

VÝUKOVÝ EXPERIMENT K MYŠLENKOVÝM DOVEDNOSTEM STUDENTŮ VYSOKÝCH ŠKOL A ROLE PROTO-FILOSOFICKÉ VÝUKY PRO KULTURU JEJICH MYŠLENÍ

EXPERIMENT IN TEACHING OF THOUGHT SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS AND A ROLE OF PROTO-PHILOSOPHICAL EDUCATION FOR A CULTURE OF THEIR THINKING

Jaromír Murgáš*

Abstrakt: *Pedagogický experiment, který popisuji v tomto textu a jehož dílčí, ale poměrně signifikantní výsledky předkládám, odkryl celou řadou problémů s tím, jak si studenti poradí s filosofickým příkladem (resp. „sofismatem“) i jen na jednoduché úrovni. Zadání podat důkaz mínění, zda „má cihla vnitřek?“ a studentským řešením problémové úlohy je věnována první část článku. Druhá část článku explikuje některé filosoficko-didakticko-metodické momenty práce učitele v analogických případech. Poslední část předkládá na základě výsledků experimentu námět a motivaci k všeobecné „proto-filosofické“ výuce ke zvýšení kultury myšlení, resp. filosofické propedeutice pro kritické a filosofické myšlení na vysokých školách.*

Klíčová slova: *experimentální výuka, kritické myšlení, filosofická propedeutika, proto-filosofie, didaktika filosofie, problémová filosofická úloha, kultura myšlení.*

Abstract: *A pedagogical experiment, which I describe in this text and whose partial yet considerably significant outcomes I present, revealed a number of problems considering how students are able to deal with a philosophical example (or rather a sophism), though at a simple level. The first part of the article focuses on the task which was to prove or disprove that “a brick has an inside” and students’ solutions to the “problematic task”. Some philosophical-didactic-methodological moments of the work of teacher in analogical cases are explicated in the second part of the article. Based on research outcomes, the last part of the article offers a topic for and motivation to a general proto-philosophical education and rise of culture of thinking, or rather philosophical “propedeutics” at universities in favour of critical and philosophical thinking.*

Keywords: *experimental learning, critical thinking, philosophical propedeutics, proto-philosophy, didactic of philosophy, philosophical problematic task, culture of thinking.*

*Katedra filozofie FF ZČU v Plzni, Sedláčkova 19, 306 14 Plzeň; e-mail: murgas@kfi.zcu.cz.

1 ZADÁNÍ A VÝSLEDKY

1.1 MOTIVACE

Při výuce začínajících, ale i končících studentů vysokých škol – a zřejmě i ve výuce na nižších stupních vzdělání – se lze často setkat s problematickou kvalitou úvah studentů na zadané téma. Motivaci k experimentální výuce v tomto směru mi prvotně poskytly zkušenosti z výuky v 90. letech na ČVUT v Praze, ale samotnou výuku jsem později v průběhu posledních dvou desetiletí opakovaně realizoval především na ZČU v Plzni a zčásti také na UK Praha. Konkrétní podnět poskytlo vyprávění z autobiografické knihy¹ amerického fyzika R. Feynmana, nositele Nobelovy ceny za fyziku z r. 1965. Historika kromě jiného poskytuje dobrý podnět pro zkoumání myšlení. Úryvek Feynmanova textu uvádím v rozsahu užívaném ve výuce, protože tak ukazuje vybrané stránky myšlení autora textu. Pro zachycení mého tématu jsem v textu příslušné pasáže zvýraznil:

Jejich seminář vypadal jako přednáška. Jednou týdně se sešli a probírali novou kapitolu *Procesu a reality* – nejprve o ní jeden ze studentů přednesl referát a pak byla diskuse. Odcházel jsem na seminář pevně odhodlán držet jazyk za zuby. Pořád jsem si připomínal, že o tom zatím nic nevím a že se tam jdu jen podívat.

To, co se přihodilo, je typické – tak typické, že to je až neuvěřitelné, nicméně je to pravda. Nejprve jsem tam seděl a neřekl ani slůvko, což je rovněž neuvěřitelné, ale také pravda. Někjaký student referoval o kapitole, která se ten týden probírala. Whitehead v ní soustavně používal slova „esenciální objekt“ v nějakém specifickém slova smyslu, který zřejmě předtím definoval, ale jemuž jsem nerozuměl. Chvíli se dohadovali, co „esenciální objekt“ znamená, načež profesor, který seminář vedl, řekl cosi, co mělo vnést do celé věci jasno, a namaloval na tabuli něco, co vypadalo jako blesk. „Pane Feynmane,“ obrátil se na mě, „je podle vašeho názoru elektron esenciální objekt?“

Teď jsem v tom lital. Přiznal jsem se, že jsem nečetl tu knihu, takže nemám ponětí, co tou frází Whitehead míní, přišel jsem se jen podívat. „Ale,“ povídám, „pokusím se odpovědět na otázku pana profesora, když mně před tím odpovíte na mou otázku, abych získal lepší představu, co ‚esenciální objekt‘ znamená. *Je cihla esenciální objekt?*“

Zamýšlel jsem zjistit, zda považují teoretické konstrukce za esenciální objekty. *Elektron je teoretická konstrukce, kterou používáme, je tak užitečná při našem chápání přírody, že bychom téměř mohli říct, že elektron je reálný.* Chtěl jsem objasnit myšlenku teorie pomocí

¹Feynman – Leighton 1989, s. 48–49.

analogie. V případě cihly by moje druhá otázka zněla: „*A co vnitřek cihly?*“ – *načež bych zdůraznil, že nikdo ještě nikdy neviděl vnitřek cihly. Pokaždé, když cihlu rozlomíte, vidíte jen povrch. Že má cihla vnitřek, je jednoduchá teorie, která nám pomáhá lépe věcem porozumět. S teorií elektronů je to podobné.* Takže jsem začal tím, že jsem se zeptal: „Je cihla esenciální objekt?“

Načež přicházely odpovědi. Jeden student vstal a prohlásil: „Jedna určitá a individuální cihla – to je přesně to, co Whitehead nazývá esenciálním objektem!“

Druhý student odpovídá: „Ne, jedna konkrétní cihla není esenciální objekt, obecné vlastnosti, které jsou společné všem cihlám – jejich ‚cihlovatost‘ – ty jsou esenciálním objektem.“

Další vyskočil a řekl: „Nejde o skutečné cihly. Esenciální objekt odpovídá obrazu v mysli, který vznikne, když o cihlách přemýšlíme.“

Načež vyskočil další a pak ještě další – řeknu vám, že jsem v životě neslyšel *tolik různých a duchaplných způsobů, jak nahlížet na cihlu. A přesně tak, jak to ve všech historkách o filozofech má být, seminář skončil naprostým zmatkem. V žádné ze svých předchozích diskusí se nenamáhal položit si otázku, zda takový jednoduchý předmět jako cihla – natož elektron – je „esenciální objekt“.*

1.2 ÚVODNÍ POZNÁMKY

Jak žánr textu zčásti charakterizuje sám autor, je obsahem vyprávění *historka o filozofech*. A to zábavná, poučná i provokující. Provokuje zjevně způsobem představení filosofů, ale posléze, při promyšlení, zejména pasáží s poučným výkladem. Právě z tohoto výkladu lze odvinout zadání experimentální výuky.

Když se po přečtení textu vyčerpá chvíle veselí,² vzniká možnost přivést studenty k tomu, aby si uvědomili význam různosti „názorů“ pro myšlení: vždyť právě tato různost je důvodem k započetí a rozvíjení myšlení. V textu ovšem neběží o otázky myšlení a vědění, jak by se mohlo zdát z Feynmanových poučení, ale hlavně o historku. O vtipný, evidentně fabulovaný příběh „o filozofech“. Feynman si velmi pravděpodobně nezapamatoval tři schematické verze známých filosofických náhledů předhegelovské filosofie, jak je v historce prezentují studenti, až ze semináře. Zřejmě je znal a jen využil k vykreslení filosofů. Kvality či hierarchii různých

²Respektuji a využívám gestaltterapeutickou „paradoxní teorii změny“, která říká, že teprve až po uzavření jedné fáze nějakého procesu může přijít na řadu plně další (a to ovšem platí i u každé další fáze). V praxi bohužel často pozornost studentů rychle zaujme jiné téma a věci/podněty se pak nedomýšlí. A proto z nich zbydou spíše již dříve hotová a celkem laciná klišé – jako ta, která v daném případě nastolil Feynman. Učitel myšlení by ale takový přeskok neměl podpořit a měl by studenty přimět setrvávat u tématu dál, dokud namísto uplatňování klišé nezačnou opravdu přemýšlet.

odpovědí vůbec nesleduje a seminář podle něj končí „jak to ve všech historkách o filozofech má být“, „naprostým zmatkem“. Když v závěru autor takto *generalizuje* náhled na filosofy obecně, patří to k žánru textu, ne k podání obrazu reality. Bude-li ovšem samotná historka brána trochu vážně, pak by si na semináři nevedl dobře konkrétní vyučující *profesor filosofie*. Ve skutečnosti by však snad žádný *učitel filosofie* nemohl položit otázku, zda „je elektron esenciálním objektem“. Jednoduše proto, že by si nepletl filosofický pojem s fyzikálním. Tak to jen *zábavně*, a to všechna čest, podává *nefilosof*; ovšem zřejmě s fabulací či nepochopením. Když jeho závěr nechává „autorovy“ i čtenářovy „dobromyslné naděje“ (ohledně „snad možného“ přínosu filosofie) jaksi „padnout na namazanou stranu krajíce“, obratně tím stupňuje pointu, ale také populisticky vyhovuje častému klišé: právě očekávání neplodnosti filosofování i nezpůsobivosti filosofů. Bohužel uspokojení mnohých čtenářů z naplnění tohoto klišé „bere vše“ – a pro vážnější uvažování nezbyde místo. Pozornější pohled na autora poučení však dává příležitost k jiným poučením, než nabízí on sám.

Dříve nebo později je důležité, aby si studenti vůbec uvědomili rozdíly mezi myšlením a poučujícím – a ovšem tím spíše zábavným – příběhem. Jak ukázala experimentální výuka, i jejich písemné pokusy o uvažování v poměrně mnohých případech připomínají více či méně slohové práce. „Myšlení“ takových studentů je tedy zřejmě zvykově či vzdělanostně zakořeněno v nějaké „literární“ formě. V rámci vyššího vzdělávání si však potřebují osvojit přístup jiný – jistě analytický a systematický, ale také vůbec prvotně kritický k vlastním předpokladům. Tomu se snad později naučí v dílčím smyslu v rámci své odbornosti. Ale také potřebují učit se „čistit“ a lépe využívat („lépe“, než ukazují jejich písemné práce) i všeobecnější uvažování a intuici, odlišit vůbec různé složky, přístupy a významy v uvažování.

V druhé souvislosti, tedy ohledně „očekávání“, by si studenti rychle měli zvyknout, že očekávání je častým *úskalím* výuky. Že pro zisk ze *skutečného poznání* je třeba vynaložit mnoho práce, a to výlučně vlastní, založené na vlastním uvažování, hledání i pochopení. Že jim nestačí číst, slyšet a pak improvizovat; ani se případně se zaujetím „rozletět vpřed“. Aby se dostavilo vážnější myšlení, musí vyučující dokonce „samozřejmý rozlet“ některých studentů (z)komplikovat – možná vlastně podobně, jako to snad dělával Sokrates. Vážné myšlení problému na způsob filosofování totiž začíná dokonce nejspíše jistým *otřesem* a „zaražením se“ adepta.³ Otřes pak může, při vhodném vedení, vyvolat *získání odstupu* a „přípravenost učit se“.⁴ Po *asimilaci* „odstupu“ lze dále rozvíjet *kritický přístup*. A také *živé myšlení*, tj. myšlení ne kombinací klišé a stereotypů, ale myšlení kritické i otevřené, konkrétní a flexibilní vůči tématu, kontextu a cílům, myšlení přítomné a pozorné.

³Patočka 1997, s. 10–11.

⁴Tamtéž; viz též Burkhard – Kumzmann – Wiedmann 2001, s. 36.

Ale to vše není obvykle snadné; a určitě ne rychlé. Je to naopak alternativou „rychlého uspokojení“. Že ovšem vstup do (filosofického) myšlení vyžaduje zvláštní úsilí, to zdůrazňoval např. již Platón ve svých dílech i dopisech.⁵ A od té doby i autoři dobrých učebnic filosofie; naposledy třeba L. Benyovszky.⁶

1.3 OTÁZKA A ZADÁNÍ EXPERIMENTU

Východiskem zadání experimentální výuky s uvažováním studentů byla reflexe Feynmanova výkladu. Metodou byla filosofická interpretace reality cihly a jejího vnitřku, spojená s dokazováním mínění studentů. Vnitřek cihly i elektron samotný Feynman vykládá jako pouhé „teoretické konstrukce“; zatímco cihla je jím brána jako něco *skutečného*. To, že argumentuje „viditelností očima“, je jistě velmi všeobecné zjednodušení, vždyť očima vidíme také mnohé iluze. Ale případná otázka, zda je vnitřek cihly čímsi jenom (vy)myšleným, „ne reálným“, zatímco cihla sama je reálná, je, jak se ukázalo již při mé prvotní výuce na ČVUT, dobrým testem pro přemýšlení budoucích vzdělavců. Podle diskusí se studenty se však po prvních pokusech ukázalo jako vhodné otázku upravit, a to na jednodušší „Má cihla vnitřek?“. Přitom jsem ji mínil (ale nevyslovil nahlas) jako širší test vypořádání se s otázkou: je vnitřek cihly „skutečný“, nebo „jen myšlený“?

Nevím, jakou roli sehrálo to, že jsem otázku změnil; ale nikdo ze studentů formulaci neopravoval.⁷ Ovšem obsahy diskusí byly pro mne velmi překvapivé a přivedly mne tak k realizaci experimentální výuky – totiž k zadání písemné práce studentů, která měla na zadanou otázku přinést odpověď. Můj přístup k výuce v tom vycházel z osvědčené zásady gestaltterapeutického pojetí učení jako *objevování*:⁸ Nejprve prostřednictvím experimentu vlastní zkušenost, potom společné rozebrání a zhodnocení výsledku, uvědomění problému a posun v chápání. Z didaktického hlediska jsem sledoval i to, že Feynman, když publikoval svůj příběh, nechtěně nahrál naopak filosofům. Ti totiž mohou studentům ukázat, že ani vědec – ať již interpretuje či vypráví – se bez filosofie neobejde. A je zcela zjevné, že výsledek jeho výkladu bude záviset na *stavu a pokročilosti* jeho *filosofického* vzdělání. Z tohoto hlediska je případně i motivující, že promlouvá nositel Nobelovy ceny, tedy vědec, který v očích veřejnosti reprezentuje jakýsi „vzor vědce“. Ukazuje více, než si sám myslí,

⁵Pokus alternovat namáhavé filosofické poznání popsál již Platón v 7. listě. Srov. Platón 1996, s. 52–54.

⁶Benyovszky a kol. 2007, s. 8.

⁷Vztah mezi ním a tvrzením Feynmanovým v experimentu nikdo ze studentů zkoumání a kritice nepodrobil – nebyli to filosofové a povětšinou ani matematici. Nicméně jsem sám ve formulaci úkolu provedl myšlenkový skok, na který dále upozorňuji jako na charakteristický rys v práci studentů.

⁸Perls 1996, s. 32.

že každé vědění je teoretickou koncepcí. Předvádí také – ovšem spíše v negativu – že vědění je založeno i interpretací – a proto současně filosofií.⁹

Zadání jsem studentům po přečtení zábavné historiky a zklidnění atmosféry podal následovně: *Zkuste dokázat, co si nyní myslíte o tom, že buď cihla má vnitřek, anebo ho vlastně nemá. Autorita, velký vědec a nositel Nobelovy ceny tvrdí, že vnitřek je jen něco myšleného, že je jen „teoretický“; tedy není skutečný, není „reálný“. A předkládá argument: „nikdo ještě nikdy neviděl vnitřek cihly. Pokaždé, když cihlu rozlomíte, vidíte jen povrch“. Uvažte a dokažte, jak je to podle vás.*

Požadavek předložit důkaz byl záměrně zadán jako součást experimentální výuky filosofie, a to jak pro vhodnou motivaci studentů, tak i z hlediska vyšších nároků na artikulaci vlastního uvažování. Tím se současně dále akcentovaly filosofické problémy: je velmi zásadní, aby si studenti jako adepti vědění uvědomili, co a kde lze dokazovat. Co lze za důkaz a dokazování považovat – a jaké jsou vůbec samotné možnosti i meze dokazování?

Požadavek předložit výsledek vlastního zkoumání jsem zadával opakovaně v rámci kursů „filosofie pro nefilosofy“ u studentů prvních a druhých ročníků různých fakult především Západočeské univerzity v Plzni a dále také na Institutu základů vzdělanosti Univerzity Karlovy (od r. 2000 Fakulta humanitních studií); s pokusy jsem původně začal již dávno na Fakultě strojní Českého vysokého učení technického. Respondenty tak byli velmi rozmanití studenti – fakult strojních i humanistických, také elektrotechnické, pedagogické, právní; i fakulty aplikovaných a matematických oborů; dobří i horší studenti. Běželo o první dva „začínající“ ročníky studentů, ale mnozí studenti uváděli, když mi práci odevzdávali, že o zadaném úkolu diskutovali také se svými rodiči, známými a přáteli nejrnějšího vzdělání a zaměření, včetně kolegů absolventů. Některé zachycené problémy v uvažování se tak pravděpodobně týkají docela široké veřejnosti. Analogické výsledky mi ale přinášely i příležitostné rozhovory se studenty jiných škol i s lidmi obecně; tudíž předkládám záležitost spíše jako problém k všeobecné úvaze, než směrem k některé konkrétní škole. Ostatně si to může každý čtenář někde zkusit.

1.4 OBECNÉ POZNATKY

Následující výsledky bylo možné extrapolovat z diskusí a z textových analýz. Bez ohledu na to, zda se pro čtenáře opravdu ukáže něco nového, lze doufat, že bude možné alespoň přispět ke kompletaci problémů, s nimiž se setkáváme u adeptů

⁹A to dokonce často až „v celku jejích nároků“. Srov. H. G. Gadamer 1994, s. 10. A že v určitém základním smyslu to platí pro všechny vědy – i když Gadamer sám se taktó vyjadřuje v příslušném textu jen o vědách humanitních. A také J. M. Bocheňski píše: „Knihy filosofujících laiků – ať už jsou to slavní fyzikové, básníci nebo politici – bývají většinou špatné a obsahují až příliš často dětinsky naivní a většinou scestnou filosofii.“ J. M. Bocheňski 1994, s. 22.

vědění – a tím spíše v běžném myšlení. A případně i upozornit na některé aspekty možné filosofické propedeutiky.

Obecné závěry – a první podněty pro proto-filosofickou výuku (filozofickou propedeutiku)

1. Prakticky nikdo „neměl problém“ s tím, co je to důkaz a co v daném případě může dokázat. Nelze ale říci, že by účastníci svá „řešení“ dokázali (až na vzácné výjimky), i když si to mnozí mysleli. Podobně, ale snad ještě překvapivěji, „neměl“ původně (před mým upozorněním) skoro nikdo „problém“ s určením – významem – charakteristiky „mít vnitřek“. Obojí bylo studentům „samozřejmé“. Ovšem, jak to bývá, každému trochu jinak. Studentům (ale i absolventům, jak ukázaly další diskuse) vysokých škol tedy v jejich teoretické výbavě často něco podstatného chybí – a to jistě, mimo jiné, právě určitý základní prvek kritického myšlení, chápání významu pojmů a práce s nimi.
2. Značná část neusměrněných prací měla aspoň zčásti charakter slohové práce – s nějakým podílem poezie či beletrie vedle podílu pokusů o konsekventní či logické uvažování. To nesvědčí asi jen o pojetí myšlení (natož filosofie), ale spíše o navyklých „kolejích“ „myšlení“. Je pak i otázkou, nakolik – a „kterým směrem“ se toto mění při samotném studiu – a k čemu zanedbání otázek samotného myšlení vede.
3. Soubor stovek prací představil vskutku, řečeno s Feynmanem, „mnoho duchaplných náhledů na cihlu“ – a v tomto smyslu se ukazovala experimentální výuka plodná a zajímavá. Čtenář zpočátku až žasne nad neočekávanou a „zřetelnou“ rozmanitostí uvažování lidí o cihle... Potom však přijde okamžik, kdy při bližším zkoumání nalezne v jádru prací víceméně stejné postupy; a bohužel i stejné chyby, které se často opakují. Srovnání a analýza kolekce odpovědí totiž nakonec odhalila víceméně jen několik zásadních myšlenkových prvků a schémat. „Rozmanitost“ prací tak byla dána zejména různě obměňovaným, individuálním, a nepředvídatelným pořadím prvků a kroků; a ovšem také případně osobními konkretizacemi a doplňky. Pozoruhodná na oné „variabilitě kombinací“ byla právě neočekávanost uplatnění různých prvků.
4. Hlavním obecným závěrem tak je, že myšlení několika stovek testovaných různých studentů bylo až znepokojivě redukovatelné na několik jednoduchých zásadních myšlenek a „cest“, které se liší kromě formy a rozsahu víceméně (jen) tím, že obsahují těžko předpověditelné pořadí prvků a nahodilých vstupů – a tedy i určení závěrů. To ovšem, jak jsem později pochopil, není vlastně až tak překvapivé. Důležitější tedy bylo zjištění, jak moc byly samotné „postupy myšlení“ v drtivém počtu případů

- a) nepřilíš logické, málo důsledné a nekritické;
- b) pojmově a metodicky „skákové“;
- c) velmi často kombinující jen různé „hotové“ před-soudy, předsudky a klišé. . .

Jakýmsi „bonusem“ (?) bylo, že

- 5. . . . nakonec skoro nejlépe „vypadaly“ právě některé literárně laděné práce, které nejen nesplnily zadání *předložit „důkaz“*, ale prostě ani „na žádný pokus o systematicklost nehrály“ – zato měly jakousi kvalitu a kouzlo „vidění a sledování souvislostí“.

1.5 SPECIFICKÉ POZNATKY

1. Jen velice málo studentů napadlo (alespoň) během zkoumání, že je třeba nějak vymezit pojmy a pracovat s nimi jako s definovanými, aby mohli dospět k nějakému řešení. V tomto ohledu si nejlépe počínali někteří studenti matematiky (a ti obecně předkládali lepší práce). Ještě méně studentů však dokázalo svá vymezení v úvaze udržet. Takže, byť už byli schopni chápat zadání jako teoretický problém, stejně se jejich řešení často rozbíjela na nekonzistenci postupu. Zvláště se to stávalo, když jsem je na potřebnost vymezení jen sám upozornil a oni se následně o nějaké pokusili – ne však z vlastního náhledu na jeho potřebnost. Bez svého vlastního pochopení významu a role pojmů v práci konzistence nedosáhli. Obecně jsem se s konzistentním postupem řešení setkal opravdu výjimečně. K tomu – a ovšem i k náročnějšímu poznání, že by případné „nutné“ problémy s konzistencí bylo třeba řešit pomocí určitých hypotéz a vyslovených, reflektovaných a kriticky prozkoumaných předpokladů – dospěly naprosté výjimky (a spíše jen z řad studentů matematiky).

2. Práce byly povětšinou velmi empirické, tj. neobsahovaly abstraktní úvahy, ale dožadovaly se zejména čtenářovy názorné zkušenosti. Drtivá většina pojetí vnitřku, definovaných či nedefinovaných, představovala nějaký *typ materiálního, resp. látkového prostředí*. Přitom rozpor, který tím vznikl s Feynmanovým pojetím vnitřku (*vnitřek jako to, co není vidět*) příslušní adepti vůbec nebrali v úvahu. Popř. sami nevědomě vstupovali do tohoto sporu, když při „dokazování“ cihlu myšlenkově vrtali (někdy i prakticky, dostal jsem namísto teoretického důkazu dvě takové cihly fyzicky – jednu s prostým, opatrně výsměšným úsměvem, druhou s nalepenými popiskami). Pro část účastníků bylo problémem i pochopit tento rozpor, tedy odlišnost Feynmanova pojetí vnitřku od látkového pojetí – tedy „neviditelnost“ *vnitřku již v zadání pojatého jako „neviditelného“*. Jak to tak bývá, tito studenti jakoby zadání a vysvětlení neslyšeli – a argumentovali znovu dírami a popř. roentgenovým zobrazením nebo snímkem. Nejen že tedy velká většina studentů v pracích projevila neznalost/nepřipravenost pro teoretické uvažování, ale

i odhalil se naopak zřetelně význam jakýchsi *zvykových myšlenkových kolejí*, které jsou tedy velkým problémem bohužel i u vysokoškolských studentů.

3. Krátkou zprávou – avšak s velkým dosahem – ohledně výsledků dané experimentální výuky je, že se skoro nestalo, že by se studenti vůbec záměrně snažili vypořádat s Feynmanovým tvrzením („zadáním“) v němž byla možnost bezprostředního „vidění“ vnitřku odmítnuta. Prostě je „akceptovali“; přitom však vlastně většinou (!), jak poukazují v bodu 2., ani „nepojali“.

4. K nejpřekvapivějším výsledkům (pro mne) patřilo to, že nemálo studentů i studentek zejména pedagogické, ale také strojní fakulty¹⁰ v podstatě *mytologicky* uvažovala tak, že „všechno na světě má duši; cihla tedy také... neboť/a to je její vnitřek“. Dílčí mytické porozumění světu se tak v běžném povědomí a v dané typové záležitosti projevilo jako stále dosti běžné.¹¹ Žádný „logos“ jej často nenahradil či nenahrazuje, jak by se snad mohlo zdát. A to ani u studentů vysokých škol.

Na základě většiny výsledků tak vzniká *nejen pro učitele filosofie, ale snad i pro každého vysokoškolského pedagoga – a dokonce i prostě „občana“ – zásadní otázka: Pokud si studenti neumí dobře poradit s poměrně jednoduchou záležitostí, která je mimo odbornost, do níž jsou zasvěcováni, jak si potom poradí s jinými, třeba i složitějšími problémy v životě, tj. mimo vytyčenou a prostudovanou metodiku oboru? Na jakém myšlenkovém základě vlastně budou uvažovat i o specializovaných odborných záležitostech a jejich souvislostech?*

A z toho dále plyne: *Nemá Feynman pravdu, když napsal, že bychom si měli ujasnit nejdříve „jednoduché“ věci?* Jenže tak – s ním trochu v souladu a trochu v rozporu – že na vysokých školách (na řadě škol) chybí vhodně pojatá jakási „proto-filosofie“? – A nechybí vlastně už v běžném středoškolském vzdělání? Podle výsledků experimentální výuky soudím, že bohužel ano. A obávám se, že s upadáním role filosofie ve vzdělávání a jejím případným *jen nahrazováním* „odborností“ bude chybět stále podstatněji.

¹⁰Nějaký vztah k oborům zde ale možná je: Podíváme-li se na webu na představitele nejrůznějších esoterických medicín, terapií apod., zjistíme, že pokud mají titul, u řady z nich stojí „ing.“. To ovšem vůbec neznamená nějakou denunciaci ani příslušného typu studia, ani obecně jeho absolventů, kteří naopak zhusta zaslouží veliký obdiv. Přesto zde ale asi nějaký (filosofický) prvek v průpravě chybí – a někdy je kompenzován či nahrazován jen základním mytickým povědomím. Roli v porozumění věcem však hraje jak odbornost, tak – ba více – filosofie.

¹¹Ve své knize *Sýr a červi* C. Ginzburg takové mytické myšlení nachází v severní Itálii ještě v 17. století; existuje však (asi nejen v Čechách) evidentně dodnes. Není ovšem něčím, co by mělo a mohlo být „prostě odstraněno“ apod.

2 TŘI KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY PRACÍ

Pro podrobnější ilustraci následuje několik poměrně typických prací a jejich následný rozbor. Jakkoli se možná práce budou zdát čtenáři extrémní, obsahují víceméně jakousi základní sadu používaných prvků a odpovědí.

2.1 PRVNÍ UKÁZKA

Uvedme práci bývalé *studentky druhého ročníku strojí fakulty*, která na malém prostoru předloženého textu reprezentovala pozoruhodně hodně z toho, co se obecně vyskytuje u mnoha začátečnických prací:

Cihla má svou materiální a duchovní hodnotu. Již odpradáвна lidé oceňují její význam. Kdo jiný než člověk jí vdechnul život. Člověk, který ji vypálil z hlíny, přiložil jednu k druhé a vytvořil z nich stavby, které poskytují lidem útočiště. Konečně tedy člověk přišel na to, že z hlíny se nevyrábí jen sošky a nádoby, ale i předměty, které dodávají člověku moc vytvářet malé i velké stavby.

Cihlu můžeme chápat také jako kvádr o šesti stěnách. Chceme-li zjistit, co je uvnitř cihly, musíme ji rozpůlit. Poté však zjistíme, že nám vznikly dvě menší cihly, a opět nevím, co je uvnitř. Když budeme dále tímto způsobem zkoumat vnitřek ostatních cihel, ujistíme se, že v každé cihle je spousta malých cihel.

Komentář:

1. Ukázka zřejmě obsahuje ukázky překvapivé nepředvídatelnosti „běžného“ „myšlení“.
2. Studentka se o „důkaz“, jehož provedení bylo požadováno v zadání úkolu, téměř nepokoušela. Svoje předpoklady a postupy nereflektovala, kritické myšlení v první části nahradila mytická forma. Možný „důkazní postup“ pouze „nařukla“.
3. Předložená tvrzení na konci textu jsou kvazi odpovědi. Ale to je pro respondentku zřejmě postačující. Problém se v odpovědi přesunul a zmnožil v podobě „spousty malých cihel“ (ale proč ne třeba částecek či atomů?). Odpovědi či snad i uspokojení dosáhla formální odpovědí, těžiště bylo položeno na jazykové vyjádření.
4. V první, slohové části práce, je „vnitřek“ cihly chápán jako její „materiální a duchovní hodnota“. Studentka přitom *neprojevila potřebu* pojmy vysvětlit a jejich souvislost s určením vnitřku formulovat. Bez reflexe pojmově „skáče“

od „vnitřku“ k „hodnotě“. Zvažování pojmů, tvrzení i dedukcí supluje *vyprávěním*. To samo ostatně odkazuje k vysvětlování formou „mýtu“.

5. Nápadné jsou využité další mytické šablony myšlení: celé vyprávění začíná: „Již odpradáвна lidé...“ a následuje metafora „života“ cihly (tedy pojmový skok). Jestliže člověk „vdechl život cihle“, lze to označit za motiv Stvořitele, resp. Boha (navíc tvořícího „z hlíny“). Ten má pak i „moc vytvářet stavby“. Náčrt myšlenky, že „hodnotu cihle dal člověk“, když s její pomocí získal „útočiště“ a „moc tvořit stavby“, je působivým obrazem (možná něčeho hlubokého, možná banálního); ale ne pokusem myslet.

6. Jako případná myšlenková konstrukce nebo úvaha by práce potřebovala vymezení, konsekventnost a propracování, přesnou *artikulaci*. Věty předloženého textu potvrzují stadium „před-myšlení“. Kromě uvedených „skoků“ v pojmech, pojetí i výkladu lze se v textu setkat i s dalšími *nezdůvodněnými* předpoklady: „moc vytvářet stavby“ „má“ větší „hodnotu“ než ono „vyrábění sošek a nádob“. Ovšem lze nalézt i zjevné *nekonzistence*. Po prvním dělení cihly, určené *geometricky* jako „kvádr o šesti stěnách“, dostaneme „dvě menší cihly, a *opět nevím, co je uvnitř*“; ale „když budeme tímto způsobem zkoumat vnitřek ostatních cihel, ujistíme se, že *v každé cihle je spousta malých cihel*“. Tak ví, nebo neví autorka, „co je uvnitř“? Také „význam cihly... *odpradáвна*“ není tak docela v souladu (i když ale ne v přímém sporu) s tím, že na použití hlíny i k výrobě cihel a odtud ke stavbě domů lidé přišli „*až někdy*“; – ba dokonce až ... „*konečně*“! Možná jsou to podobné nekonzistence – snad jako důsledek diachronicity či „rozlehlosti“ myšlení, když člověk prostě v druhé větě už vlastně úplně neví, co říkal v první. Podobné i postupu, kdy studenti vymysleli „zviditelňující“ *vrtání* „dovnitř“ cihly namísto jejího „vnitřek nezviditelňujícího“ (roz)lámání.

Ve finále si povšimněme vyjádření: „nevím, co je uvnitř“ (zdůraznění JM). Otázka po reálnosti vnitřku, resp. zda něco vnitřek „má“, se právě nejčastěji klade jako otázka „Co je uvnitř?“ (a většinou také v látkovém smyslu, tedy hrubě empiricky). Ovšem: Když už studentka „definovala“ cihlu čistě geometricky, pak by asi logická školní odpověď na tuto otázku mohla znít: „Objem“. V hodině *geometrie* by asi žák s jistou samozřejmostí objem a vnitřek ztotožnil. *Mimo geometrii* taková abstrakce studentku zřejmě nenapadla. Proč?¹²

I na mnoha dalších pracích se ukazovalo, jak studenti (nebo i my ostatní?) na jednu stranu děláme v myšlení pojmů a problémů *zvenku neočekávatelné skoky*;

¹²Teoreticky zůstává otázkou, kdy lze ztotožnit „vnitřek“ a „objem“; je to samozřejmě vedle např. „materiálu výplně“ či „hodnoty“ jen jedna z možností; a to má řešitel reflektovat. Ale prakticky je větším problémem prostě právě to, že studenty tady souvislost mezi vnitřkem a objemem často ani nenapadne.

a na druhou pak často neumíme přenést to, co pro nějakou oblast víme, do jiné souvislosti – a kriticky to uvážit. Ten, kdo to v něčem dokáže povést záměrně a úspěšně, stává se zřejmě objevitelem. A my ostatní někdy spíše dokola, nebo příliš často „jen“ opakujeme staré vzory... a začasť i omyly; vlastně možná spíše ne-myslíme.

Odhlédneme-li přinejmenším od toho, jak v tomto směru působí soukromý a veřejný život a ovšem i média, jak zde vlastně působí školy? Praktikujeme v nich snad záměrně a dle osnov nějaká cvičení pro poznání a uvědomění si různých nesrovnalostí, případně heuristik vůbec? Občas se snad setkáváme s dobrým lektorem, praktikem nebo teoretikem, životním i školním, který studentům něco takového ukáže, který je vede i inspiruje. Teoreticky existují i záměrně koncipované kurzy myšlení – např. kurzy tzv. sokratovských dialogů.¹³ Ale jak a kde jsou vůbec využívány – a proč tak minimálně ve školách?¹⁴ Nedostatků náhledu na souvislosti se lidé někdy brání systematickostí, popř. brainstormingem apod. Ale může to stačit? K mým závěrům z experimentální výuky patří, že pokud k prozkoumání myšlení o velmi různých věcech může ve školách cíleně posloužit jen nějaká řízená proto-filosofická diskuse, pak by měla být součástí povinné výuky. Jak to ostatně snad bývalo provozováno na starých univerzitách.

Ovšem taková myšlenka by nesměla ztroskotat na předsudcích, penězích, učitelích a na jednostranné tradiční představě (která je obsažena i v textech Feynmana a studentky), že filosofické otázky nepřinášejí poznání, ale jen znásobují problémy. Jako ten počet „malých cihel“ s nejasným vnitřkem v „každé cihle“, anebo ten počet „duchaplných náhledů na cihlu“ na semináři. Další práce, poměrně velmi typická, mj. spontánně a výslovně vyjadřuje tuto skepsi.

2.2 DRUHÁ UKÁZKA

Student techniky (ze skupiny prací strojařů, ročník druhý):

Má cihla vnitřek? To je zajímavá otázka, ale pro obyčejného smrtelníka nemá vskutku žádný význam. Ale budiž. První úhel pohledu, který mě napadá, je: vezmu si třeba pomeranč. Oloupu slupku (v našem případě bych ji nazval obalem, popřípadě vnějškem) – a co dostanu? Dostanu dvě části: 1) vnějšek, 2) vnitřek = dužina – obojí jiného složení. Když to samé provedu s cihlou, tak dostanu dvě části, ale stejného složení. Když zahodím vnějšek pomeranče, zůstane mi něco jiného než před oloupáním. Ale cihla? To mám v ruce stále to samé, ale v menších rozměrech. Z tohoto úhlu pohledu bych řekl, že cihla 1) je jeden velký

¹³<http://www.sokratice.estranky.cz/>, citováno 20. 11. 2015.

¹⁴Na týchž webových stránkách se lze přesvědčit o spolupráci jediné školy v Čechách – zmíněné UK FHS Praha.

obal malinkatého prostoru vzduchu, který je uprostřed cihly \Rightarrow nemá vnitřek; 2) cihla je celá vnitřkem, jehož obalem je vzduch. V této možnosti neumím posoudit, zda má vnitřek či ne. Druhý úhel. Když něco nemá vnitřek, předpokládám, že je to duté. Když ovšem vezmu cihlu, vyvrtám do ní otvor, kouknu a vidím, že není dutá. Z toho mi plyne, že cihla vnitřek má. Další úhel je pohled prostého nefilozofujícího člověka. Na chvíli se zamyslí a pak řekne: Jak by mohly domy stát, kdyby byly cihly duté? Nemohly, cihla má vnitřek. Myslím, že tato otázka nemá pro člověka praktický význam, tudíž bylo absolutně zbytečné se jí zabývat.

Komentář:

1. Překvapivost práce již nebudu komentovat více, než z hlediska konzistence. Vnitřek a vnějšek ve srovnání pomeranče a cihly – a jejich složení – a stejně tak i použití „jiných úhlů pohledů“ byl slibným začátkem. Potom ale došlo k jeho zastavení a k těžko pochopitelnému „skoku“. V případě, když jsou vnitřek a vnějšek „stejného složení“, najednou „doprostřed“ cihly „skočí“ „malinkatý prostor vzduchu“; ale kupodivu přitom cihla „nemá vnitřek“. A když je pak cihla „celá vnitřkem“, „neumí“ najednou student posoudit, zda „má vnitřek či ne“. Taková nekonzistence myšlení opravdu překvapí. Přitom je zároveň spojena s nemalým sebevědomím.
2. V „druhém úhlu“ je „nemít vnitřek“ určeno jako „být duté“. Vyvrtáním otvoru se prý lze přesvědčit, že cihla není dutá, tedy „vnitřek má“. Jistá konzistence zde je, ovšem neúplná – prosté ztotožnění „vnitřku“ s „viditelnou dutostí“ (nehledě na Feynmana a porothermové cihly) i vrtání jako metoda jsou dále nereflktovány.
3. Reflexi nahrazuje „podpora“ „třetím úhlem“. V něm je „vnitřek“ „vykázán“ prostě ze „stání domů“. To je jistě důležitá část varianty velmi uspokojivé běžné odpovědi. Vymezení vnitřku a souvislost se „stáním“ ale student dál neexplikuje, zůstává zde jen „jasnost pohledu“, který „nezná problém“; ale tím ani myšlení. O teorii vnitřku se z práce dozvíme podstatně méně, než o ochotě studenta přemýšlet. Ten své základní mínění, jež stálo v pozadí práce, vyjádřil jasně na jejím začátku a na konci – pro „obyčejného smrtelníka/člověka“ taková otázka nemá praktický význam a je zbytečné se jí zabývat. To je jistě možné stanovisko. Ale myšlení „člověka“ (. . . proč vlastně u studenta nejprve „smrtelníka“?) podle celé práce neprospívá. Student evidentně nechápe smysl („filosofické“, resp. již „před-filosofické“) otázky a úvahy. Ovšem zakoušenou „nesmyslnost“ projikuje na otázku (a asi i na filosofii). Standardní obrana.¹⁵

¹⁵Nestandardní obranou bylo, když jeden ze studentů nechal v úvaze „spadnout cihlu na hlavu filosofa“: „problém“ tím „vyřešil“ i odstranil.

4. Pro přístup je také typické, že všechny „úhly pohledu“ zůstaly u materiálového pojetí vnitřku, a to v hranicích dosti omezené empirie. Připomíná to situaci, když v klasickém filosofickém dialogu Hippias Sókratovi odpovídá na otázku „Co je krásné?“ tím, že krásná je určitá žena, potom zlato atd. Adept spíše nemyslí; nezná a nerozliší rozdíl ani mezi jednotlivým případem a obecným pojmem nebo náhledem; ani netuší nic o problematice vztahu teorie a empirie.
5. Na první pohled se možná práce zdála být jakoby vhodnější a uspokojivější, než předchozí. Ale je spíše ukázkou předsudků a ne-myšlení; ovšem s větším sebevědomím, s nímž autor „vyřídil“ „absolutně zbytečnou otázku“ (ano, tak to na konci píše). A o něj může být jeho přístup *nebezpečnější*.

Typická nahodilost – a přitom „jistota“ – a omezená zkušenostní podmíněnost některých předběžných představ a přesvědčení, které nakonec rozhodují, se projevila zejména tehdy, když řada studentů uvažovala o *skleněné* cihle. Jejich závěrečná tvrzení se lišila, viděno „zvnějšku“, zcela náhodně, nepředvídatelně; a přece také s přesvědčením *samozřejmosti*. Tak podle někoho na skleněné cihle „je vidět, že nemá vnitřek“; podle jiných „je vidět vnitřek přímo“; nebo „tam je, ale stejně není vidět“; a podle dalších ani „se nedá (pohledem) zjistit, zda tam nějaký je“. A také bylo možné se dočíst, že „je všudypřítomný“. Rafinovanější varianty *s dutinou ve skleněné cihle* se ve výsledku nelišily, přidávaly jen navíc další „proměnnou“. Ale i u „vrtu“ jsem se setkával s úžasnou primární diverzitou před-soudů: někteří studenti třeba z nevysvětlených důvodů psali, že do vrtu „není vidět“. A jedna dívka dokonce – pro leckterého čtenáře asi nečekaně, ale pro ni „samozřejmě“ – napsala, že „je jen vidět skrze něj, jako dalekohledem“. Podle jiných respondentů cihla je vlastně *celá* tím „*vnitřkem*“ (mj. tehdy, když myslitel „povrch“ zúží na „nekonečně tenkou vrstvu“). Pro jiného je naopak cihla tvořena *jen* opakujícími se „slupkami povrchů“ (jakkoli „tlusté“ si je adept definuje). Pro někoho dalšího se ani takovými ani jinými postupy nedá vlastně vůbec nic zjistit ani dokázat. Co si ale počít dál s „vysokoškolským“ myšlením, které si vážně neporadí s „cihlou“, resp. nic se na úkolu nenaučí? Jak bude dál formovat a šířit kulturu myšlení?

2.3 TŘETÍ UKÁZKA

Další práci nebudu příliš rozebírat. Předkládá další z nejtypičtějších postupů a také chyb. Reagovala sice již na můj podnět k definici vnitřku, avšak vzorově bez pochopení i zisku.

Ukázka z písemné práce (student neuvedl fakultu):

Základní otázkou je, co je vnitřek? Já si pod pojmem vnitřek představím to, co je pod povrchem. Takže když se chceme kouknout pod

povrch, tak cihlu třeba navrtám vrtačkou, protože cihlu jde jen stěží lámat. Poté, co jsem vyvrtal díru, však zjišťuji, že do díry není vidět, takže cihlu rozříznu pilou. Tak, cihla je na dvě půlky, ale já vidím jen pořád jen povrch. Takže – nový řez – nový povrch – a tak řežu a řežu, až mi z cihly zbyla jen hromada atomů. Takže je zde nová otázka – má atom vnitřek? Touto otázkou se dnes zabývá mnoho vědců a jejich bádání je dovedlo k závěru, že atom se také skládá z něčeho a tudíž má vnitřek. Takže se dostáváme do bludného kruhu, jenž má dvě východiska. To první východisko znamená změnit definici vnitřku, a tudíž by se musela celá úvaha předělat. To druhé východisko je, že vnitřek je nekonečně malý prostor a nekonečně malý prostor neexistuje, takže nemá cenu se o tomto východisku bavit. Takže jediným východiskem je změna definice vnitřku. Takže vnitřek je prostor uvnitř cihly a není-li cihla zmetek, tak žádný vnitřek nemá (klasická pálená cihla).

Komentář:

1. Pomineme-li alespoň stylistické chyby a pojmový zmatek, všimneme si zpočátku, že definice je podána fakticky bez dalšího smyslu. Vnitřek jako „to, co je pod povrchem“ je nevyužit a student začíná šermovat něčím jiným a vlastně složitějším: jednak atomy a jejich vědeckým poznáním (či nepoznáním); a jednak dále „prostorem“. Čtenáře asi nepřekvapí jen „nekonečně malý prostor“, ale i to, že „vnitřek cihly“ není tvořen ani samotnými *atomy*, ale až *jejich vnitřky* – čili se problém odkládá stále dál.¹⁶ Ale i to je velice obvyklý postup „řešení“. A k němu se často pojí i další, níže uvedený krok (ten se ale příležitostně objevuje i mimo něj). A tím je...
2. ... odkaz či spoléhání se na objevy vědců, užívané jako *hlavní (rozhodující)* argumentační prvek. Podle znalostí a osobností studentů však poté dochází k dalšímu (neočekávanému) dělení jejich odpovědí. Někteří studenti totiž tvrdí: „*A vědci ještě nezjistili, zda atomy...*“ (případně kvarky, partony, superstruny aj. – dosazuje se podle obeznámenosti s problematikou „základních stavebních prvků“ látky či pole) „... mají vnitřek – a proto ani já nemohu říci, zda cihla má vnitřek“. U těchto studentů se zřejmě s jejich ne-myšlením dobře snoubí víra v autority (zde „vědce“) a vlastní alibismus. Stačí uniknout od přítomného problému, se kterým si člověk neví rady, do oblasti méně známého (atomy apod.) – a pak už „rozumně“ přenechat řešení jiným, „povolnějším“. Naproti tomu řada jiných ne-myslicích adeptů směle a „s jistotou“ – i případně s odkazem na vědce – tvrdila: *A tyto atomy (partony, superstruny... prostory...) jsou oním vnitřkem cihly!* – A ovšem jiní tvrdili,

¹⁶Trochu podobně, jako když „Achilles“ podle Zenonovy aporie v žádném bodě „nedohoní želvu“.

že ... *nejsou!* A to bez dalšího argumentu – vždyť kritérii řešení zde byly zřejmě mínění či chtění, sebe(ne)důvěra a (ne)rozhodnost *odpovídajících*.

To vše je možná docela běžné; ale – přinejmenším v myšlení vysokoškoláků – dost znepokojivé.

3 NÁMĚTY FILOSOFICKÉ PROPEDEUTIKY – K TAJEMSTVÍM „CIHLY“

Studenty bylo třeba dříve či později upozornit na základní „háček“ skrytý ve Feynmanově zadání: Nemusíme si myslet (a také si to přece běžně nemyslíme!), že po rozlomení cihly nelze vidět její vnitřek. To jen uvedené Feynmanovo pojetí *sugeruje nekritickému* posluchači, že to tak je; představuje ovšem určitou „definici“, variantu zadání. Toto pojetí má docela dobrý a všeobecný smysl; „vnitřek jako to, co není vidět“, je „silné“ (i motivující) vymezení vnitřku. Ovšem – copak postačí? Vždyť přece běží o pouhé jedno, a to nezvyklé, ba specifické *modelové hledisko!* – Takové úvahy však nebyly něčím, čím by se studenti vědomě zabývali. Jak již bylo uvedeno, zadání sice zpravidla „akceptovali“, případně i zopakovali, ale přitom jej pak vlastně (převážně) ignorovali – neboť automaticky počítali s nějakou „viditelností výplně“. Může to být „běžná nedomyšlenost“. Nebo (ne vědomé) „obcházení“ zadání. Někdy ztracení se. Podvědomá reakce na manipulaci. Atd. Ale právě proto, aby si vše ujasnili, měli by se alespoň budoucí vzdělanci, ne-li i širší veřejnost, nějak trénovat v širším, než jen „odborném“ myšlení. A v uvědomování si rozdílu kritických a nekritických stanovisek a postojů.

Student by ovšem také někdy někde měl pochopit už jen i elementární, ale zároveň už i nějak filosofický poznatek, že k tomu, abychom vůbec cokoli „viděli“ v obvyklém významu, potřebujeme nejen oči, ale neméně i *vzdělaný rozum* (který vyhodnocuje a určuje, „co“ „vlastně“ vidíme). A měl by i pochopit, jak je to zásadní! – A ovšem i to, že pro funkční uvažování potřebujeme (pochopit a vytrénovat) schopnost *udržet do konce úvahy omezení, které jsme přijali*; resp. meze takového omezení kontrolovat a reflektovat. A v neposlední řadě má pochopit, že *někdy je zapotřebí* – a (že) to je mj. i záležitost osobnosti a příslušné kultury – *mít na základě myšlení i odvahu něco odmítnout*, resp. *postavit se čelem k zadání i k autoritě. K myšlení a intuici*. Uvážit to vše – „dát si vše dohromady“. Ale to ovšem již jsou – na základě úvahy, ne jen prostého popudu – i reálné „*proto-filosofické*“ výkony. A je zjevné, že takovými výkony roste nejen *poznání*, ale i *osobnost* studentů – což jistě jako společnost potřebujeme právě *obojí*.

Vraťme se však k dílčí metodice. Právě zdánlivě prosté úvahy např. o cihle mohou studentům, ale snad i širší veřejnosti, jejíž myšlení bývá pro naše životy doslova osudové, pomoci si ujasnit něco z toho, co měl snad Feynman při svém výkladu na mysli, ale v historice nakonec podal velmi jednostranně. *Že v přemýšlení a při výkladu věcí světa pracujeme spíše s více či méně vhodnými (filosofickými, či*

spíše obvykle „před-filosofickými“) modely, než se skutečností samotnou. I když od ní ony modely zcela neodtrhneme. Jenže – a zase by bylo dobré, aby si uvědomili nejen studenti – to se odehrává evidentně nejen s „vnitřkem“ – ale už s „povrchem“, nebo i se samotnou „cihlou“ – tedy zdánlivě „plně viditelnými jistotami“! *I ty „vidíme“ očima a také – ba dokonce hlavně – rozumem, jímž je určujeme; stejně jako „vnitřek“.* Pro jejich identifikaci jakožto „vnitřku“, „povrchu“ i „cihly“ máme rozumové i empirické důvody. Ale to by možná měl vědět každý absolvent aspoň střední, ne-li základní školy. Jestliže i špičkový (byť americký¹⁷) vědec Feynman oddělil a předvedl tyto případy odlišně – a nevhodně, měli bychom asi opravdu mít nějaké „proto-filosofické“ kursy, které by podporovaly vůbec jakousi všeobecnou kulturu „(před)filosofického“ myšlení. Výsledky pedagogického experimentu přitom nevyhází tak, že by tomu *naše běžná populace* rozuměla lépe.

Dobré pořízení s Feynmanovým výkladem přitom, jen tak „mezi řečí“, provedl jiný fyzik, ovšem následník střeoevropské filosofické tradice *se skutečným a dlouhodobým zájmem o filosofii*. Teoretický fyzik Jiří Langer se otázkou, co je „reálné“ a co jen „teoretická konstrukce“, ani nijak zvlášť nezabýval, ale v článku „Mach a Einstein“, ve kterém ukazuje velký vliv filosofických myšlenek na myšlení A. Einsteina, zmíněné Feynmanovo tvrzení mimochodem komentuje. A to tak (ve výslovné návaznosti na stanoviska G. Berkeleye a E. Macha), že Feynmanovo stanovisko sice odpovídá tomu, „jak zprostředkovaně věci poznáváme“; ale že „v tomto smyslu ovšem nejsou stoly a židle kolem nás o nic reálnější než elektrony – i ony jsou teoretickou konstrukcí, pomocí které se orientujeme ve světě“.¹⁸ Stanovisko, které teoretické konstrukce a realitu fakticky spojuje „z druhé strany“, pak vyjadřuje citací z Encyclopædia Britannica, podle níž „postulát“ „existence elektronů“ mj. „vyvolává a reflektuje přesvědčení fyziků“, že „částice... jsou stejně reálné jako předměty kolem nás“ (tamtéž). – Takže, ačkoliv by filosoficky bylo žádoucí ještě určité další upřesnění, je zde vyjádřeno minimálně ta základní podstatná teze, že žádný zásadní rozdíl „reality“ a „teoretické konstrukce“ ohledně elektronu a cihly v uvedeném Feynmanově smyslu *není*.

Pokud běží o studenty, u těch by se mělo stát zcela samozřejmou a všeobecnou znalostí jak chápání zprostředkovanosti části našeho poznání, tak i porozumění tomu, co znamená a vyžaduje myšlenková práce „s modely“. Z obojího pak přirozeně vyrůstá i potřeba kritického myšlení. Ale to bývá pěstováno jen jednostranně, podle oboru. I když se mnozí studenti postupně v oboru naučí, že myšlenkově pracují s abstrakcemi a že tedy *jen vymezení pojmů a jednoho pojetí umožňuje nějakou úvahu či model dovést ke konsekventnímu závěru*, rádi zapominají, že i při využití více modelů zůstáváme jen u nějaké skupiny východisek a mo-

¹⁷Samozřejmě roli hraje hodně to, že anglosaská filozofická tradice je specifická, jiná, než střeoevropská.

¹⁸Langer 2010, s. 184.

delů. Rádi přijmou omezená řešení jako odpověď, „jak je to ve skutečnosti“, a dále nefilosofují.¹⁹ Místo toho, aby si uvědomili nutnost myslet někdy *pozorněji*, všimnout si metodicky i dalších stránek skutečností studovaných otázek (i oborů). Například zkoumat i humanitní aj. komponenty vědění, jako třeba různorodá interpretační východiska i očekávání, které se do uvažování o věcech tak často promítají zprostředkovaně a nenápadně, o to však zálužněji.²⁰ K uvědomění širších souvislostí paradoxně mohou do jisté míry přispět práce třeba o „cihle“, a to právě ve svých šokujícím způsobem konvenčních i naopak nečekaných provedeních. I „nepřiměřené“ výklady totiž mají nějaký smysl, s nímž v utváření vzdělanosti a vědění fakticky musíme počítat.²¹ V každém případě jsou to reprezentace „myšlení“ a přístupů našich spolustudentů a spoluobčanů, ne-li někdy nás samotných. A tak by trénink a diskuse pochopení *vhodně koncipované teorie, filosofie a problému interpretace*, ale i *úlohy humanitního vzdělání*²² měly být pro dobré vzdělání studentů nepostradatelné. V nějaké vhodně koncipované filosofické propedeutice, v práci s vhodným souborem cvičných problémů, se toto vše může sejít, nebude zde totiž omezení oborem ani naopak všeobecnými klišé. Roli snad sehraje rozum i cit; intuice, povědomí i zkušenost a diskuse; jazyk, vzdělání i formování schopnosti vést teoretickou úvahu, resp. filosofické myšlení. . . Bez filosoficko-kriticky zkoumané rozmanitosti přístupů jinak snadno různé chyby „spolkneme“. A někdy je pak – i sami před sebou – skrýváme „metodickým postupem“, nebo třeba také zaváděním dalších pojmů a prostředníků aj.²³

Bylo až nepochopitelně vzácné, když někdo v odpovědi vyslovil jednoduchou jasnou věc: že „vnitřek cihly“ („v běžném smyslu“ – viz níže), stejně jako jiných věcí jednoduše předpokládáme a zčásti „*prostě i vidíme*“ při rozlomení cihly – **navzdory tomu, co tvrdí Feynman**. Že po rozlomení cihly se „část starého *vnitřku*“ jednoduše stane „částí nového *povrchu*“, takže „jen“ musíme pojmy i stav věci chápat a myslet nedogmaticky; *chápat je v jejich relativitě* (a to vědomě, a ne jen „automaticky“ či prakticky). Tak také „vnitřkům“ i jiným věcem samozřejmě

¹⁹Vzdání se naivního přístupu ke skutečnosti, poznání teoretičnosti teorií a způsobu práce s nimi by měly být základním výdobytkem (proto)filosofického poznání pro studenty, a to rozhodně nejen těch, kteří studují filosofické obory.

²⁰Viz omyly R. Feynmana; druhý z nich se týká jeho „analogie“, v textu níže.

²¹Tim, že zde rozebírám práce studentů z hlediska jejich „chyb“ v postupu „logického, či filosoficko-metodického myšlení“ vůbec netvrdím, že jejich práce nemají smysl, aspoň ne tak docela. Samozřejmě mají i takové dokonce několik smyslů – jednak z hlediska formálního „plnění“ úkolu, jednak určitě z hlediska psychologie a zaměření dané osobnosti. Psycholog a hermeneutik, popř. filosofický antropolog i jiní specialisté by z nich zjistili mnohé „smysly“. A ty jsou zase často podkladem běžného jednání a „vědění“ lidí.

²²Filosofie je totiž od humanitních věd neoddělitelná; ba dokonce „teorie humanitních věd [. . .] je filosofie v pravém smyslu“. Gadamer 1994, s. 9.

²³Viz např. výše onu nespécifikovanou „dutost“, nebo v první práci uvedené rozdělení cihly na spoustu malých cihel. . . (i to, že někteří adepti dělili cihlu až do „atomů“ nebo i „partonů“ a „strun“).

úplně běžně v životě rozumíme; ale je zarážející, jak to „nevíme“ natolik vědomě a jistě, aby mnoho z nás Feynmanovo zadání nezmátlo. Běží ovšem o jiné pojetí vnitřku, než v zadání. Pojetí „nikdy nespátřitelného vnitřku“ bylo inspirováno hledáním „*analogie*“ (jak Feynman zmiňuje) *k elektronu* a myšlenkou, že nikdy nelze na vlastní oči uvidět elektron. Jenže i na užití analogie je třeba dávat pozor; a tato je zavádějící. Vždyť *nejčastěji* – „běžně“ – „vnitřku“ nerozumíme jako tomu, co nikdy neuvidíme a co se vůbec vidět nedá – ale právě jako tomu, co se pohledu naskytne po rozlomení věcí, po odstranění obalů apod. Důkazem je i sám častý postup studentů „vrtáním“ apod.; i to, že si často mysleli, že problém úlohy asi spočívá ve stejnosti cihly na povrchu i uvnitř. Postup by ovšem získal více oprávnění, kdyby přitom odlišili Feynmanovo pojetí od „běžného“ a kdyby vrtáním jen „nenahrazovali“ lámání. Chybou byl nedostatek reflexe, chápání či vědění, co a jak kdy uchopit, o co vědění opřít. Je to nedostatek ve „vědění“; a nedostatek teoretičnosti. Někteří z těch, kdo alespoň intuitivně odmítli Feynmanovo pojetí, však třeba vtipně navrhli povrch cihly „obarvit“ a pak ji „rozlomit“. „Neobarvené“ části pak přiřadili určení vnitřku. Ale bohužel ani ti ne s vědomým uznáním podmíněčnosti tohoto přístupu.²⁴

Pokud se ovšem „část vnitřku“ „smí“ proměnit v „část vnějšíku“ (či „povrchu“), tedy jejich určení i hranice jsou z nějakého hlediska relativní, pak studenti pochopí – často s podstatným „aha!“ efektem –, že se musí učit pracovat s pohyblivým souborem podmínek. Stejně jako kontrolovat situace, za kterých stále mohou říci, že „cosi“, co původně mysleli a označovali jako „vnitřek“, se podstatně nezměnilo. Anebo se to změnilo – a je třeba užít jiné pojmy a jiný přístup. A počítat s různými „referenčními rámci“ a podmínkami – ostatně jako ve fyzice. Musí se jim to ovšem zpočátku připomínat a musí to cvičit, dokud si neosvojí vhodnou flexibilitu i schopnost vědomě pracovat s omezeními.

Za povšimnutí filosofa i učitele dále stojí, že snad žádní studenti ve svých písemných pracích neprojeví uvědomění, že bychom o vnitřku nejspíše nikdy nemluvili, kdybychom s něčím, co takto označujeme, někdy neudělali *smyslovou* zkušenost, která nás přivedla jak k myšlence, tak k označování „vnitřku“ (jako to platí i pro myšlenku „povrchu“ nebo „vnějšíku“). Tak by studenti měli být upozorněni i na zkoumání empirických podkladů vědění. Např. také, co dalšího konkrétně je třeba, aby smyslově vykazatelný rozdíl dvou částí téže věci vedl k užití pojmů „vnitřek“ či „vnějšek“ (případně „povrch“), a ne třeba „dole“ či „modrá“ apod. Ani to by jistě nemělo být záležitostí jen naučených automatismů, ale určité obecné kultury vzdělání.

Otázkou východisek určení pojmů i „objektů“ se opět dostáváme i k problému výchozích předpokladů uvažování, popř. teorie. Je přece velmi důležité (ale tato

²⁴Mimochodem, něco takového s elektronem nikdy udělat nepůjde; a zde je Feynmanova analogie slabá.

„filosofická elementarita“ zase není zdaleka pro každého samozřejmá), aby si studenti uvědomili, že zkoumaná záležitost je do značné míry *rozhodnuta* již předem podle toho, s jakými výchozím předpoklady, předsudky nebo teoriemi k ní přistoupíme. Že následně „objevujeme“ již jen něco nějak předem vymezeného, ba již i vytyčeného. Předpoklady přístupu a tedy výchozí „rozhodnutí“ teorie ovšem přitom zpravidla pramení v nějaké zkušenosti, takže nejsou libovolné a ani výsledek není arbitrární. Přitom by však žádné takové rozhodnutí – speciálně ani to výchozí, metodické, a ani to závěrečné, interpretující – nemělo být nevědomé a nereflektované. Ale ani „ukvapené“. Přitom před „ukvapeností“ právě už při vzniku novověké vědy metodicky varoval R. Descartes. A i v tomto ohledu může studentům zčásti posloužit jednoduché zkoumání příkladu s cihlou (a jeho výsledky jako poznané důsledky předpokladů zkoumání) jako velmi metodologicky užitečné. Ba mohlo by snad být určitou přípravou i jejich odbornosti. Ostatně jako využití dalších, již skutečných a tradičních filosofických otázek a motivů. Pro to je však ještě třeba, domnívám se, dobré motivy vytipovat i vhodně zpracovat, „před-připravit“.

4 ZÁVĚREČNÉ PODNĚTY PROTO-FILOSOFICKÉ VÝUCE

4.1 ČTVRTÝ VZOREK – POUČENÁ PRÁCE

Ukázky prací uzavírá poslední vzorek (z těch lepších), vycházející již z pochopeného poučení:

Student fakulty aplikovaných věd, první ročník:

Má cihla vnitřek? To, zda má cihla vnitřek, je otázka, kterou nebude snadné jednoduše a jednoznačně odpovědět.

Nejprve je třeba definovat pojem „vnitřek cihly“. Považujme za vnitřek cihly soubor atomů a molekul, které nejsou povrchem cihly. Povrchem rozumím jednoatomovou vrstvu, o které lze říci, že je z nějakého pohledu viditelná, tudíž patrná, a na základě její viditelnosti snadno dokážeme její existenci.

Leč patrnost a existence jsou dva rozdílné pojmy. Z toho vyplývá, že o částicích nacházejících se pod povrchem, které nejsou patrné, nemůžeme prohlásit, že neexistují. Jejich existenci snadno dokážeme tím, že rozdělíme cihlu na několik částí; potom se vnitřek cihly promění na povrch, nikoli však cihly, ale jejího úlomku. O částicích viditelných na povrchu úlomku můžeme na základě patrnosti prokázat jejich existenci a prohlásit, že ačkoliv nebyly před rozdělením cihly patrné, tak existovaly. Což je možno považovat za důkaz o existenci nějakých atomů (molekul), které se nacházejí uvnitř cihly.

Tento důkaz by se ještě musel upřesnit, ale to není hlavním cílem této práce. Pokud bych si umanul dokázat, že cihla vnitřek má, rozhodně by to nebyl takový problém. Nechť kritériem pro rozpoznání vnějšku a vnitřku je odlišnost materiálů. Např. jako u vajíčka (součástí vnitřku vajíčka rozhodně není část skořápky). S takto nadefinovaným vnitřkem zřejmě nebude problém dokázat, že cihla vnitřek nemá, jelikož je celá ze stejného materiálu.

Dva lidé mohou mít dva různé názory na „vnitřek cihly“, avšak nedohodnou se, pokud si pevně nezvolí pojem „vnitřek cihly“. Tedy polemika o tom, jestli má cihla vnitřek nebo nemá, je nesmyslná, pokud každý rozumí pod pojmem vnitřek něco jiného. Tak je tomu nejen u cihly, ale téměř u každého problému v normálním životě.

Komentář:

Tento student alespoň pochopil a umí základně aplikovat problém i výklad; a pokusil se i o samostatný začátek úvah. Jeho „patrnost“ namísto „viditelnosti“ ovšem obtíže nemění a „jednoatomová vrstva“ by nesplnila ani „viditelnost“ ani „patrnost“. Myšlenka vrstvy je ale pokusem dobrým směrem (viz níže). Ten však student nedovedl k poznání a místo toho zabloudil. Potřeboval by pomoc – třeba sokratovské rozhovory, filosofickou propedeutiku. Přijít však na další „objev“ v dobrém směru se v okruhu studentů nepodařilo žádnému. Přitom jsou to celkem jednoduché „proto-filosofické“ poznatky. Těm se budeme věnovat na závěr této práce.

4.2 ELEMENTÁRNÍ UŽITEČNÉ „PROTO-FILOSOFICKÉ“ POZNATKY A PODNĚTY

Když totiž student definoval „považujme za vnitřek cihly soubor atomů a molekul, které nejsou povrchem cihly“, byl fakticky velmi blízko zásadnímu pochopení, že *jestliže někdo postuluje – podle zadání – existenci „vnějšku“ či „povrchu“ ... tak vlastně už automaticky vždy předpokládá i existenci vnitřku*. Jinak by přece sám pojem „vnějšku“ – či „povrchu“ – neměl žádný obsah a žádný smysl! To je i jedno z „předem daných“ „rozhodnutí“ při zkoumání problému.²⁵ K tomuto pochopení či vhledu však u studenta nedošlo.

Proč si ale adeпти prakticky nikdy neuvědomili, že pojem vnějšku, jeden z protikladných pojmů neoddělitelné dvojice, „sebou“ vždy „vleče“ i pojem druhý? A že je tomu tak i u dalších našich otázek? Že zkoumané otázky a odpovědi pochopitelně formuje již určitý způsob pojmání – např. dělení a kategorizace? A že při „rozvažování“ (v Kantově smyslu) „vytáhneme“ z věcí (snad v jiné podobě, ale stejné omezenosti) jen to, „co do nich vložíme“? Nu – např. i proto, že jim chyběla „proto-

²⁵Otázkou, která pak „zbyde“, je pak už jen, jak je vlastně „vnitřku“ – i „povrchu“ či „vnějšku“ – rozuměno. K tomu se ale vrátíme později.

-filosofie“, předmět či výuka, kde by mohli uvažovat o těchto tématech. Pokračovat by při ní mohli třeba také tak, že – v určitém smyslu – cihla „nemá“ vnitřek, a to stejně, jako ani vnějšek či povrch. Že to vše „máme“ – v uvedeném důležitém smyslu – my. „Ve své myslí“ „jako nástroje“ k orientování se ve skutečnosti²⁶ ... Avšak pak by s Hegelem či s dalšími filosofy, naposledy zase třeba s Benyovszkým, mohli pochopit také to, že i to platí jen v důležitém smyslu, protože naše pojmové nástroje nemůžeme od toho, co je, principiálně odtrhnout. Pochopili by to analogií k výkladu Benyovszkého. Ten k otázce, zda filosofické kategorie jsou jen „určení“, nebo jen „charaktery jsoucnosti jsoucího“, uvádí, že by bylo chybné ji (vylučovacím způsobem) „rozhodnout“.²⁷ Určitou analogií, i když také trochu „škákavou“, dojdeme k tomu, že by bylo „chybné rozhodnout“ i to, že je správný výklad vnitřku cihly buď jen jako jakési samostatné „reality“, anebo (vylučovacím způsobem) jen jako „teoretické konstrukce“, jen „prostředku myšlení“. Vnitřky a vnějšky zřejmě patří i k myšlení, i k „bytným strukturám“ toho, čemu je vhodně připisujeme; a nejde je plně určit jen jednou z obou stran. Ale to musí adept objevit. – A to stejně jako další poznatek: že o předpokládané „rozhodnutí“ nakonec vlastně neběželo!

Druhé a snad zásadnější pochopení je totiž spojeno s uvažováním o (určení) rozhraní vnějšku a vnitřku (ale i rozhraní dalších „proti-kladných věcí“). *Vlastní otázkou se stává nejen „Co vnitřkem míním?“, ale i přesněji „Kudy a proč vede (resp. vedeme, dokonce já vedu – !) hranice“ mezi tím, co označím – nebo označujeme – jako A, a tím, co označím (nebo označujeme) jako B? Tedy kudy a proč hranici kladu – či klademe – takto? Otázka „Má cihla vnitřek?“ je pak v jistém smyslu jen cvičná, „zahřívací“, přípravná (ne však nesmyslná)! Student má jaksi uvažovat nejen, „co existuje“ – ale i „vůči čemu“, ba „proč?“ Respektive: *kudy, kdy a proč* – v myšlení nějak oddělitelném a nějak neodělitelném od skutečnosti – *vede (či vedeme) hranice?* A od „vnějšku a vnitřku“ se pak dá dostat např. k pravdě a lži, k demokracii a tyranii; a dokonce i k bohu a člověku... atd. – Viditelně se tady otevírá širší tisícileté filosofické problematiky, ovšem zatím jen s důležitým jednoduchým klíčem „hranice protikladů“. Ale, jak lze z výše uvedených podnětů tušit, také se tady probouzí hluboká a „posvátná“ mínění diskutujících. A tak by se musely probírat filosofické texty (počínaje nejspíše Platonem), zachycující objevy i odbočky rozvíjejícího se myšlení, vědění, víry a vědomí. To vše v dějinách filosofie a vědění nebylo nadarmo. Můžeme to dnes zahodit, zapomenout? Vrátil se nám to*

²⁶ A tedy jsme opět u Feynmanovy myšlenky, jen úplnější.

²⁷ „Myšlení ... svébytně (formálně) rozštěpuje skutečnost na jsoucí (zjev) a určení jsoucího, odkazující k bytí (kategorie). Bytí jako cosi, co povaha jsoucího předpokládá, může vystoupit (stát se zjevným) jen prostřednictvím lidského myšlení.“ „... kategorie jako charaktery jsoucnosti jsoucího (bytné struktury), vystoupivší myšlenkovou artikulací, musí mít oba rozměry“. Tedy „rozměry“ myšlení i bytí. Podle Benyovszkého dále „nejen Aristotelovo“ (který kategorie zavedl), ale „i další vlivná dějinná vypracování kategoriálních systémů [...] tuto dvojnásobnost zachovávají, různé akcentují a řeší“, případně prostě „vyjasňují“, čili, v každém případě, uznávají. Srov. Benyovszky a kol. 2007, s. 112.

jinak. Každý člověk musí začít myslet sám za sebe. Opravdu si můžeme dovolit – a zejména absolventi vysokých škol – dělat i v jednadvacátém století „běžné“ staré myšlenkové („proto-filosofické“) chyby?

I když nikdo z testovaných studentů, s nimiž jsem se po letech potkal, nezapomněl, že „řešil cihlu“, bohužel v řadě z nich přetrval jen jejich povrchní dojem o *čiré relativitě stanovisek*. Tedy výsledek, který zůstává jedním z nejhorších. Neboť si jej mnozí dotyční „myslili“ – na způsob klišé – již před úlohou! A jen tedy potvrdili silnou rezistenci „běžného myšlení“ (popř. ne-myšlení) vůči „myšlení“. Sám člověk se jim ale z *úvah o cihle* měl ukázat jako bytost, která svým myšlením stojí právě na hranici protikladů, „vnitřků a vnějšků“ (i „skutečnosti a myšlení“), která ale také právě díky tomu myslí i fakticky *poznává!* Bez jednoho by nevěděl o druhém – a ani nemohl klást otázky, ani myslet a „poznávat“. Myslí právě díky tomu, že zaměřuje a poměřuje střídavě protiklady – jak věděli už antičtí filozofové, ale dodnes to není známé dost všeobecně. „Vleče protiklady spolu“ i rozlišuje jeden vůči druhému (a také dalším prvkům a souvislostem). Ale tím „znovuobjevuje“ i dále „buduje“ bohatství lidského světa. Objevuje roli jazyka, kultury, „druhého“ („ty“²⁸) atd. – i jak je vše nerozlučitelně spjato.²⁹ „Vnitřek“ se tak může stát ještě zajímavějším i přínosnějším tématem – a to přitom ani nevyužíváme odpovídající myšlenky matematiků! Dá se také postupně poznat, že abychom něčemu „přisoudili“ či „našli“ *např.* „vnitřek“, potřebujeme možná dokonce nějak „všechno“, co dělá člověka člověkem. Mj. i povědomí našeho „*nitra*“, odlišného od pouhého „vnitřku“. Ba, kupodivu, i tušení naší „*existence*“ jako nejistého a nezajištěného „vy-stávání“.³⁰ A mnoho jiného.

Za případnou zvláštní pozornost studentů také např. stojí i fakt, že *uzavřít úvahu a učinit rozhodnutí je jistým prvkem či krokem „víry“, spolehnutí*. Že jinak nějaké *rozhodnutí* finálně zajištěno není; že argumenty je jen pomáhají učinit. Logik, matematik a filosof B. Russell dokonce napsal, že nezbytně „všechno poznání musí být budováno na tom, čemu instinktivně věříme“ a že filosofie by mj. mohla plnit roli kritického zkoumání hierarchie a konzistence našich věr.³¹

Shrňme tedy nejstručněji některé motivy možné „proto-filosofie“ či filosofické propedeutiky, které by měly být užitečné pro zvýšení obecné kultury myšlení, ale jistě zejména pro studenty středních i vysokých škol:

²⁸Jak zásadně ukazovali zejména M. Buber a dále E. Levinas.

²⁹Někteří akademici si ale takové souvislosti uvědomují. Např. I. Mišterová poukazuje na jistou paralelu mezi fyzikálně relativistickým pochopením souvislosti prostoru a času, které bylo před něco více než sto lety ve fyzice „velkým objevem“, a chápáním spojení konkrétního času a konkrétního prostoru či místa v divadelním představení. Srov. Mišterová 2013, s. 100–108.

³⁰Pokud by se studenti mohli poučit od „existencialismu“ a „personalismu“, zejména od M. Heideggera a E. Levinase.

³¹Russell 2005, s. 26–27.

I k nejprostším úvahám – např. o vnitřku cihly – jsou třeba nejen rozum, intuice a svědectví smyslů, ale i mnohé další stránky lidství – dokonce i odvaha, kritické myšlení a víra. To vše žádá uvědomění – a určitou reflexi, zkoumání, obeznamenost i kritiku. Proto ke každému vážnému vědění nezastupitelně přispívá i znalost poznatků humanitních oborů a odpovídající filosofické podmíněnosti našeho vědění, rozumění a výkladu toho, co víme.

„Praktickým“ dopadem/ziskem pak by mělo být nejen osvojení dostatečně vědomé a všeobecně chápané reflexe, že všechny možné různé pojmy (v našem experimentu byly zastupovány „vnitřky“), které lidé neuvědoměle v diskusích předpo-kládají, mohou být a *mysluplně* bývají velmi různě pojaté. Ale větším ziskem by byla především ona schopnost s tímto poznáním pak dále zacházet – pozorněji rozlišovat, srovnávat a uvažovat dohledatelná východiska a předpoklady těchto pojetí, z nichž některé jsou společné, jiné individuální. Takto připravení lidé – anebo alespoň různí vysokoškolští studenti – by pak mohli také chápat, že studium odpovídajících filosofických a humanitních problémů představuje mimo jiné – a prakticky pro ně – *významnou cestu k vzájemnému lidskému dorozumění*.³²

V podtextu všech těch možností myšlení a poznání ale hlavně stále stojí, domnívám se, ona palčivá otázka: *Pokud má „vnitřek jednoduché cihly“ jako „model proto-filosofického problému“ výše uvedenými způsoby „odolávat“ rozumu či paměti studentů, ba absolventů vysokých škol, tak co si to vlastně odnášejí ze svého odborného studia? Co jsme je naučili? V čem to postoupili? Jak si tito naši absolventi poradí se složitějším světem, se svým nitrem, s našimi vztahy, s našimi teroristy? Vybaveni novými technologiemi – ale „lidsky“ zase jen „běžně“ a tradičně? Co budou šířit ve svých postaveních, v názorech a knihách, co z kateder?*

Dvacáté první století obecně potřebuje filosofie³³ ne méně, ale více. Ovšem mimo jiné filosofie pozornější a jaksi „vědomější“, reflektovanější u většího počtu lidí. Filosofie mezi nimi jaksi „více přítomné“.

I pro všechny současné a budoucí „Feynmany“, ale i proti „příliš samozřejmému“ (ne)vědění.

5 ZÁVĚR

V experimentální výuce na téma řešení jednoduchého mimooborového, „proto-filosofického“ problému („Dokažte své mínění, že má či nemá cihla vnitřek“) studenti prvních a druhých ročníků různých fakult vysokých škol ukázali pozoruhodné

³²Jeden zvlášť vtipný student „ušil boudu“ na mne. Napsal práci, nad jejímiž „absurdními tvrzeními“ jsem doslova „vyskakoval“ – dokud jsem ji nedočel do konce. Až tam totiž ten filuta napsal, že mínil „cihlu“ „prázdného prostoru“ uvnitř „hmotného kontinua“ – tedy „hmotnou inverzi“ obvyklé stavební cihly... což všechny předchozí „nesmysly“ obrátilo v logický postup. A tak právě díky typicky lidské „škodolibosti“ či vtipnosti student významně poučil učitele.

³³Včetně humanitních věd, podle již uvedeného poukazu H. G. Gadamera.

potíže s vedením konzistentní a plodné teoretické úvahy, tedy i s užitím systematického a odborného myšlení. Ukázal se nedostatek porozumění pro význam práce s vymezenými pojmy a určením jejich vztahu ke zkoumanému problému, dále pak problémy s konzistencí a vedením úvahy. Značně se uplatňovaly předsudky a klišé, literární a „dílicí mytický“ přístup, neznalost funkce filosofického (i humanitního) vzdělání. Škála řešení byla zpravidla vázána na úzké empirické zkušenosti, omezený počet prvků a postupů, ovšem s těžko předvídatelným výběrem a pořadím. Studentům a absolventům středoškolského a zejména vysokoškolského studia by proto mohla zásadně prospět cvičení z širší filosofické propedeutiky, přinášející zkušenost a reflexi východisek, cest i omylů „běžného“ myšlení a zvyšující základní předpoklady a kulturu jejich před-filosofického myšlení.

LITERATURA

Benyovszky, L. a kol. (2007). *Úvod do filosofického myšlení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

Blecha, I. (2004). *Filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.

Bocheňski, J. M. (1994). *Cesty k filosofickému myšlení*. Praha: Svoboda.

Burkhard, F.-P. – Kunzmann, P. – Wiedmann, F. (2001). *Encyklopedický atlas filosofie*. Praha: Lidové noviny.

Feynman, R. P. – Leighton, R. (1989). *To snad nemyslíte vážně!* Praha: Mladá fronta.

Gadamer, H. G. (1994). *Problém dějinného vědomí*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.

Ginzburg, C. (2003). *Sýr a červi*. Praha: Argo.

<http://www.sokratici.estranky.cz/>, citováno 20. 11. 2015.

Langer, J. (2010). Mach a Einstein. In: P. Dub – J. Musilová (eds.), *Ernst Mach – Fyzika – Filosofie – Vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, s. 179–187.

Mišterová, I. (2013). Bluffing, Deception, and Self-Deception as Key Elements in Marber's Dealer's Choice. *Annual of British and American Studies*. Vol. 6. Pardubice: Univerzita Pardubice, s. 100–108.

Murgaš, J. (1996). Interpretace krátkých textů jako cvičení přesného čtení, myšlení a formulování. In: N. Demjančuk (ed.), *Filosofie – kultura, věda, myšlení*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 298–311.

Murgaš, J. (2011). *Základy interpretace filozofických textů I – Interpretace k osvojení obsahu textu*. Plzeň: ZČU v Plzni.

Murgaš, J. – Žáčková, E. (2011). *Interpretace filozofických textů s pomocí pojmových map (metodická příručka v podobě DVD)*. Plzeň: ZČU v Plzni.

Patočka, J. (1997). *Filosofie výchovy. Studia paedagogica*. Praha: Pedagogická fakulta UK, č. 18.

Perls, F. (1996). *Gestalt terapie doslova*. Olomouc: Votobia.

Platón (1996). *Listy*. Praha: Oikoymenh.

Russell, B. (2005). *Problémy filosofie*. Praha – Plzeň – Nymburk: O.P.S. – Michal V. Hanzelín.

Sokol, J. (1998). *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad.