

## Metafyzické předpoklady moderní pedagogiky<sup>1</sup>

Autor: David Rybák

### Abstract

*Metaphysical conditions of modern pedagogy.* – This article deals with the issue of the metaphysical conditions of the modern concept of education. Primarily we are based on the research carried out by Edmund Husserl, especially in their critique of traditional metaphysics.

**Keywords:** philosophy, metaphysics, education, phenomenology, human being

**Klíčová slova:** filosofie, metafyzika, vzdělávání a výchova, fenomenologie, člověk

Ve svém příspěvku se chceme pokusit o sestup k předpokladům současného vzdělávání pomocí těchto otázek: Jak je rozuměno člověku uvnitř evropské tradice a jak toto rozumění vnitřně, tj. ve své podstatě, souvisí s problémem vzdělávání? Jaké podstatné charaktery patří k podstatě vzdělání a výchovy uvnitř evropské tradice? Jak (jako kdo) vyvstáváme uvnitř tohoto světa? Vycházíme přitom především ze zkoumání provedených Edmundem Husserlem, a to zejména v jejich kritice tradiční metafyziky. Tato zkoumání však nebudou tématem (to by si vyžádalo příliš prostoru), spíše implicitním východiskem.

V metafyzické tradici je skutečnost skutečného myšlena uvnitř soudové formy, což vytváří rámec pro teo-logizaci, psychologizaci člověka a světa, který vystupuje jako *skutečný* svět. Víru ve svět učinil problémem edinburghský rodák David Hume: v novověké metafyzice je *cogito* protismyslně vyloženo jako reálná součást světa. Proti tomu můžeme zvýraznit velikost pedagogiky Komenského, která spočívá v tom, že se znovu vrací k platónským pramenům smyslu a dotazuje „svět“ jako takový. Jeho obecnost není obecností pojmu, obecností v rámci světa, ale obecností průhledu skrze světy – je to vše-obecnost *Porady*.

David Hume rozbíjí dvoutisíciletou tradici a jeho filosofická intence (u Huma samotného ovšem psychologizovaná), dovoluje Husserlovi otevřít tázání po smyslu a způsobu bytí, zkrátka typ myšlení, který neredukuje člověka pouze na zvířecí jsoucno mající rozum.

Zároveň by bylo třeba sledovat především ve 20. století vzestup techniky jako podoby pokračování metafyziky. Tak můžeme přinejmenším posledních 50 let sledovat v pedagogice stále častější přebírání teoretických pojmů a konceptů z jiných oborů, jako je kybernetika, teorie řízení a managementu, což se shoduje s vnějšími tlaky na proměnu školy a způsobu vzdělávání. Stejně tak proměnu všech oblastí lidského konání podle „kopyta“ firmy – horizont firemní mašinerie s podstatnými charaktery podřízenosti a nadřízenosti, požadavkem

---

<sup>1</sup> Článek je přepracovanou verzí příspěvku předneseného na mezinárodní konferenci *Kontinentálna pedagogika – jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej perspektíve* ve Smolenicích, 18. října 2016.

efektivitu a zajišťování této efektivitu se začíná rozšiřovat stejně tak do politiky jako na půdu školy a vzdělávání vůbec, kde je úplně cizorodou a likvidující absurditou.<sup>2</sup>

Této poslední souvislosti, která by patřila k naší intenci porozumět našemu „tady a teď“ z živé problémové půdy, v níž se nalzáme, se zde opět pro stručnost nemůžeme věnovat. Řekněme, že počátkem i důsledkem načrtnutých souvislostí je zapomenutí na původní smysl výchovy a především na to, že člověka nelze myslet jenom jako jsoucnu mezi jsoucnu, jako objekt ve smyslu speciálněvědních disciplín.

Aristotelovo zachycení člověka jako *zoon logon echon* neoznačuje jsoucnu, které má navíc život a ještě navíc rozum, jak se to chápe v pozdější tradici včetně přírodních a humanitních věd, a přitom zůstává úplně nejasné, co zde, pokud toto slovní spojení přeložíme jako „živočich rozumný“, znamená „člověk“, „život“, „rozum“, „jsoucí“, resp. je to již předem rozhodnuto.<sup>3</sup>

Všechny tyto pojmy fungují v naší tradici jako uzly samozřejmosti, skrze které se díváme, skrze které určujeme, aniž bychom je samotné viděli. *Zoon logon echon* interpretujeme jako jsoucí, které se vnitřně (totiž právě ve svém „jest“, ve svém způsobu bytí) odehrává tak, že pro ně má smysl rozlišovat mezi životem a smrtí, k jehož charakteru opět patří, že se v těchto svých mezích (které opět neznamenají omezení, determinaci něčeho předem daného, ale naopak specifický způsob sebe-otevření, jehož korelátem je „svět“) dokáže vztahovat k pravdě a nepravdě, k bytí a nebytí, a skrze tento vztah, skrze smysluplnost tohoto rozlišování, jsou mu odemčeny jemu vlastní možnosti, a to ne jen v tomto jednotlivém případě, ale *jako takové*, s ohledem na celek (*kata ton holon*).<sup>4</sup>

Tedy jsoucí, které se vnitřně děje tím způsobem, že ve svých žitých a živých možnostech, ve svých „já mohu“, se k těmto svým žitým možnostem vztahuje, a to *skrze* pravdu a nepravdu. Ke způsobu, jak jsem, totiž jakožto bytost mající *logos*, patří klíčová možnost, že totiž nejen potkávám věci ve světě a sebe, ale že *takové* a *takové* potkávání samo mohu potkat, tedy mohu potkat sám způsob, jak potkávám, a to *jako takový*. Ale tento způsob potkávání sám nepotkávám ve světě.

Svět sám není ve světě, svět sám nemohu potkat ve světě, ale toto potkávání se samo odehrává jako apercepce ustavující původní „v“ celku a konstituuje zároveň „odkud“ mi je vůbec něco jako něco dáno. Ale ke konstituci této původní jasnosti patří zároveň podstatně, že ve svém osvětlování (platónská metafora světla), ve svém dávání jasnosti, resp. právě jako toto světlo je sama temná, neboť nepotkáváme v mínění tuto jasnost samu, ale pouze to které míněné, to které osvětlené. A k tomu zároveň patří, že v této původní jasnosti jsem si vždy již dán ve svém „kdy a kde“ jako já sám, vždy již jsou mi osvětleny mé možnosti, to o co mohu usilovat, co je smysluplné, a v těchto možnostech „kdo“ jsem já.

<sup>2</sup> K nebezpečí ztráty filosofické dimenze pedagogiky a pouhé redukce vzdělávání na „produkci člověka“ srov. Rajský (2019: 92).

<sup>3</sup> Více k Aristotelovu pojetí výchovy srov. Stepkowski (2019: 149–152). Dále k souvislosti výchovy a sebesituování člověka jako člověka v celku světa srov. Rajský (2016: 284). K zasazení platónsko-aristoteléské ideje výchovy do širšího kontextu historického vývoje srov. Kudláčková (2010: 103–108).

<sup>4</sup> K souvislosti fenoménu světa a logu viz Wiesenganger (2018: 326–327).

Tak jsem také já sám „sobě“ z této jasnosti vždy již srozumitelný, a přece tato jasnost je ve svém „odkud“, ve své vždy již rozhodnutosti a samozřejmosti temná. Již ve víře je obsaženo míření na celek, ale tak, že toto míření samo a korelativně celek je v ní právě předem zatemněn, ve smyslu skrytosti, sebezakrytosti transcendentních platností, které patří k této celkové apercepci, ale které samy nevystupují na světlo. Které tedy orientují nás, aniž bychom o tomto orientování samotném věděli.

David Hume v rámci britského empirismu přinesl velký objev víry, *belief*, která *není žádným aktivním souzením*, naším ani božím, a která se přece podílí na konstituci našeho „světa“. Tuto víru je možno deaktivovat a dotázat sestupem k pramenům, z nichž se rodí víra ve svět jako platnost předcházející jakékoliv naše situování a nasměrovávání se, ať již pasivní, nebo aktivní, asociativní, nebo soudové na této půdě světa.

Právě v odhalení této možnosti deaktivace vidí Husserl velký přínos Humův, převrat týkající se dvoutisíciletých dějin metafyziky, a patrně zde Hume byl velkou inspirací při Husserlově vlastním budování fenomenologie. Nejasné rozlišení mezi představovaným a představou, které bylo v základu karteziánské metafyziky, ovšem dovedlo Humův subjektivismus k neřešitelným problémům – věc sama byla rozložena na produktivismy subjektu, vlastně zmizela v jeho možných fiktivních jednotách, aniž by opět bylo vyjasněno, na jedné straně odkud subjekt tyto jednoty bere, na druhé straně proč právě ty a ty jednoty se na jeho půdě ustavují.<sup>5</sup>

Tato zanořenost Humova do psychologické apercepce subjektu mu nedovolila zahlédnout možnost propojení faktové a eidetické roviny. Nahodilá fakta jsou jako taková závislá na protikladu existence a neexistence, na tom, zda se tady a teď vyskytují čili nic – *resp. na vědomí tohoto protikladu, které ale již samo nahodilým není. Existence vědění o nějaké platnosti, existence poznání je jistě závislá na časoprostorovosti, do níž patří všechno psychofyzické, ale nikoliv tato platnost samotná, která je v tomto vědění kladena.*

Husserlova metoda eidetické variace, jíž on sám se hlásí k sókratovsko-platónské intenci zrození smyslu filosofie<sup>6</sup> jako radikální lidské možnosti, úsilí vedené ideou o naprosto bezpředsudečné založení života v celku, vede k nalezení podstatně-nutných struktur, které se již netýkají potkaného, ale jde o transcendentálně-apriorní struktury konstituce samotné, týkají se tedy potkatelnosti, viditelnosti vůbec, jsou jinak řečeno strukturami toho, čemu Platón říkal *idein*, resp. *hóran*. *Theórein* (či Husserlovým termínem *Wesenschau*) není nic jiného, než zachycování těchto „božských“, nutností vládnoucích struktur, které nejsou potkatelné nikde ve světě, nejsou ničím skutečným ve smyslu působnosti, a přece řídí jakoukoliv možnou danost v celku.

Právě výsledku zachycení této nutnosti se týkalo učení se, *manthanein*. Nejde o vědění, které by bylo recipováno zvnějšku, ve kterém bychom se dozvíдали něco, co již předem nevíme (*memathéken*), ale naopak o vědění, které nalézáme na věcech tak, že jsme jej

---

<sup>5</sup> Toho si všiml ve svých *Idejích k filosofii přírody* již mladý Schelling, který poukázal též na kruh, který je v subjektivistickém způsobu vysvětlování obsažen: „Ale tento výklad se pohybuje v kruhu. Neboť mělo být vyloženo právě, *proč věci dosud následovaly po sobě v tomto pořádku.*“ (Schelling 1977: 59)

<sup>6</sup> Ve třetím svazku svých *Idejí* označuje Husserl svou metodu přímo jako „sokratische Verfahren“ (Srv. Husserl 1997: 102)

do nich již předem vložili a sami v „sobě“ ho opět nabíráme (*analambanein*).<sup>7</sup> A toto vložení není žádnou konstruující operací, jak to interpretoval novověk, který mustrem všeho myšlení a zakoušení učinil matematicko-geometrické konstruování, ale týká se smysl-dávajících intencionálních aktů samotných,<sup>8</sup> odhalitelných teprve sestupem k apodiktické rovině jako vztah ke světu v celku, jako aperceptivní vždy již zasazení do celku světa, kterému rozumíme a ze kterého si rozumíme.

A právě tato mathematičnost chybí dnešní vědě, a to nejen vědám humanitním, ale, jakkoliv to může znít paradoxně, vědám přírodním, exaktním. Neboť jejich *technologický provoz*, jakkoliv založený na galileovském projektu matematizace univerza (který sám je oborem definitní mathésis, resp. apriorní ontologií fyzikálních předmětů) a příslušných postupech idealizace, nespočívá ve vyzdvihování podstatně-nutných struktur originární zkušenosti jakožto zkušenosti dávající věc samu, ale naopak na vbudovávání univerza do předmětných korelátů idealizujících a kategoriálních postupů. Výsledky konstruujících operací rozumu jsou interpretovány jako pravá *skutečnost*, která je skryta za pouhým jevovým zdáním prostého laika, ne-vědce. Toto osudné smíšení roviny faktové-skutečností a podstatové-nutností je samo dědictvím metafyzické tradice.

Humanitní vědy jsou ve svém nynějším stavu cenné tím, že problém vztahu mezi ideálním a reálným, kterýžto vztah rámuje myšlení a vědu novověku, je na nich samotných viditelný: co vlastně oba póly znamenají a jaký je jejich charakter, pokud jde o člověka? A jaký je potom vůbec smysl vědění, pokud není pouhou kontrolující instancí, na což je uvnitř fungování technologických strojů všech řádů, do nichž je dnešní lidství vbudováváno, humanitní vědění redukováno? Zároveň právě humanitní vědy umírají na snahu zbavit se tohoto problému jednou provždy, proměnit jejich vědění po způsobu přírodních věd na pouhou nástrojnost, instrumentální či alespoň kontrolující racionalitu, v níž by měly po vzoru přírodních věd být věci lidské a v tom člověk sám podroben.

Je srozumitelné, že tato problematika v oblasti vědy se opakuje v paralelní větvi vzdělávání, přinejmenším pokud je problém vědění též problémem vzdělávání. Tyto souvislosti nelze brát odděleně – nejde nám zde o jednotlivé obory lidské činnosti ani lidského vědění, ale o celek světa a jeho artikulaci. Stejně tak, jako vědám chybí přísnost, *to, co chybí dnešnímu vzdělávání, je právě zavazující nutnost eidetického vědění*, která jedine nese v sobě uchován též jeho pravý smysl. Ale jestliže technologizace v oblasti vědy umožnila její nebyvalou účinnost a vskutku naplnila baconovský projekt království člověka, dostává se proti tomu vzdělávání, které nechce vzdělávat pouhého specialistu, ale člověka s porozuměním pro celek světa, v němž se orientuje a jedná, do nesmiřitelného napětí mezi požadavkem vychovávat specialistu a mezi požadavkem celku, smyslu a jednoty lidského života, na který novověká věda rezignovala.

Bez schopnosti vzhledu do eidetické nutnosti je veškeré vědění pouhou znalostí, pouhým míněním, v lepším případě správným míněním (*aléthes doxa*) v Platónově smyslu, jakkoliv takové mínění v podobě technologických znalostí a dovedností, vysoce specializovaného vědění může být efektivní. Ale takovéto vědění nenese v sobě žádnou závaznost, není vzhledem do samosti, zavazující nutnosti onoho „nemoci nebýt“, která patří

<sup>7</sup> „Ačkoli tedy neměl učitele a jen dostával otázky, bude věděti, nabrav své vědění sám ze sebe, že ano?“ (Platón 2000: 94 /85d/)

<sup>8</sup> K motivu intencionality a smysl-dávajících aktů srov. Gara (2017: 12).

k apodiktčnosti. Takové vzdělávání je potom jenom stínovou *zétésis*, stínovým *studio*, nikoliv autentickým *gnóthi seautón*, dotazováním transcendentálního já, „sebe“ (*Selbst*), které teprve plně doceluje naše lidství a bez něhož není možné rozumění tomu, „kdo“ jsme v celku světa.

Ve vzdělávání je odemčena možnost osvobození se k „sobě“ samotnému. Z čeho, od čeho se ve vzdělávání osvobozuji? Od svého věřícího „já“, zataveného do své víry a jí korelativní skutečnosti. To mi umožňuje, že jsem schopen porozumět druhému jako druhému (včetně sebe), porozumět tomu, že můj pohled na věc není jediný možný, že ale zároveň každá má zkušenost ve svém významovém jádře není nahodilá, má své oprávnění ze svého smysl-dávajícího zdroje, který mi vždycky nějak nasvěcuje a činí srozumitelnou ne jenom jednotlivou věc či problém, ale celek světa. Ale zároveň mi explikace tohoto transcendentálního zdroje umožňuje porozumět nutnosti toho, proč se mi právě takovýmto způsobem věci ukazují a že tato nutnost nesplyvá se skutečností věcí, že je nutností, která odkazuje k příslušnému „odkud“ se dívám a že v tomto „odkud“ má též své hranice.

Jde ve vzdělávání o to, abychom se vůči tomu, co je nám a v nás nejsamozřejmější, vůči sobě samým stali cizinci, to znamená, abychom porozuměli tomu, že způsob, jak vidíme a rozumíme my, není samozřejmý, a alespoň poněkud se osvobodili od klece, jeskyně, v níž naše rozumění a rozvrhování žije.

Proměna jednotlivého v možné, možný variant, je vždycky zároveň od-tažením (ab-trakcí v protikladu ke konkréci, ale mimo metafyzický protiklad jednotlivé–obecné, Husserl pro tento pohyb pro-žívající a pro-žívané kon-krece v apercepci „světa“ užívá často termíny vrůstání */Hineinwachsen/* nebo vžívání */Hineinleben/*). Ve smyslu primátu názoru stojí za povšimnutí též to, že jde zároveň o jednotný pohyb v tom smyslu, že ab-trakce není ab-krecí, ale naopak již předpokládá kon-kreci jako svůj fundament), od-břemeněním předsudků, které mne zatavují do jistého světa a přerozvrhují, osvětlují ho a spolu s tím možné vztahy, možnosti, které uvnitř něho mám, poukazy, které jsou mi viditelné, resp. které ustavují viditelnost něčeho, resp. celku, „ve“ kterém je skrze dráhu prožitkové kon-krece potkatelné nějaké něco, jako způsob vztahování.

Toto vztahování nesmíme opět pochopit metafyzicky ani psychologicky v tom smyslu, že je tu již předem subjekt, který se teprve vztahuje, ale naopak v tom smyslu, že v tomto vztahování právě teprve vrůstám do jistého „já“ a vyvstávám jako jisté já, k němuž přináleží jisté osvětlení a svět s jeho osvětlenými možnostmi. Můžeme-li zde užít platónské metafory výlezu z jeskyně, z oblasti vnímatelného, tedy výlezu z jeskyně je vždy zároveň výlesem ze „sebe“, resp. z já, jakožto vyvstávám skrze konstitutivní akty pra-víry do příslušného „světa“.

Tento výlezu směřuje zároveň od tohoto příslušného já k „sobě“ – touto zvratností, gramatickou reflexivitou se snažíme vyjádřit, že v tomto „sebe“ nejde již o nějaké další „já“ stojící za já empirickým, ale že jde o samotné vztahování, ve kterém právě vystupuje soupatřičnost řízená eidetickou nutností. Takto interpretujeme Husserlovo upozornění, že při eidetické variaci nepodržujeme již kladení faktického, empirického ego (jinak by šlo o pouhou psychickou operaci, která jako taková není schopna odhalit trans-individuální smysl), ale ego samo je uvolněno od vrůstu do „svých“ apercepcí a získáváme tak eidos ego s příslušnými aktovými typy.

To, co v tomto smyslu podstatně patří ke vzdělanému člověku, je možnost a schopnost podívat se na příslušnou věc očima druhého, nebýt zavřen v jediném způsobu vidění a též v jediném „já“, které je vpleteno do své vlastní sítě, a v tomto vpletení se stávají ze způsobu sebe-orientace, ze „zaměření na“ pouhé záměry, pouhá chapadla, do nichž původně živé a žité možnosti vrostly a ztotožnily se se skutečností, s jediným možným způsobem seberozvrhování a soběrozumění, takže jiný pohled a jiný nárok se zdá být nesrozumitelným a nepřijatelným. Takový člověk žije v sebe-uzavřenosti, v uzavřenosti vůči svému vlastními „sebe“, vůči možnostem, je zataven do svého „já“ a „světa“, který k tomuto já patří, neschopen, potkat se s jinými u světa společného.

Teprve vzdělaný člověk je schopen rozumět druhému a neredukovat jiný pohled na svůj vlastní, na svoje vlastní chápání a otevřít si tak celou paletu možností, které vůbec nejsou libovolné, fakticky-nahodilé, ale jsou možné, tedy podstatně-nutné, jsou podstatnou nutností řízenými možnostmi, které neobjektivují pouze příslušnou věc, ale jsou specifickým nasvětlením „světa“ jako takového v celku. Právě to se odehrává v eidetické variaci, při níž není již skutečný případ proměněn na pouze fantasma, ale tento případ je proměněn na čistou fantazijní možnost, to znamená, že skutečný případ není již zaměřen pouze jako faktické skutečné nebo faktické zpřítomněné, ale jako exemplifikace, *zpříkladnění podstaty*.<sup>9</sup>

Jinak řečeno, v eidetické variaci nemáme dán již pouze vjem, ale *názor* – variant není zaměřen již jako pouhé objektivované *toto zde*, ale právě jako příklad podstaty, na němž lze nazít příslušné *podstatné rysy, typus* v širokém smyslu slova, *v jehož rytí zní a v tomto znění se rytmizuje a v této rytmice se časuje „naše“ „sebe“*. Husserlovi jde o zachycení této živosti v její tělesnosti, v její samosti, kterou je příliš snadné pro čtenáře přeslechnout a slyšet tak jenom jako pouhý logický smysl. Termíny, které užívá, jakkoliv jsou převzaty z logiky a metafyziky, přece nelze vykládat logicky a metafyzicky.

Jsme uvnitř naší tradice dědici objevů, objevení podstatných možností vhledu, ale tyto objevy jsou v tradici předávány jako pouhé *výsledky* minulého vhledu, to, co předáváno není, jsou cesty, které k příslušným objevům vedly. To není nějaká chyba tradice ale život tradice, v němž se minulé výsledky vhledů, minulé ob-jevy<sup>10</sup> stávají novými východisky, novými samozřejmostmi, samozřejmými způsoby vidění jevů. Bylo by ale omylem domnívat se, že by se samy ideje zvnějšňovaly nebo že by to byly samy ideje, které podléhají přeznačení, to by „ideje“ sloužily ne jako věci samy, ale operovali bychom s nimi jako s nějakými skutečnostmi, působícími v souvislosti skutečnosti. Vhled samotný a věc samu 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“.

---

<sup>9</sup> „Ein reines Eidos behandelt die faktische Wirklichkeit der in Variation erzielten Einzelfälle als völlig irrelevant; eine Wirklichkeit wird behandelt als eine Möglichkeit unter anderen Möglichkeiten, und zwar als beliebige Phantasiemöglichkeit. Wirklich rein ist aber das Eidos nur dann, wenn jede Bindung an vorgegebene Wirklichkeit in der Tat aufs sorgsamste ausgeschlossen ist.“ (Husserl 2003: 74)

<sup>10</sup> Odkazujeme tímto k pozoruhodným výkladům profesora Petra Vopěnky ob-jevu jako nalezení dávajícího zdroje jevů, který umožňuje jevy samotné nově vyložit a tak proměnit smysl těchto jevů a jim korelativní „odkud“ jevy získávají svůj smysl. Přitom objev není možno provést tak, že nalezneme něco nového uvnitř světa, ale jedině ohledáním způsobů vztahu ke světu: „Objevit princip, to neznamená osvětlit další část světa, ale objevit zdroj světla.“ (Vopěnka 1989: 439)

Odtud je srozumitelné, proč Platón ve svých dialozích nevyslovuje většinou věci přímo v podobě nauky, ale pouze skrze to říkané, skrze aporie, které jsou často předváděny jako kruhy, z nichž není východiska, vede čtenáře k možnosti, aby sám skrze dialogická ztroskotání se konečně sám pokusil objevit výklad příslušného problému. Nejde mu o slovní ekvilibristiku či sofistiku, ale právě o to, aby čtenář sám za sebe byl přiveden, resp. přivedl sám sebe k věci samé. Kdyby ve svých dialozích Platón předložil to podstatné čtenáři přímo jako nauku, zbavil by ho právě této podstatné možnosti vhledu. Také ono přitakávání, na které je většinou omezena reakce Sókratových partnerů v dialogu nelze pochopit pouze jako podlehnutí či jako odevzdanost, ale jako zprávy o vhladech, které byly pod Sókratovým vedením učiněny.

Nauka-technologie se v novověku stává způsobem realizace ideálního a idealizace reálného – ale smysl tohoto „vědění“ sám pramení z dalšího objevu nové lidské možnosti, totiž baconovského království člověka na zemi uplatněním vědění jako „moci“, jako způsobu panování člověka nad světem, ve kterémto možnosti nově vystupuje sepětí člověka a světa.

„Vzdělávání“ není žádný proces uvnitř světa. Naopak, jde v něm o to, učinit člověka ohleduplným vůči bytostným-apodiktickým rysům jeho vlastní lidskosti. O to, aby pro něho byla závazná a bytostně určující *eidetická nutnost, která je nutnější než všechna skutečnost*. Smysl-dávající akty nejsou žádnými psychologickými procesy konstatovatelnými na jsoucnu „člověk“, jsou naopak tím, skrze co se stává něco srozumitelným. „Dávání“ něčeho jako něčeho patří bytostně k člověku a nelze tento pohyb odvysvětlit ze skutečnosti. K člověku podstatně patří vztahování ke světu, to že má svět. Jáský paprsek smysl-dávání, který osvětluje věci, sám zůstává právě jako dávající neviděn.

V apercepci, nebo korelativně v celku situace, si dávám tak, že jsem vždycky už u něčeho jako někdo, aniž bych byl u tohoto dávání samotného, v němž žiji, ale samo a tématicky ho dáno nemám, žiji v tomto smyslu v sebe-zapomenutosti. Proti tomu inhibice mého vžívání do „svých“ „u čeho a jako kdo“ právě jsem, podržení se u této vyrůstající soupatřičnosti, korelace mne a světa mne přivádí od všech habitualit, resp. skrze tyto habituality, skrze celkovou půdu ethos, z níž vyrůstám, od všech doxeis a hexeis, od domnívání se, které vlastně není „ničtí“, já v něm žiji, ale nestojím za ním, není za ním žádné pravé já, ale já doxické, stínové, směrem k „sebe“, k čistému ego, tedy k „vvidění“ (*Einsicht, theórein*). To a jako to se rodí původní smysl vzdělání.

Nevzdělaný člověk je proti tomu uzavřený do svých horizontů, do svých navyklých způsobů vidění, není schopen potkat věc samu. Užijeme-li poněkud zjednodušeného a vyhroceného příkladu, rasista, který se dívá na člověka jiné pleti, nevidí v druhém druhého, ale spleť korelátů upletenou ze svých vlastních předsudků, vlastně je předem sebe-oslepen. Takový člověk je skutečným vězněm ve svém vlastním světě, jeho žité možnosti. Toto v jisté škále platí ovšem o každém z nás, stejně tak ale k nám podstatně patří možnost potkat potkávání samo, v němž je vyzdvížen způsob potkávání spolu s tím, jako „kdo“ potkávám.

Vzdělaný je schopen vidět nejenom viděné, nebýt zaražen a zkameněn, petrifikován v jednom gestu vidění, ale vyzdvihnout před oči též toto vidění samo, způsob, jak se k něčemu vztahuji v celé aktové souvislosti, a dotázat tak jeho nesamozřejmost, resp. samozřejmost, s níž je mi příslušné dané dáváno. To, co je vzdělaný člověk schopen, není

jenom manažovat jednotlivé dané ve světě, ale učinit si viditelnou *viditelnost* samu, samotný „svůj“ celkový vztah k danému, a tak si přivést viditelným způsobem před oči „sebe“.

Můžeme to vyjádřit s odkazem na filosofku Jaroslavu Peškovou, která znovu a znovu, z různých daností, z nejdisparátnějších rovin různých oborů a lidských problémů, docházela k tomuto vhledu, že člověk jako člověk má schopnost překročit dané. Mohli bychom dodat, jako člověk toto dané vždy již překročil a tak si příslušné dané dal, „jen“ o tom ve vždy již zaměřenosti na toto dané neví. V tomto paradoxním „dávání si“ a „nevědění o tomto dávání si“ je obsažena též možnost skrze to dané prohlédnout k dávání samému, neboť jsem to právě „já“, jde o můj „vztah“, mou „zaměřenost na“, ve které je zaměřené dáno. Ale teprve v tomto od apercpece já ke svému „Selbst“, ke své „samosti“, ve smyslu onoho řeckého „poznej sebe sama“.



**SEZNAM LITERATURY**

GARA, Jarosław. Fenomenologia jako metoda myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2017, 1, s. 9–22. ISSN 2083-4381.

HUSSERL, Edmund. *Ideen zu einer Reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch, Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften*. Dordrecht: Kluwer Academic, 1997. ISBN 90-247-0219-4.

HUSSERL, Edmund. *Phänomenologische Psychologie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2003. ISBN 3-7873-1603-5.

KUDLÁČOVÁ, Blanka. *Europske pedagogické myslenie: (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-336-8.

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

RAJSKÝ, Andrej. Toward a philosophy of moral education. *Forum Pedagogiczne*, 2016, 1, s. 281–291. ISSN 2449-7142.

RAJSKÝ, Andrej. Uncomfortable Philosophy. Protection of *Pädagogik* from Itself? In KUDLÁČOVÁ, Blanka, RAJSKÝ, Andrej. *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*. Berlin: Peter Lang, 2018, s. 119–124. ISBN 978-3-631-77511-0.

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. *Výbor z díla*. Praha: Svoboda, 1977.

STĘPKOWSKI, Dariusz. School Moral Education: Does Scholastic Ethical Instruction Need Its Own ‘Morality’? In KUDLÁČOVÁ, Blanka, RAJSKÝ, Andrej. *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*. Berlin: Peter Lang, 2018, s. 146–164. ISBN 978-3-631-77511-0.

VOPĚNKA, Petr. *Rozprawy s geometrií*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-031-4.

WIESENGANGER, Marek. Hľadanie „loga“ a „dráma“ mravnej výchovy v národnom školstve 1. Československej republiky. In PELCOVÁ, Naděžda, HOGENOVÁ, Anna. *Logos ve výchově, umění a sportu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018, s. 325–332. ISBN 978-80-7290-974-2.

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