

„Jako učitel nikdy nemohu ničemu naučiti“¹

Autor: David Rybák

Abstract

“As a teacher, I cannot teach anyone anything.” – This text attempts to elucidate some key motives from Husserl’s idea of intentionality and to show how these motives are connected to the idea of philosophy and education.

Keywords: phenomenology, philosophy, education, idea**Klíčová slova:** fenomenologie, filosofie, výchova, idea

V následujícím textu bychom se chtěli pokusit o porozumění klíčovému motivu Husserlovy intencionální analýzy a tuto zároveň zasadit do širších souvislostí kritiky ve smyslu zkoumání půdy předpokladů novověké metafyziky, z kteréžto kritiky Husserlova fenomenologie, jako sama zasazená do jisté tradiční půdy, vyrůstá. Dále pak, vzhledem k tomu, že Husserl zhusta užívá termínů vyňatých z metafyzické tradice,² kterou kritizuje, chceme v tomto pokusu o jejich vyjasnění učinit několik kroků k porozumění jejich vzájemným vztahům a problémům, z nichž vyrůstají. Konečně půjde o to, na malém prostoru nastínit jak je jádro Husserlovy ideje intencionality spojeno s ideami výchovy a filosofie.

Pro to, co je Husserlovým problémem, by bylo možno použít Platónovu formulaci z *Faidónu*: „Tedy nežli jsme počali viděti a slyšeti a vnímati ostatními smysly, musili jsme někde nabýti vědomosti o samém jsoucnu stejnosti, jestliže jsme měli stejné věci ze smyslových počitků uváděti s ním ve vztah a souditi, že sice všechny usilují býti takové, jako jest ono, ale že jsou proti němu méně dokonalé.“ (Platón 1994: 37 [75b]) Nebo, budeme-li sledovat souvislost kontrastování fenomenologického záběru vůči metafyzice a přírodovědné apercepci s jejím korelátém přírody: pokud psychické procesy jsou samy prostoročasově lokalizovány a podléhají neustálé proměně jako jakýkoliv přírodní proces, jak by bylo možné, abychom v nich samých našli zaměření na nějakou věc *samu*, která nemá formu prostoročasově lokalizovaného, která sama v čase neuplývá a nemění se?³

¹ Parafraze z Augustinova dialogu *O učiteli*. Srov.: „Vidíš tedy, od koho ses tomu naučil: jistě ne ode mne, jemuž bys na otázky vše odpovídal. Jestliže jsi však nepoznal, že je to pravda, nenaučil jsem tě ani já ani on: já, poněvadž nikdy nemohu ničemu naučiti, on, poněvadž se ty ještě nemůžeš naučiti.“ (Augustin 1942: 127)

² I když s jistou rezervou týkající se jejich metafyzické a tradiční zatíženosti, skrze kterou tato slova vnášejí řeč již do jistého kontextu, který sám není viditelný. Viz Husserlův častý obrat o „metafyzické zatíženosti“.

³ Připomeňme, že to byl David Hume, který svou důslednou skepsí, a to na půdě vědomí získané descartovsko-galileovskou metodou, rozbil tento předpoklad identity jako něčeho samozřejmého: „Bez váhání předpokládáme, že předmět může trvat individuálně jako tentýž, i když se smyslům střídavě ukazoval a mizel, a připisujeme mu identitu bez ohledu na přerušování vnímání, jestliže soudíme, že kdykoli bychom jej bývali trvale sledovali očima či na něm stále drželi ruku, poskytl by nám neměnný a nepřerušovaný vjem. Avšak tento úsudek, který jde za imprese našich smyslů, se může zakládat jedině na spojení *příčiny a účinku*. Jinak ani nemůžeme mít jistotu o tom, že předmět nebyl zaměněn, bez ohledu na to, jak moc se nový předmět podobá tomu, který se původně ukazoval našim smyslům.“ (Hume 2015: 144)

Můžeme se pokusit v tomto smyslu vyjasnit, jakým způsobem postupuje Husserl. Jeho otevření problému spočívá v tom, že ve svých reduktivních postupech výše zmíněný problém převrací. To, že neustále míním numericky identické „něco“, když se dívám na *tuto* knížku, je apodikticky jisté. Kdybych i toto „mínit jednu a tu samou knížku“ popřel, stojím v protismyslném skepticizmu – potom bych stejně tak mohl popřít i jednotné mínění, obsažené v tomto popírání, a tak do nekonečna. Husserlovou otázkou je potom: „Jak je možné skrze prožitkovou mnohost mířit na *tutéž* věc, na samodanost věci a nikoliv pouze na její představu či znak? V jakých zkušenostních průbězích se něco takového může ustavit a jaký smysl bytí musí těmto zkušenostním průběhům patřit?“

Na tyto otázky nelze odpovědět rozkladem, „pitvou“ nějakých skutečných (například psychických nebo neurologických) procesů na kousky. Vždyť ať budeme pitvat psychické procesy (či cokoliv skutečného) jakkoliv „hluboko“, nikdy v nich nenajdeme zaměření na toto numericky identické „něco“. Jde o to vysvětlit nikoliv faktickou skutečnost,⁴ ale naopak vyjasnit podstatnou nutnost, tedy nutnou konstitutivní souvislost, „v“ níž se konstituuje příslušné „míření na“. Ne tedy faktické procesy, ale ideálně-nutné korelativní průběhy, které jsou řízeny *podstatou* příslušné zkušenosti něčeho jako něčeho.⁵

Domníváme se, že i zde má Husserlova fenomenologie závažné důsledky pro pedagogiku a psychologii, ale především pro rozumění smyslu vzdělání. Mluvíme-li v souvislosti s fenomenologickými redukcemi o převrácení samozřejmých jistot a východisek v problémy, bylo by snad také možné použít Platónův motiv „otáčení“ (PERIAGEIN) ve smyslu obrácení podstatného pro výchovu a vzdělávání, totiž obrácení od jednotlivých jsoucna k idejím, (Platón 1996: 217 [518d]) díky nimž jsou příslušná jsoucna viditelná, resp. srozumitelná. Tak, jako se Sókratés, když se rozhoduje o tom, co má udělat v situaci svého uvěznění, nedívá na faktický výkon či proces spravedlnosti (resp. nespravedlnosti), ale na *ideu* spravedlnosti, která jedině mu může dát odpověď, skrze niž by se vyvaroval tomu, že by odporoval sám sobě,⁶ tak se Husserl dívá na *podstatu* prožitků, na nutnost podstaty, která řídí to, že je v nich zaměřitelné numericky identické něco.

Zde můžeme krátce propojit náš problém s ideou vzdělání. Právě tato možnost a schopnost podívat se na podstatu, na podstatně nutné charaktery věci a tím se nechat řídit, je sama nutným charakterem vzdělaného jako vzdělaného. Vzdělaný člověk je schopen rozlišit mezi podstatným a nepodstatným, mezi důležitým a nedůležitým, mezi podstatným věděním a věděním technologickým.

Pohyb vzdělávání a výchovy (PAIDEIA) je pohybem, kterému nelze plně porozumět z ontologie přírodních procesů. Nejde o pohyb, který se děje s námi v souvislosti příčiny a účinku. „Učení se“ musí každý vykonat sám za sebe. Stejně tak nelze vzdělání způsobit, produkovat jako systém reprezentací. Na podstatu, podstatnou nutnost, konstituující vědění si

⁴ Srov.: „Nezajímají nás faktické fenomény vědomí a jeho průběhů, nýbrž podstatné problémy, které by zde bylo třeba formulovat.“ (Husserl 2004: 280–281)

⁵ K charakteristice noeticko-noematické korelace srov. Husserl (2004: § 98).

⁶ Srov. „Milý Kritone, tvé usilování by bylo velmi cenné, kdyby bylo spojeno s jakousi správností; pakli však není, čím je větší, tím je obtížnější. Musíme tedy zkoumat, zdali to máme udělat či ne; já jsem totiž takový, a to ne teprve nyní, nýbrž vždycky, že z toho, co je mé, já neposlouchám ničeho jiného než rozumové myšlenky, která se mi při úvaze jeví nejlepší.“ (Platón 2005: 87 [48a])

nelze vzpomínat,⁷ patří k podstatě vědění, že je možná jenom v časovém modu přítomnosti, v setkání samopřítomného, věci samé, v němž je signifikativní intence vyplněna intuitivním názorem. Víme již od Platóna, že učitele nelze pochopit jako příčinu učení se. Učitel ze své podstaty není tím, kdo učí. Jeho úkol je jinde, nikoliv v předávání znalostí, dovedností, postojů, návyků a hodnocení.

Dobrý učitel není ten, kdo dokáže efektivně transferovat informace, ale ten, kdo v živé situaci výuky naslouchá podstatě učení se, dovede vést žáky k podstatě, k vhledu do podstatné nutnosti. Tedy ukáže svým žákům, že příslušné vědění se jich dotýká bytostně, v jádru jejich života, ne jenom tak, aby s ním uspěli u testů. Ale to opět předpokládá, že učitel je sám schopen vést k podstatnému, že dokáže vidět, co je podstatné, a odlišit to od nepodstatného.

Vhled samotný a podstatnou nutnost nelze předat, předat lze pouze matematický výsledek vhledu v podobě příslušné znalosti, kterou můžeme případně umět užívat, ale vhled sám musí provést každý sám za sebe, to není žádná disponovatelná znalost, kterou si může každý dnes „vygúglovat“. Podstatná nutnost není nic skutečného, nelze ji dedukovat z nějakých účinků. Proto „vést k podstatě“ nemůže znamenat žádné předávání pozitivního vědění, ale naopak v učinění očividným nedostatek, chybění vědění, v přivádění k touze po vědění.

Přivádění ke specifickému vztahu k sobě, k této zkušenosti nedostatku, totiž že vím, že nevím, že jsem uprostřed světa, v němž mám sebe sama nasměrovat v jednotě svého života, aniž bych věděl, aniž bych se ponejprv vyznal v celku a v jednotě (*ad unum vertere!*). Dnes jsme, řečeno s Nietzsche, „v nadbytku a bez hladu“⁸ pokud jde o vědění. Ale toto vědění není podstatné, neboť se netýká našeho žití v celku světa, nijak vnitřně neproměňuje člověka v jeho lidskosti, totiž nevychovává nás samotné ve vhledu do podstatné nutnosti.

Pod titulem „vědění“ (EPISTÉMÉ) se v řecké filosofii rodí radikálně nový úkol pronikání „vždycky už vědění o světě“ vhledem, nalezením kritéria vědění, tedy nutnosti toho, proč dané vědění platí, kritéria rozlišení vědění a zdání. Člověk ve své lidskosti je v antické filosofii určen z ohledu touhy po vědění (pro stručnost pouze zmiňme klíčové motivy: ERÓS, OREXIS, ZÉTÉISIS, *studio*). Touha po vědění není jenom nějaká psychologická, kognitivní činnost vedle jiných, jak by to snad bylo pochopitelné na půdě novověké metafyziky vědomí.

Touha po vědění je naopak *ontologické* určení, způsob jak *jest* člověk lidským. Ještě silněji vyjádřeno, lidství člověka jako problém a jako téma tázání je objeveno Platónem, a to v podobě možnosti, které v naší tradici říkáme „vzdělání“. Jinak řečeno, vzdělání je objeveno Platónem jako odpověď na problém, v čem spočívá lidskost člověka. Jde o pohyb, v němž je člověk svým vlastním výkonem veden od jevů k podstatě. K podstatě vzdělaného člověka patří, že je schopen rozlišit mezi podstatným a nepodstatným, mezi důležitým a nedůležitým. Z tohoto rozdílu a jako tento rozdíl je objevena lidská možnost, kterou je vzdělání.

⁷ Ovšem, je možné si vzpomenout na poznání něčeho, na souzení, vypovídající nějakou podstatnou nutnost, ale to je potom vzpomínka, zpřítomnění poznání, ne poznání samo.

⁸ Srov. „Vědění, jež je přijímáno v nadbytku bez hladu, ba proti potřebě, nepůsobí teď už jako přetvářející motiv, tíhnoucí projevit se navenek, a zůstává skryto v jakémsi chaotickém vnitřním světě, který moderní člověk se zvláštní hrdostí označuje za sobě vlastní ‚niternost‘.“ (Nietzsche 2005: 97)

Živá a žitá situace vzdělávání se *primárně* odehrává právě jako společné přicházení k věcem samým,⁹ a ne jako přírodní či společenský proces. Ovšemže je i tento druhý způsob pojetí možný a naprosto legitimní. Ale potom je třeba vědět, že se v tomto pojetí se již nedíváme na vzdělávání samo, vystoupili jsme z jeho živého smyslu a nároku a díváme se na jeho proces. Stejně jako mi nevyjíždí skutečný vůz z pusu, když mluvím o voze,¹⁰ stejně tak nespočívá učení, vyjasňování nějaké věci ve skutečné procesualitě tohoto učení, ale v přivádění k věci samotné. Když učím, či obecněji, když se snažím něco vyjasnit, nejde mi o to iniciovat či regulovat nějaké procesy, psychické nebo neurologické, ale o to, skrze jednotlivé věty zaměřit pohled druhého na věc samu – či, jak by asi řekl Husserl, jednotlivé signitivní intence vyplnit názorem; nebo, jak by konečně řekl Platón, svázat pravdivá mínění „rozumovým výkladem příčiny“.¹¹ *Idea* vzdělávání jako přivádění k věcem samým je přitom tím, co musí řídit a vyjasňovat vše, ne řízení a kontrola zpětnovazebních procesů.

Je osudovým omylem¹² domnívat se, že vzdělávání a výchova jsou záležitostmi technologickými, záležitostmi předávání znalostí, technologických nástrojů atd. Nerozumím-li věci samé, sebelepší technologie je k ničemu, snad jenom pro vytváření zisků. Již Augustin ve svém dialogu *O učiteli* rozvíjí Platónovu otázku z *Menóna* po možnosti učení a učení se, a ukazuje, že učitel vpravdě neučí.¹³ A pokud se učitel, domyslíme-li tento vhléd, domnívá, že učí, má to ten neblahý následek, že zahrnuje žáka znalostmi a systémem znalostí, *jako by to bylo vědění*. Tím je ale podstata učení nepochopena. *Z toho, že mi něco říká učitel nebo jakákoliv jiná autorita, přece nijak nevyplývá, že to platí, že je to pravdivé.*

Učitel má k dispozici pouze znaky, v nichž není obsaženo vědění: „Nenajdeš snad nic, čemu bychom se učili skrze znaky. Když je mi totiž dán znak a zastihne mne nevědoucího, čeho je znakem, nemůže mě ničemu naučiti; když mě však zastihne vědoucího, čemu se pak učím znakem?“ (Augustin 1942: 118) Já sám musím být schopen nahlédnout nutnost nebo naopak falešný nárok na platnost toho, co je tvrzeno: „Ti, kdo se nazývají žáky, uvažují u sebe samých, zda byla řečena pravda; hledí totiž podle svých sil na onu vnitřní Pravdu.“ (Augustin 1942: 126)

Výchova musí vyjít z přirozeného – živého – vztahu člověka k sobě samému, a to tak, aby zároveň *byla jeho vlastním vyjitím k sobě samému*. Žijeme přece u věcí, ne u anonymních psychických či vzdělávacích procesů. Smysl Patočkova výroku – „Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.“ (Patočka 1996: 411) – se nepohybuje v horizontu efektivity. Neznamená, že by žák měl být efektivnější než učitel, ale že znaky, kterými jediné disponuje učitel ve výuce, mají být na straně žáka překonány vhlédem do věcí samých. Tak, aby učení bylo zbytečné, aby totiž přešlo do sebe, aby bylo *učením se*.

⁹ Právě na tuto podstatu vzdělávání mívá, domníváme se, Jaroslava Pešková: „Výchova dítěte i odborníka musí vycházet ze společného setkání učitele a žáka na půdě společného problému.“ (Pešková 2010: 75)

¹⁰ Sofisma, připisované stoikovi Chrysippovi: „Mluvíš-li něco, prochází to tvými ústy; mluvíš však o voze; prochází tedy tvými ústy vůz.“ (Laertios 1964: 326)

¹¹ Zdůrazňujeme adjektivum *rozumovým*, aby nějaký DIABOLOS nezpůsobil nedorozumění v podobě záměny tohoto za „příčinný výklad rozumu“. (Platón 2000: 111 [98a])

¹² Nakolik totiž takový omyl rozhoduje o osudu člověka v jeho lidskosti.

¹³ Učitel v Augustinově dialogu říká: „Vidíš tedy, od koho ses tomu naučil: jistě ne ode mne, jemuž bys na otázky vše odpovídal. Jestliže jsi však nepoznal, že je to pravda, nenaučil jsem tě ani já ani on: já, poněvadž nikdy nemohu ničemu naučiti, on, poněvadž se ty ještě nemůžeš naučiti.“ (Augustin 1942: 127)

SEZNAM LITERATURY

AUGUSTIN. *O pořádku; O učiteli*. Praha: Česká akademie věd a umění, 1942.

HUME, David. *Pojednání o lidské přirozenosti*. Praha: Togga, 2015.
ISBN 978-80-7476-094-5.

HUME, David. *A treatise of human nature*. London: Penguin Books, 1985.
ISBN 0-14-043244-2.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-085-8.

LAERTIOS, Diogenés. *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd, 1964.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH, 2005.
ISBN 80-7298-134-X.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách I*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

PEŠKOVÁ, Jaroslava et al. *Vybrané spisy Jaroslavy Peškové*. Praha: Kreace, 2010.
ISBN 978-80-902125-6-5.

PLATÓN. *Euthydémos. Menón*. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-86005-56-9.

PLATÓN. *Euthyfrón. Obrana Sókrata. Kritón*. Praha: OIKOYMENH, 2005.
ISBN 80-7298-140-4.

PLATÓN. *Faidón*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-158-7.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-28-3.

(Mgr. David Rybák, Ph.D., odborný asistent Katedry občanské výchovy a filosofie UK PedF.)