

K formování výuky filosofie na střední škole¹

Autor: Ludwig Landgrebe

Abstract

On the formation of philosophy teaching in secondary schools. – Translation of an article by phenomenologist Ludwig Landgrebe (1902–1991) on the teaching of philosophy in secondary schools. The text was originally published in *Zeitschrift für philosophische Forschung* in 1956.

Keywords: philosophy, teaching, secondary school, curriculum, reading classical texts**Klíčová slova:** filosofie, výuka, střední škola, učební plán, četba klasických textů

Každá úvaha o možnostech výuky filosofie na střední škole musí vyjít z dnešní situace filosofie. Neexistuje zde ovšem žádný „stav“, jako tomu je v jednotlivých vědách ve smyslu obecně uznaného zajištěného stavu evidencí – přinejmenším ne v systematické filosofii. V dějinách filosofie je věc snad o něco výhodnější. Neexistuje tudíž také žádná vládnoucí školská filosofie toho druhu, jaký existoval třeba ve středověku nebo v novějším čase až do 18. století jakožto základ výuky. S tím úzce souvisí různorodost konstituce učitelů filosofie a nemožnost dát jim do ruky obecně závazné učebnice jako vodítka pro výuku, ba vůbec něco takového navrhnout.

Závěry z této situace:

1. Nemůže být předepsán žádný učební plán s pevně závaznou látkou. Spíše je možné artikulovat doporučení a varování a k tomu rozvrhnout modely-učební plány jako podněty a příklady.
2. Výuka nemůže být vystavěna dogmaticky na nějakém určitém filosofickém systému.
3. Samozřejmě by nemělo mít charakter světonázorového školení.
4. Zážitekovou pedagogiku je třeba odmítnout. Vede zkušenostně jenom ke žvanění a diletantismu.

Pozitivním výsledkem této úvahy je naopak:

Jádro výuky musí tvořit práce s jedním nebo vícero kratšími klasickými texty a úryvky. Nebylo by ale účelné s jejich pojednáním začínat. Několik uvádějících hodin by mělo být využito k zamyšlení [*Besinnung*] nad smyslem toho, co filosofické myšlení pro člověka vůbec znamená.

¹ Jde o referát přednesený Ludwigem Landgrebem na konferenci Užšího kruhu (*Engerer Kreis*) *Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland* (AGfPh) v Berlíně 1955. Překládám podle textu publikovaného v *Zeitschrift für philosophische Forschung* v roce 1956, roč. 10, seš. 4, s. 568–572.

K praktickým otázkám budiž zde řečeno alespoň tolik, že dvě hodiny za týden v OI² jsou minimem. Ideální by bylo rozšíření výuky na další dvě hodiny za týden v UI.³

Modelový učební plán

Úvodní hodiny

V nich jde o to probouzet ve svobodném dialogu připravenost k zamyšlení nad smyslem vůbec v napojení na každodenní otázky: „Proč děláš to a to, proč se ti jeví toto hodnotnější než ono atd.“ Probouzení připravenosti k zamyšlení nad smyslem, to znamená probouzení vzhledu do nutnosti zjednat si vědění o tom, co člověk koná a o co usiluje, pokud člověk nechce zůstat vydán na pospas náhodným vlivům a pouhým ovládaným atomem v mase. To znamená probouzení připravenosti, moci vést svůj život a být zodpovědný před sebou samým. To je otázka po étosu, po správném vedení života, možno říci začátek etického tázání. To ale neznamená stanovovat normy nebo registrovat zbytky „elementární mravnosti“ jako to, co zatím ještě platí. Neboť problémem je vždycky otázka po závaznosti všeho toho, co ještě platí a po principu, ze kterého tato závaznost může být vyvozena: proč lidskost, proč spravedlnost, proč slušnost atd.? Nic z toho všeho není přece nepochybně a samozřejmě zde. Stačí vzpomenout na apoteózu „silného života“ u pozdních dědiců Nietzscheho a na boj proti „objektivismu“ na Východě.

Tomu je možné čelit jenom tehdy, když bude zamyšlení prohloubeno směrem k otázce: proč by měl člověk jako vzdělaný být připraven vést sám svůj život a být zodpovědný, proč by se neměl prostě zařadit jako funkcionář a poslouchat příkazy, jinými slovy, proč by měl a musel být svobodným, pokud by měl vůbec existovat jako člověk? Neboť také tato otázka „k čemu je vůbec svoboda?“ je vždy připravena a chce být zodpovězena. Proč usilují lidé v posledu jako z nějakého prapudu o stvrzení své svobody? Protože v každém je živé více či méně temné vědomí toho, že může nalézt základ své sebeúcty, který potřebuje, aby se vůbec lidsky mohl setkávat se svými spoluobčany [*Mitmenschen*], a že tato jeho sebeúcta, tato jeho důstojnost ho odkazuje k tomu, že stojí jako člověk pod nárokem, který si nedal on sám, který mu nedali ani ostatní lidé, ale ve kterém je obsaženo vědění o absolutním nároku, který je třeba vyslyšet. Tak může už toto první zamyšlení vést k religióznímu základu všeho lidského vztahování.

Ale toto vysvětlení nemůže zůstat stát v abstraktu, ale musí být spojeno se zamyšlením nad mocnostmi, které v dnešním společenském životě vedou či ohrožují svobodu lidí, jejich sebeodpovědnost [*Selbstverantwortung*], jejich možnosti, o nebezpečích, která ohrožují tuto možnost aparátu, organizace, moci veřejného mínění. Tak budou zviditelněna místa, která je třeba učinit problémem.

Nebylo by účelné při těchto obecných úvahách prodlévat celý rok, protože to, jak ukazuje zkušenost, vede k plácání a bezbřehému a bezvýslednému diskutování. Tím vším by mělo být jenom probuzeno porozumění nutnosti zamyšlení nad smyslem, které musí každý

² OI je zkratka pro Oberprima. Ve Spolkové republice Německo bylo gymnaziální studium rozděleno do tří stupňů (při odhlédnutí od drobných rozdílů v jednotlivých spolkových zemích): Unterstufe: Nižší stupeň, 5 let (od 10 do 15 let), Mittelstufe: Střední stupeň, 2 roky (od 15 do 17 let), Oberstufe: Vyšší stupeň, 2 roky (od 17 do 19 let). Oberprima byla 13. (poslední) třída gymnázia (pozn. překl.).

³ Unterprima, 12. (předposlední) třída gymnázia (pozn. překl.).

podniknout a vskutku, i když většinou v úzkých hranicích ve svém životě vždy znovu podniká. Přitom nemusí vůbec padnout slovo filosofie.

Ale jakmile bylo jednou zahlédnuto, že toto jsou otázky, před nimiž je nutně postaven každý člověk, musí další krok spočívat v tom, že na těchto příkladech bude ukázáno, že to byly právě tyto otázky, které zaměstnávaly myšlení filosofů od počátku, že tedy tyto otázky nelze zodpovědět nějakou náhodou, v modu běžné, normální řeči, ale že tyto otázky mají své vlastní dějiny, ve kterých byly zformovány pojmy a metody k jejich zodpovězení, které dnes namnoze vedou naše myšlení jako „sedimentované kulturní statky“ a předepisují tomuto myšlení jeho perspektivy. To může přivést k textu, který každý učitel vybere podle toho, co jeho samotného nejvíce z filosofické tradice zaujalo, nebo také podle toho, co ho přivedlo k filosofické otázce z jiných vědeckých oborů. Jako model můžeme navrhnout:

1. pololetí

V úvodu vyložený smysl filosofického zamyšlení a jeho funkce v lidském společenství bude vyjasněn ve výkladu textu: buď

- a) historicko-exemplárně; k tomu např. *Obrana Sókratova* nebo Platónův *Gorgias*, nebo Seneca, *O blaženém životě*, nebo
- b) systematicky v rozvinutí pojetí svobody: k tomu Kant, *Základy metafyziky mravů* I. a II. oddíl a *Co znamená: orientovat se v myšlení?* (pro vnější podmínky svobody), nebo Fichtovo *Určení člověka*.

2. pololetí

Místo člověka ve světě.

K tomu jsou k dispozici nejméně tři možné základní cesty:

- a) Východisko z řeči v její svět-odemykající funkci. K tomu Herder, *Pojednání o původu řeči*, nebo W. v. Humboldt, *O srovnávacím studiu řeči*.

K tomu může být připojeno zkoumání o vztahu řeči a myšlení, učení o pojmotvorbě, eventuelně též otázka po rozdílu logických a psychologických zákonů myšlení; k tomu Husserlova kritika psychologismu v 1. knize *Logických zkoumání* §§17–20 (otištěno v Glocknerově *Filosofické čítance*, kniha II).

- b) Kontrastování vztahu ke světu v klasické antice a v novověku: člověk jako jsoucí vřazen do souvislosti kosmu, identita myšlení a bytí – člověk jakožto subjekt stojící proti světu.

Pro antiku toto vysvětlit na základě Platónova *Faidóna* nebo VII. knihy *Ústavy* (podobenství o jeskyni); pro ty třídy, které jsou již více schopny abstraktního myšlení, je možno přibrat také Aristotela, 12. knihu *Metafyziky*. Pro stanovisko novověku a jeho založení: Descartovy *Meditace*. Přitom bude vždy ležet těžiště na jedné z obou stran a ta druhá bude sloužit ke kontrastování.

Člověk v dějinném světě

Četba W. v. Humboldt, *O úkolu dějepisce* nebo Hegel, *Úvod do filosofie dějin*, 1. a 2. oddíl: Rozum v dějinách. Obé jako příklad pro zkoumání absolutního určení smyslu dějin. Jako protipozici je možno přibrat: Nietzsche, *Druhá nečasová úvaha: O užitku a škodě historie pro život*. (Dějiny jako funkce růstu života; žádný absolutně poslední smysl), nebo jako příklad pro kritické omezení na analýzu forem dějinných událostí: Dilthey, *Výstavba dějinného světa* (výťah v Glocknerově *Filosofické čítance* II.) nebo Ortega y Gasset, *O podstatě dějinných krizí*.

Závěrečná úvaha (pro poslední hodiny)

Všechny tři cesty vedou k nutnosti obsáhlé jistoty bytí (víry), nutnosti jistoty člověka o sobě samém, která leží v základu norem jeho vztahování a světa a v dějinách je vždy znovu rozličně interpretována:

Pascal, *Myšlenky o bohu a člověku* – jako jistota srdce – nebo jako postulát: Kant, *Kritika praktického rozumu*, II/2 nebo zkráceně v *Kritice čistého rozumu*, *Učení o metodě*, II., 2.–3. oddíl.

Poznámky ke čtení textů

Obsah zvoleného textu by neměl být chápán a pojednán jako něco absolutního nebo jako recept k převzetí světonáboru, ale při vysvětlování musí být vyjasněny alespoň v základních rysech také dějinné horizonty, které podmiňují právě to, že tato otázka je položena a zodpovězena právě takovým a takovým způsobem. Jinakost dějinné situace oproti současnosti nemá být učiněna viditelnou ve smyslu relativizace, ale mělo by být ukázáno, že druh tázání a odpověď, kterou toto tázání nalézá, je sice podřízeno historickým podmínkám, že ale otázka sama vychází ze stále stejného zdroje, z člověka, který chce skrze zamyšlení být s to vést svůj život a být zaň zodpovědný.

V jistých mezích lze přitom ukázat – úvod do dějin filosofie překračuje nad cíl školy a náleží univerzitě – jak myšlenky exemplárně zvoleného filosofického textu přispěly k ustavení [*Bildung*] duchovních předpokladů naší vlastní přítomnosti.

Samozřejmě musí znamenat toto filosofické čtení zároveň uvedení do umění čtení takových textů, výchovu k přesnosti v používání pojmů a v pozornosti k jejich vnitřní souvislosti. I když není možno doporučit výuku formální logiky podle vzoru starorakouského gymnázia, přece je při tom možno průběžně vyložit elementární zákony logiky, její základní pojmy a principy.

Nelze pro čtení doporučit využívání textů současné filosofie, ale přejeme si, aby učitel byl schopen věcně zodpovědět libovolnou otázku svých žáků. Ale využít současnou filosofii pro výuku není možno s ohledem na dnešní situaci filosofie. Tyto myšlenky by dopadly do vzduchoprázna, ve kterém ještě není ničeho dosaženo ohledně možnosti ustavit vztahy tohoto tázání k velké klasické tradici filosofie. A znovuustavení kontinuity v našem vědomí, probuzení vzhledu do té souvislosti, že způsob našeho společenského života a myšlenková schémata, která k jeho zvládnutí jsou vytvořena, mají dvoutisíceleté dějiny, které nejsou něčím odbytým

a ležícím za námi, ale naopak silou, v našem soběrozumění skrytou a stále působící, to je jeden z podstatných úkolů, před něž je dnešní vzdělávání postaveno. Příspěvek k jeho řešení na základě současných textů by bylo daleko obtížnější než s pomocí návratu k tzv. klasikům filosofie.

(Přeložil a poznámkami opatřil David Rybák.)

SEZNAM LITERATURY

LANDGREBE, Ludwig. Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an der Höheren Schule. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 1956, roč. 10, seš. 4, s. 568–572. ISSN 0044-3301.

(*Ludwig Landgrebe /1902–1991/* byl fenomenologický filosof 20. století. Byl asistentem Edmunda Husserla, v r. 1935 se habilitoval v Praze u Oskara Krause a podílel se na záchraně Husserlovy pozůstalosti. Od svého pražského pobytu byl blízkým přítelem Jana Patočky.)