, že mnoho teoreticky podložených a promyšlených hodnotících metod není příliš použitelných. To není způsobeno kvalitou teoretických koncepcí, nýbrž tím, že při hodnocení nepanují laboratorní podmínky. Tak je například těžší možné ocenit a ohodnotit příspěvky do diskuse každého jednotlivého žáka, pokud máme jen jednu hodinu týdně ve třídě s 28 žáky.

Mnoho učitelů z praxe si v této souvislosti stěžuje, že didaktikové neznají výukovou praxi, a požadují konkrétní a použitelné převedení teoretických úvah na hodnocení ve výuce. V této části – dílně – nyní představíme některé typické situace, v nichž jsou žáci hodnoceni, a nabídneme podněty ke známkování a slovnímu hodnocení výkonu ověřené v praxi.

Název této části je záměrný: jedná se o „dílnu“. Na jedné straně představují uvedená hodnotící kritéria *možný nástroj* pro zachycení výkonu v příslušných situacích. Na druhé straně není možné navržená kritéria přenést do každé třídy a na každou podobnou situaci. Existuje příliš mnoho proměnných, které je třeba zohlednit: předchozí výuka, výukový postup učitele, kompetence i dosavadní znalosti žáků atd. Proto je třeba uvedená hodnotící kritéria chápat spíše jako podklad pro diskusi, jako *látku k dalšímu zpracování* či *výchozí materiál*, ze kterého si vyučující může vytvořit sám vlastní sady kritérií. Zejména jednotlivá kritéria uvedená v tabulkách mohou sloužit jako podklad pro orientaci v podobných situacích vyžadujících hodnocení. Případně si lze také u jednotlivých kritérií pouze přizpůsobit míru jejich naplnění.

Přítom je třeba mít na paměti: hodnocení je práce, kterou za nás nikdo jiný neudělá. Obsah této dílny je třeba si odpovídajícím způsobem uzpůsobit. I k tomu jsou v komentářích ke standardním situacím uvedeny podněty.

## OBSAH DÍLNÝ K HODNOCENÍ

Představeny budou v abecedním pořadí následující standardní situace, v nichž je ve výuce filosofie hodnocen výkon žáka:<sup>19</sup>

- debaty (debata pro/proti),
- esej,
- koláže a plakáty,
- referát,
- skupinová práce spojená s prezentací výsledků,
- ústní zkoušení.

Tyto standardní situace jsou v přehledové tabulce doplněny:

- příklady konkrétního zadání úlohy,
- možnostmi použití (co je možné v této situaci měřit? Pro jaké žáky je určena?),
- oborově-specifickými zvláštnostmi (co je třeba ve výuce filosofie vzít obzvlášť v úvahu?),
- praktickými tipy pro výuku (na co si musíme při hodnocení v této či podobné situaci dát z didaktického hlediska pozor?),
- variantami (jaké se nabízejí další možnosti zpracování pro tuto situaci a/nebo jaká další hodnotící kritéria existují?),
- časté zdroje chyb (jaké zdroje chyb jsou v této a podobné situaci opakovanou příčinou chybného hodnocení?).

Kromě toho je ke každé z těchto standardních situací připojena sada kritérií, která ukazuje, jak *může* hodnocení v této konkrétní situaci vypadat. Při používání těchto sad ovšem vzniká nebezpečí, že se budeme snažit filosofii chápat schematicky, ačkoliv je jako obor ve svých myšlenkových směrech často víceznačná. Proto by měl výsledek hodnocení pomocí sad kritérií sloužit v první řadě jako orientační pomůcka.

## PROČ SADY KRITÉRIÍ?

I když sady kritérií vykazují mnoho nedostatků, stále platí, že je jejich použití ve výuce smysluplné:

Sady kritérií

- umožňují *rychlé a efektivní hodnocení* v situacích, ve kterých je třeba výkon žáka zhodnotit pod tlakem. Ten, kdo hodnotí, musí často souběžně vnímat výkon žáka, cíleně na něj aplikovat předem stanovená kritéria, ohodnotit míru naplnění jednotlivých kritérií, zaznamenat výsledek zhodnocení výkonu, zvážit ho a nakonec za něj udělit známku. To je bez sad kritérií či jiných dobře použitelných formulací očekávaného výkonu jen stěží možné,
- pojmenovávají *kritéria pro hodnocení* a tím zajišťují, že při hodnocení nebude přehlédnut či zcela opomenut žádný podstatný aspekt,

---

19 Uvádím pouze ty, které jsou zahrnuty v této antologii. Autoři v knize dále uvádějí „umělecko-tvořivé úkoly, dispute (pódiová diskuse), literární formy, testy s výběrem odpovědí, portfolio, písemná práce, sókratovský rozhovor, živé obrazy/divadelně-prezentativní výrazové formy, práce na stanovištích, příspěvky na blogu“. Tamtéž, s. 146. (Pozn. překl.)

- vedou k *validnímu a reliabilnímu* hodnocení tím, že uchopení výkonu zaměřují na podstatná kritéria a nabádají k *cílenému pozorování*. Tím se omezují chyby měření (především haló-efekt, vliv sympatií i předchozích či doplňujících informací),
- činí hodnocení pro žáka *transparentním* a intersubjektivně srozumitelným,
- poskytují žákům vodítko pro podložené *sebehodnocení* i pomůcku pro věcné a podrobné *vzájemné hodnocení (žáků)*.

Proto by měly hodnotící pomůcky obsažené v této dílně poskytnout podněty a tipy pro do velké míry validní, reliabilní a intersubjektivně srozumitelné hodnocení ve výuce.



## UKÁZKY HODNOTÍCÍCH KRITÉRIÍ

Hodnocený výkon	Debata (debata pro-proti/americká debata) <sup>20</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Předvedte debatu pro-proti z etického hlediska na téma pre-implantační diagnostiky (tj. zda podrobovat embryo vzniklé oplodněním in vitro genetické diagnostice před jeho vložení do dělohy matky).
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, věková skupina)</b>	Debata slouží rozpracování a reflexi kontroverzního tématu. V přesně daném pořadí mluví nejprve účastník skupiny „pro“, poté jiný ze skupiny „proti“ atd. (princip zipu) tak, aby se debaty zúčastnili všichni a umožnili tak posoudit vlastní dovednosti argumentace a vedení rozhovoru (při předchozím zpracování tématu jde i o dovednosti kritického zpracování informací). Tato metoda je kvůli nárokům na argumentační dovednosti vhodná až od 8. třídy.
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	V popředí stojí argumentačně-diskursivní dovednosti, zejména kvalita zdůvodnění jednotlivých stanovisek. Rozdělení stanovisek pro a proti vyžaduje zaujetí určité role. Protože jedním z hlavních cílů výuky filosofie je i schopnost empatie, může a mělo by být hodnocené i převzetí role.
<b>Praktické tipy pro výuku</b>	Je dobré stanovit pozorovatele až poté, co všichni zpracují téma ve skupinách pro/proti, aby měli i oni přehled o možných argumentech, a mohli se tak lépe soustředit na formální kvalitu argumentů. Lavice, ve kterých řečníci z opačných skupin sedí, by měly mít od sebe dostatečný rozestup, aby pozorovatelé mohli dobře sledovat i mimiku a gesta debatujících. Osvědčily se časová omezení jednotlivých debatních příspěvků (dostatek podkladů pro hodnocení), smysluplné rozdělení pozorovatelů (dostatečný čas na vyplnění hodnotícího dotazníku mezi jednotlivými výstupy; maximálně čtyři řečníci na jednoho pozorovatele) i požadavek navázat na argument předchozího řečníka a používat konkrétní způsoby argumentace (například formulaci stanoviska v pěti větách). Učitel by se měl kromě hlídání času soustředit pouze na pozorování a hodnocení. Jako další podklad pro hodnocení slouží výsledky pozorovatelů.
<b>Varianty</b>	Vzájemné hodnocení žáků je klíčovou součástí závěrečné, hodnotící fáze. Hodnocení mohou být řečníci (kvalita příspěvku do diskuse) i pozorovatelé (kvalita zpětné vazby).
<b>Zdroje chyb</b>	Častým zdrojem chybných hodnocení jsou haló-efekt (rétorická kvalita výstupů) a efekt pořadí a kontrastu.

20 D. Schmidt, J. Rohbeck, P. von Rutherford (ed.), *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 154–159.

<b>Hodnocení debaty pro/proti (řečník)</b>		
<b>Návaznost na argument předchozího řečníka<sup>21</sup></b>		
argument předřečníka obsahově správně zrekapitulován, uveden přesvědčivý protiargument	4	4
argument předřečníka z větší části zrekapitulován správně, reakce na něj	2	
argumentu předřečníka nevěnována žádná pozornost	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Obsahová kvalita diskusního příspěvku</b>		
přesně a jasně formulovaná teze/závěr, podstatné a přesvědčivé zdůvodnění/premisy	4	4
srozumitelně formulovaný závěr, z větší části srozumitelně zdůvodněný	2	
nejasné sdělení příspěvku, nepřijatelná argumentace	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Formální kvalita diskusního příspěvku</b>		
logicky a formálně dobře zformulováno, použití argumentačních forem (pět vět apod.)	4	4
logicky a jasně strukturováno	2	
nelogické, nestrukturované	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Převzetí role</b>		
zadaná role jasně zastávána pomocí argumentů a podporována i způsobem řeči, mimikou a gesty	3	3
argumenty v souladu s rolí; zaujetí role ve způsobu řeči, mimice a gestech rozpoznatelné jen v náznacích	1	
argumenty mimo zadanou roli; žádné scénické ztvárnění dané role	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		15

21 První řečník je vyzván, aby představil stručně a souvisle problém, o kterém se má diskutovat. Poslední debatující v každé skupině může představit přehled argumentů opačné skupiny.

<b>Hodnocení debaty pro/proti (pozorovatel)</b>		
<b>Správnost výsledků pozorování</b>		
odpovídající a přesná hodnocení	4	4
převážně odpovídající a přesná hodnocení	2	
převážně mylná hodnocení	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zdůvodnění hodnocení</b>		
pádne a detailní zdůvodnění hodnocení, přesná a odpovídající zpětná vazba	7	7
převážně odpovídající hodnocení, které dává dostatečnou zpětnou vazbu	3	
špatné či chybějící zdůvodnění	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Doporučení pozorovanému</b>		
poukaz na nevyužité možnosti, návrhy na zlepšení	4	4
nevyužité možnosti naznačeny, doplněno pár návrhů či tipů	2	
žádné konkrétní poukazy ani návrhy	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		15

Hodnocení výkon	Esej <sup>22</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Napište esej na téma „Svoboda vůle“.
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, věková skupina)</b>	Eseje jsou relativně neurčitým druhem textu, který se řadí někam mezi argumentační a subjektivně reflektující způsoby psaní. Při hodnocení eseje se zaměřujeme kromě kompetence pro práci s textem a k souzení zejména na interdisciplinární metodické kompetence. [...]
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	Oproti esejím psaným v hodinách mateřského jazyka musí být ve filosofické výuce kladen obzvláštní důraz na kvalitu etické argumentace či filosofické reflexe.
<b>Tipy pro výukovou praxi</b>	Čas ve škole je omezený, proto se eseje většinou píšou doma jako domácí úkol. Přitom je třeba si uvědomit, že si žáci mohou nechat pomáhat od dalších osob. Při opravě eseje musí být každá esej přezkoumána s ohledem na možné plagiátorství (zejména z internetu). Na nebezpečí plagiátorství je dobré myslet už při formulaci zadání.
<b>Varianty</b>	Kromě eseje můžeme zařadit i další literární formy. Požadavky kladené na esej musejí žáci znát. Zejména by mělo být zřejmé, zda se požaduje asociativně-esejistický způsob psaní, nebo spíše přísně argumentační styl. Osvědčilo se hodnocení esejí na pomocí metody písemné konference. <sup>23</sup>
<b>Zdroje chyb</b>	Jazykové kvality eseje mohou překrýt obsahový výkon autora (haló-efekt).

22 D. Schmidt, J. Rohbeck, P. von Rutherford (ed.), *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 160–162.

23 Tato metoda spočívá v tom, že ve čtyř až pětičlenných skupinách si žáci postupně navzájem čtou své první návrhy textů a připojují k nim písemně své komentáře a korektury. Srv. [https://www.cornelsen.de/bgd/97/83/06/10/05/75/7/9783061005757\\_x1SE\\_044-046.pdf](https://www.cornelsen.de/bgd/97/83/06/10/05/75/7/9783061005757_x1SE_044-046.pdf). (Pozn. překl.)

<b>Hodnocení eseje</b>		
<b>Struktura a výstavba</b>		
jasná struktura: zajímavý úvod, ve kterém je rozpracována výchozí otázka; argumentační hlavní část; vypointovaný závěr s jasným zaujetím vlastního postoje; transparentní souslednost myšlenek díky vysvětlením	4	4
rozpoznatelné strukturování do úvodu, hlavní části, závěru; srozumitelná posloupnost myšlenek	2	
nesystematické a nestrukturované; posloupnost myšlenek nesrozumitelná	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Hlavní zaměření a zpracování problému</b>		
smysluplné a zformulované hlavní zaměření práce, jež odpovídá zadání; konkrétně formulovaná otázka/problém jako výchozí bod, pojednané ze subjektivní perspektivy	4	4
hlavní zaměření odpovídá zadání; výchozí otázka/problém eseje rozpoznatelné	2	
hlavní zaměření neodpovídá zadání; výchozí otázka/problém nejasné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Přístup k problému</b>		
zohlednění a zproblematizování vlastních přístupů k problému nebo vlastních zkušeností; kritické představení cizích stanovisek; uvedení důležitých zdrojů a jejich kritické okomentování; kritická reflexe žitého světa a vlastního postoje	8	8
vlastní přístupy rozpoznatelné; důležité zdroje diskutované; kritická reflexe vlastního postoje	5	
subjektivní přístup; práce s různými zdroji; kritická reflexe problému	3	
žádný osobní přístup k problému; chybějící či jednostranné využití zdrojů; nedostatečná reflexe problému	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zpracování problému</b>		
rozvinutí vlastních tezí k otázce/problému a jejich podložení přijatelnými argumenty; rozvinutí neobvyklých způsobů pohledu či myšlenek; přiměřené a správné užívání odborných pojmů	8	8
rozvinutí vlastních tezí k otázce/problému a jejich podpoření srozumitelnými argumenty; reflektované a správné užívání odborných pojmů	5	
vlastní teze k otázce/problému, které jsou díky argumentaci víceméně srozumitelné	3	
vlastní teze chybějí; argumentace chybná a nepřijatelná; chybné používání odborných pojmů	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Jazyk a styl</b>		

odpovídající jazykové zpracování; pečlivé formulace; jasný vztah k adresátovi textu – až dialogický charakter; nenucený tok řeči; vědomé užívání stylistických jazykových prostředků	4	4
přijatelné jazykové zpracování; rozpoznatelný vztah k adresátovi; použití stylistických jazykových prostředků	2	
těžkopádné, nedostatečné vyjadřování; vztah k adresátovi nejasný	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Formální stránka</b>		
formální stránka textu odpovídá zadání (velikost písma, řádkování...); spisovné vyjadřování; včasné odevzdání	2	2
formální stránka i gramatika víceméně přijatelné; včasné odevzdání	1	
četné porušování zadání i jazykových norem; včasné odevzdání	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		30

Hodnocený výkon	Koláže a plakáty <sup>24</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Vytvoř plakát/koláž na téma „Moc konzumu“. K tomu zpracuj vysvětlující text, ve kterém popíšeš strukturu a zamýšlený význam a zdůvodníš způsob zpracování (jedna strana).
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, věková skupina)</b>	Plakáty a především koláže se obzvláště hodí k reflektujícímu zpracování témat, jež se žáků emocionálně dotýkají či vyvolávají kontroverzní diskuse. Symbolická a tvořivá práce může být východiskem pro racionálně-diskursivní analýzu nebo ji může rozšířit. Tím, že žáci zapojují do tvorby obrazový materiál ze svého života, mohou zaujmout k problému osobní postoj. Pomocí koláží a plakátů je možné z filosofického hlediska uchopit především interdisciplinární metodické kompetence. Tento druh úloh je možný zařazovat od 7. třídy.
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	Ve výuce filosofie, na rozdíl od výtvarné výchovy, nestačí hodnotit pouze produkt jako takový. Zároveň ale nic tvorbě plakátů a koláží a jejich hodnocení ve výuce filosofie nebrání. Je třeba ale přitom vyžadovat, aby žáci k plakátu či koláži písemně vysvětlili zamýšlený význam a důvody k tomuto ztvárnění. Tento text potom tvoří také skutečné jádro hodnocení, neboť validita přikazuje, abychom neměřili právě umělecké dovednosti či estetické cítění.
<b>Tipy pro výukovou praxi</b>	Požadavky na rozsah a kvalitu vysvětlení musejí být transparentní a odpovídat věku žáků. Pokud to školní podmínky dovolují, je lepší nechat žáky tvořit dílo ve škole, abychom zamezili pomoci dalších osob.
<b>Varianty</b>	Argumentační kompetenci žáků může jako doplnění ukázat promyšlení argumentů pro a proti a navazující zaujetí vlastního stanoviska anebo pouze zaujetí stanoviska k zadanému tématu. Hodnotit je možné i „obhajobu“ plakátu před třídou. Je třeba však vzít v úvahu, že v zájmu spravedlivého přístupu by měla přijít řada na každého tvůrce plakátu, což vyžaduje enormní množství času.
<b>Zdroje chyb</b>	Zručnost žáků může zastínit kvalitu tvůrčí myšlenky či hluboké proniknutí do tématu (haló-efekt).

24 D. Schmidt, J. Rohbeck, P. von Rutherford (ed.), *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht*, cit. d. (pozn. č. 1), s. 151–153.

<b>Hodnocení koláže na téma „Moc konzumu“</b>			
Obsah	<b>Uchopení problému</b>		
	podstatné problémové aspekty tématu „Moc konzumu“ jsou v koláži srozumitelně uchopeny a odrážejí se i ve formulaci záměru	3	3
	některé problémové aspekty tématu v koláži rozpoznatelné a uvedené ve vysvětlení	1	
	podstatné aspekty ve vysvětlení ani koláži neuvedeny	0	
	Hodnocení/vysvětlení		
	<b>Obsahové zpracování tématu</b>		
	v koláži je pomocí písma i obrazů jasně rozpoznatelný zamýšlený obsahový význam; obrazy asociativně zachycují aspekty této výpovědi a poskytují další podněty k přemýšlení; tyto aspekty jsou ve vysvětlujícím textu obsáhle vysvětleny	5	5
	zamýšlený význam je v koláži jasně rozpoznatelný; obrazy je možné k němu vztáhnout; zamýšlený význam je ve vysvětlujícím textu srozumitelně vysvětlen	3	
	zamýšlený význam zůstává nejasný; výběr obrazů libovolný či neodpovídající	0	
	Hodnocení/vysvětlení		
	<b>Zaujetí postoje</b>		
	jasné zaujetí vlastního postoje v rámci problémového okruhu „konzum“; zamýšlený význam je v koláži přesvědčivě zprostředkovan asociativně-emocionálním způsobem pomocí obrazů i písma a ve vysvětlujícím textu pomocí argumentů	2	2
	vlastní postoj rozpoznatelný a podpořený zpracováním koláže i vysvětlujícím textem	1	
	zaujetí vlastního postoje chybí	0	
	Hodnocení/vysvětlení		
Zpracování	<b>Reflektované použití tvůrčích prostředků</b>		
	celková kompozice odpovídající, použití písma, struktur, barev, kontrastů, obrazů atd. jako tvůrčích prostředků reflektované	3	3
	použito pouze několik tvůrčích prostředků, jejich použití je v reflexi odůvodněné	1	
	vědomé použití různých tvůrčích prostředků není patrné ani uvedené v reflexi	0	
	Hodnocení/vysvětlení		
	<b>Estetika, forma a vztah k adresátovi</b>		
	celková kompozice odpovídá formálním nárokům, je vnímána jako esteticky působivá či oslovující	2	2
	celková kompozice odpovídá požadovaným formálním nárokům	1	
	dílo neodpovídá ani formálním nárokům, ani není vnímáno jako oslovující	0	
	Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>			15



Hodnocený výkon	Referát <sup>25</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Připravte si asi dvacetiminutový referát, ve kterém vysvětlíte pojem štěstí u Aristotela a zaujmete k němu vlastní postoj.
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, věková skupina)</b>	Referáty či kratší přednášky je možné zařazovat do výuky na každém stupni. Komplexnost předmětu i referátu vzrůstá s věkem. Využití referátů je vhodné pro úvod do nového tématu a k prezentaci dosažených výsledků v rámci opakování. Při hodnocení referátů se ověřují ponejvíce kompetence v oblasti získávání informací a textové kompetence, v diskusi navazující na referát spíše argumentační kompetence.
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	Obsah by měl být oborově specifický nebo by měl poskytnout doplňující informace k etické/filosofické diskusi. Kromě zprostředkování znalostí by měl být od referenta vyžadován i vlastní postoj – referát potom slouží případně jako možný podnět k diskusi. Filosofické teorie se v referátu podávají z hlediska žáka: na jedné straně jsou tak zřetelné problémy s porozuměním, na druhé straně se tak může ukázat souvislost s životem žáků.
<b>Typy pro výukovou praxi</b>	Chceme-li umožnit transparentní a žákům srozumitelné hodnocení, měla by být žákům známa kritéria hodnocení a ve výuce by se s nimi mělo pracovat. Použití sad kritérií umožňuje efektivní a podrobné hodnocení. Kromě toho je potřeba naplánovat dostatečné množství času na společné vy/ohodnocení referátů.
<b>Varianty</b>	Vzájemné hodnocení žáků a/nebo sebehodnocení je usnadněno (společně) zformulovanými hodnotícími kritérii. Často pozorujeme, že žáci nezřídka hodnotí přísněji než učitel. Místo handoutu či jako jeho doplnění můžeme požadovat i fólii, prezentaci nebo shrnutí hlavních tezí.
<b>Zdroje chyb</b>	Chyby v hodnocení se mohou vyskytnout při vzájemném hodnocení žáky proto, že žáci nedisponují obsahově dostatečným věděním, aby mohli výkon referenta kriticky zhodnotit. Formálně zdařilé aspekty (rétorika, dobré vizualizace atd.) mohou zastínit obsahové nedostatky (haló-efekt). Statisticky evidentní je vedle toho silný vliv sympatií a schopnosti plnit sociální očekávání.

Obsah		Přednes		Handout	
max. 6 bodů		max. 5 bodů		max. 4 body	
6	obsáhlý, smysluplně členěný, odborně náročný, zajímavá doplnění, samostatně zpracovaný	5	originální a poutavý, řeč spatra přitahující pozornost, velmi názorná vysvětlení	4	úplný, smysluplně strukturovaný, to podstatné zdůrazněno, obrázky, náčrty apod., bez chyb, výborná úprava, dobře citované zdroje
4	úplný, bez chyb, řádně členěný, odborně přesný, ukázány souvislosti	3	řeč spatra, srozumitelná vysvětlení, přiměřeně použité prostředky, odpovědi na dodatečné otázky odhalují neporozumění detailům	3	viz výše, ale bez uvedení zdrojů/špatná úprava
3	všechna podstatná fakta obsažena, členěno, nepřesnosti			0	nedodáno či jen povrchní (např. jen okopírované texty/obrázky), s vážnými chybami
2	s mezerami, chyby v detailech, bez smysluplného členění, bez souvislosti	1	málo názorné, to podstatné nerozpoznatelné, odpovědi na dodatečné otázky odhalují neporozumění v základních bodech	<p>Zpracování by mělo od posluchačů vyžadovat aktivní přemýšlení.</p> <p>Uvedení zdrojů je nezbytné.</p> <p>Pokud referát nebudete mít, ale předem se omluvíte, je třeba prokázat vykonanou práci a dodat handout další hodinu!</p>	
1	nestrukturováno, jen základní fakta, základní odborné chyby	0	zřídka řeč spatra, nenázorné, bez použití dalších prostředků, dotazy nezodpovězeny bez referátu a předchozí omluvy, příp. jen přečten text		
0	odlišné téma, příp. bez referátu a předchozí omluvy				

<b>Hodnocení referátu</b>		
<b>Kladení důrazu</b>		
úkol přesně uchopen; smysluplně kladený důraz; zaměření na podstatné obsahy	4	4
úkol z větší části uchopen; rozpoznatelné a srozumitelné kladení důrazu	2	
úkol nezpracován přiměřeně; důraz kladen na nepodstatné aspekty	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Výstavba a struktura</b>		
jasné členění, logické pořadí; odpovídající úvod, smysluplně strukturovaná obsahová část, přesné shrnutí, příp. úvod do diskuse s jasně formulovanými tezemi	4	4
rozeznatelné členění, smysluplné pořadí; přítomný úvod, obsahová část a shrnutí; z větší části strukturováno	2	
nestruturováno; členění nejasné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Obsah</b>		
obsáhlé, přesné, odborně i věcně správné představení podstatných obsahů; správné používání odborných termínů; vysvětleny souvislosti; problémy či sporné body rozpracovány	8	8
veškerý podstatný obsah uveden; většinou odborně i věcně správně a bez chyb; správné používání odborných termínů; souvislosti většinou srozumitelné; problémy či nepochopená místa pojmenovány	5	
částečně chybné či neúplné představení obsahu, ale z větší části správné, důležitý obsah zprostředkovan; používání odborných termínů většinou přijatelné; souvislosti zůstávají nejasné; nepochopená místa pojmenována	3	
velké obsahové chyby; často chybí důležité informace; souvislosti nejasné; bez použití odborných termínů	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Způsob podání obsahu</b>		
obsah srozumitelně a názorně (např. díky používání příkladů ze života) vysvětlen; zdůrazněny podstatné aspekty; teze přijatelně odůvodněné; rozpoznatelné didaktické zpracování	4	4
obsahy většinou srozumitelně podány; částečně dobře vysvětleny; podstatné aspekty většinou zdůrazněny	2	
obsahy podány nesrozumitelně; vysvětlení chybí; obsahové jádro nezpracováno	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Způsob přednesu</b>		

jasný vztah k posluchačům; odpovídající a živý přednes; cílená práce s mimikou a gesty; vtažení posluchačů (pomocí úkolů/otázek atd.)	3	3
vztah k posluchačům rozeznatelný; přijatelná rétorická úroveň	1	
žádný vztah k posluchačům, přednáška je utrpením	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Použité prostředky</b>		
smysluplné použití rozmanitých prostředků; odpovídající, přesná a přehledná vizualizace nejdůležitějších faktů; strukturovaný a obsahově dostatečný handout či shrnutí hlavních tezí; dobrá úprava	5	5
z větší části smysluplně použité prostředky; k dispozici vizualizace; handout/teze přijatelné	3	
použité prostředky nepřijatelné či chybějící	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Formální stránka</b>		
dodržení času; správné citování zdrojů; přiměřené odpovědi na dotazy	3	
čas překročen; zdroje uvedeny; problémy s odpovídáním na dotazy	1	
bez ohledu na stanovený čas; bez uvedení zdrojů; nepřijatelný přístup k dotazům	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		30

Hodnocený výkon	Skupinová práce s prezentací výsledků <sup>26</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Zpracujte odpovědi na otázky pod textem, který byl vaší skupině přidělen, a představte své výsledky celé třídě s využitím prezentace na velkém papíru/fólii.
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, / věková skupina)</b>	Podle typu zadané úlohy se ověřují kromě kompetencí v oblasti získávání a zhodnocení informací především analytické a hermeneutické kompetence. V rámci skupinové práce mají význam sociální kompetence; prezentativní kompetence jsou důležité pro představení výsledků práce.
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	Pro výuku filosofie mají prezentativní kompetence oproti zpracovanému obsahu druhotný význam.
<b>Tipy pro výukovou praxi</b>	Rozdělení do skupin by mělo být uvážené s ohledem na možné rozdíly při zpracování různých úkolů. Průměrně zabere prezentace a odpovídající diskuse s celou třídou asi polovinu času věnovaného zpracování. Proto není smysluplné nechat výsledek prezentovat všechny skupiny, nýbrž náhodně určit ty, které mají prezentaci představit. Pokud vždy dvě či více skupin zpracovávají stejný úkol, mohou skupiny, jež výsledek neprezentují, prezentaci dobře ohodnotit a případně k obsahu něco doplnit. Delší skupinová práce by měla být strukturovaná, např. přidělením různých rolí a zadáním jednotlivých pracovních kroků nebo dílčích cílů.
<b>Varianty</b>	Prezentace výsledků může probíhat formou přednášky, ale i prostřednictvím skupinového puzzle nebo jako veletřh možností. V tom případě mohou žáci ve skupinách vytvořit handouty, pracovní listy, fólie, plakáty apod. Chceme-li diferencovaně hodnotit v rámci skupiny, je možné hodnotit skupinu pomocí bodového konta. Skupina potom musí jednohlasně rozhodnout o spravedlivém rozdělení bodů podle míry vykonané práce. Tuto variantu bychom ale neměli volit v případě, že by žáci již mohli odhadnout výslednou známku na vysvědčení. Pomocí pracovního protokolu je možné zachytit, kdo co zpracoval a nakolik žáci svůj postup plánovali. Smysluplné je i vzájemné hodnocení žáků v rámci skupiny a ve vztahu k prezentacím.
<b>Zdroje chyb</b>	Protože by učitel během pracovní fáze neměli dle mého do skupin zasahovat, je způsob práce ve skupinách obtížné sledovat. Formálně zdařilé prezentace mohou zastrít obsahové nedostatky (haló-efekt).

<b>Hodnocení skupinové práce s prezentací výsledků</b>		
<b>Uchopení problému a kladení důrazu</b>		
úkol přesně uchopen, podstatné aspekty odlišeny od nepodstatných, při prezentaci smysluplně kladený důraz	4	4
úkol z větší části uchopen, s odpovídajícím kladením důrazu	2	
úkol nezpracován přiměřeně; kladení důrazu na to nepodstatné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zodpovězení zadaných otázek</b>		
otázky v úplnosti a odborně i věcně správně zodpovězeny; sporný obsah rozpracován	6	6
otázky z větší části zodpovězeny, většinou odborně i věcně správně; žáci pojmenují, čemu nerozumějí	4	
otázky zodpovězeny jen částečně; žáci pojmenují, čemu nerozumějí	2	
otázky nezodpovězeny odpovídajícím způsobem; žádná reflexe vlastních nedostatků	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Prezentace</b>		
srozumitelná, názorná, smysluplně strukturovaná prezentace; špatně pochopitelný obsah dobře vysvětlen; otázky odpovídajícím způsobem zodpovězeny; vztah k posluchačům jasně rozeznatelný	4	4
srozumitelná, strukturovaná prezentace; otázky většinou zodpovězeny; vztah k posluchačům rozeznatelný	2	
nesrozumitelná, nestrukturovaná prezentace; nedostatečně zodpovězené otázky; žádný vztah k posluchačům	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Vizuální zpracování</b>		
přehledná a strukturovaná přesná vizualizace veškerého důležitého obsahu	3	3
srozumitelná, částečně strukturovaná vizualizace většiny obsahu; důležité aspekty málo zdůrazněny	1	
chybějící nebo výrazně chybná vizualizace; zpracování neodpovídající a nepřehledné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Způsob práce</b>		
dodržování pravidel, zapojení všech členů skupiny, postup podle plánu, dodržení časového rámce	3	3
pravidla většinou dodržována, postup částečně podle plánu, většinou efektivní využití času	2	
vážné porušení pravidel a/nebo neplánovitý a neefektivní způsob práce	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		20

Hodnocený výkon	Ústní zkoušení <sup>27</sup>
<b>Příklad zadání úkolu</b>	Vysvětlíte strukturu Platónova ideálního státu a zaujměte postoj k této utopii.
<b>Oblasti použití (didaktická funkce, věková skupina)</b>	Ústní zkoušení je krátký rozhovor mezi učitelem a žákem před celou třídou. V tomto rozhovoru, nejčastěji využívaném jako opakování v úvodní části hodiny, se ověřují oborové znalosti, argumentačně-diskursivní dovednosti a dovednost samostatně vytvářet vlastní soudy. Podle typu zadání je také možné zkoušet míru osvojení analytických či hermeneutických dovedností.
<b>Oborově specifické zvláštnosti</b>	V případě filosofické výuky je omezení na ověřování nabytých znalostí problematické. Větší význam by měl připadnout dovednosti argumentovat a vytvářet soudy.
<b>Typy pro výukovou praxi</b>	Ústní zkouška je rozhovor, měla by se tedy konat v atmosféře prosté strachu. Učitel by neměl zkoušení pojímat ani jako „výslech“ nebo prostředek ukáznění, ani vytvářet umělou nátlakovou situaci. Spíše by měl pomoci didakticky promyšlených a srozumitelných podnětů vytvářet příjemné prostředí pro hovor. I přesto může ústní zkoušení žáky dobře připravit na zkouškové situace. Pokud tuto metodu vůbec zařazujeme, pak by měli postupně přijít na řadu všichni žáci, abychom zamezili vzniku pocitu nerovného zacházení. Osvědčil se náhodný výběr (pomocí losů, ty vytažené jsou postupně vyřazovány). Aby se mohl učitel zcela soustředit na vedení rozhovoru, měl by předem zformulovat svá očekávání a pracovat s hodnotícími kritérii, která mu umožní účinné, transparentní a validní hodnocení výkonu.
<b>Varianty</b>	Kromě ústního zkoušení jako rozhovoru dvou lidí je možné také kolokvium s více žáky, ve kterém se žáci navzájem doplňují a diskutují spolu. Pokud lze předpokládat dobré vědomostní zázemí (a sociální klima ve skupině), mohou se žáci zapojit i do kladení otázek a vzájemného hodnocení (s použitím hodnotících kritérií!).
<b>Zdroje chyb</b>	Časté zdroje chyb při hodnocení tohoto typu rozhovoru jsou sympatie, sociální očekávání a zohlednění předem známých či doplňujících informací. Ty mají velký vliv již při strukturování hovorů. Rétorické dovednosti žáka mohou překrýt argumentační dovednosti, případně znalosti obsahu.

<b>Hodnocení ústního zkoušení</b>		
<b>Uchopení úkolu</b>		
zadaný úkol/otázka/problém uchopen přesně, podstatně odlišeno od nepodstatného; reakce na otázky/námítky přiměřená a rychlá	2	2
zadaná otázka uchopena samostatně/s malou dopomocí; reakce na otázky přiměřená	1	
uchopení otázky jen s vydatnou dopomocí; reakce těžkopádné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zodpovězení zadaných otázek/oborové znalosti</b>		
otázky zodpovězeny vyčerpávajícím způsobem, bez potřeby doplňujících otázek či dopomocí; odborné pojmy používány správně a případně vysvětleny; problematické body kriticky reflektovány	5	5
většina otázek zodpovězena samostatně, většinou věcně a obsahově správně; žák pojmenuje, co neví	3	
otázky i přes velkou dopomoc nezodpovězeny adekvátně; vlastní nedostatky nereflektovány	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Zprostředkování oborových znalostí</b>		
obsah smysluplně strukturován; vysvětlení názorná a srozumitelná	2	2
smysluplná vysvětlení, na požádání uvedeny další vysvětlení/příklady	1	
obsah nevysvětlen, doplňující otázky bez uspokojivé odpovědi	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Argumentace</b>		
vlastní stanoviska jasně vyjádřena a přijatelně zdůvodněna; argumentace logická a dobře strukturovaná	4	4
vlastní stanoviska na požádání jasně vysvětlena; argumentace srozumitelná a víceméně přijatelná	2	
vlastní stanoviska i po doplňujících otázkách nejasná; argumentace s chybami/nesrozumitelná	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Vystupování</b>		
sebejisté a přívětivé vystupování, přiměřené vyjadřování (spisovný jazyk), mimika i gesta	2	2
vystupování i vyjadřování přiměřené	1	
vystupování nepřiměřené, vyjadřování nepřijatelné	0	
Hodnocení/vysvětlení		
<b>Celkové hodnocení</b>		15



Obsah	Podání obsahu (pojmenuje/vysvětlí/objasní/ posoudí)	Vyjadřování		
		přiměřené	srozumitelné	samostatné

## LITERATURA

Použité zkratky:

ZDPE – *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*

„Bonner Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Philosophie zum Philosophie- und Ethikunterricht“ (dále citováno jako „Bonner Erklärung“), ZDPE, 2002, č. 4, s. 348–349.

Becker, G. E., *Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik, díl III*, Weinheim – Basel 1998.

Bericht des Kultusministerkonferenz vom 22. 02. 2008 [online]. Dostupné z: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_02\\_22-Situation-Ethikunterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_02_22-Situation-Ethikunterricht.pdf). Cit. 1. 7. 2010.

Helmke, A., *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*, Seelze 2003.

Paradies, L., Wester, F., Greving, J., *Leistungsmessung und -bewertung*, Berlin 2005.

Rohbeck, J. (ed.), *Ethisch-philosophische Basiskompetenz*, Dresden 2009.

Schmidt, D., „Reading literacy bei philosophischen Texten: Zur Konzeption einer empirischen Studie über die Messbarkeit von Reflexions- und Verstehensprozessen im Philosophieunterricht“, in J. Rohbeck, U. Thurnherr, V. Steenblock (ed.), *Empirische Unterrichtsforschung und Philosophiedidaktik*, Dresden 2009, s. 65–81.

Schmidt, D., von Ruthendorf, P., „Bewerten und Beurteilen im philosophischen Unterricht“, in D. Schmidt, J. Rohbeck, P. von Ruthendorf (ed.), *Maß nehmen – Maß geben. Leistungsbewertung im Philosophieunterricht und Ethikunterricht*, Dresden 2011, s. 9–33.

# Rejstřík

- Adamová, L.** 10, 34  
**Adorno, T. W.** 40, 55, 57  
**Aebli, H.** 185, 216  
**Albus, V.** 28, 34  
**Anders, G.** 89, 97  
**Apel, K.-O.** 90, 97  
**Aristotelés** 40, 50, 57, 105, 122, 129, 154, 173, 174  
  
**Baranowski, A.** 191, 207, 217  
**Bauman, Z.** 90, 97  
**Baumann, P.** 94, 97  
**Baurmann, J.** 168, 171  
**Bechtel, W.** 122, 130  
**Beck, U.** 90, 97  
**Becker, G. E.** 115, 130, 232, 255  
**Benyovszky, L.** 15, 34  
**Bien, G.** 40, 41, 57  
**Bílý, J.** 10, 34  
**Birnbacher, D.** 47, 57, 151, 153  
**Blecha, I.** 10, 34  
**Böhme, G.** 48, 51, 55, 57, 67, 85, 93, 97  
**Bonsen, E.** 63, 85  
**Bovet, G.** 185, 216  
**Brandt, R.** 114, 129  
**Brázda, R.** 11, 12, 34  
**Brüning, B.** 13, 34, 37, 43, 57, 154, 158, 161, 167, 171, 207, 213, 216  
  
**Caspari, D.** 112, 117, 129  
**Cassirer, E.** 38, 57, 144  
**Czerwanski, A.** 60, 62, 73, 85  
  
**Daniel, M.-F.** 97  
**Dege, M.** 117, 129  
**Dehn, M.** 39, 57  
**Dewey, J.** 33, 34  
**Diesenberg, N.** 72, 85, 119, 122, 125, 129, 136, 142, 175, 216  
  
**Dietz, S.** 38, 58, 68, 85  
**Draken, K.** 69, 85, 152, 153  
**Droit, R.-P.** 42, 43, 57  
  
**Engels, H.** 37, 100, 104, 112, 117, 120, 122, 127, 129, 132, 138, 142, 159, 161, 166, 171, 196, 201, 204, 205, 216  
**Erlach, D.** 213, 216  
  
**Fery, R.** 117, 129  
**Fischer, H. W.** 90, 98  
**Freese, H.-L.** 122, 129, 142  
**Fürst, M.** 13, 35  
  
**Gefert, Ch.** 37, 102, 104, 118, 129, 143, 144, 146, 150  
**Genz, H.** 134, 142  
**Gerhardt, V.** 101, 104  
**Girmes, R.** 72, 85  
**Goodrich Andrade, H.** 77, 85  
**Graf, G.** 164, 171  
**Greving, J.** 219, 232, 255  
**Gruber, H.** 73, 85  
**Gründer, C.** 43, 57  
**Gruschka, A.** 43, 57  
**Grzesik, J.** 175, 216  
**Gugel, G.** 213, 216  
  
**Haas, G.** 112, 117, 129  
**Haase, V.** 37, 162, 171  
**Habermas, J.** 28, 55, 59, 90, 98  
**Hare, R. M.** 47, 57  
**Harst, W.** 164, 171  
**Hartig, J.** 17, 18, 35, 77, 85  
**Heckmann, G.** 90, 98, 115, 129  
**Heintel, P.** 45, 57  
**Hejduk, J.** 11, 35  
**Hejduk, T.** 10, 35  
**Helmke, A.** 222, 255  
**Henke, R. W.** 94, 98

- Hentig, H. von 42, 59  
 Herrmann, M. 166, 171  
 Hey, G. 63, 85  
 Himmelmann, G. 64, 85  
 Hiß, T. 117, 129  
 Höffe, O. 50, 56, 88, 98  
 Horster, D. 115, 129, 152, 153  
 Hösle, V. 90, 98  
 Huber, L. 64, 85  
 Hunfeld, H. 114, 129, 130  
 Huwendiek, V. 185, 216
- Imbach, R. 116, 130
- Jacobi, K. 115, 116, 130  
 Jank, W. 45, 57  
 Jung, M. 71, 72, 85
- Kalcher, J.** 191, 192, 207, 217  
 Kambartel, F. 44, 57  
 Kant, I. 27, 38, 43, 58, 68, 71, 85, 88, 89, 91, 92, 96, 98, 105, 120, 159, 161, 163, 197  
 Karolová, J. 11, 12, 36  
 Klieme, E. 17–19, 35, 61, 77, 85  
 Koestler, A. 140, 142  
 Kohlberg, L. 90, 98  
 Krohn, D. 151–153  
 Kurpierz, S. 166, 171
- Langer, S. K. 143, 144, 150  
 Leeuw, K. van der 120, 130  
 Lehmann, H.-T. 149, 150  
 Liessmann, K. 13, 34, 35  
 Lind, G. 97, 98  
 Lipman, M. 40, 42, 58, 90, 91, 94, 98  
 Luckhardt, Ch. G. 122, 130  
 Ludwig, O. 168, 171  
 Luhmann, N. 100, 104  
 Lyotard, J.-F. 90, 98
- Maag-Merki, K.** 17, 18, 35  
 Mandl, H. 73, 85  
 Marinoff, L. 191, 216  
 Martens, E. 27–30, 32, 34, 35, 37–43, 45, 47, 52, 55, 58, 59, 69, 85, 87, 88, 91–93, 98, 100, 102–104, 112, 115, 119, 124, 130, 144, 150, 154, 161
- Mattes, W. 213, 216  
 Matthews, G. B. 90, 98, 136, 154, 161  
 McGinn, C. 14, 15, 35  
 Menzel, W. 112, 117, 129  
 Merziger, P. 78, 86  
 Měšťánek, T. 10, 35  
 Meyer M. A. 43, 45, 57, 58  
 Meyer, H. 45, 57, 58  
 Mittelstraß, J. 42, 58, 70, 71, 86, 115, 130  
 Mosten, P. 120, 130  
 Müller, A. 78, 79, 86  
 Münnix, G. 69, 70, 85, 86, 191, 207, 217
- Nelson, L.** 42, 90, 98, 115, 130, 151–153  
 Nida-Rümelin, J. 27, 28, 33–36  
 Nipkow, K. E. 68, 86  
 Novotný, Z. 9, 10, 35  
 Nussbaum, M. C. 41, 58
- Otto, G.** 45, 58
- Paradies, L.** 219, 232, 255  
 Pelcová, N. 10, 35  
 Peterßen, W. H. 45, 58  
 Peukert, H. 42, 58  
 Pfeifer, V. 121, 130, 164, 165, 171  
 Pfister, J. 16, 28–30, 32, 34, 35  
 Platón 16, 30, 40, 43, 47–51, 58, 96, 98, 138, 150, 172, 185, 253  
 Popp, S. 151, 153  
 Preissová Krejčí, A. 10, 35  
 Průcha, J. 19, 35
- Quinlan, A. M.** 77, 86
- Raupach-Strey, G.** 90, 98, 112, 115, 130  
 Rehfus, W. D. 27–30, 32, 91, 98, 112, 114, 115, 119, 130, 144, 145, 150  
 Renkl, A. 73, 85  
 Rentsch, T. 52, 58, 124, 130  
 Ridder, L. 114, 130  
 Rohbeck, J. 23, 30, 35–37, 46, 52, 55, 58, 71, 72, 86, 92, 98, 111, 113, 114, 117, 118, 121, 122, 125, 127–131, 142, 165, 166, 171, 203, 204, 217, 218, 224, 225, 239, 242, 245, 255

- Rösch, A. 17–19, 23, 27, 31, 34, 35, 37, 60, 65–67, 69,  
70, 72–74, 77, 80, 82, 86, 162, 171, 214, 217
- Roth, H. 70, 86, 101, 103, 104
- Ruthendorf, P. von 37, 218, 255
- Runtenberg, Ch. 45, 58, 127, 130, 201, 217
- Sachse, M.** 65, 86
- Schlegelová, J. 10, 35
- Schmidt, D. 23, 35, 37, 218, 225, 227, 239, 242, 245, 255
- Schnädelbach, H. 28, 35, 55, 59, 67, 68, 70, 85, 86, 88,  
89, 93, 98
- Schön, J. 10, 35
- Schrempf, R. 78, 86
- Schulthess, P. 116, 130
- Schulz von Thun, F. 165, 171
- Schurf, B. 213, 216
- Siebert, U. 115, 130
- Siekmann, A. 203, 217
- Sistermann, R. 10, 35, 37, 93, 98, 100, 101, 104
- Skalková, J. 17, 35
- Soentgen, J. 44, 46, 58
- Solzbacher, C. 60, 62, 73, 85, 86
- Spaemann, R. 41, 46, 58
- Spiegel, I. 27, 28, 33, 34–36
- Spinner, K. H. 112, 117, 129, 167, 171
- Staněk, A. 10, 36
- Steenblock, V. 23, 30, 35, 36, 39, 42, 59, 92, 93, 98,  
102, 104, 112, 124, 130, 144, 150, 225, 255
- Stegmüller, W. 111, 130
- Steinbrügge, L. 114, 130
- Šebešová, P.** 9, 14, 22, 23, 32, 34, 36, 166, 171
- Šil, P. 11, 12, 36
- Šustrová, H. 9, 36
- Tenorth, H.-E. 67, 86
- Thomas, P. 128, 130
- Thúkydidés 48, 59
- Tichy, M. 121, 130
- Tiedemann, M. 27, 28, 30, 33–37, 87, 89, 92, 98,  
99
- Tozzi, M. 18, 19, 29, 36
- Tugendhat, E. 55, 59
- Turgot, A. R. J. 121, 130
- Verweyen-Hackmann, E. 45, 59
- Vollstädt, W. 60, 62, 73, 85
- Wahl, D.** 182, 209, 213, 217
- Walter, N. 152, 153
- Weber, B. 45, 59
- Weinert, F. E. 18, 60, 86, 92, 99
- Weizsäcker, C. F. von 89, 99
- Werner, D. 128, 131
- Werder, L. von 112, 130, 156, 161, 163, 171
- Wester, F. 219, 232, 255
- Wiesen, B. 162, 171
- Wilson, J. 155, 158, 161
- Winkler, I. 164, 171
- Wittschier, M. 37, 102, 104, 151–153, 166, 172, 175, 179,  
182, 185, 189, 191, 196, 201, 203–205, 207, 209,  
210, 212, 214, 217
- Wuchterl, K. 55, 56, 59, 111, 131
- Zenaty, G.** 13, 35
- Ziener, G. 78, 86
- Zill, R. 120, 131
- Zoglauer, T. 122, 131

## Resumé/Summary

The presented publication is aimed at philosophy or social sciences high school teachers, students and didacticians. In the first part of the opening study, the author argues for such conception of high school philosophy education that focuses on the development of students' autonomous philosophical thinking and elaborates philosophical competencies for this purpose. In the second part of the study, main conceptions within German didactics of philosophy are introduced and its prevailing principles, also suitable for Czech conditions, are pointed out. The texts included in the anthology are divided into three parts: 1) theoretical texts introducing the main conceptions of philosophy education (E. Martens, A. Rösch, M. Tiedemann etc.), 2) methodical texts focused on specific methods developing philosophical thinking (such as thought experiments, philosophical theatre, reading, writing and discussion methods), and 3) a comprehensive text concerning assessment of philosophical thinking, including examples of assessment criteria for different types of tasks (D. Schmidt, P. von Ruthendorf).

**Petra Šebešová, ed.**

**Proč a jak učit filosofii na středních školách?  
Antologie textů z německé didaktiky filosofie**

Vydala Univerzita Karlova, Filozofická fakulta,  
nám. Jana Palacha 2, Praha 1,

Překlad z němčiny odborně zredigovala Barbora Kukrechtová  
Sazba z písma Skolar Dušan Neumahr  
Vyrobita Togga, spol. s r. o., Praha  
Vydání první, Praha 2017

**Petra Šebešová** (\*1982) vystudovala filosofii a estetiku na FF UK. Disertační práci zaměřenou na didaktiku filosofie obhájila na Katedře pedagogiky FF UK.

ISBN 978-80-7308-733-3



FILOZOFICKÁ FAKULTA  
Univerzita Karlova