

Odkud vím, že to co vím, vím? K některým výchovným aspektům Husserlovy fenomenologie

David Rybák

Úvod

Chtěl bych v tomto příspěvku s využitím fundamentálního fenomenologického rozlišení mezi vlastní a nevlastní představou upomenout na problém smyslu výchovy a odtud sledovat některé spíše triviální konsekvence pro status matematiky. Setrvání u triviálnosti, ba před triviálností je rozhodnuto tím, že píše jako fenomenologicky orientovaný filosof, ne jako matematik. Často dochází k nedorozumění, když se nerozlišuje rovina, na níž hovoříme. Filosofové leckdy podléhají klamu, že hledisko celku, které na jsoucnech zohledňují, jim dává právo mluvit do problematiky jednotlivých perspektiv obecných i speciálních věd – tím se stávají pouhými diletanty. A z druhé strany se specialisté v jednotlivých vědách často uzavírají ve svých dílčích horizontech a považují je za celek – tím se stávají pouhými fahidioty. Proto předesílám, že se zde neodvážím říkat nic o předmětech matematiky, natož o tom, jak by měli učitelé matematiky učit. Vycházím z Husserlovy charakteristiky fenomenologie jako vědy o podstatách. Podstata čísla není číslo. Abychom uchopili *podstatu* čísla, nepotřebujeme podle Husserla znát ani násobilku (Hua 5, 13). Filosofie oproti matematice i ostatním speciálním vědám vyžaduje docela jiné metody i psychické dispozice (Hua 18,255 srov. 24,163). Filosof si nevystačí s tím, že se vyzná ve světě a že má k dispozici technologie zvládnání světa, chce jít k podstatě (Hua 18,255). V tomto smyslu mi jde o anamnézu *podstaty* výchovy, tak jak byla objevena jako možnost v (pythagorejsko-)platónské tradici.

Smysl výchovné praxe

Vyjdu z námitky, s níž se setkává učitel běžně: „k čemu mi to je?“. Mnohokrát jsem se s ní setkal na přednáškách filosofie, a předpokládám, že též učitelé matematiky se s ní občas musejí vypořádat. A není vůbec špatné, když je učitel přiveden skepsí k otázce po smyslu své vlastní praxe. Aristotelés hovoří o *fortikoi*, obtížených, drsných, kteří neměli nikdy možnost zakusit *autonomia*, a jejich horizonty jsou tak nesmírně omezeny.¹ Proti tomu výchova spočívá právě v možnosti žít život v podobě neustálého překonávání a zlepšování sebe sama,

¹ ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Laichter, 1937, s. 50.

nejen individuální, ale též intesubjektivní zohledňování nároku dobrého života v celku. Ale toto překonávání se musí dít svobodně ve smyslu *scholé*.

Čas této *scholé* neznamena konzumpci jako bezprostřední uspokojování žádostí v celkovém procesu produkce, z něhož je vyložen člověk (i škola) v současných vědách o člověku. Cirkulus produkce-konzumpce, do něhož se moderní člověk vbudoval, by se naopak antickému člověku jevil jako *ascholia*, patřící nejvíce otrokům. Oproti tomu se modernímu člověku v horizontu produkce jeví vzdělání, kultura i věda jako zbytečný luxus („studuješ za dělnické, podnikatelské, korporátní atd. peníze“). Ta drobnost, že bez vzdělání a vědění ve smyslu vědy bychom povětšinou zůstali bydlet v jeskyních, se v tomto pohledu odečte jako nepatrná externalita.

Ke zmíněné námitce se v našem moderním světě připojuje námitka další: „na to mám kalkulačku, google, AI“ atd. Dnes se již rozšiřuje tato argumentace i na různé protézy biologické (eugenické manipulace s DNA atd.), chemické (podpurné látky), výpočetní (čipy). Mnozí vážně hovoří o kyborgizaci člověka, o transhumanismu atd. Jsou autoři, kteří uznávají, že knihy, používání kalkulačky nebo GPS nás zbavují mnohých schopností (paměť, počítání, orientace), ale podle nich z toho neplyne, že bychom je neměli využívat.² Nemám pochybnost o tom, že se tyto podpurné technologie rozšiřují a rozšíří dále. Na rozdíl od technooptimistů se ale nedomnívám, že by to vedlo ke zlepšení lidských schopností. Daleko spíše přičítám tento vývoj fúzi vědotechnického a tržního v mašinérii zmocňování se nejen přírody, ale též člověka jako lidského zdroje.

Na co se v úvahách o vztahu člověka a technologií často zapomíná, je idea výchovy, z níž byl, alespoň v evropské tradici člověk ve svém lidství interpretován. Nebude proto na škodu si smysl výchovy připomenout. Otázky jsou důležitější než předem dané, resp. již nalezené odpovědi, než návody i technologie. Neboť někdo musel nejprve objevit nutnost, řídicí příslušnou souvislost jevů, a teprve výsledek (jako vedlejší produkt) tohoto objevu se mohl stát použitelným pro všechny v podobě hotového postupu. Od eleatského objevu možnosti myslet přes pythagorejce k Platónovi byla pro evropskou tradici objevena možnost, které říkáme výchova (*paideia*) v podobě transformativní proměny duše, uvolněné od nahodilého a jednotlivého ke zření jsoucího. Tato proměna se děje pomocí cvičení (*askésis*), v němž duše překračuje sebe samu, své vlastní možnosti, a tak si osvojuje možnosti nové. Vlastní vzdělání se děje po stupních nauk, *mathéseis* (z řeckého *manthanein*, učit se). Tyto nauky nejsou ve výchově proto, abychom zvyšovali konkurenceschopnost, ani proto, že se týkají čísel a

² Buchanan, Allen E. *Lepší než člověk*. Praha: Filosofía, 2022, s. 211.

úseček, ale proto, že zaměření na tyto věci cvičí duši ve schopnosti zohledňovat ohledy – nebýt uvězeni v nahodilých perspektivách, ale mít svobodu od nich a rozumět nutnosti, která je pro ně konstitutivní.³ A této koncentraci udává její střed ohled všech ohledů, jsoucí jako jsoucí. Jinak řečeno, ve výchovném pohybu *matematika stojí ve službě ontologii*. Člověk se stává plně člověkem, nakolik je uschopňován k překročení jednotlivých jsoucen k rozumění jejich bytí. Čísla a geometrické útvary jsou k tomu vhodné, neboť jsou neměnné. Mathématické je to naučitelné. A naučitelné je to, co platí nutně. Oproti tomu jednotlivé a nahodilé, například chuť kafe se naučit nedá. *Matheseis* jsou nauky, neboť podporují trvalé-invariantní výsledky, *mathémata*.

Aritmetikou v Platónově *Ústavě* počíná vlastní vzdělání. Dokud zůstáváme pouze v oboru smyslově názorného, jsme vedeni pouhým míněním, které si vystačí s nahodilým a jednotlivým. Aritmetikou duše vystupuje nad pasivně přijímané, neboť v oblasti počtů nám již pouhé přijímání toho, co je „tady a teď“, nestačí. Teprve tam, kde uchopujeme jako jednotu protiklady a vztahy, „pokouší se duše zkoumat, vyzývají nejprve na pomoc uvažování a rozumové myšlení, zdali jest každá z oznamovaných věcí jedna, či zda to jsou věci dvě.“ (*Ústava* 524 b) Na rozdíl od zraku, pro který protiklady splývají (řekněme, že tvoří vněmové kontinuum), rozumové myšlení se na protiklady dívá jako na odloučené (524 c).⁴ Aritmetické vztahy vedou duši ke zohlednění toho, co je jsoucí, „od proměnného dění ku pravdě a jsoucnu“ (*Ústava* 525 c). Aritmetika není pouhé počtářství (525b-c): jde v ní o vhléd do přirozenosti čísla, do specifické souvislosti duševních operací, v nichž se něco jako číslo jeví. Nejde v aritmetice o pouhé kupectví, o jednotlivé a nahodilé výskyty počtů, ale o podstatné vztahy: „má předmětem věčné jsoucno, ale ne to, co časem vzniká a zaniká“ (527 b). Podobně v geometrii máme dán nový druh názornosti – ne jednotlivého, ale podstatného. Tak se duše cvičí ve schopnosti rozlišit v každé situaci, co je podstatné a co je nepodstatné.⁵

Husserlova fenomenologie jako opětné dotázání smyslu vědy a její pedagogická hodnota

Inspirace Husserlovy fenomenologie pro pedagogiku spočívá v tom, že se znovu v kontextu moderního světa odvážíla dotázat smysl tradice vědy a vědění a implicitně též výchovy a vzdělání. Poukázali jsme již na protiklad mezi živým rozuměním a jeho technologickou

³ Rozumět v tomto smyslu znamená uchopit nutnost, která je obsažena v tom odkud se dívám (když se na věc podívám z této perspektivy, ukáže se mi nutně tak a tak).

⁴ Srov. též Husserlovo rozlišení aritmetického a přirozeného světa: „*Aritmetický svět je pro mě zde jen tehdy, kdy a dokud zaujímám teoretický postoj. Ale přirozený svět, svět v běžném smyslu slova je pro mě stále zde, dokud plyne můj přirozený život.*“ HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. I. Praha: Oikoymenh, 2004, s. 64.

⁵ K celkovějšímu předvedení nauk v Platónově *paideia* sr. Rybák 2022.

protézou. Technologie má velký přínos v tom, že nám umožňuje si ušetřit komplikované a časově i psychicky náročné mentální výkony, potřebné k plnému rozumní.⁶ Těž velká část matematického má povahu technologickou, jak to Husserl vyjadřuje, povahu mechanického slepého počítání ve smyslu zacházení se znaky.⁷ Ve svých pozdějších analýzách Husserl vidí v této mechanizaci vědecké metody tragédii evropské tradice samé. Evropská věda se ve své specializaci a mechanizaci oloupila o potřebu vhledu, o potřebu neustálého objevování a dobývání nových evidencí, na níž byla založena: „Stále větší myslitelnost bude ušetřena, ale stále delší dráhy myšlení zůstávají bez vhledu skrze mechanizaci metody; *vnější racionalitě*, potvrzení o sobě se vzájemně potvrzujících výsledků, neodpovídá *vnitřní racionalita*, rozumění nejvnitřnějšímu smyslu a myšlenkovému cíli a základním elementům metody.“ (HuaMat 4, 6)

V této situaci, kdy původní vhledy a objevy byly zasuty zkratkami formalizovaných operací se znaky, se pro Husserla stává klíčovým rozlišení mezi vlastní představou (*eigentliche Vorstellung*) a představou nevlastní. Ve vlastní představě je věc dána přímo jako ona sama, nikoliv v reprezentaci obrazové, znakové či symbolické. Husserlův příklad: když skutečně pozorujeme dům (Hua 12, 193). Proti tomu nevlastní čili symbolická představa představuje věc skrze znaky (Hua 12, 193-4), například mi někdo jiný dům pouze popisuje, nebo mi dá jeho obrázek. Toto rozlišení nemáme pouze v oblasti smyslového názoru, ale též ve vyšších aktech našeho rozumu. Všimněme si, že *vlastní představa v sobě obsahuje evidenci, která spočívá v totálním krytí mezi výkonem mého mínění a jeho vyplněním*. Proti tomu v *nevlastní představě toto krytí nemáme, resp. máme pouze částečné krytí ve formě soudového spojení subjektu a predikátu* (sr. Hua 19, 653). Máme pouze představu věci, ne věc samu. S ohledem na náš problém výchovy můžeme uvést příklad, kdy mám evidenci nutnosti nějakého poměru např. Pythagorovy věty, a kdy ji pouze opakuji či aplikuji na konkrétní úlohu, aniž bych rozuměl tomu, proč tato věta nutně platí.⁸ Ve druhém případě pouze mechanicky využívám výsledku, aniž bych mu rozuměl.

⁶ Hua 12, s. 267. Je rozdíl: vědět, jak nějaká technologie funguje a umět ji používat. Například se v tomto smyslu technologie řešení kvadratických rovnic neliší od používání mobilu: nemusíme rozumět tomu, jak funguje, a přece ho můžeme používat na řešení úloh, které umí (telefonování, hraní her, kalendář atd.).

⁷ Ibid.

⁸ Dobře známý příklad pedagogické práce s rozdílem, o který tu jde, máme ve známém Sókratově postupu v dialogu *Menón* 82a-85b. Bylo by možné namítnout, že i ve výuce jde o to, aby žáci rozuměli. Učitel má například možnost nechat studenty samotné vyjasnit si příslušné principy řešení. S tím zcela souhlasíme, možná to spousta učitelů matematiky zná a dělá, ale pořád považujeme za užitečné připomenout tento rozdíl relevantní z hlediska výchovy. Navíc, pokud vím, stále je hlavní měřítkem a konstitutivem hodnocení ve výuce pro učitele testování na čas (sr. pzn. 17). Jak potom je možné poznat, zda žák rozumí, či zda jen umí poznat, jaký před sebou má typ příkladu a použít na něj obecné řešení, které se naučil?

Jak je to s čísly a číselnými poměry, pokud jde o rozlišení vlastní a nevlastní představy? I u nich podle Husserla máme rozlišení vlastní a nevlastní, pouze symbolické danosti. Počet nemám dán jako dům ve smyslovém názoru. Dává se mi jako kolekce ve specifickém postupu abstrakce, kterému Husserl říká kolektivní spojování (*kollektive Verbindung*) či jednoduše koligování (Hua 5,134). V této abstrakci odhlížíme od obsažného určení (nejsou to jednotlivé věci, například jablka, s nimiž počítáme: když vynásobím jedno jablko čtyřikrát, nevzniknou mi z této operace čtyři jablka, ale abstraktní počet „4“)⁹ a odhlédáme od obsahu a podržujeme pouze formu „něco“ či „jedno“¹⁰ a tyto jednotky shrnujeme dohromady.

Důležité je, že jen v těchto psychických operacích koligování povstává teprve počet jako *vlastní* představa. Aritmetika je především technologií počítání. Namísto vlastních představ operuje aritmetika, a ještě více algebra, kterou zde chápeme jako rozšíření aritmetiky ve smyslu její formalizace, především s formálními znakovými systémy. Matematici dovedou při řešení úloh často nesmírně obratně zacházet s kalkulem, využívat šikovně vlastností čísel a vztahů i operací k řešení úloh.¹¹ Jak to vyjadřuje matematik Husserl, jsou ingeniózními techniky (Hua 18, 254) – dovedou vstoupit do generování nových řešení úloh.¹²

Zkušenost rozdílu mezi názorně daným a pouze nenázorně symbolizovaným patří ke zkušenosti se školou. Tak často člověk prošlý školskou matematikou nerozlišuje, jestli „ $2+2=4$ “ provádí pouze naprázdno, pouze v symbolické podobě, kterou si nesčíslným opakováním zapamatoval a navykl, nebo zda provádí příslušnou operaci v aktuálních živých operacích koligování. Proti tomu máme všichni zkušenost dětí předtím, než prošly „zeškolštěním“, navyknutím a automatizací příslušných operací. Tyto děti si *ještě*, totiž před tím, než jsou zpracovány školou, pomáhají prsty, protože potřebují příslušný počet *vidět*.¹³ Žijí tedy ještě v tom, že potřebují mít *vlastní*, nikoliv pouze symbolickou představu.¹⁴

⁹ Srov. Hua 12, s. 182.

¹⁰ Ve smyslu číslovky, ne ve smyslu jednoty či jednoduchosti.

¹¹ Znáмым příkladem by bylo například vyřešení úlohy sečtení řady po sobě následujících čísel $1+2+3+4+5+6+7+8+9+10$ mladým Gaussem, který si povšiml pravidelnosti $1+10=11$, $2+9=11$ atd. a z ní odvodil vzorec pro řešení úlohy.

¹² Samozřejmě i tato dovednost patří k výuce matematiky – v tomto zamyšlení mi jde především o zasazení výuky matematiky do celku ideje výchovy.

¹³ K počítání na prstech jako specifickému modelu, používanému dítětem při seznamování s přirozenými čísly, srov. HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2015, ss. 99n. Pro jistotu doplňuji: nejde mi o to tvrdit, že používání pomůcky počítání na prstech je lepší než zvládnutí operací sčítání a odčítání bez této pomůcky. To by bylo komické a nesprávné. Jde mi o poukázání k tomu, že spolu s automatizací základních početních operací se často ztrácí též vazba na danost vlastní představy a ve vzdělávacím procesu se spokojujeme se zvládnutím pouze nevlastního, symbolického operování. Srov. též poznámka 15.

¹⁴ Používám pro účely tohoto textu ekvivalentně termíny „vidět“, „evidovat“, „mít vzhled do podstaty“, i když si uvědomuji problematičnost, která spočívá v převzetí předpokladů platónské tradice poznání jakožto zření (*theórein*) idejí. Jan Patočka například poukazuje na to, že model vidění je problematický mj. v tom, že sugeruje

Postupem školní zkušenosti se dítě naučí odpojit se od této touhy vidět, mít *vlastní* představu počtu, a ne jenom spokojit se s jeho symbolickým zápisem.¹⁵ V průběhu dalšího školního vzdělávání, jehož běžnou součástí je nespočet opakování operací počítání a osvojení si kalkulu, dítě zvládne vystačit se znaky a odpojí se od této původní touhy *vidět*.

Můžeme každému důvěrně známý fenomén počítání na prstech využít k rozvinutí obecnější Husserlovy charakteristiky fenomenologie jako vědy o podstatách.¹⁶ Fenomenolog se podobá „nezeškolenému“ dítěti v tom, že „nematematizuje“, nevyvozuje z již naučených vět další věty, či ze symbolů jiné symboly (př.: $2+2=4$), ale chce *vidět*, totiž mít vlastní představu, danost věci samotné. To neznamená návrat do dětského stavu, ale reflexi vyššího řádu. Matematik je zaměřen objektivně na své aritmetické, geometrické atd. předměty a jejich vztahy. Žije v evidenci platnosti svého odvozování v sekvenci myšlenkových kroků, ale *nereflektuje na tuto subjektivní evidenci*: „Jsme-li bez reflektování přivráceni k tomu, co je dáno v matematické intuici, v matematickém myšlení zkoumaným číslům a číselným poměrům, provozujeme matematiku a nevíme nic o fenomenologii.“ (Hua 5, 134) V provozování matematiky „žijeme v evidenci, ale nereflktujeme o evidenci“ (Hua 24, 164). Rozvineme-li dále, provozovat fenomenologii znamená nežít v zaměření na předměty svých aktů, třeba algebrických operací, ale reflektovat korelaci těchto aktů a jejich předmětů. Fenomenologa v reflexi zajímá korelace mezi subjektivními prožitky a předměty, které jsou v těchto prožitcích dány. Nesměřuje k výsledku řešení úloh, jako matematik, zkoumá podstatu mentálních aktů, v nichž je dána příslušná evidence. Pedagogická hodnota fenomenologie je v tom, že vede od výsledků k nutnosti, díky níž jsou tyto výsledky podstatně možné. Od hotových a pomocí znaků v učebnicích zachycených výsledků evidence ke zdrojům, *k tomu, odkud vím, že to co vím, vím*. Musím například provést tu a tu sekvenci mentálních aktů, abych měl jasně danu platnost Pythagorovy věty. Tato sekvence není libovolná, nese v sobě podstatnou nutnost, a právě tuto nutnost fenomenologie zkoumá. Pro učitele fenomenologie připomíná, že ve výchově nejde o to, opakovat ne danou znalost, ale evidenci, v níž mám danu nutnost dané znalosti.

Na jednoduchém příkladu s počítáním na prsty jsme si ukázali rozdíl mezi vlastní představou a představou nevlastní, v níž nemám počet dán názorně, ale pouze v symbolickém zápisu.

okamžitý a jednoduchý pohled, zatímco u abstraktních evidencí můžeme nalézt komplikované syntézy fundování, iterování atd.

¹⁵ Za zvláště přínosnou na kritice učení se z paměti v matematice, jak ji nalézáme v kontextu Hejného metody, považujeme celkovou perspektivu vývoje matematického vědění, totiž habituaci špatných návyků, odvádějících od rozumění a preferujících schopnost rychlého, automatizovaného řešení úloh. Srov. HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*, ss. 114ff.

¹⁶ HUSSERL, Edmund. *Idea fenomenologie*, s. 53.

Tento rozdíl má ale obecnější dosah. Jak jsme již viděli, velká část matematiky si vystačí pouze se symbolickým zápisem a se zvládnutím pravidel operování se symboly. Důsledkem této možnosti dochází ve školní zkušenosti k odpojení názorné danosti, v níž *vidím* příslušnou věc samu (počet či syntetičtější souvislosti) jsem díky tomu schopen vykonat příslušné operativní sekvence. Především z důvodu ušetření času, kterého má učitel i žák v moderní škole nedostatek, se učení i učení se stále více pohybuje v modu symbolického zápisu a zvládání techniky počítání, namísto rozumění podstatné nutnosti toho, proč příslušné souvislosti nutně platí.¹⁷ Technologie počítání pomocí kalkulu, algebraické formalizace atd. vede k ušetření psychické práce umožněné technikou počítání se znaky na základně slepých mechanických pravidel.¹⁸ Opět zde vidíme rozdíl mezi vlastní a nevlastní představou. A zároveň vidíme, že i matematika v sobě obsahuje protiklad mezi rozuměním a technologií. A když připomeneme, že smysl výchovy spočívá v uschopňování duše nazírat podstatně nutné souvislosti, můžeme vidět, že i aritmetika jako technika počítání má z velké části charakter technologie.

Podívejme se ještě jednou blíže na to, v čem vlastně spočívá vlastní představa. Husserl charakterizuje evidenci jako adekvátní samodanost, v níž mám danu věc právě tak, jak ji míním. V čem je rozdíl u vět: „ $2+2=4$ “ a „ $2+2=5$ “? *Evidence tohoto rozdílu se nedá dokázat či odvodit,*¹⁹ naopak všechno demonstrování ji již předpokládá. U první věty mohu v živém koligování *vidět, evidovat* příslušný stav věcí v samodanosti, u druhé věty tuto samodanost nemám. Daný stav věcí se mi zjevuje jako pravda, nepotřebuji již jeho důkaz. *Veritas est norma sui et falsi.* V čem toto „vidět příslušný stav věcí v samodanosti“ spočívá? Nemám pouze výsledek poznání, znalost, ale *samotnou jeho možnost*. Ne pouze jednotlivý prožitek poznání, ale *podstatná souvislost* prožitků, v nichž se zjevuje příslušná pravda – to zajímá fenomenologa. A tato podstatná souvislost, pravda není odvoditelná ani matematizovatelná: logické věty předpokládají vhled (srov. Hua 18,185-6). Všechno matematizování předpokládá vidění ve smyslu *evidování*. Podobně jako bez vidění očima nemohu vědět, co je červená barva a žádné popisování, odvozování a dokazování ani udávání vlnové délky světla, které odpovídá červení mi nenahradí vidění červeně,²⁰ tak bez mentálních prožitků, v nichž eviduji „ $2+2=4$ “, nevím o této pravdě. V těchto prožitcích, ne jako jednotlivých, ale v jejich

¹⁷ V tomto smyslu se domnívám, že prof. Hejný velice výstižně kritizuje „edukační strategii zaměřenou na to, aby žák uměl řešit rychle a bezchybně standardní úlohy, ale *nehledí na to, zda žák tomu, co počítá, i rozumí*“ (zvýraznil D. R.). HEJNÝ, Milan a František KURINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*, s. 115.

¹⁸ Hua 12, s. 267.

¹⁹ Což není to samé jako bychom tvrdili, že „ $2+2=4$ “ se nedá odvodit, samozřejmě, že dá.

²⁰ HUSSERL, Edmund. *Idea fenomenologie*, s. 17.

podstatné syntéze – Husserl též hovoří o teleologii – má fenomenolog evidenci samotné možnosti příslušného poznání.²¹ V nich překračují svou jednotlivou psychickou danost, subjektivní imanenci k – v našem případě – poznání ideálních aritmetických pravd.

Důležité je, že právě v evidenci podstatných možností našeho poznání máme dány původní zdroje vědění, máme rozumění příslušnému poznání v jeho podstatné nutnosti. Proti tomu, zůstáváme-li pouze na rovině objektivního poznání, v zaměření na předměty, velice lehkou zapomeneme na normování v původnější rovině živého evidování a spokojíme se pouze s prázdným, mechanickým zacházením s objektivními výsledky živého vhledu.

Připomeňme upozornění sv. Augustina: „označujeme, abychom učili, a neučíme, abychom označovali“.²² Nutnost není u výsledku, u znaků, ale u živého nazírání.²³ Je podstatný rozdíl, objevit nějakou nutnost, a používat výsledek tohoto objevu v podobě symbolického zápisu bez vhledu do této nutnosti. Nyní, zohledníme-li rozlišení mezi adekvátní a pouze symbolicky znázorněnou daností, již můžeme vidět, že tu nejde jen o deduktivní odvození, ale o *vidění* podstaty, korelace aktů a jejich předmětů. Rozlišení mezi vlastní a nevlastní představou neplatí jenom pro matematiku, ale pro celou souvislost výchovy. Namísto původních objevů, které je možné zpřítomnit jedině v živém opakování příslušné nutné sekvence mentálních aktů, se výuka z velké části omezuje pouze na předávání *výsledků* těchto objevů. Máme tu tedy opět rozdíl mezi vlastní a nevlastní, pouze symbolickou představou.

Závěr

Pokusili jsme se připomenout podstatu výchovy zohledněním fenomenologického rozdílu mezi vlastní a nevlastní představou. Tento rozdíl je též přítomný v rozdílu mezi používáním příslušné technologie počítání jako souvislosti operací a mezi věděním o nutnosti, díky níž příslušný sled operací platí. Nakolik je toto rozlišení využitelné pedagogicky či didakticky, to již nechávám na učitelích matematiky. Zároveň ale dodávám, že vyznačený rozdíl patří k podstatě výchovy samé.

Je možné namítnout, že požadavky, které plynou z těchto úvah, jsou v podmínkách současného vzdělávání, zaměřeného na rychlost a efektivitu, nerealistické. A zohledníme-li též horizont, z něhož se současné školství vykládá, totiž zvyšování konkurenceschopnosti na trhu práce, ještě se zesílí námitka, že naše úvahy jsou utopickým ideálem. S tím lze souhlasit:

²¹ Tamt., s. 52.

²² Augustin. *O pořádku. O učiteli*. Praha: ČAVaU, 1942, s. 116.

²³ Pokud rozumím, Husserlův důraz na živou evidenci oproti odvozenosti mechanickému matematizování („fenomenologie nematematizuje“) je v souladu s Gödelovou tezí o možnosti objevování nových evidentních axiomů, neodvoditelných formálně logicky z axiomů již ustavených. Gödel dodává, že tuto možnost nemůže napodobit žádný stroj. Srov. Gödel, Kurt. *Filosofické eseje*. Praha: Oikúmené, 1999, s. 211.

ideu nelze realizovat. Idea ale není ideálem, nejde o to, ji realizovat. V tomto smyslu jde o „utopii“, která nikdy nebyla, není a nebude.²⁴ Po Zemi chodí lidé, ne idea člověka. Ale nakolik je někdo člověkem, je určeno nutností, která k ideji člověka patří. Naše úvahy se pokusily sledovat ideu výchovy jako přivádění k idejím – ke schopnosti rozumět podstatné nutnosti, která řídí jevení jevů. Výchova buď dostává svému smyslu přivádění k vhledu do podstatné nutnosti, nebo není vůbec.

Použitá literatura

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Laichter, 1937.

AUGUSTIN. *O pořádku. O učiteli*. 1. vyd. Praha: ČAVaU, 1942.

BUCHANAN, Allen E. *Lepší než člověk*. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2022. ISBN 978-80-7007-707-8.

GÖDEL, Kurt. *Filosofické eseje*. 1. vyd. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-86005-64-X.

HEJNÝ, Milan a František KUŘINA. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0901-0.

HUSSERL, Edmund a Jan PATOČKA. *Idea fenomenologie: a dva texty Jana Patočky k problému fenomenologie*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2001. Oikúmené. ISBN 80-7298-023-8.

HUSSERL, Edmund. *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii*. I. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-085-8.

Hua 5 = HUSSERL, Edmund. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1971. ISBN 90-247-0219-4.

Hua 12 = HUSSERL, Edmund. *Philosophie der Arithmetik*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1970. ISBN-13: 978-94-010-3188-2.

Hua 18 = HUSSERL, Edmund. *Logische Untersuchungen. Erster Band. Prolegomena zur reinen Logik*. Den Haag: Martinus Nijhoff, 1975. ISBN-13: 978-94-010-1665-0.

Hua 19 = HUSSERL, Edmund. *Logische Untersuchungen. Zweiter Band. Erster Teil. Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1984. ISBN 978-94-009-6070-1.

Hua 24 = HUSSERL, Edmund. *Einleitung in die Logik und Erkenntnistheorie: Vorlesungen 1906/07*. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1984. ISBN 90-247-2947-5.

²⁴ V průběhu Platónova dialogu *Ústava* si hovořící vícekrát připomenou, že to, o čem hovoří a čeho podstatu hledají, nikdy není, nebylo a nebude.

HuaMat 4 = HUSSERL, Edmund. *Natur und Geist: Vorlesungen, Sommersemester 1919*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002. ISBN 1-4020-0404-4.

PLATÓN. *Euthydémos. Menón*. 4., opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 80-86005-56-9.

PLATÓN. *Ústava*. 2. vyd. Praha: Oikúmené, 1996. ISBN 80-86005-28-3.

RYBÁK, David. 2022. "Platonic Curriculum and the Allegory of the Cave". *Theology and Philosophy of Education* 1 (2):3–9.