

## Lomený pohled: povaha a úloha fikce ve francouzské osvícenské filozofii \*

JOSEF FULKA

Jisté fikční elementy se v západním filozofickém myšlení vyskytovaly odjakživa. Málokdy však najdeme období, kdy se filozofie v živlu fikce cítí tak doma jako ve francouzském myšlení 18. století. Hovoříme-li v souvislosti s tímto stoletím o střetu filozofie a živlu fikce, máme tím na mysli dvojí. Zaprvé celé toto období je, jak známo, charakterizováno symbiotickým soužitím literatury a filozofie. Voltaire, Denis Diderot či Jean-Jacques Rousseau (abychom jmenovali jen tři nejznámější) se jak v oblasti literatury, tak v oblasti filozofie pohybují se stejnou lehkostí a u celé řady – nejen jejich – děl je žánrové zařazení věcí dosti ošemetnou: jsou *Rameauův synovec* (1761–1762), *D'Alembertův sen* (1769) či *Emil aneb O výchově* (1762) filozofická, nebo literární díla? A do jaké míry lze v jejich rámci odlišit literární a filozofické prvky? A je vůbec záhodno se o něco takového pokoušet vzhledem k tomu, že tato snaha je nutně založena na předpokladu, že mezi literaturou a filozofií je nějaká jasně stanovitelná hranice, že literatura *končí* tam, kde *začíná* filozofie a naopak? A zadruhé i díla, která si zcela očividně činí nárok na to, že se zabývají striktně filozofickými tématy, často nepopíratelně implikují prvky, u nichž lze snadno prokázat, že náležejí do sféry fikce: to je případ *Pojednání o počtcích* (1754) či *Eseje o původu lidského poznání* (1746) Étiennea Bonnot de Condillaca, Diderotova *Dopisu o slepcích* (1749), Rousseauovy *Rozpravy o původu a příčinách nerovnosti mezi lidmi* (1755) a mnoha dalších.

Francouzská filozofie 18. století je zabydlena rozličnými „postavami“, nezřídka zasazenými do velice nezvyklých fikčních světů. Protože se však přeci jen jedná o myšlení filozofické, vyhýbejme se výrazu „literární postava“: zvolíme pro jejich pojmenování výraz, který razili Gilles Deleuze a Félix Guattari (2001, 56–75), a označíme je jako postavy „konceptuální“. Těchto postav je tolik, že by se mohlo zdát velice obtížné hledat pro ně nějakého společného jmenovatele. Přesto se však domníváme, že jedna vlastnost jim společná je, a právě to se pro nás v tomto textu stane výchozím bodem: všechny reprezentují bytosti (většinou, ale ne vždy nutně bytosti lidské), jejichž pohled na náš svět, na naše společenství či na naši kulturu je pohledem takříkajíc nestandardním. Všechny tyto bytosti reprezentují tím, nebo oním způsobem figury jinakosti, třebaže podoby distance vůči tomuto světu mohou nabývat

\* Tento text vznikl v rámci grantového projektu *Život a prostředí. Fenomenologické vztahy mezi subjektivitou a přirozeným světem* GAP 15-10832S.

velice různorodých podob. Přesvědčí nás o tom jejich prostý výčet. Dítě (například v Rousseauově *Emilovi*) ztělesňuje odstup, který lze označit jako věkový (a zvláštním a extrémním případem je potom dítě izolované, zbavené styku s lidským společenstvím: tzv. vlčí děti zmiňuje ve svých textech Julien Offray de La Mettrie, Condillac, Rousseau i mnozí další). Cizinec ze vzdálené země, který se dostane do našeho světa (*Perské listy* Charlese Louise de Montesquieu, 1721), a nebo naopak svět a lidé, k nimž dorazí naši cestovatelé (divoši v Diderotově *Dodatku k Bougainvillovu cestopisu*, 1772) reprezentují jinakost v podobě geografické vzdálenosti a často slouží jako exemplifikace kulturní relativity a podmíněnosti některých představ a pojmů, které my sami považujeme za samozřejmé (vzpomeňme rovněž na četné „etnologické“ exkurzy v románech markýze de Sade, jež mají vesměs dokázat nesmyslnost a absurditu naší morálky). Osoby s nestandardním smyslovým vnímáním: slepec (v Diderotově *Dopisu o slepících*) nebo hluchoněmý (v Diderotově *Dopisu o hluchoněmých*, 1751, nebo v Condillacově *Eseji o původu lidského poznání*) umožňují zodpovídat otázky související s problematikou vrozených idejí či s tehdy hojně diskutovaným problémem nahrazování smyslů (*suppléance des sens*). K těmto postavám – z nichž některé se zdají být inspirovány určitým druhem empirické evidence – se potom připojují výtvoři čistě fiktivní: například slavná socha u Condillaca nebo hypotéza „prvního člověka“ u Leclerc de Buffona.

V podobě těchto postav, často spojených s dosti bizarními fiktivními scénáři, je naše myšlení, naše kultura a naše společenství konfrontováno s určitým vnějškem. Vzhledem k tomu, že se jedná o období, jež je v našem povědomí spojeno s představou racionality a pokroku, se tato inklinace k fascinaci jinakostí může zdát zvláštní. Nejedná se však o žádnou lacinou zálibu v exotice. Nevyhnutelným korelátém myšlenky pokroku je v 18. století představa odstraňování předsudků: aby bylo možno nastolit vládu rozumu, je nutné zbavit se předpojatosti, odstranit nánosy zavedených – a často mylných – představ a myšlenek, které nám naše kultura vnucuje a které se často týkají záležitostí tak elementárních, jako je používání jazyka nebo dokonce smyslové vnímání. A právě proto se v myšlenkovém univerzu osvícenských filozofů tak často objevují ony fiktivní či polo-fiktivní postavy, vystupující často v neméně fiktivních a zdánlivě bizarních situacích. Jsou výrazem bezpředsudečnosti a z tohoto titulu se často stávají nástrojem jakéhosi negativního přístupu, pokud jde o vysvětlení některých fenoménů či lidských schopností. Diderot to ve zkratce vyjádřil v *Dopise o hluchoněmých*:

Bude vám připadat bezpochyby divné, že vás někdo odkazuje na toho, ježž příroda zbavila schopnosti slyšet a mluvit, abyste od něho získal skutečné znalosti o vytváření jazyka. Vezměte však prosím v úvahu, že nevědomost je méně daleko od pravdy než předsudek a že takový hluchoněmý od narození je prost předsudků o způsobu sdělování myšlenek (1983, 227).

J.-J. Rousseau ve slavné větě z druhé *Rozpravy* něco podobného vysloví v souvislosti se svou hypotézou přirozeného stavu. Tato hypotéza neprezentuje někdejší reálný stav věcí, nýbrž kritický rozlišovací nástroj, jehož funkčnost se vztahuje na stav současný: „Není totiž snadné rozlišit, co je v současné lidské přirozenosti původní a co umělé, a dobře poznat stav, který již neexistuje, který snad ani nebyl, který prav-

děpodobně již nikdy nenastane, o němž však musíme mít nezbytně správný pojem, abychom správně posoudili svůj nynější stav“ (1989, 78).

Ocitáme se zde v na první pohled nezvyklé epistemologické konfiguraci. Jestliže v našich spontánních představách fikce evokuje – a ve filozofickém kontextu zvláště – ne-li přímo nepravdu, tedy přinejmenším artificialitu a jistou nedostatečnost (je to „jen“ fikce), ve filozofii 18. století se naopak fikčnost dostává do těsného sepětí s pravdou. Fikce umožňuje dostat se k pravdě blíže než empirické zkoumání toho, co je „reálné“: není nositelkou předsudků a přejatých myšlenek, nýbrž naopak tím, co umožňuje se jich zbavit. Hluchoněmý, slepec, dítě nebo divoch jsou nositeli pohledu, jehož základní vlastností je nevinnost a nepředpojatost.

V souvislosti s údajnou „nevinností“ tohoto pohledu je ovšem nutno učinit jednu důležitou poznámku. Byla-li řeč o fikci, dá se stejně tak dobře říct, že francouzští osvícenští filozofové chovají nepotlačitelnou zálibu v inscenaci: ony výše zmíněné konceptuální postavy jsou předmětem inscenačních postupů (vystupují v jistých situacích, promlouvají určitým způsobem), které z dobového myšlení činí skutečné filozofické divadlo; není jistě náhoda, že jednou z oblíbených forem je v dotyčném období dialog (*D'Alembertův sen*, *Rameauův synovec*, řada pasáží z *Emila*). Zmínka o nevinném pohledu samozřejmě evokuje nejen bezpředsudečnost, ale také bezprostřednost a přímočarost. Protože těmi, kdo onen nevinný pohled inscenují, však nejsou ony konceptuální postavy samy, nýbrž právě příslušníci té kultury a toho společenství, vůči nimž je třeba zaujmout kritický odstup, je zapotřebí říci, že pohled, který z těchto inscenací povstává, je pohled nikoli přímý, nýbrž *bytostně lomený*, přičemž fikce je místem, kde k tomuto lomu dochází: filozof, jenž je součástí určité kultury, si vymýšlí bytost, která se na tutéž kulturu dovede dívat nezaujatě – stále však platí, že tato bytost je *jeho* výmyslem, jakkoli ten může být založen i na jistém druhu přímé zkušenosti či empirického pozorování. Za zdánlivou přímočarostí se tedy ve skutečnosti skrývá oklika, procházející právě konceptuálními postavami: filozof se snaží dívat na svět očima dítěte, cestovatele či divocha,<sup>1</sup> ale zároveň je zřejmé, že se do nich se vším všudy vžít nemůže, že se nemůže v plném slova smyslu *postavit na jejich místo*, ba co víc, tyto postavy samy se mohou stát – a jak záhy ukážeme, někdy také skutečně stávají – nositeli právě těch předsudků, proti nimž se původně mělo bojovat, ale také nositeli nejrůznějších ambivalencí a fantazijních představ.

Naším cílem zde samozřejmě není a ani nemůže být sestavení úplného – nebo třeba jen reprezentativního – inventáře těchto filozofických fiktivních postav a scénářů. Omezíme se na dvě sondy, které snad výše uvedené obecné poznámky osvětlí na konkrétnější úrovni. První z nich se bude týkat otázky samotného smyslového poznání a druhá tématu, který s ní velmi úzce souvisí, totiž problematiky výchovy. Tato druhá uvedená problematika dá zároveň vyvstat jisté ambivalenci, která na osvícenský lomený pohled v některých případech doléhá. Upozorníme na ni v závěru.

## VNÍMÁNÍ ČILI METAFYZICKÁ ANATOMIE

To, že by se předmětem filozofických fikcí a s nimi spojených pochybností mohlo stát samo vnímání, může na první pohled vypadat nezvykle. Neboť co je „přirozenější“ než samo vnímání a náš smyslový přístup k realitě? Filozofové 18. století se

však na celou věc dívají s daleko větší podezíravostí. Proč tomu tak je, si vyžaduje drobné objasnění.

Co se týče vnímání a smyslového poznávání, celé francouzské 18. století – až na výjimky – o těchto záležitostech uvažuje v senzualistickém duchu. Spis, který zde působil nesmírně silným vlivem a bez něhož by dobové uvažování o dotyčných otázkách bylo velkou měrou nesrozumitelné, je *Esej o lidském chápání* Johna Locka (2012; *An Essay Concerning Human Understanding*, 1690). Lockovo odmítnutí vrozených idejí představuje pro francouzské osvícenské myšlení jedno ze základních východisek. To by ovšem nemělo znamenat, že toto myšlení představovalo pouhé epigonské navazování na Locka. Rozpracování a rozvedení, jemuž francouzští filozofové Lockovo myšlení podrobili, nás už dovádí k našemu tématu. Jednak nebylo výjimkou, že lockovský empirismus byl promítán do historického rámce. Vznikají tak právě fiktivní scénáře, jejichž cílem je podat historický a diachronický popis vzniku a geneze některých lidských schopností. Nejedná se jen o smyslové vnímání samo, ale například také o schopnost jazykového vyjadřování, o genezi morálních pojmů atd. A zadruhé se zde objevují experimentální spekulace týkající se smyslového poznání samého: Jaký druh informací nám poskytují jednotlivé smysly? Jak se smysly mezi sebou koordinují? Když některý ze smyslů chybí, jsou ostatní smysly schopny eventuálně suplovat tuto chybějící informaci a pokud ano, do jaké míry se tak děje a jak přesně tento proces probíhá? Pokud jde o tuto posledně zmiňovanou otázku, právě ona vysvětluje, s jakou frekventovaností se v textech těchto filozofů objevují polo-fiktivní figury slepců a hluchoněmých. Velké pozornosti se dostalo tzv. Molyneuxově otázce: bude slepec od narození, který náhle nabyl zrak, schopen *pouze zrakem* rozlišit mezi koulí a krychlí? (Morgan 1977) K tomuto problému se vyjadřoval (kromě samotného J. Locka) D. Diderot, E. B. de Condillac, G. Berkeley, J. O. de La Mettrie a mnozí další. Condillac (1974, 105–109) bude zase jako paradigmatický příklad toho, jak důležitou úlohu hraje při rozvíjení kognitivních schopností styk s ostatními lidmi a lidská řeč, zmiňovat případ tzv. hluchoněmého ze Chartres, tedy neslyšícího mladíka, který náhle nabyl řeči.

Pokud jde o otázku nahrazování smyslů, dostává se jí nejen velmi zajímavých spekulativních řešení, ale představuje zároveň příležitost pro dosti nezvyklou interakci filozofie s jinými disciplínami: tak například tehdy praktikovaná orální výchova neslyšících byla založena právě na domněnce, že hmat může za jistých okolností suplovat sluch – žák se učil mluvit a artikulovat tím, že hmatem vnímal vibrace pedagogových hlasivek a zároveň se přitom snažil dávat jazyk na správné místo (podrobněji viz Lane 1984). Tato představa si potom zpětně našla svou cestu do filozofických spisů. Rousseau v *Emilovi* píše:

Stejně jako vycvičený hmat nahrazuje zrak, proč by nemohl do jisté míry nahrazovat sluch, neboť zvuky vyvolávají v ozvučených tělesech chvění, které lze hmatově vnímat? [...] nepochybují, že časem se může člověk stát citlivým do té míry, že bude vnímat celou melodii svými prsty. Za tohoto předpokladu je zřejmé, že by bylo snadné promlouvat k hluchým prostřednictvím hudby (2009, 196).

Jednoduše řečeno, filozofie se takto jeví jako experimentální laboratoř, ve které filozof s pomocí určitých fiktivních scénářů zkoumá strukturu smyslového vnímání

(přechod do roviny fikce ve druhé části právě uvedeného citátu je zřejmý). Za těmito scénáři stojí předpoklad – proti němuž se později ostře vymezoval Maurice Merleau-Ponty –, že smysly představují jakési oddělené „tunely“ umožňující přístup ke světu, přičemž se mohou částečně překrývat a suplovat, je-li některý z nich uzavřen. Za tohoto předpokladu lze charakterizovat některé dobové texty věnované smyslovému vnímání jako „metafyzickou anatomii“. Tento výraz pochází od Denise Diderota: „Napadlo mě tedy rozložit, aby se tak řeklo, člověka a pozorovat, co si podržuje z každého svého smyslu. Vzpomínám si, že jsem se kolikrát zabýval takovouto metafyzickou anatomii“ (1983, 226). Tomu, co Diderot zmiňuje jen hypoteticky a letmo, se dostane mnohem rozpracovanějšího vyjádření v jedné z nejpozoruhodnějších tehdejších filozofických fikcí, známé jako Condillacova socha. V *Pojednání o počitcích* (1984; *Traité des sensations*, 1754) Condillac podnikne následující spekulativní experiment: představí si fiktivní individuum (bylo by neopatrné označovat jej slovem „člověk“), jež se bude nacházet ve stavu jakési „fyziologické prázdnoty“ (Douthwaite 2002, 78), tj. nebude disponovat žádným smyslovým přístupem ke světu. Condillac bude této „soše“ postupně připisovat jednotlivé smysly a spekulativně zkoumat, jakým způsobem budou – jak jednotlivě, tak v kombinacích – napomáhat získání smyslového přístupu k vnější realitě. Prvním z těchto smyslů je čich: Condillac má totiž za to, že je nejjednodušší a nejméně přispívá k poznávání světa – „Naše socha, omezená na čich [...] nemůže mít žádnou představu o rozlehlosti, tvaru, ani o ničem, co by bylo mimo ni [...] Předložíme-li jí růži, ve vztahu k nám bude sochou, která cítí růži; ve vztahu k sobě samé však bude pouze samotnou vůní této růže“ (1984, 15). Nebudeme zde shrnovat Condillacovu spekulaci krok za krokem. Poznamenejme jen, že jej dovede k řadě mimořádně zajímavých postřehů, kromě jiného k tomu, že informaci o prostoru nám kupodivu neposkytuje zrak, nýbrž hmat a od něho neoddělitelná aktivita, totiž *pohyb*. Pouze díky pohybu nabývá socha jakéhosi povědomí o vlastní identitě: když se dotkne sebe sama, je schopna říci „to jsem já“, a nesměšuje se již se svými smyslovými vjemy (105). Condillac je takto autorem, který – dávno předtím, než tak učiní moderní autoři – zdůrazňuje bytostně aktivní povahu vnímání (Morgan 1977, 70).

Tato condillacovská fikce se už ve své době stala předmětem řady ironických kritik. Ty se zaměřují – do značné míry ovšem neprávem, jak se domníváme – na její údajně statickou a spekulativní povahu. Smysly, které jsou Condillacově soše „přidělovány“, se samy nikterak nevyvíjejí, nezjemňují a nediferencují: socha není lidský jedinec, který by vyrůstal a postupně se učil své smysly používat, nýbrž jen jakýsi „manekýn“, jehož smyslové vnímání není než výsledkem abstraktní kombinatoriky jednotlivých smyslů.<sup>2</sup> Jednoduše řečeno, kritikové Condillacovi vytýkají právě to, že jde o *fikci*. Transponujeme-li tuto fikci na skutečného lidského jedince, tedy jedince plně vyvinutého a doposud nevnímajícího, který nepochopitelným způsobem *náhle* nabude svých smyslů, dostaneme obraz spíše komický. Takový člověk bude podle Rousseauových slov „naprostý imbecil, automat“, který by „nevnímal žádný předmět mimo sebe“ (2009, 82). Diderot půjde ve svém ironickém odsudku ještě dál v pasáži z *Rameauůva synovce*, která později udělá radost Sigmundu Freudovi: „Kdyby byl malý divoch ponechán sobě samému, uchoval si všechnu slaboduchost a připojil



k rozumku dítěte násilnické vášně člověka třicetiletého, zakroutil by otci krk a spal by s vlastní matkou“ (Diderot 1977, 234).

Právě uvedené kritiky nás tak či onak přivádějí k dalšímu tématu, které bylo pro 18. století zcela klíčové: k otázce výchovy. V následující části se podíváme na některé fikční motivy, jak se objevují v dobových pedagogických teoriích.

### IZOLACE A EXPERIMENT: PEDAGOGICKÉ FIKCE V 18. STOLETÍ

Michel Foucault v souvislosti s úlohou dítěte v myšlení 18. století napsal: „Dítě se stává bezprostředním učitelem dospělého do té míry, nakolik se právě vzdělání ztotožňuje se samotným zrodem pravdy“ (2010, 85). Tato epistemologická konstelace je opět neoddělitelná od jisté fikční inscenace, jejíž hlavní rysy se pokusíme naznačit.

V osvícenském myšlení se soustavně objevuje ještě jedno téma (měli bychom tendenci použít zde psychoanalytického výrazu „fantasma“), úzce související s jeho senzualistickým laděním: téma izolovaného lidského jedince, zbaveného možnosti udržovat styky s jinými příslušníky lidského rodu nebo přinejmenším s nějakou širší lidskou komunitou. Motiv izolace najdeme všude: samotná Condillacova socha se nachází víceméně mimo jakýkoli styk s jinými živými bytostmi, hluchoněmý ze Chartres je kvůli své hluchotě alespoň částečně zbaven možnosti komunikovat s ostatními. Všeobecně oblíbenou konceptuální postavou je vlčí dítě, tedy jedinec vyrůstající mimo sociální vztahy a mezilidskou interakci. A není divu, že nesmírné čtenářské obliby v té době dojde *Robinson Crusoe* (1719) Daniela Defoea.

Opět se zdá být nezvyklé, že motiv izolace proniká i do výchovy. Co se týče osvícenských výchovných teorií, ať už nabývají podoby literární či filozofické, povšimněme si především toho, jak zanedbatelnou funkci v nich hraje jednak styk dětí s jejich vrstevníky, a jednak – což je ještě zvláštnější – vztahy v rámci *rodinné jednotky*. Bylo zkrátka třeba počkat na Freuda, aby na teoretické rovině ukázal, jak důležitou úlohu hraje ve vývoji jednotlivce rodina. Výchova má více nebo méně explicitně experimentální povahu a zdálo by se, že jakýkoli typ afektivity (ať už pozitivní nebo negativní) spojený s rodinnými vztahy by výchovný proces docela prostě narušoval. Podíváme se zběžně na dvě pedagogické fikce, které tento rys dobové pedagogiky dobře ilustrují: na Rousseauova *Emila* a na výchovný román *Adéla a Teodor* (2006; *Adèle et Théodore*, 1782) z pera paní de Genlis.

Emil je ideální výchovný materiál; je ideální zejména proto, že je abstraktní a že je ztělesněním průměrnosti. Je to, podle Rousseauových lakonických slov, dítě „s dobrou konstitucí, silné a zdravé“ (2009, 70). Kromě toho je to sirotek – je tedy vyňat z rodinných vztahů a ponechán zcela napospas Jean-Jacquesově výchovné snaze. Tato výchova, jak to výstižně charakterizovala Béatrice Durand, probíhá v uzavřeném prostoru obývaném pouze Emilem a Jeanem-Jacquesem, přičemž v této fikci „nikdy není inscenován sebemenší Emilův odpor či protest“ (1999, 37). Tato skutečnost zarazí snad každého čtenáře *Emila*: výchova je docela prostě záležitostí mocenských vztahů (a často i očividně krutosti), a to i tehdy, když pedagog – a to se v *Emilovi* i v jiných pedagogických spisech stává často – ustupuje do pozadí, vzdává se své osobní autority ve prospěch autority „věcí samých“, jinak řečeno, když volí v té době velice oblíbenou metodu „názorného vyučování“ (*leçon des choses*). Tato zdánlivě ne-autoritativní

metoda však na povaze výchovného procesu nic nemění, ba naopak. Pedagogova rádobý neutralita a rezervovanost se stávají „svrchovanou léčkou“, v níž se „kumulují výhody autority i jejího odmítnutí“ (30).

Takto si Emil pod všudypřítomným dohledem svého vychovatele osvojuje základní představy o spravedlnosti, morálce i ctnosti. Děje se tak údajně na základě zkušenosti samé, ovšem tato zkušenost i její podmínky jsou velmi pečlivě inscenovány. Když se má Emil naučit, co je soukromé vlastnictví, osvojí si tento poznatek prostřednictvím velice krutého experimentu: Jean-Jacques ho nechá zasázet fazole do záhonku na zahradě; Emil jednoho dne najde záhonek zničený a sazenice vytrhané; zjistí, že záhon zničil zahradník Robert, jemuž zahrada patřila a který předtím na témž místě vysázal jakési vzácné melouny; posléze se dohodne, že Robert přenechá Emilovi kus pozemku, pokud mu ovšem Emil bude dávat polovinu toho, co na něm vypěstuje (Rousseau 2009, 135–139). Kromě toho, že nás zarazí Jean-Jacquesovo očividné pokrytectví, si také uvědomíme, že Emil se kvůli této „názorné lekci“ nenaučí ani tak to, co znamená soukromé vlastnictví, jako spíše to, že svět je velmi krutý a nespravedlivý a „nikterak nás nevybízí ke ctnosti“ (Durand 1999, 90). Za pomoci těchto a podobných experimentů dovádí Jean-Jacques v Rousseauově rozměrném díle svého svěřence na práh odpovědné společenské a občanské existence: Emil se zamiluje a ožení (pochopitelně za přísných regulačních opatření ze strany pedagoga) a vychovatelův úkol zde končí.

Jen mimochodem řečeno, očividně fikční charakter tohoto výchovného procesu nebránil četným snahám uvést Rousseauův systém do praxe. I v české literatuře najdeme pozoruhodnou stopu popularity rousseauovské pedagogiky. *F. L. Věk* Aloise Jiráskova se pokouší svého prvorozeného synka vychovávat právě podle rousseauovských předpisů, ale narazí na nečekaný odpor:

Prabába však i bába nechtěly nikterak uznat autority Rousseuovy. Hlavně a rozhodně se jí opřely, když jim František dle jeho Emila vykládal, že není zdrávo dítě tak do peřinky zabalovat, je stahovat a šněrovat, že má mít volno, aby mohlo oudečky hýbat a krev aby mohla volně proudit. Prabába i bába tím se jednosvorně hájily, že by křivě rostlo, a když se ohnal Rousseauovým důvodem, že štěňátek a koťat také nikdo nezavíjí a nešněruje a jak že zdravě rostou, pohněval si je obě, že co si myslí, aby nehřešil proti pánubohu a nepřirovnával člověka k němě tváři (1976, 81).

Od paní de Genlis, Rousseauovy odpůrkyně a na rozdíl od něho úspěšné vychovatelky, bychom očekávali empatictější přístup. Opak je však pravdou. I v jejím epistolárním výchovném románu *Adéla a Teodor* se opakuje motiv izolace: paní d'Almane odváží své děti na venkov, aby je zde – za nepřítomnosti jakýchkoli vnějších vlivů – mohla úspěšně vychovat. Jistě, iniciátorkou i hlavní aktérkou tohoto výchovného procesu je v tomto případě matka, avšak tato matka se ponejvíce chová jako zcela nezaujatá experimentátorka; nějaká její afektivní náklonnost vůči vlastním dětem je v románu něčím ne-li zcela nepřítomným, tedy alespoň veskrze druhotným. I její výchova je sérií názorných lekcí, které mají povahu jakýchsi behavioristických experimentů. Omezíme se zde na jeden – ovšem typický – příklad, týkající se běžné nectnosti, tehdy připisované dětem, totiž mlsnost. Když se malá Adéla dostane na svůj první ples, nedokáže se ovládnout a přecpe se sladkostmi. Její matka nijak neza-

sahuje, ale tato její pasivita je ve skutečnosti výchovnou strategií: Adéle se udělá špatně, znechutí všechny kolem sebe a toto ponížení ji napříště naučí mírnit se v jídle:

Když Adéla dorazila do svého pokoje, bylo jí zle, silně zvracela a nedostalo se jí dokonce ani té útěchy, že by vnukla soucit těm, kdo ji obklopovali; právě naopak, každý se podivoval, že se dovede tak málo ovládat, a každý byl její nevolností, která ji tak trápila, mimořádně znechucen (Genlis 2006, 106).

V tomto výchovném systému není nic ponecháno náhodě. Matčin dohled je všudypřítomný a neomezuje se jen na viditelné vnější chování, ale doslova a do písmene proniká i dovnitř lidské mysli: „Když děti známe, je velmi snadné vyčíst z jejich tváří, co si myslí“ (Genlis 2006 [Masseau 2008, 31]). Jak píše Didier Masseau s narážkou na slavnou Foucaultovu analýzu Benthamova panoptikonu, u těchto výchovných experimentů se „literární inscenace propojuje s výchovnou fantasmatikou [...] a ilustruje tak panoptický sen bezbřehé moci“ (2008, 31).<sup>3</sup>

Bylo-li možno v souvislosti s tímto výchovným románem hovořit o „jakémisi sadismu *avant la lettre*“ (Brouard-Arends 2006, 16), nemůžeme než krátce připomenout, že těmto osvícenským pedagogickým fikcím se dostane geniální (a velmi mrazivé) parodie právě z pera markýze de Sade. Dá se snadno ukázat, že Sadova *Filosofie v budoáru* (2007; *La philosophie dans le boudoir*, 1795) je pedagogickým pojednáním obráceným naruby: žákyně jménem Evženie se zde *explicitně* učí právě to, co v uvedených – a mnoha dalších – dobových výchovných spisech občas probleskne textem jako nechtěný, ale logický důsledek výchovného postupu: v životě nevítezi ctnost, nýbrž egoismus a krutost.

## ZÁVĚR: AMBIVALENCE LOMENÉHO POHLEDU

Výše uvedené příklady jsou samozřejmě jen zlomkem z onoho bohatého materiálu, které nám francouzské 18. století, pokud jde o filozofické fikce, poskytuje. A ani těch několik málo, které jsme zde zmínili, nebylo možno rozebrat podrobněji. Úvodem bylo řečeno, že cílem – možná ne jediným, ale rozhodně jedním z hlavních – této zvláštní strategie lomeného pohledu bylo zaujmout odstup: odstup od své kultury, od své morálky, od způsobu, jakým se lidský jedinec „standardně“ vyvíjí, osvojuje si jazyk a rozvíjí své perceptivní schopnosti. Byl-li tento pohled nazván pohledem lomeným, důvod byl ten, že oko, ze kterého tento pohled vychází, se nemůže zcela zříci přináležitosti k prostředí, do kterého je zasazeno. Odtud základní ambivalence, která na tento pohled doléhá: ona cizota a nevinnost, které se snaží dosáhnout, jsou ve skutečnosti velice nejednoznačné pojmy. Zejména v oddíle věnovaném výchově jsme viděli, jak snadno se takový pohled zvrátí ve svůj opak. Jistě, dítě nás má poučit o dospělém lidském jedinci a výchovné teorie vždy berou tento filozofický předpoklad jako východisko, ale vzhledem ke své epistemologické „nezajištěnosti“ se tento pohled – například všudypřítomný pohled pedagoga, „skrývajícího se ve stínu, aby sledoval sebemenší gesta dítěte“ (Masseau 2008, 29) – stává nástrojem dohledu a moci; tam, kde měla být zvědavost, nastupuje autorita a nezřídka i vyložená krutost. Pedagogika potom často nevědomky a proti své vůli vstupuje do služeb starého mýtu, v jehož rámci je „dítě pouze obdařeno jistou funkcí ve světě dospělých“ (Mannoni 1969, 200).



Avšak tato ambivalence odpovídá té, kterou jsme zmiňovali na začátku v souvislosti s myšlením 18. století jako takovým: racionalita a světlo rozumu se zde slučují s figurami jinakosti, náš důvěrně známý svět je neustále konfrontován se svými hranicemi v podobě toho, čemu Freud říkal „znepokojivá cizota“ (2003, 171–204).<sup>4</sup> Na tom, že záměr podívat se na skutečnost cizíma očima musí být z definice nejednoznačný a narážet na jisté meze (protože v oněch fikcích tyto cizí oči zároveň *jsou i nejsou* očima našima), nakonec není nic překvapivého ani nepochopitelného. A neplatí to, jak dobře víme, jen pro 18. století.

## POZNÁMKY

- <sup>1</sup> Tato „odcizovací práce“ se někdy týká i samotného jazyka. Jean Starobinski připomíná, že například Montesquieu v *Perských listech* se občas uchyluje k podivuhodnému stylistickému triku, aby dodal věrohodnosti oné iluzi, kterou se zde snaží vytvořit, totiž že Francie, její politické zřízení i její mravy jsou pozorovány očima cizinců, Peršanů. Tato stylistická devíza je následující: „Montesquieuův trik spočívá v tom, že předstírá mezery ve slovníku Peršanů, jakmile se ocitnou tváří v tvář něčemu, co neznají. Je to záměrná afázie, která je nutí vyjadřovat se oklikou, a to buď prostřednictvím materiálních rysů popisovaného předmětu, anebo cizích ekvivalentů francouzských slov: z *kněze* se stává *derviš*, z *kostela* se stává *mešita*. Účinek je dvojnásobný: na jedné straně bylo možné označit to, co by bývalo bylo nebezpečné přímo pojmenovat, na straně druhé desakralizovat do té doby posvátné předměty a bytosti tím, že byly pojmenovány v profánním jazyce nebo v jazyce konkurenčního náboženství“ (1989, 99–100).
- <sup>2</sup> Což není tak docela pravda, protože Condillac dětské chování a dětské vnímání v *Pojednání* mnohokrát zmiňuje (viz 1984, 98, 109).
- <sup>3</sup> Renée Balibar připomíná, že přelomovou úlohu, pokud jde o vztah matky a dětí v rámci pedagogiky, sehrála kniha *Lessons for Children* (1778), jejíž autorkou je Anna Aikin-Barbauld. Zde se poprvé počítá s mateřskou láskou a afektivním vztahem mezi matkou a dítětem coby výchovným nástrojem (Balibar 1985, 169).
- <sup>4</sup> Jedná se o známý Freudův esej *Das Unheimliche*, do češtiny překládaný jako *Něco tísnivého*. Výraz znepokojivá cizota se inspiruje již běžně zavedeným francouzským překladem tohoto eseje.

## LITERATURA

- Balibar, Renée. 1985. *L'institution du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brouard-Arends, Isabelle. 2006. Préface. In *Adèle et Théodore*, Mme de Genlis, 7–39. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Condillac, Étienne Bonnot de. 1974. *Esej o původu lidského poznání*. Překladatel neuveden. Praha: Academia.
- Condillac, Étienne Bonnot de. (1754) 1984. *Traité des sensations*. Paris: Fayard.
- Deleuze, Gilles – Félix Guattari. 2001. *Co je filosofie?* Přel. Miroslav Petříček. Praha: Oikoymenth.
- Diderot, Denis. 1983. List o hluchoněmých. In *O umění*, Denis Diderot, přel. Jan Binder, 224–266. Praha: Odeon.
- Diderot, Denis. 1977. Rameauův synovec. In *Jeptiška, Rameauův synovec, Jakub fatalista a jeho pán*, Denis Diderot, přel. Otakar Novák, 167–244. Praha: Odeon.
- Douthwaite, Julia. 2002. *The Wild Girl, Natural Man and the Monster. Dangerous Experiments in the Age of Enlightenment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Durand, Béatrice. 1999. *Le paradoxe du bon maître*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, Michel. 2010. *Zrození kliniky*. Přel. Jan Havlíček a Čestmír Pelikán. Praha: Mervart.

- Freud, Sigmund. 2003. Něco tísnivého. In *Sebrané spisy XII*. Přel. Miloš Kopal a Ota Friedman. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Genlis, Mme de. (1782) 2006. *Adèle et Théodore*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jirásek, Alois. (1897) 1976. *F. L. Věk III*. Praha: Československý spisovatel.
- Lane, Harlan. 1984. *When the Mind Hears*. New York: Random House.
- Locke, John. 2012. *Esej o lidském chápání*. Přel. Miloš Dokulil. Praha: Oikoymenth.
- Mannoni, Octave. 1969. Itard et son sauvage. In *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*, Octave Mannoni, 184–201. Paris: Seuil.
- Masseau, Didier. 2008. Pouvoir éducatif et vertige de la programmation dans *Adèle et Théodore* et quelques autres ouvrages. In *Mme de Genlis, littérature et éducation*, 27–40. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Morgan, Michael J. 1977. *Molyneux's Question*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762) 2009. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1989. Rozprava o původu a příčinách nerovnosti mezi lidmi. In *Rozpravy*, Jean-Jacques Rousseau, přel. Eva Blažková, 75–168. Praha: Svoboda.
- Sade, Donatien Alphonse François. (1795) 2007. *La philosophie dans le boudoir*. Paris: Flammarion.
- Starobinski, Jean. 1989. *Le remède dans le mal*. Paris: Gallimard.

## Gaze refracted: The nature and function of fiction in French Enlightenment philosophy

---

Enlightenment. Education. Perception. French philosophy.

The aim of the present text is to analyse the function of philosophical fictions in French 18th-century philosophy. These fictions are based on the idea of an innocent gaze, cast on our own culture and perception; such a gaze is often connected with a figure of alterity: a child, a stranger, a blind or deaf person etc. The author argues that this gaze, in fact, is most often refracted, that is to say, it is a gaze of the philosopher himself who only imagines the alterity in question. This principal thesis is illustrated by examples taken from two realms: the theory of perception (Condillac's statue) and the theory of education (Rousseau and Mme de Genlis).

---

Doc. Josef Fulka, PhD.  
Filosofický ústav  
Akademie věd ČR  
Jiřská 1  
110 00 Praha 1  
Česká republika  
josef.fulka@gmail.com