

---

# Spor o relativismus a problémově orientovaná výuka filosofie<sup>1</sup>

Matěj Král

*Univerzita Karlova*

*Filozofická fakulta*

*Nám. Jana Palacha 2, Praha, 116 38, Česká republika*

*matej.kral@ff.cuni.cz*

Text se soustředí na otázku, proč a jak bychom měli pedagogicky pracovat se sporem o relativismus. Usiluje zaprvé pochopit, v jakých souvislostech a z jakých příčin studující tíhnou k zastávání relativistických názorů; a zadruhé popsat, jaké prostředky mají při tematizaci sporu o relativismus používat vyučující. První část textu rozebírá na základě rozsáhlého terénního výzkumu projevy tzv. studentského relativismu u žáků jednoho veřejného gymnázia; ukazuje, že vědomí rozmanitosti možných odpovědí na diskutované otázky samo o sobě nevede k četnému deklarování relativistických názorů; a tematizuje jeho další možné příčiny. Druhá část textu hájí tvrzení, podle kterého představuje vhodný rámec pro práci se sporem o relativismus i s jinými kontroverzními tématy problémově orientovaná výuka. Základním předpokladem obhajovaného přístupu je, že by výuka filosofie měla prohlubovat a rozšiřovat svobodu studujících, pomocí rozlišení většího počtu možných názorů na probíraný problém a zvážení souvisejících argumentů. Pokud se týká samotného sporu o relativismus, klíčové je podle předkládané argumentace tematizovat střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy.

**Klíčová slova:** výuka filosofie, problémově orientovaná výuka, relativismus, etika

---

<sup>1</sup> Tato práce vznikla za podpory projektu „Za hranice bezpečnosti: role konfliktu v posilování odolnosti“, reg. č. CZ.02.01.01/00/22\_008/0004595, financovaného Evropským fondem pro regionální rozvoj.

## Úvod

Předkládaný text zvažuje, proč a jak bychom měli pedagogicky pracovat se sporem o relativismus. Usiluje přitom o dosažení dvou základních cílů: 1. pochopit, v jakých souvislostech a z jakých příčin studující tíhnou k zastávání relativistických názorů; a 2. popsat, jaké prostředky mají při tematizaci relativismu používat vyučující.

V prvním oddíle rozebírám na základě rozsáhlého terénního výzkumu projevy tzv. studentského relativismu u žáků a žákyň<sup>2</sup> maturitního ročníku pražského veřejného gymnázia.<sup>3</sup> Konstatuji, že se deklarace relativistických názorů nejčastěji objevuje v odpovědích na těžko zodpověditelné otázky obecného charakteru, „co je krása?“, „jaké jednání je morální?“, „co je dobro?“, „co je pravda?“ a „co je skutečnost?“ Konstatuji rovněž, že se deklarace relativistických názorů objevuje jen velmi vzácně u otázek, na něž lze zřejmě podle žáků dát jednu obecně platnou odpověď (např. „co je člověk?“); a jen v o málo větší míře u otázek, na které sice podle žáků spíše jednu obecně platnou odpověď dát možné není, které však jsou spíše konkrétní povahy (např. „jaké politické zřízení je nejlepší?“ nebo „co je cílem lidské existence?“). *Vědomí rozmanitosti možných odpovědí tedy samo o sobě nevede k četnému deklarování relativistických názorů. Hypoteticky lze uvažovat o tom, že žáci deklarují relativistické názory obzvláště často u otázek, u nichž jsou splněné tyto podmínky: 1. Žáci nemají k dispozici žádný obsah vystihující odpovědi na dané otázky, které by se jim alespoň na osobní rovině jevily jako správné či věrohodně zdůvodněné. 2. Nerelativistické odpovědi na dané otázky se mnohdy jeví jako nedostatečně zdůvodněné, přesto jsou však některé z nich prosazovány jako obecně platné, a to i mocensky.*

V dalších oddílech tematizují otázku, jak by měla na studentský relativismus reagovat výuka filosofie. Především se soustředím na to, jak by se měla na jedné straně vyhnout riziku, že bude neúmyslně podporovat

2 U dalších výskytů používám kvůli úspornosti vyjadřování generické maskulinum.

3 S pojmem „studentský relativismus“ se lze setkat v didaktické literatuře. Balg píše: „Toto je pouze můj názor.‘ ‚To může být pravda pro tebe, ale nemusí to být pravda pro mne.‘ ‚Neexistuje žádná objektivní pravda [the truth].‘ ‚Každý má svoji vlastní morálku.‘ [...] V literatuře věnované didaktice filosofie byl pro odlišení jakýchkoliv postojů, názorů či závazků vyjadřovaných těmito (pseudo-)relativistickými nebo skeptickými výroky zaveden termín ‚studentský relativismus.‘“ Balg (2020, s. 123). Tuto i další citace (pokud není uvedeno jinak), přeložil autor.

těžko přijatelný a spíše škodlivý krajní relativismus, spojený s neochotou racionálně rozlišovat mezi různě zdůvodněnými teoriemi; a jak by se měla zároveň na straně druhé vyvarovat toho, že bude studující manipulativně přesvědčovat, že nejsou věrohodná žádná relativistická stanoviska. Podle zde předkládané argumentace usnadňuje snižování obou rizik problémově orientovaná výuka filosofie. Takto pojatá výuka se ve zkratce soustředí na formulování filosofických otázek a snahu o jejich společné zodpovídání, přičemž historické i současné teorie bere v úvahu právě tehdy, když představují nevhodnější (nejpřesvědčivější, nejsrozumitelnější...) varianty základních přístupů k řešení těchto problémů.<sup>4</sup>

Primární zaměření studie je oborově didaktické. Zejména mi jde o to, jak s relativismem pracovat při výuce úvodu do filosofie. Vycházím proto hlavně z oborově didaktických pojednání a přehledových textů určených pro základní orientaci v tématu. Čerpám rovněž z mnohaletých diskusí, které o výuce filosofie vedu s žáky a žákyněmi, studujícími i kolegy a kolegyněmi.<sup>5</sup>

### Studentský relativismus u žáků maturitních ročníků pražského veřejného gymnázia

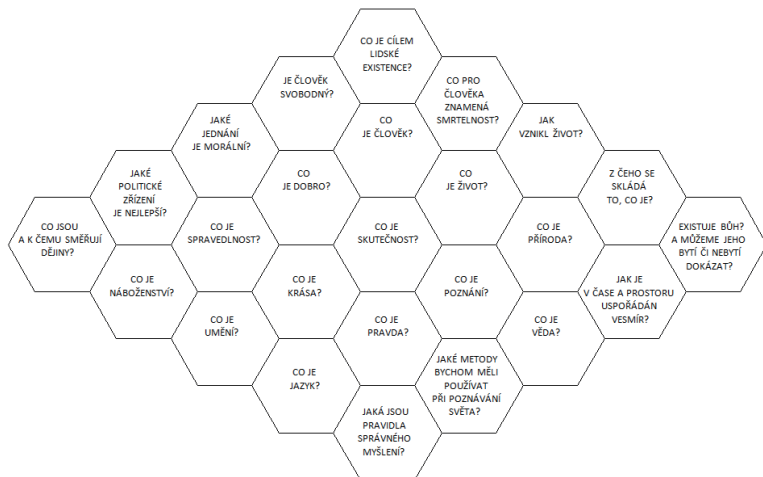
Od školního roku 2005/2006 do školního roku 2021/2022 jsem vyučoval na Gymnáziu Na Vítězné pláni povinný úvod do filosofie. Od r. 2010 jsem uchovával odpovědi na filosofické otázky, které jsem žákům kladl v rámci vstupní celotřídní aktivity. Záznamy vznikaly pro účely výuky, umožňovaly mi totiž vracet se k odpovědím v dalším průběhu kurzu. Domnívám se nicméně, že z nich také lze odvodit některé skutečnosti, které mohou být relevantní pro rozhodování o žádoucí podobě výuky filosofie na středních školách nebo úvodu do filosofie na školách vysokých. Popis celé aktivity obsahuje příloha č. 1. Zde uvádím základní skutečnosti, důležité pro interpretaci zjištěných informací.

---

4 Podrobněji koncept problémově orientované výuky filosofie představuje Tiedemann (2017). V praxi pak principy problémově orientované výuky uplatňuje např. učebnice *Weiterdenken* (Sistermann, R. & Backhaus, S. (eds.) (2012): *Weiterdenken*. Schroedel, Braunschweig).

5 Za cenné připomínky k pracovním verzím předkládaného textu děkuji Ondřeji Galuškoví, Jakubu Jírsovi a především svým dlouholetým kolegům, Marku Fajfroví a Petře Šebešové. V neposlední řadě pak děkuji všem svým žákům a žákyním z Gymnázia Na Vítězné pláni.

V průběhu první vyučovací hodiny jsem promítnul schéma vybraných filosofických otázek, které jsem formuloval primárně na základě učebnice Konrada Liessmanna a Gerharda Zenatyho *O myšlení*<sup>6</sup>:



Každý žák si následně vylosoval seznam 3 či 4 navzájem příbuzných otázek ze schématu. Stejný seznam mělo vždy několik žáků. Pokud někomu nevyhovovaly otázky, které si vylosoval, mohl si je vyměnit. Do začátku příští hodiny měli žáci o otázkách přemýšlet, mohli si je i zkoušet písemně zodpovědět, nesměli ale využívat žádné vnější zdroje (internet, knihy, jiné osoby). Z odpovědí, které se zpravidla nepodobají slovníkovým heslům, soudím, že žáci pokyn většinou respektovali.

První polovinu druhé vyučovací hodiny žáci pracovali v malých skupinách (zpravidla po 3 – 4 osobách), v nichž sdíleli stejné otázky. Diskutovali o nich a zapisovali vlastní stručné odpovědi (nejčastěji od několika slov po kratší větu), z počátku na flipchartové papíry, poslední 2 roky do sdílených souborů. Pokud se na odpovědi členové skupiny neshodli, měli zapsat odpovědi více. Ve druhé polovině vyučovací hodiny se volně pohybovali po třídě, četli si již zapsané odpovědi, diskutovali a doplňovali upřesnění či alternativní názory. Základní pokyn zněl, aby na konci hodiny každý souhlasil alespoň s jednou odpovědí na každou otázku. Já jsem poslouchal

6 Liessmann & Zenaty (1994).

diskuse a v případě potřeby žáky povzbuzoval, např. k vysvětlení příliš stručných zápisů nebo k zaznamenání myšlenek, s nimiž autoři nebyli plně spokojeni.

Aktivita jako celek vychází z určitého pojetí smyslu výuky filosofie. Výuka filosofie může a má sledovat více cílů. Žáci by v jejím rámci měli získat určité znalosti.<sup>7</sup> Měli by rozvíjet schopnosti interpretace, argumentace a komunikace.<sup>8</sup> Měli by si ale také podle mne uvědomit, že se jich filozofické otázky týkají, že na ně dokonce nutně odpovídají svými činy či rozhodnutími a že jim výuka filosofie může pomoci, aby jejich odpovědi byly reflektovanější, vědomější a v tomto ohledu svobodnější. Předpokladem pro dosažení tohoto cíle je, aby žáci a) vyjádřili své názory nejen implicitně, jednáním, ale i výslovně, tedy způsobem, který umožňuje podrobit jednotlivá stanoviska vědomé reflexi; b) seznámili se s předpoklady a důsledky svých stanovisek i s alternativními odpověďmi a důvody, které k nim vedou jejich stoupence. Když si reflektovaně uvědomujeme své názory, známe nejsilnější důvody, jimiž je lze podložit, a když jsme si vědomi alternativních pohledů i jejich zdůvodnění, je naše volba skutečně svobodná.

Nyní bych se rád zastavil u některých jevů, které lze vyzorovat na odpovědích žáků. Jejich záznamy pochopitelně nepředstavují výsledek plnohodnotného výzkumu názorů českých středoškoláků. Aktivita měla do jisté míry hravý charakter, žáci sice podle mne zpravidla své odpovědi mysleli vážně, opakovaně se ale objevovaly i odpovědi humorné (např. krása je „krátká sukně v kombinaci s hezkýma nohama, krátké nohy v kombinaci s hezkou sukní, krátký kilt v kombinaci s dlouhýma nohama, krásná sukně v kombinaci s hezkým chlapem“). Je také možné, že by žáci jiných škol odpovídali jinak (u veřejných pražských gymnázií by mne významně odlišné odpovědi spíše překvapily, na jiných typech škol by je naopak bylo možné očekávat). Navzdory tomu však, domnívám se, záznamy představují zajímavý vhled do myšlení pražských gymnazistů a lze

7 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia za výstupy úvodu do filozofie považuje mj. to, že "žák objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka; rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení."* *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále RVP-G) (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 42).

8 Rudisill (2011).

je chápat jako výsledek poměrně rozsáhlého terénního výzkumu, který může pomoci orientovat oborovou didaktiku filosofie či reprezentativní výzkum názorů českých středoškoláků.

Záznamy mám k dispozici z celkem 22 tříd, nejstarší jsou z r. 2010, nejnovější z r. 2021. Gymnázium má čtyřletý a šestiletý program. 14 tříd bylo v šestiletém programu, 8 v programu čtyřletém. Úvod do filosofie je v obou programech vyučován v posledním ročníku. Jednotlivé třídy navštěvovalo zpravidla 30 žáků. S ohledem na absenci některých z nich lze odhadovat, že se na zodpovídání otázek podílelo celkem asi 600 osob. Při pedagogické práci se záznamy mne zajímaly především odpovědi, které souvisí s významnými filosofickými problémy. Všiml jsem si také toho, které názory se projevují v odpovědích na větší množství otázek. Ve všech třídách se vyskytl jeden motiv, který splňuje obě kritéria. Ve zkratce ho lze označit jako spor o relativismus.

V souvislosti s některými otázkami se mnohdy objevovaly odpovědi, které lze označit za projev studentského relativismu. To není neočekávatelný jev. Studující vyjadřují relativistické postoje často i podle jiných pedagogů, zejména v souvislosti s morálkou.<sup>9</sup> Nelze nicméně tvrdit, že moji žáci byli relativisté. Zaprvé proto, že se ve všech třídách objevovaly i četné nerelativistické odpovědi. Z celkového počtu zaznamenaných odpovědí jich dokonce byla jasná většina. U některých otázek se relativistická odpověď neobjevila za celou dobu ani jednou. Zadruhé proto, že záznamy často zachycují relativistické odpovědi v konfliktu s odpověďmi nerelativistickými. Někdy odpověď relativistická reaguje na odpověď, která je předkládána jako obecně platná, jindy je pořadí opačné. V jedné třídě např. první skupina na otázku „jaké jednání je morální?“ odpověděla: „Morální jednání je relativní pojem, záleží na jedinci, jaké má vlastní zásady a v jaké společnosti a náboženství se vyskytuje a co od něj daná společnost očekává.“ Jiní žáci ale nerelativisticky zareagovali: „Společnost může přijímat i jednání, které za morální nepovažujeme. Takové jednání, které se neprohřešuje proti lidskosti (jednající soucítí s ostatními).“ Třetí komplikaci představuje skutečnost, že relativismu existuje více druhů a u některých odpovědí nelze rozlišit, k jakému druhu relativismu se autor

---

9 Balg (2020), Burkard (2017), Pojman (2013), Talbot (2012).

hlásil. Kdybychom mé žáky prostě označili za „relativisty“, vnitřní složitost uvažovaného jevu i neurčitost odpovědi bychom zakrývali.

Jaké druhy relativismu připadají v úvahu? Martin Kusch uvádí, že lze relativismus členit podle toho, jaké prvky doplníme do schématu „ $x$  je relativní vůči  $y$ “:  $x$  může odkazovat např. na objekty (*ontologický*), pravdu (*aletický*), významy (*sémantický*), morální hodnoty nebo normy (*morální*) či poznání (*epistemický*);  $y$  může odkazovat např. na jedince (*individuální*, Kusch používá výraz „prótagorovský“), či kultury (*kulturní*). Důležité je také odlišovat relativismus deskriptivní (ten, aplikovaný na morálku, tvrdí, že mezi morálními normami a standardy existují zásadní rozdíly), *normativní* (normativní morální relativismus tvrdí, že zásadní rozdíly mezi morálními normami či standardy nelze racionálně vyřešit a že bychom se měli zdržet souzení zastánců odlišných morálních systémů, resp. že bychom je měli soudit pouze na základě jejich vlastních standardů) a *metodologický* (ten, aplikovaný na morálku, tvrdí, že bychom „při zkoumání morálních systémů [...] raději měli ke kulturním rozdílům přistupovat „*nestranně*“ a „*symetricky*“).“<sup>10</sup> *Metaetický relativismus* tvrdí, že morální soudy *nejsou objektivně*, univerzálně nebo absolutně *pravdivé* či *neppravdivé*, o jejich pravdivosti a nepravdivosti má smysl vypovídat jen ve vztahu k morálce daného jedince či kultury.<sup>11</sup> Carson dodává, že se metaetický relativismus může objevovat v *krajní* variantě (*žádné* morální soudy nejsou objektivně pravdivé) a variantě *umírněné* (na *některé* morální otázky neexistuje objektivně platná odpověď).<sup>12</sup> Carson také odlišuje nejextrémnější formu metaetického relativismu, kterou označuje jako *iracionalismus* („ať už osoba věří jakýmkoliv morálním soudům [...], tyto soudy jsou pravdivé pro tuto osobu a morální soudy nejsou pravdivé nebo správné v žádném jiném smyslu“<sup>13</sup>). Další druh představuje *situační morální relativismus* („správnost či nesprávnost činu je ‚relativní vůči‘ situaci, v níž k ní dochází“<sup>14</sup>). Carson, Talbot i Burkardová navíc upozorňují, že se jako neurčitý studentský relativismus může projevovat postoj někdy vyvolávaný stejnými příčinami, např. zkušeností neshody ohledně morál-

10 Kusch (2020, s. 2).

11 Carson (1999), Kusch (2020), Seipel (2020).

12 Carson (1999).

13 Carson (1999, s. 180).

14 Tamtéž, s. 165.

ních soudů, avšak od relativismu odlišný: *skepticismus* („morální skeptik,“ píše Carson, „popírá, že lidé mohou znát odpověď na morální otázky“<sup>15</sup>).

Tato rozlišení zde uvádím ze tří důvodů. Umožňují zaprvé určit, jaké prvky v záznamech odpovědí lze chápat jako projevy relativismu. Zadruhé je při analýze výskytu těchto prvků důležité sledovat, která rozlišení uplatňují sami žáci a která se v jejich odpovědích neprojeví. Sledování tohoto prvku pak, zatřetí, dává informaci o tom, s jakými rozlišeními by mohlo být vhodné žáky seznámit.

Jaké odpovědi mých žáků jsem při analýze chápal jako projevy relativismu? Slovo „*relativní*“ a slova příbuzná se vyskytlo v odpovědích, které chápu jako relativistické, poměrně vzácně, celkem jen 10x (např.: „Pravda je relativní.“). Nebylo ovšem vhodné sledovat jen výskyt výrazu „relativní“, neboť relativismus může být vyjadřován i pomocí jiných slov a ne každé použití slova „relativní“ poukazuje na zastávání relativismu (poměrně častou odpověď „čas je relativní“ např. nepokládám za projev relativismu, neboť Einsteinova teorie relativity, na kterou žáci patrně odkazovali, relativismus nehlásá). Daleko častěji žáci vyjadřovali studentský relativismus pomocí výrazu „*subjektivní*“, celkem 50x (např. „Morální jednání je subjektivní pro každou sociální skupinu.“). Velmi časté bylo omezení platnosti pomocí výrazu „*pro*“ (pro jedince, pro každého, pro společnost atd.), celkem 30x (např. „Nikdo nedokáže posoudit, co je morální a co ne, každá společnost považuje za morální něco jiného. To, co je pro jednu společnost morální, nemusí být morální pro společnost jinou.“ Nebo: „Pro každého je pravda to, co si on myslí, že je pravda.“). Poměrně často také žáci vyjadřovali studentský relativismus pomocí slova „*individuální*“, celkem 13x (např. „Krása je individuální a každý své zalíbení vnímá jinak.“). V některých případech se v jedné odpovědi objevilo více uvedených výrazů. Jako projev relativismu jsem chápal také jiná vyjádření nesoucí obdobný, existenci objektivně platné pravdy popírající, význam (např. dobro je „to, co jedinec považuje za správné“ nebo „v různých kulturách je morálka odlišná, takže jediná spravedlnost neexistuje“). Některé odpovědi se mi jevily z hlediska klasifikace nejisté či relativistické jen zčásti. V takových případech je řadím jako hraniční (např. „jedinci, který se nachází v určité společnosti, přijde většinou normální to, co považuje tato společnost za morální“).

15 Carson (1999, s. 169), Talbot (2012), Burkard (2017).

V kolika třídách se objevily relativistické a hraniční odpovědi u jednotlivých otázek, shrnuje následující tabulka (celkový počet tříd je 22, otázky jsou řazeny podle počtu tříd s relativistickými odpověďmi):

<i>Otázky</i>	<i>Počet tříd s relativistickými odpověďmi</i>
1. „Co je krása?“	20 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s hraniční odpovědí
2. „Jaké jednání je morální?“	18 tříd s relativistickými odpověďmi + 2 třídy s hraničními odpověďmi
3.-4. „Co je dobro?“ a „Co je pravda?“	15 tříd s relativistickými odpověďmi + v obou případech 1 třída s hraniční odpovědí
5. „Co je skutečnost?“	13 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
6. „Existuje Bůh? A můžeme jeho bytí či nebytí dokázat?“	12 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
7. „Jaká jsou pravidla správného myšlení?“	10 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
8. „Co je spravedlnost?“	8 tříd s relativistickými odpověďmi, + 1 třída s odpovědí hraniční
9. „Z čeho se skládá to, co je?“	5 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
10. „Jaké politické zřízení je nejlepší?“	5 tříd s relativistickými odpověďmi
11. „Co je umění?“	4 třídy s relativistickými odpověďmi
12. „Co je cílem lidské existence?“	3 třídy s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční

13. „Je člověk svobodný?“	2 třídy s relativistickými odpověďmi + 4 třídy s odpovědí hraniční
14. „Co pro člověka znamená smrtelnost?“	2 třídy s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
15. „Co jsou a k čemu směřují dějiny?“	1 třída s relativistickou odpovědí + 2 třídy s odpovědí hraniční
16. „Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?“	1 třída s relativistickou odpovědí
17. –20. „Co je příroda?“, „Co je život?“, „Jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír?“	žádná třída s relativistickou odpovědí + vždy 1 třída s odpovědí hraniční
21. –24. „Co je člověk?“, „Jak vznikl život?“, „Co je věda?“, „Co je jazyk?“	žádná třída s relativistickou odpovědí, žádná třída s odpovědí hraniční

Tabulka ukazuje, že se výskyt relativistických odpovědí u jednotlivých otázek výrazně liší. Zároveň je k ní vhodné dodat několik komentářů:

Ani u témat, u nichž se relativistické odpovědi vyskytly v největším počtu tříd (krása, morálka, dobro, pravda, skutečnost), nelze tvrdit, že se žáci typicky hlásili ke studentskému relativismu. V 5 třídách se sice objevily pouze relativistické odpovědi u otázky „jaké jednání je morální?“, ve 4 třídách u otázky „co je krása?“ a vždy v 1 třídě i u otázek, „co je dobro?“ „co je pravda“ a „co je skutečnost?“ Opravdu typické ale bylo, že *se relativistické odpovědi objevily spolu s odpověďmi nerelativistickými* (např. krása je „soubor prvků, který je sám o sobě dokonalý, aniž bychom museli něco přidávat nebo odebrat“, morální jednání „neublíží ostatním“, dobro je „to, co prospívá a neublíží“, pravda je „exaktní popsání skutečnosti“, skutečnost je „to, co existuje nezávisle na tom, zda, jak a kým je to vnímáno či popsáno“). Často se také objevil výslovný

*spor mezi relativistickými a nerelativistickými stanovisky* (např. na odpověď „pravda = to, v co my věříme“, reaguje námitka „můžeme věřit v lež“ a alternativní odpověď „pravda musí být dokázaná“). Někdy se polemika s relativismem odráží v jediné odpovědi (např. „Pravda je obecná nevyvratitelná skutečnost. Pravda není něco, co někdo řekne, že je pravda, ale je to to, co se skutečně stalo nebo tak je.“) To samé ovšem platí i o polemice s předpokladem obecně platné odpovědi (např. „Neexistuje jen jedno dobro, každý má jinou představu o dobru. Co pro jednoho znamená dobro, může pro druhého znamenat zlo.“).

Pokud jde o druhy relativismu, odpovědi žáků většinou výslovně rozlišují mezi relativismem individuálním a kulturním a výrazně častěji se hlásí k individuálnímu relativismu. Při analýze odpovědí obsahujících prvky relativismu jsem zaznamenal 99 projevů rozpoznatelného individuálního relativismu, 23 projevů rozpoznatelného kulturního relativismu a 30 projevů, u nichž byl projev z hlediska členění nejednoznačný. Pokud jde o otázky, u nichž se relativistické postoje objevovaly nejčastěji, platí následující: Kulturní varianta relativismu se vůbec nevyskytovala u otázky „co je skutečnost?“ (6 projevů individuálního relativismu, 8 projevů z hlediska členění nejednoznačných), téměř se nevyskytovala u otázek „co je krása?“ (20 projevů individuálního relativismu, 1 projev relativismu kulturního, 4 projevy neurčité) a „co je dobro?“ (14 projevů individuálního relativismu, 2 projevy relativismu kulturního). Spíše neobvyklá byla také u otázky „co je pravda?“ (12 projevů individuálního relativismu, 5 projevů relativismu kulturního, 5 projevů nejednoznačných). Často se naopak objevovala u otázky „jaké jednání je morální?“ (11 projevů individuálního relativismu, 10 projevů kulturního relativismu, 3 projevy, které jsou z hlediska tohoto členění nejednoznačné). Pokud jde o morální relativismus, pokládám za důležité, že odpovědi žáků spíše nereflektují rozlišení mezi deskriptivním relativismem, normativním relativismem a metaetickým relativismem. Jasně odlišené nejsou ani další podkategorie (krajní a umírněný metaetický relativismus, situační morální relativismus).

Pokládám rovněž za důležité popsat, u jakého druhu otázek se relativismus objevuje. Relativistické odpovědi se očekávatelně jen velmi vzácně objevují u otázek, na které lze zřejmě podle žáků dát jasně zdůvodněnou obecně platnou odpověď, typicky na základě výsledků empirických věd

(„co je člověk?“, „co je jazyk?“, „co je věda?“, „co je příroda?“, „co je život?“, „jak vznikl život?“, „jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír?“). Pozoruhodné nicméně je, že se deklarace relativistických postojů objevuje zřídka i u otázek souvisejících s filosofií člověka („co je cílem lidské existence?“, „je člověk svobodný?“, „co pro člověka znamená smrtelnost?“), u nichž právě jednu obecně platnou odpověď spíše poskytnout nelze, a to ani podle žáků. Ti totiž na uvedené otázky, mnohdy i v rámci jedné třídy, odpovídali různorodě (v jedné třídě se např. na otázku „co je cílem lidské existence?“ objevily mj. tyto odpovědi: „zachování druhu; prožít hodnotný život; dosáhnout něčeho, za co budu uznáván; dosáhnout něčeho, co přispěje lidstvu; poznat sám sebe; vědění; cíl není“). Poměrně málo výslovně relativistických odpovědí se objevuje také u konkrétnějších otázek normativního charakteru, „jaké politické zřízení je nejlepší?“ či „co je spravedlnost?“, přestože si i u nich žáci uvědomují, že na ně lze odpovídat různorodě (např. v jedné třídě odpověděli žáci na otázku „jaké politické zřízení je nejlepší?“ mj. takto: „osvícená monarchie nebo osvícený diktátor; takové, co vyhovuje nejvíce lidem; to, ve kterém každý člověk bojuje sám pro sebe a svoje blízké – je to pro člověka přirozené!; takové, které není zapotřebí – stát, kde není zapotřebí vymáhat nic silou a vše funguje samovolně (anarchie); monarchie – spojení moderny a tradice, např. Velká Británie; demokracie“). *Vědomí rozmanitosti možných odpovědí tedy samo o sobě spíše nevedlo k četnému deklarování relativistických postojů.*

Záznamy neumožňují rozpoznat, jaké (další?) příčiny četnost deklarace relativistických postojů způsobily. Nabízím nicméně hypotetické vysvětlení.

Zaprvé lze předpokládat, že některé otázky – „co je krása?“, „jaké jednání je morální?“ nebo „co je pravda?“ – jsou v mysli žáků s relativistickými postoji asociativně propojeny. Jde o kulturně sdílené a snadno dostupné spojení. To ale samo o sobě není dostatečná odpověď, můžeme se totiž ptát, co způsobilo toto spojení, proč např. není u žáků, či u širší společnosti, s deklarací relativismu asociativně propojena otázka po cíli lidské existence. Příčina může spočívat v následujících skutečnostech:

Pravděpodobnost deklarace relativistických postojů, je, domnívám se, výrazně zvýšená, když žáci nemají k dispozici žádná jiná odpovědi, které by se jim alespoň na osobní rovině jevily jako správné či věrohodné

zdůvodněné. Tak lze alespoň vysvětlit to, že se deklarace relativismu objevuje nejčastěji u obecnějších otázek, u nichž není snadné slovně vyjádřit jakýkoliv, třeba i jen na osobní rovině obecněji platný, postoj. To, myslím, platí zejména o otázce „co je krása?“, u níž lze častou odpověď „je to subjektivní / individuální“ chápat i jako odpověď z nouze, volenou proto, že odpovídající nebyl schopen popsat, co spojuje jevy, které se mu osobně jeví jako krásné. Tato příčina se může podílet i na častém výskytu relativistických odpovědí u nesnadné otázky „co je pravda?“ nebo na kontrastu v četnosti výskytu relativistických odpovědí u obecnějších otázek „jaké jednání je morální?“ či „co je dobro?“ na jedné straně a konkrétnějších otázek „jaké politické zřízení je nejlepší?“ nebo „co je cílem lidské existence?“ na straně druhé. Četnější výskyt výslovně relativistických názorů lze, jinými slovy, chápat jako výraz chybění věrohodné alternativní odpovědi v mysli většího počtu žáků (nebo i širší společnosti jako celku), tedy také jako výzvu pro výuku filosofie žáky s některými přiměřeně věrohodnými odpověďmi seznámit.

Četnější deklarování relativistických postojů může být rovněž způsobeno tím, že se nerelativistické odpovědi na dané otázky osobám deklarujícím relativismus často zároveň nejeví jako dostatečně věrohodně zdůvodněné, např. kvůli rozmanitosti odpovědí či vnímané nedokonalosti jejich zdůvodnění, zároveň jsou však některé z nich přesto prosazovány jako obecně platné, a to i mocensky, prostřednictvím rodiny, státu, církve, médií či jiných institucí včetně školy. Jakkoliv je toto vysvětlení hypotetické, lze tvrdit, že se rozmanitost předkládaných odpovědí i tlak na přijetí některých z nich jako obecně platných objevuje u všech otázek s nejčastějším výskytem relativistických odpovědí. Mnohé instituce prosazují jako obecně platné některé odpovědi na otázky „jaké jednání je morální?“ a „co je dobro?“.<sup>166</sup> Mnohé, zejména média a škola, hájí, především v konkrétních souvislostech, obecnou platnost některých odpovědí na otázku „co je pravda?“ a „co je skutečnost?“ Také u otázky „co je krása?“ se s rozmanitými podobami individuálního vkusu střetává tlak na převzetí některých koncepcí domněle pravé krásy, tlak sice

---

16 Morálka se [...] někdy pochybným způsobem vměšuje lidem do života. Soudce, kněz a stařešinové, rada vznešených a dobrotivých, sice lidem nařizují, co mají dělat, ale oni sami s důsledky obvykle žít nemusí.“ Blackburn (2022, s. 49).

rozptýlenější a spojený spíše s vrstevnickými skupinami a médii než oficiálními institucemi garantovanými státem, přesto však citelně prožívaný, zejména u dospívajících. Tváří v tvář mocenskému tlaku pak lze chápat deklaraci relativistického postoje jako obranu práva na jiné, osobně zvolené odpovědi, případně jako výraz nedůvěry vůči zdůvodněním, kterými zastánci prosazovaných nerelativistických odpovědí hájí své teze. U otázek, u nichž je rozmanitost odpovědí v současné společnosti přijímána jako neproblematická či méně problematická, např. „co je cílem lidské existence?“, se nemusí obrana tohoto práva jevit jako nutná. Lze tedy uvažovat o tom, že spor o relativismus nepředstavuje jen častý jev v odpovědích žáků, ale že více či méně reflektovaný výskyt tohoto sporu v širším společenském kontextu může být jednou z příčin toho, že se v odpovědích vůbec objevuje deklarace výslovně relativistických postojů.

Studentský relativismus může být pochopitelně způsobován i jinými příčinami. Anne Burkardová např. zmiňuje „politické a kulturní klima, ve kterém je považováno za přijatelné pouze vyslovit své mínění, místo aby člověk argumentoval ve prospěch svých názorů a podpořil je důkazy.“<sup>17</sup> Dominik Balg podobně uvažuje o psychologických souvislostech mezi studentským relativismem a „požadavky na toleranci“, „poměrně populárními a běžnými ve veřejné rozpravě“.<sup>18</sup> V návaznosti na toto propojení pak uvádí, že se žáci a studenti mohou přestávat hlásit k relativismu u témat, u nichž je „tolerantní postoj obecně považován za nevhodný“ (rasismus, sexismus...) nebo u nichž se jeví jasné, jak bychom se k nim měli vztahovat (např. smrt způsobená nedobrovolným hladověním je špatná).<sup>19</sup>

Systematické zodpovídání otázky, proč žáci deklarují relativistické postoje jen v některých kontextech a nikoliv v jiných, by ovšem vyžadovalo doplnění předkládané studie výzkumem, který by se od počátku soustředil právě na toto téma. Domnívám se nicméně, že i zde načrtnuté zvážení možných příčin může pomoci při promýšlení otázky, na kterou se budu soustředit v následující kapitole: proč a jak by měli se studentským relativismem pracovat vyučující.

---

<sup>17</sup> Burkard (2017, s. 298).

<sup>18</sup> Balg (2020, s. 126).

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 129.

## Studentský relativismus a výuka filosofie

Studentský relativismus představuje výzvu pro výuku filosofie. Projevy relativismu mohou svědčit o nenaplněné potřebě žáků mít k dispozici jiné věrohodné odpovědi na uvažované otázky. Výuka by měla žáky s takovými odpověďmi seznámit (žáci je, pochopitelně, nemusí přijmout, měli by ale vědět o jejich existenci). Studentský relativismus je zároveň pro výuku filosofie výzvou v tom smyslu, že zastávání některých druhů relativismu může průběh výuky ohrožovat. Jestliže se žák domnívá, že jsou odpovědi na filosofické otázky čistě subjektivní, spíše nebude motivován zabývat se důkladně filosofickými teoriemi nebo názory a argumenty spolužáků.<sup>20</sup> Následující odstavce se budou soustředit na to, jak oběma výzvám dostát, resp. čelit.

Pedagog by měl v první řadě motivovat stoupence studentského relativismu k aktivní účasti na výuce. Zásadní se mi jeví brát jejich názory vážně a společně zvažovat důvody, které mohou k zaujetí relativistických stanovisek vést. Žáci by se rovněž měli naučit rozlišovat mezi různými druhy relativismu. Měli by pochopit, v čem jednotlivé druhy spočívají a jaké důvody svědčí pro ně i proti nim. Teprve potom budou moci reflektovaně zvolit, co a proč vlastně chtějí zastávat.

Dále by měl být studentský relativismus probírán v kontextu sporu o relativismus. Teprve z něj lze, domnívám se, porozumět tomu, proč relativismus vzniká a jaké cíle sleduje. Pokládám proto za vhodné společně s žáky reflektovat, že spor o relativismus není bezdůvodný. Je pochopitelné, že je kladen nárok na obecnou platnost některých odpovědí na otázky „jaké jednání je morální?“, „co je dobro“, „co je pravda?“ nebo „co je skutečnost?“ Sdílíme jeden svět, potřebujeme tedy do jisté míry koordinovat svá jednání. Je ovšem rovněž pochopitelné, že jednotlivci i společenství hájí své názory proti tlaku na přijetí jedné pravdy, jestliže tento tlak vnímají jako neoprávněný, např. silový nebo nedostatečně zdůvodněný. Přinejmenším jako kolektiv chápali obojí i moji žáci. Takto lze alespoň vysvětlit, proč se v jejich odpovědích objevovaly prvky relativistické i nerelativistické, proto na toto téma probíhala ve třídách opakovaně živá diskuse. Cílem výuky by podle mne mělo být spor o relativismus převádět do vědomé

---

<sup>20</sup> Blackburn (2022), Talbot (2012).

podoby a kultivovat, tedy pomáhat oběma stranám vyjadřovat výslovně svá stanoviska a pěstovat komunikační návyky, které umožní buď spory překonávat v kompromisech či syntézách, nebo vytvářet pravidla pro soužití osob, které se názorově neshodnou. Je také vhodné, aby žáci pochopili, že nárok na obecnou platnost některých odpovědí lze smířit i s žádoucí mírou respektu vůči rozmanitosti odlišných odpovědí, že jej lze dokonce smířit s určitými druhy relativismu.

Uvedené cíle může pedagog naplňovat pomocí různých prostředků a s různou mírou úspěchu. Zprv je, domnívám se, vhodné připustit, že některé formy výuky filosofie mohou přímo podporovat krajní relativismus, včetně jeho negativních důsledků, zejména nedůvěry vůči smysluplnosti společného hledání zdůvodněných odpovědí na filosofické otázky. Jako potvrzení krajního relativismu může být, i když snad mylně, chápán např. odvolávání se na intuice, pokud je předkládané jako nástroj řešení filosofických problémů, např. v souvislosti s morálními dilematy. „Nefilosofům,“ píše Talbot, „může odvolávání se na intuice do značné míry připadat jako odvolávání se na názory nebo předchozí přesvědčení.“<sup>21</sup> To ale neznamená, že je vhodné ve výuce nenabízet žádná řešení filosofických problémů. Také neuzavírané hledání argumentů pro i proti jednotlivým stanoviskům, spojené s důrazem na diskusi, které ve školním prostředí při výuce filosofie často kontrastuje s větším důrazem na předávání nauky v jiných předmětech, může u žáků podporovat sklony ke krajnímu relativismu.<sup>22</sup> Zatímco empirické vědy zjišťují fakta – může si žák říct – ve filosofii se pouze střetávají názory, mezi nimiž se nezdá být možné rozhodnout. *Relativistické sklony mohou být prohloubeny obzvláště výrazně, když se pedagog omezí na vysvětlování jednotlivých stanovisek, aniž by spolu s žáky hledal odpovědi na filosofické otázky jako takové a ukazoval, jak je k těmto odpovědím možné dospět.* Toto riziko pokládám za velmi výrazné v českém prostředí, kde bývají jako úvod do filosofie často předkládány v podstatě pozitivisticky pojímané dějiny filosofie. Řeší se tedy dominantně to, kdo si co o čem myslel, nikoliv to, jak mohou znít co možná nejpřesvědčivější odpovědi na samotné diskutované otázky.

---

21 Talbot (2012, s. 181).

22 Talbot (2012); Burkard (2017).

Riziko se ale na české prostředí neomezuje. Charakteristicky expresivním jazykem psal o ne důvěře vůči filosofii jako důsledku důrazu na dějiny filosofie již Nietzsche:

„A konečně, pro všechno na světě: co je našim mladíkům po dějinách filosofie? Má je ten zmatek mínění zbavit odvahy mít mínění? Má se jim vštěpovat, aby se připojili k jásoť nad tím, jak daleko jsme to dotáhli? Mají se snad dokonce učit nenávidět filosofii a pohrdat jí? Bezmála by se chtělo věřit tomu poslednímu, víme-li, co se studenti natrápí kvůli svým zkouškám z filosofie, aby si do svých nebohých mozků napřechovali nejbáznivější a nejkrkolomnější nápady lidského ducha vedle těch nejvelkolepějších a nejobtížněji pochopitelných. Jediná kritika nějaké filosofie, jež je možná a jež také něco dokazuje, totiž zkusit, zda podle ní lze žít, se na univerzitách nikdy nepřednášela: vždy se jen slova kritizovala slovy. A teď si představme mladou hlavu, jež nemá ještě příliš životních zkušeností, jak je v ní vedle sebe a přes sebe ve slovech nakupeno padesát systémů a padesát kritik těchto systémů – jaká spoušť, jaké zdivočení, jaký výsměch na výchovu k filosofii! A vskutku se také zcela nepokrytě nevychoává k ní, nýbrž ke zkoušce z filosofie: jejímž výsledkem jak známo obvykle bývá, že si zkoušený, ach, příliš zkoušený! – s hlubokým povzdechem přizná: „Díky bohu, že nejsem filosof, nýbrž křesťan a občan svého státu!“ Což kdyby byl právě tento hluboký povzdech tím, oč státu jde, a kdyby „výchova k filosofii“ byla jen zrazováním od ní?“<sup>23</sup>

Rozsáhlou citaci zde uvádím především kvůli jejím aforistickým kvalitám: Nietzsche vybízí k navázání, rozvíjí úvahy a klade otázky, jimž by se podle mne měli vyučující filosofie vystavit. Osobně bych se pouze vyvaroval konspiračně-teoretického tónu poslední věty citace. „Stát“ i další aktéři se při vymezování své koncepce výuky filosofie zaprvé často prostě drží

<sup>23</sup> Nietzsche (2023, s. 214–215).

tradice, zadruhé sledují více, mnohdy ne zcela souladných cílů.<sup>24</sup> V jiných ohledech nicméně pokládám Nietzscheho popis za nepříjemně výstižný. Obdobně také píše o možných negativních důsledcích výuky filosofie současná didaktička Burkardová:

„Když se setkávají s ohromujícím množstvím konfliktních názorů podporovaných filosofy v průběhu staletí a když se dozvědí, kolik neshody panuje mezi současnými filosofy, někteří studenti zpochybní podnik filosofie jako takový. Mohou být znepokojeni tím, že se i znalci filosofie neshodnou téměř na ničem a že se zdají být neschopní vyřešit jakýkoliv významný filosofický spor. Někteří studenti přemýšlí, zda má vůbec smysl diskutovat o filosofických otázkách. Zdá se, že ve filosofii má každý jen svůj názor.“<sup>25</sup>

*Neustálený postoj, při kterém jedinec pod vlivem vědomí rozmanitosti možných stanovisek a (zdanlivé?) nerozhodnutelnosti mezi nimi kolísá mezi tím, že „má každý jen svůj názor“ (Burkardová), a tím, že se dokonce již ani neodvažuje vlastní názor mít (Nietzsche), představuje optimální zdroj pro výslovně relativistické reakce na filosofické otázky, pro odpovědi typu „to je relativní“ nebo „to je subjektivní“.* Domnívám se nicméně, že výuka filosofie nemusí krajní relativismus podporovat, nebo je přinejmenším možné pravděpodobnost takového výsledku výrazně snížit. Je ovšem třeba vyhnout se některým rizikovým postupům a některé vhodné postupy naopak používat.

V některých případech to nemusí být obtížné. Když např. intuice podrobujeme kritické reflexi, naše práce s nimi je jasně odlišena od odvolávání se na názor. Jestliže žáci zakusí, že lze racionální argumentací vyvrátit

---

<sup>24</sup> V *RVP-G* je např. učivo filosofie popsáno jako „podstata filozofie – základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění“ a „filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 42). Mohlo by se tedy zdát, že „stát“ filosofii rozumí téměř jen dějiny filosofie. Výstupy ale obsahují i cíle, které předpokládají, že výuka filosofie má zprostředkovávat také to, jak správně filosofii pěstovat: žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci.“ (Tamtéž, s. 42).

<sup>25</sup> Burkard (2017, s. 298).

i zdánlivě velmi přesvědčivé intuice, může je to dokonce výrazně vzdálit od krajně relativistického stanoviska, podle kterého pro každého platí prostě to, co se mu jeví jako platné.<sup>26</sup> Pokud jde o tematizaci různorodých teorií nebo uvádění argumentů pro a proti, situace je složitější. Do jisté míry a v určité podobě se jedná o žádoucí postupy. *Důležité nicméně je, aby (a) žáci nebyli množstvím teorií zahlceni (to je riziko, které zmiňují Nietzsche a Burkardová), aby (b) pedagog odolal pokušení nadměrně zdůrazňovat rozdíly mezi jednotlivými teoriemi a aby (c) nedošlo k redukci výuky filosofie na výuku znalostí o minulých či stávajících teoriích.*

*Všechna uvedená rizika snižuje problémově orientovaná výuka filosofie.* Takto pojatá výuka se soustředí na formulování filosofických otázek a snahu o jejich společné zodpovídání, přičemž historické i současné filosofické pozice bere v úvahu právě tehdy, když představují nejvhodnější (nejpřesvědčivější, nejsrozumitelnější...) představení základních přístupů k řešení diskutovaných problémů. Znalost filosofických teorií je tedy uplatňována a vyžadována i v rámci problémově orientované výuky, není nicméně pojímána jako cíl, nýbrž vždy pouze jako prostředek. To samo o sobě snižuje pravděpodobnost zahlcení žáků množstvím teorií. Jestliže pedagog usiluje tematizovat nejvhodnější představení základních přístupů, nemusí se zabývat celou historií jejich vzniku, ale může si vystačit vždy jen s jedním příkladem, který daný přístup v kontextu tematizovaného problému nejlépe zastupuje. Jestliže je naopak jako cíl výuky pojímáno předávání znalostí o dějinách filosofie (jestliže, jak říká výstižně Tiedemann, výuku filosofie chápeme jako „péči o kánon“<sup>27</sup>), jeví se každé vynechání historicky vlivného autora jako nevhodné, v případě obzvláště významných osobností jako nepřijatelné. A to i tehdy, jestliže je nepravděpodobné, že by se teorie daného autora jevila žákům jako věrohodná, nebo jestliže by ji bylo možné ve výuce nahradit historicky sice méně vlivným, ale přesvědčivějším či srozumitelnějším zástupcem daného přístupu.

Pedagog, který primárně usiluje předávat znalosti o filosofických teoriích, může mít také sklon neúměrně zvýrazňovat rozdíly mezi nimi. Může,

26 Pedagogicky ilustrativní se mi jeví argumentace, kterou Thomsonová vyvrací – jí dříve hájenou – intuitivní přijatelnost zásahu ve scénáři tramvajového dilematu „přihlízející u výhybky“ (Thomson, 2008).

27 Tiedemann (2017, s. 88).

zaprvé, akcentovat zejména jejich krajní varianty. Zadruhé může soustředit pozornost na situace, v nichž diskutované teorie dochází k odlišným závěrům. Oba postupy jsou pochopitelné, ale nejsou šťastné. Jestliže jde např. pedagogovi především o to, aby žáci věděli, co je deontologická etika a co konsekvencialismus, bude mít zřejmě sklon zdůrazňovat hlavně pojmově čisté, proto i krajní varianty obou přístupů, např. Kantovu etiku nebo Singerův utilitarismus činu; a bude mít sklon soustředit pozornost na případy, v nichž tyto teorie vedou k hodnocení, které se liší jak od posouzení z hlediska druhé tradice, tak od předpokládaných morálních intuic žáků, např. na Kantovo stanovisko zcela zakazující lhaní, nebo na to, že utilitaristé činu ve výjimečných případech schvalují zabití nevinného. Popsané soustředění pozornosti ovšem v mysli žáků vytváří nereprezentativní a v tomto smyslu nepravdivý obraz skutečnosti. Kant a utilitaristé činu se totiž na soudu o správnosti jednání zpravidla shodnou, např. zabití nevinného je nesprávné z pohledu obou tradic v naprosté většině situací. Existují také autoři, kteří hájí umírněnější morální teorie. John Stuart Mill např. do své utilitaristické etiky pravdomluvnosti integruje kantovský důraz na obecná pravidla či zájem na dlouhodobém udržení hodnověrnosti výpovědí, dodává ovšem, že bychom ve výjimečných situacích – např. zločinci – lhát měli.<sup>28</sup> Extrémnost pedagogem zdůrazňovaných požadavků a vnímaná míra neshody mezi jednotlivými autory („i znalci filosofie se neshodnou téměř na ničem“, píše Burkardová) snadno mohou prohlubovat nedůvěru žáků vůči filosofii.

Pedagog může soustředit pozornost na rozdíly mezi teoriemi i v rámci problémově orientované výuky, např. proto, aby zaujal žáky pomocí prožívaného konfliktu.<sup>29</sup> Jestliže mu ale opravdu jde o řešení problému, měl by také upozornit na to, v čemž se teorie shodují nebo jak by mohly být, neshodám navzdory, zařazeny do syntetizujících celků. Není přitom ani nutné, ani vhodné, aby byla taková řešení předkládána jako definitivně prokázaná pravda. Postačí, když budou přiměřeně věrohodná, jako provizorní závěry, které mohou orientovat naše současné jednání;<sup>30</sup>

28 Mill (2011).

29 Willingham (2021).

30 „Určitě není snadné nalézt nějaký stabilní postoj k tomu, jak přísný by měl být zákaz lhaní,“ píše Blackburn, „[m]yslím si ale, že se někde stala chyba, pokud do samého jádra etiky klademe extrémní požadavky. Jádrem etiky musí být požadavky rozumné.“ Blackburn (2022, s. 46).

a když bude dostatečně věrohodný proces myšlení, pomocí kterého jsme k nim dospěli a pomocí kterého je můžeme překonávat k dokonalejším alternativám.

### Spor o relativismus a hledání středních cest

Popsaný přístup lze aplikovat přímo na problém sporu o relativismus. V následujícím oddíle popíšu, jak konkrétně v tomto ohledu mohou vyučující postupovat. Téma pokládám za důležité, a to primárně ze dvou důvodů: 1. Jak ukazuji výše, spor o relativismus představuje významný fenomén v myšlení samotných žáků, již proto bychom ho měli ve výuce tematizovat. 2. Vyučující mohou snadno podléhat pokušení postupovat při probírání relativismu spíše nevhodně, např. relativismus vyvracet, jako obecně nepřijatelnou teorii.

Pokud jde o druhý bod, jeho zřejmě nejdůležitější příčina je popsána v předchozí kapitole. Vyučující mohou pokládat studentský relativismus za postoj, který brání efektivní výuce, bývá totiž spojen s přesvědčením, že nemá smysl hledat správné odpovědi na filosofické otázky, neboť na ně má prostě jen každý svůj názor. Mohou se proto snažit studující přesvědčit, že relativismus představuje neudržitelné stanovisko.

Já sám jsem tak do jisté míry postupoval a předkládal studujícím jako vyvrácení krajního individualistického relativismu argumentaci, kterou naznačuje Platón v dialogu *Theaitétos* a rozvíjí Myles Burnyeat v článku *Protagoras and Self-Refutation in Plato's Theaetetus*. Platónův dialog interpretuje Prótagorův výrok, podle kterého je člověk měrou všech věcí, jako výraz krajního individualistického relativismu, přesvědčení, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda.<sup>31</sup> Platónova a Burnyeatova argumentace následně usiluje doložit, že jde o neudržitelné stanovisko, a to z následujících důvodů: 1. Prótagorova nauka je v rozporu s životní praxí Prótagory i jiných zastánců relativismu. Nedávalo by např. smysl platit za vyučování řečnického umění, pokud by pro každého bylo účinné takové přesvědčování druhých, které se mu jeví jako účinné.<sup>32</sup> 2. Prótagorás musí připustit, že Prótagorova nauka není pravdivá pro

<sup>31</sup> Platón (2007, 170a).

<sup>32</sup> Tamtéž, 170a–b.

její odpůrce.<sup>33</sup> Jestliže tvrdím, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda, pak musím připustit, že pro odpůrce tohoto názoru není pravda, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda. 3. Krajně relativistické stanovisko nelze vyslovit, aniž by se člověk jeho vyslovením dostal do rozporu s krajním relativismem. Jestliže předkládám výrok „pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda“ jako obecně pravdivý, protiřecím si. Mohu ovšem říci: „Pro mne je pravda, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda.“ I tento výrok nicméně, vyslovením samotným, předkládám jako nerelativně pravdivý. Lidská řeč totiž pracuje s tímto principem: „x je F“ je pravdivé pro osobu *a* právě tehdy, když je „x je F je pravdivé pro osobu *a*“ prostě pravdivé. Mohu sice relativizaci prohlubovat, říct např. „Pro mne je pravda, že pro mne je pravda, že pro mne je pravda...“ Nemohu ale relativizovat do nekonečna. Jakmile se zastavím, předložím výsledný celek jako nerelativně pravdivý.<sup>34</sup>

Tuto argumentaci osobně pokládám za velmi přesvědčivou. Vyvracet studentský relativismus ve výuce může být přesto nevhodné. Talbot tvrdí, že bychom se ke studentskému relativismu měli v roli vyučujících vztahovat stejně jako k jiným teoriím. Můžeme a máme tedy představovat argumenty proti relativismu, neměli bychom ale studenty přesvědčovat, že je správné relativismus opustit.<sup>35</sup> „Snahy přesvědčit zastánce studentského relativismu, aby změnilí své názory,“ píše Talbot, „mohou být neúčinné a často přehlíží důvody, které studenty k zastávání relativismu vedou.“<sup>36</sup> Anne Burkardová podobně varuje, aby se pedagogové nesnažili studenty odvést od relativismu pomocí jednostranné argumentace proti tomuto stanovisku. Takový postup by podle ní manipulativně zneužíval ovlivnitelnost studentů, plynoucí např. z jejich nezkušenosti či omezeného přístupu k odborné literatuře, a porušoval by „princip kontroverze“, podle kterého by pedagog měl předkládat témata jako sporná, jestliže v souvislosti s nimi dochází „k rozumným sporům mezi vědci a dalšími odborníky.“<sup>37</sup> Např. platnost Burnyeatovy rekonstrukce Platónova argumentu proti krajnímu relativismu v dialogu *Theaitétos* předmětem

33 Tamtéž, 170e–71b.

34 Burnyeat (1976).

35 Talbot (2012).

36 Tamtéž, s. 171.

37 Burkard (2017, s. 305).

takovýchto sporů je.<sup>38</sup> Platí rovněž, že některé druhy relativismu jsou některými odborníky obhajované.<sup>39</sup>

S Burnyeatovou argumentací je pochopitelně přesto možné ve výuce pracovat. Vyučující by ji nicméně neměl předkládat jako vyvrácení relativismu obecně. To by ostatně bylo zjevně neadekvátní. Argumentace útočí na jedno konkrétní stanovisko, totiž krajní individualistický relativismus. Popis by dokonce bylo vhodné ještě upřesnit. To, co argumentace usiluje vyvrátit, je názor, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda. Tento názor bychom mohli označit jako nejkrajnější individualistický relativismus, případně jako iracionalismus (v souvislosti s metaetickým relativismem jej, připomínám, Carson definuje takto: „ať už osoba věří jakýmkoliv morálním soudům [...], tyto soudy jsou pravdivé pro tuto osobu a morální soudy nejsou pravdivé nebo správné v žádném jiném smyslu“).

Může a má vyučující vyvracet toto stanovisko? Lze, domnívám se, tvrdit, že tento názor můžeme předkládat jako těžko udržitelný až neudržitelný, aniž bychom se tím proviňovali proti principu kontroverze. Jeho neplatnost v každém případě předpokládá i postup, který navrhuje Talbot. Ten doporučuje, abychom relativistům mezi studenty „pomohli [...] nahlédnout“, že i existence relativisty „vyžaduje pečlivé myšlení a filosofické diskuse o etice a etických teoriích.“<sup>40</sup> Má být správné:

„pomoci studentům si uvědomit, že často neví, čemu sami věří a že často ve skutečnosti nevěří tomu, čemu si myslí, že věří. Porozumění vlastním názorům vyžaduje hluboké a důkladné myšlení a člověk často nejlépe zjistí, čemu věří, pomocí diskuse s ostatními. Kromě toho mohou být vlastní názory navzájem v napětí a i pro morálního relativistu je důležité, aby tato napětí vyřešil, což vyžaduje systematický přístup a přísnost.“<sup>41</sup>

Optimální metodou k dosažení uvedených náhledů má být podle Talbota diskuse, ve které studující zmiňují příklady situací, v nichž se jim

38 Nawar (2020).

39 Burkard (2017).

40 Talbot (2012, s. 172).

41 Tamtéž, s. 175.

samým nebo jejich známým nejprve něco jevílo správné, později však daná osoba změnila názor, a příklady situací, v nichž byly názory dané osoby ve vzájemném napětí. Talbot také rozlišuje povrchní (superficial) a skutečné (actual) názory a tvrdí, že by i studující-relativista měl uvažovat o zdůvodněních svých názorů a o logické bezrozpornosti vlastního myšlení. Uvádí rovněž, že i stoupence relativismu někdy setkání s odlišnými názory dovede k „objevení vlastních názorů, o nichž nevěděli, že je mají, nebo je může motivovat k přijetí nových názorů.“<sup>42</sup> Pedagog se, jinými slovy, nemá snažit o vyvracení relativismu, podle kterého je pro každého pravda to, co po kritické sebereflexi a zvážení alternativních názorů nahlédne jako pravdivé. Smí ale vyvracet relativismus, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu na první pohled jeví jako pravda („člověk nemůže,“ píše Talbot, „prostě říci: ‚Zdá se, že Fred věří, že to a to je nesprávné, proto je to pro Freda nesprávné.‘“<sup>43</sup>). Nejkratnější individualistický relativismus či iracionalismus je tedy také podle Talbota těžko přijatelný až nepřijatelný. Za jeho hranice vystupuje jeho argumentace již tím, že navrhuje používat jako kritérium platnosti morálního systému logickou soudržnost: „*Existuje*,“ píše Talbot, „objektivní a sdílený standard, který lze použít k hodnocení názorů, což nám umožňuje činit tváří v tvář neshodě a subjektivitě pokroky a pomáhat ostatním, aby tyto pokroky nahlédli.“<sup>44</sup>

Když Burkardová popisuje legitimní strategii pro práci s nedůvěrou studentů vůči filosofii, hovoří obdobně o „předložení metaetických názorů, které tvrdí, že nám přijetí určitých verzí [...] relativismu [...] nezapovídá zapojení do smysluplné etické diskuse.“<sup>45</sup> Dodává také, že i prezentování argumentace proti relativismu může být adekvátní u studentů dostatečně schopných abstraktního myšlení. „Předložení argumentů proti metaetickým názorům studentů může být pro takovou skupinu výzvou, která může motivovat k přepracování těchto názorů nebo i vylepšení jejich obrany. Bylo by tedy v souladu s principem kritického myšlení.“<sup>46</sup>

Riziko manipulace ze strany pedagoga je nicméně vhodné brát vážně. Je ostatně otázka, zda i Talbotův postup není do jisté míry manipulativní.

42 Tamtéž, s. 178.

43 Tamtéž, s. 177.

44 Tamtéž, s. 180.

45 Burkard (2017, s. 313).

46 Tamtéž, s. 313.

Nemyslím si např., že je vhodné názory, které může jedinec zaujmout po reflexi a diskusi, předkládat jako názory, které vlastně měl už předtím, pouze o nich nevěděl („pomoci studentům si uvědomit, že často neví, čemu sami věří a že často ve skutečnosti nevěří tomu, čemu si myslí, že věří“), případně jako názory „skutečné“, skryté pod nánosem názorů „povrchních“. Taková terminologie, domnívám se, individualistickým relativistům slovně podsouvá systém myšlení, který by bylo spíše vhodné otevřeně a důsledně prezentovat jako systém neindividualistický, systém, v němž se ovlivňuje větší množství osob a v němž díky tomu vznikají nové, dříve neexistující názory.

Jak konkrétně tedy mají vyučující postupovat? Mohou například předložit studujícím Burnyeatovu argumentaci jako *výzvu*, se kterou se mají pokusit vyrovnat a – pokud by chtěli krajní individualistický relativismus hájit – doložit, v čem a proč tato argumentace neplatí. Taková výzva je zároveň spojena s důležitou pointou: Je otázka, zda lze vyvrátit platnost Burnyeatovy argumentace, aniž by se i tím vyvracející nedostal do rozporu s tezí, podle které je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda. Např. Burnyeatovi samotnému se jeho argumentace zřejmě jevila pravdivá. To souvisí s důležitou skutečností, která je zásadní i pro Platónovu argumentaci proti Prótagorovi: Krajní relativismus nelze hájit argumenty, snad dokonce ani vyslovit, aniž by se mluvčí dostal do pragmatického rozporu. Pokud lze vůbec důsledně zastávat krajní relativismus, pak nejspíše neochotou podílet se na společném hledání pravdy, obrazně řečeno stažením se do soukromého světa. To je volba, kterou lze učinit. Můžeme ale také tvrdit, že by to nebylo správné, neboť ve skutečnosti žijeme ve společném světě a potřebujeme se, přinejmenším na některých věcech, dohodnout.

Z obtížné přijatelnosti krajního individualistického relativismu ale ještě neplyne, jaký postoj k pravdě je správný. Je například možné, že je stejně jako krajní relativismus nepřijatelný i jeho krajní opak, který bychom mohli shrnout takto: „Existuje právě jedna pravda a tuto pravdu plně vystihuje právě jedna již nalezená (a mnou / námi přijímaná) teorie.“ Také důsledné zastávání tohoto tvrzení ostatně vede k závěru, že nemá smysl pouštět se do společného hledání pravdy (proč hledat něco, co už máme). Nelze také vyloučit, že někteří žáci volí relativismus právě proto,

že se jim zdá nesprávná takováto, jednu teorii absolutizující, koncepcí. Pokud se ale takto rozhodují, podléhají klamu, který je, pokud jej někdo záměrně využívá k poražení protivníka, základem argumentačního faulu falešné dilema. Opomíjejí tedy, že existují i jiné alternativy než krajní relativismus a předpoklad již poznané absolutní pravdy.

Osobně pokládám právě tematizaci těchto alternativ za nejdůležitější složku pedagogické práce se sporem o relativismus. Zprv proto, že si jich žáci vůbec nemusí být vědomi, jejich tematizací proto doopravdy prohlubujeme intelektuální svobodu žáků, rozšiřujeme rejstřík možností, z nichž mohou volit, a pomáháme jim odhalovat, v čem konkrétně uvažované možnosti spočívají. Zadržím se domnívám, že právě tyto střední cesty mohou nejspíše orientovat naše uvažování a jednání. Umožňují totiž rozlišovat méně a více přijatelné teorie. A motivují zároveň k hledání takových teorií, které by byly co do své platnosti či funkčnosti optimální.

Konkrétněji řečeno: V kontextu teorie poznání lze jako střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem absolutní pravdy tematizovat např. Popperovu a Kuhnovu filosofii vědy. Jejich obsah reflektuje a zakomponovává některé názory či postřehy, z nichž může vycházet i studentský relativismus (vědecké teorie se v čase proměňují, jejich obecnou platnost nelze plně potvrdit, lidé nemají přímý přístup k objektivně existující skutečnosti...), zároveň však lze nejen podle Poppera, ale také podle Kuhna rozlišovat teorie, u nichž máme dobrý důvody předpokládat jejich platnost, a teorie, u nichž takové důvody postrádáme.<sup>47</sup>

Domnívám se, že je obdobně důležité soustředit se na střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy při výuce etiky. Právě v normativních souvislostech totiž studující k relativismu tíhnou obzvláště často. Primárně pro účely filosofického semináře na střední škole jsem proto připravil dvoustranný pracovní list věnovaný sporu o morální relativismus. I s plánem využití je k dispozici v příloze tohoto článku. První strana obsahuje stručně shrnuté argumenty, které mají žáci posuzovat a vztahovat k různým druhům relativismu. Druhá obsahuje popis dvou možných středních cest. Konkrétně jde o „pluralistický relativismus“ Davida Wonga a „velmi skromný objektivismus“ Louise

47 Kuhn (2022, s. 226–228).

Pojmana. Pracovní list také popisuje, s jakými druhy relativismu jsou a s jakými nejsou obě stanoviska slučitelná.

### Závěr

V závěru svého textu bych rád stručně představil kontext, v němž o sporu o relativismus osobně uvažuji. Domnívám se zaprvé, že spor o relativismus představuje významný fenomén, a to nejen ve výuce filosofie. I mimo školní prostředí totiž probíhají konflikty, v nichž se střetávají na jedné straně stanoviska odpovídající krajnímu relativismu („každý má svoji pravdu“) a na straně druhé stanoviska pracující s předpokladem již poznané absolutní pravdy („pravdivá je právě jen moje teorie“). Zadrugé se domnívám, že jsou oba postoje škodlivé a že jsou navzájem paradoxně provázané. Za použití jazyka Hegelovy filosofie a psychoanalýzy bychom snad mohli říci, že jde o navzájem dialekticky podmíněné mezní protiklady, těžko přijatelné až nepřijatelné reaktivní výtvary, mezi nimiž neustáleně kolísají mnozí účastníci současné společenské diskuse. Cílem pro výuku filosofie i pro společnost jako takovou by podle mne mělo být tyto protiklady překonávat, což mj. znamená nabízet umírněnější teoretické systémy.

Pokud jde o filosofii, osobně se domnívám, že je žádoucí i v tomto oboru – normativní či aplikovanou etiku nevyjímaje – podporovat obdobný přístup, s jakým se můžeme setkávat v empirických vědách. Nepředkládat tedy obhajované teorie ani jako vystižení absolutní pravdy, ale ani jako pouhá vyjádření osobního názoru. Není to podle mne neoprávněné. Také filosofické teorie – včetně teorií etických – totiž mohou být falzifikovány; a také filosofické teorie – včetně etických teorií – se mohou v různé míře osvědčovat při řešení problémů. Domnívám se zároveň, že je uplatňování tohoto přístupu věcně i morálně prospěšné. Zastávání krajního relativismu i zastávání předpokladu již poznané absolutní pravdy totiž komplikuje účast na společném hledání co nejvhodnějších řešení. Předpoklad již poznané absolutní pravdy navíc bývá spjat s postojem osobní či skupinové nadřazenosti. Ten pak – zejména v jeho vyhrocených podobách – pokládám za významné morální zlo, neboť jeho zastávání ospravedlňuje podřizování (pronásledování, vylučování...) osob, které uvažovaný názorový systém nesdílejí.

Pokud jde o širší pedagogický kontext: Hledání optimálních filosofických teorií představuje úkol, pro který lze získat i naše žáky. Především proto, že jde o úkol, který může být prožíván jako silně smysluplný. Ale i proto, že jde o úkol, při jehož plnění lze organicky navazovat na podněty z jejich vlastního myšlenkového světa. V případě sporu o relativismus např. hledání středních cest mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy umožňuje přijmout námitky proti krajnímu relativismu a zároveň uchovat prospěšné postoje, které zřejmě vedou některé jedince k deklarování relativistických názorů, především sebekritičnost, pokoru a respekt k názorům druhých.

V úvodní aktivitě, na kterou se soustředí první část mého článku, jsem žákům kladl mj. otázku „jaká jsou pravidla správného myšlení?“ Otázka se mi z odstupu jeví nepříliš šťastně položená, mj. kvůli mnohoznačnosti výrazu „správný“ (šlo mi primárně o správnost logickou, žáci ovšem výraz často chápali jako odkaz na správnost morální). Téma správného myšlení je nicméně významné pro didaktiku filosofie, neboť výuka filosofie by měla mj. – snad i zejména – učit myslet;<sup>48</sup> a tento cíl předpokládá rozlišitelnost správného a nesprávného myšlení, či přinejmenším myšlení více a méně správného. Pokládám za důležité, jak často se v odpovědích žáků na související otázku objevil nejen relativismus (10 tříd s relativistickými odpověďmi, např. „je to individuální“), ale také postoj, který můžeme označit jako nihilismus, např. „nejsou“, „myšlení nemá pravidla“, „něco jako správné myšlení neexistuje“. Tyto či podobné odpovědi se objevily celkem v 11 třídách. Také u této otázky lze zároveň relativistické či nihilistické odpovědi chápat mj. jako výzvu pro vyučující, aby žákům, kteří mají sklon takto odpovídat, nabídli věrohodné alternativy. Tato výzva se mi přitom jeví splnitelná, a to z následujících důvodů:

Žáci zaprvé zpravidla znají základní logické principy, neboť se s nimi setkávají v jiných předmětech, zejména v matematice. Lze i, domnívám se, předpokládat, že uznávají jejich platnost. Zřejmě si je „pouze“ mnozí nespojují s myšlením obecně či diskusí o otázkách, které nejsou svou povahou čistě matematické nebo (přírodo-) vědecké. Vyučující filosofie tedy např. nemusí logiku probírat od začátku, postačí, když zprostředkuje toto spojení, demonstruje mj., že lze logické principy použít při řešení

---

48 Šebešová (2017).

morálních problémů, např. že lze s jejich pomocí vyvracet morální teorie dokazováním jejich vnitřní rozpornosti.

Zadruhé ani v případě otázky správného myšlení neplatí, že by moji žáci byli prostě nihilisté či krajní relativisté. Jejich odpovědi obsahují i četné prvky, které ladí spíše s jinými, umírněnějšími postoji, např. s metodologickým relativismem či kritickým racionalismem. Žáci např. uváděli, že správné myšlení je logické, kritické, objektivní, bezpředsudečné nebo otevřené (správně myslící člověk neulpívá „na stereotypch, klišé“, zvažuje „všechny možnosti“, dívá se na problém „z několika úhlů“, bere „v úvahu názory jiných“, netrvá „za každou cenu na svém názoru“). Obdobné odpovědi se objevily také u otázky „jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?“. I zde žáci zmiňovali objektivitu, bezpředsudečnost a otevřenost vůči novým myšlenkám či zkušenostem druhých („komunikovat s lidmi z cizí kultury“, „snaha porozumět kultuře, historii, tradicím a dalším aspektům, které formovaly mindset obyvatelstva“, „pokusit se o hledání rozdílů mezi kulturami a hledat pozitivní aspekty dané kultury, které by mohly obohatit kulturu naši“, „mít otevřenou mysl k názorům ostatních“). Tyto a podobné odpovědi se objevily celkem v 17 třídách, jen výraz „otevřenost“ a výrazy příbuzné se vyskytly v 7 třídách.

Metodologický relativismus nevyklučuje dosažení objektivně platné pravdy. Vyžaduje jen, abychom nejprve nestranně posoudili uvažované teorie. Jde o postoj, který ladí s citovanými odpověďmi i se základní metodou současné akademické filosofie. Problémově orientovaná výuka filosofie je ve svém jádru uplatněním této metody v pedagogických souvislostech.<sup>49</sup> Již proto, domnívám se, může pomoci při kultivaci sporu o relativismus i jiných filosofických sporů, na nichž se podílejí nejen akademičtí filosofové, ale také naši žáci či studenti.

---

49 Tiedemann (2017).

## Literatura

- Balg, D. (2020): „Talking about tolerance: A new strategy for dealing with student relativism.“ *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–137. DOI: 10.5840/teachphil202068122.
- Blackburn, S. (2022): *Etika. Velmi stručný úvod*. Karolinum, Praha.
- Burkard, A. (2017): „Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students’ Scepticism about Philosophy.“ *Teaching Philosophy* 40 (3): 297–322. DOI: 10.5840/teachphil2017101773.
- Burnyeat, M. (1976): „Protagoras and Self-Refutation in Plato’s Theaetetus.“ *The Philosophical Review* 85 (21):172–195.
- Carson, T. (1999): „An Approach to Relativism.“ *Teaching Philosophy* 22 (2): 161–184.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP-G)*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf).
- Kuhn, T. S. (2022): *Struktura vědeckých revolucí*. OIKOYMENH, Praha.
- Kusch, M. (2020): „Introduction.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 1–7.
- Liessmann, K. P. & Zenaty, G. (1994): *O myšlení*. Votobia, Olomouc.
- Mill, J. S. (2011): *Utilitarismus*. Vyšehrad, Praha.
- Levy, N. (2002): *Moral Relativism. A Short Introduction*. Oneworld, London.
- Nawar, T. (2020): „Relativism in Ancient Greek Philosophy.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 41–49.
- Nietzsche, F. (2023): „Schopenhauer jako vychovatel.“ In *Nečasové úvahy*, F. Nietzsche, český překlad K. Kouba, OIKOYMENH, Praha, s. 149–222 .
- Platón (2007): *Theaitétos*. Český překlad K. Novotný. OIKOYMENH, Praha.

- Pojman, L. (2013): „The Case Against Moral Relativism.“ In *Contemporary Moral Arguments*, ed. L. Vaughn, Oxford University Press, Oxford, s. 31–44.
- Rachels, J. (2013): „Can Ethics Provide Answers?“ In *Contemporary Moral Arguments*, ed. L. Vaughn, Oxford University Press, Oxford, s. 44–60.
- Rudisill, J. (2011): „The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy.“ *Teaching Philosophy* 34 (3): 241–271.
- Seipel, P. (2020): „Moral Relativism“. In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 165–173.
- Šebešová, P. (2017): „Úvodní studie.“ In *Proč a jak učit filosofii na středních školách. Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [e-kniha], ed. P. Šebešová, Vydavatelství FF UK, Praha, s. 9–38.
- Talbot, B. (2012): „Student Relativism: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb.“ *Teaching Philosophy* 35 (2): 171–187. DOI: 10.5840/teachphil201235217.
- Tiedemann, M. (2017): „Problémově zaměřená didaktika filosofie.“ In *Proč a jak učit filosofii na středních školách. Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [e-kniha], ed. P. Šebešová, Vydavatelství FF UK, Praha, s. 87–99.
- Thomson, J. J. (2008): „Turning the Trolley.“ *Philosophy & Public Affairs* 36 (4): 359–374.
- Willingham, D. (2021): *Why Don't Students Like School*. 2nd Edition. Hoboken, Jossey-Bass.
- Wong, D. (2020): „Moral Ambivalence.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 147–154 .

## Příloha č. 1 – Vstupní kladení a zodpovídání filosofických otázek

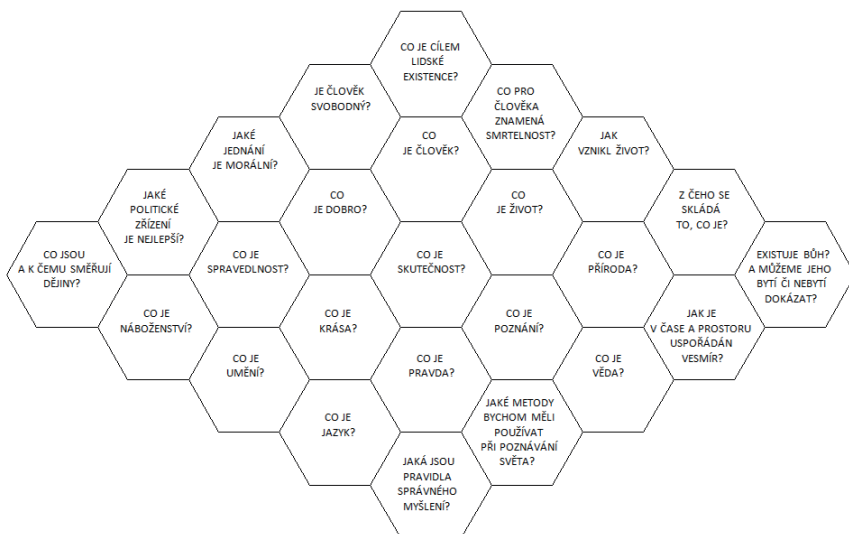
### Metodický list pro vyučující

#### Cíle:

- Žáci a žákyně<sup>1</sup> písemně vyjadřují vstupní názory na základní filosofické otázky. Díky tomu se nad nimi mohou během vstupní aktivity i v dalším průběhu kurzu reflektovaně zamýšlet a zvažovat jejich platnost, na základě odhalování jejich předpokladů a důsledků a na základě srovnání s alternativními stanovisky.
- Žáci rozvíjejí svoji schopnost vyjadřovat se k filosofickým otázkám srozumitelně, věcně a přesvědčivě, a to v ústním i písemném projevu.

#### Postup:

V průběhu první vyučovací hodiny nejprve navrhuji žáci vlastní příklady typických filosofických otázek, sdílí je a diskutují o tom, zda se opravdu jedná o otázky filosofické. Následně vyučující promítne vlastní schéma vybraných filosofických otázek:



1 U dalších výskytů používám kvůli úspornosti vyjadřování generické maskulinum.

Žáci mají poté popsat pravidla, podle nichž jsou ve schématu otázky uspořádány (každá sousedí s otázkami, s nimiž věcně nejvýrazněji souvisí; uprostřed jsou otázky nejobecnější, na okrajích otázky konkrétnější; dole jsou otázky související s poznáním a jeho nástroji; nahoře jsou otázky související s filosofií člověka; vlevo jsou otázky relevantní kromě filosofie i pro společenské vědy; vpravo otázky, kterými se kromě filosofie zabývají také vědy přírodní).

Schéma a uvažování o něm názorně předvádí šíří filosofie, její vztahy s empirickými vědami a to, že spolu i zdánlivě nezávislé otázky přímo či nepřímo souvisí. Je nicméně dobré dodat, že lze formulovat i mnoho jiných filosofických otázek a že schéma představuje do značné míry svévolný výtvar (např. otázka týkající se Boha je umístěna doprava hlavně kvůli zachování symetrie). Vyučující mohou použít i jiné otázky. Já sám bych dnes volil pestřejší formulace, zejména bych méně často používal otázku „co je  $x$ ?“ nebo bych k ní doplňoval navazující otázky, které jednoznačně zjišťují názor (např.: „co je umění? jaký význam má umění pro lidský život?“). Když používám podobné vstupní aktivity v kurzech pro vysokoškolské studenty, formuluji otázky v závislosti na obsahu kurzu, typicky 1 otázku na každý problém, který v kurzu tematizujeme.

Před koncem první hodiny si každý žák vylosuje papírek se 3 či 4 příbuznými otázkami. Stejný papírek má vždy několik žáků. Pokud některým žákům nevyhovují otázky, které si vylosovali, mohou si je vyměnit. Do začátku příští hodiny mají žáci o otázkách přemýšlet, mohou si je i zkusit písemně zodpovědět, nesmí ale využívat žádné vnější zdroje (internet, knihy, jiné osoby). Tento pokyn je vhodné zdůraznit a zdůvodnit („cílem je, abyste výslovně vyjádřili své současné názory, nikoliv to, abyste odpovědi našli na Wikipedii, což byste samozřejmě zvládli“).

Je také vhodné vysvětlit základní smysl celé aktivity. Je možné se inspirovat následujícím vysvětlením: „Na filosofické otázky nemusíme odpovídat výslovně, nemusíme o nich hovořit nebo psát. Určité odpovědi ale nutně vyjadřujeme svými činy. Pravděpodobně jste nikdy nenapsali knihu o otázce ‚Co je dobro?‘ Určité pojetí dobra nicméně projevujete svými rozhodnutími, například tím, jestli po skončení výuky půjdete do knihovny, nebo do restaurace. Nemůžete se nerozhodovat. To platí i u jiných, na první pohled odtažitějších otázek, např. zda existuje Bůh. V neděli buď půjdete do kostela, nebo nepůjdete. (Případně v pátek do mešity atd.). Díky výuce filosofie se můžete zaprvé učit vyjadřovat své

odpovědi na filosofické otázky výslovně, což vám dovolí se nad nimi reflektovaně zamýšlet. Na výslovné vyjadřování vaší obvykle nevyslovené filosofie se budeme soustředit během vstupní aktivity. Zadruhé se díky ní můžete seznámit se zdůvodněním postojů, k nimž tíhnete, i s alternativními odpověďmi a důvody, které k nim vedou jejich stoupence. Když si reflektovaně uvědomujeme své postoje, známe nejsilnější důvody, jimiž je lze podložit, a když jsme si vědomi alternativních pohledů i jejich zdůvodnění, je naše volba skutečně svobodná.“

První polovinu druhé vyučovací hodiny žáci pracují v malých skupinách (zpravidla po 3 až 4 osobách), v nichž sdílí stejné otázky. Diskutují a zapisují vlastní stručné odpovědi, buď na flipchartové papíry, nebo do sdílených souborů na notebooku, tabletu či mobilu. Pokud se na odpovědi členové skupiny neshodnou, mají zapsat odpovědi více. Ve druhé polovině vyučovací hodiny se žáci pohybují po třídě, čtou již zapsané odpovědi, diskutují a doplňují upřesnění či alternativní názory. Základní pokyn zní, aby na konci hodiny každý souhlasil alespoň s jednou odpovědí na každou otázku. Vyučující naslouchá a v případě potřeby žáky povzbuzuje, např. k vysvětlení příliš stručných zápisů nebo k zaznamenání myšlenek, s nimiž autoři nejsou plně spokojeni („jde o to, abyste vyjádřili svůj stávající názor, výsledek nemusí být dokonalý“).

### **Seřazení otázek do skupin:**

1. Co je člověk? Co je cílem lidské existence? Co pro člověka znamená smrtelnost?
2. Je člověk svobodný? Jaké jednání je morální? Co je dobro?
3. Co je příroda? Co je život? Jak vznikl život?
4. Co je spravedlnost? Jaké politické zřízení je nejlepší? Co jsou a k čemu směřují dějiny?
5. Co je skutečnost? Co je pravda? Co je poznání?
6. Z čeho se skládá to, co je? Jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír? Co je věda?  
Co je věda?
7. Co je jazyk? Jaké jsou pravidla správného myšlení? Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?

7. Co je jazyk? Jaké jsou pravidla správného myšlení? Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?

8. Co je náboženství? Existuje Bůh? A můžeme jeho bytí či nebytí dokázat? Co je krása? Co je umění?

## Příloha č. 2 – Pracovní list věnovaný sporu o relativismus

### Metodický list pro vyučující

#### Cíle:

- Žáci v praxi uplatňují definice různých druhů morálního relativismu. Tím si ověřují a zpřesňují své porozumění.
- Žáci na příkladech argumentů relevantních pro různé druhy morálního relativismu rozvíjejí svou schopnost posuzovat platnost argumentace.
- Žáci zaujmají promyšlené a odůvodněné stanovisko ke sporu o morální relativismus.

#### Postup:

Vyučující nejprve uvede téma vyučovací hodinou věnovanou 2 až 3 konkrétním morálním problémům, na kterých je možné ilustrovat závažnost diskuse o morálním relativismu a motivovat žáky k jeho promýšlení. Problémy může vyučující zvolit podle svých preferencí. Nina Rosenstand např. v učebnici *The Moral of the Story* využívá shrnutí románu Alice Walkerové *Possessing the Secret of Joy*, věnovaného tzv. ženské obřízce. V reakci na zvolené problémy by také měli žáci zformulovat vstupní názor na morální relativismus.

Na začátku druhé hodiny vyučující seznámí žáky s definicemi různých druhů morálního relativismu, jak jsou rozlišené v článku (relativismus

deskriptivní, normativní, metodologický, situační, metaetický umírněný a metaetický krajní, iracionalismus). Vyzve je následně ke vstupnímu zamyšlení. Např.: „Se kterými druhy máte sklon souhlasit a se kterými nikoliv? Diskutujte krátce o svých názorech ve dvojici a navrhněte 1 argument, s jehož pomocí byste mohli vámi zvolený druh relativismu podpořit, nebo naopak vyvracet.“ Následně žáci ve dvojicích či malých skupinách pracují asi 30 minut s první stranou listu. Ideální je, aby měli po celou dobu před očima i definice druhů relativismu (např. v prezentaci) a aby mohli vyučujícího požádat o asistenci, pokud by jim některé složky byly obtížně srozumitelné. Výstupem práce je písemná formulace základního závěru pro problém sporu o relativismus (viz úkol č. 4 na první straně listu).

Na začátku třetí hodiny žáci sdílí své závěry pro problém sporu o relativismus a diskutují o nich. Následně si přečtou druhou stranu pracovního listu. Závěr celého bloku je vhodné věnovat reflexi. Úkol může znít např. takto: „V čem a jak byste po četbě 2. strany pracovního listu upravili své závěry pro problém sporu o relativismus?“

Postup lze různě upravovat a využít nejen na střední škole, ale i v úvodových kurzech na vysokých školách.

## **Pracovní list pro studující**

### **Strana 1:**

- 1. Při četbě si poznamenávejte, zda s argumenty či tvrzeními souhlasíte, nebo nikoliv.**
- 2. Rozhodněte, který druh či které druhy relativismu jednotlivé argumenty podporují či usilují vyvrátit.**
- 3. Zamyslete se, se kterými druhy relativismu souhlasíte, se kterými nesouhlasíte a u kterých si nejste jisti.**
- 4. Jaký základní závěr pro problém sporu o relativismus z vašich rozhodnutí vyplývá?**

1. Obvykle je nesprávné lhát. Lze ale tvrdit, že existují situace, v nichž je lež přijatelná, např. když je nutná k záchraně života nevinného. Podobně

lze tvrdit, že existují situace, v nichž je přijatelné zabít druhého člověka, např. v sebeobraně. (Carson)

2. Výzkumy dokládají, že se morální systémy různých kultur nápadně liší. Tradiční kultura obyvatel Fidži, popsaná v 19. století, např. považovala za povinnost, aby děti za určitých podmínek rituálně zabily své rodiče. Někteří lidé si rozmanitost morálních systémů uvědomili již dávno. V 5. st. př. n. l. uvedl řecký historik Hérodotos příklad indického kmene Kalatiů, jehož členové pojídali maso svých mrtvých rodičů, což bylo pro Řeky nepřijatelné, zatímco členové kmene Kalatiů pokládali za nepřijatelné těla mrtvých spálit, což byl pohřební zvyk Řeků. (Blackburn, Pojman)

3. Z toho, že se názory různých společností na morálku liší, ještě neplyne, že neexistují kritéria umožňující rozhodnout, který morální systém je správný. Lidé se mohou lišit i v názorech na vědecké či matematické zákony, z toho ale ještě neplyne, že ve vědě či matematice neexistuje žádná objektivní pravda. (Platí také, že by případná shoda všech současných obyvatel Země na určité morální zásadě – nebo na určité vědecké nebo matematické teorii – ještě nedokazovala, že je tato zásada – nebo tato teorie – správná. Bylo by možné, že se všichni současní obyvatelé Země mylí.) (Carson, Pojman, Rachels, Seipel)

4. Některé nápadné rozdíly mezi morálními systémy nejsou způsobené tím, že se liší základní morální principy jejich zastánců, ale tím, že zastánci těchto systémů přijímají odlišné teorie o tom, jak funguje svět. Např. uvedená tradiční kultura obyvatel Fidži předpokládala, že existuje posmrtný život, ve kterém má člověk tak tělesně zdatné a atraktivní tělo, jaké měl v okamžiku před smrtí. Povinnost rituálně zabít své rodiče vyplývá z této teorie a, námi sdíleného, morálního principu, podle kterého by děti měly pomáhat svým rodičům. Také sami zabíjení rodiče tento akt schvalovali. (Carson)

5. Není správné odsuzovat stoupence jiných kultur prostě proto, že se jejich zvyky jeví nesprávné či nepochopitelné na základě našich vlastních standardů. Měli bychom se vždy zamýšlet i nad tím, zda uvedené zvyky nelze obhájit na základě hodnot a principů dané kultury. Nekriticky předpokládat vlastní morální nadřazenost není správné i proto, že se takový postoj může projevovat imperialistickými sklony. Měli bychom být pokorní a tolerantní. (Blackburn, Pojman)

6. Pokud bychom vždy předpokládali, že bychom se měli zdržet souzení odlišných morálních systémů, resp. že bychom jejich stoupence měli soudit pouze na základě jejich vlastních standardů, nebylo by možné kritizovat ani jednotlivce či kultury hlásající netoleranci. Museli bychom se dokonce zdržet i souzení takových osob jako Adolf Hitler či sériový vrah Ted Bundy, neboť jejich zločiny podle všeho byly v souladu s jejich vlastními standardy. (Carson, Pojman)

7. Pokud bychom vždy předpokládali, že bychom měli soudit členy jednotlivých kultur výhradně na základě standardů dané kultury, museli bychom tvrdit, že všichni reformátoři jednali nesprávně, neboť normy a hodnoty reformátora se od stávajících norem a hodnot jeho kultury nutně liší. Museli bychom např. tvrdit, že nesprávně jednal Ježíš, nebo že nesprávně jednali lidé, kteří v 18. století prosazovali zrušení otroctví. (Pojman)

8. Ani lidé, kteří prohlašují, že jejich názory na morálku nejsou o nic správnější než názory ostatních, nejednají důsledně v souladu s tímto postojem. Často např. jednoznačně odsuzují konkrétní typy jednání, s nimiž nesouhlasí, v naší kultuře např. nacistický holocaust. (Blackburn, Pojman, Rachels)

9. Lze racionálně kritizovat i některé výrazně odlišné morální systémy. Přesvědčivé mohou být zejména empirické či logické argumenty proti úsudkům užívaným samotnými zastánci daných systémů. Někteří zastánci tzv. ženské obřízky např. tvrdí, že jde o činnost prospívající lidskému zdraví, empirické studie ale dokládají opak. Někteří zastánci podřízení žen mužům tvrdí, že jsou ženy emocionálnější a hůře se ovládají než muži, zároveň ale tvrdí, že jsou ženy pro muže neodolatelným pokušením, mezi oběma tezemi se přitom zdá být rozpor. (Levy)

10. Lze racionálně a nezávisle na standardech jedince nebo kultury zdůvodnit, že nějaká sdílená morální pravidla potřebujeme. Potřebujeme např. nějaké normy regulující násilí či stanovující normy pro rozdělování zdrojů. Bez takových norem totiž nemůže fungovat společnost. (Blackburn)

11. Lze racionálně a nezávisle na standardech jedince nebo kultury zdůvodňovat, že jsou některé morální systémy či principy lepší než některé jiné morální systémy či principy. Lze totiž doložit, že více pomáhají

vzkvétání jednotlivců i společnosti. Lze např. doložit, že pravidlo „neza-  
bíjej nevinné lidi“ je pro lidské vzkvétání lepší než pravidlo „zabij, koho  
můžeš“. (Pojman)

12. V některých případech nicméně morální neshodu racionálně vyřešit  
nelze, neboť nemáme k dispozici přesvědčivé důvody, kterými bychom  
doložili, že je určitý postup správnější než jiný. Platí to např. o některých  
sexuálních zvycích nebo o tom, jak konkrétně máme pohřbívat mrtvé.  
(Rachels)

### Zdroje:

Blackburn, Simon. *Etika. Velmi stručný úvod*. Praha: Karolinum, 2022.

Carson, Thomas L. „An Approach to Relativism“. In *Teaching Philosophy*, 22:2, June 1999.

Levy, Neil. *Moral Relativism. A Short Introduction*. London: One-  
world, 2002.

Pojman, Louis. „The Case Against Moral Relativism“. In *Contempera-  
ry Moral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press,  
2013, s. 31–44.

Rachels, James. „Can Ethics Provide Answers?“ In *Contemporary Mo-  
ral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press, 2013,  
s. 44–60.

Seipel, Peter. „Moral Relativism“. In *The Routledge Handbook of Philo-  
sophy of Relativism*. Ed. Kusch, M. New York and London: Routledge,  
2020. s. 165–173.

### Strana 2:

**Přečtěte si shrnutí jednotlivých návrhů a diskutujte o tom, do  
jaké míry s nimi souhlasíte.**

Levy hájí přístup, který označuje jako **pluralismus**. Wong píše obdob-  
ně o **pluralistickém relativismu**. Oba se shodují na základních tvrze-

ních: Morální systém musí plnit určité funkce (např. usnadňovat řešení mezilidských konfliktů a podporovat spolupráci uvnitř skupiny). Neplatí, že by tyto funkce dobře plnil jakýkoliv systém. Např. skupina, která by nezakazovala svévolné zabíjení, by nepřežila. Může je nicméně plnit více systémů a v určitých ohledech mezi těmito systémy nemusí být možné jednoznačně rozhodnout. Nelze např. jednoznačně říci, do jaké míry bychom měli klást důraz na osobní autonomii jedince a do jaké míry bychom měli zdůrazňovat soudržnost společnosti jako celku. Osobní autonomie i společenská soudržnost jsou důležité hodnoty, každá morálka by měla zohledňovat obě, různé morálky ale mohou různě řešit konflikty mezi nimi. Wong zároveň, v duchu **metodického relativismu**, dodává, že bychom se měli vyhnout zjednodušujícím stereotypům a jednotlivé morální systémy důkladně studovat. Dosáhneme tak lepšího pochopení odlišných kultur a třeba si i uvědomíme, že různé tradice mnohé sdílí a liší se spíše v důzrazech na jednotlivé hodnoty než v hodnotách jako takových (podle Wonga např. i spíše individualistická americká kultura uznává význam mezilidských vztahů a spíše kolektivistická konfuciánská kultura ctí morální autonomii a respektuje určitou míru osobní svobody).

Pojman hájí stanovisko, které charakterizuje jako „**velmi skromný objektivismus**“. Morální objektivismus podle něj neznamená to samé jako morální absolutismus, přesvědčení, podle kterého existují morální principy, které nesmíme nikdy porušit. Připouští tedy, že může platit **situacioní relativismus**. Uznává také, že do značné míry platí **deskriptivní relativismus**, že se tedy morálka v různých kulturách liší. Přijímá rovněž základní principy **metodického relativismu**: měli bychom být připraveni revidovat vlastní morální principy a měli bychom se snažit chápat i morální systémy odlišné od toho našeho. **Popírá nicméně**, že z rozmanitosti stávajících morálních systémů plyne **krajní metaetický nebo normativní morální relativismus**. I kdyby neexistovaly na lidech nezávislé, objektivně existující hodnoty, můžeme a máme přesto hledat objektivně platný morální systém. Ten lze např. popsat jako systém nejlépe naplňující lidské potřeby a zájmy. Usilovat o shodu na takovém systému není marné, neboť některé morální principy (např. „nepůsob zbytečnou bolest nebo utrpení“, „opětuj služby (projevuj vděčnost za to, co druzí učinili pro tebe“)) lze přesvědčivě ospravedlnit. I ob-

jektivně platný morální systém nicméně může připouštět určitou rozmanitost, např. pokud jde o řazení těchto principů (tj. jak řešit konflikty mezi nimi), aplikaci na různá prostředí nebo formulaci konkrétnějších pravidel, u nichž lze hájit různé varianty (např. zda je lepší monogamie, nebo polygamie, do jaké míry máme pomáhat druhým). Objektivní morální systém zároveň ještě nemusíme znát. Měli bychom se ale snažit o jeho zformulování, na základě svého rozumu i vcítění do druhých lidí. Do značné míry obdobně píše Blackburn, že si bez Boha-zákonodárce zákony „můžeme vytvořit“. Svoji knihu uzavírá těmito větami: „musíme pochopit, že zodpovědnost, jakkoli nepatrnou, neseme všichni. Pokud to s naší etikou dopadne špatně, můžeme si za to sami.“

Levy, Wong i Pojman shodně tvrdí, že může existovat více funkčních morálních systémů a že se jednotlivé morální hodnoty a principy mohou dostávat do konfliktů, u nichž lze hájit různá řešení. Wong dodává, že bychom z faktu morální neshody měli odvodit následující obecně platné morální pravidlo (mohli bychom také hovořit o metapravidlu, pravidlu pro řešení konfliktů mezi morálními pravidly): měli bychom být ochotni konstruktivně spolupracovat také s lidmi, kteří zastávají výrazně odlišný morální systém než my.

### **Zdroje:**

Blackburn, Simon. *Etika. Velmi stručný úvod*. Praha: Karolinum, 2022.

Levy, Neil. *Moral Relativism. A Short Introduction*. London: One-world, 2002.

Pojman, Louis. „The Case Against Moral Relativism“. In *Contemporary Moral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press, 2013, s. 31–44.

Wong, David B. „Moral Ambivalence“. In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*. Ed. Kusch, M. New York and London: Routledge, 2020, s. 147–154.

## Abstract

### **The Dispute over Relativism and Problem-Oriented Teaching of Philosophy**

The text focuses on the issue of why and how we should work pedagogically with the dispute over relativism. It seeks, first, to understand in what contexts and for what reasons students tend to hold relativistic views; and, second, to describe what strategies teachers should use when thematizing the dispute over relativism. Based on extensive field research, the first part of the text discusses the manifestations of so-called student relativism among students at a public high school; it demonstrates that awareness of the diversity of possible answers to the issues at stake does not in itself lead to the frequent expression of relativistic views; and it discusses other possible causes. The second part of the text defends the claim that problem-oriented teaching provides an appropriate framework for dealing with the dispute over relativism and other controversial issues. The basic premise of the advocated approach is that teaching philosophy should deepen and broaden the students' freedom, by means of distinguishing between multiple possible views on the problem under discussion and by considering related arguments. As far as the dispute over relativism itself is concerned, the key, according to the argument put forward, is to thematize the intermediate paths between extreme relativism and the assumption of already known absolute truth.

Key words: teaching philosophy, problem-oriented teaching, relativism, ethics

Král, M. (2025): „Spor o relativismus a problémově orientovaná výuka filosofie.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 37–78. Dostupné z [filosofiednes.ff.uhk.cz](http://filosofiednes.ff.uhk.cz)