

Kap. XI Že škola pravých posavád nebulo.

Školy tedy škola gest kde se vtip lidský známostí pravou neseš nic, co o sméuce, povahy a obyčejové v osvětlení harmonizaci pořádku, v dce ro. Kozu mocnými kořeny zakládá, a rozličné libe v mluvnosti galyt slov. muge. Učel nenijli to veliké cofy, sud' olomice? Kozum sobě nse- ligatyš věcy porédnostj tak na praviti a zpraviti, aby nic na zemi, nic pod zemj, nic v rodajš, nic v povětij, nic na obloze, nic nad oblozau, nic v propasti, tebe tagno ne bylo, aby ty, co, kdy, galy, proti, gest a dege se, ne vě- del? Nenijli veliké, cokoliv vstřej v mienjof lidé magj, vsemu rozuměti? aby v oic mstřej v mienjof lépe třeba a gruntovnízi než sám v mstřejt sa- diti a mluvití mogle? Nenijli veliké, v secken sněta obršleek tak v mstřejt no- slyti, aby se na rozličné galy národy, krajiny, města, řoky, řeky, zátoky, ostro- vny z: kdy ctiel dival? Nenijli veliké nseš přestřejš věků obraz tak před očima. Učel nenijli veliké, v mstřejt národu, krajiny, měst, osobce- činy, přijodě. Učel nenijli veliké, v mstřejt v sumau rozličné před se- el? Nenijli ve- magj, v rohoj: a to tak aby

Právě nicméně a osvojivým byt galy veliké věc?

Radim Palouš

Heretická škola

v kořením nseš galytj rozuměl, v galytj roztrvetkau věci galytj v: řešti v mēl? V sa v opravdē veliké toto věcy. Učel nēstj sebe samého, v mēti v povahajš a nátlomnostej vstřej, v demnitě v obyčejjof či- nejš a snutj, tak pořádati, aby galy nástroj Muzičestj v mēlně v dclary byl, galyš v secky struny dobre proti sobě nsepolet znejj, a liby od se- be zrouk dāvraj. Nebo to gest a slove pravě mrcarvym a chtošt- vym byti na vose strany. Negmētšj pak, nad oboze to, gest, v Kozu věčnyš slabostj ronadu cýtiti, po té rovní giti, v dohem se pozit- ti, Kozu v ředov pēstomatj, a od něgo pēstovānu byti. Tomu pak vose mu věiti magj školy, vsemu pravj bez vsmjntj: protože huma- nitatis officinae slauti cštēj, a magj.

O způsobu pak a formě vstřej škol, dotknu co D. Lutherus (v svém k mēstům vjřštj o vjřšdovānj škol v cēninē Napomenutj, četa 1525) mēstřoval, vrbj v vstřejdāvraj. Předně, aby v kēždēm Mēstē, Mēsteccku, v vstřej, škola byla: a to pro v secken mlādej obogjso požlary, (galyš se by- ti mōc napřed v kap. 3. protāzāno); tak aby v ti v mēstcūm a ginyj v mēstcūnānj oddānj dñe gody v kēždj den přijgāzeli, a v vjřšdovānj došta.

Učel nadto v mēst. v mēst. a v vobozjvym byt.

Dotonalé školy Requisita.

Heretická škola

O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice
čili filipika proti upadlé škole

Radim Palouš

Na obálce: Jan Amos Komenský, Didaktika česká, cca 1630.
Sbírka Národního muzea – Knihovna Národního muzea, II B 8, fol. 0037.

Vydaly

Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Ovocný trh 560/5, 116 36 Praha 1
www.karolinum.cz

OIKOYMENH, z. s.
Černá 1368/3, 110 00 Praha 1
www.oikoymenh.cz

Praha 2024
Redakce Veronika Ptáčková
Grafická úprava Zdeněk Ziegler
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Vydání první elektronické, odpovídá druhému tištěnému vydání

© Univerzita Karlova, 2024
© OIKOYMENH, 2024
© Radim Palouš (heirs), 2024

ISBN 978-80-246-5969-5
ISBN 978-80-246-5991-6 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

• OIKOYMENH •

*Své ženě, svým studentům a posluchačům a všem těm,
komu leží na srdci vzdělání jako to, co významně ovlivňuje budoucnost,
a kteří vědí, že úspěch a úspěšnost jsou blízkého rodu
a že zklamání někdy vyvádí z klamu.*

OBSAH

Úvodní slovo	9
1. Horská metafora	11
2. Sókratův dialog	14
3. Komenského <i>principium cognoscendi</i>	21
4. Finkovy antinomie	27
5. Lévinasův exotismus	34
6. Ricoeurova re-prezentace	39
7. Schallerova pedagogika komunikace	44
8. Intolerantní tolerance	51
9. Sókratovo <i>daimonion</i>	58
10. Eurověk – světověk	73
11. Dějepisně školský exkurs	77
12. Patočkova „otevřená duše“	85
13. Filipika proti školství a „horská“ výchova	94

ÚVODNÍ SLOVO

Evropská (resp. euroamerická) kultura zrodila vědecko-technickou civilizaci, která se rozplemenila po celém glóbu. Vnikla do všech zemských lokalit, ať se to komu líbí, či nelíbí. Kromě nepochybných pozitiv zakusilo lidstvo i místní a světové katastrofy spojené s touto civilizací. Nestojí v současnosti lidská historie před katastrofami novými a ještě tragičtějšími? Kam tedy spěješ, světe z evropských kořenů odvozený?

Jak se vlastně toto „odvozování“ udávalo? Od řecké kolébky přes křesťanský středověk a scientistní novověk je tu osvědčená metoda, totiž metoda transcendence: vystupovat z aktuální pozice výš. Je-li v podtitulu tohoto spisu výraz „filosofie výchovy“, nejde pouze o reflexi pedagogickou, nýbrž o pokus nahlédnout do dramatu zvaného svět.

Proto je na začátku kapitola o „horské“ metafoře, která se zabydlela v různém výrazivu: vrchol (dovedností, znalostí apod.), výchova, vysoký (standard, stupeň školství aj.), vz-dělání, vzestup... Je potom lidské setkávání formou dialogu prosto této transcendence účastníků nebo více či méně oprávněné nadřazenosti jednoho nad druhým (a odtud i nebezpečná varianta lidské vysokosti, totiž povýšenost), nebo je přítomna jiná „vysoká“ instance?

Druhá kapitola se tedy neobejde bez sókratovského étosu. Systematický vzdělávací postup dál a výš vyžaduje rozpomenout se ve třetí kapitole na J. A. Komenského. V jakém smyslu je jeho škola dílnou lidskosti a nápravným zařízením pokleslé lidské společnosti?

A jak se na „dělání“ zvané „vz-dělávání“ dívají někteří významní filosofové naší doby? Fink (4. kap.) pojednává o výchovných antinomiích včetně edukačních limitů; Lévinas (5. kap.) zdůrazňuje transcendující asymetrii subjektů; Ricoeur (6. kap.) prošetřuje otázky edukační teorie hodnot a Schaller (7. kap.) upozorňuje v duchu své „pedagogiky komunikace“ na to, že výchovná individuace a sociace vstupuje do

„primordiálního společenství“, důležitého ještě před pedagogickým rozvrhováním výchovy.

Co tedy s instruujícím manipulativním působením, které je díky své účinnosti jaksi volky nevolky plíživě netolerantní? Otázka, co je to vlastně tolerance, se klade v kapitole osmé. A kde se vlastně bere výsledek vzdělávání, je-li oním objevem „aha“, náhled? Zde lze očekávat poučení opět u Sókrata, který se zajisté neodmyslitelně drží u věci samé a nelze ho podezřívat z nevěrnosti rozumné dialogické přízemnosti.

Doba se radikálně proměnila – lidstvo vstoupilo do nového eónu, který se v této práci označuje jako světověk. V desáté kapitole se vysvětlují okolnosti a důvody, proč tuto dějinně odlišnou, nebývalou éru označujeme právě takto.

Nelze přehlédnout, že evropské školství je snad tím hlavním „viníkem“ současné vzdělanostní podoby – kde se to vlastně vzalo? Jednáctá kapitola se věnuje konkrétnímu historickému šetření školského vývoje, který lze provokativně označit za zdroj povýšené namyšlenosti, a tedy klauzury lidského nitra. To je důvod, proč se následující dvádnáctá kapitola týká Patočkovy „otevřené duše“.

Poslední, třináctá kapitola se vrací k dramatu, které novověk započal schismatem eurocentrického universalismu. Ten vzal za své s koncem této éry a s nástupem globalizovaného světověku. Co toto drama věští v dalším dějství? Je třeba poznat vlastní bloudivý úděl a uvidět se pod přísným měřítkem pravdy, a to pravdy neúprosné, ve srovnání s lidskou neideální existencí pravdy zcela ideální.¹ Je namístě snažit se o evropskou sebereflexi, byť by věštila propastné pády.²

1 J. Patočka, *Duchovní základy života v naší době* (1970), in: *Péče o duši*, II, Praha 1999, str. 48: „Ale tak, jako nám idealizované čisté tvary dovolují teprve měřit tvary kolem nás, dovolují nám teprve čisté účely měřit náš život a porozumět tomu, čím původně a většinou je, dovolují nám teprve vidět sebe... Teprve tam však, kde se odhalí, co znamená doopravdy měřit, začneme vidět, že prvotně nejsme než bloudění, úpadek, cesta bez cíle, kosmická nebo zvrácená nesmyslnost.“

2 Autor v některých částech použil v přepracované formě své články a stati, publikované v periodickém či neperiodickém tisku.

1. HORSKÁ METAFORA

Zdá se, že v současnosti je technovědná civilizace na vrcholu své dosavadní pouti – celý svět se jí podrobuje a žije jí. Startovala v Evropě na počátku novověku, do všednodenní pracovní činnosti se rozvinula po průmyslové revoluci a postupně ovládla celý glóbus. Jako by byla ve srovnání s dosavadní lokalizací kultur čímsi „nad“ vším ostatním lidským usilováním: má dimenzi „božské“ superiority.

Ostatně i metafora „vysokosti“, „vrcholu“, „hory“ byla doma nejen v evropské reflexi. Božská instance mnoha religiozít sídlila na-hoře. Shora bijí blesky a burácí hrom, vysoko nad Zemí jsou hvězdy, příznaky počátků a konců veškerenstva. Oči lidí se v radosti i v zoufalství obracejí vzhůru. Ty „vysoké“ cíle jsou v přízemí nenaleznutelné, z přízemnosti neodvoditelné. Evropská tradice to dobře zná. Řecké *hen* jakožto *agathon* svítí do lidského pobytu shora a je k němu třeba kráčet nesnadnou cestou a pod tlakem přísného „nadřízeného“!³ A rovněž křesťanství mířilo a míří za cíli z výšin Bohem stanovenými.

Zda a jak a kdy se to Evropě dařilo, nechme zatím stranou. Ony vysoké, ba nejvyšší cíle sice v tradiční Evropě dodnes míří na člověka, ale nikoli jako jeho nápad či vynález, nýbrž jaksi „shora“ sestupují do lidského přízemí. S hory přináší starozákonní Mojžíš Desatero; olympští bohové sídlili na-hoře; hora označuje místo novozákonního Kristova „horského“ kázání. To absolutní („znalé“ všeho a nic mu neunikne) vidí „z výše“ do niter, ono samo je „v nebi“, totiž v absolutním „nahoře“, a to i když dnes existuje nad námi, pozemšťany, obloha velmi pozemská. Řada zcela sekulárních výrazů odvozuje to významné,

3 J. Patočka, *Lidskost Komenského*, in: *Filosofický časopis*, 3, 2007, str. 395: „Že vychovatel a filosof výchovy mají něco laskavě otcovského, zdá se přirozené a nepřekvapuje (i když dějiny výchovy znají též příkré postavy přísných zákonodárců, které lze těžko nazvat humánními v jejich tvrdém požadovačství, jako třeba u Platóna).“

dobré, žádoucí „shora“: vznešený, svrchovaný, nad všechno pomyslení, vysoce vzdělaný...

Čeho je tedy třeba lidem „zbožným“, aby se povznegli v kosmu? Co je nad nimi a co ovlivňuje jejich pobyt? Uvedení do způsobů chování, které jsou známy jako potřebné ve styku s božstvím obdařeným mocí a pravomocí vládce, je jakousi „katechezí“, tedy vz-děláním v tom, jak výš. Zvláštní: vz- je přece předponou vz-letu, vz-machu, vz-stupu! Toto vzdělávání však nemá být pouhým poučováním, nýbrž vý-zvou k činu, tedy nejen čímsi jako chovem, nýbrž vý-chovou. Slova výchova se ovšem běžně používá také jako záměrné působení jednoho člověka na druhého, totiž vychovatele na vychovávaného, a to bez hledání absolutna. Týká se různých stránek osobnosti: hovoří se o tělesné výchově, výchově hudební a výtvarné či výchově společenských způsobů, mravů, zvyků apod.

Ale tou nej-vyšší ambicí výchovy je ovlivňovat celkový *habitus* lidskosti v celku života a světa. Takovou zásadní *paideiu* považuje Platón za možnou až po odvrácení od běžné zkušenosti nabývané stálým pobytém v „jeskyni“, jak předvádí jeho jeskynní mýtus. Událost celkové životní vázanosti zajatce a jeho osvobození je odvrácením od ponoru do navyklého bytování ve „všednodenní“ realitě. Teprve poté je kdosi z nevolníků volky nevolky vy-tahován vzhůru k poznání, že stíny jsou stíny, a nikoli veškerá skutečnost a že to pravé, skutečné lze spatřit jen po sjednocení s jediným pravdivým, *hen*, které je dobrem samotným, *agathon*.

A potom se „vychovaný“ vrací do společenství, kde je domovem *apadeusia* (nevychovanost), do společenství vězňů, a to jako svobodný k nesvobodným. Stojí jako ten, kdo opustil zajatecké zabydlení, jiný, podezřelý z hereze! Vždyť kdo ví, co uviděl a zažil! A tak stojí sám proti slepé zahlcenosti tím, co všichni vězni zajatci zakoušejí, a jeho zvěst, „že je tomu prý jinak“, je provokuje! Zavedenou denní praxi konfrontují se svědectvím „cizince“, jenž spatřil zdroj stínů, slunce pravdy o jeskynním pobytu, svědectví diváka – distancovaného pozorovatele (*theoros*) dramatu v jeskynním dějišti lidského pobytu.

Vzdělaný je tedy velmi ohrožen. Byl vytažen, e-dukován *nad* úroveň jeskynního společenství, povznesen k nadhledu, dívá se na ty přízemní „spatra“, jako by byl víc než „nízci“ spoluvězni. Ať už by byl

s nimi jakkoli, je v čemsi „lepší“. Jakási instance dole nedostupná ho povznesla a stále ho potvrzuje v pravdě; to ho činí zároveň oprávněně namyšleným, superiorem, i když to není náhled, který by si edukovaný učinil sám.

Výchova je zde pojata jako událost, zázračný údiv (*thauma*), nikoli jako systematické vzdělávání ať už typu rodinného působení, nebo společensky institucionalizované školy. *Schólé* není nějakým zařízením, jako je dnešní škola (lat. *schola*, school, Schule, l'école); je to prázdeň, opak zaneprázdněnosti (*aschólia*; lat. *otium* a *negotium*). Prázdeň bytostně není institucí, je pouze uvolněním od činností a starostí všedního dne, a tedy jistou příležitostí pro cosi nevšedního. V této mezeře mohou přistupovat k člověku věci božské. A ty jsou leckdy nepraktické, ba provokativní a náročné a vyžadují sváteční soustředění a odstup od praktického ruchu všedního dne – jde o „sváteční den“, neděli. Být ne-dělně často vyžaduje izolaci. Takové výsostné patření (*theorein*) nehledá společenskou účinnost, ale je přebýváním u podstat a nemá jiný cíl než otevřenost pro poselství „shora“.

Nemají ti vespod žádnou možnost intelektuálního pohybu? Také oni přece mají *epistémé* o svých zkušenostech, i když jen stínových (tedy spíše *doxa*, i když jsou si svým věděním jisti)! A tak si je jako obdaření řečí sdělují. Není tu zdroj změn, jehož se ujal Sókratés, když se snažil najít klíč od pout v dialogickém pohybu?

2. SÓKRATŮV DIALOG

Evropa dobře ví o svém mistru dialogické rozpravy, o Sókratovi. Koho Sókratés přesvědčuje a v čem ho poučuje? Je to nepochybně on, resp. Platónův Sókratés, kdo bývá předkládán jako vzor mluvního působení člověka na člověka, jako příklad superiority vzdělaného nad nevzdělaným. Je tomu skutečně tak? Co je vlastně to vysoké, k čemu se je třeba obracet ve skutečném dialogu? Je dialog metodou vzdělávacího vzestupu?

Sókratovské dialogy⁴ předvádějí celou škálu účastníků s různým přístupem a předpoklady k rozhovoru: jsou zde lidé vnímaví a otevření, ale také zabezdění a tvrdohlaví, partneři upřímní i úskoční, skromní i nafoukaní. Ty k dialogu málo připravené představuje Sókratés jako málo věcné; při rozhovoru si nevedou konsekventně, nestarají se o to, jak se to se záležitostí, o niž jde, vlastně má; snaží se především prosadit svůj názor tak, aby ho všichni přítomní přijali jako své mínění. Sókratés tak činit nehodlá: nechce útočit na partnery v rozmluvě, aby se to, co říká, zazdalo ostatním jako pravdivé; kdyby jeho účast v rozmluvě měla něco takového působit, bylo by to proti jeho vůli, jaksí jen mimochodem; to, oč mu jde, je, aby každý sám nahlédl, jak tomu s předmětem rozmluvy vlastně jest (*Phd.* 91a). Jak je zřejmé, ona autentická přítomnost věcného účastníka nemá být sebesprosazováním. Takové prosazování se by bylo podléhání sobě samému, a to Sókratovi není ničím jiným než nevědomostí, zatímco moudrostí je právě udržet se na uzdě, totiž respektovat věc, o niž jde, a tak být silnějším sama sebe (*Prot.* 358e). Rozmlouvající nesmějí v rozmluvě tak chybovat – a když, tak leda neúmyslně; jejich dobrá vůle má směřovat k hledání pravdy, a takto neustále respektovat, co vlastně mluva toho či onoho člena rozhovoru přináší; chyby jsou přípustné jen jako důsledek lidské

4 R. Palouš, *K filosofii výchovy*, Praha 1991, str. 38 n.

nedostatečnosti, tedy jako cosi, co se do rozmluvy vkradlo proti chtění hovořících (*Resp.* 336e).

Nárok věčnosti se na diskutující neobrací s naléháním, aby si neodporovali, totiž aby se nestavěli jeden proti druhému, nýbrž aby se společně stavěli proti nepravdě a za pravdivost toho či onoho sdělení. Řekne-li např. Agathon Sókratovi, že mu nedovede odporovat, a proto ať je tomu tak, jak praví Sókratés, tento mu ihned vytýká, že odporovat Sókratovi přece není nic těžkého, a obrací Agathonovu pozornost k pravdě (*Symp.* 201c–d). Otázky, které klade Sókratés, zastánce dialogické otevřenosti, nejsou míněny tak, aby směřovaly k porážce protivníka (*Resp.* 341a; *Philb.* 14), nýbrž aby prošetřovaly stanoviska, která jeden či druhý rozmlouvající do rozmluvy přináší. Tázající se nemá ptát z neústupnosti a odpovídající nemá čerpat své odpovědi z tvrdohlavosti: oba se mají snažit dozvědět, jaká je skutečnost, o níž se vede diskuse (*Gorg.* 515b).

Tato vydanost na milost a nemilost předmětu činí partnery dialogu tak závislými, že jakoby ztráceli půdu pod nohama, a zdá se, že nevedou řeč oni, ale že řeč vede je. Ti, kdo byli zvyklí na sebedůvěřivou setrvalost na svém stanovisku, se pojednou cítí zmateni, ba jakoby dostávali závrať (*Tht.* 155c). Myšlenka, kterou pronesli, je opouští, chodí si jaksí sama kolem a nesetrvává na místě, kam ji ten či onen partner rozhovoru postavil (*Euthyphr.* 11b). Je to vskutku podivné, jaké kousky provádí s rozmlouvajícími rozmluva, podrobí-li se nároku pravdy: původní tvrzení se problematizují, ba někdy se obrátí i v opak – jako by se sám rozhovor účastníkům posmíval (*Prot.* 361a).

Na první pohled paradoxně se jeví Sókratův požadavek, aby každý účastník hovořil z hloubi svého vlastního názoru: nikdo si v rozhovoru nesmí vést tak, že by svůj niterný názor vzdal ve prospěch toho, co říká druhý – dejme tomu chytřejší, obratnější a výmluvnější. Hovořící má být věrný svému názoru, nesmí jen věřit partnerovi a nesmí dát všanc bezprostřednost vlastního intimního náhledu (*Alc. II* 114e). Hlas pravdy promluví k tomu otevřenému zevnitř, takže se Sókratés může právem odvolávat na Euripidova slova, podle nichž vlastně hovořící uslyšel pravdivý výrok sám od sebe, nikoli od druhého (*Alc. II* 113c). Druhý zkoumá své nitro, a z hloubi svého přesvědčení je takto svědkem prvnímu, či lépe řečeno je svědkem toho, zda je v rozhovoru přítomna

pravda, či nikoli. A skutečně, Sókratés výslovně povolává druhého, jakožto obdařeného tímto prostorem pro vnitřní hlas pravdy, za svědka a nestojí o množství posluchačů, k nimž promlouvá, nýbrž o niternou upřímnost partnerovy účasti (*Gorg.* 474a). Sókratés má z velkého davu strach (*Symp.* 174a) – v nemalé míře zřejmě proto, že ohrožuje upřímnou otevřenost účastníků.

Jakmile se však partner snaží z tohoto požadavku niterné otevřenosti vyvléci, a tak se vyhnout právě dialogické účasti, Sókratés jej povzbuzuje, aby se takto „k sobě“ a k partnerství v hledání pravdy navrátil. Když unavený spoluhovořící řekne neúnavnému Sókratovi, ať už si tedy počíná podle své chuti, Sókratova replika odmítne tuto zdánlivou benevolenci: nemůže přece jednat podle své chuti, jestliže to není pravda (*Euthyphr.* 14e). Jinému partnerovi se například zardá celá věc složitější, než se v dialogu jeví, ale koneckonců co na tom záleží, ulehčuje si účastník rozhovoru svou úlohu: jestliže Sókratés chce, ať je tomu tak! To ovšem není pro Sókrata, toho strážce dialogického nároku, přijatelné! Tudíž žádné „jestliže chceš“, „jestliže se ti zdá“, nýbrž to, co se vyžaduje, je, aby účastníci (v dialogu se na tomto místě výslovně praví „já a ty“) neužívali zlibovolňujícího slůvka „jestliže“, nýbrž aby se ze svého náhledu, ze své opravdovosti, na základě svého skutečného mínění vyjadřovali k věci samé sami za sebe (*Prot.* 331c). Ani slůvko „snad“ není přípustné, pokud odvrací od odpovědnosti svědecké výpovědi. Vedou-li argumenty hovořících k jiným závěrům, než zněla jejich původní tvrzení, nelze odpovědět pokrčením ramen a vyslovit jaksi nevolky „snad je tomu tak“, „snad je to pravda“, když závěr nutně vyplývá z uznané myšlenky (*Gorg.* 515d). Jaképak „chceš, abych s tebou souhlasil?“! Ovšemže je nutné souhlasit, byť by pravda byla vyslovena ústy „protivníka“ (*Gorg.* 516c). To dá sám rozum (čímž je míněno, že věc byla dostatečně vykázána a přivedena k náhledu), že je třeba souhlasit – není totiž větší zlo než zanevřít na rozumové úvahy a stát se „misologem“ (*Phd.* 89d). Není dobré odpovídat bez rozmyslu, dát si zastřít jasnou mysl nějakým momentálním afektem, uražeností či dotčeností, ale je třeba stále neochvějně sledovat to, co je tématem hovoru a co vlastně rozhovor jako takový od počátku založilo (*Hipp.* II, 225b–c). Mluví partner skutečně podle svého mínění? Je tento předpoklad smysluplnosti rozmluvy stále přítomen (*Gorg.* 495a–c)?

V této věci nesmí nikdo klamat sám sebe ani druhého, zde je každý povinován zkoumat odpovědi a opustit tvrzení, které vlastně nemíní (*Hipp.* II, 225d–226a).

Vážná, věcná rozmluva však vyžaduje vážnost i věcnost od účastníků, kteří se mají navzájem podporovat tím, že leda upozorňují na chyby, kterých se dopouštějí, avšak neodpovědné žertování musí stranou (*Th.* 167e–168a). Vždyť žertování snižuje partnera na úroveň dítěte; rozhovor je přece veden za předpokladu jakéhosi přátelství rozmlouvajících, za předpokladu, že se navzájem neklamou. Při všem, co je účastníkům svaté, je třeba tuto přátelskou shodu šetřit a neustále zodpovědně odpovídat podle svého pravého přesvědčení (*Gorg.* 500b–c). Všichni účastníci rozmluvy jsou jimi potud, pokud horlivě usilují dozvědět se to, co se skutečně týká předmětu dialogu (*Gorg.* 505e).

Sókratés je nejednou nucen zamhouřit oko a brát to, co se mu ústy účastníků dostává (*Gorg.* 449c), ať už je to jejich pravý názor, či nikoli; pokračuje ve zkoumání myšlenky, a tím se do oblasti zkoumaného dostává jak on, Sókratés, tak i ten, kdo libovolně a nezodpovědně odpovídá (*Prot.* 333c). Soupeř, pokud mu zbývá třeba už jen společenská slušnost, podává svou i když jen formální účastí cosi, co vyjevuje libovolnost takové odpovědi. Ohled na druhého, totiž k jeho porozumění, přivádí řeč k rozumnosti, a tak se mimoděk stává strážcem sám *logos* řeči. Je přece dobře známa ta překvapivá okolnost dialogického kontaktu, že leccos nás osloví teprve tehdy, sdělujeme-li něco někomu druhému – často ani nepostřehneme, kolik se toho dozvídáme až při sdělování. (To je ostatně též okolnost, která spoluzakládá smysluplnost náboženské zpovědi.)

Opravdové hledání pravdy v dialogickém setkání, toto procházení sem a tam, je málem dobrodružným cestováním stezkami neprošlapávanými; i bloudění je vlastně příznakem toho, že se hledající opravdově pustil do hledání a že při tom opustil falešné setrvání v původním mínění. To je zřejmý smysl Parmenidových slov k mladému Sókratovi, když mu připomíná, že bez bloudění se nelze setkat s pravdou (*Parm.* 136e). Sókratés skutečně bloudí sem a tam (*Hipp. Mi.* 376c) a nehodlá se z této hledačské pozice nechat odvést zdánlivě sebejistým odbornictvím znalců. Sókratés se zcela vydává do rukou „neblahého“ osudu takového bloudění a nejistot (*Hipp. Ma.* 304b–c). Každý, kdo

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázkou z knihy Heretická škola.
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.