



His
toria
scholas
tica

2022
8

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita
v Liberci

Praha 2022

Historia scholastica

Číslo 2, prosinec 2022, ročník 8

Number 2, December 2022, Volume 8

Vedoucí redaktor *Editor-in-chief*

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor*

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

Vydavatelé *Publishers*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Murár

Tisk *Printed by*

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovská 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

Historia scholastica is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

Úvodník	5	— Tomáš Kasper & Markéta Pánková
Editorial		
Studie	11	The Concept of German <i>Bildung</i> as a Realization of the Hero Archetype — Till Neuhaus & Michaela Vogt
Studies	31	Wandel von Deutungsmustern in Lehrerkollegien – Übergänge, Transitionen und das Problem der Generationen <i>Changing Patterns of Interpretation among Teaching Staff – Transitions and the Problem of Generations</i> — Wilfried Göttlicher
	51	First Communion in Early Twentieth-century Italy: a Rite of Passage within Childhood — Paolo Alfieri
	69	Einweihungszeremonien als Übergangsriten in jüdischer Aufklärung und Reformbewegung. Drei Fallbeispiele <i>Initiation Ceremonies as Rites of Transition in Jewish Enlightenment and Reform Movement. Three Case Studies</i> — Uta Lohmann
	95	Tutors and Home Teachers – a Transitional Position in the 19th Century — Richard Pohle
	113	Abnehmende Bedeutung des Übergangs zwischen Kindes- und Jugendalter durch vermehrte Lateinschulbildung im Mittelalter? <i>Decreasing Importance of the Transition from Childhood to Adolescence through Increased Latin Schooling in the Middle Ages?</i> — Christiane Richard-Elsner

**Studie
Studies**

- 131 A Woman in the Polish Model of Sex Education in the Stalinist and Post-Stalinist Period
— Dorota Pauluk
- 145 Museumspädagogik im digitalen Raum und die Pandemiezeit – ihre transitiven Prozesse und Rituale
Museum Education in the Digital Space and the Pandemic Period – its Transitive Processes and Rituals
— Katalin Kempf, Beatrix Vincze & András Németh
- 171 Obraz člověka a výchovy v Esejích Michela de Montaigne
The Concept of Man and Education in Michel de Montaigne's Essays
— Martin Strouhal

**Zprávy
Reports**

- 195 ISCHE 43 Milan. Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects. Aims and Results
— Simonetta Polenghi & Anna Debè
- 199 Report from the General Conference ICOM
— Jakub Seiner
- 205 Zpráva o konferenci: 12. sjezd historiků České republiky. Několik zamyšlení nad postavením dějin vzdělanosti
— Jan Šimek, Petr Matějček & Tomáš Kasper

S Obraz člověka a výchovy v Esejích Michela de Montaigne

Martin Strouhal^a

^a Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky
martin.strouhal@ff.cuni.cz

Received 17 August 2022

Accepted 3 November

Available online 31 December 2022

DOI 10.15240/tul/006/2022-2-009

Abstract **The Concept of Man and Education in Michel de Montaigne's Essays**

The study deals with the question of the relationships among the conception of human nature, its cognition and education in Michel de Montaigne's Essays. In the series of essays, Montaigne repeatedly rejects attempts to base his conception of human nature on anti-scholastic traditions operating with the general concepts of man. Montaigne's specific Christian scepticism ("new pyrrhonism") is the starting point and the argumentative

method for rejecting the reliability of general concepts and definitions. Whereas scholastic (as well as predominantly entire ancient) philosophy assumed the existence of an ideal species to be the essence that determines each individual's essential characteristics, Montaigne sees, on the contrary, man in the state of constant transformation, transition as crucial to understanding the human situation. This fundamentally transforms the traditional understanding of the relationship between a pattern and its imitation, into a relationship that has not only epistemological but also pedagogical and moral implications. Montaigne argues that subjectivity cannot be understood against the background of a general pattern, but only from itself, from ambiguities and paradoxes that, on the contrary, exclude, elude any generalization. Human nature cannot be captured in a general concept, it can only be exemplified from a specific experience. Thus, man is much more a transition (from one form to another) than a substance. The aim of this study is to show Michel de Montaigne as a modern and up-to-date thinker who, through his rhetoric and his way of grasping pedagogical issues, has opened up a number of educational questions that are relevant today: for example, how to understand the educational goal in a practical and informal way, how to work in education with the unique and the non-generalizable, and how to consider the relationship between knowledge and action.

Keywords education, Essays, experience, human condition, metaphysics, scepticism

Úvodem

Myšlení Michela de Montaigne nás ani mnoho set let po jeho smrti nepřestává překvapovat svou duchaplností, nadhledem, důvtipem, ale i velkorysostí a schopností sebeironie. Montaigneův zjev v evropských dějinách znamenal velmi mnoho a v kontextu středoevropské kultury zůstává stále nedocenen. Ačkoli se nestal otcem celé tradice jako jeho mladší současník Descartes (a možná právě proto), jeví se Montaignovo dílo o to zajímavějším, originálnějším a na svou dobu vysoce moderním. V tomto textu bych proto rád Montaigne představil nikoli jako všeobecně známou osobnost vyčnívající nad své současníky lehkostí literárního stylu s oporou v dokonalé znalosti latiny a latinských i řeckých klasiků, ale především jako autora s pozoruhodnou teorií lidské přirozenosti, člověka se skeptickými a progresivními názory na život v celé jeho šíři a jako myslitele, který v mnohém předznamenal příchod řady pedagogických myšlenek, jež se dle tradičních výkladů objevily poprvé až v osvícenství a konkrétně u Rousseaua.

Michel Eyquem de Montaigne (1533–1592) bývá vzhledem k historickému období, v němž prožil svůj život, označován za humanistického myslitele. Stejně tak figuruje v seznamech raně novověkých skeptiků (Popkin, 2003). Lze jej interpretovat též jako katolického filosofa, jenž se navzdory (a možná právě kvůli) svému skepticizmu nikdy neodklonil od oceňování tradic. I tato mnohoznačnost, ať zdánlivá, či skutečná, patří k charakteristickým rysům Montaigneovy osobnosti a k jeho myšlenkovému stylu. V následujícím textu se pokusím s využitím dnes již klasických Popkinových dějin skepticizmu stručně vymezit intelektuální situaci Montaigneovy doby a povahu specifického Montaigneova křesťanského skepticizmu. Skeptické stanovisko je Montaigneovým východiskem ke kritice poznávání skrze obecné pojmy a definice plátónsko-aristotelské metafyziky objektivních forem¹ a k jeho pojetí lidské přirozenosti a výchovy, jimž se budeme věnovat v druhé polovině textu.

1 Termín Bergsonův, označující typ metafyziky, která se při výkladu skutečnosti obrací k „nejvyšším“, dokonalým předmětům. Bergsonova filosofie ukazuje, že i forma je svou podstatou *trváním*, a nemůže být tedy chápána jako objekt vyňatý z časové dimenze (srov. Bergson, 2003, s. 17 a násl.). U Montaigne, jak uvidíme později,

Odkazy k *Esejům* jsou značeny takto: římskou číslicí kniha, arabskou číslicí kapitola, a poté stránka ve francouzském/českém vydání, např. (III, 13, s. 353/573). Pokud dané místo v revidovaném překladu Václava Černého chybí, je uvedeno pouze francouzské stránkování. Ve většině případů cituji podle českého překladu, jen v některých případech jej mírně upravuji.

Obnovený zájem o řecký skepticismus v 16. století

Jak ukazuje ve svých dějinách skepticismu americký badatel Richard Popkin (2003), 16. století je stoletím velké renesance skepticismu. Čtou se a překládají autoři jako Sextus Empiricus, Cicero, Diogenes Laertios (Popkin, 2003, s. 17). Do středověké latiny pronikl výraz „scepticus“ patrně v 15. století, a to právě v překladu Diogena Laertského (1430) a ve dvou neidentifikovatelných překladech Sexta Empirica ve 14. století (Popkin, 2003, s. 17). Důvody pro oblibu skeptického postoje lze hledat prvotně v krizi křesťanství, vyvolané nejrůznějšími herezemi 15. století, a poté intelektuální krizí reformace v 16. století (Popkin, 2003, s. 1–16). Dle skeptického stanoviska je lépe zdržet se jakéhokoli soudu, není-li možné rozhodnout, zda je pravda na straně katolické, či reformované strany. Masivní recepce skepticismu začíná ale až po roce 1562, po Hervetových² vydáních latinských překladů kompletního díla Sexta Empirica a díky humanistickému hnutí se šíří Evropou.

se tento náhled ukazuje v reflexi o vztahu mezi stejností a podobností v eseji *De l'expérience* (III, 13).

- 2 Gentian Hervet (1499–1584), sekretář kardinála z Lorraine, humanista a teolog, mj. krátkou dobu vyučoval též na Collège de Guyenne, kde studoval i Montaigne. Podobně jako Petr z Valencie, jenž roku 1576 vydává *Academica* (dějiny starověkého skepticismu, které byly směrodatné až do pol. 19. století), tvrdí jako důsledek nemožnosti rozumového poznání, že „Ježíš je jediný mudrc hodný následování“. Významným skeptikem Montaignovy doby byl i Francisco Sanches(z) (1552–1633), portugalský christianizovaný Žid, který po příchodu do Bordeaux působil jako lékař a jako učitel filosofie a medicíny v Toulouse. Roku 1581 vydává radikálně skeptické pojednání *Quod nihil scitur*, v němž pojem vědění přisuzuje pouze Bohu, protože člověku není dáno spolehlivě vědět ani to, že nic neví (srov. Popkin, 2003, s. 37–38).

Hervet v předmluvě k vydání Sextových *Adversus Mathematicos* z roku 1569 píše, že „našel v Sextovi mnoho argumentů proti pohanům a dobovým heretikům, kteří usilují o poměrování věcí rozumem a kteří je nechápou, protože nevěří. V Sextovi lze nalézt příležitou odpověď novým akademikům (*nouveaux academiciens*) a kalvinistům. Skepticismus tím, že rozporuje každou lidskou teorii, vyléčí lidi z dogmatismu, přivede je k pokoře a připraví je k přijetí Kristova učení“ (Popkin, 2003, s. 37). Hervet zdůrazňuje tezi, že „žádné lidské poznání nemůže odolat námitkám, které lze proti němu vznést“. Z toho plyne nutnost obratu k jediné jistotě, kterou máme, a tou je Zjevení.

Skepse jako metoda a jako možný základ křesťanské víry (Apologie Raimunda ze Sabundy)

Hlavním skeptikem 16. století byl nepochybně Montaigne, jenž ve skeptických úvahách navazoval zejména na Diogena Laertského (podobně jako François Rabelais ve svém Gargantuovi), ale též na soudobé autory, předchůdce či současníky, u nichž se objevují argumenty opírající se o prokazatelnou různost mínění, ale i na ty, kteří měli tendenci využívat skepticismus jako jeden z nástrojů k odmítání diskursivního poznání a k udržení a prohloubení křesťanské víry na základě Zjevení (srov. Popkin, 2003, s. 27).

V Apologii Raimonda Sébonda (jedná se o 12. kapitolu II. knihy *Esejů*) se možná nejlépe ukazuje, jak zvláštního druhu byl Montaigneův skepticismus. Pokusím se zde v krátkosti shrnout hlavní teze tohoto textu a ilustrovat je několika citáty.

Montaigne přijímá pyrrhonské stanovisko jako nejfilosofičtější ve smyslu pravdě nejbližší. Nevyužívá ho však k ryze agnostickým závěrům, jak je v pyrrhonismu obvyklé, neupadá do lidsky (existenciálně) bezvýhodného stanoviska opuštěnosti. Pyrrhonismus naopak chápe jako předstupeň pokorného lidského ducha k pravé křesťanské víře.

Struktura textu vykazuje zhruba tři části. První Montaigne věnuje stručnému uvedení ke spisu *Přirozená theologie, tedy kniha o „věcech stvořených“ magistra Raimonda ze Sabundy*. Poté se obrací proti námitkám, které byly proti Sebondovi činěny. Zde se Montaigne zcela staví za stanovisko, že byť rozum sám nestačí k obhájení víry ve smyslu

náboženských pravd (1. druh námitek), je zcela legitimní Sebondův postup, totiž pokus posílit víru rozumovými argumenty. V souvislosti s námitkami kritiků, že Sebondovy argumenty jsou slabé, poukazuje Montaigne na stejnou neúčinnost jejich protiargumentů a vyvozuje z toho závěr, že rozum sám od sebe a ze sebe nemůže stanovit nic pevného.

Velká část tohoto oddílu je pak věnována příkladům nedostatečnosti lidského rozumu, na základě čehož Montaigne kritizuje všechny antické filosofie, které si nárokují nějaké pevné, jisté poznání – jedním z hlavních důvodů, proč odmítat nabubřelé filosofie všech možných jistot, je ten, že tyto filosofie nedokážou uvést člověka v duševní klid a vyrovnanost, jež jsou základem dobrého a šťastného života. Na vcelku naivních srovnáních s živočišnou říší se Montaigne pokouší ukázat vnitřní puzení zabývat se filosofickými a teologickými problémy jako handicap. Ve srovnání s různými živočichy a jejich činnostmi se lidský rozum ukazuje jen jako průměrný nástroj orientace ve světě. Rozum se s oním puzením zabývat se nezodpověditelnými otázkami „vyrovnává“ omezenými a falešnými závěry. Žádná jistota ani pravdivé poznání nejsou v rámci pouhého rozumu možné (II, 12, s. 165/349).

Důvody, jež Montaigne k tomuto stanovisku vedou, jsou rozebírány v další části. Ústřední je teze, že z učenosti nelze vyvodit žádný užitek pro lidskou praxi, protože praxe má za cíl nejen dosažení klidu a rovnováhy (stoicismus), ale i spokojenosti. Prostá rozkoš a zdraví, jakási přirozená rovnováha, je pro Montaigne cennější nežli teoretizování. Pravá moudrost tak spočívá v oceňování věcí podle toho, „jak užitečné a vhodné jsou k životu“ (II, 12, s. 201/359). Nejedná se tu ale o jakýsi epikureismus v upadlém smyslu. Jde o praktikismus života, který užívá rozumu proto, aby se vyhýbal strastem. Tento praktikismus Montaigne chápe z hlediska jeho širšího smyslu v celku stvořeného světa. Jde o nahlédnutí přirozeného řádu, nejlepšího tělesného i duševního stavu, poznání toho, co nás jakožto živé tvory spojuje s veškerenstvím a s boží vůlí. Zdaleka ne všechny tyto myšlenky bychom v *Apologii* našli v jejich explicitní podobě, avšak mám za to, že je lze uvést v interpretaci jako důsledky poměrně neuspořádaných narácí

tohoto textu, jichž Montaigne užívá namísto systematického výkladu. Filosofické poznání i sama cesta k němu vedoucí, totiž *ratio*, jsou neseny čímsi v duchu biblického Satanova slibu. Morem člověka je jeho domnění, že ví (II, 12, s. 149–152/337–8).

Ve třetí části se Montaigne pokusí, jak sám říká, odpovědět na otázku, zda je z těchto předpokladů, kdy si přiznáme vlastní omezenost a pročistíme tak své myšlení od nereflektovaných a neoprávněných domněnek, odvoditelná nějaká pravda, nebo alespoň síla, vedoucí jeho úsilí dobat se pevného poznání. I zde se však ukazuje nepřekročitelnost omezenosti lidské přirozenosti, která ovšem znamená zároveň něco pozitivního. Stejně jako u Sokrata vědoucím nevěděním i zde člověk těžší z nahlédnutí svých mezí, získává v duchu křesťanství na opravdovosti a pokoře. Montaigne ale musí blíže ukázat jak.

Hledání počíná odlišením „davů“ a „sboru znamenitých a vybraných lidí“, jinými slovy: Montaigne chce zkoumat člověka v jeho nejvyšším duchovním a mravním vzmachu, což znamená kriticky zhodnotit hlavní filosofické školy (II, 12, s. 220/362). V jeho příkladech a rozlišeních jsou to především peripatetikové, epikurejci a stoikové, kteří se založením a pěstováním věd stali zakladateli dále tradovaného filosofického omylu, že totiž na poznatky vědy a filosofie lze pohlížet jako na spolehlivé (pravdivé) vědomosti. Naopak Pyrrhon a skeptikové se zdají být Montaignovi nejfilosofičtější v pravém slova smyslu. Jsou pravdě nejbližší, neboť prohlašují, že po ní stále pátrají. Zde je však třeba upřesnit, co Montaigne na této pozici uspokojuje. U těchto skeptiků se nejen tvrdí omyl těch, kteří se domnívají, že pravdu našli, ale kritizuje se i postoj těch, kdo tvrdí, že pravdy není možno lidskými silami dosáhnout. Hlavní nárok skepticismu, tj. *zdržení se soudu*, tu nabývá křesťanského zabarvení či kvality: „Zjistit míru naší moci, poznat a posoudit neshodnost věcí, to je totiž veliká a krajní věda, a oni pochybují, že by jí člověk byl mocen“ (II, 12, s. 221/363). Vychází tu tedy jakási síla nevědomosti, jež sebe samu jako nevědomou nahlédla a sama sebe odsuzuje – sókratovské východisko je tu zřejmé, jiné však jsou jeho další konsekvence.

Skepticismus je pro Montaigne jediným svobodným myšlenkovým postojem, jenž se vymezuje vůči všem ostatním doktrínám, jako jsou

např. stoicismus a epikureismus. Názory těchto škol či postojů se brzy stávají pro ty, kdo je zastávají, dogmaty, což jim zabraňuje podívat se na věci z jiné perspektivy, než je ta stávající. Člověk ale nemůže vycházet z předsudků – zde nastupuje pyrrhonské učení, které Montaigne organicky rozvíjí v učení o marnosti pýchy lidského rozumování před boží všemohoucností: „Čím více se vzdáme a svěříme Bohu a zřekneme se sebe samých, tím větší ceny nabýváme“ (II, 12, s. 226/367).

Z protichůdných tvrzení různých škol a z omezenosti lidského rozumu, který nikdy nemůže obsáhnout úplné vědění o věcech, přistupuje Montaigne ke kritice antických theologických názorů, veda stejnou argumentaci. Boha nelze racionálně vymezit a pojmově uchopit (II, 12, s. 234/370). Z toho plyne jasné odmítnutí jakékoli formy nazírání podstat, a tedy v jistém smyslu metafyziky forem. „Nemáme“, říká doslova Montaigne, „žádné spojení s podstatou bytí, neboť veškerá lidská přirozenost je vždy uprostřed mezi zrozením a umíráním a rodí jen nejasná zdání, chatrná a nejisté domněnky“ (II, 12, s. 348/398).

Závěr celého spisu tvoří důkazy o omezenosti poznání skrze smyslové vnímání, které Montaigne, spolu s nahlédnutím klamnosti poznání rozumového, vedou k odmítnutí „rozletu zkoumání do bezuzdné zvůle“, k přesvědčení, že vzhledem k podstatné nestálosti všeho kolem i v nás, je jedinou smysluplnou životní pozicí pyrrhonské zdržení se jakéhokoli definitivního soudu ve světle křesťanských naučení.

Montaigne tedy zjevně není myslitel substancionalismu, který v té době zastávala řada jeho současníků včetně protireformačních skeptiků (např. Pierre Charron). Přináší vizi člověka jako nikdy nehotové a v poznání nikdy nezachytitelné bytosti. To je důsledek jeho pyrrhonismu, jenž mu zabraňuje přijmout možnost pozitivního myšlení v jakékoli formě. Člověk sice je v jistém smyslu nositelem lidské formy (podstaty), ale nikoli dogmaticky, pozitivně. *Je neustálým přechodem z jednoho stavu do druhého, jeho osobní historie se mění od minuty k minutě.* Montaigne říká, že je nemožné člověka pozitivně zachytit, ale *jistotu* nachází právě v něm, v jeho *neustálé proměně*. Je to jistota jen negativní, která u mnohých jeho současníků vyústila v ateismus. U Montaigne však existuje víra v člověka a ve věčné pravdy, které se v něm odrážejí; nepotřebuje Boha

v ortodoxní podobě katolické, ani protestantské. Jeho víra v člověka se blíží spíše víře v otevřenou budoucnost, a tedy původní křesťanské zvěsti (II, 12, s. 350–1/400–1).

Exemplum a zkušenost

Ze stručného nástinu povahy Montaignova skepticismu rozumíme, proč tolik zdůrazňoval, že problém člověka nemá být předmětem pozornosti pouze logiků a metafyziků. Montaigne nabízí čtenáři portrét sebe sama, bez nároku na filosofickou či obecnou průkaznost svých reflexí, nabízí *konkrétní* obraz *konkrétního* člověka – sebe (I, *Au lecteur*, s. 49). Stále mluví o sobě, a tím rozvíjí logiku stavby všech protikladů, které člověk v sobě reprezentuje (změť a nepodobnost). V individuálním životě nelze nic zobecnit, vše je „de soi“.

Navzdory vládnoucí dobové filosofii Montaigne nepřijal tradiční (scholastickou) ontologii a ani převážnou většinu principů klasické vzdělanosti či klasického vzdělávání, byv náтурой člověkem moderním. Ve věcech filosofie i společenské praxe, v otázkách metafyzických i ryze živočišných se Montaigne zdá být střízlivým praktikem, jemuž však nechybí nadhled a schopnost formulovat odpovědi na důležité teoretické a mravní otázky, které nám život staví do cesty.

V řadě esejů, především pak ve 13. kapitole jejich III. knihy (*De l'expérience*), se Montaigne vyrovnává s otázkou, jaký je vlastně vztah stejného a podobného, resp. vztah mezi podstatou – formou (EIDOS, MORFÉ) a její nápodobou. Je průkazné, že Montaigne se nikdy nezotožnil s tradiční scholastickou, původně platónsko-aristotelickou představou, že by o poznání skutečnosti měl rozhodovat její neměnný základ, idea či forma, určující tvar, bytostné určení ve smyslu Aristotelovy druhové podstaty (*Met.* XII, s. 279 a nás!; viz též výklad o podstatě v knize VII); a už vůbec ne s názorem, že myšlenky tradičních autorit by měly být měřítkem pravdivosti.³ Byl naopak přesvědčen,

3 Z četných výhrad vůči konformismu s aristotelismem, který je nadřazován poznání zkušenostnímu či podle zdravého rozumu, lze vybrat např.: „Naše duše se dává do pohybu pouze na čestné slovo, je vázána a nucena se řídit vrtochem cizích choutek, žije služebnický a otrocký pod panstvím cizího učení. Tak dlouho nás

že skutečnost – a především skutečnost lidskou, lidský život – nelze poznat jinak než z něj samého, tj. vždy individuálně. A protože jsme přece jen nejlépe sami sobě, je nejpříhodnější zaměřit se na zkoumání vlastního života a stavů ducha. Tedy kromě výrazné subjektivizace problému poznání se u Montaigne jedná i o rehabilitaci zkušenosti jako možného přístupu k pravdě: „Zkoušíme všechny prostředky, které nás mohou k poznání dovést. Když nám nestačí rozum, používáme zkušenost“ (III, 13, s. 353/573). Jako příklad komplikující tradiční výklad poznání uvádí Montaigne hráče karet, kteří se orientují podle odlišností na rubech jednotlivých listů jinak sobě podobných karet. Jde o doklad toho, že „podobnost nečiní věci tak stejnými, jako je rozdílnost činí jinými. Příroda si uložila, že nestvoří nic dalšího, aby se to nijak nelišilo“ (III, 13, s. 354/573).

Rozdílnosti jsou proto pro Montaigne daleko důležitějším poznávacím vodítkem nežli podobnost, jež podle platonizujícího výkladu spojuje věci do jedné kategorie vztahující se k jedné společné, obecné podstatě. Pokoušíme-li se z podobností dějů vyvodit nějaké obecné závěry, vždy selháváme, protože události jsou si vždy nepodobné (III, 13, s. 353/573). Vztahy mezi jednotlivými figurami a událostmi, tak, jak je prožíváme, nelze budovat stejně jako v klasických filosofických pojednáních, tj. identifikací znaků společných všem případům a jejich spojením do definice. Montaigne zdůrazňuje, že „každý příklad pokulhává“ (III, 13, s. 359/578) a i když se jeden druhému podobá, jedinečná událost uniká jakémukoli „zpříkladnění“ (srov. Demonet, 1999, s. 5). Má-li být něco podobné (a nikoli stejné), musí být v základě podobnosti rozdílnost. Proto vše podobné je jakožto rozdělené diferencí nepodobné, a to i vůči ostatním věcem, i vnitřně (sobě nepodobné). Stejná zkušenost,

vodili v kširách, že již neumíme kráčet volně. Naše ráznost a naše svoboda vyhasly. V Pise jsem blízce poznal řádného, ale tak Aristotelem potrhleho muže, že nejobecnějším z jeho dogmat bylo: měřítkem a pravidlem všech rozumových představ a veškeré pravdy je shoda s Aristotelovým učením“ (I, 26, s. 223–4/134).

již Montaigne popisuje v kapitole *De l'expérience*, je i v pozadí jeho (stále neúspěšné) snahy najít svou vlastní podobu.⁴

Co tedy spojuje věci podobné, když jejich základem je rozdílnost? Rozdílnost jednotlivých zkušeností ukazuje limity každého vzoru, který se v humanistické vzdělanosti promítá do podoby exempla stanoveného klasickou antickou učeností. Mudroslovné citáty představují určitou podobu života, již máme žít, Montaigne však ukazuje, že události, s nimiž máme zkušenost, jsou si navzájem tak nepodobné, že je z nich obtížné cokoli vyvodit. Proto nelze předpokládat, že by tradice opírající se o exempla či exemplární učenost mohla přinést skutečné poznání. Nabízí totiž *obecnou* moudrost k opakovatelnému napodobování. Montaigne ale usiluje o pochopení zkušenosti, které je nezbytné pro úspěšné zvládnutí jedinečného života. Univerzálně jediná kvalita je pouze *rozmanitost*. Na rozdíl od mladšího a slavnějšího současníka Descarta Montaigne nevěří, že by bylo možné vytvořit reprezentaci světa v obecném vědění či systému. Ve věcech existuje nekonečná mnohost a diverzita. Žádná tradice ani dovednost nereprezentuje svět, nýbrž pouze toho, kdo s nimi činí zkušenost. „Naše proměnlivé jednání má jen velmi malý vztah k pevným a neměnným zákonům“ (III, 13, s. 354/574).

Montaigne překonává anticko-středověké dědictví v tom, že nemluví o člověku obecně, pomocí modelů a definic, nýbrž o člověku konkrétním, existujícím, trpícím a toužícím, radujícím se a užívajícím všech radostí života (srov. III, 13, s. 367/585). Původně jen antidogmatický

4 „Jako se žádná událost a žádný tvar zcela nepodobá druhému, tak se také žádný od druhého úplně neliší [...]. Kdyby se naše tváře navzájem nepodobaly, nebylo by lze rozlišit člověka od zvířete; kdyby nebyly navzájem rozdílné, nebylo by lze rozlišit člověka od člověka. Všechny věci nějakou podobností souvisejí, všechny příklady kulhají a vztah, odvozený ze zkušenosti, je vždycky šalebný a nedokonalý; nicméně po nějaké stránce lze věci vždy srovnávat. A právě takovým způsobem slouží zákony a přílehlají ke každé naší záležitosti nějakou vzdálenou, násilnou a nepřímou interpretací“ (III, 13, s. 359/578). „Raději bych se vyznal dobře v sobě než v Ciceronovi“ (III, 13, s. 364/582). „Každý si připadá sebejistý a spokojený, každý si myslí, že se v sobě vyzná dostatečně, a znamená to jen, že se nikdo nevzná ani za mák“ (III, 13, s. 365/584).

pyrrhonismus přenáší na skutečně existenciální rovinu. Jak zmiňuje též autorka úvodní studie k námi citovanému sborníku studií o Montaigneovi Marie-Luce Demonet (1999, s. 15–16), „být“ u Montaigne je vždy „být něčím“, tedy být čestný, zbabělý, zahanbený či bohatý, bytí člověka není uzavřeno do stabilní definice, neboť jak jsme viděli v Sebondově apologii, „Nemáme žádné spojení s podstatou bytí, neboť veškerá lidská přirozenost je vždy uprostřed mezi zrozením a umíráním“ (II, 12, s. 348/398). Proto je otázka bytí spjata výslovně s lidskou přirozeností, kde definice člověka je nemožná, díky nepevné, uplývavé a konečné povaze jeho přirozenosti.

Humanismus a lidská přirozenost. Transice jako forma života

To, co se označuje jako Montaigneův humanismus, jak zdůrazňuje ve své studii J.-Y. Pouilloux (1999, s. 33), vychází z Montaignova přesvědčení, že „Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition“ (III, 2, s. 45). Neznamená to však, že by v každém člověku existoval jakýsi univerzálně platný, pro všechna individua stejný vzor či podstata lidství. „La condition humaine“ je spíše sérií možných pohybů, jejichž povaha je výslednicí poměru mezi náturou, výchovnými vlivy a zkušeností se sebou samým (tj. se směsicí oné náтуры a výchovy). V principu ale není stanoveno žádné omezení, které by člověka limitovalo v tom, vydat se v myšlení a jednání dosud neznámým, případně velmi nepravděpodobným směrem. Lidská přirozenost se proto stále mění a u dvou jedinců není nikdy stejná. „Člověk může mít k druhému člověku dále než ke zvířeti“ (I, 42, s. 365). Jak opět zdůrazňuje Pouilloux, v Montaigneových výrociích o lidské přirozenosti, kterou si každý člověk v sobě nese jakoby „vcelku“, zúplna, (*la forme entière de l'humaine condition*) „forma nevyovídá nic o bytí, [...] označuje pouze způsob, jakým se bytí ukazuje, způsob jeho manifestace“. „*L'humaine condition* proto neoznačuje nějaký předpoklad ‚essence‘ člověka, nýbrž nevyhnutelné vnější danosti, jimž je podřízen každý člověk jako smrtelná bytost“ (Pouilloux, 1999, s. 34).

Tyto nevyhnutelné danosti přitom nespádají jen do sféry nutnosti vnějšího světa, nýbrž dotýkají se nás též zevnitř, svým způsobem jimi sami jsme. Montaigne zmiňuje opakovaně jako příklad vnitřní

nesourodost stavů ducha, kterou nelze zrušit, ačkoli je pro každého svým způsobem značně problematická. Jsme i nejsme sami sebou, jak konstatuje v eseji *De la vanité*: „Bojím se, abych změnou neztratil [...] Já dnešní a já tehdejší jsme opravdu dva“ (III, 9, s. 233/533). V základu našeho vědomého pobývání je diverzita, heterogenita, rozpor, nikoli identita, stejnost. I když stále zůstává v platnosti, že moje já – jakkoli odlišné od toho, kým jsem byl dříve – je tvořeno celou sérií nestejných podob mého ducha, které mě dovedly až k tomuto okamžiku. Jsem tedy v každé chvíli mého trvání rozpoznatelný jako já. To, co dělá jednotlivé věci podobnými, je zároveň tím, co je odlišuje. Aby si mohlo být něco podobné, musí to být zároveň různé. A tato různost je předmětem Montaigneovy pozornosti nejen v antropologii, ale především ve výchovných názorech. To, nač se má zaměřit naše pozornost, není v sobě se sebou identický, neměnný vzor, nýbrž otázka *přechodu* mezi jednou formou člověka ke druhé, mezi dřívější a aktuální zkušeností, mezi „námi včera“ a „námi dnes“.

V tomto smyslu vyznívá zdánlivě „alibistický“ úvod k *Esejům*, kde Montaigne činí předmětem i kritikem svých reflexí pouze jejich subjekt, totiž sám sebe. Nejde však o alibismus, nýbrž o snahu co nejpresvědčivěji a zároveň autenticky podpořit váhu zjištění, k nimž se Montaigne dopracovává. Nemohu-li dokonale poznat ani sám sebe, nelze očekávat, že budu schopen poznat něco jiného, než čím sám jsem, nebo co nijak nesouvisí s mou zkušeností. I tak se ale pole možných zkoumání ukazuje jako velmi široké, protože lidská přirozenost je neredukovatelně komplexní, zahrnujíc v sobě všechny možnosti, jež individuální člověk může realizovat.⁵ „Člověk je tvor ohromně marnivý, různorodý

5 Jak upozorňuje Robert Miner (2017, s. 1) hned v úvodu své knihy srovnávající Montaigneovo dílo s Nietzscheovým, Montaigne, podobně jako tento moderní německý autor, se neustále zabýval otázkou „masky“, která, jak píše Nietzsche, je vždy tam, kde je i hloubka (Miner, 2017 a Nietzsche). Montaigne se však obává toho, že bude nepochopen těmi, kdo se s ním budou seznamovat skrze jeho texty. Ty proto nemohou být pouhými záznamy jeho myšlenek, které už samy o sobě jsou jen nedokonalou stopou, záznamem určité stránky jeho jinak komplexní životní zkušenosti. Text musí fungovat jako kontrapunkt k melodii života tak, aby se kniha mohla stát harmonickým záznamem živé zkušenosti. S tím se pojí nutnost nic

a nestálý. Je obtížné v něm založit stálý a jednotný soud“ (II, 1 *De l'inconstance de nos actions*). Toto konstatování ale není definice, je výsledkem pozorování, které, jak Montaigne zdůrazňuje, není filosofickou analýzou (srov. např. III, 13, s. 367/585 a násl.). Proto se Montaigne věnuje spíše tématům, jako jsou konfrontace dobře a špatně prožitého života či postup od planých mínění k hodnotnějším, než by se zabýval hledáním obecných definic.⁶ V průběhu Esejů se ovšem postupuje od jednotlivých zkoumání sebe sama k důsledkům těchto sond pro celé lidstvo: je zbytečné pokoušet se zkrotit lidskou povahu vzpírající se každé definici, protože jediná jistota je v existující diverzitě a nestálé povaze lidské přirozenosti (srov. III, 1, s. 19–20).

Výchovné názory

Minerova knížka o paralelách v myšlení Michela Montaigne a Friedricha Nietzscheho ukazuje na zásadní podobnost jejich filosofii ve vztahu k obecnému, k hodnotám, principům. U obou myslitelů vystupuje do popředí neochota skrývat se za obecným vzorem, normou. Jako by zobecnění životní situace ve výkladu toho, „jak by to mělo správně být“, mohlo přímo ohrozit autenticitu našeho konání, jako by se mohlo podílet i na destrukci konkrétní osoby, ba dokonce samého života. V každém morálním aktu je však vždy přítomno cosi obecného – dobré věci jsou dobré ne proto, že se pro ně rozhodují, nýbrž proto, že je rozeznávám jako sobě příslušné. Montaigneova snaha se tedy soustřeďuje do prostoru mezi obecným a jedinečným, ale nesměřuje k obecnému, nýbrž k jedinečné a „pohyblivé“ skutečnosti. To ho přivádí k otázce, jak lze tolik nejrůznějších lidí přivést do jednoho společného světa – k otázce výchovy.

neskrývat ani nepřikrášlovat, být třeba až syrově věrný realitě, kterou člověk prožívá a pro sebe si ji vykládá.

- 6 „Myšlení si zatěžujeme samými obecnými pojmy a všeplatnými příčinami a zákonitostmi, které se pěkně přičiňují i bez nás, a ponecháváme stranou to, co je nám vlastní, Michela, ačkoliv je nám blíže než člověk jako takový. Nuže mně většinou stačí má vlastní společnost, ale chtěl bych, aby se mi v ní také víc líbilo než jinde“ (III, 9, s. 219/530). Viz též výsměšné glosy adresované teoretickým filosofům (I, 25, s. 204/117).

Výchova zaujímá jedno z předních míst v mravních úkolech člověka. Z dosavadního výkladu plyne především to, že podle Montaigne se výchova člověka nemůže dít podle obecných modelů, nelze formulovat její cíl v obecné rovině. Jak Nietzsche, tak Montaigne věnují této otázce mnoho pozornosti. Pokud jde o vzdělávání, zdůrazňuje Montaigne nebezpečí vědění, které neslouží ničemu jinému než okrase, případně je získáváno bez opodstatnění založeného na rozumovém zdůvodnění či pragmatických důvodech zkušenostních. Takové vědění je v zásadě posvěceno jen tradicemi. Montaigne píše: „K čemu je nám plné břicho masa, které se nevstřebává, nepřetváří se v nás – nepřidává-li nám a neposiluje nás?“ (I, 25, s. 208/120). Nápadně to připomíná Nietzscheův vtipný příměr z jedné *Nečasové úvahy* (2005, s. 97–98) o hadovi a pozřených králících,⁷ jenž byl nepochybně inspirován četbou eseje *Du pédantisme*. Vzdělání, které v člověku pouze „dlí“ a nepřispívá k jeho vlastní tvořivé činnosti, je zbytečné. Montaigne má na mysli především nespočet dobových krasořečí a antických moudrostí, jimiž bylo zvykem ornamentovat intelektuální práci a zejména texty. Ne že by Montaigne

7 „Moderní člověk s sebou posléze vleče nesmírné množství nestravitelných kamenů vědění, které příležitostně v těle řádně rachotí, jak se praví v pohádce. Tento hluk prozrazuje nejvlastnější rys moderního člověka: podivuhodný protiklad nitra, kterému neodpovídá vnějšek, a vnějšku, kterému neodpovídá nitro, protiklad, který staré národy neznaly. Vědění, jež je přijímáno v nadbytku bez hladu, ba proti potřebě, nepůsobí teď už jako přetvářející motiv, tihnoucí projevit se navenek, a zůstává skryto v jakémsi chaotickém vnitřním světě, který moderní člověk se zvláštní hrdostí označuje za sobě vlastní ‚niternost‘. Říká se pak arci, že máme obsah a že se nám jenom nedostává formy, ale to je protiklad u všeho živého zcela nemístný. Naše moderní vzdělání není ničím živým právě proto, že je bez tohoto protikladu naprosto nepochopitelné, to znamená: není vůbec žádným skutečným vzděláním, nýbrž jen jistým druhem vědění o vzdělání, setrvává u ideje vzdělání, u pocitu vzdělání, nevzhází z něho žádné vzdělané rozhodnutí. Co je však skutečným motivem, co jako čin vystupuje viditelně navenek, neznamená pak často nic víc než lhostejnou konvenci, žalostné napodobování nebo i zpitvoření. Nitro se pak zřejmě nachází v rozpoložení podobném rozpoložení hada, který pohltit celé králíky a v tichém klidu ulehl na slunce a vyhýbá se každému pohybu, kromě nejnutnějších. Vnitřní proces je nyní věcí samou, jeho vlastním ‚vzděláním‘. Každý, kdo jde kolem, má jen jedno přání, aby totiž takové vzdělání nezahynulo na nestravitelnost“ (Nietzsche, 2005, s. 97–98).

těchto odkazů k řeckým a římským hojně klasikům neužíval, dělá to však velice často se záměrem tyto klasiky a na ně navazující tradice zpochybnit, a vždy s odstupem, který je vyjádřen v jeho stanovisku v eseji *O pedantismu*: „Měli bychom se pítit po tom, kdo ví něco lepšího, a ne, kdo ví více. Říkáváme sice: ‚Tak praví Cicero!‘ – ‚To jsou zásady Platónovy!‘ – ‚To jsou právě slova Aristotela!‘ – Co však říkáme sami? Jak soudíme? Co činíme? Papoušek by to dovedl lépe“ (I, 25, s. 207/120). Podobně o kus dále cituje Euripidův verš ze Stobaia: „Příliš spoléháme na jiné, čímž naše vlastní síly odumírají [...]. I kdybychom se snad mohli stát učením učeností druhého, moudří můžeme být jen moudrostí vlastní“ (I, 25, s. 208/120).⁸

Montaigne považoval za důležité zejm. rozvíjení *soudnosti*, schopnosti člověka nezávisle na typu vědomostí posoudit věci zdravě, spravedlivě a rozumně; navrhuje proto zabývat se pouze tím, co soudnost rozvíjí: „*Je důležitější mít hlavu dobře připravenou, nikoli naplněnou*“ (I, 26, s. 222/133). „Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy. Co víme pravým způsobem, s tím zacházíme, aniž se díváme na vzor, aniž pošilháváme po své knize. Jenom na potvrzu je taková číře knižní domýšlivost“ (I, 26, s. 225/135).

Francouzský historik výchovy Gabriel Compayré (2007, s. 82) píše, že „Mezi Erasmem, vzdělavcem klasického typu nadšeným pro antickou literární učenost, a Rabelaisem, novátorem zaměřeným k rozvoji praktických schopností člověka, stojí figura Montaigneova jako uměřený

8 „Snažíme se jen naplnit paměť, a soudnost a svědomí necháváme prázdné [...] naši pedanti pořádají rabovací výpravy do knih za věděním, ale zůstává jen na krajíčku mezi pysky a jenom je zase vyvrhnou a vypustí do větru.“ Sebekriticky pak reflektuje situaci, jež je velmi podobná naší: „Je přímo nádhera, jak dobře se ta hloupost zahnízdila v příkladu, který sám skýtám. Cožpak se já sám ve větší části spisu, který máte před očima, chovám vůbec jinak? Procházím se, sem tam si ukrádám z knížek výroky, které se mi líbí, ne však abych si je uložil, neboť takové úložny nemám, ale abych je přenesl do knihy další, téhle, v níž se po pravdě řečeno nestaly o nic víc mými, než byly na svém původním místě“ (I, 25, s. 206–7/119). „Vědomosti však nesmíš duši přidávat, musíš jí je vtělovat; nesmíš ji vědomostmi skrápět, ale prolnout; a jestliže věděním duši nezmění a její nedokonalý stav nezlepší, pak jistě bude mnohem lepší nechat věděním věděním“ (I, 25, s. 211–2/123).

prostředník s pedagogikou nevtíravou a obávající se jakýchkoli excesů“. Rabelais chtěl rozvíjet humanistické i přírodovědné vzdělání a obě zaměření považoval za stejně důležitá. Podle Montaigne však vědy máme pouze „ochutnávat“, nikoli z nich „prát do hlavy“ všechno vědění. Compayré (2007, s. 82) proto přirovnává Rabelaisův a Montaigneův vztah k vědění k přístupu nenasytného obra s neukojitelným hladem na jedné straně a gurmata s uměřenou a vytríbenou chutí na druhé.

Odmítnutí specializace a zdravý úsudek

V eseji *O výchově dětí* (I, 26) Montaigne podobně jako později Freud uvádí, že i když „v pojednání výchovy a vyučování dětí spočívá vůbec ta největší a nejzávažnější nesnáz lidského vědění“ (I, 26, s. 221/131), musí se stát otázka výchovy důležitou součástí úvah o člověku. Nicméně i zde postupuje Montaigne v souladu se svou metodou vztahovat vše k sobě. Výchovu nezkoumá jako předmět vědy, nýbrž jako fenomén, obsah své vlastní zkušenosti – zkušenosti s výchovou, které byl kdysi sám podřízen, ale též zkušenosti, kterou nabyl v průběhu života a která má nějakou souvislost s edukací. A protože se sám cítí jen velmi málo vzdělán k tomu, aby vychovával druhé (I, 26, s. 220/131), jsou i výklady výchovy představeny jen jako svědectví o tom, co se v Montaigneově životě osvědčilo a co nikoli. Nechce tedy člověka v pravém smyslu vychovávat (formovat), nýbrž vyprávět o něm (III, 2, s. 44): „Jiní člověka formují; já o něm vyprávím a zobrazuji ho jako velice špatně vychovaného; a kdybych ho měl nově upravit, učinil bych ho věru zcela jiným, než jakým je.“

Výchovu Montaigne chápe jako umění pomoci člověku dospět k dobrému charakteru a úsudku, nikoli jako formování odborníka-specialisty. Compayré (2007, s. 84) upozorňuje, že Montaigne má jako jeden z prvních na srdci systematickou kultivaci obecně lidských kvalit, jako je soudnost, vkus či elementární citlivost. Užívá sice termínu „gentilhomme“, nikoli „homme“, nicméně typicky rousseauovské motivy zdůrazňující nutnost výchovy všech lidí tu lze již zaznamenat – nejedná se jen o výchovu šlechticů, nýbrž o kroužení kolem otázky, co je lidská přirozenost a jak ji lze poznat a zkultivovat.

Ačkoli Montaigne od raného dětství vládl dokonalou latinou,⁹ nepodlehł uchvácení velké části svých současníků antickou vzdělaností a neučinil ze znalosti klasických jazyků vyučovací cíl. Nezáleží mu na tom, zda se dítě naučí psát a mluvit latinsky – naopak je nutno vyžadovat, aby se stalo lepším, chytrým a opatrným, aby byl jeho úsudek co nejzdravější.

Především je třeba odmítnout knižní vzdělávání. Učíme se skrze slova slovům, nikoli věcem samým, konstatuje Montaigne. Důležitá je zkušenost, mezilidské setkávání, pozorování věcí kolem nás, přirozené podněty a inspirace ducha. „Zabýváme se více interpretacemi interpretací a knihami o knihách než věcmi“ (III, 13, s. 358/577). Za slovy se ztratila zkušenost. Věci musejí předcházet slovům, nikoli naopak. Jak si všímá i Compayré (2007, s. 87), Montaigne zde evidentně předjímá Komenského didaktické zásady i Rousseauův ideál přirozené výchovy. Hlásí se k Ciceronovým a Senekovým výrokům, dle nichž se vzdělanost často zaměňuje za vysušenou školní učinnost (I, 25, s. 209, 211).¹⁰ Vědění má tedy cenu, jen pokud přispívá něčemu praktickému či produktivnímu v životě.

Je třeba naučit se dobře zacházet s knihami – ne odmítat knižní moudrost, ale vhodně ji získávat i používat. Čtenář musí připomínat včely (což je též oblíbená metafora Baconova v *Instauratio magna scientiarum*), které poletují sem tam a se sebraným materiálem provádějí plodnou metamorfózu, protože „med již není původní surovinou, ani tymiánem, ani rozmarýnem. Čtenář se musí přečtenému jistě přizpůsobovat. Musí leccos znát, musí se snažit autora pochopit, musí mu být věrný a číst s otevřenou myslí. Ale stejně tak musí asimilovat to, co přečetl. Číst je tedy nutno s reflexí, kritickým odstupem a s vlastním

9 Montaigne vypráví o svém otci, kterak jej od útlého dětství vystavil skrze nejlepší dostupné učitele výlučně vlivu latiny, aby se stala jeho mateřštinou, a aby mu tak usnadnil budoucí studia. Tento experiment se zdařil a malý Montaigne se stal prostrachem intelektuálů i učitelů latiny, protože je svými jazykovými schopnostmi, především naprosto přirozeným užíváním mluvené latiny, dalece převyšoval.

10 Non enim paranda nobis solum, sed fruenta sapientia est (Cicero, *De Finibus*, I). Non vitæ, sed scholæ discimus (Seneca, *Listy*).

úsudkem dominujícím nad myšlením čteného autora“ (volně dle Compayré, 2007, s. 87). Zcela v duchu bonmotu anglického básníka a esejeisty pozdního anglického klasicismu 18. století, dr. Samuela Johnsona, který zmiňuje Peter Burke (2007, s. 71): „chcete-li si domů (z cest – pozn. aut.) přinést nějaké poznání, musíte si poznání vzít s sebou“.

Montaigne je praktik a v dobrém slova smyslu utilitarista. To určuje i jeho návrh studijních oblastí, jež jsou významné pro utváření duše člověka, zejm. jeho charakteru a soudnosti. Montaigne vlastně veškerou výuku podřizuje morálce a praktickému vědění. Tradiční obory sloužící jako základ výuky, literatura, filosofie, resp. klasické literární, ale i přírodovědné vzdělání jsou pro Montaigne pouze prostředky, nástroje, nikoli cíli výchovy (srov. Compayré, 2007, s. 85 a násl.). Tak výuka historie se nemá dít proto, aby dítě *poznalo* fakta, nýbrž aby je *zhodnotilo* – není tedy nutné plnit si paměť daty událostí, které formovaly vývoj dějin. Spíše než znát datum pádu Kartága je důležité, aby dítě studovalo Hannibalovy a Scipionovy mravy; nemá vědět, kde zemřel Marcellus, nýbrž zda byl jako římský vojevůdce významný a příkladný (I, 26, s. 230/140).

Stejně ve filosofii nemá být kladen důraz na obecné vědomosti o člověku a přírodě, ale je nutno se soustředit na morální filosofii, jež má praktickou důležitost. Montaigne, jakkoli by se to mohlo při zkratkovi-
tém čtení jeho kritiky filosofie a filosofů zdát, neodmítá rozum, nýbrž „rozumování“, zejména doktrinářské ideologie, jež pod formou racionality představují ten nejhorší dogmatismus (Jolibert, 1987, s. 55). „Filosofie“ je pro většinu našich současníků, píše Montaigne, jen prázdným a fantaskním slovem, nemajícím žádnou cenu, neboť nemá žádné užití. Filosofie by nás měla ale vést v životě – to je však možné jedině skrze tu její část, která je praktická – skrze etiku (srov. Compayré, 2007, s. 86). „Jakákoliv jiná věda jen uškodí tomu, kdo neovládá vědu o dobrotivosti“ (I, 25, s. 212/124).

Závěrem

Kromě inspirativních idejí v oblasti metafyziky a teorie člověka nabízejí Montaigneovy *Eseje* významnou pedagogickou lekci. Vidíme v nich hodnoty nezbytné pro jakoukoli výchovnou činnost: osobní zaujetí,

vášeň, upřímnost, přímočarost a úsilí o nalezení měřítko lidské důstojnosti. Montaigne svá pojednání o člověku, morálce a výchově nepíše jako mentor, zapisuje jen svou vlastní morální historii a zkušenost na základě osobního temperamentu, o němž se vyjadřuje s pochopením pro rozporuplnost lidské přirozenosti, jež není bezchybná, dokonalá, ale ani nízká a zavrženíhodná. Je vtělená, se vším, co k tomu patří. Nedokonalost smyslů a náhoda, která proniká naše rozumné záměry, vášně, relativita a nestálost lidského určení, nejistota racionálního souzení a fakt, že „rozlišování dobra a zla záleží na mínění, které o nich máme“ (I, 14), však Montaigne nevedou k zavržení tělesnosti a touze oprostít se od ní, nýbrž k rovnováze ducha. Montaigne si uvědomuje, že za omyly je odpovědný duch stejně jako tělo a že rozumově utvořené pojmy mohou být jen přibližné a skutečnosti neadekvátní (Demonet, 1999, s. 5).

Proto se pokouší o formulaci nového typu obecnosti, jež by nebyla esenciální obecností neživotných modelů. Montaigneův člověk jako takový, „en gros“, není v žádném případě člověk staré metafyziky a morálky. „Je anomální spíše než pravidelný, složený spíše než jednoduchý, akcidentální spíše než esenciální, je mozaikou, směsí spíše než organizovaným celkem“ (Demonet, 1999, s. 6). „Historikové jsou mojí inspirací [...]; pokud jde o člověka v celku, kterého hledím poznat, jeví se u nich živější a celistvější než kdekoli jinde, vidím u nich různost a pravdu jeho vnitřních podmínek v celku i v detailu, bohatost způsobů jeho skladby a vlastností“ (II, 10, s. 114/307).¹¹

11 Montaigneova neochota přichýlit se k jedinému a pokud možno vznešenému ideálu člověka stejně jako kritický postoj k systematické vědě a výuce vedly pozdější interprety k často nespravedlivým kritikám. Některé zdůrazňovaly dobově podmíněné a z dnešního pohledu jistě neudržitelné názory. Compayré vytýká Montaigneovi dokonce nedostatek citu či „srdce“. Odvolává se přitom na misogynní pasáže o ženách, především pak na Montaignem deklarovaný odpor k osobnímu kontaktu s malými dětmi. Zde by ale bylo třeba zvážit, jakou roli v něm mohl sehrát fakt, že čtyři z pěti jeho dcer zemřely v raném věku. Durkheim píše (1999a, s. 66), že Montaigneovi (podobně jako Rousseauovi) by nikdo vlastní dítě k výchově nesvěřil. Odkazuje hlavně k údajnému Montaigneovu přesvědčení, že výchova se může dít pouze na bázi hry, tj. bez jakéhokoli nátlaku. V Pedagogickém vývoji ve Francii

V pedagogice jsme dlouhodobě uvykli odkazovat v souvislosti s počátky progresivní pedagogiky spíše k *Émilovi* než *Esejům*. Jsme potom překvapeni, když vidíme celou řadu Rousseauových myšlenek formulovaných již u autora teprve se rodícího novověku. Nemluvě o paralelách s principy reformní pedagogiky, jež datujeme až do 20. století. Montaigneovo zdůraznění individuality, výchovy pro život, praktičnosti a odpor vůči formalismu, ryze pamětnému učení a přehnané poznatkové specializaci jsou formulovány zcela v duchu soudobé vzdělávací filosofie prožitovního kurikula. Podobně jeho důraz na neautoritativní, nýbrž na příkladech založené pojetí výchovy odpovídá tomu, co se dnes označuje jako provázející výchova. Nebylo možné věnovat se v tomto textu řadě dalších témat, která Montaigne staví po bok nejmodernějších pedagogických novátorů, jako například významu tělesnosti a volby správné výživy pro vývoj dítěte či otázce nezrušitelné antinomičnosti lidské přirozenosti a situace.

Nejcennějším poselstvím *Esejů* ve smyslu pedagogickém je však Montaigneovo přesvědčení, že ve výchově a vzdělávání pracujeme vždy s *jedinečným*. Konečná nezobecnitelnost skutečnosti, a tedy i lidské individuality, je v tom nejlepší slova smyslu progresivním a nadčasovým dědictvím myslitele teprve se rodícího novověku.

Literatura

- ARISTOTELES, 2008. *Metafyzika*. Praha: Rezek. ISBN 80-86027-27-9.
- BERGSON, Henri, 2003. *Myšlení a pohyb*. Praha: Mladá Fronta. ISBN 80-204-1008-2.
- BURKE, Peter, 2007. *Společnost a vědění*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1319-2.
- COMPAYRÉ, Gabriel, 2007. *Histoire de la pédagogie*. Paris: Elibron Classics. ISBN 0-543-70149-2.
- DEMONET, Marie-Luce, 1999. Introduction. L'homme en gros. In: DEMONET, Marie-Luce (coord.). *Montaigne et la question de l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 1–13. ISBN 978-2130502012.

(1999b, s. 258) Montaigne dokonce obviňuje z pedagogického nihilismu a zaujímá velice rezervovaný postoj k faktu, že Montaigne figuruje z titulu klasika národní literatury ve všech studijních programech.

- DURKHEIM, Émile, 1999a. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 2-13-044779-1.
- DURKHEIM, Émile, 1999b. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Presses Universitaires de France. ISBN 2-13-042460-0.
- JOLIBERT, Bernard, 1987. *Raison et Éducation*. Paris: Éd. Klincksieck. ISBN 2-252-02569-7.
- MINER, Robert, 2017. *Nietzsche and Montaigne*. Palgrave Macmillan. ISBN 978-3319883106.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2002. *Essais I*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036289-2.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2001. *Essais II*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036290-6.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2001. *Essais III*. Paris: Gallimard-Folio. ISBN 2-07-036291-4.
- MONTAIGNE, Michel Eyquem de, 2008. *Eseje*. Řevnice: Arbor Vitae. ISBN 978-80-86300-92-4.
- NIETZSCHE, Friedrich, 2005. *Nečasové úvahy*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-7298-134-X.
- POPKIN, Richard, 2003. *The History of Scepticism: From Savonarola to Bayle*. Revised and Expanded Edition. New York: Oxford University Press. ISBN 0-19-510767-5.
- POUILLOUX, Jean-Yves, 1999. La forme maîtresse. In: DEMONET, Marie-Luce (coord.), 1999. *Montaigne et la question de l'homme*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 33–45. ISBN 978-2130502012.