

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD

Diplomová práce

Lubomír Vojtěch Baar

Filosofie na gymnáziích

– náhled didaktiky filosofie očima učitelů

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracoval samostatně, a použil při tom jen uvedené prameny a literaturu. Tato práce nebyla využita jako závěrečná práce k získání jiného druhu vysokoškolské kvalifikace.

V Olomouci dne 22. 4. 2021

Lubomír Vojtěch Baar

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval nejprve své vedoucí práce, Mgr. Vandě Vaníčkové, Ph. D. Svými připomínkami, radami a podněty se velkou měrou zasloužila o to, že byla práce vůbec vznikla, a jsem za její setrvalou podporu nesmírně vděčný.

Děkuji také svému partnerovi za to, že při mně během celého magisterského studia pevně stál.

Mé poděkování patří také Terezii Forbelské, Janě Karáskové a Radaně Koudelíkové za možnost společně řešit problémy, na které jsem narazil během sepisování práce a za jejich neutuchající podporu. Děkuji také svým dalším blízkým přátelům a rodině, zejména mé neteři Julii a synovci Jonášovi.

V neposlední řadě si dovoluji poděkovat také respondentům, kteří se rozhodli podělit o své zkušenosti z praxe – díky nim má tato práce praktickou část, za což upřímně děkuji.

Obsah

Obsah	4
Úvod.....	6
Cíl práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Filosofie na gymnáziích?	10
1.1 Filosofie a klíčové kompetence určené RVP G	13
1.2 Průřezová témata a výuka filosofie	16
1.3 Účel filosofie na středních školách	18
2 České koncepce didaktiky filosofie	20
2.1 Konceptně orientovaná díla ve Filosofickém časopise	20
2.2 Příspěvek k oborovým didaktikám – Didaktika společenských věd.....	22
2.3 Historický vývoj.....	23
3 Zahraniční koncepce výuky filosofie.....	29
3.1 Ekkehard Martens	29
3.2 Anita Rösch.....	31
3.3 Markus Tiedemann.....	35
3.3.1 Kritika kompetenčně laděných koncepcí.....	37
3.4 Wulff Rehfus	38
3.5 Francouzská didaktika filosofie – dědictví Jacquese Derridy	38
3.5.1 Tradiční proud francouzských didaktiků filosofie.....	39
3.5.2 Michel Tozzi	40
3.6 Britská a americká koncepce didaktiky filosofie	42
4 Závěrečné shrnutí teoretické části diplomové práce.....	46
4.1 Tuzemské koncepce	46
4.2 Zahraniční koncepce	47

PRAKTICKÁ ČÁST	50
5 Cíle výzkumu.....	51
5.1 Složení a metoda výběru výzkumného vzorku	52
5.2 Limitace a průběh výzkumu, výzkumná metoda	52
6 Výsledky výzkumného šetření.....	54
6.1 Ideová oblast	55
6.2 Metodická oblast	58
6.3 Kurikulární oblast.....	60
7 Shrnutí a diskuze.....	64
Závěr	70
Seznam zkratk	72
Seznam literatury	73
Tuzemské zdroje (tištěné i online).....	73
Cizojazyčné zdroje (tištěné i online)	78
ANOTACE	81

Úvod

Předložená diplomová práce je zasvěcena problematice didaktiky filosofie. Jejím hlavním poselstvím je zmapování teoretických konstrukcí, které si daly za cíl zformovat ucelený systém výuky filosofie, a je okořeněna zkušenostmi několika málo pedagogů, kteří filosofii dnes a denně vyučují na gymnáziích a jiných středních školách.

Účel této práce leží zejména v představení a minimálním zhodnocení práce autorů koncepcí didaktiky filosofie a ve vyhledání průniku s platným Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia (dále RVP G). V práci se zaměřujeme také na představení českého pole didaktiky společenských věd a didaktiky filosofie, přestože se jedná o oblast, které se v české kotlině nevěnujeme dostatečně.

Motivací pro sepsání této práce bylo několik, vybíráme zejména přednášky prof. Anny Hogenové, české filosofky a fenomenoložky. Autoři této práce v nich objevili touhu se ve filosofii více vzdělat, prozkoumat hlouběji její zákoutí a odhodlání ji v budoucnu dobře předávat dalším.

V jednom z rozhovorů říká profesorka Hogenová: *„Učit filosofii znamená probouzet něco, co v sobě student nosí. Učit filosofii znamená dostat studenty do bytostného tázání. Učit filosofii znamená vytvořit ve třídě napětí – a studenti se pak začnou ptát.“*¹

Ve této diplomové práci bychom se chtěli zaměřit na vytvoření těch nejlepších podmínek pro to, aby se studenti začali ptát a pít se po odpovědích. Je i naším přáním, abychom se skrze diplomovou práci lépe připravili na svou budoucí profesi. Jak uvádí profesorka Hogenová: *„Učitel musí v dětech vzbudit privaci – nedostatek, chybění. Pokud to u studentů nevzbudí, budou se učit filosofii jako historii. Učitel tak otevírá privaci nejen u studentů, ale i u sebe samého.“*²

Dovolíme si také vztáhnout slova Karla Jaspersa na učitelskou profesi: *„Kdyby filosof myšlenkově nekonal, nebyl by tím, co je smyslem jeho myšlení: Být průkopníkem cesty pro lidi, učitelem toho, co je člověk, jaké postavení zaujímá ve vesmíru, čeho*

¹ Štěstí netrvá hodiny, jsou to jen blesky – Anna Hogenová. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=6vk6wsLAYKU&ab_channel=PetrHork%C3%BD.

² tamtéž.

*je schopen a čím může být.*³ Tato slova evokují skutečnou důležitost výuky filosofie – učit to, co znamená být člověkem.

Tolik k motivačnímu úvodu.

Práce je standardně členěna na teoretickou a praktickou část, v teoretické části budou představeny základní termíny, s nimiž se v práci bude operovat, dále bude navržen a obhájen účel gymnaziální výuky filosofie a odůvodnění jejího zařazení v RVP G. S oporou v odborné literatuře se tento účel pokusíme vystihnout co nejuvěřitelněji a co nejfunkčněji.

Nabídneme také krátký přehled vývoje didaktiky v českých zemích 20. století, a stručně představíme zahraniční koncepce didaktiky filosofie s výrazným zaměřením na německé modely, nakolik se jedná o jedny z nejvíce propracovaných a našemu systému nejbližších konceptů.

Vedle německých koncepcí bude věnován prostor také francouzským a angloamerickým pojetím, ovšem v míře daleko kratší, tak aby práce zůstala věrna své popisné a více méně přehledové podstatě.

Závěr teoretické části, v němž bude podáno shrnutí a minimalistické zhodnocení představených systémů výuky filosofie, se tak stane de facto úvodem části praktické, v níž se o své zkušenosti podělí několik středoškolských učitelů.

Kvalitativní výzkum nabídnutý v praktické části bude uveden přesně vytyčenými cíli výzkumu a okomentováním zvolené metodologie a limitací výzkumu. Výzkum samotný pak vyústí ve shrnutí a diskuzi, v nichž budou (snad) ještě lépe čitelná východiska této práce, která si za cíl klade zejména probuzení většího zájmu o didaktiku filosofie coby odvětví, na nějž by měl být brán daleko větší zřetel než doposud.

³ JASPERS, Karl. *Atomová bomba a budoucnost lidstva: politické vědomí v naší době*, s. 519

Cíl práce

„*Filosof je milovníkem moudrosti, lépe řečeno – pravdy.*“⁴ Filosofie do vzdělání člověka zasahovala již v době antického Řecka, počínaje Sokratovými diskusemi, při nichž uplatňoval svou *maieutiké techné*⁵, tzv. porodnickou metodu. Odtud pokračovala tradice dál, ať už založením Platónské Akademie či Aristotelova Lykeionu⁶, nicméně zachycovat další dějiny filosofie by se ale vzdálilo účelu této práce.

Jaký je však účel práce a její hlavní cíl? Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, cílem je **zmapování teoretických koncepcí didaktiky filosofie a její výuky na středních školách, načrtnutí průniku mezi popsányými koncepcemi a stávajícími kurikulárními dokumenty. Součástí této práce je i praktická část, jež bude mít své cíle vymezeny v 5. kapitole.**

Naplnění těchto cílů bude zhodnoceno v závěru práce, naplnění cílů praktické části poskytne diskuse nad výsledky provedeného výzkumu.

⁴ VOLTAIRE a H. I. WOOLF. The Philosophical Dictionary, heslo *Philosopher*

⁵ Metoda, při níž filosof klade žákovi otázky, kterými jej přivádí ke správné odpovědi, místo toho, aby mu odpověď přímo řekl. Tradice hovoří o tom, že Sokratova matka byla porodní bába, proto označení „porodu“ myšlenky.

⁶ Z tohoto slova vychází i dnešní označení – lyceum. Originální řecký název vychází z umístění školy u chrámu Apollóna Lykejského.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Filosofie na gymnáziích?

České kurikulární dokumenty pokrývají vyučování filosofie zejména na středních školách. Jak je z názvu práce patrné, hlavní zájem bude věnován gymnáziím.

Gymnaziální výuka filosofie je ve vzdělávací soustavě České republiky zakotvena v RVP G. Dokument vydaný kolektivem autorů v roce 2007 je závazným dokumentem, určujícím rámec a hlavní záměry gymnaziální výuky. Po dvouletém přechodném období byla gymnázia povinna nejpozději od 1. 9. 2009 zahájit výuku dle školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) poplatných RVP G.⁷

V říjnu roku 2020 byla navíc vydána Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále S2030+), jejímž obecným úkolem je udat hlavní priority vzdělávací politiky ČR. Pro střední školství vyplývá ze S2030+ jen málo konkrétních změn, většina navržených změn se týká obecných přístupů, které ještě čekají na detailnější rozpracování. S2030+ již indukovala vytvoření inovovaných Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), prozatím však nedošlo k výrazným změnám RVP pro střední školství a tedy ani k revizi RVP G.

V platném RVP G je filosofie součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; část Úvod do filosofie a religionistiky. Tradičním školním předmětem, v jehož rámci je filosofie vyučována, jsou základy společenských věd (dále ZSV). Závazné učivo stanovené RVP G je:

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

Úroveň zvládnutí jakéhokoli vzdělávacího obsahu každého ze vzdělávacích oborů stanovují tzv. očekávané výstupy. Jedná se o stěžejní část RVP a jsou vymezeny jako „ověřitelné, prakticky zaměřené; mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě;

⁷ TUPÝ, Jan. *Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceúrovňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP: podkladová studie.*

vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout a jsou stanoveny závazně.“⁸

Učivo Úvodu do filosofie a religionistiky uvedené výše vede k těmto očekávaným výstupům:

Žák:

- **objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka**
- **rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení**
- **eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci**
- **zhodnotí význam vědeckého poznání, techniky a nových technologií pro praktický život i možná rizika jejich zneužití**
- **posuzuje lidské jednání z hlediska etických norem a svědomí jednotlivce, objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem**
- **rozlišuje významné náboženské systémy, identifikuje projevy náboženské a jiné nesnášenlivosti a rozezná projevy sektářského myšlení⁹**

V tomto výčtu jsou zvýrazněny výstupy přímo související s výukou filosofie. Jak z očekávaných výstupů vyplývá, filosofie je zde nerozlučně spojena s etikou.

Navržené výstupy a učivo s nimi spojené svádí k tomu, abychom pojetí filosofie v RVP G vnímali jako historické, nikoli systematické. Vzhledem k důležitosti těchto dvou přístupů je objasněme hned na tomto místě:

- Jako koncepci historickou (chronologickou) označujeme vyučování filosofie v chronologickém vztahu, postupně, s historickou posloupností.

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, podle s. 97

⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, podle s. 38–42.

- Systematické pojetí výuky filosofie je charakterizováno uspořádáním filosofů a filosofických směrů podle společného principu.^{10, 11}

Znění očekávaných výstupů naznačuje, že jsou žáci povinni rozlišit různé filosofické směry v jednotlivých etapách vývoje filosofického myšlení. Označení *etapy vývoje filosofického myšlení* nutně implikuje názor, že se filosofické myšlení neustále vyvíjí. S tím nelze jednoznačně souhlasit – není možné odsoudit Aristotelovy myšlenky jako zcela zastaralé s odůvodněním, že byly vyřčeny již před dvěma tisíci let. Nevyvívá se kvalita filosofického myšlení, jen přichází další a další náhledy jednoho světa (či mnohých horších či lepších světů, jak by podotkli Schopenhauer a Leibniz) od dalších a dalších filosofů. Ostatně, jak říká Hegel: „*Dějiny filosofie nám zobrazují galerii vzácných duchů, galerii hrdinů hloubajícího rozumu. (...) Na první pohled se zdá, že tyto činy myšlení patří historii, minulosti, že jsou vně naší skutečnosti. Minulost je však jen jednou stránkou, nepomíjivost lidské pospolitosti je spjata s tím, že jsme historicky. To, čím jsme, nevzniklo jen přítomností.*“¹²

Je důležité podotknout, že dle učiva vytyčeného RVP G by měly ve výuce filosofie být dva hlavní bloky:

- Obecné pojednání o filosofii, vztah filosofie a vědy, mýtu apod.
- Historie filosofie

Přivedení studentů k setkání s filosofií ústí v ideálním případě k tomu, aby se naučili i správně argumentovat, drželi se v diskusi základních etických principů, dokázali zaujmout postoj k jednání druhých či objasnit podstatu filosofického tázání. K tomu je jim nabídnut obecný vhled do problematiky filosofie, její rozdělení na metafyziku, gnoseologii, etiku atp., doprovázený historickým přehledem filosofů a filosofických směrů.

Z uvedeného nutně vyplývá, že výuka argumentace, základních etických principů a schopnost posoudit lidské jednání dle určitých měřítek je sice implicitně vyžadována,

¹⁰ BRUGGER, Walter a Ladislav BENYOVSZKY. *Filosofický slovník*, heslo: Systém

¹¹ Dovolíme si přidat reálný příklad. Historický přístup k výuce filosofie bude znamenat probrání celé Aristotelovy filosofie po Platónovi a před aristotelskými filosofickými školami. Systematický přístup bude probírat Aristotela v rámci gnoseologie, poté odděleně Aristotelovu metafyziku a případně oddělí i učivo o Aristotelově etice.

¹² HEGEL, G. W. F. *Úvod k dějinám filosofie*, s. 23

ale v RVP G není explicitně stanovena. Zde se otevírá prostor pro přístup učitele, pro osobité vyučování filosofie.

1.1 Filosofie a klíčové kompetence určené RVP G

Klíčové kompetence definuje RVP G takto: „*klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“¹³

V RVP G je zdůrazněn jejich doplňující se charakter, a jen kvůli snazšímu pochopení jsou kompetence probrány samostatně. Jedná se o kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanskou
- k podnikavosti

Klíčové kompetence představují celek šesti cílových oblastí, v nichž by měli být gymnaziální studenti vzdělání a s nimi seznámeni. Postup, jaký k dosažení klíčových kompetencí zvolit, není závazně stanoven, jsou představeny pouze očekávané výstupy pro jednotlivé kompetence.

Předně je dobré uvést uvažovanou strukturu nabývání klíčových kompetencí tak, jak je doporučen autory publikace Klíčové kompetence na gymnáziu (příručka vyšla jako podpůrný materiál pro učitele gymnázia).

Na počátku veškerého pedagogického snažení stojí očekávaný výstup, který určuje hlavní směr, jímž se bude výuka ubírat. Při přípravě hodiny za účelem dosažení očekávaného výstupu dále pedagog sleduje právě klíčové kompetence a může si pomoci stanovením výchovně-vzdělávacích strategií. Od nich postupuje ke skutečné výukové situaci, v níž předává daný obsah určenou formou. Závěrečným krokem je pak určení bodů hodnocení a zpětné vazby.¹⁴ Vše vystihuje následující schéma:

¹³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, s. 8

¹⁴ zpracováno podle: HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*, s. 6–9

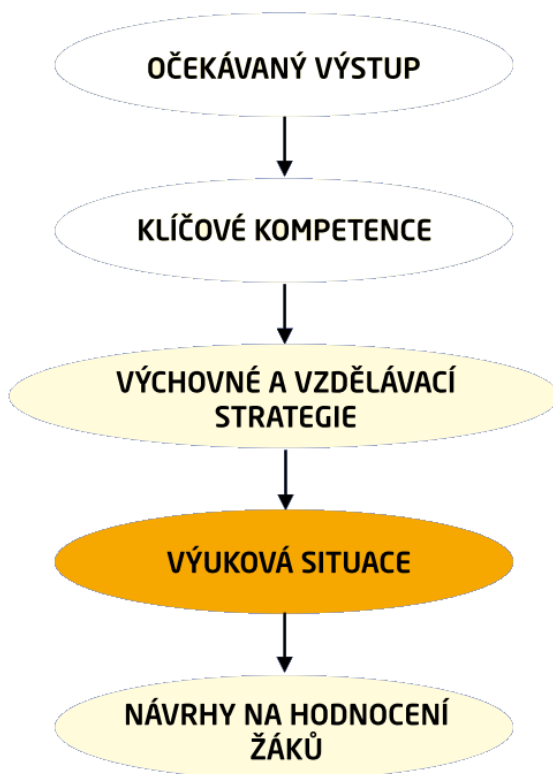


Schéma 1: Postup přípravy na vyučovací jednotku se zřetelem k očekávaným výstupům a klíčovými kompetencím¹⁵

Autoři vybízejí gymnaziální učitele k zaujetí zodpovědného přístupu k zavedení kompetencí a vyzývají k průběžné autoevaluaci využitých postupů.¹⁶ Dočítáme se o možných úskalích zaměření na kompetence, vesměs jsou takováto úskalí řešena odkazem na publikace, v nichž jsou uvedeny konkrétní ukázkové hodiny se zaměřením na metodickou stránku.¹⁷

Po uvedení obecné struktury je záhodno vysledovat, jak do procesu nabývání klíčových kompetencí promlouvá filosofie. Respektujeme fakt, že nabývání kompetencí není úkolem jednoho předmětu, že kompetence jsou nad souhrnem gymnaziálních předmětů, nicméně chceme určit, ve kterých bodech je úloha filosofie klíčová pro dosažení dané kompetence. Pro větší přehlednost budou kompetence probrány postupně:

¹⁵ převzato z: KOCOURKOVÁ, Šárka, Markéta PASTOROVÁ, Jan TUPÝ a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*, s. 7

¹⁶ tamtéž, s. 12

¹⁷ např.: KOCOURKOVÁ, Šárka, Markéta PASTOROVÁ, Jan TUPÝ a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*.

a) Kompetence k učení

V bodech upřesněných v RVP G nalzáme pro filosofii dvě velké styčné plochy. Jedná se o hledání a rozvoj účinných postupů ve svém učení a jeho reflexe, doplněno o kritické vnímání informací a hodnocení pokroku. Mohli bychom říct, že filosofie je nezbytnou součástí dosažení této kompetence v plném rozsahu, vysvětlovat sepětí filosofie s pojmy jako reflexe, kritické vnímání a hodnocení považujeme za bezpředmětné.

b) Kompetence k řešení problému

I u této kompetence existuje průnik s filosofií, a to především skrze koncepce, které budou v této práci dále představeny. Ty se ve velké většině zaměřují na problémově pojímanou výuku a vyjmenovávají její pozitiva. Nahlížení problémů z různých stran a stanovování vhodné metodologie k co nejlepšímu poznání jevů, užívání analytického i kritického myšlení včetně posouzení důsledků jednoho či druhého možného řešení jsou zásadními příspěvky filosofie k dosažení této kompetence.

c) Kompetence komunikativní

U této kompetence vybereme z rozšiřujících bodů zejména vyjadřování se v písemném i mluveném projevu jasně a umění prezentace vlastní práce. Filosofie může být studentům nápomocná především svým diskuzním charakterem, navíc v součinnosti se studiem četných filosofických textů (např. z oblasti logiky) mohou studenti vysledovat zákonitosti srozumitelného a jasného sdělení.

d) Kompetence sociální a personální

Opakuje se zde potřeba dovednosti sebereflexe, zodpovědnosti za své jednání či potřeba spolupráce na vytčených cílech. Kompetence sociální a personální může čerpat z konkrétních filosofických směrů, za všechny jmenujme např. filosofii dialogu, představovanou mj. Martinem Buberem, podle něhož musí škola studenty učit koexistovat s jinými. „*Společenství je zvládnutím jinakosti v prožívané jednotě. (...) Pedagogika a vzdělávací práce směřují nejen k tomu, aby přivedly různé světonázorové skupiny do bezprostředního vzájemného vztahu, dává také každé z nich to, co si nemůže dát sama.*“¹⁸

¹⁸ BUBER, Martin. *Řeči o výchově*, s. 56–57

e) Kompetence občanská

Filosofie nabízí studentům možnost nahlédnout do smýšlení různých kultur, reflektuje aktuální společenské zájmy a snaží se jim porozumět ve společensko-historickém kontextu.

f) Kompetence k podnikavosti

Filosofie, podobně jako (v RVP G takto vnímaná) podnikavost vedou člověka k orientaci v současném světě, rozpoznání vlastních mezí a schopností, řešení krizových situací a jejich rizik. Rovněž i u této kompetence nalzáme velký průnik s výukou filosofie.¹⁹

1.2 Průřezová témata a výuka filosofie

Podobně, jako jsme sledovali průnik klíčových kompetencí a gymnaziální výuky filosofie, pokusíme se o vystopování společných bodů průřezových témat a filosofie. Průřezová témata RVP G označuje jako „*témata vstupující do vzdělávání, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků.*“²⁰ Kurikulární odborníci se shodují, že byla do RVP G vnesena jako důležitý vyvažující prvek, kterým je balancován převážně kognitivní charakter vzdělávacího programu. Naproti němu jsou totiž průřezová témata velmi silně spjata s afektivní složkou výchovně-vzdělávacích cílů, méně pak se složkou psychomotorickou. Účel zařazení této kapitoly je dvojitý – jednak jsou průřezová témata autory práce vnímána jako doplněk klíčových kompetencí a prostředek uplatnění vzdělávací politiky, jednak filosofie nabízí potenciál v ovlivňování postojů a hodnotových systémů žáků a studentů.

V obecné a nespecifikované rovině by průřezovým tématům odpovídala etika, např. etika mediální komunikace aj., podívejme se nyní na jednotlivá průřezová témata podrobněji:

a) Osobnostní a sociální výchova (dále OSV)

Pokud bychom vyšli čistě z tematických okruhů OSV, můžeme filosofii přiřadit jak k okruhu poznávání a rozvoj vlastní osobnosti, tak k seberegulaci, organizačním

¹⁹ pasáž je zpracována podle: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, s. 9–11

²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>, s. 65

dovednostem a efektivnímu řešení problémů i morálce všedního dne. Je nabíledni, že filosofie, zejména etika, je jedním ze základů tohoto průřezového tématu. Přestože průřezové téma stojí nad strukturou předmětů, a není tak specificky určen předmět, v němž by se mělo primárně splnit, apriorně vnímáme toto průřezové téma jako záležitost filosofie/etiky. Četné studie dokazují pozitivní vliv filosofie na zlepšení kritického myšlení, sebevědomí nebo schopnosti argumentovat.²¹

b) Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále VMEGS)

V pasáži o VMEGS se přímo dočítáme, že překračuje hranice předmětů a také hranice školy, mezi ideální způsoby jeho naplnění patří spolupráce školy s významnými osobnostmi, institucemi aj. Navíc je za těžiště tohoto průřezového tématu přímo jmenována občanská výchova/základy společenských věd. Filosofie přispívá učením systematického myšlení, vyučením v tradici evropských filosofů, pozorujeme také důraz na kapitolu významných Evropanů – mezi něž bez ostychu zařazujeme i mnohé evropské filosofy.

c) Multikulturní výchova (dále MV)

Na mysl vytane hermeneutika s učením o pravém významu slov, důležitosti interpretace, kdykoli se v tomto průřezovém tématu dočítáme o multijazykové Evropě, o důležitosti umění správného užívání jazyka, vyvarování se ožehavým a nevhodným slovům.

d) Enviromentální výchova (dále EV)

Podobně jako u MV i zde hledáme průnik s filosofií obtížněji. Jistě se shodneme, že má svou důležitost o této problematice diskutovat věcně a vyvarovat se líbivým, avšak prázdným sloganům, tady má filosofie jistě své místo. Těžištěm EV jsou však jiné obory.

e) Mediální výchova (dále MeV)

Filosofie do tématu MeV promlouvá zejména metodologicky, dále v podpoře kritického myšlení, které je esencí celého průřezového tématu. Nabízí se diskuse o roli médií, uvažování nad etikou mediální komunikace nebo etickými kodexy jako věci z praxe, se kterou se studenti mohou v budoucnosti setkat.

²¹ např.: ANNIS, Linda F. a David B. ANNIS. The impact of philosophy on students' critical thinking ability; FISHER, Andrew. Can teaching philosophy in schools count towards the Research Excellence Framework (UK)?

Z uvedeného vyplývá, že výuka filosofie je velice žádoucím prostředkem k dosažení jak klíčových kompetencí, tak k naplnění obsahu většiny průřezových témat.

1.3 Účel filosofie na středních školách

Filosofie tak na středních školách místo má – hovoří o tom i jeden z mála českých příspěvků k didaktice filosofie, publikace *Jak (se) učit filosofii* od Zdeňka Novotného. V úvodu jeho knihy se dočítáme, že se ukazuje jako prospěšné filosofii zařadit mezi předměty vyučované na středních školách, a jako hlavní účel výuky filosofie vyzvedává nikoli naučená fakta, nýbrž získání specifického způsobu myšlení, který označuje filosofováním. Domníváme se, že se lze bez problému ztotožnit s touto tezí: „*Čím je pro fyzickou stránku člověka tělocvik, tím je pro jeho duševní stránku filosofie.*“²²

Irská učitelka filosofie, Susan Andrews, hovoří o filosofii a její důležitosti ve výuce takto: „*S tím, jak mladí lidé začínají myslet abstraktněji, může dojít k nárůstu jejich úzkosti ze světa, zejména pokud nemají místo, kde by se o tyto myšlenky podělili. (...) Filosofie není o budování torza informací, nýbrž o vytváření nástrojů pro přemýšlení.*“²³

Účel filosofie ve vzdělávání potvrzuje i web katedry filosofie na Washingtonské univerzitě: „*Filosofie používá nástroje logiky a příčin pro analýzu způsobů, jakými člověk vnímá svět. Učí kritickému myšlení, uvědomělému čtení, jasnému písemnému projevu a logické analýze.*“²⁴

Podobná slova jsou k dispozici samozřejmě i ve zdrojích tuzemských. Dovádí nás to k dílčímu závěru, a sice že filosofie bez pochyby má místo v gymnaziálním vzdělávání. Je vymezena RVP G, a vyučována za účelem připravit mladé lidi na věcně správnou diskusi, předat alespoň část (většinou) evropského myšlenkového dědictví a vede je – slovy profesorky Hogenové – k bytostnému tázání, k otázkám směřujícím k bytí.

²² NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 3

²³ ANDREWS, Susan. Why we should teach philosophy in secondary school, přeloženo autory práce. Originální znění: „*As young people become better at thinking abstractly, their anxieties about the world can increase, especially if they have nowhere to express these thoughts. It is not so much a body of knowledge as building tools for thinking.*“

²⁴ Why Study Philosophy? Dostupné z: <https://phil.washington.edu/why-study-philosophy>, přeloženo autory práce. Originální znění: „*Philosophy uses the tools of logic and reason to analyze the ways in which humans experience the world. It teaches critical thinking, close reading, clear writing, and logical analysis.*“

Jazykovědec 19. století, Antonín Marek, ve své knize *Základní filosofie, logika, metafysika* hovoří o tom, že svrchovaným účelem filosofie je shoda lidského jednání a zkoumání s pravdou.²⁵

Vedle toho filosof nedávno zesnulý, Jan Sokol, v rozhovoru o místě filosofie ve vzdělávání hovořil o tom, že právě dnes, v jedenadvacátém století je pro filosofii to „*správné počasí*“.²⁶ Filosofie by měla vést k odstupu, k tomu, aby se člověk podíval na svět jako na celek a oprostil se od každodenních starostí. Zároveň se v tomto rozhovoru vyslovil pro to, aby se filosofie vyučovala od střední školy.²⁷

Mohli bychom se dále probírat citáty filosofů a dalších, ale to by bylo patrně již kontraproduktivní. Máme za prokázané, že filosofie na gymnáziích (a středních školách obecně) své místo má.

Účel výuky filosofie na gymnáziích tak musíme jednoznačně spatřovat v:

- poskytnutí adekvátních myšlenkových nástrojů studentům pro jejich orientaci ve světě
- cvičení kritického myšlení a zvažování informací, které se ke studentům dostávají
- procvičení a získání schopnosti analyzovat sebe i své okolí
- pochopení kořenů evropského myšlení skrze seznámení se s myšlenkovým dědictvím evropských filosofů
- usnadnění dosažení klíčových kompetencí a naplnění průřezových témat
- přivedení studentů do nejistoty bytostného tázání, vyvedení z představy o přežívání²⁸

Jak bylo uvedeno, jednoznačně určený účel výuky filosofie je v našem vidění problematiky klíčový pro splnění očekávání studentů i požadavků jejich vyučujících. Domníváme se, že pouze za předpokladu, kdy učitelé budou plně věřit v důležitost místa filosofie v gymnaziální výuce, pak jedině tehdy budou schopni filosofii dobře učit.

²⁵ MAREK, Antonín. *Základní filosofie, logika, metafysika*, s. 45

²⁶ PRÁŠIL, Matěj. Jan Sokol: Filosofie je i pro „obyčejné lidi“, ale nemá se nikomu nutit.

²⁷ tamtéž.

²⁸ MATĚJČKOVÁ, Tereza. Z nicoty ždímat plnost života. Dědictvím Jeana-Paula Sartra je zůstat svobodný.

Nejde o zprofanovaný apel využíváný na demonstracích proti současným protiepidemickým opatřením, ale odkaz na existencialistickou filosofii, která má jistě co říct ve výuce filosofie na gymnáziích. Je to rovněž připomenutí slov profesorky Hogenové.

2 České konceptce didaktiky filosofie

Jak již bylo zmíněno v úvodní kapitole, závazným rámcem gymnaziální výuky je RVP G. Stanovuje výstupy, cíle a učivo v průniku s průřezovými tématy a cílovými klíčovými kompetencemi. To, jak těchto kompetencí u studentů dosáhneme, už je předmětem koncepcí didaktiky filosofie.

Navrhnout systém výuky filosofie, který bude funkčně a jasně stanovený tak, aby pomohl studentům do filosofie skutečně proniknout, není vůbec nic jednoduchého. V této a následující kapitole představíme alespoň některé konceptce, které historičtí i soudobí autoři uvádějí jako optimální cestu pro splnění cílů gymnaziální výuky filosofie.

2.1 Konceptně orientovaná díla ve Filosofickém časopise

Dizertační práce Petry Šebešové zabývající se tématem jak učit filosofii na gymnáziích hovoří o absenci souhrnné konceptce didaktiky filosofie. Dočítáme se zde, že konceptce je nesystematická a ojedinelá, a literatura k tématu je velmi řídko zastoupena.²⁹ Ze jmenovaných dostupných zdrojů vyčnívá již dříve zmíněná práce docenta Novotného a statě publikované ve Filosofickém časopisu.³⁰ Pojďme se některým z nich věnovat.

Začínat v kapitole „České konceptce“ dílem německé filosofky může být nelogické, přesto se jedná o zmínku velice důležitou. Práce Ruth Dölle-Oelmüllerové vydané v roce 1993 otevřela v časopise rubriku s názvem „Filosofie ve školních lavicích“. Překlad jejího článku s názvem *Počátky filosofování* je statí, v níž se popisuje důležitost výuky filosofie na středních školách. Paradoxně však Oelmüllerová zaujímá odmítavý postup ke konceptně pojaté didaktice filosofie. Dočítáme se dokonce toto: „V žádném případě se otázky žáků nedají vtěsnat do určitého didaktického modelu, který říká, která je ta správná cesta filosofování.“³¹ Její konceptce kurzu Úvodu do filosofie si dává za úkol studenty seznámit s metodami filosofického myšlení prostřednictvím četby vhodných filosofických textů.³²

Hned v úvodu navíc prohlašuje, že obsah zvolených filosofických textů je podřadný, zásadnější je myšlenková přístupnost takovýchto textů. Ve zbytku článku

²⁹ ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích: Příspěvek k didaktice filosofie*, s. 29

³⁰ časopis vydávaný Filosofickým ústavem Akademie věd České republiky od roku 1953

³¹ DÖLLE-OELMÜLLEROVÁ, Ruth. *Počátky filosofování*, s. 506

³² autorka sama doporučuje Obranu Sókratovu a zlomky presokratiků, Xenofana a Thaleta

pak Dolle-Oelmüllerová rozpracovává koncept svého filosofického kurzu, který rozděluje do tří částí:

- První setkání s filosofií (seznámení se s důvody studentů, proč si kurz vybrali, a představit odlišné přístupy k filosofii)
- Filosof a jeho filosofování (důkladný rozbor textu Obrana Sokrata – 12–15 hodin)
- Úvod do tematického komplexu problémů (diskusní panel na filosofické problémy)

Autorka poté na konkrétních případech (jedná se totiž o v praxi vyzkoušený koncept) ukazuje detaily takto pojaté výuky filosofie.

Ve stejném roce ve Filosofickém časopise nalézáme zamyšlení Jaroslavy Schlegelové, která působila a působí jako středoškolská i vysokoškolská pedagožka.

V eseji s názvem *Co se jinde dělá pro učitele filosofie* vyjadřuje své obavy z nebezpečnosti marginalizace předmětu základy společenských věd plynoucí z důvodu jejich zprofanování v době bývalého režimu. Vyzývá k mezinárodní spolupráci učitelů na konferencích a jiných setkáních.³³

Rubrika přinesla další pohled v roce 1994, kdy si Nikolaus Lobkowicz položil otázku, jak učit dějinám filosofie. Učitel nesmí zastávat své přesvědčení, ale zabývat se texty filosofů a vykládat je co možná nejvíce v oporou v nich samých, oprostít se od předsudků k jejich autorům a dalším skutečnostem.³⁴

Malý příspěvek přinesl i Josef Bílek, když analyzoval studentské prekoncepty a názory gymnaziálních studentů na filosofii.³⁵ Vybízí v něm, aby učitelé filosofie na začátku školního roku anketně vyžádali názor studentů na filosofii, s jejími výsledky svou výuku konfrontovali a upravili více na míru studentským očekáváním.

Po těchto dvou zmínkách přichází více koncepčně orientované práce Jaroslavy Schlegelové. Ve stati *Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia* navrhuje svůj koncept společenskovědního semináře a hodnotí průběh konkrétního semináře, který podle těchto zásad vedla. Studenti Schlegelové v předmětu vytvořili seminární práci na zadané téma, pracovali s odbornou literaturou a prováděli rozbor textů a vynášeli hodnotící

³³ SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Co se jinde dělá pro učitele filosofie.

³⁴ LOBKOWICZ, Nikolaus. O filosofii a dějinách filosofie. Jedná se o dalšího německého autora, jehož práce byla publikována ve filosofickém časopise.

³⁵ BÍLEK, Josef. Od čeho začínáme.

stanoviska. Seminář se zabýval pěti tematickými celky (vidíme tak systematické pojetí namísto historického), jejichž společným tématem byl člověk.³⁶

Stejná autorka v témž roce představila návrh využití vyučovací jednotky občanské výchovy. Tento příspěvek se však dá zařadit spíš do metodiky, neboť se jedná o popis konkrétní aktivity, kterou Schlegelová s dětmi provedla. Zajímavější je její povzdech nad přetrvávajícím nešvarem praxe občanské výchovy: „*Velkým zlem bývá podle mého názoru praxe, kdy občanskou nauku ‚z nutnosti‘ vyučují lidé, kterým se nedostává potřebných hodin do úvazku.*“³⁷ Tento problém v jisté míře přetrvává dodnes.³⁸

2.2 Příspěvek k oborovým didaktikám – Didaktika společenských věd

Ještě než přikročíme ke studiu historického pojetí didaktiky filosofie v českých zemích, dejme prostor ještě jedné soudobé publikaci. Máme za to, že se nabízí hledat odpovědi na položené otázky ve sborníku oborových didaktik. Část věnovanou didaktice společenských věd vypracoval Antonín Staněk.

Ten se ve své části zabývá nejprve nejasným vymezením samotné didaktiky společenských věd. Naráží tím na různé názvy³⁹, které mohou komplikovat porozumění společenskovední problematice. V textu se často dočítáme o komplexnosti pojetí didaktiky společenských věd (ať už je nazývána jakkoli) a z toho plynoucích komplikací.

Ve výuce občanské výchovy dle Staňka dochází k minimalizaci odborné stránky předmětu výměnou za maximalizaci výchovného charakteru předmětu, jinými slovy mluví o převaze výchovného charakteru nad naukovým.⁴⁰

Vrátíme-li se k tématu práce, a to k didaktice filosofie, Staněk shledává, že není správné přistupovat k didaktice společenských věd jako k „*mechanické syntéze didaktik jednotlivých společenských věd,*“⁴¹ nýbrž jako ke svébytné a originální disciplíně a vnímat ji jako „*specifickou teorii o vzdělávání týkajícím se širších společenskovedních oblastí teorie a praxe v kontextu Výchovy k občanství.*“⁴²

³⁶ SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia?

³⁷ SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Návrh modelu vyučovací jednotky, s. 1045

³⁸ SUCHORADSKÝ, Oldřich. Výchova ve výchovných předmětech.

³⁹ Výchova k občanství, občanská výchova, občanská nauka, základy společenských věd – Staněk v různých termínech vidí počátek terminologické nekonzistence, která dle něj prostupuje celým předmětem

⁴⁰ STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd, s. 348

⁴¹ tamtéž, s. 340.

⁴² tamtéž, s. 340.

Staněk dále uvádí, že v současnosti probíhá rozvoj oborových didaktik, avšak vzhledem k roztržitosti a charakteru společenských věd je rozvoj této specifické didaktiky obtížný. Vyzývá k hledání příkladu v jiných didaktikách, které jsou ve svém vývoji dál, k mezioborové i mezinárodní spolupráci (sám cituje a komentuje zejména německé autory) a k terminologickému vyjasnění společenských věd a termínů v nich užívaných.

Jako periodikum zabývající se těmito úkoly je jmenována *Civilia*, časopis vydávaný Katedrou společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Vychází od roku 2010 dvakrát ročně. Časopis se profiluje jako odborná revue pro didaktiku společenských věd. Z dostupných čísel časopisu se s tímto nedá bez výhrad souhlasit. V časopise sice skutečně nacházíme nezanedbatelné množství příspěvků týkajících se didaktiky společenských věd, nicméně větší prostor je však věnován tématům odborným, povětšinou historickým. Zajímavými příspěvky stran filosofie a jejího místa ve výuce přispěl do *Civilie* již několikrát citovaný Zdeněk Novotný.

2.3 Historický vývoj

Vzhledem k tomu, že ani *Filosofický časopis*, ani sborník oborových didaktik nenabídlly ucelenou koncepci výuky filosofie, přistoupíme již ke studiu pramenů dvacátého století, na koncepcie dob První republiky a dob následujících. Historický přehled poskytl Zdeněk Novotný ve své knize *Jak (se) učit filosofii*. Dovolíme si zde z jeho výčtu vyjít a rozšířit jej.

Prvním ze zkoumaných autorů, Josef Kratochvíl, publikoval zejména v době První republiky a je autorem několika desítek publikací zabývajících se dějinami filosofie. Sám se označoval za novoidealistu a byl silně ovlivněn katolickou filosofií. Jak se dočítáme ve vzpomínce na něj, podal své dějiny filosofie tak, že se pokusil nastínit základní filosofické pojmy prismaťem křesťanství. Jako jeden z hlavních úkolů si vytyčil „hledání pravdy trvalé hodnoty“.⁴³ Sám Kratochvíl v jednom z děl píše: „Hledal jsem jenom pravdu a přeji si, aby pravda byla též jedinou snahou mých čtenářů.“⁴⁴

Návrh reformy filosofie na střední škole ve třicátých letech minulého století přinesl filosof Josef Fischer. Zastával názor, že filosofie by se měla přizpůsobit potřebám

⁴³ MÁCHA, Karel. *Philosophia perennis: Ke stému výročí narozenin Josefa Kratochvíla*.

⁴⁴ KRATOCHVÍL, Josef. *Filosofie středního věku*, s. 268

školy, a ne naopak. Soudil, že příprava na vysokoškolské studium filosofie není na střední škole nutná, ba dokonce je dle něj předčasná.⁴⁵

Fischer svá tvrzení ospravedlňoval především tím, že v oné době toliko menšina studentů, co na gymnáziu nastoupila, dospěla až na vysoké školy. Proto si přál filosofii uzpůsobit tak, aby byla všeobecně použitelná, aby nesloužila jen jako příprava na vysokoškolské studium. Fischer vytýká školám přílišný zájem o fakta a hromadění informací, což připisuje vlivu pozitivismu v druhé polovině devatenáctého století.⁴⁶

Navzdory svým úvodním slovům usiluje Fischer o celkovou reformu středoškolského učiva tak, aby centrum všech předmětů bylo ve filosofii, a ta aby se prolínala všemi předměty, doslova „*pronikla všechno učivo filosofickým zřetelem*.“⁴⁷

Fischerova reforma vyžaduje dvě hodiny filosofie týdně v posledních dvou ročnících gymnázia. Učivo pak Fischer navrhl rozdělit do tematických celků:

- Úvod do filosofie – hlavním úkolem je získat zájem žáků pro filosofii
- Systematická část – v této části je obsahem psychologie, logika, noetika, sociologie, etika a metafyzika. Fischer upozorňuje, že aby byla výuka systematické části smysluplná, musí se využít interdisciplinární charakter zařazených vědních oborů a vytěžit poznatky dotčených disciplín a předmětů – př. estetika, dějiny umění coby zdroj pro psychologii, matematika a mluvnice pro logiku atp.
- Genetická část – tuto část bychom dnes patrně nejpřesněji nazvali modifikovanými dějinami filosofie. Fischer upřednostňuje před mnohostí jmen propojení jednotlivých filosofických škol a souvislosti problémů, kterými se zabývají. Autor zastává stanovisko, že tato část není popisem dějin filosofie, ale popisem geneze problémů, kterými se lidé zabývali a stále se zabývají.⁴⁸

Z aparátu prostředků, které se vyučujícím nabízejí, vybírá Fischer četbu snáze přístupných filosofických textů (i domácí četbu), debaty. Učitel má nade vše respektovat názorovou různost svých svěřenců a v duchu tolerance je vést a rozvíjet, a to např. prostřednictvím nabídky vhodných nástrojů pro řešení jejich otázek.

⁴⁵ KOZÁK, J. B., A. DRATVOVÁ a J. FISCHER. *Filosofie a školy*, s. 50

⁴⁶ tamtéž, s. 53

⁴⁷ tamtéž, s. 54

⁴⁸ tamtéž, podle s. 55–58

Fischer zároveň povzbudil učitele k tomu, aby se svůj vlastní názor nebáli vyjádřit, jinak se výuka může stát pouhým referováním. „*Učitel musí být filosoficky interesován, aby došel úspěchu. Musí však své osobní názory vyznačit jako osobní, a ne jako věčně platné pravdy, aby nezneužil neinformovanost žáků o filosofii.*“⁴⁹

Fischer dále poskytl podobu tematického plánu, v němž vyznačil nejkličovější kapitoly každé části. Největší rozsah věnoval části genetické, kterou zakončil představením české filosofie v historii a v tehdejší současnosti.⁵⁰

Po uvedení vlastního návrhu Fischer recenzoval vybrané zahraniční praxe s výukou filosofie, vyzdvihl zejména praxi rakouskou. Ve zbylé části textu argumentoval a obhajoval se proti názorovým odpůrcům, což pro tuto práci již není důležité zmiňovat do detailu.

Vynecháme-li autory, kteří sepisovali „pouze“ učebnice dějin filosofie⁵¹, dostáváme se k dalšímu významnému jménu – Albíně Dratvové.

Albína Dratvová v pohnuté době Třetí republiky přepracovává a znovu vydává knihu *Přehled filosofie*, jejíž první vydání evidujeme ještě v době První republiky. V úvodu se Dratvová zabývá zodpovězením obecných otázek stran filosofie. Uvádí, že nejvíce se zájem o filosofii u studentů rozvíjí mezi osmnáctým a dvacátým rokem života.⁵² Filosofie dle ní završuje vzdělání a pomáhá nasytit touhu lidské povahy zamýšlet se nad tím, co svět fyzický přesahuje.⁵³

Jako úkol úvodu do filosofie si Dratvová vytkla naučit studenty filosoficky myslet, nikoli naučit je historickým filosofickým směrům z paměti. Kniha je vybavena aparátem cvičení a otázek, kterými je rozvíjen problémový charakter diskutovaných témat. Důraz položený na dějiny filosofie ospravedlňuje Dratvová takto: „*Dějiny filosofie je nutno studovat, chceme-li porozumět myšlenkovému vývoji lidstva v jeho nejabstraktnější formě.*“⁵⁴ Vskutku didaktický přístup volí v otázce množství informací, které se v kurzu dějin filosofie vyskytnou. „*Pro první orientaci je dokonce lepší, jestliže se omezíme jen na několik jmen. Neboť jinak by se nám dějiny filosofie proměnily v tříšť jmen a dat.*

⁴⁹ KOZÁK, J. B., A. DRATVOVÁ a J. FISCHER. *Filosofie a školy*, s. 59

⁵⁰ tamtéž, s. 59–64

⁵¹ příkladem za všechny je velký český filosof František Drtina, který však ve svých *Dějínách filosofie* žádnou ucelenou koncepci nepředstavil.

⁵² DRATVOVÁ, Albína. *Přehled filosofie: její problémy, podněty k filosofickému myšlení*, s. 5

⁵³ tamtéž, s. 11

⁵⁴ tamtéž, s. 150

Výběr jmen je nesnadný, neboť filosofických problémů je mnoho a pravidelně byly řešeny systematicky v několika obdobích.“⁵⁵

Jak píše Staněk ve dříve zmiňovaném díle, a shoduje se i s Novotným, další literatura období 1948–1989 je silně ideologicky poznamenána.⁵⁶ Vyšlé knihy je potřeba „očist’ovat“ od ideologického balastu, ať už se jedná o dílo Antonína Marii Dostála, historické přehledy filosofie, anebo Úvod do filosofie Jindřicha Zeleného či Základy filosofie Jiřiny Popelové a spoluautorů. Novotný dodává, že tyto publikace jsou psány v duchu nedogmatického marxismu.⁵⁷

Proto z tohoto období zmíníme jen práci Jiřiny Popelové s názvem *Zrození filosofie*. V závěru této učebnice je po odborných informacích uvedena stať s názvem *Jak studovat filosofii*. Autorka vybízí čtenáře k četbě filosofických textů a odrazuje od používání filosofických slovníků, aby čtenáři nenabývali přehledu dějin filosofie ze slovníků, ale z primární literatury. Vyzdvihuje úlohu filosofie v učení kritickému myšlení, a pro úvod studia filosofie doporučuje díla, v nichž se sami filosofové zpovídají z toho, jak ke svému filosofování přišli, např. Descartovu *Rozpravu o metodě*. Zde však obecně použitelné rady končí, Popelová přímo píše: „*Omezím se tu na návod, jak se přiblížit hlubšímu proniknutí do marxisticko-leninské filosofie, do dialektického a historického materialismu. Toto přiblížení je nad jiné významné – marxisticko-leninská filosofie je naší filosofii.*“⁵⁸

Ideologické zatížení pochopitelně vzalo za své na přelomu osmdesátých a devadesátých let.

Již v roce 1992 vyšel dokument určující směr výuky občanské výchovy (a tedy i filosofie) – Úvod do výchovy k občanství od autorů Petra Piřhy a kolektivu.

Ti stanovili poměrně ambiciózní program tohoto vzkříšeného předmětu. Vytyčili čtyři úkoly, které musí občanská výchova naplnit:

- přinést nové informace
- vychovávat k občanským postojům

⁵⁵ tamtéž, s. 150.

⁵⁶ STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd, podle s. 331–334

⁵⁷ NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*, s. 5

⁵⁸ POPELOVÁ-OTÁHALOVÁ, Jiřina. *Zrození filosofie*, s. 144

- integrovat poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti
- propojovat život ve škole s životem mimo ni⁵⁹

Je popsáno ideologické poškození občanské výchovy, ze kterého se nová koncepce předmětu musí vymanit a znovu nabýt své místo mezi důležitými předměty vzdělávání. V poznámce o didaktice občanské výchovy se dočítáme o důležitosti zaměření občanské výchovy na diskusi a řešení modelových situací, podpořených exkurzemi a besedami s hosty.⁶⁰ To ovšem předpokládá větší hodinovou dotaci, k jejímuž navýšení za skoro třicet let od vydání knihy nedošlo.

V knize rovněž nacházíme kapitolu *Úvod do filosofie*, což je s ohledem na zaměření knihy pro základní školy poněkud zarážející. Nicméně autor této části, Zdeněk Kolář, zde podal spíš zamyšlení na téma filosofie bez zjevné vazby na školní předmět občanské výchovy. Zabývá se podáním definice slov filosofie, metafyzika, dělení filosofie a také nabízí své zamyšlení nad klady a zápory filosofie marxistické. V závěru nacházíme kratinké ospravedlnění důležitosti filosofie: „*Filosofie je věda, která by měla být zpřístupněna každému, kdo se o ni zajímá a splňuje tři základní podmínky.*“⁶¹ Zmíněnými podmínkami je všeobecné vzdělání, láska k pravdě a nepředpojatost.

Zajímavou poznámku nalezneme v části věnované úvodu do antropologie, kde je vnímán model Platónovy jeskyně jako cenná látka k vyučování, a je zde zdůrazněna důležitost lidské svobody a autor této části se na filosofii několikrát odvolává. Z této stati je podle našeho názoru lépe patrná důležitost filosofie v občanské výchově, dočítáme se např. toto: „*(Antropologie) by měla člověku pomoci, aby porozuměl svému lidskému poslání, ale také své konečnosti a svým selhání.*“⁶²

Citovaná publikace je dozajista pokusem o nastavení koncepce celého předmětu občanské výchovy, s ohledem na její komplexnost a unikátní postavení v rámci humanitních věd. Velký důraz je podán na očistění významu občanské výchovy, rovněž je nabídnut úvod do každého segmentu občanské výchovy, a dokonce můžeme nalézt i kratinké poznámky k didaktice občanské výchovy a použitým metodám.

⁵⁹ PIŤHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství*, s. 21

⁶⁰ tamtéž, s. 24

⁶¹ KOLÁŘ, Zdeněk. *Úvod do filosofie*, s. 103; In: PIŤHA, Petr a kol. *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: Orbis, 1992, s. 89–103.

⁶² ŠPINKA, Štěpán. *Úvod do antropologie*, s. 135; In: PIŤHA, Petr a kol. *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: Orbis, 1992, s. 118–136

Podle Staňka je tato publikace v devadesátých letech jedinou kurikulárně významnou, co se koncepce občanské výchovy týče.⁶³ Připomínáme, že v tomto období vyšla příručka Zdeňka Novotného *Jak (se) učit filosofii*, o které byla řeč dříve (viz kap. 1. 3).

Dalším mezníkem je totiž až přijetí rámcových vzdělávacích programů v roce 2005 pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), v roce 2007 pak pro gymnázia. Staněk provádí komparaci Piťhova náhledu občanské výchovy s vnímáním občanské výchovy RVP ZV a konstatuje, že je občanská výchova v RVP ZV rozšířena o složku sociální, zbylé složky byly buď zachovány, nebo mírně rozšířeny.⁶⁴

Za zmínku jistě stojí také moderní koncepce nabývání kompetencí ve filosofii, jejíž autorkou je Petra Šebešová.⁶⁵ Ve své disertační práci provedla syntézu různých kompetenčních přístupů jiných autorů, a zpracovala je do podobné formy jako Anita Rösch, jejíž model je obsahem kapitoly 3. 2 (viz dále).

⁶³ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 38

⁶⁴ jedná se o složku vlastivědnou, právní, ekonomickou, antropologickou (osobnostní dle RVP ZV), ekologickou (environmentální dle RVP ZV), politologickou a sociální (přidána v RVP ZV)

⁶⁵ tamtéž, s. 82–87

3 Zahraniční koncepce výuky filosofie

Po studiu historické a současné tuzemské situace se nyní pokusíme představit situaci v zahraničí.

Jak se dočítáme u Šebešové, největší potenciál a podobnost s českým systémem je v literatuře německé. Němečtí autoři Rösch, Martens a další představují komplexní způsob výuky filosofie, a některým z nich se budeme věnovat svou pozornost i my. Účelem této části není jen prosté zmapování a taxativní výčet existujících koncepcí, nýbrž také inspirace pro vytvoření českého systému didaktiky filosofie na gymnáziích a dalších středních školách, a toto bude obsahem diskuze, jež je součástí této práce (viz kap. 7).

Pro citace německých autorů bude ve většině případů (z důvodu jazykové bariéry) využívána antologie textů didaktiků filosofie s názvem *Proč a jak učit filosofii na středních školách*.

3.1 Ekkehard Martens

Německý autor, didaktik a vysokoškolský profesor, Ekkehard Martens, představuje svou koncepci filosofie na přelomu tisíciletí a v začátku jedenadvacátého století. Zastává názor, že je nutné dětem a studentům filosofii zpřístupnit, přestože „*není žádnou lehce dostupnou zábavou*.“⁶⁶

Martens uvádí, že je potřeba dát žákům *možnost* setkat se s filosofií, přestože se většina z nich filosofy nestane.⁶⁷ „*Primárním základem oprávnění filosofie na školách je osobní, existenciální perspektiva jedince, například v podobě sokratovského přesvědčení, že život bez zkoušení není člověku hoden žití*.“⁶⁸

Vztažení k Sokratovi pokračuje i v ustavení tzv. filosofických metod. Martens se zabývá otázkou, zdali vůbec nějaké metody specifické pro filosofii existují, a dochází k závěru, že právě metody, jež používal Sokrates, mohou být relevantní i pro dnešek, a to zejména v těchto bodech:

1. Vycházet z konkrétních pozorování, zkušeností a jevů
2. Zproblematizovat vnímané jevy, což v důsledku vede k odhalení a chápání interpretací či výkladových vzorců

⁶⁶ E. Martens In: *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*, s. 221

⁶⁷ E. Martens In: *Proč a jak učit filosofii na středních školách*, s. 43

⁶⁸ tamtéž.

3. Analyzovat odhalené výkladové vzorce skrze pojmy a argumentaci
4. Pohlížet na problém ze všech možných úhlů pohledu
5. Naslouchat vnitřnímu hlasu – poslední instanci proti pochybnostem (tzv. daimonión⁶⁹)

Martens přidává také Aristotelovu reflexi metod a fází řešení problému coby pružný doplněk sokratovského rozdělení metod:

1. Zjistit, jak se věc jeví
2. Probrat pochybnosti
3. Prokázat důvěryhodná mínění, které jsou v souvislosti se zkoumaným jevem nejdůležitější a nejčastější.⁷⁰

Kombinace přístupu Sokrata a Aristotela vede Martense k představení koncepce pěti metod myšlení, z nichž každý přezdil názvem moderního filosofického směru:

1. Fenomenologická metoda
 - pozorovat a popsat jev obsáhlým, přesným a diferencovaným způsobem
2. Hermeneutická metoda
 - porozumět druhému; porozumět způsobu, jakým druhý přijímá a zpracovává informace o jevech a případně to interpretovat
3. Analytická metoda
 - vyzdvihnout hlavní pojmy argumentace druhého a ověřit je
4. Dialektická metoda
 - diskutovat a s druhým cíleně nesouhlasit, učit se argumentovat
5. Spekulativní metoda
 - připouštět a ve fantazii zkoušet různé modifikace zkoumaného jevu, uvažovat nad jevem zcela odlišným způsobem, než je běžné⁷¹

Jasnou výhodou tohoto spojení Sokrata a Aristotela je dle Martense nikoli oddělování, nýbrž propojování konkrétního a abstraktního myšlení.⁷² Využíváním tohoto přístupu dosahuje Martens toho, že jádrem diskuze jsou konkrétní problémy jejich účastníků, všem jsou zřejmá pravidla diskuze a v neposlední řadě probíhá zodpovídání

⁶⁹ tamtéž, zpracováno podle s. 48–49

⁷⁰ podle: ARISTOTELÉS a Antonín KŘÍŽ. *Etika Nikomachova*, s. 153–177

⁷¹ MARSAL, Eva. Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens, podle s. 40–44

⁷² E. Martens In: *Proč a jak učit filosofii na středních školách*, s. 53

položených otázek na bázi teze-antiteze-syntéza.⁷³ Je patrná inspirace Hegelovým vnímáním, což ani autor sám nepopírá, a hovoří o tzv. metodickém hadovi. Jím ilustruje myšlenkový proces coby analogie Hegelovy spirály, navíc je dle Martense také výbornou metaforou pro veškeré překážky myšlení – filosofické jednání se může mnohdy jevit sporně, lstivě a úskočně jako had, ale také se může mrštně pohybovat dopředu stále novými kličkami.⁷⁴

3.2 Anita Rösch

Další německá autorka přináší velice propracovaný systém zaměřený na získávání kompetencí. Již na první pohled by tak mohl být blízký nastavení českých kurikulárních dokumentů.

„Kompetence jednajícího člověka je dána tím, jak tento člověk zvládá pravidla či normy racionality týkající se určité aktivity, jeho výkon naproti tomu vypovídá o jeho skutečném chování, které je zčásti determinováno kompetencí, ale i jinými faktory.“⁷⁵ Takto chápe kompetenci americký filosof Brian Fay. Zopakujme, že české rámcové vzdělávací programy vnímají (klíčovou) kompetenci jako *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“⁷⁶* Anita Rösch je definuje (a takto budou pojímány v celé kapitole 3. 2.) jako *„systém schopností, možností a dovedností, který je nutný k dosažení specifického cíle; (...) přičemž existují čtyři dimenze kompetencí – věcná/oborová, metodická, sociální a osobní.“⁷⁷*

Tři uvedené definice se v lecčems shodují, minimálně v nejhrubším možném pojetí kompetence jako předpokladu k výkonu či uplatnění ve společnosti. Právě tento aspekt pojmu kompetence Rösch rozpracovává jako klíčový prvek středoškolské filosofie. Je k tomu motivována německou reformou vzdělávání, v jejímž rámci se kompetence staly závazné pro několik předmětů (němčinu, další jazyky, matematiku a přírodní vědy), a Rösch si pokládá otázku, zda je možné do rámce kompetenčně zaměřené výuky vtěsnat i filosofii (a etiku).

⁷³ MARSAL, Eva. Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens, s. 39

⁷⁴ E. Martens In: *Proč a jak učit filosofii na středních školách*, s. 54

⁷⁵ FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*, s. 150–151

⁷⁶ MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10

⁷⁷ A. Rösch In: *Proč a jak učit filosofii na středních školách*, s. 60–61

Na začátku těchto úvah odmítá myšlenku zaměření se pouze na stanovení závazných vzdělávacích standardů. Ty nejsou nezvratnými dogmaty, nýbrž kompromisem vycházejícím z neutuchající diskuze a reflexe současného stavu.⁷⁸ Po vymezení této podmínky se Rösch zabývá obhájením kompetenčního principu ve filosofii. Rösch vnímá tento svůj systém spíše jako podnět k diskusi, nikoli za model dokončený a neměnný.⁷⁹ Na několika místech dokonce dává prostor kritikům: „Kompetence k vytváření vědění se často zaměňují s kompetencemi pro jeho zpracování.“⁸⁰

Rösch ustavuje jako hlavní cíl výuky filosofie a etiky v získání kompetence k hodnotové orientaci a jednání, jasněji by se to dalo vyjádřit jako ochota k převzetí odpovědnosti. Navíc kompetence k jednání samozřejmě nevystupuje ve vakuu, je pochopitelně doplněna zbylými kompetencemi.

Systém Anity Rösch je založený na pěti kompetenčních oblastech a celkem šestnácti kompetencích. Uvádíme zde pouze jejich výčet a krátký popis, pro úplné znění je možné využít primární literaturu nebo zde hojně citovanou antologii.

Tabulka 1: Oblasti kompetencí podle Anity Rösch⁸¹

Kompetenční oblast	Dílčí kompetence	Krátký popis (žák je schopen...)
Vnímání a porozumění	Kompetence k vnímání	vnímání a popis situace
	Zaujetí jiné perspektivy	konfrontace s jinými myšlenkami, reflexe vlastního stanoviska
	Empatie	pochopit jednání druhého
	Interkulturní kompetence	vnímání odlišných hodnotových systémů

⁷⁸ tamtéž, s. 66

⁷⁹ tamtéž, s. 71

⁸⁰ A. Rösch In: *Proč a jak učit filosofii na středních školách*, s. 71

⁸¹ tamtéž, s. 75–76, zestručněno

Kompetenční oblast	Dílčí kompetence	Krátký popis (žák je schopen...)
Analýza a reflexe	Kompetence pro práci s textem	porozumění, interpretace textu; napsání vlastního textu
	Jazykově-analytická kompetence	vědomě využívat jazyk, rozumět oborové terminologii a užívat ji
	Kompetence k reflexi	přemýšlet o každodenních věcech a využívat filosofické nástroje k jejich uchopení
	Interdisciplinární kompetence	propojovat znalosti různých oborů
Argumentace a souzení	Kompetence k argumentaci a souzení	argumentovat věcně a správně, diferencovaně soudit
	Schopnost morálního souzení	znát základní morálně závazné pozice, chápat jejich historickou genezi
	Kompetence k etickému souzení	analyzovat eticky problematické situace a argumentačně je posuzovat
Interakce a vyjadřování	Schopnost diskuse	být schopen v diskusi souhlasu i nesouhlasu, věcně řídit diskusi
	Kompetence k výkladu	vykládat své/cizí myšlenkové postupy v souladu s obsahem a jejich myšlenkou
	Kompetence k řešení konfliktů	navrhovat modely řešení a řešit konflikty nenásilně
Orientace a jednání	Kompetence k orientaci	získávat a používat vědění umožňující orientaci jako základ samostatného životního směřování
	Kompetence k jednání	přebírat odpovědnost v osobních i společenských situacích, které od něj vyžadují rozhodnutí/jednání

Jak je z tabulky patrné, přichází Rösch s ambiciózním plánem předání celkem šestnácti kompetencí. Každou z kompetencí podrobně popsala, a navíc představila také hierarchizovaný systém jejich dosahování. V analogii s uznávaným Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky⁸² využívá systém úrovní A1–C2, kde A1 reprezentuje nejnižší stupeň dosažení kompetence a C2 nejvyšší. Pro každou z šestnácti kompetencí Rösch uvádí obsah požadovaný na jednotlivé úrovni a zároveň přidává indikátory k jejich prověření.⁸³

Opět jen na ukázkou vybíráme z kompetence k argumentaci a souzení:

Tabulka 2: Příklad úrovně kompetence k argumentaci a souzení

A1	C2
<i>rozhodnutí</i>	<i>kontroverze</i>
Žák je schopen zformulovat stanovisko s prvotními pokusy o zdůvodnění.	Žák je schopen reflektovat celý argumentační proces
<i>indikátor</i>	<i>indikátor</i>
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zformuluje méně komplexní argumenty • vybere jednu z omezeného počtu možností a zdůvodní svou volbu 	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analyzuje vlastní a cizí argumentaci • konstruktivně odhalí rozpory a mezery v argumentaci • dá najevo vůli případně korigovat i sám sebe

Vidíme, že se jedná o cíle budované s ohledem na stoupající náročnost úkolů, jsou jednoznačně formulovány a taktéž jsou stanoveny indikátory sledující jejich naplnění, a splňují tak požadavky na výchovně-vzdělávací cíle.⁸⁴

⁸² Jedná se o dokument vydaný Radou Evropy. Dovolíme si z něj citovat: „*Je žádoucí vyvinout Společný evropský referenční rámec pro učení se jazykům na všech úrovních proto, aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích.*“

Zde tedy vidíme i možnou analogii s tímto systémem – usnadnit mezinárodní spolupráci i na poli didaktiky filosofie. In: IVANOVÁ, Jaroslava, Alena LENOCHOVÁ a kol. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: český překlad.*

⁸³ A. Rösch In: *Jak učit filosofii na středních školách*, s. 79–84

⁸⁴ viz např. OBST, Otto. *Obecná didaktika*, s. 43

3.3 Markus Tiedemann

Markus Tiedemann je autorem publikací k didaktice filosofie a etiky, zkoumal rovněž historická didaktická pojetí.

Tiedemann ve své praxi upřednostňuje problémové zaměření filosofie, které je dle něj jediné možné zaměření, které je v souladu s požadavky dnešního světa. Člověk čelí výzvám, na jejichž řešení nemá ku pomoci historii. „*Technické možnosti, které má nyní člověk k dispozici, skutečně ovlivňují celý svět.*“⁸⁵ Vývoj vědy a techniky tak člověka přivádí k daleko většímu množství voleb, otázek, které musí zodpovědět. Podíváme-li se na další moderní problémy, globálním oteplováním počínaje a pandemií konče, můžeme Tiedemannovým slovům přiznat jistou pravdivost. Filosofie je výbornou možností připravit studenty na tyto těžké situace – minimálně pomocí myšlenkových nástrojů, získaných postojů a nabytého kritického myšlení.

Právě současné problémy dle Tiedemanna definitivně odsuzují historické pojetí filosofie a věští mu cestu do zapomnění. Hovoří o nedostatku legitimacy takto vedených diskursů. Naopak problémové zaměření je dle něj pro filosofii imanentní. Filosofie už od úsvitu dějin musela klást otázky a zkoumat problémy. Pokud se tak dít nebude, může dojít – jak upozorňuje Zygmunt Baumann – k tomu, že si studenti nebudou vážit své svobody a výsad z ní vyplývajících, a svobody se nakonec vzdají.⁸⁶ Otevírá se tak prostor pro filosofii, aby kladením otázek přivedla studenty k zamyšlení nad těmito skutečnostmi.

V důsledku problémově orientované koncepce vyplývají mnohé důsledky pro oborovou didaktiku filosofie; do popředí užívaných metod se vrací sokratovský rozhovor.

Tiedemann se vyjádřil rovněž i ke kompetenčně laděným konceptům: „*Didaktika filosofie je dnes zejména zaměřená na dovednosti (kompetence), aniž by docházelo ke zkratkovitosti a zúžení na koncept metodologické expertízy či sítě kompetencí.*“⁸⁷ Tiedemann si velmi pozorně všímá posunu filosoficko-didaktického diskursu od důrazu

⁸⁵ TIEDEMANN, Markus. The Principle of a Problem-Based Approach and Its Consequences for Teaching Philosophy and 'Ethik', s. 56

⁸⁶ BAUMANN, Zygmunt. *Liquid Modernity*, s. 18

⁸⁷ TIEDEMANN, Markus. The Principle of a Problem-Based Approach and Its Consequences for Teaching Philosophy and 'Ethik', s. 57

na fakta k nabývání obecněji použitelných kompetencí. To však nepovažuje za dostačující, pro úplnou reformu filosofie je dle něj problémové zaměření nutné.

V kontrastu s různými životními situacemi totiž bledne důležitost znalosti různých filosofických směrů a do popředí vystupuje důležitost používání kompetencí ke zvládnutí problému. Tímto směrem Tiedemann svou koncepci dále rozvinul.

Tiedemann vypracoval model tzv. kávového filtru a vysvětlil jej na příkladu vyučovací hodiny. Představíme-li si začátek hodiny, jsme v nejširší oblasti filtru a problémové oblasti teprve hledáme. Postupně nacházíme témata, která jsou pro nás významnější (filtr se zužuje), a z těchto ještě znovu vybíráme témata klíčová (jsme v nejužší části filtru).

Po takovémto myšlenkovém procesu začíná vytékat z filtru káva – vytékají otázky, na které se zaměříme. Pro přehlednost přejímáme schéma:

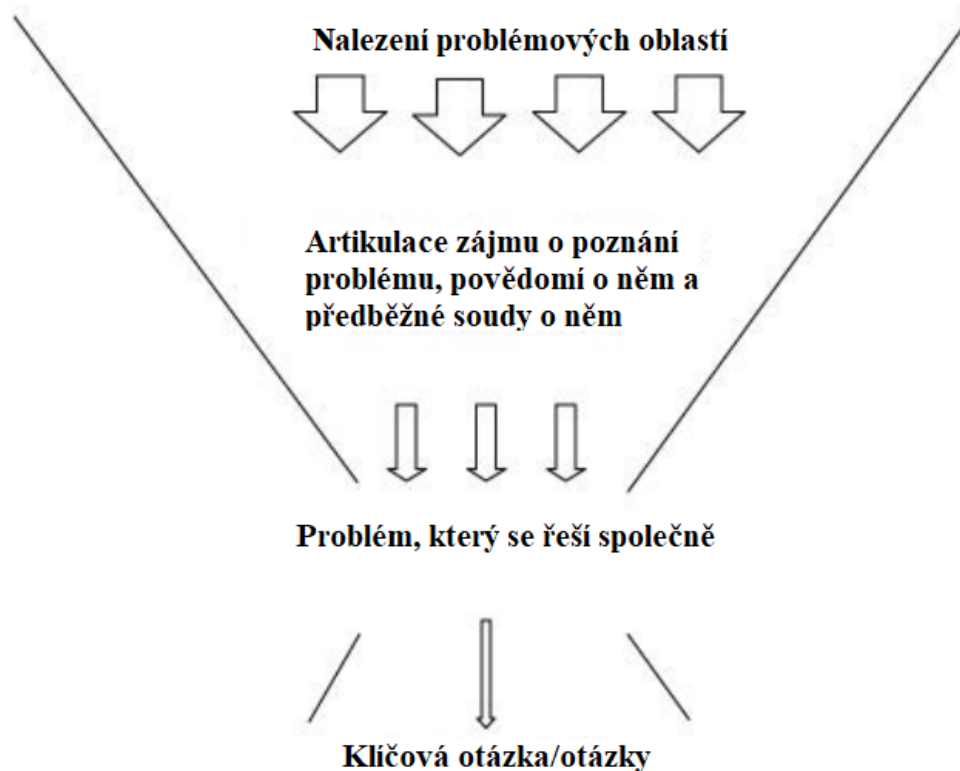


Schéma 2: Model kávového filtru⁸⁸

Tiedemannův systém – respektive návrh uskutečňování filosofických rozprav se studenty – samozřejmě vyžaduje velkou účast učitele zejména při zavádění tohoto

⁸⁸ převzato a přeloženo z: TIEDEMANN, Markus. The Principle of a Problem-Based Approach and Its Consequences for Teaching Philosophy and 'Ethik', s. 59

modelu do výuky. Předpokládá se určitý cvik, zkušenost, které studenti získají opakováním téhož postupu. Tiedemann upřednostňuje tuto *otevřenou výuku*, ve které učitel studenty vybídne k tomu, aby si do hodiny přinesli časopisy a další možné zdroje, o nichž by se dalo filosoficky uvažovat. Filosofie díky tomu splňuje „poptávku“ samotných studentů. Na výhrady, jak se Tiedemann postaví k výuce filosofie zaměřené na získání vědomostí, odpovídá: „*I v těchto úzkých mantinelech lze uplatnit problémový přístup alespoň částečně. Například při četbě filosofických textů můžeme použít text jako zdroj problémových oblastí.*“⁸⁹

Ve výuce filosofie dle Tiedemanna nikdy nesmí převládnout řízená indoktrinace studentů jakýmkoli filosofickým směrem či určitými hodnotami. Meritem věci by mělo být předání a procvičení schopnosti argumentovat, trvat na soudnosti, prověřovat argumenty a rozlišovat kategorie problémů, o které se studenti zajímají. „*Tyto kompetence nejsou jen nezbytnými pro fungování demokracie, ale také základem ctnosti tolerance.*“⁹⁰

3.3.1 Kritika kompetenčně laděných koncepcí

Vedle Tiedemannem, Rösch a Tozzim (viz dále) představených přínosů kompetenčně orientované výuky je nutné dát prostor i pro vyřčení možných nedostatků tohoto principu. Didaktické tendence cílící na získání kompetencí pochopitelně upozadují faktografickou rovinu filosofie. Ta je chápána jako prostředek k dosažení kompetencí, nikoli jako cíl (jako cíl je většinou chápána tradičními proudy didaktiky filosofie).

Kritičtější pohledy na tyto systémy hovoří o snížení šíře zájmu v důsledku cílení na kompetence.⁹¹ Kompetence jsou natolik úzce vymezeny, že pozbývají svůj prvotní účel být obecně použitelnými nástroji do života.

Dalším bodem kritiky může být i to, že zaměření na kompetence odvádí pozornost od jiných důležitých aspektů školní výuky.⁹²

Konečně zmiňme i německého autora, Konrada Liesmanna, podle kterého je obecně celý systém upřednostňující kompetence na úkor znalostí špatně postavený. Podle něj dokonce dochází přímo k zanedbání znalostní stránky. Liesmann rovněž napadá

⁸⁹ Markus Tiedemann In: *Proč a jak učit filosofii na gymnáziích*, s. 96

⁹⁰ TIEDEMANN, Markus. *Philosophical Education and Transcendental Tolerance*, s. 37

⁹¹ *Change and Intervention: Vocational Education and Training*.

⁹² EDWARDS, Richard. *Competence-based education and the limitations of critique*.

neexaktnost slova kompetence, pod které si kdekdo může dosadit libovolný význam. Jako příklad uvádí existenci čtyř tisíc různých kompetencí ve švýcarském vzdělávacím systému. Nejostřejším vyjádřením Liesmanna v knize budiž toto: „*Soustřed'ovat se na kompetence znamená zabíjet v dětech zvědavost.*“⁹³

3.4 Wulff Rehfus

Oponentem kompetenčního přístupu německých autorů i koncepce Ekkeharda Martense se stal především Wulff Rehfus. Rehfus sice stál u zrodu německé didaktiky filosofie, avšak na opačném břehu než Ekkehard Martens. Oba vydali svou koncepci filosofie na přelomu let 1979/1980, nicméně oba se k ní postavili zcela odlišně.⁹⁴

Koncepce Martense byla popsána v kapitole 3. 1, představme nyní koncepci Rehfusovu. Jak jsme uvedli v dřívějším odstavci, jedná se o koncepci zcela jinou. Základní jsou čtyři body:

- Pro výuku filosofie (a pro didaktiku filosofie samotnou) je primární filosofický obsah, který podáváme v co nejpřesnější podobě. Filosofie na školách řeší problémy filosofie, ne problémy studentů
- Cílem výuky filosofie je rozvíjení teoretického myšlení žáků, zaměřuje se na reflexi
- Filosofii je nutno aktualizovat do současné podoby. Učitel tak syntetizuje odborné znalosti s ohledem na soudobý stav
- Paradigma středoškolské filosofie musí být v souladu s teorií poznání dle Descarta a Habermase⁹⁵

3.5 Francouzská didaktika filosofie – dědictví Jacquese Derridy

Země s tradicí vyučování filosofie na středních školách začala své didaktické pole formovat kolem myšlenek filosofa Jacquese Derridy. Derrida formuloval své názory na učení filosofie ve dvou textech, které se staly základem rodící se didaktiky filosofie ve Francii. Ve svých knihách se vyslovil tak, že každý má *právo* na filosofii, a pohrával si s myšlenkou rozšíření výuky filosofie na celé trvání gymnaziální výuky, ba dokonce

⁹³ K. Liesmann In: HOLZBACHOVÁ, Ivana. Liesmann, Konrad Paul. Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis: recenze.

⁹⁴ ROHBECK, Johannes. Didactics in Philosophy as a University Discipline in Germany.

⁹⁵ W. Rehfus In: ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích?: Příspěvek k didaktice filosofie*, s. 37–38

uvažoval o zavedení filosofie i na školách základních. Podle některých autorů stojí právě Derrida za nárůstem zájmu Francouzů o filosofii.⁹⁶

Derrida svůj pokus o strukturální reformu učení filosofie na středních školách vtělil jako základní myšlenku do organizace GREPH⁹⁷, které také několik let předsedal. GREPH předložil několik pokusů o reformu francouzského středního školství, avšak žádná nedoznala výraznějších úspěchů.⁹⁸ Derrida o návrzích GREPH prohlásil mimo jiné toto: „*Učitel filosofie by primárně vyučoval tzv. institucionální filosofii, nicméně by vedl studenty také k přemýšlení ve filosofickém způsobu.*“⁹⁹

Třebaže GREPH nedosáhl žádného faktického úspěchu (ve smyslu ovlivnění celonárodních kurikulárních dokumentů), lze jej minimálně vnímat jako silný stimul pro vytvoření didaktických koncepcí pokrývajících výuku filosofie na středních školách.

Ve Francii tedy rozlišujeme dva proudy didaktiků filosofie, tradiční a progresivní. Tradiční náhled dodržuje zažitý způsob vyučování filosofie, který na gymnáziích vyústí v napsání studentské filosofické práce¹⁰⁰ a zkoušku z filosofie. Tento proud je ve Francii stále populárnější než proud progresivní.¹⁰¹

Naproti tomu progresivní proud zastupuje dříve zmíněný Michel Tozzi se svým kompetenčně laděným systémem (viz dále). I přesto, že tento proud se rozvíjí již více než třicet let, stále ve Francii zůstává minoritním.

3.5.1 Tradiční proud francouzských didaktiků filosofie

Jak již bylo naznačeno výše, tradiční proud stále na většině francouzských škol přetrvává jako hlavní směr. Mezi význačné autory se řadí např. Françoise Raffin Jacqueline Russ či Denis La Balme. V současnosti reprezentuje tento směr i webová stránka didac-philo.com, jsou zde dostupné knihy a články rozšiřující pole didaktiky filosofie z pohledu tradičního proudu. Autorů zde publikujících je několik desítek, proud se rozvíjí mnohem více než proud progresivní, reprezentovaný Michelelem Tozzim a filosofickým časopisem Diotime.

⁹⁶ WILLINSKY, John. Derrida's Right to Philosophy, Then and Now.

⁹⁷ Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique – v českém překladu Skupina výzkumníků v oblasti filosofické

⁹⁸ Introduction: Michel Tozzi and the Didactics of Philosophy in France, s. 82

⁹⁹ DERRIDA, Jacques. *Eyes of the University: Right to Philosophy 2*, s. 157

¹⁰⁰ V tamějším školním systému je tato práce označována jako *dizertace*, a sepsání této práce podléhá striktním pravidlům.

¹⁰¹ Introduction: Michel Tozzi and the Didactics of Philosophy in France, s. 82–83.

V Journal of Didactics of Philosophy vyšla recenze díla *Hodiny filosofie – metodické rady*¹⁰² autora Denise La Balma. Autor knihy podává základní pravidla a doporučení začínajícím učitelům. La Balme hovoří o učiteli jako o někom, ke komu mají studenti vzhlízet jako k autoritě obdařeného moudrostí, kterou ztělesňuje.¹⁰³ Zadní přebal knihy hovoří takto: „*Profesor filosofie je ve svém vyučování zcela svobodný. Tato svoboda z něj dělá autora svého kurzu. Tato kniha hovoří se začínajícími učiteli filosofie, kteří ještě stále hledají svůj status.*“¹⁰⁴

Jonas Pfister, uznávaný německý didaktik filosofie, však tuto knihu označuje za myšlenkově zastaralou a spíš než jako návod, jak učit správně, ji vnímá jako návod, jak učit špatně. Namísto motivace vyžaduje La Balme jen upevnění autority učitele, i proto Pfister učitele filosofie od této publikace odrazuje. Pfister sám upřednostňuje pojetí Michela Tozziho a obecně progresivního proudu francouzské didaktiky filosofie.¹⁰⁵ To se samozřejmě mohlo projevit i v kritickém tónu recenze díla Denise La Balma.

3.5.2 Michel Tozzi

Původně středoškolský učitel filosofie, Michel Tozzi, se v devadesátých letech minulého století vydal ze středoškolského prostředí na univerzitu v Montpellier, odkud dodnes vycházejí jeho díla přispívající do tematiky didaktiky filosofie.

Tozzi se nechce ve svém pojetí omezovat na předání vědomostí, ale právě na předání tzv. know-how. Tento zaužívaný pojem bychom nejlépe charakterizovali jako vědomost a schopnost splnit určitý úkol tím nejefektivnějším způsobem (někdy označováno jako praktická vědomost). V anglickém znění se jedná o rozlišení slov knowledge (vědomost) a know-how, na čemž Tozzi svůj systém staví. Kompetence vnímá podobně jako Anita Rösch, přidává: „*Kompetence není viditelná, není jako výkon. (...) Kompetenčně laděná výuka cílí na nahrazení paradigmatu učení se vědomostem, které již dosáhlo svých hranic.*“¹⁰⁶

¹⁰² Přeloženo autory práce, kniha v českém jazyce nevyšla. Originální název: *Le Cours de Philosophie, Conseils de méthode*

¹⁰³ Denis La Balme In: PFISTER, Jonas. La Balme, Denis (2018): *Le Cours de Philosophie. Conseils de méthode*, Limoges: Lambert-Lucas.: REVIEW.

¹⁰⁴ LA BALME, Denis. *Le cours de philosophie – conseils de méthode*, zadní deska knihy

¹⁰⁵ PFISTER, Jonas. La Balme, Denis (2018): *Le Cours de Philosophie. Conseils de méthode*, Limoges: Lambert-Lucas.: REVIEW.

¹⁰⁶ TOZZI, Michel. *A Competency-Based Approach in Philosophy?* s. 88

Tozzi tak představuje ambiciózní systém, kterým chce nahradit stávající francouzskou praxi. Jak ale tento systém vypadá?

Nejprve je potřeba spolu s Tozzim definovat tzv. filosofickou kompetenci. Jedná se o filosofické know-how, samostatné myšlení.¹⁰⁷ Ve spojitosti s Tozziho dalšími slovy lépe určíme, jakým způsobem se bude Tozzi ubírat: „*Filosofování je pokus o vyjádření procesů problematizace otázek, konceptualizace představ a argumentaci tezí a úsudků.*“¹⁰⁸

Zmíněné tři procesy – problematizaci, konceptualizaci a argumentaci – vnímá jako základní filosofické kompetence, které se vzájemně kombinují a dávají vzniknout komplexnějším kompetencím v oboru psaní, čtení a filosofického diskutování. Sám Tozzi toto své nové paradigma označuje jako intelektuální, racionalistické, s důrazem na problémovost. Ke změně současného paradigmatu vybízí např. i Markus Tiedemann (viz kap. 3.3), který tvrdí, že nás k němu nutí rozvoj techniky a překotné změny, jež se odehrávají v 21. století.¹⁰⁹

Předávání filosofických vědomostí vede k tomu, že se ze studentů stávají filozofičtí historici, komentátoři, nikoli filosofující studenti. Pro dosažení cíle a vychování filosofujících studentů je, soudí Tozzi, nezbytné vybudovat a vypilovat tuto kompetenčně orientovanou koncepci a navrhnout nejvhodnější nástroje a metody k jejímu uskutečnění. Rizika, která Tozzi spatřuje jako nejrelevantnější, jsou tři:

- přílišné sledování předepsaných postupů a nepřizpůsobování výuky konkrétním studentům
- učit se bude stále beze změny, jen se tento styl kompetenčně orientovaným nazve
- nedostatečný úspěch této metody v evaluacích, která je dle Tozziho přespříliš normativní, a žalostně málo formativní (což je zcela opačné k rysům kompetenčně laděného přístupu a jeho evaluace)¹¹⁰

Mezi další rizika počítá Tozzi i limitující faktory věku – např. u konceptualizace hovoří o omezeném množství zkušeností, které studenti v době výuky mají.¹¹¹

¹⁰⁷ tamtéž, s. 89

¹⁰⁸ tamtéž, s. 95

¹⁰⁹ TIEDEMANN, Markus. Defense of ‘Soft’ Universalism or ‘Clash of Civilizations’, s. 80

¹¹⁰ TOZZI, Michel. A Competency-Based Approach in Philosophy?, s. 97

¹¹¹ TOZZI, Michel. Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique chez les élèves?

Tozzi tedy navrhuje ústřední motiv koncepce: problematizovat – konceptualizovat – argumentovat. Rozpracovává v desítkách článků tento svůj systém, který již od samého začátku nabídl odborné veřejnosti k diskuzi.

Mezi nejsoučasnejší příspěvky rozšiřující diskuzi o Tozziho systému je publikace *Perspektivy didaktiky filosofie. Vyjasnění teoretická a historická, cesty praxe*.¹¹² Jedná se o sborník příspěvků několika autorů, kteří rozpracovávají témata teoretická i praktická. Tímto způsobem nazírají autoři i didaktiku filosofie samotnou – nesmí dojít k jejímu oddělení od praxe, musí s ní být neustále ve spojení.¹¹³ Markus Tiedemann ji označuje za teoreticko-koncepční, metodicko-praktickou a empiricko-kritickou vědu.¹¹⁴

3.6 Britská a americká koncepce didaktiky filosofie

Na rozdíl od Francie není ve Velké Británii výuka filosofie na středních školách povinná – studenti si ji na drtivé většině gymnázií vybrat coby volitelný předmět. Z toho přirozeně vyplývá nižší poptávka po propracovaném systému didaktiky filosofie. Královský institut filosofie vydává časopisy s názvem *Philosophy* a *Think (Myslet)*, v nichž se podobně jako ve *Filosofickém časopise* občas podaří najít článek zaměřený na didaktiku filosofie. O všeobjímající koncepci se však hovořit nedá.¹¹⁵

Za nejrozšířenější¹¹⁶ koncepci výuky filosofie je označována Lipmanova metoda, tzv. *Philosophy 4 Children*, (dále P4C), v překladu *Filosofie pro děti*. Pomocí další organizace, SAPERE (v překladu *Společnost pro podporu filosofického tázání a reflexe ve vyučování*) se projekt P4C dostává k zájemcům z řad učitelů základních a středních škol ve Velké Británii.

Koncept P4C je označován za jeden z hlavních směrů vzdělávacích koncepcí filosofie a vychází z myšlenek filosofa Matthew Lipmana. Ten si v 60. letech minulého století položil otázku, proč tak málo studentů umí argumentovat skutečně správně a logicky. S využitím poznatků filosofického směru pragmatismu (zejména Johna Deweyho) je za základní metodu zvolena diskuze jako nejvhodnější prostředek dosažení pravdy. Kombinací skupinové práce a problémových otázek dochází studenti

¹¹² Přeloženo autory práce, publikace nebyla vydána v českém jazyce. Originální název: *Perspectives de didactique en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*

¹¹³ BUSIENNE, Elisabeth. *Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*.

¹¹⁴ M. Tiedemann In: *Proč a jak učit filosofii na gymnáziích*, s. 90

¹¹⁵ MACDONALD ROSS, George. *Royaume-Uni : the teaching of philosophy in the UK*

¹¹⁶ tamtéž.

k odpovědím (nebo odpovědi nedosáhnou, poté se stává hlavním přínosem samotný akt přemýšlení). Lipman tak dovedl studenty k dovednosti myslet kriticky, tvořivě a angažovaně, což vyústí v získání kompetence rozpoznat problém a umět k němu přistoupit.¹¹⁷

Lipman sám píše: „*Zábava pro děti je v dnešních dnech lehkomyšlná a iracionální. Pak se divíme, že žáky odrazují kognitivní aktivity! Navíc když jsou instrukce vážné a racionální. Co jiného bychom jako učitelé čekali?*“¹¹⁸

Lipman, znepokojen tehdejšími stavem, se rozhodl pro experiment. Po dobu devíti týdnů ve školním roce 1970/71 na základní škole v New Jersey rozdělil žáky páté třídy (11–12 let) do dvou skupin po dvaceti. První, tzv. pilotní skupinu, vyučoval sám spolu se svými dvěma asistenty, a to dvakrát čtyřicet minut týdně. Během kurzu žáci četli filosofické a jiné texty a diskutovalo se o nich. Náplní kurzu nebyly ani domácí úkoly, žádné psané výstupy nebo známkováná zadání. Přesto po devíti týdnech žáci pilotní skupiny, vedené Lipmanem, obstáli v testu logického myšlení a myšlenkové zralosti mnohem lépe než žáci druhé, tzv. kontrolní skupiny.¹¹⁹ A díky této zkušenosti se Lipman odhodlal v tomto konceptu pokračovat a prohlubovat jej. „*Děti nemají rády zdůvodnění činností, které musejí dělat, slovy – ‚Později uvidíte, proč to máte dělat.‘ Je to pro ně příliš abstraktní. Chtějí zdůvodnění teď, platné pro tuto chvíli.*“¹²⁰

Lipmanova koncepce tak nespočívá v obsahové dimenzi, nýbrž v dimenzi metodické. Navrhl systém vedoucí žáky k nabytí kompetencí – a vzhledem k věku dětí – nejen filosofického charakteru. Lipman učí děti ptát se, pít se po odpovědích a spolupracovat na řešení. Sám je autorem několika publikací a knih šitých na míru jeho konceptu P4C.

Je však potřeba uvést také fakt, že rozhodne-li se učitel pro výuku filosofie podle principů P4C, bude vystaven různým komplikacím, pakliže bude chtít vnést i jiné přístupy. Máme tím na mysli obtížnou kompatibilitu P4C s dalšími metodickými přístupy, respektive toto pole není ještě zcela prozkoumáno.¹²¹

¹¹⁷ zpracováno podle: JČU. Co je filosofie pro děti.

¹¹⁸ LIPMAN, Matthew. Philosophy for Children, s. 28

¹¹⁹ LIPMAN, Matthew. Philosophy for Children, s. 32

¹²⁰ tamtéž, s. 33

¹²¹ GATLEY, Jane. Philosophy for Children and the Extrinsic Value of Academic Philosophy.

Vedle Matthew Lipmana vystupuje v nedávné době do popředí další americký autor John Rudisill. Ten svůj koncept založil na čtyřech základních pilířích¹²²:

1. Interpretace a analýza

- Po studentech je vyžadována schopnost analyzovat, interpretovat a pochopit filosofické texty a filosofický diskurs

2. Argumentace

- Klíčem je efektivní identifikace, zhodnocení a zformulování argumentů

3. Znalost filosofie a její metodologie

- Studenti musí prokázat vysoký stupeň orientace v základních filosofických tradicích, úsudcích, konceptech a metodologiích

4. Komunikace

- Studenti by měli být schopni vystavět, uspořádat a vyjádřit své myšlenky jasným, účinným a přesným způsobem, a to jak v psané, tak mluvené formě.

Z takto ambiciózně formulovaných cílů je více než jasné, že jsou určeny pro vysokoškolské studenty. Domníváme se však, že po určité nivelizaci by bylo možné jej efektivně využívat i na gymnáziích.

Jedná se, podobně jako např. u Rösche či Tiedemanna, o systém upřednostňující nabytí kompetencí. Rudisill však výslovně stanovuje jako hlavní pilíř i znalostní složku, a snad by tak byl ušetřen značné části kritiky, která na kompetenčně laděné koncepci míří (viz kap. 3. 3. 1). A to i přesto, že sám Rudisill prohlašuje, že je pro něj důležitější studenty učit filosofovat, než je učit filosofii (dějinám filosofie).

Vedle čtyř pilířů výuky filosofie je představen také podrobný seznam indikátorů, kterými je měřena úroveň dosažení jednotlivých složek pilířů výuky.

Rudisill uvádí koncept semináře filosofie, v němž si vytkl dva hlavní body – na základě textů a úkolů seznámit studenty s metodologií a meta-filosofií¹²³ a doprovázet je k vypracování vlastního seminárního projektu.

¹²² RUDISILL, John. *The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy*, s. 246

¹²³ jako meta-filosofie se nazývá obor filosofie zkoumající samotné základy filosofie, někdy se setkáváme s vysvětlením meta-filosofie jako tzv. filosofie filosofie.

Podstatou tohoto dvoufázového systému je dovedení studenta k tzv. řízenému objevování. Anglická literatura využívá výstižný termín *scaffolding*¹²⁴, který bychom nejlépe připodobnili k postupnému budování stavby – od nejmenších a nejméně závažných a náročných kroků průběžně postupujeme k úlohám těžším. Učitel tak vytváří učební situace (pochopitelně v kooperaci se studenty), v nichž studenti nejprve odpovídají na snadné otázky a řeší jednoduché problémy, a následně přebírají vyšší odpovědnost za řešení problémů.

Dle provedené evaluace dosahují studenti vzdělávání v tomto módu objevování a sepisování práce lepších výsledků než jejich vrstevníci, kteří obdobný kurz absolvovali tradičním způsobem.¹²⁵

System hodnocení studentských prací je čtyřsložkový, hodnotí se parametry teze samotné, její prezentace a demonstrace ostatním, dále proces, v němž práce vznikala, a konečně i ústní zkouška prověřující obsah čtyř pilířů Rudisillovy koncepce. Každá ze čtyř složek obsahuje ještě značné množství podoblastí pro zajištění maximální možné kontrolovatelnosti tohoto učebního programu.

¹²⁴ pojem je nejčastěji připisován dvojici psychologů Vygotského a Brunera, přičemž Bruner jej poprvé publikoval v roce 1976. Jedná se o pojem ekvivalentní k Vygotského Zóně proximálního vývoje. Scaffolding označuje jako postupné kroky, kterými omezujeme svobodu žáka při provádění určitého úkolu tak, aby se dítě mohlo více koncentrovat na obtížnou dovednost, v procesu jejíhož získávání právě je. In: BRUNER, J. S. The role of dialogue in language acquisition, s. 18

¹²⁵ RUDISILL, John. The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy, s. 262–264

4 Závěrečné shrnutí teoretické části diplomové práce

Shrnout obsah posledních takřka čtyřiceti stran je úkol velmi obtížný. Autoři, kterým byl v této diplomové práci věnován prostor, reprezentují rozličná pojetí didaktiky filosofie. Byli jsme svědky velmi uspořádaných koncepcí i návrhů maximalizujících faktor učitele/žáka a z toho vyplývající subjektivizace výuky.

V hodnocení koncepcí dodržíme strukturu teoretické části, tedy je rozdělíme prismatict tuzemský – zahraniční.

4.1 Tuzemské koncepce

Zkoumání historických pramenů, zejména děl československých autorů od doby První republiky, přineslo několik zajímavých názorů na systematickou výuku filosofie. Mezi prvními byly zmíněny práce Josefa Kratochvíla, který se věnoval spíš sepsání dějin filosofie a koncepci filosofie však představil jen velmi stručně a takříkajíc mezi řádky.

Po Kratochvílovi jsme si v práci povšimli koncepcí Josefa Fischera. Jedná se o smysluplnou a poměrně komplexní ideu, jak spravovat vyučování filosofie na středních školách, zejména na gymnáziích. I přes viditelné zaměření na dějiny filosofie (Fischer mluví o riziku propadu genetické části (viz kap. 2. 3) do suchého výkladu dějin filosofie) je vidět snaha o zapracování filosofie do celku gymnaziálního vzdělávání – a to nikoli z důvodu vzdělání v různých filosofických směrech, ale z důvodu osvojení správných myšlenkových nástrojů, jako je např. kritické myšlení a – slovy profesorky Hogenové – bytostné tázání.

Česká myslitelka Albína Dratvová přišla spíš (podobně jako např. Jaroslava Schlegelová, viz dále) s nahodilými radami a doporučeními než se souvislou koncepcí výuky filosofie. Právě proto je obtížné vysledovat české koncepce výuky filosofie, protože velmi často se stává, že autoři více než systém nabízejí zamyšlení na konkrétní téma, které detailně rozpracují. Dalším důvodem je to, že po zveřejnění práce Albíny Dratvové přicházejí další filosoficky laděné studie zatížené ideologií marxismu-leninismu (např. dílo Jiřiny Popelové s názvem Zrození filosofie).

Velkým koncepčním mezníkem se tak stává až publikace Petra Piňhy a kol., Úvod do výchovy k občanství. Kniha z roku 1992 ustavuje základní zacílení předmětu a krátce rozpracovává jednotlivé segmenty společenských věd. Část věnovaná filosofii

však nevyužívá ani minimální prostor, který jí byl věnován, alespoň k vyjmenování důvodů, proč je filosofie neopomenutelnou součástí občanské výchovy.¹²⁶

Z tohoto pohledu se tak určitě jedná o užitečnou publikaci, ve smyslu této diplomové práce však vidíme jen další příklad malých střípků oproti ucelené koncepci.

Opatrné začátky systematické výuky filosofie již v České republice přinesl Filosofický časopis a rubrika Filosofie ve školních lavicích. Ruth Dolle-Oelmüllerová prezentovala svůj kurz filosofie zaměřený na studium primární literatury vhodné pro studenty gymnázií. Přínos její práce spatřujeme zejména v otevření důležité debaty o didaktice filosofie ve specificky českých podmínkách, na které navázali čeští autoři.

Z nich jmenujeme Jaroslavu Schlegelovou, jí publikované statě rozpracovávaly konkrétní aspekty výuky filosofie, podobně jako příspěvky Josefa Bílka či Nikolaie Lobkowicze, a takto bychom mohli pokračovat dále. Rubrika *Filosofie ve školních lavicích* byla a jistě zůstává cenným příspěvkem na poli didaktiky filosofie, ale rozhodně není možné ji chápat jako ucelenou koncepci. Více než jako koncepci ji chápeme jako střípky z (většinou) reálných zkušeností středoškolských učitelů, kteří se o ně podělili, a obohatili tak tuto problematiku o vlastní dílčí návrhy, jak výuku filosofie zkvalitnit.

V devadesátých letech navíc vycházejí nové učebnice pro výuku společenských věd a pro výuku filosofie, mnohdy se jedná o překlady německy píšících autorů. Recenzi vybraných učebnic ve své práci provedla Petra Šebešová.¹²⁷

Koncepci výuky filosofie tak museli učitelé čerpat buď ze zahraničí, nebo ze zmíněných střípků ve Filosofickém časopise či díle Zdeňka Novotného. Jediným, alespoň částečným systémem, je práce Josefa Fischera ze třicátých let minulého století. Naopak nejnovějším příspěvkem je rovněž zmíněná práce Antonína Staňka.

4.2 Zahraniční koncepce

Německé koncepce didaktiky filosofie zabírají značnou část teoretické části. Střet zaměření na obsah versus zaměření na obecné filosofické dovednosti reprezentují Wolff Rehfus, hovořící o důležitosti obsahové části výuky filosofie, a proti němu stojí Ekkehard Martens, zdůrazňující sokratovsko-platónské paradigma. Rehfus patří k tradičním

¹²⁶ Bylo by jistě možné namítnout, že se jedná o sborník určený primárně pro základní školy, kde, jak panuje většinová shoda, se filosofie nevyučuje, a tak nebylo nutné ji obhajovat. Na druhou stranu – pokud už byl dán prostor části zasvěcené filosofii, bylo rovněž možné pohovořit o problematice bližší tématu knihy, než uvádět nesouvislé definice filosofie a jejích disciplín.

¹²⁷ ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích?: Příspěvek k didaktice filosofie*, s. 10–16

didaktikům, zaměřeným zejména na obsahovou dimenzi kurikula, kdežto Martens a ostatní zde zmínění autoři se o ní tolik nezajímají, upřednostňují metodickou dimenzi kurikula.¹²⁸

Hlavním proudem jsou však tzv. kompetenčně laděné přístupy. Pro ně je charakteristické zaměření na získání vymezených specifických kompetencí, které se liší autor od autora. Zástupci tohoto přístupu zmínění v této práci jsou Anita Rösch a Markus Tiedemann.

Koncept Anity Rösch představuje skutečně ucelenou koncepci s jasným směřováním.

Kompetenčně laděnou výuku filosofie označuje francouzský didaktik filosofie Michel Tozzi za stále nový a rozvíjející se přístup, který dokonce přezdívá stavenišťem.¹²⁹ Máme-li v jeho metafoře pokračovat, pak Anita Rösch na tomto „staveništi“ odvedla velký kus práce, a to představením celku pěti oblastí, které převedla do šestnácti různých kompetencí. Je jistě možné s ním – jak ostatně autorka zamýšlela – polemizovat, nesouhlasit s ním a navrhopvat jeho zlepšení, nicméně i tak se jedná o velmi cenný příspěvek na poli didaktiky filosofie a podnět pro další autory.

Naproti tomu Markus Tiedemann upřednostňoval problémově orientovanou výuku filosofie, kterou ilustroval modelem kávového filtru. Filosofii je podle něj nutno orientovat hlavně na problémy, se kterými se studenti dennodenně setkávají. I zde vidíme ústup důležitosti vědomostí za účelem větší péče o kompetence studentů.

Michel Tozzi patří k progresivnímu proudu francouzské didaktiky filosofie, rovněž zastává kompetenčně orientovanou výuku filosofie. Svým systémem se však liší od náhledu Anity Rösch poměrně velkým způsobem. Paradigma Tozziho zní jasně: problematizovat – konceptualizovat – argumentovat.

I přes odlišnosti cílí Rösch i Tozzi na změnu nastavení výuky z převážně kognitivního zaměření na zaměření bližší praktickému životu, které necílí primárně na získání co největšího počtu informací, nýbrž na zvládnutí způsobu, jak s informacemi a materiály pracovat.

¹²⁸ Obsahová dimenze kurikula se zabývá tematizací, rozvržením a didaktickým zpracováním učiva, kdežto Metodická dimenze kurikula se zaobírá př. vyučovacím stylem učitele, učebními styly žáků, výukovými metodami a didaktickými prostředky. Podle: MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*, s. 24

¹²⁹ TOZZI, Michel. *A Competency-Based Approach in Philosophy?* s. 105

Britské koncepce značně ovlivnil koncept Matthewa Lipmana, který je znám jako Philosophy for Children, P4C. Věnuje se nabývání kompetencí již u dětí základních škol, dokonce i dětí opouštějících první stupeň, a není tak fixně vázán na filosofický obsah, nýbrž na filosofické metody.

Ve Spojených státech amerických přispěl mimo jiné i John Rudisill, když představil čtyřfázový model výuky filosofického semináře, cílící na nabytí samostatnosti v sepsání smysluplných textů a jejich následné obhajoby, spolu se získání schopnosti argumentovat i diskutovat o základních filosofických směrech.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle výzkumu

Výzkum realizovaný v rámci této diplomové práce si za klade zejména tři hlavní cíle, které jsou v souladu s navrhovanou strukturou cílů uvedených v odborné literatuře¹³⁰:

1. Intelektuální cíl: Komparace různých přístupů učitelů základů společenských věd, vyhodnocení pozitiv a negativ chronologického a systematického přístupu k výuce filosofie
2. Praktický cíl: Obohacení teoretické části práce o reálné zkušenosti z praxe
3. Personální cíl: Nahlédnutí do skrytých zákoutí praxe učitele společenských věd

Takto stanovené cíle jsou dle našeho názoru synergické a poskytují základní orientaci a nastavení výzkumu tak, aby umožnil větší volnost při pokládání doplňujících otázek (viz dále).

Cíle vymezené tímto způsobem totiž nepředpokládají předchozí zasvěcení respondentů do problematiky. Bylo by jistě nešikovné vyžadovat při vytížení zaměstnaných učitelů ještě důkladné studium filosofických koncepcí a systémů tak, aby poté proběhla debata o kladech a záporech jednotlivých koncepcí.

Výzkum cílí na pedagogickou praxi a názory učitelů, kteří vedou své hodiny základů společenských věd podle priorit, se kterými se podělili během realizace výzkumu. I to je jeden z důvodů, proč byl zvolen kvalitativní přístup, díky němuž je možné snáze proniknout do reálných zkušeností respondentů. Další výhodou je fakt, že seznámení s respondentovou zkušeností je většinou hluboké.¹³¹

Výzkum konaný v rámci této kvalifikační práce má ukázat vztah teorie a praxe ve výuce společenskovědně zaměřených předmětů. Nicméně si uvědomujeme, že výzkumný vzorek není reprezentativní a odráží pouze střípek skutečnosti. Proto se z odpovědí respondentů nebudeme snažit vyvodit absolutní závěry, tak jak se to ani při kvalitativním výzkumu nedoporučuje. Je více než jasné, že by takto celá praktická část této práce ztratila na vypovídající hodnotě.

¹³⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 63

¹³¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 50

5.1 Složení a metoda výběru výzkumného vzorku

Původní představa složení výzkumného vzorku počítala se třemi respondenty, třemi učiteli působícími na gymnáziu. Vzhledem k tomu, že většina v teoretické části představených koncepcí je uzpůsobena gymnaziálnímu vzdělávání, se tento přístup nabízel. Nicméně po hlubším proniknutí do tématu práce se jevílo jako přínosné zahrnout do výzkumného vzorku i jednu vyučující z odborné školy. Hlavním důvodem byla diverzifikace výzkumného vzorku, který se jevil jako příliš homogenní a v některých odpovědích se respondenti významně překrývali.

Respondenti byli vybráni metodou tzv. sněhové koule¹³² (snowball), což znamená, že prvotní respondent doporučil respondenta dalšího atd. Zvolením této metody však dochází k občasné podobnosti poskytnutých odpovědí.

Konečné složení vzorku je tedy následující (jména jsou anonymizována pro zachování ochrany osobních dat):

- Hugo, 42 let, působí jako učitel na církevním gymnáziu, praxe 16 let
- Jonáš, 31 let, působí jako učitel na gymnáziu, praxe 5 let
- Čeněk, 43 let, působí jako učitel na církevním gymnáziu (viz limitace), praxe 16 let
- Julie, 31 let, působí jako učitelka na střední zdravotnické škole, praxe 6 let
- Ivana, 39 let, působí jako učitelka na církevním gymnáziu, praxe 15 let

5.2 Limitace a průběh výzkumu, výzkumná metoda

Výzkum k této diplomové práci byl realizován v měsících únoru a březnu roku 2021, kdy platila v České republice přísná opatření omezující osobní styk občanů. Z tohoto důvodu byly rozhovory realizovány prostřednictvím online komunikačních platforem, nebylo možné se s respondenty osobně setkat.

Mezi případné limitace můžeme zařadit to, že tři z pěti respondentů působí jako učitelé na církevních gymnáziích. Jsme si toho samozřejmě vědomi, nicméně dle našeho názoru není v případě výuka filosofie nijak zvlášť dotčena. Specifika církevního školství jsou sice poměrně početná, domníváme se však, že nijak neinterferují s cíli ani záměry výuky filosofie, koneckonců i církevní školství musí naplňovat RVP G.

¹³² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, s. 154

Všichni respondenti byli seznámeni s tím, že bude pořízen záznam rozhovoru, ať už přes nahrávací zařízení, nebo skrze písemný záznam a všichni s touto skutečností bez výhrad souhlasili.

U třech respondentů proběhly rozhovory synchronní online podobou formou videohovoru, zbylí dva respondenti využili možnosti odpovídat písemně. Jeden z písemně odpovídajících respondentů však neodpověděl na všechny otázky relevantně a jeho odpovědi tak budou uvedeny jen u několika otázek – jedná se o respondenta anonymizovaného pod jménem Čeněk.

I kvůli částečnému neúspěchu s respondentem Čeněkem byli osloveni další respondenti tak, aby došlo k multiplikaci odpovědí a výzkum tak reflektoval širší spektrum skutečností. Tento limitující faktor připisujeme současným podmínkám distančního vzdělání, kdy jsou učitelé vystaveni snad ještě větší míře stresu než doposud. Rovněž připomínáme limitace způsobené výběrem metody snowball, podobnost odpovědí je u této metody nutné mít na zřetelu.

Coby výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Švaříček jej charakterizuje jako odnož tzv. hloubkového rozhovoru, a definuje jej jako rozhovor, který vychází z předem připravených otázek, nicméně ty poskytují jen rámec, jenž je v průběhu rozhovoru možné rozšířit o vhodné doplňující otázky.¹³³ U respondentů odpovídajících písemně je v metodologickém zájmu nutné rozhovor označit jako strukturovaný, neboť doplňující otázky již nebyly položeny.

S ohledem na výše zmíněné limitace jsou prezentovány výsledky tohoto výzkumu zpracované formou trojího kódování, tedy že jednotlivé rozhovory byly po jejich uskutečnění a nahrání přepsány a prostudovány, došlo k vytčení klíčových míst a jejich seřazení do pojmové analýzy. Takto vybraná místa rozhovorů byla vepsána do výsledků výzkumu tak, aby nedošlo k inflaci obsahu a vynikla podstata odpovědí respondentů.

¹³³ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 160

6 Výsledky výzkumného šetření

Pro vyšší přehlednost a snazší přístupnost textu zde prezentujeme připravené otázky a přiřazujeme k nim tzv. oblast zájmu, přičemž každá oblast bude rozpracována v samostatné podkapitole.

Otázky jsou rozděleny do celkem tří oblastí – oblasti ideové, metodické a kurikulární. Ideová oblast zaštiťuje otázky, jež cílí na poodhalení celkového vnímání předmětu ZSV a filosofie danými respondenty. Metodická oblast se snaží vysledovat preference respondentů ve směru ke konkrétní výuce. Kurikulární oblast otázek mapuje vztah oslovených učitelů k naplnění klíčových kompetencí, očekávaných výstupů a dalších povinností určených RVP/konkrétním ŠVP.

Otázky po rozřazení do oblastí:

Ideová oblast:

- Jak byste popsal(a) svůj vztah k filosofii?
- Je podle Vás filosofie vhodná pro výuku na gymnáziích? Proč?
- Jaký přístup k výuce filosofie je Vám bližší – historický, nebo systematický? Dokázal byste uvést důvody proč?
- Co je podle Vás to hlavní, to gros, co by si měli žáci z gymnaziální filosofie odnést? (Liší se snad tento cíl od výuky filosofie na jiných typech středních škol?) Věnujete tomuto gros ve svých hodinách dostatečný prostor? (Pokud ne – proč?)

Metodická oblast:

- Jak ve svých hodinách rozvíjíte filosofické myšlení studentů?
- Jaké výukové metody se Vám při výuce filosofie osvědčily? Bylo ve Vaší výuce možné číst přímo texty filosofů – primární literaturu?
- Má podle Vás vůbec četba filosofů ve výuce místo? (Jak na ni studenti reagují? Jsou pro ně texty srozumitelné?)
- Existují podle Vás dovednosti typické pro zvládnutí filosofie? Které byste jmenoval? (Jaké dovednosti potřebuje učitel pro zvládnutí předání učiva, a jaké studenti pro jeho naučení?)

Kurikulární oblast:

- Jak se díváte na příspěvek výuky filosofie k dosažení klíčových kompetencí vymezených RVP G?
- Daří se současnému ŠVP, podle kterého učíte, dosahovat všech stanovených výstupů? Která témata ustupují do pozadí? Daří se Vám osobně studenty učit tak, abyste dosáhl(a) výstupů ŠVP?
- Ve S2030+ se mluví o revizi RVP ZV, nikoli však o RVP G: Kdyby stálo rozhodnutí na Vás, udělali byste nějakou změnu z hlediska filosofie?
- Existují podle Vás nějaké stereotypy v pojetí filosofie na gymnáziích? Setkal(a) jste se s některými?

6.1 Ideová oblast

Jak byste popsal(a) svůj vztah k filosofii?

Zatímco Čeněk (doufejme že v nadsázce) označil svůj vztah k filosofii za „celoživotní prokletí“, ostatní respondenti se shodli na pozitivních vyjádřeních.

Julie připomenula opomíjenou distinkci mezi filosofií jako součástí školního předmětu a filosofií samotnou. „*I přes velkou oblibu ve filosofii samotné je z hlediska školního předmětu filosofie obtížně sdělitelná, a to především z důvodu absence životních zkušeností studentů, která jim znemožňuje filosofii náležitě docenit, proto vztah ke školní filosofii беру jako problematický.*“

Jonáš odpovídá v podobném duchu: „*Filosofie nebyla láska na první pohled, ale postupně jsem si ji zamiloval, asi proto se označuje jako „láska k moudrosti“ (...)* Filosofie je již ze své definice nepopulární, neustále něco přemítá a kriticky analyzuje, na otázku odpoví otázkou, nespokojí se s pasivitou, a snad i proto je bytostně nepopulistická – je to moje vůle k životu.“

Ivana označuje filosofii za skvělý prostředek k otevření obzorů, Hugo ji pojmenoval velice výstižně jediným slovem: cesta.

Je podle Vás filosofie vhodná pro výuku na gymnáziích? Proč?

Hugo vidí klíčové místo filosofie právě na gymnáziích, a to zejména díky tomu, že „*studenty učí definovat si základní životní cíle, kriticky myslet a hlavně si klást otázky.*“ Ivana vnímá filosofii jako důležitý doplněk ostatních společenskovedních oborů, Julie

vnáší pohled z odborné školy: „*Filosofie má místo na všech typech středních škol! Spousta věcí z filosofie vychází a je důležitá i z hlediska zušlechťování člověka.*“

Čeněk se zamýšlí nad tím, jestli by nebylo nejlepší učit filosofii až pár desítek let poté, co školy studenti opustí. „*Jenže v tu dobu už se lidé vzdělávat nechtějí, takže poslední příležitost se nabízí v posledním ročníku gymnázia.*“ I Jonáš dodává, že poslední ročník gymnázia je z jeho pohledu nejvhodnější.

Všichni respondenti se shodli na přínosu filosofie v získání schopnosti kriticky myslet, analyzovat texty a uvažovat nad sebou samým.

K této otázce jsme přidali i další, která se nabízela, a to zdali by si respondenti dokázali představit, aby byla filosofie vyučována nejen na středních, ale i na základních školách. Postoj respondentů byl spíše odmítavý, Ivana vyzvedla, že je potřeba „*odštěpit etické/morální myšlenky, aby mohla být přístupná dětem na ZŠ, takovou výuku bych si dokázala představit.*“

Jonáš vybízel k implementaci jednotlivých prvků, nikoli filosofie jako celku, a měl tím na mysli analýzu textů, četbu (minimálně) filosofických citátů či tvorbu textů vlastních. V podobném duchu mluvil i Hugo: „*I když si to moc nedokážu představit, určitě to jde – vždyť Sokrates takto učil. Nicméně těžko si to v mysli načrtnout, vzhledem k tomu, že je filosofie často tvrdým oříškem i pro studenty posledních ročníků gymnázia.*“

Jaký přístup k výuce filosofie je Vám bližší – historický (chronologický) nebo systematický? Dokázal(a) byste uvést důvody proč?¹³⁴

Julie odkázala na nejednotnost vyplývající z toho, že vyučuje jak studenty lycea, tak studenty odborné části školy, a tak zatímco pro studenty lycea vidí jako přínosný systematický přístup, díky němuž může filosofické problémy přiblížit tomu, co se studentů aktuálně týká, tak pro studenty odborné části, u nichž je žalostně malý prostor pro filosofii celkově, upřednostňuje chronologický přístup.

Chronologický přístup je také preferencí Ivany. Vidí v něm možnost pojmout filosofa jako celistvou osobnost s různými aspekty, které může se studenty zkoumat. „*Navíc je to pro studenty přehlednější a přístupnější.*“ Stejně se na věc dívá i Hugo, který vyzdvihuje důležitost kontextu doby, v níž filosof žil. „*Filosofie nestojí sama o sobě, její*

¹³⁴ Otázku bychom samozřejmě mohli zařadit i do metodické oblasti, nicméně připadá nám jako vhodnější zařadit ji zde coby základní otázku, kterou si musí učitel filosofie při uchopení této problematiky zodpovědět jako jednu z prvních.

síla tkví v tom, že reaguje na problémy dané doby, snaží se odpovídat na otázky, které si lidé v té době kladli. (...) Navíc se můžeme z historie krásně poučit, jenže to neděláme, jak to už dříve pojmenoval Nietzsche.“

Naprosto stejný názor zastává i Jonáš, jenž si ovšem uvědomuje i důležitost pojetí systematického, díky kterému nahlížíme bohatost filosofických myšlenek.

Čeněk vidí historické pojetí jako nefunkční. *„Je potřeba učit systematickým přístupem. Je nutný pro to, abychom neučili filosofii pro úspěch v kvízích, neodškrtávali si probrané filosofy, ale učili filosofické problémy, na které v životě narážíme.“*

Co je podle Vás to hlavní, to gros, co by si měli žáci z gymnaziální filosofie odnést? (Liší se snad tento cíl od výuky filosofie na jiných typech středních škol?) Věnujete tomuto gros ve svých hodinách dostatečný prostor? (Pokud ne – proč?)

Ivana na tuto bytostně ideovou otázku odpověděla, že musíme studenty učit tomu, *„že svět není černobílý a pohledy na svět jsou různé a musíme si je aktivně rozšiřovat.“* S lítostí ale uznává, že tomuto hlavnímu účelu nemůže věnovat dostatečný prostor zejména díky faktografické povaze předmětu a penzu vyžadovaných informací. *„Musím do výuky dostat taková kvanta teorie, že už na to prostě pak není prostor.“*

Podobně se vyjádřil i Čeněk, který vybídl k upřednostnění kritického myšlení. Dodal, že smysl života stojí za to hledat.

Julie by se spokojila s tím, kdyby filosofie naučila všechny studenty (bez ohledu na jejich obor) přemýšlet. Cíl filosofie na odborných školách obecně dle ní trpí neaprobovaností učitelů a jejich nezájmu o tento předmět, který dostali pouze k doplnění úvazku. Stěžuje si na nekonzistentní nastavení úvazků a z toho vyplývající nemožnost pracovat se stejnou třídou po celou dobu jejího studia na střední škole: *„Navíc v závislosti na oboru pak na naší škole dochází k redukci filosofie na historii. A to bohužel stačí, protože je předmět chápán jen jako příprava na testy studijních předpokladů při přijímacím řízení na VŠ.“*

Jonášův pohled se s Juliiným v tom zásadním shoduje – volá po kritickém myšlení jako gros gymnaziální výuky filosofie. *„Student nemá být ovce, která jde se stádem, ale má být pánem svého uvažování.“*

Hugo dodává, že vedle kritického myšlení je nutné i myslet svobodně, dále klást otázky a vyžadovat odpovědi.

Respondenti se shodli, že cíl se může mírně lišit v závislosti na střední škole/gymnáziu. Nicméně vždy se odpověď točila kolem kritického myšlení coby hlavního cíle.

V otázce dodržování tohoto ideálu se respondenti vyjádřili většinou smířlivě, za všechny nechejme odpovědět Huga: „*Věnuju tomu prostoru možná až příliš, a to i na úkor dodržování ŠVP.*“

6.2 Metodická oblast

Jak ve svých hodinách rozvíjíte filosofické myšlení studentů?

Čeněk říká: „*Snažím se se studenty vést diskusi, aby pochopili alespoň nějaké důvody a cesty, které vedly slavné filosofy k jejich tvrzením.*“ Podobně hovoří i Ivana, která vede studenty ke konfrontaci s aktuálními problémy. „*Nechávám je vytvořit si svůj vlastní model světa.*“

Hugo postupuje podobně jako Ivana, upřednostňuje reflexi aktuálního dění. Jonáš zadává studentům úkoly, v nichž apeluje na to, aby projevovali a zdůvodňovali svůj vlastní názor a argumentovali v jeho prospěch. „*Dále např. zadávám eseje, diskutujeme na aktuální témata, interpretujeme hudební videoklipy či ukázky filmů.*“

Julie u svých studentů nachází odezvu zejména při četbě a studiu citátů známých filosofů.

Respondenti bez výjimky shodně uvedli, že jako základní prostředek rozvoje filosofického myšlení studentů používají reflexi aktuálního dění, jeho zproblematizování a konfrontaci s názory studentů.

Jaké výukové metody se Vám při výuce filosofie osvědčily? Bylo ve Vaší výuce možné číst přímo texty filosofů – primární literaturu?

Respondenti vyzdvihli důležitost debaty a četby filosofických textů. Hugo byl opět velice stručný: „*Metodou zásadní je pro mě debata, dialog, sokratovský rozhovor.*“

Čeněk připomněl nedostatek času, kterým omlouvá spíš jen sporadické využívání četby primární literatury. Využívá však také inscenační metody u témat, která k tomu přímo vybízejí, jako je např. Platónova jeskyně.

Julie načrtává souvislost mezi použitou metodou a třídou, do které zrovna vstupuje. *„Pakliže je třída plná pracovitých studentů, nebráním se ničemu, ani Platónovi, ani filosofii jazyka. Jenomže čím dá víc se na studentech projevuje, že filosofii vnímají jako zcela nezajímavou, nudnou až zbytečnou věc – filosofie je pro ně hodina, kterou musí přetrpět. Největším problémem zůstává časová dotace. 45 minut trvá hodina jen na papíře, v reálu je to třicet pět, čtyřicet minut maximálně, a to se ještě studenti nesmí na nic zeptat. V takovém časovém prostoru se těžko něco realizuje.“*

Ivana ve svém působišti preferuje četbu krátkých úryvků z primární literatury. Přidává, že studenti mají povinnost přečíst alespoň jednu filosoficky zaměřenou knihu, ač uznává, že nejčastěji vítězí knihy s nejmenším počtem stran. *„O Vladařovi či Antikristovi čtu úkoly velice často.“*

Jonáš vypsál paletu nejrůznějších metod: *„Od analýzy úryvků a citátů vybraných filosofů, rozboru filmových ukázek, filosofických audioknih, diskuse, memů až po vlastní obrázkové prezentace, na kterých se snažím vysvětlit klíčové filosofické myšlenky.“*

Má vůbec podle Vás četba filosofů ve výuce místo? (Jak na ni studenti reagují, jsou pro ně texty srozumitelné?)

Čeněk víceméně opakuje, že úryvky musí být krátké, pro daného filosofa typické. *„Chce to pak navíc objasňovat souvislosti a vysvětlovat pojmy.“* Jonáš se vyjadřuje obdobně, krátké úryvky jsou podle něj vhodný lék na složitost a nesrozumitelnost některých filosofických textů.

Ivana rozšířila své povídání o četbě filosofické knihy, a i když převažují díla jako Vladař nebo Antikrist, stává se, že studenti vybírají takové knihy, které z tohoto schématu vybočují. *„Mnohdy studenti přichází s knihou filosofa jejich oblíbeného historického období. Největší odezvu mají pochopitelně kontroverzní díla, Nietzsche, Schopenhauer, Marx a další. Naopak příliš netíhnou k filosofii antické.“*

Hugo jako vhodné texty označuje Sluneční stát nebo Obranu Sokratovu, od četby Heideggera své studenty zatím ušetřil. *„Záleží na prekonceptech mých studentů, ze začátku jsou vždy zaražení, proto čteme texty opakovaně, a po několikerém čtení vyplouvají na povrch otázky, které v nich text vzbudí. Studenti se díky textům učí být někým, kdo neopakuje cizí myšlenky, ale sám v sobě si vyargumentuje postoj a obhájí ho před ostatními.“*

Existují podle Vás dovednosti typické pro zvládnutí filosofie? Které byste jmenoval?
(Z pohledu učitele i studenta).

Jonáš cituje Jana Patočku: „*Filosof je někdo, kdo jde dopředu, když couvá*“ a pokračuje sám: „*Patočka měl na mysli poučený začátek. A všeobecný rozhled, schopnost hledat souvislosti a své názory řádně podložit jsou přesně těmi základy, bez nichž se student těžko posune z místa.*“

Čeněk vyzdvihuje důležitost toho, aby sám učitel filosofii rozuměl a byl schopen se vcítit do studentů. O empatii hovoří i Ivana, která témata pro jejich abstraktnost často zjednodušuje. Označuje filosofii za nejtěžší z oborů, kterým se v základech společenských věd věnuje.

Hugo namísto dovednosti jmenuje ctnost, ctnost odvahy. „*Student musí mít odvahu položit si důležitou otázku. Jakmile se začne tázat, vydává se do nejistoty a právě zde potřebuje odvahu, aby přehodnotil dosavadní životní postoj a k životu se postavil čelem.*“

Julie vyjmenovala dovedností a schopností více – nutné je podle ní umět přijmout odlišný názor – a tuto dovednost by si přála vidět u většiny učitelů. „*Filosofii nemůže učit někdo, kdo nechce vést dialog. Také musí učitel umět přiznat chybu, uznat před studenty, že v daném tématu si momentálně třeba není jistý. Bez pokory se učitel filosofie nehne.*“

6.3 Kurikulární oblast¹³⁵

Jak se díváte na příspěvek výuky filosofie k dosažení klíčových kompetencí vymezených RVP G?

Ivana upřímně přiznala, že klíčové kompetence z hlavy nezná. Julie se přidává s podobným přiznáním, že na četbu RVP při svém rozvrhu skutečně čas nenachází. A pokračuje velmi ostrou kritikou: *To, co ministerstvo napsalo do RVP, se velice složitě napasuje na realitu ve školách. Bohužel to potom dopadá tak, že se v třídních knihách lze od září do června. Spíš než nějaké kompetence v dlouhodobém měřítku mne zajímá to, jak studenty zaujmout v konkrétní hodině.*

¹³⁵ Na otázky kurikulární oblasti (s výjimkou poslední) Čeněk odmítl odpovědět.

Hugo se (podobně jako dámy) necítil v oblasti příliš znalý. Přišel tak s vlastní definicí kompetence: „*Pakliže to definujeme jako prostředek k utváření celistvé osobnosti studenta, tak filosofie tam zcela jistě místo má.*“

Jonáš dlouhodobě zastává stanovisko, že by měl být filosofii věnován mnohem větší prostor, v němž by bylo možné lépe realizovat výuku filosofie a tím samozřejmě přispět k dosažení klíčových kompetencí. „*Filosofie a její variace dají studentům do života v této digitální době daleko víc, než nějaký vzoreček nebo kdejaký obrázek z učebnice.*“

Daří se současnému ŠVP, podle kterého učíte, dosahovat všech výstupů stanovených RVP? Která témata ustupují do pozadí? Daří se Vám osobně studenty učit tak, abyste dosáhl(a) výstupů ŠVP?

Julie velmi stroze poznamenala, že u tvorby současného ŠVP nebyla, a že o jeho revizi není ze strany vedení ani pedagogů zájem. Uvedla, že učí tak, jak nejlépe umí, a snad to k naplnění výstupů stačí.

Hugo uznal, že v takové podobě, v jaké se ŠVP jeho školy v současnosti nachází, je pro něj nefunkční a musí si jej upravit do takové „realizovatelné“ podoby. V kritice postupuje dál než Julie: „*Idea ŠVP a RVP tam někde na začátku byla správná, ale v praxi se ŠVP nemění tak často, aby byl pružnou a použitelnou pomůckou pro učitele. (...) Ano, ŠVP/RVP obsahují výstupy, fakta, která musí student zvládnout – ale zajímá nás, jaký je student uvnitř? ŠVP/RVP neobsahují žádný pohled zpět, žádnou reflexi. ŠVP zjednoduší filosofii do podoby příručky Odmaturuj ze ZSV, výstupy se úředně splní, ale něco podstatného tomu chybí.*“

Jonáš se naopak ŠVP plně podřizuje a vypracovává časově tematický plán přesně v souladu se stanovenými očekávanými výstupy.

Ivana i díky skladbě ŠVP, kdy má na filosofii celý jeden školní rok, veškeré výstupy pokrývá v hodinách ZSV a případně má k dispozici i filosofický seminář. Po probrání dějin filosofie ještě zbývá i čas na „*skutečné filosofování, nejen dějiny.*“

V otázce témat, která ustupují do pozadí, se Jonáš a Hugo shodli na české filosofii. Hugo s lítostí konstatoval, že dědictví Komenského se ve školách zdaleka nevyužívá tak, jak Komenský nabízí, Jonáš pak podotkl, že se snaží české filosofy zařazovat

do světových proudů filosofie. Jako příklad filosofa, kterého probírá rád a podrobněji, než je po něm požadováno, uvedl Jana Patočku.

Ve S2030+ se mluví o revizi RVP ZV, nikoli však o RVP G: Kdyby stálo rozhodnutí na Vás, udělali byste nějakou změnu z hlediska filosofie?

Jonáš volá po zavedení mediální výchovy jako samostatného předmětu. V důsledku takovéto okliky by pak v hodinách ZSV měl více času na filosofické problémy. Hugo se k projektu mediální výchovy postavil kriticky, a na otázku stran filosofie řekl, že nemůže situaci zasvěceně posoudit, neboť strategii ještě podrobně nestudoval.

Ivana podotkla, že by provedla škrty v obsahové části, kdy na úkor raně novověké filosofie navrhla posílit filosofii moderní, filosofii současnou.

Julie se na záležitost podívala z většího nadhledu: „*Kdybych mohla skutečně něco změnit, bylo by to srovnání ZSV s ostatními maturitními předměty. Přála bych si změnit vnímání ZSV veřejností (a to i pedagogickou!), aby všem bylo jasné, že to není předmět zbytečný, ba naopak že se jedná o předmět, jehož důležitost roste takřikajíc každým dnem.*“ Doplnující otázku, jak by tuto svou ideu realizovala, zodpověděla Julie tak, že by výrazně posílila hodinovou dotaci ZSV a zajistila, aby ZSV učili pouze a jen aprobovaní učitelé.

Existují podle Vás nějaké stereotypy v pojetí filosofie na gymnáziích? Setkal(a) jste se s některými?¹³⁶

Čeněk zastává názor, že „*většina učitelů si myslí, že by se měla filosofie učit historicky a ne systematicky. Studenti pak nevidí využitelnost filosofie v praktickém životě.*“

Ivana zejména ve vnímání filosofie studenty souhlasí s Čeněkem: „*Nedokážou si představit, že by filosofie mohla být využitelná v životě. Otázky, k čemu mi to bude, jsou na denním pořádku.*“

¹³⁶ Jsme si vědomi toho, že i tato otázka je zařaditelná do všech tří oblastí. Nicméně stereotypy vycházejí často z koncepce předmětu, který je určen kurikulárními dokumenty, což zavdává umístění otázky právě do této oblasti.

Julie tento pohled rozšiřuje – studenti podle ní považují filosofii jen za další historii a další příval jmen a dat, kterým se mají učit. *„Učitelé pak ZSV vnímají jako doplňkový předmět, k němuž mají snad až odpor.“*

Jonáš se na situaci podíval z opačné strany. Na příkladu Hegela a německé klasické filosofie uvádí, že je jen a jen na učiteli, jakým způsobem tuto látku studentům představí, do jakého „hávu“ ji zahalí. A v závěru své odpovědi se vrací do antiky: *„Snažím se studentům vštěpit, že čím lépe pochopí Platona a Aristotela, tím lépe pochopí i celý další filosofický vývoj, přes spor o universalie až po filosofii současnou.“*

7 Shrnutí a diskuze

V diskuzi se pokusíme uvést důvody, proč si myslíme, že realizovaný výzkum splnil své zadané cíle. Nabídneme také shrnující pohled odpovědi respondentů vztáhneme k teoretické části. Podíváme se na oblasti, v nichž by respondentům mohly být nápomocny koncepce představené v první části práce.

První stanovený cíl, a sice cíl intelektuální, byl naplněn zejména otázkou pídící se po preferovaném systému výuky. Čeněk jako jediný silně zastával systematický přístup, a na podporu tohoto svého názoru přinesl poměrně pádné argumenty. Ostatní respondenti byli poměrně smířliví a uznali, že jsou více či méně stoupenci historického přístupu. Na doplňující otázku však uvedli, že je důležité přístupy kombinovat a využívat silné stránky obou a minimalizovat jejich slabiny.

Historický přístup se mnohem lépe přiřazuje k požadovanému učivu RVP G, je pro studenty lépe přístupný (využívá podobný systém jako dějepis, na který již jsou studenti zvyklí) a nabízí možnost vztáhnout daného filosofa ke kontextu a otázkám tehdejší doby.

Systematický přístup na druhou stranu rozšiřuje možnost seznámit se s danými filozofy. Vnáší také do filozofie, která je často těžko uchopitelná, alespoň nějaký řád a filozofy dělí na základě jasně daných kritérií.

Jako dílčí závěr tohoto cíle se jeví aplikace vhodné syntézy, jež bude z obou přístupů těžit z uvedených předností, a je úkolem každého učitele, aby systém své výuky navrhl takovým způsobem, aby tento požadavek splnil.

Proběhnuvší komparace přístupů různých učitelů proběhla na pozadí tohoto výzkumu. Vyplývá nám, že Čeněk je zastáncem čistě systematického přístupu, a i svou výuku ohraničil pevně danými mantinely. Hugo, Jonáš a do jisté míry i Julie upřednostňují výuku bližší řečneme problémovému charakteru, velký prostor věnují debatám a jiným aktivizačním metodám. Je pro ně klíčový pohled studenta, a ve filozofii spatřují cenný nástroj pro osobnostní rozvoj studenta ve světě, jež všichni tři zmínění respondenti považují za dynamicky se měnící, a na základě tohoto přesvědčení přikládají filozofii možná i větší význam, než jakého může současná koncepce chápání předmětu dosáhnout.

Ivana, co se vedení vyučování týče, zůstává v pomyslném středu, historický přístup však upřednostňuje z dotázaných nejvíce.

Zcela jasně lze z odpovědí respondentů vyvodit, že jim stávající kurikulární dokumenty nejsou nápomocnou a pružnou pomůckou, ale spíš příslovečnou koulí na noze. V rozhovorech popisují ŠVP i RVP jako těžkopádné, nereflektují aktuální stav a aktuální požadavky. Největší kritiku vynesli Hugo a Julie, Ivana dokonce uvedla, že o klíčových kompetencích nemá ponětí. Čeněk na celou oblast poskytl jen posměšné odpovědi, které zcela pozbývaly relevance, a proto nebyly uvedeny ve výsledcích výzkumu. Jen pro Jonáše je ŠVP a RVP využitelným dokumentem každodenní vzdělávací praxe.

Z deziluze, již respondenti v rozhovorech vyjádřili, sice nejde učinit absolutní závěr, nemůžeme se však ubránit velké podobnosti s následujícími slovy, zejména s těmi zvýrazněnými: *„Z kritických vyjádření na adresu zavedení RVP má největší podporu konstatování, že zavedení RVP přineslo učitelům nárůst administrativy a neplacené práce. (...) Sedm z deseti učitelů souhlasí s kritickým tvrzením, že zavedení RVP do praxe proběhlo bez vysvětlení a podpory centrálních orgánů. Většina učitelů si myslí, že zavádění reformy probíhá na většině škol pouze formálně, že se vytvoří potřebné dokumenty, ale učí se pořád stejně, a že při vytváření rámcových programů dochází k plagiátorství – opisování od jiných škol.“*¹³⁷

Ve S2030+ se navíc dočítáme, že je žádoucí:

- Dosáhnout vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního přístupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotností
- Proměnit způsob a strukturu vzdělávací nabídky tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji kompetencí a dovedností.¹³⁸

S2030+ reflektuje některé z daných problémů, ještě více upřednostňuje kompetenční přístup, a došlo k uvědomění si toho, že části RVP jsou nefunkční. Zůstává otázkou, zda dojde k takové nápravě, aby nejen respondenti tohoto výzkumu doznali alespoň nějakou změnu.

¹³⁷ AGENTURA FAKTUM. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ, s. 10

¹³⁸ VESELÝ, Arnošt a kol. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, s. 19 (přidružená brožura Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do r. 2030+)

Ke splnění druhého cíle došlo ve větší než očekávané míře. Pět učitelů se podělilo o své zkušenosti a poukázalo na četné rozdíly mezi vyučovací teorií a praxí. Jako velmi palčivé téma se ukázal nedostatek hodinové dotace ZSV a její obecné vnímání studenty i ostatními pedagogy. Je doufáme ve všeobecném zájmu zvýšit prestiž tohoto předmětu i pro důvody, které vyjmenovali respondenti. Ukazuje se také, že je současná hodinová dotace předmětu ZSV nedostačující.

Mezi představené návrhy řešení patří vydělení mediální výchovy do samostatného předmětu či prosté navýšení hodinové dotace na úkor jiných předmětů.

Pokud bychom vztáhli na uvedené vzdělávací praxe představené teoretické koncepty výuky filosofie, patrně bychom došli ke stejnému závěru. Takřka všechny koncepty počítají se silným zastoupením výuky filosofie pro realizaci vytčených cílů. Vzpomeňme na kompetenční přístup Anity Rösch, a srovnajme ho se zkušeností Julie, která má podle svých slov na výuku filosofie na odborné škole zhruba patnáct vyučovacích hodin celkem. Mnohokrát během reflexe provedeného výzkumu vystoupila na povrch souvislost mezi Tiedemannovým problematizováním aktuálních situací a odpověďmi respondentů.

Využijme postřehy respondentů této práce jako impuls pro zavedení diskuze na téma rozvržených hodinových dotací. Přednesme jasně a zřetelně důvody, jimiž ospravedlňujeme nárok na zvýšení hodinové dotace: důležitost filosofického tázání, problematizace současného dění a diskuze nad aktuálními problémy studentů, jimž nabídneme nejvhodnější aparát nástrojů – vždyť filosofie povzbuzuje k aktivnímu přístupu v řešení problémů.

Druhý nastíněný problém, a to jistý despekt studentů i dalších pedagogů k filosofii a předmětu ZSV, je rovněž záležitost, k jejímuž řešení je potřeba přistoupit komplexně. Nemůžeme se oprostít od názoru, že minimálně na ZŠ stále přetrvává přesvědčení o nevalné důležitosti občanské výchovy, tak jak o něm hovořili Piťha a kol. ve dříve citované publikaci. Argumentem pro toto přesvědčení jsou odpovědi respondentů na otázku o stereotypch.

Podarilo-li by se zvýšit aprobovanost učitelů napříč Českou republikou, minimálně ustálit hodinovou dotaci na dvě hodiny předmětu týdně, můžeme alespoň začít doufat v nápravu situace. Pro ilustraci uvádíme výzkum v rámci diplomové práce, který zmapoval aprobovanost učitelů občanské výchovy na ZŠ v Olomouci v roce 2011.

Aprobovaných učitelů občanské výchovy bylo 71 %.¹³⁹ Položme si otázku, zda bychom souhlasili s tím, kdyby ani ne tři čtvrtiny aprobovanosti dosahovali vyučující matematiky, chemie, dějepisu či jiných předmětů. Zůstává však smutnou pravdou, že u jiných předmětů je míra aprobovanosti učitelů ještě mnohem nižší.

Pro vnímání důležitosti občanské výchovy bylo silně poškozující doporučení MŠMT, aby v průběhu distanční výuky způsobené pandemií koronaviru SARS-CoV2 ve školních rocích 2019/2020 a 2020/2021 došlo k umenšení předmětů výchovného charakteru, mezi něž občanská výchova patří.¹⁴⁰ Jen těžko tak můžeme v dohledné době očekávat zlepšení situace.

Naděje pro zlepšení a zkvalitnění výuky filosofie tak podle našeho názoru vycházejí z přesvědčení, že dojde k implementaci témat systémů výuky filosofie do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů ZSV, jak bude ještě diskutováno dále. Změní-li se koncepční vnímání celku občanské výchovy na ZŠ a ZSV na SŠ, zakládá se naděje pro zlepšení podmínek výuky filosofie.

Odpovědi poskytnuté respondenty tohoto výzkumu se jednoznačně shodují s vyřčenými závěry, připomeňme například volání Ivany po větším časovém prostoru pro výuku filosofování, Julie a Jonáš se vyslovili obdobně.

Poslední cíl se podařilo naplnit rovněž více než dostatečně, autoři této práce získali vhled do skutečné vzdělávací praxe a konfrontovali vysokoškolskou představu o fungování regionálního školství s autentickou výpovědí respondentů.

Závěrečnou část diskuze považujeme za správné věnovat načrtnutí průniku teoretické a praktické části práce.

Výzkumem jsme sice nedosáhli zjištění absolutní sumy všech problémů učitelů filosofie v českém školství, podařilo se nám však vysledovat možné problematické oblasti, jež jsme rovněž diskutovali.

¹³⁹ HEJNÁ, Šárka. *Aprobovanost učitelů pro výuku občanské výchovy na základních školách ve statutárním městě Olomouc*, výsledky výzkumu s. 63

Pozn.: Jedná se pouze o ilustraci problému, data jsou stará již deset let a doufáme, že se podmínky zlepšily. Data aktuálnější a možná i obsáhlejší a hlavně vztahená na občanskou výchovu nejsou dostupná.

¹⁴⁰ Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem z 23. 9. 2020 hovoří dokonce o výuce „výchov“ formou tipů a inspirace pro volnočasové aktivity.

Všechny koncepce představené v teoretické části práce se snažily pojmout výuku filosofie jako svébytný předmět, pro který je v rozvrhu vyhrazen dostatek času. Víme, že si v českém prostředí takovýto luxus prozatím nedopřáváme. Jaký průnik ale mohou mít teoretické koncepce výuky filosofie s praxí? Nalezli jsme hlavní čtyři styčné body, které nyní představíme. Díky provedené aliteraci je možné je označit jako 4 Z.

1. **Změna pregraduální přípravy učitelů ZSV**

Zásadní impuls vychází k vysokoškolským didaktikům filosofie a obecně ke katedrám zodpovědným za výchovu budoucích učitelů ZSV. Máme za prokázána mnohá pozitiva, která plynou z kompetenčně nastavené výuky, a která jsme zde prezentovali. Záměrně byly vybírány takové koncepty, které je možné přizpůsobit českým kurikulárním dokumentům zaměřeným na dosažení (klíčových) kompetencí. Výuka budoucích učitelů základů společenských věd dle našeho názoru nezbytně musí obsahovat minimálně seznámení s nezákladnějšími poznatky světové didaktiky filosofie, jako jsou např.: důraz na práci s filosofickými texty, jejich reflexe ve společné diskuzi a odklon od vnímání gymnaziální filosofie jen jako koncentrátu historických poznatků o filosofech a filosofických směrech.

Věříme také, že budou-li studenti seznámeni s touto problematikou během svého vysokoškolského studia, zvyšuje se šance celkového zkvalitnění pojetí filosofie a nepochybně budou mít učitelé ZSV větší oporu při sestavování kurikulárních dokumentů, tematickými plány počínaje a celým ŠVP konče.

2. **Zařazení četby oborově didaktických časopisů a publikací**

Velký potenciál vidíme také v odborných časopisech věnujících se didaktice filosofie. Journal of Didactics of Philosophy, Diotime, didac-philosophy.com, Teaching Philosophy a další odborné časopisy mohou být výborným zdrojem námětů a inspirace pro studenty a učitele, kteří se chtějí v této oblasti předmětu ZSV zdokonalovat a postrádají podněty z českého oborově didaktického prostředí.

3. **Zaměření se na (filosofické) kompetence**

Zaměřit se na kompetence při výuce filosofie se sice nemusí stát cílem hlavním, rozhodně však je cílem minimálně dílčím. Ať už se na věc díváme z perspektivy rámcových vzdělávacích programů nebo didakticko-filosofických koncepcí, musíme přiznat relevanci pěstování kompetencí u studentů (v ideálním případě filosoficky laděných, viz např. kompetence u Anity Rösch či Johna Rudisilla).

4. Zvýšení důležitosti a důrazu na filosofii v kurikulárních dokumentech

V posledním a nejzásadnějším bodě si všimněme důrazu, který každý z autorů výuce filosofie přikládal. Filosofie řeší problémy týkající se každého ze studentů a má potenciál alespoň těm, kteří se výuky aktivně účastní, poskytnout užitečné nástroje ke zvládnutí náročných životních situací. Filosofie se dotýkáme ve všech průřezových tématech a (někdy více, někdy méně) vidíme ji i v klíčových kompetencích. Filosofie má místo v gymnaziální výuce studentů už jen z pozice prostředníka naplnění cílů závazně stanovených RVP.

Při stanovení těchto styčných bodů jsme měli stále na paměti kompetenčně laděné přístupy jako nejbližší současnému systému fungujícímu v České republice. Vydáním S2030+ byl potvrzen záměr MŠMT směřovat školství stále více do kompetenční oblasti, a výuka filosofie by se díky představeným koncepcím mohla stát lídrem v naplňování tohoto konkrétního záměru.

Četba uvedených periodik a děl autorů koncepcí výuky filosofie je bezpochyby krokem správným, protože i při nesouhlasu se stanovenými metodikami a systémy je učitel veden k vyprofilování svého osobitého stylu, jímž bude filosofii vyučovat. S oporou v očekávaných výstupech může výuku skutečně ušít na míru konkrétního poptávce, a vysleduje hlavní body, jimž se chce věnovat.

Naopak učitelé, kteří by se rozhodli přejmout některou z komentovaných koncepcí výuky filosofie, získávají kvalitní metodickou podporu a široké spektrum výukových metod upravených tak, aby bylo možné dosahovat vytčených kompetencí. Jsme přesvědčeni o tom, že takovýto směr má jednoznačné výhody a jeho aplikace přináší více kladů než záporů.

Závěr

V předložené diplomové práci byly nejprve definovány základní termíny, s nimiž se dále pracovalo, detailně představeno historické i současné pozadí didaktiky filosofie a výuky filosofie na českých středních školách a nastíněno několik světových (převážně evropských) koncepcí výuky filosofie na středních školách.

Stěžejním cílem práce bylo představení teoretických koncepcí didaktiky filosofie a načrtnutí průniku se současnými kurikulárními dokumenty v ČR. Cíl byl naplněn jednak v diskuzi, kdy jsme představili čtyři styčné body, z nichž je možné čerpat inspiraci pro další směřování didaktiky filosofie, a jednak byl cíl naplněn provedením literární rešerše a sepsáním teoretické části práce.

V ní jsme uvedli návrh (za pomoci odborné literatury české i zahraniční) možnosti vývoje didaktiky filosofie díky prezentaci několika rozličných přístupů k řešení situace. Nezbyvalo než oslovit několik učitelů filosofie a ZSV a požádat je o reflexi aktuální vzdělávací praxe v jejich školách.

Ukázalo se, že oslovení respondenti požadují pružnější kurikulární dokumenty, a staví se velmi kriticky k penzu požadovaných očekávaných výstupů, které jsou podle nich místy odtržené od reality.

V následné diskuzi byly tyto jejich odpovědi vsazeny do kontextu se S2030+, která by měla určit směřování tuzemské vzdělávací politiky minimálně na dalších 10 let. Diskuze rovněž přinesla popis čtyř konkrétních bodů, jimiž si myslíme, že je možné současný stav zlepšit.

Odpovězme na poslední trojici otázek, které si v této kvalifikační práci položíme. Předně: byly naplněny cíle práce?

Věříme, že teoretickou částí jsme naplnili první stanovený cíl: **zmapování teoretických koncepcí didaktiky filosofie a její výuky na středních školách**. Shrnutím v kapitole Shrnutí a diskuse jsme dle našeho názoru naplnili určený cíl: **načrtnutí průniku mezi popsányými koncepcemi a stávajícími kurikulárními dokumenty**. Dovolili jsme si navrhnout čtyři body (pro účely závěru přezděny jako 4 Z), v nichž je patrné vztahování na kompetence a implicitně z této části vyplývají i průniky s kurikulárními dokumenty České republiky.

Ve stejné kapitole Shrnutí a diskuse byly jasně a postupně komentovány všechny tři stanovené cíle praktické části této práce, s největším důrazem na intelektuální cíl.

A nyní k závěrečné dvojici otázek: Co nového tato práce přinesla? Odhalila nové souvislosti?

Domníváme se že ano. Zejména návrh průniků mezi teoretickými koncepty a specifickým rámcem českých kurikulárních dokumentů je přínosem této práce. Patrně práce nenalezla mnoho vysloveně nových souvislostí, nicméně díky respondentům byly nalezeny nové úhly pohledu a stimul pro vysokoškolské zázemí didaktiky ZSV. Nedostatky i místa vyžadující nápravu byly respondenty výstižně pojmenovány.

Zůstává naším velkým přáním, aby tato práce posloužila jako odrazový můstek pro všechny studenty a učitele ZSV v jejich zájmu se zdokonalovat a předávat svým studentům nejen nové informace, ale také je učit s informacemi pracovat a kriticky je zvažovat.

Seznam zkratek

EV	=	Environmentální výchova
GREPH	=	Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique (Skupina výzkumníků v oblasti filosofické)
MeV	=	Mediální výchova
MŠMT	=	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MV	=	Multikulturní výchova
OSV	=	Osobnostní a sociální výchova
OV	=	Občanská výchova
P4C	=	Philosophy for Children (Filosofie pro děti)
RVP G	=	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	=	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SAPERE	=	Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (Společnost pro podporu filosofického tázání a reflexe ve vyučování)
ŠVP	=	Školní vzdělávací program
VMEGS	=	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
ZSV	=	Základy společenských věd (v této práci tím chápeme souhrnné označení předmětu pro základní i střední školy)

Seznam literatury

Tuzemské zdroje (tištěné i online)

1. AGENTURA FAKTUM. Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce: Učitelé ZŠ a SŠ. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2021-03-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
2. ARISTOTELÉS a Antonín KRÍŽ. *Etika Nikomachova*. 3. vyd. Praha: Rezek, 2009. ISBN 80-860-2729-5.
3. BÍLEK, Josef. Od čeho začínáme. *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1995, **43**(1), 136-138 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ee99bdc3-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ee99be51-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>
4. BRUGGER, Walter a Ladislav BENYOVSZKY. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
5. BUBER, Martin. *Řeči o výchově*. 1. Praha: Vyšehrad, 2017. Krystal (Vyšehrad). ISBN 978-807-4296-918.
6. DÖLLE-OELMÜLLEROVÁ, Ruth. Počátky filosofování. *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1993, **41**(1-3), 505-516 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ecb2ae43-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ecb2b04f-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>
7. DRATVOVÁ, Albína. *Přehled filosofie: její problémy, podněty k filosofickému myšlení*. 2. přeprac. vyd. Praha: Unie, 1947.
8. FAY, Brian. *Současná filosofie sociálních věd: multikulturní přístup*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2910-5.
9. HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Klíčové kompetence na gymnáziu*. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5.

10. HEGEL, G. W. F. *Úvod k dějinám filosofie*. Praha: Rovnost, 1952.
11. HEJNÁ, Šárka. *Aprobovanost učitelů pro výuku občanské výchovy na základních školách ve statutárním městě Olomouc*. Olomouc, 2011. Diplomová. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Antonín Staněk, Ph. D.
12. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
13. HOLZBACHOVÁ, Ivana. Liessmann, Konrad Paul. Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis: recenze. *Studia philosophica*. 2016, **63**(1), 108–112. ISSN 2336453X.
14. IVANOVÁ, Jaroslava, Alena LENOCHOVÁ a kol. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: český překlad*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
15. JASPERS, Karl. *Atomová bomba a budoucnost lidstva: politické vědomí v naší době*. 1. Praha: Academia, 2016. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-2626-2.
16. JČU. Co je filosofie pro děti. *Filosofie pro děti* [online]. České Budějovice: JČU, c2021 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>
17. KOCOURKOVÁ, Šárka, Markéta PASTOROVÁ, Jan TUPÝ a kol. *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87000-72-4.
18. KOZÁK, J. B., A. DRATVOVÁ a J. FISCHER. *Filosofie a školy*. Praha: Čin, 1933.
19. KRATOCHVÍL, Josef. *Filosofie středního věku*. Olomouc: Nakladatelství R. Promberga v Olomouci, 1924.
20. LOBKOWICZ, Nikolaus. O filosofii a dějinách filosofie. *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1994, **42**(2), 297-310 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:eda72063-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:eda7218f-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>

21. MÁCHA, Karel. *Philosophia perennis: Ke stému výročí narozenin Josefa Kratochvíla. Studie* [online]. 1982, **23**(81), 219–243 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: http://scriptum.cz/soubory/scriptum/studie/studie_1982_081_ocr.pdf
22. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
23. MAREK, Antonín. *Základní filosofie, logika, metafysika*. Praha: České museum, 1844.
24. MATĚJČKOVÁ, Tereza. Z nicoty ždímat plnost života. Dědictvím Jeana-Paula Sartra je zůstat svobodný. *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Economia, c1999-2021, 15. 4. 2020 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/literatura/z-nicoty-zdimat-plnost-zivota-jean-paul-sartre-matejkova/r~6adf99987ef511ea9d470cc47ab5f122/>
25. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2021-02-03]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
26. MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017.
27. NOVOTNÝ, Zdeněk. *Jak (se) učit filosofii: [alternativní učebnice pro gymnázia]*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2004. ISBN 80-718-2179-9.
28. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-802-4451-411.
29. PÍŤHA, Petr a kol. *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: Orbis, 1992.
30. POPELOVÁ-OTÁHALOVÁ, Jiřina. *Zrození filosofie*. Praha: Mladá fronta, 1977. ISBN 23-012-77.
31. PRÁŠIL, Matěj. Jan Sokol: Filosofie je i pro „obyčejné lidi“, ale nemá se nikomu nutit. *E15* [online]. Praha: CZECH NEWS CENTER a.s, c2001-2021 [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.e15.cz/the-student-times/jan-sokol-filosofie-je-i-pro-obycejne-lidi-ale-nema-se-nikomunu-nutit-1290546>

32. SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Co se jinde dělá pro učitele filosofie. *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1993, **41**(4-6), 697-710 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ecb2b06f-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ecb2b114-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>
33. SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Jak učit filosofii v podmínkách gymnázia? *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1995, **43**(1), 127-136 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ee99bdc3-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ee99be51-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>
34. SCHLEGELOVÁ, Jaroslava. Návrh modelu vyučovací jednotky. *Filosofický časopis* [online]. Praha: AV ČR, 1995, **43**(6), 1043-1048 [cit. 2021-02-08]. ISSN 0015-1831. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:ee99bdc3-48e1-11e1-1232-001143e3f55c?page=uuid:ee99be51-48e1-11e1-1232-001143e3f55c>
35. STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 2015, s. 328-360. Dostupné z: doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015
36. STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 80-718-2224-8.
37. SUCHORADSKÝ, Oldřich. Výchova ve výchovných předmětech. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, c2000-2015 [cit. 2021-03-10]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2006/10/oldrich-suchoradsky-vychova-ve.html>
38. ŠEBEŠOVÁ, Petra, ed. *Proč a jak učit filosofii na středních školách*. Praha: Vydavatelství FF UK v Praze, 2017. ISBN 978-80-7308-733-3.
39. ŠEBEŠOVÁ, Petra. *Jak učit filosofii na gymnáziích?: Příspěvek k didaktice filosofie*. Praha, 2017. Disertační (Ph. D.). Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Martin Strouhal, Ph. D.
40. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

41. Štěstí netrvá hodiny, jsou to jen blesky – Anna Hogenová. In: YouTube [online]. 2020, 30. 7. 2020 [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=6vk6wsLAYKU&ab_channel=PetrHork%C3%BD
42. TUPÝ, Jan. *Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceúrovňového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP: podkladová studie*. Praha, 2019. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/3645/>
43. VESELÝ, Arnošt a kol. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

Cizojazyčné zdroje (tištěné i online)

1. ANDREWS, Susan. Why we should teach philosophy in secondary school. *The Irish Times* [online]. Dublin: The Irish Times DAC, c2021, 3. 9. 2019 [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://www.irishtimes.com/opinion/why-we-should-teach-philosophy-in-secondary-school-1.4005399>
2. ANNIS, Linda F. a David B. ANNIS. The impact of philosophy on students' critical thinking ability. *Contemporary Educational Psychology*. 1979, **4**(3), 219–226. Dostupné z: doi:[https://doi.org/10.1016/0361-476X\(79\)90042-0](https://doi.org/10.1016/0361-476X(79)90042-0)
3. BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press & Blackwell Publishing, 2000. ISBN 0-7456-2409-X.
4. BRUNER, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
5. BUSIENNE, Elisabeth. Perspectives didactiques en philosophie. Éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques. *Cahiers pédagogiques* [online]. Paris, c1998-2021 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Perspectives-didactiques-en-philosophie-Eclairages-theoriques-et-historiques-pistes-pratiques>
6. DERRIDA, Jacques. *Eyes of the University: Right to Philosophy 2*. Stanford, California: Stanford University Press, 2004. ISBN 978-0804742979.
7. EDWARDS, Richard. Competence-based education and the limitations of critique. *International Journal of Training Research* [online]. c2021, 2016, **14**(3), 244–255 [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14480220.2016.1254366>
8. FISHER, Andrew. Can teaching philosophy in schools count towards the Research Excellence Framework (UK)? *Cogent Education*. 2015, **2**(1), 1-13.

9. GATLEY, Jane. Philosophy for Children and the Extrinsic Value of Academic Philosophy. *Metaphilosophy*. 2020, **51**(4), 548–563. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1111/meta.12445>
10. Introduction: Michel Tozzi and the Didactics of Philosophy in France. *Journal of Didactics of Philosophy*. 2020, **4**(2), 82–85. ISSN 2624–540X.
11. LA BALME, Denis. *Le cours de philosophie – conseils de méthode*. Limoges: Lambert-Lucas, 2018. ISBN 978-2359352467.
12. LIPMAN, Matthew. Philosophy for Children. *Metaphilosophy*. 1976, **7**(1), 17–39.
13. MACDONALD ROSS, George. Royaume-Uni : the teaching of philosophy in the UK. *Diotime*. 2008, **8**(38).
14. MARSAL, Eva, Takara DOBASHI a Barbara WEBER, ed. *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*. Frankfurt: Peter Lang Publishing, 2009. ISBN 978-3631593295.
15. MARSAL, Eva. Socratic Philosophizing with the Five Finger Model: The Theoretical Approach of Ekkehard Martens. *Analytical teaching and philosophical praxis* [online]. Viterbo, 2018, **35**(1), 39–49 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1127>
16. PFISTER, Jonas. La Balme, Denis (2018): Le Cours de Philosophie. Conseils de méthode, Limoges: Lambert-Lucas.: REVIEW. *Journal of Didactics of Philosophy*. 2020, **4**(1), 40–44.
17. RAGGATT, Peter a Lorna UNWIN, ed. *Change and Intervention: Vocational Education and Training*. London: Taylor & Francis Group, 1991.
18. ROHBECK, Johannes. Didactics in Philosophy as a University Discipline in Germany. In: *Teaching philosophy in Europe and North America*. Paris: UNESCO, 2011, s. 75. ISBN 978-92-3-001011-9.
19. TIEDEMANN, Markus. Defense of ‘Soft’ Universalism or ‘Clash of Civilizations’. In: ROLDÁN, Concha, Daniel BRAUER a Johannes

- ROHBECK, ed. *Philosophy of Globalization*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, s. 79–93. ISBN 9783110492415.
20. TIEDEMANN, Markus. Philosophical Education and Transcendental Tolerance. *Analytical teaching and philosophical praxis* [online]. 2019, **39**(2), 32–40 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1169>
21. TIEDEMANN, Markus. The Principle of a Problem-Based Approach and Its Consequences for Teaching Philosophy and ‘Ethik’. *Analytical teaching and philosophical praxis*. 2012, **33**(1), 54–64.
22. TOZZI, Michel. A Competency-Based Approach in Philosophy? *Journal of Didactics of Philosophy*. 2020, **4**(2), 85–108. ISSN 2624–540X.
23. TOZZI, Michel. Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique chez les élèves? *Diotime*. 2007, **7** (33).
24. VOLTAIRE a H. I. WOOLF. *The Philosophical Dictionary*. New York: Knopf, 1924.
25. Why Study Philosophy? *Department of Philosophy – University of Washington* [online]. Washington D. C.: University of Washington, c2012-2020 [cit. 2021-02-03]. Dostupné z: <https://phil.washington.edu/why-study-philosophy>
26. WILLINSKY, John. Derrida's Right to Philosophy, Then and Now. *Educational Theory*. 2009, **59**(3), 279-296. Dostupné z: [doi:doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00319.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00319.x)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lubomír Vojtěch Baar
Katedra nebo ústav:	Katedra společenských věd PdF UP
Vedoucí práce:	Mgr. Vanda Vaníčková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Filosofie na gymnáziích – náhled didaktiky filosofie očima učitelů
Název v angličtině:	Philosophy in Grammar Schools – View of Didactics of Philosophy from a Teacher's Perspective
Anotace práce:	<p>Diplomová práce Filosofie na gymnáziích – náhled didaktiky filosofie očima učitelů přináší výběr konceptů výuky gymnaziální filosofie německých, francouzských, britských a amerických autorů, poskytnuta je také historická linka vývoje české a československé didaktiky filosofie. Důraz je položen na takové koncepci, které je možné pružně aplikovat do kurikulárních dokumentů České republiky.</p> <p>Práce se snaží objevit spojitost a možné průniky mezi teoretickými konstrukty a vzdělávací praxí, a to skrze praktickou část, v níž středoškolští učitelé odpovídají na otázky z oblasti ideové, metodické a kurikulární.</p> <p>Závěr práce je věnován zhodnocení naplnění vytčených cílů a představení kroků, jimiž je možné vzdělávací realitu pozměnit tak, aby splňovala požadavky na výuku filosofie určené platnými českými kurikulárními dokumenty.</p>
Klíčová slova:	didaktika filosofie, filosofie, kompetence, koncepce výuky filosofie, kurikulární dokumenty, občanská výchova, základy společenských věd

Anotace v angličtině:	<p>This thesis discusses several approaches to teaching philosophy. Several authors from Germany, France, UK and the USA and their publications are studied, as well as historical and current background of Czech Didactics of Philosophy. The main interest lies in those concepts that are suitable for application in Czech curriculum frameworks.</p> <p>This thesis attempts to discover connections between theoretical constructs and educational reality by questioning several secondary school teachers in areas of ideological, methodical, and curricular fields of teaching philosophy.</p> <p>In the conclusion part, it is discussed whether this thesis achieved stated goals and additionally, proposed steps to change educational reality are presented. An emphasis is put to fit the requirements designated by the Czech curriculum frameworks.</p>
Klíčová slova v anglickém jazyce:	didactics of philosophy, philosophy, approaches to teaching philosophy, curriculum framework, civics, social studies
Přílohy vázané v práci:	–
Rozsah práce:	82 s. (146 442 znaků)
Jazyk práce	čeština