



ČASOPIS
PRO
SOUČASNOU
FILOSOFII

ČÍSLO 1
ROČNÍK 17
2025

FILOSOFIE DNES

Časopis pro současnou filosofii
vydává KFSV FF UHK

Šéfredaktorka: Iva Svačinová
Výkonný redaktor: Hynek Kaplan

Redakční rada: Ronald Loeffler, Ulf Hlobil, Ondřej Beran, Jaroslav Daneš, Petr Glombíček, Tomáš Hirt, Juraj Hvorecký, Vojtěch Kolman, Ladislav Koreň, Ladislav Kvasz, Róbert Maco, Tomáš Marvan, Martin Paleček, Jaroslav Peregrin, Marie Hrdá, Ondřej Švec, Eugen Zelenák

Editoři: Markéta Panoušková, Hynek Kaplan
Sazba a grafická úprava: Hynek Kaplan

Adresa: Filosofie dnes, KFSV FF UHK Rokitanského 62 500
03 Hradec Králové

E-mail: hynek.kaplan@uhk.cz

vychází elektronicky,
dvakrát ročně

filosofiednes.ff.uhk.cz
ISSN 1804-0969

Ročník 17, Číslo 1 (2025)

Obsah

Studie

Konstantin Troitskiy Shisheeva	The Distortion of Petr Chelčický's Ideas through the Prism of Leo Tolstoy's Teachings	3
Matěj Král	Spor o relativismus a problémově orientovaná výuka filosofie	37
Naďa Barochová	Výrazy pro hněv v Iliadě: Analýza μῆνις, κότος a χόλος v lidských a božských kontextech	79
Jakub Jajcay	Developing a Sounder Philosophical Foundation for Revolution Studies	101
Recenze Vojtěch Trnka	Shusterman, Richard: Philosophy and the Art of Writing.	134

The Distortion of Petr Chelčický's Ideas through the Prism of Leo Tolstoy's Teachings

Konstantin Troitskiy Shisheeva

*Independent researcher
konstantin.e.troitskiy@gmail.com*

The article examines Leo Tolstoy's distorted perspective on Petr Chelčický's ideas. The distinctive feature of this perspective is characterized by an emphasis on several superficial similarities between Chelčický's criticism of war and Tolstoy's anarchist pacifism. At the same time, the prism in Tolstoy's perspective distorts or ignores significant discrepancies in their beliefs, including very different foundations of their teachings – such as their views on Holy Scripture, the Apostolic tradition, the Church, faith, dogmas, morality, and world history. From these fundamentally divergent beliefs arise the ideas of Chelčický and Tolstoy's, which seem similar and not vice versa. This misrepresentative perspective has undeservedly gained popularity among scholars, portraying Chelčický as a precursor to Tolstoy and thereby creating a flawed historiography. This perspective is not only incorrect but also contradicts Tolstoy's own assessments and rather impoverishes the theoretical foundations for the struggle against violence in the world.

Key words: Chelčický, Tolstoy, Christianity, history, church, pacifism, violence, state

At the end of the 19th century, more than 400 years after his death, the Czech preacher Petr Chelčický suddenly gained worldwide recognition. This resurgence happened largely due to Leo Tolstoy, who praised Chelčický's ideas, pronounced him as a person who “revived Christian

truth,”¹ and made significant efforts to disseminate Chelčický's main work, *The Net of Faith*.² From Tolstoy's comments on Chelčický, it seems to follow that the Russian writer fully shared the Czech preacher's principal ideas. In this way, Tolstoy tried to construct a historiography of his teachings, tracing their main sources not only to the Sermon on the Mount but also to the statements of various prophets and thinkers, among whom an important place was given to Chelčický. Although Tolstoy was neither the first nor the last to claim a supposed close resemblance between his worldview and Chelčický's vision, he undoubtedly played a crucial role in the fact that Chelčický's legacy is often perceived through the prism of his, namely Tolstoyan, highly specific teachings.

Since the beginning, scholarly studies of Chelčický's legacy have primarily focused on his rejection of war, his demands that Christians abstain from secular affairs, and his criticism of the medieval papacy. In the comments on Chelčický, Tolstoy also concentrated exclusively on these topics, ignoring other subjects that were of crucial importance for the Czech thinker. But perhaps they were about uninteresting matters for Tolstoy? No, on the contrary, Chelčický's works address many issues that were significant not only to the Czech preacher but also to Tolstoy himself, for example:

- The meaning of world history;
- The significance of Jesus Christ;
- The foundational truths of Christian faith;
- The problem of the criterion of how to distinguish true Christianity from false;

1 Tolstoy (1957b, p. 46).

2 It should be noted that Tolstoy's legacy continues to play a role in popularizing Chelčický's teachings. For example, Tom Lock, editor of the English translation of Chelčický's *O boji duchovním* (*On the Spiritual Battle*), notes, "I became interested in Petr Chelčický when I was reading Tolstoy's *The Kingdom of God Is Within You*, in which he laments the lack of information about Chelčický and exposes the 'conspiracy of silence' that surrounds the Gospel's message of nonviolence" Lock (2009, p. IV).

- The nature of the Church;
- The source and significance of the Bible for Christianity;
- The nature of the Eucharist.

Upon closer examination, it turns out that Chelčický and Tolstoy held exceptionally divergent views on these subjects, and this, for its part, led to salient differences in their critiques of violence, the state, and institutionalized forms of Christianity. In other words, the vastly different principles and premises led to what both Tolstoy himself and many researchers have seen as points of similarity between Tolstoyan ideas and Chelčický's teachings. The problem is that, to this day, pointing out the differences between these principles and premises has not, to the best of my knowledge, become the topic of any serious study.

Tolstoy regarded moral life as a complete and uncompromising rejection of violence, seeing the primary social sources of violence in the state and church-based forms of Christianity. When Tolstoy had learned of Chelčický's criticism of war, secular power, and the medieval papacy, he decided to present the forgotten Czech thinker as a herald of "true Christianity." However, the fact is that the fundamentals of Chelčický's teachings, as well as his understanding of what "true Christianity" is, were not only different but often incompatible with Tolstoy's views. Furthermore, Chelčický's criticism of war, the medieval papacy, and secular power is not as close to Tolstoy's philosophy as Tolstoy portrayed it. Actually, Tolstoy selectively appealed to Chelčický's ideas to emphasize superficial similarities with his own views – even to the point of attributing some modern concepts to the medieval Czech thinker – while remaining silent about the glaring discrepancies in their fundamental beliefs.

The discovery of these differences and the correction of historiography are long overdue and necessary tasks, but this is not all that makes my article original and relevant to the topic. Tolstoy integrated the rejection of violence into his complex, ambiguous, controversial, and contradictory religious-philosophical worldview, which is characterized by a categorical rejection of the Apostolic tradition, the Church, Holy Scripture, Christian

dogmas, and Sacraments. In contrast, Chelčický not only confessed the Apostolic tradition and Christian dogmas but also grounded his teachings in them.

Any attempt to compare the ideas of Chelčický and Tolstoy inevitably encounters various obstacles. The problem is not only in their peculiar styles and modes of argumentation but also in the fact that these two thinkers lived in different eras (the late Middle Ages and the late modern period), within distinct civilizational contexts (Western Catholicism and Russian Orthodoxy), and, in addition, had different social, economic, and intellectual backgrounds. Another difficulty is that both Chelčický and Tolstoy were similar in their unsystematic and contradictory presentation of sophisticated religious and philosophical themes, the understanding of which, moreover, was in the process of continuous modifications. At the same time, the purpose of my article is not to provide a full-scale comparative analysis of their teachings, which would require far more extensive and detailed research. Below, I will just (1) examine the scopes of Tolstoy's knowledge of Chelčický's ideas, (2) identify Tolstoy's perspective on Chelčický's views, (3) critique that perspective, and (4) call attention to the inconsistencies in simplified historiography (that historiography in which Chelčický acts as Tolstoy's predecessor while the significance of carnal differences in their views on the most important issues are either ignored or downplayed).

Below, I focus on a critique of Tolstoy's reception of Chelčický's ideas, including their deliberate distortion. As I will demonstrate, even the excerpts from *The Net of Faith* translated into Russian – which essentially became Tolstoy's principal source of Chelčický's teachings – contain ideas that are radically different from those that formed the basis of Tolstoy's religious-philosophical worldview. I will refer to the Czech text of *The Net of Faith* as well as to other works by Chelčický only when necessary.

Spreading the Opinion about Similarity

According to Tolstoy, his acquaintance with Chelčický's ideas began with a “letter from Prague,” written by a “professor of the local university.” In that letter, the unnamed professor pointed out that Tolstoy's views

were similar to those of the Czech preacher.³ Initially, researchers thought that this professor was none other than Tomáš Masaryk, but some recent investigations have rejected this claim. It now appears that the letter's author was the physician, writer, and translator Pavel Durdík.⁴ Moreover, Durdík was probably the first to suggest the supposed similarity between the ideas of Chelčický and Tolstoy, which occurred in 1885.⁵

In 1886, another professor from Prague, Jaroslav Goll, found the affinity between the ideas of Chelčický and Tolstoy. Goll wrote a review of Tolstoy's essay *What I Believe?*, in which he casually noted that many years before the Russian novelist, similar views had been expressed by Chelčický.⁶ In 1911, Adolf Černý, also a professor at Prague University, reacted to Tolstoy's death with a brief obituary, asserting that Tolstoy had become "the synthesis of the searching Slavic spirit" and had adopted Chelčický's position in affirming the "teaching of the rule of God and universal humanity (učení bohovlady a všelidství)."⁷ To the best of my knowledge, the opinion regarding the close affinity between the teachings of Chelčický and Tolstoy – with a special emphasis on the categorical rejection of violence – has prevailed among Czech researchers up to the present day.⁸

Although Masaryk was not the author of the aforementioned letter, he repeatedly asserted the similarity between the ideas of Chelčický and Tolstoy, especially when he was already concentrating on political activity. For example, in an article published by a political magazine, he directly stated that Chelčický's interpretation of Christian love "fully anticipated Tolstoy's famous doctrine."⁹ While Masaryk was rather critical of Tolstoy's doctrine of "non-resistance," another Czech political figure, Přemysl Pitter, devoted a small book to Chelčický, Tolstoy, and Masaryk. As an ardent pacifist, Pitter spoke enthusiastically about Chelčický and Tolstoy, declaring that "Chelčický, transferred to modern times, is Leo Tolstoy."¹⁰

3 Tolstoy (1957d, p. 16).

4 See Maleček (2002).

5 Ibidem, p. 126.

6 Goll (1886, p. 184).

7 Černý (1911, p. 103).

8 See, for example, Hoblík (2013).

9 See Masaryk (1917, p. 37)

10 Pitter (1931, p. 13).

In 1893, after a lengthy delay, the Czech text of *The Net of Faith* was finally published in the Collection of the Department of Russian Language and Literature of the Imperial Academy of Sciences (hereinafter referred to as the *Collection*). Alongside this text, several excerpts, translated into Russian by Yuri Annenkov (hereinafter referred to as the excerpts from *The Net of Faith*), were also published. The *Introduction* to this publication, prepared by Vatroslav Jagić on the basis of a manuscript written by his Czech disciple (Josef Karásek), contained a profoundly wrong statement:

“The thinker most similar to Chelčický is Leo Tolstoy. His thoughts on the state, the Church, and the early times of Christianity are very similar in their essence to Chelčický’s thoughts on the same subjects. Moreover, both thinkers rely on a single source, i.e., the Bible.”¹¹

Assertions of not merely similarity but near identity between the views of Chelčický and Tolstoy early became commonplace also among Russian scholars. In an article from 1906, a Slavic philologist, Alexander Yatzimirsky, despite the fact that his small paper was about Chelčický, devoted a disproportionate amount of space to uncritical quotations from Tolstoy’s text on Chelčický.¹² Also during Tolstoy’s lifetime, another Slavic philologist, Stepan Kulbakin, published an article with the telling title “Petr Chelčický, the Czech Tolstoy of the 15th Century.” Kulbakin’s entire article is built around the supposedly “striking similarity” between the ideas of Chelčický and Tolstoy.¹³

In the USSR, scholars of Czech and Russian literature rarely compared the teachings of Chelčický and Tolstoy. There is no evidence that the erroneous conclusion regarding the close affinity between their ideas had ever been questioned. On the contrary, in a brief commentary on the issue, Irina Poročkina asserted:

¹¹ Jagić (1893, p. XXXV).

¹² See Yatzimirsky (1906).

¹³ See Kulbakin (1909).

“The fact that Tolstoy so freely and confidently expounded the content of *The Net of Faith* and also sensitively captured the artistic expressiveness of this Czech monument of literature suggests the idea that the writer was familiar with Chelčický’s work in the original text and not from the Russian excerpts.”¹⁴

As will be seen below, Tolstoy neither expounded “confidently” on the content of *The Net of Faith* nor “was familiar with Chelčický’s work in the original.”

Another Soviet scholar, Lyudmila Lapteva, not only did not dispute the conclusion regarding the alleged similarity between the teachings of Chelčický and Tolstoy but, on the contrary, coined the term “Chelčický-Tolstoy phenomenon,” which supposedly points to the possibility of “the emergence of similar ideas even in completely different historical eras.”¹⁵

After the collapse of the USSR, it appears that Russian scholars have shown little interest in the topic.

The conviction that the ideas of Chelčický and Tolstoy were similar has also prevailed among researchers from English-speaking countries. Thus, Enrico C. S. Molnar, who translated the first part of *The Net of Faith* into English, pointed out:

“Basing his conviction on Christ’s teachings, he (Chelčický) fully adopted the position of the early Church Fathers and in many ways anticipated Tolstoy and Gandhi in trying to seek the source of war.”¹⁶

It appears that the historian of pacifism, Peter Brock, shared this opinion, while writing that Tolstoy was right in seeing Chelčický’s significance in the “doctrine of non-resistance.”¹⁷ Another Canadian researcher, Jarold K. Zeman, began the Introduction to Murray L. Wagner’s monograph on Chelčický with a quote from Tolstoy.¹⁸ Wagner himself, comparing

14 Porochkina (1983, p. 14).

15 Lapteva (1985, p. 223).

16 Molnár (1947, p. 38).

17 Brock (1957, p. 61).

18 Zeman (1983, p. 17).

Chelčický with Tolstoy, classified both as “separatists,” meaning those who sought to separate Christian communities from the state.¹⁹ It appears that this faulty stance has not been challenged in the 21st century. For example, Craig Atwood pointed to the similarity between Chelčický's and Tolstoy's views, summarizing Chelčický's ideas as follows:

“The church of the true disciples of Christ should withdraw from pomp, hypocrisy, deception, and violence. Though they would suffer at the hands of the unrighteous, they would find peace in their own hearts and life everlasting. Five centuries later, Tolstoy would echo these sentiments.”²⁰

It seems that Atwood did not realize that even the idea of the Church was entirely unacceptable to Tolstoy.

Tolstoy's Acquaintance with Chelčický's Ideas

Tolstoy's letters and notes rather make it more complicated to answer the question concerning the depth of his acquaintance with Chelčický's ideas and even with *The Net of Faith*. The history of this acquaintance can be divided into two stages.

The first stage (1886–1894) is associated with Tolstoy's seminal religious and philosophical work, *The Kingdom of God Is Within You*.

The aforementioned letter to Tolstoy dates back to 1886.²¹ From that time, the Russian writer sought to familiarize himself with Chelčický's works. Tolstoy succeeded in his search three years later. In April 1889, he asked Nikolay Strakhov whether *The Net of Faith* had already been published by the Imperial Academy of Sciences. In June of the same year, Tolstoy mentioned that Strakhov had brought the prints of *The Net of Faith*, adding, “A very remarkable work, and, although I expected a lot from it, I was not disappointed.”²²

19 Wagner (1983, p. 51).

20 Atwood (2009, p. 150).

21 Maleček (2002, p. 132).

22 Tolstoy (1953b, p. 250).

The Russian authorities did not permit the printing of *The Kingdom of God Is Within You*, so it was published in Paris in 1893. There, Tolstoy devoted two and a half pages to Chelčický, writing about him in glowing terms. That same year, immediately after the publication of excerpts from *The Net of Faith*, Tolstoy expressed gratitude to the director of the Saint Petersburg Public Library “for Chelčický” and wrote that he would send a “note” about this publication “here and there.”²³ It is difficult to come to any other conclusion than that Tolstoy received the issue of the *Collection*, which included (1) the full Czech text of *The Net of Faith*, (2) some Russian excerpts from it prepared by Annenkov, (3) Jagić’s introduction to the edition written on the basis of Karásek’s manuscript, (4) the full Czech text of *Replika proti Mikuláši Biskupcovi*, and (5) some excerpts from it translated into Russian by Jagić himself.

The second stage (1905–1906) is marked by Tolstoy’s text about Chelčický, which the Russian thinker wrote for *A Calendar of Wisdom*. Later, this brief text was placed as a preface for several subsequent reprints of the Russian excerpts from *The Net of Faith*.

Tolstoy’s renewed interest in Chelčický dates back to the end of 1904–beginning of 1905. On January 30, 1905, Dušan Makovický wrote that Tolstoy had told him about receiving “Chelčický,” which had been sent to him by the publisher Ivan Gorbunov-Posadov.²⁴ This is confirmed by a letter from Tolstoy to Gorbunov-Posadov, dated the same day.²⁵ On January 31, Tolstoy said to Makovický, “Yesterday I read it and marked the passages (for *A Calendar of Wisdom*).”²⁶ Perhaps Tolstoy, who had received the issue of the *Collection* ten years earlier, had returned that issue, given it away, or even lost it, which is why he asked Gorbunov-Posadov to send it to him again. That same day, Makovický translated *The Net of Faith* for Tolstoy, doing it “ex abrupto from Czech, with difficulty and with pauses.”²⁷ Although neither the extent nor the duration of these studies is known, most likely they were limited to one or several days, as Makovický does not mention them again. In February and March, Tolstoy

23 Tolstoy (1953a p. 434).

24 Makovický (1979a, p. 157).

25 Tolstoy (1956a, p. 213).

26 Makovický (1979a, p. 157).

27 Ibidem, p. 158.

returned to Chelčický several times in private conversations and read the Russian excerpts from *The Net of Faith* aloud to family, friends, and guests.²⁸ On March 30, Tolstoy asked Makovický about the authorship of the Czech preface to *The Net of Faith*, to which Makovický made an erroneous assumption that Chelčický was the author. Tolstoy agreed with the wrong conclusion, pointing to the supposed “similarity of language.”²⁹

On March 31, 1905, Tolstoy announced that he had finished writing the text about Chelčický for *A Calendar of Wisdom*. According to Makovický, Tolstoy casually remarked:

“Today I finished Chelčický. I am glad. The Czech text of *The Net of Faith* differs from the Russian version prepared by Jagić (Annenkov); perhaps the most important parts are missing, or perhaps the content is well summarized.”³⁰

Then Tolstoy asked Makovický whether *The Net of Faith* had been published in the Czech lands of the Austro-Hungarian Empire, to which Makovický gave a negative answer and reported on the publication of *Postilla* there. Tolstoy responded, “What is this?”³¹

This demonstrates, first, that Tolstoy did not read the full text of *The Net of Faith*; second, that he was beset by doubts concerning the accuracy of his understanding of Chelčický's teachings; third, that Tolstoy mistakenly attributed the translation of the Russian excerpts from *The Net of Faith* to Jagić and knew nothing about *Postilla* (despite the fact that the Introduction to the Russian excerpts from *The Net of Faith* contains a brief description of *Postilla*!); fourth, that in spite of all this, Tolstoy wrote a text about Chelčický and, moreover, as will be demonstrated further, he made in it a categorical statement regarding all of Chelčický's writings.

In a letter to Vladimir Chertkov dated April 17, 1905, Tolstoy once again mentioned that he had written a text about Chelčický and added that he had selected some “passages” for *A Calendar of Wisdom*.³² It was this

28 Ibidem, p. 206.

29 Ibidem, p. 228.

30 Ibidem, p. 230.

31 Ibidem.

32 See Tolstoy (1957c).

text that Tolstoy placed in *A Calendar of Wisdom* as a “weekly reading” for September and as a preface to some pieces from the Russian excerpts from *The Net of Faith*.

Tolstoy made reference to Chelčický several more times in April, but after that, mentions became rare. One of the notable exceptions occurred in June 1905, when Pavel Biryukov read aloud to Tolstoy Chelčický’s work *O trojím lidu* (a Russian translation of which had been published a year earlier). Tolstoy enjoyed this work even more than *The Net of Faith*, and proclaimed, “There the comparisons are long and difficult to understand. Now, at first, it is simple and lively. I will read it.”³³ According to Makovický’s notes from 1906 and 1907, Tolstoy returned to Chelčický just a few times, mainly in connection with the publication of *A Calendar of Wisdom* and because of the republication of the Russian excerpts from *The Net of Faith* by Gorbunov-Posadov. Of particular interest is Makovický’s mysterious note from July 1906, when Tolstoy said to several guests:

“The Russian text (*The Net of Faith*, published by the Imperial Academy of Sciences) is not a translation but an abridged, yet very detailed and precise presentation of the original. Dušan Petrovich, you and I have compared them, and there were no deviations.”³⁴

The comparison apparently consisted of the aforementioned “ex abrupto translation,” with which Makovický had such difficulty, and after which Tolstoy expressed doubts about the accuracy and completeness of the Russian version. However, a year later, Tolstoy praised these excerpts and, for some reason, claimed that it was “not a translation” but a “precise presentation of the original.”

In his letters and conversations, despite numerous laudatory remarks about Chelčický, Tolstoy did not go into detail about his understanding of Chelčický’s teachings. It is true that in *The Kingdom of God Is Within You*, Tolstoy devoted two and a half pages to Chelčický; however, half a page describes how he first learned about Chelčický, another page is filled with

33 Makovický (1979a, p. 324).

34 Makovický (1979b, p. 174).

quotes about Chelčický from Alexander Pypin and Vladimir Spasovich's *History of Slavic Literature*,³⁵ and the remaining paragraphs retell these quotes.³⁶ As a result, the only work in which Tolstoy demonstrates his understanding of Chelčický's ideas is a short essay for *A Calendar of Wisdom*, included later as a preface to several reprints of the Russian excerpts from *The Net of Faith*. This text by Tolstoy will be the focus of my analysis below.

Intention

At the very beginning of *The Net of Faith*, Chelčický formulates the basic idea of both the work and his entire teachings as, in Annenkov's translation,³⁷ to "restore the state of affairs that was before and to cling to it with God's assistance."³⁸ Chelčický compares the current state to "a heap of ruins of a demolished building," which he wants to rebuild.³⁹

Although Tolstoy is extremely dissatisfied with the current state of affairs in the 19th century (just as Chelčický was with the state of affairs in the 15th century) and wants radical change, his vision of that change differs significantly. The Russian writer does not aim to restore any past state of affairs; rather, he emphasizes the destruction of the present state of affairs to pave the way for a radically new future. Moreover, Tolstoy's focus on the future and his belief in spiritual progress are evident in his writing about Chelčický, where he notes that Chelčický's ideas were not accepted because they were too far ahead of their time. After that, Tolstoy adds:

"The Net of Faith is an ancient book in terms of time, but its purpose and content are remarkably new. It is so new that contemporary people are still far from being prepared by true enlightenment to be able to comprehend it. However, its time will come – and indeed, it is already approaching."⁴⁰

35 See Pypin & Spasovich (1881, p. 880–885).

36 Tolstoy (1957d, p. 16–18).

37 Here and below, I translate into English the Russian excerpts from *The Net of Faith* prepared by Annenkov. I rarely use either the Czech text or Molnár's translation, since Tolstoy relied on Annenkov's version with all its advantages and disadvantages. I set aside considerations of Annenkov's translation accuracy and his method of selection.

38 Chelčický (1893b, p. 342).

39 Ibidem.

40 Tolstoy (1957b, p. 49).

This difference in principal intentions between the Czech preacher and the Russian writer can be traced to their use of metaphors. Tolstoy also employs the metaphor of a building, but instead of “restoring” it, he declares in *The Kingdom of God Is Within You* the inevitability of the destruction of the existing building and expresses the exigency to construct a new one in its place.⁴¹ The meaning of the metaphor also differs. According to Chelčický, the image of a building refers to the Church as a gathering of true believers spiritually separated from secular power. In contrast, Tolstoy uses this image as an analogy for the entire human world. He seeks to replace the current world of nation-states, religions, and churches with a new one – a universal, mono-religious, stateless, non-church society that will embrace all people across a heaven-like world.

History

The views of Chelčický and Tolstoy on the course of history are completely divergent. While Chelčický preaches a return to the purity of the Primitive Church and rejects chiliasm, Tolstoy, who does not recognize any positive image of the Church, appeals to the future, confident that the “truth of Christianity,” as he understands it, will eventually be revealed throughout the world.

The dissimilar perspectives on history and the desired future inevitably resulted in a fundamental discrepancy in the understanding and evaluation of early Christianity. Although Tolstoy, whether intentionally or not, tried to downplay these divergences, they remain evident. Thus, in the text about Chelčický, after several introductory remarks, Tolstoy writes:

“At first, the truth of Christianity in its true meaning was accepted only by a few simple, unimportant, and poor people. However, as it spread among a large number of people, including the rich and noble, it became more and more perverted. And since the establishment of the Church – beginning with the time of Constantine, as Chelčický tells us – it has become

41 Tolstoy (1957d, p. 286).

so corrupted that its principal, true, and vital meaning has become totally obscured and replaced by superficial forms that are alien to the essence of Christianity.”⁴²

Tolstoy presents the just-quoted words either as a retelling of Chelčický's teachings or as their disclosure; however, they not only fail to correspond to the ideas of the Czech preacher but directly contradict them. According to Tolstoy, (1) the “perversion” of the truth of Christianity was cumulative in nature, (2) this “perversion” was associated with an increase in the number of people among whom Christianity was spreading, and (3) the “perversion” reached its apogee under Constantine the Great.

In fact, Chelčický does not speak of a gradual perversion of Christian truth; rather, he tirelessly repeats about the rapid and sharp decline resulting from the rapprochement between the Church and secular power under the auspices of Constantine the Great.⁴³ At the same time, Chelčický frequently highlights the “purity and innocence” of the Primitive Church, specifying the duration of this purity as the first “three hundred and twenty years.”⁴⁴ In addition, Chelčický does not associate the increase in the number of Christians with the corruption of Christian truth; on the contrary, he underscores that “the breaking of the net did not occur because of the multitude of believers.”⁴⁵

Sources of the Christian Faith: Holy Scripture, the Apostolic Tradition, and the Church

Chelčický identifies the source of true Christianity in Holy Scripture, the Apostolic Tradition, and the Church. According to the Czech preacher, the “net,” or Christian truth, is woven from Holy Scripture. Chelčický writes:

“As a net is woven and knitted, one knot after another, until there is a great and complete net, so the truths of Holy Scripture are added one after another, until they collectively embrace both the entire multitude of believers and each in-

42 Tolstoy (1957b, p. 46).

43 See, for example, Chelčický (1893b, p. 346, 349, 354, 356, 357, 365, 395).

44 Ibidem, p. 365.

45 Ibidem, p. 343.

dividual with all his or her spiritual as well as physical characteristics.”⁴⁶

Even when considering only the Russian excerpts from *The Net of Faith*, Chelčický’s position remains indisputable: Holy Scripture, or the Bible, is the source of true Christianity and comprises both the New and Old Testaments.⁴⁷

According to Tolstoy, the only source of “true Christianity” is reason. As early as the 1880s, Tolstoy (1) criticized the very concept of Holy Scripture, (2) rejected all existing translations of the Gospels, and (3) discarded everything in the New Testament that did not align with his teachings. Furthermore, Tolstoy not only does not consider the Old Testament to be divinely inspired but sums up its content as “the alien faith of the Jews,”⁴⁸ declaring it to be full of “abominations.”⁴⁹ Tolstoy contrasts the Old Testament with his interpretation of Christ’s teachings and, among other things, declares that “a person who believes in the divine inspiration of the Old Testament” cannot simultaneously “believe in the moral law of Christ.”⁵⁰

It is important to emphasize that Tolstoy does not contrast the Old Testament with the New Testament, nor even the Old Testament with the Gospels, as he does not recognize the divine inspiration of the New Testament. Furthermore, Tolstoy has a sharply negative assessment of the epistles of the Apostle Paul, calling his teachings “false Christianity.”⁵¹ While Tolstoy is somewhat more tolerant of the epistles of other apostles, he expresses strong dissatisfaction with the Acts of the Apostles, considering it “seductive.”⁵² Regarding the Book of Revelation, Tolstoy briefly dismisses it as “nonsense.”⁵³

However, that is not all, since Tolstoy does not acknowledge the divine inspiration of the Gospels. He considers the distinction between the cano-

46 Ibidem.

47 Ibidem, p. 358, 374, 387.

48 Tolstoy (1957a, p. 15).

49 Tolstoy (1957d, p. 60).

50 Ibidem.

51 See below.

52 Tolstoy (1957a, p. 17).

53 Ibidem, p. 16.

nical Gospel texts and the apocryphal ones to be misleading, claims that not everything in the Gospels is of equal value, suggests that the essential elements should be separated from the unimportant, and insists that some episodes of the Gospels should be excluded altogether.⁵⁴ This approach led Tolstoy to compose his own “gospel,” distorting or discarding what he regarded as inconsistent with reason, including all references to the miracles performed by Jesus Christ.

According to Chelčický, Christian truth was initially accepted not merely by “a few simple, unimportant, poor people,” as Tolstoy puts it, but by the Apostles, who were sent by Jesus Christ to preach and establish the Primitive Church, or the custodian of Christian truth. This idea is reflected even in the title of Chelčický's work and the Gospel story he uses as the basis for *The Net of Faith*, since Christ's command to cast the net again is interpreted as Christ's command to the Apostles to preach Christianity throughout the pagan world. It was the Apostles who converted the pagans to Christianity and provided their communities with an authentic Christian organization.

While Tolstoy regards the Apostolic Tradition as often misleading and inconsistent with reason, Chelčický argues that “reasonable people should look to the foundation established by the Apostles.”⁵⁵ In the same way, answering the question of how to separate true faith from falsehood, Chelčický refers to the faith of the Apostles, to whom it was given “by God through Jesus Christ,” and strongly advises “not to be distracted by those new creeds to which people are now being encouraged.”⁵⁶ Furthermore, Chelčický places special emphasis on the words of the Apostle Paul, whom he regards as an indisputable authority.

Apparently, Tolstoy's expression about “a few simple, unimportant, poor people” who accepted Christian truth “in all its meaning” was deliberately crafted in such a vague manner. On the one hand, this creates the illusion that his views align with Chelčický's ideas; on the other hand, it omits any mention of the Apostles. Remarkably, in the same *The Kingdom of God Is Within You*, just below the passage where Tolstoy makes refe-

54 Ibidem, p. 16–17.

55 Chelčický (1893b, p. 345).

56 Ibidem, p. 344.

rence to Chelčický, he declares that the Apostles did not understand the true essence of Christianity and misled people by fundamentally distorting Christ's teachings.⁵⁷

Although Tolstoy occasionally cites the Apostle Paul to support his own words and even includes a quote from 1 Corinthians as one of the epigraphs to *The Kingdom of God Is Within You*, in fact, the Russian writer rejects the Apostle Paul's teachings and expresses strong antipathy toward him. Already in the early 1880s, Tolstoy stated, "The Acts of the Apostles, like many of Paul's epistles, often have nothing in common with the Gospel."⁵⁸ Tolstoy's most detailed attack on the Apostle Paul, with criticism that often turns into outright abuse, occurred in 1907. In a short essay, Tolstoy explicitly asserts that in order to discover Christian truth, people must "free themselves"⁵⁹ from Paul's teachings, which he describes as "false," "immoral,"⁶⁰ "measly,"⁶¹ "grossly superstitious,"⁶² "fabrication,"⁶³ and "perverted,"⁶⁴ among other terms. He also attacks the Apostle Paul personally, labeling him a "Pharisee,"⁶⁵ a "preacher of lies,"⁶⁶ "very vain, frivolous, hot-blooded,"⁶⁷ and an "unenlightened, self-confident, petty-vain, boastful, and cunning Jew."⁶⁸ Furthermore, Tolstoy claims that the Apostle Paul's "false Christianity" is not limited to the Epistles but also permeates other New Testament texts, including the Gospels, which were "more or less adjusted to the already existing Pauline teachings."⁶⁹ Finally, Tolstoy declares the incompatibility of Christ's teachings with the Apostle Paul's ideas, which he argues are supposedly "obvious to everybody who has comprehended the essence of the great Christian teachings."⁷⁰ Nota-

57 Tolstoy (1957d, p. 44).

58 Tolstoy (1957a, p. 17).

59 Tolstoy (1956b, p. 350).

60 Ibidem.

61 Ibidem, p. 352.

62 Ibidem.

63 Ibidem, p. 353.

64 Ibidem, p. 354.

65 Ibidem, p. 350.

66 Ibidem.

67 Ibidem, p. 353.

68 Ibidem, p. 352.

69 Ibidem, p. 354.

70 Ibidem.

bly, two years before this essay, Tolstoy praised Chelčický as a hero who “really understood Christian truth”⁷¹ without paying attention to the fact that the Czech preacher’s ideas are based on the Apostle Paul’s teachings.

Tolstoy’s rejection of the Apostolic Tradition is closely tied with his refusal of the very concept of the Church. This refusal became a recurring theme in Tolstoy’s works and one of the key points of his religious and philosophical teachings. Tolstoy not only criticizes Catholicism, Orthodoxy, and Protestantism but also declares the incompatibility between the concept of the Church and Christianity itself. Unlike Chelčický,⁷² Tolstoy did not view the Church as the keeper of true Christianity or as a unifying body for believers. Instead, he saw it as the cause of the distortion of “true Christianity,” the origin of divisions among Christians, and the source of violence. For example, in the essay *Church and State*, Tolstoy writes:

“There is no concept or word more godless than the concept of the Church. There is no concept that has given rise to more evil; there is no concept more hostile to Christ’s teachings than the concept of the Church.”⁷³

In The Kingdom of God Is Within You, Tolstoy devotes many pages to the supposed opposition between any “church” organization and “Christianity.”⁷⁴

Taking all this into account, it becomes clear why Tolstoy writes in the above quote that “...since the establishment of the church (from the time of Constantine, as Chelčický tells us) the truth has become so distorted...” thereby developing his idea of the opposition between the Church and Christianity. This idea is of such importance for Tolstoy that he attributes it to Chelčický, despite the fact that such a view was not just alien to Chelčický but directly opposed his fundamental convictions, which the Russian excerpts from *The Net of Faith* demonstrate very well.

71 Tolstoy (1957b, p. 46).

72 See, for example, Chelčický (1893b, p. 408).

73 Tolstoy (1957f, p. 477).

74 Tolstoy (1957d, p. 39–67).

Tenets of the Christian Faith

If, according to Chelčický, Holy Scripture, the Apostles, and the early Church are the sources of Christian truth, this is not the case for Tolstoy. It follows that both thinkers held radical differences not only regarding the sources of Christianity but also concerning its main content. However, Tolstoy tried to blur these differences in his writing about Chelčický:

“Indeed, unlike his predecessors Hus, Luther, Melancthon, and Calvin, in his book (*The Net of Faith*) and also in other works, Chelčický does not dispute dogmas, church and papal ordinances. Chelčický only demonstrates that the lives of people who consider themselves Christians are not Christian lives; that a Christian cannot exercise power, cannot be the owner of land or slaves, cannot wallow in luxury, cannot lead a slutty life, cannot execute other people, and most importantly, cannot kill or participate in wars.”⁷⁵

Here, Tolstoy pushes the reader to the incorrect conclusion that, for Chelčický, the “dogmas, church and papal ordinances” played no significant role, and that the Czech preacher was solely concerned with the problem of aligning life with the guidelines set by Christ in the Sermon on the Mount. In this push, Tolstoy goes so far as to proclaim that Chelčický did not dispute dogmas and papal decrees either in *The Net of Faith* or “in other works.” This, however, is patently false, since, on the one hand, Chelčický sharply criticizes some newly established institutions and dogmas; on the other hand, he ardently defends all Christian dogmas of the Primitive Church, and his criterion remains the law of Christ. And what is more, Chelčický approaches these matters not superficially or incidentally, but with thoroughness and careful attention.

Regarding Chelčický’s criticism of the newly established institutions and dogmas, it is sufficient to mention two works, namely *O očistci pravém a jistém a nejistém* (On the Truth of Purgatory and Uncertainty), in which the Czech preacher rejects the doctrine of Purgatory, and *Zpráva*

⁷⁵ Tolstoy (1957b, p. 47).

o svátostech (Instructions on the Sacraments), where he renounces the recognition of four of the seven sacraments of the Church, acknowledging only Baptism, Confession, and Communion. Concerning the defense of dogmas, it is necessary to mention *Replika proti Mikuláši Biskupci Táboorskému*, which is entirely devoted to the ardent defense of the reality of the body and blood of Christ in the Eucharist against those who, as Chelčický believes, were inclined to consider this sacrament as a purely symbolic act. Chelčický condemns this view as “a great sin,” “a great evil,” “a mockery,” and “an outrage.”⁷⁶ It is especially noteworthy that this fiery retort was addressed to Mikuláš, who, like the Taborites, probably initially shared Chelčický's pacifist convictions.⁷⁷ As noted above, Tolstoy had the Russian excerpts from *Replika proti Mikuláši Biskupci Táboorskému*, since they were published together with the Russian excerpts from *The Net of Faith* in the *Collection*.

Even in the excerpts from *The Net of Faith*, there are episodes in which Chelčický challenges papal regulations, including, for example, the Pope's authority to forgive sins.⁷⁸ Moreover, in the *Introduction to The Net of Faith*, published both in the first edition in 1893 and in its reprints, Jagić compares Chelčický's ideas with Hus's views, specifically on the issue raised by Tolstoy. What is even more interesting, there is documentary evidence demonstrating that Tolstoy not only read the *Introduction* but did so just before writing his text about Chelčický.⁷⁹ Among other things, the *Introduction* notes that although the “center of gravity” of Chelčický's teachings lies in ethics, along with that the Czech preacher “went further than Hus in most dogmatic issues.”⁸⁰ The *Introduction* also mentions Chelčický's defense of the truth of the Eucharist.⁸¹ In other words, it is difficult to come to any other conclusion than that either Tolstoy studied the available scholarly literature on Chelčický extremely poorly or deliberately and grossly distorted the Czech preacher's thought.

76 Chelčický (1893a, p. 514).

77 See Fudge (2000, p. 82).

78 See, for example, Chelčický (1893b, p. 352).

79 According to Makovický, Tolstoy said over tea on March 9, 1905: “A little while ago, I read the biography of Chelčický and the Introduction to *The Net of Faith*” Makovický (1979a, p. 204).

80 Jagić (1893, p. XXVI).

81 Ibidem, p. XXVIII–XXX.

The question arises: why did Tolstoy, who was aware of the limitations of his knowledge regarding Chelčický's ideas, make such a risky assertion in the first place? The answer very likely lies in Tolstoy's categorical rejection of all Christian dogmas. This rejection is a persistent theme throughout Tolstoy's religious and philosophical works. It is enough to note here that in *The Kingdom of God Is Within You* Tolstoy declares the incompatibility of dogmas with the Sermon on the Mount, viewing his main task as the rejection of any dogma. There, Tolstoy directly writes, "The Sermon on the Mount or the Nicene Creed – one excludes the other."⁸² For Tolstoy, Christ is simply a man with outstanding moral teachings. As a result, Tolstoy vehemently attacks the tenets of original sin, the divine-human nature of Christ, and redemption – that is, the core creeds of any Christian denomination. Tolstoy goes so far as to proclaim:

"People who believe in an evil and reckless god – who cursed mankind, doomed his son to sacrifice, and condemned some people to eternal torment—cannot believe in a god of love."⁸³

In other words, Tolstoy's idea of God is emphatically non-Christian and even anti-Christian – if, of course, by Christianity, as it should be, is understood the faith in Christ as the God-man and Savior of the world.⁸⁴ Apparently, Tolstoy did not dare to attribute this position to Chelčický. However, in order to present his teachings as closer to those of the Czech preacher than they actually were, Tolstoy decided to make a risky and false statement that dogmas were unimportant to Chelčický.

Following the dogmas, Tolstoy also categorically rejects the Sacraments without any exception, not simply dismissing God's participation in them, but even considering them harmful. Tolstoy confesses:

"I consider all the sacraments to be ignoble and coarse witchcraft, inconsistent with the idea of God and Christian

⁸² Tolstoy (1957d, p. 66).

⁸³ Ibidem, p. 60.

⁸⁴ See, for example, Berdyaev (2000).

teachings, and, moreover, a violation of the most direct commandments of the Gospel.”⁸⁵

For Chelčický, on the contrary, true Christianity is founded on belief in the divine-human nature of Christ and other fundamental Christian dogmas proclaimed by the Primitive Church. At the very beginning of *The Net of Faith*, Chelčický formulates the starting point for his subsequent reflections and the crucial criterion for distinguishing good from evil. According to Chelčický, this criterion is encapsulated in the Apostles' Creed:

“In the world, only Faith can preserve a human being from misconceptions and the wiles of the devil. Only Faith enables us to distinguish between good and evil. Only through Faith do we partake in spiritual and divine things. Thus, we believe that God is the Holy Trinity: Father, Son, and Holy Spirit. We believe in one God, the Creator of heaven and earth, and that Christ, the Son of God, is truly God and truly man, who was conceived by the Holy Spirit in the womb of the Virgin Mary and born by Her. We also believe in other spiritual and heavenly things and in the future resurrection of the dead, both good and evil. Without Faith, it is impossible to please God.”⁸⁶

As can be seen, Chelčický is convinced that true Christianity is impossible without adherence to the fundamental Christian tenets. This is evident from his writings, including the Russian excerpts from *The Net of Faith*.

The crucial importance of the Sacraments of Baptism, Confession, and Communion to Chelčický has already been mentioned above.

Prohibition of Violence

Both Tolstoy and researchers pay special attention to the suggested similarity between Tolstoy's doctrine of “non-resistance to evil by violence”

⁸⁵ Tolstoy (1952, p. 249).

⁸⁶ Chelčický (1893b, p. 343).

and Chelčický's criticism of Christians' participation in wars. Indeed, there is a resemblance here, but several nuances must be considered. An analysis of Chelčický's and Tolstoy's critiques of violence warrants a separate study; I will limit myself to a few theses.

Tolstoy's rejection of Christian tenets, the Sacraments, and the Church follows from his moralist position—that he places several moralist principles at the core of his perspective. According to Tolstoy, the central characteristic of a moral act is its autonomy and reasonableness.⁸⁷ This is why Tolstoy is convinced that people can achieve a perfect moral life through their own efforts, emphatically rejecting the need for grace or assistance from God.⁸⁸ These views stand in direct opposition to the convictions of Chelčický, which Tolstoy should have understood, as the belief in a person's inability to do good without God's help is evident in the Russian excerpts from *The Net of Faith*.⁸⁹ Furthermore, in the Russian excerpts from *Replika proti Mikuláši Biskupci Táborskému*, Chelčický, pointing to the “sinful law,” rejects the ability of people to do “good deeds” only by their own free will and without God's grace.⁹⁰ In other words, Chelčický was aware of a view that was close to the position that Tolstoy voiced much later and categorically dismissed it.

According to Tolstoy, the rejection of violence is a necessary condition, or even the foundation for moral action, while one's attitude toward violence is a criterion for evaluating the validity or invalidity of particular philosophical or religious teachings. From this rejection Tolstoy derived his criticism of the Old Testament, the law of Moses, and the idea of Christ as the Judge of “those who are living and those who have died.” It is no coincidence that Tolstoy, for example, writes:

“A person who believes in Christ as God, who will come again in glory to judge and execute those who are living and those who have died, cannot simultaneously believe in Christ, who commands us to turn the other cheek to the wrongdoer, re-

87 See, for example, Guseynov (2012).

88 See, for example, Gelfond (2020).

89 See, for example, Chelčický (1893b, p. 342, 358–359, 401–402, 405).

90 Chelčický (1893a, p. 525–527).

frain from judging, forgive, and love our enemies.”⁹¹

In Tolstoy's thought, morality as a whole—and the rejection of violence as its central element—are fundamental, self-sufficient, absolute, and universal. For Tolstoy, violence is always evil, everywhere, and under any circumstances. Tolstoy is not ready to accept the Old Testament, many provisions of the New Testament, and the teachings of the Apostles precisely because, in them, God appears as one who allows or engages in what Tolstoy considers acts of violence. In other words, Tolstoy judges the Bible, the Apostles, Christians, and even God on the basis of their attitude toward what Tolstoy regards as violence. He believes that the absolute prohibition of violence (or rather, what he terms “violence”) must apply not only to all people—past, present, and future – but also to God.

The answer to the question of “What is violence?” and the nuances of the rejection of violence in Chelčický's teachings differ in many ways from those presented in Tolstoy's works. Chelčický explicitly declares an absolute prohibition for Christians to participate in wars and to directly support the coercive apparatus of secular authorities. According to Chelčický, this stance follows from the doctrine of Christ's person and the radical transformation brought about by Christ's life, death, and resurrection. In relation to the incarnation of Christ, the events of the Old Testament were a preparatory stage during which what is now called violence was not prohibited.⁹² At the same time, Chelčický regards the law of Moses as a “good law” for the Old Testament's era.⁹³

Thus, while recognizing the absolute nature of the prohibition for Christians to participate in wars, Chelčický does not consider this prohibition to be atemporal and universal. He allows for violence by authorities in the pre-Christian world and, after the coming of Christ, by non-Christian authorities in cases of defense against brutal attacks by criminals.⁹⁴ For

⁹¹ Tolstoy (1957d, p. 60).

⁹² Chelčický writes, “The will of God is to preserve the temporary well-being of people through authorities, but David and other pious kings also contributed to the spiritual well-being of their subjects. They did so by teaching their subjects the law of God, while also using compulsion against those who were disobedient. The Jewish law was carnal and did not forbid the use of corporal punishment” Chelčický (1893b, p. 368).

⁹³ Ibidem, p. 362.

⁹⁴ Ibidem, p. 359.

Chelčický, God is exempt from the prohibition of violence, or, rather, the term “violence” is not applicable to God’s actions in principle. This is why even in the Russian excerpts from *The Net of Faith*, Chelčický’s threefold division of justice can be traced: (1) the secular court of authorities, which employs violence and in which he forbids Christians to participate;⁹⁵ (2) the Christian court, based on love;⁹⁶ and (3) the Last Judgment, where each person’s fate will be determined – either to heavenly bliss or to hellish torment. Moreover, according to Chelčický, justice and the Kingdom of Christ are tightly linked with the idea of the Last Judgment, to which the Czech preacher repeatedly appeals and about which he warns those he criticizes with so much energy.⁹⁷

Thus, in contrast to Tolstoy’s views, the rejection of violence in Chelčický’s thought, although absolute for Christians, is derived from the will (law) of God and is neither self-sufficient nor universal in nature. This is obvious even from the Russian excerpts from *The Net of Faith*, yet it is ignored by Tolstoy.

Violence and the State

Tolstoy and many scholars present Chelčický’s criticism of the state as another key point of similarity between Chelčický’s and Tolstoy’s teachings. Here, it is important to note that during Chelčický’s time there were no “states” in the sense that Tolstoy often uses it, since in the time of the Czech preacher neither modern nation-states nor modern empires had taken shape.⁹⁸ While Tolstoy, in his four-page text on Chelčický, uses the word “state” (государство) seven times and once the expression “state power” (государственная власть), Chelčický refers to kings, kingdoms, emperors, and secular authority but not to the “state” (stát). Although Annenkov twice uses the word “state” (государство) in the Russian excerpts from *The Net of Faith*, in both instances they are inaccurate

⁹⁵ Ibidem, p. 347.

⁹⁶ Ibidem, p. 346.

⁹⁷ Ibidem, p. 358–359, 363.

⁹⁸ See, for example, Nelson (2006).

translations: the first translates the word “království” (kingdom),⁹⁹ and the second translates the word “zemiech” (land).¹⁰⁰

Intensifying the above-quoted words concerning Chelčický's rejection of war, Tolstoy adds a new detail that refers to the question of the state. Tolstoy writes:

“He (Chelčický) demonstrates that the union of Christianity with the state, as it is currently observed, has wrecked and destroyed Christianity. But it should be the other way around: Christianity, when united with the state, should destroy the state. And he (Chelčický) proves that this is possible – that the absence of state power not only does not destroy the order in people's lives but destroys the disorder and evil from which people suffer.”¹⁰¹

In this passage, three theses are attributed to Chelčický by Tolstoy: (1) the complete unification of Christianity with the state has destroyed Christianity; (2) the state is the source of evil and violence, bringing disorder; and (3) consequently, the state must be destroyed through unification, or rather, absorption of the state by Christianity. However, only the first thesis has some points of contact with Chelčický's thought, and, as will be shown, even this is true only with reservations. The other two theses reflect Tolstoy's ideas, which are alien to Chelčický's views, as is obvious even in the Russian excerpts from *The Net of Faith*.

1. It should be noted that Tolstoy speaks of the “destruction of Christianity,” and the term “destruction” implies the end of its existence. In addition, following his rejection of the idea of the Church, Tolstoy does not refer to the union of the *Church* and the state but rather to the union of *Christianity* with the state. As explained above, Tolstoy considers even the Apostles to be those who misinterpreted Christ's teachings and misled people. Given this, it is unclear what kind of “destruction of Christianity”

99 Comparing the Russian translation (Chelčický (1893b, p. 352) and the Czech original text (Chelčický (1950, p. 47).

100 Comparing the Russian translation (Chelčický (1893b, p. 352) and the Czech original text (Chelčický (1950, p. 50).

101 Tolstoy (1957b, p. 48).

Tolstoy had in mind; rather, his ideas suggest that “Christianity,” in his very specific understanding, either never truly existed or was destroyed at the root by the Apostles.

For Chelčický, the Apostles are the first faithful teachers of the Church and the disseminators of Christian truth. The turning point for him is the infiltration of secular power into the Church during the time of Constantine the Great. Chelčický does not claim that Christianity has been destroyed, but rather that the original purity of the Church has been lost.

2. Tolstoy’s ideas about the state are contradictory. For example, he admits that “the justification of the necessity of state violence by protecting people from perpetrators” has some grounds.¹⁰² At the same time, he tends to equate the state, power, and violence, asserting that “to rule means to violate”¹⁰³ and portraying any state as the main, if not the sole, source of violence at the social level. Moreover, he compares state officials to robbers, even in the context of the Roman Empire.¹⁰⁴ The situation becomes completely confusing because Tolstoy unequivocally favors robbers over state officials. This is especially noteworthy given Tolstoy’s rejection of violence, which one might expect to be consistently categorical regardless of who commits the violent act. However, this is not always the case with Tolstoy. Although he does not justify robbers or, for example, terrorists, unlike state officials, they find some kind of excuse in his writing, as Tolstoy portrays their violence as a derivative of state violence.¹⁰⁵

Chelčický does not consider those he usually calls “earthly kings” (králi zemskými) or “secular authorities” (světské moci) to be inherently evil and sources of violence. He is only convinced that a person who has come to know and profess Christ can live without relying on these authorities, although it is necessary for such a person to coexist with them. Chelčický repeatedly emphasizes that secular authorities are established to provide, and in some cases do provide, protection from violence.¹⁰⁶

Chelčický does not formulate Tolstoy’s later inversion, which attributes the violence of criminals to the existence of the state. On the contrary,

102 Tolstoy (1957d, p. 142).

103 Ibidem, p. 190–191.

104 See, for example, Tolstoy (1957f, p. 479–481).

105 See, for example, Tolstoy (1956c, p. 263).

106 See, for example, Chelčický (1893b, p. 371).

Chelčický acknowledges the need for non-Christian societies to have earthly authorities in order to prevent evil (which criminals could commit) as well as to protect society from “final destruction.”¹⁰⁷ Moreover, Chelčický thinks about life under secular authority as preferable to life in a gang, and he does not present secular authorities as a source of violence or as an absolute evil. For Chelčický, the root of violence is not in secular authorities but in the fallen and sinful nature of humans. Therefore, according to Chelčický, for those outside Christianity, earthly authorities “are necessary for the preservation of the human race on earth, which would perish as a result of sinfulness if the kings did not restrain it. So, the kings are needed as medicine, as a plaster for a purulent ulcer.”¹⁰⁸

Furthermore, for Chelčický, evil does not lie in secular power itself, but in its conflation with the Church, which does not need such power. This perspective differs significantly from that of Tolstoy, who rejects the very idea of the Church and equates the state with violence.

3. What has just been said led Chelčický and Tolstoy to different practical conclusions about how to act in relation to the state.

Tolstoy declares the harmfulness of the state and not only denies any obligations toward it but also believes that everyone has a duty to work toward its destruction, albeit without resorting to violence. In short, Tolstoy's project consists of mixing the earthly and the sacred into moralized teachings.

Chelčický does not call for the elimination of secular power; on the contrary, he emphasizes its inevitability and the duty of Christians to fulfill their obligations toward it, if, of course, these obligations do not contradict Christ's teachings. Chelčický's project involves the separation of the sacred from the earthly – that is, the distancing of Christians from secular power on significant spiritual and practical matters. This perspective is also evident in the Russian excerpts from *The Net of Faith*, although Tolstoy left it without attention.

107 Ibidem, p. 359.

108 Ibidem, p. 372.

Conclusion

Tolstoy's understanding of Chelčický's teachings is characterized by incompleteness and limitations, primarily because it is based almost exclusively on the Russian excerpts from *The Net of Faith*. Although Tolstoy had access to translations of two additional works by Chelčický, as well as to several academic texts on Chelčický's teachings, he either did not study them seriously or deliberately disregarded them. The latter seems the most plausible explanation for why Tolstoy does not mention *Replika proti Mikuláši Biskupci Táborskému*, the Russian excerpts from which were published alongside those from *The Net of Faith*.

Tolstoy confined himself to Chelčický's criticism of wars, the medieval papacy, and secular power, without mentioning several other important topics on which the views of the Russian writer and the Czech preacher differ markedly. Even regarding the themes "under consideration," Tolstoy did not so much convey Chelčický's ideas from the Russian excerpts from *The Net of Faith*, as he adjusted them to his own perspectives on these subjects, at times going so far as to directly attribute his personal views to Chelčický.

Even the Russian excerpts from *The Net of Faith* demonstrate a wide range of divergences between the ideas of Chelčický and Tolstoy. These differences concern not minor issues but the very foundations of their teachings. The most glaring discrepancies involve questions about who Christ is, the foundations of Christianity, the nature of faith, and more. Thus, Chelčický and Tolstoy differed radically in their assessments of the Apostles, the Church, Holy Scripture, Christian tradition, and various practical aspects of life. Despite some similarity in their criticism of violence and secular authorities, even the Russian excerpts from *The Net of Faith* clearly display that this resemblance is very far from complete and is characterized by multiple important nuances.

Tolstoy's opposition to ecclesiastical and traditional forms in favor of his concept of "true Christianity" not only fails to be convincing but also restricts the possible foundations for the principal rejection of violence – an essential rejection the world needs so much. Instead of embracing diverse theoretical and doctrinal bases for the rejection of violence, Tolstoy

attempted to anchor it in his highly pretentious, controversial, and contradictory views on God, religion, faith, the Bible, Christianity, the Church, history, and more. Some of these controversies and contradictions catch the eye even in Tolstoy's attitude toward Chelčický's teachings. On the one hand, Tolstoy emphasized that "true Christianity," in its rejection of violence, was discovered by Chelčický. On the other hand, Tolstoy either failed to notice or deliberately ignored that, contrary to his categorical assertions, Chelčický discovered it by affirming the Old Testament as a part of Holy Scripture, relying on Apostolic teachings, professing various dogmas, practicing some Sacraments, striving for an ecclesiastical form of Christianity, and expressing views on faith, sources of morality, and world history that differed from Tolstoy's.

References

- Atwood, C. D. (2009): *The Theology of the Czech Brethren from Hus to Comenius*. Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Berdyayev, N. (2000): "Vethij i Novyj Zavet v religioznom soznanii L. Tolstogo." In *L. N. Tolstoj: pro et contra*, Izdatel'stvo Russkogo Hristianskogo gumanitarnogo instituta (Издательство Русского Христианского гуманитарного института), Saint Petersburg, 2000, p. 243–263.
- Brock, P. (1957): *The Political and Social Doctrines of the Unity of Czech Brethren in the 15th and Early 16th Centuries*. Mouton & Co, The Hague.
- Chelčický, P. (1893a): "Soderžanie 'Repliki' (Replika proti Mikuláši Biskupci Táborskému) po glavam" (compiled and translated into Russian by V. Jagić). *Sbornik Otdeleniâ russkogo âzyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk* (Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской академи наук) 55: 503–542.
- Chelčický, P. (1893b): "Soderžanie 'Seti very' (Síť víry) po glavam" (compiled and translated into Russian by Y. Annenkov). 55: 341–408.
- Chelčický, P. (1950): *Síť víry*. Orbis, Praha.

- Černý, A. (1910): “Za Lvem Nikolajevičem Tolstým.” *Slovanský přehled*, XIII (3): 102–103.
- Fudge, T. A. (2000): “Crime, Punishment and Pacifism in the Thought of Bishop Mikuláš of Pelhřimov, 1420–1452.” In *The Bohemian Reformation and Religious Practice*. Vol. 3, Papers from the XIXth World Congress of the Czechoslovak Society of Arts and Sciences, Bratislava 1998, Academy of Sciences of the Czech Republic, Praha, 2000, p. 69–103.
- Gelfond, M. (2020): “‘Razumnaâ vera’ i obosnovanie morali: uroki Tolstogo dlâ sovermennoj ètičeskoj teorii.” *Ètičeskaâ mysl’* (Этическая мысль) 20 (1): 82–97.
- Goll, J. (1886): “Lev Tolstoj a ‘jeho náboženství’.” *Lumír* 14: 180–184.
- Guseynov, A. (2012): “Razumnaâ vera L. N. Tolstogo.” In *Filosofiâ – mysl’ i postupok*, A. Guseynov. SpbGUP, Saint Petersburg, 2012, p. 540–561.
- Hoblík, J. (2013): “O nenásilí uprostřed násilí (Chelčický a Tolstoj): Aneb setkání mezi 15. a 19. stoletím.” *Veche* 25: 180–190.
- Jagić, V. (1893): “Vvedenie k ‘Seti very’.” (Введение к “Сети веры”). *Sbornik Otdeleniâ russkogo âzyka i slovesnosti Imperatorskoj Akademii nauk* (Сборник Отделения русского языка и словесности Императорской академи наук) 55: I–LI.
- Kulbakin, S. (1909): “Petr Hel’čickij. Češkij Tolstoj XV-go stoletíâ (Po povodu 500-letíâ Kutnogorskogo dekreta)” (Петр Хельчицкий. Чешский Толстой XV-го столетия (По поводу 500-летия Кутногорского декрета). *Vestnik Evropy* XI: 49–76.
- Lapteva, L. (1985): “Petr Hel’čickij v osvešení russkoj dorevolúcionnoj istoriografii.” (Хельчицкий в освещении русской дореволюционной историографии). *Folia Historica Bohemica* 9: 175–234.
- Lock, T. (2009): “Editor’s Notes.” In Petr Chelčický. *On The Spiritual Battle*. Oberlin, Ohio, 2009, p. IV.
- Makovický, D. (1979a): “U Tolstogo. Âsno-polânskie zapiski (У Толстого. Яснополянские записки).” In *Literaturnoe nasledstvo* (Литературное наследство), Vol. 90, Book 1, ed. V. Shcherbyna, Izdatel’stvo “nauka” (Издательство “Наука”), Moscow, 1979.

- Makovický, D. (1979b): "U Tolstogo. Âsnopolânskie zapiski (У Толстого. Яснополянские записки)." In *Literaturnoe nasledstvo* (Литературное наследство), Vol. 90, Book 2, ed. V. Shcherbyna, Izdatel'stvo "nauka" (Издательство "Наука"), Moscow, 1979.
- Maleček, M. (2002): "T. G. Masaryk, či Pavel Durdík? Několik poznámek k tématu Lev N. Tolstoj a české myšlení." In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. B, Řada filozofická* 51 (49): 125–136.
- Masaryk, T. G. (1917): "Bohemia and the European Crisis." *The New Europe II* (15): 33–47.
- Molnár, E. C. S. (1947): *A Study of Peter Chelcický's Life and a Translation from Czech of Part One of his Net of Faith*. Pacific School of Religion, Berkeley.
- Nelson, B. R. (2006): *The Making of the Modern State: a Theoretical Evolution*. Palgrave Macmillan, New York.
- Porochkina, I. (1983): *L. N. Tolstoj i slavânskie narody* (Л.Н. Толстой и славянские народы). Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta (Издательство Ленинградского университета), Leningrad.
- Pitter, P. (1931): *Chelčický, Tolstoj, Masaryk*. Helios, Praha.
- Pupin, A. & Spasovich, V. (1881): *Istoriâ slavânskih literatur*. Izdanie vtoree vnov' pererabotannoe i dopolnennoe. Tom II (История славянских литератур. Издание второе вновь переработанное и дополненное. Том II). Izdanie tipografii M. M. Stasûleviča, Saint Petersburg.
- Tolstoy, L. (1952): "Otvét na opredelenie Sinoda ot 20–22 fevralâ i na polučennye mnoû po ètomu slučau pis'ma" (Ответ на определение Синода от 20–22 февраля и на полученные мною по этому случаю письма). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 34*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1952, p. 245–253.
- Tolstoy, L. (1953a): "Pis'mo V.V. Stasovu ot 25 noâbrâ 1893 goda" (Письмо В.В. Стасову от 25 ноября 1893 года). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 66*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1953, p.

434–435.

- Tolstoy, L. (1953b): “Pis’mo N.N. Strahovu ot 21 aprelâ 1889 goda” (Письмо Н.Н. Страхову от 21 апреля 1889 года) In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 64*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1953, p. 250.
- Tolstoy, L. (1956a): “Pis’mo I. I. Gorbunovu-Posadovu ot 30 ânvarâ 1905 goda” (Письмо И.И. Горбунову-Посадову от 30 января 1905 года). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 75*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1956, p. 213–214.
- Tolstoy, L. (1956b): “Počemu hristianskie narody voobše i v osobennosti russkij nahodâtsâ teper’ v bedstvennom položenii” (Почему христианские народы вообще и в особенности русский находятся теперь в бедственном положении). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 37*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1956, p. 348–359.
- Tolstoy, L. (1956c): “Put’ žizni” (Путь жизни). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 45*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1956, p. 13–496.
- Tolstoy, L. (1957a): “Vstuplenie k ‘Soedinenie i perevod četyreh Evangelij’” (Вступление к “Соединение и перевод четырех Евангелий”). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 24*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1957, p. 9–19.
- Tolstoy, L. (1957b): “Petr Hel’čickij” (Петр Хельчицкий). *Complete Works in 90 volumes. Vol. 42*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1957, p. 46–50.
- Tolstoy, L. (1957c): “Pis’mo V.G. Čertkovu ot 17 aprelâ 1905 goda” (Письмо В.Г. Черткову от 17 апреля 1905 года). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 89*, L. Tolstoy. Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература), Moscow, 1957, p. 14–16.
- Tolstoy, L. (1957d): “Carstvo Božie vnutri vas” (Царство Божие внутри вас). In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 28*, L. Tolstoy.

Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература),
Moscow, 1957.

Tolstoy, L. (1957f): "Cerkov' i gosudarstvo" (Церковь и государство).
In *Complete Works in 90 volumes. Vol. 23*, L. Tolstoy.
Hudožestvennaâ literatura (Художественная литература),
Moscow, 1957, s. 475–483.

Wagner, M. L. (1983): Petr Chelcicky: A Radical Separatist in Hussite
Bohemia. Herald Press, Scottsdale.

Yatimirsky, A. (1906): "Slavânskij moralist XV veka" (Славянский
моралист XV века). *Slavânskie izvestiâ* 6: 464–470.

Zeman, J. K. (1983): "Foreword." In *Petr Chelcicky: A Radical
Separatist in Hussite Bohemia*, M. L. Wagner, Herald Press,
Scottsdale, 1983, p. 17–18.

Abstrakt

Zkreslení myšlenek Petra Chelčického prizmatem učení Lva Tolstého

Článek zkoumá zkreslený pohled Lva Tolstého na myšlenky Petra Chelčického. Charakteristickým rysem tohoto pohledu je zdůrazňování několika povrchních podobností mezi Chelčického kritikou války a Tolstého anarchistickým pacifismem. Zároveň však toto Tolstého „prizma“ zkresluje nebo opomíjí významné rozdíly v jejich názorech, včetně zásadně odlišných základů jejich učení – jako jsou jejich postoje k Písmu svatému, apoštolské tradici, církvi, víře, dogmatům, morálce a světovým dějinám. Právě z těchto zásadně rozdílných východisek vycházejí myšlenky Chelčického a Tolstého, které se jeví jako podobné, nikoli naopak. Toto zavádějící pojetí si nicméně neprávem získalo popularitu mezi badateli, kteří tak Chelčického vykreslují jako předchůdce Tolstého, čímž vytvářejí chybnou historiografii. Tento pohled je nejen nesprávný, ale také odporuje samotným Tolstého hodnocením a navíc ochuzuje teoretické základy boje proti násilí ve světě.

Klíčová slova: Chelčický, Tolstoj, křesťanství, dějiny, církev, pacifismus, násilí, stát

Troitskiy Shisheeva, K. (2024): „The Distortion of Petr Chelčický's Ideas through the Prism of Leo Tolstoy's Teachings.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 3–36. Dostupné z filosofiednes.ff.uhk.cz

Spor o relativismus a problémově orientovaná výuka filosofie¹

Matěj Král

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Nám. Jana Palacha 2, Praha, 116 38, Česká republika

matej.kral@ff.cuni.cz

Text se soustředí na otázku, proč a jak bychom měli pedagogicky pracovat se sporem o relativismus. Usiluje zaprvé pochopit, v jakých souvislostech a z jakých příčin studující tíhnou k zastávání relativistických názorů; a zadruhé popsat, jaké prostředky mají při tematizaci sporu o relativismus používat vyučující. První část textu rozebírá na základě rozsáhlého terénního výzkumu projevy tzv. studentského relativismu u žáků jednoho veřejného gymnázia; ukazuje, že vědomí rozmanitosti možných odpovědí na diskutované otázky samo o sobě nevede k četnému deklarování relativistických názorů; a tematizuje jeho další možné příčiny. Druhá část textu hájí tvrzení, podle kterého představuje vhodný rámec pro práci se sporem o relativismus i s jinými kontroverzními tématy problémově orientovaná výuka. Základním předpokladem obhajovaného přístupu je, že by výuka filosofie měla prohlubovat a rozšiřovat svobodu studujících, pomocí rozlišení většího počtu možných názorů na probíraný problém a zvážení souvisejících argumentů. Pokud se týká samotného sporu o relativismus, klíčové je podle předkládané argumentace tematizovat střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy.

Klíčová slova: výuka filosofie, problémově orientovaná výuka, relativismus, etika

¹ Tato práce vznikla za podpory projektu „Za hranice bezpečnosti: role konfliktu v posilování odolnosti“, reg. č. CZ.02.01.01/00/22_008/0004595, financovaného Evropským fondem pro regionální rozvoj.

Úvod

Předkládaný text zvažuje, proč a jak bychom měli pedagogicky pracovat se sporem o relativismus. Usiluje přitom o dosažení dvou základních cílů: 1. pochopit, v jakých souvislostech a z jakých příčin studující tíhnou k zastávání relativistických názorů; a 2. popsat, jaké prostředky mají při tematizaci relativismu používat vyučující.

V prvním oddíle rozebírám na základě rozsáhlého terénního výzkumu projevy tzv. studentského relativismu u žáků a žákyň² maturitního ročníku pražského veřejného gymnázia.³ Konstatuji, že se deklarace relativistických názorů nejčastěji objevuje v odpovědích na těžko zodpověditelné otázky obecného charakteru, „co je krása?“, „jaké jednání je morální?“, „co je dobro?“, „co je pravda?“ a „co je skutečnost?“ Konstatuji rovněž, že se deklarace relativistických názorů objevuje jen velmi vzácně u otázek, na něž lze zřejmě podle žáků dát jednu obecně platnou odpověď (např. „co je člověk?“); a jen v o málo větší míře u otázek, na které sice podle žáků spíše jednu obecně platnou odpověď dát možné není, které však jsou spíše konkrétní povahy (např. „jaké politické zřízení je nejlepší?“ nebo „co je cílem lidské existence?“). *Vědomí rozmanitosti možných odpovědí tedy samo o sobě nevede k četnému deklarování relativistických názorů. Hypoteticky lze uvažovat o tom, že žáci deklarují relativistické názory obzvláště často u otázek, u nichž jsou splněné tyto podmínky: 1. Žáci nemají k dispozici žádný obsah vystihující odpovědi na dané otázky, které by se jim alespoň na osobní rovině jevily jako správné či věrohodně zdůvodněné. 2. Nerelativistické odpovědi na dané otázky se mnohdy jeví jako nedostatečně zdůvodněné, přesto jsou však některé z nich prosazovány jako obecně platné, a to i mocensky.*

V dalších oddílech tematizují otázku, jak by měla na studentský relativismus reagovat výuka filosofie. Především se soustředím na to, jak by se měla na jedné straně vyhnout riziku, že bude neúmyslně podporovat

2 U dalších výskytů používám kvůli úspornosti vyjadřování generické maskulinum.

3 S pojmem „studentský relativismus“ se lze setkat v didaktické literatuře. Balg píše: „Toto je pouze můj názor.‘ ‚To může být pravda pro tebe, ale nemusí to být pravda pro mne.‘ ‚Neexistuje žádná objektivní pravda [the truth].‘ ‚Každý má svoji vlastní morálku.‘ [...] V literatuře věnované didaktice filosofie byl pro odlišení jakýchkoliv postojů, názorů či závazků vyjadřovaných těmito (pseudo-)relativistickými nebo skeptickými výroky zaveden termín ‚studentský relativismus.‘“ Balg (2020, s. 123). Tuto i další citace (pokud není uvedeno jinak), přeložil autor.

těžko přijatelný a spíše škodlivý krajní relativismus, spojený s neochotou racionálně rozlišovat mezi různě zdůvodněnými teoriemi; a jak by se měla zároveň na straně druhé vyvarovat toho, že bude studující manipulativně přesvědčovat, že nejsou věrohodná žádná relativistická stanoviska. Podle zde předkládané argumentace usnadňuje snižování obou rizik problémově orientovaná výuka filosofie. Takto pojatá výuka se ve zkratce soustředí na formulování filosofických otázek a snahu o jejich společné zodpovídání, přičemž historické i současné teorie bere v úvahu právě tehdy, když představují nejhodnější (nejpřesvědčivější, nejsrozumitelnější...) varianty základních přístupů k řešení těchto problémů.⁴

Primární zaměření studie je oborově didaktické. Zejména mi jde o to, jak s relativismem pracovat při výuce úvodu do filosofie. Vycházím proto hlavně z oborově didaktických pojednání a přehledových textů určených pro základní orientaci v tématu. Čerpám rovněž z mnohaletých diskusí, které o výuce filosofie vedu s žáky a žákyněmi, studujícími i kolegy a kolegyněmi.⁵

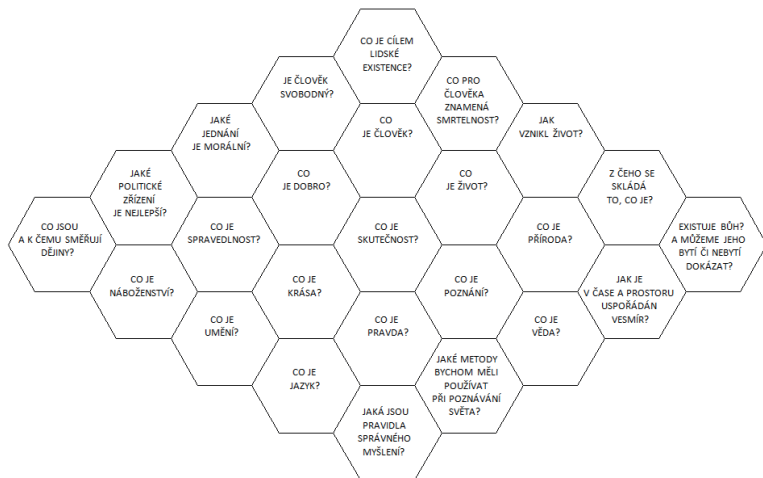
Studentský relativismus u žáků maturitních ročníků pražského veřejného gymnázia

Od školního roku 2005/2006 do školního roku 2021/2022 jsem vyučoval na Gymnáziu Na Vítězné pláni povinný úvod do filosofie. Od r. 2010 jsem uchovával odpovědi na filosofické otázky, které jsem žákům kladl v rámci vstupní celotřídní aktivity. Záznamy vznikaly pro účely výuky, umožňovaly mi totiž vracet se k odpovědím v dalším průběhu kurzu. Domnívám se nicméně, že z nich také lze odvodit některé skutečnosti, které mohou být relevantní pro rozhodování o žádoucí podobě výuky filosofie na středních školách nebo úvodu do filosofie na školách vysokých. Popis celé aktivity obsahuje příloha č. 1. Zde uvádím základní skutečnosti, důležité pro interpretaci zjištěných informací.

4 Podrobněji koncept problémově orientované výuky filosofie představuje Tiedemann (2017). V praxi pak principy problémově orientované výuky uplatňuje např. učebnice *Weiterdenken* (Sistermann, R. & Backhaus, S. (eds.) (2012): *Weiterdenken*. Schroedel, Braunschweig).

5 Za cenné připomínky k pracovním verzím předkládaného textu děkuji Ondřeji Galuškoví, Jakubu Jírsovi a především svým dlouholetým kolegům, Marku Fajfroví a Petře Šebešové. V neposlední řadě pak děkuji všem svým žákům a žákyním z Gymnázia Na Vítězné pláni.

V průběhu první vyučovací hodiny jsem promítnul schéma vybraných filosofických otázek, které jsem formuloval primárně na základě učebnice Konrada Liessmanna a Gerharda Zenatyho *O myšlení*⁶:



Každý žák si následně vylosoval seznam 3 či 4 navzájem příbuzných otázek ze schématu. Stejný seznam mělo vždy několik žáků. Pokud někomu nevyhovovaly otázky, které si vylosoval, mohl si je vyměnit. Do začátku příští hodiny měli žáci o otázkách přemýšlet, mohli si je i zkoušet písemně zodpovědět, nesměli ale využívat žádné vnější zdroje (internet, knihy, jiné osoby). Z odpovědí, které se zpravidla nepodobají slovníkovým heslům, soudím, že žáci pokyn většinou respektovali.

První polovinu druhé vyučovací hodiny žáci pracovali v malých skupinách (zpravidla po 3 – 4 osobách), v nichž sdíleli stejné otázky. Diskutovali o nich a zapisovali vlastní stručné odpovědi (nejčastěji od několika slov po kratší větu), z počátku na flipchartové papíry, poslední 2 roky do sdílených souborů. Pokud se na odpovědi členové skupiny neshodli, měli zapsat odpovědi více. Ve druhé polovině vyučovací hodiny se volně pohybovali po třídě, četli si již zapsané odpovědi, diskutovali a doplňovali upřesnění či alternativní názory. Základní pokyn zněl, aby na konci hodiny každý souhlasil alespoň s jednou odpovědí na každou otázku. Já jsem poslouchal

6 Liessmann & Zenaty (1994).

diskuse a v případě potřeby žáky povzbuzoval, např. k vysvětlení příliš stručných zápisů nebo k zaznamenání myšlenek, s nimiž autoři nebyli plně spokojeni.

Aktivita jako celek vychází z určitého pojetí smyslu výuky filosofie. Výuka filosofie může a má sledovat více cílů. Žáci by v jejím rámci měli získat určité znalosti.⁷ Měli by rozvíjet schopnosti interpretace, argumentace a komunikace.⁸ Měli by si ale také podle mne uvědomit, že se jich filozofické otázky týkají, že na ně dokonce nutně odpovídají svými činy či rozhodnutími a že jim výuka filosofie může pomoci, aby jejich odpovědi byly reflektovanější, vědomější a v tomto ohledu svobodnější. Předpokladem pro dosažení tohoto cíle je, aby žáci a) vyjádřili své názory nejen implicitně, jednáním, ale i výslovně, tedy způsobem, který umožňuje podrobit jednotlivá stanoviska vědomé reflexi; b) seznámili se s předpoklady a důsledky svých stanovisek i s alternativními odpověďmi a důvody, které k nim vedou jejich stoupence. Když si reflektovaně uvědomujeme své názory, známe nejsilnější důvody, jimiž je lze podložit, a když jsme si vědomi alternativních pohledů i jejich zdůvodnění, je naše volba skutečně svobodná.

Nyní bych se rád zastavil u některých jevů, které lze vyzorovat na odpovědích žáků. Jejich záznamy pochopitelně nepředstavují výsledek plnohodnotného výzkumu názorů českých středoškoláků. Aktivita měla do jisté míry hravý charakter, žáci sice podle mne zpravidla své odpovědi mysleli vážně, opakovaně se ale objevovaly i odpovědi humorné (např. krása je „krátká sukně v kombinaci s hezkýma nohama, krátké nohy v kombinaci s hezkou sukní, krátký kilt v kombinaci s dlouhýma nohama, krásná sukně v kombinaci s hezkým chlapem“). Je také možné, že by žáci jiných škol odpovídali jinak (u veřejných pražských gymnázií by mne významně odlišné odpovědi spíše překvapily, na jiných typech škol by je naopak bylo možné očekávat). Navzdory tomu však, domnívám se, záznamy představují zajímavý vhled do myšlení pražských gymnazistů a lze

7 *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia za výstupy úvodu do filozofie považuje mj. to, že "žák objasní podstatu filozofického tázání, porovná východiska filozofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka; rozliší hlavní filozofické směry, uvede jejich klíčové představitele a porovná řešení základních filozofických otázek v jednotlivých etapách vývoje filozofického myšlení."* *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (dále RVP-G) (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 42).

8 Rudisill (2011).

je chápat jako výsledek poměrně rozsáhlého terénního výzkumu, který může pomoci orientovat oborovou didaktiku filosofie či reprezentativní výzkum názorů českých středoškoláků.

Záznamy mám k dispozici z celkem 22 tříd, nejstarší jsou z r. 2010, nejnovější z r. 2021. Gymnázium má čtyřletý a šestiletý program. 14 tříd bylo v šestiletém programu, 8 v programu čtyřletém. Úvod do filosofie je v obou programech vyučován v posledním ročníku. Jednotlivé třídy navštěvovalo zpravidla 30 žáků. S ohledem na absenci některých z nich lze odhadovat, že se na zodpovídání otázek podílelo celkem asi 600 osob. Při pedagogické práci se záznamy mne zajímaly především odpovědi, které souvisí s významnými filosofickými problémy. Všiml jsem si také toho, které názory se projevují v odpovědích na větší množství otázek. Ve všech třídách se vyskytl jeden motiv, který splňuje obě kritéria. Ve zkratce ho lze označit jako spor o relativismus.

V souvislosti s některými otázkami se mnohdy objevovaly odpovědi, které lze označit za projev studentského relativismu. To není neočekávatelný jev. Studující vyjadřují relativistické postoje často i podle jiných pedagogů, zejména v souvislosti s morálkou.⁹ Nelze nicméně tvrdit, že moji žáci byli relativisté. Zaprvé proto, že se ve všech třídách objevovaly i četné nerelativistické odpovědi. Z celkového počtu zaznamenaných odpovědí jich dokonce byla jasná většina. U některých otázek se relativistická odpověď neobjevila za celou dobu ani jednou. Zadruhé proto, že záznamy často zachycují relativistické odpovědi v konfliktu s odpověďmi nerelativistickými. Někdy odpověď relativistická reaguje na odpověď, která je předkládána jako obecně platná, jindy je pořadí opačné. V jedné třídě např. první skupina na otázku „jaké jednání je morální?“ odpověděla: „Morální jednání je relativní pojem, záleží na jedinci, jaké má vlastní zásady a v jaké společnosti a náboženství se vyskytuje a co od něj daná společnost očekává.“ Jiní žáci ale nerelativisticky zareagovali: „Společnost může přijímat i jednání, které za morální nepovažujeme. Takové jednání, které se neprohřešuje proti lidskosti (jednající soucítí s ostatními).“ Třetí komplikaci představuje skutečnost, že relativismu existuje více druhů a u některých odpovědí nelze rozlišit, k jakému druhu relativismu se autor

9 Balg (2020), Burkard (2017), Pojman (2013), Talbot (2012).

hlásil. Kdybychom mé žáky prostě označili za „relativisty“, vnitřní složitost uvažovaného jevu i neurčitost odpovědi bychom zakrývali.

Jaké druhy relativismu připadají v úvahu? Martin Kusch uvádí, že lze relativismus členit podle toho, jaké prvky doplníme do schématu „ x je relativní vůči y “: x může odkazovat např. na objekty (*ontologický*), pravdu (*aletický*), významy (*sémantický*), morální hodnoty nebo normy (*morální*) či poznání (*epistemický*); y může odkazovat např. na jedince (*individuální*, Kusch používá výraz „prótagorovský“), či kultury (*kulturní*). Důležité je také odlišovat relativismus deskriptivní (ten, aplikovaný na morálku, tvrdí, že mezi morálními normami a standardy existují zásadní rozdíly), *normativní* (normativní morální relativismus tvrdí, že zásadní rozdíly mezi morálními normami či standardy nelze racionálně vyřešit a že bychom se měli zdržet souzení zastánců odlišných morálních systémů, resp. že bychom je měli soudit pouze na základě jejich vlastních standardů) a *metodologický* (ten, aplikovaný na morálku, tvrdí, že bychom „při zkoumání morálních systémů [...] raději měli ke kulturním rozdílům přistupovat ‚nestranně‘ a ‚symetricky‘“).¹⁰ *Metaetický relativismus* tvrdí, že morální soudy *nejsou objektivně*, univerzálně nebo absolutně *pravdivé* či *nepravdivé*, o jejich pravdivosti a nepravdivosti má smysl vypovídat jen ve vztahu k morálce daného jedince či kultury.¹¹ Carson dodává, že se metaetický relativismus může objevovat v *krajní* variantě (*žádné* morální soudy nejsou objektivně pravdivé) a variantě *umírněné* (na *některé* morální otázky neexistuje objektivně platná odpověď).¹² Carson také odlišuje nejextrémnější formu metaetického relativismu, kterou označuje jako *iracionalismus* („ať už osoba věří jakýmkoliv morálním soudům [...], tyto soudy jsou pravdivé pro tuto osobu a morální soudy nejsou pravdivé nebo správné v žádném jiném smyslu“¹³). Další druh představuje *situační morální relativismus* („správnost či nesprávnost činu je ‚relativní vůči‘ situaci, v níž k ní dochází“¹⁴). Carson, Talbot i Burkardová navíc upozorňují, že se jako neurčitý studentský relativismus může projevovat postoj někdy vyvolávaný stejnými příčinami, např. zkušeností neshody ohledně morál-

10 Kusch (2020, s. 2).

11 Carson (1999), Kusch (2020), Seipel (2020).

12 Carson (1999).

13 Carson (1999, s. 180).

14 Tamtéž, s. 165.

ních soudů, avšak od relativismu odlišný: *skepticismus* („morální skeptik,“ píše Carson, „popírá, že lidé mohou znát odpověď na morální otázky“¹⁵).

Tato rozlišení zde uvádím ze tří důvodů. Umožňují zaprvé určit, jaké prvky v záznamech odpovědí lze chápat jako projevy relativismu. Zadruhé je při analýze výskytu těchto prvků důležité sledovat, která rozlišení uplatňují sami žáci a která se v jejich odpovědích neprojeví. Sledování tohoto prvku pak, zatřetí, dává informaci o tom, s jakými rozlišeními by mohlo být vhodné žáky seznámit.

Jaké odpovědi mých žáků jsem při analýze chápal jako projevy relativismu? Slovo „*relativní*“ a slova příbuzná se vyskytlo v odpovědích, které chápu jako relativistické, poměrně vzácně, celkem jen 10x (např.: „Pravda je relativní.“). Nebylo ovšem vhodné sledovat jen výskyt výrazu „relativní“, neboť relativismus může být vyjadřován i pomocí jiných slov a ne každé použití slova „relativní“ poukazuje na zastávání relativismu (poměrně častou odpověď „čas je relativní“ např. nepokládám za projev relativismu, neboť Einsteinova teorie relativity, na kterou žáci patrně odkazovali, relativismus nehlásá). Daleko častěji žáci vyjadřovali studentský relativismus pomocí výrazu „*subjektivní*“, celkem 50x (např. „Morální jednání je subjektivní pro každou sociální skupinu.“). Velmi časté bylo omezení platnosti pomocí výrazu „*pro*“ (pro jedince, pro každého, pro společnost atd.), celkem 30x (např. „Nikdo nedokáže posoudit, co je morální a co ne, každá společnost považuje za morální něco jiného. To, co je pro jednu společnost morální, nemusí být morální pro společnost jinou.“ Nebo: „Pro každého je pravda to, co si on myslí, že je pravda.“). Poměrně často také žáci vyjadřovali studentský relativismus pomocí slova „*individuální*“, celkem 13x (např. „Krása je individuální a každý své zalíbení vnímá jinak.“). V některých případech se v jedné odpovědi objevilo více uvedených výrazů. Jako projev relativismu jsem chápal také jiná vyjádření nesoucí obdobný, existenci objektivně platné pravdy popírající, význam (např. dobro je „to, co jedinec považuje za správné“ nebo „v různých kulturách je morálka odlišná, takže jediná spravedlnost neexistuje“). Některé odpovědi se mi jevily z hlediska klasifikace nejisté či relativistické jen zčásti. V takových případech je řadím jako hraniční (např. „jedinci, který se nachází v určité společnosti, přijde většinou normální to, co považuje tato společnost za morální“).

15 Carson (1999, s. 169), Talbot (2012), Burkard (2017).

V kolika třídách se objevily relativistické a hraniční odpovědi u jednotlivých otázek, shrnuje následující tabulka (celkový počet tříd je 22, otázky jsou řazeny podle počtu tříd s relativistickými odpověďmi):

<i>Otázky</i>	<i>Počet tříd s relativistickými odpověďmi</i>
1. „Co je krása?“	20 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s hraniční odpovědí
2. „Jaké jednání je morální?“	18 tříd s relativistickými odpověďmi + 2 třídy s hraničními odpověďmi
3.-4. „Co je dobro?“ a „Co je pravda?“	15 tříd s relativistickými odpověďmi + v obou případech 1 třída s hraniční odpovědí
5. „Co je skutečnost?“	13 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
6. „Existuje Bůh? A můžeme jeho bytí či nebytí dokázat?“	12 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
7. „Jaká jsou pravidla správného myšlení?“	10 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
8. „Co je spravedlnost?“	8 tříd s relativistickými odpověďmi, + 1 třída s odpovědí hraniční
9. „Z čeho se skládá to, co je?“	5 tříd s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
10. „Jaké politické zřízení je nejlepší?“	5 tříd s relativistickými odpověďmi
11. „Co je umění?“	4 třídy s relativistickými odpověďmi
12. „Co je cílem lidské existence?“	3 třídy s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční

13. „Je člověk svobodný?“	2 třídy s relativistickými odpověďmi + 4 třídy s odpovědí hraniční
14. „Co pro člověka znamená smrtelnost?“	2 třídy s relativistickými odpověďmi + 1 třída s odpovědí hraniční
15. „Co jsou a k čemu směřují dějiny?“	1 třída s relativistickou odpovědí + 2 třídy s odpovědí hraniční
16. „Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?“	1 třída s relativistickou odpovědí
17. –20. „Co je příroda?“, „Co je život?“, „Jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír?“	žádná třída s relativistickou odpovědí + vždy 1 třída s odpovědí hraniční
21. –24. „Co je člověk?“, „Jak vznikl život?“, „Co je věda?“, „Co je jazyk?“	žádná třída s relativistickou odpovědí, žádná třída s odpovědí hraniční

Tabulka ukazuje, že se výskyt relativistických odpovědí u jednotlivých otázek výrazně liší. Zároveň je k ní vhodné dodat několik komentářů:

Ani u témat, u nichž se relativistické odpovědi vyskytly v největším počtu tříd (krása, morálka, dobro, pravda, skutečnost), nelze tvrdit, že se žáci typicky hlásili ke studentskému relativismu. V 5 třídách se sice objevily pouze relativistické odpovědi u otázky „jaké jednání je morální?“, ve 4 třídách u otázky „co je krása?“ a vždy v 1 třídě i u otázek, „co je dobro?“ „co je pravda“ a „co je skutečnost?“ Opravdu typické ale bylo, že *se relativistické odpovědi objevily spolu s odpověďmi nerelativistickými* (např. krása je „soubor prvků, který je sám o sobě dokonalý, aniž bychom museli něco přidávat nebo odebrat“, morální jednání „neublíže ostatním“, dobro je „to, co prospívá a neublíže“, pravda je „exaktní popsání skutečnosti“, skutečnost je „to, co existuje nezávisle na tom, zda, jak a kým je to vnímáno či popsáno“). Často se také objevil výslovný

spor mezi relativistickými a nerelativistickými stanovisky (např. na odpověď „pravda = to, v co my věříme“, reaguje námitka „můžeme věřit v lež“ a alternativní odpověď „pravda musí být dokázaná“). Někdy se polemika s relativismem odráží v jediné odpovědi (např. „Pravda je obecná nevyvratitelná skutečnost. Pravda není něco, co někdo řekne, že je pravda, ale je to to, co se skutečně stalo nebo tak je.“) To samé ovšem platí i o polemice s předpokladem obecně platné odpovědi (např. „Neexistuje jen jedno dobro, každý má jinou představu o dobru. Co pro jednoho znamená dobro, může pro druhého znamenat zlo.“).

Pokud jde o druhy relativismu, odpovědi žáků většinou výslovně rozlišují mezi relativismem individuálním a kulturním a výrazně častěji se hlásí k individuálnímu relativismu. Při analýze odpovědí obsahujících prvky relativismu jsem zaznamenal 99 projevů rozpoznatelného individuálního relativismu, 23 projevů rozpoznatelného kulturního relativismu a 30 projevů, u nichž byl projev z hlediska členění nejednoznačný. Pokud jde o otázky, u nichž se relativistické postoje objevovaly nejčastěji, platí následující: Kulturní varianta relativismu se vůbec nevyskytovala u otázky „co je skutečnost?“ (6 projevů individuálního relativismu, 8 projevů z hlediska členění nejednoznačných), téměř se nevyskytovala u otázek „co je krása?“ (20 projevů individuálního relativismu, 1 projev relativismu kulturního, 4 projevy neurčité) a „co je dobro?“ (14 projevů individuálního relativismu, 2 projevy relativismu kulturního). Spíše neobvyklá byla také u otázky „co je pravda?“ (12 projevů individuálního relativismu, 5 projevů relativismu kulturního, 5 projevů nejednoznačných). Často se naopak objevovala u otázky „jaké jednání je morální?“ (11 projevů individuálního relativismu, 10 projevů kulturního relativismu, 3 projevy, které jsou z hlediska tohoto členění nejednoznačné). Pokud jde o morální relativismus, pokládám za důležité, že odpovědi žáků spíše nereflektují rozlišení mezi deskriptivním relativismem, normativním relativismem a metaetickým relativismem. Jasně odlišené nejsou ani další podkategorie (krajní a umírněný metaetický relativismus, situační morální relativismus).

Pokládám rovněž za důležité popsat, u jakého druhu otázek se relativismus objevuje. Relativistické odpovědi se očekávatelně jen velmi vzácně objevují u otázek, na které lze zřejmě podle žáků dát jasně zdůvodněnou obecně platnou odpověď, typicky na základě výsledků empirických věd

(„co je člověk?“, „co je jazyk?“, „co je věda?“, „co je příroda?“, „co je život?“, „jak vznikl život?“, „jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír?“). Pozoruhodné nicméně je, že se deklarace relativistických postojů objevuje zřídka i u otázek souvisejících s filosofií člověka („co je cílem lidské existence?“, „je člověk svobodný?“, „co pro člověka znamená smrtelnost?“), u nichž právě jednu obecně platnou odpověď spíše poskytnout nelze, a to ani podle žáků. Ti totiž na uvedené otázky, mnohdy i v rámci jedné třídy, odpovídali různorodě (v jedné třídě se např. na otázku „co je cílem lidské existence?“ objevily mj. tyto odpovědi: „zachování druhu; prožít hodnotný život; dosáhnout něčeho, za co budu uznáván; dosáhnout něčeho, co přispěje lidstvu; poznat sám sebe; vědění; cíl není“). Poměrně málo výslovně relativistických odpovědí se objevuje také u konkrétnějších otázek normativního charakteru, „jaké politické zřízení je nejlepší?“ či „co je spravedlnost?“, přestože si i u nich žáci uvědomují, že na ně lze odpovídat různorodě (např. v jedné třídě odpověděli žáci na otázku „jaké politické zřízení je nejlepší?“ mj. takto: „osvícená monarchie nebo osvícený diktátor; takové, co vyhovuje nejvíce lidem; to, ve kterém každý člověk bojuje sám pro sebe a svoje blízké – je to pro člověka přirozené!; takové, které není zapotřebí – stát, kde není zapotřebí vymáhat nic silou a vše funguje samovolně (anarchie); monarchie – spojení moderny a tradice, např. Velká Británie; demokracie“). *Vědomí rozmanitosti možných odpovědí tedy samo o sobě spíše nevedlo k četnému deklarování relativistických postojů.*

Záznamy neumožňují rozpoznat, jaké (další?) příčiny četnost deklarace relativistických postojů způsobily. Nabízím nicméně hypotetické vysvětlení.

Zaprvé lze předpokládat, že některé otázky – „co je krása?“, „jaké jednání je morální?“ nebo „co je pravda?“ – jsou v mysli žáků s relativistickými postoji asociativně propojeny. Jde o kulturně sdílené a snadno dostupné spojení. To ale samo o sobě není dostatečná odpověď, můžeme se totiž ptát, co způsobilo toto spojení, proč např. není u žáků, či u širší společnosti, s deklarací relativismu asociativně propojena otázka po cíli lidské existence. Příčina může spočívat v následujících skutečnostech:

Pravděpodobnost deklarace relativistických postojů, je, domnívám se, výrazně zvýšená, když žáci nemají k dispozici žádnou jinou odpověď, které by se jim alespoň na osobní rovině jevily jako správné či věrohodné

zdůvodněné. Tak lze alespoň vysvětlit to, že se deklarace relativismu objevuje nejčastěji u obecnějších otázek, u nichž není snadné slovně vyjádřit jakýkoliv, třeba i jen na osobní rovině obecněji platný, postoj. To, myslím, platí zejména o otázce „co je krása?“, u níž lze častou odpověď „je to subjektivní / individuální“ chápat i jako odpověď z nouze, volenou proto, že odpovídající nebyl schopen popsat, co spojuje jevy, které se mu osobně jeví jako krásné. Tato příčina se může podílet i na častém výskytu relativistických odpovědí u nesnadné otázky „co je pravda?“ nebo na kontrastu v četnosti výskytu relativistických odpovědí u obecnějších otázek „jaké jednání je morální?“ či „co je dobro?“ na jedné straně a konkrétnějších otázek „jaké politické zřízení je nejlepší?“ nebo „co je cílem lidské existence?“ na straně druhé. Četnější výskyt výslovně relativistických názorů lze, jinými slovy, chápat jako výraz chybění věrohodné alternativní odpovědi v mysli většího počtu žáků (nebo i širší společnosti jako celku), tedy také jako výzvu pro výuku filosofie žáky s některými přiměřeně věrohodnými odpověďmi seznámit.

Četnější deklarování relativistických postojů může být rovněž způsobeno tím, že se nerelativistické odpovědi na dané otázky osobám deklarujícím relativismus často zároveň nejeví jako dostatečně věrohodně zdůvodněné, např. kvůli rozmanitosti odpovědí či vnímané nedokonalosti jejich zdůvodnění, zároveň jsou však některé z nich přesto prosazovány jako obecně platné, a to i mocensky, prostřednictvím rodiny, státu, církve, médií či jiných institucí včetně školy. Jakkoliv je toto vysvětlení hypotetické, lze tvrdit, že se rozmanitost předkládaných odpovědí i tlak na přijetí některých z nich jako obecně platných objevuje u všech otázek s nejčastějším výskytem relativistických odpovědí. Mnohé instituce prosazují jako obecně platné některé odpovědi na otázky „jaké jednání je morální?“ a „co je dobro?“.¹⁶⁶ Mnohé, zejména média a škola, hájí, především v konkrétních souvislostech, obecnou platnost některých odpovědí na otázku „co je pravda?“ a „co je skutečnost?“ Také u otázky „co je krása?“ se s rozmanitými podobami individuálního vkusu střetává tlak na převzetí některých koncepcí domněle pravé krásy, tlak sice

16 Morálka se [...] někdy pochybným způsobem vměšuje lidem do života. Soudce, kněz a stařešinové, rada vznešených a dobrotivých, sice lidem nařizují, co mají dělat, ale oni sami s důsledky obvykle žít nemusí.“ Blackburn (2022, s. 49).

rozptýlenější a spojený spíše s vrstevnickými skupinami a médii než oficiálními institucemi garantovanými státem, přesto však citelně prožívaný, zejména u dospívajících. Tváří v tvář mocenskému tlaku pak lze chápat deklaraci relativistického postoje jako obranu práva na jiné, osobně zvolené odpovědi, případně jako výraz nedůvěry vůči zdůvodněním, kterými zastánci prosazovaných nerelativistických odpovědí hájí své teze. U otázek, u nichž je rozmanitost odpovědí v současné společnosti přijímána jako neproblematická či méně problematická, např. „co je cílem lidské existence?“, se nemusí obrana tohoto práva jevit jako nutná. Lze tedy uvažovat o tom, že spor o relativismus nepředstavuje jen častý jev v odpovědích žáků, ale že více či méně reflektovaný výskyt tohoto sporu v širším společenském kontextu může být jednou z příčin toho, že se v odpovědích vůbec objevuje deklarace výslovně relativistických postojů.

Studentský relativismus může být pochopitelně způsobován i jinými příčinami. Anne Burkardová např. zmiňuje „politické a kulturní klima, ve kterém je považováno za přijatelné pouze vyslovit své mínění, místo aby člověk argumentoval ve prospěch svých názorů a podpořil je důkazy.“¹⁷ Dominik Balg podobně uvažuje o psychologických souvislostech mezi studentským relativismem a „požadavky na toleranci“, „poměrně populárními a běžnými ve veřejné rozpravě“.¹⁸ V návaznosti na toto propojení pak uvádí, že se žáci a studenti mohou přestávat hlásit k relativismu u témat, u nichž je „tolerantní postoj obecně považován za nevhodný“ (rasismus, sexismus...) nebo u nichž se jeví jasné, jak bychom se k nim měli vztahovat (např. smrt způsobená nedobrovolným hladověním je špatná).¹⁹

Systematické zodpovídání otázky, proč žáci deklarují relativistické postoje jen v některých kontextech a nikoliv v jiných, by ovšem vyžadovalo doplnění předkládané studie výzkumem, který by se od počátku soustředil právě na toto téma. Domnívám se nicméně, že i zde načrtnuté zvážení možných příčin může pomoci při promýšlení otázky, na kterou se budu soustředit v následující kapitole: proč a jak by měli se studentským relativismem pracovat vyučující.

¹⁷ Burkard (2017, s. 298).

¹⁸ Balg (2020, s. 126).

¹⁹ Tamtéž, s. 129.

Studentský relativismus a výuka filosofie

Studentský relativismus představuje výzvu pro výuku filosofie. Projevy relativismu mohou svědčit o nenaplněné potřebě žáků mít k dispozici jiné věrohodné odpovědi na uvažované otázky. Výuka by měla žáky s takovými odpověďmi seznámit (žáci je, pochopitelně, nemusí přijmout, měli by ale vědět o jejich existenci). Studentský relativismus je zároveň pro výuku filosofie výzvou v tom smyslu, že zastávání některých druhů relativismu může průběh výuky ohrožovat. Jestliže se žák domnívá, že jsou odpovědi na filosofické otázky čistě subjektivní, spíše nebude motivován zabývat se důkladně filosofickými teoriemi nebo názory a argumenty spolužáků.²⁰ Následující odstavce se budou soustředit na to, jak oběma výzvám dostát, resp. čelit.

Pedagog by měl v první řadě motivovat stoupence studentského relativismu k aktivní účasti na výuce. Zásadní se mi jeví brát jejich názory vážně a společně zvažovat důvody, které mohou k zaujetí relativistických stanovisek vést. Žáci by se rovněž měli naučit rozlišovat mezi různými druhy relativismu. Měli by pochopit, v čem jednotlivé druhy spočívají a jaké důvody svědčí pro ně i proti nim. Teprve potom budou moci reflektovaně zvolit, co a proč vlastně chtějí zastávat.

Dále by měl být studentský relativismus probírán v kontextu sporu o relativismus. Teprve z něj lze, domnívám se, porozumět tomu, proč relativismus vzniká a jaké cíle sleduje. Pokládám proto za vhodné společně s žáky reflektovat, že spor o relativismus není bezdůvodný. Je pochopitelné, že je kladen nárok na obecnou platnost některých odpovědí na otázky „jaké jednání je morální?“, „co je dobro“, „co je pravda?“ nebo „co je skutečnost?“ Sdílíme jeden svět, potřebujeme tedy do jisté míry koordinovat svá jednání. Je ovšem rovněž pochopitelné, že jednotlivci i společenství hájí své názory proti tlaku na přijetí jedné pravdy, jestliže tento tlak vnímají jako neoprávněný, např. silový nebo nedostatečně zdůvodněný. Přinejmenším jako kolektiv chápali obojí i moji žáci. Takto lze alespoň vysvětlit, proč se v jejich odpovědích objevovaly prvky relativistické i nerelativistické, proto na toto téma probíhala ve třídách opakovaně živá diskuse. Cílem výuky by podle mne mělo být spor o relativismus převádět do vědomé

²⁰ Blackburn (2022), Talbot (2012).

podoby a kultivovat, tedy pomáhat oběma stranám vyjadřovat výslovně svá stanoviska a pěstovat komunikační návyky, které umožní buď spory překonávat v kompromisech či syntézách, nebo vytvářet pravidla pro soužití osob, které se názorově neshodnou. Je také vhodné, aby žáci pochopili, že nárok na obecnou platnost některých odpovědí lze smířit i s žádoucí mírou respektu vůči rozmanitosti odlišných odpovědí, že jej lze dokonce smířit s určitými druhy relativismu.

Uvedené cíle může pedagog naplňovat pomocí různých prostředků a s různou mírou úspěchu. Zprv je, domnívám se, vhodné připustit, že některé formy výuky filosofie mohou přímo podporovat krajní relativismus, včetně jeho negativních důsledků, zejména nedůvěry vůči smysluplnosti společného hledání zdůvodněných odpovědí na filosofické otázky. Jako potvrzení krajního relativismu může být, i když snad mylně, chápán např. odvolávání se na intuice, pokud je předkládané jako nástroj řešení filosofických problémů, např. v souvislosti s morálními dilematy. „Nefilosofům,“ píše Talbot, „může odvolávání se na intuice do značné míry připadat jako odvolávání se na názory nebo předchozí přesvědčení.“²¹ To ale neznamená, že je vhodné ve výuce nenabízet žádná řešení filosofických problémů. Také neuzavírané hledání argumentů pro i proti jednotlivým stanoviskům, spojené s důrazem na diskusi, které ve školním prostředí při výuce filosofie často kontrastuje s větším důrazem na předávání nauky v jiných předmětech, může u žáků podporovat sklony ke krajnímu relativismu.²² Zatímco empirické vědy zjišťují fakta – může si žák říct – ve filosofii se pouze střetávají názory, mezi nimiž se nezdá být možné rozhodnout. *Relativistické sklony mohou být prohloubeny obzvláště výrazně, když se pedagog omezí na vysvětlování jednotlivých stanovisek, aniž by spolu s žáky hledal odpovědi na filosofické otázky jako takové a ukazoval, jak je k těmto odpovědím možné dospět.* Toto riziko pokládám za velmi výrazné v českém prostředí, kde bývají jako úvod do filosofie často předkládány v podstatě pozitivisticky pojímané dějiny filosofie. Řeší se tedy dominantně to, kdo si co o čem myslel, nikoliv to, jak mohou znít co možná nejpřesvědčivější odpovědi na samotné diskutované otázky.

21 Talbot (2012, s. 181).

22 Talbot (2012); Burkard (2017).

Riziko se ale na české prostředí neomezuje. Charakteristicky expresivním jazykem psal o ne důvěře vůči filosofii jako důsledku důrazu na dějiny filosofie již Nietzsche:

„A konečně, pro všechno na světě: co je našim mladíkům po dějinách filosofie? Má je ten zmatek mínění zbavit odvahy mít mínění? Má se jim vštěpovat, aby se připojili k jásoť nad tím, jak daleko jsme to dotáhli? Mají se snad dokonce učit nenávidět filosofii a pohrdat jí? Bezmála by se chtělo věřit tomu poslednímu, víme-li, co se studenti natrápí kvůli svým zkouškám z filosofie, aby si do svých nebohých mozků napřechovali nejbáznivější a nejkrkolomnější nápady lidského ducha vedle těch nejvelkolepějších a nejobtížněji pochopitelných. Jediná kritika nějaké filosofie, jež je možná a jež také něco dokazuje, totiž zkusit, zda podle ní lze žít, se na univerzitách nikdy nepřednášela: vždy se jen slova kritizovala slovy. A teď si představme mladou hlavu, jež nemá ještě příliš životních zkušeností, jak je v ní vedle sebe a přes sebe ve slovech nakupeño padesát systémů a padesát kritik těchto systémů – jaká spoušť, jaké zdivočení, jaký výsměch na výchovu k filosofii! A vskutku se také zcela nepokrytě nevychoává k ní, nýbrž ke zkoušce z filosofie: jejímž výsledkem jak známo obvykle bývá, že si zkoušený, ach, příliš zkoušený! – s hlubokým povzdechem přizná: „Díky bohu, že nejsem filosof, nýbrž křesťan a občan svého státu!“ Což kdyby byl právě tento hluboký povzdech tím, oč státu jde, a kdyby „výchova k filosofii“ byla jen zrazováním od ní?“²³

Rozsáhlou citaci zde uvádím především kvůli jejím aforistickým kvalitám: Nietzsche vybízí k navázání, rozvíjí úvahy a klade otázky, jimž by se podle mne měli vyučující filosofie vystavit. Osobně bych se pouze vyvaroval konspiračně-teoretického tónu poslední věty citace. „Stát“ i další aktéři se při vymezování své koncepce výuky filosofie zaprvé často prostě drží

23 Nietzsche (2023, s. 214–215).

tradice, zadruhé sledují více, mnohdy ne zcela souladných cílů.²⁴ V jiných ohledech nicméně pokládám Nietzscheho popis za nepříjemně výstižný. Obdobně také píše o možných negativních důsledcích výuky filosofie současná didaktička Burkardová:

„Když se setkávají s ohromujícím množstvím konfliktních názorů podporovaných filosofy v průběhu staletí a když se dozvědí, kolik neshody panuje mezi současnými filosofy, někteří studenti zpochybní podnik filosofie jako takový. Mohou být znepokojeni tím, že se i znalci filosofie neshodnou téměř na ničem a že se zdají být neschopní vyřešit jakýkoliv významný filosofický spor. Někteří studenti přemýšlí, zda má vůbec smysl diskutovat o filosofických otázkách. Zdá se, že ve filosofii má každý jen svůj názor.“²⁵

Neustálený postoj, při kterém jedinec pod vlivem vědomí rozmanitosti možných stanovisek a (zdanlivé?) nerozhodnutelnosti mezi nimi kolísá mezi tím, že „má každý jen svůj názor“ (Burkardová), a tím, že se dokonce již ani neodvažuje vlastní názor mít (Nietzsche), představuje optimální zdroj pro výslovně relativistické reakce na filosofické otázky, pro odpovědi typu „to je relativní“ nebo „to je subjektivní“. Domnívám se nicméně, že výuka filosofie nemusí krajní relativismus podporovat, nebo je přinejmenším možné pravděpodobnost takového výsledku výrazně snížit. Je ovšem třeba vyhnout se některým rizikovým postupům a některé vhodné postupy naopak používat.

V některých případech to nemusí být obtížné. Když např. intuice podrobujeme kritické reflexi, naše práce s nimi je jasně odlišena od odvolávání se na názor. Jestliže žáci zakusí, že lze racionální argumentací vyvrátit

²⁴ V *RVP-G* je např. učivo filosofie popsáno jako „podstata filozofie – základní filozofické otázky, vztah filozofie k mýtu, náboženství, vědě a umění“ a „filozofie v dějinách – klíčové etapy a směry filozofického myšlení“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 42). Mohlo by se tedy zdát, že „stát“ filosofii rozumí téměř jen dějiny filosofie. Výstupy ale obsahují i cíle, které předpokládají, že výuka filosofie má zprostředkovávat také to, jak správně filosofii pěstovat: žák „eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci.“ (Tamtéž, s. 42).

²⁵ Burkard (2017, s. 298).

i zdánlivě velmi přesvědčivé intuice, může je to dokonce výrazně vzdálit od krajně relativistického stanoviska, podle kterého pro každého platí prostě to, co se mu jeví jako platné.²⁶ Pokud jde o tematizaci různorodých teorií nebo uvádění argumentů pro a proti, situace je složitější. Do jisté míry a v určité podobě se jedná o žádoucí postupy. *Důležité nicméně je, aby (a) žáci nebyli množstvím teorií zahlceni (to je riziko, které zmiňují Nietzsche a Burkardová), aby (b) pedagog odolal pokušení nadměrně zdůrazňovat rozdíly mezi jednotlivými teoriemi a aby (c) nedošlo k redukci výuky filosofie na výuku znalostí o minulých či stávajících teoriích.*

Všechna uvedená rizika snižuje problémově orientovaná výuka filosofie. Takto pojatá výuka se soustředí na formulování filosofických otázek a snahu o jejich společné zodpovídání, přičemž historické i současné filosofické pozice bere v úvahu právě tehdy, když představují nejhodnější (nejpřesvědčivější, nejsrozumitelnější...) představení základních přístupů k řešení diskutovaných problémů. Znalost filosofických teorií je tedy uplatňována a vyžadována i v rámci problémově orientované výuky, není nicméně pojímána jako cíl, nýbrž vždy pouze jako prostředek. To samo o sobě snižuje pravděpodobnost zahlcení žáků množstvím teorií. Jestliže pedagog usiluje tematizovat nejhodnější představení základních přístupů, nemusí se zabývat celou historií jejich vzniku, ale může si vystačit vždy jen s jedním příkladem, který daný přístup v kontextu tematizovaného problému nejlépe zastupuje. Jestliže je naopak jako cíl výuky pojímáno předávání znalostí o dějinách filosofie (jestliže, jak říká výstižně Tiedemann, výuku filosofie chápeme jako „péči o kánon“²⁷), jeví se každé vynechání historicky vlivného autora jako nevhodné, v případě obzvláště významných osobností jako nepřijatelné. A to i tehdy, jestliže je nepravděpodobné, že by se teorie daného autora jevila žákům jako věrohodná, nebo jestliže by ji bylo možné ve výuce nahradit historicky sice méně vlivným, ale přesvědčivějším či srozumitelnějším zástupcem daného přístupu.

Pedagog, který primárně usiluje předávat znalosti o filosofických teoriích, může mít také sklon neúměrně zvýrazňovat rozdíly mezi nimi. Může,

26 Pedagogicky ilustrativní se mi jeví argumentace, kterou Thomsonová vyvrací – jí dříve hájenu – intuitivní přijatelnost zásahu ve scénáři tramvajového dilematu „přihlížející u výhybky“ (Thomson, 2008).

27 Tiedemann (2017, s. 88).

zaprvé, akcentovat zejména jejich krajní varianty. Zadruhé může soustředit pozornost na situace, v nichž diskutované teorie dochází k odlišným závěrům. Oba postupy jsou pochopitelné, ale nejsou šťastné. Jestliže jde např. pedagogovi především o to, aby žáci věděli, co je deontologická etika a co konsekvencialismus, bude mít zřejmě sklon zdůrazňovat hlavně pojmově čisté, proto i krajní varianty obou přístupů, např. Kantovu etiku nebo Singerův utilitarismus činu; a bude mít sklon soustředit pozornost na případy, v nichž tyto teorie vedou k hodnocení, které se liší jak od posouzení z hlediska druhé tradice, tak od předpokládaných morálních intuic žáků, např. na Kantovo stanovisko zcela zakazující lhaní, nebo na to, že utilitaristé činu ve výjimečných případech schvalují zabití nevinného. Popsané soustředění pozornosti ovšem v mysli žáků vytváří nereprezentativní a v tomto smyslu nepravdivý obraz skutečnosti. Kant a utilitaristé činu se totiž na soudu o správnosti jednání zpravidla shodnou, např. zabití nevinného je nesprávné z pohledu obou tradic v naprosté většině situací. Existují také autoři, kteří hájí umírněnější morální teorie. John Stuart Mill např. do své utilitaristické etiky pravdomluvnosti integruje kantovský důraz na obecná pravidla či zájem na dlouhodobém udržení hodnověrnosti výpovědí, dodává ovšem, že bychom ve výjimečných situacích – např. zločinci – lhát měli.²⁸ Extrémnost pedagogem zdůrazňovaných požadavků a vnímaná míra neshody mezi jednotlivými autory („i znalci filosofie se neshodnou téměř na ničem“, píše Burkardová) snadno mohou prohlubovat nedůvěru žáků vůči filosofii.

Pedagog může soustředit pozornost na rozdíly mezi teoriemi i v rámci problémově orientované výuky, např. proto, aby zaujal žáky pomocí prožívaného konfliktu.²⁹ Jestliže mu ale opravdu jde o řešení problému, měl by také upozornit na to, v čemž se teorie shodují nebo jak by mohly být, neshodám navzdory, zařazeny do syntetizujících celků. Není přitom ani nutné, ani vhodné, aby byla taková řešení předkládána jako definitivně prokázaná pravda. Postačí, když budou přiměřeně věrohodná, jako provizorní závěry, které mohou orientovat naše současné jednání;³⁰

28 Mill (2011).

29 Willingham (2021).

30 „Určitě není snadné nalézt nějaký stabilní postoj k tomu, jak přísný by měl být zákaz lhaní,“ píše Blackburn, „[m]yslím si ale, že se někde stala chyba, pokud do samého jádra etiky klademe extrémní požadavky. Jádrem etiky musí být požadavky rozumné.“ Blackburn (2022, s. 46).

a když bude dostatečně věrohodný proces myšlení, pomocí kterého jsme k nim dospěli a pomocí kterého je můžeme překonávat k dokonalejším alternativám.

Spor o relativismus a hledání středních cest

Popsaný přístup lze aplikovat přímo na problém sporu o relativismus. V následujícím oddíle popíšu, jak konkrétně v tomto ohledu mohou vyučující postupovat. Téma pokládám za důležité, a to primárně ze dvou důvodů: 1. Jak ukazuji výše, spor o relativismus představuje významný fenomén v myšlení samotných žáků, již proto bychom ho měli ve výuce tematizovat. 2. Vyučující mohou snadno podléhat pokušení postupovat při probírání relativismu spíše nevhodně, např. relativismus vyvracet, jako obecně nepřijatelnou teorii.

Pokud jde o druhý bod, jeho zřejmě nejdůležitější příčina je popsána v předchozí kapitole. Vyučující mohou pokládat studentský relativismus za postoj, který brání efektivní výuce, bývá totiž spojen s přesvědčením, že nemá smysl hledat správné odpovědi na filosofické otázky, neboť na ně má prostě jen každý svůj názor. Mohou se proto snažit studující přesvědčit, že relativismus představuje neudržitelné stanovisko.

Já sám jsem tak do jisté míry postupoval a předkládal studujícím jako vyvrácení krajního individualistického relativismu argumentaci, kterou naznačuje Platón v dialogu *Theaitétos* a rozvíjí Myles Burnyeat v článku *Protagoras and Self-Refutation in Plato's Theaetetus*. Platónův dialog interpretuje Prótagorův výrok, podle kterého je člověk měrou všech věcí, jako výraz krajního individualistického relativismu, přesvědčení, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda.³¹ Platónova a Burnyeatova argumentace následně usiluje doložit, že jde o neudržitelné stanovisko, a to z následujících důvodů: 1. Prótagorova nauka je v rozporu s životní praxí Prótagory i jiných zastánců relativismu. Nedávalo by např. smysl platit za vyučování řečnického umění, pokud by pro každého bylo účinné takové přesvědčování druhých, které se mu jeví jako účinné.³² 2. Prótagorás musí připustit, že Prótagorova nauka není pravdivá pro

³¹ Platón (2007, 170a).

³² Tamtéž, 170a–b.

její odpůrce.³³ Jestliže tvrdím, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda, pak musím připustit, že pro odpůrce tohoto názoru není pravda, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda. 3. Krajně relativistické stanovisko nelze vyslovit, aniž by se člověk jeho vyslovením dostal do rozporu s krajním relativismem. Jestliže předkládám výrok „pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda“ jako obecně pravdivý, protiřecím si. Mohu ovšem říci: „Pro mne je pravda, že pro každého je pravda to, co se mu jeví jako pravda.“ I tento výrok nicméně, vyslovením samotným, předkládám jako nerelativně pravdivý. Lidská řeč totiž pracuje s tímto principem: „x je F“ je pravdivé pro osobu *a* právě tehdy, když je „x je F je pravdivé pro osobu *a*“ prostě pravdivé. Mohu sice relativizaci prohlubovat, říct např. „Pro mne je pravda, že pro mne je pravda, že pro mne je pravda...“ Nemohu ale relativizovat do nekonečna. Jakmile se zastavím, předložím výsledný celek jako nerelativně pravdivý.³⁴

Tuto argumentaci osobně pokládám za velmi přesvědčivou. Vyvracet studentský relativismus ve výuce může být přesto nevhodné. Talbot tvrdí, že bychom se ke studentskému relativismu měli v roli vyučujících vztahovat stejně jako k jiným teoriím. Můžeme a máme tedy představovat argumenty proti relativismu, neměli bychom ale studenty přesvědčovat, že je správné relativismus opustit.³⁵ „Snahy přesvědčit zastánce studentského relativismu, aby změnili své názory,“ píše Talbot, „mohou být neúčinné a často přehlíží důvody, které studenty k zastávání relativismu vedou.“³⁶ Anne Burkardová podobně varuje, aby se pedagogové nesnažili studenty odvést od relativismu pomocí jednostranné argumentace proti tomuto stanovisku. Takový postup by podle ní manipulativně zneužíval ovlivnitelnost studentů, plynoucí např. z jejich nezkušenosti či omezeného přístupu k odborné literatuře, a porušoval by „princip kontroverze“, podle kterého by pedagog měl předkládat témata jako sporná, jestliže v souvislosti s nimi dochází „k rozumným sporům mezi vědci a dalšími odborníky.“³⁷ Např. platnost Burnyeatovy rekonstrukce Platónova argumentu proti krajnímu relativismu v dialogu *Theaitétos* předmětem

33 Tamtéž, 170e–71b.

34 Burnyeat (1976).

35 Talbot (2012).

36 Tamtéž, s. 171.

37 Burkard (2017, s. 305).

takovýchto sporů je.³⁸ Platí rovněž, že některé druhy relativismu jsou některými odborníky obhajované.³⁹

S Burnyeatovou argumentací je pochopitelně přesto možné ve výuce pracovat. Vyučující by ji nicméně neměl předkládat jako vyvrácení relativismu obecně. To by ostatně bylo zjevně neadekvátní. Argumentace útočí na jedno konkrétní stanovisko, totiž krajní individualistický relativismus. Popis by dokonce bylo vhodné ještě upřesnit. To, co argumentace usiluje vyvrátit, je názor, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda. Tento názor bychom mohli označit jako nejkrajnější individualistický relativismus, případně jako iracionalismus (v souvislosti s metaetickým relativismem jej, připomínám, Carson definuje takto: „ať už osoba věří jakýmkoliv morálním soudům [...], tyto soudy jsou pravdivé pro tuto osobu a morální soudy nejsou pravdivé nebo správné v žádném jiném smyslu“).

Může a má vyučující vyvracet toto stanovisko? Lze, domnívám se, tvrdit, že tento názor můžeme předkládat jako těžko udržitelný až neudržitelný, aniž bychom se tím proviňovali proti principu kontroverze. Jeho neplatnost v každém případě předpokládá i postup, který navrhuje Talbot. Ten doporučuje, abychom relativistům mezi studenty „pomohli [...] nahlédnout“, že i existence relativisty „vyžaduje pečlivé myšlení a filosofické diskuse o etice a etických teoriích.“⁴⁰ Má být správné:

„pomoci studentům si uvědomit, že často neví, čemu sami věří a že často ve skutečnosti nevěří tomu, čemu si myslí, že věří. Porozumění vlastním názorům vyžaduje hluboké a důkladné myšlení a člověk často nejlépe zjistí, čemu věří, pomocí diskuse s ostatními. Kromě toho mohou být vlastní názory navzájem v napětí a i pro morálního relativistu je důležité, aby tato napětí vyřešil, což vyžaduje systematický přístup a přísnost.“⁴¹

Optimální metodou k dosažení uvedených náhledů má být podle Talbota diskuse, ve které studující zmiňují příklady situací, v nichž se jim

38 Nawar (2020).

39 Burkard (2017).

40 Talbot (2012, s. 172).

41 Tamtéž, s. 175.

samým nebo jejich známým nejprve něco jevílo správné, později však daná osoba změnila názor, a příklady situací, v nichž byly názory dané osoby ve vzájemném napětí. Talbot také rozlišuje povrchní (superficial) a skutečné (actual) názory a tvrdí, že by i studující-relativista měl uvažovat o zdůvodněních svých názorů a o logické bezrozpornosti vlastního myšlení. Uvádí rovněž, že i stoupence relativismu někdy setkání s odlišnými názory dovede k „objevení vlastních názorů, o nichž nevěděli, že je mají, nebo je může motivovat k přijetí nových názorů.“⁴² Pedagog se, jinými slovy, nemá snažit o vyvracení relativismu, podle kterého je pro každého pravda to, co po kritické sebereflexi a zvážení alternativních názorů nahlédne jako pravdivé. Smí ale vyvracet relativismus, podle kterého je pro každého pravda to, co se mu na první pohled jeví jako pravda („člověk nemůže,“ píše Talbot, „prostě říci: ‚Zdá se, že Fred věří, že to a to je nesprávné, proto je to pro Freda nesprávné.‘“⁴³). Nejkratnější individualistický relativismus či iracionalismus je tedy také podle Talbota těžko přijatelný až nepřijatelný. Za jeho hranice vystupuje jeho argumentace již tím, že navrhuje používat jako kritérium platnosti morálního systému logickou soudržnost: „*Existuje*,“ píše Talbot, „objektivní a sdílený standard, který lze použít k hodnocení názorů, což nám umožňuje činit tváří v tvář neshodě a subjektivitě pokroky a pomáhat ostatním, aby tyto pokroky nahlédli.“⁴⁴

Když Burkardová popisuje legitimní strategii pro práci s nedůvěrou studentů vůči filosofii, hovoří obdobně o „předložení metaetických názorů, které tvrdí, že nám přijetí určitých verzí [...] relativismu [...] nezapovídá zapojení do smysluplné etické diskuse.“⁴⁵ Dodává také, že i prezentování argumentace proti relativismu může být adekvátní u studentů dostatečně schopných abstraktního myšlení. „Předložení argumentů proti metaetickým názorům studentů může být pro takovou skupinu výzvou, která může motivovat k přepracování těchto názorů nebo i vylepšení jejich obrany. Bylo by tedy v souladu s principem kritického myšlení.“⁴⁶

Riziko manipulace ze strany pedagoga je nicméně vhodné brát vážně. Je ostatně otázka, zda i Talbotův postup není do jisté míry manipulativní.

42 Tamtéž, s. 178.

43 Tamtéž, s. 177.

44 Tamtéž, s. 180.

45 Burkard (2017, s. 313).

46 Tamtéž, s. 313.

Nemyslím si např., že je vhodné názory, které může jedinec zaujmout po reflexi a diskusi, předkládat jako názory, které vlastně měl už předtím, pouze o nich nevěděl („pomoci studentům si uvědomit, že často neví, čemu sami věří a že často ve skutečnosti nevěří tomu, čemu si myslí, že věří“), případně jako názory „skutečné“, skryté pod nánosem názorů „povrchních“. Taková terminologie, domnívám se, individualistickým relativistům slovně podsouvá systém myšlení, který by bylo spíše vhodné otevřeně a důsledně prezentovat jako systém neindividualistický, systém, v němž se ovlivňuje větší množství osob a v němž díky tomu vznikají nové, dříve neexistující názory.

Jak konkrétně tedy mají vyučující postupovat? Mohou například předložit studujícím Burnyeatovu argumentaci jako *výzvu*, se kterou se mají pokusit vyrovnat a – pokud by chtěli krajní individualistický relativismus hájit – doložit, v čem a proč tato argumentace neplatí. Taková výzva je zároveň spojena s důležitou pointou: Je otázka, zda lze vyvrátit platnost Burnyeatovy argumentace, aniž by se i tím vyvracející nedostal do rozporu s tezí, podle které je pro každého pravda to, co se mu jeví jako pravda. Např. Burnyeatovi samotnému se jeho argumentace zřejmě jevila pravdivá. To souvisí s důležitou skutečností, která je zásadní i pro Platónovu argumentaci proti Prótagorovi: Krajní relativismus nelze hájit argumenty, snad dokonce ani vyslovit, aniž by se mluvčí dostal do pragmatického rozporu. Pokud lze vůbec důsledně zastávat krajní relativismus, pak nejspíše neochotou podílet se na společném hledání pravdy, obrazně řečeno stažením se do soukromého světa. To je volba, kterou lze učinit. Můžeme ale také tvrdit, že by to nebylo správné, neboť ve skutečnosti žijeme ve společném světě a potřebujeme se, přinejmenším na některých věcech, dohodnout.

Z obtížné přijatelnosti krajního individualistického relativismu ale ještě neplyne, jaký postoj k pravdě je správný. Je například možné, že je stejně jako krajní relativismus nepřijatelný i jeho krajní opak, který bychom mohli shrnout takto: „Existuje právě jedna pravda a tuto pravdu plně vystihuje právě jedna již nalezená (a mnou / námi přijímaná) teorie.“ Také důsledné zastávání tohoto tvrzení ostatně vede k závěru, že nemá smysl pouštět se do společného hledání pravdy (proč hledat něco, co už máme). Nelze také vyloučit, že někteří žáci volí relativismus právě proto,

že se jim zdá nesprávná takováto, jednu teorii absolutizující, koncepcí. Pokud se ale takto rozhodují, podléhají klamu, který je, pokud jej někdo záměrně využívá k poražení protivníka, základem argumentačního faulu falešné dilema. Opomíjejí tedy, že existují i jiné alternativy než krajní relativismus a předpoklad již poznané absolutní pravdy.

Osobně pokládám právě tematizaci těchto alternativ za nejdůležitější složku pedagogické práce se sporem o relativismus. Zprvč proto, že si jich žáci vůbec nemusí být vědomi, jejich tematizací proto doopravdy prohlubujeme intelektuální svobodu žáků, rozšiřujeme rejstřík možností, z nichž mohou volit, a pomáháme jim odhalovat, v čem konkrétně uvažované možnosti spočívají. Zadržím se domnívám, že právě tyto střední cesty mohou nejspíše orientovat naše uvažování a jednání. Umožňují totiž rozlišovat méně a více přijatelné teorie. A motivují zároveň k hledání takových teorií, které by byly co do své platnosti či funkčnosti optimální.

Konkrétněji řečeno: V kontextu teorie poznání lze jako střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem absolutní pravdy tematizovat např. Popperovu a Kuhnovu filosofii vědy. Jejich obsah reflektuje a zakomponovává některé názory či postřehy, z nichž může vycházet i studentský relativismus (vědecké teorie se v čase proměňují, jejich obecnou platnost nelze plně potvrdit, lidé nemají přímý přístup k objektivně existující skutečnosti...), zároveň však lze nejen podle Poppera, ale také podle Kuhna rozlišovat teorie, u nichž máme dobrý důvody předpokládat jejich platnost, a teorie, u nichž takové důvody postrádáme.⁴⁷

Domnívám se, že je obdobně důležité soustředit se na střední cesty mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy při výuce etiky. Právě v normativních souvislostech totiž studující k relativismu tíhnou obzvláště často. Primárně pro účely filosofického semináře na střední škole jsem proto připravil dvoustranný pracovní list věnovaný sporu o morální relativismus. I s plánem využití je k dispozici v příloze tohoto článku. První strana obsahuje stručně shrnuté argumenty, které mají žáci posuzovat a vztahovat k různým druhům relativismu. Druhá obsahuje popis dvou možných středních cest. Konkrétně jde o „pluralistický relativismus“ Davida Wonga a „velmi skromný objektivismus“ Louise

47 Kuhn (2022, s. 226–228).

Pojmana. Pracovní list také popisuje, s jakými druhy relativismu jsou a s jakými nejsou obě stanoviska slučitelná.

Závěr

V závěru svého textu bych rád stručně představil kontext, v němž o sporu o relativismus osobně uvažuji. Domnívám se zaprvé, že spor o relativismus představuje významný fenomén, a to nejen ve výuce filosofie. I mimo školní prostředí totiž probíhají konflikty, v nichž se střetávají na jedné straně stanoviska odpovídající krajnímu relativismu („každý má svoji pravdu“) a na straně druhé stanoviska pracující s předpokladem již poznané absolutní pravdy („pravdivá je právě jen moje teorie“). Zadrugé se domnívám, že jsou oba postoje škodlivé a že jsou navzájem paradoxně provázané. Za použití jazyka Hegelovy filosofie a psychoanalýzy bychom snad mohli říci, že jde o navzájem dialekticky podmíněné mezní protiklady, těžko přijatelné až nepřijatelné reaktivní výtvary, mezi nimiž neustáleně kolísají mnozí účastníci současné společenské diskuse. Cílem pro výuku filosofie i pro společnost jako takovou by podle mne mělo být tyto protiklady překonávat, což mj. znamená nabízet umírněnější teoretické systémy.

Pokud jde o filosofii, osobně se domnívám, že je žádoucí i v tomto oboru – normativní či aplikovanou etiku nevyjímaje – podporovat obdobný přístup, s jakým se můžeme setkávat v empirických vědách. Nepředkládat tedy obhajované teorie ani jako vystižení absolutní pravdy, ale ani jako pouhá vyjádření osobního názoru. Není to podle mne neoprávněné. Také filosofické teorie – včetně teorií etických – totiž mohou být falzifikovány; a také filosofické teorie – včetně etických teorií – se mohou v různé míře osvědčovat při řešení problémů. Domnívám se zároveň, že je uplatňování tohoto přístupu věcně i morálně prospěšné. Zastávání krajního relativismu i zastávání předpokladu již poznané absolutní pravdy totiž komplikuje účast na společném hledání co nejvhodnějších řešení. Předpoklad již poznané absolutní pravdy navíc bývá spjat s postojem osobní či skupinové nadřazenosti. Ten pak – zejména v jeho vyhrocených podobách – pokládám za významné morální zlo, neboť jeho zastávání ospravedlňuje podřizování (pronásledování, vylučování...) osob, které uvažovaný názorový systém nesdílejí.

Pokud jde o širší pedagogický kontext: Hledání optimálních filosofických teorií představuje úkol, pro který lze získat i naše žáky. Především proto, že jde o úkol, který může být prožíván jako silně smysluplný. Ale i proto, že jde o úkol, při jehož plnění lze organicky navazovat na podněty z jejich vlastního myšlenkového světa. V případě sporu o relativismus např. hledání středních cest mezi krajním relativismem a předpokladem již poznané absolutní pravdy umožňuje přijmout námitky proti krajnímu relativismu a zároveň uchovat prospěšné postoje, které zřejmě vedou některé jedince k deklarování relativistických názorů, především sebekritičnost, pokoru a respekt k názorům druhých.

V úvodní aktivitě, na kterou se soustředí první část mého článku, jsem žákům kladl mj. otázku „jaká jsou pravidla správného myšlení?“ Otázka se mi z odstupu jeví nepříliš šťastně položená, mj. kvůli mnohoznačnosti výrazu „správný“ (šlo mi primárně o správnost logickou, žáci ovšem výraz často chápali jako odkaz na správnost morální). Téma správného myšlení je nicméně významné pro didaktiku filosofie, neboť výuka filosofie by měla mj. – snad i zejména – učit myslet;⁴⁸ a tento cíl předpokládá rozlišitelnost správného a nesprávného myšlení, či přinejmenším myšlení více a méně správného. Pokládám za důležité, jak často se v odpovědích žáků na související otázku objevil nejen relativismus (10 tříd s relativistickými odpověďmi, např. „je to individuální“), ale také postoj, který můžeme označit jako nihilismus, např. „nejsou“, „myšlení nemá pravidla“, „něco jako správné myšlení neexistuje“. Tyto či podobné odpovědi se objevily celkem v 11 třídách. Také u této otázky lze zároveň relativistické či nihilistické odpovědi chápat mj. jako výzvu pro vyučující, aby žákům, kteří mají sklon takto odpovídat, nabídli věrohodné alternativy. Tato výzva se mi přitom jeví splnitelná, a to z následujících důvodů:

Žáci zaprvé zpravidla znají základní logické principy, neboť se s nimi setkávají v jiných předmětech, zejména v matematice. Lze i, domnívám se, předpokládat, že uznávají jejich platnost. Zřejmě si je „pouze“ mnozí nespojují s myšlením obecně či diskusí o otázkách, které nejsou svou povahou čistě matematické nebo (přírodo-) vědecké. Vyučující filosofie tedy např. nemusí logiku probírat od začátku, postačí, když zprostředkuje toto spojení, demonstruje mj., že lze logické principy použít při řešení

48 Šebešová (2017).

morálních problémů, např. že lze s jejich pomocí vyvracet morální teorie dokazováním jejich vnitřní rozpornosti.

Zadruhé ani v případě otázky správného myšlení neplatí, že by moji žáci byli prostě nihilisté či krajní relativisté. Jejich odpovědi obsahují i četné prvky, které ladí spíše s jinými, umírněnějšími postoji, např. s metodologickým relativismem či kritickým racionalismem. Žáci např. uváděli, že správné myšlení je logické, kritické, objektivní, bezpředsudečné nebo otevřené (správně myslící člověk neulpívá „na stereotypch, klišé“, zvažuje „všechny možnosti“, dívá se na problém „z několika úhlů“, bere „v úvahu názory jiných“, netrvá „za každou cenu na svém názoru“). Obdobné odpovědi se objevily také u otázky „jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?“. I zde žáci zmiňovali objektivitu, bezpředsudečnost a otevřenost vůči novým myšlenkám či zkušenostem druhých („komunikovat s lidmi z cizí kultury“, „snaha porozumět kultuře, historii, tradicím a dalším aspektům, které formovaly mindset obyvatelstva“, „pokusit se o hledání rozdílů mezi kulturami a hledat pozitivní aspekty dané kultury, které by mohly obohatit kulturu naši“, „mít otevřenou mysl k názorům ostatních“). Tyto a podobné odpovědi se objevily celkem v 17 třídách, jen výraz „otevřenost“ a výrazy příbuzné se vyskytly v 7 třídách.

Metodologický relativismus nevyklučuje dosažení objektivně platné pravdy. Vyžaduje jen, abychom nejprve nestranně posoudili uvažované teorie. Jde o postoj, který ladí s citovanými odpověďmi i se základní metodou současné akademické filosofie. Problémově orientovaná výuka filosofie je ve svém jádru uplatněním této metody v pedagogických souvislostech.⁴⁹ Již proto, domnívám se, může pomoci při kultivaci sporu o relativismus i jiných filosofických sporů, na nichž se podílejí nejen akademičtí filosofové, ale také naši žáci či studenti.

49 Tiedemann (2017).

Literatura

- Balg, D. (2020): „Talking about tolerance: A new strategy for dealing with student relativism.“ *Teaching Philosophy* 43 (2): 123–137. DOI: 10.5840/teachphil202068122.
- Blackburn, S. (2022): *Etika. Velmi stručný úvod*. Karolinum, Praha.
- Burkard, A. (2017): „Everyone Just Has Their Own Opinion: Assessing Strategies for Reacting to Students’ Scepticism about Philosophy.“ *Teaching Philosophy* 40 (3): 297–322. DOI: 10.5840/teachphil2017101773.
- Burnyeat, M. (1976): „Protagoras and Self-Refutation in Plato’s Theaetetus.“ *The Philosophical Review* 85 (21):172–195.
- Carson, T. (1999): „An Approach to Relativism.“ *Teaching Philosophy* 22 (2): 161–184.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP-G)*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf.
- Kuhn, T. S. (2022): *Struktura vědeckých revolucí*. OIKOYMENH, Praha.
- Kusch, M. (2020): „Introduction.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 1–7.
- Liessmann, K. P. & Zenaty, G. (1994): *O myšlení*. Votobia, Olomouc.
- Mill, J. S. (2011): *Utilitarismus*. Vyšehrad, Praha.
- Levy, N. (2002): *Moral Relativism. A Short Introduction*. Oneworld, London.
- Nawar, T. (2020): „Relativism in Ancient Greek Philosophy.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 41–49.
- Nietzsche, F. (2023): „Schopenhauer jako vychovatel.“ In *Nečasové úvahy*, F. Nietzsche, český překlad K. Kouba, OIKOYMENH, Praha, s. 149–222 .
- Platón (2007): *Theaitétos*. Český překlad K. Novotný. OIKOYMENH, Praha.

- Pojman, L. (2013): „The Case Against Moral Relativism.“ In *Contemporary Moral Arguments*, ed. L. Vaughn, Oxford University Press, Oxford, s. 31–44.
- Rachels, J. (2013): „Can Ethics Provide Answers?“ In *Contemporary Moral Arguments*, ed. L. Vaughn, Oxford University Press, Oxford, s. 44–60.
- Rudisill, J. (2011): „The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy.“ *Teaching Philosophy* 34 (3): 241–271.
- Seipel, P. (2020): „Moral Relativism“. In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 165–173.
- Šebešová, P. (2017): „Úvodní studie.“ In *Proč a jak učit filosofii na středních školách. Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [e-kniha], ed. P. Šebešová, Vydavatelství FF UK, Praha, s. 9–38.
- Talbot, B. (2012): „Student Relativism: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb.“ *Teaching Philosophy* 35 (2): 171–187. DOI: 10.5840/teachphil201235217.
- Tiedemann, M. (2017): „Problémově zaměřená didaktika filosofie.“ In *Proč a jak učit filosofii na středních školách. Antologie textů z německé didaktiky filosofie* [e-kniha], ed. P. Šebešová, Vydavatelství FF UK, Praha, s. 87–99.
- Thomson, J. J. (2008): „Turning the Trolley.“ *Philosophy & Public Affairs* 36 (4): 359–374.
- Willingham, D. (2021): *Why Don't Students Like School*. 2nd Edition. Hoboken, Jossey-Bass.
- Wong, D. (2020): „Moral Ambivalence.“ In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*, ed. M. Kusch, Routledge, London, New York, 2020, s. 147–154 .

Příloha č. 1 – Vstupní kladení a zodpovídání filosofických otázek

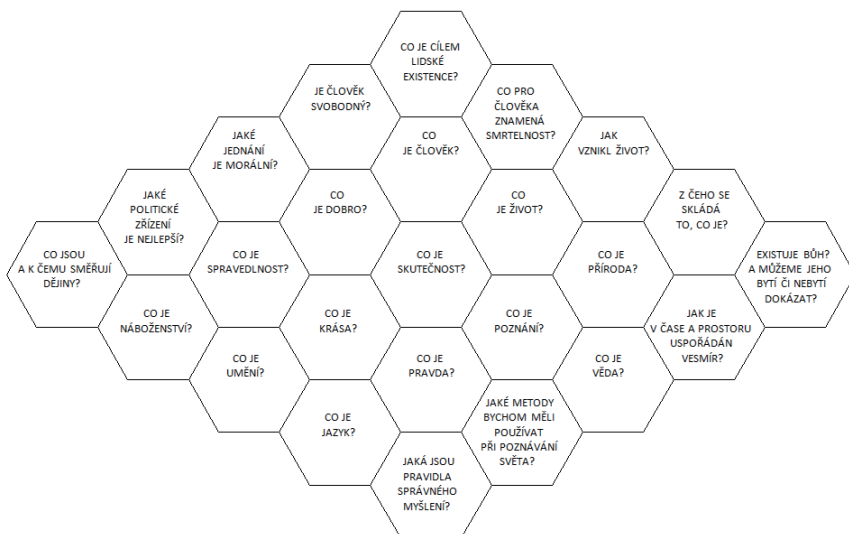
Metodický list pro vyučující

Cíle:

- Žáci a žákyně¹ písemně vyjadřují vstupní názory na základní filosofické otázky. Díky tomu se nad nimi mohou během vstupní aktivity i v dalším průběhu kurzu reflektovaně zamýšlet a zvažovat jejich platnost, na základě odhalování jejich předpokladů a důsledků a na základě srovnání s alternativními stanovisky.
- Žáci rozvíjejí svoji schopnost vyjadřovat se k filosofickým otázkám srozumitelně, věcně a přesvědčivě, a to v ústním i písemném projevu.

Postup:

V průběhu první vyučovací hodiny nejprve navrhuji žáci vlastní příklady typických filosofických otázek, sdílí je a diskutují o tom, zda se opravdu jedná o otázky filosofické. Následně vyučující promítne vlastní schéma vybraných filosofických otázek:



1 U dalších výskytů používám kvůli úspornosti vyjadřování generické maskulinum.

Žáci mají poté popsat pravidla, podle nichž jsou ve schématu otázky uspořádány (každá sousedí s otázkami, s nimiž věcně nejvýrazněji souvisí; uprostřed jsou otázky nejobecnější, na okrajích otázky konkrétnější; dole jsou otázky související s poznáním a jeho nástroji; nahoře jsou otázky související s filosofií člověka; vlevo jsou otázky relevantní kromě filosofie i pro společenské vědy; vpravo otázky, kterými se kromě filosofie zabývají také vědy přírodní).

Schéma a uvažování o něm názorně předvádí šíří filosofie, její vztahy s empirickými vědami a to, že spolu i zdánlivě nezávislé otázky přímo či nepřímo souvisí. Je nicméně dobré dodat, že lze formulovat i mnoho jiných filosofických otázek a že schéma představuje do značné míry svévolný výtvar (např. otázka týkající se Boha je umístěna doprava hlavně kvůli zachování symetrie). Vyučující mohou použít i jiné otázky. Já sám bych dnes volil pestřejší formulace, zejména bych méně často používal otázku „co je x ?“ nebo bych k ní doplňoval navazující otázky, které jednoznačně zjišťují názor (např.: „co je umění? jaký význam má umění pro lidský život?“). Když používám podobné vstupní aktivity v kurzech pro vysokoškolské studenty, formuluji otázky v závislosti na obsahu kurzu, typicky 1 otázku na každý problém, který v kurzu tematizujeme.

Před koncem první hodiny si každý žák vylosuje papírek se 3 či 4 příbuznými otázkami. Stejný papírek má vždy několik žáků. Pokud některým žákům nevyhovují otázky, které si vylosovali, mohou si je vyměnit. Do začátku příští hodiny mají žáci o otázkách přemýšlet, mohou si je i zkusit písemně zodpovědět, nesmí ale využívat žádné vnější zdroje (internet, knihy, jiné osoby). Tento pokyn je vhodné zdůraznit a zdůvodnit („cílem je, abyste výslovně vyjádřili své současné názory, nikoliv to, abyste odpovědi našli na Wikipedii, což byste samozřejmě zvládli“).

Je také vhodné vysvětlit základní smysl celé aktivity. Je možné se inspirovat následujícím vysvětlením: „Na filosofické otázky nemusíme odpovídat výslovně, nemusíme o nich hovořit nebo psát. Určité odpovědi ale nutně vyjadřujeme svými činy. Pravděpodobně jste nikdy nenapsali knihu o otázce ‚Co je dobro?‘ Určité pojetí dobra nicméně projevujete svými rozhodnutími, například tím, jestli po skončení výuky půjdete do knihovny, nebo do restaurace. Nemůžete se nerozhodovat. To platí i u jiných, na první pohled odtažitějších otázek, např. zda existuje Bůh. V neděli buď půjdete do kostela, nebo nepůjdete. (Případně v pátek do mešity atd.). Díky výuce filosofie se můžete zaprvé učit vyjadřovat své

odpovědi na filosofické otázky výslovně, což vám dovolí se nad nimi reflektovaně zamýšlet. Na výslovné vyjadřování vaší obvykle nevyslovené filosofie se budeme soustředit během vstupní aktivity. Zadruhé se díky ní můžete seznámit se zdůvodněním postojů, k nimž tíhnete, i s alternativními odpověďmi a důvody, které k nim vedou jejich stoupence. Když si reflektovaně uvědomujeme své postoje, známe nejsilnější důvody, jimiž je lze podložit, a když jsme si vědomi alternativních pohledů i jejich zdůvodnění, je naše volba skutečně svobodná.“

První polovinu druhé vyučovací hodiny žáci pracují v malých skupinách (zpravidla po 3 až 4 osobách), v nichž sdílí stejné otázky. Diskutují a zapisují vlastní stručné odpovědi, buď na flipchartové papíry, nebo do sdílených souborů na notebooku, tabletu či mobilu. Pokud se na odpovědi členové skupiny neshodnou, mají zapsat odpovědi více. Ve druhé polovině vyučovací hodiny se žáci pohybují po třídě, čtou již zapsané odpovědi, diskutují a doplňují upřesnění či alternativní názory. Základní pokyn zní, aby na konci hodiny každý souhlasil alespoň s jednou odpovědí na každou otázku. Vyučující naslouchá a v případě potřeby žáky povzbuzuje, např. k vysvětlení příliš stručných zápisů nebo k zaznamenání myšlenek, s nimiž autoři nejsou plně spokojeni („jde o to, abyste vyjádřili svůj stávající názor, výsledek nemusí být dokonalý“).

Seřazení otázek do skupin:

1. Co je člověk? Co je cílem lidské existence? Co pro člověka znamená smrtelnost?
2. Je člověk svobodný? Jaké jednání je morální? Co je dobro?
3. Co je příroda? Co je život? Jak vznikl život?
4. Co je spravedlnost? Jaké politické zřízení je nejlepší? Co jsou a k čemu směřují dějiny?
5. Co je skutečnost? Co je pravda? Co je poznání?
6. Z čeho se skládá to, co je? Jak je v čase a prostoru uspořádán vesmír? Co je věda?
Co je věda?
7. Co je jazyk? Jaké jsou pravidla správného myšlení? Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?

7. Co je jazyk? Jaké jsou pravidla správného myšlení? Jaké metody bychom měli používat při poznávání světa?

8. Co je náboženství? Existuje Bůh? A můžeme jeho bytí či nebytí dokázat? Co je krása? Co je umění?

Příloha č. 2 – Pracovní list věnovaný sporu o relativismus

Metodický list pro vyučující

Cíle:

- Žáci v praxi uplatňují definice různých druhů morálního relativismu. Tím si ověřují a zpřesňují své porozumění.
- Žáci na příkladech argumentů relevantních pro různé druhy morálního relativismu rozvíjejí svou schopnost posuzovat platnost argumentace.
- Žáci zaujímají promyšlené a odůvodněné stanovisko ke sporu o morální relativismus.

Postup:

Vyučující nejprve uvede téma vyučovací hodinou věnovanou 2 až 3 konkrétním morálním problémům, na kterých je možné ilustrovat závažnost diskuse o morálním relativismu a motivovat žáky k jeho promýšlení. Problémy může vyučující zvolit podle svých preferencí. Nina Rosenstand např. v učebnici *The Moral of the Story* využívá shrnutí románu Alice Walkerové *Possessing the Secret of Joy*, věnovaného tzv. ženské obřízce. V reakci na zvolené problémy by také měli žáci zformulovat vstupní názor na morální relativismus.

Na začátku druhé hodiny vyučující seznámí žáky s definicemi různých druhů morálního relativismu, jak jsou rozlišené v článku (relativismus

deskriptivní, normativní, metodologický, situační, metaetický umírněný a metaetický krajní, iracionalismus). Vyzve je následně ke vstupnímu zamyšlení. Např.: „Se kterými druhy máte sklon souhlasit a se kterými nikoliv? Diskutujte krátce o svých názorech ve dvojici a navrhněte 1 argument, s jehož pomocí byste mohli vámi zvolený druh relativismu podpořit, nebo naopak vyvracet.“ Následně žáci ve dvojicích či malých skupinách pracují asi 30 minut s první stranou listu. Ideální je, aby měli po celou dobu před očima i definice druhů relativismu (např. v prezentaci) a aby mohli vyučujícího požádat o asistenci, pokud by jim některé složky byly obtížně srozumitelné. Výstupem práce je písemná formulace základního závěru pro problém sporu o relativismus (viz úkol č. 4 na první straně listu).

Na začátku třetí hodiny žáci sdílí své závěry pro problém sporu o relativismus a diskutují o nich. Následně si přečtou druhou stranu pracovního listu. Závěr celého bloku je vhodné věnovat reflexi. Úkol může znít např. takto: „V čem a jak byste po četbě 2. strany pracovního listu upravili své závěry pro problém sporu o relativismus?“

Postup lze různě upravovat a využít nejen na střední škole, ale i v úvodových kurzech na vysokých školách.

Pracovní list pro studující

Strana 1:

- 1. Při četbě si poznamenávejte, zda s argumenty či tvrzeními souhlasíte, nebo nikoliv.**
- 2. Rozhodněte, který druh či které druhy relativismu jednotlivé argumenty podporují či usilují vyvrátit.**
- 3. Zamyslete se, se kterými druhy relativismu souhlasíte, se kterými nesouhlasíte a u kterých si nejste jisti.**
- 4. Jaký základní závěr pro problém sporu o relativismus z vašich rozhodnutí vyplývá?**

1. Obvykle je nesprávné lhát. Lze ale tvrdit, že existují situace, v nichž je lež přijatelná, např. když je nutná k záchraně života nevinného. Podobně

lze tvrdit, že existují situace, v nichž je přijatelné zabít druhého člověka, např. v sebeobraně. (Carson)

2. Výzkumy dokládají, že se morální systémy různých kultur nápadně liší. Tradiční kultura obyvatel Fidži, popsaná v 19. století, např. považovala za povinnost, aby děti za určitých podmínek rituálně zabily své rodiče. Někteří lidé si rozmanitost morálních systémů uvědomili již dávno. V 5. st. př. n. l. uvedl řecký historik Hérodotos příklad indického kmene Kalatiů, jehož členové pojídali maso svých mrtvých rodičů, což bylo pro Řeky nepřijatelné, zatímco členové kmene Kalatiů pokládali za nepřijatelné těla mrtvých spálit, což byl pohřební zvyk Řeků. (Blackburn, Pojman)

3. Z toho, že se názory různých společností na morálku liší, ještě neplyne, že neexistují kritéria umožňující rozhodnout, který morální systém je správný. Lidé se mohou lišit i v názorech na vědecké či matematické zákony, z toho ale ještě neplyne, že ve vědě či matematice neexistuje žádná objektivní pravda. (Platí také, že by případná shoda všech současných obyvatel Země na určité morální zásadě – nebo na určité vědecké nebo matematické teorii – ještě nedokazovala, že je tato zásada – nebo tato teorie – správná. Bylo by možné, že se všichni současní obyvatelé Země mylí.) (Carson, Pojman, Rachels, Seipel)

4. Některé nápadné rozdíly mezi morálními systémy nejsou způsobené tím, že se liší základní morální principy jejich zastánců, ale tím, že zastánci těchto systémů přijímají odlišné teorie o tom, jak funguje svět. Např. uvedená tradiční kultura obyvatel Fidži předpokládala, že existuje posmrtný život, ve kterém má člověk tak tělesně zdatné a atraktivní tělo, jaké měl v okamžiku před smrtí. Povinnost rituálně zabít své rodiče vyplývá z této teorie a, námi sdíleného, morálního principu, podle kterého by děti měly pomáhat svým rodičům. Také sami zabíjení rodiče tento akt schvalovali. (Carson)

5. Není správné odsuzovat stoupence jiných kultur prostě proto, že se jejich zvyky jeví nesprávné či nepochopitelné na základě našich vlastních standardů. Měli bychom se vždy zamýšlet i nad tím, zda uvedené zvyky nelze obhájit na základě hodnot a principů dané kultury. Nekriticky předpokládat vlastní morální nadřazenost není správné i proto, že se takový postoj může projevovat imperialistickými sklony. Měli bychom být pokorní a tolerantní. (Blackburn, Pojman)

6. Pokud bychom vždy předpokládali, že bychom se měli zdržet souzení odlišných morálních systémů, resp. že bychom jejich stoupence měli soudit pouze na základě jejich vlastních standardů, nebylo by možné kritizovat ani jednotlivce či kultury hlásající netoleranci. Museli bychom se dokonce zdržet i souzení takových osob jako Adolf Hitler či sériový vrah Ted Bundy, neboť jejich zločiny podle všeho byly v souladu s jejich vlastními standardy. (Carson, Pojman)

7. Pokud bychom vždy předpokládali, že bychom měli soudit členy jednotlivých kultur výhradně na základě standardů dané kultury, museli bychom tvrdit, že všichni reformátoři jednali nesprávně, neboť normy a hodnoty reformátora se od stávajících norem a hodnot jeho kultury nutně liší. Museli bychom např. tvrdit, že nesprávně jednal Ježíš, nebo že nesprávně jednali lidé, kteří v 18. století prosazovali zrušení otroctví. (Pojman)

8. Ani lidé, kteří prohlašují, že jejich názory na morálku nejsou o nic správnější než názory ostatních, nejednají důsledně v souladu s tímto postojem. Často např. jednoznačně odsuzují konkrétní typy jednání, s nimiž nesouhlasí, v naší kultuře např. nacistický holocaust. (Blackburn, Pojman, Rachels)

9. Lze racionálně kritizovat i některé výrazně odlišné morální systémy. Přesvědčivé mohou být zejména empirické či logické argumenty proti úsudkům užívaným samotnými zastánci daných systémů. Někteří zastánci tzv. ženské obřízky např. tvrdí, že jde o činnost prospívající lidskému zdraví, empirické studie ale dokládají opak. Někteří zastánci podřízení žen mužům tvrdí, že jsou ženy emocionálnější a hůře se ovládají než muži, zároveň ale tvrdí, že jsou ženy pro muže neodolatelným pokušením, mezi oběma tezemi se přitom zdá být rozpor. (Levy)

10. Lze racionálně a nezávisle na standardech jedince nebo kultury zdůvodnit, že nějaká sdílená morální pravidla potřebujeme. Potřebujeme např. nějaké normy regulující násilí či stanovující normy pro rozdělování zdrojů. Bez takových norem totiž nemůže fungovat společnost. (Blackburn)

11. Lze racionálně a nezávisle na standardech jedince nebo kultury zdůvodňovat, že jsou některé morální systémy či principy lepší než některé jiné morální systémy či principy. Lze totiž doložit, že více pomáhají

vzkvétání jednotlivců i společnosti. Lze např. doložit, že pravidlo „neza-
bíjej nevinné lidi“ je pro lidské vzkvétání lepší než pravidlo „zabij, koho
můžeš“. (Pojman)

12. V některých případech nicméně morální neshodu racionálně vyřešit
nelze, neboť nemáme k dispozici přesvědčivé důvody, kterými bychom
doložili, že je určitý postup správnější než jiný. Platí to např. o některých
sexuálních zvycích nebo o tom, jak konkrétně máme pohřbívat mrtvé.
(Rachels)

Zdroje:

Blackburn, Simon. *Etika. Velmi stručný úvod*. Praha: Karolinum, 2022.

Carson, Thomas L. „An Approach to Relativism“. In *Teaching Philosophy*, 22:2, June 1999.

Levy, Neil. *Moral Relativism. A Short Introduction*. London: One-
world, 2002.

Pojman, Louis. „The Case Against Moral Relativism“. In *Contemporary Moral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press, 2013, s. 31–44.

Rachels, James. „Can Ethics Provide Answers?“ In *Contemporary Moral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press, 2013, s. 44–60.

Seipel, Peter. „Moral Relativism“. In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*. Ed. Kusch, M. New York and London: Routledge, 2020. s. 165–173.

Strana 2:

Přečtěte si shrnutí jednotlivých návrhů a diskutujte o tom, do jaké míry s nimi souhlasíte.

Levy hájí přístup, který označuje jako **pluralismus**. Wong píše obdobně o **pluralistickém relativismu**. Oba se shodují na základních tvrze-

ních: Morální systém musí plnit určité funkce (např. usnadňovat řešení mezilidských konfliktů a podporovat spolupráci uvnitř skupiny). Neplatí, že by tyto funkce dobře plnil jakýkoliv systém. Např. skupina, která by nezakazovala svévolné zabíjení, by nepřežila. Může je nicméně plnit více systémů a v určitých ohledech mezi těmito systémy nemusí být možné jednoznačně rozhodnout. Nelze např. jednoznačně říci, do jaké míry bychom měli klást důraz na osobní autonomii jedince a do jaké míry bychom měli zdůrazňovat soudržnost společnosti jako celku. Osobní autonomie i společenská soudržnost jsou důležité hodnoty, každá morálka by měla zohledňovat obě, různé morálky ale mohou různě řešit konflikty mezi nimi. Wong zároveň, v duchu **metodického relativismu**, dodává, že bychom se měli vyhnout zjednodušujícím stereotypům a jednotlivé morální systémy důkladně studovat. Dosáhneme tak lepšího pochopení odlišných kultur a třeba si i uvědomíme, že různé tradice mnohé sdílí a liší se spíše v důzrazech na jednotlivé hodnoty než v hodnotách jako takových (podle Wonga např. i spíše individualistická americká kultura uznává význam mezilidských vztahů a spíše kolektivistická konfuciánská kultura ctí morální autonomii a respektuje určitou míru osobní svobody).

Pojman hájí stanovisko, které charakterizuje jako „**velmi skromný objektivismus**“. Morální objektivismus podle něj neznamená to samé jako morální absolutismus, přesvědčení, podle kterého existují morální principy, které nesmíme nikdy porušit. Připouští tedy, že může platit **situacioní relativismus**. Uznává také, že do značné míry platí **deskriptivní relativismus**, že se tedy morálka v různých kulturách liší. Přijímá rovněž základní principy **metodického relativismu**: měli bychom být připraveni revidovat vlastní morální principy a měli bychom se snažit chápat i morální systémy odlišné od toho našeho. **Popírá nicméně**, že z rozmanitosti stávajících morálních systémů plyne **krajní metaetický nebo normativní morální relativismus**. I kdyby neexistovaly na lidech nezávislé, objektivně existující hodnoty, můžeme a máme přesto hledat objektivně platný morální systém. Ten lze např. popsat jako systém nejlépe naplňující lidské potřeby a zájmy. Usilovat o shodu na takovém systému není marné, neboť některé morální principy (např. „nepůsob zbytečnou bolest nebo utrpení“, „opětuj služby (projevuj vděčnost za to, co druzí učinili pro tebe“)) lze přesvědčivě ospravedlnit. I ob-

jektivně platný morální systém nicméně může připouštět určitou rozmanitost, např. pokud jde o řazení těchto principů (tj. jak řešit konflikty mezi nimi), aplikaci na různá prostředí nebo formulaci konkrétnějších pravidel, u nichž lze hájit různé varianty (např. zda je lepší monogamie, nebo polygamie, do jaké míry máme pomáhat druhým). Objektivní morální systém zároveň ještě nemusíme znát. Měli bychom se ale snažit o jeho zformulování, na základě svého rozumu i vcítění do druhých lidí. Do značné míry obdobně píše Blackburn, že si bez Boha-zákonodárce zákony „můžeme vytvořit“. Svoji knihu uzavírá těmito větami: „musíme pochopit, že zodpovědnost, jakkoli nepatrnou, neseme všichni. Pokud to s naší etikou dopadne špatně, můžeme si za to sami.“

Levy, Wong i Pojman shodně tvrdí, že může existovat více funkčních morálních systémů a že se jednotlivé morální hodnoty a principy mohou dostávat do konfliktů, u nichž lze hájit různá řešení. Wong dodává, že bychom z faktu morální neshody měli odvodit následující obecně platné morální pravidlo (mohli bychom také hovořit o metapravidlu, pravidlu pro řešení konfliktů mezi morálními pravidly): měli bychom být ochotni konstruktivně spolupracovat také s lidmi, kteří zastávají výrazně odlišný morální systém než my.

Zdroje:

Blackburn, Simon. *Etika. Velmi stručný úvod*. Praha: Karolinum, 2022.

Levy, Neil. *Moral Relativism. A Short Introduction*. London: One-world, 2002.

Pojman, Louis. „The Case Against Moral Relativism“. In *Contemporary Moral Arguments*. Ed. Vaugh, L. Oxford: Oxford University Press, 2013, s. 31–44.

Wong, David B. „Moral Ambivalence“. In *The Routledge Handbook of Philosophy of Relativism*. Ed. Kusch, M. New York and London: Routledge, 2020, s. 147–154.

Abstract

The Dispute over Relativism and Problem-Oriented Teaching of Philosophy

The text focuses on the issue of why and how we should work pedagogically with the dispute over relativism. It seeks, first, to understand in what contexts and for what reasons students tend to hold relativistic views; and, second, to describe what strategies teachers should use when thematizing the dispute over relativism. Based on extensive field research, the first part of the text discusses the manifestations of so-called student relativism among students at a public high school; it demonstrates that awareness of the diversity of possible answers to the issues at stake does not in itself lead to the frequent expression of relativistic views; and it discusses other possible causes. The second part of the text defends the claim that problem-oriented teaching provides an appropriate framework for dealing with the dispute over relativism and other controversial issues. The basic premise of the advocated approach is that teaching philosophy should deepen and broaden the students' freedom, by means of distinguishing between multiple possible views on the problem under discussion and by considering related arguments. As far as the dispute over relativism itself is concerned, the key, according to the argument put forward, is to thematize the intermediate paths between extreme relativism and the assumption of already known absolute truth.

Key words: teaching philosophy, problem-oriented teaching, relativism, ethics

Král, M. (2025): „Spor o relativismus a problémově orientovaná výuka filosofie.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 37–78. Dostupné z filosofiednes.ff.uhk.cz

Výrazy pro hněv v Iliadě: Analýza μήνις, κότος a χόλος v lidských a božských kontextech

Nada Barochová

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická
Sedláčkova 38, Plzeň, 301 00, Česká republika
nada.barochova@seznam.cz

Tento článek se zaměřuje na analýzu konceptu hněvu v homérské Iliadě, přičemž klade důraz na tři klíčové výrazy: μήνις, χόλος a κότος. Ukazuje, že tyto pojmy nesou odlišné sémantické, sociální a kosmologické konotace, které odrážejí kulturní normy a hierarchii antického světa. Zatímco χόλος představuje okamžitou a ovladatelnou emoci, κότος se vyznačuje dlouhodobým charakterem a orientací na spravedlnost. Naopak μήνις, jako centrální téma eposu, propojuje lidský hněv s božským kosmickým řádem. Článek vychází z odborných interpretací Leonarda Muellnera, Thomase Walshe a Douglase Cairnse a usiluje o jejich zpřístupnění českému čtenáři. Analýza odhaluje, jak Achilleus mísí vlastnosti χόλος a κότος ve své reakci na Agamemnóna, a zkoumá, jak se μήνις postupně přesouvá z božské sféry (Apollón, Zeus) do světa epických hrdinů. Text zároveň poukazuje na kulturní specifika homérské společnosti, kde jsou emoce úzce propojeny se sociálními pravidly (θέμιστες), a upozorňuje na významové posuny při překladu těchto pojmů do češtiny. Výsledky ukazují, že pochopení rozdílů mezi jednotlivými výrazy pro hněv je klíčem k hlubšímu porozumění nejen homérské poezie, ale i hodnotám a hierarchiím starořecké kultury.

Klíčová slova: μήνις, χόλος, κότος, hněv, Homér, Ilias, řecká epika, emoce, kosmický řád, společenská pravidla, θέμιστες, Achilleus, Agamemnón, bohové a lidé

Úvod

V této studii se zaměřujeme na homérský epos *Ilias* a jeho ústřední motiv – hněv, který je s tímto dílem neodmyslitelně spojen. Úvodní verš eposu (μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος) explicitně určuje hněv Achillea jako hlavní osu vyprávění, které sleduje následky narušení rovnováhy mezi jednotlivci i mezi smrtelníky a božstvy. Homérské texty obsahují nejméně třináct různých výrazů pro hněv, například: μένος, μενεαίνειν; θυμός; χόλος, χολοῦσθαι, σκύζεσθαι; χαλεπαίνειν, χαλεπός; ὀδύσσεσθαι; χῶεσθαι, κότος, κοτεῖν; μῆνις, μῆνιειν, μῆνιθμός, μῆνιμα.¹ Hněv zde představuje klíčovou emoci, která se manifestuje v mnoha podobách, a jeho pochopení je nezbytné pro interpretaci těchto textů.

Článek se zaměřuje především na výrazy μῆνις, χόλος a κότος, které jsou podrobně analyzovány na základě odborné literatury (Muellner, Walsh, Cairns)² a doplněny o vlastní lexikální průzkum vybraných pasáží Iliady. Text zároveň usiluje o přiblížení těchto konceptů českému čtenáři – nejen prostřednictvím českých překladů (Vaňorný³, Mertlík⁴), ale i stručným shrnutím kontextu jednotlivých epizod, v nichž se dané výrazy vyskytují. Přestože studie vychází z existujících filologických a antropologických interpretací, klade si za cíl nejen shrnout jejich hlavní závěry, ale rovněž upozornit na specifika, která mohou být ve středoevropském čtenářském prostoru opomíjena – zejména pokud není znalost řeckého jazyka či děje eposu samozřejmostí.

Zaměřujeme se na verbální a lexikální projevy hněvu, avšak nelze opomenout, že starověká řecká kultura často zahrnovala také neverbální způsoby jeho vyjádření. Jedním z nich je zahalování se – gesto, které na první pohled nemusí působit jako prostředek k vyjádření hněvu, ale v kontextu archaického Řecka nabývá výrazné symbolické hodnoty.

Použití gesta zahalování se jako reakce na urážku je doloženo i ve výtvarném umění, zejména v zobrazeních hněvu Achillea a Aianta po jejich veřejném ponížení. U Achillea však toto gesto vychází z hlubších kořenů. Ačkoliv se v *Iliadě* přímo nezahaluje, jeho stažení z komunity Achájců,

1 Walsh (2005, s. 2).

2 Muellner (1996), Walsh (2005), Cairns (2001).

3 Homér (2020).

4 Homér (1980).

odmítání sociální interakce a únik před společnostmi představují obdobu tohoto projevu. Tento akt skrývání a odmítnutí vizuální komunikace lze chápat jako kulturní ekvivalent odtažitosti, symbolického přerušení vazeb a vzdoru proti narušenému společenskému pořádku.

Stranění se společnosti jako vyjádření hněvu se v archaické a epické poezii objevuje opakovaně. Tato dynamika strukturuje roli Achillea v *Iliadě*, ale nalezneme ji i u dalších postav, jako jsou Meleagros⁵, jenž slouží jako jeho paradigma, Paris, Aeneas či celé achájské vojsko, které podle Agamemnóna svým odmítavým postojem následuje Achilleův vzor.

Podobný motiv nacházíme také v *Batrachomyomachii*, kde se bohyně Démétér – rozhněvaná únosem své dcery Persefony – stahuje nejprve z kruhu bohů a následně i od lidí, na které se brzy rovněž rozhněvá. Během této doby zůstává zahalena a odmítá kontakt s okolím až do chvíle, kdy její hněv odezní a smutek se rozplyne. U Démétér pozorujeme jak prvek odloučení od společnosti, tak samotné zahalování se⁶. Jak upozorňuje Cairns, zahalování se jako reakce na urážku nepředstavuje jen vnější projev ponížení, ale i trvalé odmítnutí sociální interakce. Je to forma protestu, která zdůrazňuje závažnost původního činu a signalizuje trvajícím narušení rovnováhy.⁷ Z tohoto hlediska můžeme příběh Démétér číst jako paralelní strukturu k hněvu epických hrdinů – její božský hněv má společenské i kosmické důsledky a jeho vyjádření prostřednictvím odloučení a zahalení se rezonuje s tím, co pozorujeme v *Iliadě*.

Použití zahalování se jako projevu hněvu⁸ je třeba chápat v kontextu řeckých asociací. Zaprvé jde o vztah mezi hněvem a ctí, zadruhé o spojení cti a zraku. Mít správný smysl pro čest v řecké kultuře znamenalo uvědomovat si, jak člověk působí na ostatní, prokazovat náležitou úctu druhým a vědět, kdy je vhodné navázat oční kontakt a kdy se mu vyhnout. Řecké pojetí hněvu jej tak často zasazuje do rámce cti.

Cairns rovněž zdůrazňuje, že zahalování se jako projev hněvu je třeba vnímat v souvislosti se skupinovou dynamikou, kde je normou vzájemné

5 Meleagros se rozhněval na svou matku a pobýval u své manželky, zatímco ostatní bojovali s Kúréty. Homér (2020, IX., 550–587).

6 „Prudký žal jí zachvátíl srdce. S kadeří božských jala se rukama svýma si skvělý strhávat závoj, rouškou pak tmavé barvy si přikryla ramena obě.“ Homér (1959, s. 22).

7 Cairns (2001, s. 18–21).

8 Zahalování se se objevuje i ve spojení s jinými emocemi a situacemi, může být vyjádřením smutku, Odysseus se zahaluje u Fajáků, aby schoval slzy, atd. Cairns (2001, s. 24).

uznávání statusu jednotlivců. Porušení této normy vede uraženou stranu k přerušení komunikace, čímž se symbolicky upozorňuje na ztrátu vzájemnosti. Zahalování není jediným způsobem, jak takového efektu dosáhnout – podobně může působit fyzické stažení se, odmítnutí očního kontaktu nebo mlčení. Zahalování tak patří mezi projevy hněvu, které zahrnují odmítnutí interakce s tím, kdo urazil.⁹

Pro lexikální analýzu vybraných situací v homérském eposu Ilias jsme zvolili zpěv I. (1–245), zpěv XVI. (1–65) a zpěv XXIV. (22–75). Tyto pasáže spojuje společný motiv hněvu – ať už jde o hněv lidí, nebo o božský hněv směřovaný vůči lidem. Hněv zde slouží jako zastupující emoce, typická pro heroické postavy.

Analýza zahrnuje také analogické situace, kdy hněv projevují bohové vůči sobě navzájem. Cílem je ukázat paralely a vztahy mezi chováním bohů a lidí v rámci homérského světa. Aby bylo možné lépe porozumět vybraným epizodám a postavám, stručně zde načrtneme dějové pozadí Iliady.

Epos Ilias se odehrává během posledního roku trojské války a soustředí se na spor mezi Achilleem, největším hrdinou řeckého vojska, a vrchním velitelem Agamemnónem. Konflikt začíná, když Agamemnón urazí Apollónova kněze a následně odebere Achilleovi jeho válečnou kořist – Bríseovnu. Achilles to vnímá jako těžké ponížení a na protest se stahuje z boje. Tato absence klíčového bojovníka má vážné následky pro průběh války, které vyvrcholí smrtí Achilleova druha Patrokla. Achilles se poté vrací do boje, zabíjí Hektora – největšího hrdinu Trójanů – a potupně vládí jeho tělo. K závěrečnému smíření dochází až tehdy, když král Priamos přichází prosit Achillea o tělo svého syna. Epos končí scénou pohřbu Hektora, nikoli pádem Tróje.

V následující části nejprve stručně představíme obsah analyzovaných pasáží a poté se zaměříme na lexikální analýzu řeckého textu. Cílem této analýzy je identifikovat výrazy, které autor ve vybraných situacích používá k vyjádření hněvu, a zasadit je do kulturního a poetického kontextu.

K řeckým textům¹⁰ přikládáme překlad O. Vaňorného¹¹, který v poznámkách pod čarou porovnáváme s překladem R. Mertlíka¹². České texty

9 Cairns (2001, s. 24–25).

10 Texty přejímáme z: Homer (1920).

11 Viz Homér (2020).

12 Viz Homér (1980).

jsme při zkoumání využili k přesné lokalizaci míst, kde je hněv zmíněn; zároveň a především však sledujeme, zda se v překladech objevují různé výrazy pro hněv.

Zpěv I. (1–245)

Úvodní zpěv *Iliady* představuje Achilleův hněv jako ústřední téma eposu. Konflikt začíná, když Agamemnón urazí Apollónova kněze odmítnutím výkupného za Chryseovnu, což vede k božímu trestu a propuknutí hněvu. Hlavní eskalace však nastává, když Agamemnón odebere Achilleovi jeho podíl z kořisti, dívku Briseovnu. Tento čin Achillea hluboce zraňuje, protože vnímá ztrátu kořisti jako porušení cti.

Achilleův hněv se projevuje jak v jeho verbálních výpadech, tak v jeho rozhodnutí stáhnout se z boje. Jeho zlost dosahuje vrcholu, když zvažuje násilnou odplatu, ale božský zásah Athény jej přiměje ovládnout se. Tento moment ukazuje kontrast mezi okamžitým hněvem (χόλος) a hlubokou, trvající zlostí (μῆνις), která bude dále formovat jeho roli v příběhu.

Lexikální analýzu vybraných částí prvního zpěvu začneme slovem „hněv“ (μῆνις), které otevírá celý epos a zároveň stanovuje jeho ústřední téma.

První situace

Úvodní verš eposu jasně představuje Achilleův hněv (μῆνιν) jako centrální téma příběhu. Tento hněv, namířený proti Agamemnónovi, má fatální dopady na Danajské vojsko:

„**μῆνιν** αἶειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος“¹³
 „O **hněvu**“¹⁴ Péleovce, ó bohyně, Achilla zpívej,“¹⁵

¹³ Homer (1920, *Il.*, I., 1).

¹⁴ V Mertlíkové překladu se také objevuje hněv: „O hněvu Achilleově, tak zhoubném, nám zpívej, ó Múso!“ Homér (1980).

¹⁵ Homér (2020, *Il.*, I., 1).

Druhá situace

Následně se objevuje hněv boha Apollóna (χολωθεῖς), který zanevřel na Agamemnóna kvůli jeho neúctě ke knězi Chrýsovi¹⁶:

„Λητοσο καοσ Διαιο υυαο: αογ α βασιλιλ χολωθεει“¹⁷
„Létin a Diův syn. Ten na krále zanevřev“¹⁸ **hněvem**,“¹⁹

Třetí situace

Kněz Chrýses se modlí k Apollónovi, aby potrestal Danajce za urážku, kterou mu způsobil Agamemnón odmítnutím výkupného za jeho dceru. Apollón vyslyší prosbu svého kněze a v hněvu (χωόμενος) sestupuje z Olympu, připraven přinést zkázu:

„ὦς ἔφατ' εὐχόμενος, τοῦ δ' ἔκλυε Φοῖβος Ἀπόλλων,
βῆ δὲ κατ' Οὐλύμποιο καρῆνων **χωόμενος** κῆρ,
τόξ' ὤμοισιν ἔχων ἀμφηρεφέα τε φαρέτρην:
ἔκλαγξαν δ' ἄρ' οἴστοι ἐπ' ὤμων **χωομένοιο**,
αὐτοῦ κινηθέντος: ὃ δ' ἦιε νυκτὶ ἐοικώς.“²⁰

„Těmito prosil slovy – i slyšel ho Apollón Foibos:
S olympských povstal výšin a kráčel, **rozhněván** v srdci²¹,
Lučičště na pleci maje a toulec zamčený kolkol.
Rázem řinkot šípů se rozzvučel, jak se dal v pochod,
s plecí **rozhněvaného**.²² – I kráčel podoben noci.“²³

16 Chrýses, kněz boha Apollóna, přichází do řeckého tábora prosit o navrácení své dcery Chrýseovny, kterou získal Agamemnón jako válečnou kořist. Když je jeho prosba odmítnuta, Apollón sesílá mor na řecké vojsko.

17 Homér (1920, *Il.*, I., 9).

18 Mertlík: „Létin a Diův syn. Ten rozhněván na krále vznítit (...).“ Homér (1980)

19 Homér (2020, *Il.*, I., 9).

20 Homer (1920, *Il.*, I., 43–47).

21 Mertlík: „(...) a kráčel rozezlen v srdci,“ Homér (1980).

22 Mertlík: „Na plecích rozhněvaného hned šipy začaly řinčet,“ Homér (1980).

23 Homér (2020, *Il.*, I., 43–47).

Čtvrtá situace

Apollónova zloba (μῆνιν) se po devět dní projevovala trestem, který zasáhl Achájce i jejich majetek. Desátého dne Achilleus svolává vojsko a žádá věstce Kalcháse, aby odhalil důvod Apollónova hněvu:

„ὦ Ἀχιλεῦ κέλεαί με Διὶ φίλε μυθήσασθαι
μῆνιν Ἀπόλλωνος ἐκατηβελέταο ἄνακτος.“²⁴

„Achille, Diovi milý, ty velíš příčinu říci,
 Pročže se Apollón vládce tak **rozhněval**,²⁵ Nemylný
 Střelec.“²⁶

Pátá situace

Kalchás se zdráhá odhalit důvod Apollónova hněvu (μῆνιν), protože se obává reakce Agamemnóna. Popisuje obecně dva druhy královského hněvu – okamžitý (χόλος), který může rychle vyprchat, a dlouhodobý (κότος), jenž přetrvává, dokud není pomsta dokonána. Kalchás zde nevysvětluje pouze konkrétní příčinu Apollónova hněvu, ale zároveň charakterizuje povahu hněvu mocných mužů – jako varování pro Achillea, jehož žádá o ochranu:

„ἦ γὰρ οἴομαι ἄνδρα **χολωσέμεν**, ὃς μέγα πάντων
 Ἀργείων κρατέει καὶ οἱ πείθονται Ἀχαιοί:
 κρείσσων γὰρ βασιλεὺς ὅτε **χώσεται** ἀνδρὶ χέρηϊ:
 εἴ περ γὰρ τε **χόλον** γε καὶ αὐτῆμαρ καταπέψη,
 ἀλλὰ τε καὶ μετόπισθεν ἔχει **κότον**, ὄφρα τελέσση,
 ἐν στήθεσιν ἐοῖσι: σὺ δὲ φράσαι εἴ με σαώσεις.“²⁷

„Jistěže muž, jak myslím, se **rozhněvá**,²⁸ který je mocným
 Všechných Danaů vládcem – a všechno ho poslouchá mužstvo.

24 Homér (1920, *Il.*, I., 74–75).

25 Mertlík: „(...) proč se Apollón hněvá,“ Homér (1980).

26 Homér (2020, *Il.*, I., 74–75).

27 Homer (1920, *Il.*, I., 78–83).

28 Mertlík: „myslím, že zaplane hněvem ten muž“ Homér (1980).

Příliš mocný je král, když k slabším zahoří **hněvem**:²⁹
kdyby i tentýž den snad potlačil vzplanutí **hněvu**,³⁰
přece jen ve své hrudi i pozděj podrží **zášti**,³¹
dokud nesplní pomstu – tu uvaž, chceš-li mne chránit!“³²

Šestá situace

Achilleus otevřeně vzdoruje Agamemnónovi a ohlašuje, že se stáhne z boje a vrátí se domů se svými druhy. Agamemnón na jeho rozhodnutí reaguje pohrdáním a prohlašuje, že je mu lhostejný Achilleův hněv (κοτέοντος):

„οἴκαδ' ἰὼν σὺν νηυσὶ τε σῆς καὶ σοῖς ἐτάροισι
Μυρμιδόνεσσιν ἄνασσε, σέθεν δ' ἐγὼ οὐκ ἀλεγίζω,
οὐδ' ὄθομαι **κοτέοντος**: ἀπειλήσω δέ τοι ᾧδε.“³³

„Domů jdi se svým loďstvem a se svými vlastními druhy,
Vládni si nad Myrmidony – mně na tobě záleží málo!
Lhostejná je mi tvá **zlost**³⁴ – má hrozba je naopak tato:“³⁵

Sedmá situace

Achilleus příslibí ochranu Kalchásovi, který odhalí, že Apollónův hněv (μῆνις) pramení z odmítnutí výkupného za Chryseonnu. Agamemnón souhlasí s jejím návratem, avšak v odvetě odebere Achilleovi jeho podíl z kořisti – Briseonnu³⁶. Tento čin vyvolá Achilleův hněv (χόλος), který nadále roste:

29 Mertlík: „(...) když k poddaným zaplane hněvem“ Homér (1980).

30 Mertlík: „a kdyby plamen hněvu týž den snad přece jen zdušil“ Homér (1980).

31 Mertlík: „i později uchová zášti,“ Homér (1980).

32 Homér (2020, *Il.*, I., 78–83).

33 Homer (1920, *Il.*, I, 179–181).

34 Mertlík: „o tvůj se nestarám hněv“ Homér (1980).

35 Homér (2020, *Il.*, I, 179–181).

36 Briseovna byla Achilleovým podílem z válečné kořisti. Její odnětí Agamemnónem Achilleus vnímá jako těžké veřejné ponížení a porušení válečné cti.

„Πηλεΐδης δ' ἔξαυτις ἀταρτηροῖς ἐπέεσσιν
Ἄτρεΐδην προσέειπε, καὶ οὐ πω λῆγε **χόλοιο**.“³⁷

„Znova pak Péléovec se obořil na Átreovce
výpadem hrubých slov, neb dosud nemírnil³⁸ **hněvu**.“³⁹

Osmá situace

Achilleus obviňuje Agamemnóna z toho, že ho připravil o kořist, čímž urazil jeho čest. Ve své frustraci přísahá, že se už nebude účastnit boje. Tento akt vzdoru rozhněvá také Agamemnóna, čímž se konflikt mezi oběma postavami dále vyostřuje:

„Ἄτρεΐδης δ' ἐτέρωθεν ἐμήνιε: (...)“⁴⁰
„Átreův syn byl rozzuřen⁴¹ též.“⁴²

Zpěv XVI. (1–65)

V šestnáctém zpěvu Patroklos, rozhněván na Achillea za jeho neochotu usmířit se a vrátit se do boje, prosí o pomoc pro Danajce. Achilleus, stále ovlivněn svým hněvem (μῆνις), odmítá osobně bojovat, ale souhlasí, že Patroklos může použít jeho zbroj k oklamání Trójanů. Patroklos tak vstupuje do boje v Achilleově výzbroji s cílem zachránit danajské lodě a stany. Zároveň doufá, že svým činem přiměje Achillea, aby přehodnotil svůj postoj a vrátil se do války.⁴³

37 Homer (1920, *Il.*, I., 223–224).

38 Mertlík: „vždyť doposud neustal v hněvu.“ Homér (1980).

39 Homér (2020, *Il.*, I., 223–224).

40 Homer (1920, *Il.*, I., 247).

41 Mertlík: „Rovněž Agamemnón se zlobil.“ Homér (1980).

42 Homér (2020, *Il.*, I., 247).

43 Tamtéž, *Il.*, XVI., 1–65.

Devátá situace

Patroklos naléhá na Achillea, aby opustil svůj hněv (νεμέσα)⁴⁴, protože Danajci trpí pod tíhou neúspěchu v boji:

„μὴ **νεμέσα**: τοῖον γὰρ ἄχος βεβίηκεν Ἀχαιοῦς.“⁴⁵
„**nezlob**⁴⁶ se jen! - - vždyť taková strast lid danajský tísní!“⁴⁷

Desátá situace

Patroklos vyčítá Achilleovi jeho neústupný hněv (χόλος) a připomíná mu utrpení danajských vůdců, kteří byli v bitvě zraněni. Vyjadřuje obavu, aby ho nikdy takový hněv neovládl:

„μὴ ἐμέ γ' οὖν οὕτως γε λάβοι **χόλος**, ὃν σὺ φυλάσσεις“⁴⁸
„Ó kéž takový **hněv**⁴⁹ bych nepojal, jaký je v tobě!“⁵⁰

Jedenáctá situace

Achilleus vysvětluje, že jeho hněv (μηνιθμός) pramení z ponížení, kterého se mu dostalo od Agamemnóna. Připouští však, že už dříve prohlásil, že svůj hněv odloží, pokud boj dospěje až k danajským lodím. Souhlasí proto, aby Patroklos oblékl jeho zbroj a vedl jeho vojáky do bitvy:⁵¹

„ἀλλὰ τὰ μὲν προτετύχθαι ἐάσομεν: οὐδ' ἄρα πως ἦν
ἀσπερχές **κεχολῶσθαι** ἐνὶ φρεσίν: ἦτοι ἔφην γε

44 Výraz νεμέσα může označovat rozhořčení, stud nebo hněv, který vzniká jako reakce na nespravedlnost. V tomto kontextu má blízko ke „spravedlivému“ pobouření, ale Patroklos jej chápe jako zraňující tvrdohlavost.

45 Homer (1920, *Il.*, XVI., 22).

46 Mertlík: „nesmíš se hněvat (...)“ Homér (1980).

47 Homér (2020, *Il.*, XVI., 22).

48 Homer (1920, *Il.*, XVI., 30).

49 Mertlík: „Mne aspoň takový hněv ať nepojme, jaký ty chováš,“ Homér (1980).

50 Homér (2020, *Il.*, XVI., 30).

51 Záměna Patrokla za Achillea – díky jeho výzbroji – je klíčová pro vývoj eposu. Trójané se domnívají, že Achilleus se vrátil do boje, což způsobí dočasně zhroucení jejich postupu. Patroklos je však zabit Hektorem, což definitivně vyvolá Achilleovu pomstu.

οὐ πρὶν **μῆνιθμόν** καταπαυσέμεν, ἀλλ' ὅπότε ἄν δὴ
νῆας ἑμὰς ἀφίκηται αὐτὴ τε πτόλεμός τε.⁵²

„Co však stalo se dřív, již nechejme! Není přec možná
pořád ve hrudi své být **rozhněván!**⁵³ – vždyť jsem já tehdy
mínil, že ten svůj **hněv**⁵⁴ dřív neskončím – leda až tenkrát,
až by se válečný ryk k mým vlastním korábům dostal.“⁵⁵

Zpěv XXIV. (22–75)

Achilleus, zdrcen smrtí Patrokla, se rozhodne pomstít Hektorovi, ač ví, že to povede k jeho vlastní smrti. Tento čin vnímá jako nezvratné naplnění svého osudu, přestože je si vědom toho, že smrt Hektora neutiší jeho bolest. Po obdržení nové zbroje od Héfaista se Achilleus vrací do boje, kde zabíjí Hektora s pomocí Pallas Athény. Hektorovu mrtvolu pak potupně vleče za svým vozem zpět do achájského tábora. Tento čin vyjadřuje Achilleův extrémní hněv (μῆνις), který se stává symbolem jeho neuhasitelné touhy po pomstě.

Dvanáctá situace

Ve dvacátém čtvrtém zpěvu Achilleus, stále ovládán hněvem (μενεαίνων)⁵⁶ a žalem nad smrtí Patrokla, po devět dní vládí Hektorovo tělo kolem trójských hradeb:⁵⁷

„ὥς ὃ μὲν Ἑκτορα δῖον ἀείκιζεν **μενεαίνων**.“⁵⁸
„On tak ve **hněvu**⁵⁹ svém tam slavného Hektora hyzdil.“⁶⁰

52 Homer (1920, *Il.*, XVI., 60–63).

53 Mertlík: „věčně být rozhněván v srdci“ Homér (1980).

54 Mertlík: „dříve neskončím urputný hněv“ Homér (1980).

55 Homér (2020, *Il.*, XVI., 60–63).

56 Výraz μενεαίνων označuje rozhořčené odhodlání nebo bojový hněv, často spojený s potřebou pomsty. Srovnej: *LSJ: GreekEnglishLexicon*. Vidíme, že u Achillea se spojuje s hlubokým žalem a vede k nepřirozené tvrdosti vůči mrtvému Hektorovi.

57 Homér (2020, *Il.*, XXIV., 22–75).

58 Homer (1920, *Il.*, XXIV., 22).

59 Mertlík: „Tak tedy Achilleus v hněvu tam slavného Hektora hyzdil.“ Homér (1980).

60 Homér (2020, *Il.*, XXIV., 22).

Na žádost krále Priama, který přichází do achájského tábora s podporou bohů a v roli prosebníka, Achilleus nakonec svolí k vydání Hektorova těla. Tento akt představuje obrat od zaslepeného hněvu k soucitu a znamená závěrečné smíření mezi dvěma zneprátenými rody.⁶¹

Analýza situací hněvu z lexikálního hlediska

V následujícím přehledu uvádíme řecké výrazy pro hněv, které se objevují v analyzovaných pasážích, a jejich překlad v české verzi Otmaru Vaňorného (z roku 1931)⁶². Zatímco řecký originál rozlišuje jemné významové odstíny mezi jednotlivými typy hněvu, v českých překladech bývají tyto nuance často sjednoceny pod obecné výrazy jako „hněv“, „zloba“ či „rozhněván“. Tato tendence může mít vliv na čtenářovo vnímání charakterů i motivací postav. Níže uvádíme konkrétní příklady:

Výrazy související s μήνις:

- μήνιν – O hněvu Péléovce (...) ⁶³
- ἐμήνιε – byl rozzuřen též ⁶⁴
- μνηθμόν – svůj hněv dřív neskončím ⁶⁵
- μενεαίνων – ve hněvu svém ⁶⁶

Výrazy související s χόλος:

- χόλον – vzplanutí hněvu ⁶⁷
- χόλοιο – dosud nemírnil hněvu ⁶⁸

61 Tamtéž, *Il.*, XXIV., 23–804.

62 Viz Homér (2020).

63 Homér (2020, *Il.*, I., 1).

64 Tamtéž, *Il.*, I., 247.

65 Tamtéž, *Il.*, XVI., 63.

66 Tamtéž, *Il.*, XXIV., 22.

67 Tamtéž, *Il.*, I., 81.

68 Tamtéž, *Il.*, I., 224.

- χόλος – kéž takový hněv bych nepojal⁶⁹

Výrazy související s χῶομαι:

- χῳόμενος – rozhněván v srdci⁷⁰
- χῳοσεται – k slabším zahoří hněvem⁷¹

Výrazy související s κότος:

- κότον – pozděj podrží záští⁷²
- κοτέοντος – lhostejná je mi tvá zlost⁷³

Další výrazy:

- ἐπιμέμφοεται – proč rozhněván jest⁷⁴
- νεμέσα – nezlob se jen⁷⁵

Lexikální variabilita řeckého originálu a její odraz v českých překladech

V této podkapitole srovnáváme vybrané výrazy pro hněv v Ilias, jejich lexikální odstíny v řeckém originálu a způsob, jakým jsou tyto významové rozdíly (či jejich absence) zachyceny v českých překladech Otakara Vaňorného (z roku 1931)⁷⁶ a Rudolfa Mertlíka (z roku 1974)⁷⁷.

69 Tamtéž, *Il.*, XVI., 30.

70 Tamtéž, *Il.*, I., 44.

71 Tamtéž, *Il.*, I., 80.

72 Tamtéž, *Il.*, I., 83.

73 Tamtéž, *Il.*, I., 181.

74 Tamtéž, *Il.*, I., 93.

75 Tamtéž, *Il.*, XVI., 22.

76 Viz Homér (2020).

77 Viz Homér (1980).

μῆνις

Il. I, 1 – μῆνιν ἄειδε θεά:

Vaňorný: „O hněvu Péleovce, ó bohyně, Achilla zpívej.“
Mertlík: „Zpívej mi, Múzo, o hněvu Achillea, syna Pélea.“

Oba překladatelé volí výraz hněv, čímž ztrácí kosmologickou výlučnost tohoto výrazu (μῆνις je výhradní božský nebo posvátný hněv).

μηριθμός

Il. XVI, 60 – μηριθμὸν καταπαυσέμεν:

Vaňorný: „ten svůj hněv dřív neskončím“
Mertlík: „svůj hněv dřív nezapomenu“

Oba zachovávají výraz hněv, Mertlík mírně posouvá k subjektivní paměti (nezapomenu), Vaňorný zůstává u trvání (neskončím). Významová specifika slova μηριθμός však zůstávají v překladu neoznačena.

χόλος / χόλοιο

Il. XVI, 33 – χόλος:

Vaňorný: „takový hněv bych nepojal“
Mertlík: „kéž by mne takový hněv nikdy neovládl“

Oba překlady dobře zachycují dynamický charakter χόλος jako vášnivé, tělesné emoce, přestože čeština nemá jednoznačný výraz, který by odlišil χόλος od μῆνις.

κότος

Π. I, 82 – όφρα τελέσση κότον:

Vaňorný: „dokud nesplní pomstu“

Mertlík: „dokud nedokoná svou zášť“

Mertlík používá slovo zášť, které lépe vystihuje dlouhodobý a usazený charakter κότος, zatímco pomsta (Vaňorný) vystihuje výsledek, nikoli trvalost emoce.

μενεαίνων

Π. XXIV, 22 – μενεαίνων:

Vaňorný: „ve hněvu svém“

Mertlík: „zuřivý, plný zloby“

Mertlík zde zachycuje intenzitu a vnitřní náboj lépe než Vaňorný, ale chybí kontext rozhořčeného cílevědomí.

Z analýzy je patrné, že čeština postrádá jednoznačné ekvivalenty pro jemné významové rozdíly mezi výrazy μῆνις, χόλος, κότος aj. Překlada-
telé většinou volí obecné výrazy jako hněv, zloba, rozhořčenost, přičemž
některé významové nuance (např. časový aspekt u κότος, sakrální rovina
μῆνις) zůstávají skryty. Přesto však i tyto rozdíly – byť mírné – ukazují, že
vnímavý čtenář může alespoň částečně postřehnout lexikální variabilitu
originálu.

Rozbor vybraných výrazů pro hněv: μῆνις, χόλος a κότος

Nyní přistoupíme k rozboru vybraných situací hněvu. Analýzu však nelze omezit pouze na použití jednotlivých výrazů bez zohlednění jejich kontextu a vzájemného vztahu. Tato práce se zaměřuje na tři klíčové výrazy pro hněv: μῆνις, κότος a χόλος.

Výraz μῆνις byl zvolen, protože představuje ústřední téma celého eposu a zároveň jeho první slovo. Výrazy κότος a χόλος byly vybrány s ohledem na jejich vzájemnou souvislost, která odráží rozdíly v povaze a trvání hněvu.

Těmito lexikálními otázkami se zabývají Thomas R. Walsh a Leonard Mueller, jejichž studie budou využity k analýze vybraných situací. Výrazy popisující hněv nesou nejen lexikální význam, ale také politické, morální a kulturní konotace.⁷⁸ Ve výkladu vycházíme zejména ze studií Muellnera a Walshe, jejichž závěry dále rozvíjím ve světle konkrétních pasáží z Iliady a jejich českých překladů. Zvláštní pozornost věnuji tomu, jak různé typy hněvu formují vztahy mezi hrdiny a bohy, a jak se tyto výrazy vážou na strukturu eposu i jeho hodnotový systém.

Mueller zdůrazňuje, že každá společnost má svůj soubor konvenčních metafor pro popis emocí, které zahrnují poselství o jejich obsahu, odlišnosti a způsobu vyjadřování. Přestože některé metafory mohou být sdílené mezi různými společnostmi, je důležité si uvědomit, že pravidla, která z těchto metafor vyplývají, a tedy i samotné emoce, nejsou univerzální.⁷⁹

To znamená, že naše vnímání hněvu je ovlivněno moderním kulturním rámcem, který se liší od poetické společnosti Iliady. Tato odlišnost může vést k tomu, že některé klíčové rysy epického pojetí hněvu zůstanou pro moderního čtenáře skryté.

Hněv je natolik běžnou součástí života homérského válečníka, že je snadné přehlédnout rozdíly mezi jednotlivými výrazy pro tuto emoci.⁸⁰ Walsh a Mueller však ukazují, že výrazy κότος, χόλος a μῆνις se liší nejen svou sémantikou, ale i intenzitou a kontextem. Zatímco Walsh se zaměřuje na κότος a χόλος, Muellnerova studie detailně zkoumá μῆνις.

Μῆνις jako dlouhotrvající hněv

Μῆνις, výraz stojící na začátku Iliady, představuje podle Muellnera hluboký, dlouhotrvající hněv, často spojovaný s bohy nebo Achilleem. Aristar-

⁷⁸ Walsh (2005, s. 6).

⁷⁹ Mueller (1996, s. 1).

⁸⁰ Walsh (2005, s. 10).

chos (2. stol. př. n. l.), významný alexandrijský filolog, definoval μῆνις jako „dlouhotrvající zášť (κότος)“ a odvozoval jej od slovesa μένω („vytrvat“), což moderní lingvistika považuje za nepodložené. Tuto interpretaci však převzal i Eustathius ve 12. století.

V 19. století se tato definice objevila v dílech Schmidta a Ebelinga, kde byla μῆνις popisována jako „přetrvávající“ nebo „nezapomenutelný“ hněv. Schmidt zdůraznil, že μῆνις se odlišuje od κότος svou spravedlností a trváním a že je obvykle připisována bohům a Achilleovi. Zatím však chybí vysvětlení, proč je právě Achilleus výjimkou, a co to znamená v rámci eposu.⁸¹

Tato debata zůstává klíčová pro pochopení rozdílu mezi μῆνις a dalšími výrazy pro hněv, jako je κότος, a jejich náboženskými a morálními aspekty.

Antropologická interpretace μῆνις (Muellner)

Muellner při studii termínu μῆνις aplikuje antropologický přístup k emocím, který chápe emoční termíny jako kulturně specifické koncepty, nikoli univerzální pocity.⁸² Zdůrazňuje, že μῆνις není pouhý nepřátelský hněv mezi jednotlivci, ale kosmická sankce a společenská síla s drastickými důsledky pro celé společenství.⁸³

Muellner identifikuje dvě klíčové charakteristiky μῆνις:

1. Vzniká porušením náboženských a společenských tabu, i když to nemusí být vždy zjevné.
2. V homérské poezii se objevuje jako opakující se sekvence s proměnlivými příčinami, což odráží kompoziční strukturu básně.

Podstatné jméno μῆνις je v Iliadě vyhrazeno bohům a Achilleovi, zatímco odvozené sloveso se vztahuje i na další hrdiny. Muellner ukazuje paralely mezi μῆνις Achillea v prvním zpěvu a hněvem Dia v patnáctém zpěvu, kde Diův hněv reflektuje kosmické pořádky a božskou autoritu.⁸⁴

⁸¹ Muellner (1996, s. 2).

⁸² Tamtéž, s. 4.

⁸³ Tamtéž, s. 8–9.

⁸⁴ Tamtéž, s. 9.

Paralela Achillea a Dia

V patnáctém zpěvu se Zeus rozzlobí na Héro za její lest, přikáže jí svolat bohyni Íris a Apollóna a varuje Poseidóna, aby okamžitě ukončil svůj zásah do boje. Poseidón, ač nespokojen, nakonec ustupuje s tím, že pokud Trója nebude zničena a Danajci nezískají slávu, jeho hněv (μῆνις) bude přetrvávat navěky.⁸⁵

Analogii mezi situací Achillea a Agamemnóna a Poseidóna a Dia vidíme v jejich konfliktu o autoritu a rovné postavení. Agamemnón se vyvyšuje nad Achillea svou mocí a věkem („oč jsem mocnější tebe“⁸⁶; „že věkem nad něho předčím“⁸⁷) a bere mu Briseovnu, aby ukázal, že ostatní nemají právo se mu rovnat („a zhrozil se přístě i jiný“⁸⁸). Podobně Poseidón v patnáctém zpěvu vyjadřuje svou nespokojenost s tím, že je Zeus považován za vyšší autoritu, přestože jsou si rovni.

Oba – Achilleus i Poseidón – se však rozhodnou přímému střetu vyhnout, čímž odrážejí téma μῆνις, které zahrnuje pocit spravedlivého hněvu vyvolaného porušením rovnováhy. V případě Achillea a Agamemnóna se μῆνις objevuje přímo („ἐμῆνιε“ u Agamemnóna⁸⁹; „μῆνιε“ u Achillea⁹⁰). U Poseidóna a Dia zůstává nevyslovené, ale jeho funkci plní blízké synonymum χόλος, jak ukazují výrazy jako „ἀνήκεστος χόλος“ („nezkrotný hněv,“⁹¹) nebo „ἀλευάμενος χόλον αἰπύν“ („vyhnul se náhlému hněvu,“⁹²).⁹³

Podle Muellnera není μῆνις pouhým emocionálním stavem, ale sankcí chránící integritu kosmického řádu. Vyvolání μῆνις znamená porušení základních pravidel (θέμιστες), která definují hierarchii a směnnou hodnotu.⁹⁴ Tato pravidla jsou božského původu a jsou přímo spojena s Diem, který je předává králům.⁹⁵

85 Homér (2020, *Il.*, XV., 1–118).

86 Tamtéž, *Il.*, I., 186.

87 Tamtéž, *Il.*, IX., 161.

88 Tamtéž, *Il.*, I., 186–187.

89 Homer (1920, *Il.*, I., 247).

90 Tamtéž, *Il.*, I., 488.

91 Homér (2020, *Il.*, XV., 217).

92 Tamtéž, *Il.*, XV., 223.

93 Muellner (1996, s. 30).

94 Tamtéž, s. 26.

95 Homér (2020, *Il.*, I., 238–239; IX., 97–99).

μη̃νις a porušení θέμιστες

V prvním zpěvu Iliady je μη̃νις vyvolána narušením hodnotového systému založeného na distribuci a výměně. Apollón se hněvá na Agamemnóna za odmítnutí výkupného za Chryseovu dceru, Agamemnón na Achillea za zpochybnění jeho autority a Achilleus na Agamemnóna za odebrání jeho podílu z kořisti. Porušení θέμιστες v těchto případech ohrožuje společenský řád i kosmickou hierarchii.

Muellner zdůrazňuje, že μη̃νις chrání hierarchii nejen v komunitě smrtelníků, ale i mezi bohy. Porušení těchto pravidel destabilizuje svět a ohrožuje jeho kontinuitu.⁹⁶ Například v patnáctém zpěvu nacházíme, že Héra zpochybňuje Diovu nadřazenost, ale θέμις implicitně podporuje jeho místo v hierarchii.⁹⁷

Otázkou podle Muellnera zůstává, nakolik tato epická hierarchie odráží skutečný sociální kontext eposu, nebo zda jde pouze o metaforu pro ideální řád.⁹⁸

Muellner analyzuje μη̃νις Achillea v kontextu světového řádu, kterému předsedá Zeus. Tento řád, chráněný μη̃νις jako nejvyšší sankcí, vznikl po Diově porážce jeho předchůdců a stabilizaci kosmu. Přenesení μη̃νις od Dia k Achilleovi v Iliadě reflektuje přechod od mýtu o bozích k epické poezii.⁹⁹

Přenos μη̃νις z bohů na smrtelníky

V Iliadě je μη̃νις postupně převáděna z bohů na hrdiny. Homér v Prooimionu uvádí μη̃νις Achillea jako ústřední téma, ale vyprávění začíná Apollónovou μη̃νις, která slouží jako model a prostředník mezi Diovou a Achilleovou μη̃νις. Apollón reaguje na urážku od Agamemnóna (odmítnutí výkupného za Chryseovnu) podobně, jako Achilleus reaguje na odebrání Briseovny.

Achilleova μη̃νις tak nachází svůj vzor v Apollónovi i Diovi. Vyprávění prvního zpěvu nejen ukazuje způsob, jak může být μη̃νις uklidněna,

96 Muellner (1996, s. 36).

97 Homér (2020, *Il.*, XV., 87–103).

98 Muellner (1996, s. 50).

99 Tamtéž, s. 94–129.

vyvolána či odvrácena, ale také propojuje kosmický řád s epickým světem smrtelníků. Apollón, jako Diova „pravá ruka,“ symbolicky přemostňuje tuto propast a připravuje půdu pro Achilleovu μῆνις.

Muellner ukazuje, že μῆνις jako kosmická sankce je zásadně odlišná od moderní představy hněvu, který je vnímán jako individuální emoce. V Iliadě se však objevují další výrazy pro hněv, zejména χόλος a κότος, které představují různé dimenze této emoce.¹⁰⁰

χόλος a κότος podle Walshe

Věštec Kalchás v prvním zpěvu odlišuje χόλος jako okamžitý, nestálý hněv, a κότος jako trvalejší, orientovaný na dosažení odplaty.¹⁰¹ Zatímco χόλος je běžný (v eposu se objevuje 138krát), κότος je vzácnější (27krát) a váže se na hierarchii a trvání. Walsh ukazuje, že χόλος je často spojen s fyzickou reakcí a nespravedlností, zatímco κότος¹⁰² má téměř kosmologickou povahu a je ztělesněn Diem jako bohem spravedlnosti.¹⁰³

Χόλος je podle Walshe charakterizován jako zvládnutelný hněv, který lze kontrolovat nebo podnítit, a objevuje se v konfliktech a osobních ztrátách. Když je Achilles uražen Agamemnónem, jeho reakce mísí vlastnosti χόλος a κότος, což odráží přechod mezi těmito kategoriemi v rámci kulturních a epických tradic. Achilles tak přetváří obě formy hněvu do unikátní podoby, která překračuje tradiční normy.¹⁰⁴

Závěr

Analýza výrazů μῆνις, χόλος a κότος v Iliadě ukazuje, že hněv v homérské poezii nelze chápat jen jako psychologickou emoci, ale jako komplexní kulturní a kosmický fenomén. Výrazy pro hněv nesou výrazné sémantické

100 Tamtéž, s. 130–138.

101 Homér (2020, *Il.*, I., 78–84).

102 V námi vybraných pasážích se tento výraz objevil dvakrát, v Iliadě jej také najdeme např. ve verších: „ὄλλῦσαι Τρῶας, τοῖσιν **κότον** αἰνὸν ἔθεσθε“ (Homér, *Il.*, VIII., 449), „σιέες ἀθανάτων, τοῖσιν **κότον** αἰνὸν ἐνήσεις“ (Homér, *Il.*, XVI., 449) či „ἢ δὲ μετ’ Ἀδμήτου υἱὸν **κοτέουσα** βεβήκει“ (Homér, *Il.*, XXIII. 391). V těchto pasážích se hněv vztahuje k bohům nikoliv k lidem, a proto nejsou pro naši analýzu vhodné.

103 Walsh (2005, s. 21–182).

104 Tamtéž, s. 234.

rozdíly, které odrážejí specifickou strukturu homérského světa: *μῆνις* jako božský a posvátný hněv spojený s narušením kosmického řádu, *χόλος* jako tělesná, rychlá reakce na bezprostřední urážku a *κότος* jako trvalá zášť vedoucí k odplatě. Každý z těchto termínů je součástí hodnotového systému, v němž spravedlnost a rovnováha hrají klíčovou roli.

Achilleova *μῆνις*, jakožto ústřední téma eposu, představuje bod, v němž se protínají tyto kategorie. Jeho hněv je reakcí na porušení pravidel *θέμιστες* – narušení cti, statusu a rovnováhy moci. Zároveň však v sobě nese prvky individuální bolesti a touhy po uznání. Přechod *μῆνις* z božské sféry do světa smrtelníků, jak jej ukazuje struktura eposu, představuje nejen vývoj poetického žánru od mýtu k epice, ale i způsob, jakým *Iliada* propojuje osobní zkušenost s celospolečenskými důsledky.

V neposlední řadě tato analýza ukazuje, že jazyk hněvu v *Iliadě* není jen poetický prostředek, ale nositel kulturních hodnot. Přesnost a rozlišení jednotlivých výrazů pomáhá čtenáři nahlédnout do vnitřního světa postav a pochopit dynamiku vztahů v epickém vyprávění. Porozumění těmto výrazům tak přináší hlubší vhled nejen do homérské poetiky, ale i do myšlení archaické řecké společnosti, která považovala rovnováhu, čest a řád za základní stavební kameny lidského i božského světa.

Literatura

- Cairns, D. L. (2001): „Anger and the Veil in Ancient Greek Culture.“ *Greece & Rome* 48 (1): 18–32.
- Clarke, M. (2006): „Manhood and heroism.“ In *The Cambridge Companion to Homer*, ed. R. Fowler, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, s. 74–90.
- Homér (2020): *Ilias*. Přeložil Otmar Vaňorný. Petr Rezek, Praha.
- Homér (1980): *Ilias*. Přeložil Rudolf Mertlík. Odeon, Praha.
- Homér (1959): *Homérské hymny: Válka žab a myši*. Přeložil Otakar Smrčka. SNKLHU, Praha.
- Homer (1920): *Homeri opera*. Eds. D. B. Monro & T. W. Allen. Clarendon Press, Oxford. Dostupné také z: <https://catalog.perseus.org/catalog/urn:cts:greekLit:tlg0012.tlg001.perseus-grc1>.
- LSJ: GreekEnglishLexicon* [online]. Ed. S. Doikas, 2013–2025 [cit. 15. 3. 2025]. Dostupné z: https://lsj.gr/wiki/Main_Page.

- Muellner, L. (1996): *The Anger of Achilles: Mēnis in Greek Epic*. Cornell University Press, New York.
- Walsh, T. (2005): *Fighting Words and Feuding Words: Anger and the Homeric Poems*. Lexington Books, New York.

Abstract

Expressions of Anger in the Iliad: An Analysis of μřnιs, kόtos, and χόλος in Human and Divine Contexts

This article focuses on the analysis of the concept of anger in Homer's Iliad, with particular emphasis on three key terms: μřnιs, χόλος, and kόtos. These expressions carry distinct semantic, social, and cosmological connotations that reflect the cultural norms and hierarchical structures of the ancient world. While χόλος represents an immediate and controllable emotion, kόtos is characterized by its long-term nature and orientation toward justice. By contrast, μřnιs, as the central theme of the epic, connects human anger with the divine cosmic order. The article draws on the interpretations of Leonard Muellner, Thomas Walsh, and Douglas Cairns, aiming to make their insights accessible to a Czech readership. The analysis reveals how Achilles combines elements of χόλος and kόtos in his reaction to Agamemnon and examines the gradual transfer of μřnιs from the divine realm (Apollo, Zeus) to the world of epic heroes. The study also highlights the cultural specificities of Homeric society, in which emotions are closely tied to social norms (θέμιστες), and reflects on the challenges of translating these concepts into Czech. The findings suggest that understanding the nuances between different expressions of anger is essential for a deeper appreciation of Homeric poetics as well as the values and hierarchies of ancient Greek culture.

Key words: μřnιs, χόλος, kόtos, anger, Homer, Iliad, Greek epic, emotions, cosmic order, social norms, themistes, Achilles, Agamemnon, gods and mortals

Barochová, N. (2025): „Υφραυ pro hnřv v Iliadř: Analýza mřnιs, kόtos a χόλος v lidských a božských kontextech.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 79–100. Dostupné z filosofiednes.ff.uhk.cz

Developing a Sounder Philosophical Foundation for Revolution Studies

Jakub Jajcay

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Nám. Jana Palacha 2, Praha, 11000, Česká republika

jajcayj@ff.cuni.cz

This article seeks to challenge the standard assumption of Revolution Studies that the occurrence and course of political revolutions can in principle be understood as conforming to scientific law. It develops a critique of the scientific ambitions of the study of revolutions. It does this by examining the successes and failures of theories of revolution, including Marxism, and theories of the so-called first to fourth generations of Revolution Studies, in explaining real-world revolutionary events. The empirical failures of Revolution Studies lead to a more fundamental questioning of the possibility of applying a framework from the hard sciences to complex social phenomena. This is based on the philosophical critiques of using the methodology of the hard sciences to study social phenomena. It draws on the work of Karl Popper, Friedrich Hayek, Michael Strevens, and others. Ultimately, it argues that it is unlikely that we will ever be able to formulate meaningful scientific laws of revolution. Hence the only thing we can do about revolutions in a strictly scientific manner is to collect empirical observations about them. This would, however, result in dry lists of empirical observations that would be unlikely to satisfy the two main reasons why revolution studies exist, which are simply satisfying curiosity about revolutions and informing practical decisions. In order to satisfy curiosity and inform practical decisions, this article argues for the introduction of elements from the art of rhetoric into the study of revolutions. In other words, revolution studies must construct appealing, though not strictly scientific narratives, to give readers the illusion that their questions about revolutions have been answered.

Keywords: Revolutions, Revolution Studies, Philosophy of Social Science, Rhetoric

I spent much of 2022 thinking about a very specific question: Will a revolution break out in Russia? For most of that year, I was working in Ukraine, so the answer to that question had real, practical implications for me, but I was also just curious. What would it take for Russia's quiescent population to rise up and bring down the fearsome authoritarian edifice of Vladimir Putin's regime?

It should be possible to come up with an answer. There is, after all, a whole field of political science called revolution studies and over the last two centuries, it has produced no shortage of literature trying to explain and understand revolutions. Sadly, revolution studies has not been a very successful field. Not only did it not help me predict whether a revolution would happen in Russia, it is not even very good at understanding and explaining past revolutions.

This essay will argue that the reason why it has not been successful is because it adopts a flawed epistemological approach. Revolution studies is a field of political science.¹ Hence, as the name implies, it maintains pretensions to using scientific methods adopted from the hard sciences where certain specific variables lead to particular outcomes; if the variables in a revolutionary situation are the same, the outcome will be the same. In other words, political scientists in the field of revolution studies try to formulate generally applicable laws that explain revolutions, in a manner similar to how physicists formulate general laws explaining motion in the field of mechanics.

The problem is that applying such scientific methods to highly complex systems, like human societies in the throes of revolution, is an extremely fraught endeavor, simply because, in practice, the number of variables determining an outcome is practically infinite and the variables themselves are messy and difficult to define clearly. It is unlikely that it will be possible to formulate neat laws with a comprehensible number of clearly-defined operational variables that reliably lead to an expected outcome.

In this article, I will not argue *a priori* that it is impossible to apply the principles of the hard sciences with their variables and laws to the study of human society or that human societies are somehow fundamentally

1 Scholars from outside the field of political science – i.a. historians, sociologists, anthropologists – also study revolutions, but this article focuses on the political scientific literature exclusively.

different to natural systems. Quite the contrary, in some cases, especially in fields where quantitative data are abundantly available, like macroeconomics or psychology, that approach can work quite well. As a starting point, I will accept the paradigm nearly all contemporary political science uses, that is, the scientific paradigm of formulating general laws and, from those laws, general theories (political science, after all, does call itself a science).² What I will then try to explain is that, specifically in the field of revolution studies, close to two centuries of scholarship have failed to show that hard-scientific principles are applicable and, furthermore, there is little reason to believe that future research has a hope of changing the situation. Hence, an alternative epistemological approach is needed.³

This alternative approach is needed because we cannot simply abandon the study of revolutions, even though we are, as the following pages will show, unable to meaningfully study them in an exclusively scientific manner. There are two main reasons why the continued study of revolutions is practically inevitable, both of which I alluded to in the opening paragraph of this essay. First of all, revolution studies is an applied field. Understanding whether or not a revolution might break out in Russia has important implications for policy, military strategy, and the daily lives of millions of people. Secondly, people are genuinely curious about revolutions. Not only do they want to know whether they might soon be titillated by images of the Kremlin burning on YouTube, they are also interested in past revolutions. The war in Ukraine has, for example, renewed interest in Ukraine's 2014 Euromaidan Revolution. And a recent big-budget film about Napoleon starring Joaquin Phoenix indicates that even the period of the French Revolution still inspires the popular imagination.

Rather than trying to put a futile hard-scientific veneer on revolution studies, this essay advocates a radically different approach. It argues for introducing an element of art, specifically the art of rhetoric, into the

² Nelson (1987b, p. 202).

³ Authors working within certain post-modern scholarly approaches such as heuristics or post-structuralism would argue that the principles of science simply cannot be used to study human societies, because societies can only be understood as complexes of socially constructed symbols and meanings, not as objective physical reality. This is an interesting idea that is not without merit, but it is slightly beyond the scope of this essay to address these postmodern methodologies. This essay accepts as its axiom that even in human societies there is a physical reality that can be studied.

study of revolutions, combined with a scientific methodology designed to explore phenomena that are only hazily understood. Though understanding revolutions through art may seem a slightly shocking proposition, given the gravity of most revolutionary situations, the final part of this essay will flesh out why this approach is not unprecedented, and why it is more honest than the existing failed scientific approaches. Before that final section, however, this essay includes two preceding sections. The first section examines in detail the reasons why it is difficult to use the methods of the hard sciences in the study of human societies. The second part delves into the literature from the field of revolution studies to demonstrate why this field is almost a perfect case study of the epistemological problems outlined in the first section.

Why Science Isn't So Great at Studying Human Societies

A whole scholarly career could happily be spent discussing what science is and what it should do. At the risk of oversimplification and cherry-picking, the following paragraphs will briefly look at a small segment of the literature on this topic that is relevant to the overall argument of this essay and helps understand, epistemologically, why revolution studies has not been a very successful field. Four concepts related to the definition of science, which are both relevant to the argument of this essay and that come up prominently in the literature on the definition of science, are observation, explanation, prediction, and falsification. The following paragraphs will look at them in more detail.

The fundamental building block of science is the systematic observation of empirical phenomena. Once it has systematically observed some interesting phenomena, for a scholarly activity to qualify as science, it must then try to explain and predict these phenomena.⁴ The formal in-

4 In addition to explanation and prediction, most sciences also include a descriptive aspect. For example, for a publication to qualify as scientific in the field of astronomy, it is enough for it to describe the discovery (i.e. the existence, hitherto unknown) of a new celestial body. Not much space is devoted to the descriptive aspect of science in this paper, because the field of revolution studies explicitly abjures the descriptive aspect of studying revolutions. In other words, merely identifying and describing a revolution in a certain country would not count as scientific activity in the field of revolution studies. This is generally in keeping with established practice in many of the social sciences (see Belcher (2019, p. 63)).

roduction of the – fairly intuitive – concept of observation into science is often credited to Francis Bacon in his book *The New Organon*. In *The New Organon*, Bacon wanted to understand the phenomenon of heat. He approached the problem of heat by simply listing as many examples as he could of heat (such as the sun’s rays or fibrous fabrics like wool)⁵ or situations where heat was conspicuously absent (moon rays, for example)⁶ that he had empirically observed in the world around him.

Once scientists have collected some empirical observations, they then proceed to explaining them. Explaining phenomena, in its simplest form, is answering “why” questions. Another way of formulating this condition is to say that all events have a cause and explanation involves discovering causes.⁷ Of course, the progression is rarely as neat as the preceding sentences might suggest. In most cases, scientists are collecting empirical facts when some sort of explanation for a given phenomenon already exists. Empirical observation and explanation, and prediction and falsification, which will be dealt with in the following paragraphs, often take place simultaneously.

The next significant concept in the definition of science, predicting phenomena, does not strictly mean guessing at future events. Rather, it means that, if a scientist knows what the value of certain variables is, she will know the outcome of a given situation.⁸ In the so-called hard, or natural, sciences these variables are often numerically quantifiable, but qualitative variables can also be used in prediction.

In the social sciences, prediction works in fundamentally the same way, though with some nuances. Some social scientists will happily apply the term prediction in the way it is employed in everyday speech and use the general laws of their field to prognosticate future events. Think of economists who often try to predict future economic outcomes based on laws of supply and demand, public debt, etc.⁹ Other scientists, for example, those in the field of revolution studies, do not claim to predict

5 Bacon (2000, p. 110).

6 Ibidem, p. 129.

7 Hempel (1994, p. 44).

8 Ibidem, p. 45.

9 Gordon (1993, p. 609).

future events. That does not mean that they do not engage in prediction.¹⁰ Though they abjure predicting whether a revolution will break out in a particular country at a particular future date, they do try to formulate general laws based on certain variables that are present in all revolutions and that determine their course and outcome.¹¹ Implicitly, their claim is that if the same variables are present in any society, now, in the past, or in the future, a certain revolutionary outcome will result (a revolutionary outcome could be a successful revolution or an unsuccessful revolutionary attempt, for example).

Predictions and explanations concerning more complex, abstract phenomena, like evolution or gravity, are called theories. Theories are based on laws, sometimes just one law, but usually several. Prediction and explanation, in relation to both theories and laws, are connected to falsification, which is another broad concept that often comes up in explanations of what science is. This concept was introduced by philosopher Karl Popper, who, to some extent normatively, described science as a search for falsification.¹² According to Popper's approach, for a law or theory to be scientific, it must be falsifiable, that is, if we observe a case where the outcome predicted by a law or theory does not actually occur, we can consider that law or theory to be invalid or, in other words, falsified.¹³

It should be noted that Popper's concept of falsification is nuanced and complex. Furthermore, it has been updated and criticized since it was first introduced, most prominently perhaps by Thomas Kuhn, who showed that in scholarly practice falsification takes much more than one case that does not conform to a theoretical prediction.¹⁴ Furthermore, in the social sciences, some theoreticians, perhaps most prominently Adam Przeworski and Juan Linz, have argued in favor of abandoning a must-happen/cannot-happen approach to prediction and falsification. Instead they argue in favor of a probabilistic approach to scientific laws.¹⁵ In other words, in

10 Hempel (1994, p. 46).

11 I make this claim based on a study of the political-scientific corpus of literature on revolutions. There is hardly a mention of a country where a revolution has yet to break out, but the author expects a revolution to break out within a specific future timeframe.

12 Williams & May (1996, p. 29).

13 Popper (2005, pp. 9–10, 33).

14 Kuhn (1996), Gordon (1993, p. 615), Hammersley (2008, p. 167).

15 Przeworski & Teune (1982, p. 19).

the social sciences, predictions do not have to be empirically correct every time for a law to be valid. It is enough if they get it right with a certain probability. That said, even probabilistic laws must be empirically tested and can be falsified if they consistently fail to predict empirical outcomes.¹⁶

Though falsification is an intuitive concept, its application in the social sciences does include some specificities, one of which is particularly relevant to the argument of this essay. Specifically, some laws and theories that use scientific jargon are, in fact, unfalsifiable, and hence, unscientific.¹⁷ They can be hard to spot, especially in the social sciences. According to Karl Popper, complex ideas like Marxism and Freudianism belong to the category of unfalsifiable theories, because in practice they are so broad-ranging, flexible, and unclearly defined, that it is impossible to find a real-world occurrence that cannot somehow be twisted to confirm them.¹⁸

Bearing all that in mind, the use of the term falsification for the argument of this article is highly simplified. Nevertheless, as the following pages will show, theories in the field of revolution studies have been falsified to the extent that they meet almost any definition of falsification. Hence, we need not concern ourselves too deeply with all the finer details of the concept of falsification as used by Popper or later authors.

Furthermore, falsification, as well as explanation or prediction, do not always have to happen in science. There have been historical instances when there simply were no theories to explain or predict a given phenomenon or competing theories existed simultaneously, of which none could be falsified and they were roughly equal in their ability to explain and predict observed phenomena.

The situation with two equally plausible theories obtained, for example, in the first half of the nineteenth century during the debate between the caloric and kinetic theory of heat. Proponents of the caloric theory claimed that heat was a fluid moving from hotter to cooler bodies, while the kinetic theory claimed heat was the result of molecular motion. Both theories were fairly successful at explaining and predicting some phenomena and

¹⁶ Munck & Snyder (2007, pp. 478, 481).

¹⁷ Hugh & Sharrock (1997, p. 91).

¹⁸ *Ibidem*, p. 88.

unsuccessful in others. Experiments that could falsify the caloric theory would only appear in the middle of the century.¹⁹

This did not mean that science stopped. Rather, it reverted to collecting more empirical observations. In Bacon's case, his lists of examples of heat led to the formulation of coherent theories of the phenomenon, both by Bacon himself and later authors. In the case of the caloric vs. kinetic debate, empirical observations, in the form of more sophisticated experiments, eventually settled the question.

Though the concepts of explanation, prediction, and falsification work well in some scientific fields, attempts to explain and predict tend to run into problems when they are applied to what Friedrich Hayek terms complex phenomena.²⁰ Complex phenomena are systems where an outcome is determined by a very large number of different, complicated variables.²¹

Max Weber uses an interesting analogy that illustrates what a complex phenomenon is and why predicting and explaining outcomes in it is difficult. Think of a process that produces a seemingly random outcome, like putting five dice in a cup, shaking it, and casting the dice on the table. It is practically impossible to predict the combination of numbers on the dice or to explain why a certain combination arose once we have cast the dice.²² Theoretically, however, it might be tempting to claim that if we knew exactly the shape and composition of the dice, their initial position in the cup, the exact angle and speed with which we shook it, and a whole host of other physical variables, we could, in fact, make a prediction. While it is perfectly true that the laws of physics apply to the dice in the cup, that these laws are well established, and that the motion of physical bodies like dice can successfully be described using these laws, it soon becomes clear that the number of variables that would have to be taken into account to produce a successful predictive or explanatory theory for the dice is too large to be actually possible.

Weber's dice serve as an analogy for the many complex phenomena in our empirical universe, but they are, if anything, a system much simpler

19 Strevens (2020, ch. 4).

20 Hayek (1994, pp. 61–62).

21 Ibidem, p. 57.

22 Weber (1949, p. 182).

than phenomena observed in human societies, because unlike studying physical phenomena, the variables needed to study complex systems like human societies are rarely clearly defined or discrete entities.²³ Take, for example, the concept of class, which is a crucial variable in many Marxist theories. Industrial societies, according to Marx, have several major classes, such as the aristocracy, bourgeoisie, proletariat, and lumpenproletariat. In the real world, determining who belongs to which class is not easy. Are fast-food workers proletarians or lumpenproletarians, for example?²⁴ Hence, it is very difficult to determine the class structure of a society with any precision and, therefore, explaining and predicting based on this variable is fraught at best.²⁵ Significantly, the problem of precisely defining variables also explicitly applies if we adopt the probabilistic approach to falsification. Writing specifically about this approach Adam Przeworski and Henry Teune state that for variables to be useful, they must be “empirically understandable”.²⁶

The real world which we inhabit contains some simple phenomena and a great many complex phenomena. Hayek asserts that many of the phenomena that the theoretical hard sciences study are simple.²⁷ That is why hard sciences are relatively successful at formulating laws and generally applicable theories. Human societies, as well as individuals, on the other hand, most often seem to behave like the dice in Weber’s cup. The laws of science apply to them fully, and it would be tempting to believe that if we identify and evaluate all the right variables, we will be able to explain and predict outcomes, but in reality, this is not usually the case.²⁸

23 Hammersley (2008, p. 29).

24 An early reviewer of this article argued vehemently that fast-food workers are not lumpenproletarians, while I remain equally convinced that they are (though without the negative connotation that this term sometimes carries). Low levels of unionization are but one indicator of low class consciousness among this group. Its members are also characterized by a high fluctuation and precarity of employment and wages that are among the lowest in developed societies. This disagreement with my reviewer, in a roundabout way, proves my point. Reasonable people can disagree about which class fast-food workers belong to, with both sides marshalling reasonable arguments. This makes operationalizing the variable of class difficult. In case a reader is not convinced by the example of fast-food workers, there are other examples of ambiguous class affiliations, like a small vendor renting her shop.

25 Malcolm (2016, p. 66).

26 Przeworski & Teune (1982, p. 20).

27 Hayek (1994, pp. 56–57).

28 Ibidem, p. 55–56.

There are some exceptions. According to Hayek, the use of statistics can go a long way to reducing complexity. When using statistics, variables must be made more clear-cut and precisely defined. By reducing the human experience to numbers, which involves a large dose of abstraction, simplification, and de-personalization, systems become less complex.²⁹ Hence, social sciences where large amounts of quantitative data are available can have a certain amount of success in producing general laws and theories. Economics has arguably been the most successful of the social sciences in using this strategy to its advantage, mainly because quantitative statistical data is abundant in economics.³⁰ But outside a few exceptional fields like economics and psychology, the systems under study in social science are so complex that no general laws or theories have emerged so far and, not only that, there is no reason to believe that we will ever be able to discover the right combination of variables to produce such laws.³¹

Revolution Studies and the Search for a Theory of Revolution

An example of a field where scholars have tried to apply the principles of science to the understanding of human societies is revolution studies. Revolution studies, as the name implies, is a field of political science that tries to understand revolutions. Revolutions are events where mass popular action tries to, or succeeds in, bringing down a government. Though there are some differences in how various scholars define the term, there is, overall, a high degree of consensus on what constitutes a revolution. Hence, the definition of revolution includes things like revolutionary civil wars and mass protest movements.³² Coups, regicides, and other changes of government that do not involve mass public action are not, on their own, revolutions, although coups, regicides, etc. can be a part of a revolution if they are accompanied by mass public action. Revolutions can be peaceful or violent, and they can take place completely outside the constitutional

29 Scriven (1994, p. 74), Hayek (1994, p. 59).

30 Hayek (1994, p. 62).

31 Scriven (1994, pp. 72–73), Hayek (1994, p. 66).

32 See e.g. Skocpol (1994, p. 5), Foran (1997), Lawson (2019, p. 5).

order of the state or largely within it (like the so-called Velvet Revolution in Czechoslovakia in 1989, where a transfer of power was negotiated after a peaceful wave of protests). Revolution studies also concern themselves with revolutions that were unsuccessful in that, despite a mass uprising against the government, no change of government took place. These could perhaps more accurately be termed failed revolutions or revolutionary attempts, but they are still an object of study of revolution studies.

Some scholars refer to revolutions as the “sex of politics” indicating that they are both highly significant and highly fascinating events. As such they have been the object of specialized study in the field of political science for over a hundred years. Fundamentally, revolution studies have tried to answer two questions: Why do revolutions start and why do some revolutions succeed and others fail? Revolution studies, as a field of political science, tries to study these questions in a scientific manner, that is by formulating general laws and (based on those laws) theories of revolution that would explain and predict the outbreak and success of revolutions.³³ In other words, revolution studies tries to justify the inclusion of the word “science” in the term “political science”. In this, they try to set themselves apart from, i.a., historians and journalists who happily write about revolutions without the rigors of theory.

Obviously, if revolution studies could find general laws and theories, that would be great.³⁴ Unfortunately, revolution studies has not been a very successful field. As John Foran, one of the leading contemporary scholars of revolutions, states in the introduction to *Theorizing Revolutions*, a volume that tried to survey exhaustively the state of the art in revolution studies, a comprehensive theory of revolutions is “ever-elusive”³⁵. As the following pages will show, most proposed theories of revolution have been falsified by observing specific cases of revolution, which simply do not accord with what the theories predict. If there is one

33 Revolution studies usually claim to be looking for theories of revolution, rather than laws. Strictly speaking, this is correct, as revolution studies tries to explain a complex, abstract phenomenon. The literature on revolutions rarely mentions the word “laws” explicitly though implicitly, of course, the use of variables to predict outcomes indicates that revolution studies is, indeed, also searching for laws that form the basis of those theories.

34 Scriven (1994, p. 72).

35 Foran (1997, p. 6).

thing that revolution studies has proved, it is that, like the dice in Weber's cup, the number of variables that determine a revolutionary outcome is so large that taking them all into account is impossible. This is reflected in the overall trajectory of research in revolution studies over the past few decades. Attempts to formulate simple, clear theories of revolution based on a small number of laws, based in turn on a small number of simple variables have given way to so-called multi-causal theories that are so vague and broad-ranging that they are almost unfalsifiable. Attempts to find general scientific theories, or laws, of revolution are usually divided into four schools or generations, based on certain shared traits and also the chronology of their development (although the generations overlap temporally to a large extent).³⁶

The first generation of revolution studies, usually dated to the period before the Second World War, viewed revolutions as a disturbance in the equilibrium of society, often using a medical metaphor.³⁷ Revolutions were seen as a sort of illness in the body of society that had specific symptoms and a specific course. By extension, this approach emphasizes a certain set revolutionary cycle, starting with economic development that leads to rising expectations among the population. Simultaneously, some new ideology takes hold among the intelligentsia. The combination of these factors leads to a revolutionary challenge against the regime.³⁸ Following the fall of the regime, there is a phase of radical government followed by a phase of moderate government, known, based on the example of the French Revolution, as the Thermidorian phase.³⁹ According to scholars of the first generation, this cycle is, in its main features, present in all revolutions.⁴⁰ In simplified terms, the variables that the first generation of revolution studies worked with were economic development and the

36 See e.g. Foran (1993). Other taxonomies of the literature on revolution do, of course, exist, but they are not much more useful. Timothy Wickham-Crowley (1997), for example, divides the literature based on how much emphasis they place on four variables: structure, contingency, cultural factors, and social factors. The trouble with Wickham-Crowley's taxonomy is that it is highly reductive. It does not fully take into account the various types of variables that can enter into the study of revolutions.

37 Goldstone (1982, p. 189).

38 Lawson (2019, p. 48–49).

39 Grinin & Korotayev (2022, p. 111–112n).

40 Lawson (2019, p. 48–49).

presence of a new ideology among the intelligentsia. If these two factors were present, revolution, with all its ensuing phases, would follow. This makes it precisely the type of general theory or law that would make revolution studies a proper science.

There is just one big problem. The theories of the first generation of revolution studies are not very good at explaining revolutions. Most revolutions simply do not conform neatly to the pattern described above. Though there may be certain superficial similarities in the course of various revolutions around the world, one would be hard-pressed to find a radical phase and a Thermidorian phase following the anti-Communist revolutions in Eastern Europe at the end of the 1980s, for example. Even in older revolutions, it is often a stretch to claim that they conformed to the first-generation model. First-generation scholars could plausibly claim that following the Bolshevik Revolution, the Thermidorian phase started with the implementation of the New Economic Policy in 1922 that allowed the resumption of small-scale capitalist activity in the Soviet Union.⁴¹ But the model does not really have an explanation for the abandonment of the policy in 1928 and a return to a regime, under Stalin, that was arguably even more radical and repressive than the initial post-revolutionary regime under Lenin. Crane Brinton, one of the most influential of the first-generation scholars, dismisses the Stalinist terror as an anomaly that does not conform to the normal pattern of revolution caused by the “backward[ness of Russia] in political and economic structure”.⁴² On a more general note, Brinton admits that the various phases, which all revolutions supposedly have in common, take on vastly different forms and durations in different revolutions.⁴³ The phases are, in fact, so varied that it is entirely possible to conclude that the whole theory of revolutionary phases is actually a case of apophenia. Certainly, at the very least, the phases of revolution are not a general and universally applicable law, and, thus, it seems that first-generation theories have been falsified by empirical observation of real-world revolutions.

Rather than using the body as a metaphor for the state or society and illness as a metaphor for revolution, some scholars have tried to explain

41 Halliday (1999, p. 201).

42 Brinton (1968, p. 208).

43 *Ibidem*, p. 205.

revolution based on economic or psychological variables. These economic and psychological explanations have their roots in the nineteenth century and eventually led to the formulation of theories of what would later be called the second and third generations of revolution studies. Perhaps the most famous explanation of revolution based on economic factors can be found in classical Marxism (which, of course, predates most of the works of the first generation cited above). In Marxist theories, the development of capitalism is a fundamental variable that results in revolution. According to Marx's *Manifesto of the Communist Party*, capitalism leads to industrialization, the alienation of labor, a crisis of capitalism, and revolution.⁴⁴ In other words, according to Marx, the fundamental law of revolution is simple. If capitalism develops then revolution results. Marx views revolution as inevitable in capitalist societies. Once again, this is a general law that seems to be scientific.

Other theoreticians, many of whom definitely did not share Marx's normative or descriptive outlook, have also attempted to explain revolution based on a small number of economic variables. Barrington Moore Jr., a quintessential writer of the so-called third generation of revolutionary theory, tries to explain revolutions based on the class structure of the societies where revolutions occurred. In his work *Social Origins of Dictatorship and Democracy* (1966), Moore identifies three social classes that determine the form of government in the state: the aristocracy, the bourgeoisie, and the peasantry. If the bourgeoisie and the aristocracy feel threatened by the peasantry and form a coalition to oppose it, a fascist dictatorship results. If the bourgeoisie is weak and the peasantry is stronger than the aristocracy, a communist revolution followed by dictatorship will result. If the bourgeoisie is strong, the peasantry is weak and the aristocracy joins forces with the bourgeoisie or cannot resist it, a liberal-democratic revolution will result.⁴⁵ Though class structure is a more nuanced phenomenon than the mere existence of capitalist development, Moore's main project shares with Marx the desire to understand revolution by observing one socio-economic variable and formulating a general law based on it.

44 Marx & Engels (1977, ch. 1, esp. 48).

45 Moore (1966, p. 413–414).

Ted Gurr, another scholar who is definitely not a Marxist, also explains revolution as the result of economic development. Gurr is considered to be part of the so-called second generation of revolutionary theory, although his most famous book, *Why Men Rebel* (1970), came out later than Moore's *Social Origins of Dictatorship and Democracy*, which belongs to the third generation. Gurr explains⁴⁶ that economic development sometimes creates feelings of "relative deprivation" among populations. Relative deprivation means that members of a population believe they are enjoying fewer benefits than they are entitled to. When a sufficient number of people develop this belief, revolution results.⁴⁷

The trouble with theories that try to reduce revolution to a small number of simple economic variables comes down to two of the major problems with using scientific methods to study societies that were introduced in the preceding chapter. First of all, such theories are very difficult to substantiate empirically and hence are often easily falsified. They simply do not conform to a large number of empirically observable cases of revolution in the real world. Secondly, seemingly simple and clearly-defined variables are often more complex and include a very large number of historical and structural phenomena, which cannot easily be abstracted and simplified to be used as inputs for laws or theories.

Take the Marxist interpretation, which suffers primarily from the first shortcoming, i.e. the lack of empirical substantiation. A cursory look at Western Europe or the US shows that capitalist development does not inevitably lead to a socialist revolution, undermining the core tenet of Marx's revolutionary theory. A socialist revolution did occur in tsarist Russia, a country that Marx and Engels declared was not far enough along the road of capitalist development for a socialist revolution to take place.⁴⁸

Moore and Gurr have been famously criticized by Theda Skocpol, a student of Moore's and herself a prominent theorist of revolution, for the deficiencies of their theories. These deficiencies can be clearly illustrated using the case of Germany, which Moore claims had a strong aristocracy and a relatively weak bourgeoisie, resulting in a fascist dictatorship. This

46 Gurr (1970, p. 44).

47 Ibidem, p. 24.

48 Newman (1955, ch. VIII).

was because, according to Moore, the Stein-Hardenberg Reforms that took place in Prussia in 1807–1814 created a strong, labor-repressive aristocratic class. Clearly, a lot took place between 1814 and the rise of fascism in Germany, and Skocpol argues that a lot of it actually worked to strengthen the bourgeoisie and weaken the aristocracy, making Moore's claims empirically dubious.⁴⁹

Furthermore, it is difficult to measure the relative strengths of the classes, opening Moore's work to the criticism that what are said to be clearly defined variables, are, in fact, messy, unclear abstractions. Skocpol points out that it is difficult to believe, as Moore implies, that the French Revolution resulted in liberal democracy, because the bourgeoisie was strong, whereas the Russian Revolution resulted in communism because the bourgeoisie was weak. Over a hundred years of capitalist development between the French and Russian revolutions would probably have ensured that the Russian bourgeoisie in 1917, though perhaps not dominant, had a social role at least as important as the French bourgeoisie in 1789.⁵⁰ It seems that rather than reducing the causes of revolutions to a small number of clear and easily-observable variables, Moore includes anything that supports his argument and leaves out anything that does not.

As for Gurr, Skocpol rightly points out that the concept of relative deprivation is also difficult to measure,⁵¹ so determining the level of relative deprivation in a society, and inferring a connection between levels of relative deprivation and revolutions is impossible.⁵² Since the level of relative deprivation cannot be measured, it can only be estimated by unrigorously looking at a huge range of empirical conditions present in that society. This makes it problematic as an operational variable. Furthermore, some feelings of relative deprivation exist in nearly every society, yet not every society experiences revolution.⁵³ The explanation of revolutions provided by Gurr is therefore unsatisfactory.

49 Skocpol (1973, p. 24).

50 *Ibidem*, p. 13.

51 Gurr (1970, pp. 64–65) does try to develop some methods for quantifying relative deprivation. It is doubtful whether his methodology is universally applicable and depends on proxy variables that hardly express the totality of people's perceptions of their material well-being.

52 Skocpol (1979, p. 115).

53 *Ibidem*, p. 34.

Skocpol tried to remedy these deficiencies by providing her own theory of revolutions. Although she still tries to provide a set of simple laws that explain revolutions, she has had to abandon the idea that a small number of clear variables can serve as the inputs for these laws. In fact, most of the variables that she describes as leading to revolution are broad and impossible to define precisely. As a result, she once again uses imprecise common-sense assessments that are based on imprecise, unclearly-defined variables that are difficult to operationalize. In her book *States and Social Revolutions*, Skocpol claimed that revolutions result when state institutions are unable to meet the aspirations of their populations and simultaneously face some form of outside military threat.⁵⁴ State institutions are a broad and complex category, as are the aspirations of the population. State institutions can fail to meet the expectations of their populations in myriad different ways. This means that there is no precise, clearly-defined way to determine whether states have let their populations down. Despite this, it is very difficult to determine how important these failures were in the revolutionary uprising. It is difficult to say when exactly economic conditions became intolerable, or whether economic problems on their own were enough to cause an uprising or when corruption among politicians becomes unbearable, etc. Once again, the only way to determine whether this variable of the state failing its population is actually present is to unscientifically, holistically look at an almost infinite number of variables in a state and see if we are convinced that the state institutions are indeed failing to meet the demands of the population.

Skocpol's *States and Social Revolutions* came out in 1979, the year of the revolution that overthrew the shah of Iran. In the same year, left-wing Sandinista rebels ousted the dictatorship of Anastasio Somoza Debayle in Nicaragua. Skocpol later admitted that her theory, as presented in *States and Social Revolutions*, did not explain the Iranian and Nicaraguan revolutions. In 1994, she published another book, *Social Revolutions in the Modern World*, that attempted to incorporate the theoretical lessons learned since 1979.⁵⁵ In it, she concedes that other variables, especia-

⁵⁴ Ibidem, p. 280–281.

⁵⁵ Ibidem, pp. 3–4.

lly culture and ideology, play a role in revolutions.⁵⁶ In the case of Iran, she credits the use of Shia religious symbolism and the organizational structure of the clerical establishment with a major role in the overthrow of the shah.⁵⁷

But even bringing in the extra variables of culture and ideology does not fully explain revolutionary events in all countries around the world. Goldstone, for example, criticizes Skocpol, because she does not satisfactorily explain why the factors leading to state breakdown and revolution were present at precisely the moment when the revolutions occurred.⁵⁸ Goldstone insists on bringing in the variable of demographics as a major determinant of when revolutions happen. According to him, political crises, such as revolutions, result when state institutions are unable to cope with population growth and this population growth combines with limited or uneven development and any of a number of problems in the military, political, or economic field.⁵⁹

Generally speaking, the introduction of every new variable into a theory of revolution always seems to lead to more empirical challenges suggesting that the new variable is insufficient to explain why a revolution happened and why it succeeded or failed. As a result, authors of the so-called fourth generation of revolutionary theory have reached for what they call multi-causal explanations. They see revolutions as “amalgams of systemic crisis, structural opening, and collective action, which arise from the intersection of international economic, political, and symbolic factors”.⁶⁰ Since revolutions are undoubtedly complex, multi-causal phenomena, this would seem a welcome development, but it leads to a situation when it is difficult to formulate these complex, multi-causal explanations of revolution into rigorous general laws or theories. Precisely because they try to incorporate so many factors, most of which are not clearly defined, they must resort, in great measure, to unscientific, intuitive, common-sense thinking. Since no one knows, for example, how much foreign military threat and what form of foreign military threat is needed to facilitate revolution, the best

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 204–205.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 249.

⁵⁸ Goldstone (2016, pp. 173–173).

⁵⁹ Goldstone (1997, pp. 103–104).

⁶⁰ Lawson (2019, pp. 51–52).

we can do is look at the available information on the military threat facing a country and unscientifically assess how it might impact a revolutionary situation. It is almost impossible to turn external military threat into a true operational variable. An analogous process pertains to nearly all of the various variables in multi-causal explanations of revolutions. As a result, these multi-causal theories of revolution are at risk of losing any form of scientific rigor and turning into mere historiographical or journalistic accounts of revolution.

This is the impression that a reader can get, for example, from reading George Lawson's case studies in his book *Anatomies of Revolution*, where it seems he has included almost any fact that seems to fit with his broad argument, in the interest of multi-causality. His emphasis on what he calls "historicity" allows for the inclusion of practically any fact from a country's history that seems to have contributed to a revolution.⁶¹ His category of "relational social action" allows for the same in relation to the economy and the actions of governmental institutions.⁶² The result is that his case studies of various revolutions, spanning from the revolution in Haiti (1791–1804) to the Euromaidan revolution in Ukraine in 2013–2014, resemble superficial historiographical vignettes, based exclusively on secondary sources. It should be added that Lawson explicitly distances himself from a merely historical interpretation of revolutions.

Even worse, some aspects of multi-causal theories of revolution are practically unfalsifiable. The clearest example of this appears in theories that try to incorporate the variable of systemic crisis in their explanations of revolution. Some form of systemic crisis is present in any society at any given time. Operationalizing the variable of systemic crisis would require a clear definition, something that simply is not present in the existing literature. Rather, it seems that most authors look for some kind of systemic crisis, usually in the form of vaguely defined economic problems, *post-hoc* in the revolution they study. This, for example, is the case with John Foran's (2015) influential study *Taking Power: On the Origins of Third-World Revolutions*, which tries to examine a large number of revolutions from different regions and historical periods using a compa-

61 Ibidem, pp. 73–74.

62 Ibidem, p. 60.

rative method. Foran does find some measurable evidence of an economic downturn in each of the cases of successful revolution that he studies, but in nearly every case, the metric used to show the existence of a downturn is different. In Chile before Allende's election (which Foran considers a revolution), the symptom of downturn was inflation. In Mozambique's independence war (also apparently a revolution) it was the movement of Portuguese capital out of Portuguese colonies.⁶³ This results in a weak argument because we could probably find some measurable evidence of an economic downturn in any society at any given time.

We could, perhaps, give revolution studies, and especially its fourth generation, the benefit of the doubt and assume that its authors are working with a probabilistic approach to prediction, rather than a must-happen/cannot-happen approach. This benefit of the doubt requires the reader to make a fairly substantial independent inference from the existing revolution-studies texts. Practically nowhere do revolution studies authors state that their predictions are probabilistic rather than must-happen/cannot-happen. Furthermore, if the theories were probabilistic, there would have to be cases that do not conform to the predictions. Scouring the revolution-studies literature reveals nary a mention of a case where all the expected variables were present, but the predicted outcome did not result. The reader could independently assume that they exist, but would find no trace of them in the literature. At very least, if revolution studies is working within the probabilistic approach, it is guilty of very un-thorough scholarly writing.

Still, it might still be tempting to put the past failures behind us and build a modified version of revolution studies that does take lessons from previous scholarship, but formally and explicitly introduces the element of probability into the field. This methodology has not been much used in revolution studies to date. It does have one major drawback, however. Even an explicitly probabilistic theory of revolutions would still need to work with variables. Here probabilistic theories of revolution would again encounter the problem that in complex systems, the number of variables is just too large in order to meaningfully incorporate them into a prediction or explanation. Furthermore, the operational variables used in probabili-

⁶³ Foran (2015, pp. 121, 179).

stic predictions and explanations must be “empirically understandable”, something that previous writing on revolutions, with its endless lists of nebulous variables has shown to be nigh on impossible. We could then try to limit the number of variables and abstract and simplify them. This, however, basically involves bringing the unsuccessful theories of the second and third generation, with their attempts to explain revolutions based on simple variables, back in through a probabilistic back door.

The quality of many case studies in revolution studies also indicates a broader problem with political scientists trying to create universal, or at least broad-ranging, theories of revolution. This problem is closely related to the problem of empirical falsification. It is simply extremely difficult for one scholar to have expert knowledge of a large number of case studies of revolution. Most scholars are loth to admit this weakness, but any subject matter expert with deep knowledge of a particular case study will likely find many empirical problems in the cursory versions of revolutionary events included in broad-ranging theoretical works. Skocpol’s account of the Iranian revolution in *Social Revolutions in the Modern World* contains many glaring errors of fact that even an undergraduate in the field of Middle East Studies would pick up on. Skocpol, for example, claims that Iran is the only state with a Shia majority, which is patently not true. She also claims that the Iranian revolutionary movement coalesced under the leadership of Ruhollah Khomeini, which allowed it to create a united front against the regime.⁶⁴ In fact, the situation in revolutionary Iran was confused and unclear with a number of factions competing for dominance.

Goldstone, to his credit, is one of the few scholars who at least tries to explicitly address the problem of weak empirical knowledge⁶⁵, but his argument is not very convincing. He does not deny that each of his case studies of revolutions in the early modern world is probably going to be dissatisfying to a specialist in the particular historical period or region that he is discussing. So, he encourages specialists to focus on the other case studies in his volume, that is, the ones where they do not possess expert knowledge. In other words, Goldstone resigns himself to the fact that his empirical understanding of each revolutionary situation will not be state-of-the-art.

64 Skocpol (1994, p. 242).

65 Goldstone (2016, p. xxvii).

Certainly, simplification and abstraction might be needed to create general theories, and every text, even the most narrow and detailed case studies produced by erudite specialists, is bound to contain some errors of fact. This, however, does not excuse what many, if not all, revolution studies scholars have done with their case studies. To return to the example of Skocpol's interpretation of the Iranian Revolution, it is not unreasonable to say that the events of that revolution simply did not happen in the way that Skocpol describes them. In other words, Skocpol created a partially fictional, imaginary version of the Iranian Revolution and then proceeded to try to create a general, and very real, theory of revolutions based on those fictional, imaginary events. This is somewhat akin to trying to formulate a theory of international relations based on the events described in *The Lord of the Rings*. Furthermore, errors of fact are less catastrophic in scholarly works that only attempt to draw limited conclusions from the events they narrate. If the goal is simply to describe events as they happened, small imprecisions have no effect on the overall narrative. If the goal is to create a general, global theory, imprecisions undermine the very foundations of that theory by falsifying it even before it is published.

Perhaps the biggest contribution of the fourth generation of revolution studies is that they have convinced the critical reader that contemporary political science simply does not have a coherent theory of revolutions. After over a century of systematic scientific research into revolutions, we still cannot explain or predict them. Without saying so explicitly, the fourth generation implies that the number of variables that affects revolutionary outcomes is huge and any new case study may add new variables to the list. It is practically impossible to incorporate all of these variables into one theory.

How to Salvage Revolution Studies

While it is impossible to rule out completely that political science will one day stumble upon just the right combination of operational variables that will lead to a successful theory of revolutions, the long-term development in the field of revolution studies seems to suggest the opposite.⁶⁶ Each

66 Popper (2005, p. 198), Scriven (1994, p. 72).

new theory of revolution includes a longer list of ever-vaguer variables. Despite this, their predictive and explanatory power is weak. But that does not mean that we can simply stop studying revolutions, because, as mentioned in the introduction, people are still curious about revolutions and revolutions do affect life and policy choices in significant ways.

As a result of revolution studies' inability to explain revolutions, the field finds itself in a situation similar to that of Francis Bacon when he was writing about heat. Fundamentally, Bacon's approach was to collect ad hoc examples of the phenomenon in the hope that a theory would later emerge. Should revolution studies then resign itself to a similar approach of collecting ad hoc observations about revolutions, with the added disadvantage that, as argued above, this collection of observations is unlikely to ever result in a theory? Strictly speaking, this would qualify as science.

On some level, this solution would be possible, and from an epistemological point of view, it would even be honest. But it would require revolution studies to resign, at least for the foreseeable future, from addressing the two main issues that currently form its *raison d'être*: the fact that revolution studies is an applied science, and that scholars and readers are simply curious about revolutions. Instead, it would produce dry, ad hoc lists of empirical observations about revolutions devoid of prediction or explanation.⁶⁷ A corollary of this approach would be that if it was not scholars providing practical knowledge about revolutions, or satisfying readers' curiosity, it is almost certain that somebody else would. In other words, non-scholars using non-scientific methods would answer the "why" questions and provide the predictions relating to revolutions. Revolution studies would become an even more obscure discipline of impractical academics in back rooms producing tedious lists of unconnected observations of revolutions.

In fact, the weakness of the Baconian approach of ad hoc fact collection is apparent to the modern reader reading Bacon's treatment of heat in the *New Organon* itself. If someone is curious to learn about heat, her curiosity is unlikely to be satisfied by reading the random, tedious, and often incorrect list of instances of heat that Bacon observed (returning to the case from Bacon cited earlier, in the view of modern science, fibrous

⁶⁷ It should be noted that this *raison d'être* is not based on philosophy, but rather on practical considerations.

fabrics like wool do not produce heat, for example). Quite frankly, most modern readers come away from reading the *New Organon*, at least if they consider it a treatment of the topic of heat, rather than a classical philosophical work, thinking it is rather lame. On a side note, I might also point out that the *New Organon* has a lot in common with the works of the fourth generation of revolution studies. They also contain somewhat random, tedious observations that are often incorrect.

In order to stay at least somewhat within the framework of its existing *raison d'être* of being an applied science that actually satisfies curiosity about revolutions, revolution studies needs to pull off a sort of confidence trick. Before the rigorous, methodologically-minded reader closes this article and mentally tells me to go kick rocks, I should mention, however, that the confidence trick I will propose is fairly well established in the literature on the methodology of the social sciences.

To understand the first part of this confidence trick is related to the understanding of curiosity about revolutions, and beyond that, the concept of curiosity in general, is. In this, the work of scholar Robert Nisbet is very helpful. Nisbet, in his book *Sociology as an Art Form*, identifies curiosity as the major driving force in any scholarly endeavor.⁶⁸ In other words, answering the “why” questions is what drives scholars of all kinds in their work. With the occasional exception, only once they have satisfied their curiosity do scholars fashion their findings into formal theories or try to fit them into an existing theoretical framework.⁶⁹ Nisbet writes primarily about scholars in the field of sociology, but his findings also apply to other sciences.

Curiosity is not a strictly rational drive. It is rather more akin to aesthetic taste or the need for beauty, another not-fully-understood human trait that, nevertheless, nearly all humans share.⁷⁰ It makes sense, therefore, that science and art are, in some ways, very similar. Nisbet is not opposed to the idea that there is a need to formulate general laws and theories in the social sciences. But he does call for an acknowledgement and emphasis on the aesthetic function of science.

68 Nisbet (1976, p. 4).

69 Ibidem, pp. 15–16.

70 Ibidem, p. 19.

The view that art and science are based on the same fundamental human impulses is not unique to Nisbet. Plato declared that the drive for understanding astronomy was essentially the same as the drive to produce aesthetically pleasing work.⁷¹ Kepler saw no difference between the motivations of the astronomer, the theologian, and the artist.⁷² Popper says that every discovery contains an irrational element or creative intuition. Popper also quotes Albert Einstein, who says that the effort to discover general laws can only be realized based on an initial dose of intuition. There is no systematic way to discover such laws.⁷³ And Juan Linz, a prominent exponent of probabilistic and comparative approaches in the social sciences, when asked by an interviewer why he continues to do research even though social science has produced little meaningful knowledge on human societies, replied, “I have fun”.⁷⁴

In more recent times, the unity of art and science is one of the themes running through *The Rhetoric of Human Sciences* series (edited by Dierdre N. McCloskey and John S. Nelson).⁷⁵ The series provides details on how this unity is applied in the social sciences. Broadly, it argues that discourse in the social sciences is fundamentally rhetorical, i.e. its purpose is to convince the audience of the author’s position or to stimulate discussion.⁷⁶ For this purpose, authors in the social sciences use a number of artistic literary devices, but that does not mean that the series’ position is anti-scientific or anti-quantitative (quantitative language can also be convincing). Rather, according to McCloskey, the content of the argument is one of several rhetorical elements necessary for crafting convincing arguments, the other two being structure and style.⁷⁷ That means that without solid research content to back up an argument, it will probably not be convincing.

Additionally, several of the series’ authors argue that science rarely conforms to any formal methodology based on a philosophy of science. Rather, scientists are usually convinced, in the rhetorical sense of the

71 Plato (Book VII), Nisbet (1976, pp. 4–5).

72 Nisbet (1976, pp. 4–5).

73 Popper (2005, pp. 8–9).

74 Munck & Snyder (2007, p. 177).

75 Published by University of Wisconsin Press (Madison, WI, 1985–1998). For a more specific example, see Nelson, Megill & McCloskey (1987, p. 3).

76 McCloskey (1998, p. xx).

77 Ibidem, p. 10.

word, of the validity of an argument or theory, and not because a theory conforms strictly to a formal philosophical definition of what a scientific theory should be.⁷⁸ A major driving force is, once, again, primarily aesthetic taste.⁷⁹ Based on this, McCloskey strongly suggests an alternative definition of science, different from that based on any current philosophical theory. Anything that is the subject of long-term, systematic inquiry, and scholarly speech would qualify.⁸⁰

Though McCloskey's book is about economics, all of its conclusions can be applied to other social sciences as well. On a side note, it should also be noted that the rhetorical approach is not unknown even in the philosophy of the hard sciences. Paul Feyerabend, in his book *Against Method*, describes how, in its early years, Galileo's views on cosmology gained traction not because they were supported by superior empirical evidence (they were not), but rather because Galileo was able to argue for his views more convincingly than were his rivals. The supporting empirical evidence reliably emerged only later.⁸¹

Specifically in relation to the field of revolution studies, Nisbet and the authors of the *Rhetoric of the Human Sciences* series would probably say that it cannot hurt to try to find a scientific, theoretical framework that we could use to frame our empirical findings, but since, as I have discussed above, no such framework exists, and probably never will, this will be a futile endeavor. To return to the metaphor of the *New Organon*, it would be more fruitful to try to produce a more interesting, a more fun, an easier to read version of the *New Organon's* treatment of heat that would leave the reader convinced that she had actually learned something and satisfied her curiosity. And herein lies the crux of the confidence trick. In addition to the ad hoc collection of empirical facts about revolutions, these facts need to be presented in a convincing way to give the reader the feeling that they have explained something.

Crafting convincing arguments is more of a rhetorical, artistic activity than a scientific one. This does not mean that the approach is unscientific. The scientific aspect is satisfied by basing all scholarly writing on empirical

78 Nelson (1987a, p. 414), McCloskey (1998, pp. 156, 176).

79 McCloskey (1998, p. 180).

80 Ibidem, p. 20.

81 Feyerabend (1993, chs. 6 & 7, esp. p. 65).

observation. Revolution studies is collecting and evaluating empirical evidence on revolutions as best it can. The rhetorical, artistic aspect can best be viewed as another, separate level in the methodology on top of the scientific methodology intended to satisfy the reader's curiosity.

Since satisfying curiosity is an artistic pursuit, it is difficult to clearly define rules for how it is to be done, much like no-one can tell you how to paint a pretty picture or compose a pleasing piece of music. One element of a revolution-studies text that satisfies curiosity, as I alluded above, is that it will have to convince readers that it has explained something, without actually explaining anything in the strict scientific sense using laws and theories. This can, however, be done without being devious. It is simply necessary, when the text moves beyond the Baconian observation of dry facts, to make explicitly clear that it is abandoning a strictly scientific discourse and that the author is moving into (rhetorical) argumentation, speculation, guesswork, or unfounded conclusions. In practice this means that authors in revolution studies can provide some explanations and predictions, but they must alert the reader that they are not, in that moment, being strictly scientific. And they certainly should not deploy the language of general laws and theories.

Beyond that, writing a text that is convincing and satisfies curiosity is, nominally, shamelessly simple and can be learned in a high-school English or writing class. Convincing texts must be clear, well-structured, and engaging. Of course, as many high-school students failing their English classes will attest, this is easier said than done.

There is one further element that lies at the intersection of the artistic and the scientific aspects of writing revolution studies. The texts must try to be as exhaustive as possible, i.e. they must take into account as much of the available relevant empirical information on the revolution or revolutions that they are studying as possible. There are two reasons for this. The first is based on the Baconian approach. As mentioned several times previously, science should simply try to collect as much relevant information as possible in the hope of that information eventually converging into a theory.

The second reason is rhetorical. To be convincing, texts must take into account as much of the available information about a given revolution as

possible, in order to avoid “but-what-about...?”-type questions. Naturally, it is never going to be possible to take into account all the information that could be relevant to a revolution, but a satisfying answer is one where there are few, if any, glaring omissions. At the same time, it is part of the artistic skill of the writer to constantly bear in mind the need to avoid producing a text that reads like a dry list.

Nevertheless, even if a scholarly work satisfies the curiosity of a reader or scholar, that still leaves the question of the practical applicability of revolution studies. Very few people seriously advocate making random policy decisions in any field, much less in relation to momentous events like revolutions. An aesthetically-pleasing, curiosity-satisfying answer is not necessarily a policy-relevant answer. Here, we must bear in mind that, for all its scientific veneer, revolution studies never explicitly claimed to be designed to inform policy decisions (though it implicitly does engage in prediction). Not only that, the track record of attempts to actually predict the outbreak or course of revolutions has not been good. Hence, we are not really losing anything by abandoning revolution studies as an applied science. There is no reason to believe that decisions informed by convincing scholarship that satisfies curiosity will fare significantly worse than decisions informed by the existing scientific theories of revolution. Of course, what constitutes a successful policy decision is another thing that is so vague and difficult to define that it verges on the metaphysical.

An Analogy as a Conclusion

In 1961, John Muth published an economic study of US agricultural markets.⁸² Muth concluded that economists, that is, scientists, are no better at predicting developments in agricultural markets than are the people who work in these markets, i.e. farmers and traders in agricultural commodities. Economics had not produced any fancy scientific models that could predict something that Wisconsin dairy farmers did not already know. Of course, it is possible to object that Muth’s study is dated, or that its empirical conclusions are incorrect, or that revolutions are fundamentally different to pigs and soybeans, but that is not quite relevant to the reason

⁸² Muth (1961).

why I bring up this study here. Rather, I am using it as an analogy. Like agricultural markets, revolutions will continue to exist with or without the interventions of political scientists. People who are affected by them will continue to make decisions on how to react.

Just because Wisconsin dairy farmers do not need economists and agricultural markets would function just fine without scientists trying to study them, does not mean that economists should give up and go find a different job. There is still a role for explaining the functioning of agricultural markets. Similarly, just because policymakers and even publics can do just as well as political scientists in predicting revolutionary outcomes for practical purposes, that does not mean that understanding revolutions is useless.

Hence, the fundamental question is how to understand revolutions in a meaningful way. Since scientific approaches based on explanation and prediction have not been successful, and likely never will be, a fundamentally different approach is needed. This article proposes emphasizing the aesthetic, curiosity-satisfying aspect of the study of revolutions in addition to collecting empirical data on them. This approach would satisfy the main reasons why revolution studies exist in the first place: because people are simply interested in revolutions and revolutions have major practical implications. At the same time, the approach does not abandon the scientific premises of revolution studies, maintaining an emphasis on the collection of empirical observations and, hence, at least some level of scientific rigor. If some readers find this approach unsatisfactory, they can feel free to do better. If they are able to provide stronger predictions and explanations than revolution studies has provided hitherto, I will be the first to congratulate them.

Finally, this article is not just a critique of a very specific and arcane field of political science. Rather, it is intended as an outline of a new epistemological approach applicable to a variety of subjects in the social sciences. This is because revolution studies is not the only area where scientific approaches have failed. I am nearly certain that scholars in many fields will find that the objections raised here to the use of science in the study of revolutions apply equally to their research. Like revolution studies, those fields might also benefit from approaching their work as an artistic, rather than a purely scientific, endeavor.

Bibliography

- Bacon, F. (2000): *The New Organon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Belcher, W. L. (2019): *Writing your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success, Second Edition*. The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Brinton, C. (1968): *The Anatomy of Revolution*. Vintage, New York.
- Feyerabend, P. (1993): *Against Method, Third Edition*. Verso, London.
- Foran, J. (1993): "Theories of Revolution Revisited." *Sociological Theory* 11 (1): 1–20. Available at: <https://doi.org/10.2307/201977>.
- Foran, J. (1997): "Introduction." In *Theorizing Revolutions*, edited by J. Foran, Routledge, London, New York, p. 1–8.
- Foran, J. (2015): *Taking Power: On the Origins of Third World Revolutions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Goldstone, J. (1982): "The Comparative and Historical Study of Revolutions." *Annual Review of Sociology* 8: 187–207.
- Goldstone, J. (1997): "Population Growth and Revolutionary Crises." In *Theorizing Revolutions*, edited by J. Foran, Routledge, London, New York, p. 99–116.
- Goldstone, J. (2016): *Revolution and Rebellion in the Early Modern World, 25th Anniversary Edition*. Routledge, New York.
- Gordon, H. S. (1993): *The History and Philosophy of Social Science: An Introduction*. Routledge, London.
- Grinin, L. & Korotayev, A. (2022): "Revolutions, Counter Revolutions and Democracy." In *Handbook of Revolutions in the 21st Century*, edited by J. A. Goldstone, L. Grinin & A. Korotayev, Springer, Cham, p. 105–136.
- Gurr, T. (1970): *Why Men Rebel*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Halliday, F. (1999): *Revolution and World Politics: The Rise and Fall of the Sixth Great Power*. MacMillan, London.
- Hammersley, M. (2008): *Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays*. Sage, London.

- Hayek, F. A. (1994): "The Theory of Complex Phenomena." In *Readings in the Philosophy of Social Science*, edited by M. Martin & L. C. McIntyre, The MIT Press, Cambridge, MA, p. 55–70.
- Hempel, C. G. (1994): "The Function of General Laws in History." In *Readings in the Philosophy of Social Science*, edited by M. Martin & L. C. McIntyre, The MIT Press, Cambridge, MA, p. 43–54.
- Hugh, J. & Sharrock, W. W. (1997): *The Philosophy of Social Research*. Routledge, London.
- Kuhn, T. (1996): *The Structure of Scientific Revolutions, Third Edition*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Lawson, G. (2019): *Anatomies of Revolution*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Marx, K. & Engels, F. (1977): *Manifesto of the Communist Party*. Progress Publishers, Moscow.
- McCloskey, D. M. (1998): *The Rhetoric of Economics, Second Edition*. University of Wisconsin Press, Madison, WI.
- Moore, B., Jr. (1966): *The Social Origins of Dictatorship and Democracy*. np.: Penguin Books.
- Munck, G. L. & Snyder, R. (2007): *Passion, Craft and Method in Comparative Politics*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
- Muth, J. F. (1961): "Rational Expectations and Price Movements." *Econometrica* 29 (3): 315–335.
- Nelson, J. S. (1987a): "Seven Rhetorics of Enquiry" In *The Rhetoric of the Human Sciences: Language and Argument in Scholarship and Public Affairs*, edited by J. S. Nelson, A. Megill & D. M. McCloskey, University of Wisconsin Press, Madison, WI, p. 407–434.
- Nelson, J. S. (1987b): "Stories of Science and Politics: Some Rhetorics of Political Research." In *The Rhetoric of the Human Sciences: Language and Argument in Scholarship and Public Affairs*, edited by J. S. Nelson, A. Megill & D. M. McCloskey, University of Wisconsin Press, Madison, WI, p. 198–220.
- Nelson, J. S., Megill, A. & McCloskey, D. M. (1987). "Rhetoric of Inquiry." In *The Rhetoric of the Human Sciences: Language and Argument in Scholarship and Public Affairs*, edited by J. S. Nelson,

- A. Megill & D. M. McCloskey, University of Wisconsin Press, Madison, WI, p. 3–18.
- Nisbet, R. (1976): *Sociology as an Art Form*. Oxford University Press, Oxford.
- Plato (1994–2009): “The Republic.” In *The Internet Classics Archive*. [online]. [accessed 4. March 2025]. Translated by Benjamin Jowett. Available at: <http://classics.mit.edu//Plato/republic.html>.
- Popper, K. (2005): *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge, London.
- Przeworski, A. & Teune, H. (1982): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Krieger, Malabar, FL.
- Skocpol, T. (1973): “A Critical Review of Barrington Moore’s *Social Origins of Dictatorship and Democracy*.” *Politics and Society* 4 (1): 1–34. Available at: <https://doi.org/10.1177/003232927300400101>.
- Skocpol, T. (1979): *States and Social Revolutions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Skocpol, T. (1994): *Social Revolutions in the Modern World*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Scriven, M. (1994): “Scientific Disciplines and the Study of Human Behavior.” In *Readings in the Philosophy of Social Science*, edited by M. Martin & L. C. McIntyre, The MIT Press, Cambridge, MA, p. 71–78.
- Strevens, M. (2020): *The Knowledge Machine*. W. W. Norton & Co., New York.
- Weber, M. (1949): “Objective Possibility and Adequate Causation in Historical Explanation.” In *Max Weber on the Methodology of the Social Sciences*, edited & translated by E. A. Shils & H. A. Finch. The Free Press, Glencoe, IL, pp. 164–188.
- Wickham-Crowley, T. (1997): “Structural Theories of Revolution.” In *Theorizing Revolutions*, edited by J. Foran, Routledge, London, New York, p. 36–70.
- Williams, M. & May, T. (1996): *Introduction to the Philosophy of Social Research*. UCL Press, London.

Abstrakt

Budovanie pevnejších vedeckých základov pre štúdium revolúcií

Článok poukazuje na to, že vznik a priebeh revolúcií nie je možné skúmať cez prizmu vedeckých zákonov, a to aj napriek tomu, že existuje celý pododbor politológie s názvom revolučné štúdiá, ktorý sa snaží presne takéto zákony formulovať. Článok poskytuje prehľad doterajších úspechov a neúspechov revolučných štúdií v ich snahe formulovať všeobecné teórie a vedecké zákony o revolúciách, ktoré by dokázali vysvetliť a predvídať skutočné, empiricky pozorované prípady revolúcií, pričom sa sústreďuje na teórie z najvýznamnejších smerov revolučných štúdií, Marxizmu a tzv. prvej až štvrtej generácie revolučných štúdií. Prichádza k záveru, že revolučné štúdiá zlyhali v snahe vysvetliť a predvídať revolúcie, čo ho privádza k otázke, či je vôbec možné používať vedecké metódy na výskum komplexných spoločenských javov. Vychádzajúc z prác Friedricha Hayeka, Thomasa Kuhna, a Michaela Strevensa konštatuje, že je málo pravdepodobné, že sa niekedy podarí objaviť zmysluplné vedecké zákony, ktoré by vysvetľovali priebeh revolúcií. Jediná naozaj vedecká činnosť, ktorú je v súvislosti s revolúciami možné realizovať, je zbierať o nich empirické pozorovania. To by však viedlo k vzniku suchých zoznamov empirických pozorovaní, ktoré by neplnili dve základné funkcie, pre ktoré vznikli revolučné štúdiá: uspokojenie zvedavosti o revolúciách a poskytovanie informácií pre praktické rozhodnutia v súvislosti s revolúciami. Na to, aby boli splnené tieto dve funkcie, článok argumentuje, že je do štúdia revolúcií potrebné zakomponovať prvky z umenia rétoriky. Inými slovami, je potrebné, aby revolučné štúdiá produkovali atraktívne, aj keď nie čisto vedecké, texty ktoré dajú čitateľom ilúziu, že zodpovedali ich otázky v súvislosti s revolúciami.

Kľúčové slová: Revolúcie, štúdium revolúcií, filozofia spoločenských vied, rétorika

Jajcay, J. (2025): „Developing a Sounder Philosophical Foundation for Revolution Studies.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 101–133. Dostupné z filosofiednes.ff.uhk.cz

Shusterman, Richard:
Philosophy and the Art of Writing.

Vojtěch Trnka

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Křížkovského 513/12, Olomouc, 779 00, Česká republika
vojtech.trnka01@upol.cz

Text je recenzí knižní publikace od Richarda Shustermana jménem *Philosophy and the Art of Writing*. Cílem následujících stránek je seznámit čtenáře s problematikou, jíž se autor v této knize věnuje, a rovněž přiblížit autorův vlastní postoj prostřednictvím postupného shrnutí kapitol a kritického zhodnocení knihy jako celku.

Klíčová slova: filozofie literatury, písmo, text, Richard Shusterman

Ve své nejnovější knize se Richard Shusterman pouští do úvahy o psaném projevu. Historie této tematiky jistě sahá stejně daleko jako lidský vynález zachovávání řeči systémem značek. Mezi nejranější dochované „texty o textu“ se řadí již Platónovy dialogy, v nedávnější paměti dále pak určitě utkvěli Jacques Derrida a Richard Rorty, kteří prozkoumávali vztah mezi literaturou, textem a filozofií. Shustermanova *Philosophy and the Art of Writing (Filozofie a umění psát)*¹ tvoří velmi zajímavý přínos do této stále trvající debaty, který má ovšem daleko k dokonalosti.

1 Shusterman, R. (2022): *Philosophy and the Art of Writing*. Routledge, New York.

Téma textuality ve filozofii bylo tudíž vždy přítomné, ač mnohdy spíše okrajovější, a to i přesto, že text je jedním z hlavních ne-li přímo hlavním médiem filozofie. Ale žijeme ve světě přesyceném médii novými a autor se právě této reality ve své práci dotýká, a tak celá kniha budí dojem jisté chvály písma a obrany před technologiemi, které proces produkce textu zjednodušují, či přímo automatizují. Shusterman se ovšem nijak nevyjadřuje k existenci jazykových modelů, nejspíš protože titul vyšel necelý rok před spuštěním první komerční verze modelu ChatGPT. Ovšem iniciální výzkumy a prototypy existovaly dávno před ním. Možná se kniha dá vnímat rovněž jako určitý apologetický předvoj „lidského“ textu před „umělým“.

Richard Shusterman je poměrně známým jménem na poli pragmatické filozofie a estetiky. Jeho akademická dráha je věnována několika uznávanými publikacemi. Za zmínku stojí určitě jeho *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (Blackwell: 1992), jež je jediná kniha dostupná českým a slovenským čtenářům jako *Estetika pragmatizmu: Krása a umenie života*. (Kaligram. 2003). Dále editoval kritický úvod k Pierru Bourdieuovi (*Bourdieu: A Critical Reader*. Blackwell. 1999). V nedávné době vyšla např. studie klasického erotického umění: *Ars Erotica: Sex and Somaesthetics in the Classical Arts of Love* (Cambridge UP. 2021).

Autor rovněž zavedl pojem *somaestetiky* (somaesthetics) a dal tak život zatím mladému badatelskému směru, který se však odkazuje na velmi prastaré kořeny. Termín představil ve *Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life* (Taylor & Francis. 1996). Svě představě o definici somaestetiky autor věnuje několik řádků v recenzované knize. Somaestetika má být projekt velmi blízký prvnímu vymezení filozofie, coby umění žít s mimořádným důrazem na vtělenou (embodied) dimenzi filozofické praxe. Jedná se tedy o ameliorační přístup k lidskému tělu, jež je chápáno jako centrum vjemů a jako samotné místo pro kreativní sebeutváření.² Rovněž i ve svém nejnovějším titulu přistupuje k problematice filozofické praxe, konkrétně k produkci textu, skrze somaestetický rámec.

Ne náhodou jsou předmětem hlavní stati myslitelé, již disponovali velmi osobitým autorským stylem. V rámci díla jsou to pak spíše starší filozofové, literáti a básníci, kterým autor věnuje prostor. Pokryta je řada

2 Shusterman (2022, s. 13).

autorů od starověku až po meziválečnou generaci. Richard Shusterman takto činí při poměrně útlém rozsahu knihy, o málo přesahujícím sto stránek a čerpá přitom z velmi rozmanitého výběru myšlenkových tradic.

Jelikož se tedy autor nezabývá jenom ryzími filozofy, ale také lyriky a spisovateli, otázka po vymezení polí působnosti literatury a filozofie je raději zodpovězená ještě v předmluvě. Takto je filozofii přisouzeno privilegiovanější postavení právě skrze somaestetické paradigma „Filozofie je více než jen literatura [...], protože je více než jen jazyk“³.

První kapitola se zabývá vymezením literatury a filozofie historicky. Je poskytnutý přehled problematiky od Platónova Faidra až po moderní autory jako Beauvoir, Wittgenstein, Rorty, anebo Foucault, Austin apod. Toto činí knihu velmi přístupnou širšímu obecnstvu, vezmeme-li navíc v potaz, že u některých myslitelů, jimiž se kniha zabývá v dalších kapitolách, Shusterman také dodává přehled jejich osobního života. Zároveň přítomnost biografii vytváří v knize jistou asymetrii mezi informacemi důležitými a triviálními. Zajisté kontext autorova života je důležitý, zvláště pak u myslitelů jako je Augustin anebo Kierkegaard. V knize však tyto pasáže působí příliš dlouze a jsou vyčerpávající – když by zajisté odbornější čtenář spíše uvítal delší vysvětlení autorovy vlastní somaestetické teorie. Kniha nejspíš trochu pracuje s předpokladem, že se somaestetikou jsme seznámení z autorovy minulé tvorby.

V druhé kapitole nám autor prezentuje, jakým konkrétním způsobem může psaní ustanovovat vlastní subjektivitu. Takto může text a filozofie splňovat účel nabývání vědění a ujišťování subjektu v souladu s antickou představou ucelené perfekce, coby vnitřní harmonie a jednodělnosti. Zároveň však hodlá demonstrovat i naprosto opačnou funkci textu, která může do jedincova myšlení vnášet pochyby a vést k roztržitému či odcizení. V kapitole se postupně soustředí na Augustina z Hippa, Michela de Montaigna, amerického jezerního básníka Williama Wordswortha a Sorena Kierkegaarda.

Na Augustinově případě jsou demonstrovány obě funkce textu: Církevní učitel takto ustanovuje své katolická „já“ v *Confessiones*. Augustinovo pátrání po opravdovém Bohu lze v průběhu jeho vyznávání se chápat jako

3 „Philosophy is more than literature [...] because it is more than language.“ Shusterman (2022, s. x).

snahu o větší sjednocenost v něm samotném. Zároveň však text generuje rozštěp subjektu. Autorské „já“ nahlíží sebe samé jako objekt a neostýchá se tak reinterpretovat subjektivitu sebe v minulosti. Augustin pak jako Manichejec anebo zloděj hrušek se sám sobě odcizuje skrze svůj nový křesťanský pohled. Dále pak dochází ještě k další fragmentaci v *Retractions*, kdy textové „já“ je znovu podrobena této reinterpretaci.⁴

Při čtení pasáží jako např. že „Současné „já“ nemusí být tak chytré jako „já“ minulé, ale je živé teď, zatímco objektifikované „já“ jakožto psaný popis je mrtvé.“⁵, je zřejmé, že se autor obzvlášť pohybuje v pojmech kontinentální tradice. Shusterman se však neodkazuje na žádného teoretika textu, což zamrzí čtenáře, jenž by rád věděl, na jakého autora Shusterman navazuje. Jistě jde o velmi intuitivní tezi, sice že textuální subjektivita je fundamentálně odlišná od té žité, a tak může jít o autorovu originální úvahu. V americkém kontextu se dá předpokládat ovlivnění esejem Paula de Mana *Autobiography As De-Facement* (Je to nanejvýš pravděpodobné, neboť v něm také zpracovává Augustinova *Vyznání* a Wordsworthovy básně). Analýzy textové subjektivity podniknul samozřejmě Foucault, ale také Bataille, jenž je v knize rozebírán. Se svou tezí smrti subjektu ve psaní se jeví Blanchot jako další možná inspirace vedle Derridovy hetero-thanato-biografie a spousty dalších. Subverze autobiografické subjektivity byla podniknuta již Barthesem ne-li dříve. Velmi bych tedy na tomto místě ocenil nějaký odkaz.

Podobný motiv psaní jako vnesení jednoty do jedincova života dopátrává Shusterman i v Montaignových *Esejích*⁶, ovšem je tam opět přítomno i jedincovo odcizení od „autobiografického já“. U Montaigna navíc identifikuje touhu po komunikaci jako podnět pro psaní. Dále u Wordswortha⁷ tvrdí, že ucelenost je hlavní motivací k jeho psaní. Na básníkově příkladě argumentuje, že jednota není pouze v antickém smyslu vnitřního řádu, ale nabývá několika dalších dimenzí, např. v textu se vyskytuje jednota materiálního ale i spirituálního média. Dále že poezie

4 Shusterman (2022, s. 29).

5 „The present self may not be smarter than the past self, but it is now alive, whereas the objectified self as written description is dead.“ Tamtéž, s. 38.

6 Tamtéž, s. 38–39.

7 Tamtéž, s. 42.

pojí prvky časového a prostorového umění.⁸ Shusterman také nachází u Wordswortha motiv jednoty s přírodou, ostatně jak to u romantiků bývá.

Svou úvahu o psaní jako metodě k vnitřní jednotě Richard Shusterman zakončuje u Kierkegaarda. I jeho řadí po bok autorů, kteří přistupují k textu jako k amelioračnímu médiu, jež může vést ke zdokonalení sebe i druhých. Pozornost zvláště věnuje jeho oblíbě v pseudonymech, již interpretuje jako metodu nepřímé komunikace vlastní textu samotnému. Ta se zdá být při přesvědčování efektivnější než přímá konfrontace. Kierkegaard tím pádem rezignuje na snahu v textu zachytit svojí konkrétní subjektivitu, ale přesto ji dokáže komunikovat nepřímo.⁹

Další část knihy se zabývá otázkou, zdali může literatura lépe hovořit o věcech, jež se zdají být nevyjádřitelné, alespoň v mluveném projevu. Postupně jsou rozebráni dva francouzští autoři – Georges Bataille a Maurice Blanchot, a také dva britští – T. S. Eliot a Bertrand Russell.

Shusterman se zabývá zejména Batailleovou *Vnitřní zkušeností* (*L'Expérience interieur*), *Příběhem oka* (*L'Histoire d'oeil*) a *Matkou* (*Ma Mère*). Navazuje také na Batailleovy ontologické úvahy a názory na poezii. Autor argumentuje společně s Bataillem, že literatura, zvláště pak poezie může vést k předání lingvisticky nekomunikovatelných zkušeností, neboť se jí někdy povede narušit diskurzivní logiku a vnímáme pak něco jazykově neuchopitelného, alespoň na okamžik.¹⁰

Dále u Maurice Blanchota se také opírá o jeho ontologii: Literatura chápána hegelovsky tak vystupuje jako negace jazyka, jenž je sám negací konkrétních objektů. Tím pádem je to právě psaná forma spíše než řeč, jež má daleko blíže k původní realitě, kterou Blanchot vykresluje jako neosobní a tichou podobně jako literu.¹¹

U T. S. Eliota jsou vyzdvihována jeho tvrzení o literárním projevu jakožto velmi efektivním médiu pro přenos moudrosti. Vstřebání uměleckého textu vyžaduje větší pozornost a představitivost¹². Také vlastnost textu nepřímé komunikace je vnímána jako pozitivum skrze Eliotovu impersonální teorii poezie.¹³

8 Tamtéž, s. 43–45.

9 Tamtéž, s. 52 a 55.

10 Tamtéž, s. 64.

11 Tamtéž, s. 69.

12 Tamtéž, s. 78.

13 Tamtéž, s. 79.

Poslední z autorů, jimiž se Shusterman v kapitole zabývá, je Bertrand Russell. Nevěnuje však pozornost jeho logickému dílu, ale méně známé „noetické sérii“ povídek *Satan in the Suburbs and Other Stories* [Satan v předměstí a jiné příběhy]. Několik vědecko-fantastických narativů často cílí k vyličení, jak může zdravě vypadající lidská úvaha vést k neštěstí, protože není logicky pádná (Např. povídka *Infra-redioscope* je o falácii popření antecedentu). Dle Shustermana pak u Russellovy beletrie vyvstává filozofický motiv, který nikdy nepronikl do jeho stěžejního díla. Stejně jako Eliot má i Russell za to, že literatura je efektivnější prostředek pro komunikaci moudrosti. Konkrétně pak jde o jistou formu radikální skepse, jež je komunikovatelná skrze fiktivní narativ. Taková skepse může existovat pouze v příběhové formě bez nebezpečí upadnutí do aporie, neboť fikce samotná je svobodná od dogmat.¹⁴

Poslední kapitola naprosto opouští dosavadní eurocentrický kontext, a namísto toho se věnuje několika čínským malířům. Jsou jimi Šen Čou, Wang Meng, Ni Can a Wu Čcheng¹⁵. Jde zajisté o kapitolu, v níž se nejvíce zrcadlí autorovo somaestetické zázemí. Po strohém úvodu k čínské filozofii, malbě a kaligrafii autor atribuuje všechny dříve zmíněné vlastnosti textu jako exemplárně přítomné v čínském literárně-výtvarném umění. Takto autor např. tvrdí, že čínský písař je již od začátku veden k jakési psychosomatické jednotě, neboť čínské písmo se tradičně píše štětcem¹⁶, a každý vnitřní nesoulad v písaři je pak viditelný i na papíře (anebo na hedvábí). Rovněž i jakási mimolingvistická komunikace je možná v rámci kaligrafie, neboť k její interpretaci tradičně patřilo vyčíst duševní stav písaře při psaní z jeho výtvoru. Konečně dle autora čínský krasopis naplňuje somaestetický ideál, neboť spojuje kultivaci těla a ducha, precizní motorické pohyby s volnými proudy afektu, malbu s poezií atd.

Kniha končí touto kapitolou bez nějakého závěru. Stejně jako na začátku je zde obsažena velmi krátká kritika vůči moderním technologiím. Kniha tak ponechává čtenáře s velkým množstvím otázek tam, kde by se slušel systematický závěr, jenž by autorovy teze ucelil. Kniha má velmi dobrou strukturu a argumenty se na sebe postupně „nabalují“, ovšem

¹⁴ Tamtéž, s. 90.

¹⁵ Jména jsou v českém přepisu, v knize se vyskytují v neakcentovaném pchin-jinu..

¹⁶ Tamtéž, s. 94.

ústí to v jakési spojení předchozích tezí v poslední kapitole. Zjistě autor mohl ilustrovat na příkladě čínských kaligrafů potřebné argumenty pro svůj postoj a následně shrnout celý projekt knihy v závěru, zdá se však, že Shusterman se o obojí snaží v rámci finální kapitoly. Kniha samotná působí fragmentárně už tím, jak rozebírá každého z dvanácti literátů odděleně, a o to víc potřebuje další stránky, jež by dosavadní texty ucelily v jednotnou myšlenku.

Technologické kritice je všehovšudy věnováno pár odstavců a jde o další bod, který nepovažuji za zcela dopracovaný. Po dočtení může vyvstat otázka, zdali Shusterman chce, abychom se trénovali v kaligrafii, abychom byli lepší spisovatelé. Autor však žádné takové doporučení neuskutečnil, ačkoli jeho chvála tomuto umu by tomu přinejmenším napovídala. Z několika pasáží lze alespoň nabýt dojmu, že by doporučoval psaní rukou přednostně před psaním na počítači. Shusterman např. na závěr tvrdí, že většina autorů, kterým se věnoval, nepsala na psacím stroji¹⁷, nebo se zmiňuje o Nietzscheovi, který sám v pozůstalostech komentuje, jak je jeho autorský styl pozměněn užíváním psacího stroje. Také naráží na fakt, že tato nedůvěra vůči mechanizovanému textu docela kopíruje původní Platónovy námitky proti písmu v době, kdy tento vynález měnil svou dobu. Dílo se dá tak možná chápat jako určitá odpověď na Platóna. Shusterman vyvrací některé námitky vznesené ve *Faidrovi* a *Ústavě*. Písmo se tak může uplatnit jako nástroj pro sebe-kultivaci a není pouhým lékem na pamatování. Kritika je však znovu přemístěna na novější textové technologie. Jelikož autor v této argumentaci nijak zvlášť nepokračuje, zbývá tedy otázka, jaký přístup ke psaní autor doporučuje, zdali vůbec nějaký. Jediná předložená možnost předpokládá návrat k „více somaestetické a expresivní moci lidského hlasu [...] a performance“¹⁸. Nepředkládá však přímé tvrzení a jde o další důvod, proč by celá kniha měla být delší o osvětlující část.

Dále pofidérně působí zařazení Kierkegaarda do kapitoly druhé, ačkoli autorovo pojetí jeho díla tematicky zapadá už do další kapitoly. Obzvláště oceňuji poslední kapitolu, která pro mě představovala velmi reflektivní

¹⁷ Tamtéž, s. 117.

¹⁸ „We may need a reinvestment in the expressive somaesthetic power of the human voice [...] and performance.“ Tamtéž.

četbu. Jedná se o jedinou část v knize s ilustracemi a autorův rozbor maleb nutí k pozastavení a rozjímání nad nimi, což je nezvyklá, ale vítaná zkušenost u filozofického textu.

Vůči textu by se dala vznést námitka, která však neplyne z pochybení autora. Totiž že v textu není zohledněná realita umělé generativní inteligence, která tematiku somatické interakce mezi člověkem a textem tvoří relevantnější než kdy jindy. Jde však o záležitost načasování vydání knihy a až následné „AI revoluce“. Existence LLM a pokrok ve strojovém učení by zajisté stál za zhodnocení ve světle úvah vznesených v této knize.

Závěrem lze říci, že autorova práce je vcelku čtivá. Jistě velmi ocenitelné je to, že autor přistupuje k materiálům s již ustanoveným filozofickým pohledem, ale čtenáři není vnučován. Celá kniha se pak nečte jako pokus obhájit somaestetiku na příkladě významných filozofů, umělců a spisovatelů, ale spíše jako řada zajímavých analýz textů, rozborů básní, jejichž pojící myšlenka je chvála psaného média. Somaestetika zde spíš pak činí prisma, skrze které je na problematiku nahlíženo, řekl bych, s minimální nadinterpretací. Opět je zde však stinná stránka tohoto stylu. Jak již výše bylo zmíněno, text by velmi obohatilo více vyčerpávající seznámení čtenáře se somaestetikou. S oslabenou pojící linkou pak kniha působí skoro až jako soubor esejů, přestože jde zajisté o velmi zajímavou publikaci.

Literatura

Shusterman, R. (2022): *Philosophy and the Art of Writing*. Routledge, New York.

Abstract

Shusterman, Richard. *Philosophy and the Art of Writing*.

This text is a review of a book publication by Richard Shusterman titled *Philosophy and the Art of Writing*. The objective of the following pages is to familiarize the reader with the subject matter covered along with author's own standing towards it within the book. This is achieved through a summary of the respective chapters and critical reflexion of the book in its entirety.

Key words: philosophy of literature, writing, text, Richard Shusterman

Trnka, V. (2025): „Shusterman, Richard. *Philosophy and the Art of Writing*.“ *Filosofie dnes* 17 (1): 134–141. Dostupné z filosofiednes.ff.uhk.c

ČASOPIS
PRO
SOUČASNOU
FILOSOFII

