

Privace jako cesta logu k sobě samému

Autor: Naděžda Pelcová

Abstract

Privation as a path to the logos of oneself. – This article deals with the philosophical tradition of thinking of non-being and shows its horizontal character. Logos is presented here as the intellectual basis of the world – the order of being and as the soil of thought, which, in the European tradition, retains this negative feature of non-being and positively uses it to deepen the art of understanding the essence of being in its absence (CHÓRISMOS). The article deals with the issue of learning and shows how the theme of privation as the basic prerequisite for learning grows from the soil of asubjective pedagogy. This theory represents the starting point for criticism of educational practice in the contemporary education of society. The author points out the implications of omitting the theme of privation (absence) as a basic assumption of the possibilities of human knowledge and of learning.

Keywords: privation, logos, cognition, learning, knowledge

Klíčová slova: privace, logos, myšlení, učení, znalost

Cílem mého vystoupení na půdě LOGU (jako řádu našeho myšlení, řeči a taktéž světa) je tematizovat učení jako bytostnou zkušenost, v níž se konstituje vztah člověka ke světu a vyzdvihnout privaci – chybění, jako základní předpoklad možností lidského poznání a učení. Poznávání a hlavně učení je dnes převážně, a to nejen v laickém pohledu, ale i na půdě odborné reflexe, chápáno jako získávání a kumulace znalostí (nově i dovedností a kompetencí): „Převzít, přidat, předat.“ Dokonce se dnes v odborném jazyce hovoří o transferu vědění (což je pojem logistický a důraz je kladen na rychlost přenosu a spolehlivost dat) a jako nejpodstatnější předpoklad učení se dnes promýšlí především metodika učení (kultivace technologických postupů získávání a osvojování informací) a didaktika (co, komu a jak předávat). Často se hovoří o učení jako o procesu získávání dat a informací, aniž jsou si představitelé podobného přístupu vědomi toho, že tomuto pojetí učení něco podstatného chybí.

Pokusím se to „chyběné“ vyjádřit v otázce (nejen pro historiky): Je historický fakt předpokladem anebo výsledkem historického bádání? Nebo dalších: Jsou sociologické pojmy objektivním nástrojem analýzy společnosti, jsou tak zcela nevinné anebo již vyjadřují ideovou pozici autora? Jak objektivní je antropologické rozlišení mezi kulturním a ne-kulturním? Jak je to s fakticitou, daty a informacemi v humanitních vědách, zvláště v pedagogice?

Tento (reduktivistický) koncept učení jako postupného nabývání vědění, jako shromažďování a osvojování dat, faktů a informací souvisí s povahou vědních disciplín, které se mu donedávna explicitně věnovaly. Pojem „učení“ nepatří k základním pedagogickým pojmům. Pedagogika se paradoxně dnes problematice učení nevěnuje, spíše obrací pozornost k problematice aktérů vyučovacího a výchovného procesu v rámci subjekt-objektového

rozvrhu světa pojímaných jako subjekt a objekt výchovy, přičemž to společné je předmět, vyučovací látka apod. Zhruba před 100 lety bylo téma učení předmětem zvláště empirické psychologie. Před 30 lety se tímto problémem intenzivně zabývala kognitivní neurověda. Společným rysem obou přístupů bylo tvrzení, že učení je uchopitelné jako kumulativní a vývojový proces, ve kterém se poznání mění na základě obohacující zpracované zkušenosti.

Evropské myšlení (a v tomto smyslu to platí i pro poznání a učení) je logocentrické. Co však je onen „Logos“, který stojí původně u kolébky naší západní epistémy? Dnes tím chápeme základní rozvrh myšlení, který nám umožňuje „myslet stejně“ (co do pojmů, hodnot, gramatiky, logiky usuzování, vyvozování i argumentace) anebo si přes rozdílnosti v myšlení rozumět. Všichni víme, že je to slovo mnohovýznamové, že ho do filosofie uvedl Hérakleitos z Efesu (nebo, že dokonce tím založil filosofii – vyjádřeno okřídleným souslovím o přechodu „od mýtu k logu“) a určil tím povahu jejího tázání.

„Logos“ se má ke „kosmu“ tak, jako se má „nomos“ k „polis“. Překládá se jako „rozum, slovo, řeč, smysl slova, smysl řeči“, ale také jako „řád, zákon“. Mimochodem, název dnešní konference navazuje na předchozí, kde jsme tematizovali kontingenci, nahodilost ve výchově, umění a sportu a vycházeli jsme z toho (podobně jako dnes), že řád diskurzu (o tom viz Foucault 2007) je zároveň volání po řádu. Je vyjádřením bytostné potřeby člověka rozumět řádu světa (což znamená, že ho naše myšlení už jaksí předpokládá) a s touto potřebou potom souvisí druhý krok – tendence promítat do světa řád našeho myšlení. A navzdory této tendenci jakoby partyzánsky se ukazují a prosakují nahodilost.

Pro antiku byla představa společného „logu“ poukazem k harmonii mezi makro- a mikro-kosmem (mezi světem a člověkem), mezi vesmírným „logem“ a našim individuálním rozumem, proto se poznání podle nich děje především z analogie (Jak říká Empedoklés: „Zemí vidíme zemi a vodou vidíme vodu, vzduchem zas božský vzduch a ohněm ničivý oheň, lásku vidíme láskou a svár zas žalostným svárem.“ Zl. B 09 z Aristotela.) (Svoboda 1962: 98)

Jak chápat „LOGOS“, jenž prostoupil celou tradici západní filosofie, rozprostřel se v ontologii, gnoseologii, etice i axiologii naznačil už sám Hérakleitos (Svoboda 1962: 51–65):

1. jako toto „**společné**“ (jako vševládny rozum: „Je třeba se řídit společným, ale ač je rozum [LOGOS] společný, žije většina lidí tak, jako by měli své zvláštní myšlení.“ [Zl. B 2 ze Sexta]);
2. jako **zákon** („Ti, kdo mluví s rozmyslem, musí se opírat o to, co je všem společné, tak jako se opírá město o zákon [NOMOS] a mnohem pevněji.“ [Zl. B 114 ze Stobaia]);
3. jako **míru** („Tento svět, týž pro všechny, nestvořil žádný z bohů ani z lidí, ale vždy byl, jest a bude věčně živým ohněm, rozněcujícím se podle míry a hasnoucím podle míry.“ [Zl. B 30 z Klementa a Plútarcha]);
4. jako **smysl** („Duše má smysl [LOGOS], který sebe rozmnožuje.“ [Zl. B 45 z Diogena]);
5. jako **myšlenku** („Neboť jediné jest moudré: znát myšlenku, která všechno veskrze řídí.“ [Zl. B 41 z Diogena]);

6. jako řeč („Tuto řeč [LOGOS] věčně jsoucí nechápou lidé, ani dokud ji neslyšeli, ani když ji uslyšeli. Neboť ať se všechno děje podle této řeči, přece se podobají nezkušeným, když se pokoušejí o taková slova a díla, jaká já vykládám, rozebíraje každé podle jeho povahy a vysvětluje, jaké jest. Avšak ostatním lidem uniká, co dělají bdíce, tak jako zapomínají, co dělají spíce.“ [Zl. B 1 ze Sexta]; „Tupý člověk bývá zaražen při každé řeči.“ [Zl. B 87 z Plútarcha]).

„LOGOS“ je od „LEGEIN“ – zakládat, také počítat, ale nikoli ve smyslu numerickém, ale spíše ve smyslu usebírat, shromažďovat. Tedy pracovní bychom „LOGOS“ mohli označit, jako půdu, na níž se děje porozumění.

Jen dodávám, že novověk pohybující se v subjekt-objektovém rozvrhu prolamuje tuto jednotu světa a myšlení. Tuto tendenci vidí jako scestnou a je-li například příčinnost vlastní lidskému myšlení promítnuta do poznávané skutečnosti, je to podle Huma výraz pohodlnosti lidského myšlení (podobně jako poznání z analogie) a v posledku důvod pro stanovisko agnosticizmu. Myšlení se zapouzdřuje samo v sobě a hlavním cílem poznání je poznání vlastních mentálních procesů. Není tematizováno bytí, celek, svět, je popřen i smysl pojmu substance (Berkeley) a filosofie se stává především gnoseologií a programově zapomíná na bytí.

První a patrně nejslavnější vyjádření poznání a učení bytostně svázaného s poznávaným, tedy s povahou jsoucího, nalezneme v Platónově 7. listu (na rozdíl od temných zlomků Hérakleita i Empedokla má strukturovanou podobu výkladu). Zde se píše, že ke „každému ze jsoucena náleží tři věci, jimiž musí vznikat vědění, čtvrtá věc pak je vědění samo a za pátou je třeba pokládati samo to, co lze opravdu poznati a co jest opravdové jsoucno. Z těch věcí jedna je jméno (ONOMA), druhá výměr (LOGOS), třetí obraz (EIDOLON), čtvrtá pak vědění (EPISTÉMÉ).“ Páté je to, co lze opravdu poznati, tedy „idea“. A následuje známý příklad z výuky geometrie: látka kružnice.¹

Můžeme ocenit všestrannost učitelovu, který vykládanou látku předvádí takřkajíc názorně, slovně pojmenováním (kruh, kružnice, koule), zdůvodněnou charakteristikou (je to geometrický útvar, jehož každý bod je stejně vzdálen od středu), vizuálně na kresbě kruhu, pařezu, slunce, nebo hapticky na modelu. Nová určení vyvozuje z už známých poznatků, rozšiřuje dané, ale nic z toho není pravou „epistémé“ ve smyslu porozumění „tomu jednomu“. Neboť to „jedno“ není obsaženo ani ve zvucích, ani v obrazech, není dáno prostřednictvím ničeho, co by mělo empiricky reálnou existenci, je tím jedním, co vše v sobě zahrnuje, ale není přítomné jakožto ono jsoucno zde, které vzniká a zaniká. Vykazuje totiž nepravidelnosti a nese v sobě pečeť subjektivity v provedení grafickém nebo řemeslném. Co je tedy to jedno, to poznatelné, to, co se nám nedává prostřednictvím smyslů a empirické názornosti, co zprvu jenom tušíme?

¹ „Jeho jméno jest právě to, co jsme vyslovili. Jeho výměr je druhá věc; ten se skládá ze jmen a výroků, neboť to, co má od obvodu ke středu všude stejnou vzdálenost, jest asi výměr toho, co se jmenuje kulaté, okrouhlé, kruh. Třetí je to, co bývá namalováno a smazáváno, soustruováno a ničeno, avšak s pravým kruhem, k němuž se všechno to vztahuje, se neděje žádná z těchto změn, neboť ten je něco jiného, než tyto věci. Čtvrté pak jest vědění a rozumové poznání i pravdivé mínění o těchto věcech, také toto všechno je nutno pokládati zase to jedno, není obsaženo ani ve zvucích ani v prostorových tvarech, nýbrž v duších; z toho je viděti, že to je rozdílné jak od podstaty kruhu samého, tak od těch tří věcí svrchu uvedených.“ [342b–c] (Platón 2003: 471)

Pohybujeme-li se ve světě jsoucen, máme tendenci jedno zaniklé jsoucno nahrazovat druhým, avšak to „jedno“ není jsoucnem. Je nám dáno nikoli empiricky, ale jak Platón říká, v „duši“, tedy ideálně. Ideální zde neznamena duchovní ve smyslu opaku materiálního. Ideální zde je vztaženo jako protiváha k reálnému teď a tady, jako existující vždy a bez ohledu na konkrétní podmínky. Pravé vědění toho jednoho je porozumění moderně řečeno principu, platónsky potom ideji, ale nikoli ve smyslu absolutního předmětu, jak je idea tradičně vykládána, nikoli jako to, co je viděno, jako vid nebo tvar – EIDOS, ale jako to, co nám dává vidět (proto Platón volí metaforu slunce pro ideu dobra; je to dobro, co nám ukazuje cestu životní i cestu poznání).

Učení tedy nemůže být především názorné a praktické, jak se po tom dnes volá v pragmaticky a prakticistně pojatém vzdělávání, ale musí mladé naučit rozumět principům. Musí opustit rovinu teď a tady a připravit je na řešení otázek a problémů, pro něž ve smyslové zkušenosti neexistuje precedens.

Jak ukazuje Patočka, ontologickou zkratkou takto pojaté ideje je CHÓRISMOS (objevuje se jak v raném textu z let padesátých *Negativní platonismus*, ale i pozdních textech z let sedmdesátých: *Platón a Evropa; Evropa a doba poevropská*). Nikoli propast a nepropustná hranice mezi říší smyslově vnímatelného a říší idejí, nebo koexistence a jakási třetí cesta. „Chórismos“ je mezní stav, kdy jsme opustili pohodlí a bezpečí jeskynního útočiště (doxické poznání) a ještě jsme nezahlédlí ideu. Tento stav „mezi“ je výrazem pro veškerou svobodu člověka spjatou s největším rizikem existence, totiž nést odpovědnost sám za sebe, své poznání, svůj život. Tajemství „chórismu“ je totéž, co zkušenost svobody: „Zkušenost distance vůči reálním věcem, smysl nezávislého na předmětném a senzualním, který získáme obrácením ‚přirozeného‘ směru života, zkušenost obrození, ‚druhého narození‘, vlastní všemu duchovnímu životu...“ (Patočka 1991: 52)

Jak ale také z Platónova 7. listu plyne, poznání ve smyslu prolomení smyslové názornosti se však bez ní (smyslové zkušenosti) udát nemůže. „Je totiž nutno poznávati obojí zároveň, s velkým úsilím, a s vynaložením dlouhého času... Když se ty jednotlivé věci, jména a výměry, názory a jiné smyslové vjemy vespolek o sebe trou, v laskavých posudcích jsouce opravovány a s nezávistivým užíváním otázek a odpovědí tu konečně vyšlehnou oheň poznání rozumu o každé jednotlivé věci, při největším úsilí, jakého je lidská síla schopna.“ [344 b–c] (Platón 2003: 473) Poznání není nic samozřejmého, je bolestné a namáhavé, dlouhé a vyžaduje napětí všech lidských sil. Tam, kde se hovoří o vyšlehnutí plamene rozumu, přeskočení jiskry poznání, o zažehnutí vědění, je čtenáři zřejmo, že vědění člověka proměňuje, poznání zavazuje a činí nás jinými. Jak protikladné je to dnešním požadavkům snadného, rychlého, příjemného, pokud možno i zábavného učení.

Tedy v pravdivém poznání a učení musí být přítomno obojí, smyslová zkušenost i znalost o jejích mezích a limitech, náhled a nadhled nad ní a zároveň nezbytnost podržovat vědomí, že to, oč skutečně jde, není totožné se smyslově vnímatelným. „Privace“ – chybění se vztahuje nikoli k absenci jednotlivé vlastnosti nebo konkrétní podoby zkoumaného, ale toho, co existuje v chybění, a co Patočka nazývá horizont.

Patočka označuje horizont jako negaci určitého jsoucna bez náhrady jiným. Horizont je čirá negace – ne, nic; neexistuje po způsobu jsoucen, ale je pozadím, na němž jsoucí jakožto jsoucí vyvstává, ukazuje se ve své určitosti. Nedovedeme si nikdy představit

individuální věc ryze izolovanou, bez kontextu a souvislostí. Tyto souvislosti však nejsou pouhými fragmenty jiných věcí, nýbrž splývají do neurčita. V nich „cítíme“ zůstatek, který nám není přímo, tedy smyslově přístupný. Celek věci se tak rozpadá v danost přímou a nepřímou. Každá smyslová, přímá danost již obsahuje toto „ne“. Tato nepřímá danost je ovšem způsobem danosti *věcí*: jsou v ní dány jako zahalené, *ne*-přítomné. To znamená, že věci jsou zde, ale ne samy, je přítomna jejich nepřítomnost. Nepřítomnost věci však není sama žádná věc. Jak je možná přítomnost nepřítomnosti věcí?

„Musíme mít přístup k původnímu ‚ne‘. Toto původní ‚ne‘ je odlišné od všeho reálného obsahu. Není ve světě, a přece je nad ním vysloveno a zahrnuje univerzum jsoučího v jeho celosti. Nemůže to být prostě *datum*, které se odlišuje od všech jiných dat, TO HETERON. Naopak celá jeho povaha musí spočívat v tom, že každé datum, všechno reálné *odmítá*. V tom je právě ona původní negativnost: to, co je nad jsoučny, nad universem, odmítá být jsoučím, staví se mimo ně.“ (Patočka 2002: 665)

Horizont nelze zpředmětnit, pojmově uchopit, ani graficky ztvárnit. V tomto smyslu se horizont ohlašuje a ohlašuje se právě v privaci. „Nicota není mínus, nýbrž plus. Nevyplývá z ničení reálna, nýbrž z jeho stupňování, sebepřekonání.“ (Patočka 2002: 655) V lidském vědomí tkví porozumění pro toto „ne“, je dokonce východiskem možnosti samotného poznávání, pokud má být nikoli pouhou percepcí, ale apercepcí.

Na tuto myšlenku Patočkovu navazuje bochumská škola, dnes reprezentovaná především Käte Meyer-Drawe (2008), žačkou Schallerovou, a její tzv. asubjektivní pedagogikou. Učení podle ní nemá kumulativní povahu shromažďovaných poznatků, ale má charakter průlomu. Podobně, jako je to zřejmé v sociálním a morálním učení. To se podle Kanta neděje tak, že by se člověk postupně stával lepším, nýbrž se to děje explozivně na způsob revoluce. Meyer-Drawe cituje Kantovu *Antropologii* v pragmatickém ohledu: „Člověk, který si je vědom charakteru ve svém způsobu myšlení, ho nemá od přirozenosti, nýbrž ho musel pokaždé znovu získávat. Je nutno si uvědomit, že jeho založení (morálního charakteru) je svým způsobem jakýmsi znovunarozením. Výchova, příklad a učení principiálně nemohou způsobit připravenost a vytrvalost postupně, nýbrž jen prostřednictvím exploze, která následuje z únavy kolísajících instinktů.“ [B 268 f.] (Meyer-Drawe 2008: 14)

Lidské učení je takový epochální obrat, otřes, exploze. Jde v první řadě o proces, v němž se otevírá nový horizont, kterému musí být do určité míry obětován ten starý. Učení není jenom poznáváním, ale též prožíváním a sebeprožíváním.

Učení začíná v tomto ohledu tam a tehdy, kdy se zřekneme služby toho známého, a ten nový (horizont) ještě nemáme k dispozici, když jsme se takřkajíc vzdali starého světa a nový ještě neexistuje – to je vpravdě „chórismos“, kdy jsme opustili pohodlí, jednoznačnost a bezpečí jeskynního „doxa“, mínění, ale ještě jsme nezahledli ideu. Cesta nevede ze zatmění do světla (od nevědění k vědění – jak si to představovali osvícenci unesení patosem rozumu jako nového božstva), nýbrž končí nejprve v soumraku (šeru), na prahu mezi už ne a ještě ne.

Učení je v pedagogické perspektivě v přísném smyslu zkušenost. Její základní tendence je podle subverzivní (podvratná) a anachronická. Zatímco jsou poruchy, těžkosti a jiné in-adekvace jinde nepopulární, pedagogická teorie (asubjektivní pedagogika) bere tyto zdržující a rušivé iritace (otřesy) jako podstatně významné.

V současné technologii produkce účastníků globalizované společnosti není téměř žádný prostor pro nedostatek – chybění. Rozhodujícím slovem je kumulace znalostí a výkon, tedy připravenost k úspěšné akci. To je diktát stroje, který určuje dnešní pohled na učení. Avšak stroje neprofitují z těžkostí, do kterých upadly. Problémy jsou poruchy, které musí být odstraněny. Člověk je jiný než stroj – profituje z neurčitostí a učí se z chyb. Známe bolest myšlení, které nás žene kupředu. „Ne-myšlení (nicht-denken) bolí, protože v tom už-myšlení (schon-denken) se cítí dobře.“ „Jak by mohl stroj, který je v podstatě uzavřený, pociťovat bolest či radost ze zrození myšlení?“ (Meyer-Drawe 2008: 15)

Tento rozdíl lidského a technologického vystupuje nejzřetelněji v pojmu zkušenosti. Zkušenost nemůžeme vypnout nebo zapnout. Při zkušenosti je přítomno to samo (Selbst). Uskutečňuje se akt, bez něhož se zakouším znovu a znovu na něčem jiném. Učení jako zkušenost vyjadřuje vlastní uskutečňování ve světě. Učení v tomto smyslu nemůže být instrumentalizováno. Je událostí přivlastnění, úvlastí („Es ist Ereignis.“ [Meyer-Drawe 2008: 15]), která se nedá rozdělit na vnější a vnitřní zkušenost, na aktivní a pasivní prožívání. Patočka souhlasí s tím, když tvrdí: „Pedagogika se mi jeví spíše jako systém příležitostí než měřítek.“ (Schaller 2006: 5) Považuji za důležité, připomenout v současných podmínkách formalizovaného vědění motiv privace, důležitost vědomí celku, horizontu světa.

SEZNAM LITERATURY

FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1713-2.

MEYER-DRAWE, Käte. *Diskurse des Lernens*. München: W. Fink, 2008. ISBN 978-3-7705-4412-7.

PATOČKA, Jan. Idea a chórismos. In ZELLER, Eduard, REZEK, Petr. *Idea, hypotéza a otázka: k Platónově teorii idejí*. Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, 1991. PomFil [OIKOYMENH]. ISBN 80-85241-08-0.

PATOČKA, Jan. *Nicota, absolutní pozice a zápor*. In TÝŽ. *Péče o duši III: soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: OIKOYMENH, 2002. ISBN 80-7298-054-8.

PLATÓN. List VII. In TÝŽ. *Minós; Zákony; Epinomis; Listy; Výměry; O spravedlivu; O zdatnosti; Démodikos; Sisyfos; Eryxias; Axiochos; Ledňáček; Epigramy*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-068-8.

SCHALLER, Klaus. Jan Patočkas Philosophie der offene Seele. Anknüpfung an Comenius und weiterführende Wiederholung. In HAGEDORN, Ludger, SEPP, Hans Reiner. *Andere Wege in die Moderne: Forschungsbeiträge zu Patočkas Genealogie der Neuzeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006. ISBN 978-3-8260-2847-2.

SVOBODA, Karel. *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Praha: Československá akademie věd, 1962.

(Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc., vedoucí Katedry občanské výchovy a filosofie UK PedF, specializuje se na filosofickou antropologii a filosofii výchovy.)