

K problému didaktiky filosofie

Zdeněk Novotný

Abstrakt

Příspěvek prezentuje některé problémy didaktiky filosofie. Jejich řešení není jednoduché a je často velmi odlišné ve srovnání s ostatními vědami. Autor na základě své dlouholeté učitelské zkušenosti doporučuje metody s preferencí historického přístupu k výuce filosofie – v protikladu k přístupu systematickému. Výběr teoretických problémů, které se v dějinách filosofie objevují, je dán mírou jejich obtížnosti.

Klíčová slova: filosofie, didaktika, historický přístup, systém filosofie, výběr problémů.

On the Problem of Didactics of Philosophy

Abstract

The paper presents some problems of didactics of philosophy. Their solutions are not easy and are frequently very different in comparison with other sciences. On the basis of his many years' experience of lecturing, the author recommends methods preferring the historical approach to teaching of philosophy – in opposition to the systematic one. The choice of theoretical problems occurring in the history of philosophy is determined by the degree of their difficulty.

Keywords: philosophy, didactics, historical approach, system of philosophy, choice of problems.

Úvod

Tento příspěvek je určen především učitelům základů filosofie na středních školách. Vychází z více než čtyřicetileté pedagogické zkušenosti se středoškolskou i vysokoškolskou výukou filosofie – včetně poznatků, získaných v letech 1995–2003 ve funkci školního inspektora ČR, jakož i na delších studijních pobytech na zahraničních univerzitách, zejména na Katedře filosofie, logiky a vědeckých metod LSE Londýnské univerzity.

O didaktice může zasvěceně mluvit pouze zkušený učitel, který má co nejméně teoretizovat o tom, jak se má učit, ale především to musí sám dobře umět, předvést kvalitní, logicky uspořádané, posluchačům přístupné a srozumitelné podání určité látky či problematiky. Velmi pěkně to říká prof. N. Lobkowicz v přednáškách *Demokratizace univerzit a křesťanská kultura*: „Didaktika má sice obrovský význam, ale není to věda – a stále ještě platí, že učit se člověk nejlépe naučí, když pozoruje zkušeného učitele ... profesori didaktiky jsou buďto kompetentní, a pak vyučují něco jiného než didaktiku, anebo učí didaktiku a studenti z toho mají velmi málo“ (1991, s. 23).

Didaktika v soudobém pojetí znamená především tu pedagogickou disciplínu, která pojednává o zákonitostech vyučovacího procesu, tedy teorii vyučování, vzdělávání. V novověku jí systematickou podobu vtiskl J. A. Komenský, jak o tom svědčí jeho *Didaktika velká*. Z jejího obsahu je ovšem zřejmé, že Komenský sem zahrnul i umění pěstít mravy, správné návyky pro řádný život, tedy teorii výchovy. Obojí nejlépe a nejvýstižněji postihuje termín *edukace*, který významově zahrnuje jak vzdělávání, tak výchovu. Základ tohoto slova najdeme v latinském *ducere* = vést, tj. působit na svěřence s cílem všestranně jej kultivovat, obohacovat novými poznatky, dovednostmi a návyky, jakož i usměrňovat, pokud by jevil tendence chovat se jinak, než jak je žádoucí.

Pro naše účely je důležitá právě ta část Komenského spisu, ve které se probírají principy a pravidla určující maximální efektivnost vzdělávání, např. „Zásada 1. ... *Příroda dbá vhodného času*. ... Musíme tedy dbáti mladého věku, dokud svěžest života a rozumu je na vzestupu; tehdy se všechno ujímá a snadno zapouští hluboké kořeny... Tedy uzavíráme: a) *Cvičení člověka se má začínat v jaře jeho života*, t. j. v dětském věku“ (1948, s. 102), nebo: „... *každé vědění a umění se bude podávat nejprv ve zcela jednoduchých základech*, aby byl pochopen celkový jeho obraz...“ (1948, s. 110).

1 Specifika didaktiky filosofie

V podobném vztahu, jako je filosofie vůči speciálním vědám, stojí si didaktika filosofie k didaktikám jiných předmětů. Tak jako filosofie nepodává hotové vědění, ale spíše problémy, tak i v základech didaktiky filosofie leží otázka, zda lze vůbec filosofii učit a naučit. I když odpovíme kladně, určitě to nebude *učení* a *naučení* v běžném slova smyslu a bude také jiné než ve speciálních vědách. Půjde spíše o povahu samotného

poznávání než o hotové poznatky, bude to více přístup k vědění než vědění samo. Učit filosofii proto nebude znamenat hromadění informací, ale především vedení k určitému způsobu myšlení, k tomu, čemu se říká filosofování.

Sklon ke kladení otázek filosofické povahy mají už malé děti. Jejich neustálá proč? jsou výrazem platónsko-aristotelského „údivu“ – *thaumazein* (nad tím, že vůbec něco je), údivu, který je možný a přirozený u dětí právě proto, že jejich vědomí a myšlení není ještě zablokováno nánosem všední, každodenně se opakující zkušenosti. Pod jejím tlakem pak tento prvotně filosofický přístup pomíjí (heideggerovská *zapomenutost na bytí*) a může zůstat neobnoven po celý život. Copak není zářející postoj, který bere vše, celý svět, vesmír, bytí vůbec jako samozřejmost? Vždyť i ty jeho nejmenší, nejnepatrnější součásti jsou čímsi neobyčejným, přímo zázračným! Například buňka je vlastně celou intenzivně pracující a účelně fungující továrnou, přinejmenším laboratoří. Maličké semínko v sobě nese celý velkolepý projekt budoucího složitého organismu. Odkud se to všechno vzalo, jak je to možné? Jestliže se takové otázky přirozeně vnučují už dětem, proč se k nim nevrátit, proč je znovu neoživit?

A nejde jen o otázky a pokusy odpovědět na ně; filosofování také pomáhá rozvíjet abstraktní myšlení, což je neméně důležité. Lze uplatnit přirovnání: čím je pro fyzikou stránku člověka tělocvik, tím je pro jeho duševní stránku filosofie. Je třeba si však počínat opatrně, protože příliš velká náročnost na pochopení filosofických otázek by mohla některé mladé lidi odradit a pak bránit i přijímání obsahově snadnější látky. Užitečnejší je popularizace filosofie jako osvěty, což ovšem nesmí znamenat vulgarizaci typu „filosofie naší firmy“.

2 Kdy začít s výukou filosofie

Naše středoevropská tradice ukazuje jako prospěšné začít s filosofií už na střední škole. Filosofie už svou pouhou přítomností také formuje, vychovává. Pro její výuku na středních školách mluví i to, že filosofování vede ke kritickému myšlení, možnosti pochybovat o věcech, které se zdají být jisté a nepochybné. Filosofická skepse pochopitelně nemůže znamenat zpochybňování všeho za každou cenu. Již vzpomenutý N. Lobkowicz říká, že dobré filosofování sice poskytuje jen málo doktrinárního, ale nesmí vést k nihilismu tím, že něco zpochybňuje a nedává přitom žádnou odpověď (viz *Filosofický časopis* 2/1993, s. 316). Původní řecké „skeptomai“ znamená rozhlížet se, uvažovat; tedy nepřijímat to, co se nám předkládá, bezmyšlenkovitě a nevynášet nepromyšlené soudy vycházející jen z našeho omezeného pohledu. Skeptické a kritické myšlení je jakousi pojistkou proti doktrinárním filosofiím, tvůřícími základ nejrůznějších ideologií plodících nesnášenlivost mající tragické důsledky. Příkladů z historie i současnosti je bezpočet. Lze sice namítnout, že skepse může otrást jistotami, které člověk k životu nezbytně potřebuje, avšak skeptický postoj je nemožné někomu vnutit; kromě toho skutečný skeptik je skeptický

i sám k sobě. Filosofická skepse je stará nejméně 2.300 let, a přece není známo, že by někdy rozvrátila společnost. Naproti tomu ve jménu víry v nějaké učení, „pravdu“ či „dobro“ lidé až příliš často dokázali ty druhé s odlišným přesvědčením utiskovat i zabíjet.

Hlavním cílem filosofického vzdělání nejsou naučená fakta, vědomosti, tj. filosofie jako suma idejí, ale spíše osvojení si dovednosti kriticky myslet. Ve zprostředkování filosofie studentům lze ovšem mluvit o mnohosti přístupů a konkrétních metod. O tom se u nás začalo diskutovat v první polovině 90. let, konkrétně v sérii článků „Filosofie ve školních lavicích“ ve Filosofickém časopisu od č. 1/1993. Dnes už je učitelům k dispozici značné množství obsažných učebnic i stručných příruček k výuce filosofie.

3 Možné přístupy, zásady a hodnocení

Pomineme-li určitou improvizaci spočívající v tom, že učitel vystihne zájem žáků a tomu pak přizpůsobí svůj výklad, jak doporučují někteří didaktikové (což ale předpokládá vysokou úroveň pedagoga, nemá-li jít o nevázané povídání), pak se dá poněkud zjednodušeně mluvit o třech převažujících přístupech: problémovém, systematickém, historickém.

Problémový přístup spočívá v co možná nejreprezentativnějším výběru filosofických problémů, což ovšem samo přináší těžko zodpověditelnou otázku: Podle jakého kritéria se dá rozhodnout, o které konkrétní problémy se bude jednat? Jelikož žádné takové obecně akceptované kritérium není, bude výběr vždy subjektivní. Tím není řečeno, že problémové vyučování je nežádoucí, opak je pravdou. Ve filosofii by ani jiné být nemělo. Jde jen o to, do jakého širšího rámce je „zasadit“.

Systematický přístup znamená prezentaci filosofie (problémů) podle jejich jednotlivých disciplín: ontologie, gnoseologie (noetika, epistemologie), logika, etika, estetika, filosofická antropologie, filosofie jazyka, filosofické problémy dalších věd či oborů (např. historie, náboženství, práva, politiky či jiných společenskovědních oblastí, matematiky, přírodních věd atd.). Spojíme-li ovšem určitou ontologickou, gnoseologickou atd. pozici s konkrétní filosofickou osobností, pak se jeden a tentýž filosof vyskytne opakovaně v různých kontextech podle tematizace problému (jednotlivých filosofických disciplín), takže se povědomí o něm „rozplyne“. Celkové pojetí systému, jeho konstrukce a vyváženost bude záviset na autorovi a může se také značně lišit od jiného autora.

Zbývá třetí možnost, a to historický přístup, což je právě ta cesta, která se jeví jako optimální, a to z následujících důvodů: seznámí-li se posluchači se všemi významnými filosofickými osobnostmi a problémy, jak se v dějinách filosofie postupně objevovaly, navazovaly a reagovaly na sebe, pak nelze pominout žádnou z filosofických disciplín. Vyjeví se i logika vývoje filosofického myšlení, které je vždy zároveň spjato s dějinami kultury a civilizace vůbec, s dějinami vědeckého poznání, s reálnou historickou situací lidí, se společenskými a politickými poměry. To umožní spojovat poznatky z různých

vědních disciplín a vyučovacích předmětů (*průřezová témata*) vidět měnící se souvislosti mezi nimi. Dějiny filosofie napomohou k vytváření integrovaného pohledu na lidské vědění o světě i na svět sám. Při omezených časových možnostech pro výuku filosofie na středních školách a v základních kursech nelze uplatnit kvantitativní hledisko a snažit se probrat co možná „všechno“. Je nutno postupovat výběrově, sledovat nejvýznamnější problémy v logické návaznosti. Dějiny filosofie by měly tyto problémy a jejich hloubku alespoň naznačit a nebýt jen povrchním informativním přehledem či dokonce nějakým seznamem filosofů uspořádaným podle letopočtů. Je nutno soustředit pozornost na *filosofická témata* více než na *filosofy*, jejich jména vždy spojovat s určitými problémy a pokusy o řešení. Aby byly *dějiny filosofie* takto pochopeny, tj. aby byly *více filosofii* než *dějiny*, je potřebné už na počátku kursu vysvětlit posluchačům povahu filosofie samé.

Máme-li tedy na mysli *dějiny filosofie*, rozhodně nejde jen o chronologický výčet, tj. informace o životech filosofů a jejich dílech. Bohužel mnoho učitelů, zejména těch bez potřebného filosofického vzdělání (většina), klade důraz právě na faktografii, protože ta umožňuje únik před otázkami, které jsou často těžké a nikoli jednoznačně řešitelné. Je jistě snazší odpovědět např. na otázku, kdo byli první představitelé atomismu, než na otázku, v čem jsou si atomisté podobní s eleaty a v čem se liší.

Stále přezívá jakýsi blud o tom, že učitel musí na otázky žáků znát vždy naprosto jednoznačnou a správnou odpověď. Pro filosofii však platí jiná pravidla, téměř protikladná. Tomu také musí odpovídat prověřování znalostí, zkoušení a hodnocení odpovědí. Málokdy platí jednoznačné „správně“ – „nesprávně“, pokud se neptáme přímo na fakta a nezrušitelné danosti, ale na možná řešení filosofického problému. Posuzujeme kvalitu úsudku, nikoli pouze jeho výsledek či konečný názor. Negativně hodnotit nebo odsoudit určitý názor lze jen tehdy, pokud se podaří přesvědčivě dokázat, že je nepodložený nebo scestný, vycházející z logicky chybných kroků nebo nerespektující nezpochybnitelná fakta. Jen pošetilec si totiž může myslet, že zná hotová řešení problémů, kterými se nejpřemýšlivější z lidí zabývají celá staletí.

Při prezentaci určité filosofie by měl učitel vždy argumentovat co nejpersvědčivěji, jako by ji sám zastával, bez ohledu na to, že už třeba v následující hodině se bude zabývat reakcí na ni a její kritikou. Tím ukáže možnost různých hledisek a nepřímo i nutnost tolerance, protože každé stanovisko, které lze označit jako filosofické, má svou logiku a určitým způsobem i své oprávnění. Proto musí současně s pochopením a taktem reagovat na jakékoli námitky, plně respektovat i takové stanovisko, které osobně naprosto nesdílí, a rozhodně alespoň vyslechnout názor, který je výsledkem chybného souzení. V těchto případech je však povinností vznést pochybnosti nebo přímo poukázat na učenou chybu, avšak bez jakéhokoli zesměšňování. Za všech okolností dodržet zásadu, že atributem dialogu je vztah partnerství, vylučující jednostranné prosazování se z pozice autority. Učitelovy reakce jako „To je nesmysl ...“, „To je špatně ...“, „Tak to vůbec není ...“, „To jste úplně vedle ...“ v takovém dialogu nemají místo.

Dále je třeba mít na paměti zásadu, že učitel se sám nesmí nutit do metod a postupů, které mu nevyhovují, nebo do problematiky, ve které není tak říkajíc doma. Naopak nejvíce může dát svým svěřencům tehdy, když má možnost uplatnit své nejlepší schopnosti – samozřejmě při snaze o maximální objektivitu ve zprostředkovávání historickofilosofické látky. Nejde o nějaké odosobnění při výkladu, ale spíše o poskytnutí prostoru posluchačům k tomu, aby *sami* pochopili a zažili, případně rozvíjeli danou myšlenku či problém.

Prostor pro dialog či diskusi není ovšem neomezený, protože převažující organizační formou výuky na střední škole je běžná vyučovací hodina, v základním kursu přednáška. Této formě pak odpovídá i převažující metoda – výklad. Jiným formám odpovídají jiné metody: diskuse nalezne větší prostor v semináři, rozhovor při individuální konzultaci, samostatná práce s literaturou v domácí přípravě atd.

Zajímavá je otázka uplatňování následujících dvou didaktických zásad ve výuce filosofie:

- a) zásady vědeckosti (filosofie nestojí v řadě s ostatními vědami, nelze na ni vztahovat stejná kritéria jako na speciální vědy),
- b) zásady názornosti (filosofické a zejména metafyzické abstrakce lze stěží znázornit).

V každém případě musí platit, že je nepřípustné hlásat nebo akceptovat názory, které jsou vývojem vědeckého poznání již překonány. A v rámci názornosti je nutno uplatňovat všechny možné způsoby „zlidštění“, přiblížení filosofie co nejširšímu okruhu posluchačů – od tradičně chápané názornosti, např. nákresu na tabuli (osvědčil se při probírání eleatů, Humovy kritiky kauzality, dokonce i při vysvětlování Kantovy transcendentální subjektivity), přes přehledný, jasný a srozumitelný výklad až po ukázky z literatury či nahrávky s využitím audiovizuální techniky.

Závěr

I při uplatnění historického přístupu je nezbytné ještě před vlastním výkladem o počátcích filosofie ve starém Řecku předběžně vysvětlit základní termíny a pojmy, tedy provést jakýsi úvod do filosofie. Ten by měl přirozeně začít otázkou, co vůbec je filosofie. Už samo rozhodování, jak vymezit její předmět a poslání, je problémem filosofickým. Je nutno předeslat, že neexistuje žádná jednotná a všeobecně přijímaná definice filosofie, lze však vyjít z určitého předporozumění výrazům jako „filosofovat“, „mít svou filosofii“ apod., a tím ukázat vlastní povahu filosofických otázek, jež směřují za hranice každodenní zkušenosti a na něž nelze odpovědět pouhým popisem.

Jako jedna z pomůcek pro výuku filosofie může učitelům posloužit autorova publikace *Jak (se) učit filosofii* (Olomouc 2004). Po úvodních poznámkách instruktážního zaměření (včetně přehledu základních příruček do roku 2003) se text postupně stává více a více filosofickým, nikoli ovšem ve smyslu zvyšování jeho náročnosti, ale se stálým zřetelem na cíl, kterým je filosofická osvěta. Usiluje především o postižení podstaty filosofických problémů tak, aby byly přístupné i těm učitelům, kterým se speciálního filosofického vzdělání nedostalo. Zvláštní pozornost a prostor jsou věnovány těm problémům a filosofickým učení, které při studiu i výuce filosofie činí největší potíže, a takové látce, která je z hlediska teoretické filosofie nejnáročnější, ale současně v maximální míře iniciuje a rozvíjí myšlení.

Je žádoucí, aby všichni učitelé filosofie rozuměli tomu, co říkají, a aby přitom skutečně učili filosofii, nikoli faktografii o filosofech, bez proniknutí k jejich idejím. Myšlenka dobře zprostředkovaná učebnicí je lepší než myšlenka podaná sice přímo, ale pochoopená nedostatečně nebo vysloveně špatně. Jde o to, aby filosofie překročila rámec odborných pojednání a diskusí, jež jsou srozumitelné jen úzkému okruhu zasvěcených, a aby se stala součástí povědomí nejen učitelů, ale už i středoškolských studentů.

Literatura

- Anzenbacher, A. (1989). *Úvod do filozofie*. Praha: Edice Logos.
- Gabriel, J. a kol. (1998). *Slovník českých filozofů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Horyna, B. a kol. (1998). *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Z latiny přeložil Augustin Krejčí. Vydání třetí. Komenium, Brno.
- Lobkowicz, N. (1991). *Demokratizace univerzit a křesťanská kultura*. Praha: Omnipress
- Lobkowicz, N. (1993). Seminář. In *Filosofický časopis* 2, s. 315–326
- Novotný, Z. (2004). *Jak (se) učit filosofii*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Novotný, Z. (2001). *Slabá či problematická místa ve vzdělávacím systému ČR ve společenskovědních předmětech*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Pomocný materiál k tematické inspekci výuky společenskovědních předmětů – filosofie. Test pro studenty*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Návrh na tematickou inspekci dle pokynu MŠMT č. j. 23 318/99-24.*, Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (2001). *Připomínky k materiálu MŠMT Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1998). *Náměty k metodice inspekční činnosti a supervizi*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1996) *Poznámky ke koncepci zkoušky z angličtiny SCIO*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1996). *Posudek návrhu zkoušky z angličtiny SCIO*. Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1995 – 2002). *167 veřejně přístupných inspekčních zpráv hodnotících podmínky, průběh a výsledky vzdělávání v cizích jazycích a ve společenskovědních předmětech z pozice školního inspektora ČR nebo vedoucího inspekčního týmu* (publikováno v tištěné podobě, k dispozici v databázi škol ÚIV a ČŠI na internetu). Praha, Ostrava: Česká školní inspekce.

- Novotný, Z. (1995 – 2002). *59 analýz inspekčních zpráv školních inspektorů ČR z pozice zástupce vrchního školního inspektora Moravskoslezského inspektorátu*. Praha, Ostrava: Česká školní inspekce.
- Novotný, Z. (1990 – 1995). *Zkušební testy k přijímacím zkouškám z filosofie*. Olomouc: FF UP.
- Störig, H. J. (2000). *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.

Kontakt:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra společenských věd
Žižkovo náměstí 5, 741 40 Olomouc
E-mail: zdenek.novotny@upol.cz

Doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc. učí filosofii na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Specializuje se na filosofii Davida Huma, konkrétně na jeho epistemologii, přičemž se snaží dokázat, že Humův *Traktát o lidské přirozenosti* je jeho hlavním dílem. Svou epistemologií a filosofií morálky Hume ovlivnil T. G. Masaryka. V současnosti se věnuje zejména přednáškám (filosofické aspekty vzdělávání) pro zahraniční doktorandy.