

KVESTIE TOMÁŠE AKVINSKÉHO O POVAZE UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Jiří Stočes

Formát jubilejního gratulačního sborníku nemusí nutně přinášet pouze původní pramenné studie (jak ostatně zdůraznil na počátku úvah o tomto sborníku sám oslavenec), ale dovoluje i texty esejistické povahy. Rád bych tedy přispěl krátkým zamyšlením nad jednou středověkou kvestií,¹ na níž jsem narazil zcela náhodou a velmi mě zaujala. Možná poněkud ahistoricky a rozhodně s nedostatečnou průpravou z filozofie si dovolím porovnávat myšlenky o učitelském povolání, které vznikly ve 13. století, se současnou diskusí na prakticky totéž téma. Jako pokaždé, když se historikové k podobné komparaci odhodlají (což je vždy záležitost značně rozporuplná a riskantní), dojdeme v zásadě k poznání, že leccos ze současných diskusí a sporů zmítá světem již pěknou řadu staletí, leccos užitečného bylo zapomenuto a stálo by za

¹ Typologii a vývoj disputací na středověkých univerzitách a formální stavbu kvestií jsem se pokusil na základě dosavadní literatury přehledně podat v příspěvku STOČES, J.: *Disputace a kvodlibet na středověké univerzitě*, in: DEMJANČUK, N. – STARK, S. – DEMJANČUKOVÁ, D. (edd.): *Univerzita - tradiční a netradiční ve výuce*. Plzeň 2005 [vyšlo 2006], s. 384-385. Z prací k tomuto tématu považuji za nutné upozornit zejména na WEIJERS, O.: *Terminologie des universités au XIII^e siècle*. Roma 1987 (Lessico intellettuale Europeo 39); TÁŽ: *La „disputatio“ à la Faculté des arts de Paris (1200-1350 environ). Esquisse d'une typologie*. Paris 1995 (Studia Artistarum, Études sur la Faculté des arts dans les Universités médiévales 2); GLORIEUX, P.: *L'enseignement au Moyen Age. Techniques et méthodes en usage à la Faculté de théologie de Paris au XIII^e siècle*, Archives d'histoire doctrinale et littéraire du Moyen Age 43, 1968, s. 65-186; BAZÀN, B. C. – FRANSEN, G. – JACQUART, D. – WIPPEL, J. W.: *Les questionnes disputées et les questions quodlibétique dans les Facultés de théologie, de droit et de médecine*. Turnhout 1985 (Typologie des sources du Moyen Âge occidental 44-45), z české strany pak alespoň KEJŘ, J.: *Kvodlibetní disputace na pražské univerzitě*. Praha 1971 (Sbírka pramenů a příruček k dějinám University Karlovy 6); Michal SVATOŠ (ed.): *Dějiny Univerzity Karlovy I (1347/48)*. Praha 1995 (zde zvláště kapitola věnovaná artistické fakultě z pera Františka Šmahela) a nejnověji právě ŠMAHEL, F.: *Die Verschriftlichung der Quodlibet-Disputationen an der prager Artistenfakultät bis 1420*. In: KNAPP, F. P. – MIETHKE, J. – NIESNER, M. (edd.): *Schriften im Umkreis mitteleuropäischer Universitäten um 1400. Lateinische und Volkssprachige Texte aus Prag, Wien und Heidelberg: Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Wechselbeziehungen*. Leiden 2004 (Education and Society in the Middle Ages and Renaissance 20), s. 63-91.

to připomenout a v něčem jsem opravdu pokročili alespoň o nějaký ten krůček dál.

Kvestie „Utrum docere sit actus vitae activae vel contemplative“ (Je vyučování činností aktivního nebo kontemplativního života? - *překlad J. S.*)² pochází z doby vrcholné scholastiky a byla řešena samotným Tomášem Akvinským³ na počátku jeho učitelské kariéry doktora teologie v Paříži. Tomáš měl v této kvestii zařadit učitelské povolání mezi činnosti praktického činného nebo teoreticko-kontemplativního života. Toto dělení mělo již v jeho době dlouhou a bohatou tradici, jejíž počátek sahá k Aristotelově Nikomachově etice.⁴

Na první pohled se může zdát, že námět této kvestie je typickým dokladem často vysmívaného scholastického mudrování, odtrženého od reality. Termíny prakticky činný a kontemplativní život jsou dnešnímu člověku povětšinou cizí. Ovšem podle mého názoru Tomáš Akvinský v této kvestii vlastně pouze v odlišné terminologii rozebírá nám dnes velmi známý rozpor, který musí řešit nejen každý pedagog, zvláště univerzitní, ale potažmo i celý školský systém. Má být učitel spíše zahloubán do svého oboru, a o něm v ústraní přemýšlet, bádát a publikovat, má být tedy na slovo vzatým odborníkem a vědcem? Nebo naopak má ovládat zejména praktické pedagogické a didaktické metody, co nejvíce času věnovat komunikaci s žáky či studenty, procvičování,

² Kvestii jsem objevil při svém stipendijním pobytu v Ústavu pro evropské dějiny v Mohuči (Institut für Europäische Geschichte Mainz) v drobné popularizační knížce JÜSSEN, G. - KRIEGER, G. - SCHNEIDER, J. H. J (edd.): Thomas von AQUIN: Über den Lehrer - De magistro. Hamburg 1988 (Philosophische Bibliothek 412), s. 66-73. Originální latinský text podává edice Sancti Thomae de Aquino opera omnia, iussu Leonis XIII P. M. edita, tomus XXII, Quaestiones disputatae de veritate, volumen 2, fasciculus 1, qq. 8-12. Romae 1970, zde qaestio undecima, articulus quartus, s. 361-363. Vycházel jsem však převážně z uvedeného německého překladu a komentáře.

³ Z novější biografické literatury k této klíčové osobnosti středověké filosofie připomínám pouze poslední práce dostupné v češtině, např. KENNY, A.: Tomáš Akvinský. Praha 1993; PIEPER, J.: Tomáš Akvinský. Život a dílo. Praha 1997; CHENU, M.-D.: Tomáš Akvinský. Praha 2000 (jde o překlady prací, které však často vyšly v původním jazyce o několik desetiletí dříve); naposledy stručně Martina Štěpinová OP v úvodní studii své edice ŠTĚPINOVÁ, M. (ed.): Tomáš Akvinský: O pravdě. O myslí. Praha 2003, s. 11-15.

⁴ JÜSSEN, G. - KRIEGER, G. - SCHNEIDER, J. H. J (edd.): o. c., s. 162-163.

opakování a upevňování jejich vědomostí a zároveň vlastním příkladem formovat jejich morální a osobnostní vlastnosti? Snad nejvíce tento rozpor pocítujeme právě na pedagogických fakultách, a to jak ve vztahu ke své vlastní vědecké a pedagogické činnosti,⁵ tak k cíli a náplni studia našich studentů, rovněž budoucích učitelů. Téma uvedené kvestie je tak stále navýsost aktuální.⁶

Jak tedy uvedený problém řešil ve 13. století za pomoci tehdejší scholastické metodologické výbavy tehdejší univerzitní pedagog Tomáš Akvinský? Na počátku svého výkladu Tomáš konstatuje, že správnější se na první pohled zdá být zařazení učitelské činnosti do kontemplativního způsobu života a dokládá to celkem pěti argumenty. První z nich cituje komentář Řehoře Velikého ke starozákonní knize Ezechiel, kde se praví, že „aktivní život ustává zároveň se slábnoucí fyzickou silou“.⁷ Učitelem ovšem mohou být i andělé, kteří nejsou tělesní (k tomuto závěru dospěla předchozí kvestie „Utrum homo ab angelo doceri possit“),⁸ tudíž akt vyučování musí být součástí kontemplativního

⁵ Posledních několik let jsme (opět) svědky snahy např. v historii vymezit vědeckou činnost téměř výlučně filozofickým fakultám, zatímco pedagogické jsou degradovány na velkovýrobnu zejména prakticky zdatných učitelů základních škol. Důsledkem toho je mj. současná vlna zakládání filozofických fakult (některé z nich vznikly již dříve jako fakulty humanitních studií a dnes pouze mění své názvy) či omezování odborných seminářů na zbylých fakultách pedagogických. Na katedře historie plzeňské pedagogické fakulty se již přímá vyučovací povinnost blíží běžným úvazkům v základním a středním školství, což samozřejmě rovněž brzdí jakýkoliv odborný růst zdejších učitelů.

⁶ Postavení učitele a jeho činnost byly obecně hojným námětem univerzitních disputací a jejich podrobné studium ukazuje, že svojí aktuálností dodnes celá řada z nich neztratila. Jde totiž v podstatě o sebereflexi nově vznikajícího specifického stavu univerzitně vzdělaných učitelů. Výzkumem středověkých kvestií s námětem učitelské činnosti se v poslední době věnuje zejména kolega Pavel Blažek, v jehož textech lze najít i bohatou a vpravdě mezinárodní bibliografii k tomuto tématu (viz např. BLAŽEK, P.: *Historia calamitatum aneb manželství učence. K dějinám jednoho námětu v antické a středověké filozofické literatuře*. In: DOLEŽALOVÁ, E. – NOVOTNÝ, R. – SOUKUP, P. (edd.): *Evropa a Čechy na konci středověku*. Sborník příspěvků věnovaných Františku Šmahelovi. Praha 2004, s. 351-367; TÝŽ, *Akademická dráha, nebo pastorec? Jindřich z Gentu o dilematu intelektuálně založených absolventů teologie*. Teologické texty 2/2006, s. 67-73).

⁷ Tato a všechny následující citace jsou převzaty přímo z textu kvestie. Odkazy na původní díla obsahuje edice uvedená v pozn. 2.

⁸ *Sancti Thomae de Aquino opera omnia, iussu Leonis XIII P. M. edita*, tomus XXII, *Quaestiones disputatae de veritate*, volumen 2, fasciculus 1, qq. 8-12. Romae 1970, zde *qaestio undecima, articulus tertius*, s. 356-361. Z hlediska pojmového je v Tomášově díle poněkud zmatek, protože jednotlivé kvestie jsou označovány jako články (*articuli*). Soubor

způsobu života. Druhý argument se opírá o další citaci z téhož Řehořova výkladu, a sice že „nejdříve je veden činný život, aby se později změnil v kontemplativní“. Protože učitelská činnost nepředchází u učitele teoretickému poznání, ale naopak ho následuje, nemůže tedy patřit k činnému aktivnímu životu. I třetí argument staví na citátu téže autority: „Praktický činný život vidí méně než kontemplativní, protože to vyžaduje právě ona praktická činnost.“ Učitel však musí mít ještě větší rozhled než ten, kdo žije čistě kontemplativně, takže i učení patří spíše ke kontemplativní než k praktické formě života. Čtvrtý argument tvrdí, že každé jsoucnost je samo o sobě plně uskutečňované tím samým principem, který může zprostředkovat tutéž skutečnost i jiným. Například oheň je nejenom sám o sobě horký, ale zároveň zahřívá vše v okolí. Snaha o dokonalost v uvažování patří sama o sobě ke kontemplativnímu životu. Pak musí ale vyučování, které spočívá v tom, že právě tato dokonalost je jiným předávána, patřit rovněž ke kontemplativnímu životu. A konečně v pátém argumentu se uvádí, že praktický život se zabývá pouze dočasnými věcmi, učení však hlavně věcmi věčnými, poněvadž takové učení je dokonalejší. Proto i učení nepatří do praktického, ale teoreticko-kontemplativního způsobu života.

Poté Tomáš uvádí dva argumenty *contra*, tedy proti zařazení vyučování do kontemplativního života. Prvním je opět tvrzení z již několikrát citované homilie Řehoře Velikého, podle něhož „spočívá praktický život v tom, že je podáván chléb hladovějícím a nevědoucí jsou vyučování slovem pravdy.“

podobných otázek resp. článků, tedy jakási kapitola, v našem případě nadepsaná *De magistro*, teprve nese označení *questio*, ačkoli to kvestie v pravém slova smyslu není. Srov. KENNY, A.: o. c., s. 17 či ŠTĚPINOVÁ, M. (ed.): o. c., např. s. 9 a 78-79. Zdá se, že jednotlivé proslovené kvestie byly dodatečně (snad samotným Tomášem Akvinským) uspořádány v určité logické soubory či kapitoly a takto následně přepisovány. Vyloučit nelze ani možnost, že takto systematicky byly kvestie i veřejně projednávány. Otázkou však zůstává, nakolik jde o autentické, tedy skutečně projednáváné disputace. Je všeobecně známo, že kvestie, která byla původně útvarem ústního projevu se rovněž v hojně míře používala jako forma literární, přičemž k samotnému dialogu vůbec nemuselo dojít. Badatelé se nicméně shodují, že v případě Tomáše Akvinského byla přinejmenším podstatná část jeho kvestií skutečně proslovena.

V druhém protiargumentu Tomáš tvrdí, že dílo milosrdenství patří k praktickému aktivnímu životu a vyučování je považováno za duchovní dílo milosrdenství, tedy je součástí praktického života.

Teprve po shrnutí a předložení argumentů pro a proti podává Tomáš svoji vlastní odpověď. Začíná rozborem pojmů. Říká, že aktivní a kontemplativní život se vzájemně odlišují svým předmětem a cílem, přičemž cíl určuje předmět. Cílem praktického života je činnost v prospěch bližního, jeho předmětem pak jsou dočasné věci. Cílem kontemplativního života je náhled pravdy, byť je jasné, že pravda se ukazuje v pozemském životě pouze neúplná a teprve po něm bude poznána v plnosti. (Tomáš opět cituje Řehoře Velikého: „Kontemplativní život se začíná na zemi, aby byl naplněn v nebeské vlasti.“). Předmětem tohoto způsobu života jsou principy té věci, kterou se člověk ve svém soustředění zaobírá.

V aktu učení lze pak podle Tomáše nalézt dvojí obsah. Ostatně tomu odpovídá i syntax - učení se pojí s dvěma akuzativy. První představuje samotná věc, která je vyučována (učit co?), druhý toho, komu má být učivo zprostředkováno (učit koho?). První pojetí patří k teoretické formě života, druhé k praktickému. Nicméně vzhledem k cíli vyučování spatřuje Tomáš jako příhodnější zařazení učení mezi činnosti praktického života, protože základní oblast předmětů, v němž dosáhne učení svého cíle, leží právě v oblasti aktivního praktického života, ačkoli se, jak již bylo řečeno, vztahuje jistým způsobem i ke kontemplativnímu životu.

Po tomto výkladu se Tomáš vrací k pěti výše uvedeným argumentům pro zařazení vyučování do kontemplativního způsobu života a pokouší se je vyvrátit. K prvnímu z nich uvádí, že praktický život je spojen s námahou a vychází vstříc potřebě bližního, což obojí nebude v nebeském království třeba. Dionýsius sice učí, působení nebeských duchů je hierarchicky uspořádané, ale toto působení je jiného druhu než činný život, který v současnosti vedeme. Proto je i učení v této „nebeské“ oblasti zcela jiné podstaty než současné pozemské. Druhý argument

vyvrací Tomáš jiným citátem téže církevní autority, tedy Řehoře Velikého: „Jako odpovídá dobrému řádu života přejít od praktického ke kontemplativnímu životu, tak se náš duch s užitkem obvykle pohybuje od rozjímání k činnosti, což umožňuje člověku lépe uskutečňovat jeho praktický život.“ V případě třetího argumentu souhlasí Tomáš s tím, že učitel musí mít co největší vhléd do vyučované látky, ovšem vlastní učení spočívá v něčem jiném - v předání této látky, nikoli v jejím náhledu. Ani čtvrtý argument Tomáš zcela nepopírá, pouze zdůrazňuje, že tak jako oheň není přímo teplo, ale je původcem tepla, je teoretický způsob života základem a původcem učení, nikoli však samotným učením. Kontemplativní život se tak podle Tomáše ukazuje jako původce praktického, stejně jako praktický život tvoří předpoklady pro kontemplativní. Poslední argument už Tomáš v podstatě uznává s odvoláním na svůj předchozí výklad. Jestliže zdůrazníme první zmíněnou obsahovou stránku učení (t.j. učit co?), pak lze opravdu učení považovat spíše za oblast teoretického života.

Celkově můžeme konstatovat, že Tomáš díky svému rozboru předmětů a cílů učení mohl ve věci zaujmout vcelku smířlivé stanovisko, které navíc odpovídá realitě rozhodně více, než obě jednoznačná řešení nabízená v samotném znění otázky. Tomáš zdůrazňuje, že hluboký vhléd do učiva je u učitele základním předpokladem k vyučování, přesto však u něj v podstatě převažuje důraz na praktickou pedagogickou stránku učitelské činnosti, kterou interpretuje v první řadě jako praktický projev lásky k bližnímu. Tomáš tak do značné míry tlumočí obecné důrazy svého dominikánského řádu, který se rovněž vyhranil vůči dosavadnímu mnišství mimo jiné odmítnutím čistě kontemplativního života v uzavřené komunitě, otevřenějším a přívětivějším postojem k laikům s jejich běžnými starostmi a zvláště pak požadavkem aktivní křesťanské lásky.

Zcela na závěr si položíme otázku, zda přináší Tomáš Akvinský touto kvestií něco nového (či spíše staronového) do naší dnešní diskuse o povaze učitelského povolání. Tomáš na jedné straně upozorňuje na to, že učitel musí

sám svůj předmět nejen po vědomostní stránce ovládat, ale musí ho i sám kriticky promýšlet, potažmo sledovat jeho vývoj a případně k tomuto vývoji sám svými myšlenkami přispívat. Pokud toto nečiní, nemůže být dobrým učitelem. To samozřejmě dnes všichni uznáváme, ovšem spíše jako ideál než jako základní podmínku k úspěšné pedagogické činnosti, ideál, který každou chvíli musí ustoupit především finanční realitě. Dějepis občas učí osoby bez sebemenšího historického vzdělání, ale i ti „aprobovaní“ leckdy již několik desetiletí opakují stále totéž, co se kdysi sami naučili. V rámci pedagogické fakulty se často lze setkat s názorem, odmítajícím v přípravě budoucích učitelů vše, co se přímo ve výuce nedá použít, co jednoduchý, jasný a srozumitelný (byť zpravidla příliš jednostranný) výklad zpochybňuje, komplikuje či zamotává. Pro důkladné studium nějakého vskutku vědeckého problému, které si logicky žádá intenzivní a časově náročnější soustředění studenta (nazvěme ho podle Tomáše Akvinského kontemplací), není zpravidla prostor ani pochopení.

Zároveň Tomáš vyzdvihl a zdůraznil praktickou povahu výuky a pro vlastní proces učení ji označil za nejpodstatnější. Důraz na pedagogiku, didaktiku, komunikaci a možná i celý koncept dnes tak podceňovaných či přímo vysmívaných pedagogických fakult, by tedy patrně u Tomáše Akvinského došel ocenění. Učitel musí být odborník ve svém oboru, ale to zdaleka nestačí. Bez praktických dovedností není schopen své znalosti předat studentům. O to více však překvapuje, že ani pedagogické fakulty si dnes nevytvářejí žádné nástroje na hodnocení kvality výuky, že i zde platí, že práce vysokoškolského učitele resp. katedry se hodnotí pouze podle množství odučených studentů (ideálem se i zde stává tzv. bezkontaktní výuka) a zapojení se do projektů, financovaných pokud možno mimo rozpočet fakulty. Již méně, ale stále ještě relativně důležité jsou dosažené univerzitní tituly a publikace. Jak vypadá výuka a nakolik je pro studenty přínosná nezajímá v podstatě nikoho, snad kromě studentů samotných,

ale i ti záhy pochopí, že nezbývá než ze školy odejít nebo se podřídít, přičemž řada nalezne na nekvalitní a nepravidelné výuce i leccos pozitivního.⁹

A ještě jeden důraz Tomášovy kvestie mi připadá pro dnešní diskusi o školství (a zvláště univerzitním) podnětný. Týká se vzájemného vztahu učitelů k žákům. Tomáš výuku definoval jako praktický projev lásky vzdělaného (tedy učitele) k nevzdělanému či méně vzdělanému bližnímu (tedy studenta). Platí to i v době, která označuje vzdělání za ekonomickou investici a studenta za zákazníka, který přináší škole peníze?

⁹ Na řadě vysokých škol sice existuje více či méně propracovaný systém nezávislého hodnocení výuky studenty, ovšem řada studentů se ho odmítá účastnit (nejčastěji z obavy o svoji anonymitu, což samo o sobě velmi nepříznivě svědčí o atmosféře našich vysokých škol), řada pedagogů jeho výsledky bagatelizuje a vedení škol z tohoto hodnocení až na výjimky nevyvozuje žádné závěry.