U N I V E R Z I T A K A R L O V A
P E D A G O G I C K Á F A K U L T A
K A T E D R A O B Č A N S K É V Ý C H O V Y A F I L O S O F I E

D I P L O M O V Á P R Á C E

„De magistro“ Tomáše Akvinského

„De magistro“ by Thomas Aquinas

Tomáš Adamovič

studijní program: Učitelství pro střední školy
studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy tělesná výchova — základy společenských věd

vedoucí práce: Mgr. David Rybák, Ph.D.

Praha 2017

Prohlašuji –

– že jsem předkládanou práci zpracoval pod vedením vedoucího práce a konzultanta práce samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury, které řádně cituji;

– že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného akademického titulu;

– že svoluji k zpřístupnění této práce pro studijní účely;

– že souhlasím, aby byla má práce trvale uložena v databázi Theses.

V Praze dne 12. července 2017.

Tomáš Adamovič

Abstrakt

Tématem předložené diplomové práce je otázka „De magistro“ z Disputovaných otázek o pravdě od Tomáše Akvinského. Cílem práce je představit základní Tomášovy myšlenky, které jsou v tomto textu obsažené, a zasadit je do širších kontextů (zejména v kontextu s Platónem, Augustinem a heterodoxními aristoteliky). Metodou práce je analýza textu spojená s kompilací z Tomášových jiných spisů a komparací s jinými autory. V předmětném textu Tomáš ukazuje své pojetí učitelství, dále argumentuje ve prospěch toho, že i člověk může být pokládán za učitele, že nikdo nemůže být učitel sebe sama, že člověk může být učen andělem a že učení náleží spíše do aktivního života než kontemplativního. Práce je doplněna několika otázkami autora práce.

Klíčová slova

učitel, první principy, poznání, Tomáš Akvinský, filosofie výchovy

Abstract

The topic of the submitted Master Thesis is the “De magistro” question from the Disputed Questions on Truth by Thomas Aquinas. The aim of the work is to introduce basic thoughts of this text and present them in a broader context (compared to Plato, Augustine and heterodox Aristotelianisms). The herein applied methods include an analysis of the text, occasionally combined with compilation of Thomas Aquinas and comparison with the works of other authors. In the analysed text, Thomas Aquinas explains his concept of teaching, argues for the statements that a man can be called a teacher, that no one can be called a teacher of himself, that a man can be taught by an angel, and that teaching pertains more to the active life than to the contemplative life. The Thesis is supplemented with some questions of the present author.

Keywords

teacher, first principles, cognition, Thomas Aquinas, philosophy of education

Obsah

Obsah 4

Úvod 7

1. Základní rozvrh práce 9

2. Geneze textu 10

2.1. Život Tomáše Akvinského 10

2.2. Text De magistro 12

2.2.1. Stručná charakteristika 12

2.2.2. Disputace 13

2.2.3. Disputace de veritate 14

3. Vybrané základní Tomášovy pojmy 16

3.1. Substance, první látka, substanciální forma 16

3.2. Potence a akt 17

3.3. Akcident, akcidentální forma 17

3.4. Akcident kvality a vztahu 18

3.4.1. Akcident kvality 18

3.4.2. Akcident vztahu 21

3.5. Živá jsoucna a člověk 21

3.6. Kognitivní rozumové schopnosti 24

3.7. Evidentní principy 26

4. První artikulus 27

4.1. Výchozí pozice 27

4.1.1. Heterodoxní aristotelici 29

4.1.2. Platón: Menón 32

4.1.3. Augustin: De magistro ... 36
4.2. Corpus ... 38
4.2.1. Úvodní vymezení ... 38
4.2.2. Tomášův výklad ... 42
4.3. Některé námitky ... 47
4.3.1. Teologické námitky ... 47
4.3.2. Augustinovské námitky ... 48
4.3.3. Další námitky ... 49
4.4. Shrnutí ... 50
5. Druhý artikulus ... 51
5.1. Corpus ... 51
5.2. Některé námitky ... 52
6. Třetí artikulus ... 54
7. Čtvrtý artikulus ... 57
8. Diskuse a vlastní interpretace ... 59
8.1. Co je to, co určuje učitelství? ... 59
8.1.1. Jaký je základ učitelské diference? ... 59
8.1.2. Jaká je ontologická povaha učitelské diference? ... 61
8.2. Jaká je povaha učení pomyslností? ... 63
8.3. Jaká je povaha transmisivní výuky? ... 64
8.4. Vlastní interpretace čtvrtého artikulu ... 66
Závěr ... 69
Seznam literatury ... 70

K uvedeným poznámkám a citacím:

Veškerá použitá literatura je s bibliografickými údaji uvedena v seznamu literatury

na konci práce. Z praktických důvodů je ale v textu v poznámkách pod čarou užíváno zkrácených výpisů a nebude-li uvedeno jinak, platí, že zdroj uvedený ve zkráceném výpisu odpovídá zdroji uvedenému v seznamu literatury.

Poznámky v citovaném textu uvedené v [hranatých závorkách] nejsou převzaté, ale doplněné autorem práce pro lepší porozumění textu. Poznámky pod čarou, které jsou v textu uvedeny **tučně**, neodkazují pouze na citovanou literaturu, ale doplňují výklad dalším komentářem, popř. citací.

Seznam použitých zkratek:

Met.	Metafyzika (Aristoteles)
Phys.	Fyzika (Aristoteles)
Anal. Post.	Druhé analytiky (Aristoteles)
De mag.	Quaestiones disputate de veritate, q. XI: De magistro (Tomáš Akvinský)
Comp. theol.	Kompendium teologie (Tomáš Akvinský)
ScG	Suma proti pohanům (Tomáš Akvinský)
STh	Suma teologická (Tomáš Akvinský)

U Metafyziky a Fyziky uvádíme knihu a kapitolu, u Sumy proti pohanům a Sumy teologické uvádíme část, kapitolu resp. otázku a článek. U Quaestiones disputate de veritate, q. XI: De magistro uvádíme artikulus, popř. číslo námitky či jiné upřesnění (arg. – námitka; s. c. – na druhé straně; co. – corpus; ad – komentář k námitkám). Za středníkem uvádíme stranu v knize dohledatelnou podle seznamu literatury. Český překlad z De mag. je pracovním dílem autora práce.

Úvod

„Můžeš mi říci, Sokrate, zdali je zdatnost věc učení?“[1] Takovou otázku vkládá Platón Menónovi do úst na začátku rozpravy se Sokratem. Nám by se dnes mohla taková otázka jevit jako dětinská. Vždyť dnes téměř každý člověk prochází v mládí soustavou škol, která ho má učinit „zdatným“ – má způsobit, že na konci vzdělávacího procesu bude vybaven všelikerými kompetencemi, díky kterým obstojí v životě (zejména pracovním), přispěje k rozvoji humanismu a bude šťastný[2]. Proč bychom zde tedy tento systém měli, kdyby se zdatnost nedala ve školách získat učením? Naše úvaha by mohla vypadat takto:

PREMISA 1: Pokud by se nedala zdatnost ve školách získat učením, nevyužívali bychom školský systém.

PREMISA 2: Využíváme školský systém.

ZÁVĚR: Zdatnost se ve školách učením zá získat.

Odpověď by se nám tak mohla jevit jako samozřejmá – totiž že ano, zdatnost je věc učení. Platónův Sokrates a jeho přátelé v dialogu však takovou samozřejmost bez bližší analýzy nepřipouštějí, stejně tak chceme nyní jednat i my.

V diskusi této a jiných podobných otázek se ale od Platóna časově posuneme o více jak 16 století později, do období scholastiky, kde se chceme zabývat textem Tomáše Akvinského, známého pod názvem „De magistro“, totiž „O učiteli“. Cílem naší práce je představit základní Tomášovy myšlenky v tomto textu obsažené, pokusit se je vyložit tak, jak máme za to, že by je vyložil i Tomáš, představit některá opačná mínění Tomášových předchůdců a vedle toho je doplnit i vlastní interpretaci s náčrtem otázek, které Tomášovy myšlenky mohou inspirovat i současnost.

Máme za to, že toto téma je příhodné pro diplomovou práci z toho důvodu, že předmětný Tomášův text zatím nikdy nevyšel (pokud je nám známo) v českém jazyce, a tak je obecné povědomí o otázkách, které si Tomáš kladl, a řešeních, která nabízí,

---

[1] Platón: Menón, II 70 a, s. 73.

[2] Neurčitá označení „kompetence“, „humanismus“ a jiné zde užíváme se záměrem poukázat na to, jak tato slova jinak používáme se samozřejmostí, bez bližší reflexe nám znějí libě a máme za to, že se obecné mínění k nim staví kladně. Avšak zdá se nám, že málokdo je s to tyto pojmy nějak jednoznačně vymezit a obhájit jejich kladný význam. Proto zde mají sloužit jako jakési pojmy „burcující“ ze samozřejmosti.

v těchto věcech v českém prostředí spíše nízké[3]. Přitom bez pochyby náleží k velkým myslitelům středověku, jehož odkaz je dodnes živý a je docela dobře možné jeho úvahy o učení zařadit do myšlenkové stopy, která vede od Platóna přes Aristotela a Augustina až k našemu Janu Ámosi Komenskému, jak naznačuje Stanislav Sousedík[4]. Vedle tohoto odůvodnění musíme přidat i vlastní motivaci pro práci – totiž zájem jak o tomismus, tak o učitelství, které jsou obojí v tomto tématu skloubeny. Naší vizí je, že práci mají číst s užitkem zájemci o problematiku filosofie výchovy, kteří se zabývají povahou učitelství.

Metoda užívaná v této práci je analýza textu, místy podpořená kompilací jiných tomistických textů a sekundární literatury a komparací textů jiných autorů, se kterými Tomáš vede diskusi. Hlavní obtíž při psaní práce spočívá přirozeně v tom, že text není k dispozici v našem mateřském jazyce a musíme si tedy vystačit s latinským originálem a několika anglickými a jedním německým překladem[5]. Vzhledem k relativně vytříbenému pojmovému aparátu, který u Tomáše nalézáme, však překlady do současných živých jazyků jsou někdy spíše matoucí než usměrňující. Přesto jsme se pokusili učinit pracovní překlad některých částí, který v práci předkládáme.

Náš velký dík náleží vedoucímu katedry filosofie na Katolické teologické fakultě UK, doktoru Davidu Svobodovi, za nalezení námětu pro tuto práci a za rady a konzultace, bez kterých by tato práce jistě nevznikla. Dále doktoru Davidu Rybákovi z katedry občanské výchovy a filosofie na Pedagogické fakultě UK za to, že se ujal funkce vedoucího této práce a o mnohých tématech, v práci obsažených, vedl diskusi. Odpovědnost za veškerá pochybení a nedostatky však náleží výlučně předkladateli.

[3] Pokud je nám známo, tak o tématu pojednávají – a to spíše zběžně – pouze 2 zdroje: 1) Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ; 2) Šolcová: Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna.

[4] K tomu viz Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ.

[5] Pracujeme s latinským zněním volně dostupným na: http://www.corpusthomisticum.org/qdv21.html, anglickými překlady in: Mayer, M. H.: The philosophy of teaching of St. Thomas Aquinas, překladem bez množství nakladatelských údajů vydaného Chicago: Great books foundation a německým překladem nakladatele Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1988.

1. Základní rozvrh práce

Pro lepší orientaci v práci nyní představíme myšlenkovou strukturu práce.

Práce má v základu sledovat Tomášův text „De magistro“, členěný do jednotlivých artikulů. Z tohoto spíše historického hlediska chceme čtenáře nejdříve seznámit s genezí textu, poté představit základní pojmy, se kterými Tomáš pracuje a následně s úhelnými myšlenkami jednotlivých artikulů. Kýžený Tomášův text se dělí na 4 artikuly, kterými jsou:

1. Zda může člověk učit a být nazván učitelem, nebo to náleží pouze Bohu.
2. Zda může být někdo nazván učitelem sebe sama.
3. Zda může být člověk učen andělem.
4. Zda je učení činnost aktivního nebo kontemplativního života.

Pro komplexnější orientaci tento výklad doplníme exkurzy k dalším myslitelům, jejichž vliv se podle našeho mínění odráží v textu: Platónovi, Augustinovi a heterodoxním aristotelikům. Tento pohled má za cíl popsat téma co do jeho historické povahy.

Vedle toho však chceme otevírat skrze studované texty i současné otázky a možnosti interpretace, a proto budeme v průběhu práce sledovat i řadu témat, které mají ambice přesáhnout téma výlučně historické i do současnosti. Jako tyto témata, kterým se chceme následně věnovat v diskusi, jsme si stanovili tyto:

1. Co je to, co určuje učitelství? (Tj. jaká je podstata učitelství; co je to, co z učitele dělá učitele?)
2. Jaká je povaha učení pomyslností?
3. Jaká je povaha transmisivní výuky?
4. Vlastní interpretace čtvrtého artikulu.

2. Geneze textu

2.1. Život Tomáše Akvinského

V následující podkapitole chceme udat základní údaje o Tomáši Akvinském, které mají sloužit k lepší představě o zkoumaném autorovi.[6]

Tomáš Akvinský se narodil neznámo kdy přesně v rozmezí let 1224-1226 na rodinném zámku v Roccasecca v jižní Itálii. Patřil do šlechtické rodiny, měl tři další bratry a pět sester. Starší bratři byli světského zaměření, ale nejmladší Tomáš byl rodinou určen pro církevní dráhu. V pěti letech (tj. cca r. 1230) byl poslán do benediktinského opatství Monte Cassino, kde se zřejmě naučil číst a psát a získal základní úroveň vzdělání. V opatství měl status tzv. obláta, tedy dítěte, u kterého se očekává, že se stane benediktinským mnichem. Jak ale ukazuje Torrell, benediktinské řádové sliby patrně Tomáš později jako jinoch již neskládal.[7] R. 1939 se však politická situace kolem kláštera stala díky sporům papeže a císaře nestabilní a Tomášovi rodiče ho posílají do Neapole na císařské učiliště, ekvivalent univerzity, kde studuje svobodná umění a seznamuje se s některými spisy Aristotela. V Neapoli se Tomáš setkává s dominikány a r. 1244 se stává dominikánským novicem. To nelibě nese jeho rodina, což dobře předvídal neapolský představený, a proto posílá Tomáše do Říma a následně do Bologně. Tomáš je však cestou svou rodinou zadržen a odeslán do Roccasecca, kde je po dobu více jak jednoho roku v domácím vězení. Rodina se snažila Tomáše přimět, aby změnil své rozhodnutí o vstupu k dominikánům, protože si jej představovali spíše jako opata v Monte Cassinu, než člena žebravého řádu, ale Tomáš nepovolil. V létě 1245 jej tak rodina propouští a Tomáš může plně začít svou studijní dráhu v dominikánském hábitu.

Tomáš odchází nejdříve do Říma a pak do Paříže, tedy na nejproslulejší univerzitu té doby. Zde se setkává se svým učitelem Albertem Velikým a studuje zde pravděpodobně na fakultě svobodných umění, kde si dodělává bakalariát, a souběžně započne studium teologie na dominikánském učilišti u Sv. Jakuba. R. 1248 pak odchází do Kolína nad Rýnem a to i s Albertem, který byl pověřen, aby zde založil řádovou školu. V Kolíně

[6] Základní životopisné údaje o Tomášovi jsou všeobecně známé. My vycházíme z publikací: Pieper: Tomáš Akvinský; Kenny: Tomáš Akvinský a Torrell: Svatý Tomáš Akvinský.

[7] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 14.

Tomáš s Albertem úzce spolupracuje, rozvíjí své studium Aristotela, píše některé své biblické komentáře a patrně je vysvěcen na kněze. R. 1452 se vrací do Paříže jako bakalář teologie a ujímá se výuky. Píše komentář k Sentencím Petra Lombardského a hájí některé dominikánské teze. R. 1256 byl Tomášovi udělen doktorát a přidělena vlastní katedra teologie, kterou měl vést. Bylo mu v té době asi třicet let. V Paříži pak vyučoval další tři akademické roky (září 1256 – červen 1259), během kterých vznikaly jeho Quaestiones disputate de veritate a další biblické komentáře.

R. 1259 odešel Tomáš z Paříže do Itálie, kde pobýval na různých místech jako učitel do r. 1268. Zde dokončuje svou Sumu proti pohanům, sepisuje Kompendium teologie a další drobnější spisy. Významným se stává r. 1265, kdy byl Tomáš pověřen, aby v Římě vybudoval dominikánské studium. Zpočátku zde snad vyučoval podle Sentencí Petra Lombardského, ale později se jal sestavit jiné dílo určené začátečníkům, totiž Sumu teologickou. Vedle výuky se tak věnoval psaní a kromě první části Sumy teologické z tohoto období pochází Otázky o Boží moci, O království ke králi Kyperskému, O důvodech víry, komentář k Aristotelovu spisu O duši a další drobnější práce.

R. 1268 byl Tomáš opět povolán na svou původní katedru do Paříže. Zdá se, že z různých důvodů, ale v každém případě tyto důvody souvisely s ostrými spory, které se na půdě pařížské univerzity odehrávaly. Tomáš byl chápán jako dostatečně zdatný intelektuál, aby obhájil stanoviska dominikánů. Jednalo se jednak o spory s heterodoxními aristoteliky (o nich dále v příslušné kapitole) a dále o některé otázky týkající se žebravých řádů. Vedle zasahování do sporů však byla Tomášovou hlavní činností výuka a psaní dalších textů. Sepisuje další komentáře k Aristotelovi, další komentáře k biblickým textům, dopisuje druhou část Sumy teologické, vznikají další série disputovaných otázek (o zlu, o duši aj.) a jiné spisy. Množství textu v celkovém objemu je tak vysoké, že se má za to, že je Tomáš nebyl s to všechno zapsat sám. Ku pomoci mu totiž byli sekretáři, kterým text diktoval, čímž se pracovní postup urychlil a je tak možno vysvětlit množství vzniklých textů.

R. 1272 opouští Tomáš Paříž a z usnesení dominikánské kapituly zakládá další řádové učiliště v Neapoli. Vedle výuky zde píše třetí část Sumy teologické. R. 1273 nastává v Tomášově životě zvláštní zvrat, o jehož interpretaci se vedou spory. Po mši 6. prosince jakoby upadl do tvůrčí krize a odmítal se dále věnovat sepisování svých děl, dokonce se zbavil svého psacího náčiní. Na otázku svého společníka, Reginalda, prý

odpověděl: *„Už nemůžu. Všechno, co jsem napsal, mi připadá jako sláma ve srovnání s tím, co jsem uviděl.“*[8]

Tomášův život již pak neměl dlouhého trvání. Ještě v prosinci odjel ke své sestře na odpočinek, ale už zkraje r. 1274 se vrací do Neapole. Tam ale nepobude dlouho a vydává se na koncil svolaný papežem Řehořem X. do Lyonu. Cestou se jeho zdravotní stav zhoršuje a umírá po asi měsíčním pobytu v opatství ve Fossanově dne 7. března 1274.

2.2. Text De magistro

2.2.1. Stručná charakteristika

Text „De magistro“, který je úhelným námětem naší práce, je 11. otázka ze souboru disputací *Quaestiones disputate de veritate*, tedy *Disputovaných otázek o pravdě*. Tento soubor obsahuje celkem 29 otázek, které jsou různě tematicky zaměřeny (první, jež dává název celému souboru otázek je otázka o pravdě), z nichž některé vyšly v českém překladu[9]. Každá otázka se dále dělí na jednotlivé artikuly (odstavce), celkem jich je 253[10]. Vedle De veritate se do okruhu dalších Quaestiones disputate řadí ještě disputace De potentia (O [Boží] moci), De malo (O zlu), De anima (O duši) a De virtutibus (O ctnostech). V porovnání s Tomášovým nejpopulárnějším dílem *Summa theologiae*, jež je podle něho určeno začátečníkům[11], Quaestiones disputate podrobněji, ale systematicky, rozebírají některé dílčí problematiky. To se projevuje v podrobnosti odpovědí, ale předně v počtu námitek, se kterými se Tomáš vypořádává.

Jak bylo uvedeno výše, zabýváme se 11. otázkou z 29 z Quaestiones disputate de veritate. Tato otázka se dále dělí na 4 artikuly. Každý artikulus má svou zkoumanou otázku, a tedy tvoří „základní stavební jednotku“ celého díla. Struktura artikulu odpovídá disputačnímu charakteru spisu:

1. Vyslovení základní teze (zpravidla obsaženo v nadpisu artikulu).
2. Předběžné posouzení základní teze (zpravidla obratem *„a zdá se, že ano/ne“*, lat. *„et videtur quod sic“*, resp. *„et videtur quod non“*), které je však opačné, než

[8] Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 207.
[9] R. 2003 O pravdě (q. 1) a O mysli (q. 10), r. 2010 Otázky o svědomí (q. 15, 16, 17), r. 2012 O dobru (q. 21).
[10] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 53.
[11] STh I, prooemium.

Tomáš ve skutečnosti hájí.

3. Výčet argumentů na podporu předchozího tvrzení. Protože však mají ve skutečnosti dokazovat to, co Tomáš popírá, jsou tyto argumenty označovány jako námitky.

4. Krátký výčet opačných argumentů (zpravidla uvozováno *„proti tomu“* nebo *„na druhé straně“*, lat. *„sed contra“*), tedy těch, které skutečně podporují Tomášovo mínění.

5. Odpověď neboli tělo (corpus) artikulu (zpravidla uvozeno *„odpovídám“*, lat. *„responsio“*), kde Tomáš vyloží jádro své nauky.

6. Odpovědi na námitky, kde se Tomáš postupně vyjádří ke všem námitkám, čili argumentům pro opačné posouzení teze.

2.2.2. Disputace

Námi zkoumaný text vznikl na základě disputace. Nyní chceme osvětlit, co to disputace byla a jakou měla úlohu.

Disputace byla druhá základní metoda výuky, která byla běžná na středověkých univerzitách a kterou měli tamní mistři (magistři) k dispozici. Tou první bylo *lectio*, resp. *legere*, to je číst a vykládat Bibli nebo nějakého autora, který představoval autoritu. Podobá se našim přednáškám. Při četbě autorů (a často jejich komentářů) docházelo k nesouladům, a tak postupně vznikla druhá forma – to je *quaestio*, otázka, která se postupně přeformulovala v disputace, *disputatio*, *quaestio disputata*. Podstatou disputace bylo postavit proti sobě ve sporné tezi protichůdná stanoviska, odpoutat se od textu čteného v lectio a vést o problému diskusi. Běžný den studenta pak vypadal tak, že dopoledne se účastnil lectio vedené mistrem a následně bakalářem a odpoledne se účastnil spolu s oběma disputatio.[12] Tento druh disputace se nazýval *disputatio privata*, soukromá disputace. Oproti tomu existovaly *disputatio publica*, veřejné disputace, které se konaly pravidelně jednou nebo dvakrát za 14 dní[13] a kterých se směli účastnit i jiní studenti a dokonce mistři. Vedle těchto existovaly i jiné (quodlibet, solemnis, generalis), kterým se ale věnovat nebudeme.

[12] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 51.
[13] Srv. Steenberghen: Dějiny středověké filosofie, s. 48.

Disputace vedená jako forma výuky v sobě zahrnovala 3 důležité kroky. Prvním byla samotná diskuse, kdy mistr určil téma a zároveň studenty, kteří budou tezi hájit (defendenti) a jiné, kteří proti ní budou vznášet námitky (oponenti). Úkolem oponentů bylo položit co nejvíce závažných námitek a úkolem defendenta bylo podat odpověď, která by tyto námitky vyvrátila. Druhou částí bylo podání vysvětlení samotným mistrem (tzv. *determinantio magistralis*), které mělo za úkol umně skloubit všechna relevantní stanoviska, popř. ukázat na omyly. Třetím a pro nás velmi důležitým krokem byla redakce a edice. Ta zahrnovala jasnější formulaci námitek a vysvětlení, jejich písemný záznam a následné zveřejnění.[14]

2.2.3. Disputace de veritate

Spis označovaný jako Quaestiones disputate de veritate je výsledkem disputací vedených Tomášem za jeho prvního působení v Paříži, tedy v letech 1256 – 1259. Předpokládá se, že text vznikal v průběhu tří akademických roků, což by i odpovídalo počtu artikulů.[15] Spis je možno vnitřně rozčlenit na dva velké oddíly otázek – první (q. 1 – 20) zabývající se pravdou a poznáním a druhý (q. 21 – 29) zabývající se dobrem a touhou po dobru.[16] Protože se otázka 11. nalézá ve druhé dekádě, předpokládá se, že se disputace odehrála r. 1257.[17]

Jiná otázka je, jakým způsobem text reálně vznikal. Ačkoliv lze předpokládat, že text je skutečně založen na reálně proběhlých disputacích, je nesporné, že výsledný text byl silně ovlivněn redakčním zásahem.[18] Vedle toho stojí otázka, na základě jakého druhu disputací text vznikal. Vznikal-li totiž jako výstup ze soukromých disputací, obtížně se vysvětluje přítomnost námitek, které svou úrovní přesahují předpokládané schopnosti studentů.[19] Oproti tomu kdyby se vycházelo z jiných typů disputací, stěží by co do své četnosti mohly odpovídat počtu artikulů, resp. množství materiálu.

Oproti těmto nejasnostem je Tomšovo Quaestiones disputate de veritate výjimečné tím, že se nám zachoval diktovaný originál. Tomáš prý diktoval text na základě svých

[14] Srv. úvodní studie Martiny Štěpinové in: Tomáš Akvinský: O pravdě, O mysli; s. 10-11.
[15] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 51.
[16] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 53.
[17] Mayer: The philosophy of teaching of St. Thomas Aquinas, s. 41.
[18] Srv. úvodní studie Martiny Štěpinové in: Tomáš Akvinský: O pravdě, O mysli; s. 11.
[19] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 52.

poznámek a je zde vidět jakýsi postupný proces vznikání závěrečné redakce textu.[20] Lze se tak domnívat, že podkladem pro výsledné znění byly disputace, které Tomáš doplnil dalšími námitkami a výkladem podle svého uvážení či podle námitek jiných mistrů.

[20] Srv. Torrell: Svatý Tomáš Akvinský, s. 53.

3. Vybrané základní Tomášovy pojmy

Nyní, před představením základních myšlenek z De magistro a rozborem textu, se nám zdá vhodné alespoň stručně vyložit některé body Tomášovy nauky, které se nám zdají jako potřebné předpoklady pro pochopení textu. Z velké části zde budeme vycházet z práce Stanislava Sousedíka[21]. Obecně je však třeba říci, že Tomáš při svém uvažování vychází z Aristotela (jeho označuje ve svých spisech vznešeně *„filosof"*), byť můžeme vést diskuse, do jaké míry si jeho spisy vykládal autenticky. Taková diskuse sice přesahuje záměr této práce, ale i zde uvidíme dále, že různé interpretace Aristotela mohou vyvolat značný filosofický spor.

3.1. Substance, první látka, substanciální forma

Substance (česky podstata) je pro Tomáše to, co má bytí samo o sobě, tj. nemá bytí v jiném.[22] Substance dělí Tomáš základním způsobem na tělesné a netělesné. Jednoduchými příklady toho, co je tělesná substance, mohou být: Petr, kámen, strom, kůň; netělesná substance je pak např. anděl[23]. Pro předmět této práce nás bude dále zajímat hlavně substance člověka.

Uvažujeme-li tělesnou substanci, tak ta má v jistém smyslu dva principy[24]. Jeden je tzv. první látka a druhý tzv. substanciální forma. Uvažujme takto[25]: máme substanci stromu, do které udeří blesk. Strom vzplane a shoří (změní se) na popel. Tzn. jedna substance zanikne a vznikne druhá. Nicméně přestože se jedná o dvě substance, něco mají společného – totiž to, co umožňuje vznik jak stromu, tak popela. A toto, co je samo o sobě neurčité (tj. není to ani strom ani popel), ale je zároveň obsaženo v obou těchto substancích, se nazývá *první látka* (*materia prima*).

Tato první látka však sama není s to způsobit, že věc je taková či onaká (v našem příkladu strom či popel), to působí teprve „zformování" první látky do substance, což

[21] Sousedík: Jsoucno a bytí.
[22] Srv. též Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 94.
[23] Co se andělů týče, je třeba rozlišovat mezi pojetí andělů, o kterých víme mnoho z nauky víry (a těmito poznatky se ve filosofii nezbýváme) a anděly, které Tomáš označuje za inteligence, a které jsou v jeho pojetí tzv. „separované formy", netělesné substance, o kterých můžeme uvažovat i z hlediska rozumu, tj. na půdě filosofie. Více o tom Tomáš in De ente et essentia, kap. 4.
[24] Princip je to, od čeho cokoliv jakýmkoliv způsobem pochází. Srv. Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 420.
[25] Par. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 11.

činí právě *substanciální forma*, která k první látce přistupuje. Při přechodu od stromu k popelu pak jakoby do první látky zaniká substanciální forma stromovitosti a „vytahuje se“[26] z ní substanciální forma popelovitosti. Tomáš k tomu píše: *„Hmota* [tj. první látka] *však je jsoucnem v uskutečnění skrze tvar* [tj. substanciální forma]. *Tudíž složené z hmoty a tvaru přestává být v uskutečnění tím, že se tvar oddělí od hmoty.“*[27]

3.2. Potence a akt

Z toho, co bylo řečeno výše, vyplývá další bod Tomášovy od Aristotela přejaté hylemorfické nauky, totiž vztah kontrastních pojmů *potence* a *akt*.

Potence (přesněji pasivní potence) neboli možnost, mohoucnost, je schopnost nějaké věci přijmout uskutečnění. Toto uskutečnění se nazývá akt. Z povahy potence plyne, že je s to přijmout v jednom ohledu, např. tvaru, více různých aktů (nikoliv najednou), a z povahy aktu plyne, že činí věc aktuálně takovou, jaká je – tedy říkáme, že věc aktualizuje.

V našem příkladu shořelého stromu výše by pak byla první látka potencí, která by postupně přijímala akty stromovitosti a popelovitosti. V tomto případě by funkci aktu přijala substanciální forma, protože v ní je stromovitost a popelovitost jakoby obsažena. Říkáme, že první látka se má k substanciální formě jako potence vůči svému aktu.[28]

3.3. Akcident, akcidentální forma

Vedle substance, což je to, co má bytí samo o sobě, rozeznává Tomáš ještě *akcident* (česky případek), což je to, co má bytí v jiném a ne samo o sobě. Z uvedeného vyplývá, že akcident tedy může existovat pouze jako jakýsi „parazit“ na již existující[29] substanci a přidává k substanci něco, bez čeho by sice substance v nějakém ohledu mohla být, ale aktuálně ji blíže určuje, vymezuje.[30] Takovými příklady akcidentů je např. černý/bílý, široký1 m, moudrý, schopný přeskočit překážku o výšce 80 cm, větší než… (Petr je větší než Pavel), krychlovitost aj. Černost (popř. bělost) totiž není sama o sobě, ale

[26] Lat. educere – vyvésti, vytáhnouti; podobné je educare – vychovávati; angl. education má tedy patrně základ v tomto vytahování forem.

[27] STh I, 50, 5, co.

[28] Srv. také Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 352n.

[29] Slovo „existovat“ v této práci chápeme šířeji než „vyskytovat se“, tedy jako „mít bytí“.

[30] Pro určité druhy substancí existují typy akcidentů, které substance musí pro svou existenci mít. Např. tělesné substance musejí mít nějaký akcident rozlehlosti. Rozlehlost sama však je akcident, protože s tělesnými substancemi se nepojí žádná konkrétní rozlehlost třeba 1 m, 2 m,…

najdeme ji vždy pouze na něčem – např. na člověku. Takový člověk ale může být také třeba bílý.

To, co k substanci přistupuje „navíc“ a co činí akcident, je *akcidentální forma*. Podobně, jako je nositelem substanciální formy první látka, je nositelem akcidentu (akcidentální formy) substance. Substance se tedy má k akcidentu jako potence k aktu.[31]

Tomáš rozlišuje ve shodě s Aristotelem devět kategorií (rodů) akcidentů: kvalita (jakost), kvantita (rozlehlost), vztah, činnost, trpnost, poloha, „kde“, „kdy“ a habitus.[32] Nás bude v souvislosti s učitelstvím zajímat hlavně akcident kvality, popř. vztahu.

3.4. Akcident kvality a vztahu

Nyní pojednáme blíže o akcidentech kvality a vztahu.

3.4.1. Akcident kvality

Akcident kvality je pro nás významný z toho důvodu, že vědění, které je (jak později uvidíme) podle Tomáše výsledkem učení, a schopnost učit má povahu právě tohoto akcidentu. (*„Učit jiného neznamená nic jiného než působit v jiném nějakým způsobem vědění.“ „Vědění je typ akcidentu.“*[33])

Kvalita je akcident, *„díky němuž o substanci říkáme, že je nějaká.“*[34] Tradičně se kategorie kvality dělí do 4 dalších rodů[35]:

1. Tzv. patibilní (smyslově vnímatelná) kvalita. Sem se řadí např. barvy, vůně, zvuky aj.

2. Figura. V této souvislosti se zde myslí geometrický tvar, tj. uspořádání kvantitativních částí.

Dvěma výše uvedeným rodům se podrobněji nyní věnovat nebudeme, ale zaměříme se více na zbylé dva rody.

3. Aktivní potence. (Neplést s pasivní potencí z kapitol výše.) Aktivní potence je schopnost, díky které může nositel tohoto akcidentu něco působit. Tak např. kámen

[31] Srv. také Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 414n.
[32] Srv. Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 95-105.
[33] De mag. 1, arg. 4 a 6.
[34] Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 18.
[35] Přebíráno z Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 96-99 a Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 18-19.

může působit vryp do skla, nebo malíř může vymalovat pokoj. Některé tyto aktivní potence jsou neměnné (př. kámen), ale jiné jsou proměnlivé (př. malíř je s to jednou vymalovat pokoj výborně a podruhé špatně). Cvičením tohoto druhého typu aktivní potence a jejím „ustálením“ vzniká další rod – habitus.

4. Habitus a dispozice. (Neplést se zvláštní kategorií akcidentu habitu, která není akcidentem kvality, ale svou vlastní kategorií. Když budeme dále mluvit o habitu, budeme tím vždy myslet akcident kvality.) Habitus je tedy ustálená nesnadno měnitelná schopnost jednat určitým způsobem. Tak např. zručný malíř mající habitus „zručného malířství“ vymaluje pokoj rychleji a dokonaleji než někdo, kdo se snaží vymalovat pokoj poprvé v životě. Vedle habitu se ještě rozlišuje dispozice. Ta se od habitu liší pomíjivostí svého účinku. Tak např. student, který se učí na zkoušku pouze bezprostředně před ní, je sice často aktuálně disponován (má dispozici) zkoušku složit, ale po zkoušce často tuto dispozici rychle ztrácí. Oproti studentovi, který se na zkoušku připravuje pečlivě řadu měsíců a u kterého vzniká kvalita trvalejšího charakteru – habitus. K tomu poznamenává Gredt: *„Nahodile se však může stát, že habitus je snadno proměnlivý a dispozice pevně zakořenělá. Tak věda je, díky jistotě, která jí náleží, habitus pevně zakořeněný; avšak u začátečníka, který ji ovládá nedokonale, je snadno selhávající dispozicí. A mínění, které je svou přirozeností snadno proměnlivé, je u tvrdohlavého člověka nesnadno proměnlivé.“*[36]

Habity se dále u živých jsoucen dělí podle toho, kde sídlí, tj. kterou schopnost ovlivňují. Tak mohou být habity ve vůli, kterými jsou ctnosti a neřesti (těmito se zabývat nebudeme) a v rozumu, kterými mohou být vědy (vědění) a umění[37], které nyní blíže rozebereme.

Vědění je v aristotelské filosofii chápáno jako jisté poznání z příčin,[38] týká se nutného a obecného.[39] (Tomáš píše: *„vědění je poznání s jistotou“*.[40]) Můžeme jej

---

[36] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 97.

[37] Srv. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 19.

[38] Srv. Anal. Post. I, 2; s. 30-31: *„Myslíme, že jednu každou věc víme naprosto (...) kdykoli máme za to, že známe příčinu, pro kterou věc jest, kdykoli víme, že je příčinou této věci a že to nemůže být jinak. Je tedy samozřejmé, že vědění je něco takového. (...) A tak to, o čem je naprosté vědění, je něco, co nemůže být jinak. (...) Zatím tvrdíme, že máme také vědění, záležející v důkaze. Důkazem nazývám vědecký sylogismus. Vědeckým však jej nazývám, poněvadž vědoucí jsme právě tím, že jej máme. (...) poněvadž jen tehdy máme vědění, když známe příčinu.“*

[39] Srv. Etika Nikomachova VI, 3; 1139 b; s. 138. Aristoteles zde mluví o nutnosti a věčnosti.

[40] De mag. 1, arg. 17.

vnímat jak *„jako určitý úkon (akt) schopnosti rozumu,“* ale také *„jako habitus, tj. kvalitu, která usnadňuje vědění v předchozím smyslu, tj. vědění jako úkon.“*[41] Tj. jako kvalitu, *„na jejímž základě má rozum dispozici k usuzování v určitém oboru.“*[42] Abychom uvedli nějaký příklad, tak jakýsi student po přečtení Platónova Menóna, kde se dokazuje Pythagorova věta, může aktuálně (tj. v tu chvíli) získat vědění (úkonem) o pravidle Pythagorovy věty. Avšak teprve poté, co pravidlo důkladně procvičí a třeba i obhájí před jinými, tedy kdy se mu „dostane pod kůži“, získává habitus vědění Pythagorovy věty.

Umění je pak kvalita, která se zakládá na vědění, ale u vědění nekončí, nýbrž směřuje k tvoření něčeho nového. Aristoteles je vymezuje jako *„tvořivý stav s pomocí pravdivého úsudku.“* Je to tedy schopnost na základě vědění správně působit či jednat a tak vytvářet nová jsoucna. Oproti tomu stojí *„chatrná zběhlost v umění“*[43], kdy zde sice dochází k tvoření, ale ne na základě vědění. Tak třeba stavitel, který zná principy fyziky a dovede navrhnout mostní konstrukci tak, že konstrukce bude po vyhotovení držet, má umění stavitelství. Avšak další stavitel může navrhnout jiný most, ale bez znalosti fyzikálních principů a je tak věcí náhody, zdali most vydrží či nikoliv. Tento druhý by habitus umění stavitelství neměl.

Jaký je tedy rozdíl mezi věděním a uměním? Odpovídá Gredt: *„Neboť uměním (…) rozum ví, jak tvořit (…), tj. má jisté poznání z příčin o tom, co se má vytvořit (…). Naproti tomu věda ve vlastním slova smyslu (…) zůstává u pouhého vědění: ví, aby věděla.“*[44]

Je tak sice zřejmé, že umění vychází z vědění, ale je otázka, zdali pokud má jednotlivec umění, tak zdali to u něho nutně předpokládá vědění. Tedy zdali je možné, aby jedinec měl habitus umění, aniž by měl tomu odpovídající vědění. V této věci existují dvě možné odpovědi a z toho vyplývají dvě možnosti pojetí umění. Jednak umění v užším (přísném) slova smyslu, kdy o někom řekneme, že má umění pouze tehdy, má-li zároveň vědění v dané věci. A dále umění v širším slova smyslu, kdy jedinec sice má schopnost tvořit něco nového, aniž by měl o dané věci vědění, nicméně

[41] Obě Šolcová: Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna, s. 33.
[42] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 111.
[43] Obě Aristoteles: Etika Nikomachova, VI, 4; s. 138-139.
[44] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 113.

má v potřebných věcech např. naučený takový postup, který by odpovídal postupu toho, který by patřičné vědění měl. Podle Gredta Tomáš chápal umění v onom užším slova smyslu,[45] ale my nejsme takto jistě přesvědčeni.

3.4.2. Akcident vztahu

Akcident vztahu je akcident, který má substance pouze s ohledem na jinou substanci.[46] Typickými příklady jsou: být větší než, být bratrem (bratrství), být moudřejší, být podobné aj. Pro nás je tento akcident důležitý kvůli úvahám učitelství, kdybychom učitelství uvažovali jako vztah.

Abychom mohli hovořit o tzv. kategoriálním vztahu, je třeba, aby nastaly následující podmínky – totiž že máme[47]:

a) subjekt vztahu – tj. ten, od koho vztah vychází (např. muž vysoký 200 cm);

b) termín vztahu – tj. ten, ke komu vztah směřuje (např. muž vysoký 180 cm);

c) základ vztahu – tj. to, díky čemu říkáme, že je mezi subjektem a termínem kýžený vztah (zde výška);

d) samotný vztah (zde že je subjekt vyšší než termín).

V uvedeném příkladu je tedy subjekt nositel akcidentu vztahu „být větší než" vzhledem k termínu, a to na základě tělesné výšky. Podobně můžeme říci, že termín je zároveň vzhledem k uvedenému subjektu subjektem vztahu „být menší než", přestože bychom lidově řekli, že „měří relativně hodně".

3.5. Živá jsoucna a člověk

V následujícím se chceme zmínit o živých jsoucnech. Živá jsoucna (resp. tělesa) *„rozeznáváme od neživých tím, že se pohybují ‚sama od sebe'. "*[48] Tím se myslí, že mají nějaký vnitřní princip, který umožňuje samopohyb, na rozdíl od takových těles, která takového samopohybu nemohou dosáhnout (např. kamene). Samopohyb lze charakterizovat jako pohyb, který vychází bez vnějšího zásahu ze samotné substance. (Tak pták, je-li hladový, vyrazí hledat potravu, zatímco automobil, dochází-li mu

[45] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 34.
[46] Srv. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 19n.
[47] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 100.
[48] Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 28.

palivo, sám se sebe palivo obstarat nepojede.)

To, co podle Tomáše působí, že je věc živá, je substanciální forma. A taková substanciální forma, která působí, že je věc živá, se nazývá *duše*.[49] (Tomáš říká: *„Ale pravíme, že první původ života jest duše.“*[50])

Inspirován Aristotelem[51] rozlišuje Tomáš u tělesných substancí 3 typy duše[52]:

1. Vegetativní. Tuto duši mají rostliny a působí samopohyby: výživu, růst a rozmnožování.
2. Sensitivní (smyslová). Mají ji zvířata a zahrnuje v sobě jak samopohyby vegetativní duše, tak místní pohyb podle poznání ze smyslů.
3. Rozumová (intelektivní). Tuto duši má člověk a zahrnuje jak samopohyby sensitivní (a tak i vegetativní) duše, ale nadto disponuje též rozumovým poznáním a svobodnou volbou cíle svého pohybu.

V dalším výkladu se nebudeme zabývat rostlinami a zvířaty, ale pouze rozumovými bytostmi. Kdo je to tedy pro Tomáše člověk? Je to živočich mající rozumovou duši. Tu pojďme nyní blíže popsat, vycházejíc z knihy Davida Peroutky[53].

V rozumové duši lze tedy rozlišit celkem pět schopností (mohutností): nutritivní (vyživovací), augmentativní (růstovou), generativní (rozmnožovací), senzitivní (smyslové) a intelektové (rozumové).[54] Poslední dvě jmenované lze dále dělit na schopnosti kognitivní a apetitivní. Kognitivní schopnosti jsou schopnosti poznávající, apetitivní jsou pak žádající, žádostivé.

Mezi apetitivní schopnosti, kterým se blíže nebudeme věnovat, náleží na úrovni smyslů emocionalita a na úrovni rozumu vůle.[55] Nyní se více zaměříme na kognitivní schopnosti.

---

[49] Srv. Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 15 a 18-19.
[50] STh I, 75, 1 co.
[51] Aristotelův spis „O duši“. Je však na místě podotknout, že – jak se zdá – Tomáš Aristotelovo učení jistým způsobem interpretuje, a tak v některých oblastech není zcela jasné, jak moc je Tomášova interpretace věrná Aristotelovu výkladu. Např. v otázce činného a trpného rozumu.
[52] Srv. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 28 a Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 30n. Tomáš sám o duši např. in De veritate, q. 10, 1 co.
[53] Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 30n
[54] Srv. též STh I, 78, 1.
[55] Viz STh I, 80-82.

Na úrovni smyslů jsou kognitivní schopnosti vnější, jak je známe z běžného užívání slova – totiž zrak, chuť, sluch, čich a hmat[56]. Vnitřní[57] pak jsou představivost, smyslová paměť a instinkt. Zatímco např. zrak sídlí v oku, tyto prý sídlí v mozku. Abychom hlouběji pronikli do této problematiky, položme si s Tomášem tuto otázku[58]: je zřejmé, že i bělost nějakého předmětu i sladkost nějakého pokrmu jsou vnímány smysly (jedno zrakem, druhé chutí). Jak tyto dva ale od sebe odlišíme? Tj. jak to, že jsme schopni odlišit sladkost od bělosti, když ani jednoho odlišení není sám o sobě schopen patřičný vnější smysl (zrak, chuť)? Tomáš odpovídá, že je to možno díky jakémusi „*společnému smyslu*“ (společného pěti vnějším smyslům), který je s to soustředit různé smyslové vjemy a zároveň rozeznat, který smyl to či ono vnímá. Na půdě tohoto společného smyslu pak existují uvedené představivost, smyslová paměť a instinkt.

Představivost je to, díky čemu živočich podle Tomáše *„usiluje nejen o věci, které práce vnímá pomocí vnějšího smyslu, ale někdy také hledá věci, které jsou aktuálně nepřítomné.“*[59] Podstatou představivosti je tedy schopnost uchovat si smyslový obraz (zde nemyslíme pouze zrakový) o nějaké věci a tuto věc si vybavit. Ono vybavené je představa. S představivostí souvisí smyslová paměť tím způsobem, jak bylo naznačeno (tj. jako schopnost uchovat si smyslový obraz). Tomáš to rozvíjí slovy: *„Na zachování pak jich* [smyslových obrazů] *síla pamatující, která jest jakýsi sklad takových pojmů.“*[60] Ale opatrně přidává nejen schopnost si tyto obrazy vybavit, ale také k nim přidat nějaké poznatky, jako např. škodlivost nebo užitečnost, ačkoliv zvířata by nebyla s to uvažovat v takových pojmech. Instinkt je pak schopnost, jak ji rozumíme i my v běžném slova smyslu. Totiž to, díky čemuž živočich poznává vhodné a nevhodné bez ohledu na vnější smysly. Tomáš říká: *„Ale živočichu jest nutné, aby hledal nebo odmítal některá, nejen proto, že jsou vhodná nebo nevhodná smyslu, nýbrž i pro nějaké jiné výhody a užitky nebo škody, jako ovce, vidouc přicházeti vlka, prchá, ne pro nepěknou barvu nebo postavu, nýbrž pro nepřátelství přirozenosti; a podobně pták sbírá stéblo, ne že by lahodilo smyslu, nýbrž protože jest užitečné na hnízdění. Je tedy živočichu nutné, aby vnímal tyto pojmy, které nevnímá zevnější smysl.“*[61]

---

[56] Srv. STh I, 78, 3.
[57] Celá problematika u Tomáše popsána STh I, 78, 4.
[58] STh I, 78, 4, arg. 2 a ad 2.
[59] Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 49.
[60] STh I, 78, 4 co.
[61] STh I, 78, 4 co.

3.6. Kognitivní rozumové schopnosti

Po seznámení se s kognitivními schopnostmi smyslovými chceme nyní popsat kognitivní schopnosti intelektové, tj. rozumové.

Základní východisko, ze kterého Tomáš vychází, je pojetí rozumu jako nepopsané desky. *„Avšak lidský rozum, (...) jest v možnosti vzhledem k rozumovým* [věcem]*, a s počátku jest jako ‚vyhlazená deska, na níž není nic napsáno', jak praví Filosof v III.* [knize] *O duši. A to je zjevně patrné z toho, že s počátku jsme rozumějícími toliko v možnosti* [v potenci]*, potom pak se stáváme rozumějícími v uskutečnění* [v aktu]*."*[62] V okamžiku svého vzniku tedy člověk podle Tomáše aktuálně rozumově nic nepoznává (čímž se liší např. od Boha, u kterého je podle Tomáše dokonalé intelektové poznání jeho bytím, Bůh tak v každém okamžiku poznává vše a poznává to dokonale).

Z tohoto předpokladu (který Tomáš různými způsoby na různých místech dokazuje[63]) vyplývá otázka, jakým způsobem je tedy rozum schopen poznat předměty svého poznání (tzv. inteligibilia[64]). Této otázce se budeme v nadcházejícím věnovat.

Nejdříve si však zavedeme pojem „*trpný rozum*" (někdy též *možný rozum*). Trpný rozum je rozum ve vlastním slova smyslu[65], je to zvláštní rozumová schopnost, která je s to pracovat s inteligibilními předměty. Proč se nazývá „trpný" vysvětlíme později. Podstatné však je, že se nám při rozumovém poznání jedná o to, aby předmět poznání měl takovou podobu, že jej trpný rozum bude s to zachytit a pracovat s ním.

Jakým způsobem se však předmět stane inteligibilním? Je-li to tak, že se předměty nestávají inteligibilními samy od sebe, resp. že lidský rozum si předměty sám od sebe nečiní inteligibilní (jako je tomu podle Tomáše u vyšších rozumových bytostí[66]), pak zbývá pouze to, že se jednotlivé předměty stávají nějak inteligibilní skrze smysly. Tomáš skutečně zastává mínění, že *„člověk potřebuje k myšlení smyslové schopnosti"*[67] a vede k tomu tuto úvahu: okolo nás jsou tělesa, která jsou partikulární (jednotlivé) a materiální, ale v rozumu jsou věci pouze obecné a nemateriální. Nelze tedy, aby rozum

---

[62] STh I, 79, 2 co.
[63] Viz např. Comp. theol. I, 81.
[64] Za inteligibilia se považuje to, co je poznatelné rozumem. Podobně jako se za sensibilia pokládá to, co je poznatelné smysly. Uvažujeme-li např. o kameni jako o předmětu smyslového poznání, mluvíme o sensibilitu, když o něm uvažujeme jako o předmětu rozumového poznání, pak o inteligibiliu.
[65] Srv. Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 301.
[66] Srv. Comp. theol. I, 81; s. 99.
[67] Comp. theol. I 82; s. 99.

bezprostředně přejal okolní tělesa, protože nemají požadované vlastnosti (tj. obecnost a nemateriálnost, nejsou inteligibilní). Proto potřebuje prostředníka, a to jsou podle Tomáše právě smysly. Ty totiž poznávají věci jednotlivě, ale bez materie (poznávají formu). Tomáš také dodává často zmiňovaný argument, že kdyby tomu bylo tak, že lze poznávat, aniž by naše poznání začínalo u smyslů, tak by např. slepý poznával barvy, což však je – podle Tomáše – nemožné.[68]

Samotné smyslové poznání (zde hlavně představivost na základě společného smyslu) však nečiní předměty inteligibilními. Podle Tomáše[69] to, že v představivosti podržuji nějaký předmět, totiž nestačí pro to, aby se tento předmět stal inteligibilním, protože je stále myšlen jako jednotlivina. O tomto stavu Tomáš říká, že je předmět v našem poznání pouze potenciálně inteligibilní. Musí zde tudíž být ještě něco, co tento předmět, sensibilium, učiní obecné a tak aktuálně inteligibilní. Tuto schopnost nemá trpný rozum, protože ten má až schopnost s těmito inteligibilii pracovat, a právě čeká na to, až tyto inteligibilní podněty získá. Z toho Tomáš vyvozuje existenci tzv. „*činného rozumu*“, tedy druhé zvláštní rozumové schopnosti (vedle trpného rozumu), která činí z potenciálně inteligibilních věcí věci aktuálně inteligibilní. Nazývá se „činný“ proto, že je (mimoděk) aktivní v převádění předmětů, jak bylo řečeno. Oproti tomu trpný rozum se nazývá „trpný“ proto, že on sám je pasivním příjemcem těchto podob. Tomáš shrnuje: *„K myšlení je tedy v prvé řadě nutný možný* [tj. trpný] *rozum, který je příjemcem inteligibilních intencionálních obrazů, za druhé pak rozum činný, který je dělá aktuálně inteligibilními.“*[70]

Dostáváme se tak v závěru k tomu, co to vlastně rozum je. Víme již, že je to schopnost (resp. dvě schopnosti v užším slova smyslu – činný a trpný rozum) a dodejme, že se jedná o *„schopnost poznávat zobecnělé rysy věcí“*[71]. Rozum jako poznávací nástroj má pak tři úrovně rozumové aktivity[72]: 1) abstrakce, tj. abstrahování obecného ze smyslových představ, tvorba pojmů; 2) operace s pojmy, spojování pojmů do tvrzení; 3) tvorba úsudku o těchto tvrzení.

[68] Comp. theol. I 82; s. 100.
[69] V dalším budeme vycházet z Comp. theol. I 83; s. 100.
[70] Comp. theol. I 83; s. 100.
[71] Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 67.
[72] Viz Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 118.

3.7. Evidentní principy

Abychom měli potřebnou výbavu ke studiu Tomášových textů úplnou, je třeba, abychom se zmínili ještě o „evidentních principech“.

Jak bylo řečeno, Tomáš ve své nauce o vědění vychází z Aristotela, který za základ argumentace pokládal „vědecký sylogismus“. V tomto jde o to, že ze dvou vět (premis), o kterých víme, že jsou pravdivé, vyplývá jako závěr nový poznatek. Pokud tento závěr vyplývá z logicky správné formy, je i on pravdivý. Mohlo by se zdát, že obtíž nastane ve chvíli, kdy jednu z premis popřeme jako pravdivou. Správnou reakcí by v takovém případě bylo předložit další sylogismus, který by z již nepopíraných premis onu spornou dokázal. Skutečná obtíž však vzniká v tom, že takto nelze postupovat do nekonečna. Aristoteles proto říká, že *„počátkem důkazu je bezprostřední premisa a bezprostřední je taková, která před sebou nemá jinou“*[73]. Tuto premisu pak nazve axiomem. Tomáš tedy s Aristotelem předpokládá existenci takových premis, které již netřeba dále dokazovat, protože jsou evidentní a přinejmenším se předpokládá, že je nikdo z těch, ke kterým se Tomáš obrací, nezpochybní. Že je cosi evidentní znamená, že je to bez dalšího dokládání každému jasné a každý má v té věci jistotu.

Tradičně se vypočítávají principy, které se považují za evidentní.[74] Mezi tyto patří: princip sporu („Totéž nemůže v témže ohledu zároveň být i nebýt.“), princip o vyloučení třetího („Každá věc ve svém ohledu buď je, nebo není.“), princip dostatečného důvodu („Nic není bez dostatečného důvodu.“), princip kauzality („Vše co vzniká, má – od sebe odlišnou – příčinu.“) aj. Za evidentní se však nepokládají pouze tyto známé principy, ale také jiné věty, např. „Celek je větší než jeho část“, „Člověk je rozumový.“ a další.

[73] Anal. post. I, 2; s. 31.
[74] V dalším budeme vycházet z Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 108n, 350n, 425.

4. První artikulus

V následujících čtyřech kapitolách chceme již věnovat blíže textu De magistro, a to co kapitola naší práce, to jeden artikulus. V prvním artikulu Tomáš rozebírá otázku: *Zda může člověk učit a být nazván učitelem, nebo to náleží pouze Bohu.*

Zdá se, že první artikulus je klíčový pro podstatu Tomášova výkladu, je nejdelší, obsahuje nejvíce námitek a budeme se mu věnovat nejpodrobněji. Dokonce se může zdát, že problematika učitelství u Tomáše je redukována právě na výše zmíněnou otázku.[75]

Tomášova předběžná odpověď je, *„že pouze Bůh učí a pouze Bůh může být nazván učitelem,“*[76] z čehož je patrné jeho mínění, totiž že i někdo jiný než Bůh, tedy třeba člověk, může učit a být nazván učitelem.

4.1. Výchozí pozice

Tomáš má v prvním artikulu nelehká východiska. Dnes se nám může zdát ústřední otázka jako úsměvná, ale jak se dále pokusíme ukázat, názor, že snad může i člověk učit, vůbec nebyl v Tomášově době obvyklý, ba naopak odporoval mínění toho, na koho se zastánci opačné pozice mohli odvolávat jako na velkou autoritu – sv. Augustinovi. Abychom co nejvěrněji ukázali obtíže, kterým musel Tomáš nějakým způsobem čelit, chceme nyní představit mínění, která byla v Tomášově době v živém povědomí a proti kterým se Tomáš vymezuje, ač nebudeme plně uvádět Tomášovy zevrubné protiargumenty vůči těmto pozicím.

Je obtížné rozhodnout, proti jakému počtu výchozích pozic se Tomáš vymezuje. Na začátku corpusu proti sobě staví dvě krajní pozice, totiž přístup heterodoxních aristoteliků[77] a platonismus. Nicméně je zjevné, že proti sobě staví v jistém smyslu také

[75] Oba české zdroje 1) Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ a 2) Šolcová: Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna se zabývají právě hlavně tímto prvním artikulem.

[76] De mag. 1.

[77] Jedná se o myšlenkový proud, který svým způsobem „radikálně“ vykládá Aristotela. Jádrem jsou islámští myslitelé Ibn Síná (980-1073) a Ibn Rušd (1126-1198), známí v latinském prostředí jako Avicenna a Averroes. Druhý jmenovaný je pro své četné komentáře k Aristotelovi znám jako „Komentátor“. Skupina takto inspirovaných filosofů působila na pařížské artistické fakultě v 13. stol. Rovněž jsou nazýváni latinští averroisté, heterodoxní mistři, popř. nezávislí filosofové. Srv. Otisk: Metafyzika jako věda: Ibn Síná a Ibn Rušd ve scholastické diskusi, s. 17-18; Severa: Heterodoxní mistři

myšlení Augustina, ale není to tak, že by ho výslovně uváděl v corpusu jako zastánce jedné z oněch dvou krajních poloh. Je docela dobře možné, že tak činí z úcty k tradici k Augustinovi. Tomáš totiž sice rozebírá řadu námitek, které z Augustina vyplývají, ale nespojuje ho jmenovitě s žádným myšlenkovým proudem, který by odmítal jako celek, naopak při formulaci odpovědí na námitky se nám jeví jako citlivý a snaží se, pokud to jde, vyložit Augustina v souladu se svým vlastním učením, přestože lze považovat za zjevné, že se tito v odpovědi na ústřední otázku artikulu neshodnou. (Např. *„K osmému je třeba říci, že Augustin v knize ‚O učiteli', podle které pouze Bůh učí, nepopírá, že člověk učí zvnějšku, ale zdůrazňuje, že pouze Bůh učí zevnitř."*[78])

Augustinův přístup lze podle nás nějakým způsobem spojit jak s jedním, tak s druhým „hlavním" proudem. Přestože Stanislav Sousedík jeho pozici staví spíše k heterodoxním aristotelikům *(„Toto mínění připisuje Tomáš výslovně Avicenovi, bylo by však mutatis mutandis asi možno přisoudit i Augustinovi."*[79]) a Kateřina Šolcová k platonikům (*„Druhé naukové mínění (...) je názor ‚platoniků'. Zde se autor vymezuje především proti nauce sv. Augustina."*[80]), máme za to, že je vhodnější říci, že se Tomáš vymezuje proti třem myšlenkovým proudům, tj. proti:

1. heterodoxnímu aristotelismu;
2. platonismu;
3. Augustinovi.

Proti dvěma dříve jmenovaným se vymezuje především v corpusu, kde tyto pozice výslovně popisuje, proti Augustinovi se vymezuje hlavně během námitek.

Platónský přístup lze předběžně charakterizovat jako přístup, kdy lidský učitel vědění nepůsobí, protože duše již vědění má a jde pouze o to, aby se odstranily překážky pro to, aby se vědění projevilo. Přístup heterodoxních aristotelik se zase zakládá na nauce o tzv. „jednom rozumu", který přistupuje jako vnější princip k jednotlivým lidem – vědění se tak nabývá, ale pouze od Boha, popř. od anděla. Augustin pak zastává mínění,

---

svobodných umění a jejich diskuse s Tomášem Akvinským, s. 4.

[78] De mag. 1, ad 8.

[79] Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ, s. 217.

[80] Šolcová: Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna, s. 54.

že lidský učitel nemůže působit v jiném vědění, protože ten buď rozumí jeho slovům, ale pak mu nepřinášejí nové vědění, nebo nerozumí, a pak ho o ničem nepoučí – odtud plyne, že jediným učitelem Bůh. Následně provedeme exkurzy, které mají za cíl blíže seznámit s jednotlivými pozicemi.

4.1.1. Heterodoxní aristotelici

4.1.1.1. Základní představení

Za heterodoxní[81] aristoteliky se pokládají někteří mistři (uvedeme Sigera z Brabantu) zejména z fakulty svobodných umění pařížské univerzity z období konce 12. st. a průběhu 13. stol. Tyto mistry charakterizuje jejich zaujetí Aristotelem, ale interpretovaného výklady islámských myslitelů, jmenovitě Averroa, který napsal ze své pozice významné komentáře k Aristotelovým spisům. Samotná recepce Aristotela (v té době známého jen několika málo spisy) byla tak vzhledem k svému islámskému zprostředkovateli nahlížena mnohými křesťansky pravověrnými mistry velmi podezřívavě. Martin Severa k tomu píše: *„Na jedné straně zde byli ti, kteří v takovéto filosofii spatřovali veliké nebezpečí pro křesťanskou víru (např. Bonaventura). Na druhou stranu se však vytvořila významná skupina těch, kteří takovouto nauku přijali za hlas rozumu.“* Zároveň však dodává, že podle svého mínění v některých otázkách *„má Tomáš Akvinský k latinským averroistům blíže než ke stanovisku, které v té době hájili významní pravověrní teologové“*.[82]

4.1.1.2. Nauka o jednom rozumu

Jeden ze sporů, který tito mistři vedli s Tomášem, je nauka o jednom rozumu. Tato nauka nepochází původně od pařížských mistrů, ale od Avicenny; heterodoxní aristotelici ji pouze převzali. Tomáš proti této nauce později napsal spis „De unitate intellectus“. V následujícím se pokusíme tuto nauku stručně vystihnout, jak ji popisuje Tomáš ve svém Kompendiu teologie a Sumě teologické[83]. Nebudeme však zevrubně uvádět Tomášovo vysvětlení a protiargumenty nad úroveň uvedenou v De magistro,

[81] Heterodoxní se zde míní jako jinověrní, tzn. nekřesťanští, myslitelé. I přes toto označení je třeba si uvědomit, že to neznamená, že dotyční mistři se za křesťany v obecnějším slova smyslu nepokládali. Je docela zřejmé, že tito mistři byli křesťané, jinak by neobdrželi souhlas vyučovat, který byl na pařížské univerzitě vyžadován.

[82] Severa: Heterodoxní mistři svobodných umění a jejich diskuse s Tomášem Akvinským, s. 1 a 2 (resp. 8 a 9).

[83] Viz Comp. theol. I 85-86 a STh I, 84, 4.

přesto však uvedeme argumenty na podporu odmítané nauky, aby z nich bylo patrnější, co nauka míní.

Základem sporu je však interpretace části Aristotelovy knihy O duši, kde se mj. píše: *„O rozumu a mohutnosti myšlení není dosud nic objasněno, ale zdá se, že je to jiný druh duše a že jenom ten se může oddělovat jako něco věčného a pomíjivého.“*[84] Machula uvádí[85], že právě tato věta dala vzniknout výkladu, že existuje pouze jeden rozum pro všechny lidi společný**[86]**.

Tomáš základní tezi o jednom rozumu, kterou sám odmítá, formuluje takto: *„Někdo však říká, že rozum opravdu nepodléhá zániku, ale že je ve všech lidech jeden, a tak po zániku všech lidí zůstane pouze tento jediný rozum.“*[87] A pokračuje domnělými argumenty na podporu toho, že je pouze jeden trpný rozum:

1. V rozumu jsou inteligibilia, která jsou ale obecná. Nicméně kdyby měl každý člověk svůj rozum, i tato inteligibilia by byla zmnožena. Pak by ale nebyla obecná, ale partikulární. Tudíž musí být jeden rozum.

2. Rozum je součástí substanciální formy člověka jako druhu. Kdyby ale v jednom člověku byl jiný rozum než ve druhém, měl by i jinou druhovou substanciální formu, tj. dva lidé by museli být odlišní druhově, což ale neodpovídá skutečnosti. Proto musí být pouze jeden rozum.

3. Třetí argument vychází z teze, kterou sdílel i Tomáš, totiž že po smrti duše nezaniká, ale existuje již nikoliv jako substanciální forma, nýbrž jako substance. Zastánci pak říkají, že jedinci téhož druhu (člověk) se musejí od sebe nějakým způsobem lišit. Tento rozdíl může být, ale ne díky rozumu, ale pouze díky tělu**[88]**. Po zániku těla však princip tohoto rozdílu zaniká, ale rozum stále existuje. Tudíž musí být pouze jeden (jelikož zde není nic, čím by se jeden rozum odlišil od jiného).

Podle Tomáše někteří však uznávali různost možných rozumů v lidech (čímž se

---

[84] Aristoteles: O duši, II, 2; 413 b; s. 225.

[85] Úvodní studie k překladu Tomášových Otázek o duši, s. 5n.

[86] Dnes se nám z naší pozice může zdát tato nauka úsměvná, ale nenechme se zmást – v jádru představovala ucelenou nauku slušné úrovně a byla daleko od jakýchsi dětinských představ.

[87] Comp. theol. I 85; s. 101.

[88] Pro Tomáše je principem individuace u člověka první látka v jakémsi spojení s kvantitou, tedy s tělem. Srv. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 21n.

s Tomášem shodovali), ale neuznávali různost také činných rozumů.[89] *„Tvrdili, že vzhledem k celému bytí existuje pouze jeden činný rozum.“*[90] Tato myšlenka vychází z představy, kterou rovněž sdílí Tomáš, o určité hierarchii jsoucen co do dokonalosti. Tělesná jsoucna jsou níže než netělesná, rozumová jsoucna jsou výše než pouze smyslová či jenom vegetativní. Člověk je pak na pomezí, protože je nejdokonalejší z tělesných substancí, jelikož má oproti jiným rozum, ale nejméně dokonalý z rozumových jsoucen, jelikož je tělesný. Z rozumových jsoucen je nejdokonalejší Bůh[91], níže je pak anděl a ještě níže je pak člověk. Bůh je dokonalý sám od sebe, anděl participuje na Boží dokonalosti ve větší míře, člověk pak v menší.[92] Podle toho pak (podle zastánců nauky o jednom činném rozumu) inteligibilia vkládá do člověka nějakým způsobem vyšší forma rozumu než člověk, tedy anděl, který je zase přijímá od Boha.

Zastánci jednoty činného rozumu následně přicházejí s těmito argumenty:

1. Všechno pochází od věci sobě podobné. Tak jako co je ohňové pochází od ohně, tak i rozumové pochází od rozumu. Vpravdě rozumové je však mimo člověka (v Bohu, posléze v andělu), tudíž rozumové přijímá člověk od sebe odlišné vyšší rozumové substance (anděla).

2. Tak jako sensibilia mají svůj základ mimo člověka ve smyslově vnímatelných (tělesných) věcech, tak i inteligibilia mají tento základ v rozumově vnímatelných věcech. Tyto však neexistují mimo andělů a Boha. Tedy člověk přijímá inteligibilia od nich.

3. Do aktu může uvádět pouze to, co je aktu podobné. Jako teplý oheň může působit teplou vodu apod. Z věci potenciálně inteligibilní může tak udělat věc aktuálně inteligibilní také pouze něco, co je neustále aktuálně rozumové. A to není člověk, nýbrž anděl.

Jak tedy vypadá poznání podle této nauky? Uvažujeme-li pouze jednotu činného rozumu, pak nejzásadnější rozdíl oproti Tomášově nauce spočívá v tom, že pro poznání

[89] V dalším výkladu budeme vycházet z STh I, 84, 4 a Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 100-103.
[90] Comp. theol. I 86; s. 105.
[91] Problematiku toho, zdali Bůh je či není jsoucno, ponechme nyní stranou.
[92] Srv. Comp. theol. kap. 73, 74, 77-80.

inteligibilií není vůbec třeba poznání smyslového, ale že stačí jaksi „vyčkat“ mimopřirozeného[93] vtištění hotových inteligibilií do trpného rozumu. Toto poznání se označuje *osvícení* (oproti Platónovu *rozpomenutí*).[94]

Uvažujeme-li jednotu i trpného rozumu, pak to bude podobné, ale musíme nejdříve vyřešit otázku, jak může myslet zvlášť Platón a Sokrates a zároveň aby v obou byl jeden trpný rozum. (Zastánci to vykládají jakými způsobem přes spojení s představivostí.)[95]

4.1.2. Platón: Menón

Klasickým spisem Platóna ohledně zmíněné otázky je Menón.

4.1.2.1. Stručný popis

V dialogu vystupuje vedle Sokrata bohatší a panovačnější žák sofisty Gorgia Menón, jehož hlavní otázkou je, zdali je zdatnost[96] naučitelná. Tuto otázku Sokrates obratně stáčí do obecnější roviny k otázce, co to vůbec zdatnost je, což je hlavním námětem první části dialogu. Menón předkládá nějaké návrhy, které však Sokrates přesvědčivě vyvrací, až to vede Menóna k téměř krajnímu zvolání: *„A jakým způsobem budeš hledat, Sókrate, to, o čem vůbec nevíš, co to je? Kterou věc z těch, které neznáš, uděláš předmětem svého hledání?“*[97] Tak se dialog přeorientuje na otázku možnosti poznání a učení, během které Sokrates ukazuje na otrokovi nevzdělaném v geometrii, jak dovede „rozpomínáním“ přijít ze sebe na pravidlo Pythagorovy věty. Po této pro nás významné vsuvce se dialog vrátí ke své původní otázce o zdatnosti a o její naučitelnosti a zasáhne do něho také politik Anytos. Diskutující aktéři sice v závěru dojdou k tomu, že zdatnost není naučitelná, ale nedojdou k tomu, co to zdatnost je.

4.1.2.2. Klíčové problémy

4.1.2.2.1. Zdatnost

Základním problémem, který jako červená nit prolíná celý dialog, ač není rozřešen, je povaha zdatnosti – totiž, co to je zdatnost. Menón v počátku dialogu Sokratovi

---

[93] Mimopřirozené je to, co je mimo přirozenost vzhledem k uvažovanému subjektu. V tomto případě je mimo přirozenost člověka, aby sám činil možná inteligibilia aktuálními inteligibiliemi.

[94] Srv. Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 101.

[95] Viz. Comp. theol. I 85; s. 103.

[96] Zde je třeba si uvědomit, že překladatel František Novotný užil českého slova „zdatnost“ pro řecké slovo „areté“, které bychom jinak přeložili jako „ctnost“. V tomto duchu vnímáme v této práci slovo „zdatnost“ jako akcident kvality – habitus. Srv. Platón: Menón pozn. 88.

[97] Platón: Menón, II 80 d, s. 87.

odpovídá: *„to je zdatnost muže, býti schopen spravovat věci obce a při té činnosti dělat přátelům dobře, nepřátelům zle, a sám se mít na pozoru, aby se mu nic takového nestalo. Jestliže pak chceš zdatnost ženy, není nesnadné vyložit, že má dobře spravovat dům, opatrujíc věci domácnosti a jsouc poslušna svého muže.“*[98] V dalším pak Menón vysvětluje, že zdatnost je relativní vzhledem k oboru činnosti, věku a úkonu. Dostává ale od Sokrata otázku, co je tedy těmto zdatnostem společné, tj. co je tedy společným jmenovatelem jím uvedených příkladů, s domněnkou, že to bude to, co je skutečně zdatnost.

Menón ve snaze vyhovět uvede nejdříve, že to je *„schopnost vládnout nad lidmi“* a později *„toužit po krásných věcech a být schopen si je opatřovat“*[99], což však obojí Sokrates pečlivě vyvrací s tím, že se jedná buď o neúplnou zdatnost, nebo naopak o něco, co se zdatností tolik nesouvisí a trvá na tom, aby Menón vymezil zdatnost vcelku[**100**]. Později se přidává charakteristika dobrosti a prospěšnosti, která se pojí s rozumovostí.

V závěru se po výkladu pravdivého mínění a vědění dostávají aktéři k tomu, že zdatnost je nějaké mínění, ne vědění. Jako taková není ani od přirozenosti, ani od učení, *„nýbrž božím údělem a bez rozumového poznání se jí dostává těm, kterým se jí dostává“*[101]. Tedy o samotné podstatě zdatnosti jsme se nedozvěděli, ale víme, že se podle Platóna získává božím údělem.

4.1.2.2.2. Co je učení

Druhý problém, který chceme vyzdvihnout, je povaha učení. Platónův Sokrates reaguje na eristicky položenou námitku, *„že prý člověku nelze hledat ani co zná ani co nezná“*, zde zdatnost, vyložením své nauky o učení. Tato nauka je nejdříve vyložena jako teze a následně Sokrates přesvědčuje Menóna o její platnosti.

Platónův Sokrates staví svou tezi na představě, že duše člověka je nesmrtelná – sice skonává, ale nehyne, protože se posléze opět rodí. Taková duše tedy během svého

---

[98] Platón: Menón, II 71 e, s. 74.

[99] Platón: Menón, II 72 c, s. 76 a II 77 b, s. 81.

[100] *„Tedy o nic více asi není zdatností opatřování takovýchto dobrých věcí nežli neopatřování, nýbrž, jak se podobá, cokoli se bude dít se spravedlností, bude zdatnost, co však beze všech takovýchto vlastností, špatnost.“* Platón: Menón, II 78 e, s. 84.

[101] Platón: Menón, II 100 a, s. 114.

dlouhého „života“ poznala všechny věci a *„není nic, co by nebyla poznala.“*[102] Avšak v aktuální situaci tyto poznatky nemá k dispozici jako evidentní. V tomto duchu pak Sokrates přednáší svou tezi, totiž že učení není nic jiného než vzpomínání. Vzpomínáním se myslí jakési vybavování si poznatků, které právě duše nutně musela za svůj „život“ nastřádat, ale které jí jsou aktuálně nedostupné.[103]

Aby Menóna přesvědčil, povolává Sokrates jednoho otroka, u kterého nejdříve ověřuje, že neumí použít pravidla Pythagorovy věty, a pak jej obratnými otázkami přivede k osobnímu objevu pravidla. Klade se důraz na to, že k tomuto objevu přišel otrok sám ze sebe, že totiž nepřednesl *„nějaké mínění, které by nebylo jeho“*[104]. Závěr je tedy takový, že při učení nabírá tázaný vědění ze sebe, což je vlastně vzpomínání.

4.1.2.2.3. Zda je možno učit

Otázka, kterou aktéři Menóna zkoumají, je, zdali je možno učit se zdatnosti – a pokud ano, tak jakým způsobem. Pro naši práci tato otázka obsahuje dvě hlediska – jednak tuto otázku, jak je položena, a dále otázku širší, totiž zdali je vůbec možno učit.

V dialogu se vede diskuse nad povahou zdatnosti právě i s ohledem, zdali je možno ji učit a takové vodítko naznačující, že je možno zdatnost učit, je to, že je (dočasně) prohlášena za nějaké vědění či rozumovou věc. Pokud by se ukázalo, že zdatnost je vědění, pak by se mělo za to, že by se jí dalo učit. *(„Jestliže je zdatnost nějaké vědění, je zřejmé, že by bylo možno jí učit.“*[105]) Z toho lze indukcí dospět k obecnějšímu principu, že to, co je inteligibilní, je možno učit.

Co se však týče samotné zdatnosti, dojde se k závěru, že tu není možno učit, protože to není vědění. Platónův Sokrates neuvádí přesně, proč to není vědění, ale vychází z výše zmíněného principu, že vědění je možno učit. K tomu přidá další předpoklady, totiž že *„jestliže by pro některou věc nebyli ani učitelé ani žáci, nedomýšleli bychom o*

---

[102] Platón: Menón, II 80 c, s. 87.

[103] *„Protože tedy je duše nesmrtelná a mnohokrát se narodila a viděla, co je zde i co je v Hádu, i všechny věci, není nic, co by nebyla poznala; proto není nic divného, že je schopna i o zdatnosti a o jiných věcech si vzpomenout na to, co již dříve věděla. Protože totiž celá příroda je sourodá a duše poznala všechny věci, nic nebrání, když si člověk vzpomene toliko na jednu – což lidé nazývají učením – aby všechny ostatní nalezl sám, je-li statečný a neúnavný v hledání; neboť hledání a poznávání je tedy vůbec vzpomínání.“* Platón: Menón, II 80 c-d, s. 87-88.

[104] Platón: Menón, II 85 b, s. 94.

[105] Platón: Menón, II 87 c, s. 97.

ní správně, že jí nelze učit?"[106] a po rozhovoru s Anytem že žádní učitelé zdatnosti nejsou. Vychází tak závěr, že zdatnost nemůže být vědění, ale bez kritického zhodnocení prvního předpokladu, totiž že vědění se lze učit. My tedy máme za to, že Platónovo mínění je, že vědění se lze učit, ale nemáme ho (přinejmenším zde) podpořené argumenty.

4.1.2.2.4. Pravdivá mínění a vědění

V závěru dialogu se rozlišuje pravdivé mínění a pravdivé vědění a objevuje se tato námitka: z hlediska užitečnosti je lhostejno, má-li někdo pravdivé mínění nebo pravdivé vědění. Protože totiž kdo jedná podle pravdivého mínění, jedná stejně jako ten, kdo má pravdivé vědění.**[107]** Z této námitky pak vzniká závažná otázka, zdali vůbec má smysl usilovat o pravdivé vědění, není-li o nic víc k užitku, než pravdivé mínění. Platónův Sokrates však odpovídá rozhodným ano. Pravdivá mínění sice podle něho působí dobré, ale není zaručeno, že zůstanou v duši člověka, *„nýbrž utíkají z duše člověka, takže nemají velkou cenu"*[108]. Proto je třeba usilovat o pravdivé vědění, které se liší od mínění tím, že je „svázáno" s rozumovým pochopením příčiny. Takové vědění pak zůstává.

4.1.2.3. Závěry

Podle Platóna se tedy člověk učí tím, že se rozvzpomíná na to, co již dříve věděl. To je umožněno připuštěním nauky o nesmrtelnosti duše, která se převtěluje. Pro křesťanskou věrouku je však taková nauka nepřípustná. Duši podle křesťanského pojetí tvoří Bůh a je nesmrtelná, tj. existuje i po smrti těla, ale nenásleduje převtělení.

Jako důležitý poznatek vnímáme i to, že se u Platóna explicitně objevuje myšlenka, že vědění je spojeno s poznáním z příčin. Toto pojetí totiž následně přejímá jak Aristoteles, tak i Tomáš.**[109]**

---

[106] Platón: Menón, II 89, c, s. 100.

[107] *„Já ti to povím. Jestliže by někdo, kdo zná cestu do Larisy, nebo kam chceš jinam, tam šel a jiné tam vedl, není-li pravda, že by asi vedl správně a dobře? – Ovšemže. – Avšak co kdyby měl někdo jen správné mínění, která je ta cesta, ale nikdy po ní nešel a neznal ji, nevedl by i ten správně? – Ovšemže. – A pokud asi bude mít správné mínění o věcech, o kterých má druhý vědění, nebude o nic horším vůdcem, ač dosahuje pravdy jen domněnkou a nikoli rozumem, nežli ten, kdo to zná rozumově. – Ano, o nic horším."* Platón: Menón, II 97 b, s. 110.

[108] Platón: Menón, II 98 a, s. 111.

[109] Srv. úvodní studie Tomáše Machuly in: Tomáš Akvinský: Rozdělení a metody vědy, s. 8-9. Aristoteles in Anal. Post. I 71 b: *„poněvadž jen tehdy máme vědění, když známe příčinu"*. Tomáš se tématu věnuje ve svém komentáři k Druhým analytikám.

4.1.3. Augustin: De magistro

Z Tomášova textu je patrné, že byl velmi dobře obeznámen s textem Augustina, který se kýženému tématu věnoval, totiž s dialogem De magistro (O učiteli).

4.1.3.1. Stručný popis

V dialogu spolu rozmlouvají Augustin a jeho nemanželský syn Adeodatus (Bohdan)[110]. Rozmluva se v počátku týká dvojího: totiž mluvení a učení. Základní východisko je teze, že mluvením učíme jiné. Augustin následně podrobuje jedno i druhé zevrubnému posouzení. Ukazuje na vzájemné vztahy mezi slovy, jmény a znaky, analyzuje, co vše je znak, a dochází k tomu, že učení jiného je možno pouze prostřednictvím znaků. Avšak pokračuje výkladem, že takové učení není možné a jediný, kdo může učit, je v posledku Bůh.

4.1.3.2. Klíčové problémy

4.1.3.2.1. Slova, jména a znaky

Nejcitelnější problematika, která se vine celým dialogem, je o možnosti sdělit něco jinému slovy. První otázka spisu je: *„Co myslíš, že chceme způsobiti, když mluvíme?“* A na tu odpovídá Adeodatus: *„Chceme buď učiti jiné, nebo učiti sebe.“*[111] Následně se rozvíjí značně rozvětvený dialog o této možnosti.

Nejdříve Augustin ukazuje, že všechna slova jsou vlastně znaky, protože když někdo říká nějaké slovo, nemyslí tím ono slovo samé, ale to, co ono slovo označuje. Tak jako Kristus, když učil apoštoly modlitbu Otčenáš, nechtěl naučit své učedníky slova, ale „samým věcem“, které slova značí.[112] Později pokročí k tomu, že znaky mohou být i posunky.

Ve své úvaze jde ale ještě dále a ptá se po znacích znaků. Řekne-li se třeba „řeka“, tak „řeka“ značí jistou věc. Řekne-li se však „jméno“ (Augustin zde má na mysli podstatné jméno), tak to značí jiné znaky, jako třeba i „řeka“. Avšak ještě obecnější znak je „slovo“, které zahrnuje i „jméno“. *„Slovo je znakem jména, jméno je znakem řeky a řeka je znakem věci, kterou již lze viděti.“*[113]

---

[110] Srv. předmluva českého vydání od K. Svobody in Augustin: O učiteli, s. 84.
[111] Obě Augustin: O učiteli, s. 86.
[112] Srv. Augustin: O učiteli, s. 88.
[113] Augustin: O učiteli, s. 95.

Následně rozlišuje mezi tím, co slovo označuje, a slovem samým. Poslouží mu k tomu záludná otázka, *„zda je člověk něčím jiným, než člověkem“*[114]. Vtip otázky je v tom, že v jednom případě se „člověk“ myslí věcně, podruhé jako slovo, které onu věc označuje.

Vraceje se k výchozímu, totiž že mluvení je spojeno s učením, Augustin konstatuje, že všechno učení jiného se děje výlučně prostřednictvím nějakých znaků (*„…nenacházím dosud nic, čemu by bylo možno někoho učiti beze znaku,…“*[115]).

4.1.3.2.2. Jak je možno učit?

Augustin v dalším vychází ze závěru předchozího, totiž že je možno učit jiného pouze znaky. V tom si staví před sebe svou zásadní námitku, která ukazuje, že něco takového není možné. Totiž když je někomu dán znak a on neví, co onen znak značí (např. co značí slovo „člověk“), tak jím nemůže být nijak učen. A ví-li, co značí, pak ho již ničemu nenaučí. (*„Jestliže to uvážíme pečlivěji, nenajdeš snad nic, čemu bychom učili skrze znaky. Když je mi totiž dán znak a zastihne mne nevědoucího, čeho je znakem, nemůže mě ničemu naučiti; když mě však zastihne vědoucího, čemu se pak učím znakem?“*[116])

Augustin také uvažuje možnost, že by kdosi učil jiného ne tím, že by věc slovně popsal, ale tím že by význam slova předvedl. Jako příklad udává, kdyby někdo nevěděl, co to znamená „choditi“ a optal by se chodce, tak zdali by jej chodec o tom nepoučil. A ukazuje, že ne, protože chodec by sice mohl předvést chůzi, ale nebylo by z toho patrné, co přesně chůze je – pozorovatel totiž vidí i řadu dalších věcí, od kterých by musel pro správné pochopení chůze odhlédnout, ale jaké to přesně jsou, to on neví. (Např. chodec by předvedl rychlou chůzi – má z toho poučovaný usoudit, že chůze je vždy rychlá?)

Zdálo by se tak, že člověk se vůbec nemůže učit. Toto mínění ale Augustin nezastává. Má totiž za to, že je možno učit se z nazírání samé věci. Jako příklad uvádí, když někdo bystrý sleduje chování ptáčníka tak, že se i bez jakéhokoliv poučování (tj. užívání znaků) může naučit ptáčnickému řemeslu.[117] Podle Augustina tedy neučí znaky, ale nějaký vnitřní princip v člověku, který mu umožňuje věci chápat. A takový princip

[114] Augustin: O učiteli, s. 108.
[115] Augustin: O učiteli, s. 115.
[116] Augustin: O učiteli, s. 118.
[117] Srv. Augustin: O učiteli, s.117n.

je podle Augustina pravda, která vládne uvnitř nad samou myslí[118]. Tento princip však není docela vlastní jednotlivci, ale nějakým způsobem pochází od Boha, proto Augustin říká, že *„ten však, jenž je tázán, nás poučuje, Kristus, o němž bylo řečeno, že přebývá ve vnitřním člověku“*[119]. (Naráží zde na list Efesanům.[120])

4.1.3.3. Závěry

Podle Augustina se učení děje tak, že se porovnává pozorované s vnitřní pravdou v člověku, která je od Boha. A v tomto duchu Augustin odmítá pojetí výuky, kdy by jiného učil člověk. Omyl těch, kteří by si to mohli myslet, spočívá podle něho v tom, že díky časové blízkosti pokládají člověka za učitele. *„Poněvadž zpravidla neuplyne žádný čas mezi dobou řeči a dobou poznání, nazývají lidé mylně učitele ty, kteří jimi nejsou, a ježto se po připomenutí mluvícího ihned uvnitř učí, domnívají se, že se naučili zevně od toho, kdo jim jen připomněl.“*[121] Úloha lidského učitele spočívá podle Augustina akorát v tom, že nabádá žáka, aby se v té či oné věci obrátil ke svému rozumu, vnitřní právě, ke Kristu, který je v posledku jediným učitelem.

4.2. Corpus

Potud tedy východiska myslitelů, kteří představují pozice, jež Tomáš odmítá. V následujícím se budeme věnovat Tomášově reakci a jeho výkladu.

4.2.1. Úvodní vymezení

Tomáš svůj úvodní výklad opírá o řešení tří problémů, totiž 1) o vytahování (*eductione*) forem do existence; 2) osvojování si ctností a 3) osvojování si vědění. V této intenci také stručně rozebírá základní pozice, proti kterým se vymezuje.

Pozici, která se připisuje heterodoxním aristotelikům, popisuje následně:

[Zde začíná část věnovaná vytahování forem.] *Někteří totiž tvrdí, že všechny sensibilní formy jsou od vnějšího činitele, kterými je substance nebo separovaná forma*

---

[118] Srv. Augustin: O učiteli, s. 121.

[119] Augustin: O učiteli, s. 121.

[120] Ef 3, 16-21. *„Kéž vás* [Bůh Otec] *podle bohatství své slávy ráčí prostřednictvím svého Ducha vyzbrojit mocí, aby se ve vás posílil vnitřní člověk, aby Kristus vírou přebýval ve vašich srdcích a abyste byli zakořeněni v lásce a v ní měli svůj základ. Takto obdržíte sílu pochopit spolu se všemi svatými, co to je šíře, délka, výše a hloubka, poznáte Kristovu lásku, která přesahuje veškeré poznání, a vejdete svou plností ve veškerou plnost Boží. Tomu, jehož moc působící v nás dokáže vykonat mnohem více, nekonečně více, než můžeme žádat nebo pochopit, jemu sláva v církvi a Kristu Ježíši po všechny doby a všechny věky! Amen.“*

[121] Augustin: O učiteli, s. 126.

a kteří jsou nazýváni dárci formy nebo činný rozum. A říkají, že všichni vnitřní přirození[122] *činitelé nejsou nic než činitelé připravující materii k přijetí formy.* [Zde začíná část o osvojování si ctností.] *Podobně říká Avicenna ve své Metafyzice, že příčinou ušlechtilého habitu není naše konání, ale konání bránící protikladu habitu a připravující na něj, aby habitus přišel k nám ze substance, která zdokonaluje duši člověka, což je činný rozum nebo substance jí podobná.* [Tím myslí patrně anděla či Boha. Zde začíná část o osvojování si vědění.] *Podobně také tvrdí, že vědění v nás není působeno jinak než separovaným činitelem* [andělem]*, odkud Avicena říká v VI. knize „De naturalibus", že inteligibilní formy proudí do naší mysli skrze činnou inteligenci.*[123]

Pro nás by zde měla být nejvýznamnější poslední věta, kde se jasně říká, že vědění v nás nepůsobí lidský učitel, ale anděl, jak to vyplývá z nauky o jednom rozumu (viz výše). Tak je dána odpověď – a to záporná – na ústřední otázku artikulu. Jistou záhadou je nám však zcela první věta, kde se píše, že „všechny sensibilní formy…" – klademe si otázku, proč se zde hovoří o sensibilních formách, když vzhledem ke kontextu by se nám zdálo smysluplnější hovořit o inteligibilních formách. Odpověď však nyní neznáme.[124]

Dále pozici, kterou označujeme jako platónskou, popisuje následně:

[Zde začíná část věnovaná vytahování forem.] *Někteří lidé* [tím myslí platoniky] *jsou ale opačného mínění* [oproti předchozímu – heterodoxním aristotelikům]*; totiž že všechny formy jsou obsažené ve věcech a že ty nemají vnější příčinu, ale projevují se jednáním navenek. Proto se domnívají, že všechny přirozené formy jsou již aktuálně a jsou skryté v materii a že přirozený činitel neudělá nic jiného, než že vytáhne tyto ze skrytosti navenek.* [Zde začíná část o osvojování si ctností.] *Podobně se také někteří*

---

[122] Latinské slovo „natura" lze do češtiny překládat jak jako „přirozenost", tak jako „příroda". Ve středověku mezi těmito dvěma nečinili takový rozdíl, jak jsme tomu uvyklí my dnes. Pro čtenáře této práce bude tak místy užitečné, aby si místo slova „přirozenost", kterého se přidržujeme, řekl slovo „příroda". Totéž platí o dalších tvarech těchto slov.

[123] Tento i další texty v kapitole Corpus viz De mag. 1 co.

[124] Nabízejí se dvě možná vysvětlení, z nichž ale ani jedno se nám nezdá být přesvědčivé. Podle jednoho slovo „sensibilní" odkazuje na původ inteligibilních forem, který je smyslový. Tj. sensibilní forma se zde myslí jako to, co je podle Tomáše poznáváno smysly, odkud se forma stává inteligibilní. Podle druhého možná Tomáš užívá jiné označení než své, totiž označení, které používají oni „někteří", proti kterým se vymezuje. Důvod naší nepřesvědčenosti je v prvém případě ten, že hlavní spor s heterodoxními aristoteliky se týká nikoliv smyslového poznání, ale poznání rozumového. V druhém případě ten, že se nám zdá Tomášovi vlastní, že i při popisu stanovisek jiných myslitelů tato stanoviska popisuje svým „slovníkem".

domnívají, že všechny habity ctností jsou obsažené v naší přirozenosti; ale cvičením jejich činnosti jsou odstraněny překážky, které působí, že tyto habity jsou skryté, stejně jako když je leštěním odstraněna rez, takže se ukáže záře železa. [Zde začíná část o osvojování si vědění.] *Podobně někteří jiní říkají, že vědění všech věcí je stvořené spolu s duší a že skrze učení a vnější pomoc takového druhu se stane pouze to, že duše se dostane do bodu, kdy si vzpomene a uvědomí si věci, které znala již předtím. Z toho důvodu říkají, že učení není nic jiného než rozpomínání.*

Základní rozdíl, který se zde snaží Tomáš ukázat, je výchozí povaha poznání v učícím se. Zatímco u heterodoxních aristoteliků poznání v žákovi není zpočátku obsaženo vlastně žádným způsobem (patrně by šlo hájit mínění, že zde nejsou inteligibilia ani potenciálně, protože v závislosti na konkrétní pozici, kterou zrovna hájíme, není společný smysl substrátem pro vytažení inteligibilní formy), u platoniků jsou již od začátku „formy" aktuálně, ale jsou jakýmsi zvláštním způsobem skryty.

Z toho také vyplývá rozdíl mezi oběma pozicemi co se týče osvojování si vědění, čili učení, jak bylo výše naznačeno. Pro heterodoxní aristoteliky je zde charakteristická jistá transmise, čili přenos vědění z vědoucího na žáka (osvícení), jakési vnější působení. Klíčovým činitelem tohoto procesu ale není člověk, nýbrž anděl. U platoniků zase učení spočívá v odstranění překážek, které brání vědění v tom, aby se projevilo. To, co však působí samé vědění vůbec, je však pouze žák sám, resp. to, co je v žákovi již od jeho vzniku. Mohli bychom proti tomu namítnout, že vědění je opravdové až poté, co se odstraní překážky a tedy ono odstraňování překážek, že je učení a ten, kdo působí toto odstranění překážek, že je učitel. Taková námitka není v základě nesprávná, ale nepočítá s faktem, který je pro Tomáše zásadní – Tomáš se totiž pomyslně ptá, jaká je příčina účinná vědění v člověku. Tedy to, co činí v člověku vědění aktuálním. Neptá se po tom, kdo chystá vhodné podmínky pro toto působení. A v tom je docela jasná odpověď – totiž že veškeré vědění je podle platoniků v člověku již aktuálně, tedy není žádný další od žáka odlišný činitel, který by toto vědění mohl dále nebo více aktualizovat. Proto také může být u platoniků učení chápáno jako rozpomínání.

Co je však oběma pozicím společné, jak příhodně upozorňuje Stanislav Sousedík[125], je odmítnutí toho, že by snad vědění v člověku vznikalo jako výsledek jeho vlastní

[125] Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ, s. 217.

činnosti, či činnosti jiného člověka. U heterodoxních aristoteliků totiž je vědění do člověka vkládáno vnějším činitelem vyšší rozumové úrovně, u platoniků pak již vědění v člověku je od počátku. A toto je to zásadní, proč zde Tomáš tyto pozice uvádí a v čem chce ukázat své opačné mínění. Odmítnutí činí těmito slovy:

Ale obě tato mínění jsou bez důvodu [neoprávněná]. *První mínění totiž vylučuje nejbližší příčiny, protože přisuzuje všechny účinky, které se objevují mezi nižšími přirozenostmi, pouze první příčině. To snižuje všeobecný řád, který je tvořen řádem a propojeností příčin; kdežto první příčina z hojnosti své dobroty nepřináší ostatním věcem, že pouze jsou, ale také že jsou jako příčiny. Druhé mínění se dostává k té samé obtíži, protože odstranění překážky je pouze pohyb* [změna] *akcidentální* [nikoliv sám o sobě, nahodilý]*, jak je řečeno v osmé knize Fyziky* [4, 255 b[126]]. *Jestliže nižší činitel nedělá nic jiného, než že ze skrytého činí zjevné tím, že odstraňuje překážky, které působí skrytost forem a habitů ctností a vědění, pak následuje, že všichni nižší činitelé nečiní jinak, než akcidentálně* [nikoliv samy sebou, tj. nejsou samy o sobě příčiny].

Uvedený text zasluhuje vysvětlení. Je totiž třeba nejdřív porozumět tomu, že podle Tomáše existuje hierarchické uspořádání jsoucen v širším pojetí, tj. nikoliv pouze co do dokonalosti poznání (jak bylo popsáno výše), ale také co do příčinnosti. První nejvyšší účinnou příčinou (činitelem[127]) je Bůh, který působí ostatní. Tito ale mohou být sami dalšími příčinami.[128] Existuje tak první příčina (Bůh) a dále obecně vyšší příčiny a nižší příčiny, kdy vyšší příčiny jsou v hierarchickém uspořádání výše než příčiny nižší.

Co tedy říká Tomáš? Díky zde nepopsaným důvodům zastává stanovisko, že i nižší činitelé jsou díky Boží dobrotě s to působit jako příčiny, a tedy i zapříčiňovat vědění. Pojetí heterodoxních aristoteliků totiž připouští v osvojování si vědění pouze příčinnost vyšších příčin, Tomáš zde dokonce říká, že připouštějí pouze Boží příčinnost. A v pojetí platoniků zase nižší příčiny nejsou vůbec činné, protože ony příčinami nejsou, když je zde vědění již aktuálně. (Tomáš by působení těchto „nižších příčin" vysvětlil zmíněným způsobem tak, že „pouze" působí podmínku vědění, ale ne vědění samo.) A tato

[126] Phys. VIII, 4; 255 b; s. 201. Z textu Fyziky je dobře patrné, jak Tomáš od tohoto filosofa ohledně učení přejímá. *„…jako například ten, kdo se učí, stává se z něčeho v možnosti něčím jiným v možnosti. Neboť ten, kdo má vědění, aniž zrovna rozjímá, jest v jisté míře vědoucí v možnosti, ale ne tak, jak byl dříve, dokud se nenaučil. Kdykoli si však osvojí takové vědění a jest v takovém stavu, není-li překážky, jest skutečně činný a rozjímá, nebo bude v stavu protikladu a nevědomí."*

[127] Činitele lze v Tomášově pojmosloví chápat jako toho, kdo něco působí jako příčina účinná.

[128] Srv. Comp. theol I 103; s. 122n.

uvedená stanoviska ve svém předpokladu odporují předpokladu Tomáše, totiž možnosti aby i nižší příčiny byly činné jako příčiny.

Na mnoha místech[129] Tomáš pochopitelně argumentuje přímo proti samotným východiskům uvedených pozic, ale v De magistro uvádí toto vysvětlení.

4.2.2. Tomášův výklad

Po stručném vyřízení zmíněných dvou krajních pozic Tomáš pokračuje předložením vlastní nauky o tom, zdali může člověk učit a být nazván učitelem. Sám říká, že se *„v souladu s učením Aristotela, s ohledem na předcházející diskusi se přidržíme střední cesty mezi těmito dvěma pozicemi.“*

Podle Tomáše totiž vědění skutečně v žákovi nějakým způsobem existuje předtím, než bychom o žákovi řekli, že toto vědění má. Není to tak, že by neexistovalo vůbec (jak by řekli heterodoxní aristotelici), ani tak, že zde již aktuálně existuje (jak mysleli platonici), ale existuje zde v potenci. Toto vědění, které existuje v potenci, v možnosti, čeká, až bude aktualizováno, což však podle Tomáše je s to provést i bližší příčina než Bůh či anděl (tedy i člověk).

Pro vědění však existují jisté „*zárodky*“, předpoklady (Srv. kapitola „Evidentní principy“). Tyto předpoklady vznikají v každém člověku spontánně, jsou vytvářeny činným rozumem (tj. ne např. andělem) a v jistém smyslu předcházejí vědění. Tomáš tyto označuje jako „*primae conceptiones intellectus*“, v překladu „*první rozumové pojmy*“, možná lépe „*první rozumová pojetí*“. „Pojem“ sám o sobě je jakýsi význam, jisté pochopení či uchopení čehosi v mysli, *„rozumem vytvořený kognitivní obraz, v němž rozum poznává svůj předmět“*[130]. Tyto první pojmy jsou podle Tomáše dvojího typu. Jednak jakési složitější, jako principy (např. princip sporu) nebo další evidentní věty, a poté jednodušší, jako bytí, jednota aj. Tyto zárodky jsou cosi, co podle Tomáše rozum poznává přímo,**[131]** a které jsou jakýmsi obecným základem pro vědění.

Nyní je závažné si uvědomit, že tyto zárodky a pouze tyto zárodky jsou pro Tomáše jakýmsi substrátem, ze kterého se vědění získává. Tyto první pojmy jsou vzhledem

[129] Např. Otázky o duši q. 3; ScG II, 59; 73-78; Comp. theol. I 85-86; STh I, 84, 4.

[130] Gredt: Základy aristotelsko-tomistické filosofie, s. 43. Dále srv. Peroutka: Tomistická filosofická antropologie, s. 71n; STh I, 85, 5.

[131] Někdy se užívá označení „primitivní pojem“. Primitivní z toho důvodu, že je nahlížen přímo a nevede k němu žádná složitá (diskurzivní) cesta.

k vědění obecné, nevztahují se k žádné jednotlivé věci. Přesto mohou vést a vedou ke konkrétnímu (jednotlivému) poznání. Tímto si Tomáš získal mimořádně výhodnou pozici pro své další úvahy, neboť má v rozumu to, co je obecné, a tedy použitelné na jednotlivé, a evidentní, tedy nezpochybněné.

K vědění pak dochází mysl tak, že vyjde z těchto prvních pojmů a z povahy věci deduktivně přijde ke konkrétní znalosti. Ona znalost je předtím pouze potenciálně, zatímco poté je aktuálně. A jelikož je věc poznávána na základě jisté dedukce a jistého poznání obecných principů „jistě a z příčin“[132], získává se vědění.

Tomáš to píše takto:

Přirozené formy totiž vskutku preexistují v materii, ale ne v aktu, jak někteří říkají, ale pouze v potenci. Z této jsou vytaženy do aktu vnějším blízkým činitelem, ne pouze prvním činitelem, jak některá jiná mínění předpokládají. (…) Podobně je třeba také mluvit o získávání vědění, totiž že v nás preexistuje jistý zárodek vědění. Totiž první rozumové pojmy, které jsou abstrakcí ze smyslů ihned poznávány světlem činného rozumu skrze poznání obrazů. Ať už jsou celková, jako principy [nebo evidentní věty]*, nebo jednoduchá, jako pojem bytí nebo jednota nebo něco takového, co rozum poznává přímo. Z těchto všeobecných principů všechny další principy vycházejí jako z rozumových zárodků. Když tedy z těchto všeobecných poznání je mysl vedena k aktuálnímu vědění jednotlivin, které byly předtím v potenciálním vědění a v obecnosti, tehdy říkáme, že člověk získává vědění.*

Tím, že jsme spolu s Tomášem postihli, jak se získává vědění, jsme ale ještě neodpověděli na ústřední otázku artikulu. Tomáš tedy ve výkladu pokračuje zavedením pojmu „*potence aktivní úplná*“.

Podle Tomáše mohou totiž věci (tedy i vědění) ve jsoucím preexistovat, tedy potenciálně existovat, dvojím způsobem. Jeden způsob je zmíněná „potence aktivní úplná“, druhý způsob je „pasivní potence“. Nejedná se o označení, která by nám byla zcela neznámá, ale důležité je nyní postihnout rozdíl, který jim Tomáš v naší souvislosti přikládá. Existuje-li totiž v něčem, v našem případě v člověku, něco na způsob potence aktivní úplné, je – podle Tomáše – ono něco samo dostatečně uschopnělé k tomu, aby tuto potenci převedlo do dokonalého aktu. Oproti tomu existuje-li něco v potenci

[132] Srv. kapitola „Akcident kvality“.

pasivní, není to samo s to převést se do dokonalého aktu. Tomáš dává za příklad aktivní potence úplné zdraví. Nemocný se totiž často uzdraví sám bez toho, aby mu kdokoliv (např. lékař) pomohl. Pro příklad pasivní potence sahá Tomáš do oblasti přírodovědy, kde podle svých znalostí říká, že takto je ve vzduchu obsažen oheň – vzduch totiž nemůže sám jakkoliv způsobit, aby se stal ohněm, to je možné pouze přispěním jiného.[133]

Tomáš ve své úvaze dále ukazuje na úlohu vnějšího, tedy od jsoucna, ve kterém něco preexistuje, odlišného, činitele. Preexistuje-li něco na způsob potence pasivní, tak je to hlavně vnější činitel ten, kdo způsobí, že věc posléze existuje aktuálně. (Jako, rozvíjí dále Tomáš svůj příklad, jiný oheň působí, že je ze vzduchu oheň.) Nicméně preexistuje-li něco na způsob potence aktivní úplné, vnější činitel omezuje svojí roli na to, že pomáhá právě vnitřnímu činiteli, aby aktu dosáhl. Tak *„lékař je při uzdravování pomocníkem přirozenosti, která dělá hlavní práci – pečuje napomáháním přírodě a podáváním léků, které příroda užívá jako nástroje k uzdravení.“* A podle Tomáše je vědění v člověku obsaženo právě na způsob potence aktivní úplné. Kdyby tomu tak totiž nebylo, nebyl by schopen člověk získat vědění sám, což ale Tomáš má za to, že to je možné.

Tímto si Tomáš připravil půdu pro to, aby mohl říci jádro své nauky. Říká totiž, že jako jsou dva způsoby uzdravení – jeden prostřednictvím čistě přirozenosti, kdy se člověk uzdraví sám bez cizí pomoci, druhý také prostřednictvím přirozenosti, ale s pomocí lékařů – tak jsou také dva způsoby získávání vědění, tedy učení. První nazve „*inventio*“, což překládáme jako „objevování“, při kterém žák dochází k vědění sám, druhý nazve „*disciplina*“, což překládáme jako „vyučování“, kdy žákovi dává rady někdo jiný, na základě kterých žák dochází vědění. Co je ale důležité a co Tomáš následně rozvádí, je to, že v obou případech je to vždy žák, resp. jeho rozum, který dojde vědění, podobně jako u nemocného je to vždy jeho vnitřní princip, který dojde zdraví, přestože mu lékaři pomáhají zvnějšku.

Vzniká ale zajímavé otázka: jakým způsobem je činný vnější činitel, aby nějak pomohl vnitřnímu činiteli (tedy jak činí lékař, aby se pacient uzdravil)? Jakou užívá

[133] Tomáš tady vychází z dobové přírodovědy, která je z dnešního pohledu nejslabším článkem tehdejších úvah, jak říká Leo Elders (in Filosofie přírody u sv. Tomáše Akvinského, s. 9). Lze soudit, že podle dobové přírodovědy oheň vznikal ze svého základu ze vzduchu.

metodu? Tomáš řekne, že tento vnější činitel užívá tytéž způsoby, tytéž metody, jako užívá ve vnitřním činiteli přirozenost. („*Protože totiž přirozenost uzdravuje někoho, kdo je nachlazen, tím, že jej zahřívá, dělá lékař totéž.*“) A jelikož tento vnější činitel má vědění o dané věci a činí něco nového[134], mluví Tomáš o takové činnosti jako o umění. A odtud je již jen krok ke známé zásadě „ars imitatur naturam“, tj. „umění napodobuje přírodu“, která pochází od Aristotela a obtížnou cestou (i přes Tomáše) se patrně dostala k našemu Janu Ámosi Komenskému, jak ukazuje Stanislav Sousedík[135]. Za takové umění Tomáš považuje jak lékařství, tak i učitelství. Učitel proto při „vyučování“ postupuje takovým způsobem, jak by žák sám postupoval při „objevování“.

Jak tedy učitel jako vnější princip učí? Totiž tak, že žákovi předkládá taková znamení, která jeho mysl vedou způsobem, jakým by on sám došel vědění. Tj. předloží se mu jakási „materie“, kterou žák zpracovává svými poznávacími schopnostmi a rozumovými úvahami vycházejíc z prvních rozumových pojmů a tak, na základě logických úvah, dochází vědění. Učitelovy rady pak žákovi pomáhají v tomto procesu (ukazují, na co zaměřit svou pozornost, navrhují logické postupy aj.). Co učitel nečiní je to, že by snad předkládal celý postup jako jakýsi „hotový“ poznatek, protože tak by si žák sám neprošel poznávacím procesem. A tak, tvrdí Tomáš, jako se o lékařích říká, že jiného uzdravují, ač to činí vlastně přirozenost, tak se může o člověku říkat, že podobným způsobem působí vědění, totiž že učí. A nyní může dát Tomáš konečně pozitivní odpověď na ústřední otázku artiklu, když říká: *„Z toho je třeba říci, že když se o jednom člověku říká, že učí jiného, tak že je učitel.“,* tj. ano, jeden člověk může učit druhého a nenáleží to pouze Bohu.

Tomášův úhelný text je tento:

Tedy jako může být někdo uzdraven dvěma způsoby, jedním skrze samostatné působení přirozenosti [přírody]*, jiným skrze působení přirozenosti za pomoci léků, tak jsou také dva způsoby získávání vědění. Jeden, kdy přirozený rozum sám dojde k neznámé znalosti a který se nazývá „objevování“* [inventio]*; jiný, kdy přirozenému rozumu dává rady někdo jiný* [vnější] *a který se nazývá „vyučování“* [disciplina]*. Nicméně, v těchto znalostech, které jsou vytvořeny přirozeností a uměním* [myslí se např. lékařské]*, umění pracuje tím stejným způsobem a užívá ty samé prostředky jako*

[134] Srv. kap. Akcident kvality.
[135] Sousedík: Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ.

přirozenost. Protože totiž přirozenost uzdravuje někoho, kdo je nachlazen, tím, že jej zahřívá, dělá lékař totéž. Proto se tvrdí, že umění napodobuje přirozenost. Podobně se také postupuje při osvojování vědění, totiž že jeden učením přivádí jiného k vědění, které předtím neměl, stejným způsobem, jakým by se poučovaný k vědění [které předtím neměl] *sám přivedl způsobem objevování* [inventio]. *Nyní, proces uvažování v onom, který dojde znalosti v předtím neznámé věci objevováním* [inventio]*, je uplatněním obecných* [jemu] *evidentních principů na jistou materii, od toho pokračování k jednotlivým závěrům a od těchto k jiným* [závěrům]. *A podle toho se o jednom člověku říká, že učí jiného, protože pomocí znamení* [symbolů] *vysvětluje jinému rozvláčný postup, který on sám projde pomocí přirozeného odůvodnění a skrze ně dojde* [žák] *ke znalosti o věci, kterou předtím neměl. Jako se tedy o lékaři říká, že působí zdraví v nemocném pomocí působení přirozenosti, tak se i o člověku říká, že působí vědění v jiném působením jeho přirozeného uvažování – a to je učení. Z toho* [je třeba říci]*, že když se o jednom člověku říká, že učí jiného, tak že je učitel. A podle toho říká Filosof v Druhých analytikách I, že důkaz je sylogismus tvořící vědění.*

Potud by se zdálo, že se Tomáš vyjádřil k tomu, co bylo potřeba. Zbývají ale ještě dvě poznámky, které se nám zdají důležité.

Za prvé – Tomáš se ptá po původu toho, co podmiňuje vědění v člověku. Víme již, že toto vědění je možno díky zárodkům vědění, resp. rozumu, který je vytváří. Nebylo-li by rozumu, nebylo by ani zárodků, nebylo by ani vědění. Odkud je tedy v nás tento rozum? A Tomáš odpovídá – od Boha. (*„Avšak takové světlo rozumu, díky kterému jsou nám takové principy známé, je do nás vloženo Bohem, jako obraz nestvořené pravdy odrážející se v nás.“*) Tomáš tak dává za pravdu vlastně Augustinovi, což si vykládáme jako výsledek snahy alespoň nějak interpretovat Augustina způsobem, který by byl slučitelný s Tomášovou naukou. Říká totiž, že podobně jako v posledku je to přirozenost (příroda), která léčí, tak je to Bůh, kdo, díky tomu, že dává toto světlo rozumu, učí. Ale okamžitě s jistou pohotovostí dodává, že se ale i o člověku oprávněně říká, *„že léčí a učí ve smyslu, jak bylo řečeno“*.

Někdo by ale podle nás mohl přijít s touto námitkou: proč když říkáme, že přirozenost je to, co léčí, tak že učí Bůh? Proč to není možné interpretovat analogicky tak, že i přirozenost může učit („jako je to v posledku přirozenost, kdo léčí, tak je to i přirozenost, kdo učí“)? Máme za to, že takovému oponentovi by šlo odpovědět

poukazem na odlišnou povahu zdraví a rozumovosti. Zatímco zdraví lze vypovídat i o nižších tělesech (rostliny, živočichové), rozumovost je možno vypovídat z tělesných substancí pouze o člověku. Podle Tomáše totiž rostliny a zvířata mají tu schopnost, že při rozmnožování jsou si i dárci formy, tj. duše, ale člověk tuto schopnost nemá, protože substanciální formu, tj. duši, mu dává (i tedy s jistou rozumovou dispozicí) Bůh.[136] Proto tedy neučí přirozenost, protože ta není s to, podle Tomáše, dát člověku rozum.

Za druhé – Tomáš se ptá, co působí člověk, který buď předkládá jinému něco, co nevyplývá z evidentních principů (evidentních z hlediska žáka), nebo neukáže dostatečně dobře ono vyplývání. A říká, že nepůsobí vědění, ale buď pouhé mínění, nebo víru. O víře se Tomáš vyjadřuje vcelku kladně, z textu lze usoudit, že víra je člověku jakýmsi způsobem vrozena. Na jiném místě[137] Tomáš např. říká, že je vhodné předkládat k věření to, co lidský rozum není s to poznat ve smyslu vědění. Nicméně lze se domnívat, že namísto mínění by rád, aby člověk získal vědění.

4.3. Některé námitky

Proti svému výkladu si Tomáš sám staví 18 námitek. Podle našeho mínění to pak jsou právě námitky, kde se Tomáš vypořádává s učením Augustina. V souvislosti s tím zde totiž nacházíme hned 10 námitek, které by se daly nějakým způsobem vyložit jako výklad Augustina. Celkem tak tyto námitky chceme třídit do několika skupin:

1. Teologické námitky: č. 1, 7, 9, 16;
2. Augustinovské námitky: č. 2, 3, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 17, 18;
3. Další námitky: 4, 6, 12, 14.

V následující části některé tyto námitky představíme.

4.3.1. Teologické námitky

Námitkám, které zde označujeme jako „teologické“, je společné to, že se v nich jako premisy objevují citace z Bible. Pro jistou ilustraci jednu uvedeme:

„Máte jen jednoho Mistra“ stojí u Matouše [Mt 23, 8] *a předchází tomu „Nedávejte si říkat Rabbi“. K tomu říká komentátor*[138]*: „Nepřisuzujte člověku úctu, která náleží*

[136] Viz např. Comp. theol. I 93; s. 113.
[137] ScG I, 4; s. 32n.
[138] V tomto případě se určitě nejedná o Averroa, jelikož není známo, že by komentoval Bibli. Kdo

Bohu, a nepřivlastňujte si, co Bohu náleží.“ Zdá se tedy, že pouze Bohu náleží být učitelem a učit.[139]

Námitka tedy stojí tak, že u Matouše čteme, že si lidé nemají dávat říkat „Rabbi“, tj. mistře, jelikož jen Kristus je takovým mistrem (učitelem). A vedle toho by lidé neměli požívat úcty, která náleží Bohu, tedy ani označení „mistr“, čili učitel.

Tomáš na tuto námitku reaguje výkladem, že to, co se říká v Bibli, nelze chápat absolutně, tedy tak, že by se takové označení nesmělo vůbec používat. Ale nesmí se používat způsobem, který náleží Bohu, kdežto způsobem, který náleží člověku, je používání dovoleno, což podle něj vyplývá i z uvedené věty komentátora.

4.3.2. Augustinovské námitky

Máme za to, že Augustinovi lze nějakým způsobem připsat 10 námitek. Těmto námitkám je společná často podobná argumentace, byť vždy trochu jinak pojatá. Základem většiny argumentů je zmíněná Augustinova myšlenka, že je-li člověku dán znak, pak buď ví, co značí, ale pak jej o ničem nepoučí, nebo neví, ale pak mu neprospěje.[140] Typicky o tom pojednává následující námitka:

Pokud jsou někomu předloženy znaky nějaké věci člověkem, ten by buď měl znalost o věcech, o kterých se vypovídají, nebo neměl. Pokud by ji měl, nebyl by ohledně této věci učen. Pokud by ji ale neměl, nemůže poznat význam znaku, protože nemá znalost věci. Kdo nemá znalost kamene coby věci, nemůže vědět, co jméno „kámen“ značí. Pokud není znám význam znaků, nelze pomocí nich učit. Pokud tedy člověk učí pouze předkládáním znaků, zdá se, že jeden člověk nemůže učit jiného.[141]

Tomáš odpovídá, že věci, o kterých je žák poučován, již vždy nějakým způsobem musí znát (mít o nich první pojetí), přinejmenším v tom smyslu, že věc existuje. Na těchto poznatcích pak lze stavět důkaz, v jehož závěru je vědění. Tedy odmítá možnost, že by žák neměl žádné vědění o poznávané věci (resp. pokud by skutečně žádné vědění neměl, nemůže vědění nabýt), ale hlavně popírá, že pokud by nějaké vědění měl, že by

---

však je zmíněným komentátorem, to nevíme.

[139] De mag. 1, arg. 1.

[140] Srv. Augustin: O učiteli, s. 118.

[141] De mag. 1, arg. 3.

již nemohl získat další vědění. V Augustinově pojetí jakoby se totiž zdálo, že žák, který má o věci vědění, má toto vědění dokonalé. Ne tak u Tomáše. Tomáš tvrdí, že žák, který má o věci nějaké vědění (např. že člověk je), toto vědění může mít neúplné (např. neví, že je smrtelný). Procesem učení se pak vědění „zúplňuje", činí dokonalejším, skládáním různých evidentních poznatků v logicky platný důkaz.

Zajímavá může být i tato námitka:

Vědění není nic jiného než obraz věci v mysli, protože věděním je nazýváno připodobnění poznávajícího k poznávané věci. Ale jeden člověk není s to vytvořit podobu věci v duši druhého, protože pak by jej měnil vnitřně, což náleží pouze Bohu. Tudíž jeden člověk nemůže učit jiného.[142]

Na tuto námitku Tomáš odpovídá, že se jedná o nesprávné pojetí učitele. Učitel totiž není ten, kdo přímo a bezprostředně tvoří vědění v jedinci (což může být Bůh), ale i ten, kdo takovému tvoření napomáhá, což může být i člověk. Takový člověk předkládá žákovi znaky inteligibilních věcí, které žák vnímá smysly a z kterýchžto podob teprve činný rozum činí inteligibilia aktuální. Oponentovi ale tak dává za pravdu v té věci, že člověk skutečně nemůže v jiném přímo působit aktuálně inteligibilní poznatky (což ale podle Tomáše není podmínka pro to, aby byl někdo zván učitelem).

4.3.3. Další námitky

Z dalších námitek se jedna (arg. 12) opírá o citaci z Boëthia a zbylým uvedeným námitkám je podobné, že nějakým způsobem narážejí na potíže související pohledem na metafyzické uspořádání člověka či na jeho poznávací schopnosti. Pro ilustraci zde uvedeme tuto námitku:

Učit jiného neznamená nic jiného než působit v jiném nějakým způsobem vědění. Ale subjektem vědění je rozum. Avšak [pomocí smyslů] *vnímatelné symboly, pouze kterými může být, jak se zdá, člověk učen, nejsou přijímány přímo intelektem, ale zůstávají ve smyslové potenci. Tedy člověk nemůže učit jiného člověka.*[143]

Z toho, jak je námitka postavena, je patrné, že ten, kdo by ji Tomášovi kladl, nezná jeho nauku o poznávacích schopnostech člověka. Také to hned Tomáš uvádí na pravou

[142] De mag. 1, arg. 11.
[143] De mag. 1, arg. 4.

míru, když vysvětluje, že sensibilia, která jsou ve smyslech pouze potenciálně inteligibilní, činí rozum (víme, že tuto složku Tomáš nazývá činným rozumem) aktuálně inteligibilní. To pak již umožňuje práci s těmito inteligibiliemi, tedy i dobrat se vědění.

4.4. Shrnutí

Nyní v závěru kapitoly chceme odhlédnout od námitek, se kterými se Tomáš vypořádává a stručně pozitivně shrnout to, co lze pokládat za jeho učení.

„Učit jiného neznamená nic jiného než působit v jiném nějakým způsobem vědění.“[144] Toto vědění je typ akcidentu[145], je to druh dokonalého poznání[146], je to poznání s jistotou[147], kdy celá jistota pochází z jistoty principů[148]. Vědění v člověku preexistuje v potenci na základě zárodků vědění, jimiž jsou první rozumové pojmy.[149] *„Pokud jeden člověk učí druhého, spočívá to v tom, že mění jeho vědění potenciální ve vědění aktuální.“*[150] Vědění v člověku preexistuje pasivně, ale aktivně úplně, jelikož je člověk dostatečně uschopněný k tomu, aby získal vědění i sám. Takovému způsobu osvojování vědění se říká „objevování“ (inventio). Způsobu, kdy člověku pomáhá s osvojením někdo jiný, se říká „vyučování“ (disciplina). Učitelské *„umění pracuje tím stejným způsobem a užívá ty samé prostředky jako přirozenost.“ „Jako se tedy o lékaři říká, že působí zdraví v nemocném pomocí působení přirozenosti, tak se i o člověku říká, že působí vědění v jiném působením jeho přirozeného uvažování – a to je učení. Z toho* [je třeba říci]*, že když se o jednom člověku říká, že učí jiného, tak že je učitel.“*[151] Člověk tedy může učit a být nazván učitelem. *„Pokud je člověk opravdový učitel, musí učit pravdu.“*[152]

[144] De mag. 1, arg. 4.
[145] De mag. 1, arg. 6.
[146] De mag. 1, s. c. 5.
[147] De mag. 1, arg. 17.
[148] De mag. 1, ad 13.
[149] De mag. 1, co.
[150] De mag. 1, arg. 10.
[151] De mag. 1, co.
[152] De mag. 1, arg. 9.

5. Druhý artikulus

Druhý a další artikuly se nezdají být předmětem takových sporů, jako artikulus první. Tomáš zde neudává žádné krajní pozice, vůči kterým se musí vymezovat, spíše rozvíjí svou dosavadní nauku i v jiných otázkách. I my se těmto artikulům budeme věnovat střídměji.

Ve druhém artikulu Tomáš rozebírá otázku: *Zda může být někdo nazván učitelem sebe sama.* A odpovídá si předběžně, že ano, z čehož vyplývá jeho skutečné mínění, totiž že ne.

5.1. Corpus

Tomáš začíná vlastní výklad konstatováním, že každý člověk dovede nepochybně pomocí rozumu, který má od Boha, dojít k vědění – a to způsobem „objevování" (inventio). Člověk je tak příčinou svého vlastního vědění, ale podle Tomáše toto nepostačuje pro to, abychom řekli, že se sám učí a že je sám sobě učitelem. (*„A člověk je tímto způsobem příčina svého vlastního vědění, ale nemůže být nazván svým vlastním učitelem nebo nelze říci, že se učí sám."*[153]) Proč tomu tak je, Tomáš rozebírá dále.

Odůvodnění začíná u Aristotela[154], který podle Tomáše uvádí dva typy činitelů: jeden, který v sobě obsahuje vše z toho, jaký působí účinek, a druhý, ve kterém je nějakým způsobem obsažena pouze část toho, co působí. Za příklad tohoto druhého činitele uvádí Tomáš pohyb nebo teplo, které obojí mohou působit zdraví, ale ani pohyb ani teplo není celé zdraví, nýbrž pouze jeho část. Z toho plyne, že u onoho prvního typu činitele je schopnost působit žádaný účinek úplná, kdežto u druhého typu není.

Klíčový bod pro pochopení Tomášova tvrzení je potom to, že Tomáš požaduje, aby učitel byl schopen působit vědění prvním uvedeným způsobem. Podle Tomáše tedy učitel, jdoucí učit žáka, již musí mít úplné vědění o věci, kterou jde žáka učit. Avšak když někdo získává vědění „objevováním", je zřejmé, že ono vědění předtím neměl. A proto nemůže být nikdo nazván učitelem sebe sama.

Otázka, kterou si klademe, je, z jakých důvodů Tomáš s tímto požadavkem přichází.

---

[153] De mag. 2, co.
[154] Met. VII, 9; s. 180-182.

Nejpravděpodobnější důvod je, že se Tomáš snaží v této věci podržet nauky Aristotela, kterého také uvádí jako jeden z argumentů ve prospěch uváděného mínění. Aristoteles totiž píše: *„Jako kdyby se rovnou řeklo, (...) že jest vyučováno, co vyučuje. (...) Ale to je nemožné, neboť by se tu stávalo, že se vyučující učí, z nichž jeden by nutně vědění neměl a druhý vědění měl.“*[155] Odtud také Tomáš vyvozuje, že *„je nutné, aby učitel měl vědění a aby žák vědění neměl.“*[156]

Tomášův úhelný text zní takto:

Tedy u prvního typu činitelů je schopnost působení úplná, avšak u druhého typu není, protože věci působí pouze natolik, nakolik jsou v aktu. Z toho plyne: protože druhý typ není vlastně příčina účinku jinak než částečně, nebude úplným činitelem. Avšak vyučování naznačuje [schopnost] *úplného působení vědění* [v jiném] *v učiteli nebo v mistrovi. Proto ten, kdo učí nebo je mistrem, by měl mít jasné a úplné vědění, které působí v jiném, který se učí „vyučováním“. Avšak když někdo získá vědění jemu vlastním principem, který je příčina působící vědění, má vědění pouze částečně. Totiž nakolik má znalosti v zárodku, kteréžto jsou společné principy. A proto, řádně řečeno, z této příčiny nemůžeme užívat označení učitel nebo mistr.*[157]

K našim pozitivním charakteristikám Tomášova učení tedy musíme přidat tu, že učitel má mít jasné a úplné vědění toho, co vyučuje.

5.2. Námitky

Tomáš si zde klade celkem 6 námitek. Nám pro ilustraci připadá příhodná jedna, kterou chceme zmínit. Oproti corpusu v prvním artikulu je totiž ve druhém nápadné odcizení analogie s lékařstvím, o které se Tomáš v prvním opírá. To proto, že se zde, jak se zdá, lékařství přestává ukazovat jako vhodné pro analogický výklad. Tomáš se věnuje této otázce v šesté námitce:

Učitel je příčinou vědění, podobně jako je lékař příčinou zdraví, jak bylo řečeno výše. Ale lékař je s to léčit sám sebe. Tudíž i člověk je s to sám sebe učit.

Tomáš v odpovědi činí mezi lékařstvím a učitelstvím v této věci následující rozdíl: zatímco vědění, které potřebuje učitel ke svému umění, musí mít učitel aktuálně, tak

[155] Phys. VIII, 5; 257 a; s. 205n.
[156] De mag. 2, s. c. 1.
[157] De mag. 2, co.

lékař své zdraví k léčení aktuálně nepotřebuje. Lékař sice také potřebuje mít „zdraví“ aktuálně, ale ne ve smyslu, že on je zdravý, ale ve smyslu, že toto „zdraví“ má ve znalosti svého umění, svého oboru. Proto může lékař léčit sám sebe, zatímco učitel, který potřebuje vědění toho, co má učit, sám sebe učit nemůže.

6. Třetí artikulus

Ve třetím artikulu Tomáš rozebírá otázku: *Zda může být člověk učen andělem.* V širším slova smyslu však lze tuto otázku chápat jako pojednání o principech zisku vědění. Předběžně odpovídá, že ne, z čehož je patrné, že se ve skutečnosti domnívá, že ano.

Abychom lépe pronikli do otázky, je třeba si stručně připomenout, co je to pro Tomáše z filosofického hlediska anděl.[158] Anděl je substance, ale substance netělesná. Jako se tělesné substance skládají z první látky a materiální formy, tak se anděl označuje za „separovanou formu", tedy formu oddělenou od této první látky. Není-li v takové substanci první látka, znamená to, že je tato bytost nemateriální. To, co takovou bytost ustanovuje je samotná forma (spolu s aktem bytí). Tato forma je rozumová a to dokonalejším způsobem, než člověk, a proto Tomáš takové bytosti označuje jako „inteligence". Tomáš měl za to, že existenci takovýchto inteligencí lze dokázat tím, že to jsou právě ony, které pohybují nebeskými sférami (planetami) – opíral se totiž o dobovou ptolemaiovskou přírodovědu, která neznala zákon setrvačnosti a pohyb nebeských těles bez takového nějakého činitele nedovedla vysvětlit.[159] V teologii pak Tomáš tyto inteligence, separované substance, ztotožňuje s anděly, o kterých se praví v pramenech víry.

Odtud plyne otázka, nakolik je možno o andělech hovořit ve filosofii aniž bychom se museli opřít o poznatky teologie. Tomáš by se o nich nezdráhal hovořit a vyvozovat mnohé závěry z pozice filosofa (tj. ne teologa), ale vzhledem k tomu, že dnes si dovedeme pohyb nebeských sfér vysvětlit i jinak, stojí tato otázka pro nás jiným způsobem. Pokud bychom existenci andělů odmítli, nebo vše o jejich skutečnosti odkázali do pole teologie, není pak třeba ve filosofii zkoumat odpověď na Tomášovu ústřední otázku artikulu. To se nám ale jeví z historického hlediska jako neprospěšné a zdá se nám, že můžeme uvažovat v následujícím takto: na základě rozumu nevíme, zdali andělé existují, ale můžeme si klást otázky, jak bychom jejich existenci a působení rozumově vysvětlili, kdybychom (teologický) předpoklad jejich existence přijali. Tím neříkáme, že andělé skutečně existují, ale jejich existenci nevylučujeme.

[158] Vycházíme zde z O jsoucnu a bytnosti, s. 87n.
[159] Srv. Sousedík: Jsoucno a bytí, s. 23n.

Vraťme se nyní k ústřední otázce artikulu. Tomáš se ptá, zdali může anděl učit člověka. Pokud bychom intuitivně odpověděli „ano“, může kdosi předložit tuto vcelku závažnou námitku: vycházíme z principu, že v lidském rozumu není nic, co předtím nebylo ve smyslech. Anděl je však duchová bytost, tj. není hmotný a nemůže tak být hmotně vystihnutelný, a tedy ani postihnutelný našimi smysly. Jak by tedy takový anděl mohl učit člověka?

Tomáš na začátku svého výkladu[160] dělí možné působení anděla na dva způsoby. Prvním způsobem může podle něho anděl učit tak, že nějakým postupem, kterému nyní nerozumíme, ale který je podle Tomáše možný, anděl přijme fyzickou podobu. A pak může člověka učit způsobem shodným se způsoby lidského učitele, jak Tomáš popisuje v předcházejících artiklech. Druhý způsob, a to je ten, kterému se zde Tomáš chce věnovat, je působení anděla jemu vlastním způsobem, totiž neviditelně.

Po tomto rozdělení Tomáš diskusi rozšiřuje. Vycházejíc ze své nauky připomíná, že anděl je co do hierarchie rozumových bytostí uprostřed mezi Bohem a člověkem. A abychom mohli dobře pochopit, jak může učit, je podle Tomáše třeba říci, jakým způsobem učí Bůh a jak člověk. A v tomto my vidíme šíři otázky, že se totiž podle nás Tomáš zabývá obecněji různými principy zisku vědění.

Lidské poznání je dílem rozumu, který postupuje tzv. diskurzivně, tj. od jednoho ke druhému logickými úvahami. V základu poznání, tedy v jistém slova smyslu principy zisku vědění, jsou tedy první rozumové pojmy a inteligibilia pocházející ze smyslů.

Bůh však podle Tomáše učí tím, že on je v posledku příčina veškerého lidského vědění a tedy i principem zisku vědění, a to hned dvěma způsoby. Jedním tak, že do člověka vložil světlo rozumu, a dále tak, že do přirozenosti jiných věcí vložil takové vlastnosti a schopnosti, že působí své účinky – a tedy jsou poznatelné tak, jak jsou poznatelné. Tato schopnost vkládat do člověka světlo rozumu je, jak Tomáš zdůrazňuje, náležící Bohu, ale rozhodně ne člověku: *„Avšak člověk, který je podle řádu přírody stejný vůči jinému člověku co do druhu světla intelektu, nemůže žádným způsobem působit vědění v jiném tak, že by v něm toto světlo způsobil nebo nechal vyrůst.“*

Za principy zisku vědění, lze tedy označit v užším slova smyslu Boha a v širším slova smyslu inteligibilia a první rozumová pojetí. V ještě širším smyslu by za ně šly

[160] V následujícím budeme vycházet z De mag. 3, co.

označit jsoucna, která inteligibilia následně působí. (Např. kámen je podle nás principem vědění, nakolik je předmětem poznání.)

Z toho, co bylo nyní řečeno, nevyplývá žádná zvláštní úloha pro anděla. I tak ale Tomáš říká, že anděl učit může, a to hned dvojím způsobem, jelikož se nachází hierarchicky uprostřed mezi Bohem a člověkem. Jedním způsobem se tak podobá více Bohu, druhým člověku.

Prvním způsob, který Tomáš uvádí, považujeme za více mystický. Tomáš jej vyjadřuje následně:

Třebaže anděl není s to prodchnout [člověkem] *světlo rozumu, jako je schopen Bůh, může posílit takové světlo k dokonalejší funkčnosti intelektu; protože když cokoliv, co je v nějakém ohledu nedokonalé, přijde do kontaktu s něčím v daném ohledu dokonalejším, tak se zdokonalí.*

Tomáš uvádí jako příklad lidské tělo. To totiž, když je v klidu a odpočívá, je v potenci vůči stavu, kdy by se pohybovalo (např. chůzí). A „setká-li se“ onen první stav (odpočinek) s oním druhým (pohyb, chůze), který se ukazuje co do zdraví jako dokonalejší, tak tělo oproti prvnímu zesílí. Sami za sebe můžeme říci, že nás tento příklad, vyložili-li jsme ho správně, nečiní příliš přesvědčenými.

Druhý způsob, kterým anděl podle Tomáše může učit člověka, je takový, že vytváří svými schopnostmi v lidské představě jakési smyslové obrazy, podobné těm, jaké činí člověk z jednotlivých smyslů, tedy působí vidění. Tyto pak člověk dovede zpracovávat rozumem. Takové obrazy, říká Tomáš, jsou patrné zejména u těch, kteří spí, nebo jsou poblouznění.[161]

[161] V Bibli se často setkáváme s tím, že anděl působí vidění nějakému člověku. Např. v Mt 1, 20 říká ve snu anděl Josefovi, aby od sebe neodháněl Marii, přestože je těhotná nikoliv s Josefem.

7. Čtvrtý artikulus

Ve čtvrtém artikulu Tomáš rozebírá otázku: *Zda je učení činnost aktivního nebo kontemplativního života.*

Jedná se o již značně specializovanou otázku, byť s možnými dalekosáhlými důsledky. V prvé řadě je ale třeba vyložit, co je to aktivní a kontemplativní život.[162]

Ono dělení přejímá Tomáš od Aristotela. Tyto životy jsou jakýmsi životním pohybem, kdy kontemplativní život směřuje k nazírání pravdy a aktivní život ke konání dobra navenek. Činnost kontemplativního života spočívá v hledání a poznávání pravdy (ideálně Boží pravdy), což mohlo zahrnovat např. četbu vhodných textů, modlitbu a rozjímání. Činnost aktivního života pak spočívá v osvojování si ctností, ovládání vášní, které odvádějí člověka od kontemplace a obecně v přípravě na život kontemplativní. Tomáš totiž v posledku upřednostňuje život kontemplativní před životem aktivním, protože ten zůstává i po smrti, ale připouští, že po určité stránce je vhodné rozvíjet život aktivní. Především život aktivní předchází časově život kontemplativní, uzpůsobuje a vytváří vhodné podmínky, bez kterých by člověk životem kontemplativním žít nemohl.

Význam této otázky se nám zdá v tom, že je podmíněn následující otázkou: a mám, jsem-li vědoucí, učit, či mám-li, jsem-li nevědoucí, se nechat učit? Protože se totiž může ukázat, že je to zbytečné. Podle Tomáše je posledním cílem člověka spása, tedy patření na Boha.[163] Avšak ukázalo-li by se, že je učení činnost, která k tomuto poslednímu cíli nesměřuje, nebo člověka od něj dokonce odvrací, učení by pak logicky bylo pojato jako zbytečné nebo dokonce škodlivé. Jak je ale patrné, Tomáš chápe smysl poznání a vědění právě ve smyslu, že je to to, co má člověku k tomuto poslednímu cíli pomoci.[164]

Další, co je třeba osvětlit, je význam slova „učení“, které je užito v položené otázce. Lze je totiž chápat dvojím způsobem: jednak jako „vyučovat jiného“, dále jako „učit se“. V originále ale najdeme slovo „docere“, které se překládá jako „vyučovati“, tedy máme za to, že je zde třeba chápat učení v onom prvním slova smyslu („vyučovat jiného“), nehledě na to, že se nám zdá, že stejně tak vykládají Tomáše i jiní překladatelé.

---

[162] V následujícím výkladu vycházíme z STh II-II q. 179-182.
[163] Srv. Comp. theol. I 149; s. 162n.
[164] Srv. STh I, 1, 1, co.

Tomáš v úvodu k odpovědi říká, že se aktivní a kontemplativní život od sebe navzájem odlišují dvojím – jednak materií a účelem. A podle posouzení těchto dvou lze také posoudit, do kterého života učení spadá. Materie aktivního života je lidské konání, kdežto kontemplativního je *„rozumová poznatelnost věcí, na kterých lpí kontemplace“*[165]. Účelem aktivního života je *„je činnost, která směřuje k užitečnosti bližnímu“*, kontemplativního pak nazírání nestvořené pravdy. (Dojít této pravdy dokonale v tomto životě, říká Tomáš, nemůžeme, ale v budoucím životě můžeme.)

Nyní je otázka, jak učení naplňuje které z uvedených charakteristik. A Tomáš odpovídá, že učení náleží jak do kontemplativního života, tak do aktivního, ale více však do druhého jmenovaného.

Říká totiž, že v učení nacházíme dvojí materii: žáka a učivo. A je to právě učivo, co je pro Tomáše to, co z povahy své věci náleží do kontemplativního života. Oproti tomu materii žáka řadí spíše k aktivnímu životu. Stejně tak i účelovost, protože učení ze založení svého účelu (kterým je nějaké dobro – vědění – ve prospěch žáka) jistě působí kladně na jiného, což náleží právě do aktivního života.

Tomášův text zde zní:

Avšak v činnosti učení nacházíme dvojí materii jako znamení, že také činnost učení se spojuje s dvojím. Jedna materie je to, co je učeno, druhá je ten, komu je vědění předkládáno. S ohledem na první materii činnost učení náleží životu kontemplativnímu, ale s ohledem na druhou životu aktivnímu. Ale s ohledem na účelovost, učení zdá se týká pouze aktivního života, protože poslední subjektem, ve kterém se dosahuje zamýšleného účelu, je materie aktivního života. Z toho plyne, že učení náleží více do aktivního života než do kontemplativního, přestože také náleží do kontemplativního života způsobem, který jsme uvedli.

[165] Toto i následující v kapitole in De mag. 4, co.

8. Diskuse a vlastní interpretace

Ačkoliv je scholastická filosofie obecně pokládána za „tvrdou vědu“, tj. nemá umožňovat vícerý výklad a chce přinášet jasné odpovědi podložené jasnými argumenty, chceme v této části vykročit za výše uvedené Tomášovy myšlenky. Ne snad proto, že bychom chtěli doplňovat to, o čem Tomáš nemluví, jakousi modifikací jeho výkladu, ale spíš proto, abychom ukázali použití jeho závěrů i v dnešní diskusi. V této části tedy budeme diskutovat otázky, které jsme načrtli v kapitole „základní rozvrh práce“ a připojíme další myšlenky, které se nám zdají zajímavé a které jsou inspirovány Tomášovým textem. Nejedná se tedy o otázky, které – pokud je nám známo – kladl Tomáš.

8.1. Co je to, co určuje učitelství?

Nejdříve upřesněme otázku, a to následujícím způsobem: uvažujme dvě jinak blíže neurčené osoby (zde mám na mysli pohlaví, věk, tělesnou výšku aj.), kdy akorát uvažujeme, že jedna z nich je učitel a druhá nikoliv. Je pak zřejmé, že osoba, o které mluvíme jako o učiteli, se nějak liší od té druhé něčím, díky čemuž ji nazýváme učitelem. Buď může mít něco navíc, nějaký akcident, nebo jí naopak může něco chybět. Toto buď přebytečné, nebo chybějící nazveme *učitelskou diferencí* a je to tedy to, co působí, že osoba, která je jinak neučitelem (tj. má vlastnost: non-učitel, negace učitelství), učitelem je (tj. má vlastnost být učitelem). My se v následujícím tážeme:

1. Jaký je základ učitelské diference?
2. Jaká je ontologická povaha učitelské diference?

8.1.1. <u>Jaký je základ učitelské diference?</u>

Nyní chceme diskutovat, jak se projevuje to, že je někdo učitelem. Poslouží nám to jako podklad pro další otázku. Tomáš říká, že učitel je ten, kdo učí, a *„učit jiného neznamená nic jiného než působit v jiném nějakým způsobem vědění.“*[166] V originále najdeme sloveso „causare”, odvozené od slova „causa“, které bývá do češtiny překládáno jako „příčina“. Učitel je tedy ten, kdo je v jistém slova smyslu příčina vědění v žákovi. Je to tedy ten, díky jehož umění vznikají v jiných akcidenty vědění.

[166] De mag. 1, co. a arg. 4.

Zdá se nám tedy, že můžeme správně říci, že to je osoba, která je účinnou příčinou akcidentu vědění v jiném.[167] K tomu také píše Kateřina Šolcová:

„Když se takto vyrovnal s Averroem a platoniky, přistupuje Tomáš k výkladu svého, na aristotelských východiscích založeného stanoviska. Jeho tezí je, že učitel je skutečně příčinou vědění v žáku, ovšem tím způsobem, že pomáhá převádět to, co je v rozumu pouze jako v čiré potenci, do aktu, tj. do stavu uskutečnění.“[168]

Základem učitelské diference se nám tedy zdá být nějakým způsobem ona příčinnost vůči vědění v žákovi.

Za vhodné považujeme zmínit i to, že člověk nemusí působit pouze vědění, může totiž působit i pouze mínění nebo víru, jak říká Tomáš[169], pokud zde není poznání jisté nebo není z příčin. Ale je-li učitel ten, v jehož výsledku působení je vědění, pak o tom, kdo působí pouze mínění, podle nás nelze říci, že je učitel. Nicméně uvažme ještě tuto situaci: učitel se snaží, aby žák dosáhl vědění dejme tomu v jakýchsi deseti věcech. U pěti z nich se mu to podaří, u dalších tří dosáhne pouze mínění a další dvě zůstanou v nevědomosti. Má být takový člověk nazván učitelem? Podle našeho mínění ano, protože působí alespoň nějaké vědění.

Jiná obtíž vzniká, pokud vyjdeme z pojetí učitelství jako umění v přísném slova smyslu (viz výše kapitola „Akcident kvality“). Může se totiž stát, že kdosi přivádí žáka ke skutečnému vědění, aniž by ve svém „umění“ vycházel z patřičného vědění (tj. vědění týkající se výuky, v přísném smyslu např. didaktika, psychologie aj., ale i jednodušeji např. užívání srozumitelných slov, gest aj.). Lze takového člověka nazvat učitelem? Pokud bychom uvažovali umění skutečně v přísném slova smyslu, pak je zjevné, že nikoliv. Pokud v širším slova smyslu, pak ano.

Ještě další obtíž nacházíme v případu, kdy se v jiném snaží působit vědění ten, kdo o dané věci sám dostatečné vědění nemá. Např. kdyby se někdo, kdo zná pouze zásady užití Pythagorovy věty, ale ne příčiny, proč tyto zásady nutně platí, snažil o těchto

---

[167] Zároveň s tímto tvrzením vzniká podle nás otázka, nakolik může být učitel skutečně nazván účinnou příčinou, když pouze „napomáhá“ přirozenému poznávacímu procesu. Nějakou roli v příčinnosti ale mít musí, protože je patrné, že bez něho by často vědění v žákovi nevzniklo. Gredt v Základech aristotelsko-tomistické filosofie (s. 429) rozlišuje účinnou příčinu blízkou a vzdálenou. Blízká příčina účinná je s účinkem spojena bezprostředně, zatímco vzdálená je s ním spojena prostřednictvím jiného. Máme tedy za to, že učitel je správně nazýván příčinou účinnou, ale onou vzdálenou.

[168] Šolcová: Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna, s. 55.

[169] De mag. 1, co. závěr.

zásadách naučit jiného. V takovém případě máme za to, že je správné vyjít z Tomášova závěru *„proto ten, kdo učí nebo je mistrem, by měl mít jasné a úplné vědění, které působí v jiném, který se učí vyučováním“*[170] a říci, že takový člověk učitelem v takové věci být nazván nemůže (ale v jiné třeba může).

8.1.2. Jaká je ontologická povaha učitelské diference?

V předchozím jsme řekli, že základem učitelské diference je jakási příčinnost vědění ve vztahu k žákovi. Nyní se chceme věnovat otázce, která z tohoto závěru vychází. Tuto učitelskou diferenci lze totiž chápat jednak jako samotnou schopnost působit v žákovi vědění, tak také jako vztah působícího vůči žákovi (tj. že učitel schopnost působit v žákovi vědění použije). Nás nyní zajímá, jakým způsobem, resp. jako co ve vztahu k bytí, existuje v učiteli učitelská diference.

Předem můžeme vyloučit, že by se jednalo o kategorii substance, neboť se nám zdá jako evidentní, že učitelství neexistuje samo o sobě, ale je vždy pouze v jiném, čili je to akcident.[171] Máme pak za to, že se nabízí trojí pojetí učitelské diference:

1. Akcident kvality – habitus. Toto pojetí spočívá ve schopnosti osoby něco naučit jiného. Předpokládá to vlastně dva habity – jednak habitus vědění, kterému se má žák naučit, dále habitus umění, tedy schopnost působit vědění v jiném. (Bez prvního by osoba neměla vědění, ke kterému by chtěla žáka dovést, a bez druhého zase to, jak by žáka k vědění dovedla.) Habitus vědění můžeme však jako učitelskou diferenci vyloučit, protože nositel takového habitu není s to pouze na tomto základě působit vědění. Učitel sice musí být vědoucí, ale ne každý vědoucí je učitel. Jinak řečeno: vědění je podmínka nutná, nikoliv postačující. Učitelskou diferencí je pak habitus umění schopnosti působit v jiném vědění.

2. Akcident vztahu. Toto pojetí předpokládá, že nositel učitelské diference má jako nutný předpoklad habitus schopnosti působit vědění v jiném, jak je popsáno v předchozím odstavci. Nicméně učitelem se osoba stává až v okamžiku, kdy tuto svou potenci aktuálně uskutečňuje. A protože ono uskutečnění je nějaké působení vůči druhému, vzniká vztah. Subjektem vztahu je učitel, termínem vztahu je žák a základem

[170] De mag. 2, co.

[171] V tomto odhlížíme od toho, že všemi dokonalostmi je Bůh. (Tyto dokonalosti vyplývají z povahy jeho bytí, a jako lze o Bohu říci, že je moudrý i že je moudrost, tak by se zřejmě dalo říci, že je dokonalostí učitelství sám o sobě.)

vztahu je učitelovo působení vědění. Akcident, který vzniká u žáka, je žákovství a akcident, který vzniká u učitele, je učitelství – tedy učitelská diference.

3. Pomyslný akcident vztahu. Poslední nabízené pojetí je, že učitelská diference je akcident vztahu, ale vzniklý pouze pomyslně, a to na základě právní dohody.[172] Učitelská diference pak vzniká podpisem smlouvy, kde je např. uvedeno, že dotyčná osoba je u daného zaměstnavatele zaměstnána od jistého data na pozici „učitel".

Potud možnosti, které se nám zdály, že připadají v úvahu. Nyní zbývá nesnadný úkol zaujmout k těmto třem uvedeným možnostem nějaké stanovisko. V našich vlastních úvahách musíme začít předesláním, že nejsme s to dát jednoznačnou odpověď ohledně toho, k čemu se přikláníme. Ale zdá se nám zjevné, že o poslední uvedené možnosti můžeme říci, že toto pojetí není přesvědčivé. Učitelská diference by totiž byla pouhou věcí lidského rozmaru. Lze sice argumentovat, že takový právní vztah předpokládá jako nutné splnit podmínky buď prvního, nebo prvního a zároveň i druhého pojetí, čímž je „rozmar" jaksi omezen, ale to neobhajuje nutnost třetího pojetí (tj. proč je potřeba právní dohoda, aby byl člověk nazýván učitelem?). Naopak se nám zdá, že o někom hovoříme jako o učiteli, aniž bychom vždy věděli, zda je v nějakém takovém právním vztahu.

Mohlo by se zdát, že nejvěrohodnější je pojetí první. Zastáncům tohoto mínění bychom však mohli namítnout následující. Uvažujme případ, kdy v celém světě existuje pouze jeden jediný člověk. (Připomínáme, že podle Tomáše i člověk může být nazván učitelem.) A tento člověk by měl habitus umění působit v jiném vědění. Ovšem z povahy popsaného světa takový „jiný" člověk není, nicméně kdyby byl, onen první by v onom druhém mohl vědění působit. Nazvali bychom i za těchto okolností člověka, který má onen habitus umění, učitelem? Vždyť je vyloučeno, že by snad kdy někoho učil! Kdosi by sice mohl říci, že je takový stav věcí vyloučen. (Vždyť jak by dotyčný získal onen habitus umění?) Byť nepochybujeme, že popsaná situace odporuje „zdravému rozumu", máme za to, že není logicky rozporná. A pokud bychom zastávali první pojetí, nezbývalo by nám než připustit, že učitelem se může nazývat někdo i bez toho, aby kdy učil. Ačkoliv to nevylučujeme, zdá se nám to podivné. I Tomáš, když mluví o učiteli, vychází z toho, že je to kdosi, kdo učí. *(„Z toho* [je třeba říci]*, že když se*

[172] Srv. Sousedík: Identitní teorie predikace, s. 87n.

o jednom člověku říká, že učí jiného, tak že je učitel.“[173])

Mohlo by se tak zdát, že je nejvěrohodnější druhé pojetí. Ale i to skýtá obtíže. Zastánce tohoto pojetí by musel obhájit, že je vůbec vztah pro učitelskou diferenci potřeba. A pak by musel vysvětlit, zdali je učitel učitelem právě tehdy, když v jiném působí vědění, nebo i po dobu, kdy vědění v jiném momentálně nepůsobí. Pokud bychom přistoupili na to, že učitel je učitelem právě tehdy, když působí vědění v jiném (tedy např. během vyučovací hodiny), máme za to, že bychom se dostali do rozporu s naší každodenní zkušeností, kdy učitel je chápán jako učitel i mimo výuku. Pokud je ale učitel učitelem i mimo výuku, jakou podobu musí mít vztah k žákovi? Postačuje někdy alespoň jednoho žáka cosi naučit? Nebo je třeba žáky učit pravidelně?

Úvahu o ontologické povaze učitelské diference tedy končíme tak, jak jsme předeslali – totiž že nevíme, jaká ona povaha vlastně je – jaký tedy akcident činí z učitele učitele. Je vůbec myslitelné, aby bylo učitelství bez žákovství?

8.2. Jaká je povaha učení pomyslností?

Nejprve si vyjasněme, co chceme v této části práce nazývat *pomyslností*. Pomyslností nazýváme takový předmět učení, který existuje pouze v lidském myšlení a má logický základ v lidském myšlení. Řekli bychom, že je dán konvencí. Může sice mít po materiální stránce pravdivý základ, ale tento základ neurčuje, že má být věc právě taková a taková, nýbrž že taková být může, ale třeba nemusí. Teprve konvencí dané nějaké logické třídění věc činí navenek takovou, jakou ji známe z běžného života. Pro lepší pochopení uveďme příklady:

- Různá členění, např. dějepisné na pravěk, starověk, středověk, novověk atd.[174]

My sice máme kritéria, podle kterých jednotlivá období od sebe odlišujeme, po materiální stránce naše členění odpovídá zvoleným kritériím (např. v pravěku neměli písmo aj.), ale kritéria jsou dohodnutá. Stejně jako mluvíme o starověku, můžeme myslet „stříbrověk“, který bychom konvencí vymezili obdobím, kdy se stříbro cenilo víceméně stejně jako zlato. Až na to, že by nám v současnosti nikdo jiný nerozuměl, tomu nic nebrání. Nicméně žáky učíme klasické dělení pravěk – starověk atd.

[173] De mag. 1, co.
[174] Pomíjíme zde možnost jistého zákonitého vývoje dějin, jak to předkládají někteří myslitelé.

- Pojmenování čáry spojující ve čtverci dva vrcholy, které nejsou propojeny úsečkou, která je zároveň stranou téhož čtverce, jako úhlopříčka. I Platónův Sokrates v Menónovi musel tuto pomyslnost otrokovi, který se „rozvzpomínal“ na Pythagorovu větu, sdělit.[175]

- Státní symboly, státní svátky. Ty jsou dány zákonem, což není v našem případě nic jiného než úmluva. I další věci vyplývající z právního řádu.[176]

Vzniká tak problematická otázka: pokud vzděláváme žáky v těchto pomyslnostech, učíme je? Protože má-li být výsledkem vědění a je-li vědění něco nutného a obecného, pak to pomyslnosti jistě nejsou.

Na takto položenou otázku není podle nás snadná odpověď. Na straně jedné je třeba připustit, že pomyslnosti mají jako učivo výlučně pomyslný základ (totiž lidskou úmluvu, byť opírající se někdy o nějakou reálnou materii) a jako takové jsou nahodilé – a tudíž nikoliv nutné. Na straně druhé ale asi není snadné si představit učení bez některých těchto pomyslností. V této věci se přikláníme spíše k mínění, že vyučovat žáky pomyslnostem není učení v pravém, resp. přísném slova smyslu. Protože ale máme za to, že i vyučování pomyslností k výuce náleží, nazvali bychom to učením v širším slova smyslu. Kromě toho, že nám znalost pomyslností usnadňuje náš každodenní život, tak je možná jistým prostředníkem na cestě k učení v přísném slova smyslu. Podrobnější analýzu však nyní nejsme s to podat.

Tato otázka by mohla mít zajímavé důsledky – pokud bychom pomyslnosti radikálně odmítli jako to, co má být výsledkem učení, ukázalo by se, že ve školách v současné skutečnosti často žáky spíše poučujeme o takových pomyslnostech, než že je učíme.

8.3. Jaká je povaha transmisivní výuky?

V této části se chceme krátce věnovat transmisivní výuce, protože máme za to, že i dnes je hojně užívána a není od věci zdůraznit některé Tomášovy myšlenky, které se k tomuto pojetí dají vztáhnout. Především je třeba říci, co se zde transmisivní výukou myslí. Za transmisivní výuku označujeme ten proces, kdy učitel působí v jiném nějaký

[175] *„Odborníci ji nazývají úhlopříčkou“*. Platón: Menón, II 85 b, s. 94.

[176] Zde je třeba rozlišit zákon přirozený, který úmluvě nepodléhá, od zákona konvenčního, smluveného. Ačkoliv podle Tomáše mají občanské zákony hluboký základ v zákonu přirozeném. Srv. Sousedík: Svoboda a lidská práva, s. 44.

„poznatek“ tak, že se mu snaží předat své „hotové“ závěry něčích úvah. Tedy dojde-li kdosi k nějakému vědění (např. že platí pravidlo Pythagorovy věty) a předává-li svým žákům pouze závěr, který z vědění plyne („Když chceš zjistit v pravoúhlém trojúhelníku délku přepony, musíš sečíst druhé mocniny délek odvěsen a součet pak odmocnit.“), tak vyučuje transmisivně. V transmisivní výuce si žák má především osvojit předkládané poznatky, ale neklade se důraz na to, aby jim porozuměl. (Neboť věrohodnost těchto poznatků již před ním zkoumali mnozí jiní a vůči žákovi pravdivost předkládaných poznatků garantuje učitel.)

Pokusme se však nyní vyjádřit povahu transmisivní výuky terminologií užívanou v této práci. To, co vzniká v učícím se, je nějaké vědění. Vědění je jisté poznání z příčin. Transmisivní učitel se pak snaží to vědění, které má on sám, působit i ve svém žákovi. Toto vědění pak vlastně není ze žáka, ale z učitele. A v tom je rozpor, protože transmisivní učitel působí v jiném vědění, které vychází z principů a postupů, které jsou evidentní učiteli, kdežto aby získal žák vědění, musí se toto vědění opírat o jemu evidentní principy a postupy. Odtud plyne, že transmisivní výuka, která by působila vědění, není možná.

Tomáš sám si neklade otázku po možnosti transmisivní výuky, ale přesto na ni jdou některé texty přiléhavě vztáhnout:

Vědění je typ akcidentu. Avšak není možné, aby byl akcident přemisťován z jednoho subjektu na jiný subjekt. Tudíž pokud učení neznamená nic jiného, než přenos vědění od učitele k žákovi, nemůže člověk učit jiné.[177]

Tento text je námitka, jejíž těžiště spočívá právě v tom, že učení je přenos (lat. *transfusio*) vědění. Tomáš na uvedenou námitku odpovídá následujícím způsobem, z čehož je, podle našeho mínění, patrné, jaké by zřejmě zastával stanovisko k transmisivní výuce:

K šestému je třeba říci, že o tom, kdo učí, se neříká, že přenáší vědění na žáka tak, že numericky totéž vědění, které je v učiteli, vznikne v žákovi. Ale tak, že učením vznikne v žákovi vědění podobné tomu, které je v učiteli, vytažené z potence do aktu, jak bylo řečeno výše [v corpusu].[178]

[177] De mag. 1, arg. 6.
[178] De mag. 1, ad 6.

Dále u něho najdeme tyto texty:

Pokud je vědění v jednom [člověku] *působeno jiným, tak v onom učícím se buď ono vědění již bylo, nebo nebylo. Pokud v něm nebylo a bylo v něm působeno jiným, pak jeden člověk tvoří* [ve smyslu creatio – tj. stvoření z ničeho jako Bůh] *vědění v jiném, což je nemožné.*[179]

Avšak člověk, který je podle řádu přírody stejný vůči jinému člověku co do druhu světla intelektu, nemůže žádným způsobem působit vědění v jiném tak, že by v něm toto světlo [rozumu] *způsobil nebo nechal vyrůst.*[180]

Nelze však docela dobře říci, že ve výsledku transmisivní výuky není nic. Máme totiž za to, že transmisivní výuka působí v žácích mínění (ne vědění). Vycházíme tak z i z Tomášova výkladu ke konci corpusu prvního artikulu.

8.4. Vlastní interpretace čtvrtého artikulu

Ačkoliv je čtvrtý artikulus krátký, zdá se nám, že je zde implicitně obsažena jedna myšlenka, na kterou bychom nyní chtěli upozornit. Tomáš tam hovoří o materii a účelech aktivního a kontemplativního života. My se nyní zaměříme na onen život kontemplativní.

[Materie] *kontemplativního života je rozumová poznatelnost věcí, na kterých lpí kontemplace. A tato odlišnost co do materie vyvstává z odlišnosti účelové; jako ve všech jiných věcech je materie předurčena požadavkem účelu. Účelem kontemplativního života je nazírání pravdy, což plyne z toho, jak nyní přistupujeme ke kontemplativnímu životu. Míním tím nazírání nestvořené pravdy s ohledem na schopnosti poznávajícího*[.][181]

V dalším pak hovoří o tom, že v učení nacházíme dvojí materii: žáka a učivo. Pro nás je nyní významné učivo, kde Tomáš říká: *„s ohledem na první materii* [tj. učivo] *činnost učení náleží životu kontemplativnímu“*[182].

Co z uvedeného plyne jako zajímavý závěr? Totiž to, že učivo je ze své povahy

[179] De mag. 1, arg. 5.
[180] De mag. 3, co.
[181] De mag. 4, co.
[182] De mag. 4, co.

zaměřeno na pravdu[183], a to na pravdu v hlubším slova smyslu (ta, které předchází stvoření, tj. ta pravda, která je u Tomáše Bůh). Učitel, který v žákovi působí vědění, tak v něm má působit, že žák vidí pravdu. Ne tedy, že žák má získat klíčové kompetence a ukázat, že ovládá „očekávané výstupy", ale že žák vidí pravdu, opírá se o ni, jedná podle ní atd.

Když vezmeme Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, kapitolu „Pojetí vzdělávání", nalezneme tam následující:[184]

Vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií má žáky vybavit klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání a další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.

Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet.

Absolvent gymnázia by měl v průběhu vzdělávání na gymnáziu získat široký vzdělanostní základ a dosáhnout takové úrovně klíčových kompetencí, kterou RVP G předpokládá a která mu umožní dále rozvíjet schopnosti a dovednosti v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností. Takový profil absolventa dává žákům předpoklady pro vysokoškolské a další studium, pro jejich adaptabilitu v různých oborech a oblastech lidské činnosti, pro přizpůsobení se nově vznikajícím požadavkům na trhu práce i pro případné uplatnění v zahraničí.

Všimněme si, že v žádném z citovaných textů není ani jedna zmínka o tom, že si žák má ujasnit, co je v životě důležité, že má hledat smysl věcí, že má uvažovat nad tím, jak se věci ve skutečnosti mají, že má jednat v souladu s poznanou pravdou nebo že má na takovou pravdu veřejně ukazovat. Namísto toho se za důležité považuje, aby byl žák připraven na terciální vzdělávání, profesní dráhu a občanský život; aby byl motivovaný rozvíjet své vědomosti (Bylo by třeba motivovat, kdyby měli žáci rozvíjet své pravdivé poznání?); aby měl vysokou přizpůsobivost a byl tak atraktivní pro zaměstnavatele.

[183] Totéž najdeme v De mag. 1, arg. 9: *„Pokud je člověk opravdový učitel, musí učit pravdu."*
[184] RVP s. 8.

Jako by zaměstnání a profesní život snad mělo žáka zcela prodchnout a být základem pro vše dobré, co člověk v životě potřebuje.

Je sice zjevné, že pojetí inspirované Tomášem je empiricky neověřitelné (jak by asi autoři RVP požadovali), ale jeví se nám jako hlubokomyslnější a takové, že je schopno zachytit, co je důležité. Máme tak za to, že RVP, jak bylo citováno, neobstojí před nároky učení jako k vedení k pravdě a v tomto smyslu se chceme připojit[185] ke kritice současného pojetí vzdělávání, které se nezdá být svým učivem příliš orientováno na pravdu.

[185] Připojit např. k Anně Hogenové, která pojetí vzdělání reprezentované např. současnými RVP dlouhodobě veřejně kritizuje, čehož jsme byli sami vícekrát svědky.

Závěr

Je tedy možné, aby se dala zdatnost získat ve školách učením? Podle Tomáše Akvinského jistě ano. Učení je pro něho proces vytahování vědění z potence do aktu, jehož činitelem může být buďto ten, kdo získává vědění, sám, nebo někdo jiný, tedy učitel. Učitel je ten, kdo přivádí žáka k pravdivému poznání, k vědění, při kterém žáka vede v učení tak, jak by vědění získal on sám. A tuto funkci může zastat jak člověk, tak i anděl. Protože ale k učitelství náleží plné poznání toho, co se vyučuje, nemůže nikdo být v témže ohledu nazván učitelem sebe sama. Učení je pak činností převážně aktivního života, protože je zaměřeno k dobru jiného.

Máme za to, že Tomáš v této jedenácté otázce z Disputovaných otázek o pravdě vcelku uceleně podal na svou dobu nepříliš hájené stanovisko o povaze učitelství. Hájil se zejména proti heterodoxním aristotelikům, platonikům a vymezit se musel i proti Augustinovi. U Tomáše obdivujeme právě i to, že si klade různé otázky a přináší na ně odpovědi takové, že je s nimi spokojen, ačkoliv ony odpovědi stojí v protikladu k dobovým autoritám. Z dnešního pohledu se to zdá jako přirozené, ale uvědomme si, že v době svého působení nedosahoval Tomáš takového zájmu a věhlasu, jako dnes.

Jako takové se nám Tomášovo pojetí učitelství zdá v základě platné i pro současnost. Přesto však vidíme v nauce o učiteli jisté nevyřčené otázky. Jednak je to nepoložená otázka po tom, co činí z učitele učitele, tedy jaká je povaha učitelské diference, jak jsme výše načrtli. Dále je tu otázka naučitelnosti umění, kterou jsme ani nediskutovali. V souvislosti s dnešní dobou je také zajímavé, že už Tomáš srovnává učitele s lékařem, podobně jako my často ať už v soukromých či veřejných debatách srovnáváme dnes učitelské a lékařské povolání (momentálně např. v souvislosti s kariérním řádem).

Otázky, které jsme v závěru položili a navrhli odpovědi, se nám zdají významnější, než se může na první pohled zdát. To, co hledáme, je podstata učitelského povolání a toho, co k němu náleží. A jako takové se nám jeví významné nejen pro obecné uvažování o učitelství, ale rovněž pro sebepojetí učitelů samých. Vždyť základem učitelské práce musí být, že učitel ví, kdo on, jako učitel, je. Je učitelem i tehdy, když učí pouze pomyslnosti? Když nemá jediného žáka? Když nevede žáky k pravdě?

Těmito otázkami také končíme svou práci.

Seznam literatury

primární literatura

AKVINSKÝ, Tomáš – Thomas Aquinas. *De magistro.* Chicago: Great books foundation, [1948].

AKVINSKÝ, Tomáš – Thomas Aquinas. *De magistro.* in: MAYER, Mary Helen. *The philosophy of teaching of St. Thomas Aquinas.* Milwaukee (USA): The Bruce publishing company, 1929. Úvod napsal E. A. Fitzpatrick.

AKVINSKÝ, Tomáš – Thomas de Aquino. *Quaestiones disputatae de veritate – quaestio XI: de magistro.* Fundación Tomás de Aquino: Corpus thomisticum [online]. Cit. 12. 3. 2017. Volně dostupné na: http://www.corpusthomisticum.org/qdv11.html

AKVINSKÝ, Tomáš – Thomas von Aquin. *Über den Lehrer – De magistro.* Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1988. S komentáři od G. Jüssen, G. Kriegera a J. H. J. Schneidera. Bilingvní německo – latinsky.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Kompendium teologie.* 1. vydání. Praha: Krystal, 2010. ISBN 978-80-87183-25-0.

AKVINSKÝ, Tomáš. *O jsoucnu a bytnosti.* in: SOUSEDÍK, Stanislav. *Jsoucno a bytí: úvod do četby sv. Tomáše Akvinského*. 1. vydání. Praha: Křesťanská akademie, 1992. 107 s. ISBN 80-900615-8-3.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o duši.* 1. vydání. Praha: Krystal, 2009. ISBN 978-80-87183-13-7.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Rozdělení a metody vědy: komentář k Boethiovu spisu „De trinitate“, q. 5-6.* 1. vydání. Praha: Krystal, 2005. 135 s. ISBN 80-85929-73-2. Překlad a úvodní studie Tomáš Machula. Bilingvní.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Summa proti pohanům. Kniha první.* 1. vydání. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1993.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Summa theologická.* Krystal OP [online]. Cit. 22. 6. 2017. Volně dostupné na: http://summa.op.cz/sth.php

ARISTOTELES. *Druhé analytiky.* 1. vydání. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1962.

ARISTOTELES. *Etika Níkomachova.* 4. vydání. Praha: Rezek, 2013. ISBN 978-80-86207-35-3.

ARISTOTELÉS. *Fyzika.* 2. vydání. Praha: Petr Rezek, 2010. ISBN 80-86027-31-7. Přeložil a poznámkami opatřil Antonín Kříž.

ARISTOTELÉS. *Metafyzika.* 3. vydání. Praha: Petr Rezek, 2008. ISBN 80-86027-27-9. Přeložil a poznámkami opatřil Antonín Kříž.

ARISTOTELES. *O duši.* in: Člověk a příroda. 1. vydání. Praha, Svoboda, 1984.

AUGUSTINUS. *O pořádku. O učiteli.* Praha: Česká akademie věd a umění, 1942. Přeložil K. Svoboda.

Jeruzalémská bible: písmo svaté vydané Jeruzalémskou biblickou školou. 1. vydání. Praha: Krystal, 2009. ISBN 978-80-87183-10-6.

PLATÓN. *Euthydémos, Menón.* 2. opravené vydání. Praha: Oikoymenh, 1992. ISBN 80-85241-20-X. Přeložil František Novotný.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online] Cit. 8. 7. 2017. Volně dostupné na: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/

sekundární literatura

ELDERS, Leo. *Filosofie přírody u sv. Tomáše Akvinského.* 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 2003. ISBN 80-7298-014-9.

GREDT, Joseph. *Základy aristotelsko-tomistické filosofie.* 1 vydání. Praha: Krystal, 2009. 583 s. ISBN 978-80-87183-09-0.

KENNY, Anthony. *Tomáš Akvinský.* Praha: Oikoymenh, 1993. ISBN 80-85241-25-0.

OTISK, Marek. *Metafyzika jako věda: Ibn Síná a Ibn Rušd ve scholastické diskusi.* 1. vydání. Praha: Filosofia, 2006. ISBN 80-7007-242-3.

PEROUTKA, David. *Tomistická filosofická antropologie.* 1. vydání. Praha: Krystal, 2012. ISBN 978-80-87183-42-7.

PIEPER, Josef. *Tomáš Akvinský.* 2. vydání, ve Vyšehradu 1. Praha: Vyšehrad, 1997. ISBN 80-7021-224-1.

SEVERA, Martin. *Heterodoxní mistři svobodných umění a jejich diskuse s Tomášem Akvinským.* Praha, 2015. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav filozofie a religionistiky. Vedoucí práce: Stanislav Sousedík.

SOUSEDÍK, Stanislav. *Identitní teorie predikace.* 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-192-7.

SOUSEDÍK, Stanislav. *Jsoucno a bytí: úvod do četby sv. Tomáše Akvinského.* 1. vydání. Praha: Česká křesťanská akademie, 1992. 107 s. ISBN 80-900615-8-3.

SOUSEDÍK, Stanislav. *Komenského zásada přirozenosti výchovy a její aristotelsko-tomistický původ.* in: *Teologické texty.* 1991, č. 6, s. 214-218. ISSN 0862-6944

SOUSEDÍK, Stanislav. *Svoboda a lidská práva: jejich přirozenoprávní základ.* 1. vydání. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-036-7.

STEENBERGHEN, Ferdinand. *Dějiny středověké filosofie.* 3. vydání. Praha: TRS, 1990.

ŠOLCOVÁ, Kateřina. *Aristotelská východiska Komenského spisu Didactica magna.* Pardubice, 2015. Disertační práce. Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, katedra filozofie. Vedoucí práce: Věra Schifferová.

TORRELL, Jean-Pierre. *Svatý Tomáš Akvinský: osoba a dílo.* 1. vydání. Praha: Krystal, 2017. ISBN 978-80-7575-010-5.