

Logos jako cesta k sobě a k druhým: Vzdělávání jako dialog

Autor: Tomáš Samek

Abstract

The logos as a path towards oneself and others: learning through dialogue. – The two types of growing mediation are typical for our times: our contact with the first nature is increasingly mediated through the second, the human nature that comprises of (among others) cultural symbols; these symbols are increasingly mediated by information and communication technologies. Both processes influence and enhance each other, thus making superficial social communication easy. If the *logos* is perceived as a way leading to the meaning in human life, we can support it by teaching our students certain practices of performing a mindful and attentive dialogue. I explain a specific educational method of that sort. I analyze the Jakobsonian presuppositions of the method as well as pedagogical, educational and human implications of applying it in educational settings.

Keywords: logos, dialogue, education, educational method**Klíčová slova:** logos, dialog, vzdělávání, výuková metoda

Dnešek lze charakterizovat jako dobu, kdy se pohybujeme v ontologicky stále řidším prostředí. Co tím mám na mysli? To, že v souvislosti s pokračující urbanizací života a rostoucí technologickou mediovaností našich každodenních komunikačních interakcí zažíváme čím dál méně přímého kontaktu s přírodou i přímého dialogu tváří v tvář. Na první pohled mohou oba tyto jevy působit jako cosi odlišného a nesouvisejícího. Ale domnívám se a budu zde tvrdit, že je to právě hledisko „logu“, které oba tyto aspekty našeho dnešního života spájí.

Nejprve se zaměříme na kontakt s přírodou – a zkoumejme, zda toto hledisko nesouvisí v něčem s dialogickým kontaktem mezi lidmi. Jestliže Hegel rozlišil přírodu na první (tj. původní) a druhou (tj. lidskou, člověkem stvořenou), lze dějiny lidstva popsat jako postupné ubývání první přírody v našem bezprostředním, každodenním vnímání a prožívání světa. Lovce a sběrače byl nepochybně v užším kontaktu s první přírodou než sedentarizovaný zemědělec a venkovský člověk je první přírodou obklopen víc než člověk městský. Má-li strom poněkud jiný ontologický status než židle nebo hrací kostky, které jsou z něho vyrobeny, pak i svět první přírody bude ontologicky poněkud odlišný od světa přírody druhé, která čím dál mohutnějším podílem tvoří prostředí, jímž jsme obklopeni a které zažíváme v přímém kontaktu.

První přírodu prožíváme dnes často prostřednictvím kulturně zprostředkovaných obrazů; a jelikož kulturu lze chápat právě jako onu druhou přírodu, platí, že první příroda je postupně víc a víc prostředkována přírodou druhou. Dostává se k nám často prostřednictvím kulturně ustavených znaků. Skutečnost první přírody je skutečností čím dál mediovanější: přichází k nám často sémiotizována, zakódována do znaků. A jelikož přímý kontakt s určitou

skutečností (např. se stromem) má poněkud jinou povahu než kontakt prostředkovaný přes kulturní znaky, lze říci, že člověkem nestvořené jsoucno (první příroda) se k nám dostává čím dál častěji způsobem řídkším, protože zprostředkovanějším, méně přímým a makavým.

Právě v tomto smyslu je nástup virtuální reality do našeho života pokračováním tendence započaté zemědělskou sedentarizací: virtuální hra v kostky, které blikají na displeji mobilního telefonu, je ještě zprostředkovanějším kontaktem s materiálem první přírody, než byla hra v kostky vyrobené ze dřeva. Jestliže dřevěná hrací kostka jako znak obsahovala aspoň svou označující složkou v sobě něco ze světa první přírody (dřevo) a jen složka označovaná (význam) byla čistě a stoprocentně kulturní, virtuální hra už ani svou označující složkou není kusem první přírody, nýbrž druhou (člověkem tvarovaná) přírodou zapojenou do služeb semiózy.

Artefakt jako dílo lidských rukou (tj. druhá příroda) se tu stává hmotným nositelem významu jakožto něčeho, co je kulturně ukotveno (mimo jiné, avšak nezbytně) i v naší mentální sféře. Domnívám se, že z hlediska ztráty bezprostředního kontaktu s první přírodou představuje postupující kulturace a virtualizace našeho života soupodstatné procesy: oba nás oddalují od přímého zažívání první přírody; druhý je přitom jakousi stupňovanou podobou toho prvního. Od stromu k židli vede, ne-li táž, tedy přinejmenším v něčem obdobná kulturní cesta jako od věci k jejímu označení slovem či jiným znakem. Sémiotizace našeho světa jde vždy ruku v ruce s jeho uvězněním v mediovanosti, která by nebyla možná bez těla (tj. hmotné stránky znaku). I v tomto smyslu lze možná nahlížet na ono souzvučné propojení mezi řeckým SÓMA (tělo, schrána) a SÉMA (znamení, znak), s nimiž si tak geniálně pohrává Sókratés v *Kratylovi*. (srov. Platón 2003: 184)

Náš svět ontologicky tedy řídne ve dvojitým smyslu: jako objekt prožívání je víc vzdálen první přírodě, neboť ta tvoří čím dál menší díl naší přímé zkušenosti; jako způsob prožívání je víc vzdálen bezprostřednosti a přímému kontaktu. Řečeno bezmála teologicky: vzdalujeme se od původního stvoření, opouštíme přímou zkušenost jak s přírodou (objekt kontaktu), tak s kulturně nemediovanou bezprostředností (způsob kontaktu). A třebaže absolutně přímý kontakt je patrně pouhou idealizací (není-li mystickým či jinak výjimečným zážitkem), neboť téměř vždy do něho vstupují naše kulturně zabarvené představy či jiné společensky podmíněné mediátory, nelze opomíjet prostý fakt, že vzdor jisté mediovanosti bezmála všeho lidského poznání je rozdíl mezi poznáváním, které se realizuje takřka bezprostředním zážitkem, a tím, které se uskutečňuje daleko zprostředkovanějšími cestami: objekt našeho kontaktu se světem i způsob tohoto kontaktu se rostoucí měrou odcizují makavé skutečnosti bezprostředního a (pra)původního.

Tím nemá být řečeno, že vše kulturně zprostředkované je méně hodnotné než přímá zkušenost. I kulturně zprostředkovaným způsobem, například řečí, se lze dotýkat podstatného. Ovšem předpokladem takového dotyku je to, že hovoříme bytostně, tedy z podstatného (v sobě) k podstatnému (ve druhém či v sobě). Již Jaspers rozlišil komunikaci na sociální a existenciální, přičemž bytostná je jen ta druhá. Samotná rostoucí míra mediovanosti (především díky čím dál všudypřítomnějším komunikačním technologiím) usnadňuje sociální komunikaci: nepochybuji o tom, že i přes facebook se lze za jistých okolností bavit bytostně, ale je to bezesporu daleko vzácnější jev než komunikace sociální, která na tomto médiu drtivě převažuje – mimo jiné právě proto, že udržet bytostný rozhovor v technicky mediovaném kontaktu bývá zpravidla obtížnější, nežli je tomu při rozhovoru *face to face*.

Dnešní člověk sice komunikuje neustále, protože mu technika umožňuje mít téměř kdekoli kontakt téměř s kýmkoli bez ohledu na fyzickou vzdálenost interaktantů, ale to neznamená, že si sdělujeme víc podstatného než dřív. Lze formulovat *komunikační paradox* dnešní doby: čím více spolu díky informačním médiím komunikujeme, tím méně spolu bytostně hovoříme. Bytostný dialog často probíhá v době, kterou si vyvzdorujeme a během níž se vymaníme ze světa všudypřítomných komunikačních zařízení – kdyby ničím jiným tak tím, že jim na chvíli přestaneme věnovat pozornost. Neboť bytostné je opak roztěkaného. Slyšet druhého mohu jen tam, kde slyším sebe. Slyšet sebe sama však sotva mohu, když současně naslouchám různohlasému ševelení několika lidí, z nichž každý se na mne obrací s něčím veskrze jiným.

Jestliže Platón popisuje člověka jako bytost hledající smysl, a jestliže víme, že je to právě „logos“, co vede člověka ke smyslu, pak ve světě zbytnělé virtuální a technicky mediované sociální komunikace je tohoto smyslu málo. Ztrácíme schopnost spolu mluvit bytostně a dotýkat se „logu“ a „logem“ druhých, a tím i sebe. Získavše technologicky zprostředkovaný kontakt na desítky a někdy i stovky a tisíce lidí, mnohdy ztrácíme sebe samé. V tom vidím aktuálnost logoterapie jako léčby „logem“ neboli hledáním smyslu, jak ji prosazoval Viktor Frankl. Ne náhodou přitom hovořil o „optimistické antropologii“ – tedy souboru metod, které napomáhají hledání sebe samého. Takovými metodami jsou pro něho dereflexe, paradoxní intence a postojová změna, která zahrnuje sókratovský dialog. (Frankl 1994 a 2006)

Jestliže jsme tedy zahlceni přemírou mediovanosti a povrchní sociální komunikace, což je ještě umocněno našim odtržením od první přírody, potřebujeme dnes možná naléhavěji než dřív učit se umění bytostného dialogu. A právě zde vidím nezastupitelnou roli výchovy a vzdělávání, včetně vzdělávacích institucí.

Logos ve vzdělávání

Jak ve studujících probouzet „logos“ jako cestu ke smyslu? Jednou z cest je učit bytostnému dialogu. Jenže dnes přecho často neumíme vést ani prostý dialog, neboť se svými replikami mnohdy mjííme, aniž jsme si toho vědomi. Naše rozhovory se až příliš často podobají ševelení mnohasměrných hlasů, které se nikdy nesetkají v hluboce naslouchajícího vědomí. Proto je třeba učit se dialogu jako *schopnosti naslouchat*: kdo nenaslouchá, neumí klást smysluplné otázky.

Co to znamená prakticky ve výuce? Podle mého názoru je třeba, abychom se jako pedagogové větší měrou než dosud soustředili nejen na učivo, tedy na látku, nýbrž i na schopnost předávat ji druhým lidem *dialogem*. Co mám konkrétně na mysli, ukáži na příkladu seminářů, na něž se pravidelně předepisuje text, který si mají studující pročíst v rámci své přípravy na hodinu. V seminářích tohoto typu ukládám studentům a studentkám za úkol, aby prokázali, že text četli, nikoli tím, že napíšou souhrn nebo abstrakt daného textu, nýbrž tím, že napíšou otázku k textu, kterou každý přinese do hodiny. O těchto otázkách pak v semináři diskutujeme. Podle mé pedagogické zkušenosti funguje tento způsob daleko lépe než pořizování abstraktů z předepsaných článků, kapitol či jiných studijních textů, a to hned v několika směrech:

1. Ukazuje do hloubky, nakolik student daný text pochopil a jaká další témata mu námět textu asociuje, což pouhý abstrakt či anotace neukážou.
2. Podněcuje vedení dialogu ve třídě a díky němu také studující hned zjistí, zda se jim podařilo zformulovat dotaz jasně, či zda naopak jejich formulace svádí k nedorozumění – právě tato zpětná vazba, jež učí studenty předávat informace jasně, je naprosto klíčová pro budoucí povolání pedagoga.
3. Vede studující k přemýšlení o možných slabinách a nedostacích předepsaného textu, o místech, která v něm nejsou přesvědčivě nebo dostatečně jasně vyargumentována, a tím podněcuje kritické myšlení opět v míře větší, než by mohl činit pouhý abstrakt.
4. Díky dialogu, který každá otázka rozpoutává, vzniká v semináři daleko živější, interaktivnější prostředí, takže studenty pak práce na daném tématu víc baví.
5. Tím, že otázka zapojuje i ostatní studenty, kteří ji nepoložili, zvyšuje se participativnost a zapojení studujících do výuky; ta se tím zákonitě stává efektivnější, neboť při větším zapojení se toho seminaristé víc naučí.
6. Otázka lépe než abstrakt či anotace ukáže, jak danému článku studenti a studentky rozumí a v čem ho třeba chápou nesprávně; to je umocněno ještě následnou diskusí, která tuto stránku věci odhaluje spolehlivě, ba lépe než samotná otázka.

Jako pedagog dbám při takové diskusi právě na schopnost vést dialog. Typická pedagogova reakce na studenta, který odpovídá na otázku položenou jiným studentem či studentkou, vypadá přibližně takto (jména jsou smyšlená a používám je tu jen pro názornost): „To, co Martine říkáte, je zajímavé a z jistého hlediska je to i pravda. Ale proč to nereaguje na to, na co se ve své otázce ptala Jana?“ Všichni studenti jsou tak nuceni přemýšlet o tom, v čem se daná replika míjí s původní otázkou, ačkoli na první pohled by se mohlo zdát, že na ni odpovídá. Podle mé zkušenosti je to v dnešní době jeden z nejčastějších komunikačních nedostatků, jichž se seminaristé dopouštějí. Myslí si, že spolu diskutují, a nejsou s to si všimnout, že místo aby vedli dialog, vedou jen několik monologů na odlišná témata.

Předpokladem smysluplného rozhovoru je umění najít společný průnik čili vyhmátnout tematické jádro výpovědi, jakož i postřehnout její hlavní *intenci* neboli komunikační záměr (a směr) té které otázky. Právě v tomto ohledu dnešní studující pohříchu často vykazují nízký stupeň dialogické kompetence. O to větší smysl má učit je těmto předpokladům naslouchajícího dialogu. Bez nich, jak jsem přesvědčen, žádný bytostný rozhovor není možný.

Dialektika a její jakobsonovské předpoklady

V rámci svého modelu řečového aktu Jakobson stanovil šest elementárních funkcí, které jsou předpokladem uskutečnění jakékoli komunikace. (Jakobson 1995 [1960]: 74–105) Pro nás jsou nyní zajímavé především dvě z nich: „funkce referenční“, jež postihuje to, čeho se daný řečový akt týká, tj. o čem vypovídá; „funkce fatická“, jež ustavuje kontakt mezi mluvčím a adresátem. Kontakt přitom Jakobson definuje jako spojení dvou složek – fyzického kanálu, který umožňuje danou komunikaci, a psychologické pozornosti, jež poutá posluchače

k výpovědi mluvčího. Z jakobsonovského pohledu lze tedy říci, že studující vedu k tomu, aby si pečlivě všimli nejen obsahu své výpovědi, nýbrž i toho, zda mezi účastníky dialogu je formou výpovědi dostatečně ustavován kontakt. Mám za to, že dosavadní výuka ve školách se až příliš často zaobírá referenční stránkou a zanedbává mnohdy fatickou stránku komunikace, neboť sebelepší obsah výpovědi nevede k ničemu, není-li současně zajištěn kontakt mezi jejím produktem a posluchači, jimž je určena.

Popsaná metoda výuky pomocí otázek, které tvoří sami studenti, má kromě výše zmíněných předností ještě tyto zásadní výhody z hlediska tématu, jež zde sleduji, a tím je „logos“ jako cesta k sobě a druhým:

- a) studující sami chápou předepsaný text jako *příležitost k otázce*, a tedy se mu učí naslouchat. Tím se učí naslouchat i druhým. To si hned prakticky ověřují v následné diskusi.
- b) studující se učí, že vést rozhovor *má smysl tam, kde obě strany vyvíjejí úsilí si rozumět*.

Díky opakované praxi si studující osvojí fundamentální poznání: totiž, že úsilí si rozumět není reagovat na řeč jakýmkoli slovním projevem, nýbrž schopnost vyrozumět i vycítit intenci, smysl vyřčeného, a na ni srozumitelně navázat, ať už souhlasně, či polemicky. Tuto schopnost si studující ověřuje tím, že klade své pečlivě připravené otázky a zjišťuje, nakolik

1. vystihují text (zde se pozornost soustředí především na referenční funkci);
2. jsou schopny podnítit diskusi (zde přistupuje i funkce fatická jako schopnost navázat kontakt s posluchači).

Jde tedy o převádění psaného textu do živého rozhovoru, jehož se obě strany účastní, jako hledání toho společného, co mohou sdílet – ať souhlasně, či odmítavě. Neboť i odmítnutí argumentu a záporná reakce má smysl, pokud vskutku reaguje na danou výpověď a její intenci. I nesouhlasu je třeba se učit, má-li mít smysl a být konstruktivní, tj. naslouchavý. V dnešní době jsme totiž až příliš často svědky nesouhlasu, který je přímým zápolem, aniž ovšem ve skutečnosti reaguje na věc: často zamítáme dřív, než jsme stihli porozumět.

Hledání společného lze vnímat i jako shromažďování toho, co lze společně spatřit a vyslovit. A právě to je myslím jedním z předpokladů bytostného dialogu. Vždyť řecké ΛΕΓΕΙΝ, s nímž je etymologicky spjat ΛΟΓΟΣ, znamená shromažďovat, sbírat, spát. „Logos“ lze tedy chápat i jako *hledání smyslu dialogem, v němž si lidé naslouchají*. Kdo naslouchá druhému, může naslouchat sobě. A ten, kdo naslouchá sobě, může pečovat o svou (filosoficky pojímanou) duši. Teprve ten, kdo naslouchá své duši, může pečovat o duše druhých, a tedy vzdělávat je. Nikoli ve smyslu předávání faktografických shluků informací, dnes již snadno dohledatelných na internetu, nýbrž ve smyslu dialektického kontaktu s podstatným. Antika pojímala dialektiku jako umění dialogu.

Převedeme-li do dnešní doby, můžeme to říci i takto: dialektika je do jisté míry opakem masově rozšířené a šířené sociální komunikace v nenaslouchajícím prostředí. Je to úsilí o dialogické zahušťování toho, co je jinak čím dál víc ontologicky řídké – světa naší každodennosti.

SEZNAM LITERATURY

FRANKL, Viktor Emil. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. ISBN 80-901601-4-X.

FRANKL, Viktor Emil. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.

JAKOBSON, Roman Osipovič. *Lingvistika a poetika*. In TÝŽ. *Poetická funkce*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1995 [1960], s. 74–105. ISBN 80-85787-83-0.

PLATÓN. *Kratylos*. In TÝŽ. *Euthyfrón; Obrana Sókrata; Kritón; Faidón; Kratylos; Theaitétos; Sofisté; Politikos*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-7298-062-9.

(Mgr. Tomáš Samek, M.A., Ph.D., odborný asistent Katedry občanské výchovy a filosofie UK PedF.)