

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra filozofie

Juraj Šuch

**VYBRANÉ KAPITOLY Z DIDAKTIKY**

**FILOZOFIE**

 ELIANUM  
Banská Bystrica, 2022

# VYBRANÉ KAPITOLY Z DIDAKTIKY FILOZOFIE

## **Autor:**

doc. PhDr. Juraj Šuch, PhD.

## **Recenzenti:**

doc. Mgr. Sandra Zákutná, PhD.

Mgr. Štefan Zolcer, PhD.

prof. PhDr. Ján Šlosiar, CSc.

## **Jazyková korektúra:**

PhDr. Ivan Honč

Všetky práva vyhradené

1. vydanie

Banská Bystrica 2022

**Vydavateľ:** Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela

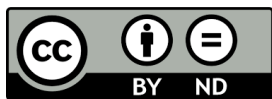
v Banskej Bystrici

Edícia: Filozofická fakulta

**ISBN 978-80-557-1944-3**

**EAN 9788055719443**

<https://doi.org/10.24040/2022.9788055719443>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-No-Derivates 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora – bez odvodeného obsahu).

# OBSAH

Niekoľko slov na úvod .....	5
<b>1 Didaktika filozofie, jej predmet a vzťah k iným disciplinám ...</b>	<b>7</b>
<b>2 Vyučovací proces a didaktické zásady .....</b>	<b>11</b>
2.1 Teoretické východiská vyučovacieho procesu .....	11
2.2 Didaktické zásady .....	14
<b>3 Ciele výučby filozofie .....</b>	<b>19</b>
<b>4 Vyučovacie metódy na hodinách filozofie .....</b>	<b>28</b>
4.1 Motivačné metódy .....	29
4.2 Expozičné metódy .....	31
4.2.1 Metódy priameho prenosu poznatkov .....	31
4.2.2 Metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov .....	33
4.2.3 Problémová metóda .....	36
4.3 Metódy samostatnej práce .....	38
4.4 Fixačné metódy .....	39
4.5 Metódy diagnostické a klasifikačné .....	40
4.5.1 Klasické didaktické diagnostické metódy .....	41
4.5.2 Alternatívne didaktické diagnostické metódy .....	42
<b>5 Problematika písomného hodnotenia na hodinách filozofie ...</b>	<b>44</b>

<b>6 Organizačné formy vo výučbe filozofie .....</b>	<b>51</b>
<b>7 Materiálne prostriedky na hodinách filozofie .....</b>	<b>56</b>
7.1 Tabuľa .....	57
7.2 Učebnica .....	59
7.3 Pracovný list .....	61
<b>8 Kritické myslenie .....</b>	<b>65</b>
<b>9 Príloha .....</b>	<b>70</b>
<b>Zoznam bibliografických odkazov .....</b>	<b>89</b>

## Niekoľko slov na úvod

V posledných troch desaťročiach sa realizovala výučba problematiky didaktiky filozofie na viacerých filozofických a humanitných fakultách. Vysokoškolská príprava študentov učiteľskej filozofie (najčastejšie v kombinácii s nejakým predmetom) zahrňovala aj prípravu na výučbu iných odborov (ekonómie, politológie, sociológie), čo sa premietlo aj do publikácií, ktoré skúmali aj výučbu filozofie. Predkladaná publikácia nemá ambíciu komplexne predstaviť všetky aspekty didaktiky filozofie, ale len prehľadným spôsobom študentov zoznámiť s najdôležitejšími témami, s ktorými súvisí vysokoškolská príprava budúceho učiteľa filozofie na strednej škole.

Prvá kapitola s názvom *Didaktika filozofie jej predmet a jej vzťah k iným disciplinám* podáva stručné vymedzenie predmetu a problémov didaktiky filozofie. Autor pri predstavovaní tejto témy približuje aj prístup J. Pfistera a jeho konštruktivistického pohľadu na moderné chápanie výučby filozofie.

Druhá kapitola s názvom *Vyučovací procese a didaktické zásady* približuje problematiku vyučovacieho procesu a didaktických zásad a princípov. V slovenskom pedagogickom kontexte sa dlhodo- bo k problémom a charakteru vyučovacieho procesu a didaktickým zásadám v rámci všeobecnej didaktiky venovali E. Petlák a I. Turek. Vzhľadom na túto skutočnosť predstavenie problematiky vyučovacieho procesu a didaktických zásad vychádza z novších publikácií spomínaných slovenských autorov.

Nasledujúca kapitola s názvom *Ciele výučby filozofie* stručne predstavuje problematiku cieľov výučby filozofie (hierarchiu cieľov, všeobecných a špecifických). Obsah kapitoly podrobnejšie predstavuje problematiku formulovania špecifických cieľov od B. Blooma a jeho revidovanej podoby od kolektívu autorov vedených L. Andersonovou a D. Krathwohlom. Zároveň je v tejto kapitole uvedená ukážka Niemerckovej taxonómie, ktorú autor považuje za veľmi praktickú pri formulovaní špecifických cieľov výučby filozofie.

V poradí štvrtá kapitola s názvom *Vyučovacie metódy na hodinách filozofie* približuje problematiku použitia didaktických metód vo výučbe filozofie. V tejto kapitole sú predstavené len tie najznámejšie,

ktoré sa uvádzajú v pedagogickej literatúre. Zoznámenie sa s uvedenými metódami a možnosťami ich použitia na hodinách filozofie má študenta pripraviť na výučbu filozofie na strednej škole. Zároveň toto stručné oboznámenie s vyučovacími metódami by nemalo viesť budúcich učiteľov k obmedzovaniu používať len spomínané metódy, ale malo by im dodať sebaistotu pri skúšaní aplikácií aj iných variácií spomínaných metód.

Nasledujúca kapitola *Problematika písomného hodnotenia na hodinách filozofie* predstavuje študentom proces tvorby a formy didaktických testov. Podrobnejšie sa autor venuje problematike písania a hodnotenia filozofických esejí študentmi filozofie.

V poradí v šiestej kapitole s názvom *Organizačné formy vo výučbe filozofie* sa čitateľ zoznámí s jednotlivými formami výučby, ktoré môže učiteľ filozofie realizovať. Obsah tejto krátkej kapitoly rozširuje aj niekoľko poznámok získaných na základe skúseností z dištančnej výučby.

Siedma kapitola s názvom *Materiálne prostriedky na hodinách filozofie* podáva charakteristiku a možnosti používania didaktických prostriedkov (tabule, multifunkčná interaktívna tabuľa, dataprojektor) a učebných pomôcok (učebnice, pracovné listy).

Záverečná kapitola s názvom *Kritické myslenie* podáva stručne prehľad názorov na problematiku kritického myslenia v slovenských publikáciách, ktoré boli určené najmä pre učiteľskú komunitu. K vytvoreniu názornejšej predstavy o možnostiach rozvíjania kritického myslenia študentov na hodinách filozofie môže prispieť aj predstavenie 35 stratégií kritického myslenia Richarda Paula, ktoré sa nachádza v prílohe vysokoškolského textu.

# 1 Didaktika filozofie, jej predmet a vzťah k iným disciplinám

V porovnaní s výučbou filozofie v západnej Európe sa výučba filozofie na slovenských stredných školách v minulom storočí nevyvíjala kontinuálne a bola výrazne politicky determinovaná zmenami školského systému. Vzhľadom na absenciu inštitucionálneho a systematického výskumu výučby filozofie sa doteraz stretávame len s príspevkami, ktoré sa zaoberali vybranými aspektmi výučby filozofie na stredných školách.<sup>1</sup> Problémy didaktiky filozofie boli vnímané najmä v súvislosti s didaktikou občianskej náuky.<sup>2</sup> Samotnú **didaktiku filozofie** chápeme ako **odbornú (špeciálnu) didaktiku**, ktorá sa **zaoberá teóriou a praxou výučby filozofie na školách**. Zatiaľ čo *všeobecná didaktika* sa zaoberá otázkami vyučovacieho procesu vo všeobecnosti, tak *didaktika filozofie* zohľadňuje špecifiká výučby filozofie. Didaktika filozofie nie je mechanickou aplikáciou „prevodu“ princípov a poznatkov všeobecnej didaktiky, ale ich konkretizuje a prispôsobuje špecifikám činnosti učiteľov a študentov na hodinách filozofie. Podobne ako pri výučbe chémie študenti pracujú v chemických laboratóriách, tak pre študentov filozofie predstavuje laboratórnu prácu čítanie, diskutovanie a písanie o filozofických textoch (Pfister, 2010, s. 113). Tak ako iné odborné didaktiky predmetov aj didaktika filozofie obsahuje *explikatívnu zložku* (opisuje a vysvetľuje jednotlivé fenomény a zákonitosti pri výučbe filozofie), *preskriptívnu zložku* (určujúcu pravidlá a odporúčania k najefektívnejšiemu dosiahovaniu stanovených cieľov) a *normatívnu zložku* (pri zaujatí istého stanoviska určuje kritériá a podmienky vyučovania filozofie, čo znamená, že sa podieľa na stanovení noriem pri výučbe filozofie (na stredných školách).

Východiskom pre výučbu filozofie na školách sú **filozofické**

<sup>1</sup> O medzipredmetových vzťahov filozofie v gymnaziálnom kurikule pojednáva publikácia M. Ambrozyho *Zrkadlenie filozofie v kurikule vyučovania na gymnáziu* Prešov 2018.

<sup>2</sup> Napríklad publikácie: J. Šlosiar *Ako si počinat' vo výučbe občianskej náuky* Banská Bystrica 1994; E. Predanociová a G. Jonášová *Tvorivé a kritické myslenie v príprave učiteľov občianskej náuky* Nitra 2020.

**problémy a filozofické diela** (filozofické texty a výpovede filozofov s ich zdôvodneniami ako aj samotné filozofické koncepcie). Aj keď sa niektorí myslitelia domnievajú, že filozofia svojou povahou je sama dostatočne didaktická, tak sme presvedčení, že je potrebné pre účely jej výučby na školách primerane (didakticky) predstavovať filozofické názory (koncepcie) a diskutovať o filozofických problémoch.<sup>3</sup> Didaktici filozofie pri riešení problémov výučby filozofie musia zohľadňovať výsledky výskumov z **pedagogických** (všeobecná didaktika, porovnávací pedagogika) a **psychologických disciplín** (všeobecná psychológia, pedagogická psychológia), ktoré mapujú súčasné pedagogické trendy a posuny vo vývoji vedomia a záujmov študentov.

Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov je zameraná na **rozvoj a formovanie kompetencií a) spojených so žiakom** (vyžadujúcich od vyučujúceho identifikáciu vývinových a individuálnych charakteristík žiakov ako aj ich sociokultúrneho kontextu), b) **viazaných na riadenie edukačného procesu** (požadujúce nielen odborné vedomosti obsahu predmetu, ale tiež stanovenie edukačných cieľov v súlade s nárokom rozvíjať žiakove kompetencie prostredníctvom vhodného výberu vyučovacích foriem a metód), c) súvisiacich s **profesijným rozvojom vyučujúceho** (stanovením si cieľov profesijného rozvoja a reflexiou jeho pedagogickej činnosti). Tieto kompetencie vyučujúceho zahŕňajú poznanie vlastných dispozícií a hodnôt, ako aj ich slabé a silné stránky pri výučbe. Zároveň by sa mali spájať s hodnotením a reflektovaním vlastnej pedagogickej činnosti v rámci pedagogického kolektívu.<sup>4</sup>

Podľa J. Pfistera **predmetná oblasť didaktiky filozofie** súvisí so zodpovedaním nasledovných štyroch otázok 1) *aký je obsah výučby filozofie*, 2) *aké sú ciele výučby predmetu filozofie*, 3) *ako dosahovať tieto ciele výučby filozofie*, 4) *ako overovať dosahovanie týchto cieľov?* (Pfister, 2010, s. 117). Zároveň s možnými spôsobmi zodpovedania týchto otázok rozlišoval J. Pfister podobne ako Michael Tozzi päť modelov vo výučbe filozofie: *dogmaticko-ideologický* (výučba filozofie má sprostredkovať určitú štátnu ideológiu, akou

<sup>3</sup> Podrobnejšie o probléme didaktickej povahy filozofie (Pfister, 2010, s. 114-116).

<sup>4</sup> Bližšie *Didaktika spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova* (Jonášková, G.; Lomnický, I.; Predanociová, E. 2018, s. 31-32).



bol napr. marxizmus-leninizmus), *historicko-kultúrny* (cieľom výučby filozofie je predstavovanie dejín filozofie ako súčasti určitého kultúrneho dedičstva), *problémový* (zameraný na povzbudzovanie študentov k riešeniu problémov), *demokraticko-diskusný* (prostredníctvom výučby filozofie sa má formovať kriticky uvažujúci občan demokratickej spoločnosti), *praxiologicko-etický* (zameraný na formovanie osvojenia eticky zodpovedných riešení problémov) (Pfister, 2010, s. 136-137). V prípade charakteru prvých dvoch modelov (dogmaticko-ideologického a historicko-kultúrneho) by sme mohli hovoriť o *tradičnej (transmisívnej)* výučbe filozofie, tak nasledujúce tri modely (problémový, demokraticko-diskusný a praxiologicko-etický) svojím zameraním sledujú ciele *moderného charakteru* výučby. **Cieľom modernej výučby filozofie by malo byť kladenie menšieho dôrazu na sprostredkovanie vedomostí študentom ako na rozvíjanie kompetencií (zručností a spôsobilostí) študentov, ktoré vyúsťujú do ich pokusov o filozofovanie.** I keď podľa J. Pfistera samotné vymedzenie filozofovania je filozofickým problémom, tak táto aktivita súvisí s filozofickými otázkami, ktoré sa viažu na význam pojmov a zdôvodňovanie názorov. V súvislosti s nimi konštatoval, že študenti sa mali prostredníctvom analýz pojmov naučiť:

„- čo je pojem (ako súčasť porozumenia v porovnaní s inými chápaním/vnímaním sveta),

- čo je definícia (v protiklade s konkrétnym príkladom),
- čo je nevyhnutou a dostačujúcou podmienkou.

Študenti by sa mali v súvislosti s argumentáciou počas vyučovania naučiť:

- čo je argument, premisa, záver,
- čo je platný a opodstatnený argument,
- ako možno formulovať a kritizovať argumenty“ (Pfister, 2010, s. 36).

S konkrétnym naplnením takto formulovaných cieľov výučby filozofie Pfister spájaj tri základné aktivity – *diskutovanie*, *čítanie* a *písanie* (Pfister, 2010, s. 37).

Výučba filozofie v rámci školského systému na Slovensku v posledných troch desaťročiach prechádzala v rámci školských reforiem viacerými zmenami. Tieto zmeny sa dotýkali formulovania cieľov, obsahu výučby a uplatňovania nových metód a učebných materiá-

lov. Podobne ako v iných predmetoch, tak aj pri výučbe filozofie je zreteľná spoločenská snaha o zmenu tradičného modelu na modernú výučbu filozofie.

- 1. Čo je predmetom didaktiky filozofie?*
- 2. Ktoré disciplíny a prečo súvisia s didaktikou filozofie?*
- 3. Aké sú predmetné oblasti didaktiky filozofie?*

## 2 Vyučovací proces a didaktické zásady

### 2.1 Teoretické východiská vyučovacieho procesu

Výučba filozofie podobne ako iných predmetov na školách je súčasťou vyučovacieho procesu (výučby). Samotný vyučovací proces vymedzuje Ivan Turek ako „**cieľavedomý a postupný systematicky organizovaný proces vzájomne podmienených činností učiteľa (táto činnosť sa nazýva vyučovanie) a žiakov, študentov (táto činnosť sa nazýva učenie sa), ktorý je zameraný na vzdelávanie, výchovu a všestranný rozvoj osobnosti žiakov, študentov, t.j. na dosiahnutie stanovených cieľov**” (Turek, 2014, s. 19). Samotný vyučovací proces sa môže pod dohľadom a inštruktážou učiteľa realizovať nielen v škole alebo ním určených miestach (v knižnici, múzeu, prednáškovkej hale) alebo aj prostredníctvom informačných technológií v domácom prostredí. V spojitosti s charakterizovaním vyučovacieho procesu Erich Petlák spomína jeho spoločenské základy (t. j. súvis učiva so životom v spoločnosti), gnozeologické základy (viazané na zákonitosti poznávania sveta), psychologické základy (späté s psychologickými aspektmi výučby) a logickými základmi (potreba nachádzať a chápať vzťahy medzi skutočnosťami, pri ktorých sa uplatňujú logické postupy) (Petlák, 2016, s. 66-78). Vyučovací proces by mal podľa I. Tureka spĺňať tri funkcie:

1) *vzdelávaciú*: spojenú s osvojovaním vedomostí a rozvíjaním zručností;

2) *výchovnú*: formujúcu mravné, estetické, pracovné predstavy, presvedčenia a postoje žiakov, ktoré sú potrebné pre aktívny život človeka v modernej spoločnosti;

3) *rozvíjajúcu*: smerujúcu k cieľavedomej a systematickej motivácii žiaka k neustálemu sebazdokonaľovaniu, ako aj rozvíjaniu poznávacích schopností (pamäti, predstavivosti), kritického a tvorivého myslenia (Turek, 2014, s. 19).

Rovnako ako I. Turek tak aj E. Petlák zdôrazňuje potrebu vzájomnej previazanosti týchto troch funkcií vyučovacieho procesu.

Úroveň vyučovacieho procesu závisí od stanovených cieľov (t.j. stavu, ktorý by sa mal dosiahnuť), pričom sú stanovené v učive a vo vzdelávacích štandardoch. Spôsob spracovávanía (interiorizácie) učí-

va (sústava poznatkov a požadovaných zručností, z ktorých si pod vedením učiteľa vnútorným spracovaním vytvárajú a zdokonaľujú vedomosti, zručnosti návyky, schopnosti, ako aj formujú postoje), je vo výučbe viazaná na učiteľovo použitie vybraných metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov (Turek, 2014, s. 20). Samotný výber metód, organizačných foriem a materiálnych foriem by mali rešpektovať didaktické zásady.

Na spôsob realizácie vyučovacieho procesu majú vplyv podmienky vyučovacieho procesu. V odbornej didaktickej literatúre sa rozlišujú vnútorné a vonkajšie podmienky vyučovacieho procesu. Vonkajšie podmienky pôsobia na vyučovanie z vonkajšej stránky, pričom medzi ne patria „spoločensko-historické, regionálne (konkrétne umiestnenie školy), časové (dĺžka štúdia, časový rozvrh vyučovania, rozvrh hodín a pod.), prostredie žiakov (rodinné, internátne a pod.)“ (Turek, 2014, s. 20). V tejto súvislosti E. Petlák pripomína, že učiteľ by nemal pri realizácii svojej výučby podceňovať ich vplyv a pokúsiť sa zmiernovať ich možný negatívny vplyv na výučbu. V porovnaní s vonkajšími podmienkami sú učiteľom podstatne zložitejšie ovplyvňované vnútorné podmienky výučby, ktoré sa spájajú so stavom „duševného a telesného vývoja žiaka, jeho doterajšie vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti, záujmy, motivácia k štúdiu, charakterové vlastnosti atď., t.j. jeho celkovú pripravenosť študovať“ (Turek, 2014, s. 21). Možnosť vplyvu na vnútorné podmienky výučby dáva Petlák do spojitosti s psychologickými základmi vyučovacieho procesu (napr. s požiadavkou poznania žiakov, ich postojov motivácie a pod.) (Petlák, 1997, s. 79). V porovnaní s inými vyučovacími predmetmi sa nachádza súčasná výučba filozofie v podstatne zložitejšej situácii. Učiteľ filozofie má podľa ŠVP k dispozícii na gymnáziách veľmi obmedzenú časovú dotáciu (1 hodinu týždenne) pre výučbu svojho predmetu v záverečných ročníkoch stredoškolského štúdia. Vzhľadom na túto skutočnosť je jeho výraznejší vplyv na úpravu vonkajších alebo vnútorných podmienok výučby značne obmedzený. Napriek tejto skutočnosti je zvyšovanie záujmu o filozofiu aj pomocou úpravy podmienok výučby filozofie pre učiteľa neustálou výzvou.

V súvislosti s typmi vyučovacieho procesu uvádza Ivan Turek tri typy: 1) *dogmatický*, 2) *výkladovo-ilustratívny* a 3) *moderný typ*.

Podstatu *dogmatického typu* vyučovacieho procesu tvorí len učiteľovo predstavenie informácií, ktoré sa majú (nevedomele) naučiť žiaci naspamäť. Výsledkom tohto typu vyučovacieho procesu môžu byť len formálne vedomosti, pričom môže rozvíjať len mechanickú pamäť žiakov (Turek, 2014, s. 22). Dogmatická výučba filozofie je v priamom protiklade k samotnej povahe filozofie, ktorá by mala študentov viesť k vlastnému hlbšiemu porozumeniu rôznych predstáv o svete a samostatnému premýšľaniu.

Na slovenských stredných školách sa študenti filozofie podobne ako na iných predmetoch stretávajú zväčša s *výkladovo-ilustratívnym* typom vyučovacieho procesu, tzv. tradičným vyučovaním informatívno-receptívnym vyučovaním. Ivan Turek sa pri charakterizácii tohto typu stotožňuje s Amonšviliho charakteristikou, podľa ktorej učiteľ rozpráva, ukazuje, dokazuje, diktuje, pýta sa, skúša, zatiaľ čo žiak má počúvať, pozorovať a pamätať si, odpovedať (Turek, 2014, s. 22). Podľa Tureka je hlavným znakom „tradičného vyučovania transmisívnosť – odovzdávanie učiva (informácií, poznatkov) od toho, kto vie (učiteľ) tomu, kto nevie (žiaci), v hotovej, ucelenej, konečnej podobe“ (Turek, 2014, s. 22). Pri tomto type výučby rozlišuje Turek fázu oznámenia nových vedomostí učiteľom pomocou informatívno-receptívnych metód (prednáška, výklad, demonštrácia, cvičenie, opakovanie, atď.) a ich osvojovania (na základe pamätania a kopírovania činnosti) žiakmi a následnú fázu aplikácie vedomostí. V tomto spôsobe výučby podľa neho prevažuje aktivita učiteľa nad aktivitami žiaka počas hodiny, a preto je škola s týmto typom výučby „pasívnou a reproduktívnou“ (Turek, 2014, s. 22). Dlhodobo pretrvávajúca prax tohto spôsobu výučby na slovenských stredných školách je spôsobená požiadavkou osvojovania množstva vedomostí, ktoré sú určené Štátnym pedagogickým ústavom. Samotná miera aktivity žiakov na každej hodine sa môže odlišovať podľa toho, aké metódy učiteľ volí pri realizácii výučby. Preto sa žiaci zväčša stretávajú v škole s hodinami, na ktorých učiteľ len podáva (vysvetľuje) informácie a oni pasívne sledujú jeho výklad, ako aj s hodinami, kedy žiaci väčšinu hodiny riešia učiteľom stanovený problém v úvode hodiny, ktorý sa zhodnotí v jej závere.

Podľa Tureka práve pri treťom type tzv. *modernom* „vedomosti a zručnosti žiakov majú byť výsledkom ich vlastného premýšľa-

nia, ich vlastnej činnosti riadenej učiteľom“ (Turek, 2014, s. 23). Pri tomto type vyučovacieho procesu (spojenom s napr. s problémovou výučbou) učiteľ vytvára podmienky pre žiakovo samostatné získavanie vedomostí, pričom má byť v ňom motivovaný a aktívny (Turek, 2014, s. 23). Samotná povaha filozofie by mala viesť študentov s hlbším záujmom o filozofiu k samostatnému premýšľaniu.

## 2.2 Didaktické zásady

Výučba filozofie podobne ako iných predmetov v škole by mala spĺňať určité požiadavky, ktoré sa v pedagogickej literatúre označujú ako pedagogické zásady. Niektorí autori hovoria o týchto požiadavkách ako princípoch alebo normách. Petlák spomína, že to nie je norma ani pravidlo, ktoré je konkrétnou realizáciou. Podľa Petláka vyučovacie zásady sú najvšeobecnejšími alebo najzákladnejšími požiadavkami, ktoré v súlade s cieľmi výchovnovzdelávacieho procesu a jeho základnými zákonitosťami určujú jeho charakter („určujú“, že má byť primeraný, názorný, systematický, emocionálny a pod.) (Petlák, 2016, s. 112).

Podľa Ivana Tureka didaktické zásady sú najvšeobecnejšie a najdôležitejšie požiadavky, ktorými sa má „riadiť“ vyučovacia činnosť učiteľa, učebná činnosť žiaka, výber učiva, metód, foriem i materiálnych prostriedkov výučby, aby sa čo najefektívnejšie dosiahli ciele výučby“ (Turek, 2014, s. 158). Rovnako Turek tvrdí, že tieto požiadavky vyplývajú zo zákonitostí výučby a overených a zovšeobecnených pedagogických skúseností, pričom aj určujú spoločnosť a súvisia s jeho cieľmi a podmienkami (Turek, 2014, s. 158). Vo všeobecných didaktikách je možné sa stretnúť s niektorými rovnakými, ale aj odlišnými súbormi didaktických zásad. Napríklad v spojitosti s programovaným vyučovaním uvádza Ivan Turek päť zásad (malých krokov, aktívneho reagovania, bezprostredného upevňovania, individualizácie, hodnotenia a vylepšovania programu) (Turek, 2014, s. 169).

Príkladom odlišného formulovania didaktických zásad môže byť súbor didaktických zásad predstavený vo *Všeobecnej didaktike* (2016) Ericha Petláka a *Didaktike* (2014) Ivana Tureka.

Erich Petlák uvádza nasledovné zásady:

- **vedomelosti a aktivity**, ktorá vyjadruje požiadavku, aby žiaci pristupovali k učebnej činnosti uvedomele a získavali nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky vlastnou aktívnou činnosťou. K naplneniu tejto požiadavky prispieva, ak učiteľ uplatňuje vstupné a priebežné motivačné metódy a využíva žiakove vedomosti, skúsenosti z mimoškolského a nezámerného učenia a vedie ho prostredníctvom problémových metód k aktívnej a uvedomelej činnosti (Petlák, 2016, s. 113-114). Predpokladom k napĺňaniu tejto požiadavky je potrebné, aby učiteľ poznal záujmovú orientáciu študentov a ich vedomostnú úroveň poznania. Učiteľovo poznanie uvažovania stredoškolského študenta mu môže napomôcť pri podávaní zaujímavejších formulácií problémových úloh a otázok.

- **názornosti**, ktorá „vyjadruje požiadavku, aby žiak získaval nové vedomosti, spôsobilosti na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov“ (Petlák, 2016, s. 114). Učiteľ by mal viesť študentov k správne mu pozorovaniu javov a analýze, ktoré by mali vyúsťovať do formulovania záverov. Vzhľadom na „abstraktný“ charakter výučby filozofie stojí pred učiteľom filozofie úloha formulovať a predstavovať príklady, ktoré by napomáhali pochopeniu predstáv filozofov a ich riešení filozofických problémov. Vzhľadom na absenciu vhodných materiálov je pre slovenského učiteľa trvalou výzvou hľadanie vhodných príkladov a konkretizácií filozofických predstáv.

- **primeranosti**, ktorá vyjadruje požiadavku, aby „obsah a rozsah učiva, ale i metódy sprostredkované žiakom boli primerané ich biologicko-psychologickým schopnostiam“ (Petlák, 2016, s. 116). Uplatnenie tejto zásady vyžaduje postupovať podľa pravidiel od blízkeho k vzdialenému, voľbu primeraných metód vo vzťahu k učivu a študentom a zadávanie primeraných úloh ako aj uplatňovanie rôznych metód diferencovaného vyučovania (Petlák, 2016, s. 116-117). Vzhľadom na prirodzene odlišné východiská a životné skúsenosti študentov sa ich postoje a záujem o filozofické problémy a otázky budú značne odlišovať. Učiteľ filozofie na strednej škole by sa mal snažiť svojou výučbou oslovovať a podnecovať k zamýšľaniu sa nad riešeniami filozofických problémov nielen študentov s hlbším záujmom o filozofiu, ale aj študentov, ktorí predpokladajú ukončenie

„stretávania“ sa s filozofiou s ukončením hodín filozofie na strednej škole.

- **trvácnosti** „vyjadruje požiadavku, aby si učivo žiaci bezpečne zapamätali a v prípade potreby si ho vedeli vybaviť v pamäti a využiť v činnosti“ (Petlák, 2016, s. 117). Táto zásada sa viaže na prirodzený psychologický proces zabúdania. Vzhľadom na jeho poznanie je dôležité tento proces spomaľovať opakovaním učiva v kratšom časovom období. Pri napĺňaní tejto požiadavky by mal učiteľ voliť primeraný rozsah učiva a uplatňovať primerané metódy a využívať aktívnu a samostatnú prácu žiaka, ktorá je predpokladom trvalejšieho pamätania. Vzhľadom na minimálnu časovú dotáciu filozofie je vhodné určitým spôsobom zaradiť opakovanie učiva do každej hodiny.

- **systematickosti** vyjadruje požiadavku „logicky usporiadaného didaktického systému učiva so zreteľom na vekové osobitosti žiakov, ktorý si žiaci osvojujú pod vedením učiteľa (Petlák, 2016, s. 119). Napĺňanie tejto zásady je spojené s učiteľovou voľbou metód takým spôsobom, aby si učivo študenti osvojovali v ucelenom logickom systéme.

Ivan Turek vo *Všeobecnej didaktike* predstavuje takto formulovaný súbor zásad:

- zásada **vytvorenia optimálnych podmienok pre vyučovací proces** sa spája s vytvorením najpriaznivejších a najvhodnejších organizačných, ergonomických a psychologických podmienok pre realizáciu výučby. V rámci vytvárania vhodných podmienok výučby je predpoklad priaznivej pracovnej klímy, ktorého podmienkou je najmä rešpektujúci pracovný vzťah medzi učiteľom a študentmi (Turek, 2010, s. 159-160). Aj keď výučba filozofie na rozdiel od prírodovedných predmetov (ako napr. chémia alebo biológia) priamo nevyžaduje špeciálne miestnosti (laboratóriá), tak aktuálna požiadavka na vytváranie optimálnych podmienok zahŕňa aj dostupnosť učebných pomôcok didaktickej techniky (dataprojektoru a internetu).

- zásada **primeranosti a individuálneho prístupu** vyžaduje „požiadavku, aby všetky zložky vyučovacieho procesu (ciele, učivo) sa zodpovedajúco vzťahovali k aktuálnym vedomostiam, záujmom, schopnostiam a pripravenosti študentov. Zároveň táto zásada súvisí s požiadavkou rešpektovať individuálne (psychologické a kognitívne) osobitosti študentov (Turek, 2010, s. 160-161). Vzhľadom k sú-



časnému postaveniu výučby filozofie na slovenských stredných školách by mal učiteľ diferencovať prístupy a nároky pre priemerných študentov s okrajovým záujmom o filozofiu a študentov s hlbším záujmom o hľadanie odpovedí k filozofickým otázkam.

- zásada **vedeckosti** vyjadruje požiadavku na výber učiva (vedeckých pojmov teórií), ktoré mala akceptovať vedecká komunita ako aj byť relevantné pre študentov život v najbližšej budúcnosti. Podľa Tureka sa táto požiadavka spája s vedecky zdôvodneným výberom metód a foriem, materiálnych prostriedkov výučby. Z jeho pohľadu sa to nevyhnutne spája s rozvíjaním samostatnej aktívnej (objaviteľskej) činnosti žiakov na hodinách, ktoré by mali vytvárať priestor na rozvíjanie ich tvorivosti (Turek, 2014, s. 161). V prípade výučby filozofie to znamená, že učiteľ by mal pri predstavovaní riešení filozofických problémov zohľadňovať vývoj a argumentáciu v súčasných diskusiách vo filozofickej komunite.

- zásada **spojenia školy so životom, teórie s praxou** vyjadruje požiadavku osvojovania si učiva v systematickom poriadku a presvedčivého poukazovania na ich praktickú aplikáciu v každodennom živote (Turek, 2010, s. 162). V prípade výučby filozofie, ktorá sa zaoberá kritickým skúmaním všeobecných teoretických modelov a myšlienkových experimentov a argumentácie je potrebné učiteľom poukázať, ako sú aplikované alebo naopak neakceptované vo fungovaní a živote spoločnosti.

- zásada **názornosti** vyjadruje požiadavku používania názorných príkladov a predstáv za pomoci dostupnej didaktickej techniky tak, aby si „vytvárali presné obrazy o jednotlivých predmetoch a javoch“ (Turek, 2010, s. 163). Uplatňovanie tejto zásady má podľa Tureka funkciu zrozumiteľného predstavovania zdroja informácií, uľahčujúceho prostriedku pre pochopenie abstraktných prvkov učiva ako aj zvyšovania pozornosti, motivácie a myslenia).

- zásada **motivácie, uvedomelosti a aktivity** vyjadruje požiadavku, aby „vedomosti a zručnosti boli výsledkom ich vlastného premýšľania a ich aktívnej činnosti riadenia učiteľom“ (Turek, 2014, s. 164). Táto požiadavka je podľa neho viazaná na motiváciu žiakov, ktorá môže byť vnútorná a vonkajšia. Vonkajšia motivácia súvisí s vonkajšími podnetmi pre činnosť na hodine (napríklad známka z predmetu). Vnútorná motivácia je spojená s vnútornou potrebou

žiaka a jeho hodnotovou orientáciou (Turek, 2014, s. 165-166). V prípade študenta s hlbším záujmom o filozofické problémy by mal učiteľ odporučiť alebo poskytnúť vhodné učebné materiály a texty. Podobne ako na iných predmetoch, tak aj pri vyučovaní filozofie je potrebné, aby sa učiteľov spôsob výučby podieľal na zmene „negatívnych“ alebo ignorujúcich postojov študentov k filozofickým problémom.

- zásada **sústavnosti a postupnosti** sa spája s požiadavkou osvojovania učiva ako logického systému, kde vedomosti a rozvíjanie zručností na seba nadväzujú (Turek, 2014, s. 167-168). Učivo by sa mali učiť sústavne a pravidelne, lebo týmto spôsobom žiak efektívnejšie nadobúda vedomosti a zručnosti.

- zásada **trvácnosti a operatívnosti** výsledkov vyučovacieho procesu je viazaná na selektívne pamätanie podstatných poznatkov a zručností a je aj kritériom efektívnosti výučby (Turek, 2014, s. 168-169). Podľa Tureka trváčne a operatívne výsledky sa spájajú s dlhodobým uchovávaním v pamäti ako aj jej vybavovaním a riešením praktických a teoretických úloh (Turek, 2010, s. 169). Napĺňanie tejto zásady je spojené s motiváciou žiakov, logickým usporiadaním učiva a aktívnou činnosťou žiaka pri jeho osvojení. Podstatná úloha pri napĺňaní tejto zásady je viazaná na aktívne opakovanie učiva rôznymi spôsobmi. Učiteľ musí zvážiť výber učiva a k nemu primeraný výber foriem na opakovanie učiva.

Pri porovnaní týchto dvoch súborov didaktických zásad sú viditeľné nielen preniky ako aj odlišnosti. V prípade učiteľovej aplikácie týchto súborov didaktických zásad na hodinách filozofie sa vytvára predpoklad atraktívnej a efektívnej výučby.

- 1. Čo je vyučovací proces a aké sú jeho funkcie?*
- 2. Ktoré didaktické princípy (zásady) sa dostávajú do popredia pri tradičnom (výkladovo-ilustratívnom) a modernom type výučby filozofie?*
- 3. Ktoré didaktické princípy (zásady) sa najčastejšie nenapĺňajú na hodinách filozofie a uveďte možné dôvody, prečo sa tak dialo?*

### 3 Ciele výučby filozofie

Problematika cieľov vzdelávania a výchovy patrí k veľmi často diskutovaným témam nielen v odborných kruhoch. Stanovenie cieľa výučby determinuje obsah, voľbu metód a organizačné formy výučby. V pedagogickej literatúre sa stretávame s viacerými vymedzeniami pojmu *edukačného (vzdelávacieho a výchovného) cieľa*. Podľa Jarmily Skalkovej: „**Cieľ vyučovania chápeme zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému učiteľ v súčinnosti so žiakmi smeruje** (Skalková, 2007, s. 119). V súvislosti s cieľmi pedagogickí teoretici poukazujú na hierarchiu cieľov výchovy a vzdelávania. V prácach J. Skalkovej (Skalková, 2007, s. 120) a I. Tureka (Turek, 2014, s. 37) sa objavuje podobná štruktúra hierarchizácie úrovne cieľov výučby. Podrobnejšie predstavuje túto hierarchiu cieľov Turek nasledovne:

- 1) všeobecný cieľ výchovy a vzdelávania (ideál výchovy a vzdelávania),
- 2) ciele jednotlivých typov škôl,
- 3) ciele študijných odborov,
- 4) ciele vyučovacích predmetov,
- 5) ciele tematických celkov,
- 6) ciele vyučovacích hodín,
- 7) ciele jednotlivých častí hodín.

Vzhľadom na mieru abstrakcie a konkretizácie cieľa odlišuje Turek 1) **všeobecné ciele**, 2) **čiastkové ciele** (ciele jednotlivých typov škôl a odborov), 3) **špecifické ciele vyučovacieho procesu** (t.j. ciele vyučovacích predmetov a tematických celkov, vyučovacích hodín) (Turek, 2014, s. 37).

Všeobecný cieľ Turek chápe ako **vyjadrenie určitého ideálu výchovy a vzdelávania, vyjadrenie všeobecných spoločenských požiadaviek na výchovu a vzdelávanie, odrážajúcich rôzne filozofie a perspektívy, rôzne prístupy k obsahu výučby a vzdelávania**“ (Turek, 2014, s. 37). Súčasné všeobecné ciele výchovy a vzdelávania odvodzuje zo súčasných megatrendov vývoja spoločnosti. Podľa neho takýmito megatrendmi je *zosilňovanie konkurenčného boja na svetových trhoch* (presadenie sa na trhoch je spojené s inovatívnym a tvorivým riešením problémov), škola prestáva byť hlavným zdrojom *informácií*, pretože nastala *explózia informácií a digitalizácia*,

ktorá vedie k *potrebe nových zručností, ako zvládať stále nové problémy*, t. j. kompetencie. Svet sa stáva jednou globálnou ekonomikou, ktorá požaduje od pracujúcich *globálnu gramotnosť, schopnosť pracovať v multikultúrnom prostredí*. Presadenie sa na súčasnom globálnom trhu tiež podľa neho vyžaduje od podnikateľov pri ich aktivitách zohľadňovanie riešenia negatívnych javov globalizácie (Turek, 2014, s. 39-48). Reflektovanie týchto megatrendov sa premietalo do všeobecných cieľov EU v oblasti vzdelávacej politiky. Na štátnej úrovni sa snahy o prispôsobenie výchovno-vzdelávacieho systému v SR novým globálnym trendom prejavilo v dokumentoch *Konštantín, Milénium, Učíace sa Slovensko*.

Podľa Tureka „špecifické (konkrétne) ciele by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t.j. **čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má vedieť (ktoré konkrétne zručnosti, návyky, postoje, schopnosti kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok)**“ (Turek, 2014, s. 38). Učitelia filozofie vo svojich časovo-tematických plánoch určujú ciele tematických celkov ako aj jednotlivých vyučovacích hodín. Identifikácia úrovne osvojovania učiva študentami je kľúčová aj pre formulovanie kontrolných úloh.

Pre správne formulovanie cieľov vyučovacieho procesu je nevyhnutné, aby učiteľ filozofie mal na zreteli päť požiadaviek. Prvou z nich je **konzistentnosť**, t. j. podriadenie nižších cieľov vyšším. Nasledujúcou požiadavkou je **primeranosť**, čo znamená uvedenie súladu cieľa so schopnosťami študentov a zároveň aj učiteľa v reálnych podmienkach vyučovacieho procesu. Treťou požiadavkou je vyjadrenie cieľa v **pojmoch žiackych výkonov**, čo sa môže niekedy zamieňať s vyjadrením cieľa v činnosti učiteľa. Ďalšou požiadavkou je **jednoznačnosť formulácie špecifických cieľov**, ktorá by vylučovala viacnásobný výklad. Poslednou požiadavkou je **merateľnosť**, ktorá je dôležitá pri záverečnom zhodnotení dosiahnutých výsledkov. V učiteľskej komunite je najznámejšia taxonómia špecifických cieľov od Benjamina S. Blooma, ktorá rozlišuje 6 úrovní (Bloom, 1956, s. 62-200). V kurzíve sú uvedené možné príklady formulácií špecifických cieľov súvisiacich s výučbou filozofie.

### 1. **Znalosť (vedomosť) – zapamätanie**

Na tejto úrovni ide o pamäťové reprodukovanie určitých prvkov

učiva. Študent by si mal vybaviť alebo spoznať konkrétne fakty, termíny, postupy, zásady, pravidlá, všeobecné a abstraktné poznatky, teórie. Aktívnymi slovesami sú definovať, napísať spoznať, opakovať, reprodukovať. Napríklad: *Študent vie vymenovať mená troch sofistov.*

## 2. Porozumenie

Študent by mal byť schopný porozumieť významu obsahu informácie podanej v slovnej, obrazovej alebo symbolickej podobe a zároveň by mal tento obsah spracovať do zmysluplnej podoby. Aktívne slovesá pre vyjadrenia tohto výkonu študenta sú vyjadriť alebo vysvetliť vlastnými slovami, inak formulovať. Napríklad: *Študent vlastnými slovami predstaví hlavné tézy filozofie sofistov.*

## 3. Aplikácia

Na tejto úrovni by mal študent zmysluplne použiť abstrakcie a zovšeobecnenia teórií, princípov, metód a pojmov, atď. Aktívnymi slovesami budú aplikovať, demonštrovať, preukázať. Napríklad: *Študent vie aplikovať Heglovu triádu (téza – antitéza – syntéza) na prírodné javy z bežného života.*

## 4. Analýza

Študent by mal byť schopný rozobrať komplexnú informáciu teóriu, systém, proces na jeho prvky a časti, určiť jeho východiská ako aj organizáciu a vzťahy medzi nimi. Aktívnymi slovesami takejto analýzy sú urobiť rozbor a charakterizovať vzťahy, rozlíšiť, určiť východiská a špecifikovať vzťahy. Napríklad: *Študent vie určiť vzťahy medzi prvkami pri fungovaní Heglovho filozofického systému.*

## 5. Syntéza

Študent by mal určité prvky a časti zložiť do predtým neexistujúceho celku, ktorým môže byť správa, zovšeobecnenie, plán, postup riešenia alebo odvodenie súboru abstraktných javov. Aktívne slovesá: zovšeobecniť, kombinovať, klasifikovať, navrhnúť, zhrnúť, vyvodiť závery. Napríklad: *Študent vie uviesť dôsledky predstavy vývoja spoločnosti, v ktorej každý jedinec by konal bez obmedzení.*

## 6. Hodnotenie

Na tejto úrovni by mal študent posúdiť určité vzťahy, teórie, metódy k určitým kritériám alebo normám, pričom posúdenie môže byť tak kvantitatívne ako aj kvalitatívne. Aktívnymi slovesami budú: vyhodnotiť, posúdiť, porovnať uvedť výhody a nevýhody. Napríklad: *Študent vie uviesť a zdôvodniť silné a slabé stránky Heglovho filozo-*

*fického systému.*

V roku 2001 upravil kolektív autorov vedených Lorinou Andersonovou a Davidom Kratwohlom staršiu Bloomovu taxonómiu špecifických cieľov, pričom uvedená štruktúra súvisí so šiestimi kategóriami a dimenziami kognitívneho procesu (Anderson, Kratwohl, 2001, s. 31). V kurzíve sú uvedené možné príklady formulácií špecifických cieľov súvisiacich s výučbou filozofie.

## **1 Zapamätávanie**

1.1 Znovupoznanie. Napríklad: *Študent vie identifikovať medzi rôznymi výrokmí známy Lockov výrok „Nič nie je v rozume, čo by predtým nebolo v zmysloch.“*

1.2 Vybavenie si z pamäti. Napríklad: *Študent vie vymenovať diela J. Locka.*

## **2 Porozumenie**

2.1 Interpretovanie. Napríklad: *Študent pomocou vlastných slov vysvetlí význam známeho Lockovho výroku „Nič nebolo v rozume, čo nebolo predtým v zmysloch“.*

2.2 Uvádzanie príkladov. Napríklad: *Študent vie uviesť príklad zo svojho okolia k Lockovmu rozlišovaniu medzi jednoduchými a zloženými ideami.*

2.3 Zhrnutie. Napríklad: *Študent vie podať stručnú predstavu Lockovej epistemologickej pozície.*

2.4 Usudzovanie. Napríklad: *Študent vie určiť, ktoré z predstavených tvrdení sa vzťahujú k jednoduchým a zloženým ideám.*

2.5 Porovnávanie. Napríklad: *Študent vie porovnať východiská filozofické koncepcie J. Locka a D. Huma.*

2.6 Vysvetľovanie. Napríklad: *Študent vie vysvetliť Lockovu epistemologickú pozíciu.*

## **3 Aplikácia**

3.1 Realizácia. Napríklad: *Študent pri uvedení príkladov vybraných zmyslov vie uviesť, ako sa podľa Locka tvorí vrstva jednoduchých ideí.*

3.2 Uplatnenie. Napríklad: *Študent vie uviesť podmienky, ktoré sú nevyhnutné pre fungovanie demokratického rozdelenia moci (na súdnu,*

výkonnú a legislatívnu).

#### 4 Analýza

4.1 Rozlišovanie. Napríklad: *Aké podmienky sú nevyhnutné pre evolučný vývoj liberálnej spoločnosti?*

4.2 Organizovanie. Napríklad: *Študent vie uviesť argumenty zdôvodňujúce potrebu oddelenia výkonnej moci od súdnictva v liberálnej spoločnosti.*

4.3 Prisudzovanie. Napríklad: *Študent pri rôznych textoch vie identifikovať, ktoré z nich podávajú liberálnu orientáciu autora.*

#### 5 Hodnotenie

5.1 Kontrola. Napríklad: *Študent vie určiť, aké závery vyplývajú z neobmedzeného vývoja liberálnej spoločnosti a zhodnotiť ich dopad.*

5.2 Kritika. Napríklad: *Študent vie rozhodnúť, ktorá z metód je najvhodnejšia na dosahovanie pravdivého poznania.*

#### 6 Tvorivosť

6.1 Generovanie. Napríklad: *Študent navrhuje možné riešenia problému prijateľnej nerovnosti v liberálnej spoločnosti.*

6.2 Plánovanie. Napríklad: *Študent vie navrhnúť postupy k riešeniu problému redukovania sociálneho napätia v liberálnej spoločnosti.*

6.3 Produkovanie. Napríklad: *Študent vie navrhnúť akceptovateľnú predstavu sociálnej nerovnosti v súčasnej liberálnej spoločnosti.*

V porovnaní s Bloomovou taxonómiou je taxonómia vzdelávacích cieľov od Bolesława Niemerka jednoduchšia a tým aj pre každodennú prácu učiteľa pravdepodobne aj účelnejšia. Niemerko rozoznáva štyri úrovne vzdelávacích cieľov (Niemerko, 2004, s. 72).

##### 1. Zapamätávanie informácií (poznatkov)

Na tejto úrovni by si mal študenti vybaviť, znovu spoznať, reprodukovať termíny, fakty, pojmy, vzťahy, teórie a pod.

Aktívnymi slovesami pre túto úroveň sú reprodukovať, zopakovať, vymenovať, napísať pomenovať atď.

Napríklad: *Študent vie vymenovať tri Aristotelove diela.*

##### 2. Porozumenie informácií (poznatkom)

Na tejto úrovni by mal študent získané poznatky predložiť v inej po-

dobe, ako si ich zapamätal (zostručniť, rozpovedať obsah vlastnými slovami, atď.).

Typickými aktívnymi slovesami sú objasniť, vyjadriť vlastnými slovami, preformulovať, opísať vlastnými slovami, atď. Napríklad: *Študent vie vlastným slovami vysvetliť Aristotelovu ontologickú koncepciu.*

### **3. Aplikácia informácií (použitie poznatkov v typických situáciách – špecifický transfer)**

Študent dokáže aplikovať informácie (vedomosti) podľa predloženého vzoru, pričom rieši podobné úlohy, aké sú vzorovo uvedené v učebnici alebo riešené učiteľom na hodine.

Používa aktívne slovesá ako aplikovať, demonštrovať na základe schém, vyriešiť.

Napríklad: *Študent uvedie päť ilustrácií z javov nášho každodenného života podľa Platónovho modelu chápania sveta.*

### **4. Aplikácia informácií (použitie poznatkov) v problémových situáciách – nešpecifický transfer**

Na tejto úrovni by mal študent byť schopný formulovať problémy, urobiť analýzu alebo syntézu pre neho nových javov alebo posúdiť ich na základe určitých kritérií, sformulovať postup činnosti, riešiť problémové úlohy a pod. Typicky aktívne slovesá: oceniť, obhájiť, porovnať, posúdiť, vyriešiť, zhodnotiť, navrhnuť, zdôvodniť.

Napríklad: *Posúď možnosť realizácie Platónovej predstavy ideálneho štátu.*

Pri formulovaní špecifických cieľov uvádza Ivan Turek nasledovný postup, ktorý sa skladá zo šiestich krokov:

*Prvým krokom je oboznámenie sa s cieľmi*, ktoré sú uvedené v štátnom vzdelávacom programe a v časovo-tematickom pláne. Všeobecná formulácia cieľov výučby filozofie si vyžaduje podrobnejšiu konkretizáciu. *Druhým krokom je presnejšie vymedzenie cieľa*, uvedeného v štátnom vzdelávacom programe v **terminológii študentovho výkonu**. Učiteľ si má zodpovedať otázku: Čo by mal študent vedieť/urobiť? Odpoveďou na túto otázku môže byť napríklad: *Študent má vedieť definovať objektívny idealizmus, vymenovať*



*hlavné diela Platóna a vlastným slovom podať jeho filozofickú koncepciu. Tretím krokom je analýza obsahu učiva a jeho rozloženie na základné prvky*, ktorými vzhľadom na charakter výučby filozofie sú *fakty, pojmy a vzťahy*. Len v určitých oblastiach by sme mohli uvažovať o zákonoch, schémach a obrázkoch. S analýzou a rozložením učiva veľmi úzko súvisí aj štvrtý krok, v ktorom **učiteľ k jednotlivým prvkom učiva priradí činnosti (operácie) vyjadrené v aktívnych slovesách**, ktoré by študent mal byť schopný vykonať. Vybraným slovesom určuje učiteľ zároveň kvalitu (náročnosť) výkonu študenta. Napríklad: Vysvetli priebeh určitých javov z nášho každodenného života na základe Aristotelovej predstavy o pohybe vo svete. *Piatym krokom je vymedzenie podmienok, za ktorých by sa výkon študenta realizoval* tak, aby sa mohol považovať za vyhovujúci. Pri tomto určovaní podmienok si učiteľ klade otázku: Za akých podmienok má študent úlohu vykonať? Touto podmienkou môže byť ukážka textu alebo sledovanie audiozáznamu. Šiestym krokom v tomto postupe je **určenie miery/normy** študentovho očakávaného (minimálneho) výkonu, ktorý by mohol byť na základe percent, ktoré môžu byť po stanovení určitých hraníc transformované do tradičnej päťstupňovej hodnotiacej stupnice (Turek, 2014, s. 62).

Relevantnosť problematiky špecifických cieľov vystihuje tvrdenie Ivana Tureka: „Ak učiteľ presne nevie, čo chce žiakov naučiť, nemôže ani zistiť, či ich to naučil“ (Turek, 2014, s. 67). Nepochybne každý učiteľ musí uznať, že zdrojom pre formuláciu a štrukturáciu otázok v testoch, ktoré majú mať vysokú úroveň validity a reliability, je nevyhnutné práve podrobné poznanie problematiky špecifických cieľov. Učiteľovo zameranie hodiny na dosahovanie určitých špecifických cieľov determinuje aj jeho voľbu metód a organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vo vyučovacom procese. Oboznámenie študenta s cieľmi výučby na hodinách filozofie môže prispieť k študentovej orientácii vo výučbe predmetu a tým aj redukcii stresu. Ivan Turek uvádza aj argumenty proti väčšej rozpracovaní špecifických cieľov (ako je napr. časová náročnosť a záťaž učiteľa pri ich formulovaní alebo ich vzťah k vnútorným nepozorovateľným procesom, ako je prežívanie, intuícia, citová dimenzia) (Turek, 2014, s. 67-69).

V posledných desaťročiach sa dostáva do popredia kompe-

tenčne orientované vzdelávanie, ktoré kladie dôraz na osvojovanie kompetencií. Podľa Tureka „kompetencie by sme mohli chápať ako prienik troch množín 1. vedomostí, 2. zručností, 3. motívov a postojov“ (Turek, 2014, s. 70). Podľa českých autorov „mať kompetenciu znamená, že človek (žiak) je vybavený celým zložitým súborom vedomostí, zručností a postojov, v ktorom je všetko tak výhodne prepojené, že vďaka tomu môže človek úspešne zvládnuť úlohy a situácie, do ktorých sa dostáva počas štúdia, v práci a v osobnom živote“ (Hučínová, 2007, s. 7). Podľa Evy Suchožovej kompetencia má činnostný charakter (formuje sa s osobnou skúsenosťou a praktickou činnosťou, pričom sa realizuje v praxi), je komplexným celkom (obsahuje vzájomne prepojené vedomosti, zručnosti a postoje), má procesuálny charakter (nevyjadrujú trvalý stav, ale stále sa menia), je dynamická na rôznych úrovniach (Suchožová, 2014, s. 8-9).

Význam problematiky kompetencií sa zvýraznil po formulovaní Európskeho referenčného rámca s názvom *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie*.<sup>5</sup> V súvislosti so zameraním vyučovacieho procesu na osvojovanie kompetencií sú dôležité „kritériá - štandardy, ktoré predstavujú mieru (hranicu), kedy je možné výkon považovať za akceptovateľný“ (Turek, 2014, s. 71). Po školskej reforme schválenej parlamentom SR v 2008 sa výučba filozofie na gymnáziách usmerňuje Štátnym vzdelávacím programom, ktorý sa skladá z *obsahového* a *výkonového štandardu*. S touto reformou sa výučba filozofie na stredných školách (gymnáziách) redukovala na jednu hodinu týždenne. Podobne ako v susednej Českej republike tak aj na Slovensku sa nekonala odborná diskusia, ktorá by sa dotýkala obsahu vzdelávania a výkonových štandardov pre výučbu filozofie.

Zatiaľ čo problematika všeobecných cieľov nevyvoláva spory medzi učiteľmi, tak problém obsahu a úrovne (cieľov) vzdelávania na základných a stredných školách je dlhodobo predmetom diskusií odbornej verejnosti. Pre erudované zapojenie učiteľa do tejto disku-

<sup>5</sup> V tomto dokumente sa spomína osem kľúčových kompetencií: 1. komunikácia v materinskom jazyku; 2. komunikácia v cudzích jazykoch; 3. kompetencia v matematike a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky; 4. digitálne kompetencie; 5. naučiť sa učiť; 6. spoločenské a občianske kompetencie; 7. iniciatívnosť a podnikavosť; 8 kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

sie je dôležité hlbšie porozumenie problematiky špecifických cieľov spojených s výučbou jeho predmetu. Učiteľovo poznanie Bloomovej taxonómie a jej upravenej podoby Niemerkovou taxonómiou so zručnosťou správne stanovovať špecifické ciele vo vyučovacom predmete je kľúčovým východiskom pre jeho erudované zapojenie sa do diskusií o kvalite vzdelávania na školách.

- 1. Aké sú požiadavky pre formulovanie špecifických cieľov?*
- 2. Aký je postup pri formulovaní špecifických cieľov?*
- 3. Uveďte príklady formulácie špecifických cieľov pri spomínaných taxonómiách.*

## 4 Vyučovacie metódy na hodinách filozofie

Učiteľ filozofie si musí vždy zvoliť určitý spôsob, t.j. didaktickú metódu na dosiahnutie zvoleného cieľa vyučovacej hodiny. V pedagogickej literatúre sa stretávame s definíciami, ktoré zdôrazňujú vzájomnú súčinnosť učiva učiteľa a žiaka. Podľa Emila Stračára „vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré sa zacielujú na dosiahnutie stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súlade so zásadami organizácie vyučovania“ (Stračár, 1977, s. 83). Detailnejšie vymedzenie didaktickej metódy podal Lubomir Mojžíšek, podľa ktorého „**vyučovacia metóda je pedagogická- špecifická didaktická aktivita subjektu a objektu vyučovania, rozvíjajúca vzdelanostný profil žiaka, súčasne pôsobiaca výchovne, a to v zmysle vzdelávacích a tiež výchovných cieľov a v súlade s vyučovaciami a výchovnými princípmi. Spočíva v úprave obsahu, v usmernení aktivity objektu a subjektu, v úprave zdrojov poznania, postupov techník, zaistení fixácie alebo kontroly vedomostí, záujmov a postojev**“ (Mojžíšek, 1975, s. 16). Odborná pedagogická literatúra poskytuje viacero členení a klasifikácií podľa *logiky* (induktívna, deduktívna, analytická, syntetická, porovnávacia), *zdroja poznatkov* (slovná, názorová, praktická), podľa *charakteru poznávajúcej činnosti žiakov* (metóda informatívno-receptívna, reprodukčívna, heuristická, výskumná, a problémový výklad).

Vzhľadom na najčastejšie používaný typ zmiešanej hodiny učiteľmi filozofie, v tejto publikácii predstavíme vybrané metódy podľa etáp vyučovacieho procesu. Na základe neho rozlišujeme metódy: **motivačné, expozičné, fixačné, diagnosticko-klasifikačné**.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Uvedomujeme si, že odborná pedagogická literatúra ponúka viac charakteristík a delení didaktických metód. Predstavované delenie didaktických metód podľa Ericha Petláka sme zvolili za účelom jednoduchšej orientácie pri výbere vyučovacej metódy v jednotlivých etapách tzv. zmiešaného (kombinovaného) typu vyučovacej hodiny.

## 4.1 Motivačné metódy

Už podľa názvu týchto metód je zrejmé, že „**prvoradou úlohou motivačných metód je vzbudiť u žiakov záujem o učebnú činnosť**“ (Petlák, 2016, s. 135). Motivácia študentov môže byť *vonkajšia* a *vnútorná*. Cieľom učiteľa filozofie by malo byť motivovať na základe vhodného výberu metód, ktoré by viedlo zvýšenému záujmu študentov o filozofiu a jej problémy. Vo *Všeobecnej didaktike* (2016) Ericha Petláka sú motivačné metódy rozdelené na *vstupné* a *priebežné*.

V úvode zmiešaného typu hodiny sa realizujú **vstupné** motivačné metódy. Učiteľia na svojich hodinách môžu použiť **motivačné rozprávanie**, **motivačný rozhovor**, **motivačnú demonštráciu** a **problém ako motiváciu**. Najčastejšie učiteľia používajú krátke **motivačné rozprávanie** (3-5 min), ktoré by malo slovne pútavo upozorniť na význam témy, s ktorou sa budú v ďalších častiach hodiny zaoberať. Najväčším problémom motivačného rozprávania je vhodné priblíženie motivujúceho problému, ktorý je z perspektívy študentov atraktívny. V porovnaní s motivačným rozprávaním sa javí pre učiteľa náročnejším použiť **motivačného rozhovoru**. V prípade motivačného rozhovoru by mal učiteľ klásť žiakom otázky takým spôsobom, aby odpovede študentov vyústili do „odhalenia“ významu problému (témy hodiny) alebo jeho aspektov. Pri realizácii dialógu sa môže objaviť niekoľko rušivých prekážok. Učiteľom oslovení študenti nemusia vedieť odpovedať na ním kladené otázky alebo ich odpovede môžu byť nesprávne (nepresné). Pred učiteľom v tejto situácii sa objavuje problém výberu iných žiakov na zodpovedanie položených otázok alebo musí zvážiť, či otázku nepreformuluje. V prípade absentujúcej odpovede alebo odpovedí musí ním plánované otázky zodpovedať sám. V prípade pokračovania snahy učiteľa o dialóg so študentmi môže nastať situácia, keď počas času hľadania „vhodnej“ odpovede od žiakov sa nakoniec vytratí zamýšľaný cieľ motivačného dialógu. Podstatne menej častou voľbou pre učiteľov filozofie je využívanie **motivačnej demonštrácie**. Dôvodom menšieho využívania tejto motivačnej metódy je absencia výberu vhodných materiálov ako obrazov alebo filmových ukážok (výnimku môžu predstavovať grafy z *Atlasu filozofie*), ktoré by vzbudili záujem žiakov. Slovenský uči-

tel' filozofie je odkázaný na vlastnú invenciu (produkciiu) a dostupné materiály zo zahraničnej produkcie. Pozornosť žiakov môže u žiakov učiteľ zvýšiť **pri stanovení** zaujímavého (prehliadaného) **problému** (napr. prečo dnes ľudia neveria svojim zmyslom pri pohybe slnka po oblohe, ale skôr inému presvedčeniu).

I keď v záverečných ročníkoch strednej školy sa nepredpokladá použitie **priebežných motivačných** metód, tak sa môžu objaviť situácie, keď je ich potrebné použiť. V prípade vyrušovania počas výkladu môže učiteľ uplatniť **motivačnú výzvu**, ktorá by nemusela byť len slovným upozornením na sledovanie výkladu, ale aj návrhom k vytvoreniu si náčrtu z predstavovaného učiva (riešenia návrhu problému určitej časti filozofickej koncepcie). Za priebežnú výzvu považuje Petlák aj **aktualizáciu učiva**, keď sa predstavené učivo spája s príkladmi bežného života alebo zadávaním hádaniek. Medzi priebežné motivačné metódy zaraďuje Petlák **pochvalu, povzbudenie a kritiku**. Pri práci študentov na hodine by mal učiteľ citlivo uplatňovať tieto nástroje. Pochvala práce slabšieho študenta môže pozitívne motivačne zapôsobiť, ak sa mu na hodine podarí zvládnuť náročnejšiu úlohu alebo aktivitu. Kritika by mala byť od učiteľa vždy konkrétna a konštruktívna. Pri kritickom vyjadrení k výkonu študenta je dôležité presné určenie študentovho nesprávneho tvrdenia (faktu alebo postupu) a naznačenie možnej správnej odpovede alebo formulácie (Petlák, 1997, s. 135-136).

V súvislosti s motiváciou podáva G. Petty faktory, na ktoré by mal učiteľ stále myslieť počas prípravy hodiny (FOCUS). **F-fantázia**, učiteľom organizované hodiny by mali poskytnúť študentom priestor tvorivým aktivitám a zároveň byť zábavné, **O-ocenenie** využívať pochvalu a hodnotiť úspechy študentov, **C-učiteľom** stanovené ciele by mali byť dosiahnuteľné, **U-úspech** učiteľ by mal dbať na primeranosť práce študentov tak, aby umožnili zažiť pocit úspechu, **S-smysl** (česky) študent by si mal uvedomovať zmysel svojej činnosti (Petty, 1996, s. 53-54).

## 4.2 Expozičné metódy

### 4.2.1 Metódy priameho prenosu poznatkov

(rozprávanie, opis, vysvetľovanie, prednáška, sokratovský rozhovor, heuristický rozhovor, beseda, dramatizácia)

**Rozprávanie** je **monologickou metódou**, ktorá je zameraná na predstavy a city žiakov. zvyčajne používanou pre vytváranie ži- vých a citovo nasýtených predstáv. **Opis** je **monologickou metódou**, „ktorou sú žiaci zoznamovaní s charakteristickými znakmi pre- beraného predmetu alebo javu“ (Petlák, 2016, s. 139). Pri predsta- vovaní opisu žiakom je podľa Petláka dôležitý systematický postup a zameranie sa na podstatné znaky predmetu a situácie.

Pravdepodobne najčastejšie používanou monologickou metó- dou pri predstavovaní učiva na hodinách filozofie je **vysvetľovanie**. Túto monologickú metódu učitelia využívajú pri objasňovaní nároč- nejšieho učiva (zložitých filozofických pojmov a koncepcií) v krát- kom čase. Zároveň by sa mal učiteľ pri vysvetľovaní snažiť o napl- nenie požiadavky spájania vysvetľovaných problémov s poznaním (vedomosťami) žiakov. Petlák odporúča pri vysvetľovaní viesť žiaka postupne od jednej myšlienky k druhej akoby nadväzujúc na jednot- livé „stupne“ (Petlák, 2016, s. 139). V prípade vyučovania filozofie by mohol učiteľ využívať nielen obrazy a schémy filozofických kon- cepcií, ale aj tabuľu pri grafickom naznačení situácie alebo vývojo- vých procesov. Učiteľovo postupné kreslenie schémy na tabuľu dáva príležitosť sledovať jeho výklad pri kresbe, ktorý zaberie dlhší čas ako len zmena obrázkov v powerpointovej prezentácii na televíznej obrazovke alebo interaktívnej tabuli. Rovnaký postup ako pri kres- lení a vysvetľovaní náčrtu pri tabuli môže učiteľ využiť pri kreslení na počítači, ktorého obraz na monitore je premietaný pre študentov. V niektorých prípadoch práve tento spôsob výkladu pre učiteľovu možnosť sledovať pozornosť (porozumenie) študentov prostredníc- tvom kladenia kontrolných otázok zvyšuje efektivitu tejto metódy. Pre lepšiu zrozumiteľnosť učiva je dôležité, aby bolo pri vysvetľova- ní učiteľom zjednodušené a v logickej nadväznosti s predchádzajúci- mi vedomosťami žiakov.

Učitelia na stredných školách by sa mali v čo najväčšej miere

vyvarovať podaniu učiva metódou **prednášky**, ktorá je používaná na vysokých školách. Nevýhodou monologických metód a hlavne prednášky je pasivita žiaka počas ich uplatňovania učiteľom na hodine filozofie. **Dialogické metódy (rozhovor, beseda, dramatizácia)** v porovnaní s monologickými metódami poskytujú väčší priestor pre aktívnu činnosť žiaka. Zároveň dialogické metódy poskytujú učiteľovi spätnú väzbu o tom, ako si študenti osvojujú učivo. Pre učiteľa je ich vedenie náročnou úlohou, a preto si vyžadujú dôslednú prípravu. Podľa Petláka možno rozhovor použiť, ak si to vyžaduje povaha učiva (žiaci majú predbežné neucelené vedomosti o preberanom predmete) a ovládajú súvisiaci pojmový aparát. Ivan Turek uvádza šesť krokov M. Zelinu, ktoré sa majú realizovať pri dialógu: 1) vzbudenie záujmu žiakov, 2) zadanie otázky, úlohy celej skupine žiakov, 3) čas na premyslenie odpovede, 4) odpoveď na otázku, 4a) reakcia na chybnú odpoveď žiakov 5) hodnotenie žiakov 6) spätná väzba (Turek, 2014, s. 262).<sup>7</sup>

Podľa Petláka rozhovor môže byť **sokratovský a heuristický**. Pri **sokratovskom rozhovore** učiteľom „vhodne volenými otázkami si žiaci doterajšie vedomosti systematizujú, dávajú do nových vzťahov a súvislostí“ (Petlák, 2016, s. 140). Ivan Turek upozorňuje, že sokratovská metóda začína s nastolením problémom a hľadani odpovedí k nemu. Podľa neho Sokrates svojím spôsobom kladenia otázok viedol spolubesedníka k vyvodzovaniu záverov z jeho tvrdení a domýšľaní ich dôsledkov (Turek, 2016, s. 265). Pri použití

<sup>7</sup> 1) Vzbudenie záujmu by mal učiteľ realizovať na základe prekvapivej novej informácie alebo určitého rozporu s logikou žiakov, či problémov s viacerými riešeniami (Turek, 2014, s. 262). 2) Otázky kladené učiteľom mali byť jasné, jednoznačné zrozumiteľné, zodpovedať možnostiam a schopnostiam žiakov, „orientované na všetky úrovne učenia t. j. nielen na zapamätanie, ale aj na porozumenie, použitie – aplikáciu, analýzu, syntézu, hodnotenie“ (Turek, 2014, s. 263). 3) Keďže pri rýchlej odpovedi žiak odpovedá na základe prvej asociácie, tak učiteľ by mal poskytnúť viac času na odpoveď. 4. 4) a Učiteľ by mal klásť (menej náročné) otázky slabším žiakom a zložitejšie otázky šikovnejším žiakom, pričom by sa nemala strácať plynulosť dialógu. V prípade nesprávnej odpovede by mal dať príležitosť uviesť správnu alebo upresňujúcu odpoveď žiakom z triedy. 5) Pri hodnotení odpovedí v dialógu by mal dať priestor študentom samým na sebahodnotenie a následne určil svoje hodnotenie. 6) Učiteľ hodnotí sám seba (Turek, 2014, s. 263-264).



sokratovského dialógu Turek navrhuje, aby učiteľ nastolil problém vo forme otázky a následne preskúmal spôsoby riešenia problému pomocou otázok *Prečo? Ako? Čo z toho vyplýva? Aké sú dôvody?* Pri uplatňovaní tejto metódy by mal učiteľ dbať na to, aby rozhovor s najväčším možným počtom študentov bol zameraný na problém a neodbočoval od cieľa (témy) dialógu. V prípade učiteľovho použitia **heuristického (objaviteľského) rozhovoru „nové vedomosti žiak získava nielen na základe predchádzajúcich vedomostí, ale i na základe vlastnej tvorivej činnosti (usmerňovanej učiteľom)** (Petlák, 2016, s. 140). Pri učiteľovej voľbe heuristického rozhovoru je dôležité vopred pripraviť vhodné materiály, ktoré by mali viesť študentov k porovnávaniu, hodnoteniu, vyslovovaniu riešení. Podľa Petláka pre tento typ dialógu je dôležité, aby učiteľ kládol otázky typu *Prečo je to dôležité? Ako sme k tomu dospeli? Ktorý prvok je najdôležitejší? Nájdí a vysvetli podstatu javu* (Petlák, 2016, s.141). K dialogickým metódam zaraďuje Petlák aj **besedu**, ktorá je charakteristická **spoločným riešením jednej alebo viacerých otázok celým kolektívom triedy**“, pričom **„môže byť organizovaná po prebratí tématického celku učiva“** (Petlák, 2016, s. 118). Pre efektívne uplatnenie tejto metódy je dôležitá príprava študentov pred jej realizáciou. Príprava realizácie besedy, v ktorej by vystupovali študenti ako predstavitelia filozofických smerov by sa mohla realizovať ako zadanie úlohy pre skupiny študentov. Skupina by si mala pripraviť argumenty pre svojho zástupcu (reprezentanta) do besedy, ktorá by mala trvať určený čas (max 15 – 20 minút). Vybraní zástupcovia skupín by mali vo vzájomnej diskusii o spoločnom probléme obhajovať určenú filozofickú pozíciu (filozofa). Študenti by počas diskusie mali zaznamenať hlavné tézy a argumenty jednotlivých reprezentantov. V závere besedy by mal učiteľ zosumarizovať prezentované názorové pozície a ich argumenty.

#### **4.2.2 Metódy sprostredkovaného prenosu poznatkov** (demonštrácia, EUR, situačná hra)

V porovnaní s predchádzajúcou skupinou metód Petlák zaraďuje metódy, **pri vytváraní nových vedomostí a zručností „žiacov sa podieľa okrem učiteľa aj ďalší činiteľ, obrazne vyjadrené, vsú-**

va sa medzi učiteľa a žiaka“ (Petlák, 2016, s. 119). Tieto metódy sú spojené s **demonštráciou**, ktorá sprostredkúva „žiakom poznanie skutočnosti, obohacuje ich predstavy, prehĺbuje spojenie s inými metódami (Petlák, 2016, s. 142). V súvislosti s týmito metódami (ako napr. pozorovanie, manipulácia s predmetmi, laboratórna práca) môže učiteľ skôr uplatňovať na hodinách filozofie **demonštráciu** alebo **situačnú hru**. Pri použití týchto metód učiteľ môže na vyučovacích hodinách demonštrovať rôzne typy javov prostredníctvom *neupravených objektov* (konkrétnych predmetov v triede alebo predstaveniu didakticky nespracovaných textových alebo audiovizuálnych ukážok) a didakticky *upravených objektov* (didakticky upravovaných ukážok textov, audiovizuálnych záznamov). V súvislosti s demonštráciou hovorí Petlák o troch etapách. **Prvou etapou** je oboznámenie sa so sledovaným objektom a **druhou etapou** je analýza sledovaného objektu (textu). **Tretou etapou** je formulovanie záverov a zovšeobecnení (Petlák, 2016, s. 143).

K metódam sprostredkovaného prenosu poznatkov by sme mohli zaradiť **metódu EUR**, ktorá je akronymom činností **E – evokácia**, **U – uvedomenie**, **R - reflexia**. V súvislosti s *prvou fázou evokácie* učiteľ predstavuje problém (tému hodiny), ku ktorému v úvode hodiny študenti vyjadrujú pre nich známe informácie a názory. Učiteľ po zapísaní všetkých (aj nesprávnych) názorov na tabuľu poskytne študentom učebný materiál (text, audiozáznam). Pri čítaní alebo sledovaní vybranej ukážky (audiozáznamu, audiovizuálneho záznamu, powerpointovej prezentácie) si študenti majú zaznačiť: a) Čo bolo pre nich známe písmenom **V**, b) ak niečo nebolo v súlade s ich poznaním, tak dať znak – (mínus), c), ak bola nová informácia prekvapujúca a podnecujúca ďalšie otázky, tak by si mal študent poznačiť ? (otáznik).

Realizácia *druhej fázy - uvedomenia významu* si vyžaduje od študentov zohľadnenie množstva informácií spojených nastolenou témou. Sledované prezentácie alebo čítanie textu s požiadavkou poznačenia známych, nových alebo prekvapujúcich informácií si vyžaduje kladenie si otázok Čo si mám o tom myslieť? Do akej miery sa táto informácia zhoduje s mojím názorom? Môže daná informácia zmeniť môj názor? (Turek , 2014, s. 266-267).

V *tretej fáze - reflexii* si študent uvedomuje, čo sa naučil a aké

problémy alebo aspekty sú spojené s témou. Uvedomovanie si známych, nesprávnych, nových a problematizujúcich informácií sa zreteľnejšie predstavujú pri porovnaní zápisu informácií na začiatku hodiny a informácií v texte alebo v študentovom zázname. Učiteľ by mal študentom položiť otázku *Prečo si to myslíš?* (Turek, 2014, s. 267). Zároveň by učiteľ v závere hodiny mal zdôrazniť kľúčové poznatky a s nimi súvisiace fakty.

Napriek tomu, že s filozofiou sa stretávajú študenti v záverečných ročníkoch strednej školy, tak uplatnenie **simulačnej (situačnej), inscenačnej alebo dramatizačnej metódy** by mohla byť jedným zo spôsobov odstránenia hrozby stereotypu hodín filozofie.<sup>8</sup> V rámci hodín filozofie môže byť z týchto metód najčastejšie uplatňovaná **inscenačná metóda**, kedy by študenti pri vopred pripravenej vzájomnej diskusii na hodine obhajovali filozofickú pozíciu a argumenty vybraných filozofov. V prípade uplatnenia tejto metódy by mal učiteľ pripraviť vhodne upravený materiál (texty filozofov), ktorý by si vybraní študenti dokázali v krátkom čase osvojiť a predstaviť triede ako dialógu filozofov o určitom probléme. Učiteľ by mal vyzvať študentov k pozornému sledovaniu dialógu študentov a identifikovaniu hlavných myšlienok účastníkov dialógu (besedy) ako aj ich argumentov. Po predstavení inscenovaného dialógu by mali učiteľom vyzvaní študenti predstaviť výsledky svojho pozorovania dialógu (informovanie triedy o identifikovaní hlavnej myšlienky a argumentoch). Ná-

<sup>8</sup> Podľa Skalkovej „**simulačné metódy uvádzajú žiakov do analýzy problémov, ktoré môžu existovať i v skutočnosti**“, pričom „**pod pojmom simulácia chápeme zjednodušené prevedenie určitého fragmentu skutočnosti**“ (Skalková, 2007, s. 200). Pri uplatnení tejto metódy by mohol učiteľ vyzvať študenta (študentov), aby predniesol (vopred pripravený) krátky prejav filozofa k určitej téme, po ktorom by mal zodpovedať študentmi kladené otázky. Narozdiel od simulačnej metódy „**situačné metódy umožňujú žiakom získať zručnosti analyzovať a riešiť problémy, ktoré predstavujú životné situácie**“ (Skalková, 2007, s. 200). Takouto situáciou by mohlo byť predstavenie názorov dvoch filozofov k vybranému problému, ktorý by bol predmetom kritického posúdenia študentmi na hodine. Podľa Skalkovej „**podstata inscenačných metód spočíva v hraní rol osôb zúčastnených v určitej simulovanej situácii**“ (Skalková, 2007, s. 201). Využívanie **dramaticky** stvárneného učiva sa využívalo už časoch J. A. Komenského, ktorý túto metódu odporúčal. Účasť študentov na predstavení učiva, ktoré je dramaticky upravené na hodine kultivuje ich organizačné, intelektové a komunikačné zručnosti (Skalková, 2007, s. 201).

sledne by sa tieto mohli stať predmetom posúdenia a reflexie. Témou inscenačnej hry a následnej reflexie by mohla byť napríklad aj podanie predstavenia a argumentácie „možnej“ diskusie antických filozofov o výbere vhodnej látky ako „pralátky“ sveta. Ak by sa učiteľ rozhodol zadať úlohu študentom (rozdelených do skupín) pripraviť si dialóg alebo diskusiu vybraných filozofov, tak predstavenie diskusie by mohlo byť predmetom hodnotenia.

#### 4.2.3 Problémová metóda (metóda brainstormingu)

Narozdiel od tradičného vyučovania, pri ktorom predáva vedomosti učiteľ študentom pri použití **problémovej metódy**, učiteľ „staví žiakov pred úlohy, ktoré obsahujú pre nich neznáme vedomosti a spôsoby činnosti, motivuje ich, usmerňuje hľadanie spôsobov a prostriedkov riešenia úloh, pri hľadaní ktorých si žiaci osvojujú nové vedomosti a zručnosti a súčasne rozvíjajú svoje schopnosti“ (Turek, 2014, s. 380). Študentom by sa mala predstaviť problémová situácia, ktorá môže mať podľa Ivana Tureka podobu protirečenia.<sup>9</sup> Problémová úloha má logicky vychádzať z osvojovateľného učiva a jej riešenie má byť primerané intelektuálnym schopnostiam študentov (Turek, 2014, s. 380-381). Pre úspešnú realizáciu problémovej úlohy je dôležité, aby súvisela so známymi životnými situáciami študentov, pričom má obsahovať neznámy prvok. Problém sa podľa Tureka objavuje vtedy, ak „učiteľ sformuluje úlohu tak, že objektívne protirečenie medzi daným a hľadaným sa vo vedomí žiaka zmení na protirečenie medzi známym a neznámym“ (Turek, 2014, s. 381). Petlák podáva nasledovne etapy procesu riešenia problému:

1. **vymedzenie a nastolenie problému** môže vychádzať z učiva alebo ho nastolia študenti,
2. **analýza problému**, študenti sa začínajú orientovať v problematike (napr. odlišujú podstatné od nepodstatného, identifikujú vzájomné súvislosti),
3. **formulovanie hypotézy (hypotéz)** vedie k prehĺbenému po-

<sup>9</sup> Zároveň by mala obsahovať pre študentov aspekt *motivačný* (prebúdzajú záujem o problém) a *predmetovo obsahový*, ktorý súvisí s vedomosťami, zručnosťami študentov a „intelektuálnymi prostriedkami na manipuláciu s vecným obsahom“ (Turek, 2014, s. 380).

rozumeniu problému a stanoveniu spôsobu jeho riešenia,

**4. výber metód riešenia** sa realizuje metódou pokusu a omylu postrehom alebo analýzou,

**5. riešenie problému**, pri ktorom sa odvoláva Petlák na Velikaničovo rozlišovanie na *deduktívne verifikujúce* a *induktívne zovšeobecňujúce* riešenie. Deduktívne verifikujúce riešenie zahŕňa a) vymedzenie problému, b) vymedzenie plánu riešenia, c) zdôvodnenie plánu riešenia, d) preverenie, e) objasnenie. Induktívne zovšeobecňujúce obsahuje a) vymedzenie problému, b) zhromaždenie materiálu k riešeniu problému, c) analýza materiálu, d) syntéza výsledkov analýzy, e) zovšeobecnenie výsledkov),

**6. vyriešenie problému**, teda v tejto etape študenti by mali dospieť k novému poznaniu, pričom ich aktivita a s ním spojený emocionálny zážitok by malo prehĺbiť trvácnosť získaných poznatkov,

**7. kontrola riešenia problému** sa môže realizovať porovnávaním riešení s inými študentmi (alebo skupinami študentov). Počas tejto etapy môže učiteľ svojim komentárom prispieť k systematizácii získaných poznatkov počas hodiny (Petlák, 1977, s. 271-272).

K problémovým metódam by sa mohla priradiť **metóda brainstormingu**, ktorá oddeľuje tvorbu nápadov pre riešenie problému a od ich riešení.<sup>10</sup> Pri fáze tvorby nápadov je dôležité dodržiavať pravidlá (**zákazu kritiky** akýchkoľvek podaných nápadov a ideí, **uvolnenia fantázie** a pripustenie zaznenia aj absurdných nápadov, **usilovania sa o čo najväčší počet nápadov**, **vzájomnej inšpirácie** a **rovnosti účastníkov**). Samotná realizácia má podľa Ivana Tureka štyri etapy: **1. Oboznámenie sa s problémom (cieľom) a pravidlami branistormingu**, **2. Tvorba nápadov a riešení** (tzv. vlastný brainstorming), **3. Prestávka**, **4. Vyhodnotenie návrhov a riešení**, pri ktorom sa určia kritériá na posúdenie návrhov riešení problému. Podľa Ivana Tureka je podstatné zohľadňovať najmä možnosť uskutočniteľnosti podaných návrhov (Turek, 2014, s. 289-290). Témou uplatnenia tejto metódy na hodine filozofie by mohol byť napr. riešenie problému, akým spôsobom by sa dalo dopracovať k dôveryhodnému poznaniu

<sup>10</sup> Táto metóda sa môže učiteľom použiť aj ako motivačná metóda len v úvode vyučovacej hodiny.

(napr. ktoré rastliny sú jedlé), ak by sme nemali o tom vedomosť. Študenti by mali úplnú voľnosť v podávaní návrhov, ktoré by učiteľ zapisoval na tabuľu. Po vyčerpaní návrhov by učiteľ pristúpil ku kritickému posúdeniu podaných návrhov.

Učiteľ môže nastoliť problém pre riešenie **jednému žiakovi** alebo **celej triede** ako aj **triede rozdelenej do skupín** počas vyučovacej hodiny. V súvislosti s výučbou filozofie je dôležitý výber problému a poskytnutie študentom vhodných materiálov (textov), ktoré by mali napomôcť jeho „riešeniu“ (objasneniu aspektov pri voľbe určitého riešenia). Takýmto problémom by mohlo byť posúdenie zdôvodnenia najvhodnejšej voľby „pralátky“ v čase starovekého Grécka. Učiteľ by mohol každému študentovi alebo skupinám poskytnúť zdôvodnenie pre výber určitej konkrétnej látky, ktorá by mala svojimi vlastnosťami napĺňať požiadavku pralátky. Riešenie problematiky výberu najvhodnejšej pralátky z ponúknutých alternatív by bolo časovo rýchlejšie, ak sa každá skupina študentov zameria na obhajobu, resp. kritiku zdôvodnení len jednej látky. Prezentované výhody by pri prezentácii mali žiaci napísať na tabuľu. Po posúdení týchto alternatív môže učiteľ spojiť jednotlivé alternatívy s menami ich predstaviteľov v antickom Grécku.

### 4.3 Metódy samostatnej práce

(práca s knihou, pracovným listom a práca na počítači)

V pedagogickej literatúre sa spomína najmä **práca s knihou**, pričom táto práca (zoznámenie sa s novými informáciami, problémami a riešenie úloh) je v súčasnosti nahradzovaná prácou s **pracovným listom** alebo prácou na **počítači (tablete alebo smartfóne)**. Aj v súčasnosti pretrváva relevantnosť práce študentov s textami (literatúrou), ktorá sa nenachádza v učebnici a nebola podávaná učiteľom. Učiteľ zadávaním úloh (projektov), ktoré si vyžadujú prácu s literatúrou z knižnice alebo s textami z internetu podnecuje u študentov zručnosť orientovania sa v informáciách a ich spracovávaní. Značné možnosti sa učiteľom ponúkajú pri testovaní študentových vedomostí prostredníctvom programov s množstvom úloh na internete.

## 4.4 Fixačné metódy (ústne opakovanie, písomné opakovanie)

Súčasťou aktivít učiteľa filozofie na vyučovacích hodinách je **opakovanie, upevňovanie a precvičovanie učiva**. Tieto aktivity učiteľia zvyčajne realizujú po prebratí nového „učiva na hodine, po prebratí celého tematického celku, na konci učebného polroka alebo školského roka“ (Petlák, 2016, s. 157). I keď význam týchto metód býva v súčasnosti časti verejnosti s kritikou encyklopedickej orientácie výučby spochybňovaný, tak samotný „význam opakovania a upevňovania spočíva vo fyziologickej podstate procesu učenia – pevnosť asociácií je podmienená viacnásobným opakovaním reakcie. Bez opakovania slabnú synoptické spoje a nastáva zabúdanie“ (Petlák, 1997, s. 157). Petlák rozlišuje medzi metódami *opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí* a metódami *precvičovania a zdokonaľovania zručností*.

Medzi metódy *opakovania a precvičovania vedomostí a spôsobilostí* zaraďuje Petlák ústne opakovanie učiva žiakom, **metódu otázok a odpovedí, písomné opakovanie, opakovací rozhovor, opakovanie s využitím učebnice a inej literatúry a domácu úlohu**.

Pri ústnom opakovaní učiva študentom by mal študent reprodukovať učivo, pričom učiteľ by ho mal opraviť, usmerniť, prípadne oceniť jeho schopnosť identifikovať a charakterizovať kľúčové pojmy a tézy. Ak učiteľ zvolí **metódu otázok a odpovedí** (s použitím sokratovského alebo heuristického dialógu), tak by mal podľa Petláka poskytnúť študentovi dostatočný časový priestor na odpoveď, ako aj zvážiť formulácie otázok (ich jasnosť a jednoznačnosť). Pri vyvolávaní študentov k ústnej odpovedi by mal učiteľ klásť primerané otázky tak šikovnejším ako aj slabším študentom. Učiteľ môže zvoliť aj **písomné opakovanie**, kedy by študenti mali písomne odpovedať na otázky. Výhodou tejto formy opakovania je pre žiaka samostatná práca nad zadanými úlohami, ktorá by nemala byť narušaná slovnými zásahmi učiteľa a jeho spolužiakov. Zároveň pri písomnom zodpovedaní úloh celej triedy získa učiteľ ucelenejší obraz o tom, ako študenti porozumeli učivu. **Opakovanie učiva** sa môže realizovať pomocou **učebnice alebo inej literatúry**, pričom odpovede k učiteľom kladeným otázkam môžu viesť k odpovediam zameraným tak na

vedomosti ako aj na porozumenie učiva. Na fixácii učiva u študentov sa môže podieľať *sledovanie filmu, dramatizácie* a účasť na besede a *didaktickej hre*. K zvýšeniu pozornosti študentov pri sledovaní spomínaných záznamov prispievajú učiteľom vopred pripravené otázky, ku ktorým odpovede by získavali pri sledovaní spomínaných prezentácií a aktivít. K fixácii učiva a prehĺbeniu a rozšíreniu vedomostí študenta prispieva **vypracovanie domácej úlohy**, ktorá by nemala nahradzovať vysvetľovanie učiva učiteľom na hodine. Vypracovanie domácej úlohy by malo byť kontrolované s podaním učiteľovej spätnej väzby (Petlák, 2016, s. 159). Učiteľ filozofie môže zadať domáce úlohy (napr. otázok dotýkajúcich sa názoru na prečítané ukážky filozofických textov), ktorých (dobrovoľné) písomné vypracovanie študentom za dlhšie obdobie môže zohľadniť pri záverečnom hodnotení.

#### 4.5 Metódy diagnostické a klasifikačné

(ústne skúšanie, písomné skúšanie, didaktické testy domácej úlohy)

Metódy určené na diagnózu a hodnotenie výkonov žiakov sa premietajú do klasifikácie. Podľa Petláka pojem **diagnóza predstavuje „zistenie výsledkov učebnej činnosti žiaka“** a pojem **„hodnotenie znamená konštatovanie istého stavu písomom, slovom“** (Petlák, 2016, s. 162). Pri hodnotení výkonov študentov dochádza k porovnávaniu, ktoré môže byť hodnotením *relatívneho výkonu* (hodnotenie výkonu študenta v porovnaní s inými študentmi) alebo hodnotenie *absolútneho výkonu* (študentov výkon je porovnávaný s vopred stanovenou normou) (Turek, 2010, s. 346). V súvislosti s hodnotením sa metódy a formy klasifikujú podľa *spôsobu vyjadrovania* (ústne, písomné), podľa *počtu skúšaných žiakov* (individuálne, skupinové a hromadné), podľa časového zaradenia (vstupné, priebežné, súhrnné a záverečné). Samotná **klasifikácia žiakov** súvisí s **vyjadrením „hodnoty a úrovne výsledkov činnosti žiakov známku (prípadne bodmi, percentami)“** (Petlák, 2016 s. 129). V súčasnosti pretrváva zaraďovanie žiackych výkonov na stredných školách do päťstupňovej škály.

Tieto metódy poskytujú učiteľovi spätnú väzbu, (t.j. majú **di-**



**daktickú funkciu**) ako aj **motivačnú funkciu** (správne podané učiteľovo hodnotenie študenta má viesť k podpore jeho záujmu o učenie). Zároveň s týmito metódami sa viaže **výchovná funkcia** (objektívne hodnotenie by malo viesť študenta k formovaniu vlastnej sebakritiky a zodpovednosti za prácu) ako aj **spoločenská a profesijná funkcia**, ktorá s hodnotením výkonov študenta naznačuje jeho predpoklady pre ďalšie štúdium a kariérne rozhodovanie. Samotné výsledky uplatňovania týchto metód sú nielen zdrojom pre posúdenie úrovne výkonov žiakov, ale aj samotného učiteľa, a preto sa im pripisuje **kontrolná funkcia** (Petlák, 2016 s. 163).

#### 4.5.1 Klasické didaktické diagnostické metódy

(ústne skúšanie, písomné skúšanie)

Ústne skúšanie sa realizuje rozhovorom alebo samostatným ústnym prejavom žiaka, ktorý poskytuje učiteľovi možnosť posúdiť úroveň osvojenia učiva. Samotná odpoveď žiaka môže mať nielen informatívny charakter, ale môže byť spojená s klasifikáciou. Pri odpovedi žiaka je dôležité, aby učiteľ vytvoril priaznivú atmosféru v triede a pozorne sledoval jeho odpoveď. Učiteľ môže študenta usmerňovať svojimi otázkami alebo citlivo opravovať. Pri ústnej odpovedi má učiteľ možnosť posúdiť študentovu úroveň vedomostí a porozumenia učiva, logické zvládnutie učiva, jeho aplikáciu a spôsob uvažovania (Petlák, 2016, s. 164-165). Výhodou ústneho skúšania v porovnaní s písomným skúšaním je možnosť usmernenia študentovej odpovede. Pokrok v IKT umožňuje realizáciu dištančného ústneho skúšania. Napriek snahe učiteľa obmedzovať možnosť napomáhania študentovi pri odpovedi v domácom prostredí je možné v porovnaní s prezenčným ústnym skúšaním tieto výsledky považovať za menej objektívne.<sup>11</sup> Napriek súčasnej kritike ústneho hodnotenia študentov zo tak strany verejnosti ako aj odbornej komunity sa domnievame, že študent v posledných ročníkoch štúdia na gymnáziu by mal mať schopnosť zvládať prezentovať osvojené učivo pred publikom svojich spolužiakov.

<sup>11</sup> Učiteľ môže do určitej miery redukovať napomáhanie pri odpovedi požiadavkou snímania odpovede kamerou a kladením otázok, na ktoré by mal študent okamžite reagovať.

**Písomné skúšanie** (písomné práce, domáce úlohy, testy) sa realizujú študentovou písomnou odpoveďou (prácou) vypracovanou v škole alebo doma. V prípade písomného skúšania v škole má učiteľ možnosť zistiť pri rovnakých podmienkach úroveň zručností a osvojenia vedomostí značného počtu študentov. Problému písomného hodnotenia študentov sa bude venovať podrobenejšie kapitola *Problematika hodnotenia na hodinách filozofie*.

#### 4.5.2 Alternatívne diagnostické metódy

V porovnaní s klasickými diagnostickými metódami, ktoré sa realizujú na slovenských školách už veľa desaťročí, tak na niektorých školách už učitelia využívajú aj ich modifikácie. V našej publikácii ich nazývame alternatívnymi diagnostickými metódami (krátka písomná práca, powerpointová prezentácia alebo predvedenie vopred pripraveného dialógu (diskusie). Príkladom realizácie alternatívnej diagnostickej metódy by bolo zadanie úlohy študentom, v ktorej by si mali pripraviť krátku písomnú prácu (rozsah 1-2 strán) a porovnať v nej svoje názory (postoje) a názory vybraných antických filozofov k problematike vyžívania zdrojov (spotreby) pre život človeka. Alternatívou písomnej práce by mohlo byť vytvorenie a prezentovanie powerpointovej prezentácie (max 8 snímkov). Hodnotenie týchto prác by sa mohlo na základe kritérií: 1) identifikácie a prezentácie hlavnej myšlienky z textu, 2) identifikácie a posúdenia zdôvodnenia prezentovaného názoru z textov, 3) vyjadrenia (zdôvodneného) vlastného názoru. Jednou z možností ako posúdiť výkony väčšieho počtu študentov je zadanie prípravy a prezentácie dialógu alebo filozofickej dišputy troch alebo štyroch filozofov počas 10 – 14 minút. Počas tohto času by prezentujúci študenti mali zdôvodniť argumentmi filozofickú pozíciu vybraného filozofa k diskutovanému problému. Požiadavkou učiteľa by malo byť využívanie argumentov a faktov študentmi, ktoré mohli byť známe vybraným filozofom v ich historickej dobe. Ďalším príkladom alternatívneho hodnotenia aktivít študentov je zadanie úlohy vytvoriť projekt (atraktívny informačný plagát), ktorý by bol venovaný priblíženiu uvažovania vybraného mysliteľa. Študenti by mali vypracovať plagát (vo formáte A3 alebo A2), brožúru (pozostávajúcu z 5 až 10 strán). Pri hodnotení spomínaných študentských

prác by mohol učiteľ zohľadniť nielen obsahovú a formálnu stránku, ale aj ich estetickú dimenziu.

*1. Vyberte a zdôvodnite, ktoré z uvedených metód sa používajú pri dogmatickom, výkladovo-ilustratívnom a modernom type vyučovacieho procesu.*

*2. Ktoré z uvedených diagnostických a klasifikačných metód sú pre učiteľa časovo náročnejšie?*

## 5 Problematika písomného hodnotenia na hodinách filozofie

V súvislosti s malým počtom hodín filozofie na stredných školách učitelia hľadajú efektívne spôsoby hodnotenia študentov. Okrem hodnotenia ústnych odpovedí učitelia testujú vedomosti študentov prostredníctvom testov (DT). Podľa Ivana Tureka „**didaktické testy sú moderným prostriedkom na zisťovanie kvantity a kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov**” (Turek, 2014, s. 355). Samotné DT sa podľa neho klasifikujú *podľa prípravy* štandardizované DT (overujú výkon študenta vo vzťahu k celej populácii žiakov) a **neštandardizované DT** (učitelia sami si pripravujú testy). Z hľadiska časového zaradenia do vyučovacieho procesu na **vstupné DT** (zisťujú vedomosti a zručnosti, ktoré by mali byť predpokladom pre úspešné zvládnutie učiva), **priebežné DT** (zadávajú sa v priebehu vyučovacieho procesu) a **výstupné DT** zadávajú sa na konci vyučovania uceleného celku učiva alebo konci klasifikačného obdobia (Turek, 2014, s. 355-357). Pri didaktických testoch Turek rozlišuje tieto formy úloh:

### a) Otvorené úlohy

- so širokou odpoveďou - neštrukturalizované (napr. voľná úvaha)
  - štrukturalizované s vymedzenou štruktúrou (napr. filozofická esej)
- so stručnou odpoveďou - (vyžadujú stručnú odpoveď) produkčné (napr. napíš charakteristiku)
  - doplňovacie (napr. doplň definíciu o ...).

### b) Zatvorené úlohy

- dichotomické (s výberom správnej odpovede z dvoch možností),
- s výberom odpovede (polytomické) (výber správnej odpovede z viacerých možností),
- prirad'ovacie (študent má priradiť správne pojmy/mená z dvoch súborov pojmov/mien),
- usporiadacie (usporiadať skupinu pojmov z určitého hľadiska) (Turek, 2014, s. 360).

V prácach Ivana Tureka sú detailne predstavené postupy tvorby DT: 1) určenie účelu a druhu DT, 2) vymedzenie rámcového obsahu

DT (tému učiva), 3) spresnenie obsahu DT, 4) určenie formy úloh DT, 5) navrhnúť úlohy DT a vytvoriť banku úloh DT, 6) určiť testovací čas, 7) určiť počet úloh DT, 8) určiť formu a počet variantov DT, 9) navrhnúť predbežnú podobu DT, 10) prideliť úlohám DT váhy významu, 11) určiť skórovanie úloh DT (t.j. pridelene bodov jednotlivým úlohám), 12) DT dať posúdiť kompetentným odborníkom, 13) predbežne overiť DT, 14) urobiť konečnú úpravu DT, 15) dať žiakom vyriešiť DT, 16) opraviť DT, 17) oklasifikovať DT (buď arbitrárne alebo na základe štatistiky), 18) určiť stredové hodnoty DT: aritmetický priemer, 19) výsledky DT zobrazíť graficky v podobe histogramu, 20) určiť hodnoty rozptýlenia výsledkov DT (smerodajnú odchýlku), 21) posúdiť primeranosť časovej dĺžky riešenie DT, 22) určiť podozrivé úlohy DT (úlohy znižujúce reliabilitu DT, ktoré treba upraviť alebo vynechať), 23) vypočítať koeficient reliability DT, 24) vypočítať chybu merania DT, 25) vypočítať koeficient súbežnej validity DT, 26) vykonať javovú analýzu úloh DT, 27) DT upraviť a korigovať (Turek, 2014, s. 359-366). Ak učiteľ filozofie sám pripravuje DT k učivu, s ktorým sa študenti oboznámili počas jeho hodín, tak pravdepodobne nebude realizovať kroky č. 12, 20, 23, 24, 25, 26.

Zatiaľ čo didaktické testy so uzavretými úlohami ako aj otvorené úlohy so stručnou odpoveďou sú zväčša orientované na testovanie vedomostí, tak otvorené úlohy so širokou štrukturalizovanou odpoveďou (eseje) sú vhodnými a prirodzenými spôsobmi na testovanie porozumenia učiva u študentov filozofie.

Pod pojmom **filozofická esej** rozumieme určitým spôsobom štruktúrovanú písomnú prácu, ktorá je napísaná študentom v určitom časovom limite (na vyučovacej hodine alebo počas domácej prípravy), a tak by mala spĺňať kritériá zadané vyučujúcim. V jej obsahu sa autor pokúša analyzovať rôzne prístupy a hľadať vlastné riešenie k zvolenému filozofickému problému alebo interpretovať, hodnotiť a porovnávať práce (diela) určitých filozofov, pričom svojimi charakteristickými vlastnosťami by sa mala približovať ku kritickej stati. V odbornej literatúre venovanej tvorbe písomných prác (pod týmto termínom je možné v určitých prípadoch rozumieť aj eseje) sa môžeme stretnúť s rôznym rozdelením a typológiami. Pravdepodobne väčšina prác by sa vzhľadom na svoj charakter dala rozdeliť na štyri základné typy: *komparatívne*, *hodnotiace* a práce *analyzujúce* určitý problém a jeho

riešenie, alebo *interpretujúce* konkrétny výrok alebo text. Každá písomná práca by mala obsahovať základné časti: úvod, **jadro** a **záver**.

V úvode by mala byť vyjadrená dôležitosť prezentovaného problému alebo načrtnutý spôsob jeho riešenia (prípadne rozčlenenie na jednotlivé časti a aspekty, ktoré autor bude analyzovať). Zachary Seech (1996) rozlišuje formálny a rétorický prístup k písaniu úvodu filozofickej práce. Pri „formálnom“ úvode autor vyjadrí základné tézy (problémy) a načrtne spôsob, ako by ich chcel zdôvodniť (riešiť). Ak by sa autor práce rozhodol pre „rétorický“ úvod, „predstaví tému pojednaním o jej dôležitosti a azda o jej nadčasovosti“ (Seech, 1996, s. 11). Zároveň by sa mal autor vyhnúť širokým zovšeobecneniam, formalizmom a fráзовitosti, ku ktorým je veľmi ľahké sklíznuť pri tomto spôsobe uvádzania práce. V úvode by mal študent načrtnúť obsah a spôsob riešenia problému alebo interpretácie textu.

Podobne ako v úvode práce (ktorý by bol formálneho typu), tak aj v jej **závere** sa autor môže vydať cestou formálneho ukončenia, v ktorom by prehľadne uviedol a zhrnul hlavné tézy a argumenty. V takomto prípade záver „odzrkadľuje“ úvod práce. Ak by sa autor nerozhodol pre formálny záver, tak sa mu podľa Zachary Seecha ponúkajú dve možnosti. Pri prvej z nich prácu jednoducho ukončí záverečným komentárom za predpokladu, že to „nie je náhle a nevhodné ukončenie“ (Seech, 1996, s. 12). V prípade rozhodnutia sa pre druhú možnosť by autor mohol pripomenúť dôležitosť ním zdôvodňovanej a prezentovanej tézy (perspektívy, pohľadu alebo názoru).

Rozsahom najdlhšou časťou každej písomnej práce je jej **jadro**, v ktorom sa nachádza prezentácia a zároveň aj analýza hlavných ideí, téz (ich východísk a argumentov). Vzhľadom na dosiahnutie prehľadnosti jeho štruktúry je dôležité, aby bol obsah členený do odsekov oddelujúcich jednotlivé jeho časti. Odseky by mali na seba logicky a jasne nadväzovať, aby mal čitateľ jasnú predstavu o tom, ako autor postupuje pri svojej analýze (interpretácii alebo komparácii). Jedným z dôležitých krokov pred samotným písaním práce (eseje) je premyslenie si jej štruktúry a napísanie „**hrubého**“ **plánu (náčrtu)**, podľa ktorého by mal študent postupovať. Práve tento plán častokrát významnou mierou prispieva k vyváženosti obsahu i kvality štruktúry samotnej práce. Detailnosť náčrtu by mala závisieť od zložitosti témy a aj od dĺžky času potrebného na napísanie práce. Jeden z možných

príkladov plánu (náčrtu), ktorý môže mať rôzne tvary (môže byť aj v tvare diagramu majúceho podobu „pavúka“), si môžeme podobne znázorniť takto:

I. Úvod (0,5 strany).

II. Téza X (1,5 strany):

1. argument zdôvodňujúci tézu X,
2. argument zdôvodňujúci tézu X.

Kritická námietka k téze X a k argumentom 1. a 2.

Reakcia na kritickú námietku.

III. Téza Y (1,5 strany):

1. argument zdôvodňujúci tézu Y,
2. argument zdôvodňujúci tézu Y.

Kritická námietka k téze Y a k jej argumentom.

Riešenie kritickej námietky.

IV. Téza Z (1,5 strany):

1. argument zdôvodňujúci tézu Z:
  - a) dôkaz č. 1 pre argument,
  - b) dôkaz č. 2 pre argument.

Kritická námietka k téze Z k argumentu č.1

Riešenie kritickej námietky.

V. Záver (0,5 strany).

V niektorých prípadoch si vie študent písomnej práce len veľmi ťažko vytvoriť plán a napíše ho až potom, keď je už práca dopísaná. V tomto prípade plán alebo náčrt môže byť „prostriedkom kontroly koherencie a zrozumiteľnosti“ (Martinich, 1989, s. 45). Učiteľ filozofie by mal podať študentom niekoľko odporúčaní pri písaní esejí. Bolo by vhodné, aby sa pri jej písaní študenti v čo najväčšej miere snažili písať nestranným, „objektívnym“ štýlom. To znamená, vyhýbanie sa používaniu výrazov vyjadrujúcich pobúrenie, rozhorčenie alebo naopak nekritickú náklonnosť k určitým ideám a názorom. S tým zároveň súvisí aj vyvážená prezentácia informácií a argumentácie ku skúmaným témam. V práci by nemali absentovať určité informácie problematizujúce autorom obhajovaný názor, ako aj pozitívne aspekty alternatívneho názoru (riešenia). Takýmto spôsobom prezentovaná argumentácia sa v texte práce stáva presvedčujúcou aj pre nestrannú

ného čitateľa. Zvlášť veľkú pozornosť by mal autor práce venovať výberu vhodných slov opisujúcich idey, koncepcie a názory filozofov. Nesprávnym výberom by ich mohol nepresne interpretovať, a tak ich skresľovať.

Akokoľvek preberanie textu musí byť vždy nejakým spôsobom označené. V opačnom prípade by sa študent dopustil plagiátorstva, ktoré nie je prípustné za žiadnych okolností, a preto je najviac sankcionované. Nemalá pozornosť by mala byť venovaná členeniu práce na odseky, ich následnosti a vyhýbaniu sa gramatickým chybám alebo nespisovným výrazom. Ak študent píše písomnú prácu na vyučovacej hodine (hodinách), mal by sa vyvarovať škrtnia a nečitateľných slov, ktoré sa môžu stať dôvodom pre nižšie bodové alebo percentuálne hodnotenie. Nezanedbateľný faktor pre písanie esejí alebo akejkolvek práce je určený čas. V prípade, že písomná práca sa má napísať do určitého termínu, je dôležité správne si rozvrhnúť čas na štúdium potrebnej literatúry (napísanie konceptu) a samotné písanie spojené s prípadným dopĺňaním po konzultáciách s vyučujúcim. S týmito všeobecnými zásadami, ktoré sa vzťahujú takmer na všetky typy písomných prác, by mal učiteľ filozofie vopred oboznámiť študentov. Vzhľadom na absenciu dlhšej tradície v písaní esejí na humanitných predmetoch je veľmi pravdepodobné, že v písomných prácach študentov sa bude vyskytovať pravidelne určitý nedostatok. Učiteľ môže na tento nedostatok študentov upozorniť tak, že doplní všeobecné zásady o formuláciu, ktorá by obsahovala radu, ako sa tejto chyby vyvarovať.

Ak by sa učiteľ rozhodol zadať študentom úlohu napísať písomnú prácu (esej), mal by venovať dostatočnú pozornosť ich príprave. Pri jej plánovaní môže do určitej miery vychádzať z predpokladu, že študenti majú už určité skúsenosti s písaním písomných prác (napr. úvahy) na hodinách slovenského jazyka alebo niekedy aj na hodinách anglického jazyka (napr. eseje). Počas hodín filozofie (alebo spoločenskovedného seminára) sa môže učiteľ zamerať predovšetkým na špecifiká písania filozofickej eseje (práce), ktorej kvalita by mala byť primeraná študentovi strednej školy a podmienkam, za akých sa má tvoriť.

Pravdepodobne pre väčšinu študentov je najzložitejšie napísať vhodného úvodu a vytvorenie si plánu (osnovy) obsahu písomnej práce. Nácviku tvorby úvodu je nevyhnutné venovať aspoň dve



vyučovacie hodiny. Na prvej z nich učiteľ rozdelí študentov do 2-4 členných skupín. Počas 15 až 20 minút by sa mali študenti pokúsiť napísať krátky úvod (4 až 7 viet) a osnovu k zadanej téme. Učiteľ by prostredníctvom dataprojektoru oboznámil s výsledkom práce skupiny celú triedu, s ktorej obsahom by sa pomocou projektoru zoznámil učiteľ a trieda. Ak by nebol k dispozícii dataprojektor, tak zástupcovia skupín by svoje návrhy textov úvodu napísali na tabuľu.

V ďalšej fáze môže učiteľ spolu so študentmi poukázať na vhodné formulácie, ako aj na konkrétne nedostatky a možnosti preformulovania, doplnenia alebo vynechania niektorých viet. Podobným spôsobom sa môže zhodnotiť funkčnosť jednotlivých návrhov štruktúr a osnov obsahov písomných prác. Najefektívnejší je však individuálny prístup k študentským prácam, pri ktorom učiteľ v osobnom rozhovore alebo v krátkom komentári pri bodovom ohodnotení poukáže na nedostatky, ako aj na pozitíva v obsahu práce.

Pri oboznamovaní študentov s úlohou napísania eseje na určitú tému (napr. porovnaj názory dvoch antických filozofov na bytie) je vhodné, aby im poskytol aj kritériá, podľa ktorých budú ich práce hodnotené.<sup>12</sup> Podobne musí učiteľ rozhodnúť, či študenti budú písať eseje na hodine, resp. hodinách alebo doma s pevne určeným počtom slov (strán). V prípade písania eseje študentmi na jednej alebo na dvoch hodinách môže učiteľ dať k dispozícii niektoré relevantné časti z textov (maximálne na pol strany), ktoré by mali byť v eseji spomenuté a analyzované, alebo by sa k nim študent mal vyjadriť. V prípade, že študent nesprávne uvedie (interpretuje) texty, je nevyhnutné zníženie bodového/percentuálneho ohodnotenia práce. Poskytnutie určitých

---

<sup>12</sup> Vzhľadom na to, že pri hodnotení písomných prác je ľahšie sledovať skôr menej kritérií, budú sa učiteľom nasledujúce kritériá (prezentácia tvorivého myslenia/analýza, argumentácia a kompozícia) možno javiť praktickejšie. Výberom kritérií a určením ich bodovej hodnoty môže učiteľ uprednostňovať určité zručnosti študentov viac ako iné a zároveň tak ovplyvňovať aj „kvalitu“ stavby písomnej práce (eseje). Ak učiteľ vynechá napríklad kritérium kompozície a štýlu, môže sa ocitnúť v takej situácii, v ktorej môže byť problematické rovnaké bodové/percentuálne ohodnotenie dvoch obsahovo a kvalitatívne rovnakých prác. Ak v jednej z nich napríklad absentujú odseky a nachádzajú sa v nej gramatické chyby a mnohé vyjadrenia sú štylisticky nesprávne formulované, tak rovnaký celkový počet bodov udelený len za obsah nediferencuje spravodlivo ich kvalitu.

relevantných materiálov aj pri písaní eseje ako domácej práce by do určitej miery vytvorilo približne „rovnaké“ východiskové podmienky pre študentov, ale zároveň to znamená aj nemalú časovú prípravu učiteľa. Záverečnou a zároveň najťažšou fázou hodnotenia študentov na základe písania esejí je samotné ohodnotenie napísaných prác.

Pre učiteľa je veľmi ťažké odhadnúť, akú úroveň môžu mať práce, najmä ak sa študenti s takouto úlohou stretávajú pravdepodobne po prvý raz. Zdá sa byť vhodné, aby si najprv prečítal dve alebo tri práce od nadaných a vynikajúcich študentov, potom podobne dve práce od „tradične“ priemerných a prípadne podpriemerných študentov. Po tomto „prieskumovom čítaní“ si učiteľ môže utvoriť približný obraz o hĺbke a spôsobe spracovania témy u svojich študentov. Následné čítanie a hodnotenie všetkých esejí (písomných prác) je mimoriadne náročné na čas. Pri samotnom hodnotení by mal byť učiteľ opatrný pri udeľovaní maximálneho počtu bodov/percent písomným prácam, pretože sa môže stretnúť s prekvapujúco vynikajúcou prácou od priemerneho študenta, ktorá môže svojou kvalitou prekonať predchádzajúce práce výborných študentov.

Po prečítaní a ohodnotení (určení bodov alebo percent podľa kritérií) je vhodné znovu sa vrátiť k písomným prácam (esejám), ktoré boli ohodnotené na začiatku, či náhodou nie sú nadhodnotené alebo podhodnotené v porovnaní s esejami, ktoré boli hodnotené ako posledné. Podobne ako pri hodnotení pomocou testov musí učiteľ stanoviť „transformačnú“ tabuľku, ktorá bude určovať, koľko bodov alebo percent je potrebných pre našu tradičnú päťstupňovú klasifikáciu. Znamenanie si počtu bodov alebo počtu percent, ktoré dosiahol študent v práci, poskytuje učiteľovi „jemnejšiu“ škálu než klasická klasifikačná stupnica, ktorá je pre študenta zdanlivo rozhodujúca. Je veľmi vhodné, ak sa učiteľ písomne alebo ústne vyjadrí k nedostatkom, ktoré sa najčastejšie vyskytovali v esejach (písomných prácach), a tým zároveň vopred odpovie na niektoré otázky typu *prečo, za čo a ako* zo strany študentov.

1. Aké typy úloh sa rozlišujú v didaktických testoch?

2. Aké výhody zo strany študenta (jeho rodičov) by mohli byť vznesené voči hodnoteniu písomnej práce (napr. filozofickej eseje) študenta?

## 6 Organizačné formy vo výučbe filozofie

Priebeh výučby filozofie závisí nielen od učiteľovej voľby metód a organizačných foriem. Vo všeobecno-didaktickej literatúre sa objavuje viacero odlišujúcich sa definícií organizačnej formy. Podľa Ericha Petláka na základe definície Lubomira Mojžíška sa uvádza, že **„organizačná forma vyučovania je časová jednotka zameraná na realizovanie obsahu vyučovania a výchovnovzdelávacích cieľov, pričom sa uplatňujú a využívajú viaceré výchovnovzdelávacie metódy a prostriedky, rešpektujú didaktické zásady a je v nej interakcia medzi učiteľom a žiakom“** (Petlák, 1997, s. 39). Petlák pripomína, že táto toto vymedzenie organizačných foriem pripúšťa vychádzku, výlet a exkurziu.

Organizačné formy školského vyučovania sa delia podľa Ivana Tureka na základe kritéria

a) **počtu žiakov zúčastňujúcich sa na vyučovacom procese na individuálne** (jeden žiak), **hromadné** (jeden učiteľ – viacej žiakov) a **zmiešané** (kombinácia individuálnych a zmiešaných),

b) **miesta realizácie vyučovacieho procesu** na školské (v triede alebo na osobitom mieste v priestoroch v rámci školy) a **mimoškolské** (domáca príprava žiakov, exkurzia),

c) **stupňa samostatnosti práce žiakov vo vyučovacom procese** na **individuálnu, skupinovú** alebo **frontálnu** prácu žiakov (Turek, 2014, s. 299).

Najzákladnejšou hromadnou organizačnou formou vyučovania v škole (a v osobitých prípadoch aj v domácom prostredí) je **vyučovacia hodina**. Vyučovaciu hodinu definoval Velikanovič ako **„organizačnú formu vyučovania, pri ktorej učiteľ pracuje v presne vymedzenom čase so stálou skupinou žiakov** v učebni, ktorá je pre túto triedu vyhradená, pracuje tu podľa stabilného rozvrhu hodín, využíva pritom vhodné metódy a prostriedky, aby dosiahol stanovené vzdelávacie a výchovné ciele pri rešpektovaní didaktických princípov“ (Velikanič, 1978, s. 258). (Vzhľadom na aktuálne možnosti využitia IKT je možné realizovať vyučovaciu hodinu filozofie v rámci

rozvrhu aj mimo školy t.j. v domácom prostredí).

Väčšina vyučovacích hodín, ktoré sa nazývajú **zmiešané (kombinované)** má nasledovnú štruktúru: 1. **zápis do triednej knihy**, 2. **individuálne skúšanie**, 3. **výklad nového učiva**, 4. **zhrnutie učiva** a 5. **zadanie domácej úlohy**. Ivan Turek pripomína, že pri realizácii tohto typu hodiny žiaci strávia neproduktívny čas (napríklad počas zápisu učiteľa do triednej knihy alebo individuálneho skúšania). Pre efektívnejšie využitie tohto času na hodine navrhol, aby učiteľ zadal žiakom (alebo po ich rozdelení do skupín) riešenie špeciálnych úloh, ktoré by po individuálnom skúšaní skontroloval a ohodnotil (Turek, 2014, s. 300-302).

V súvislosti s vyučovacou hodinou vymedzuje Turek etapy činnosti učiteľa a žiakov v rámci tzv. **didaktického cyklu**. Tento cyklus charakterizuje nasledovne:

- a) sformulovanie cieľov vyučovacieho procesu a ich prijatie žiakmi,
- b) aktualizácia (zopakovanie) osvojeného učiva, ktoré má súvislosť s novým učivom,
- c) osvojovanie nového učiva,
- d) jeho upevnenie a prehĺbenie,
- e) kontrola výsledkov vyučovacieho procesu,
- f) zabezpečenie domácej prípravy žiakov (Turek, 2014, s. 302).<sup>13</sup>

Ak sa realizujú všetky uvedené etapy, tak hovorí o vyučovacej **základného typu** a ak sa učiteľ zameria na prehĺbenie a upevnenie učiva, tak sa hovorí o hodine **upevňovania** a **prehľbovania** učiva (a-b-d-e-f). V prípade osvojovania nového učiva by mala **hodina osvojovania učiva** štruktúru (a-b-c-f) a pri hodine **vyučovania preverovania a hodnotenia žiackych výkonov** by bola štruktúra (a-e) (Turek, 2014, s. 302-303). Opodstatnene pripomína Jarmila Skalková dôležitosť, aby učiteľ **menil charakter svojich vyučovacích hodín** a tým predchádzal hrozbe stereotypu vo výučbe predmetu (Skalková, 2007, s. 223).

Podľa Petláka vyučovacie hodiny je možné deliť z hľadiska **metodického postupu** (základná, beseda, práce s knihou atď.), z hľadiska

<sup>13</sup> Súčasťou každej etapy má byť podľa neho motivácia žiakov a ich spätná väzba.

ka **funkcie** (úvodná, zhrňujúca, záverečná, hodina preberania nového učiva), z hľadiska **obsahu vyučovania** (delenie podľa predmetov v škole) (Petlák, 2016, s. 182).

V súvislosti so sociálnymi formami práce žiakov na vyučovacej hodine podľa Tureka učiteľ môže organizovať *individuálnu, frontálnu a skupinovú* prácu žiakov. Pri **individuálnej práci** žiak pracuje samostatne (napr. sám rieši učiteľom zadanú úlohu), pričom učiteľ si vytvára podmienky pre lepšie sledovanie práce najmä slabších žiakov. Ak by viacero žiakov nevládalo riešiť zadanú úlohu, tak navrhuje doplňujúce vysvetlenie (Turek, 2014, s. 300-301). Pri **frontálnej práci** sa žiaci konfrontujú s riešením jedného alebo dvoch problémov alebo osvojovaním nového učiva, pričom sa učiteľ pokúša vplývať na všetkých žiakov. Nepochybne efektivita tejto formy závisí od „schopnosti učiteľa udržať vo svojom zornom poli celý kolektív žiakov triedy, zabezpečiť aktívnu prácu žiaka, udržať pozornosť a pracovnú disciplínu všetkých žiakov“ (Turek, 2014, s. 301). Pri **skupinovej práci** je trieda rozdelená do skupín od troch do piatich žiakov, ktorí pracujú na jednej spoločnej úlohe alebo rôznych úlohách. Skupinové vyučovanie je taká „organizačná forma, kedy sa vytvárajú malé skupiny žiakov (3-5-členné), ktoré spolupracujú na riešení spoločnej úlohy“ (Skalková, 2007, s. 224). Podľa Tureka je možné zoskupovať žiakov do skupín **spontánne** (žiaci si vyberú sami), **náhodne** (učiteľ určí náhodným výberom) alebo **usmerňovaním** (učiteľ vyberie na základe určitých kritérií) (Turek, 2014, s. 378). Podľa Skalkovej skupinová práca dáva príležitosť na rozvíjanie týchto vlastností: „ochota spolupracovať, zodpovednosť, kritickosť, tolerancia k názorom druhých, vlastná iniciatíva“, pričom rozvíja a upevňuje zručnosť spolupráce, vzájomnej pomoci, diskusie výmeny názorov a organizácie spoločnej práce“ (Skalková, 2007, s. 225). Zároveň pripomína, že jedným z prínosných aspektov skupinovej výučby je vytváranie možnosti zapojenia všetkých aj slabších žiakov do riešenia problému v rámci určenej skupiny. Na úskalia skupinového (kooperatívneho) vyučovania upozorňuje Turek, ktorý na základe výskumov uvádza problém anonymity, skrývanie výkonu slabého žiaka, neekonomické využitie času na hodine (Turek, 2014, s. 379).

Výraznejší efekt skupinovej práce je v prípade, keď žiaci sú konfrontovaní s riešením zložitejšieho problému. Vzhľadom k po-

žiadavke riešenia problému je potrebné zaistiť vhodné usporiadanie triedy ako aj zloženie skupín (t.j. vytvoriť skupiny študentov, v ktorých je predpoklad vzájomnej spolupráce) a zároveň by učiteľ mal „cieľavedome usmerňovať prácu skupín vo všetkých etapách“ (Skalková, 2007, s. 236). Samotná skupinová práca má podľa Skalkovej nasledujúce tri fázy: 1. **fáza formulácie otázky alebo problému.** Učiteľ môže žiakom priamo zadať jeden rovnaký alebo viaceré odlišné problémy v rámci jedného učebného celku. Pre zabezpečenie lepšej orientácie je vhodné napísať formulácie problémov na tabuľu alebo ich prezentovať dataprojektorom. Záverečné riešenie a posúdenie nastolených problémov má byť prediskutované celou triedou. 2. **fáza činnosti žiakov priamo v skupine.** Členovia skupiny by mali hľadať selektovať a posudzovať relevantný materiál pre riešenie zadaného problému.<sup>14</sup> Dobrá spolupráca v skupine je charakterizovaná tak, ak sú všetci členovia skupiny určitým spôsobom zapojení do práce pri hľadaní riešenia problému. 3. **fáza posúdenia výsledkov práce v skupine** celou triedou. Podľa Skalkovej v tejto fáze dochádza k „myšlienkovému prehĺbeniu, zhodnoteniu výsledkov a syntéze, v ktorej sa integrujú čiastočné poznatky“ (Skalková, 2007, s. 226).

Pandemická situácia v rokoch 2020/21 otestovala v širokom meradle možnosti dištančnej výučby. Základným predpokladom dištančnej výučby prostredníctvom IKT je neprerušované internetové pripojenie všetkých účastníkov prostredníctvom programov MS Teams alebo Zoom. V porovnaní s tradičnou výučbou v interiéroch školy si dištančná výučba vyžaduje vyššiu mieru disciplíny a pochopenia študentov, ktoré sa prejavuje v aktívnej účasti sledovania diania na monitoroch a korektného reagovania. Zároveň tento spôsob výučby klade vyššie požiadavky na prácu a tým aj prípravu učiteľa. Učiteľ musí pripraviť aktivity (powerpointové prezentácie, jamboard), ktoré učivo v rámci dištančných možností výučby priblížia. Podstatne väčšiu pozornosť musí učiteľ venovať spätnej väzbe po prebratí učiva, pretože počas výkladu nemôže sledovať reakcie študentov tak ako v prezenčnej výučbe. Napriek rôznym technickým možnostiam, je

<sup>14</sup> Turek rozlišuje pri skupinovej práci *diferencovanú* (ak každý člen skupiny rieši jednu úlohu) a *nediferencovanú* prácu (všetci členovia skupiny riešia rovnaké úlohy). V prípade nediferencovanej práce si študenti môžu vo väčšej miere vypomáhať pri riešení problému.

jeden z najproblematickejších aspektov dištančného vzdelávania samotné hodnotenie ústnych odpovedí študentov. V prípade dištančnej výučby dominuje skúšanie prostredníctvom testov alebo písomných prác. Ak by sa učiteľ snažil viesť diskusie so študentmi podobne ako pri prezenčnej výučbe, tak ich počet musí obmedziť na maximálne 12-15 študentov. Len primeraný počet študentov umožňuje reálne zapájanie sa do spoločne zdieľaných aktivít učiteľa, pričom je ich činnosť monitorovaná. Masívne využívanie dištančného vzdelávania odkrylo nielen jeho možnosti, ale aj jeho limity. Predpokladáme, že získaná prax učiteľov počas pandémie s využívaním IKT a dištančného vzdelávania sa môže produktívne zhodnotiť pri vedení individuálnych konzultácií a v práci s malými skupinami študentov.

- 1. Aká je štruktúra zmiešanej (kombinovanej) vyučovacej hodiny?*
- 2. Pri akých úlohách a činnostiach je vhodné rozdeliť študentov do skupín?*

## 7 Materiálne prostriedky na hodinách filozofie

V súčasnosti si výučbu filozofie na školách nie je možné predstaviť bez jej spojenia s **materiálnymi prostriedkami vyučovacieho procesu**. Ivan Turek ich rozdeľuje na **učebné pomôcky** (v skratke **UP**), **didaktickú techniku** (v skratke **DT**), **vyučovacie makrointeriéry** a **mikrointeriéry**. Výučba filozofie prebieha vo vnútorných mikrointeriéroch (triedach), ktoré sa nachádzajú v makrointeriéroch (školách).

**Učebné pomôcky** sú *nositeľom učiva*, pričom v niektorých prípadoch sa môžu uplatniť len prostredníctvom rozličných zariadení a prístrojov, ktoré „sa nazývajú **didaktická technika**“ (Turek, 2014, s. 316). V pedagogickej literatúre sa uvádzajú mnohé kritériá delenia didaktickej techniky a učebných pomôcok. Napríklad Ivan Turek uvádza delenie podľa spôsobu práce na *demonštračné* (prezentuje ich učiteľ) a *žiacke* (používajú ich žiaci), podľa miery abstraktnosti (M. Čiperová) na *reálie, predmetné zobrazenia reálií, schematické zobrazenia, symbolické zobrazenia* alebo podľa skupín (A. Petrik) na *reálie - pôvodné predmety, modely, dvojrozmerné zobrazenia, zvukové pomôcky, textové pomôcky, relácie a programy* a špeciálne pomôcky (Turek, 2014, s. 316-317). V súvislosti s učebnými pomôckami a didaktickou technikou rozlišoval Turek ich funkciu na **motivačnú** (aktualizujú učivo), **spätnoväzbovú** (poskytujú učiteľovi informáciu o úrovni osvojenia učiva), **informačnú, precvičovaciú, aplikačnú, kontrolnú**. Keďže UP a DT prispievajú k výchove študenta a rozvíjajú jeho osobnosť, tak im Turek pripisuje aj **výchovnú** a **rozvíjajúcu** funkciu. Z pohľadu učiteľa napomáhajú UP a DT jeho práci a zefektívňujú vyučovací proces, a preto sa s nimi spája **racionalizačná funkcia** (Turek, 2014, s. 320-321).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Erich Petlák v porovnaní s Ivanom Turekom vo *Všeobecnej didaktike* (2016) uvádza aj funkciu **inštrumentálnu** (materiálne didaktické prostriedky sú nástrojom na získavania vedomostí, zručností, spôsobilostí), **systematizujúcu** (UP a DT prispievajú k zaraďovaniu vedomostí do určitého systému), **názornú, sú zdrojom informácií, uľahčujú prechod od teórie k praxi, podporujú samoštúdium** (Petlák, 2016, s. 196).



Samotný výber a používanie UP a DT by mali podľa neho rešpektovať **ergonomické požiadavky** (prihliadať na antropometrické a fyziologické osobitosti žiakov a učiteľa), **estetické požiadavky** (vonkajšiu úpravu, kompozičné riešenie a rozvíjanie estetického vkusu študentov), **technické požiadavky** (spol'ahľivosť a bezpečnosť použitia) a **ekonomické požiadavky** (nadobúdacia a prevádzková prístupná cena). Z pohľadu dostupnosti „**ideálom je taká učebná pomôcka, didaktická technika, ktorej pedagogický a technický efekt bude čo najväčší a náklady na výrobu a prevádzku čo najnižšie**“ (Turek, 2014, s. 321).

## 7.1 Tabuľa

K najstarším materiálnym didaktickým prostriedkom patrí školská tabuľa, ktorej využitie sa v súčasnosti s používaním informačno-komunikačných technológií (IKT) znižuje. Výhodou využívania tabule je vytváranie priestoru na zápis alebo náčrt, ktorým učiteľ priamo môže reagovať na situáciu vzniknutú vo vyučovacom procese (Petlák, 2016, s. 197). Napriek možnostiam, ktoré ponúkajú interaktívne tabule, môže určitá činnosť, ktorá je spätá s tradičnou tabuľou (resp. magnetickou tabuľou) byť pre študentov niekedy zaujímavejším oživením hodiny. Takým prípadom by mohlo byť zadanie úlohy pospájať vzájomne súvisiace pojmy. Vyvolaní žiaci by mali na magnetickej tabuli pred triedou správne usporiadať pojmy spojené s magnetmi do jednej roviny. V súčasnosti mnohé školy majú k dispozícii učebne, v ktorých učiteľ môže prostredníctvom dataprojektora alebo televízora sprostredkovať prezentácie (napr. v powepointe). Výhodou použitia takýchto prezentácií na hodine filozofie je učiteľovo šetrenie času pri písaní poznámok (alebo kľúčových výrazov) na tabuľu, možnosť prehľadného zobrazenia náčrtov, videozáznamov z internetovej siete. Nevýhodou používania powerpointových prezentácií je redukcia množstva osvojených vedomostí len na prezentované tézy.

Používanie digitálnych audio a audiovizuálnych záznamov prostredníctvom väčšieho televízora alebo dataprojektora v triede umožňuje učiteľovi filozofie uplatniť viaceré motivujúce a aktivizujúce činnosti. Samotná prezentácia audio alebo audiovizuálneho záznamu na

hodinách filozofie závisí predovšetkým od jeho obsahu. V prípade, že obsah audiovizuálneho záznamu približuje stručne v naratívnej forme život určitého filozofa a niektoré dominantné idey (predstavy) o svete a spoločnosti počas 5 až 15 minút, učiteľ ho môže zaradiť na úvod alebo záver hodiny. V úvode hodiny by mohla určitá časť audio alebo audiovizuálneho záznamu (nepresahujúca 15 minút) nahradiť časť výkladu, pričom pred jej prezentáciou učiteľ upozorní na to, čo si majú študenti všímať, prípadne aké poznámky si majú zapísať. V závere hodiny takýto program môže pomôcť ilustrovať (rozširovať), ale tiež aj fixovať vedomosti študentov získané z výkladu učiteľa.

Ak by sa audio alebo audiovizuálny záznam podrobnejšie venoval analýzam jednotlivých ideí a textov konkrétneho filozofa, pričom by jeho časová dĺžka mala 20 až 30 minút, učiteľ musí zvážiť, akú časť tohto záznamu je vhodné prezentovať študentom na hodine. Použitie takéhoto záznamu by mohlo poskytovať výklad, vysvetlenie konkrétneho problému alebo niektorých aspektov preberanej témy.<sup>16</sup> Aby učiteľ zaktivizoval vo väčšej miere pozornosť študentov, mal by si pripraviť otázky, ku ktorým by študenti získali odpovede pozorným sledovaním daného programu. V takomto prípade je dôležité formulovať a vyberať také otázky, ktoré by si vyžadovali len veľmi krátke odpovede (maximálne 3 až 4 slová) a musí byť medzi nimi niekoľkominútový interval, aby študenti mohli sledovať program. Po jeho skončení by mal učiteľ skontrolovať odpovede a v prípade, ak študenti nezachytili správnu odpoveď k otázke, môže danú časť programu znova prehrať.

Okrem naratívneho audio a audiovizuálneho záznamu môže učiteľ filozofie využiť aj diskusie filozofov k určitému problému. V takom prípade sa ocitá pred zložitou úlohou výberu tej časti diskusie, ktorú je možné použiť v úvode hodiny na vzbudenie záujmu o daný problém prepojený s témou vyučovacej hodiny. V závere hodiny časť prezentovanej diskusie môže ilustrovať a upevňovať preberané učivo. Po ukončení sledovania programu s výmenou názorov filozofov na určitý problém ho môže učiteľ vhodne využiť pri diskusii v triede,

<sup>16</sup> Na Slovensku redaktori v RTVS sa systematicky nevenovali príprave popularizačných relácií, ktoré by mohol učiteľ po krátkej úprave využiť vo výučbe. Jedinou výnimkou je súbor relácií *Pribehy veľkých myšlienok a tých, čo ich tvorili* pripravených Milanom Zigom.

počas ktorej by sa študenti mali vyjadriť k prezentovaným názorom. V posledných rokoch technický pokrok v IKT umožňuje učiteľovi využívať pomocou prekladačov aj cudzojazyčné videozáznamy napr. na webovom portáli youtube.

Podstatne väčšie možnosti na aktivitu študentov počas hodiny poskytuje *multifunkčná interaktívna tabuľa*, ktorá umožňuje učiteľovi prezentovať powerpointové prezentácie s videami, ale aj súbežne s činnosťou učiteľa na svojom počítači poskytovať virtuálny priestor na aktivitu pri riešení zadaných problémov. Niektoré počítačové programy (ako napr. jamboard) umožňujú tieto aktivity realizovať aj distančne.

Multifunkčná interaktívna tabuľa je moderným didaktickým prostriedkom, ktorý môže nahradzovať viaceré (tradičné) učebné pomôcky. Častým používaním multifunkčnej interaktívnej tabule sa podobne ako pri rovnako častom využívaní tých istých učebných pomôcok objavuje nebezpečenstvo stereotypu, ktorý môže výrazne znížiť atraktivitu predmetu filozofie.

## 7.2 Učebnica

Stále najdôležitejšou učebnou pomôckou pre výučbu na slovenských školách je učebnica. Pod pojmom *učebnica* chápe Turek „**didaktický text, ktorý prezentuje učivo s cieľom jeho osvojenia si žiakmi**“ (Turek, 2014, s. 323). S podrobnejším priblížením základných funkcií učebnice sa slovenskí učitelia stretávajú v knihe Dmitrija Dmitrijeviča Zujeva *Ako tvoriť učebnice* (1986) Podľa neho by učebnice mali mať tieto funkcie:

- **informačný:** učebnica fixuje a vymedzuje predmetný obsah vzdelávania (určuje rozsah a hĺbku osvojenia informácií, ktoré si má žiak osvojiť);

- **transformačný:** každá učebnica by mala podávať obsah predmetu (poznatky) takým spôsobom, aby rešpektovala predovšetkým zásadu primeranosti;

- **systematizačný:** obsah učiva v učebnici by mal byť postupne a systematicky usporiadaný nielen v rámci predmetu, ale aj s prihliadnutím na iné predmety na danej škole;

- **upevňovania vedomostí a sebakontroly:** učebnica by mala pomáhať študentom pri osvojovaní a upevňovaní učiva, a tak im poskytnúť spätnú väzbu;

- **sebavzdelávaciu:** obsah učebnice by mal do istej miery pomáhať rozvíjať schopnosť samostatnej práce s informáciami;

- **integrujúcu:** svojím obsahom a usporiadaním by mala učebnica pomáhať integrovať poznatky z rôznych informačných zdrojov;

- **koordinujúcu:** učebnica by mala byť koordinačným prvkom pri využívaní učebných pomôcok a didaktickej techniky;

- **rozvíjajúcu a výchovnú:** podobne ako aj iné zdroje informácií, učebnica rozvíja schopnosti a môže sa podieľať na formovaní postojov študentov (Zujev, 1986, s. 59-92).

Podľa Ivana Tureka by učebnica mala spĺňať aj funkciu **motivačnú**, čo znamená, že pri jej naplnení by mali autori poskytnúť taký obsah pre čitateľa, ktorý by nielen zabezpečil motiváciu študentov, ale aj vzbudil a udržoval „ich záujem pri učení“ (Turek, 2014, s. 324). Pravdepodobne len veľmi malé množstvo slovenských učiteľov pripúšťa, že autorom súčasných učebníc filozofie sa podarilo naplniť ďalšiu požiadavku, podľa ktorej by učebnica mala byť určitým scenárom vyučovacieho procesu, pričom by mala „obsahovať nielen informácie, ale všetky etapy vyučovacieho procesu: motiváciu, formuláciu konkrétnych - špecifických cieľov, aktualizáciu učiva, osvojovanie nového učiva, jeho upevnenie, prehĺbenie i systematizáciu, ako aj spätnú väzbu“ (Turek, 1996, s. 15).

Podľa Tureka by autori učebníc pri tvorbe dodržiavali **zásadu vedeckosti, jednoty teórie a praxe, primeranosti, názornosti, sústavnosti** (usporiadania učiva v ucelenej prehľadnej sústave logického systému) (Turek, 2014, s. 325-326).

Realizáciu funkcií učebnice zabezpečuje jej obsah cez štruktúrne zložky, ktoré D. D. Zujev a Ivan Turek delia na **text (základný, doplnujúci a vysvetľujúci)** a **mimotextové zložky (aparát organizácie osvojenia, ilustračný materiál a orientačný materiál)** (Zujev, 1986, 113-128).

**Základný text** by mal obsahovať učivo podané jasne, názorne, pútavo a predovšetkým zrozumiteľne, v súlade s učebnými osnovami. V tomto texte, obsahujúcom fakty, opisy, pojmy, teórie, sa môžu

nachádzať podľa I. Tureka aj určité závery s vyjadrením perspektív a zovšeobecnenia.

**Doplňujúci text** slúži na prehĺbenie alebo tiež upevňovanie poznatkov nachádzajúcich sa v základnom texte, pričom môže obsahovať aj poznatky presahujúce rámec učebných osnov (napríklad ukážky z diel, životopisy a pod.). Jednou z úloh doplňujúceho textu je „prehľbovať vedeckú presvedčivosť a emocionálny dosah učebnice“ (Turek, 2014, s. 329).

**Vysvetľujúci text** by mal poskytovať možnosť rozvíjať schopnosť samostatného štúdia študentov. Môžu ho tvoriť úvody k jednotlivým častiam a kapitolám, komentáre k schémam a zároveň „poznámky a vysvetlivky“ (Turek, 2014, s. 329).

Funkciou **aparátu organizácie osvojenia** je „stimulovať a usmerňovať poznávaciu činnosť žiakov“ (Turek, 2014, s. 329). Tvoria ho otázky, úlohy, cvičenia (niekedy aj s odpoveďami).

**Ilustračný materiál** umocňuje poznávací a emocionálny vplyv predstavovaného učiva na študenta. V učebniciach ho tvoria obrázky, fotografie, náčrty, grafy, schémy a diagramy.

**Orientačný materiál** zabezpečuje cieľavedomú a rýchlu orientáciu „študenta v obsahu a v štruktúre učebnice, pričom súčasne pomáha vytvárať priaznivé podmienky na efektívnu a samostatnú prácu žiakov s učebnicou“ (Turek, 2014, s. 330). Tvorí ho obsah, názvy, menný a vecný register, zoznam literatúry, odkazy, prílohy atď.

Každá kapitola v učebnici by mala obsahovať *motivačný úvod*, *zhrnutie (základného) učiva*, úlohy na domácu prípravu s podnetmi na premýšľanie a *literatúru s bibliografickými údajmi*, pričom by bolo vhodné uvádzať aj konkrétne – špecifické ciele učiva kapitoly (Turek, 2014, s. 329). Je zrejmé, že myšlienka vytvorenia učebnice, ktorá by napĺňala dokonale všetky spomínané funkcie a zároveň mala obsah so štruktúrou, uspokojujúcou požiadavky všetkých učiteľov filozofie, je len skôr utopickou predstavou.

### 7.3 Pracovný list

Vzhľadom na to, že Slovensko predstavuje len veľmi malý knižný trh, tak je účelnejšie nahradzovať učebnice s rôzne spracovaným tex-

tom **pracovnými listami** (v anglickom jazyku známe ako - handouts); pri ich preklade do slovenského jazyka uvažuje napríklad Ivan Turek o vyučovacích listoch. Pracovný list, použiteľný pri výučbe filozofie, by bolo možné charakterizovať ako doplňujúcu učebnou pomôcku, ktorej zväčša 1 až 2-stránkový obsah, tvorený učiteľom, je základným prostriedkom pre rôzne aktivity študentov počas vyučovacej hodiny, ako aj mimo vyučovacích hodín v škole. Na základe použitia majú pracovné listy *plniť rovnaké funkcie* ako klasicky používané učebnice; na rozdiel od nich si môže učiteľ obsah *prispôbiť v závislosti od schopností žiakov* v konkrétnej škole. Práve používaním vhodných pracovných listov sa môže dopomôcť k efektívnejšiemu dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov.

Tvorba pracovného listu nie je jednoduchým procesom a vyžaduje si určité skúsenosti a zručnosti, ktoré učitelia nadobúdajú najmä pri jeho vytváraní a používaní na hodinách filozofie. Preto je veľmi dôležité, aby si učiteľ uvedomil cieľ hodiny a účel použitia pracovného listu. Na základe toho by mal byť tvorený jeho obsah, od ktorého závisí efektivita použitia.

Obsahom pracovného listu môžu byť poznámky, ktoré učiteľ zvykne písať na tabuľu (týmto spôsobom sa učiteľ zbavuje problému čitateľnosti poznámok). Pri vkladaní textu, ktorý by mal slúžiť ako poznámky, je veľmi dôležité zváženie obsahu poznámkového textu. Nebolo by účelné, aby študenti odpisovali poznámky z pracovného listu namiesto z učebnice (kde by text bol podobne didakticky spracovaný).

Na pracovný list je možné umiestniť aj diagram, nákres alebo schému (napr. náčrt Heglovho filozofického systému), inak vyžadujúcu značný časový priestor na prekreslenie na tabuľu a následne jej odkreslenie do zošita. Okrem poznámok (nákresov a schém), ktoré by učiteľovi šetrili čas a uľahčili jeho výklad učiva, vhodným doplnkom obsahu pracovného listu by mohol byť úryvok alebo aj viaceré krátke ukážky z vhodne upraveného filozofického textu, ktoré môžu zároveň ilustrovať učiteľom predstavované filozofické teórie.

Voľba ukážky filozofického textu na pracovnom liste ukrýva celý rad možností jeho využitia na hodinách filozofie. Za textom pozostávajúcím len z niekoľkých viet sa môžu nachádzať aktivizujúce úlohy zamerané tak na vyhľadávanie určitých faktov, ako aj na porozumenie textu a uvažovanie nad ním.

Napríklad v prípade ukážky textu z diela Francisa Bacona *Nový Organon* (nachádzajúcej sa v diele *Malá antológia z diel filozofov*) by študenti mali po prečítaní štyroch odsekov, vzťahujúcich sa k idolum rodu, jaskyne, trhu, divadla, okrem zapísania názvov idolov uviesť konkrétny príklad ovplyvňovania výsledkov nášho poznania jednotlivými idolmi alebo prípadne určiť druh idolu, ktorého vplyv je možné v poznaní eliminovať. Ak učiteľ nemôže venovať dlhší časový priestor na riešenie úloh jednotlivými študentmi, môže rozdeliť triedu do skupín, pričom každá skupina by mala uviesť konkrétny príklad len k jednému idolu a posúdiť, či vplyv zvoleného idolu je možné eliminovať pri našom poznávaní. Po určenom časovom limite by mal jeden zástupca z každej skupiny oboznámiť ostatných študentov s riešením úloh. Dôležitým faktorom, ovplyvňujúcim úspešnosť používania pracovných listov, je okrem jeho obsahu aj spôsob prezentovania na hodinách. Akákoľvek didakticky zaujímavo spracovaná učebnica sa stáva pre študenta po dvoch až troch týždňoch nezaujímavou, keďže študent má možnosť zoznámiť sa s ňou ešte pred jej používaním na hodinách. V prípade pracovného listu je to vylúčené, pokiaľ ho učiteľ nerozdá študentom pred hodinou. Preto by mal študent vidieť po prvýkrát pracovný list len v momente, keď nasleduje činnosť súvisiaca s jeho použitím, čím sa zväčší pravdepodobnosť záujmu študenta o jeho obsah a prácu s ním.

Používaním pracovného listu s rovnakým typom úloh vždy len v úvode alebo v závere hodiny môže učiteľ do určitej miery participovať na stereotypnej štruktúre hodín filozofie. Preto je dôležité, aby si bol pri tvorbe štruktúry hodiny vedomý nevyhnutnosti striedania aktivít po sebe nasledujúcich hodín, čím by sa vyhol spomenutému stereotypu.

Až po ukončení hodiny má učiteľ možnosť zhodnotiť, do akej miery bola študentmi zvládnutá štruktúra a obsah pracovného listu. Predovšetkým začínajúci učitelia majú tendenciu preceniť schopnosti študentov, a tak sa môže stať, že plánované činnosti s pracovným listom sa predĺžia na dve aj viac vyučovacích hodín. V takom prípade môže učiteľ upraviť obsah pracovného listu vynechaním časovo náročných úloh a textov z jeho obsahu a prispôsobiť ho tak, aby bol zvládnuteľný v plánovanom čase.

S tvorbou a používaním pracovného listu súvisí aj technická

stránka vypracovania „originálu“ (text musí byť v originálnej forme dobre čitateľný kvôli následnému kopírovaniu), a preto je dobré mať na pamäti niekoľko upozornení uvedených v knihe G. Pettyho *Moderaní vyučovaní* (Portál, Praha 1996); v kapitole venovanej učebným pomôckam autor odporúča zapísať informácie strojom alebo na počítači, ponechať širšie okraje a venovať zvýšenú pozornosť prehľadnému usporiadaniu textu.

Keďže učitelia filozofie nemajú doteraz k dispozícii niekoľko publikácií, z ktorých by mohli kopírovať už skúsenými učiteľmi vyhotovené pracovné listy tak ako ich kolegovia v krajinách západnej Európy a USA, úloha vypracovať podobné publikácie by sa mala stať aktuálnou a zároveň motivujúcou výzvou. K svojpomocnému vypracovaniu pracovných listov slovenským učiteľom môžu byť nápomocné schémy v *Encyklopedickom atlase filozofie* od kolektívu autorov (P. Kunzmann, F. - P. Burkard F. Wiedmann, Lidové Noviny, Praha 2001) a ilustrácie v knihách o *Nietzschem* (2001) a *Platónovi* (2002) alebo *Filozofie* (2006) vydané vo vydavateľstve Portál. Inšpirujúci materiál s odborným výkladom pri tvorbe pracovného listu predstavuje je publikácia *Antická filozofie v obrazcích* (2016) od Josefa Petrželku a Michala Peichla.<sup>17</sup> Napriek určitým negatívam (náklady spojené s rozmnožovaním, časová náročnosť pri príprave obsahu pracovného listu, ako aj určité riziká súvisiace s nesprávnym odhadnutím práce, či podcenením alebo precenením schopností študentov) sa prevažujúce pozitíva stávajú rozhodujúcimi argumentmi pre tvorbu a používanie pracovných listov na hodinách filozofie. Medzi pozitíva patrí efektívnejšie využitie času na hodine a eliminácia problémov spojená so zapisovaním poznámok do zošita a nepochybne, na rozdiel od učebnice, je práca s aktualizovanými textami, úlohami a aktivitami, ktoré sú primerane náročné a vzbudzujú záujem u študentov na konkrétnej škole, častokrát zaujímavejšia.

1. Aká je štruktúra a funkcie učebnice?

2. Pri ktorých filozofických myšlienkach a dielach filozofov sa učiteľ stretáva s problémom ich názornejšieho predstavenia študentom?

---

<sup>17</sup> V úvode publikácie autori upozorňujú na problémy spojené so znázornením filozofických myšlienok (Petrželka, Peichl, 2016, s. 6).



## 8 Kritické myslenie

Zmena spoločenskej situácie po roku 1989 a život v trhovej ekonomike priniesol so sebou požiadavku osvojenia kritického postoja a myslenia. Počiatky systematického rozvíjania kritického myslenia sa spájajú so Sokratom (a metódou sokratovského rozhovoru), Platónom, Aristotelom a skeptikmi. Kritické myslenie sa prejavilo u každého významného filozofa, pričom americkí teoretici kritického myslenia spomínajú najmä pojem reflektívneho myslenia Johna Deweyho (Turek, 2003, s. 27-28). V súčasnosti sa pravdepodobne ani nestretáme s pedagogickým dokumentom, ktorý by nespomenul potrebu formovania kritického postoja u žiakov a študentov.

S prvým pokusom o predstavenie problematiky kritického myslenia pedagogickej komunite na Slovenku sa stretávame v publikáciách *Výchova ku kritickému mysleniu - teória a prax* (1995) a *Rozvoj kritického myslenia na základnej škole* (1997). V týchto publikáciách sú príspevky orientované na vyučovanie literatúry a prírodovedných predmetov na základných školách. V prvej z nich sa nachádza stať Zuzany Kollárikovej s názvom *Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja*, v ktorej sa stretávame s integrovaným modelom myslenia (navrhnutým pracovníkmi Katedry pedagogiky Štátnej univerzity v Iowe). Podľa Kollárikovej jadro **komplexného procesu myslenia** tvoria tri oblasti myslenia - **vedomostný základ**, **tvorivé myslenie** a **kritické myslenie** (Kolláriková, 1995, s. 23). S vedomostným základom sa spájajú procesy *osvojovania* a *vybavovania poznatkov* a s tvorivým myslením sú späté operácie *syntézy*, *elaborácie* a *imaginácie*. V súvislosti s oblasťou *kritického myslenia* rozlišuje operácie *analýzy* (rozpoznávanie vzorov, klasifikácie, identifikácie predpokladov, identifikácie hlavnej myšlienky, nachádzania následností), *syntézy* (porovnávanie, logického myslenia, identifikácií príčinných vzťahov) a *hodnotenia* (hodnotenia informácií, určovanie kritérií, určenie priorít, rozpoznanie chybných záverov, overovanie) (Kolláriková, 1995, s. 28). Z pohľadu Zuzany Kollárikovej hranice „medzi tvorivým a kritickým myslením nie sú uzavreté a môžu sa prelínať“ (Kolláriková, 1995, s. 29).

V rámci publikácie *Vybrané problémy z vyučovania filozofie* (2000) od Juraja Šucha bolo predstavených 35 stratégií rozvoja kritického myslenia Richarda Paula s aplikáciou na výučbu filozofie. Tieto stratégie sú formálne rozdelené do troch skupín. V prvej skupine sa deväť *afektívnych stratégií* zameriavalo na formovanie schopnosti cieľavedomej myšlienkovvej činnosti s reflexiou vlastnej kultúrnej a hodnotovej určenosti pri riešení problémov. Nasledujúce dve skupiny stratégií boli R. Paulom rozdelené na skupinu orientovanú na rozvíjanie kognitívnych *makrozručností* a *mikrozručností* kritického myslenia (Šuch, 2000, s. 6-14).

Komplexnejší pohľad na problematiku kritického myslenia pre učiteľov podávala publikácia Ivana Tureka *Kritické myslenie*. Podstatu **kritického myslenia** (spojeného s hodnotením, kategorizáciou, usudzovaním na základe kritérií, racionálnosťou a dôslednosťou, precíznym vyjadrovaním) dáva do kontrastu s **nekritickým (bežným) myslením**, ktoré sa spája s hádaním, domnienkami, dogmatickosťou iracionálnosťou a nedôslednosťou (Turek, 2003, s. 8). Samotné kritické myslenie je podľa neho charakteristické metakogníciami, vyššími myšlienkovými procesmi, kladením otázok, otvorenosťou a skepticizmom, používaním kritérií, dôslednosťou a systémom (Turek, 2003, s. 8). V súvislosti s potrebou amerických teoretikov vymedziť najdôležitejšie spôsobilosti kritického myslenia uviedol Turek nasledovné spôsobilosti vymedzené Facionym: 1. *interpretovať* (kategorizovať, určiť význam, vysvetliť význam), 2. *analyzovať* (skúmať myšlienky, zistiť argumenty, analyzovať argumenty), 3. *hodnotiť* (hodnotiť výroky, hodnotiť argumenty), 4. *usudzovať* (hľadať dôkazy, navrhovať alternatívy, vyvodzovať závery), 5. *vysvetľovať* (uvádzať výsledky, zdôvodňovať a obhajovať postupy, uvádzať argumenty), 6. *regulovať sa* (skúmať sa, t.j. reflektovať vlastnú motiváciu, hodnotový systém, postoje a myšlienkové procesy, korigovať sa) (Turek, 2003, s. 16-21). Zároveň sa v Turekovej publikácii stretávame s nasledujúcimi metódami (prostriedkami) rozvoja kritického myslenia: a) sokratovská metóda, b) metóda kladenia otázok, c) písomné práce – s esejami, situačnou metódou, inscenačnou metódou, interaktívnu prednáškou, stratégiou učenia a myslenia EUR, reflexiou (rozhovorom po čítaní) (Turek, 2003, s. 34-44).

V roku 2015 sa objavila publikácia od Petry Gubišovej a Ma-

reka Kmeťa s názvom *Kritické myslenie – základ pre profesionálnu kariéru a jej plánovanie*. Autori uvažujú o hodnotení úrovne žiackych zručností kritického myslenia v rámci kompetenčných štandardov kritického myslenia. Žiaci sa mali stať podľa nich viac sebariadiacimi, sebadisciplinovanými a sebakontrolujúcimi mysliteľmi, ak majú rozvinutú schopnosť

- „klásť dôležité otázky (formulovať ich jasne a presne);
- zhromažďovať a vyhodnocovať relevantné informácie (vedieť interpretovať abstraktné myšlienky efektívne a dôkladne),
- dôjsť k dobre uváženým záverom a riešeniam,
- myslieť otvorene naprieč alternatívnymi myšlienkovými prúdmi (všimnúť si a vedieť ohodnotiť ich predpoklady, dôsledky a praktické následky),
- efektívne komunikovať s ostatnými pri hľadaní riešení komplexných problémov“ (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 7).

S predpokladom kritického myslenia uvádzajú potrebu kritického posúdenia informácií, pričom tieto sa mali spájať so šiestimi otázkami, ktoré uvádza vo svojej publikácii *Bud' viac kritický!* od Mary Woolliamsovej: „Odkiaľ sa táto informácia ku mne dostala? Čo sa ňou vypovedá? Ako, akým spôsobom bola napísaná? Kto mi ju podáva/hovorí? Kedy bola napísaná/povedaná? Prečo to bolo napísané/povedané?“ (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 8). Zároveň Gubišová s Kmeťom uvádzajú graf päťkrokového cyklu kritického myslenia G. Caliseho, ktorého kroky sú podľa nich „vzájomne prepojené a štruktúrované“ (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 11).<sup>18</sup> Do pozornosti čitateľom autori dávajú aj grafické prepojenie (prelínanie) dimenzií kritického myslenia s komunikáciou, spoluprácou, kreativitou a inováciou

<sup>18</sup> Caliseho graf má kruhovú podobu s nasledujúcimi prvkami: 1. Objasnite si, čo potrebujete vedieť, čo už viete a ktoré informácie o veci/probléme máte k dispozícii (*informuj a popíš*) 2. Pozrite sa na problém, ktorý riešite detailnejšie (*objav a prebádaj*) 3. Zvážte rôzne druhy pohľadu na problém. Zapojte do diskusie aj iných (*vyjednávaj a spolupracuj*) 4. Zvážte dôkazy, otestujte rôzne myšlienky a alternatívy riešení (*testuj a oprav*) 5. Spojte rôzne dáta, ktoré ste zvažovali, aby ste sa skonsolidovali a na získaných informáciách artikulujete nové znalosti a poznanie (*integruj a aplikuj*) (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 11). V súčasnosti spomínaný graf nie je už dostupný na internetovej sieti.

v rámci 4C modelu Margo Tripsovej (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 13). Zároveň sa bližšie venujú modelu **RED** (**R**ecognise assumptions), (**E**valuate Arguments), (**D**raw conclusions), pri ktorom sa odvolávajú na jeho charakteristiku v publikácii *Kritické myslenie znamená viac podnikania* od Judy Chartrandovej. V tomto modeli sa s písmenom **R** viaže cieľ aktivity, ktorý má za cieľ *spoznanie predpokladov* pre riešenie problémov na základe otázok : „1. Aký je hlavný problém, ktorý chcete riešiť? 2. Akými faktami a informáciami disponujete o danej téme? 3. Aké sú vaše predpoklady, ktoré podporujú váš plán a stratégiu? S písmenom **E** sa spája cieľ myšlienkovvej činnosti za účelom *vyhodnotenia argumentov* pomocou otázok: 1. Aké sú klady a zápory vášho riešenia, ktoré navrhujete? 2. Aké sú vaše predsudky? 3. Existuje niekto, kto má iný názor ako vy a ktorého názory by ste mohli zohľadniť? 4. Aký dopad bude mať vaše rozhodovanie na ostatných? S písmenom **D** sa viaže činnosť vytvorenia záverov, ktoré súvisia s nasledujúcimi otázkami: „1. Po vyhodnení všetkých dostupných dát, aké sú najlepšie vyhovujúce závery? 2. Aký špecifický dôkaz podporuje vaše tvrdenia a závery? 3. Existuje nejaký nový dôkaz, ktorý môže mať dopad na vaše rozhodnutia?“ (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 18). Gubišová s Kmeťom venovali pozornosť najmä problematike práce s informáciami. Na základe koncepcie Parkinsona a jeho kolektívu uviedli príklady na desať kritérií pre definovanie dobrej informácie, ktoré sú podstatné pre rozhodovací proces. Tieto kritériá sú podľa nich spojené s 1. dôležitosťou, 2. zrozumiteľnosťou, 3. presnosťou a správnosťou, 4. úplnosťou, 5. dôveryhodnosťou, 6. stručnosťou, 7. aktuálnosťou, 8. adresnosťou správnej osobe, 9. adresovaním cez správny komunikačný kanál, 10. nákladmi na získanie informácií versus hodnota úžitku, ktorý informácia poskytuje (Gubišová, Kmeť, 2015, s. 26-27).

V nasledujúcom roku publikovala Martina Kosturková monografiu *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*, v ktorej stručne priblížila teórie kritického myslenia a problematiku rozvíjania kritického myslenia na Slovensku. Zároveň realizovala komparatívny výskum pri zadaní testu kritického myslenia študentom slovenských gymnázií a anglických stredných škôl ako aj študentom pedagogických fakúlt na slovenských vysokých školách a študentom

na vysokej škole v Londýne. Na základe výsledkov testov o kritickom myslení Kosturková konštatovala, že slovenskí „žiaci majú problém kriticky myslieť, pretože učitelia u nich túto schopnosť systematicky nerozvíjajú, nakoľko sami majú veľké nedostatky v tejto oblasti“ (Kosturková, 2016, s. 141).

K zvýšeniu kvality prípravy budúcich učiteľov môže prispieť vysokoškolská publikácia *Ako správne argumentovať, písať a diskutovať* (2018) napísaná Martinom Schmidtom, Michalom Šedíkom a Milošom Taligom. Problematiku kritického myslenia spájajú najmä s argumentáciou a spôsobom diskusie. Pre širšie čitateľské publikum vyšla kniha Jána Markoša *Sila rozumu v bláznivej dobe: manuál kritického myslenia* (2019), ktorá prostredníctvom príkladov používania rôznych slov viet a textov ilustruje potrebu kritického postoja a reflexie k informáciám z médií.

- 1. Aké myšlienkové operácie sa viažu s kritickým myslením?*
- 2. Zdôvodnite alebo spochybnite názor, že kritické myslenie je len kultiváciou tradičného premýšľania o skutočnosti v rámci vedeckých disciplín.*

## 9 Príloha

Stratégie sú formálne rozdelené do troch skupín: deväť afektívne a šesťnásť kognitívne orientovaných stratégií sa zameriava na makrozručnosti, deväť kognitívne orientovaných stratégií rozvíja mikrozručnosti kritického myslenia. Aplikácia týchto stratégií by mala viesť študentov ku „kontinuálnemu používaniu ich rozvíjajúcich sa zručností a schopností kritického myslenia v zhode s kritickým duchom, pričom kritický duch môže byť naplňovaný len vtedy, keď sa skutočne realizuje kritické myslenie určitým (kognitívnym) spôsobom“ (Paul, 1992, s. 305). Jednotlivé afektívne a kognitívne makrozručnosti a mikrozručnosti sú do istej miery nezávislé, ale pri uplatňovaní jednej z nich sa zapájajú aj ďalšie, pretože všetky sú navzájom prepojené. Vzhľadom na to a pre svoju blízkosť a príbuznosť sa niektoré stratégie budú javiť ako vzájomne prekrývajúce, čo môže byť celkom opodstatnené pri ich hodnotení z určitej perspektívy.

Podľa R. Paula „príčina pre rozdelenie kognitívnych stratégií na makrozručnosti a mikrozručnosti nie je vo vytvorení hrubej a ostrej čiary medzi väčšinou elementárnych zručností kritického myslenia (mikrozručnosťami) a procesom inštrumentalizácie týchto elementárnych zručností, ale skôr v potrebe poskytnúť učiteľom spôsob myslenia na základe dvoch úrovní učenia“ (Paul, 1992, s. 306). Tieto dve úrovne sú vzájomne integrované, čo sa prejavuje napríklad u dobrého hokejistu, ktorý vie nielen dobre korčuľovať, ale aj vyhnúť sa súperovým obrancom a vo vhodnom okamihu prekonať brankára. Podobne aj kriticky premýšľajúci študent vie nielen prečítať daný text, zodpovedať obsah, ale ho aj analyzovať, hľadať nedostatky (vágne a argumentami nedostatočne zdôvodnené tvrdenia) a navrhovať prípadné alternatívne riešenia k daným problémom.

***Afektívne stratégie***

1. nezávislosť myslenia,
2. rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia,
3. uplatňovanie nezaujatosti,
4. skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí,
5. rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku,
6. rozvíjanie intelektuálnej odvahy,
7. viera v integritu,
8. rozvíjanie intelektuálnej vytrvalosti,
9. rozvíjanie dôvery v racionalitu.

***Kognitívne stratégie – makrozručnosti:***

10. kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam,
11. porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov,
12. rozvíjanie perspektív: tvorba alebo hľadanie vier, argumentov alebo teórií,
13. vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení,
14. objasňovanie a analyzovanie slov a fráz,
15. rozvíjanie kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov,
16. hodnotenie dôveryhodnosti zdroja informácií,
17. hlbinné pýtanie: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok,
18. analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií,
19. tvorba alebo hodnotenie riešení,
20. analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania,
21. kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov,
22. kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu,
23. tvorba interdisciplinárnych prepojení,
24. sokratovská diskusia: objasňovania a problematizovania presvedčení, teórií alebo perspektív,
25. dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií,

26. dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií.

***Kognitívne stratégie - mikrozručnosti***

27. porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou,
28. precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka,
29. všímanie si podstatných podobností a rozdielov,
30. preskúmavanie a hodnotenie predpokladov,
31. rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných,
32. tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií,
33. hodnotenie dôkazov a údajných faktov,
34. poznávanie kontradikcií,
35. preskúmavanie implikácií a konzekvencií.

Jednou z najzákladnejších vlastností kriticky zmysľajúceho človeka je jeho **nezávislosť myslenia**, ktorá je zároveň aj názvom prvej z úvodných deviatich afektívnych stratégií. Kriticky premýšľajúci študent by preto mal formovať svoje vlastné názory, postoje a presvedčenie na základe autonómneho premýšľania o nich. Pri tomto procese by mal vedieť odhaľovať a po racionálnom zvážení aj odmietat' (otvorene sa vyjadrovať) argumentmi nedostatočne podložené tvrdenia (názory, teórie) autorít a zároveň vedieť sa vedome prikloniť k racionálne zdôvodneným tvrdeniam (postojom, teóriám a interpretáciám) a akceptovať ich. Nezávislosťou od dočasne populárnych, mätúcich názorov a niekedy až nebezpečných presvedčení a teórií sa stávajú takto usudzujúci ľudia menej manipulovateľnými. Takíto ľudia majú snahu predovšetkým „implantovať všetko relevantné poznanie a porozumenie do vlastného správania“ (Paul, 1992, s. 308). Pri aplikácii tejto stratégie vo vyučovacom procese je dôležité, aby učiteľ pôsobil na študentovu racionalitu a zároveň v maximálne možnej miere rešpektoval jeho autonómnosť. Nemal by preto študentom poskytovať len fakty a viesť ich po jednej „správnej“ ceste, ale skôr ich vystavovať riešeniu problémov naznačujúcich viacero alternatívnych riešení. Tieto problémy by mali byť konfrontované s ich doterajším poznaním, čo vedie k jeho rozšíreniu, spresneniu a prehĺbeniu. V prípade ukážky textu by sme mohli študentov viesť otázkami typu: „*Čím Vás tento text zaujal? Čo bolo pre Vás v tomto texte najdô-*



*ležitejšie? Prečo si myslíte, že toto bolo/nebolo/ dôležité? Je dané tvrdenie podľa Vás stále aktuálne? Čo si myslíte o iných názoroch na túto myšlienku?*“ Bolo by veľmi vhodné, aby svoj názor vyjadrilo čo najviac študentov. Niekedy môže nastať situácia, že študenti súhlasne (možno z pohodlnosti), bez väčších diskusií prijmú jeden názor alebo interpretáciu. V takom prípade by ich mal učiteľ „vyprovokovať“ prezentáciou alternatívnych (niekedy aj málo pravdepodobných, neuskutočiteľných, zastaraných) názorov, teórií. Ak by určitý relevantný názor, teória, perspektíva neboli spomenuté alebo analyzované, učiteľ by ich mal spomenúť v diskusií.

Druhá stratégia má názov **rozvíjanie pochopenia sociálneho a egocentrického určenia**. Prehliadanie vlastného sociokultúrneho určenia rozhodne nemá pozitívny vplyv na akceptáciu nových názorov (postojov, teórií, interpretácií). Extrémnym prejavom takéhoto prehliadania je hodnotenie všetkého vlastného ako nepochybne správneho a dobrého a všetkého cudzieho ako nesprávneho a neakceptovateľného. Eliminácii tejto tendencie napomáha uvedomovanie si vlastnej egocentrickosti (historickej, geografickej, spoločenskej a ideovej situovanosti). Pri reflexii tvorby našich predpokladov, téz, východísk, myšlienkových a kultúrnych vzorcov sa tieto stávajú explicitnými a otvorenými kritike. Na základe tejto reflexie sa môžeme vyvarovať toho, čo je nesprávne, prípadne aj iracionálne a odmietnuť to. V triede má učiteľ možnosť poukazovať na egocentrickosť v správaní a vyjadrovaní sa v rozličných situáciách (napr. keď ja našepkám, je to pomoc, ale voči niekomu je to nespravodlivé). Niektoré texty častokrát naznačujú už svojimi vyjadreniami vlastnú sociokultúrnu určenosť.

Tretia stratégia s názvom **uplatňovanie nezaujatosti** úzko súvisí s predchádzajúcou stratégiou. Ak by sme premýšľali „kriticky o problémoch, tak musíme brať do úvahy prednosti a slabé stránky protikladných názorov predstavujúc si seba na mieste druhých, a tak ich skutočne pochopiť a prekonať naše egocentrické tendencie k identifikácii pravdy rovnako nášho bezprostredného vnímania, ako aj dlhodobjšieho premýšľania alebo presvedčenia“ (Paul, 1992, s. 311). Túto stratégiu učiteľ môže realizovať aj pomocou demonštračných metód (roleplay), keď by študenti mali za úlohu predstaviť názory antických filozofov, a tak odôvodňovať a argumentmi podporiť

(pre nich zväčša samozrejme nestotožniteľný) názor (napr. Tálesa, Anaximandra, Empedokla, Anaximandra a Anaxagora), teóriu alebo interpretáciu v prezentácii. Nasledujúca, štvrtá stratégia má názov **skúmanie ideí predstavujúcich základ pre emócie a emócií predstavujúcich základ ideí**. Je zrejmé, že „veľakrát oddeľujeme idey od emócií, ako keby to boli nezávislé, až protikladné sily v ľudskej mysli. Pravdou však je, že v skutočnosti sú všetky ľudske emócie podložené ideami a vlastne všetky idey generujú určitú úroveň emócií“ (Paul, 1992, s. 313). Kriticky zmýšľajúci človek si je vedomý vzťahu medzi ideami a emóciami, ktorý má vplyv na naše vnímanie (postoje) a reakcie k rôznym problémom, ako aj na celkové pochopenie interpretácií sveta. Pri diskusii o texte vyjadrujúcom myslenie autora (filozofa) môže učiteľ podľa R. Paula upozorniť na tento vzťah týmito otázkami: „*Prečo on/ona to tak pociťuje? Ako by ste interpretovali jeho/jej situáciu? Čo ho/ju viedlo k takémuto záveru? Mali by ste rovnaké pocity, keby ste boli v rovnakej situácii? Prečo áno, prečo nie? V čom je rozdiel? Ako by ste rozmýšľali na jeho mieste? Boli jeho/jej emócie racionálne? Prečo áno, prečo nie? Prečo sú niektorí ľudia egoistickí? Aké idey predstavujú základ egoistického postoja? Na akých predpokladoch sa zakladá tento postoj? Aké iné idey podnecuje tento postoj?*“

**Rozvíjanie intelektuálnej skromnosti a zdržanie sa úsudku** neznamená len uznanie hraníc vlastného poznania, ale aj uvedomovanie si, kedy nastáva najväčšia pravdepodobnosť ovplyvňovania nám vlastných predsudkov a horizontu nášho pohľadu. Nemalo by nás to na druhej strane zvädzať k bezzásadovosti alebo prípadnej ústupčivosti voči iným názorom, postojom alebo interpretáciám. Skôr by malo viesť k samotným základom rôznych presvedčení poznania, k zváženiu, aké „dôkazy pre naše poznanie máme, ako sme k nim dospeli a aké ďalšie dôkazy je možné vyhľadať alebo inak preveriť“ (Paul, 1992, s. 314). Preto kriticky mysliaci človek okrem toho, že by sa nemal zdráhať vyjadriť k mnohým otázkam a problémom, zároveň by mal otvorene priznať hranice svojho poznania. Pre realizovanie tejto stratégie sa ponúka učiteľovi množstvo materiálov z každodenného života. Najprv by mal učiteľ poskytnúť študentom informácie podporujúce len jednu interpretáciu a teóriu a vzápätí informácie a interpretácie, ktoré by tie predchádzajúce spochybňovali

a vyvracali. Učiteľ by sa nemal báť používať slová „*možno, pravdepodobne, zdá sa, len v tomto prípade*“ a pripustiť tak ohraničenosť vlastného poznania a ľudského poznania vôbec.

Šiesta stratégia s názvom **rozmýšľanie intelektuálnej odvahy** vychádza z poznania, že „idey považované za nebezpečné alebo absurdné sú niekedy racionálne zdôvodnené (v celku alebo v častiach) a závery alebo presvedčenia vštepené v nás sú niekedy nesprávne a falošné“ (Paul, 1995, s. 315). Mnohokrát treba skutočnú odvalu na spochybnenie a preskúmanie pre nás (alebo pre určitú skupinu ľudí) „posvätných“ presvedčení, téz, ktorých akékoľvek spochybnenie je veľmi dôrazne spoločensky penalizované. Pre uplatnenie tejto stratégie je nevyhnutné vytvorenie ideovo netabuizovanej atmosféry v triede. Pri nej sa učiteľ môže situovať do pozície „diablovho advokáta“. Podľa R. Paula je možné študentov stimulovať týmito otázkami: „*Prečo je ťažké postaviť sa proti názoru v blízkosti sa nachádzajúcej skupiny ľudí? Prečo je ťažké spochybníť ho alebo nesúhlasiť s ním? Je ťažké spochybníť Vaše vlastné presvedčenie?*“ Ak sa nejaké tvrdenie, idea, názor (interpretácia) zdali študentom najprv zreteľne nezmyselné a po určitom čase našli v nich racionálne prvky, je vhodné im to pripomenúť otázkami: „*Čo Vás prinútilo zmeniť názor? Mali ste už niekedy podobnú skúsenosť? Prečo sa ľuďom takéto idey zdajú byť najprv nezmyselnými?*“

Vzhľadom na fakt, že množstvo ľudí neuplatňuje vždy rovnako prísne kritériá a štandardy tak, ako by to mala realizovať kriticky uvažujúca osobnosť, je podľa názoru R. Paula dôležité rozvíjať **vieru v integritu**, ktorá je súčasne názvom siedmej stratégie. Nie je jednoduché byť náročný k sebe, ak okolie má silnú tendenciu napr. preceňovať pozitívne vlastnosti svojich priaznivcov. Predovšetkým učiteľ by mal byť dostatočne citlivý k svojim prípadným nedôslednostiam v realizácii vopred dohodnutých pravidiel a štandardov. Prípadne by mal upozorňovať študentov na ich vlastné nedostatky podobného druhu. V prípade uplatňovania tejto stratégie je možné podobné situácie navodzovať napríklad otázkami: „*Kedy a prečo bolo pre Vás ťažké vypočuť si názor iného? Prečo je niekedy ťažké rešpektovať názory a argumenty inak zmýšľajúceho človeka?*“

Na túto stratégiu nadväzuje rozvíjanie **intelektuálnej vytrvalosti**. Kultivovanie kritického myslenia nie je ľahký proces a vy-

žaduje si čas, úsilie a trpezlivosť. Mnohé filozofické teórie, názory a texty sa najprv javia ako úplne nezrozumiteľné a nepochopiteľné, čo častokrát študenti vyjadrujú vetami: „Je to nepochopiteľné a príliš komplikované. Radšej nebudem o tom ani premýšľať.“ V takýchto prípadoch by mal učiteľ študentom ukázať, že všetko „nepochopiteľné“ a „nezvládnuteľné“ si vyžaduje určité úsilie a trpezlivosť, ktorá mnoho neznámeho postupne zmení na „pochopiteľné“ a „zrozumiteľné“. Intelektuálnu vytrvalosť je možné rozvíjať opakujúcimi cvičeniami a diskusiami, zameranými na konkrétny druh ťažkostí, ktoré sa už vyskytli pri práci na určitých problémoch (textoch) v minulosti. Pri identifikovanom type opakovane sa objavujúcich ťažkostí je potrebné vytvoriť väčší časový priestor a venovať viac pozornosti rozčleňovaniu problému na jednoduchšie a ľahšie riešiteľné problémy. Určitou pomôckou je poskytovanie rád, návodov, „trikov“, približujúcich riešenie. Dôležité je apelovanie na emócie študentov otázkami: „*Ako ste sa cítili, keď text bol pre Vás nezrozumiteľný? Ako ste sa cítili, keď ste ho začali chápať? Ako sa cítite teraz, keď je pre Vás už zrozumiteľný?*“ Študent by si mal vedieť nájsť, kde a v čom je najväčšia prekážka, akým prístupom by ju bolo možné prekonať. Povzbudzujúcim momentom by bolo aj neustále poukazovanie na progres, ktorý by študenti postupne dosahovali.

Záverečná afektívna stratégia s názvom **rozvíjanie dôvery v racionalitu** je zameraná na rozvíjanie dôvery v intelekt (racionalitu), ktorý je „podstatný pre budovanie demokracie, v ktorej sa ľudia skôr riadia pravidlami ako manipuláciou masmédií, partikulárnymi záujmami alebo predsudkami, strachom, iracionalitou, ktorá tak ľahko a často dominuje v ľudskom vedomí“ (Paul, 1992, s. 319). Študenti by mali byť vedení k hľadaniu príčin a racionálnych dôvodov ukrytých za skutkami a vyjadreniami ľudí. Učiteľ by mal poukazovať na dôležitosť racionálneho poznania pre pochopenie teórií, textov, ideí, ktoré sa tak stávajú nevyhnutným prostriedkom pre orientáciu v súčasnom svete.

Prvá z kognitívnych stratégií orientovaných na makrozručnosti má názov **kultivovanie zovšeobecnení a vyhýbanie sa prílišným zjednodušeniam**. Je prirodzené, že pri pokusoch o zodpovedanie riešených otázok častokrát nevyhnutne zjednodušujeme určité problémy. Zatiaľ čo nekriticky uvažujúci človek zjednodušuje neadekvátne

a tak sa dopúšťa skresľovania, kriticky zmýšľajúci človek sa „pokúša nájsť zjednodušujúce vzorce a riešenia, ale nie za pomoci skresľovania a zjednodušovania“ (Paul, 1992, s. 320). Výrazy typu „všetko je nesprávne/správne, pravdivé /nepravdivé“ naznačujú egocentrickú, nekritickú a nereflexívnu tendenciu myslenia na rozdiel od exaktne a presne uvažujúceho človeka, ktorý častejšie používa výrazy ako „*je to veľmi pravdepodobné, len niekedy sa môže vyskytnúť takýto prípad, vo väčšine prípadov atď.*“ Takýmito výrokmí naznačuje, že pozorne „vyberá zovšeobecnenia a dôkladne vyhľadáva výnimky a potom používa správne hodnotenia“ (Paul, 1992, s. 321). Ak by sa študenti dopustili prílišného zjednodušenia komplexných a zložitejších problémov, tak ich môže učiteľ upozorniť doplňujúcou otázkou: „*Kedy to môže/nemôže platiť a prečo?*“ (napríklad pri tvrdení „Všetci ľudia by sa mali snažiť o dobro toho druhého“).

Nasledujúca stratégia má názov **porovnávanie analogických situácií: transformovanie chápania do nových kontextov**. Kriticky premýšľajúci človek by mal vedieť idey vhodne „umiestňovať“ v novom kontexte, čo mu zároveň dovoľuje „organizovať materiály a skúsenosti rôznymi spôsobmi, porovnávať ich a dávať do kontrastov alternatívne znaky, integrovať porozumenie rôznym situáciám a nachádzať plodné spôsoby konceptualizácie nových situácií“ (Paul, 1992, s. 322). Spôsob študentovej aplikácie určitej idey do nového kontextu tak signalizuje aj jeho porozumenie situácii a samotnej ideji, ale tiež hĺbku jeho pochopenia. Jedným zo spôsobov, ako túto stratégiu realizovať, je zadať študentom filozofie tému písomnej práce, napríklad: Do akej miery by bola reálna možnosť uplatnenia Platónovej idey ideálneho štátu v súčasnosti (alebo v rôznych historických dobách.)

Dvanásťa stratégia pod názvom **rozvíjanie perspektívy: tvorba alebo hľadanie vier, argumentov alebo teórií** sa zameriava na skutočnosť, že „nezaujatí kritickí myslitelia sa učia uvedomovať si, že rovnako ako ich vlastný spôsob myslenia, tak aj všetky ostatné perspektívy sú príčinou omylov“ (Paul, 1992, s. 323). Uplatňovanie tejto stratégie by malo byť prítomné pri rôznych témach, pokiaľ možno čo najčastejšie. Učiteľ by pri aplikácii tejto stratégie mal „vyhľadávať príležitosti pre pýtanie sa študentov, čomu oni veria, ako veci vidia, aké príčiny sa im zdajú byť najviac presvedčivé, aké skutoč-

nosti podľa nich najlepšie vysvetľujú, atď.“ (Paul, 1992, s. 323).

Nasledujúca stratégia s názvom **vyjasňovanie problémov, záverov a presvedčení** sa koncentruje na komplexnosť, jasnosť a presnosť formulácie problémov a tvrdení. Podaním jasného a zrozumiteľného vyjadrenia „problému pred jeho hodnotiacimi závermi alebo riešeniami by sme mali pochopiť, čo by sme mali urobiť pri jeho riešení“ (Paul, 1992, s. 324). Okrem takmer rutinných otázok, ktorými sa učiteľ častokrát obracia na študentov („Je vám tento problém jasný? Čo potrebujete vedieť pri jeho riešení?“), by mali byť študenti podľa R. Paula vedení pri skúmaní určitého problému k „sebaspytovaniu sa“ otázkami: „*Rozumiem jasne danému problému? Popísal som ho nestranne? Predpokladá moja formulácia správnu odpoveď? Môže hocikto akceptovať môj opis problému ako správny? Analyzoval/a som všetky koncepcie a pojmy v texte? Je mi jasné, kedy a ako, ktorý pojem správne použiť? Čo všetko, prečo a s akými kritériami hodnotím a ktoré fakty sú pre mňa relevantné? S akými problémami sa stretávam a ako môžu byť prekonané?*“ V prípade, že nejaké tvrdenie je nejasné, mal by sa študent venovať jeho analýze otázkou: „*Je možné toto tvrdenie formulovať inými slovami? Je možné spresniť toto tvrdenie inými slovami? Ako sa môžem dozvedieť, či to je, alebo nie je pravdivé? Kedy by toto tvrdenie nebolo/bolo pravdivé? Zodpovedá daný opis faktom a skutočnostiam?*“

S touto stratégiou úzko súvisí aj nasledujúca štrnástá stratégia s názvom **objasňovanie a analyzovanie slov a fráz**, ktorá by mala rozvíjať porozumenie za predpokladu poskytovania „jasných, bežných príkladov a používania vhodných slov a fráz“ (Paul, 1992, s. 325). Učiteľ okrem otázok orientovaných na významy slov, tvrdení, by mal podávať a zároveň aj od študentov žiadať množstvo kontrapríkladov a protikladných tvrdení k danému vyjadreniu, a tak sa presvedčiť o hĺbke porozumenia diskutovaných tvrdení, téz, pojmov atď.

V poradí pätnástá stratégia sa zoberá **rozvíjaním kritérií pre hodnotenie: objasňovaním hodnôt a štandardov**. Kriticky premýšľajúci ľudia sú si vedomí, že preferovanie určitej koncepcie, teórie alebo interpretácie je zároveň procesom hodnotenia vyjadreného v súdoch na základe určitým spôsobom štruktúrovaných hodnôt. Tento proces si vyžaduje taktiež porozumenie predmetu, zmys-

lu hodnotenia a citlivé používanie „kritérií a štandardov hodnotenia alebo tvorbu explicitných štandardov a kritérií“ (Paul, 1992, s. 327). Pri hodnotových súdoch má učiteľ príležitosť upozorňovať študentov na tento zdanlivo neproblematický proces otázkami smerujúcimi k zmyslu hodnotenia, kritérií a k ich aplikácii. Takýmito otázkami môžu byť napr. „Čo a prečo hodnotíme? Opíš dobré a zlé vlastnosti X (objektu, názoru, tvrdenia alebo interpretácie). Aké sú dobré a zlé vlastnosti X? V čom sú rozdiely? Môžeme opísať, čo skúmame, keď posudzujeme X? Aké črty/vlastnosti má mať X?“ Podľa R. Paula je nestranná a racionálna diskusia v triede alebo v skupine nad kritériami „zvyčajne dôležitá ako dosiahnutie konsenzu“ (Paul, 1992, s. 327).

Na vyučovacích hodinách filozofie sa niekedy môže učiteľ stretnúť s problémami, ktoré súvisia s **hodnotením dôveryhodnosti zdroja informácií**. Pri kritickom porovnávaní filozofických textov a ich komentárov je možné stretnúť sa s viacerými interpretáciami, ktoré sa odvolávajú na rôzne zdroje. Kriticky zmyšľajúci človek by si mal byť vedomý tohto faktu a mal by vždy pozorne porovnať a následne určiť, kde a v čom sa tieto interpretácie zhodujú a čo môže byť zdrojom ich rozdielnosti, prípadne, ako by bolo možné túto prekážku, brániacu prístupu k relevantným informáciám, v čo najväčšej miere eliminovať. Učiteľ pri realizácii tejto stratégie môže poskytnúť viacero rozdielnych prameňov podporujúcich napr. rôzne perspektívy. Študenti by sa mali zamýšľať nad závislosťou informácií od perspektívy ich zdroja. K tomu ich môžu viesť otázky: „Z akej perspektívy (doby, ideovej pozície) daná osoba komentuje alebo interpretuje tento filozofický text? Aké sú asi jej skúsenosti a odbornosť? Aké skúsenosti a znalosti sú nevyhnutné, aby som vedel posúdiť jej hodnotenie/komentár? Ako daná osoba získala informácie? Na základe čoho je možné/nepripustné jej dôverovať?“ Na záver diskusie učiteľ môže študentom pripomenúť, ako ich vlastná motivácia „ovplyvňuje ich interpretácie a opisy udalostí“ (Paul, 1992, s. 329).

**Hlbinné pýtanie sa: podnecovanie a hľadanie základov alebo dôležitých otázok** je témou sedemnástej stratégie. Pri čítaní textu kriticky uvažujúci človek hľadá podstatné pojmy, koncepcie alebo problémy, ktoré sú určitým spôsobom vyjadrené v jednotlivých tvrdeniach. Pri ich pochopení sú ním umiestňované do „širších kontex-

tov daného predmetu a celkovej perspektívy“ (Paul, 1992, s. 329). Súčasťou tohto procesu sa stáva hlbšie premýšľanie nad základnými problémami a otázkami daného predmetu. Jednou z možností realizovania tejto stratégie je diskusia nad určitou témou prostredníctvom „provokujúcich“ otázok učiteľa smerujúcich k dôležitým témam, problémom a jadram koncepcií, ktoré sú rozličným spôsobom formulované vo filozofických textoch. Študenti by mohli po vyhľadani tvrdení, ktoré sa vzťahujú k diskutovaným problémom, napísať esej za pomoci sprievodných otázok a materiálov. Témou týchto otázok by mohli byť podľa R. Paula napríklad, otázky typu: *„Aké hlavné koncepcie (rozdiely, kategórie) sú použité pri riešení tohto problému? Prečo sú tieto rozdiely viac dôležité v tejto oblasti ako iné?“*

V poradí osemnásť stratégia, pod názvom **analyzovanie alebo hodnotenie argumentov, interpretácií, presvedčení alebo teórií**, je do istej miery aj sumarizujúcou stratégiou. Kriticky premýšľajúci človek by nepochybne nemal bez analýzy odmietat', alebo akceptovať jednotlivé názory a interpretácie, ale skôr ich dôsledne analyzovať. Študenti by mali byť vedení ku priamej konfrontácii protikladných interpretácií, názorov, argumentov a teórií za pomoci otázok: *„Aké dôvody tento text uvádza? Čo by tvrdil niekto iný, kto nesúhlasí s týmto argumentom/ interpretáciou?“* Takáto konfrontácia si vyžaduje hodnotenie argumentácie za pomoci realizovania „takých analytických techník, ako je tvorba a hodnotenie explicitných predpokladov, objasňovanie problémov, záverov, hodnôt a slov, tvorba kritérií pre hodnotenie, spoznávanie kontradikcií, rozlišovanie dôležitých faktov od irelevantných, hodnotenie dôkazov a hľadanie dôsledkov“ (Paul, 1992, s. 331). Študenti by mali byť nabádaní aj k tvorbe vlastných názorov a interpretácií. Tie by sa porovnávali so známymi filozofickými textami.

Nasledujúca devätnásť stratégia s názvom **tvorba alebo hodnotenie riešení**, sa zaoberá predovšetkým kreatívnou dimenziou kritického myslenia. Nachádzanie najlepšieho riešenia je späté s hĺbkou pochopenia problému, presnosťou jeho opisu a uvedomením si rôznych možností jeho riešenia. Pri tomto procese by mal kriticky rozmýšľajúci mysliteľ zároveň aj kreatívne prekračovať hranice možností doteraz ponúkaných riešení. Najvhodnejšou aplikáciou pochopenia procesu riešenia problémov je samotné riešenie nejakého



problému, ktorým sa študenti doteraz nezaoberali. Pri jeho riešení, okrem analýzy rôznych uhlov pohľadu, je niekedy vhodné „preformulovať opis daného problému“ (Paul, 1992, s. 332). Učiteľ môže diskusiu nad riešením problému stimulovať a rozšíriť kladením otázok: „*Vyrieši nám toto riešenie problém? Ako? Aké sú výhody alebo nevýhody tohto riešenia (interpretácie, koncepcie)? Aké kritériá používame pri riešení tohto problému? Čo toto riešenie (konceptia, interpretácia) nerieši? Aké nám toto riešenie ponúka vysvetlenie? Je možné toto riešenie nejakým spôsobom upresniť, vylepšiť? Aké riešenie by ste Vy navrhli?*.“

Akákoľvek činnosť ľudí má vždy zároveň etický rozmer, čomu sa venuje v poradí dvadsiata stratégia pod názvom **analyzovanie alebo hodnotenie skutkov a spôsobov konania**. Podľa R. Paula pri hodnotení konania ľudí je dôležité nielen byť si vedomý vlastných štandardov, nevyhnutne vždy prítomných pri našom uvažovaní, ale aj dôsledkov určitého správania sa v konkrétnych situáciách. Realizáciu tejto stratégie si uvedení autori predstavujú predovšetkým ako diskusiu nad otázkami typu: „*Prečo osoba X (alebo skupina Y) konala takto? Aké príčiny svojho konania uvádzajú? Aké sú skutočné dôvody ich správania? Aké môžu byť predpokladané konzekvencie takéhoto správania? Ako by ste sa cítil, keby sa niekto alebo nejaká skupina k Vám týmto spôsobom správal/a? Na akých základoch sú tvorené kritériá pre hodnotenie tohto správania? Mohol by niekto iný použiť iné štandardy/kritériá? Prečo a aké?*“ Hodnotenie konania ľudí sa nemusí vzťahovať len k minulosti, ale aj k hodnoteniu akéhokoľvek spôsobu ľudského správania.

Dôležitú úlohu pre **kritické čítanie: objasňovanie alebo kritizovanie textov** má zdravý skepticizmus, s ktorým by sa malo pristupovať k akémukoľvek textu. Pri výklade filozofického textu by kriticky čítajúci študenti nemali k nemu pristupovať len ako „k sume viet, ale ako k celku, preverujúc vhodnosť rôznych interpretácií až dovtedy, pokiaľ by jedna z nich nevyhovovala celému textu“ a „nemali by ignorovať alebo meniť tvrdenia, ktoré by nevyhovovali nekriticky akceptovanej interpretácii“ (Paul, 1992, s. 334). Zároveň by si mali vždy klásť otázky k textu, ktorý čítajú, napríklad: „*Čo daný úryvok/pasáž z textu tvrdí? Aké dôsledky a čo predpokladá takéto tvrdenie? Je tento text dostatočne jasný? Mohol by byť precíznejšie preformu-*

lovaný? Je daný text v rozpore s tým, čo ja považujem za pravdivé? Preferuje daný text len jednu perspektívu? Ako by sa dal preformulovať daný text tak, aby bol jasnejší, nestrannejší a presnejší? Vzťahuje sa text priamo k názvu? Ako a aké idey zdôvodňuje?“

Pre učiteľov, ktorí na vyučovacích hodinách pracujú s audio alebo audiovizuálnymi záznamami, sa môže javiť zaujímavou dvadsiata druhá stratégia s názvom **kritické počúvanie: umenie mlkveho dialógu**, ktorá sa venuje predovšetkým správne mu pochopeniu počúvaného prejavu. Autori rozlišujú medzi pasívnym (nekritickým) a aktívnym (kritickým) počúvaním, pri ktorom vypočuté slová druhého sú „preložené do myšlienok zrozumiteľných pre nás“ (Paul, 1992, s. 337). To je však možné len za pomoci kladenia otázok, ktoré napomáhajú ich bližšiemu pochopeniu, ako je napríklad: „Som schopný pokračovať v počúvanom prejave? Akými príkladmi by som danú myšlienku vedel ilustrovat? Čo je hlavnou myšlienkou tohto vystúpenia? Ako by som reagoval na výhrady spomínané v tomto prejave? Sú v ňom použité výrazy, ktoré by som aj ja použil?“ Študenti by mali byť vedení k trpezlivému počúvaniu aj za pomoci otázok, upozorňujúcich ich na problém správneho pochopenia vypočutého názoru. Učiteľ môže napríklad vyzvať jedného študenta k preformulovaniu (uvedeniu doplňujúceho príkladu) a vyjadreniu určitého prejavu za pomoci vlastných slov. Pri rozvíjaní schopnosti kritického počúvania u študentov môže učiteľ využívať audiovizuálnu techniku, ktorá poskytuje možnosť opätovného vypočutia (sledovania) záznamu a tým aj porovnania porozumenia po prvom a druhom vypočutí (po prezretí).

Nasledujúca stratégia s názvom **tvorba interdisciplinárnych prepojení** naznačuje dôležitú prepojenosť zdanlivo izolovaných predmetov a disciplín. Je zrejmé, že pri hĺbke zdôvodňovania a argumentácií majú významnú úlohu poznatky z rôznych vedných disciplín. Študenti by mali tvorivo využívať vedomosti z iných vedných disciplín (fyziky, chémie, biológie a predovšetkým z literatúry, sociológie, politológie, psychológie a histórie). Schopnosť vzájomnej interdisciplinárnej prepojenosti jednotlivých predmetov by bola zreteľná pri písomných prácach (esejách), ktorých témy (napr. Do akej miery podľa Vášho názoru bola Demokritova predstava o svete progresívna pre rozvoj fyziky do 20. storočia? Aký vplyv na myš-

lienkový vývoj filozofa X Y v 19. storočí mala Darwinova evolučná teória?) by vyžadovali poznatky z viacerých vedných odborov.

Jednou z dôležitých dimenzií kritického uvažovania je uplatňovanie **sokratovskej diskusie: objasňovanie a problematizovanie presvedčení, teórií alebo perspektív**. Problematizujúcimi otázkami a technikami hĺbkového preskúmania javov sa dostáva kriticky uvažujúci človek k samotným základom, ideám, problémom, presvedčeniam a teóriám. Podľa autorov tejto stratégie by techniky sokratovského dialógu nemali mať za cieľ poukázať na naivitu inak zmýšľajúcich osôb, ale skôr sa ich snažiť pochopiť a rozvinúť, a tým predchádzať ich hodnoteniu. Zároveň by aj odkrývali „štruktúru vlastných ako aj iných perspektív“ (Paul, 1992, s. 338). Učiteľ by mal pokiaľ možno v čo najväčšej miere rozvíjať pozitívny postoj študentov k problematizovaniu a k otázkam rozvíjajúcim ich líniu skúmajúceho myslenia. To je možné za pomoci odpovedí na otázky: „*Prečo je to tak? Ak je to tak, čo bude nasledovať? Čo predpokladáte? Ako to viete? Vedeli by ste uviesť príklad k tomuto vášmu tvrdeniu? Aké dôvody máte k tomuto tvrdeniu? Sú možné ešte aj iné prístupy k tomuto problému?*“ Podľa R. Paula „smer a štruktúra sokratovského dialógu sa môže vyjasňovať periodickým sumarizovaním a preformulovaním hlavných bodov, alebo rozlišovaním vyjadrených perspektív“ (Paul, 1992, s. 339). To je možné uviesť podľa nich týmto spôsobom: My sme začali s touto otázkou, niektorí tvrdili X a niektorí Y. Takéto argumenty boli vyjadrené k týmto postojom (pohľadom), interpretáciám. Začali sme rozoberať argumenty a názory X a dospeli sme k záveru, že nemôžeme súhlasiť s dvoma kontradickými predpokladmi. Poďme teraz preskúmať názor Y. V prípade, že časť študentov by sa nepridala k žiadnemu názoru, je dôležité zapojiť ju do posudzovania jednotlivých názorov.

Sokratovský dialóg je jednou z foriem dialogického myslenia, ktorému sa venuje aj dvadsiata piata stratégia s názvom **dialogické zdôvodňovanie: porovnávanie perspektív, interpretácií alebo teórií**. Je zrejmé, že dialogické uvažovanie zahŕňa dialóg alebo výmenu dvoch a viacerých názorov, ktoré sa vzťahujú k určitému problému, pričom kriticky premýšľajúci človek smeruje k „plodnému, objavnému dialógu, navrhujúc nové idey, preskúmajúc ich základy, uvažujúc o spôsoboch porozumenia predmetu a o dôkazoch,

ktoré testujú idey, uvažujúc o meniacich sa rôznych stanoviskách“ (Paul, 1992, s. 339). Pri aplikácii tejto stratégie by sa študenti mali vyjadrovať k rôznym perspektívam a variantom názorov, ktoré sa vzťahujú ku skúmaným otázkam. Jednou z mnohých takých otázok a problémov je napríklad aj svet ideí navrhnutý Platónom. Študenti by sa mali vyjadrovať k týmto otázkam: „*Aký názor na svet ideí mal Aristoteles? Aké dôvody na zdôvodnenie svojho postoja uvádza? Ako sa k tomuto problému vyjadruje Plotínos? Ako zdôvodňuje svoj názor? Zhodujú sa v niečom tieto dva názory?*“

Dvadsať šiesta stratégia s názvom **dialektické zdôvodňovanie: hodnotenie perspektív, interpretácií alebo teórií**, je zároveň aj poslednou stratégiou orientujúcou sa na makrozručnosti študentov. Testovanie silných a slabých stránok rôznych stanovísk sa vzťahuje k dialogickému mysleniu, pričom napr. „súdne debaty sú dialektické vo forme a zámere“ (Paul, 1992, s. 340). Pri tomto procese porovnávania jednotlivých ideí je nevyhnutné identifikovať, s ktorými časťami zo skúmaných argumentácií je možné súhlasiť a ktoré sú neakceptovateľné. Pri takomto dialektickom spôsobe uvažovania je potrebné vhodné používanie kritických mikrozručností a „hodnotenie dôkazov a predpokladov, preskúmavanie implikácií a dôsledkov, určenie kontradikcií, vysvetľovanie atď.“ (Paul, 1992, s. 340). Podľa R. Paula učiteľ by mohol iniciovať diskusiu (ak by bolo možné ju nahráť a neskôr aj analyzovať) nasledovným typom otázok: „*Bola táto príčina/dôvod správny? Prečo áno a prečo nie? Má nejaké iné stanovisko opodstatnenú výhradu voči nemu? Aká by bola reakcia voči nemu? Je vyjadrovanie precízne/vhodné a správne/konzistentné vo všetkých názoroch? Na aké dôkazy sa odvolávajú tieto stanoviská? Sú tieto dôkazy relevantné a akceptovateľné v argumentácii? Ako by sme sa dozvedeli, ktorý z týchto protikladných predpokladov je najvhodnejší? Čo majú tieto dva názory spoločné? Ktorý z nich má lepšie zdôvodnenie? Prečo?*“

Prvá zo záverečných deviatich stratégií, venujúcich sa kognitívnym mikrozručnostiam, má názov **porovnávanie a konfrontovanie ideálov so skutočnou praxou**. Akékoľvek sebazlepšovanie a sociálny rozvoj predpokladá presné „videnie“ seba, vlastnej situácie, ako aj situácie iných. Každý nezaujato rozmýšľajúci mysliteľ si váži pravdu a konzistentnosť, a preto by sa mal v rámci výchovno-vzdelávacieho

systému „snažiť o zdôraznenie rozdielov medzi faktami a ideálmi, navrhovať a hodnotiť metódy na ich minimalizovanie“ (Paul, 1992, s. 341). Pri analýze textu by mohol učiteľ upozorniť na prípadné zmiešavanie ideálov s faktami v ňom, kladením otázok tohto typu: „*Je to fakt, alebo len ideál? Takáto je skutočnosť, alebo je to len vyjadrenie toho, čo sa autori snažia dosiahnuť? Dosiahli ľudia tento ideál? Ak ho ľudia nedosiahli, tak prečo ho asi nedosiahli? Akým spôsobom by ho mohli dosiahnuť? Je tento ideál aj Vaším ideálom?*“ Na priblíženie problematiky vzťahu idey a konania by učiteľ mohol vyvolať diskusiu nasledujúcimi otázkami: „*Mysleli ste si, že niekedy ste boli v práve, ale konali ste v rozpore so svojimi ideálmi? Videli ste potom seba samého inak? Vyvinuli ste potom úsilie na zmenu svojho vlastného správania?*“ Ďalším spôsobom uplatnenia tejto stratégie je podľa R. Paula zadanie témy písomnej práce, ktorá by zodpovedala na tieto otázky: „*Ako predpokladá táto teória riešenie tohto problému/faktu? Prečo? Aký výsledok sa predpokladá pri riešení? Je to vhodné/správne riešenie? Bude táto interpretácia/ teória v skutočnosti akceptovateľná? Prečo áno/nie? Čo je na nej pozitívne? Aké nesprávne predpoklady sa nachádzajú v teórii/interpretácii? Aké dôvody nás vedú k jej akceptácii? Ak nie je dôveryhodná, môžeme ju nejako pozmeniť?*“ atď. Nasledujúca dvadsiata ôsma stratégia s názvom **precízne myslenie o myslení: používanie kritického slovníka**, sa zaoberá úrovňou „myslenia o myslení“ (metakognície). Jej cieľom je zlepšiť premýšľanie počas uvažovania, t. j. „viac ho vyjasniť, viac ho spresniť, viac ho zobjektívizovať“ (Paul, 1992, s. 342). To sa deje vhodným používaním analytických termínov (napr. predpokladá, dedukuje, vyvodzuje, dôležitosť, interpretuje, nejasnosť, presvedčivosť atď.) Učiteľ môže poukazovať na „odtiene“ jednotlivých tvrdení/ otázok, ak určité tvrdenia povie najprv bez použitia spresňujúcich termínov a následne použije spresňujúcu formuláciu. Napríklad: „*Ktoré fakty sú dôležité pre riešenie tohto problému? Ktoré fakty my považujeme za dôležité pre riešenie tohto problému?*“ Podobne je možné v diskusii tvrdenia študentov preformulovať do presnejších tvrdení a zdôrazniť tieto rozdiely (napr. Tak, tebe sa zdá, že autor predpokladá, že...). V poradí už dvadsiata deviata stratégia s názvom všímanie si podstatných **podobností a rozdielov** má za cieľ viesť študentov k senzitívnemu vnímaniu dôležitých diferencií a totožnos-

tí pri rozvíjaní pozorovacích a zdôvodňujúcich zručností. Pri tomto procese je dôležité si uvedomiť, že „účely riadia akty komparácie a determinujú jej rozsah a hranice“ (Paul, 1992, s. 343). Za väčšiu aktivizačnú hodnotu považujeme to, ak si študenti sami vyhľadajú podobnosti a rozdiely v texte. Následne môžu študenti vypísať, v čom sa u dvoch filozofov X a Y v danom probléme ich názory odlišujú a v čom sa zhodujú.

Ďalšou zo stratégií zameriavajúcich sa na mikrozručnosti je **preskúvanie a hodnotenie predpokladov**. Je dôležité, aby sme si pri kritickom premýšľaní o interpretáciách, teóriách, stanoviskách a ľudskom konaní boli vedomí predpokladov/ premís, z ktorých vychádzajú. Z tohto dôvodu je nevyhnutné ich vyhľadávanie v texte (interpretácii a teórii) a následné problematizovanie, prípadne testovanie ich presvedčivosti. Akékoľvek akceptovanie východísk/premís bez predchádzajúcej úvahy je znakom nekritického myslenia. Učiteľ môže pri práci s textom (interpretáciami alebo po vypočutí stanovísk a názorov) nabádať študentov k zamýšľaniu sa nad ich predpokladmi napr. otázkami: „*Ak toto boli dôkazy a toto závery, čo bolo potom predpokladané? Prečo ľudia vychádzajú vždy z určitých predpokladov? Predpokladali ste niečo také už aj Vy? Aké iné predpoklady by boli vhodnejšie namiesto týchto? Je toto presvedčenie pravdivé? Vedel by si k nemu nájsť protikladné dôvody? Čo by si potreboval k tomu, aby si to vedel posúdiť?*“ Podľa R. Paula je ťažké stanoviť presné pravidlá, kedy by študenti mali hodnotiť predpoklady/premisy a skôr sa prikláňa k tomu, aby tak robili, keď pociťujú problematickosť niektorých predpokladov po analýze, keď by ich mohli dávať do kontrastu. Na problematiku faktov sa sústreďuje tridsiata prvá stratégia s názvom **rozlišovanie relevantných faktov od irelevantných**. Je pravdepodobne zbytočné zdôrazňovať dôležitosť tejto „mikrozručnosti“ pre kriticky uvažujúceho človeka. Na rozdiel od neho, nekriticky uvažujúci ľudia zlyhávajú pri uvedomovaní si skutočnosti, že „čo sa *zdá* byť dôležité azda nemusí byť dôležitým a čo sa *zdá* byť irelevantným môže byť dôležitým“ (Paul, 1992, s. 345). Keďže život netriedi na základe našich potrieb dôležité a menej dôležité informácie, učiteľ môže podľa R. Paula upozorňovať na tento problém nasledujúcimi typmi otázok: „*Ako tento fakt ovplyvňuje naše závery? Ak by toto bolo nepravdivé, ako by to zmenilo naše zá-*

*very? Prečo áno a prečo nie? Aký je medzi tým vzťah? Prečo by to bol prípadne problém?‘‘*

V poradí tridsiata druhá stratégia je stratégia s názvom **tvorba dôveryhodných uzáverov, predikcií alebo interpretácií**. Myslieť kriticky znamená tiež vidieť cez fakty, vidieť čo tieto fakty implikujú a tým „dosahovať fundované závery podložené pozorovaním a informáciami“ (Paul, 1992, s. 347). Pri aplikácii tejto stratégie je možné podľa R. Paula poskytnúť študentom texty, v ktorých autori predstavujú nesprávne alebo nepravdepodobné závery. Namiesto nich by mali študenti nájsť v diskusii iné, pravdepodobnejšie závery, predikcie alebo interpretácie, ktorých presvedčivosť by mali zdôvodniť.

Cieľom nasledujúcej stratégie s názvom **hodnotenie dôkazov a údajných faktov** je posúdenie, či sú dôkazy „kompletné alebo nekompletné, akceptovateľné, problematizovateľné alebo nepravdivé“ (Paul, 1992, s. 347). K dosahovaniu týchto cieľov je možné dospieť podľa jej autora kladením tohto typu otázok: „*Ako o tom viete? Prečo si to myslíte? Aké dôkazy pre svoje tvrdenie máte? Existujú aj iné dôkazy? Ako viete, či sú tieto dôkazy správne? Z akých predpokladov vychádzate?‘‘* Pri interpretovaní textov by si mali študenti klásť tieto otázky: „*Na základe ktorých dôkazov/viet sú tieto moje závery/ tvrdenia? Je tento môj zdroj informácií spoľahlivý? Ako môžem nájsť aj iné informácie/interpretácie? Aké dôkazy podporujú protikladný pohľad? Je preň dostatok dôkazov? Zohľadňuje iný pohľad (názor, interpretácia) do väčšej miery dôkazy?‘‘*

V celkovom poradí predposledná stratégia s názvom **poznávanie kontradikcií** sa zameriava na konzistentnosť tvrdení v texte a rozporov medzi slovami a skutkami. Študenti môžu byť vedení k poznávaniu diskrepancií otázkami ako napríklad: „*Čo X tvrdí? Čo tvrdí Y? Sú obidva názory pravdivé? Prečo áno a prečo nie? Kde presne sa odlišujú a do akej miery? Je toto tvrdenie konzistentné? Zhodujú sa tieto vyjadrenia so skutkami?‘‘*

Záverečná stratégia s názvom **preskúmavanie implikácií a konzekvencií** sa orientuje na dôsledky jednotlivých tvrdení/teórií. Hlbšie pochopenie významov, tvrdení (presvedčení, koncepcií) je veľmi ťažké bez uvedomenia si ich prípadných dôsledkov. Ak text neobsahuje jednoznačné vymedzenie dôsledkov a prípadne obsahuje nejaké nejasnosti, učiteľ by mohol podľa R. Paula položiť študentom

takéto otázky: „Čo to znamená? Aký to má význam? Ak je to pravdivé, čo ešte môže byť tiež pravdivým? Aké boli alebo aké by boli konzekvencie takéhoto konania, politiky, riešenia? Prečo si to myslíte? Čo by sa stalo namiesto tohto? Sú tieto konzekvencie želateľné? Prečo áno a prečo nie? Ako mohol niekto veriť v správnosť takéhoto konania? Aké dôsledky by to malo?“ Počas diskusie nad týmito otázkami študenti môžu porovnávať implikácie rôznych, ako aj vlastných presvedčení/koncepcií. Úroveň kritického myslenia študentov úzko súvisí s ich schopnosťou analyzovať problémy (podávané informácie) a racionálne zdôvodňovať svoje hodnotenie vlastných riešení (interpretácií). Preto by mal učiteľ na hodinách filozofie poskytovať študentom v čo najväčšej miere príležitosti pre vyjadrovanie sa k predstavovaným problémom. Ucelenejší obraz o úrovni kritického myslenia študentov okrem diskusií v triede môžu poskytnúť predovšetkým písomné práce (filozofické eseje).

I napriek tomu, že v súčasnosti problematika kritického myslenia nie je v centre diskusií a úvah pedagogických pracovníkov tak, ako je tomu vo Veľkej Británii alebo v USA, jej aktuálnosť má zdroj v potrebe racionálne sa orientovať v javoch nášho každodenného života. Nevyhnutnosť orientácie a zaujatia postoja k množstvu filozofických koncepcií (názorov) a s nimi súvisiacich problémov vyžaduje prípravu takých hodín filozofie, ktoré by nielen sprostredkovali vedomosti, ale najmä zároveň rozvíjali kritické myslenie študentov.



## Zoznam bibliografických odkazov

- [1] Ambrozy, M. 2018. *Zrkadlenie filozofie v kurikule vyučovania na gymnáziu*. Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove, 2018. ISBN 978-80-89372-76-8.
- [2] Anderson, L. W.; Krathwohl, D. R. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : Revision of Bloom;s Taxonomy of Educational Objectives*. London : Longman. ISBN 0-8013-1903-X
- [3] Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*. Longman: London.
- [4] Gubišová, P.; Kmeť, M. 2015. *Kritické myslenie – základ pre profesionálnu kariéru a jej plánovanie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1106-0.
- [5] Hučínová, L.; Jeřábek, J. a kol. 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [6] Jonášková, G.; Lomnický, I.; Predanociová, Ľ. 2018. *Didaktika spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova*. Nitra : UKF. ISBN 978-80-558-1288-5.
- [7] Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávania (dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/2318.pdf> 10.8.2021)
- [8] Kolláriková, Z. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. 1995. In: Kolláriková, Z. a kol. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ PF v Bratislave, s. 23-42. ISBN 80-85756-18-8.
- [9] Kosturková, M. 2016. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus. ISBN 978 -80-555-15-63-2.
- [10] Markoš, J. 2019. *Sila rozumu v bláznivej dobe*. Bratislava : Dobra. ISBN 978-80-999-25-01-5.
- [11] Martinich, A. P. 1989. *Philosophical Writing: An Introduction*. Englewood Cliff NJ: Prentice Hall. ISBN 013-66-41-034.
- [12] Mojžišek, L. 1975. *Vyučovací metody*. Praha : SPN.
- [13] Niemerko, B. Cele kształcenia. 2004. In: Kruszewski K.. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 67-109. ISBN 83-01-14239-1.
- [14] Petty, G. 1996. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.

- [15] Petrželka, J.; Peichl, M. 2016. *Antická filosofie v obrázcích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8386-8.
- [16] Pfister, J. 2010. *Fachdidaktik Philosophie*. Wien: Haupt Verlag. ISBN 978-3-8252-3324-2.
- [17] Paul, R. 1992. *Critical Thinking: what every Person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park CA: Foundation for Critical Thinking. ISBN 0-944583-07-5.
- [18] Predanociová, L.; Jonášková, G. 2020. *Tvorivé a kritické myslenie v príprave učiteľov občianskej náuky*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-1482-7.
- [19] Seech, Z. 1996. *Philosophical Writing Papers*. Belmont: Wadsworth Pub.Co. ISBN 05-34500-65-26.
- [20] Schmidt, M.; Šedík M.; Taliga, M. 2018. *Ako správne argumentovať, písať a diskutovať*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1476-9.
- [21] Skalková, J. 2007. *Obecní didaktika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [21] Stračár, L. 1977. *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN.
- [22] Suchužová, E. 2014. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-857-7.
- [23] Šlosiar, J. 1994. *Ako si počínať vo výučbe občianskej náuky*. Banská Bystrica: MPC. ISBN 80-85415-76-3.
- [24] Šuch, J. 2000. *Výbrané problémy z vyučovania filozofie*. Banská Bystrica: MPC. ISBN 80-8041-353-3.
- [25] Turek, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-804-1445-0.
- [26] Turek, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168004-5.
- [27] Velikanič, J. 1978. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava: SPN.
- [28] Zujev, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.



# VYBRANÉ KAPITOLY Z DIDAKTIKY FILOZOFIE

## **Autor:**

© doc. PhDr. Juraj Šuch, PhD.

## **Recenzenti:**

doc. Mgr. Sandra Zákutná, PhD.

Mgr. Štefan Zolcer, PhD.

Prof. PhDr. Ján Šlosiar, CSc.

## **Jazyková korektúra:**

PhDr. Ivan Honč

Všetky práva vyhradené

1. vydanie

Banská Bystrica 2022

## **Vydavateľ:**

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela

v Banskej Bystrici

Edícia: Filozofická fakulta

**ISBN 978-80-557-1944-3**

**EAN 9788055719443**

<https://doi.org/10.24040/2022.9788055719443>