

Filosofické problémy spontánního poznávání a poznávání obecně platného v souvislosti s formováním epistemické identity

Autor: David Heider

Abstract

Philosophical Problems of the Spontaneous Cognition and the Cognition of the Common Knowledge in Context of Shaping of the Epistemical Identity. – The topic is handled by three points of view determined by three important philosophical theories: Husserl's phenomenology, Gadamer's hermeneutics and the philosophy of Martin Buber and Emanuel Lévinas. There are identified the main conceptual problems of the education transmission of the knowledge which is influenced by the communication potential of the (generally accepted) meaning and the potential of the individual to create his/her own pre-concetual knowledge.

Keywords: Cognition, Knowledge, Identity, Psychology, Epistemology

Klíčová slova: poznání, znalost, identita, psychologie, epistemologie

1 „Spontánní“ a obecně platné poznání

V následujících řádcích se budeme věnovat epistemologickým otázkám z pohledu tří filosofických disciplín a škol. Fenomenologie, hermeneutiky a filosofie M. Bubera a E. Lévinase. Přestože to není na první pohled zřejmé, volba není náhodná. Předně, až na filosofii M. Bubera a E. Lévinase, jde o směry věnující se téměř výhradně epistemologickým tématům. Hledají dokonce „zásadní epistemologii“, v případě fenomenologie obecnou a v případě hermeneutiky spíše epistemologii tzv. humanitních věd, ještě lépe řečeno epistemologii textů s ohledem na dějinné vědomí, jako to společné (afinitní) a sémantický obsah jako to „cizí“. Ve filosofii M. Bubera a E. Lévinase jsou zase akcentována témata přímo související se vzděláváním – potkávání druhého, zodpovědnost za něj, vzájemné učení.

Budeme sledovat cestu poznatku od nediferencovaného fenoménu jako součásti nestrukturované reality přes epistemologii vědy až po problematiku učení jako sekundární „aplikaci“ poznatku ve formě vzdělávání a vzdělanosti. Cestu, kdy je poznatek formován, kdy je „ustanoven“ a kdy je tento poznatek dále předáván s tou (problematickou) ambicí, aby byl pokud možno „stejný“, tedy sémanticky „přesně“ sdílený.

V této práci se budeme zabývat problematikou poznání a poznávání ve smyslu dvou základních perspektiv.

Za prvé půjde o poznání „již poznaného“, tedy o proces, který bychom mohli označit jako zvnitřňování obecně platného poznatku. V tomto smyslu se budeme pohybovat na úrovni potkávání jedince s obsahy, které jsou označeny jako platné a sdílené. Budeme se dotýkat a zabývat pojmy jako *věda, institucionalizované poznání, vyučování*, okrajově i *pedagogika*.

V psychologickém (v některých školách i filosofickém) kontextu stojí v pomyslném protikladu poznání, které je často označované jako spontánní (některé psychologické směry jej označují jako vytváření prekonceptů, nebo ve smyslu učení pojmům jako asimilativní proces), tedy poznání, jehož přímým iniciátorem (také co se obsahu týká) je jedinec. Na základě vlastní zkušenosti se světem v kombinaci s rozumovou aktivitou může dojít k vysvětlení určitých fenoménů, k orientaci ve světě a zasazení Já do souvislostí. Toto vysvětlení však nemusí být explicitně sdílené, a tudíž nenabývá povahy poznatku, ale spíše hypotézy.

Přestože si uvědomujeme jistou problematičnost takového dělení, můžeme tvrdit, že je oprávněné, neboť se ukazuje, že produkty procesů těchto dvou „poznávání“ (zejména co se týká identitních kvalit) jsou poměrně odlišné, a nejen že hrají poněkud odlišnou úlohu v procesu formování „epistemické identity“,¹ ale jsou nejspíše i odlišně motivovány. Poznání obecného je spíše důsledkem sociálních motivů, potřeb sdílení epistemické reality a odkazového materiálu (tedy obsahů, o nichž je možné komunikovat s ostatními tak, aby docházelo k porozumění). Poznání obecných pojmů je tedy spíše „tendencí ke shodě“ a potřebou souladu s ostatními, s kulturní tradicí, potřeba „moci komunikovat“. Spontánní poznání je motivováno spíše potřebou poznání, tedy potřebou jistoty, orientace.

Neznamená to však, že by se tyto procesy zcela oddělovaly. Naopak. Mohou se realizovat na jednotné materii, takovému sjednocení ovšem musí předcházet vyřešený dialog mezi spontánním a interiorizovaným obecným poznáním.

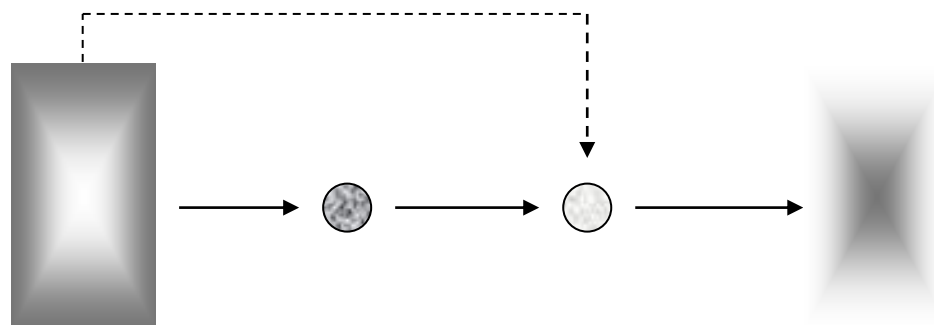
Takový dialog lze očekávat především ve škole, při zřejmém a komplikovaném střetávání obou proudů tak odlišných, že nepochopení probírané látky nebo vznik tzv. paralelního poznání může být časté. Spontánní poznávání však dostává pojmovou výbavu a zároveň může potlačovat přirozené snahy o poznání.

2 Pravda, učení, pochopení

Je zřejmé, že se v takto nastoleném problému ocitáme na křižovatce několika témat a než se dostaneme k filosofické analýze jednotlivých problémů, je nezbytně nutné tato témata explikovat a umístit do epistemologického kontextu, a to jak z hlediska filosofie, tak z hlediska psychologie, neboť obě tyto disciplíny na problému participují rovným a nezaměnitelným dílem.

Předmětem našeho zájmu je (obecně řečeno) proces přenosu reality v jednotlivé jedinci zvnitřněné obsahy, které by měly realitu epistemicky reprezentovat. A to samozřejmě jen v jednotlivých oblastech poznání, nikoli v celé realitě. Je tedy zřejmé, že z hlediska utváření poznatku se budeme věnovat následujícím stádiím a obsahům:

¹ Pojem, který zavádíme pro označení orientace „já“ v kategoriích, které označují poznatky a sdružují je např. v obor, vědní disciplínu atp. Epistemická identita tak zrcadlí nejen vztah k poznání obecně, ale i vztah k jednotlivým kategoriím skupin poznatků; např. školních předmětů. Zejména v orientaci na předměty a obory vzniká osa epistemické identity, např. označení sebe sama jako matematika či jazykáře...



CO je obsahem	realita, pravda	poznatek	učivo	poznání
KDO se podílí	vědec (+ veřejnost)	učitel	žák	
OBLAST zájmu	věda	pedagogika	pedagogická psychologie	
PROCES	„čisté“ poznávání	učení	pochopení	

Pozn.: Pro odlišení poznatků na úrovni individuální a „obecné“ používáme poznatek a poznání (viz výše). Pojem učivo neuvádíme ve smyslu školních osnov (tedy předpřipravených obsahů vyučování), avšak ve smyslu něčeho, co je živě realizováno ve škole. Proces, jehož autorem je učitel.

Popsaný proces je samozřejmě zjednodušen a prezentován z pozice jedince, který si zvnitřňuje obecně platné poznatky (typicky žáka).

Zcela nalevo je „realita“, tedy to, jak věci „skutečně“ jsou. Tato realita pak prochází „kódováním“, tedy vytvářením pojmů a konceptů pomocí vědy, a vzniká tak poznatek, který je sdílen a uznáván veřejností jako platný. Tento poznatek je následně vyučován, tedy předáván z pozice učitele žákovi, který se snaží jej pochopit a „přijmout za své“.

Zatímco v tomto procesu „poznání již poznaného“ na tvorbě zvnitřňovaných konceptů participují v prvních dvou fázích vědci a pedagog, v případě spontánního poznání tyto kroky realizuje sám žák, fáze poznatku je tedy vynechána (jak naznačuje přerušovaná čára ve schématu).

Je tedy zřejmé, že oblastí našeho zájmu z pohledu filosofie je především problematika vědy – tedy proces konceptualizace reality. Jak je realita poznávána? Je vědecká metoda platná? Jaký je pohled na vědu ve fenomenologii a hermeneutice? Co nového do této problematiky přináší postmoderní filosofie Lévinase a Bubera? Těmito a dalšími otázkami se budeme zabývat v následujících odstavcích.

3 Fenomenologie

Husserl se v *Krizi evropských věd a transcendentální fenomenologie* staví v určitém smyslu do opozice proti realizaci vědy „pro sebe samu“ tím, že je postavena výhradně na subjekt-objektovém vztahu. Dle Husserlova pohledu je tento vztah zákonitým odklonem od pravdy (v našem kontextu bychom řekli od reality) ovšem – a to je důležité – od pravdy nezatížené lidským poznáním (samozřejmě ve smyslu vědeckého poznání v pozitivistickém duchu). Husserl tvrdí, že poznávání je v tomto smyslu zatíženo subjektivitou, která znehodnocuje poznatek, který by měl být objektivizován.

Subjektivita pozitivismu (dle Husserla) tak akcentuje spíše to, co „měřím“, a to vždy, tedy nezávisle na podmínkách, čase, s vyloučením všech vlivů zkreslujících „čistotu“ měřeného, ovšem pomíjí tak to, co „je“. Staví do protikladu matematizující, geometrický svět měřitelného a vědecky doložitelného (za předpokladu užití vědecké metody, kterou Husserl pokládá spíše za odcizující prvek než důkaz objektivitu poznání) a svět tzv. předvědecký. Tedy svět „přírody“, přímé zkušenosti, který je člověku a priori srozumitelný, který se mu nabízí k poznávání. „Náš konkrétní život na světě probíhá v předvědeckém ... světě, který je nám nepřetržitě bezprostředně dán jako skutečný. Geometrická a přírodovědecká matematizace naměřuje našemu předvědeckému světu ... dobře padnoucí ideový šat objektivně vědeckých pravd, tj. konstruuje (jak doufáme) ... metodou napřed určité číselné indukce aktuálních a možných smyslových náplní...“ (Husserl 1996: 72–73)

Husserl tedy nezpochybňuje vědu jako prostředek poznání, avšak její metodu založenou na pozitivistickém přístupu. Místo toho navrhuje metodu tzv. fenomenologické redukce. Nástrojem poznávání se tak stává člověk samotný v přímém vztahu s fenoménem. Právě ono bezprostřední vztahování se k fenoménu je klíčem k poznání. Husserl říká, že užitím pozitivistického přístupu se dozvídáme o vlastnostech věci, ale nepoznáváme věc samotnou. V takové perspektivě se fenomén ztrácí v měřených kvalitách.

Z hlediska epistemologie, a především pedagogiky, tak jde o velmi problematický koncept. Formulujeme-li totiž vědu jako obecně platné poznání založené na shodě respektovaných odborníků (např. uveřejněný článek v recenzovaném časopise, který splňuje nejen parametr sdělitelnosti, ale i verifikovatelnosti), pak, viděno Husserlovou optikou, je přinejmenším problematické najít pole s kvalitami zkoumaného fenoménu, v němž by docházelo vždy ke shodě; k epistemologické shodě, která definuje poznatek. Shoda je totiž podmíněna percepcí neoddiskutovatelného. Rezignací na měření ztrácíme pohodlí evidence (samozřejmě intersubjektivní evidence jako zdroje neoddiskutovatelného), která je polem pro takovou shodu.

Zdá se, že základní překážkou sdílení ve smyslu epistemologie je u fenomenologie „slabost pojmů“. Jít přímo k věcem znamená vzdát se **používání** pojmů, poněvadž pojem je v jistém slova smyslu „měřením“. Pojem je třeba ukotvit – vytvořit pomocí formulovaného a definovaného pojmu jakousi mřížku, prostřednictvím které je možné potom fenomén hodnotit, popisovat, charakterizovat. V tomto smyslu se pak pojem stává „metrem“, kterým fenomén „měříme“; v obecné shodě popisujeme vlastnosti fenoménu, nikoli jeho jedinečnou podstatu.

Jít přímo k věci znamená také vzdát se **formulování** pojmů, neboť nacházením společných vlastností (což pokládáme za podmínku pojmenování) fenoménů, ztrácíme jejich fenomenologickou autenticitu a jedinečnost za pomoci abstrakce jeho vlastností.² Fenomenologický popis (jako navrhovaná metoda sdílení) je pak z podstaty nepojmový. Nepoužívá slova, aby v jejich jednotlivém významu ukotvil vlastnosti fenoménů, ale slova jsou prostředníkem sdělování v jádru nesdělitelné zkušenosti – podstaty věci.

Podstata věci vnímaná jednotlivcem je především jedinečná zkušenost, která sice může ve svých jednotlivostech korelovat se zkušeností jiného, avšak ve své podstatě každý takový domnělý korelát je ztrátou výsadního postavení vztahu fenomén–subjekt. Ano, můžeme se domnívat, že tento korelát je také hledanou podstatou fenoménu, avšak nelze se ubránit dojmu, že mluvíme-li o podstatě, která je produktem abstrakce (musí být, mluvíme-li o podstatě intersubjektivně zpracované), je pak také důsledkem sémantické redukce.³ A ta se zdá být pro fenomenologii (ve smyslu pravdivosti poznatků) nepřijatelná.

3.1 Problém: Sdílení

Vytváří to dvojí problém; první je pedagogický (uvažujeme-li o fenomenologii jako o směru, který se vyjadřuje nejen k vědecké metodě, ale také k metodě sdělování a sdílení poznatků): sdělím-li totiž žákovi svůj fenomenologický popis, vyjádřil jsem tím svou perspektivu. Pokud však žák tuto perspektivu přijme tak, jak je mu sdělována, poznatek, který tím získá, dostává podobu **vlastností** fenoménu, podobně jako u kritizovaného pozitivistického přístupu. Žák totiž pozorování sám neuskutečnil (dokonce nemusí mít s fenoménem žádnou zkušenost), proto poznatek takto získaný je skladbou pouhých vlastností, jednotlivostí bez vztahu k samotnému žákovi.

Je však také možné, že žák již nějakou zkušenost s fenoménem má a fenomenologický popis sdílí se svou vlastní zkušeností, je tedy o dost blíže možné podstatě fenoménu. Zde však vyvstává další problém: podstata fenoménu bude v mysli žáka vždy redukována na jeho vlastnosti, pokud nebude k dispozici živý dialog mezi tím, kdo fenomenologický popis „dává“ a kdo jej „přijímá“. Právě výměna zkušeností s percepcí fenoménu je klíčem k nalezení jeho podstaty. Jednostranná informace je vždy vyjádřením zkušenosti jako faktu, nikoli jako nabídky, která je modifikovatelná dle možného vzniklého dialogu. Právě dialog by měl obejít slova ve své konečnosti a dostat se blíže vnitřní zkušenosti.

Druhý problém je spíše obecně vědecký, ale s tím prvním zcela souvisí. Je-li výsledek fenomenologického bádání „uzavřen“ ve zprávě výzkumníka, vytváří velmi rigidní základ pro následnou polemiku. Jistě je možné vzájemné sdělování jednotlivých pozorování třeba i téhož fenoménu, avšak s minimálním prostorem pro efektivní argumentaci. Lze pak vůbec s jistotou tvrdit, že je něco „více“ pravda než to druhé?

Nevhodnost používání vědeckých pojmů k popisu fenoménu (tudíž nemožnost univerzálního sdílení anebo jednostranného sdělování) z pozice fenomenologické

² Problém mohou řešit neologismy, avšak v takovém případě je komplikace s jejich dalším užitím v rámci vědeckého bádání (viz níže).

³ Pojem redukuje podstatu věci, pokud je vytvořen jako univerzální. Lze si samozřejmě pomoci také slovy originálními, např. při vystihnutí podstaty psacích stolů použijeme pojem „stolatost“, což jistě podstatu stolu může vyjádřit. Jistě pak však nastane problém při hodnocení obsahu takového neologismu.

epistemologie vnímáme jako úskalí pro vzdělávání. Poznatek, který je produktem fenomenologické redukce, je spolehlivým zdrojem „skutečného“ poznání především pro samotného autora. Jak lze uvádět žáka do společného, je-li ono „společné“ (tedy věda) spíše individuálním? Jak lze být učitelem, je-li žák téměř izolovaným epistemickým subjektem? Jak lze žáka hodnotit, směřovat, moderovat a při tom vycházet z jeho vazby s fenoménem?

Spíše nelze, neboť jediným nástrojem sdílení vnímaného ve smyslu fenomenologie je apercepce, tedy vnímání jiného prostřednictvím analogie (řekli bychom spíše modifikace) vlastní zkušenosti.

Existují tedy určitá schémata vnímání, která jsou nám vlastní díky tomu, co v životě zažíváme. Dojem sdílení pak vychází z předpokladu, že druhý vnímá něco podobného, co já sám. Vyučování by z pohledu fenomenologie bylo pokaždé jiné – jiní žáci by znamenali jinou zkušenost a jiný pohled, jinou podstatu učiva.

Fenomenologie tak v našem kontextu výrazně akcentuje to, co jsme nazvali spontánním poznáním. Přestože fenomenologická redukce určitě není synonymem pro spontánní poznávání (naopak – je třeba se ji naučit, zdokonalovat, vůbec není samozřejmá), jsou v jisté shodě. Určitě pak v perspektivě, kdy poznávající jedinec není předem ovlivněn znalostmi o zkoumané věci a zároveň není unesen svým přáním nebo úmyslem s pozorovanou věcí (jako to bývá třeba v případě dětí). Jedinec tak zachází pouze s daností fenoménů, nedrobí je do jejich vlastností, což odpovídá požadavkům fenomenologie na vědeckou metodu.

Vyučování v našem současném kontextu pak vstupuje do procesu vytváření poznatku a poznání (viz schéma výše) v pojetí fenomenologie jako cizorodý prvek, dokonce takové povahy, že se proti němu fenomenologie přímo staví. Není totiž svázán s podstatou věci, ale s jejími vlastnostmi. Není to dokonce ani problém tradičního transmisivního a „nového“ konstruktivistického modelu vyučování. Polemika, kterou fenomenologie nastoluje, se týká metodologie, která konstituuje vědu (tedy věrně transformuje realitu v poznatek), nikoli problematiky pedagogického přenosu, nebo, řekněme, věrné transformace poznatku v poznání tak, jak jsme to naznačili v modelu výše. Neřeší tedy tolik to, jak učit, ale co učit (přestože jsme si vědomi skutečnosti, že tyto roviny nelze zcela oddělit).

4 Hermeneutika

Podobně jako fenomenologie je velmi spjata se jménem Edmunda Husserla, hermeneutika má svého „otce“ v H. G. Gadamerovi. Problematika vědy a konstituování poznatku je pak jedním z klíčových témat tohoto směru.

V jistém slova smyslu navazuje na Husserla kritikou pozitivistické metody vědecké práce a společně s ním velí: „Přímo k věcem!“ Naráží však na problém, jak se vypořádat s problémem subjektivity člověka v kontrastu s nárokem na univerzální platnost poznatku; mohli bychom také říci poznatku jako objektivace reality. Jak lze tedy vůbec formulovat poznatek tak, aby byl obecně platný a sdílený? Aby nepodléhal subjektivitě vědce, aby byl verifikovatelný, a tudíž sdílitelný? A je vůbec možné mluvit o poznatku v humanitních vědách v tomto smyslu? Je cesta k pravdě cestou objektivace a verifikovatelnosti?

Gadamer se k této problematice staví zprvu v duchu W. Diltheye. Ten hledá metodické opodstatnění humanitních věd a způsob poznávání. Opírá se při tom o dvě dialektické epistemologické formy: první je tzv. reflexivní, tedy poznávání, jak říká Gadamer, na úrovni mýtu. Neopírá se o nutně explicitní poznatek s verifikovatelnou metodologií. Jde o přirozenou potřebu ve světě se orientovat a tato epistemologie je determinována právě touto „iluzí“ mít „dobrý tvar“ světa kolem. Takové poznání se pak realizuje od implicitní reflexivní formy (např. smysl života) až po tzv. „pevné body“ poznání, např. morálka, právo apod. Tyto body se člověku během života dávají a jsou následně zpracovány do „pevné formy“, tedy určité zkušenosti se světem, ve které se zpravidla setkáváme s ostatními, ovšem nikoli na rovině exaktnosti, ale na rovině „předvědeckého sdílení“.

Věda (jako druhá forma uskutečňování poznání) je potom překročení této nahodilosti poznání a snahou o objektivaci světa (srovnej Gadamer 1994: 19–20). Je snahou o nastolení takových epistemologických hodnot, na kterých se lze shodnout s relativní jistotou, že shoda panuje o *pravdě*, tedy že obsah, který je předmětem poznání, je věrný obraz výseku skutečnosti. Dilthey však v tomto bodě naráží na, podle Gadamera, nepřekonatelný problém; jedinou možnost, jak věrně fenomény objektivovat, vidí v metodologii přírodních věd – tedy fenomén je fenoménem „o sobě“ a úkolem vědy je najít metodu, jak jej „změřit“, tedy objektivovat do kategorií, které je možné sdílet. Tuto metodu (jak se domníval) našel ve vcítění. Jedinec se snaží druhého poznat tak, aby dokázal odlišit pravou hodnotu poznatku. Zdánlivě tak řeší problém, jak obsah z mysli poznávajícího subjektu sdílet s ostatními. Jiné nenechává jiným a snaží se je poznat prostřednictvím perspektivy autora.

Gadamer se však proti této metodě ohrazuje, přičemž vychází z tzv. hermeneutického kruhu, kdy stávající kontext poznání vytváří pole, které určuje povahu přijímání každého nového poznatku, určuje směr poznání v zájmu zachování „dobrého tvaru“ a zároveň nový poznatek mění stávající kontext poznání. Zprvu se tak děje seznámením se s novým poznatkem bez ohrožení stávajícího kontextu, přičemž nový poznatek je přijímán jako něco, co mi do určité míry pomáhá doplnit svůj stávající obraz světa, co je pro mne více obohacující nežli ohrožující. Gadamer říká, že máme-li se s poznatkem nějak potkat, máme-li mu rozumět (nebo alespoň mít ten pocit, že mu rozumíme), je nutné, abychom jej přijímali, tedy aby do jisté míry souzněl s tím, co je mi aktuálně důvěrně známé (srovnej Gadamer 1994: 42–47). Gadamer to nazývá potřebou koherence, tedy jisté celistvosti pozná(vá)ní. Kontext poznání (jak jsme jej popsali výše) je tak nejen „tvarem“, který je vrcholem stávajícího poznání, ale i intencí, „mřížkou“, skrze kterou přijímáme, nebo naopak pokládáme za nepochopitelné, či nepřijatelné to nové.

Tento kontext je formován prostřednictvím dějinného vědomí. Tedy kvalitou, která vnáší do světa fenoménů, žádostí, obav a jiných „praktických“ či zjevných souvislostí světa dimenzi časovosti a determinant těchto fenoménů. Vnáší tak kvalitu, která vysvětluje a zároveň tupí hrany absolutního. Svět tak díky dějinnému vědomí dostává hlubší stavbu, vnitřní konstrukci, která jej určuje a nabízí jedinci k hodnocení a poznávání. Zároveň dějinnost světa je interindividuální zkušeností, která tak v epistemologii vytváří platformu pro sdílení (nebo spíše pro umožnění sdílení) poznatků.

Gadamer se tak dostává k tomu stěžejnímu pro epistemologii. To společné pro poznávání, tedy něco, co jsme výše nazvali platformou, nazývá Gadamer afinitou, tedy přiblížením se ve smyslu „toho, co je nám společné“, co „máme stejně“. Afinita je pak

předpokladem pro odlišení toho „cizího“, sdělovaného. Na rozdíl od Diltheye Gadamer říká, že není třeba jít poznatku z úst druhého naproti tím, že se budu snažit vcítit do autora (to Gadamer nazývá romantickou hermeneutikou), avšak nechat poznatek působit na nás s tím, že jeho odlišnost se sama projeví (to stejné nám umožní odlišit to jiné), předpokládáme-li stejný epistemologický kontext u autora a posluchače.

Zároveň Gadamer přepokládá, že tento kontext samozřejmě také není neměnný, dokonce, že každé „jiné“, které je nakonec přijato, mění kontext, a tím se hermeneutický kruh uzavírá a je připraven na další cyklus. Tento kontext tudíž nikdy není něčím absolutním (podobně jako měrná jednotka ve fyzice), přičemž neexistuje spolehlivé referenční pole pro přijetí, nebo zavržení jednotlivého poznatku. Nový poznatek tak neobsazuje nutně místo toho starého, nevyvrací ho zcela, neboť i on sám není absolutně platný. Platnost poznatku se tedy limitně může přibližovat pravdě pouze prostřednictvím času, který přes své neustálé změny kontextu vytváří stále nová a nová pole, kde je poznatek verifikován. Blíže pravdě je pak ten, který přetrvává.

Gadamer se tak bezprostředně dotýká tématu, který jsme si i my zvolili za stěžejní: jak je poznatek předáván, jak lze spolehlivě vzdělávat se zárukou, že bude poznatek adekvátně pochopen?

Gadamerova koncepce je značně relativistická z hlediska epistemologie. Poznatek není nikdy platný absolutně, neexistuje záruka stálosti poznatku, tedy jistoty „odrazového můstku“ pro další bádání. Věda je stavěna na „nejistém“ základě a hrozí tak možnost jejího zhroucení v podobě nějakého průlomového poznatku, který by mohl popřít platnost těch stávajících. Vzdělání z pohledu hermeneutiky je především zdůraznění nejistoty (přestože beze ztráty smyslu poznávání), zda lze vůbec ten či onen poznatek takto formulovat. Zároveň však přes tuto nejistotu budujeme onen kontext, který, ač proměnlivý, vytváří určitou platformu, tedy něco, co je nám společné a co je pro nás východiskem pro další poznání. A to, ačkoli do značné míry iluzivní, má smysl v jistém pokroku lidstva, vytváření dějin.

4.1 Problém: Pravda

Vyučování je tedy především uváděním do **společného** a zároveň respektem k jednotlivým epistemologickým perspektivám žáků. Pokud neexistuje ono jediné správné, potom z hlediska pedagogiky je možnou metodou přenosu učiva střet perspektiv. A to perspektivy tzv. vědecké (tedy časem již prověřované, dejme tomu v učební situaci jde zpravidla o perspektivu učitele) a perspektivy žákovy (s respektem k její možné platnosti). Formulujeme tedy dvě roviny, u kterých zároveň můžeme dát rovnítko s poznáním, které jsme nazvali spontánním (tedy žákova perspektiva) a vědeckým (tedy učitelova perspektiva). Výuka je tedy spíše dialogická na úrovni **co je z obou perspektiv „možnější“** a odehrává se jak na vnitřní úrovni každého žáka, tak i (zejména v některých pedagogických směrech spíše alternativního charakteru) na úrovni vyučovací situace.

Nás však zajímá problematika onoho střetu. Výše jsme uvedli, že žákova perspektiva se rovná tomu, co jsme nazvali spontánním poznáním. Co však, viděno prostřednictvím hermeneutiky, je ono spontánní poznání?

Gadamer se zmiňuje o tom, co v podobném duchu akcentuje v psychologii např. také A. N. Leontjev, že povahu metody poznávání v humanitních vědách určuje samotný předmět. Zároveň takový předmět nejenže v sobě obsahuje metodu, kterou lze zkoumat, ale také v sobě obsahuje určitou podstatu, která není zjevná. Podstatou je dějinná a funkční souvislost, kterou je třeba nejprve poznat, nahlédnout, tedy fenomén interpretovat, jak říká Gadamer.

A je to právě interpretace, která se může stát předmětem vědeckého diskurzu nebo vyučování. Interpretace je to, jak fenomén uchopíme, jak jej prostřednictvím svého dějinného vědomí vnímáme, jak jej máme zařazený do svého kontextu.

Žák je tudíž postaven před problém nikoli nedostatku předmětu či metody, ale nedostatku interpretací nebo hloubky interpretace. Neznamená to však, že by v žádném vztahu s předmětem nebyl, neznamená to ani, že jeho interpretace nemůže obstát. Problémem spíše je, že to společné, které by mělo být platformou pro dialog, žák často neprosadí a jeho pohled v momentě střetu s poznatkou, které přicházejí zvnějšku, může být oslaben díky prostému odmítnutí vlastní perspektivy v důsledku nastavení formy vzdělávání. Žák potom rezignuje na prolnutí své spontánní epistemologické aktivity s učivem ve prospěch prostého plnění školních povinností. Může tak zcela oddělit obsahy školního učiva, vznikne tzv. paralelní poznání, kdy vedle sebe existují dvě interpretace téhož fenoménu: jeden pro školu a druhý pro běžný život.

Řekli jsme, že v pojetí hermeneutiky je každá interpretace fenoménu možná, a má-li si pedagogika tento princip osvojit, může oslabit hodnotu vědecké pravdy. Cílem pedagogického úsilí je uvést žáky do stavu současného vědění. Interpretace žáka (předpokládejme, že není v souladu s obecným poznáním) však je něčím dosti odlišným a pedagogické působení by ji mělo upravit anebo alespoň uvést v dialog. Nelze s ní však z pozice učitele vyslovit souhlas, i přes zdůraznění hermeneutické „relativity“.

Učitel se ocitá mezi dvěma riziky: buď bude přistupovat k žákovi s prioritním cílem zachovat jeho spontánní poznávací aktivitu na poli učiva a tím ohrozit správné osvojení probíraného učiva, anebo s prioritním cílem vyložit probíranou látku. Zejména v situaci, kdy je ve třídě větší počet žáků, je velmi komplikované dostat oběma cílům.

Podobné riziko však hrozí na poli filosofickém. Také v Gadamerově pojetí je pravda něčím, co se člověku nikdy nejví ve své definitivní podobě, nýbrž je značně relativizováno; v čase i interindividuálně. Gadamer však tuto souvislost nevnímá jako překážku pro poznávání, ba naopak. Tvrdí, že věda je cestou k pravdě, která zaručuje vývoj, o který je nutné usilovat.

Zpět k našemu schématu z úvodu. Jak jsou jednotlivé kroky uskutečňovány a jak je podmíněna jejich realizace? V oblasti vědy je klíčová metoda a postoj odborné veřejnosti. Poznatek je formulován tehdy, není-li vyvrácen, nebo vážně zpochybněn. Poznatek je pod kontrolou všech, kdo k němu umí zaujmout kredibilní postoj, přičemž poznatek je „věcí veřejnou“. Je ustanoveným v případě, když odpovídá požadavkům na metodu a když vychází z platných pramenů.

Učitelova situace je dosti odlišná. Má velkou dávku autonomie a konstrukce metody vyučovací hodiny je do velké míry na něm. Kontrola a spolupodílení se na formě vyučování

je pouze na občasných hospitujících učitelích a také na žácích. Ti se k vyučování nějak vyjadřují, vykazují určité výsledky apod. Přesto je však míra „veřejnosti“ daného procesu o poznání nižší. Vyučování je úspěšné v momentě, kdy žáci podávají žádoucí výkony a jsou spokojeni oni, jejich rodiče a vedení školy.

Chápaní je však naproti tomu proces výhradně intraindividuální a je řízen pouze procesy na úrovni jedince.

5 Filosofie M. Bubera a E. Lévinase

Buber se řadí mezi postmoderní filozofy silně humanistického a metafyzického zaměření. Ve své filosofii se hlásí ke křesťanským a židovským tradicím, přesto pro člověka více, nežli Bůh, je boží bytost – druhý člověk. Opouští tak tradiční křesťanskou metafyziku jediné Pravdy a Boha, přičemž to božské, čemu každý rozumí a čím je zároveň uváděn ve skutečný život, je setkání s Druhým.

Dle Bubera není člověk „sám o sobě“, ale existuje ve vztazích. Tyto vztahy pak rozděljuje do dvou základních modalit vztahování se: Já–Ono a Já–Ty.

Já–Ono je vztah předmětnosti, svět vlastností, svět, kde má člověk iluzi toho, že je pánem, že věci ovládá. Svět v Já–Ono se dává ve vší naivitě: vše je takové, jak je vnímám, vše má takové vlastnosti, které dokáží zachytit a o nichž dokáží uvažovat. *Já* je formou ego cogito. „Pozoruji strom. Mohu ho vnímat jako obraz, jako sloup, který ční do výše v přívalu světla, (...) Mohu ho přiřadit určitému druhu a pozorovat ho jako exemplář se zřetelem k jeho stavbě a způsobu života. Mohu natolik překonat jeho neopakovatelnost a jedinečnost, že ho budu pozorovat již jen jako výraz zákonů, podle nichž se vyrovnávají síly ustavičně působící proti sobě, nebo zákonů, podle nichž se slučují a zase rozlučují látky.“ (Buber 1995: 40) Svět je takový, jaké mu dám jméno; na jaké vlastnosti jej rozdělím. Je to svět zkušenosti a vnitřního poznání.

Svět Já–Ty je však něčím „více“. Je to svět vztahu, kdy se setkáváme s něčím Jiným. Vzniká vzájemnost, kterou si nelze přisoudit, ani přivlastnit. Vzniká také vazba, která je oboustranná, není to kauzalita, ani dávání a braní, nemá směr, ani vlastnosti. O *Ty* se nelze ani nic dozvědět a přitom víme vše (srovnej Buber 1995: 44), je nám důvěrně známý. Teprve ve vztahu Já–Ty se svět ukazuje ve své skutečnosti, teprve v tomto vztahu je možné být s Bohem, být jeho součástí. Vztah Já–Ty je lidskou přirozeností, ve světle tohoto vztahu bledne zájem o svět v podobě poznání, protože vztah je více než poznání a zároveň skutečné poznání utváří.

Primární pro člověka je vztah Já–Ty, je to přirozenou formou existence, tím, co člověk zakouší v dětství, to, co je před jakýmkoli poznáním. Právě vztah Já–Ty je předpokladem pro utvoření „Já“. „Já povstává díky Ty. Protějšek přichází a odchází, události vyznačující se vztahem se zhušťují a zase rozptylují a ve změně se stává stále jasnějším a silnějším vědomí neměnného partnera, vědomí Já. (...) Proráží stále silněji, až je jednoho dne pouto přerváno a oddělené já stojí na okamžik tváří v tvář sobě samému jako nějakému Ty...“ (Buber 1995: 60)

Já se tedy utváří z toho neměnného, co je v různých formách vztahu, a jakmile se oddělí, je postaveno tváří v tvář sobě samému. To vytváří předpoklad pro vztahování se k okolnímu světu tak, jak se nejprve Já vztahuje k sobě: hledáním vlastností; toho, co je **stále** v prvotních vztazích.

Člověk se ustanovením vlastního Já začíná ve světě orientovat prostřednictvím vztahu Já–Ono. Svět řadí do pojmů, poznává, předvídá. Od toho stálého (Já) odděluje jiné. Podle Bubera však nedochází k poznání, které by znamenalo odhalení Pravdy, neboť to, co zakoušíme ve světě Já–Ono, není účastí ve světě. Je to zkušenost „uvnitř“, nikoli tedy mezi ním a světem. To, co člověk poznává ve světě Já–Ono, je spíše to, jak tomu sám pro sebe rozumí, nikoli to, jaký svět skutečně je.

Podobně se k problému staví také E. Lévinas. Staví do polaritu totalitu světa, kdy je skutečnost uzavírána v pojmech, a nekonečno vztahu, který tuto totalitu překračuje, transcenduje. Podobně jako Buber vnímá setkání s druhým (jak říká s jeho tváří) jako něco, co nás samotné překračuje, neboť v setkání s Druhým se zjevuje pravda.

Na rozdíl od Bubera vnímá Lévinas vztah jako asymetrický, a sice ve prospěch druhého. Já totiž za druhého zodpovídá, je vůči němu zcela pokorné a zcela se mu odevzdává, protože pouze s tím Druhým může být Já uskutečňováno. Vzniká jakýsi vztah závislosti a zároveň moci (i když ne ve smyslu ovládnutí), ovšem bez pocitu ztráty svobody, protože pouze vztah s druhým je uskutečněním sebe sama.

Druhý člověk je přitom pro Lévinase něčím **zcela** jiným. Není tedy něčím mimo mne, co mohu vlastnit: „Možnost vlastnit, tj. suspendovat samu jinakost toho, co je jiné jen na první pohled a jiné vůči mně – to je sám způsob Stejného“, ani to není protiklad k Já: „Kdyby se Stejný ztotožňoval prostým protikladem vůči Jinému, byl by už částí jistého celku, zahrnujícího Stejně i Jiné. Nárok metafyzické touhy – vztah k absolutně Jinému by tím byl vyvrácen.“ (Lévinas 1997: 24)

Lévinasova filosofie z tohoto hlediska akcentuje spíše etickou perspektivu. Staví se tak do opozice vůči bezhraniční ontologii, tak vlastní současné západní civilizaci, proti jejímž hodnotám Lévinas vystupoval. Jen **být** je cestou do záhuby. Jen být znamená nebýt člověkem ve své skutečné síle, avšak pouhým zdrojem zbytečného úsilí. Zdrojem pravdy je Druhý.

Pravda však není něco, co se týká jen Druhého nebo jen Já, není to jen samotná existence Druhého, ani existence Já, je to setkání. „Poznávající subjekt není částí celku, protože s ničím nehraňuje. Jeho usilování o pravdu není plané hledání bytí, jehož se mu nedostává. (...) Hledat a získávat pravdu znamená být ve vztahu, ale nikoli proto, že jsme definováni něčím jiným než sebou, nýbrž proto, že v jistém smyslu nám nic nechybí.“ (Lévinas 1997: 46) Není to tedy setkání z nouze, z nedostatku. Je to realizace Touhy po Druhém, která je všem lidem vlastní; je podstatou lidství.

Lévinas rozlišuje také cestu poznání pomocí cogito, kterou nazývá cestou do propasti, kdy je zpochybňováno evidentní, přičemž tyto pochybnosti „nenacházejí žádné zastavení“. (Lévinas 1997: 77) Jsou pouze samy o sobě a ruší participaci na světě. Naproti tomu pravda má svůj počátek v Druhém: „Ano může říci Druhý, a nikoli toto já. Afirmace pochází od

Druhého. Druhý je na počátku zkušenosti.“ (Lévinas 1997: 77) Druhý je ten, který zprostředkovává pravdu a potvrzuje to, co je platné. Přesto jedinec zůstává sám o sobě, není do věci „vtažen“, není jejich součástí, neklade si ambici věci ovládnout. „Pravda, tento styk, který je méně než dotekem, pravda v riziku nevědění, iluze a omylu, nepřekonává distanci, nevede ke sjednocení poznávajícího a poznávaného, nevede k totalitě.“ (Lévinas 1997: 45) Tato distance je však žádoucí pro to, abychom dokázali jít přímo k věcem, abychom nespojovali věci s vlastním Já, abychom je neučinili nástroji vlastní vůle.

Poznání u Bubera a Lévinase lze realizovat v zásadě dvěma způsoby: první je poznání vlastností; u Bubera se děje ve vztahu Já–Ono, u Lévinase to je cesta cogito. Vesměs toto označují jako poznání prázdné nebo iluzorní. Naproti tomu kladou poznání Pravdy prostřednictvím druhé bytosti; u Bubera prostřednictvím vztahu Já–Ty, u Lévinase setkáním s Druhým, „s jeho tváří“. Právě prostřednictvím Druhého lze realizovat skutečné poznání.

5.1 Problém: forma

Buber a Lévinas nejprve zakládají takřka neřešitelný pedagogický problém: pravda není to, co by se dalo naučit, pokud se setkáváme pouze se znalostmi. Vědomosti nejsou to, co nás naučí pravdě. Učivo sice není zbytečné, je jistou možností, jak se k pravdě vztahovat, ale není cestou k jejímu poznání. Poznatky, které mají být obecně platné a odhalující pravdu, se však stávají nedokonalou náhražkou ve světě vnitřního nedostatku. Co tedy ve školách učit? Je vůbec možné vyhovět nárokům na skutečné poznání jinak než rezignací na předávání poznatků tak, jak to známe z klasických škol?

Ne tak docela. Součástí vyučovací situace je také setkání lidí. Především však učitele a žáka. Ten umožňuje setkání. Dokonce takové setkání, které je dětem ve škole důvěrně známé z dosavadních vztahů. Je to setkání zkušeného dospělého s dítětem, které je bez zásadní předmětné zkušenosti. Naopak takto definovaná školní situace je výsostně pole pro Setkání. Setkání, které může být branou do světa poznání.

Setkání je primární formou poznávání, je vlastní dítěti, je spontánní, běžné. Je to způsob zakoušení světa a nacházení Já. V momentě, kdy však dojde k ustanovení Já a začátku vztahování se formou Já–Ono v Buberově smyslu, objevuje se propast, která se zmenšuje až v momentě, kdy přestáváme lpět na předmětném světě. Zakoušení prostřednictvím Já–Ono je jinou kvalitou než Já–Ty, přestože se může odehrávat se stejnými bytostmi a předměty. U Bubera je tato distance nepřekročitelná, alespoň ne na úrovni principů.

Lévinas však řešení spatřuje v řeči. Vlastnění předmětů prostřednictvím jejich pojmenování je překročeno a objektivace myšleného probíhá prostřednictvím slov, které prolamují totalitu vlastnění. Nejsem již sám s předmětem, ve slově jej připravuji pro druhého, zbavuji se absolutní moci nad předmětem, vzdávám se jej, abych sdílel. V momentě sdílení se však zbavuji také svého vidění světa a do jisté míry podstupuji od toho, co je mým poznáním. Dávám tak sám sobě možnost poznat něco jiného, skutečného. Také Lévinas v podstatě hovoří o dvou světech, o dvou modech poznávání, které nelze zcela prolnout a jejichž obsahy jsou kvalitativně zcela odlišné.

U obou filosofů tak narážíme na dva způsoby bytí, z nichž jeden je epistemologicky cestou k pravdě a druhý cestou k iluzi. První je světem vztahu k bytosti a druhý je světem

vztahu k předmětům. První je bezprostřední zkušeností bez kvality, bez vlastností, nenáleží Já, druhý je v moci Já, je sdělitelný bez vztahu. Tato polarizace vztahování se k realitě však vytváří pro školu zásadní problém. A sice problém formy.

Škola je prostorem k poznání pravdy, ale také prostorem k „simulaci“ skutečnosti. Je ustanovena jednoduchým systémem pravidel, které definují školní úspěšnost a zároveň predikují úspěšnost v životě. Jinak řečeno: je v zájmu školy mluvit jinou řečí nežli civilizace, do níž patří, v zájmu pravdy?

Škola není vzdálená světu vztahů, avšak není to její formou, jejím ustanovením. Škola je školou především kvůli tomu, co ji spojuje se společností: vědomosti, dovednosti, výkon, schopnost být užitečným. Ač to zní nemožně, jejím poselstvím není pravda v Buberově a Lévinasově smyslu. Buberova a Lévinasova filosofie je do jisté míry vzepřením se hodnotám současné tzv. západní společnosti, avšak právě škola je jejím reprezentantem.

Dostáváme se tak do problému konfliktu forem realizace vzdělávání: první je sdílení atributů předmětů a druhá forma je dialogická, primární je tedy vztah nikoli předmět.⁴ Pokládáme-li druhou formu za tu, která je člověku vlastní „od přirozenosti“, čímž se držíme filosofické perspektivy Bubera a Lévinase, pak lze tuto formu ztotožnit s tím, co jsme nazvali spontánním poznáváním. Tedy přirozenou cestou k poznávání. Pojmy, které naproti tomu přicházejí zvenčí ve světě předmětného poznání bez plného porozumění, jsou jen iluzí pravdy.

Problém však vůbec není jen teoretický, do velké míry hovoříme o problematice mnohých alternativních proudů ve vzdělávání, aktivních také u nás, v nichž je akcentována právě tato dimenze vztahu a jakési „celistvosti“ dítěte, učitele a učiva. Byť se mnohé směry orientují na tuto problematiku, v naší společnosti (a podobně i v jiných) jsou na okraji zájmu rodičů, což přirozeně může vytvářet jistý nesoulad mezi hodnotami, které deklarují, a hodnotami společnosti. Zdá se, že společnost formuje školy více, než školy formují společnost (i když je samozřejmě vztah vzájemný).

6. Epistemická identita jako dimenze důvěryhodnosti poznatku

Uvažujme takto: ve třech uvedených filosofických perspektivách se dotýkáme problematiky poznatku jako něčeho „samotného o sobě“, tedy prázdné vlastnosti předmětu, která by měla být jeho popisem dle určité mřížky (měřidla). Dále jsme hovořili o procesu, kdy je tento poznatek zvnitřňován, a v případě, že dojde k jeho integraci se stávající poznatkovou strukturou jedince, je přijat a stává se poznáním.

Mezi poznatkem, pochopením a poznáním (sledujeme-li schéma z úvodu) existuje (jak jsme se několikrát zmínili výše) vazba, kterou bychom mohli nazvat důvěryhodností. Tedy vztah k poznatku a míra jeho integrace do systému poznání jedince, míra začlenění do epistemické identity. Tedy to, jak moc člověk o poznatku uvažuje ve smyslu reprezentace reality, jak moc mu poznatek přináší orientaci ve světě, jak moc se o něj „opírá“ ve svém projektu. Určitá míra důvěryhodnosti poznatku je tedy nezbytným předpokladem pro to, aby se stal součástí poznání.

⁴ Je nutné ovšem zdůraznit to, co již zaznělo: ve světě vztahu se může krystalizovat předmět, není to tak, že by neexistovala teoretizace, jde spíše o perspektivu vidění daného předmětu. O nevládní, o neovládání předmětu.

Zároveň je však jedinec tlačěn ke shodě svého poznání s okolím. Shoda je potvrzením platnosti poznání a zároveň sociální kategorií; být součástí něčeho, s někým.

U obou poznávacích modalit (spontánní a přejímání obecně platného) existují klady a zápory ve smyslu těchto souvislostí. Spontánní poznávání je pro člověka „důvěryhodné“, je okamžitě integrováno do poznatkové struktury jedince. Záporem však je, že poznatky, které jedinec tímto způsobem získá, nejsou ověřeny, validizovány ostatními. Naproti tomu přejímání obecně platných poznatků má své riziko v nepochopení a/nebo v nepřijetí takového poznatku do poznatkové struktury. Dalším nebezpečím je to, co zdůrazňují všechny tři uvedené filosofické školy: přejímaný poznatek nemusí být ve vztahu s věcmi, popisuje je, ale nepoznává.

Epistemická identita je souborem poznatků a zároveň vztahu k těmto poznatkům – tedy to, jak poznatky ovlivňují vnímání sebe ve světě a zároveň sebe v procesu poznávání. Je zároveň předpokladem a zároveň důsledkem poznávání, je projektem sebe a integrací všeho, co je na poli poznávání jedinci vlastní. Je tedy vnitřní dimenzí, která soustřeďuje vše důvěryhodné z daných poznatků.

V předešlých řádcích jsme učinili pokus o to, jak lze epistemickou identitu postulovat v rámci jednotlivých škol, jaká by mohla být její struktura a jakými poznatky je vytvářena.

Fenomenologie zpochybňuje metodu poznávání, uvádí jedince do přímého vztahu k věcem, avšak problém, který spatřujeme, spočívá ve sdílení. Člověk tedy poznává pravdu, ta však není zcela sdělitelná. Vytváří se tedy důvěryhodný poznatek, není však příliš možností, jak jej ustanovit obecným poznáním.

Hermeneutika respektuje jinakost ve sdílení poznatku, avšak problém spatřujeme v tom, že není formulovatelná jediná pravda, která by se mohla stát učivem. Spatřujeme tudíž nemožnost vytvářet identitu ve shodě v čase.

Nakonec Buberova a Lévinasova filosofie postuluje skutečné poznání, které je sdělitelné, ovšem mimo formu učiva, tak, jak jej známe ze současné školy. Problém vnímáme v nemožnosti vytváření identity ve shodě s prostředím školy.

SEZNAM LITERATURY

Buber, M.: *Já a Ty*, Votobia, Olomouc 1995.

Gadamer, H. G.: *Člověk a řeč*, OIKOYMENH, Praha 1999.

Gadamer, H. G.: *Problém dějinného vědomí*, Filosofia, Praha 1994.

Husserl, E.: *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*, Academia, Praha 1996.

Lévinas, E.: *Totalita a nekonečno*, OIKOYMENH, Praha 1997.

Pelcová, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, Karolinum, Praha 2000.

(*PhDr. David Heider*, psycholog, doktorand na Katedře pedagogické a školní psychologie UK PedF, zástupce ředitele Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR.)