

## Hlas o-povážlivce na poušti

Autor: Jiří Sůva

### Abstract

*The voice of the dared thinker in the desert.* – The text draws attention to the spreading of the desert of non-thinking in relation to the already long-term direction of the concept of “learning” which pushes the contact with the thought-provoking out of education. This reduces the possibility of initiation and promotion of the real – thoughtful – thinking, which is conceptually replaced with work with information and its generation. Hopes for survival of oases opposing spiritual desolation rests in spreading dialogue with those who dare to think.

**Keywords:** thinking, desert, education, information, dialogue, the thought-provoking, being, daring

**Klíčová slova:** myšlení, poušť, výchova, informace, dialog, povážlivé, bytí, o-povážlivost

Martin Heidegger si všímá Nietzscheho postesknutí nad rozrůstáním pouště a dodává: „Pustnutí je víc než ničení. Pustnutí je hroznější než zkáza. Ničení odstraňuje pouze to, co doposud vyrostlo a bylo vystavěno v minulosti; ale pustnutí znemožňuje, aby k růstu došlo v budoucnosti, a zabraňuje jakémukoliv stavění.“ (Heidegger 2014: 18)

Je-li řeč o ničení v kontextu vzdělanosti, můžeme jistě připadnout na tradiční způsob v podobě zákazu či dokonce fyzické likvidace knih. Ale hranice mezi ničením a pustnutím není ostrá – nejde vlastně ani tak o hranici, jako spíše o pomezí, „někde mezi“ jedním a druhým, na pojmovém ne-místě, jež je tak trochu obojím a žádným zcela „čistě“. Z tohoto pomezí se rekrutují taková opatření, jako jsou vytlačování nepohodlných myslitelů na okraj (či za okraj) veřejného prostoru či alespoň z akademické půdy (ostrakizace) a jejich šikana nebo též rafinované směřování – a především odpírání – finanční podpory (zejména tzv. „neužitečným“ oborům).

Avšak z historie, ale i ze současnosti známe cesty, jakými jsou oslabovány destruktivní následky takových opatření zaměřených na výsledky, osoby či zázemí, ať už jde o oponování samizdatem, neoficiálními semináři, dnes i blogováním atd. Nic zde tedy není zcela ztraceno, dokonce bychom v některých případech mohli uvažovat takřka o skrytém rozkvětu „neoficiální vzdělanosti“ právě v reakci na ony ničivě-pustošivé tlaky, jež se zmocňují oficiálního systému, jehož posláním by měla být podpora a rozvoj vzdělanosti. Útlak, který nás teprve přiměje zdvihnout hlavu; oponent, který nám svou na odiv stavěnou omezeností dává sílu a směr; temnota, jež nám dává jasů vzpomnutí...

Kde se však rozrůstá poušť ve své čisté podobě, tam již naděje skomírá. A diagnóza tohoto pouštního pohybu je strašlivá: jde o opouštění *myšlení*. Vedle ničení a pustošivě-ničivého tlaku (orientovaného primárně na zázemí) je totiž setrvale, dlouhodobě narušována sama bytnost myšlení: přeměňuje se v ne-myšlení. A co je na tom nejzhubnější, děje se tak

při zachování původního označení: ne-myšlení je vydáváno za myšlení (podobně jako, jak diagnostikuje Konrad Liessmann,<sup>1</sup> nevzdělanost se dnes před-stavuje jako vzdělanost). V důsledku toho pak právě myšlení (tedy myšlení vskutku myslivé) až příliš mnohým nechybí, jeho mizení je tímto podsouvajícím před-stavením zneviditelněno. A samo toto zneviditelnění je skrýváno, takže výsledkem nemůže být nic jiného než skrytost skrytosti.

Tedy samozřejmost. Čím však takové samozřejmé „kukaččí“ myšlení je? Pouhou prací s informacemi a jejich generováním ústícím v informační sestavě, při troše štěstí či spíše chytrosti a cviku sestavě logicky souvislé a uspořádané. Taková *práce*, byť mnohdy velmi namáhavá a v mnohých ohledech i záslužná a potřebná, ale není *myšlením*, jež *myslí*.

Uveďme si příklad. Pokud nás nějaký „expert na vzdělávání“ poučí o tom, že frontální výuka prostým výkladem je neefektivní didaktický nástroj (metoda), jelikož si člověk pamatuje jen minimum z toho, co slyší, a že je tedy třeba zařadit i nástroje vizualizační, pohybové, performativní apod., poskytuje nám nějakou minimalistickou informační sestavu či složenou informaci.<sup>2</sup>

Na úrovni povrchní práce s informacemi se takové expertní poučení může zdát velmi „rozumné“ a „zdůvodněné“ a nejspíše bychom i jako ne-experti dospěli k obdobnému závěru. Ovšem nikoli, pokud bychom se hlouběji zamysleli! Jelikož pak se noříme do útrob informace, abychom vůbec pochopili její smysl, souvislosti, předpoklady a horizont, tedy to skryté, paradoxně přítomné právě svou absencí v pozitivním (před-staveném) obsahu informace. „Tedy každá zpráva vydává svůj obsah, ale zároveň poukazuje k tomu, že může něco daleko podstatnějšího zakrývat.“ (Hogenová 2006: 113)

Toto zakrývané je třeba přivádět ke slovu, vyvádět toto slovo z nitra informace, tedy myslet „dovnití“ (in), odkud čerpá výrok svůj formující smysl (formace) a kam nás informace zve. A je to pozvání určené naší myslivé tázavosti, jež se na informaci obrací s dotazy: „Kdo jsi a co chceš?“ „Odkud jdeš a kam míříš?“ Pokud ono pozvání v chybění myslivé laděnosti neslyšíme, nebo je sice slyšíme, ale z jakýchkoli důvodů nevyslyšíme, zůstane pro nás informace pouhým „datem“, něčím hotovým určeným k manipulaci v logických drahách, něčím, čeho smysluplný pohyb dialogického charakteru nám zcela uniká.

Myšlení se tak může informace uvedené v našem příkladu dotázat: Není ta psychologická generalizace zavádějící? Vždyť v mytologicky orientovaných společnostech, v dobách před-písemných a do značné míry i v dobách exkluzivity písma měli lidé pro nás dnes již nepředstavitelně mocnou auditivní paměť, jelikož slovesná kulturní díla byla tradována právě především vyprávěním, jehož neoddelitelným blížencem je naslouchání. Pokud si tedy současný žák ve výuce pamatuje minimum slyšeného, znamená to, že bychom se mu měli přizpůsobit?

Nepřizpůsobujeme se takto nějakému defektu či slabosti namísto toho, abychom pracovali na jeho odstranění, tj. na straně žáka na posílení auditivní paměti, resp. schopnosti

---

<sup>1</sup> Viz jeho spisy *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění* (Praha: Academia, 2010) a *Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis* (Praha: Academia, 2015).

<sup>2</sup> Informace o paměti, jež byla generována z psychologického výzkumu, je zde aplikována na informaci o výukových metodách prostřednictvím zjednodušeného logického úsudku.

naslouchat, soustředit se apod., a na straně učitele na podpoře „naslouchatelnosti“, tj. zejména na redukci významově vyprázdněného verbalismu, kdy z kulturních hodnot „vyrchává jejich pravý obsah“, kdy chybí „komunikace skutečně od duše k duši, ne jenom od jazyka k uchu“? (Patočka 1996: 380–381) Nadto celé expertní poučení stojí na předdefinovaném cíli, jímž je efektivita *paměťového* učení. Ve výuce, natož pak ve výchově, ale zdaleka nejde jen o paměť! – A tak dále. A toto „a tak dále“ je tu podstatné. Nejde tu v této chvíli o pedagogicko-psychologický rozbor konkrétního problému, ale o naznačení pramenné povahy myšlení – je tokem, jenž lze „zastavit“ jen provizorně, „metodicky“ či „z nouze“.

Každé rádo by ukončení je připraveno k navázání, každá informace odpovídá na nějak motivovanou otázku a vede k otázkám a odpovědím příštím – je portálem myslivého dialogu, ať již je veden s druhými či ve vlastní duši. Možná navázání v běhu toho rozhovoru jsou mnohá, byť ne libovolná, a tedy výběrem jednoho činíme újmu, ne-li křivdu ostatním. (srov. Lyotard 2008) Nelze jinak, jsme-li *zoon logon echón*. Takto je myšlení indiskrétní ve smyslu netaktnosti či „politické nekorektnosti“, ale především: je bytostně indiskrétní ve smyslu spojitosti, tj. je neohrazeným celkem, a tedy je jako kterýkoli jiný celek bez marga nemůžeme zpředměnit a „pozitivně popisovat metodologicky čistým a uznaným způsobem“. (Hogenová 2006: 101)

Není divu, že v podmínkách rozšiřování vzdělanostní pouště se takové myšlení považuje za nežádoucí, obtěžující „komplikaci“. Hlas o-povážlivce však zní jinak: „My všichni potřebujeme ještě výchovu k myšlení a ještě před tím jakési vědění o tom, co znamená být či nebýt vychován v myšlení.“ (Heidegger 1985: 192)

Mít odvalu myslet a zejména myšlení agogicky podporovat lze tedy v současné době nazvat o-povážlivostí. Taková o-povážlivost se vzpírá techno-kratické ustavenosti vzdělání právě svou otevřeností k povážlivému (*das Bedenkliche*) jako povážlivému (tedy bez jeho znevlastňující transformace v *clare et distincte*). „Povážlivým nazýváme to, co je nejisté, tmavé, hrozivé, temné, a vůbec to, co nám klade odpor,“ (Heidegger 2014: 17) ale rovněž „i to, co nám způsobuje radost, i to, co je krásné, i to, co je tajemné, i to, co je milostivé“. (Heidegger 2014: 19)

Jak může „vzdělávací agent“ (stále tradičně nazývaný učitelem) zabývání se něčím takovým převádět v jednotlivé přesně formulované kompetence, jejichž dosažení by se dalo „objektivně“ měřit, hodnotit, kontrolovat? Nemůže! A tedy pryč s takovou o-povážlivostí, zvolá technokrat vzdělávání. Ale tím je zároveň spolu-řečeno: Pryč s myšlením! Proč? To říká Heidegger zcela jasně: „Povážlivé je to, co nás má k tomu, abychom mysleli.“ (Heidegger 2014: 9)

Z toho ale plyne, že samo myšlení není jen v naší moci, jeho realizace není pouze dílem naší vůle myslet, ale je v první řadě dílem výzvy přítomného povážlivého. Jak poznamenává Anna Hogenová, neslyšíme proto, že máme uši, ale naopak máme uši právě proto, že slyšíme či nasloucháme – a to můžeme činit jen díky tomu, že je zde něco ke slyšení, s čím jsme vnitřně usebráni. A obdobně to platí pro myšlení: nemyslíme proto, že máme k tomu disponovaný mozek, ale máme k myšlení disponovaný mozek proto, že myslíme. (Hogenová 2006: 132) A myslíme právě proto, že k nám přistupuje ono povážlivé jako „hlas“ bytí, toho, „co je třeba myslet“ (*das Zu-Denkende*).

Povážlivé tedy není produktem myšlení (natož nějaké před-stavivosti), ale myšlení je odpovědí na povážlivé, bez kterého to, čeho vnitřním pohybem je pohyb vzhůru, co je jakoby předurčeno k duchovnímu letu, je užíváno jen jako začouzený krompáč v důlní lopotě. Jinými slovy, není to intence k užitečnosti a konkurenceschopnosti (směnitelnosti – prodejnosti), která probouzí a povzbuzuje naše myšlení v jeho myslivosti, ale je to přijetí výzvy povážlivého jako otázky k nezpředmětňujícímu vyjasňování (tedy spíše nechávání vystupovat v jasů, či spíše světlíně), jež se nám v první řadě stává otázkou sebe-vyjasňování toho bytí, jímž jsme my sami jako lidé (*Dasein*).

Toto vše se ale z rozumění vzdělávání a výchově masivně ztrácí. Myšlení nám totiž nedává kompetence, ony instrumenty v rukách řemeslníka, kterých si „žádá doba“, ale prohlubuje nás, rozšiřuje vědomí možného a otevírá nás tomu, co nikdy nelze jednou provždy uchopit, jelikož je to ne-předmětné. Myšlení nás mění uvnitř a zevnitř ven. Proměňuje, aniž by cokoli významného zanechalo v našem „toolboxu“ (skříňce na nářadí), obrací nás pozvolna od uchopování (zmocňování se) až k nechání být toho, co se nám dává jako jsoucí, tak, jak se nám to dává. V (myslivém) myšlení, v jeho nejvyšší realizaci tak jde o *metanoiu* vy-/pře-ladění pro bytí, nikoli o *utilitu*, která – jak precizně odkrývá Heidegger (2004: 16) – provází vládu vymáhající technické instrumentality zjednávatelky vše právě jako použitelné (!) stavy.

Zařizovatelé vzdělávání v tomto techno-kratickém „duchu“ se ovšem nezdají být znepokojeni tím, že bez povážlivého již žádná o-povážlivost – žádné myšlení – nebude mít smyslu, jako nemá smyslu (odpovídající) odpověď tam, kde chybí (tázající) otázka. Je to pochopitelné: myslivé, proměňující myšlení je seznáno neužitečným ve světě práce, směny a boje, v onom rozsahem dominantním světě našeho života, o němž se nám až příliš často předstírá, že je jediným. Jak zásadní je v tomto kontextu nezapomínat na Patočkovu rozlišení trojího životního pohybu, pohybu zakotvení, pohybu práce a boje a pohybu průlomu! (Patočka 1992: 231–251)

Toto rozlišení nás mimo jiné varuje před okleštěním, zploštěním či jednodimenzionálním „uzavřením“ rozumění lidskému žití a – v souvislosti s tím – i před jeho faktickým mrzačením působeným hypertrofií jedné ze tří základních možností životního pohybu člověka. Ovšem tragickým rysem současných evropských společností je (mimo jiné) právě ta skutečnost, kolem které krouží tento text: že se toto mrzačení re-produkuje i v rámci výchovy, jež se instrumentalizovala k služebnosti životnímu pohybu práce a boje. Jak poznamenává Radim Palouš, „bytostně ‚nedělní‘ určení výchovy bylo zapomenuto a odloženo ve prospěch ‚výchovy‘ co nástroje-přípravku pro výstavbu k všednodenním obstarávkám“. (Palouš 1987: 66)

Zatímco kvantitativní převahu druho-pohybového žití lze přijmout jako přirozený výraz požadavků samotného života (starost je bytostným určením našeho pobytu ve světě a má nás k práci, k obstarávání), přisouzení kvalitativního primu tomuto pohybu, kdy se takřka přímo-úměrně z rozsahu usuzuje i na význam (z kvantity se jakoby samozřejmě generuje kvalita – nebo lépe: kvantita se zaměňuje za kvalitu), poukazuje na zásadní (z)hroucení naší časovosti. Proč ta vazba na čas? Patočka zcela smysluplně říká, že aktivní modifikace přítomného akcentovaná druhým pohybem se děje vzhledem k budoucímu. (Patočka 1992: 231)

Tedy právě do budoucího, do toho „příštího“ se koncentruje minulé i přítomné i se svým vlastním smyslem. Pokud však přítomné, druho-pohybové klokotání a bobtnání současné společnosti ztrácí vazbu na svoje současí, na je samé nesoucí bylost i na cokoli přicházející, pak tu jde i o zásadní teleologický lapsus. Jelikož budoucnost jako akcentovaná časovost třetího – průlomového – životního pohybu je i časovou šifrou životního smyslu, pak redukcí lidského žití na práci a boj (a zabavení se mezi pracemi a boji, mělo by se dodat) se zbavujeme možnosti získat náhled tohoto smyslu. A to nelze bez průlomu každodenní krusty obstarávání do distance vůči sobě i věcem světa, neobejde se to bez myšlení, jež se nechává vést hlasem nikoli vlastní egoity či logické správnosti, nýbrž samotného bytí.

Komenský tomu dobře rozuměl, když vykresloval potřebu překonávat mámivě-bloudivou přílišnou zapletenost do světa, jinudost a samosvojnost. (Komenský 1984) Ale Komenský žil ještě v éře hlasu bytí v „podobě“ přítomného Boha, jenž jako skutečně finální *telos* poskytoval *centrum securitatis*. Jak bychom ale dnes mohli doufat v záchranu z této pouštní vířivosti? Může nás zachránit myšlení? Vždyť bez myšlení zřejmě nemůžeme doufat dokonce ani v to, že by nás mohl zachránit nějaký bůh. Jelikož, jak upozorňuje Heidegger, i pro pouhou možnost takové záchrany před utonutím v ne-lidské, techno-kratické a nemyslivé poušti je nezbytné „v myšlení a básnění se připravovat na to, že se objeví bůh, nebo na to, že bůh nebude našemu zániku přítomen (...), abychom zanikli před tvářící boha nepřítomného“. (Heidegger 2012: 33)

Co znamená připravovat se v myšlení a básnění? Uvolňovat či udržovat myslivou (myslivě-básnivou) otevřenost vůči povážlivému, a tím i k účastenství na tom, co nelze nijak „mít“. Nepodléhat setrvalé habitu odkrývání povážlivého v podobě jeho reduktivní trans-/deformace v zřetěněnou „objektivitu“ („dovolit“ povážlivému být povážlivým).

Zbavit se iluze, že můžeme „vládnout“ bytí – iluze, již provází nemilosrdně nutně se stupňující vůle k moci ruku v ruce s vymahačsky odkrývající *techné*, iluze, jež nás odcizuje bytí i nám samým a činí z nás bytostně ne-mocné techno-kratické potentáty.

Učit se (znovu-)rozumět jsoucnům (zejména těm, jež jsou *fysei*, tj. přírodními) i v jejich své-bytnosti a mystériu, tedy nikoli jen v jejich upotřebitelnosti, užítkovatelnosti – zjednatelnosti. Naslouchat bytí, stát volně (svobodně) ve světlině bytí.

První kroky můžeme učinit tím, že budeme bedlivě, soustředěně a trpělivě naslouchat hlasům těch o-povážlivých, Heideggera, Patočky, Palouše a dalších, kteří k nám volají z oné postupující pouště ne-myšlení hlasem s-volávajícím, v mnohém případě s agogickou naléhavostí vybízejícím k rozhovoru. Naslouchat, účastnit se rozhovoru a stávat se tak blížencem povážlivého péčí právě o to, co je v nás samých stejného (povážlivého) druhu – o duši, jen tak tuto duši probudíme z komatózního ustrnutí, jen tak přispějeme k vytvoření živoucí myslivé oázy.

Proto Heidegger považuje za nejpovážlivější skutečnost, „že ještě nemyslíme“ (Heidegger 2014: 8): a je to povážlivost hrozivá a temná, ježto absence myšlení skrze svou negativitu promlouvá o hlasu člověkem zmeškaného bytí člověka. Pro běžné vědomí jde o silné niterné pnutí oznamující bez vazby na jakoukoli konkrétní situaci, tedy v jakési životní celkovosti, že něco podstatného není v pořádku, že něco podstatného zde chybí – aniž bychom již věděli, co. Kdo totiž nenaslouchá a nevede rozhovor, naplňuje onu negativní

stránku biblické asociace hlasu volajícího na poušti – hlasu nedbá, jeho výzvu zmarňuje, a tím jaksí bez vědomí toho, co vlastně činí, zrazuje i hlubinu vlastního života. A zatím se poušť rozrůstá, povážlivé upadá pod jejími dunami do zapomnění a to, co je třeba myslet, se od nás odvrací (Heidegger 2014: 11) – snad proto, že poušť není místem pro pramen... Jsme méně lidmi a vůbec méně jsme.

**SEZNAM LITERATURY**

HEIDEGGER, Martin. *Co znamená myslet?* Praha: OIKOYMENH, 2014. ISBN 978-80-7298-494-7.

HEIDEGGER, Martin. Konec filosofie a úkol myšlení. In *Konec filosofie a úkol myšlení. Sborník překladů z děl Martina Heideggera*. Oxford: Athenaem, 1985, s. 173–192.

HEIDEGGER, Martin. „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit.“ Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-60-7298-306-3.

HEIDEGGER, Martin. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: OIKOYMENH, 2004. ISBN 80-7298-09-83-1.

HOGENOVÁ, Anna. *K fenoménu pohybu a myšlení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-72-2.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1984.

LISSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1677-5.

LYOTARD, Jean-François. *Rozepře*. Praha: Filosofia, 1998. ISBN 80-7007-119-2.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Řím: Křesťanská akademie, 1987.

PATOČKA, Jan. Filosofie výchovy. In TÝŽ. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 363–440. ISBN 80-86005-24-0.

PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Československý spisovatel, 1992. ISBN 80-202-0365-6.

(Mgr. Jiří Sůva, Ph.D. je metodikem pro vzdělávání a příležitostným lektorem na Vyšší policejní škole a Střední policejní škole Ministerstva vnitra v Praze. Tam se věnuje problematikám lidských práv, etiky, korupce a usiluje o uvádění policistů a policistek do filosofického myšlení. Doktorské studium filosofie absolvoval v rámci programu katedry občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.)