

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2022

Bc. Marcela Jedináková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd



Diplomová práce

Bc. Marcela Jedináková

Způsoby a zásady vedení diskuse s žáky na filozofickou
tematiku

Olomouc 2022

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 16. 06. 2022

.....

Bc. Marcela Jedináková

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Martině Číhalové, Ph.D., za její odborné rady, ochotu, vstřícnost, trpělivost a fungující komunikaci.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, příteli, kamarádkám a kolegyním v práci, kteří mě po celou dobu studia a psaní této diplomové práce podporovali.

Anotace

Diplomová práce *Způsoby a zásady vedení diskuse s žáky na filozofickou tematiku* si klade za cíl představit cestu možností, jak oživit výuku filozofie na středních školách prostřednictvím realizace diskuse, a to na základě různých jejích variant. V teoretické části jsou uvedeny autorské specifikace pojmu filozofie a pojmu kritického myšlení. Dále je zpracována diskuse, její místo v pedagogickém prostředí a zásady, kterých se všichni účastníci diskuse musí držet. V neposlední řadě je vypracován náhled do didaktiky filozofie a výběr možných metod, vhodných pro tuto výuku. Hlavním cílem praktické části je vytvořit dvě kompletní přípravy modelových hodin, ve kterých je realizována diskuse s filozofickou tematikou. Zároveň jsou v nich obsaženy i jiné aktivity opírající se zejména o práci s primárními texty, analýzy textu a schopnosti reflexe vlastního myšlení.

Klíčová slova

Filosofie, kritické myšlení, diskuse, zásady diskuse, argument, didaktika filosofie

Annotation

The diploma thesis *Ways and principles of leading a discussion with students on a philosophical topic* aimed to present a way to revive the teaching of philosophy in secondary schools through the implementation of the discussion, based on different variants. The theoretical part presents the author's specifications of the concept of philosophy and the concept of critical thinking. Furthermore, the discussion, its place in the pedagogical environment and the principles that all participants in the discussion must adhere to are elaborated. Last but not least, an insight into the didactics of philosophy and a selection of possible methods suitable for this teaching is provided. The main goal of the practical part is to create two complete plans of model lessons, in which a discussion with a philosophical topic is realised. At the same time, they also include other activities based mainly on working with primary texts, text analysis and the ability to reflect on one's own thinking.

Key words

Philosophy, critical thinking, discussion, principles of discussion, argument, didactics of philosophy

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Filozofie	11
1.1 Filozofické disciplíny	13
1.2 Filozofie a věda.....	14
2 Kritické myšlení	17
2.1 Specifikace pojmu kritického myšlení.....	17
2.2 Kritické myšlení z pohledu pedagogiky	19
2.3 Kritické myšlení a proces učení	20
2.4 Konstruktivismus	23
2.4.1 Model E-U-R	24
2.4.2 Metody kritického myšlení v rámci modelu E-U-R	25
2.5 Programy podporující kritické myšlení	27
2.5.1 Program RWCT	27
2.5.2 Filozofie pro děti	28
3 Diskuse ve výuce s filozofickou tematikou.....	29
3.1 RVP a klíčové kompetence.....	29
3.2 Pojetí výuky při realizaci diskuse	30
3.3 Diskuse jako výuková metoda	32
3.3.1 Varianty diskuse ve výuce.....	34
3.3.2 Učitel a jeho úloha při diskusi	35
3.3.3 Motivační otázky jako start diskuse	35
3.3.4 Jiné metody jako start diskuse.....	37
4 Zásady diskuse s filozofickou tematikou	38
4.1 Obecné zásady diskuse	38
4.2 Začátek a konec diskuse	38

4.3	Prostor k přemýšlení	39
4.4	Argumentace jako součást diskuse	40
4.5	Rekonstrukce argumentu	41
4.6	Opozice jako součást argumentace	42
4.7	Špatné argumenty, manipulativní argumentace	43
4.8	Argumentační fauly	44
4.9	Etika argumentace.....	45
5	Didaktika filozofie.....	47
5.1	Současná výuka filozofie	47
5.1.1	Filozofické kompetence.....	48
5.2	Prostředky a metody ve výuce filozofie	49
5.2.1	Sokratovský rozhovor.....	51
5.2.2	Řízená diskuse a debata	52
5.2.3	Myšlenkový experiment	53
6	PRAKTICKÁ ČÁST	54
6.1	Realizace diskuse s filozofickou tematikou	54
6.2	Platón a jeho pojetí pravdy	55
6.3	Didaktické prostředky k Platónovu pojetí pravdy	58
6.3.1	Sherpadovy stoly	58
6.3.2	Podobenství o jeskyni – text.....	59
6.3.3	Pracovní list (zápis).....	61
6.3.4	Argumentační mapa, návodné otázky	63
6.4	Platón a jeho ideální stát	63
6.5	Didaktické prostředky k Platónovu ideálním státu	66
6.5.1	Obrázek se dvěma muži.....	67
6.5.2	Kopie úryvků textu (zápis), tabulka VDCH.....	69
6.5.3	Silueta člověka – Platonův ideální stát a člověk.....	72

6.5.4	Diskusní otázky	73
6.5.5	Myšlenková mapa (návrh).....	73
Závěr.....		74
Seznam literatury.....		75
Anotace.....		78

Úvod

V současné době je výuka filozofie na středních školách zaměřena spíše na monologický výstup učitele, který mechanickým způsobem předává informace žákům. Tím se výuka stává pro žáky neatraktivní, nezajímavou a zkrátka nepotřebnou. Žáci si z takto vedené hodiny nic neodnesou a učitel stráví zbytečný čas nad přípravou svého výkladu. Příprava je sice méně náročná, ale zisk z vedené hodiny mizivý. Je nutné si uvědomit, že správný vhled do filozofie může žáky připravit na jejich budoucí život, ať už osobní, nebo pracovní, může je přimět přemýšlet o otázkách, na něž většinou v ostatních předmětech odpovědi nedostanou.

Jednou z možností, jak výuku filozofie změnit a obohatit, je zařadit do hodin aktivizační metody, jež jsou u nás v současnosti využívány mnohem více než v minulosti. Ve filozofii však mohou představovat daleko náročnější přípravu a vůbec celou realizaci, proto je možná učitelé v tomto předmětu příliš často nepoužívají. Tato diplomová práce se snaží ukázat cestu realizace jedné z mnoha aktivizačních metod, a to diskusi.

Práce se dělí na dvě části, teoretickou a praktickou. Ústředním bodem teoretické části je diskuse a její postavení ve výuce filozofie. Než se ale dostaneme k jádru, seznámí nás tato část se základní filozofickou teorií, která je důležitá pro rozvoj filozofického myšlení. Bez něj by diskuse na filozofická témata nebylo možné realizovat. Filozofické myšlení je v úzkém vztahu s myšlením kritickým, jemuž je věnována hned následující část, kde je pojem nejdříve specifikován. Poté je představeno jeho místo v pedagogickém prostředí, zmíněn je nejen vhodný model výuky a metody práce, ale i programy, jež je podporují. Hlavní část této práce, jak už jsem zmínila, se věnuje diskusi a jejímu postavení ve výuce. Jsou v ní představeny diskusní varianty, motivační otázky, ale i úloha učitele při její realizaci. V neposlední řadě jsou uvedeny i jiné metody, které diskusi nastartují. S tím, jak lze diskusi vést, nás seznamuje předposlední část. V ní najdeme zásady, kterých by se při diskusi měli držet jak učitelé, tak i žáci. Poslední část teoretické práce je věnována výuce filozofie. Jsou v ní obsaženy nejen filozofické kompetence, ale i metody a prostředky, které se v jejích hodinách mohou využívat.

Praktická část se skládá ze dvou modelových hodin výuky filozofie pro 4. ročníky vyššího gymnázia. Najdeme v nich nejen práci s primárními texty, jejich analýzu, kritické myšlení, ale i argumentační dovednost. Tyto dvě kompletní přípravy poslouží jako inspirace pro budoucí ale i současné učitele filozofie, kteří chtějí ve svých hodinách realizovat diskusi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Filozofie

Vedení diskuse s žáky v hodinách se neobejde bez určitých zásad, kterých se její účastníci musí držet. To stejné platí i při diskusi s filozofickou tematikou. Realizovat ji může učitel hned několika způsoby. Její uskutečnění nesmí proběhnout bez povědomí o základech předmětu filozofie. Já se tyto základy pokusím v této první části blíže představit. V první řadě se zaměřím na specifikaci filozofie, poté na její disciplíny a vztah k vědě. Z tohoto teoretického rámce pak bude vycházet další kapitola, didaktika filozofie. Spolu s ní vytvoří přehlednější orientaci pro učitele a žáky v základní filozofických problémech, jež budou předmětem diskuse na filozofická témata.

Z etymologického hlediska vysvětluje Blecha pojem filozofie jako lásku k moudrosti, kdy *filein* znamená milovat a *sofia* moudrost.¹ Tento pojem byl původně vytvořen proto, aby vyjádřil rozdíl od slova *sofos*, tedy vědouce. *Filosofos* totiž netouží po praktickém věděni, ale miluje moudrost a poznání teprve hledá.²

Specifikace samotného pojmu je poměrně obtížná. Obor jako takový má nesmírně dlouhou tradici. Jeho počátek sahá až do 5. st. př. n. l. Filozofie nám přináší jednotlivé koncepce, které my ale nejsme schopni empiricky ověřit. „*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.*“³ Pro povědomí o tom, co filozofie je, jsem v následujících odstavcích zmínila alespoň některé autorské specifikace. Vybrala jsem především ty od 90. let 20. století až po současnost.

Karl Jaspers ve svém *Úvodu do filosofie* popisuje filozofii jako předmět sporů. Na jedné straně se k ní lidé staví lhostejně, pohrdají jí a nechtějí se jí zabývat vzhledem k její obtížnosti. Zatímco někteří se jí naopak inspirují, pohlížejí na ni jako na důležité úsilí a považují ji za přirozenou a vnímají ji jako součást každého člověka.⁴

¹ BLECHA, I. *Filosofický slovník*, s. 127.

² LIESSMANN, K. P. a G. ZENATY. *O myšlení: úvod do filosofie*, s. 13.

³ ŠEBEŠOVÁ, P. (Ed.). *Jak učit filosofii na gymnáziích*, s. 14.

⁴ JASPERS, K. *Úvod do filosofie*, s. 9.

Samotné řecké slovo *filosofos* bylo podle Jasperse vytvořeno právě proto, aby stálo v protikladu ke slovu *sofos*. „*Filozofie znamená být na cestě, její otázky jsou mnohem důležitější než její odpovědi a každá nová odpověď se stává novou otázkou.*“⁵

Filozofii jako lásku k moudrosti zmiňuje ve svém díle *Úvod do filozofie* také Arno Anzebacher, který filozofii chápe jako lidskou představu o něčem, co je sepsáno do různých knih, co je filozofy pěstováno na univerzitách, co je uznáváno vědou a co lze studovat.⁶

Jako lásku k moudrosti ji rovněž chápe Walter Brugger ve svém *Filosofickém slovníku*. A dodává, že nejde o to, rozumět oné moudrosti, nýbrž o ni s plnou touhou bojovat. Z bližší stránky pro něj filozofie znamená rozumové vědění o celkové skutečnosti, pronikající k posledním základům, obzvláště takové vědění, kdy si člověk uvědomuje své bytí a povinnosti.⁷

Blecha pojímá filozofii jako duchovní aktivitu, která by se měla zabývat skrytou stránkou světa, s kterou máme jistou zkušenost, a zároveň je něco více než souhrn jednotlivých událostí a věcí. Neměla by být podobná tradičním vědám, měla by používat jiné metody a zaměřovat se na zcela jiné problémy. Popisuje ji jako nauku, jejíž jádro tvoří otázka po povaze celku světa a po místě člověka v něm.⁸

Poněkud modernější pojetí filozofie najdeme v díle *Kniha filozofie* od kolektivu autorů. Tady ji autoři popisují jako doménu brilantních, ale poněkud výstředních myslitelů. Je podle nich také tím, co každý z nás dělá, když se nezabývá svými každodenními starostmi a naskytne se mu možnost přemýšlet o tom, jaký svět a život vůbec je. „*Filozofie není pouhým přinášením hotových odpovědí na základní otázky, ale spíše procesem, kdy se snažíme tyto odpovědi nalézt vlastní úvahou, než abychom bez výhrad přijímali konvenční názory či tradiční autory.*“⁹

Rovněž pro Jaromíra Schöna znamená filozofie doslova lásku k moudrosti, tak ji také ve svém díle zmiňuje. Filozofii chápe jako prostor myšlení, ve kterém dochází k těm nejzákladnějším otázkám, vztahujícím se k celku lidského života a k celku světa. „*Filozofické tázání a pochybování nás tedy vede k něčemu neodkrytému a nehotovému, co nás vybízí k pokoře a co v nás současně probouzí touhu po pochopení.*“¹⁰

⁵ JASPERS, K. *Úvod do filozofie*, s. 12.

⁶ ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*, s. 16.

⁷ BRUGGER, W. *Filosofický slovník*, s. 47.

⁸ BLECHA, I. *Filozofie*, s. 17.

⁹ BUCKINGHAM, W. *Kniha filozofie*, s. 12.

¹⁰ SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, s. 16.

Výše představené specifikace nám přibližují, co si pod tímto pojmem autoři představují. Z velké části se jejich specifikace překrývají. Někteří z nich se pozastavili i nad jednotlivými filozofickými disciplínami, které nám umožní poznat konkrétní problémy filozofie blíže.

1.1 Filozofické disciplíny

Bez přiblížení pojmu filozofie a problémů, které řeší, by nemohla být realizována diskuse s filozofickou tematikou. Nyní si blíže představíme filozofické disciplíny (obory). Každý z autorů je ve svém díle zmiňuje trochu odlišně. Já jsem pro tuto práci vycházela z několika klasifikací filozofických disciplín, kdy jsem vybrala a specifikovala ty nejznámější, které byly jednotlivými autory zmiňovány nejčastěji. Čerpala jsem především z díla Ivana Blechy, Arna Anzebachera a Jaromíra Schöna, přičemž Schönem jsem se inspirovala nejvíce.

Za první a základní filozofickou disciplínu považují autoři *ontologii*, nauku o bytí. Ale ne každý ji definuje stejně. Anzebacher ji definuje jako nauku o jsoucnu jakožto jsoucno, kdežto Blecha se Schönem jako nauku o jsoucnu a bytí. „*To znamená, že zkoumá otázky tohoto vztahu, povahu a smysl bytí, dále problémy jednoty a mnohosti, příčiny a účinku, esence a existence.*“¹¹ Abychom pochopili zaměření ontologie a některých dalších disciplín, je potřebné si nejprve uvést a představit dva základní pojmy, a to *jsoucno* a *bytí*. Všechny věci, osoby i děje, které kolem sebe vidíme, jsou. Můžeme je označit pojmem *jsoucno*. „*Jsoucno je to, co jest. Jsoucno existuje vždy určitým způsobem, ať již jako školní tabule nebo student, který na ni píše.*“¹² Všechny existující věci, osoby i děje mají jedno společné bytí, které nelze definovat, neboť je nejobecnějším pojmem a každému jsoucnu umožňuje, že je.¹³ Tento vztah tvoří základ většiny filozofických problémů ontologie. Otázkou toho, jak se bytí projevuje v člověku a v přírodě, se zabývá metafyzika¹⁴, další důležitá filozofická disciplína. „*Metafyzika zkoumá jsoucno jako jsoucno, a to, co mu o sobě náleží, povahu jsoucího, jeho první principy a nejvyšší příčiny, uvažuje tedy o světě jako o celku, o člověku v tomto celku, o bohu, dále o problému svobody a podmíněnosti, pohybu a změny, příčiny a účinku.*“¹⁵ Zároveň Schön dodává, že se ontologie a metafyzika značně překrývají. Blecha metafyziku pojímá jako část filozofie, která se zabývá stejně jako ontologie bytím samotným, ale na rozdíl od ní i konkrétními projevy ve fyzické skutečnosti.¹⁶ U většiny filozofů však termíny ontologie a metafyzika představují synonyma.

¹¹ SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, s. 19.

¹² SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, s. 16.

¹³ Tamtéž.

¹⁴ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 48.

¹⁵ SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, s. 19.

¹⁶ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 46.

Další, podle mého názoru i podle zmíněných autorů, důležitou disciplínou je *noetika*, někdy se můžeme setkat s termínem gnozeologie nebo také epistemologie. V jejím zájmu je zkoumat podstatu, zdroj a výsledky poznání. Má dlouholetou filozofickou tradici, dříve však nebyla tolik pěstována a větší důraz se kladl na ontologii a metafyziku. Svého uznání se dočkala až v novověku díky rozvoji věd a vzdělání během renesance. V souvislosti s touto filozofickou disciplínou začaly vznikat některé významné filozofické koncepce (např. empirismus, racionalismus).¹⁷ Jejimi blízkými obory jsou logika, filozofie vědy a hermeneutika.

I v diskusi s filozofickou tematikou se můžeme setkat s problémy morálních dilemat. Těmito problémy a otázkami se zabývá další důležitá disciplína, a to *etika*, které tematizuje otázky mravního jednání a morálky.¹⁸ Blecha ji nazývá praktickou filozofií, stejně tak jako Anzebacher, neboť je chápána jako příprava k praktickému jednání.¹⁹

Filozofická antropologie je další z významných filozofických disciplín. Její charakteristiku vidí výše zmínění autoři podobně. Blecha ji ale podle mého názoru pojímá nejsrozumitelněji. „*Filozofická antropologie je filozofická disciplína, která se ptá na povahu člověka v celku a na jeho místo v přírodě.*”²⁰ Zkoumá zároveň všechny složky lidské existence jako biologickou, duchovní i kulturní. A tím se liší od ostatních věd. Je rozvíjena především ve 20. a 30. letech 20. století.²¹

Mnoho filozofických oborů se specifikuje na různé oblasti. Mezi takové patří např. filozofie přírody, filozofie kultury, filozofie práva, politická filozofie, filozofie jazyka a filozofie dějin. Vzhledem k cíli této práce nám postačí seznámení se s těmi nejdůležitějšími filozofickými disciplínami. Pokud chceme vymezit obor filozofie, je potřebné se dotknout nejen jejích filozofických oborů, ale i jejího vztah k vědě.

1.2 Filozofie a věda

Filozofie a věda si nejsou lhostejné, proto jejich vztah považuje většina autorů za problematický.²² Já se především zaměřím na vztah filozofie a vědy z hlediska jejího přístupu ke skutečnosti a budu řešit to, v čem se liší. Vycházet budu především z dizertační práce Petry Šebešové a díla Ladislava Benyovzského. Hovořit o rozdílu vztahu filozofie a vědy má podle Benyovzského smysl pouze v otázce vědy novověké, neboť do středověku byly běžně

¹⁷ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 85.

¹⁸ SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*, s. 19.

¹⁹ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 220.

²⁰ BLECHA, I. *Filosofie*, s. 211.

²¹ Tamtéž.

²² BENYOVSZKY, L. *Úvod do filozofického myšlení*, s. 34.

zaměňovány termíny filozofie a vědy. Zásadní rozdíl vidí v práci s předpoklady. Novověká věda už předpoklady o světě má a pracuje pouze s nimi v určitém rámci, kdežto filozofie tyto předpoklady teprve hledá v rámci pozorovaného jsočina. Každá z nich má tedy odlišný způsob poznání. Novověká věda neodkrývá nic neznámého, netajemného, ale pouze doplňuje strukturu tohoto systému. Tím se liší od filozofie, která tato předběžná přesvědčení destruuje.²³ Filozofie poté zaujímá vůči novověké vědě dvě stanoviska. Buď může být jako svébytná sféra kultury, specifický druh lidské činnosti, plnicí specifické funkce, nebo může být jednou z věd, ale musí si ujasnit a formulovat svůj předmět zkoumání.²⁴ Pak by ale podle Benyovského byla nesvébytnou a podřizovala by se moderní vědě, ve které se objevují tendence ke scientismu²⁵ (scientismus – směr, myšlení, které nadřazuje přírodní vědu nad ostatní druhy myšlení).

Zásadní rozdíl vidí Šebešová v charakteru poznání, přesněji v tom, co se za poznání považuje. Vědecké poznání má povahu teorií či faktů, které lze empiricky ověřit, zatímco filozofie má podoby pojmových rozlišení, myšlenek či interpretací, které empiricky ověřit nelze. To ale neznamená, že se empirického světa nedotýká. Jde jí o to pochopit, jak se svět jeví prostřednictvím naší zkušenosti. Nemůžeme vyvrátit existenci či neexistenci pojetí např. Platónových idejí, poněvadž nejde empiricky ověřit jejich existence. Můžu ale ověřit to, z jakých předpokladů tato teorie vychází, zdali je přijatelné, nakolik jsou jeho pojmová rozlišení a argumenty platné nebo případně navrhu jinou interpretaci či řešení problému.²⁶

Práce s předpoklady, na kterých spočívají filozofické koncepce, je důležitá pro filozofickou diskusi. Není podstatné najít jednu konečnou odpověď, tu filozofie nepředkládá, ale umět ověřit, odkud filozofický problém vychází, zdali je jeho řešení přijatelné, nakolik jsou pojmy dobře specifikované a argumenty platné a korektní. Podstatou výuky filozofie je naučit žáky filozofickému způsobu myšlení. Tím, že učitelé povedou diskusi s žáky, budou si klást otázky, odpovídat na ně za pomoci adekvátních argumentů a ověřovat si je. Následně budou předkládat přesvědčivé a korektní odpovědi. V tom případě pak můžeme říci, že dokáží filozoficky myslet. Není důležité jim mechanicky vštěpovat dějiny filozofie a zprostředkovat co nejvíce znalostí.²⁷

²³ BENYOVSZKY, L. *Úvod do filozofického myšlení*, s. 36–37.

²⁴ BENYOVSZKY, L. *Úvod do filozofického myšlení*, s. 42.

²⁵ BENYOVSZKY, L. *Úvod do filozofického myšlení*, s. 43.

²⁶ ŠEBEŠOVÁ, P. *Proč a jak učit filozofii na středních školách?*, s. 16.

²⁷ Tamtéž.

Důležité je u žáků rozvíjet kritické myšlení, které by mělo být součástí každé vyučovací hodiny. Kriticky myslet znamená už jen to, když studenti nachází určité filozofické koncepce a zamyslí se nad tím z jakých předpokladů vychází a nakolik jsou přesvědčivé. A nejen to, kritické myšlení je mnohem více. Následující kapitola tento proces představí blíže.

2 Kritické myšlení

Smysluplné vedení diskuse s filozofickou tematikou znamená i schopnost kriticky myslet. Tomuto procesu bude věnována následující kapitola, která nejen blíže specifikuje pojem kritické myšlení, ale zavede nás i do jeho využití v pedagogické oblasti, kde představím i vhodné prostředí a metody pro jeho rozvoj.

2.1 Specifikace pojmu kritického myšlení

Současný vývoj vzdělávání prošel řadou změn. Ukazuje se, že na pouhé memorování informací již není brán takový zřetel, neboť jsou snáze dostupné a dohledatelné. Do popředí se dostává převážně žák, kterého se učitelé snaží připravit na život v moderní době, lépe řečeno v demokratické společnosti, a zároveň ho vybavit potřebnými kompetencemi.²⁸ Jedna z možností, jak žáky připravit na jejich budoucí život a povolání, je začít u nich rozvíjet kritické myšlení, které je v úzkém vztahu s tím filozofickým. Ferryho slova uvádí, že *je důležité, aby filozofie vedla k přemýšlení a taky pokud možno k přesnému a někdy kritickému či tázavému myšlení.*²⁹ Podle jeho vyjádření můžeme říct, že filozofické myšlení je provázáno s tím kritickým, bez kterého bychom nebyli schopni diskusi na filozofickou tematiku realizovat. „*Tím se rozumí schopnost posoudit nové informace, pozorně a kriticky je zkoumat z více perspektiv, tvořit si úsudky o jejich věrohodnosti a hodnotě, posoudit význam nových myšlenek a informací pro své vlastní potřeby.*“³⁰

V mezinárodní odborné literatuře se objevuje řada definic tohoto pojmu, ne vždy se však plně shodují. Výzkumníci z jednotlivých oborů akcentují u kritického myšlení to, co je pro jejich obor významné. Tím je myšleno, že např. pedagog se na kritické myšlení dívá z jiného úhlu pohledu než filozof. Odborníci z oblasti filozofie si pod tímto pojmem většinou představují schopnost logicky uvažovat, argumentovat a zachovávat si skeptický přístup. Tyto schopnosti mohou být rozvíjeny na základě čtení a analýzy děl, příležitostí k písemným projevům anebo právě diskusí.

²⁸ HANSEN ČECHOVÁ, B. Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce, s. 7.

²⁹ FERRY, L. *Rozumět životu: uvedení do filozofie (nejen) pro mladou generaci*, s. 7.

³⁰ GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 7.

Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas založili občanské sdružení *Kritické myšlení* u nás a pořádali pravidelné letní školy, kam zavítali různí propagátoři i ze zahraničí. Mezi nimi byli i David Klooster, který na letní škole v Podlesí přednesl přednášku, ve které vysvětlil v pěti bodech, co je to kritické myšlení. Níže se můžete s uvedenou specifikací seznámit.

1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení.

Každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Žádná z nich za nás nedokáže myslet. Jedná se pouze o individuální proces žáka a jeho vztahu k sobě samému, při němž pociťuje svobodu svého myšlení.

2. Cílem kritického myšlení je získání informací.

Aby studenti mohli vést složité operace, nemohou přemýšlet s prázdnou hlavou. Je zapotřebí neustále si shromažďovat informace, fakta, nápady, teorie, hypotézy a pojmy o určitých věcech, aby byli schopni vést diskusi a vhodně argumentovat.

3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.

Učitelova úloha v tomto bodě spočívá v přípravě daných témat, která jsou žákům blízká. Posílením kritického myšlení je žák schopen spojit si intelektuální stránku se svou osobní.

4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.

Kritičtí myslitelé si vytvářejí vlastní řešení problému a snášejí pro tato řešení dobré argumenty a přesvědčivé důvody.

5. Kritické myšlení je myšlení ve společnosti.

Kritické myšlení se stává plnohodnotným právě ve společnosti, když diskutujeme, debatujeme, přijímáme myšlenky, zapojujeme se do procesu apod.³¹

David Klooster není však jediný, kdo se pokusil o obecnou definici kritického myšlení. Přímo v České republice můžeme najít jeho propagátory, mezi něž patří Helena Grecmanová, Eva Urbanovská a Petr Novotný. Ti popisují kritické myšlení jako... „*aktivní, interaktivní, uspořádaný a komplexní poznávací proces*“³².

³¹ STEELOVÁ, J. L. *Co je kritické myšlení*, s. 7.

³² GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 8.

To znamená, že žák kritické myšlení projevuje především prostřednictvím své aktivity a samostatnosti. Nestačí pouze informace získávat mechanicky a porozumět jim, ale nadále s nimi pracovat. A to takovým způsobem, že je dokážeme reflektovat, vytvářet souvislosti s jinými a využívat přitom všechny myšlenkové postupy. Zvládneme-li klást otázky, hledat odpovědi, řídit se zdravým rozumem, pochybovat a zároveň respektovat a vážit si názory druhých, znamená to, že kriticky myslíme.³³

Podle Marka Pichy je kritické myšlení „souhrnné označení pro dovednosti a znalosti související s rozumovým uchopením přesvědčení či výpovědí, jejich hodnocením a rozhodováním“³⁴. Tuto činnost vidí v několika podobách. V první řadě může jít o logickou úvahu, matematický výpočet nebo uvážlivý výběr z více možností. Dále pak jde o schopnost vyhledávat a zpracovávat vhodné údaje, hypoteticky usuzovat, precizně se vyjadřovat, zdržovat se v úsudku a volit vhodné strategie.³⁵

Mezi významné autory ze zahraničí, kteří se podíleli na specifikaci pojmu kritického myšlení a jak jej následně rozvíjet, patří Robert Enis, Matthew Lipman, Dian Halpern, Paulo Freire, Daniel Willingham a spousta dalších. I u našich sousedů na Slovensku se v 90. letech začal objevovat koncept kritického myšlení. V dnešní době se mnoho z nich, např. Martina Kosturková, Valentina Šuťáková a Janka Ferencová zaměřují na různé studie týkající se právě kritického myšlení.³⁶

Aktivity související s rozvíjením kritického myšlení je nutné převést do školního prostředí, a to nejen do hodiny filozofie, s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání. Důležitý je výběr vhodných metod a nastavení příznivých podmínek.

2.2 Kritické myšlení z pohledu pedagogiky

Kritické myšlení není žádná učební látka, kterou bychom se naučili a následně zapomněli. Je to schopnost, provázející člověka po celý život. Pokud se učitel zaměří na jeho rozvoj, musí si v každém případě uvědomit několik podmínek, které tento rozvoj podporují a je zapotřebí je vytvořit. V této části jsem vycházela především z příruček od Jennie Steelové, které přeložila Hana Košťálová. Tyto příručky zahrnují kritické myšlení v oblasti pedagogiky.

³³ GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 8.

³⁴ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 7.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ KOLEŇÁKOVÁ, R. Š., S. BORISOVÁ a L. ŠUTOVCOVÁ. *Activational Teaching Methods as a Tool for Development of Critical Thinking*. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*, s. 181.

Důležitým faktorem při rozvoji kritického myšlení hraje čas. Pokud je učitel netrpělivý a stále někam spěchá, není možné, aby tohoto rozvoje dosáhl. Musí žákům poskytnout čas a příležitost pro jejich odpovědi. Každá z nich pak může být jiná, neboť každý z žáků může mít jiný názor. Učitel by však jejich vyjádření měl respektovat a přijímat.³⁷ Doposud však hrají žáci ve výuce spíše pasivní roli. To znamená, že v předávání informací a vůbec v celých vyučovacích hodinách je aktivní spíše učitel. Žáci si zvykli na to, že informace hledat nemusí, neboť to za ně někdo udělá. Ten, kdo ale kriticky myslí, hledá informace, vyvíjí hypotézy, různě je přetváří a nabízí své vlastní. Pro tento myšlenkový postup by měl učitel umožnit prostor, kde budou žáci vytvářet své myšlenky, věci domýšlet a domněnky vyslovovat bez toho, aniž by byli vystaveni posměchu. Podstata kritického myšlení spočívá v aktivitě žáků. Najednou se ze své pasivní pozice dostávají do situací, kdy mají možnost vyjádřit své názory a myšlenky. V případě jejich odpovědi a názorů by měl učitel podporovat už jen jejich snahu o toto vyjádření.³⁸

Ve výuce, v níž se snaží učitel rozvíjet kritické myšlení a v tomto případě i diskusi, je nutné vytvořit i vhodné zázemí. Mají-li žáci mezi sebou různě diskutovat, záleží pak i na rozmístění nábytku a případných jeho změnách. Doporučují se lavice pro jednotlivce. Ty pak mohou být uspořádány do písmene U, kruhu nebo do různých skupinových hnízd. Toto rozmístění zajistí kontakt mezi ostatními žáky a učitele z očí do očí, který je pro diskusi velice důležitý. Záleží však i na pozici učitelského stolu, křesla, které se doporučuje mít s kolečky. Tím, že učitel mění svoje místo, dává žákům najevo, že je součástí učícího se společenství. Mimo jiné se osvědčuje, když je třída rozdělena na část s lavicemi a část relaxační, kde může být malá knihovna a polštáře na odpočinek, a to zejména na I. stupni. Doporučuje se mít také ve třídě skříňky či poličky na odložení učebních pomůcek nebo materiálů.³⁹ Na první pohled se nám mohou tyto nároky na učební prostor zdát přehnané. Je však důležité, aby se žák cítil komfortně a příjemně. Pokud se tak cítí, lépe rozvíjí kritické myšlení a celý proces učení.

2.3 Kritické myšlení a proces učení

V posledních letech klade spousta vzdělávacích systémů důraz na rozvoj klíčových kompetencích. „*Jsou definovány jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot, které umožňují účinně jednat v různých situacích.*“⁴⁰ Kritické myšlení však není mezi kompetence explicitně zařazeno, i když vzhledem k výše uvedeným specifikacím tam bezpochyby patří.

³⁷ STEELOVÁ, J. L. *Co je kritické myšlení*, s.11.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ STEELOVÁ, J. L. *Co je kritické myšlení*, s. 14.

⁴⁰ MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*, s. 11.

Aby si žáci osvojili klíčové kompetence a rozvíjeli kritické myšlení, musíme je zaktivizovat, tedy využívat metody aktivního učení a to tak, že budou pracovat samostatněji. Tím se zvýší pravděpodobnost, že si osvojí co největší sumu znalostí a dovedností. Přínosné to však bude v momentě, kdy je učitel schopen si tyto činnosti naplánovat, neustále vyhodnocovat svou práci i práce žáků a dokáže strategicky třídu řídit.⁴¹ Výuka by měla být v rovnováze, a to tak, že by se nemělo zapomínat na faktografickou stránku, tedy na získání vědomostí, ale zároveň by měla být zaměřena na praktické životní dovednosti.⁴² „*Aby žáci v dnešním informacemi přesyceném světě uspěli, budou nezbytně potřebovat schopnost informace třídít a určovat, co je významné a co ne. Informace budou muset dávat do souvislostí a vytvářet si z nich ucelené obrazy skutečnosti.*“⁴³ Stanou se z nich kriticky myslící lidé. Tyto myšlenkové operace zvládnou pouze za pomoci druhého, tedy učitele, který s nimi pracuje systematicky a s dostatečně průkaznou zpětnou vazbou. Zároveň vybírá vhodné metody a plánuje strukturu vyučovací jednotky.⁴⁴

Pojem kritické myšlení znamená pro většinu pedagogů „myšlení vyššího řádu, přičemž slovo vyšší se většinou vztahuje k Bloomově taxonomii výukových cílů, která představuje jednu z možných cest, jak může učitel přemýšlet o cílech výuky a rozvíjet v ní kritické myšlení. Myšlenkové operace, které jsou rozvíjeny při řešení učitelem zadaných úloh, tvoří taxonomii výukových cílů. Tyto vzdělávací cíle vypracoval psycholog Benjamin Bloom a rozdělil je do tří sfér – kognitivní, afektivní a psychomotorické. Nejvíce je rozpracována oblast kognitivní. Je v ní šest hladin myšlenkových operací, z nichž první tři jsou rozděleny do operací nižšího řádu, ty zbývající do vyššího.⁴⁵ Je nutné si uvědomit, že vyšší kategorie předpokládají ty nižší. Bloomova taxonomie byla několikrát přepracována, v následující tabulce zmiňuji kognitivní cíle v původní Bloomově podobě.

⁴¹ STEELOVÁ, J. L. *Co je kritické myšlení*, s. 15.

⁴² STEELOVÁ, J. L. *Co je kritické myšlení*, s. 20.

⁴³ Tamtéž.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ STEELOVÁ, J. L. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 14.

1. Zapamatování – znalost

V úlohách v této hladině myšlení jde o vybavení a reprodukci dříve získaných informací nebo o jejich rozpoznání. Nejde o to, jak složité jsou samotné informace, podstatné je to, co s nimi žák musí dělat, jak o nich má přemýšlet. Jestliže úkoly pro žáky končí v této rovině, stává se škola nudou, navíc nepřispívá k ničemu jinému než rozvíjení paměti. Nenaucí se danou látku používat.

2. Porozumění

Úlohy v této úrovni obtížnosti žádají po žácích, aby vyjádřili nebo objasnili látku po svém, svými slovy nebo jinými vyjadřovacími prostředky. V zásadě se jedná opět jen o vybavení materiálu, se kterým se již seznámili.

3. Aplikace

Mají-li žáci aplikovat, znamená to, že si musejí vybavit informace, kterým rozumí, a pak je použít v nějaké nové situaci.

4. Analýza

Analyzovat znamená hledat složky nějakého složitěho celku – jevu, případu, díla. Žáci například rozborem určují, které všechny příčiny mohly vést k nějakému důsledku, který znají.

5. Syntéza

Při syntéze vzniká něco nového – v chemii je to sloučení, v myšlení je to nějaká myšlenka či nápad, které dříve neexistovaly, alespoň ne v mysli toho, kdo na ně právě přišel. Úkoly vedou k tomu, že žáci vytvářejí něco nového.

6. Hodnotící posouzení

Při zpracování úkolu na nejvyšší hladině Bloomovy taxonomie má žák vyjádřit své mínění o hodnotě nějakého jevu, vybrat z nabídky tu podle něj nejlepší nebo sestavit na základě příslušného kritéria, bez kterého by žáci nebyli schopni úkol, situaci či problém hodnotit.⁴⁶

Učitel může tuto taxonomii využít jako jednu z cest, kterými se může řídit vzhledem k cíli výuky. Vyšší kategorie se neobejdou bez těch nižších. Proto je potřeba začít na začátku a postupovat výše. Ve výsledku můžeme zapojit všechny úrovně této taxonomie. K tomu nám pomůže dobře naplánovaná výuka, k níž zvolen správný model a vhodné metody.

⁴⁶ STEELOVÁ, J. L. *Rozvíjeme kritické myšlení*, s. 14–15.

2.4 Konstruktivismus

V současné době přechází mnoho pedagogů z tradičního pojetí výuky na konstruktivistické, které je vhodné pro rozvoj kritického myšlení. V tomto pojetí žáci synkretizují věci do vzájemných souvislostí.⁴⁷ A zároveň umožní vznik příznivějšího prostředí pro filozofické problémy a otázky, které se budou řešit na základě vlastní či skupinové diskuse. Ta však nemůže být realizována hned bez jakékoli přípravy učitele a žáka.⁴⁸

Konstruktivistické pojetí je založeno na osobním, ale i sociálním poznávání a učení. Tento vzdělávací proces zahrnuje nejen manipulaci s předměty, ale i samostatné nebo společné řešení problému.⁴⁹ „Zároveň se jedná o proud chování, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“⁵⁰ Někdy se můžeme setkat s pojmem reformní, moderní či alternativní forma výuky. Všechny zmíněné podoby stojí ale proti tradičnímu vyučování, které v našich školách stále převládá. Základ hodiny není postavený na přenosu informací, ale na vzájemné komunikaci mezi všemi účastníky ve třídě. Zároveň se klade důraz na individualitu žáka, jeho vědomosti, dovednosti a zkušenosti.⁵¹

Důležitou součástí přípravy učitele je vytyčení cílů vyučovací jednotky a k nim zvolení vhodných metod. Doporučená je zde práce ve skupině a k ní vhodně uzpůsobený prostor. To znamená, že by měl učitel využívat rozmístění lavic k vytvoření různorodých početních hnízd, kde mohou žáci otevřeně komunikovat. Tento model podpoří mimo jiné i volné učebny, relaxační místo ve třídě, kde by neměly chybět doplňující studijní materiály, ale také ty podněcující tvořivost a představivost. Zásadní změna přichází s pozicí učitele, kdy se jeho pozornost přesouvá na stranu žáka. „Učitel se stává garantem metody, průvodcem učivem, podněcovatelem činnosti, spoluvůdcem.“⁵² Příprava u tohoto modelu je sice náročnější, ale výsledkem bývá osobnější a těsnější vztah mezi učitelem a žáky, ale také mezi jednotlivými učiteli. Zároveň realizace tohoto modelu může mít pozitivní vliv na psychiku žáků a učitele.⁵³ V našem případě je to vzorový model pro uskutečnění diskuse v hodině filozofie.

⁴⁷ PRACHÁROVÁ, I. From Fröbel's Theory of Education to Constructivist Teaching in Context of Primary Education. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, s. 146.

⁴⁸ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 17.

⁴⁹ PRACHÁROVÁ, I. From Fröbel's Theory of Education to Constructivist Teaching in Context of Primary Education. *International Journal of New Economics and Social Sciences*, s. 146.

⁵⁰ KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*, s. 49.

⁵¹ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 289.

⁵² ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 290.

⁵³ Tamtéž.

2.4.1 Model E-U-R

Model E-U-R je jedna z možností, jak může učitel naplánovat fáze vyučovací jednotky, ve které zachová co nejvíce rysů přirozeného učení, ale především se do popředí dostane aktivita žáka. Zároveň je vhodný pro rozvoj kritického myšlení a všechny učební situace, které tomuto rozvoji napomáhají. Pokud učitel zvolí tento model, měl by přemýšlet nad každou fází, pracovat s jejím časem a vnímat její užitek.⁵⁴ Tento model je vhodný i pro realizaci diskuse na filozofická témata. Skládá se ze tří fází, se kterými se lze seznámit v následující tabulce.

1. Evokace

Jedná se o první fázi, ve které je žákům dána možnost vybavit si a utřídit svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Je nutné, aby *evokace* propojila dosavadní znalosti, zkušenosti či představy žáka s cílem učení pro danou hodinu. Tato fáze je založená na žákových prekonceptech, tedy na jeho vlastním názoru či intuici.

2. Uvědomění si významu

V této fázi žáci přibírají do své práce i informace, které pocházejí ze zdroje, který mohou považovat za zdroj informovanější, poučenější, než jsou v danou chvíli oni sami. Žáci si vlastní činností dobývají odpovědi na své otázky z *evokace* z tohoto autoritativního zdroje informací nebo si v něm ověřují, zda na to, co přišli v předchozí fázi, je pravda – potvrzují si to, či si to vyvracejí, anebo si rozšiřují pochopení tématu, dozvědí se docela něco jiného.

3. Reflexe

Žák si v této konečné fázi učení dělá v hlavě nový pořádek v tom, o čem se učil. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním chytrým žákem se v *reflexi* dbá na to, aby učitel nechal každého žáka formulovat si závěrečné pochopení po svém.⁵⁵

Výběr tohoto modelu vyřeší hned několik důležitých výukových cílů. Žáci se budou podílet na formulování vlastního cíle učení. Po celou dobu jsou aktivní, mají příležitost ke společné diskusi, kde je učitel povzbuzuje k tvorbě a kladení vlastních otázek. Dává jim prostor k vyjádření vlastních názorů bez jakékoli možnosti posměchu. Struktura modelu stimuluje změnu. Vytváří prostředí pro rozvoj kritického myšlení.⁵⁶ Kritické myšlení, začíná hned v první

⁵⁴ STEELOVÁ, J. L. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 7.

⁵⁵ STEELOVÁ, J. L. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 9–13.

⁵⁶ STEELOVÁ, J. L. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 12.

fázi, kdy je učitelem stanoveno určité filozofické téma, kde žáci začínají rozvíjet svůj návyk myslet kriticky a učí se klást otázky, které směřují k jádru tématu. Poté může být rozdán například filozofický text, se kterým žáci pracují v druhé fázi a hledají odpovědi na své vlastní otázky. Zároveň pátrají po nových souvislostech a vytvářejí své vlastní. V poslední fázi dochází k většině aktivit, v našem případě k diskusi. Žáci zde převážně nalézají souvislosti a vyjadřují se k tématu.⁵⁷ Diskuse jako taková může probíhat v každé fázi. Záleží pak na učiteli, jak si hodinu naplánuje. Nejčastěji ale probíhá ve fázi poslední, tedy reflexi

2.4.2 Metody kritického myšlení v rámci modelu E-U-R

Metody kritického myšlení zapojují žáky do aktivního přemýšlení a mohou být v hodinách kombinovány různým způsobem v rámci jednotlivých fází. Můžeme je ale rozdělit i na ty, které nám pomáhají dosáhnout vytyčeného cíle, nebo provokují žáky k jejich reakcím. Záleží však i na tvořivosti učitele a pokročilosti žáků ve zvládnání nezbytných dovedností. Existuje řada zajímavých metod, nikdy by však neměly být aplikovány samoučelně, ale jako podpora dosažení výukového cíle. Žáci mohou pracovat ve skupinách i samostatně. Mohou k rozvoji dovedností využívat různé předměty, pracovat v laboratoři nebo v terénu. Metody lze také rozdělit podle jednotlivých fází v rámci modelu E-U-R.

První metodou jsou *myšlenkové mapy*, které učitelé mohou využít jak v evokační fázi, tak i ve fázi reflexe. Jejich tvorba napomáhá studentům k volným a otevřeným myšlenkám o stanoveném problému formou shrnutí, nebo než byl námět důkladně prostudován.⁵⁸ Z hlediska diskuse mohou žáci nejprve vytvořit na nějaké filozofické téma myšlenkovou mapu a pak nad ní společně diskutovat. Možná je i pro tyto fáze vhodná metoda *Pětilistku*, který funguje podobně jako myšlenková mapa, kdy žáci shrnují své dosavadní postoje a názory na dané téma. Na rozdíl od ní ale vyžaduje přesnější strukturu, kterou se musí žáci nejprve naučit. Učitel zvolí na základě textu, obrázku, tématu určité slovo a žáci k němu tvoří pojmy dle zadání. Cílem učitele je zjistit postoj, jaký žáci mají k stanovenému problému.

Pro rozvoj kritického myšlení je možné využít i metodu *volného psaní*. Žáci za daný čas napíší vše, co doposud o tématu věděli nebo co zjistili. Během tohoto procesu se musí řídit časovou dotací a obsahovou strukturou. Zároveň nemusí přemýšlet nad pravopisem a neměli by se vracet zpět k předchozím poznámkám a opravovat je. Vzhledem k cíli této práce je vhodná metoda *diskusní pavučiny*. Studenti si do horní části papíru napíší dané téma či otázku a rozdělí list papíru na dvě části. V levé budou shromažďovat dva své argumenty pro „ano“, do

⁵⁷ STEELOVÁ, J. L. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*, s. 8.

⁵⁸ STEELOVÁ, J. L. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 31.

pravé „ne“. Své názory si vymění se sousedem a zdůvodní je. Zajímavé sousedovy argumenty si vybere a zapíše je k těm svým. Poté žáci utvoří čtveřici, kde si opět názory vyměňují, vybírají ty nejzajímavější a zapisují do své pavučiny, kde vzniká škála argumentů. Poté se žáci rozdělí na dvě skupiny, kdy jedna z nich obhájí argument ano, druhá argument ne. Obě skupiny vymýšlejí argumenty, jak by obhájily svůj postoj pod tlakem druhé skupiny. Nakonec se pak mohou na základě argumentů rozhodnout, zda ve skupině zůstanou, nebo ne.⁵⁹

Jestliže ale chceme realizovat diskusi na základě nějakých znalostí, musíme o tématu nejprve něco vědět, nebo si zjistit. Získání nových informací probíhá v rámci modelu ve druhé fázi uvědomění si významu. Žáci mohou pracovat na základě výkladu učitele či nějakého písemného textu s pomocí několika metod, které pomohou k osvojení znalostí. První z nich může být metoda *I.N.S.E.R.T.*, kde žáci formou symbolů zaznačí vztah dané informace k sobě samému. To znamená, že je jim informace buď známá (fajfka), nová (plus), v rozporu s tím, co si žák myslel (mínus) nebo informaci nerozumí (otazník). Získat informace mohou ve skupinové práci, ale i ve dvojici, kde si mohou text společně přečíst nebo mohou si zahrát na učitele a klást si mezi sebou otázky, jež se k textu vztahují.⁶⁰ Podobný princip mohou využít i při metodě *dvojitých zápisníků*, kdy si žáci přeloží papír na dvě poloviny. Na základě určitého textu, videonahrávky či výkladu zapíší do levé části získané informace, do pravé části si zaznamenávají své poznámky, ve kterých vyjadřují svůj údiv, nesouhlas, připomínku nebo také to, na co by se chtěli zeptat.⁶¹ I tato metoda může pomoci nastartovat smysluplnou diskusi. Rozvíjet kritické myšlení ve fázi uvědomění si významu lze také pomocí metody *učíme se navzájem*. Je realizována na základě textu a práce ve skupině, kde se žáci vystřídají v roli učitele, přičemž skupina má za úkol splnit pět bodů. Žáci musí shrnout, co se v úryvku dočetli, mají vymyslet otázku, vztahující k textu, objasnit ta místa, kterým někdo ze skupiny neporozuměl. Zároveň by měl předvídat, jak bude text pokračovat a která část se bude číst dále.

Všechny tyto zmíněné metody lze využít při rozvoji kritického myšlení. Existuje jich ale mnohem více a učitel se může jimi nechat inspirovat. V závěru pak záleží na poutavosti a kvalitě obsahu, komunikačních schopnostech mluvčího a na tom, jak je přesvědčivý.

⁵⁹ GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 80.

⁶⁰ STEELOVÁ, J. L. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*, s. 33.

⁶¹ GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 78.

Metody kritického myšlení nám ale pomáhají vyjádřit svůj vlastní názor, rozhodovat se racionálně mezi jednotlivými myšlenkami, respektovat odlišné názory, chovat se zodpovědně při řešení různých problémů a také si uvědomit, jak naše zkušenosti mohou ovlivnit postoje a vnímání lidí.⁶²

2.5 Programy podporující kritické myšlení

Existují ale i programy, projekty a plány, podporující kritické myšlení. Řada z nich nabízí nejen učitelům různé metody, strategie, jak při jeho rozvoji postupovat. V této části se zaměřím především na program RWCT a přístup Filozofie pro děti.

2.5.1 Program RWCT

První vzdělávací program *Reading and writing for critical thinking*, v překladu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který využívá model E-U-R, nabízí nejen učitelům konkrétní praktické metody, techniky a strategie sevřeny a provázány do jednoho celku, efektivního systému. Původ tohoto programu sahá až na západ do USA, kde byl v roce 1997 mezinárodně spuštěn. Mezi jeho členy patří *University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association, International Reading Association*. Cílem tohoto programu bylo rozvíjet v zemích střední a východní Evropy, které zažily nesvobodu způsobenou komunistickým režimem, rysy demokracie a občanskou společnost pomocí kritického myšlení. V České republice založila v roce 2000 dvojice Hana Košťálova a Ondřej Hauseblans občanské sdružení *Kritické myšlení*, sloužící jako koordinační centrum právě zmíněného programu. Už od začátku se ho zúčastňovalo přes sto amerických univerzitních pracovníků a někteří – jako již v mé práci zmíněný David Klooster – se vrací dodnes.⁶³ Program je založený na pedagogickém konstruktivismu (vyžaduje aktivní úlohu žáka a klade důraz na jeho vnitřní předpoklady). Rozvoj kritického myšlení, jak už je patrné z názvu, vidí propagátoři v čtení a psaní. Za cíl si kladou rozvíjet u žáků schopnost kriticky myslet, naučit se zásady kritického myšlení a využívat jeho metody při výuce.⁶⁴

⁶² GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*, s. 50.

⁶³ *O programu* [online]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

⁶⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*, s. 390.

2.5.2 Filozofie pro děti

Jedním z dalších přístupů, který rozvíjí kritické myšlení, je program *Filozofie pro děti*, který vznikl na konci šedesátých let díky americkému profesorovi Mathew Lipmanovi. Sám autor se pozastavoval nad myšlenkou, kolik mladých lidí není schopno smysluplné argumentace. To ho donutilo pokusit se změnit situaci k lepšímu, proto vznikl tento program. S logickým uvažováním u dětí a vedením dialogu je potřeba začít už v mladším věku, tedy okolo 11. až 12. roku. Proto také vydal první didaktický text, knihu *Objev Harryho Stottlemeira* (1969), která je zaměřena na tyto aspekty. Dílo se stalo základem a velkou motivací pro rozvíjení kritického myšlení. Postupně začaly vznikat další a další texty, konaly se konference spojené s tímto programem a rozšiřovaly se výzkumné aktivity. Do České republiky se dostal zásluhou seminářů zorganizovaných emigrantkou S. Jindrovou. V současnosti se program rozvíjí po celém světě, u nás především v Českých Budějovicích, ale i např. v Ostravě.⁶⁵

Hlavní cílem programu je rozvíjet u dětí kritické, tvořivé, ale i logické myšlení. U mladších jde především o zklidnění, soustředění a naslouchání, zatímco u starších dětí se soustřeďuje na rozvoj logické úvahy, adekvátní argumentace či diferenciaci pojmů. Zkrátka jde o to, aby se děti naučily samostatně myslet, rozeznaly manipulační chování dnešního světa a vydaly se vlastní cestou. K dosažení těchto cílů jim pomohou programem stanovené metody.⁶⁶

Program lze propojit s různými předměty ve škole. Základní metodickou formou jsou pedagogické romány, vytvořené přímo pro jeho účely. S nimi se v první řadě děti seznámí v rámci společného čtení a poté každé dítě vyjádří své vlastní myšlenky k textu, po kterém následuje společná diskuse na stanovené téma. Diskuse má u tohoto programu dvě hlavní zásady. Všechny názory musí být vyslechnuty, probrány a následně musí být odůvodněny argumentací.⁶⁷

Tyto programy doporučují využívání různých metod, které jejich přístupy zrealizují.

⁶⁵ MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?*, s. 41.

⁶⁶ PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova filozofie pro děti*, s. 2.

⁶⁷ PECHÁČKOVÁ, I. *Lipmanova filozofie pro děti*, s. 3.

3 Diskuse ve výuce s filozofickou tematikou

Při realizaci diskuse ve vyučovacích hodinách je nutné se seznámit s obecnými didaktickými hledisky. V této části zmíním především takové pedagogické aspekty, které tuto činnosti podporují. Nejprve se seznámíme s jejím místem v kurikulárních dokumentech, poté s organizačními hledisky vyučovací jednotky vhodné pro realizaci diskuse a v neposlední řadě zmíním diskusi jako aktivizační metodu, její varianty a jiné metody, podněcující k diskusi.

3.1 RVP a klíčové kompetence

Pravidelné diskuse s žáky na různá témata mohou vést ke zdokonalování jejich řečových schopností, jejich vhodného vystupování a argumentace. Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia jsou klíčové kompetence, které definujeme, jak už jsem zmiňovala v předchozí části, jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“⁶⁸. Pro tuto práci je důležité zdůraznit *kompetenci komunikativní*, která si klade za cíl naučit žáky efektivně využívat prostředky pro komunikaci verbální i neverbální, používat odborný jazyk, vyjadřovat se v mluvených projevech jasně a srozumitelně vzhledem k různým komunikačním situacím. S cílem této práce souvisí i *kompetence k řešení problému*. Nejenže žák dokáže rozpoznat problém, ale objasní jeho podstatu, kterou rozloží na jednotlivé části. Uplatňuje při řešení různé metody na základě svých získaných vědomostí a dovedností. Při tomto procesu využívá analytické, kritické i tvořivé myšlení. Následně pak své poznatky interpretuje a ověřuje. Není lhostejný k jiným názorům, zvažuje jejich klady a zápory, rizika a důsledky.⁶⁹

K dosažení těchto vytyčených cílů pomůže žákům pravidelná diskuse s učitelem, ale i s ostatními spolužáky. Učitel by měl v rámci oblasti *Člověk a společnost*, kam spadá i *Občanský a společenskovědní základ*, vymezit pravidelný prostor pro reflexi společenské skutečnosti, posouzení různých přístupů k řešení problémů a také pro rozvíjení důležitých myšlenkových operací, praktických dovedností a vlastní identity žáka.⁷⁰

⁶⁸ MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?* s. 11.

⁶⁹ BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 9.

⁷⁰ BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 39.

Samotná výuka filozofie se učí až v posledním ročníku gymnázia. Konkrétně spadá do vzdělávacího obsahu *Úvod do filozofie a religionistiky*, kam patří učivo týkající se *podstaty filozofie, filozofii v dějinách a víry v lidském životě*. Očekávaným výstupem u tohoto vzdělávacího obsahu z hlediska diskuse na filozofickou tematiku schopnost žáků je eticky a věcně správně argumentovat v dialogu a v diskusi, a to tak, že dokážou zhodnotit svoje vlastní vystupování i vystupování svých spolužáků.⁷¹

Edukační realita je však poněkud jiná. V současné době RVPG představuje závazný kurikulární dokument pro školy a pro učitele, který definuje cíle žáků, z nichž jeden je zaměřen na odbornou diskusi na filozofickou tematiku. Dnešní učebnice s těmito cíli však nekorespondují. Učitelé gymnázia tedy nemají žádnou oporu pro výuku filozofie, pokud by chtěli naplnit jednotlivé požadavky v RVPG.⁷² Revize, které proběhly v roce 2021 nijak nepostihly části, týkající se filozofie. Proto očekávané výstupy zůstávají nadále stejné jako v předchozích letech.

3.2 Pojetí výuky při realizaci diskuse

Pro realizaci diskuse ve výuce (nejen) filozofie je nutné zajistit příznivé podmínky v celém vzdělávacím procesu. Je takřka nemožné zahájit plnohodnotnou diskusi bez jakékoli přípravy, v níž hraje roli především výuka, její jednotlivé fáze, pro které učitel vybírá vhodné metody. O všech didaktických aspektech, jež podporují diskusi s žáky, se v této části zmíním. První z nich bude výuka, která představuje hlavní náplň učitelského povolání a v jejímž rámci učitelé zprostředkovávají žákům učivo. Někteří z nich zastávají tradičnější způsob klasické vyučovací hodiny, kdy jsou žákům předávány informace formou monologického výkladu. Aktivita je především na straně učitele, žáci se dostávají do pasivní role.⁷³ Pro rozvoj kritického myšlení a diskuse je nutné postavit výuku na konstruktivistickém modelu, o kterém jsem se již zmiňovala v předchozí kapitole. Jeho cíl spočívá v tom, aby každý žák měl možnost se zapojit do výuky. Na základě klasické vyučovací hodiny by nebylo možné diskusi realizovat.

Diskuse mezi žáky a učitelem může podle mého názoru probíhat v jakékoli organizační formě výuky. Záleží pak na učiteli, aby zvolil tu nejvhodnější formu. Ve frontální podobě se často diskuse schyluje k pouhému rozhovoru, kdy učitel klade otázky a žáci na ně odpovídají. V diskusi musí být žáci aktivní a toho lze docílit jinými formami výuky, především skupinovou, týmovou či založenou na práci ve dvojicích. Jedině tak budou mít všichni studenti prostor

⁷¹ BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 42.

⁷² ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filozofii na gymnáziích?*, s. 7.

⁷³ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*, s. 15.

k vyjádření vlastních názorů v přímém kontaktu z očí do očí. Po práci ve skupinách či dvojicích může následovat společná diskuse, v jejímž rámci se dozví názory i ostatních spolužáků. V závěru může učitel vybírat hned z několika forem, důležité je vybrat tu, která bude korespondovat s jeho vytyčenými cíli, a také tu, v níž bude diskuse rozvíjena plnohodnotně. Při plánování přípravy do výuky s realizací diskuse je nutné přemýšlet i tom, koho ve třídě máme. Všichni žáci nejsou komunikativní, proto by se v jedné skupině neměli ocitnou všichni např. stydlivé povahy. Ideální je tedy pro diskusi výuka postavená alespoň z větší části na skupině.

Práce ve skupině stejně jako jiné organizační formy nese s sebou různé požadavky, které je potřeba při její realizaci splnit. V případě malých skupin (5–6 členů) „*se doporučuje, aby v každé skupině byl alespoň 1 výborný student, 2–3 průměrní studenti a 1–2 podprůměrní*“⁷⁴. Dle mého názoru by u diskuse tak striktní pravidlo být nemuselo. Pro rozdělení do skupin může učitel využít dva způsoby. Může žáky rozdělit náhodně, nebo cíleně. Při náhodném způsobu mohou žáci např. losovat podle barevných či jiných lístečků. Dále mohou používat karty s různými motivy, při kterých si zopakují pohádkové bytosti, literární žánry, vlajky státu apod. U druhého, cíleného způsobu musí učitel brát v úvahu mnoho faktorů, aby všechny skupiny, co se týče znalostí, komunikačních dovedností, inovačního myšlení, byly na stejné úrovni.⁷⁵ Existuje celá řada možností, jak žáky rozdělit, je jen na učiteli, jakou formu si zvolí a jak při ní bude kreativní. Co se týče diskuse, určitě bych využívala oba způsoby tohoto rozdělování.

Každá diskuse by měla probíhat v prostředí, kde se žáci budou cítit dobře. Jakmile jsou rozdělení, měli by najít svůj diskusní prostor. O jeho podmínkách jsem se zmiňovala již v předchozí části kritického myšlení. Vždy záleží na tom, o jakou diskusi půjde, jestli bude mít volnější charakter, nebo striktnější pravidla. Učitel by ale během celého procesu měl být přítomen ve třídě a chodit mezi jednotlivými skupinkami, které by informoval. Na závěr by žáci opustili své pracovní místo a sešli by se opět jako celek, v němž by pak probíhala společná diskuse. Na konci by učitelé neměli zapomenout na hodnocení a vyjádření pocitu žáků z práce ve skupině.

⁷⁴ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 63.

⁷⁵ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 65.

3.3 Diskuse jako výuková metoda

Důležitým aspektem pro rozvoj diskuse je výběr vhodných metod, které žáky podněcují k vzájemné komunikaci. Učitelům organizuje práci, určuje cíle a postupu. Žákům pak vyznačuje cestu, po které se vydávají. Tu cestu učitel strukturuje a usměrňuje. Zároveň vede žáky k jejich osamostatňování a učí je se učit. Na základě všech stanovených možností můžeme metodu definovat jako „*uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka směřující k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*“⁷⁶.

V současné době se vzdělávací systém snaží stále více obohacovat, mění se metody i pohled na žáka. Výuka stavěná na tradičních metodách byla kritizována, poněvadž potlačovala samostatnou a tvořivou činnost žáků. Zatímco aktivizační metody přispívají k překonávání těchto klasických přístupů, podporují tvořivé hledání učitelů a v neposlední řadě rozvíjejí u žáků kritické myšlení, vedoucí ke smysluplné diskusi. Aktivizační metody se tedy vymezují jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“⁷⁷. Zároveň dávají přednost individuálnímu přístupu k žákům, k jejich zájmům a vyzdvihují vzájemnou spolupráci. Tyto metody také přispívají k příznivému prostředí ve škole, hlavně ve třídě. Škola tímto začne být atraktivnějším a zábavnějším místem.⁷⁸ Výhodou je také vytvoření osobnějšího vztahu se žáky. Učitel je poznává i z psychologického hlediska, to znamená, že se seznamuje s jejich temperamentem, charakterem a se způsobem, jakým žák využívá logické nebo intuitivní myšlení. Celý tento proces má vliv na utváření hodnocení učitele, zabrání stereotypům vůči žákům, ale hlavně má vliv na jejich budoucí vzdělávání a osobní život.⁷⁹ Aktivizujících metod je hned několik. Pro tuto práci nám ale postačí seznámení se s jednou z nich, a to je diskuse, kterou autoři řadí mezi metody diskusní.

Součástí aktivizačních metod, jak už jsem zmiňovala, jsou metody diskusní, tedy diskuse. Než ale bude diskuse aplikována ve výuce filozofie, je potřeba se s ní seznámit a říci si, o jakou aktivizační metodu vůbec jde. Diskusi můžeme považovat za jednu z variant rozhovoru, má však ale hlubší význam. V minulosti se lidé drželi striktně daných pravidel jejího vedení. Dnes už je považována spíše za činnost uvolňovací, směřující k výchovně vzdělávacím cílům a považovanou za významný prvek edukačních situací, do nichž se žáci zapojují.⁸⁰ Ještě

⁷⁶ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 23.

⁷⁷ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 105.

⁷⁸ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 106.

⁷⁹ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 47.

⁸⁰ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 108.

před nedávnem diskusi některé publikace vůbec nezmiňovaly, školy jí proto věnovaly málo pozornosti. V současné době je naopak edukačními materiály oceňována a učiteli přijímána jako nepostradatelná součást celého vzdělávacího procesu.

Řada lidí se setkala se spoustu podob diskuse, které se mezi sebou liší projevem, situací, místem nebo počtem účastníků. Mohli se seznámit s diskusí na základě přednášky či referátu, dále také na učitelových předem stanovených bodech či besedou, disputací, výměnou názorů apod. Je jich takřka mnoho. Každá z nich se liší svými prvky a cíli, jedno však mají společné. Vždy jde totiž o vzájemnou komunikaci na daný problém či stanovené téma. „*Diskuse je vymezována jako forma komunikace učitelů a žáků, při níž si účastníci vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému,*⁸¹ nebo také jako *funkční metoda širšího významu, a to nejenom pro oblast vzdělávací, ale také pro rozvoj nižších poznávacích funkcí (identifikace, diskriminace, analýza, induktivní a deduktivní myšlení), pro získávání dovedností práce v týmu, pro rozvoj vzájemné komunikace, posilování sociálních vazeb mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.*“⁸²

Diskuse není monologická metoda, její příprava v hodinách vyžaduje čas a trpělivost. Ještě před její realizací musí učitelé absolvovat několik kroků, které zajistí její plnohodnotné vedení. To znamená, že žáci budou vyzbrojeni aktivně a pohotově budou využívat myšlenkové operace, při kterých jasně zachytí podstatu problému a přesně se vyjádří. Veškerý tento myšlenkový proces vyžaduje dlouhou cestu a smíření se s tím, že žáci nebudou hned schopni smysluplně diskutovat.

Prvním krokem by měla být včasná příprava učitele, ve které si musí promyslet časovou dotaci a jednotlivé kroky, tedy stanovené otázky, případně ty náhradní. Začátek diskuse by měl být především klidný. Vymezení tématu a cíle hodiny by mělo být vytyčené jasně a zřetelně všem účastníkům. Ti by měli mít dostatek času na seznámení se s tématem, zvláště u těch méně známých nebo citlivějších. Na začátku je důležitá motivace. Tu může učitel vyvolat nějakou vtipnou, zajímavou otázkou, případně kvízem nebo videem. V průběhu diskuse by měl mít každý prostor k vyjádření svého názoru. Učitel by měl promluvy korigovat, stejně tak to mohou dělat i žáci. Někteří totiž diskusi považují za přehlídku ambiciózních mluvčů, jiní by zase mluvili hodiny a vedli dlouhé monology.⁸³

⁸¹ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 108.

⁸² KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*, s. 321.

⁸³ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 110.

Na závěr by mělo přijít shrnutí diskuse, její výsledky, hodnocení a vliv. Rozbor vedené diskuse zajišťuje sebereflexi a reflexi celé třídy a vyhnutí se diskusním chybám. Zároveň rozvíjí myšlení, schopnost argumentovat, veřejně vystupovat a formulovat své myšlenky.⁸⁴

3.3.1 Varianty diskuse ve výuce

V předchozí části kritického myšlení jsem se zmiňovala o metodách, které jej rozvíjejí. Zde se zaměřím na metody, rozvíjející kritické myšlení a považující se za metody diskusní. Inspirovala jsem se především v díle Tomáš Kotrby a Roberta Čapka.

Diskusní metody se uplatňují v celém vzdělávacím procesu. Kotrba jako první zmiňuje *brainstorming*, jehož cílem je vyprodukovat co nejvíce myšlenek, které by vyřešily učitelem stanovený problém. Na vyřčené myšlenky pak probíhá společná diskuse. Ta ale může probíhat i po učitelském výkladu či prezentaci, zde mluvíme o diskusi ve spojení s přednáškou. Existuje i diskuse na základě předneseného referátu, do něhož by nikdo neměl vstupovat, měl by si psát poznámky a po skončení se až vyjádřit. Mezi diskusní metody patří taktéž *Gordonova metoda*, na jejím začátku je stanoven daný problém, který učitel postupně zužuje. Cílem je dostat se ke konkrétnímu tématu. Ostatní členové však nevědí, o jaký problém se jedná. *Phillips 66* je metoda o šesti členech ve skupině, kteří spolu šest minut diskutují. Výhodou je stanovený limit. Toho se musí všichni účastníci držet. Velice známá je *metoda cílených otázek*, kterou každý učitel využívá při zkoušení žáků v podobě uzavřených a otevřených otázek. Hraje zde důležitou roli pečlivá příprava učitele a technika jejich pokládání. Poslední forma užívaná ve školním prostředí je *metoda konsenzu*, založená pouze na jedné malé skupině studentů, diskutujících před ostatními, kteří vývoj diskuse sledují. Účelem je vytvořit takovou skupinu, aby každý člen byl jiné povahy.⁸⁵

Jiné diskusní metody představuje Robert Čapek. První – *Názorovou škálu* představuje jako metodu, která se využívá při řešení různých kontroverzních témat. Součástí je názorová škála, díky níž se studenti na základě stanovené otázky rozdělí do tří táborů podle toho, jestli s otázkou souhlasí, nesouhlasí nebo nemají na otázku jasný názor. V závěru se koná společná diskuse, během níž mohou žáci změnit svůj postoj. Další diskusní metodou je *Akvárium*, při němž jsou žáci rozděleni do dvou táborů. Smysl spočívá v tom, že když jedna skupina diskutuje, druhá ji vždy pozoruje. Po skončení se vždy obě dvě skupiny hodnotí. Metoda *Obřího papíru* je taktéž Čapkem řazena mezi diskusní metody.⁸⁶

⁸⁴ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*, s. 110.

⁸⁵ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 107.

⁸⁶ ČAPEK, R.. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 265–274.

Úkolem učitele je vytvořit obří papír s obrázkem či textem uprostřed, který podnítí žáky k diskusi. O něco méně náročnější na přípravu je metoda *Bzučící skupiny*. Na začátku učitel stanoví otázku, kterou žáci nejprve řeší ve dvojicích či malých skupinách, poté postupně seskupují, až dané téma řeší společně.⁸⁷

Pokud přihlídneme k oběma autorům a jejich rozdělením, zjistíme, že se spousta diskusních metod liší třeba jen v názvu, ale obsah či postup zůstává stejný. Některé jsou časově náročnější, jiné zase tolik snahy nevyžadují. Vybrala jsem ale takové diskusní metody, které lze využít v hodině filozofie.

3.3.2 Učitel a jeho úloha při diskusi

Učitel během celého procesu diskuse působí jako facilitátor. Působí jako neutrální osoba, která řídí formální stránku a hlídá dodržování níže uvedených zásad. Mimo jiné podporuje efektivitu a směřování k vytyčenému cíli. Zároveň napomáhá k pochopení složitých jednacích problémů. Je odpovědný za vlastní proces jednání, jeho dynamiku a efektivitu, srozumitelnost a reálnost výsledného řešení. Jeho role spočívá ve stanovení cíle, definování diskutovaného tématu, určení pravidel komunikace, vytváření energie a potenciálu u žáků. Jestliže dojde k určitým konfliktům během diskuse, měl by je umět řešit a sledovat vývoj celého procesu, následně případně zamezit předešlé problémy. Předem by měl volit takové techniky, které zajistí efektivitu celé diskuse. Z hlediska obsahu, sleduje soustředěnost žáků na stanovené téma, udržuje významné a nevýznamné informace. Výsledky diskuse pak prezentuje a vyvozuje z nich závěry.⁸⁸

Pravidelné využívání a aplikování (nejen) diskusních metod nám pomůže k dosažení kritického myšlení žáků. Je ale zapotřebí se držet určitých zásad diskuse, abychom se vyhnuli nepříznivým komunikačním situacím, o kterých se zmíním v následující části této práce.

3.3.3 Motivační otázky jako start diskuse

Diskuse jako taková se skládá z otázek, odpovědí a argumentů. Každá začíná úvodní otázkou, která se snaží žáky namotivovat a vzbudit v nich o dané téma zájem. Záleží potom na všech účastnících, zdali po otázce diskusi ukončí, nebo v ní budou pokračovat v rámci otázek jiných. V této části se především zaměřím na otázky, představím jejich jednotlivé typy, přičemž každá z nich má jiný účel a použití. Jejich přehled nám objasní následující tabulka:

⁸⁷ ČAPEK, R.. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 265–274.

⁸⁸ BRÁZDOVÁ, Z. *Efektivní řízení diskusí seminář pro manažery a zaměstnance*.

Dostupné: https://www.svkkl.cz/upload/pro_knihovny/moderovani_vedeni_diskuze.pdf

- **Startující otázka** – otevírá diskusi, pokládá ji většinou sám učitel na začátku, snaží se jí rozproudit samotnou diskusi.

Př. K čemu všemu slouží peníze? Proč byly vynalezeny? Co bylo před nimi?

- **Uzavřené otázky** – na tyto otázky existuje pouze jednoslovná odpověď typu ANO, NE, nebo na ně lze dát stručnou odpověď (jedno heslo, pojem). V případě diskuse používáme tyto otázky zcela výjimečně, mohou však tvořit startující otázku.

Př. Jste pro eutanázii? Souhlasíte s tím, že potrat je vražda?

- **Otevřené otázky** – tento typ otázek vyžaduje konkrétní názor, postoj a stanovisko studentů. Tvoří základ každé diskuse. Na rozdíl od uzavřených otázek na ně nelze odpovědět jednoduše.

Př. Jak lze vysvětlit jev zvaný duha?

- **Provokativní otázky** – tyto otázky jsou velice nebezpečné a měly by se používat zřídka. Na druhou stranu dokážou oživit zdánlivě nudnou diskusi.

Př. Někde jsem slyšel, že ...; Říká se, že ...;

- **Přímé otázky** – tyto otázky jsou naopak velice výhodné pro učitele z hlediska pedagogického. Zjišťují názor a snaží se donutit a zapojit do diskuse také mlčenlivého účastníka. Jsou cíleně zaměřené.

Př. A co si o tom myslíš ty, Jirko? Rád bych se zeptal na názor všech studentů ve třídě, každý má právo na svůj názor.

- **Doplňující otázky** – Vyžadují podrobnější odpověď, při jejich použití existuje obvykle více správných odpovědí.

Př. V čem vidíte klady a zápory tohoto literárního proudu? Charakterizujte dílo Karla Čapka Bílá nemoc.

- **Sugestivní otázky** – Tento typ otázky se pro diskusi zcela nehodí a učitel by se jich měl vyvarovat. Sugestivní otázky vnucují diskutujícím určitý názor a dokážou je ovlivnit. Učitel způsobem položení otázky napovídá, jakou chce slyšet odpověď a co od studentů očekává. Měl by také zamezit kladení těchto otázek mezi studenty navzájem.

Př. Souhlasíte přece s názorem, že... Souhlasíš přece s bojem proti terorismu?

Maňák, dodává, že existuje ještě více druhů otázek.

- **Otázka zjišťovací** – Cílem je vybavení faktů a vědomostí.

Př. Kdo je autorem toho fyzikálního autora?

- **Otázka na pozorování** – Nutí studenty na základě přímého pozorování, případně předešlých zkušeností odpovědět na položenou otázku.
Př. Jakým způsobem probíhá eroze v přírodě?
- **Otázka problémová** – Tvoří základ problémového vyučování.
Př. Proč vymřeli dinosauři?
- **Otázka na posouzení situace**
Př. Co by se stalo, kdyby Prahu osvobodili západní spojenci a po druhé světové válce naše hlavního město patřilo k tzv. západnímu bloku?
- **Otázka rozhodovací**
Př. Znamý herec Miroslav Domutil se narodil v Brně, nebo v Třebíči?
- **Otázka řetězová** – tento typ otázky není vhodný pro výukové účely. Učitel formuluje otázky nejasně, a proto je několikrát opakuje, případně mění, doplňuje, než studenti pochopí její smysl.
Př. Jaké jsou nejdůležitější nerostné suroviny?
- **Otázka nejasná** – Je většinou obecně formulovaná, studenti neví, na co se učitel přesně ptá a kam míří.
Př. Co víte o evropské integraci? Co jste si zapamatovali ze střední školy?

Zdroj: KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 104.

3.3.4 Jiné metody jako start diskuse

Diskuse podle mého názoru souvisí s řadou ostatních metod. Aby učitelé u žáků probudili zájem o diskusi, je dobré ji na začátku spojit vždy s jinou metodou. Pro žáky pak bude konverzace jednodušší. Jednou z možností je využití *inscenační metody*, jinak nazývané metody sociálních rolí. Vychází z toho, že se student v rámci přímé zkušenosti vžije do určité sociální role, stane se hercem.⁸⁹ Tím pádem by žáci podle svých schopností ztvárnili přiřazenou roli a následně by na zadanou sociální situaci mohli diskutovat. Diskuse by jednak mohla navazovat na *metodu situační*, kdy jsou žákům představeny modelové situace, vycházející z reálných událostí, které je zapotřebí řešit právě při společné diskusi. Pokud jsou studentům navozeny situace, problémy, otázky jim blízké, diskuse pak pro ně bude jednodušší. Postupem času pak stačí klást otázky a problémy k realizaci diskuse. Ovšem s využitím různých jiných metod to může být daleko atraktivnější. Je ale především důležité diskusi nastartovat, a to vhodnou metodou, otázkou, navozením situace či problému.

⁸⁹ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*, s. 127.

4 Zásady diskuse s filozofickou tematikou

Každý z účastníků diskuse by se měl držet jednotlivých zásad, týkající se nejen chování, ale i jejich způsobu vyjadřování. Pokud se učitel rozhodne realizovat diskusi (nejen) s filozofickou tematikou měl by se těchto mnou zmíněných zásad držet a vést k tomu i své žáky. Dodržení diskusních zásad zajistí smysluplný výsledek diskuse.

4.1 Obecné zásady diskuse

Cílem diskuse je, aby si její účastníci vyměnili své názory, postoje či postřehy. Běžně se s diskusí setkáváme jak v osobním, tak v pracovním životě. Při její realizaci dodržujeme pravidla a zásady, které si mnohdy ani neuvědomujeme. Některé mohou být samozřejmé, jiné zase naopak. I ve škole dochází k pravidelným diskusím, ať už mezi spolužáky o přestávce, nebo v našem případě v hodinách filozofie. Učitelovým úkolem je žáky s těmito zásadami seznámit a držet se jich, abychom docílili plnohodnotné diskuse. V následujícím odstavci jsem se pokusila vymezit a zformulovat nejčastější obecné zásady vedení diskuse. Čerpala jsem především z knihy Tomáše Kotrby a Josefa Maňáka.

Na začátku diskuse bychom si měli hned na začátku uvědomit, že náš diskusní partner není náš nepřítel. Nebyl vybrán proto, aby se s námi dohadoval. Každé přemýšlení nad tématem je součástí kritického myšlení, nechám tedy svému spoluúčastníkovi prostor pro zformulování si své odpovědi, nemusím mít za každou cenu poslední slovo. Každý z účastníků by měl mít možnost projevit svůj názor či tvrzení, které bychom neměli nijak vyvracet, či uznávat, když mu sami nerozumíme. Během (nejen) celého průběhu diskuse nikoho neurážíme, nesnižujeme jeho osobní důstojnost. Když nesouhlasím, vysvětlím proč. Co se týče obsahu diskuse, určitě je zapotřebí aktivně naslouchat. Tato činnost je považována za základ dobré komunikace. V daném komunikačním prostoru mluví vždy jen jeden. Druhá skupina by měla sledovat průběh hledání. Určitě by se neměly dělat předčasné závěry. Všichni účastníci nebudou komunikativní povahy, proto je dobré nenutit nikoho do diskuse agresivním způsobem, ale nechat mu čas a být trpělivý.

4.2 Začátek a konec diskuse

Před začátkem diskuse by měl učitel brát v úvahu, s jakou cílovou skupinou chce diskusi realizovat. Při její přípravě by měl přihlížet k věku skupiny, k tomu, kolik bude účastníků a jaké mají znalosti vztahující se k diskutovanému tématu. Důležitou roli hraje čas. Je nutné vymezit dostatek časového prostoru pro to, aby všichni žáci měli možnost se vyjádřit. Mimo jiné záleží

i na prostoru, kde bude diskuse probíhat. Každý účastník by se měl cítit příjemně a bezpečně. V neposlední řadě by měl učitel myslet na diskusní cíl. To znamená, jestli je důležité při diskusi vyměnit názory mezi žáky nebo vyřešit určitý problém. Pak už zbývá jen diskusi vhodně zahájit. Její začátek může provést učitel hned několika způsoby.⁹⁰

Vzhledem k cíli této práce může učitel zahájit diskusi na základě filozofického materiálu, ke kterému má předem připravené otázky. Určitě je to dle mého názoru pro začátečníky jednodušší, neboť nemají tolik zkušeností s diskusí. Při častější komunikaci může zahajovat diskusi na základě stanoveného filozofického tématu, doplněného o diskusní otázky. Obecně je tedy pro začátek diskuse dobré začínat jednoduššími myšlenkami a otázkami, později pak přidávat náročnější.

Ukončení diskuse může být dle mého názoru někdy složitější, než se zdá, zvláště u žáků komunikativní povahy. Už na začátku je vhodné stanovit časový prostor, kterého se všichni účastníci budou držet.

4.3 Prostor k přemýšlení

V našem mozku máme uloženo množství informací, o kterých víme pouze tehdy, když si je uvědomíme. Někdy si je uvědomíme prostřednictvím snů, myšlením a v našem případě i mluvením, které je mocnou strategií celého myšlenkového procesu. Vytvořit situaci, kdy dojde k dialogu nebo k diskusi mezi žáky, je velmi přínosné. Překonávají svůj vlastní svět „já“ a rozšiřují ho na „my“. Zároveň mění svoji vnitřní řeč na sdílenou událost. Tento učební rozhovor se od běžné mluvy liší tím, „že obsahuje myšlení vyššího řádu a zprostředkuje uvědomění probíhajícího učení“⁹¹. Učitel žáky provokuje a vybízí k tomu, aby se vyjádřili ke stanovenému problému či otázce pomocí strategií uvedených v následující tabulce.⁹²

⁹⁰ BRÁZDOVÁ, Z. *Efektivní řízení diskusí seminář pro manažery a zaměstnance*.

Dostupné: https://www.svkk1.cz/upload/pro_knihovny/moderovani_vedeni_diskuze.pdf

⁹¹ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 61.

⁹² FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 60–61.

- Vymežit diskusi účel činnosti:
Proč to děláš? Co čekáš, že tím dosáhneš? K čemu to bude dobré?
- Vyžádat si dotazem stanoviska nebo názory o daném tématu:
Co si myslíš? Jaký máš pohled, názor, přesvědčení ohledně této věci?
- Pobídnout k sebereflexi a k lepšímu pochopení otázkami k textu či k tématu:
Co o tom nevíš nebo čemu na tom nerozumíš? Co se chceš dozvědět?
- Pomoci žákům otázkami, aby si ujasnili a vyjádřili, co si myslí:
Co toto slovo, tento bod, tato věc znamená? Umíš to vysvětlit?
- Požádat o shrnutí pro ověření, zda chápou téma v celku:
Co jsme si o tom pověděli? Můžeš to říci několika slovy, svými vlastními slovy?
- Vytvářet v diskusi strategie a taktiky:
Jak bys mohl dosáhnout úspěchu, mít dobrý výsledek?
- Hodnotit výsledky v diskusi:
Podářilo se ti to? Co je na tom, cos udělal dobře?
- Shrnout v diskusi celý průběh:
Udělal bys to znovu? Udělal bys to takhle?

Zdroj: FISHER, R.. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 61

Každá učební aktivita, nejen diskuse, je vždy rozdělena do několika částí. Pokud žáci nemají s činností žádnou zkušenost, je dobré se v hodinách zaměřit vždy na jednu část a tu trénovat. Poté lze postupně přidávat další fáze aktivity, až bude nakonec úplná. Ve výsledku pak budeme mít diskusi, která bude postavena na pravidlech, ale i na emočních zážitcích.⁹³

4.4 Argumentace jako součást diskuse

V diskusi jde ale především o smysluplnou argumentaci, která je součástí kritického myšlení.⁹⁴ Argument je základ každé mezilidské komunikace. Využíváme ho při řešení určitého problému, při vysvětlení, zdůvodnění nebo ospravedlnění. Součástí smysluplné diskuse bývá jeden až několik argumentů, pomocí nich zdůvodňujeme, vysvětlujeme, podporujeme, doporučujeme nebo naopak protestujeme, namítáme, odpouštíme či něco odmítáme.⁹⁵

⁹³ FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*, s. 62.

⁹⁴ KLOOSTER, D. *Co je kritické myšlení?*, s. 9.

⁹⁵ ŠVANDOVÁ, B. a M. JELÍNEK. *Argumentace a umění komunikovat*, s. 101.

Rekonstrukce argumentu není jednoduchá. Jejím cílem je zachytit jen relevantní teze (případně předpoklady), podílející se na podpoře daného tvrzení či daného závěru. Dříve než budeme argument hodnotit, je potřeba určit jeho jednotlivé složky. To znamená, že je nutné porozumět premisám, závěrům a určit, jak se k sobě mají.⁹⁶

4.5 Rekonstrukce argumentu

Každý argument má dvě základní části – premisy (předpoklady) a závěr. Premis může být hned několik. Jsou to tvrzení, jimiž autor podporuje svůj závěr.⁹⁷ V průběhu diskuse můžeme pořadí premis a závěrů měnit. Záleží pak na mluvčím, jestli vysloví nejdříve závěr a pak uvede teprve důvody, nebo naopak. Pro lepší orientaci se doporučuje číslovat jednotlivé premisy od doplňujících poznámek. U diskuse je standardizace daleko náročnější než u psaného textu. Mluvčí může strukturu svého projevu měnit. Někdy mohou být premisy a závěry vyjádřeny jiným způsobem, např. v podobě řečnické otázky či rozkazu a přání. Určení závěru pak představuje složitější situaci, neexistuje však pro něj přesný návod. Můžeme jej ale rozeznat podle typických jazykových ukazatelů.⁹⁸

Argumenty můžeme z hlediska vnitřních vazeb rozdělit na jednoduché a složené. „Jednoduchý argument se skládá právě ze dvou premis a jednoho závěru (Např.: Petr má cit pro rytmus. Petr je totiž tanečník a ti mají cit pro rytmus).“⁹⁹ Obě výpovědi si jsou rovnocenné a podporují závěr. Někdy může dojít k tomu, že některá z premis nemusí být vyjádřená, protože je to z kontextu zřejmé, nebo spolu jednotlivé argumenty souvisejí. Existují však i argumenty, které obsahují více než dvě premisy a jejich argumentační analýza těm říkáme složené. „Předložení struktury totiž není důležité jen kvůli pochopení způsobu, kterým mluvčí obhajuje své pozice, nýbrž i kvůli hodnocení jejich argumentace. Posouzení celkové argumentace vyžaduje nejen jasnou představu o dílčích argumentech, ale i o způsobu, jakým jsou spojeny dohromady.“¹⁰⁰ Argumentačních struktur máme hned několik. První z nich je sériová, poté vícenásobná a sjednocená struktura. „Jde tedy o to, v jakém vztahu jsou základní stavební kameny argumentace, tj. jednoduché argumenty. Jednou jsou seřazené do pomyslné vertikály, kde závěry podporují další závěry (sériová). Podruhé jsou seřazené na horizontále a nabízejí více soběstačných podpor (vícenásobná). Potřetí jsou všechny dílčí důvody spojeny do jediného

⁹⁶ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 17.

⁹⁷ ROYAL, B. *Principy kritického myšlení*, s. 105.

⁹⁸ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 20.

⁹⁹ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 24.

¹⁰⁰ Tamtéž.

balíku (sjednocená).¹⁰¹ Abychom dokázali určit, o jakou strukturu se jedná, je zapotřebí premisy od sebe oddělit. Jestliže zůstávají po oddělení od ostatních stále relevantní, znamená to, že je mezi nimi zachována věcná souvislost. V tomto případě se jedná o argumentaci vícenásobnou. Pokud ale po oddělení ztrácí některá z premis věcnou souvislost a má podobný obsah jako jiná premisa, jedná se o argumentaci sjednocenou.¹⁰² Ta je z hlediska podpory závěru silnější, pokud jsou argumenty brány jako celek. U kritiky je však stabilnější a silnější argumentace vícenásobná, protože po vyvrácení jednoho důvodu zůstává stanovisko podpořeno dalšími. U sjednocené bereme v potaz všechny důvody najednou.¹⁰³

4.6 Opozice jako součást argumentace

Na argumentační strukturu mohou mít vliv i námitky protistrany. Pro dosažení výsledku potřebujeme znát nejen proponentovy argumentace, ale i oponentovy reakce. Těmi může nabourat jistá přesvědčení a může dojít k úplně jiným závěrům. Následující tabulka představuje jednotlivé pojmy, související s protistranou argumentace, které ve svém díle zmiňuje Marek Picha.

- *Opozice* je vztah mezi tvrzeními, kdy obě tvrzení nemohou být zároveň pravdivá.
- *Útok* je vyjádření nesouhlasu s tvrzením či argumentem.
- *Odmítnutí* je nesouhlas s určitým tvrzením, zároveň však touto reakcí vyjadřujeme souhlas s opozicí. To ale může mít argumentační závazky, poněvadž si své vlastní stanovisko musíme obhájit.
- Když ale určité tvrzení *zpochybním*, vyjadřuji sice nesouhlas, ale nevyjadřuji souhlas s opozicí a jejím tvrzením. Tato reakce je méně náročná, neboť nemusím podpořit své vlastní stanovisko.
- *Napadením* předkládáme útočný argument.
- *Vyvrácení* znamená úspěšné napadení.¹⁰⁴

Existuje několik způsobů, jak argument napadnout. V prvním případě můžeme o premisách tvrdit, že nejsou přijatelné nebo také že nedokazují závěr. Zároveň lze nabídnout protiargument, který ukazuje přímo na nepřijatelnost závěru. Tato kritika je snadno pochopitelná a vcelku neproblematická.

¹⁰¹ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 26.

¹⁰² PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 29.

¹⁰³ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 30–31.

¹⁰⁴ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 33.

To znamená, že dojde k napadení jedné či více premis. U druhého způsobu se setkáváme s útokem na spojení premis se závěrem, konkrétně na jejich relevanci, platnost při podpoře daného závěru, zatímco u třetího typu jde o nepřímý útok na argument za pomoci jiného, silnějšího argumentu, který podpoří opozitní stanovisko.¹⁰⁵

Argumentační struktura a její pochopení může vést ke zdokonalování diskuse. Dle mého názoru je tedy přínosné seznámit žáky nejen s rekonstrukcí argumentu, ale i s jednotlivými stranami argumentace a poté až diskusi v hodinách realizovat.

4.7 Špatné argumenty, manipulativní argumentace

Cílem smysluplné argumentace je nejen seznámení se strukturou argumentu, ale také s technikou špatných argumentů, kterých je potřeba se vyvarovat. *Špatné argumenty jsou špatné ve smyslu „zavádějící“ nebo „podlé“, pokud je používáte s úmyslem uškodit.*¹⁰⁶ Většinou jsou tyto argumenty soustředěny na lidi, kteří pochybují či jsou v určitých situacích nejisti a neví, co je správné a nesprávné. Jejich cílem je přimět někoho k tomu, aby jednal proti svým zájmům, nebo někoho oklamat či mu uškodit. V následující tabulce je představeno osm důležitých typů manipulativní argumentace.

1. Argument vysokých výdajů

Spousta lidí, kteří investovali mnoho peněz do nějaké věci, jež momentálně krachuje, má tendenci přesvědčovat ostatní lidi pomocí argumentů, aby v činnosti pokračovali.

Př.: „Teď už jste tolik investovali, má to být všechno nadarmo?“

2. Všeobecné argumenty

Jedná se o argumenty, které většinou přesvědčí mnoho lidí. To, co člověk často slyší, s oblibou akceptuje jako argument.

Př.: Radit velmi riskantní investici (kterou byste sami nikdy neuskutečnili): „Risk je zisk.“

3. Argument většiny

Na základě většiny, která něco vykonává, je pro většinu lidí přesvědčující argument, že to budou ostatní vykonávat taky.

Př.: „Na tvém místě by to udělal každý.“

¹⁰⁵ PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*, s. 33.

¹⁰⁶ BECK, G. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*, s. 239

4. Argumenty k nesamostatnosti

Osoby, které jednají samostatně a jsou nezávislé, vyvolávají v mnoha případech mrzutosti. Abyste je úspěšně udrželi pod kontrolou, používejte častěji argument k nesamostatnosti, abyste mohli (nadále) uplatňovat svůj vliv.

Př.: „Nech to na mně, umím to lépe než ty!“

5. Argument s charakterem donucování

Osoby, které jsou ve svém rozhodování nejisté, lze často dostat pod tlak pomocí drobných argumentů.

Př.: Když se chce někdo ze skupiny rozhodnout jinak: „Myslíš, že jsi něco lepšího než my?“

6. Argumenty buď – anebo

Někteří lidé dávají často na výběr ze dvou možností. Ve skutečnosti jsou vždy právě alespoň dvě možnosti nebo i více. Účastník tento argument využívá, aby pohnul cílovou osobu k určitému jednání.

Př.: „No, máš jen dvě možnosti, buď to přijmeš a máš šanci postoupit a vydělávat víc, nebo odmítneš a tím ukážeš, že jsi do tohoto úkolu ještě nedorostl.“

7. Argument rizika

Existují lidé, kteří rádi riskují a dostávají se do nebezpečných situací. Argument rizika je v této činnosti ještě více podpoří. Často ale při selhání hledají chybu sami u sebe.

Př.: „Risk je zisk“.

8. Argument ojedinělého případu

Tento argument se týká lidí, kteří zažili výjimečnou situaci. Je nutné si však uvědomit, že jestliže to zažije jeden, nemusí to zažít druhý.¹⁰⁷

4.8 Argumentační fauly

V průběhu diskuse se můžeme setkat i s argumentačními fauly. „*Jsou používány za účelem přesvědčení oponenta či publika o správnosti tvrzení mluvčího bez ohledu na logickou platnost samotných argumentů.*“¹⁰⁸ Můžeme je rozdělit do šesti kategorií. Do první skupiny patří fauly apelující na rozum. Jedná se o takové situace, kdy skupina určitých lidí tvrdí, že je něco pravdivé. Ostatní se pak na základě většiny podřídí tomuto názoru. Počet lidí nemusí ale

¹⁰⁷ BECK, G. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*, s. 239–244

¹⁰⁸ Bez faulu [online]. © 2019 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>

nutně znamenat, že se jedná o platné argumenty. Tyto argumenty nebývají považovány za manipulativní na rozdíl od těch apelujících na emoce. Ty jsou řečeny proto, aby v lidech emoce vyvolávaly. Často se s nimi můžeme setkat v politice, zvláště u propagandy totalitních režimů. Třetí skupinou jsou argumenty manipulující svým obsahem, respektive se svým závěrem. To znamená, že mluvčí uvádí pravdivá data a důkazy, jen z nich vyvozuje manipulativní závěr. „*Například se často stává, že mluvčí vybere důkazy, které potvrzují jeho argument, ale tyto důkazy jsou součástí celku a ten obsahuje i jiné důkazy, které naopak argument vyvracejí.*“¹⁰⁹ Další skupinu tvoří fauly chybné příčiny, to znamená, že se mluvčí soustředí na příčiny pro určitý následek, zatímco příčiny jsou chybné nebo falešné. „*To znamená, že pokud se v Česku posledních deset let otepluje a zároveň pozorujeme nárůst v používání elektrických koloběžek, pak z toho vyplývá, že oteplení je důsledkem používání koloběžek.*“¹¹⁰ Opačná je skupina faulů, soustřeďující se pouze na důsledek a vyvozuje ho na základě osobní zkušenosti.

Zkrátka když lidé tvrdí, že něco zažili, za poslední argumentační fauly jsou považovány ty, které ve své podstatě útočí ne na oponentův argument, ale na osobu oponenta. „*Nemáš pravdu, protože jsi příliš mladý.*“¹¹¹

Všechny tyto zmíněné argumenty mohou jakýmkoli způsobem narušit průběh diskuse. Některých se můžeme dopustit omylem, jiné zase vytváříme úmyslně.

4.9 Etika argumentace

Každý člověk se dopouští chyb, chybovat je lidské. Stejně tak je tomu i v argumentaci. Rozpoznáme-li, že se v diskusi vyskytla chyba, měli bychom ji uznat, opravit a nezlobit se na toho, kým byla odhalena. Abychom se naučili správně argumentovat, je k tomu zapotřebí pevná vůle a čas. Dobře argumentovat je umění, které není každému dáno. Při diskusi se ale lidé úmyslně dopouštějí neetického jednání. To znamená, že používají argumenty s nepravdivým předpokladem s nadějí, že si toho ostatní účastníci nevšimnou. V diskusi dokážou předstírat, překrucovat protivníkovu tvrzení nebo něco důležitého zamlčovat. Všechny tyto neetické znaky souvisejí se lží, která by do diskuse na úrovni patřit neměla. Často také hledají pouze takové argumenty, související s jejich přesvědčením. Zkrátka nechtějí vidět jiné předpoklady než ty svoje.¹¹² Podléhají tak kognitivní disonanci (kognitivní disonance je nesoulad, rozpor mezi dvěma postoji, vírou či např. chováním a skutečným stavem věci).

¹⁰⁹ Bez faulu [online]. © 2019 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>

¹¹⁰ Tamtéž.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² ŠVANDOVÁ, B. a M. JELÍNEK. *Argumentace a umění komunikovat*, s. 161–162.

Každý účastník má při jeho vyjadřování právo domluvit, nikdo jiný by mu tedy při jeho sdělení neměl skákat do řeči. Nepoctivé jsou také všechny způsoby nátlaku jako zastrašování, osočování, vydírání nebo například ponižování. V neposlední řadě je nezdvořilé schválně rozbíjet diskusi tím, že ji odmítneme z hlediska dogmatické pozice, protože já mám svoji pravdu a vy mně do toho nemáte co mluvit. Nevhodné je i chování, kterým chceme oslabit hodnotu oponenta tak, že jej už na začátku z něčeho obviníme.¹¹³

Seznámení se jak s argumentem, argumentačními fauly, tak s tímto etickým manuálem může pomoci lidem najít cestu ke správné argumentaci. Je však důležité si uvědomit, že chybami se člověk učí. A je určitě možné, že se mnohých z těchto chyb při argumentaci dopustíme. Je nutné si je ale uvědomit a příště se jich vyvarovat. Správná argumentace je součástí kritického myšlení, které nám zajistí plnohodnotné vedení diskuse s filozofickou tematikou.

¹¹³ ŠVANDOVÁ, B. a M. JELÍNEK. *Argumentace a umění komunikovat*, s. 161–162.

5 Didaktika filozofie

Hodina filozofie jakožto vyučovací jednotka je vzhledem k cíli této práce, velmi důležitá, neboť v ní bude diskuse realizována. Všechny mnou doposud zmíněné didaktické teorie či zásady a způsoby, je nutné převést do této hodiny, která bude v této kapitole představena blíže. Následně se pak zmíním o nejčastěji využívaných filozofických prostředcích a metodách, týkající se realizace diskuse. V neposlední řadě se pozastavím i nad očekávanými výstupy studentů na konci střední školy.

5.1 Současná výuka filozofie

Poslední možnost studentů setkat se s filozofií je na gymnáziích a jiných středních školách. Než se totiž vydají na pracovní cestu a rozhodnou se ukončit studijní léta, mají možnost se seznámit s tradicemi, zabývajícími se otázkami po dobrém životě, spravedlnosti či pravdivém vědění a smyslu života.¹¹⁴ Je však otázkou, zda filozofie na střední školu patří, názory na to jsou rozhodně různé. Na jedné straně stojí argument, že *filozofie a filozofování vyžaduje jistou zralost a že předčasné pokusy o ně způsobují více škody než užitku a pomáhají vytvářet nesprávné představy o tom, co filozofie vlastně znamená.*¹¹⁵ Na straně druhé je pak argument, vycházející ze zkušeností, že sklon ke kladení filozofických otázek mají už i děti, proč by tedy nemohla být součástí výuky na střední škole.¹¹⁶ Další argument pro zařazení výuky filozofie v rámci kurikula, který souvisí s cílem této diplomové práce, stojí na předpokladu, že filozofie pomáhá dětem rozvíjet kritické myšlení, díky němuž pak dokáží vést smysluplnou diskusi. Naše země a vůbec střední Evropa zachovává výuku filozofie na středních školách a tato tradice se jeví jako prospěšná.¹¹⁷

Otázkou však zůstává, jak hodinu filozofie vést, jaké jsou její hlavní cíle a jaké metody v rámci ní uplatňovat. Podle většiny odborníků však nejde o to, aby žáci získali co nejvíce znalostí z oblasti filozofie, ale spíše aby si osvojili různé způsoby myšlení, zejména pak specifika myšlení filozofického. Existují však různé přístupy učitelů v hodinách.¹¹⁸ Někteří učitelé se zaměřují na seznámení žáky s filozofickou historií, jiní pracují s texty a pokouší se řešit různé filozofické problémy, při kterých využívají kritické myšlení za pomoci učitelem vybraných metod. Na první pohled se může zdát, že tyto přístupy stojí proti sobě, opak je však

¹¹⁴ HEJDUK, T. *Úvod do filozofie: studijní texty pro pedagogy*, s. 7.

¹¹⁵ NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filozofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 5.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filozofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 6.

¹¹⁸ Tamtéž.

pravdou. Není možné rozvíjet kritické myšlení bez doteku historie filozofie. Tyto dva přístupy by měly být pospolu v jednotě. Není důležité, aby bylo žákům předáváno co nejvíce informací, ale aby byli schopni mezi získanými informacemi hledat souvislosti a porozuměli jednotlivým filozofickým koncepcím. Měli by být filozoficky vzděláváni, tedy mít přehled o historii filozofie, měli by být formováni, měli by se učit pracovat s primárními texty od filozofických velikánů. Cílem takové výuky je ukázat studentům myslitelskou práci a případně probudit jejich vlastní myšlení.¹¹⁹ Nejlepším řešením, jak tohoto rozvoje docílit, je využívat vhodné metody a prostředky.

5.1.1 Filozofické kompetence

Během studia střední školy by pak žáci měli dospět ke specificky filozofickým kompetencím na základě učitelem zvolených metod a organizací výuky filozofie a etiky. V následující podkapitole představím schéma s jednotlivými kompetencemi, které ve své práci zmiňuje Petra Šebešová. „*Specificky filozofické kompetence přispívají k reflexi každodenní praxe a tím i k základní orientaci v životě, v tomto ohledu je jejich dosažení pro žáka velmi důležité.*“¹²⁰

¹¹⁹ HEJDUK, T. *Idea university na střední škole*, s. 340–343.

¹²⁰ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filosofii na gymnáziích?*, s. 124.

Kompetence	Činnost	Myšlenkový směr
Analýza	analyzovat a samostatně používat pojmy a pravidla argumentace; být schopen řešit konkrétní příklady a řešení podpořit logickou argumentací	analytická filozofie
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

Zdroj: ŠEBEŠOVÁ, P. Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie, s. 124.

Je však nutné si uvědomit, že myšlenkové směry a kompetence nejsou ve vztahu jedna ku jedné, zkrátka že každý směr může přispět k osvojení různých kompetencí a naopak. Výše zmíněné kompetence by měli žáci získat. Učitel však nemusí nutně projít celým schématem. Jeho úkolem je rozšířit a obohatit výuku filozofie tak, aby nestála pouze na stereotypních základech a rozvíjela u žáků kritické myšlení.

5.2 Prostředky a metody ve výuce filozofie

O tom, co je to metoda a jaké existují druhy metod, jsem se zmiňovala už v předchozí části diplomové práce. Vzhledem k jejímu cíli nás budou zajímat především metody, využívající se ve výuce filozofie, z nichž tou základní je právě diskuse. V této části se zaměřím na její funkci a aplikaci v hodinách filozofie. Nejprve ale podrobněji zmíním tři důležité prostředky, které ve své práci zmiňuje Petra Šebešová.

Rozvíjet filozofické myšlení můžeme pomocí tří prostředků, a to čtením filozofických textů, filozofickou diskusí nebo psaním textů vlastních. Tyto prostředky pak můžeme považovat za prostředky komunikace a za základ hodiny filozofie. Četba primárních filozofických textů, je v hodině nepostradatelná. Vybírat atraktivní a zajímavé texty v přiměřené délce je ale někdy poměrně problematické. Při rozboru primárního textu je důležité především porozumění a interpretace. V první řadě je potřeba identifikovat obtížná slova a rozklíčovat komplexní větnou strukturu, poté si vyjasnit filozofické pojmy, pokusit se rekonstruovat argumentační postup a v závěru přidat své vlastní hodnocení.¹²¹ Může jít např. o čtení filozofických dopisů nebo esejů. Jejich četba je pak schopna nastartovat u žáků cílenou diskusi. Poněkud odlišná je pro žáky činnost vlastního filozofického psaní, které se rozvíjí na základě pravidelné četby a diskuse. Žáci nejprve začínají psát krátké komentáře k vybraným úryvkům, poté přecházejí k volnému psaní, kde vyjadřují svoje pocity, úvahy a zkušenosti nebo píšou na základě požadavků určitého žánru. Mimo jiné mohou pracovat s určitým filozofickým textem tak, že ho mohou předělat, dokončit či přepsat.¹²²

Posledním ze zmiňovaných prostředků výuky filozofie je diskuse. O tom, co je to diskuse a jaké jsou její obecné zásady a způsoby vedení, jsem se již zmiňovala v předchozí části této diplomové práce. Nyní se budu zabývat především její realizací v hodinách filozofie a výběrem jejích forem. Tyto metody nám pomůžou abychom dospěli k filozofickému způsobu myšlení. Na základně pokládání otázek a hledání odpovědí.

Filozofie stejně jako ostatní vědy má svůj jazyk a terminologii, proto se žáci při čtení různých textů či diskusí mohou setkat se slovy, která jim mohou být cizí. Pokud tato situace nastane, je potřeba tyto termíny vyčlenit z textu, hledat jejich význam, určovat nadřazené či podřazené pojmy nebo vytvářet opačné, zkrátka vytvořit si pojmovou síť. Zároveň může vyučující názorně ukázat nebo porovnat některá slova na konkrétním případu.“¹²³ Stejně jako tvorba a užití těchto pojmů patří k filozofickému myšlení i umění argumentace. To znamená racionálně zdůvodnit své tvrzení. Argumentaci ve filozofické diskusi musíme u žáků rozvíjet po krocích a nejlépe na konkrétních případech. Ověřovat si ji pak můžeme na základě filozofického textu či diskuse. Často ale bývají jednotlivé teze v rozporu, proto by každý učitel měl poskytnout žákům pravidla, o která by se během argumentace mohli opírat. K argumentaci patří mimo jiné i její kritika a evaluace, díky níž je teprve filozofické myšlení možné. Nejde o to pouze vyjádřit, jaké myšlenky autora filozofický text vyjadřuje, ale říci k textu své vlastní

¹²¹ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filozofii na gymnáziích?*, s. 112–114.

¹²² Tatměž.

¹²³ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filozofii na gymnáziích?*, s. 120–121.

stanovisko, svůj vlastní názor a umět jej zdůvodnit. Každá didaktika by měla umožnit metodické standardy, pomocí nichž daného cíle dosáhneme tak, aby to pro žáky bylo jednodušší a příjemnější.¹²⁴ A učitel by se takovými pravidly měl řídit.

Konkrétní specifické metody využívané v hodině filozofie zmiňuje také ve své práci Petra Šebešová, která čerpá z německé didaktiky. Já zde zmíním především ty, jež se týkají diskuse nebo alespoň ji dokáží úspěšně nastartovat.

5.2.1 Sokratovský rozhovor

Z prvních metod, která se hojně využívá ve výuce filozofie, je sokratovská metoda neboli rozhovor. Jedná se o metodu podporující dialog prostřednictvím kritického myšlení mezi studenty.¹²⁵ „*Hlavním cílem postupu je podpora samostatného myšlení a schopnosti logicky a věcně argumentovat a jasně formulovat myšlenky.*“¹²⁶ Pokud ji bude chtít vyučující realizovat ve svých hodinách, neměla by mít skupina více než 18 osob a měla by se s žáky předem nacvičit. Každému z nich by měly být jasně řečeny jednotlivé instrukce, pravidla a postup, kterých se musí žáci po celou dobu rozhovoru držet a souhlasit s nimi.¹²⁷ Tato metoda má tři fáze. Na začátku je vždy nastolen problém danou otázkou směřující k podstatě, hledání definice nějakého pojmu, případně alespoň jeho bližší specifikace, na níž se žáci shodnou. Poté žáci používají různé otázky a argumenty, kterými se snaží problém zkoumat, testovat, kritizovat, vyvrátit apod. Zároveň zjišťují názory svých spolužáků a prohlubují své dosavadní zkoumání. Výsledkem nemusí být absolutní pravda, závěr či nějaké řešení. Důležitý je proces hledání a shoda na nějaké jednodušší specifikaci.¹²⁸ Během této činnosti bývá učitel často ve středu komunikace, neboť uzavírá definici, případně konečný pokus o bližší specifikaci hledaného pojmu.

V následující tabulce lze vidět schéma sokratovského rozhovoru, kterým se učitel může inspirovat. Některé pojmy nemusí být hned ze schématu jasné. *Metarozhovor* můžeme realizovat v každé části. Slouží k vyjasnění určitých nejasností, týkajících se komunikace. *Konsensus*, o kterém jde v sokratovském rozhovoru především, znamená vzájemnou shodu či souhlas.¹²⁹

¹²⁴ ŠEBEŠOVÁ, P. Jak učit filosofii na gymnáziích?, s. 121–122.

¹²⁵ SORVATZIOTI, D. *The Socratic Method of Teaching in a Multidisciplinary Educational Setting*, s. 61.

¹²⁶ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filosofii na gymnáziích?*, s. 151.

¹²⁷ Tamtéž.

¹²⁸ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 281.

¹²⁹ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filosofii na gymnáziích?*, s. 150.

Téma	Oznámení či výběr tématu nebo otázky	Metarozhovor
Úvod	Předložení příkladu nebo hledání příkladu z běžného života -> konkretizace tématu nebo otázky	Metarozhovor
1. krok	Příklad -> hledání jeho vlastností + důvody pro zvolenou otázku či téma = analýza, ale bez diskuse	Metarozhovor
2. krok	Shrnutí a uspořádání vyjmenovaných vlastností a důvodů; případně prodiskutování důvodů pro, či proti shrnutí vlastností pod jeden určitý nadřazený pojem -> konsensus	Metarozhovor
3. krok	Hledání dalších příkladů: „Chybí ještě něco?“	Metarozhovor
4. krok	Rozlišení náhodných, nutných a dostačujících vlastností -> konsensus	Metarozhovor
5. krok	Vypracování podstatných kritérií pro definici pojmu -> konsensus	
6. krok	Reflexe + ocenění nalezeného konsensu + zapsání stále otevřených dílčích otázek	Metarozhovor

Zdroj: ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filosofii na gymnáziích?* s. 152

Šebešová mimo jiné doporučuje i možná témata pro sokratovský rozhovor. Existuje ale samozřejmě také spousta dalších. Je jen na učitelích, jaké pro žáky zvolí.¹³⁰ Volbu tématu mohou nechat samozřejmě na své fantazii a mohou využívat situace ze života, aby bylo možné stavět na konkrétních zkušenostech žáků.

5.2.2 Řízená diskuse a debata

Řízená diskuse, není to samé, co sokratovský rozhovor. Je důležité, aby se diskuse učitelům nezvrhla v pouhou komunikaci se sebou samým nebo ve výslech žáků, kdy je po nich požadovaná jasná a stručná odpověď. O řízenou diskusi se nejedná ani v případě, když učitel prosazuje pouze svoji pravdu nebo potlačuje diskusi mezi žáky.¹³¹ Diskuse probíhá na základě interakce mezi žáky, kteří analyzují, srovnávají, ale zejména akceptují názory spolužáků. Dále

¹³⁰ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filosofii na gymnáziích?*, s. 153.

¹³¹ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 279.

zaujímají a mění své postoje a aktivně komunikují na zadané téma.¹³² Často je tedy využívána učiteli v hodinách filozofie při řešení různých filozofických problémů a je důležité, aby učitel dodržoval pravidla diskuse, která byla zmíněna v obecné didaktické části.

Možnost řešit určité filozofické problémy můžeme i prostřednictvím debaty. Ta na našich českých školách není zase tak obvyklá. Učitel vždy nastolí nějaké téma, problém a žáci vyjádří svůj názor, podle něhož je pak vyučující rozdělí do tří skupiny (pro, proti, nejsem rozhodnutý) a každá si zvolí svého řečníka. Ten uvede důvody a argumenty pro postoj celé skupiny.¹³³ Tato shrnutí jsou úvodem do následující diskuse. Debata se obvykle využívá pro řešení různých kontroverzních témat.

5.2.3 Myšlenkový experiment

Možnost zahájit diskusi může i metoda myšlenkového experimentu. Začíná otázkou: „*Co by bylo, kdyby?*“ A žáci se pomocí své představivosti ptají sami sebe, co by nejspíš udělali, chtěli nebo řekli. „*Jde tak o barvitě popisy nereálných, hypotetických situacích, které by nás měly přivést k zamyšlení a díky nimž bychom měli některé samozřejmé věci vnímat z nové perspektivy.*“¹³⁴ Jedná se zkrátka o „*soubory pokynů určujících, co si představit, chceme-li něco zjistit*“¹³⁵. Nemusíme jako učitelé na začátku dělat hluboké přípravy pro myšlenkové experimenty. Studenti nebudou mít problém se do nich pustit. Na rozdíl od dospělých mají bohatší fantazii a dokážou si snadno pohrát s vlastními myšlenkami. Učitel vybere dané myšlenkové experimenty, společně si je s žáky přečte a interpretuje je. Žáci pak samostatně provádějí tyto myšlenkové operace na základě premis, a to buď písemně, nebo se v našem případě uchylují k diskusi. V posledním stupni by se žáci měli pokusit navrhnout vlastní uspořádání podmínek v rámci nadřazené otázky, zformulovat ji a provést myšlenkový experiment.¹³⁶ V neposlední řadě je nutné si uvědomit, že myšlenkové experimenty probíhají v naší hlavě, nejsou reálné, mohou ale mít dopad na náš skutečný život, v tom smyslu, že mohou zformovat naše postoje.¹³⁷ Ve filozofii pak můžeme pracovat s různými zajímavými situacemi a scénáři, které podrobíme této metodě.

¹³² OBST, O. *Obecná didaktika*, s. 69.

¹³³ ČAPEK, Rt. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*, s. 267.

¹³⁴ PICHA, M. a D. PICHOVÁ. *100 myšlenkových experimentů ve filozofii*, s. 12.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filozofii na gymnáziích?*, s. 135.

¹³⁷ ŠEBEŠOVÁ, P. *Jak učit filozofii na gymnáziích?*, s. 137.

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část vychází z teoretické části této práce. Jejím hlavním cílem je dvou navržení modelových hodin obsahujících realizaci diskuse s filozofickou tematikou. Tyto zmíněné způsoby a zásady vedení diskuse mohou posloužit jako inspirace nebo manuál pro budoucí, ale i současné učitele (nejen) v hodinách filozofie. Realizace diskuse žáky zaktivizuje, rozvíjí u nich kritické myšlení a zároveň schopnost argumentovat.

V této praktické části bude diskuse vedena na základě stanoveného filozofického tématu v rámci dvou vyučovacích jednotek. Součástí nich pak budou další aktivity, podněcující k diskusi. Mezi takovéto aktivity bude patřit zejména práce s primárním filozofickým textem nebo určitá situace, do které se žáci budou schopni vcítit. Čtením nebo posloucháním filozofických textů můžeme vzbudit u žáků větší zájem a porozumění danému tématu. Zároveň však může dojít ke zdokonalení jejich usuzování, interpretačních dovedností a také celkově schopnost řešit stanovený problém. K tomuto cíli nám pomůže výběr vhodných metod a pečlivá příprava na danou vyučovací hodinu.

6.1 Realizace diskuse s filozofickou tematikou

Výuka filozofie postavená pouze na monologickém frontálním výkladu učitele, bývá pro žáky méně atraktivní a zároveň náročnější vzhledem k pochopení učiva. Stejně jako v jiných předmětech, tak i ve filozofii je nutné žáky aktivizovat. Jednou z možností je využívat v hodinách aktivizační metodu diskuse. Než ji ale začne učitel realizovat, je zapotřebí seznámit se s jejími zásadami a pečlivě se na hodinu připravit. V této praktické části jsou uvedeny dvě přípravy modelových hodin, které obsahují jednotlivé kroky k realizaci diskuse.

Existuje celá řada filozofických témat, která může učitel využít k diskusi s žáky. Pro tuto práci jsem se rozhodla vybrat jedno z nejznámějších a zaměřila se na Platóna a jeho pojetí pravdy. Obě vyučovací hodiny jsou naplánovány dle třífázového modelu E-U-R a doplněny o jednotlivé didaktické prostředky, které mohou posloužit jako zdroj inspirace pro učitele.

6.2 Platón a jeho pojetí pravdy

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Vzdělávací obor: Občanský a společenskovědní základ

Vzdělávací obsah: 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.
- Žák 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.

Učivo: Podstata filozofie, Filozofie v dějinách

Téma hodiny: Platónovo pojetí pravdy

Cíl hodiny:

- Žák je schopen vyzdvihnout pro něj důležité informace ve filozofickém textu Podobenství o jeskyni.
- Žák je schopen vyjádřit vlastními slovy, kdo to byl Platón a uvést alespoň dvě jeho díla.
- Žák dokáže rozlišit charakteristiky spojené Platónovým smyslovým světem a světem idejí.
- Žák dokáže diskutovat na téma, týkající se Platónova podobenství o jeskyni, vztáhnout jej na aktuální situaci lidského poznání, zaujmout své stanovisko a zdůvodnit jej.
- Žák dokáže spolupracovat se svými spolužáky, naslouchat jejich názorům a respektovat je.

Organizační forma: hromadná výuka, práce ve dvojicích

Výukové metody:

- metoda názorně demonstrační
- metody kognitivní
- dialogická metoda
- metoda diskusí

Didaktické prostředky: interaktivní tabule, obrázek (Sherpadovy stoly), velké učitelské pravítko, kopie úryvků textů, sešit A4, pracovní list – zápis, argumentační mapa, návodné otázky k textu

Časová dotace: 45 minut

Škola:

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

Místnost: třída

Struktura vyučovací hodiny

- Organizační část (3 minuty)
- Evokační část (5 minut)
- Uvědomění si významu (18 minut)
- Reflexní část (17 minut)
- Závěrečná část (2 minuty)

Před hodinou: Před vyučovací hodinou je zapotřebí vytvořit ve třídě prostředí vhodné k diskusi. To znamená, že učitel spolu s žáky přizpůsobí zasedací pořádek židlí nejlépe do tvaru U či kruhu. Žáci by měli být v přímém kontaktu a vidět na sebe. Do hodiny je nutné si předem připravit argumentační mapu a k ní diskusní otázky. Učitel by tuto činnost neměl nechávat na poslední chvíli, ale pečlivě se připravit. Důležité je brát v potaz, že se jedná o první představení Platóna a jeho filozofie, tedy o první vyučovací hodinu.

Organizační část: Učitel žáky přivítá, zkontroluje absenci a technickou podporu. Požádá je o seskupení židlí do jednoho velkého kruhu, ve kterém budou pracovat následující dvě hodiny.

Evokace: Učitel zahájí hodinu tím, že na interaktivní tabuli zobrazí studentům obrázek (metoda názorně demonstrační) se dvěma stoly. Následně se žáků zeptá, který z nich je delší. Je pravděpodobné, že většina z nich se přikloní k názoru, že stůl nalevo. Učitel nechá žáky chvíli v napětí a přemýšlení, poté si vezme své velké učitelské pravítko a poprosí dva žáky, aby stoly změřili a napsali jejich délku na interaktivní tabuli. V případě, že interaktivní tabule z nějakého důvodu nebude k dispozici, by učitel měl mít připravený obrázek, který nechá kolovat. Výsledkem této činnosti bude uvědomění, že oba stoly jsou stejně dlouhé. Žáci budou pravděpodobně ohromeni, jestliže se s tímto obrázkem někdy předtím již nesetkali.

Učitel se nad tímto obrázkem ještě chvíli pozastaví a dodá: *Že ne všechno, co můžeme na první pohled spatřit, je pravdou. Smyslové poznání nás může klamat. Pravdu bychom podle Platóna měli hledat za pomoci rozumového uvažování, v našem případě jsme využili pravítka. Dnes se tedy pokusíme zjistit Platónovo pojetí pravdy.*

Uvědomění si významu: Tato fáze bude probíhat opět ve společném kruhu. Učitel poprosí dva žáky, aby rozdali kopie úryvků textu Podobenství o jeskyni, které si nalepí do svého sešitu a společně s ním si napíšou datum. Poté učitel vyzve žáky, aby se rozdělili do dvojic. Je vhodné vytvořit dvojice tak, jak sedí v kruhu. Ušetří se tím čas. Žáci si mohou najít ve třídě prostor pro jejich práci. Mohou využít židle, koberec, polštáře apod. Následně jim učitel sdělí instrukce. Jejich úkolem bude si ve dvojici text (metoda kognitivní) přečíst formou dialogu (metoda dialogická). Žáci si během čtení ve dvojici zaznačí informace pro ně důležité. Mohou se o nich vzájemně radit. Učitel po celou dobu jejich práce chodí po třídě a kontroluje jejich činnost. Jakmile budou hotovi, budou jim rozdány pracovní listy, které obsahují zápis, obrázek jeskyně a otázky k textu. Doporučuji nalepit zápis až doma či na konci hodiny, ušetří se tím čas. Zápis si společně projdou a otázky společně ve dvojici vypracují. Porovnají, zda informace, které označili jako důležité, přispěly k zodpovězení návodných otázek. Jejich písemné odpovědi na návodné otázky jim následně poslouží jako poznámky ke společné diskusi. Důležité je upozornit, že se nejedná o rychlost vypracování, ale o kvalitu. Je možné, že někteří své odpovědi nestihnou zaznačit. V tomto případě se nic neděje, učitel se musí především držet stanoveného limitu.

Reflexe: Po uplynutí stanoveného času poprosí učitel žáky, aby se vrátili na svoje místo, tedy do kruhu. Text Podobenství o jeskyni i pracovní listy budou mít po celou dobu před sebou. Tato fáze bude důležitá nejen pro porozumění textu, ale i pochopení Platónova podobenství o jeskyni, tedy rozdílu mezi pouhým zdáním smyslového světa a poznáním pravdy prostřednictvím světa idejí. Porozumění bude dosaženo prostřednictvím diskuse (metoda diskusní). Žákům bude promítnuta na interaktivní tabuli argumentační mapa, která jim pomůže k diskusi. (předpokládá se, že se již setkali s argumentační mapou). Měl by se tedy vymezit prostor pro její přečtení. Poté si učitel přichystá své předem připravené diskusní otázky. Je možné, že budou mít žáci stejné názory a s Platónem budou souhlasit. Proto je vždy dobré mít přichystané i takové návodné otázky, které stanovisko filozofa mohou problematizovat. Diskuse probíhá mezi všemi ve společném kruhu. Učitel během diskuse bude působit jako moderátor a jednotlivé argumenty žáků bude shromažďovat na tabuli. Jeho úkolem je dohlížet na to, aby si žáci vyslechli jednotlivé názory a tolerovali ty odlišné od jejich stanoviska.

V závěrečné části sepíše učitel základní body z celé hodiny a poznatky z diskuse na interaktivní tabuli. V neposlední řadě bude žákům rozdána argumentační mapa, kterou si nalepí si k textu Podobnoství o jeskyni do svého sešitu.

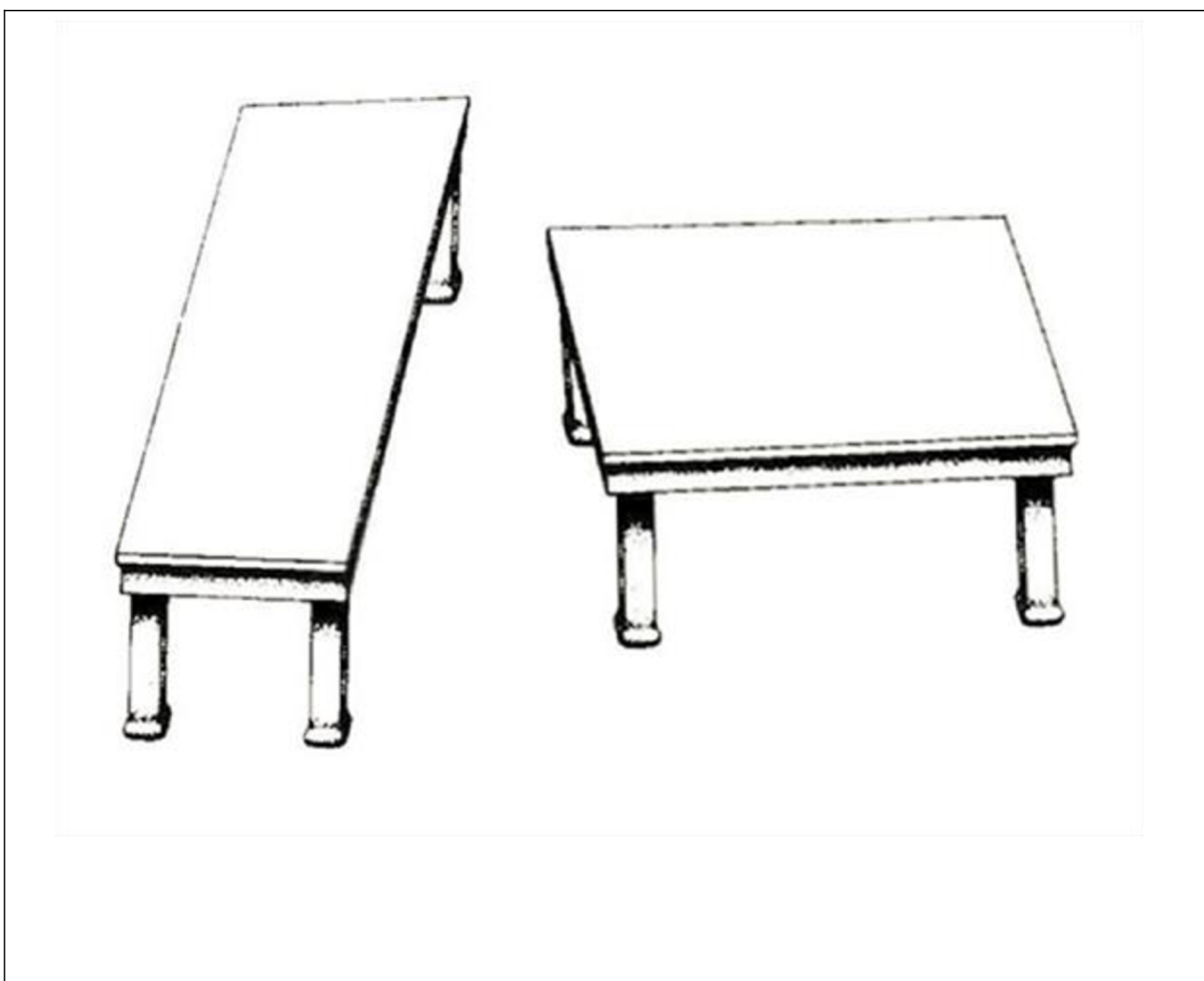
Závěrečná část: Učitel žákům sdělí, co je čeká příští hodinu. Následně pak učitel popřeje žákům hezký den a rozloučí se.

6.3 Didaktické prostředky k Platónovu pojetí pravdy

Součástí této kapitoly jsou všechny didaktické prostředky k první modelové hodině Platónova pojetí pravdy.

6.3.1 Sherpadovy stoly

Sherpadovy stoly¹³⁸ jsou jedním z mnoha optických klamů, které lze využít při výuce.



¹³⁸ Dostupné z: http://data.idnes.cz/soubory/veda/A170426_PKA_004_ILUZE-TECHNET.PDF

6.3.2 Podobenství o jeskyni – text

Podobenství o jeskyni

Sókratés: Představ si lidi v podzemním příbytku podobném jeskyni, která má k světlu otevřený dlouhý vchod podél celé jeskyně. V této jeskyni žijí lidé od dětství spoutaní na nohou a na krku, takže zůstávají stále na tomtéž místě a vidí jen rovně před sebe, protože pouta jim brání otáčet hlavou. Vysoko a daleko vzadu za nimi hoří oheň. Uprostřed mezi ohněm a spoutanými vězni vede vzhůru cesta, podél níž je postavena nízká zeď na způsob zábradlí, jaké mají před sebou loutkáři a nad níž dělají své kousky. Podél této zídky chodí lidé a nosí všelijaké náradí, které přechází nad zídkou, podoby lidí a zvířat z kamene a dřeva.

Glaukón: Předvádíš podivný obraz a podivné vězně.

Sókratés: Podobají se nám. Myslíš, že by takoví vězni mohli vidět sami ze sebe a ze svých druhů něco jiného než stíny vrhané ohněm na protější stranu jeskyně?

Glaukón: Jak by mohli vědět, když jsou celý život nuceni držet hlavu nehybně?

Sókratés: Tito vězni by nemohli pokládat za pravdivé nic jiného než stíny oněch umělých věcí. Glaukón: Nevyhnutelně.

Sókratés: Kdyby jeden z nich byl zbaven pout a přinucen náhle vstát, otočit šíji, jít a podívat se nahoru do světla, mohl by to udělat jen s bolestí a pro oslepující lesk by nebyl schopen dívat se na předměty, jejichž stíny předtím viděl. Co by podle tebe řekl, kdyby mu někdo tvrdil, že tehdy viděl pouze přeludy? Nemyslíš, že by byl zmatený a domníval by se, že předměty tehdy viděné jsou pravdivější než ty, které mu ukazují teď?

Glaukón: Mnohem pravdivější.

Sókratés: A kdyby ho někdo odtud násilím vlekl skrze drsný a strmý vchod a nepustil by ho, dokud by ho nevytáhl na sluneční světlo, nepocíťoval by bolestně toto násilí a nevzpíral by se, a kdyby přišel na světlo, mohly by snad jeho oči plné sluneční záře vidět něco z toho, co mu nyní uvádí jako pravdivé?

Glaukón: Ne, alespoň ne hned.

Sókratés: Myslím, že by si musel na to zvyknout, kdyby chtěl vidět věci tam nahoře. Nejdříve by asi nejspíše poznal stíny, potom samotné předměty. Dále by potom nebeská tělesa i samotnou oblohu snáze pozoroval v noci, dívaje se na světlo hvězd a měsíce.

Glaukón: Zajisté

Sokratés: Nakonec by, myslím, mohl hledět na slunce, ne na jeho obraz ve vodě nebo na nějaké jiné ploše, ale na slunce samo o sobě na jeho vlastním místě, a mohl by též pozorovat, jaké je.

Glaukón: Nevyhnutelně.

Sokratés: A potom by si už o něm udělal úsudek, že právě ono způsobuje roční období, oběh let a všechno řídí ve viditelném světě a že je v tom smyslu i příčinou všeho, co předtím viděli v jeskyni.

Glaukón: Je zřejmé, že by potom na to přišel.

Sokratés: A co když si vzpomene na své dřívější obydlí a na tamější vědění a tehdejší spoluvězně; nemyslíš, že by sám sebe pokládal za šťastného pro tu změnu, tamty by pak litoval? A uvaž ještě toto. Kdyby takový člověk opět sestoupil dolů a posadil se na stejné místo, nenaplnily by se mu oči tmou, kdyby tak náhle přišel ze slunce?

Glaukón: Jistě.

Sokratés: Tu pak kdyby zase musel posuzovat ony stíny a závody s oněmi, kteří zůstali stále vězni, dokud má mžitky před očima a dříve, než by se mi oči uklidnily – a toto zvykání by netrvalo zrovna krátce – zdali pak by nebyl k smíchu a zdali by se o něm neříkalo, že přišel z té cesty nahoru se zkaženým zrakem, a že to nestojí ani za pokus chodit tam nahoru? A kdyby se někdo pokoušel je vyprošťovat z pout a vést nahoru, zdali pak by ho nezabili, kdyby ho nějak mohli rukama uchopit a zabít?

Glaukón: Dozajista

Sokratés: Tento obraz, milý Glaukóne, tedy připojme celý k tomu, co bylo řečeno nahoře; prostor, jevící se zraku, jest jako ten žalární příbytek a světlo ohně v něm hořícího je síla slunce; k tomu pokládej výstup nahoru a dívání se na věci nahoře za vzestoupení duše do oblasti pouze myslitelného a pochopíš mé mínění, kdy si je přeješ slyšet. Bůh sám ví, zdali je pravdivé.

Nuže, jak já to vidím, je to tak: v oboru poznání spatřuje se na konci je stěží idea Dobra; když však je spatřena, lze o ní soudit, že ona je všeho původcem, všeho pravého a krásného, neboť i ve světě viditelném zrodila světlo a jeho pána, slunce, i v oboru myslitelném, kde je sama paní, poskytla lidem pravdu a rozum; musí ji tedy poznat ten, kdo chce rozumně jednat, ať v soukromí, či v obci ve veřejném životě.¹³⁹

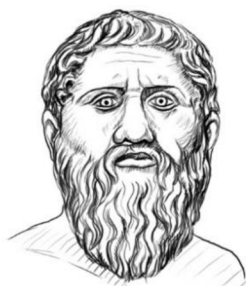
¹³⁹ PLATÓN. *Ústava*, s. 280–282

6.3.3 Pracovní list (zápis)

V tomto pracovní listu, který si žáci nalepí do sešitu, jsem čerpala především z knihy Jaromíra Schöna – Občanský a společenskovední základ – filozofie¹⁴⁰ a obrázky Platóna¹⁴¹ a Podobenství o jeskyni¹⁴² jsem dohledala elektronicky.

„To, co nazýváme učením se, je vzpomínání.“

Platón



Filozof a pedagog se narodil v Athénách, kde i zemřel. Byl dlouholetým žákem Sokrata a zakladatel filozofické školy – Akademie. V této škole se vyučovala filozofie, matematika a gymnastika. Nejdůležitější byl zde živý rozhovor s žáky, není tedy náhodou, že je u něj nejběžnější forma dialog.

(427–347 př. n. l.) Významná díla: Obrana Sokratova, Ústava, Zákony

Platónova filozofie

Pojmy:

idea = ideální podstata každé jednotlivé věci

dualismus = vyplývá z předpokladu dvou od sebe odlišných způsobů bytí či světů

objektivní idealismus = ideje představují prvotní a pravé bytí nezávislé na člověku

racionalismus = ideje jsou poznatelné především rozumem

Nauka o idejích

svět pomíjivých věcí	svět věčných idejí
<ul style="list-style-type: none">• svět zdání• věci jsou proměnlivé a pomíjivé• smyslové poznání je neúplné a nespolehlivé• nedokonalé kopie idejí	<ul style="list-style-type: none">• skutečný svět• ideje jsou věčné a neměnné• svět lze poznat rozumem <p>(rozpomínám se na ideje, s nimiž nesmrtelná část duše byla před zrozením do tohoto světa v kontaktu a nahlížela je)</p> <ul style="list-style-type: none">• ideje – ideální formy všeho jsoucího

¹⁴⁰ Inspirace v: SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ*, s. 19 – 21.

¹⁴¹ Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps14/phil/web/platon.html>

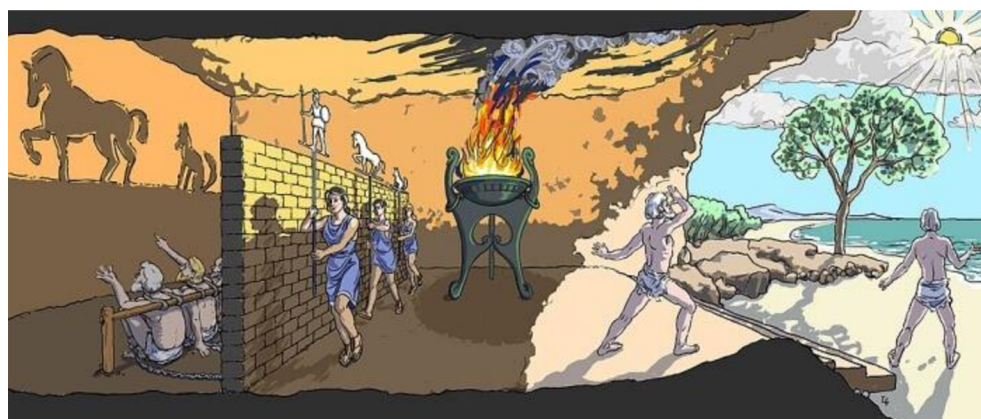
¹⁴² Dostupné z: <https://cs.puntomarinero.com/the-myth-of-platoand-39/>

Lidská duše

SLOŽKY DUŠE	ODPOVÍDAJÍCÍ CTNOSTI
ROZUM	MOUDROST
VŮLE	STATEČNOST
ŽÁDOSTIVOST	UMĚŘENOST

*Jestliže člověk žije v jednotě a harmonii těchto ctností, dosahuje nejvyšší ctnosti, a to **spravedlnosti**.*

Podobenství o jeskyni



Uvažujte o situaci, jakou Platón popisuje ve svém podobenství.

1) Jakou formou je text napsán?

2) Co podle vás symbolizuje jeskyně? Co nám chce Platón sdělit?

3) Koho podle vás představují vězni? Proč jsou spoutáni?

4) Co vězni vidí? Vidí věci tak, jak skutečně jsou?

5) Co by měli vězni udělat, aby si zajistili poznání pravdy? Chtějí pravdu vůbec poznat?

6.3.4 Argumentační mapa, návodné otázky

Tato argumentační mapa by měla pomoci žákům k porozumění Platónovu pojetí dvou světů, a také ke snadnější diskusi se spolužáky. Součástí ní jsou i otázky, podněcující k diskusi.

Argumentační mapa



Startující otázka:

- *Souhlasíte s Platónovými argumenty v Podobenství o jeskyni? Své odpovědi zdůvodněte.*

Otázky k diskusi:

- *Proč bychom podle Platóna neměli věřit smyslům? Klamou nás vždy?*
- *Dostali jste se někdy do situace, kdy vás vaše smysly zradily, tj. získaly jste kladné představy?*
- *Zkuste se vžít do role Platónova vězně, co vidí, co cítí? Chce poznat pravdu?*
- *Je naše poznání světa obdobné, jako je situace Platónových vězňů? Jinými slovy máme možnost poznat, zda poznáváme pravdu o jednotlivých věcech?*

6.4 Platón a jeho ideální stát

Vzdělávací oblast: Člověk a společnost

Vzdělávací obor: Občanský a společenskovední základ

Vzdělávací obsah: 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.
- Žák 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.

Učivo: Podstata filozofie, Filozofie v dějinách

Téma hodiny: Platónův ideální stát

Cíle hodiny:

- Žák dokáže vyjmenovat tři Platónovy složky duše, tři ctnosti s nimi spojené, tři společenské vrstvy ideálního státu.
- Žák dokáže vysvětlit, jak vzniká čtvrtá ctnost spravedlnosti.
- Žák dokáže vyjádřit vlastními slovy, co je to ideál a idea.
- Žák je schopen provést rozbor textu a zaznamenat informace do tabulky VCHD.
- Žák dokáže diskutovat na stanovené téma, týkající se Platónova pojetí ideálního státu, zaujmout své stanovisko a zdůvodnit jej.
- Žák dokáže spolupracovat se svými spolužáky, naslouchat jejich názorům a respektovat je.

Organizační forma: hromadné vyučování

Výukové metody:

- metoda názorně demonstrační
- metoda monologická
- metody kognitivní
- metoda praktická
- metoda diskusní

Didaktické prostředky: výklad (obrázek se dvěma muži), barevné lepící lístečky (dvě stejné barvy), kopie úryvků textů, barevné pastelky, tabulka (VDCH), silueta člověka vypracovaná, silueta člověka, diskusní otázky, myšlenková mapa

Časová dotace: 45 minut

Škola:

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

Místnost:

Struktura vyučovací hodiny

- Organizační část (4 minuty)
- Evokační část (8 minut)
- Uvědomění si významu (15 minut)
- Reflexní část (15 minut)
- Závěrečná část (3 minuty)

Před hodinou: Před začátkem vyučovací je nutné si předem (alespoň 30 minut) vytisknout zápis (výklad o Platónovi a tabulku VDCH) a siluety Platónova pojetí ideálního člověka a státu. Důležité je brát v potaz, že se žáci minulou hodinu seznámili s Platónovou filozofií, jedná se tedy o druhou vyučovací jednotku. Před hodinou (5 minut) je zapotřebí vytvořit ve třídě prostředí vhodné k diskusi. To znamená, že učitel spolu s žáky přizpůsobí zasedací pořádek židlí nejlépe do tvaru U či kruhu. Žáci by měli být v přímém kontaktu a vidět na sebe.

Organizační část: Učitel žáky přivítá, zkontroluje absenci a technickou podporu.

Evokace: Na začátku této fáze zobrazí učitel dva obrázky s dvěma muži (metoda názorně demonstrační) na tabuli. Nesdělí dětem, o jaké muže jde. Označí je pouze číslem 1 a 2. Každý z žáků dostane čtyři lepící papíry, dva růžové a dva oranžové. Růžová barva bude značit předložku PŘED a oranžová barva bude značit předložku PO. Nejprve si vezmou lístečky růžové, nalepí je do sešitu s datem a označí je číslem 1 a 2 podle zobrazených obrázků. Učitel se jich následně zeptá na to, jakou tito dva muži mají povahu, jací jsou, co mohou vykonávat za povolání. Jejich myšlenky a názory napíší na růžové lístečky. Poté učitel vyzve žáky ke klidu přednese výklad (metoda monologická). Na interaktivní tabuli udělá dva sloupce. Do jednoho sloupce napíše slovo DEMOKRACIE, do druhého DIKTATURA (předpokládá se, že formy vlády již znají). Společně s učitelem budou psát v bodech jednotlivé znaky těchto vládních forem. Jakmile budou hotovi, požádá je, aby si vzali oranžový lísteček, který nalepí pod růžový, označí je číslem 1 a 2 a napíší, co si o tomto muži myslí teď. Učitel se náhodným způsobem zeptá, jestli se jejich myšlenky a názory shodovaly nebo se v daném muži mýlili. Poté se svým výkladem vrátí k tématu z minulé hodiny a bude v něm pokračovat.

Uvědomění si významu: Žáci v této fázi budou pracovat samostatně. Učitel požádá dva žáky, aby rozdali papíry, které obsahují text a tabulku. Text (metoda kognitivní) poslouží jako zápis do sešitu. Každý z žáků si text samostatně přečte, vezme si dvě pastelky modrou a červenou. Modrou podtrhne to, čemu rozumí a červeně to, jakým informacím nerozumí. Často žáci mají tendenci, říkat, že rozumí všemu. Proto je dobré, aby během této činnosti učitel

vyzdvíhal náročnější či cizí slova z textu a doptával se žáků, jestli jim rozumí. V opačném případě pak podal vysvětlení. Žáci poté samostatně vypracují (metoda praktická) tabulku VDCH (předpokládá se, že již s tabulkou pracovali a vědí jak na ni). Po vypracování bude každému žákovi bude rozdána silueta, kterou si nalepí na konci hodiny do sešitu. Tento obrázek jim napomůže k objasnění Platónova pojetí ideálního státu.

Reflexe: V této části učitel zobrazí na tabuli siluetu, která znázorňuje Platónova ideálního člověka a stát. Požádá žáky, aby si vzali židli, svůj sešit a udělali kruh co nejbližší před interaktivní tabulí. Ve vytvořeném kruhu bude probíhat diskuse (metoda diskusní), kterou zahájí učitel předem připravenými otázkami. Učitel opět působí jako neutrální osoba a moderátor, sleduje průběh, hlídá dodržování zásad a směřuje diskusi k danému cíli, to znamená, k porozumění Platónovy teorie ideálního státu. Všechny poznatky zapisuje učitel na interaktivní tabuli. V poslední fázi vytvoří společně s žáky, na interaktivní tabuli myšlenkovou mapu na všechno, co se během těchto dvou hodin dozvěděli a naučili. Tato myšlenková mapa poslouží jako celkové shrnutí učiva. V neposlední řadě poprosí, aby si nalepili vše, co během hodiny obdrželi (zápis, tabulka vdch, silueta Platónova pojetí ideálního státu).

Závěrečná část: V této fázi vyzve učitel žáky, aby si sešity překontrolovali a odevzdali je. Komu něco chybí nebo něco nesplnil, musí sešit přinést do zítřka. Poté žákům řekne, co je bude čekat příští hodinu, popřeje hezký den a rozloučí se.

6.5 Didaktické prostředky k Platónovu ideálním státu

Součástí této kapitoly jsou všechny didaktické prostředky k modelového hodině Platónova pojetí ideálního státu.

6.5.1 Obrázek se dvěma muži

Prvním didaktickým prostředkem je výklad, který poslouží jako inspirace pro učitele v evokační části hodiny. Obrázky¹⁴³ Tomáše Garrigue Masaryka a Adolfa Hitlera mohou učitele vytisknout nebo zobrazit na interaktivní tabuli. Výkladem jsem se inspirovala v knize od Jaromíra Schöna – *Občanský a společenskovední základ – filozofie*.¹⁴⁴



Výklad:

Každý z těchto dvou mužů ještě v této době nevěděli, že ovlivní životy stovky lidí, ať už dobrým způsobem nebo tím špatným.

Každý z nich měl určitou **ideu**, což znamená v češtině myšlenku či nápad, ze které udělali svůj **ideál**, což znamená dokonalý vzor něčeho.

Člověk napravo, Tomáš Garrigue Masaryk, náš první československý prezident, přišel se smělou myšlenkou na založení samostatného státu. Jeho základní ideou byla láska k bližnímu svému, humanita, pravé lidství. A díky takovým idejím se státy udržují.

Jeho ideální forma vlády byla demokracie, kterou stavěl na lásce a spravedlnosti.

Člověk nalevo, Adolf Hitler, německý nacistický diktátor a kancléř. Jeho politika byla založena na strachu a vydírání.

Jeho ideální forma vlády byla diktatura, kterou stavěl na moci jedné strany.

¹⁴³ Dostupné z: https://www.lifecz/galerie/joseph-goebbels_73114.html,

Dostupné z: <https://www.novinky.cz/historie/>

¹⁴⁴ SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ*, s. 19–21.

DEMOKRACIE	DIKTATURA
------------	-----------

Vzpomeňme si na Platóna, jak nevěřil svým smyslům. Na první pohled se nám mohlo zdát, že povaha mužů je úplně jiná. Až po mém výkladu jste zjistili, jakou povahu muži mají a jaké myšlenky a formy vlády uznávali.

I Platón, v době před naším letopočtem, se zajímal o ideální vizi státu. Východiskem bylo jeho pojetí duše, o kterém jsme se zmínili již minulou hodinu, a na základě něhož, rozdělil obyvatele státu do třech společenských skupin. Platónův ideální stát bude hlavní téma dnešní hodiny. Skrývají se v něm totiž prvky demokratičnosti, zároveň však představuje formu totalitního a autoritářského státu. Pojďme se společně přesvědčit o tom, jaký je jeho model.

Pozn:

- *Nezapomenou zmínit pojem eugenika (geneticky i sociologicky podložené snahy o biologické i sociální zušlechtění lidstva a zlepšení jeho genofondu).*
- *Připomenout žákům, že idea znamená pro Platóna něco jiného (viz pracovní list z minulé hodiny).*

6.5.2 Kopie úryvků textu (zápis), tabulka VDCH

Tento didaktický prostředek poslouží žákům jako forma zápisu, kterou si společně s vypracovanou tabulkou nalepí žáci do sešitu. Jedná se o definici Platónova pojetí ideálního státu. Najdeme ji v knize od Josteina Gaardera – *Sofiin svět*.¹⁴⁵ Následně tento příspěvek obsahuje i Platónovo pojetí demokracie, kterou vnímá jako nevhodnou formu vlády. Ve svém díle *Ústava*¹⁴⁶ se jí věnuje pouze okrajově. Pro žáky je však jeho pojetí demokracie důležité zmínit, ač třeba jen ústní formou, poněvadž nejsou jeho demokratické aspekty slučitelné s těmi, které si v dnešní době ceníme.

Stát filosofů

Platón ve svém dialogu popisuje svůj „ideální stát“, tedy pomyslný vzorový stát, kterému říkáme utopický. Zhruba řečeno se Platón domnívá, že stát by měli řídit filozofové.

Podle Platóna je lidské tělo rozděleno do tří částí, hlavy, hrudi a břicha. Každé z těchto částí odpovídá i některá duševní vlastnost. K hlavě patří rozum, k hrudi vůle a k břichu touha nebo žádostivost. Ke každé z těchto vlastností patří ctnost, která představuje ideál, který je potřeba vzhledem k dané části duše kultivovat. Rozum míří k moudrosti, vůle k odvaze a vášeň je třeba krotit, aby člověk prokázala uměřenost, jež ho uschopňuje k tomu, aby chápal měřítka a mohl podle nich žít. Teprve když všechny tři části člověka fungují společně jako jeden celek, vznikne harmonický a správně utvořený člověk.

Platón si představuje stát, jenž je budován na stejném principu jako člověk – s naprosto totožným rozdělením do tří částí. Stejně jako zdravý a harmonický člověk je vyrovnaný a střídavý je „spravedlivý“ stát charakterizován tím, že každý jeho člen zná své místo v celku. Spravedlnost jako čtvrtá ctnost se tedy pojí s dobře fungujícím státem. Jako všechny Platónovy názory i jeho filozofie státu je založena na racionalismu. Pro dobrý stát je rozhodující, zda je řízen za pomoci rozumu. Jako hlava musí ovládat tělo, společnost musí řídit filozofové.

Platónův ideální stát připomíná starý indický systém kast, kde každý obyvatel má svou speciální funkci pro blaho celku. Člověk jako jedinec je nesoběstačný a musí se sdružovat do společenství. Každý člověk zaujímá určité místo a plní určitou úlohu, lidé si nejsou rovni ve svých schopnostech, každý má dělat to, co mu přirozeně náleží. Dnes bychom jej charakterizovali možná jako totalitní. Ale stojí za povšimnutí, že Platón se domníval, že ženy mohou patřit mezi vládcy jako muži. Vládcí přece řídit stát silou svého rozumu a Platón byl

¹⁴⁵ GAARDER, J. *Sofiin svět: román o dějinách filosofie*, s. 99 – 100.

¹⁴⁶ PLATÓN. *Ústava*, s. 388 - 389

toho názoru, že ženy mají stejný rozum jako muži, pokud se jim dostane vzdělání a uvolní se z domácích povinností a starostí o děti. Platón chtěl vládcům a vojákům odebrat rodiny a soukromý majetek. V jeho ideálním státě je vzdělání dětí tak důležité, že není možné ho ponechat na jednotlivci. Za výchovu dětí musí převzít odpovědnost stát.

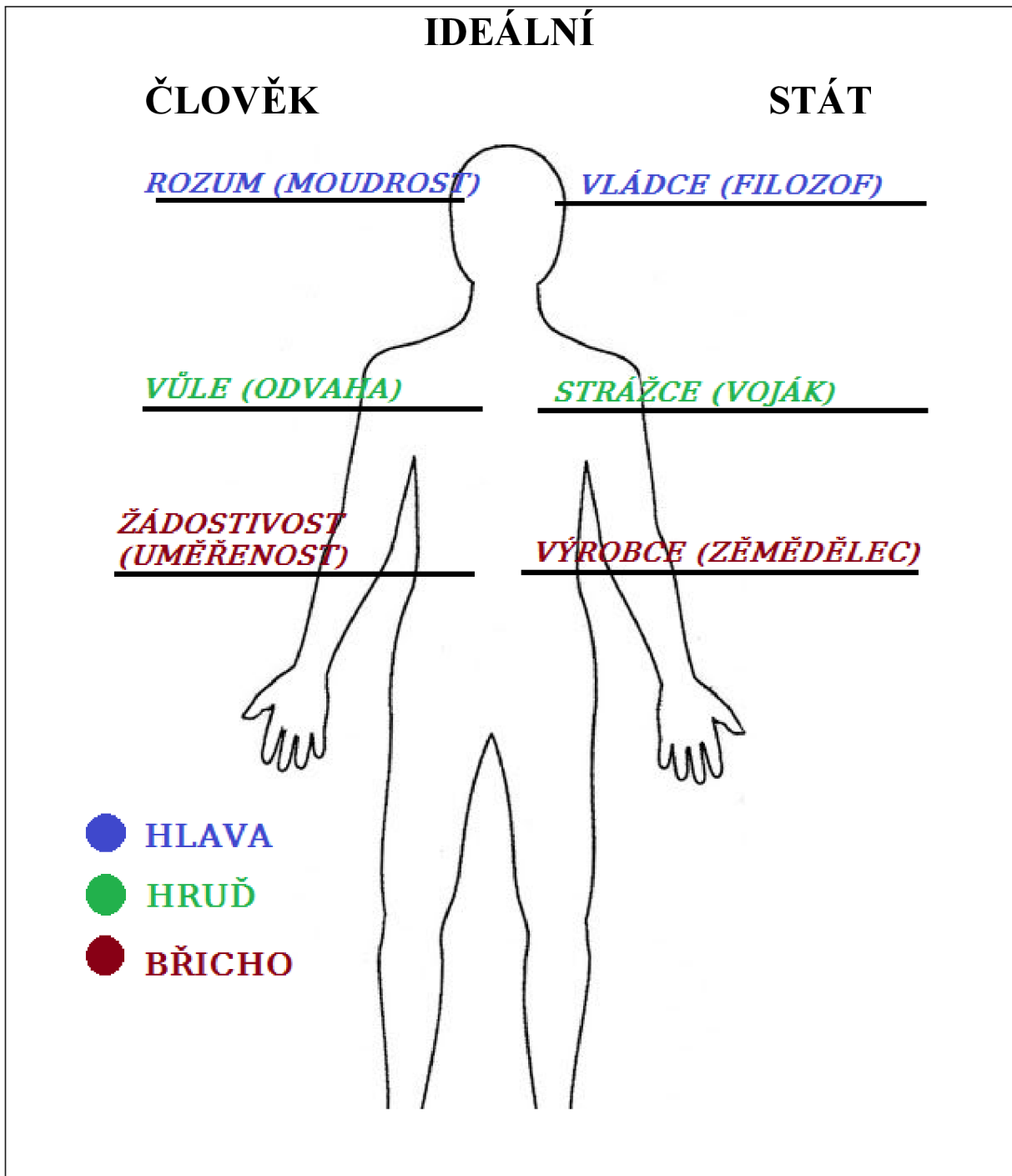
Platónovo pojetí demokracie

Platón o demokracii tvrdí, že je založena na svobodě a volnosti, což by mohlo vést k různým nepříjemnostem. I když v jeho modelu tkví prvky demokratičnosti v tom, že nejlepší jedinci jsou vybíráni ze všech, bez ohledu na jejich původ. K demokracii se však staví negativně, ta se mu jeví jako princip, kdy každý jednatel může činit to, co se mu zlíbí, každému člověk jde zkrátka jen o své záležitosti, nikoliv o dobro celku. Všechny Platónem zmíněné aspekty jsou v rozporu s jeho ideálním modelem státu, kde se bere ohled na celek. V neposlední řadě tvrdí, že z demokracie vzniká tyranida.

VÍM	DOZVĚDĚL JSEM SE	CHCI SE DOZVĚDĚT

6.5.3 Silueta člověka – Platonův ideální stát a člověk

Tato silueta poslouží pro lepší porozumění Platónova pojetí ideálního státu.



6.5.4 Diskusní otázky

V následující tabulce jsou představeny jednotlivé otázky, podněcující žáky k diskusi.

Startující otázka:

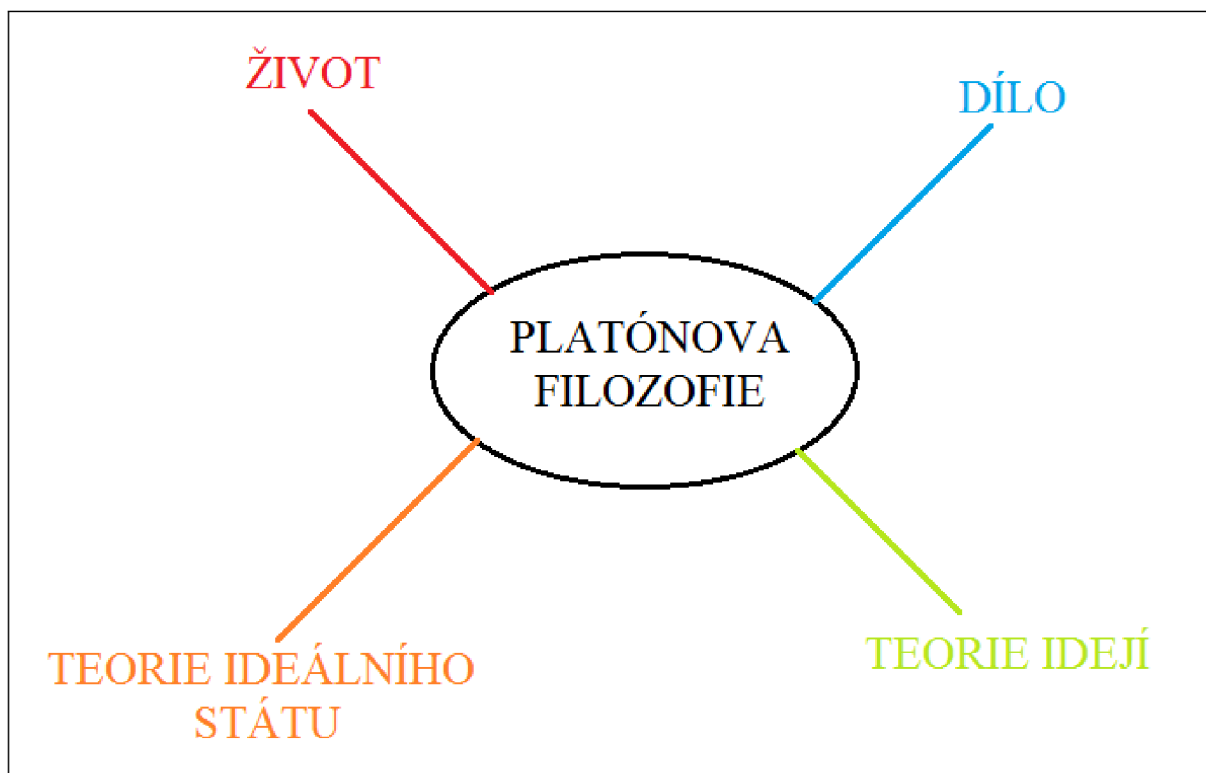
- *Souhlasíte s Platónovou teorií ideálního státu? Své odpovědi zdůvodněte.*

Otázky k diskusi:

- *Jakým způsobem si vy představujete ideální rozvrstvení občanů? Jak byste mezi nimi udrželi soulad a rovnováhu? Jak zajistit spravedlnost v celé obci?*
- *Jak by měla podle vás vypadat ideální forma vlády? Jaká by měla být role občana v rámci této vlády?*
- *Jaké jsou výhody/nevýhody demokracie vůči Platónově modelu ideálního státu?*
- *Jak by se na Platónův model díval T. G. Masaryk a Adolf Hitler?*
- *Zdá se vám spravedlivé, že jsou lidi předurčení k 1. vrstvě obyvatel?*

6.5.5 Myšlenková mapa (návrh)

Myšlenková mapa poslouží jako shrnutí celého učiva.



Závěr

Cílem diplomové práce bylo představit možné způsoby a zásady vedení diskuse na filozofická témata, a to prostřednictvím zpracování dvou kompletních příprav modelových hodin. Zároveň toto zpracování obsahuje i další aktivizační metody a je zaměřeno především na rozvoj kritického myšlení a argumentačních dovedností. Teoretická část práce vychází ze studia primární a sekundární literatury, přičemž důležité bylo poukázat na diskusi jako jednu z mnoha aktivizačních metod. V první řadě byly zmíněny různé autorské specifikace pojmu filozofie, filozofické disciplíny a vztah filozofie a vědy. Ukázalo se, že bez poznání těchto základních filozofických problémů by nebylo možné diskusi s filozofickou tematikou realizovat. Vést diskusi, diskutovat a smysluplně argumentovat znamená i schopnost kriticky myslet. Proto bylo důležité se pozastavit nejen nad samotným pojmem, ale i procesem učení se a jeho místem v pedagogickém prostředí. Diskuse jako jedna z aktivizačních metod má i své zásady. Ukázalo se, že je nutné, aby se každý z účastníků s těmito zásadami seznámil. Pokud tak učiní, je o krok blíže k realizaci smysluplné diskuse. V poslední části teoretické práce byla představena současná výuka filozofie, jednotlivé filozofické kompetence a metody, vhodné pro tuto výuku. Ukázalo se, že je důležité upřednostnit formativní stránku výuky před tou tradiční, informativní. Takto postavená výuka předpokládá rozvoj kritického myšlení, argumentační schopnosti, umění analyzovat text a v případě této práce hlavně diskusi.

Cílem praktické části bylo představit a navrhnout dvě kompletní přípravy modelových hodin postavených na diskusi s filozofickou tematikou. Byly sice primárně zaměřeny na rozvoj dovednosti diskutovat, současně ale podporují kritické myšlení, argumentační schopnosti a umění analyzovat text. Návrhy hodin vychází z třífázového modelu E-U-R, opírajícího se o diskusi a jiné metody ji podporující. Žáci se tak snadno zapojí do vyučovacího procesu a do diskuse. Diskusní téma bylo směřováno k jednomu z nejvýznamnějších filozofů vůbec a výběr vycházel z jeho důležitosti pro výuku ve čtvrtém ročníku vyššího gymnázia. Předložené návrhy hodin ukazují jednu z možných cest, vedoucí k poznání a pochopení Platónovy filozofie jinak než strohým prezentováním dat a výčtem děl ústy učitele. Ten v tomto případě opouští svou roli hlavního aktéra a staví se do role pozorovatele a posluchače, který žáky pouze směřuje k vytyčenému cíli. A právě to je dle mého názoru v hodinách filozofie důležité. Hlavní přínos těchto dvou modelových hodin spočívá v motivační ukázce toho, jak lze realizovat diskusi ve výuce filozofie, jež by mohla inspirovat současné i budoucí učitele filozofie.

Seznam literatury

1. ANZENBACHER, A. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25414-4.
2. BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
3. BECK, G. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-2.
4. BENYOVSZKY, L. *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-040-6.
5. BLECHA, I. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995. ISBN 80-7182-014-8.
6. BLECHA, I. *Filosofie*. 3., opr. a rozš. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-069-5.
7. BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
8. BUCKINGHAM, W. *Knih filozofie*. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3912-5.
9. ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
10. FERRY, L. *Rozumět životu: uvedení do filozofie (nejen) pro mladou generaci*. Praha: Rybka, 2008. ISBN 978-80-87067-86-4.
11. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
12. GAARDER, J. *Sofiin svět: román o dějinách filozofie*. 4. vyd. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01036-4.
13. GRECMANOVÁ, H., E. URBANOVSKÁ a P. NOVOTNÝ. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
14. HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: www.scio.cz, 2006. ISBN 80-86910-53-9.
15. JASPERS, K. *Úvod do filozofie: dvanáct rozhlasových přednášek*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-05-4.
16. KALHOUS, Z. a O. OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
17. KOTRBA, T. a L. LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

18. KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
19. LIESSMANN, K. P. a G. ZENATY. *O myšlení: úvod do filosofie*. Olomouc: Votobia, 1994. ISBN 80-85619-94-6.
20. MACKŮ, R. *Instantní, nebo skutečné řešení problému?* Zlín: Verbum, 2015. ISBN 978-80-87500-74-3.
21. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
22. NOVOTNÝ, Z. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-7182-179-9.
23. OBST, O. *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0555-5.
24. PICHA, M. a D. PICHOVÁ. *100 myšlenkových experimentů ve filozofii*. Praha: Dybbuk, 2013. ISBN 978-80-7438-096-9.
25. PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6730-1.
26. PLATÓN. *Ústava*. 2. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-28-3.
27. ROYAL, B. *Principy kritického myšlení*. Praha: Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
28. SCHÖN, J. *Filozofie (nejen) pro gymnázia*. 2. vyd. Brno: Tribun EU, 2017. ISBN 978-80-263-1165-2.
29. SCHÖN, J. *Občanský a společenskovední základ*. 2. vyd. Prostějov: Computer Media, 2019. ISBN 978-80-7402-382-8.
30. SORVATZIOTI, D. The socratic method of teaching in a multidisciplinary educational setting. *International Journal of Arts & Sciences*. 2012, roč. 5, č. 5, s. 61–71. ISSN 1944-6934.
31. STEELOVÁ, J. L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka IV, Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
32. STEELOVÁ, J. L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Co je kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 1997.
33. STEELOVÁ, J. L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
34. STEELOVÁ, J. L. et al. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
35. ŠVANDOVÁ, B. a M. JELÍNEK. *Argumentace a umění komunikovat*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2186-1.

Elektronické zdroje

1. BEZ FAULU. Název článku/nadpis. *Bezfaulu.cz* [online]. © 2019 [cit. 2022-05-13]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/> - nutno konkretizovat
2. BRÁZDOVÁ, Z. *Efektivní řízení diskusí seminář pro manažery a zaměstnance*. [online]. Praha: Advers Consulting, 2019 [cit. 2022-04-08]. Dostupné: https://www.svkk1.cz/upload/pro_knihovny/moderovani_vedeni_diskuze.pdf
3. HEJDUK, T. Idea university na střední škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, roč. 3, s. 339–346 [cit. 2022-02-19]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=715&lang=cs>
4. KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? *Kritické listy* [online]. 2000, roč. 1, č. 1–2, s. 8–9 [cit. 2022-02-19]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf
5. KOLEŇÁKOVÁ, R. Š., S. BORISOVÁ a L. ŠUTOVCOVÁ. Activational Teaching Methods as a Tool for Development of Critical Thinking. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research* [online]. 2020, roč. 10, č. 2, s. 181–187 [cit. 2022-02-10]. ISSN 2464-6733. Dostupné z: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/1002/papers/A_kolena_kova.pdf
6. KRITICKÉ MYŠLENÍ. O programu. *Kritickemysleni.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>
7. PECHÁČKOVÁ, I. Lipmanova filosofie pro děti. In: *P4c.cz* [online]. 2020, s. 2 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: http://www.p4c.cz/repository/lipmanova-filosofie-pro-deti_4c826993a0f15.pdf
8. PRACHÁROVÁ, I. From fröbel's theory of education to constructivist teaching in context of primary education. *International Journal of New Economics and Social Sciences*. 2020, roč. 12, č. 2, s. 143–152. DOI: 10.5604/01.3001.0014.6888
9. ŠEBEŠOVÁ, P. (Ed.). *Proč a jak učit filosofii na středních školách: Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2017 [cit. 2022-02-19]. ISBN 978-80-7308-733-3. Dostupné z: https://issuu.com/ffukpress/docs/proc_a_jak_u_cit_filosofii_nahled

Anotace

Jméno a příjmení:	Marcela Jedináková
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Číhalová, Ph.D
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Způsoby a zásady vedení diskuse s žáky na filozofickou tematiku
Název závěrečné práce v angličtině:	<i>Ways and principles of leading a discussion with students on a philosophical topic</i>
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce <i>Způsoby a zásady vedení diskuse s žáky na filozofickou tematiku</i> si klade za cíl představit cestu možností, jak oživit výuku filozofie na středních školách prostřednictvím realizace diskuse, a to na základě různých jejích variant. V teoretické části jsou uvedeny autorské specifikace pojmu filozofie a pojmu kritického myšlení. Dále je zpracována diskuse, její místo v pedagogickém prostředí a zásady, kterých se všichni účastníci diskuse musí držet. V neposlední řadě je vypracován náhled do didaktiky filozofie a výběr možných metod, vhodných pro tuto výuku. Hlavním cílem praktické části je vytvořit dvě kompletní přípravy modelových hodin, ve kterých je realizována diskuse s filozofickou tematikou. Zároveň jsou v nich obsaženy i jiné aktivity opírající se zejména o práci s primárními texty, analýzy textu a schopnosti reflexe vlastního myšlení.
Klíčová slova	Filozofie, kritické myšlení, diskuse, zásady diskuse, argument, didaktika filosofie
Anotace závěrečné práce v angličtině.	The diploma thesis <i>Ways and principles of leading a discussion with students on a philosophical topic</i> aimed to present a way to revive the teaching of philosophy in secondary schools through the implementation of the discussion, based on different variants.

	<p>The theoretical part presents the author's specifications of the concept of philosophy and the concept of critical thinking. Furthermore, the discussion, its place in the pedagogical environment and the principles that all participants in the discussion must adhere to are elaborated. Last but not least, an insight into the didactics of philosophy and a selection of possible methods suitable for this teaching is provided. The main goal of the practical part is to create two complete plans of model lessons, in which a discussion with a philosophical topic is realised. At the same time, they also include other activities based mainly on working with primary texts, text analysis and the ability to reflect on one's own thinking.</p>
Klíčová slova v angličtině	Philosophy, critical thinking, discussion, principles of discussion, argument, didactics of philosophy
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce	79
Jazyk práce	český