

## Návrhy a reflexe lekcí k výuce filosofie na střední škole<sup>1</sup>

Autor: Tomáš Tlapa, Pavel Smetana

### Abstract

*Reflexion on high school lessons of philosophy.* – This article reflects the methods that could be used in the high school education of philosophy. These methods are based on a constructivist stance in pedagogy. By the use of a constructivist method there are no transmitted finished resumes of the curriculum (especially not those from the history of philosophy), but it is primarily based on the development of independent philosophical thinking of students – philosophical skills and knowledge are gained particularly by student's own individual activity. This text focuses on the analysis of specific lessons dedicated to selected philosophical problems. The lessons are designed for the use by students and teachers during high school lessons of philosophy.

**Keywords:** philosophical thought, didactics of philosophy, education

**Klíčová slova:** filosofické myšlení, didaktika filosofie, výuka

### Úvod

Následující text je příspěvkem k didaktice filosofie; chce čtenáři nabídnout inspiraci a přizvat ho k dalšímu promýšlení možností výuky filosofie na střední škole na pozadí reflexe lekcí filosofie, které jsme vyzkoušeli na Gymnáziu Thomase Manna v Praze ve třídách oktávy ve školním roce 2017/2018 a 2018/2019. První autor působí na škole jako učitel českého jazyka a filosofie, druhý autor zde některé vybrané hodiny filosofie vedl.

Článek je motivován snahou reflektovat didaktické metody a postupy, z nichž vycházíme při tvorbě *Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy* (pracovní název), plánované prakticky orientované příručky pro učitele a žáky. Vycházíme z předpokladů, které jsme již formulovali jinde. (viz Kuthan, Pelcová, Zicha 2018: 149–185) Obecně zde zdůrazníme naše dvě hlavní východiska: a) za jádro didaktiky filosofie považujeme snahu rozvíjet filosofického myšlení studentů; b) o rozvoj filosofického myšlení studentů chceme pečovat především využitím konstruktivistických přístupů ve výuce (což se zde projevuje prací s filosofickým textem, četbou, interpretací a reflexí, nikoliv tedy pouze „vykládání“ myšlenek učitelem).

„Do toho, co je to myšlení, pronikneme, když budeme sami myslet. Aby se takový pokus zdařil, musíme být připraveni se myšlení učit. Jakmile jsme se do takového učení pustili, už jsme také připustili, že jsme dosud myslet neuměli.“ (Heidegger 2014: 7) „Učit se myslet“ v kontextu středoškolské výuky filosofie znamená, že v ní nemůže primárně jít o to

<sup>1</sup> Tento článek vznikl jako plánovaný výstup projektu *Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy* č. 212218, řešeného v roce 2018 na Katedře občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a financovaného Grantovou agenturou UK.

studentům předávat znalosti a poznatky (z dějin filosofie), deskriptivně vykládat cizí myšlenky, nýbrž my sami (učitelé a žáci) se musíme pokoušet stávat se – alespoň trochu a na chvíli – filosoficky myslícími. To vyžaduje umět se osvobodit od svých představ a stereotypů, umět nejprve vůbec prožít a reflektovat odlišnost mezi teoretickým postojem a přirozeným životním postojem, v němž „je nám význam věcí, se kterými se setkáváme, vždy nějak samozřejmě dán“. (Benyovszky a kol. 2007: 11)

Z tohoto hlediska je postavení filosofie v běžném systému školní výuky specifické. Nejde zde totiž o to – jako ve většině ostatních vyučovacích předmětů – předat konkrétní znalosti, vědomosti a poznatky, ale o to učit se zaujímat samotný filosofický postoj ke světu. Ten však nabízí osvobozující distanci, která je s takovýmto způsobem myšlením spojena, což oceňují i sami studenti. (srov. Kuthan, Pelcová, Zicha 2018: 156–157) Abychom do živlu myšlení skutečně vstoupili, musíme se po způsobu filosofů učit sami v sobě zpřítomňovat pochybnost, jak to třeba formuluje Husserl: „Každý pro sebe a v sobě začínáme tedy znovu s rozhodnutím filosofů počínajících radikálně: vyřadit zprvu všechna přesvědčení, jež pro nás dosud platila.“ (Husserl 1968: 12)

Cíl výuky filosofie na středních školách spatřujeme ve snaze učit studenty zaujímat a chápat samotný *filosofický postoj* ke světu. „Patrně nejstručnější a současně nejvýstižnější definice filosofického myšlení zní: je to úsilí myslet jinak – například jinak, než jsme zvyklí či naučení, jinak než ‚umíme‘ apod. Jenže ‚myslet jinak‘ také znamená hledat jiné možnosti nejen myšlení, nýbrž vlastně i života. Jednodušeji: myslet po způsobu filosofů znamená hledat otázky i tam, dokonce převážně tam, kde na první pohled žádné otázky nejsou, neboť právě taková příliš jasná místa jsou podezřelá.“ (Petříček 2009: 45–46)

Na jedné straně se nám otevírá téměř nekonečná mapa „příliš jasných míst“, na která lze v hodinách filosofie aplikovat filosofické myšlení (nebo se o to alespoň snažit), na straně druhé je výchozí pozice studenta povětšinou taková, že stojí pevnýma nohama v jejich samozřejmosti, kterou je teprve třeba jakožto samozřejmost odhalovat a zpochybňovat. Zde leží místo pro didaktiku filosofie, která by měla mít ambici pomoci studentům se na filosofii naladit, mimo jiné tím, že zpřítomní předpoklady, které umožní se s filosofií a filosofickými texty vůbec setkávat. Následující stručný výčet těchto předpokladů je selektivní, zároveň však – alespoň formou poukazů – odkazuje k některým obecnějším rysům filosofie, které musí každá didaktická koncepce reflektovat.

K filosofii lze těžko přistoupit bez otevřenosti: k jinakosti, k jiným pohledům, cizím myšlenkám, neobvyklému způsobu uvažování, bez ochoty setkat se s něčím nečekaným. (V reflexi samotných studentů to zní takto: „Filosofie se od ostatních předmětů liší již tím, že člověk zde musí jinak přemýšlet, musí se zkusit umět sít s názory, se kterými pravděpodobně ani nesouhlasí.“)

Filosofickému myšlení lze přivykat trpělivostí, pomalostí a vytrvalostí, které vedou k transformaci. Trpělivý je takový člověk, který oddaně snáší bolest, nepříjemnosti, nedbá práce, námahy, času. (Havránek 1989) Filosofii „nelze pochopit zvnějšku, nýbrž jen tím, že se v ní sami na chvíli ztratíme, a když se zase najdeme a vrátíme k sobě, zjistíme, že se něco stalo, že jsme trochu jiní“. (Petříček 2009: 41–42) To vyžaduje čas a pomalost, která má dnes běžně negativní konotace; vytrvalost zase stojí v protikladu k „tekutosti“ doby, jak o ní hovoří např. Z. Bauman. Ve filosofii však platí, že „musí být jako řemeslo, do kterého se svým žitím

zacvičujeme, proměňující ho tím. Bez této transformace je filosofie nadobro zbytečná. Filosofie musí odpovídat tomu, co dávno vyslovil mudrlec Periandros: *meleta to pan* – vše je zácvik.“ (Novák 2011: 17)

Hermeneutika nás zase učí tomu, jak probíhá proces interpretace textu, že vychází z předporozumění, které je korigováno hermeneutickou zkušeností, která výchozí předporozumění proměňuje a přibližuje intenci interpretovaného textu. Interpretace textu se musí individuálně vyzískávat, není něčím, co je bezprostředně k dispozici. Současně je přiměřená interpretace textu ohrožována dvěma oblastmi, do nichž plynule přechází: oblastí nadinterpretace (např. když je z textu vyvozováno něco, co v něm není) a podinterpretace (např. když naopak nejsou domýšleny důsledky řečeného).

Pokud je cílem výuky filosofie na střední škole „učit se myslet“, je třeba počítat s nerozhodnutostí na cestě myšlení. Řešená otázka neskončí nalezením vyčerpávající odpovědi, nýbrž právě sama nevyjasněnost a nerozhodnutost problému je podmínkou myšlení.

Nyní několik poznámek k níže prezentovaným lekcím. Z různých lekcí, které jsme měli možnost realizovat, vybíráme jako ukázkou dvě a připojujeme jejich reflexi (první s tématem utrpení a druhá je úvodem do myšlení Martina Heideggera). Každá lekce se skládá z úvodního komentáře a textů, k nimž jsou připojeny otázky. Snažíme se přitom zohledňovat důležité aspekty konstruktivisticky pojaté výuky (návaznost na každodenní zkušenost studentů, východisko ve vlastní reflexi studentů apod.).

Při hledání konkrétního obsahu hodin filosofie se může učitel nechat vést „příliš jasnými místy“, která se tak stávají podezřelými a vybízejí nás k jejich novému promýšlení. Příkladem takového „místa“ může být dnes např. pojem utrpení, který se dokonce zdá být v něčem nepatřičný. Této situaci odpovídá volba populárního a nefilosofického prvního textu, který radí, jak „myslet pozitivně“. Druhým textem první lekce jsou úryvky z díla Simone Weilové o utrpení. Vycházíme z předpokladu, že první text bude studentům, přinejmenším z hlediska svého dobového „tónu“ zprvu bližší, tuto blízkost chceme následně narušit konfrontací s textem druhým, abychom se pokusili nastolit situaci „nerozhodnutosti“, abychom se vydali na cestu vlastního kritického myšlení; pokoušíme se u studentů vyvolat potřebu vědět, jak to s tím utrpením v životě vlastně je.

Hlavním cílem tedy není dosáhnout poznatku o tom, jaké je pojetí utrpení u Weilové, ale pomocí jejího textu se chceme vydat na vlastní cestu hledání významu tohoto pojmu v našem životě, případně tento význam nějak problematizovat. Volbou prvního „populárního“ textu v této lekci chceme zdůraznit aspekt přímé návaznosti na zkušenost žáků. Něco, co je zprvu „běžné“ a „nepřekvapuje“, neboť je to převzato z naší každodennosti, se začne postupně odhalovat jako něco, co je založeno na manipulaci, předsudcích atp. a může působit „banálně“, jako takové to však musí být teprve odhaleno.

Druhá lekce o Heideggerově filosofii vychází z předpokladu, že pokud zaujmeme ve výuce filosofie konstruktivistický přístup, nemusíme se bát pracovat ani s texty obtížnými, neboť vhodnou volbou krátkých úryvků, adekvátním úvodem k lekci, otázkami k textu a vedením diskuse učitelem, lze produktivně pojednat i náročná témata. Opět je však třeba mít

na paměti, že cílem práce s Heideggerovými texty je vůbec napomoci studentům středních škol učit se zaujímat filosofický postoj, nikoliv precizní interpretace Heideggerovy filosofie.

### **1. lekce (*Má utrpení smysl? Simone Weilová; autor T. T., oktáva 2018/19*)**

#### Úvodní komentář

K našemu životu, ať chceme, nebo ne, patří také nějak bolest a utrpení. Je možné spatřovat v nich jedinečný smysl? Nebo je raději lépe je co nejvíce ze svých životů vytěšňovat a řídit se třeba tzv. „pozitivním myšlením“? Prvním textem je úryvek z internetového článku z portálu [wikihow.cz](http://www.wikihow.cz), který radí, jak dosáhnout „pozitivního myšlení“; druhým textem jsou vybrané pasáže z knihy *Tíže a milost* Simone Weilové (1909–1943).

#### Texty

1. Jak myslet pozitivně (Převzato z WWW: <https://www.wikihow.cz/Jak-myslet-pozitivn%C4%9B>, cit.: 12. 7. 2018, zkráceno)

Mít pozitivní pohled na život a vůbec na svět je pouze vaše volba. Vědomě můžete myslet na věci, které zlepšují vaši náladu. Díky pozitivnímu myšlení budete také schopni řešit obtížné situace konstruktivněji, a tím bude každý váš den hezčí a lepší. Pokud se rozhodnete dívat se na svět pozitivně, budete schopni se vymanit z negativního myšlení a nahlížet na život tak, že je naplněný příležitostmi, šancemi a řešeními. Žádné starosti ani překážky už nebudou mít ve vašem životě místo. Pokud se chcete naučit, jak myslet pozitivně, zkuste si přečíst několik rad, které najdete v tomto článku.

1. Převezměte odpovědnost za svou náladu. Za své myšlenky máte plnou zodpovědnost pouze vy. Váš pohled na život je pouze vaše volba. Pokud máte tendence myslet negativně, vybrali jste si to sami. Pokud ale budete trénovat, můžete získat mnohem pozitivnější pohled na život.

2. Pochopte výhody pozitivního myšlení. Pokud se rozhodnete myslet pozitivněji než dosud, získáte nejen kontrolu nad svým životem, ale i každý váš den bude lepší a příjemnější. Samozřejmě to bude mít také vliv na vaše duševní a fyzické zdraví a lépe se budete vyrovnávat se změnami. Pokud si tyto výhody uvědomíte, bude vás to pravidelně k pozitivnímu myšlení doslova motivovat.

3. Obklopujte se pozitivními lidmi. Lidé v našem okolí nás velmi ovlivňují. Pokud zjistíte, že lidé kolem vás jsou spíše negativní, vyhledejte raději společnost pozitivních jedinců. Díky tomu budete pozitivnější i vy. Pokud máte ve své rodině někoho negativně založeného, pokuste se ho povzbudit, aby viděl věci pozitivně stejně jako vy. Zdaleka se vyhýbejte lidem, kteří vaši energii a motivaci jen vysávají. Pokud to není možné, nebo se takovým lidem vyhýbat nechcete, zkuste se alespoň naučit nepouštět si je k tělu a v rámci slušnosti s nimi vycházet. Nenavazujte milostné vztahy s negativně zaměřenými lidmi. Pokud sami občas inklinujete k negativnímu pohledu na svět, uvědomte si, že s takovým člověkem doslova padáte do pastí. Začněte raději chodit s někým, kdo myslí pozitivně.

4. Nezapomeňte na zábavu. Lidé, kteří se chodí pravidelně někam bavit s přáteli či příbuznými, se v životě cítí šťastnější, protože neznají slovo stereotyp. Zábava vám pomůže odreagovat se od těžké práce. Pamatujte na to, že zábava nemusí být pro každého stejná, proto musíte najít takovou činnost, která bude zábavná zejména pro vás. Vždycky si udělejte čas na smích. Vyjděte si někam s přáteli, kteří vás vždy dokážou rozesmát. Například do klubu nebo do kina. Když se budete pořád smát, na negativní věci si ani nevzpomenete.

Otázky k textu

1. Co je hlavním cílem textu? Jaký je tvůj názor na podobné články a na tzv. „pozitivní myšlení“?

2. Jak byste charakterizovali člověka, který se ve svém životě bude řídit následujícími radami? Bude spíše egoista, nebo altruista?

3. Souhlasíte s tvrzením článku, že „za své myšlenky máte plnou zodpovědnost pouze vy a váš pohled na život je pouze vaše volba“?

4. Obsahuje článek výroky, s nimiž nesouhlasíte?

2. Simone Weilová, *Tíže a milost*, s. 86–91.

Bůh nestvořil svět, který je nejlepší možný, nýbrž takový, který obsahuje všechny stupně dobra a zla. My jsme v bodě, v němž je nejhorší možný. Neboť za ním leží stupeň, kde se zlo stává nevinností. (...)

Nesmím milovat své utrpení proto, že je ušlechtilé, ale protože *je*.

Přijmout to, co je hořké; přijetí se nesmí projevit oslabením hořkosti, jinak by úměrně ztrácelo na síle a čistotě. Neboť předmětem přijetí je to, co je skutečně hořké, a nic jiného. – Říkat si jako Ivan Karamazov: nic nemůže vyvážit jedinou slzu jediného dítěte. A přesto přijmout všechny slzy a nesčetné hrůzy, které jsou za hranicí slz. Přijmout ty věci ne proto, že by v sobě mohly nést kompenzaci, ale jako takové. Přijmout, že jsou, prostě proto, že jsou.

Kdyby na tomto světě nebylo neštěstí, mohli bychom si myslet, že jsme v ráji.

Dvojití pojetí pekla. Běžné (neutěšitelné utrpení); mé (falešná blaženost, mylně se domnívat, že jsem v ráji). (...)

Nesnažit se, abychom netrpěli nebo trpěli méně, nýbrž snažit se, aby nás utrpení nenarušilo.

Mimořádná velikost křesťanství pochází z toho, že nehledá nadpřirozený lék na utrpení, ale nadpřirozené využití utrpení. (...)

Radost je plnost pocitu skutečnosti. Avšak trpět a uchovat si pocit skutečnosti je lepší. Trpět a nepropadnout se do zlého snu. Aby bolest byla v jistém smyslu čistě vnější a v jistém smyslu čistě vnitřní. Proto musí spočívat výhradně ve smyslovém vnímání. Je pak vnější (protože se nachází mimo duchovní část duše) a vnitřní (protože je celá soustředěna na nás a nedopadá na svět, aby ho narušila).

Neštěstí nutí uznat jako skutečné to, co nám nepřipadá možné. (...)

Čas znásilňuje; je jediným násilím. Jiný tě přepáše a povede, kam nechceš; čas vede tam, kam nechceme. Když mě odsoudí k smrti, nepopraví mne, pokud se čas mezitím zastaví. Ať se stane cokoliv hrozného, můžeme si přát, aby se čas zastavil, aby ustal pohyb hvězd? Násilí času rve duši: průrvou proniká věčnost.

Všechny problémy se vztahují k času.

Krajní bolest: bezcílný čas: cesta pekla nebo ráje. Nepřetržitost nebo věčnost.

Proti sobě nestojí radost a bolest, nýbrž různé druhy jedné a druhé. Existuje pekelná radost i bolest, ozdravující radost i bolest, nebeská radost i bolest. Přirozeně prcháme před utrpením a hledáme potěšení. Jedině proto slouží radost jako obraz dobra a bolest jako obraz zla. Odtud pak obraznost ráje a pekla. Ve skutečnosti jsou však potěšení a bolest neoddělitelný pár. (...)

Utrpení a rozkoš jsou zdroje poznání. Had nabídl poznání Adamovi a Evě. Sirény nabídl poznání Odysseovi. Tyto příběhy učí, že duše zbloudí, když hledá poznání v potěšení. Proč? Potěšení je možná nevinné, pokud v něm ovšem nehledáme poznání. Poznání je dovoleno hledat jen v utrpení. (...)

Prohlásit, že svět za nic nestojí, že tento život za nic nestojí, a jako důkaz uvádět zlo je absurdní, neboť nestojí-li za nic, oč nás pak zlo připravuje? Utrpení v neštěstí a soucit s bližním jsou tedy tím čistší a intenzivnější, čím lépe chápeme, co je plnost radosti.

Oč připravuje utrpení toho, kdo nemá radost?

A chápeme-li, co je plnost radosti, je navíc utrpení radosti tím, čím je hlad potravě.

Abychom objevili skutečnost v utrpení, je nutné, aby se nám skutečnost zjevila skrze radost. Jinak je život více či méně špatným snem.

Dokázat nalézt v utrpení, které je nicotou a prázdnotou, ještě plnější skutečnost.

Stejně tak je nutné velmi milovat život, abychom mohli ještě více milovat smrt.

Otázky k textu

1. Vyber si z úryvku libovolnou myšlenku a vysvětli, jak jí rozumíš.
2. Pokus se vysvětlit, jak podle tebe Simone Weilová pojímá utrpení.
3. Co je to podle tebe utrpení a má nějaký smysl?

### **Reflexe 1. lekce**

Studenti si nejprve přečetli první text. Než jsme přistoupili k samotným otázkám, měli formulovat obecně svůj dojem z přečteného textu. Již zde se rozvinula velmi živá debata o „povaze“ textu, v rámci třídy měl text své velké zastánce i odpůrce – zastánci argumentovali

zdůrazňováním individuality a zodpovědnosti každého za svůj život, odpůrci například tím, že pokud bychom se oddali tzv. „pozitivnímu myšlení“, nebyl by možný např. pokrok, či tím, že „negativní věci“ k životu patří. Někteří studenti rozpoznali manipulativní prvky textu, jiní se s ním zcela ztotožnili. Tato diskuse postupně pokračovala a modifikovala se s ohledem na zodpovídání otázek k prvnímu textu, původní napětí z textu však přetrvávalo.

Následující vyučovací hodinu jsme se věnovali četbě a interpretaci textu druhého, který změnil směr našeho uvažování tím, že explicitně a důrazně vnesl do diskuse téma utrpení. Text S. Weilové byl pro studenty zvláštní jazykově i obsahově, i tak si však rychle našel několik svých přízněnců. Analýza textu byla založena především na první a druhé otázce – studenti si vybírali jednotlivé myšlenky a pokoušeli se vysvětlit, jak jim rozumí. (Pro případné další využití lekce by asi bylo vhodné zkrátit výchozí úryvek, neboť je přesycený těžkými myšlenkami, kratším textem tak můžeme více akcentovat to, na co se chceme zaměřit, např. otázka času, utrpení, poznání.)

V závěru jsme konfrontovali stanoviska druhého textu s textem prvním, čímž mnohem výrazněji vystoupila „selektivnost“ prvního textu, např. v konfrontaci se stanoviskem Weilové, že svět „obsahuje všechny stupně dobra a zla“ či že „proti sobě nestojí radost a bolest, nýbrž různé druhy jedné a druhé“. Po přečtení druhého textu tak někteří studenti modifikovali své stanovisko k textu prvnímu.

Závěrečnou aktivitou byla reflexe studentů, kteří si měli stručně odpovědět na následující otázky: Který text ti je bližší a proč? Co tě v uvedených textech nejvíce překvapilo? Jsou texty dnes aktuální?

Odpovědi studentů lze pro zjednodušení charakterizovat takto:

a) ztotožnění se s prvním textem (např.: „Bližší mi je jednoznačně text o pozitivním myšlení, protože se jím sama do určité míry řídím. Myslím si, že některá tvrzení /např. ‚Když se budete pořád smát, na negativní věci si ani nevzpomenete‘/ jsou přehnaná a nepravdivá. Přesto jsem toho názoru, že my sami si určujeme, jestli je náš život spíše pozitivní a plný radosti, nebo naopak. V druhém textu nesouhlasím vůbec s ničím a absolutně se s ním neztotožňuji.“);

b) sympatie k druhému textu (např.: „Více se ztotožňuji s myšlenkami druhého textu, jelikož jeho posláním není zrušení určitých negativních vlivů, nýbrž přijmutí utrpení a z toho plynoucího poznání. Říká, že utrpení nelze oddělit od radosti, protože obojí patří k sobě, jako dva protipóly, bez kterých si neuvědomíme ten druhý.“);

c) jiná odpověď (např. „Bližší je mi text druhý. Ne z důvodu ztotožnění, ale z naprostého nesouhlasu s tvrzeními z prvního textu jako například: ‚Za své myšlenky máte plnou zodpovědnost pouze vy‘ anebo ‚Pokud se rozhodnete myslet pozitivněji než dosud, získáte nejen kontrolu nad svým životem...‘ Tato tvrzení se mi zdají naprosto absurdní a krátkozraká.“)

Těmto stanoviskům odpovídaly odpovědi k dalším otázkám. Například k otázce jejich aktuálnosti zaznělo: „Druhý text aktuální není, protože hodně pojednává o nebi a peklu, čemuž v dnešní moderní společnosti věří čím dál tím méně lidí“; „Aktuální je dnes především

text č. 1. Lidé dnes hledají zjednodušení. Pravda je jen jedna a svět je černobílý. Avšak ve skutečnosti tomu tak není. Druhý text nepopírá existenci utrpení, naopak racionalizuje jeho roli v lidském životě; „Aktuálnost textu č. 2 pramení v nekonkrétnosti jeho obsahu a schopnosti aplikace na jakoukoliv dobu: vždy bude existovat dobro a zlo, radost a bolest, utrpení a rozkoš. Tyto motivy jsou neměnné a nehledě na dobu, vždy budou přítomny.“)

Z překvapujících myšlenek v textu uváděli studenti například tyto: „Nikdy jsem se nesetkal s názorem, že čas je jedno velké násilí“; „tvrzení, že rozkoš a bolest jsou zdroje poznání“; „překvapilo mne, jak se první text snaží potlačit negativitu a utrpení, jako by tím, že si jej přestaneme všímat, přestane existovat“).

Obecně shrnuto: za podařené lze považovat to, že texty otevřely téma, které studenty bytostně vtáhlo do živé debaty, vybědlo k vzájemným reakcím, argumentaci atp. (viz výše odpovědi studentů). Otázkou je, jak tuto diskusi ještě více využít a posunout ji dále, např. směrem k otázce, z jakých předpokladů vycházejí naše reakce na texty, co automaticky předpokládáme, aniž si to uvědomujeme (např. ohledně smyslu našeho života). Tím se můžeme dostat např. k tématu postmoderní společnosti a jejím rysům, k tématu pojetí utrpení v křesťanství atd. Tedy nikoliv, aby studenti pouze zaujali svůj postoj k textu, ale aby své stanovisko nahlédli jakožto východisko, které lze dále reflektovat. V tomto směru je třeba lekci prohlubovat.

## **2. lekce (Otázky vztahu člověka k vlastnímu bytí – Martin Heidegger; autor P. S., oktáva 2017/18)**

### Úvodní komentář

Filosofie Martina Heideggera je téma, které může na první pohled působit poněkud těžce či nepřehledně. Přitom se ale zabývá otázkami, které asi skoro každý člověk ze svého života zná. Řeší například význam úzkosti, otázku autenticity v lidském životě a klade si nově velkou a starou filosofickou otázku po smyslu bytí člověka. Heidegger používá specifické pojmosloví, proto zařazují stručný výklad pojmů, který lze použít, když se s nimi v textech setkáme:

*Ontické* – jsoucí věc, to co se jeví.

*Ontologické* – jsoucí z hlediska bytí; nejeví se, ale zakládá věci v tom, že jsou a co jsou.

*Pobyt (Dasein)* – propojenost obou předchozích; specifický způsob bytí člověka, v němž mu jde na rozdíl od jiných jsoucenců o jeho bytí samo.

*Existence* – způsob *pobytu*, v němž mu jde o jeho vlastní bytí.

*Autentická existence* – přijetí sebe sama v celé tíži své existence, včetně rozměru konečnosti v čase a tedy vědomí vlastní smrtelnosti jako základní možnosti.

*Neautentická existence* – útek před zodpovědností za vlastní bytí do všednosti, vlastně do područí „*ono se*“.

*Úzkost* – základní rozpoložení pobytu, který skrze bytí přichází před sebe sama (objevuje tedy svoji smrtelnost).



*Starost* – bytí pobytu; pobyt je na světě v neustálém obstarávání; má tři základní momenty:

1. *Naladěnost* – souvisí s náladou, určuje základní zabarvení všeho, s čím se pobyt setkává; určuje také to, jak se bude pobyt v různých situacích chovat a rozhodovat. *Naladěnost* je *vržeností*, pobyt je do situací vržen, nemá nad nimi plnou kontrolu. Souvisí s přítomností.
2. *Rozumění* – to, jak pobyt rozumí svým možnostem, jak chápe věci kolem sebe. Souvisí s budoucností, protože obsahuje *rozvrh* budoucího bytí pobytu.
3. *Řeč a výklad* – vypovídání o tom, kde jsem, s čím přicházím do styku.

*Existenciály* – základní kategorie, jež jsou vždy spolu s existencí, niterné základní situační existenciální momenty (například *bytí k smrti*, *úzkost*, *nuda*, *vrženost*, *svátečnost*).

Texty

1. Martin Heidegger, *Bytí a čas*, § 4., s. 28.

Pobyt (Dasein) je jsoucnost, o kterém nelze říci, že se mezi jiným jsoucnem jen vyskytuje. Toto jsoucnost se *onticky* vyznačuje spíše tím, že mu v jeho bytí o toto bytí samo jde. K této bytostné skladbě pobytu pak ale patří, že má ve svém bytí k tomuto bytí bytostný vztah. A to zase znamená, že si pobyt nějakým způsobem a nějak výslovně ve svém bytí rozumí. Tomuto jsoucnu je vlastní, že skrze jeho bytí a spolu s ním je mu odemčeno bytí samo.

Otázky k textu

1. Dává vám pojem „pobyt (Dasein)“ smysl? Napadá vás nějaké jiné vyjádření tohoto termínu?
2. Proč myslíte, že je použit právě tento výraz?

2. Martin Heidegger, *Bytí a čas*, § 27., s. 157.

Při používání veřejného dopravního prostředku, při využívání veřejného zpravodajství (novin) jsou všichni jeden jako druhý. Toto „bytí spolu“ rozpouští vlastní pobyt úplně ve způsobu bytí „druhých“, totiž tak, že druhí ve své rozdílnosti a výslovnosti ještě více mizí. V této nenápadnosti a neurčitelnosti rozvíjí neurčité „*ono se*“ teprve svou vlastní diktaturu. Líbí se nám a baví nás to, co *se* líbí; čteme, sledujeme a posuzujeme literaturu a umění tak, jak *se* čte a jak *se* posuzuje; ale také *se* z „davu“ stahujeme, jak *se* to obvykle dělá; shledáváme „pohoršující“, co *se* obvykle takovým shledává. „*Ono se*“, kterým není nikdo určitý a kterým jsou všichni, i když ne jako suma, předpisuje způsob bytí každodennosti.

Otázky k textu

1. Zažíváte někdy pocit, že jsou lidé „jeden jako druhý“? V jaké situaci se vám to osobně stalo?
2. Zkuste popsat něco (prožitek, situaci) v čem jste zcela mimo takové schéma, tedy kdy se cítíte být naprosto sami za sebe, bez vlivu nějaké společenské průměrnosti.
3. Souhlasíte s citátem, myslíte si že vliv „*ono se*“ je opravdu tak silný a spíše negativní? Vysvětlete případně svůj postoj.

3. Martin Heidegger, *Bytí a čas*, § 40., s. 219.

Upadání pobytu do neurčitého „*ono se*“ a do obstarávaného „světa“ jsme nazvali „útekem“ před sebou samým. Ale ne každé uhýbání před..., ne každý odvrát od... je nutně útekem. Charakter útoku má uhýbání fundované ve strachu, uhýbání před tím, co je strachem odemykáno, před ohrožujícím. Interpretace strachu jako rozpoložení ukázala: to, z čeho máme strach, je vždy nitrosvětské, z určité krajiny a blízkosti se přibližující škodlivé jsoouco, které nás také může minout. V upadání se pobyt odvrací od sebe samého. To, před čím uhýbá, musí být nějakým způsobem ohrožující; je to však jsoouco ve způsobu bytí jsoouca uhýbajícího, je to pobyt sám.

## Otázky k textu

1. Kdybychom připustili, že opravdu uhýbáme sami před sebou (ve smyslu uhýbání před *autentickou existencí*); čím bychom k tomu podle vás byli motivováni, proč bychom to vlastně dělali?

2. Znáte nějakou situaci, kdy jste sebe samotné (či někoho jiného) viděli na útoku před sebou samými? Myslíte, že k něčemu takovému běžně opravdu dochází, či se s myšlenkami z textu neztotožňujete (a proč ne)?

3. Pokud jde o prožitek hlubokého existenciálního strachu (například ze smrti, bolesti a podobně), napadají vás jiné alternativy jak s ním pracovat, než je naznačeno v textu?

4. Martin Heidegger, *Básnický bydlí člověk*, úryvek z kapitoly „Principy myšlení“, s. 165.

Dokud si dějiny představujeme historicky, jeví se jako dění, a to v posloupnosti „předtím“ a „potom“. My sami se nacházíme v přítomnosti, skrze níž dění probíhá. Z jejího hlediska se minulé přepočítává na přítomné. Pro přítomné se plánuje budoucí. Historická představa o dějinách jako posloupnosti dění zabraňuje zakusit, jak dalece jsou dějiny ve vlastním bytostném smyslu stále přítomnost. Přítomností tu nemyslíme to, co se vyskytuje právě v okamžitém „ted“. Přítomnost je to, co stojí při nás, co čeká, zda a jak se tomu vystavíme, nebo se před tím uzavřeme. Co na nás čeká, co k nám přichází, je správně myšlené příští. Pronikajíc přítomnost, týká se lidského pobytu na světě, něco od něj očekává a tak či onak jej naladuje, aby mohl tento nárok příštího vytušit.

Teprve v ovzduší takového tušení se daří otázkám, onomu bytostnému tázání, jež patří k vytváření zdařilého díla v kterémkoliv oboru. Jen tím je dílo dílem, že odpovídá tušenému nároku příštího, a uvolňuje to, co již odedávna jest, do jeho skrytého bytování, tzn. traduje, podává je. Velké podání tradice k nám přichází jako příští. Tím, čím je, totiž nárokem, něčím, co se od nás očekává, se nikdy nestává na základě přepočítávání minulosti. Právě tak jako každé velké dílo musí vždy samo teprve probudit a vychovat lidské pokolení, které odkryje volné pole pro svět v díle skrytý, musí se i vytváření díla napřed zaposlouchat do tradice, která k němu promlouvá. To, co jsme v díle zvyklí nazývat tvůrčím, geniálním, nepochází ze vzkypění citů, ani to nejsou nápady podvědomí, nýbrž spíše bdělá poslušnost dějinám, tkvící v ryzí svobodě schopnosti naslouchat.

## Otázky k textu

1. Zkuste vyjádřit vlastními slovy, co se tento text snaží říci, o co mu podle vás jde. Pokud s jeho myšlenkami nesouhlasíte či polemizujete, vyjádřete to prosím.

2. Text obsahuje rozlišení dvou pojetí přítomnosti. Se kterým z nich se spíše ztotožňujete a proč?

3. Jak vnímáte v textu vyjádřenou myšlenku nutnosti propojení autora s tradicí, pro vytvoření geniálního díla; myslíte, že to tak je?

4. Myslíte, že lidé opravdu vnímají dějiny „historicky“? (Dějiny myslíme i osobní minulost.)

**Reflexe 2. lekce**

Již při přípravě lekce uvádějící do Heideggerovy filosofie jsem dospěl k závěru, že bude vhodné zamyšlení nad texty doplnit vysvětlením základních pojmů, neboť ty by mohly vytvořit podpůrnou kostru k pochopení poměrně těžko čitelného, mnohoznačného tématu. Rozhodl jsem se ale nejprve studenty nechat, aby sami dospěli k výkladu pojmů přítomných v citátech a aby případně vytvářeli analogie těchto pojmů, aby je významově opisovali něčím, co znají.

Pojem *Dasein* z prvního citátu v lekci tak našel mnoho více či méně přesných opisů, např. *člověk, bytost, bytí, Bůh, život*. Následovala diskuse, v níž mnohoznačnost pojednávané koncepce vyzněla naplno do jistého zmatku, který jsem se snažil upřesňovat v tom smyslu, že jsem poukazoval, na *Dasein* právě jako na *Dasein* a nic jiného než *Dasein* – tedy že analogie jsou sice možné, nicméně vždy v tomto případě nepřesné; ač nám pomohly téma nahlédnout. Ovšem pokud stojíme před takto komplexním a pro studenty novým pojmem, je snad lepší jej nakonec přijmout právě jako něco nového, podobně jako když se člověk třeba učí o nějakém vzdáleném městě, o němž do té doby neměl tušení a jehož název je mu prostě daností a jež lze v otevřenosti zkoumat.

Jedna analogie *Dasein* se ovšem velice těžko odmýšlí, v naší hodině to bylo *Dasein – člověk*. Vyvstala zde otázka, proč by starost o vlastní bytí připadala pouze člověku, proč by se nemohla týkat i zvířat (tvorů, kteří nejsou nadáni slovy); to byl ze strany studentů velice zajímavý kritický podnět a projev filosofické kreativity.

Za zmínku stojí také reakce studentů na koncepci týkající se Heideggerova pojetí *ono se* v *neautentické existenci* a pojetí *autentické existence*. Diskutovali jsme o situacích a činnostech, při nichž se cítíme být v modu *ono se*, čímž jsme sice uhýbali více do úvah o společnosti, ovšem bylo patrné, že studenti tématu docela dobře rozumí, uvědomují si například potřebu autentické etiky (tedy ve smyslu, že člověk je mravný nikoliv, protože *ono se* to tak dělá, ale protože on sám ze sebe cítí potřebu být dobrý), nebylo nutné studenty k takovému pohledu nějak zásadně dovádět, protože se k němu domysleli v zásadě sami.

Zajímavý byl moment, kdy z mého doplňujícího výkladu vyplynulo, že k Heideggerově *autentické existenci* patří přijetí vlastní smrtelnosti a že tedy *autentická existence* není nějakou jednoznačně radostnou záležitostí, že naopak zábava „za každou cenu“ by z Heideggerova hlediska byla spíše záležitostí *neautentickou*. Následovala diskuse, v níž jsme se studenty řešili depresivní emoci, která se některým z nás na základě výše zmíněného

objevila; nicméně, závěrem byl poznatek, že je toliko na nás, zda takové pojetí chápeme jako depresivní, nebo nikoliv; může totiž být naopak velice osvobozující, když člověk přijme ty stránky existence, kterým se třeba doposud bránil a otáčel se k nim zády. Objevily se též reakce v tom smyslu, že jde o podobný počáteční úlek, jaký může nastat u adeptů buddhismu či taoismu, studenti tedy nacházeli analogie napříč filosofickými tradicemi celého světa.

Delší úryvek z Heideggerovy knihy *Básnický bydlí člověk* se věnoval rozlišení historického času jako času sukcesivního, mrtvého a času dějinného jako hlasu tradic minulosti, jež je ale svým způsobem stálou přítomností, která nás uschopňuje k dílům pro budoucnost. Zde jsme se studenty řešili především otázkou, zda je pro vytvoření geniálního díla opravdu nutné, aby jeho autor byl takto niterně propojen s tradicí, opravdu tradici minulosti máje takřka za přítomnost. Studenti tuto myšlenku pochopili a dovedli ji kriticky posuzovat, zejména jsme diskutovali o tom, co skutečně považujeme za geniální dílo. Vystala například otázka, zda geniální nemůže být také takové dílo, které tradici zcela překonává, vyvrací, či vytváří tradici novou. Diskutovali jsme také o skryté genialitě díla – kdy určitý geniální člověk není prostě rozpoznán a jehož dílo třeba z velké části zanikne prostě jen kvůli špatnému místu a času jeho výskytu.

Ačkoliv se jednalo o dvouhodinovou lekci, čas plynul jako voda a některé diskuse jsem musel přerušovat, abychom se mohli věnovat dalším tématům v lekci. Řešení tohoto problému vidím buď v tříhodinové časové dotaci, anebo lépe v odebrání některých témat a užším zaměření na jednotlivosti (bylo by například možné použít jen dva citáty a následně se věnovat již pouze výkladu delších textů). Moje lekce se ukazuje v tomto smyslu jako předimenzovaná a vyžaduje od pedagoga, který by s ní pracoval, určitou tematickou selekci.

Ačkoliv Heideggerova filosofie je tématem obsáhlým a intelektuálně náročným, studenti dovedli prostřednictvím textů a otázek v lekci dospět k pochopení pojednávaných témat, a to dokonce i s určitou vnitřní pokorou – nesnažili se o prvoplánovou kritiku, spíše se kreativně doptávali, což pro mne bylo velice milým překvapením. Pokud jde o obecný přínos tohoto tématu, spatřuji jej v otevření otázky smrti (a otázky vlastní smrti každého studenta) jako něčeho osobního a s existencí souvisejícího; tím se v člověku rozvíjí soucit například s nemocnými či starými lidmi, kterého není na světě mnohdy dost; zároveň tyto úvahy podporují osobní rozvoj, když člověka vedou k překonání úzkosti z tohoto částečně tabuizovaného tématu do hlubší osobní svobody ducha.

## **Závěr**

Lekce, které jsme měli možnost vyzkoušet, ukázaly využitelnost a funkčnost konstruktivisticky koncipované výuky filosofie na střední škole. Důraz na aktivitu studentů formou diskuse, četby a interpretace textu vede současně k proměně tradičního pohledu na úlohu pedagoga. Ten již není v pozici toho, kdo realizuje přednášku, ale je spíše tím, kdo napomáhá setkat se u „věci samé“, u konkrétní otázky, u problému, který na nás naléhá a vybízí nás k jeho promýšlení, k zaujímání filosofického postoje. V kultivaci a prohlubování těchto „setkání“ vidíme smysl výuky filosofie na střední škole.

**SEZNAM LITERATURY**

BENYOVSZKY, Ladislav a kol. *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. ISBN 978-80-7380-040-6.

HAVRÁNEK, Bohuslav (ed.) a kol. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha: Academia, 1989.

HEIDEGGER, Martin. *Básnický bydlí člověk*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1993. ISBN 80-85241-40-4.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH, 2018. ISBN 978-80-7298-244-8.

HEIDEGGER, Martin. *Co znamená myslet?* Praha: OIKOYMENH, 2014. ISBN 978-80-7298-494-7.

HUSSERL, Edmund. *Karteziánské meditace*. Praha: Svoboda, 1968.

KUTHAN, Robert, PELCOVÁ, Naděžda, ZICHA, Zbyněk (eds.). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Studia didactica I. Praha: Univerzita Karlova, 2018. ISBN 978-80-7290-981-0.

NOVÁK, Aleš. *Příspěvky k filosofii*. Praha: Togga, 2011. ISBN 978-80-87258-67-5.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Myšlení obrazem: průvodce současným filosofickým myšlením pro středně nepokročilé*. Praha: Herrmann & synové, 2009. ISBN 978-80-87054-18-5.

WEIL, Simone. *Tíže a milost*. Praha: Kalich, 2009. ISBN 978-80-7017-123-3.

(Mgr. Tomáš Tlapa je doktorandem filosofie na Katedře občanské výchovy a filosofie UK PedF a učitelem na gymnáziu; Mgr. Pavel Smetana je doktorandem filosofie na Katedře občanské výuky a filosofie UK PedF.)