

Zvuk tleskajících dlaní: Učení tibetského buddhistického mnicha

Georges B. J. Dreyfus

Vypracovala: Libuše Kovandová

Jakkoli důležitý je paměťový výcvik v životě tibetských mnichů, je to pouze příprava na ústřední část scholastické výchovy, na interpretaci významných textů. Přechod z jednoho do druhého je docela obtížný, někteří mnichové jej nikdy nezvládnou a nikdy se nedostanou přes memorování textů. Mohou sice být schopni udržet v paměti tisíce stran, ale neporozumí jejich obsahu navzdory sebeusilovnější snaze. Jejich vzdělanější druhové se někdy těmto nešťastným mnichům vysmívají do pouhých papoušků. Ale dokonce i ti, kteří přechod úspěšně zvládli, ho pokládají za traumatický – konkrétně mniši vyškolení v Tibetu, kde většina studentů je sotva schopná číst, když začíná svou scholastickou životní dráhu. Lze si představit jejich zmatek a rozčarování, když musí čelit tajemným textům klášterního učení, nad nimiž s obtížemi bádají i velcí učenci.

Naproti tomu, než jsem se stal mnichem, měl jsem standardní evropské středoškolské vzdělání. Podobně i moji přátelé z Buddhistické školy dialektiky prošli světovým školením poskytovaným v Indii Tibeťanům v exilu. Avšak, všem nám chybělo vyšší vzdělání, proto bylo naše první setkání s významnými texty spíše bolestné. Vzpomínám si, jak jsem se snažil číst výklady: nejprve jsem chápal význam jednotlivých vět, ale nebylo mi jasné, kam se ubíraly. Proč autor uvedl právě toto sdělení právě na tomto místě? Byl jsem jak zmatený, tak bezmocný, jako vysokoškolák poprvé čtoucí nějakého složitého filozofa, třeba Aristotela.

Tibetské scholastické učení školí své žáky ke zdokonalování jejich interpretačních schopností. Tato zdatnost je rozhodující ve scholastice, v úvodu definované jako zaměření na interpretaci významných textů vymezených tradicí. Takový výklad není volný: scholastická tradice velmi přesně předepisuje metody výkladu a školí své žáky k jejich osvojení. Skutečnost není dosažena individuálním hledáním, ale přes přesně vymezená a striktně upravená cvičení: vysvětlování textů skrze výklady a výzkum jejich významu dialektickou debatou. Obsah této knihy se týká těchto dvou typů cvičení.

Začnu s rolí výkladu, která je prozkoumána v následujících pěti kapitolách. Nejprve budu hovořit o výkladové logice, která oživuje tibetské scholastické učení prostřednictvím prozkoumávání textů užívaných tradicí, nazývaných jako *formativní* nebo, což mám raději, *směrodatné/základní*. Potom vysvětlím model normativního učebního plánu, který v tibetském odborném světě poskytuje obecný učební standard, model zcela odlišný od současného učebního plánu realizovaného v kláštorech. Podobnou nesourodost lze najít i u jiných scholastických podání, ale jen málokdy je zaměření na skutečnost o tolik omezenější než zaměření ideové. Končím tedy tuto kapitolu úvahou, jak se tato výkladová logika používá k vytvoření výkladové hierarchie, podle níž jsou pozdější interpretace a komentáře vkládány do základních textů.

MOC A ROLE VÝKLADŮ

Moje charakteristika scholastiky zdůrazňuje ústřední roli tradice. Myslím, že scholasticismus se za prvé a především zabývá vztahem mezi porozuměním a respektováním tradice. Proto musí často rozhodovat mezi soupeřícími interpretacemi a řešit zaznamenané rozpory uvnitř ní. Jak tato interpretační úloha postupuje, spoléhá na pohled z minulosti jako odkaz se zvláštní vážností, jíž „drží přítomnost pevně v hrsti.“ Nicméně tento stisk nemůže být příliš silný, pro případ, že se tradice stane neschopnou poradit si s neustále se měnícími okolnostmi. Rozhodnutí a smíření scholasticismu nemůže být mechanické; musí nechat prostor pro

vytvoření doplňujících interpretací. Takto, aniž by předem zamezovala novým výkladům, se pevná opora o tradici činí nepostradatelnou. Tento dynamický vztah bude středem mé analýzy tibetského scholasticismu.

Role komentáře jasně ilustruje středovost výkladu a jeho vážnosti v tibetském scholasticismu. Komentáře jsou samozřejmě široce používány i v jiných kontextech, ale ve scholasticismu organizují znalosti způsoby docela odlišnými od disciplinarity, na niž jsou zvyklí moderní učenci.

Jedním z charakteristických rysů scholasticismu je tedy jeho textová středovost: to znamená, že strukturuje znalosti (pod vedením komentářů) kolem osvojení klíčových textů. Jejich role je správně zachycená rozlišením ústředních a formativních textů Mošeho Halbertala.

Ústřední text patří mezi klasická díla civilizace, jako dílo Homéra, Konfucia, Shakespeara, Newtona nebo Mahábhárata. Zajišťuje nový vzor a slouží jako milník pro učence. Může nastartovat nový trend nebo dokonce úplně nové kulturní odvětví. Pouze ve zkratce: ústřední text je „velká kniha“, ztělesnění fundamentálních ideálů kultury a zdánlivě nadčasových norem výkladu. Pro Tibetany jsou klasickými díly indické spis z minulosti – většinou z období od čtvrtého do osmého století, období často popisovaného jako „zlatý věk indické civilizace“. Jsou zde povinné základní body: „velké texty“ (*gzhung chen mo*), které poskytují základ a model pro učení tibetských učenců, nastavují standardy, vůči nimž jsou měřeny osobní výkony.

Ale text ve scholastické tradici je často více než všeobecně uznávaný nebo ústřední. Abychom použili Halbertalova termínu, může být formativní: to je „ten, v němž pokrok v oblasti proběhl skrze interpretaci textu samotného. Textově zaměřená kultura, která postupuje s formativními texty v tomto režimu; její výkony jsou interpretativní.“ Takový text není v této oblasti pouze důležitý (jako jsou klasická díla), je podstatný. Tuto funkci, jak uvidíme, mají významné indické texty pro tibetské učení. Například pro tibetské učence je nemyslitelná Madjamacká filozofie bez Nagarjunova *Spisu o Střední cestě* a Kandrakirtího *Úvodu do Střední cesty*. Hrají roli zcela odlišnou od ústředních textů, jejichž četba informuje, ale netvoří oblast. Menachem Fisch tuto odlišnost vnímavě popisuje: „Newtonovo dílo *Principia* jasně významně figuruje jako kanonická práce západní vědy, ale nikdo by netvrdil, že pokroku ve fyzice bylo dosaženo objevením nových způsobů čtení Newtona.“

Tato středovost scholastického výkladového režimu poznání se odvíjí přímo od základní role velkých tradičních textů. Vše zahrnuté v oblasti je musí uchovávat a odkazovat na ně, od té doby, co studie postupují skrze jejich výklad. Komentáře proto uvažují o základních tradičních textech, zkoumají jejich smysl a hovoří o jejich složitých bodech.

Naproti tomu moderní učenci obvykle organizují znalosti do anonymních a abstraktních disciplin. Tyto, jak vysvětluje Michel Foucault, jsou strukturovány kolem „skupin objektů, metod, souborů tvrzení považovaných za pravdivé, souhry pravidel a definic, zručnosti a nástrojů.“ Poukazuje na jejich rozlišující rys: „V disciplíně (na rozdíl od komentáře) to, co se předpokládá, že je východisko, není význam, který by musel být znovuobjeven, ani identita, která by musela být zdůrazněná; je to to, co se vyžaduje pro konstrukci nových sdělení. Aby mohla disciplína existovat, musí existovat možnost formulace – a této činnosti ad infinitum – nových tvrzení.“ Ačkoli Foucaultovu pohledu chybí podstata (např. komentář nemusí znamenat sebeidentické opakování), jeho kontrast mezi pravidlem a komentářem je velmi užitečný. Jde do srdce jednoho z nejdůležitějších rysů scholastických kultur: témata jsou vázána ke studiu konkrétního textu, což ustanovuje vymezení konkrétní oblasti.

Stejná výkladová orientace je zobrazena v jiných scholastických tradicích, jako středověké křesťanství a islám. Studovat každý vědní obor znamenalo studovat text k němu vázaný: v křesťanství to znamenalo Aristotela kvůli logice, Justiniána kvůli římskému právu a

Bibli kvůli teologii. Jako to John Baldwin podává ve své historii středověké scholastické kultury:

„Od té doby, co učení začalo s minulou vážností, bylo podstatné číst a zvládnout důležitý text. V technickém slova smyslu čtení znamenalo obojí, čtení i vysvětlování podstaty veřejně před třídou plnou žáků... Ačkoli výuka byla zásadně ústní, profesori si často přáli publikovat svou četbu písemně... Označené jako *reportationes*, tyto zápisky byly přesně uprostřed mezi přesnými diktáty stenografovi a informačními poznámkami studenta. Obrovské množství těchto zápisků přežilo jako komentáře k základním textům... Často měly (ty zápisky) formu glos, v nichž základní svědectví zabíralo střední část stránky a mistrovky komentáře plnily okraje.“

Mezikulturně se tedy zdá, že scholasticismus se ujímá intenzivního studia podstatných textů tak intelektuálními metodami, jako jsou přednášení a debata. Toto soustředění na vážnost tradice není omezeno pouze na religionistické studium, jak ukazují učení několika tradic – konkrétně scholasticismus středověké Evropy, současného islámského světa, a Tibetu.

Vypracovala: Magdalena Příhodová

TIBETSKÉ UČENÍ Z KOMPARATIVNÍHO POHLEDU:

V Tibetu je obecným normativním modelem výuky schéma pěti hlavních a pěti vedlejších studijních oborů. Původně indického původu, se postupně rozvíjelo a zavádělo ve dvou obdobích, během nichž byl buddhismus přinesen do Tibetu (mezi osmým a devátým a desátým a čtrnáctým stoletím). Tento model je ideální: vlastní učební plány institucí se liší v různých stupních, jak zakrátko uvidíme.

Pět hlavních učebních oborů jsou vnitřní vědy (např. Buddhismus, *nang rig pa, adhjatmavidja*), logika a gnozeologie (teorie poznání) (*gtan tshigs rig pa, hetuvidja*), gramatika (*sgra rig pa, sabdavidja*), medicína (*gso ba'i rig pa, cikitsavidja*) a umění a řemesla (*bzo rig pa, karmasthanavidja*). Jak už napovídá název prvního oboru, vědy jsou zde rozděleny na vnitřní a vnější. Buddhismus je příkladem dříve jmenované, protože se zabývá oblastí mysli a její soteriologické proměny. Je považován za nepřednější z věd a je také často označován jako nadpozemský. Z pohledu moderního Západu patří do oblasti náboženství a metafyziky. Klášterní učení se soustřeďuje na tento učební obor, někdy aby se vyloučily ostatní. Klasifikace druhé vědy, logiky a gnozeologie, není tak jednoznačná. Někteří tibetští učenci, zejména, ale nejen ti z Gelacké tradice, na ni pohlíží jako na pomocné obory vnitřní vědy a z tohoto důvodu by měla být přinejmenším částečně vnitřní; zejména, ale nejen Sa-gjaští, na ni pohlíží jako na vědu spíše vnější, nebo světskou. Toto nejednoznačné postavení je zachyceno v jejím popisu jako *společná* oběma, vnitřní i vnější vědě.

Zbývající vědy, které jsou vnější a světské, bývaly často v klášterním učení vynechávány. Gramatika a vedlejší obory k ní připojeny (viz níže) získávaly jen malou pozornost. V některých kláštřích se studovaly stručně, zatímco v jiných byly vynechávány úplně. Medicína se často studovala v učňovském poměru mimo klášter, buď s vyučujícím lékařem nebo ve zvláštní instituci. Například ve Lhase se medicína vyučovala ve dvou speciálních lékařských školách: Škola medicíny a astrologie (*sman rtsis khang*), která přijímala i nevysvěcené, a škola Cak-po-ri (*lcags po ri*) pouze pro mnichy, kteří se chtěli stát lékaři.

Těchto pět hlavních věd je doplněno pěti vedlejšími: poetikou (*snjan ngag kavja*), metrikou (*sdeb sbjor, chandas*), lexikografií (*mngon brjod, kosa* nebo *abhidhana*), dramatickým uměním (*zlos gar, nataka*) a astrologií (aritmetika a astronomie, ale také astrologie, *rtsis, ganita*). Tento seznam není úplný, jelikož v něm nejmenuji ještě několik dalších studijních oborů, jako je politika a umění erotiky. Ty, které jsou zahrnuty, doplňují pět hlavních věd a vyjadřují středovost řeči v tomto učení. Čtyři z pěti vedlejších věd jsou spojeny s gramatikou – především se sanskrtem. Ačkoli se tibetština k sanskrtu neváže, sanskrť byl kodifikován jako snaha osvojit si indickou civilizaci, zejména buddhismus. Z tohoto důvodu tibetská gramatika napodobuje sanskrtskou, na niž je nahlíženo jako na normativní, a studium tibetské gramatiky vrcholí ve studiu sanskrtu analyzovaném v tibetských zdrojích.

Tento důraz na sanskrť odráží indický původ učení, vypůjčeného z velkých středisek jako Nalanda a Vikramashila v severní Indii. Možná to byly nejstarší velké univerzity na světě, pojímající ve své velikosti několik tisíc učenců a studentů. Mnoho Tibetanů, často podstupujících značné osobní strasti, cestovalo, aby dosáhli vzdělání, které postrádali. Později několik indických učenců přišlo do Tibetu, nejprve pozváni Tibetany, později, ve dvanáctém a třináctém století, jako uprchlíci před muslimskými invazemi, které zničily tato střediska moudrosti. Skrze tento proces kulturního přenosu se Tibetané hluboce naplnili indickou kulturou, již viděli poskytovat obsah a strukturu učení. Hodně studovali nejen sanskrtskou gramatiku a lingvistiku, ale také literaturu, politiku, dramatické umění a umění erotiky.

Dominance indických modelů byla velmi posílena vlivem Sa-Pan, který jim dal jediné východisko a normativní rozsah výuky. V jeho „Vchodu branou moudrých“ (*mkhas pa la 'jug pa'i sgo*), jednom z tibetských textů, který pojednává výlučně o scholasticismu, navrhl učení založené na indickém modelu pandit (*panditjam*) – zahrnující učení silně zakořeněné v ovládnutí gramatiky, lingvistiky a poetiky. Stejně jako západní trivium, o němž hovořím níže, se tento model skládá z trojitě disciplíny: skladba (*rtsom*), expozice (*'chad*) a debaty (*rtsod*). Skladba je studium indické gramatiky, dělí se na jazykovědné vysvětlení řeči a jejích elementů tak jako poetika, zahrnující obecnou teorii estetiky založené na pocitu (*rasa*). Ve výkladu neboli rétorice studenti ovládají umění text vysvětlovat, zejména pět metod od Vasubandhua z jeho díla Vjakhjajukti. Nakonec se debata zaměřuje na indickou logiku: je to studium povahy usuzování, s ohledem na odlišení platného od neplatného.

Je užitečné porovnat toto komparativní učení s modely křesťanského a islámského světa. Na středověkých univerzitách se výuka skládala ze dvou stupňů: pokročilejším cvičením předcházela stupeň sestávající ze studia sedmi svobodných umění – to znamená druh učení, s nímž by svobodný člověk (*liber*) měl být obeznámen. Chlapci mohli obvykle začít studovat svobodná umění kolem období puberty, poté, co získali základy základní gramotnosti. Nižší úroveň byla trivium, zahrnující verbální odvětví znalosti (gramatika, logika a rétorika), a kvadrivium, zahrnující matematická odvětví (aritmetika, geometrie, astronomie a hudební nauka).

Islámský učební model se podle umístění a specializace učitelů velmi měnil, avšak islámská výuka typicky začíná ve škole Koránu, kde se žáci učí Korán nazpaměť. Kolem puberty začíná formální výuka studenta, často vstoupením do madrasy nebo dotované školy. Ve světě Šiitů učení připravuje studenty na vyšší studium stejnými předměty jako západní trivium. Až studenti zvládnou tato témata a stanou se zdatnými v dialektických debatách, posunou se na vyšší stupeň; zde jsou hlavními tématy stará lidová tradice (*hadith*), teologie (*kalam*), výklad Koránu (*tafsir*) a poslední, ale nejdůležitější právo a právní věda. Učení vrcholí na třetím stupni, v němž studenti při setkáních sestavují vlastní syntézy a řešení problémů (hlavně z oblasti právní vědy).

Zběžný pohled na tyto učební modely odhaluje nějaké pozoruhodné shody i rozdíly. Školení křesťanů, Šiitů i tibetských buddhistů se zaměřuje na studium logiky jako přípravy na

filozofii, a jazyka, základu každého vzdělávání a výchovy. Tibeťané snad dávají na jazyk ještě větší důraz než ostatní, zahrnují do něj poetiku, lexikografii atd. Rétorika je zde také zahrnuta, alespoň v Sa-panově panditním modelu, který se silně podobá evropskému triviu ve svém výběru ze tří hlavních odvětví poznání. Navíc všechny tři tradice organizují vědomosti hierarchicky, dávají náboženské vědomosti na první místo, ať už je to v buddhismu, křesťanské teologii či islámské právní vědě. Každá z nich tedy nahlíží na studium jiných odvětví vzdělání jako na sobě prospěšné, ale nikoli jako na přípravu pro studium náboženství.

Ale rozdíly mezi nimi by neměly být podceňovány. Například tibetský model učení obsahuje jednoduché výpočty, astronomii a astrologii, ale jen velmi málo matematiky. Tento nedostatek je docela pozoruhodný, vezmeme-li v úvahu pokročilé stadium matematiky v Indii, kde byly vytvořeny pojmy nula a algebra. Avšak dokonce v Indii nebyla normativní formou vzdělání matematika, ale jazyk – zejména gramatika, která byla považována za nejpevněji zavedenou a základní formu vzdělání. Důraz na jazyk má své kořeny ve Védské tradici, ale také přispěl k rozvoji méně zřetelných náboženských forem vzdělání, jako lingvistika, dialektika a filozofie jazyka.

Je důležité si pamatovat, že ve všech třech tradicích se vlastní učení odlišovala od těchto normativních učebních modelů. Ve středověké Evropě se učení měnilo od univerzity k univerzitě. Některé univerzity vynechávaly určité obory, zejména ty patřící ke kvadriviu, a organizovaly studium podle vlastních schémat; například mohli rozdělit vědění do tří filozofií: přírodní, morální a metafyzické. Takovéto kolísání bylo zvláště časté během třináctého a čtrnáctého století, kdy asimilace Aristotelových nově objevených prací vedla k zatmění rétorických elementů ve svobodných uměních a silnějšímu zaměření na logiku a filozofii.

Kontrast mezi rétorikou a filozofií v západní tradici se vytvořil v debatě v pátém a čtvrtém století před Kristem v Aténách mezi třemi modely: Sofistickým modelem Gorgia a Protágora, který byl později tak silně odmítnutý, že měl pouze malý přímý vliv; rétorickým modelem Isokratů; a filozofickým modelem, který obhajoval Sokrates, Platón a Aristoteles. Rétorické učení Isokratů se svým zaměřením na obecné vzdělání (*egkuklios paideia*) založené na literatuře jako na způsobu jak připravit měšťany, tendovalo k dominanci. Stalo se normou pro řecké svobodné vzdělání, bylo osvojeno Římany (a dále rozvíjeno Cicerem a Kvintiliánem) a uchovalo se během pozdní antiky v triviu a kvadriviu. Na vrcholu scholastického období (ve třináctém a čtrnáctém století), logika a filozofické bádání lehce dominovaly literárním a rétorickým složkám učení svobodných umění. Tou dobou už dokonce sedm svobodných umění strukturovalo vzdělání na propaedeutickou úroveň. Po zvládnutí svobodných umění student může jít na další fakultu (a často také na další univerzitu, poněvadž každá měla své specializace) studovat teologii, medicínu nebo právo. A od patnáctého století rétorika opět ohlašuje svůj primát ve scholastickém logicko-filozofickém vzdělávání. „Klasická západní tradice“, která je dnes často ztotožňována s Platónovými či Aristotelovými ideály o vzdělání, byla vyhrazena pro pouze extrémně malou menšinu; ne mnoho lidí totiž mělo svobodnou výchovu, a ještě méně se jich dalo na studium filozofie.

V tibetské tradici se na Sa-panův panditní model může hledět jako na pokus pozdvihnout literární a rétorické vzdělání. Ale v zažití učebního modelu, který nastínil ve *Vchodu bránou Moudrých*, byl úspěšný jen částečně. V neklášterních kruzích indická literární kultura - zejména gramatika a poetika – byla hlavním učebním zaměřením, a přiměla učence, hlavně z aristokracie, věnovat méně pozornosti vnitřní vědě buddhismu a logice a gnozeologii. V klášterních kruzích, navzdory tomu, že byl považován za normativní, Sa-panův model zaznamenal jen malý rozmach. Soustředili se na první dvě odvětví a částečně zanedbali literární studia, která byla považována za vhodnější pro estetické inklinace několika velmi vzdělaných nezavěcenců. Takže kontrast mezi filozofií a rétorikou v předmoderním Tibetu nevedl k vnitřní debatě, ale k vytvoření dvou rozdílných vzdělávacích tradic: zaměření na belles lettres a klášterní důraz na náboženská a filozofická témata. Tibetské klášterní učení

bylo docela rozdílné od jiných příkladů scholasticismu, o nichž je zde řeč, protože se nepokoušelo vytvořit vzdělání užitečně ve „skutečném světě.“ Jacques Verger, například, argumentuje tím, že ve středověké Evropě byla scholastická výchova orientovaná utilitářským koncům jako modlení nebo stát se právníkem či lékařem. Podobně Dále Eickelman popisuje islámskou výchovu madras v Maroku s cílem vycvičit gramotnou elitu, aby poskytovala právní vedení zbytku společnosti. Texty studované tibetskými učenými se týkají filozofie nebo metafyziky, ne praktických a právních záležitostí. (kromě Vinája, jejíž použití je omezené). Účel memorování textů není jejich citování jako autoritativní ospravedlnění soudních či morálních rozhodnutí. Dokonce ani nemají poskytovat radu laikům, přestože poradenské texty existují. Například v Sa-panově díle *Dobrá rčení ze Sa-gja [tradice] (sa skja legs bshad)*, sbírka morálních přísloví, zamýšlená k poskytnutí rozsáhlého etického vedení, je studována a často memorizována lidmi, kteří ji používají v obvyklé součinnosti. Ačkoli citace z tohoto textu může vyhrát běžnou hádku nebo vést k případu, který může přispět k osobnímu prospěchu.

Upřednostňuje se technický a těžce pochopitelný filozoficko-náboženský materiál, protože tibetské scholastické studium je určeno pro znalce náboženství, kteří vedou život oddělený od světských zájmů společnosti, ačkoli znalci a nezasvěcení lidé mají pomocné úkoly a postavení. V souladu s tímto vzorcem pomocné separace, která je v buddhistických společnostech jako základ, tibetská klášterní výchova slouží intelektuálním potřebám znalců, a témata důležitými pro běžný laický život se zabývá pouze nepřímo.

Vypracovala: Gabriela Sochnová

VÝKLADOVÁ HIERARCHIE

Filozoficko-náboženské učení tibetského klášterního scholasticismu se skládá ze tří textových vrstev. Tato výkladová hierarchie objasňuje základní povahu základních scholastických textů a mechanismus jejich osvojení.

První vrstva obsahuje autoritativní a kanonický základ daný velkými indickými texty (*rgya gzhung*) jako *Abhisamajalamkara (Ornament Uskutečnění, dále pouze Ornament)*, komentář k literatuře *Dokonalosti Moudra* přisuzované Maitrejovi; Nagarjunovo *Pojednání o Střední cestě*; a Kandrakirtiho *Úvodu do Střední cesty*. Každý z nich podporuje celý studijní obor. Tak je tedy studium cesty organizováno kolem memorizace a studia Ornamentu, a studium Madhjamacké filozofie prázdná krouží kolem obou posledně zmiňovaných děl. Tyto spisy jsou kořenovými texty (*rtsa ba, mula*), psány v *karika (tshig le'ur byed pa)*, jejíž memorizace je popsána ve čtvrté kapitole.

Tibeťané nevnalezli oporu o základní texty; je to část metodologie užívané v hinduismu a pozdním indickém buddhismu. V hindských tradicích, následujících gramatickou tradici Patanjaliho, se tato aforistická shrnutí tradičních písemných základů nazývají *sútry*. Například význam Upanišad je shrnut v Brahmasútre. V tradici pozdní indické Mahájány je termín *sútra* určen pro Buddhovo učení, a tyto texty jsou místo toho nazývány „spisy“ (*sastra, bstan bcos*). Plní stejnou funkci jako hinduistické protějšky: shrnují, systematizují a vysvětlují význam posvátných knih. Taková díla mají sloužit jako základ pro další ústní nebo psaný výklad. Byly by čteny ve spojení s *bhasjou* nebo s *vrtti ('grel ba)*, komentář, který by mohl být doplněn *vjakhja* nebo *tika ('grel bshad)*, více detailní glosou. Tibetská učení jsou strukturována podobně. Jestliže jednou byly mnemonické verše vsazeny do paměti, jsou studovány ve světle tří typů dalších výkladů: indické výklady, tibetské výklady a klášterní příručky.

První typ vysvětlujícího textu, indické výklady (*bhasja* nebo *vrtti*, 'grel ba), vysvětluje kořenový text. Například v oboru Madhjamaky, komentáře k Nagarjunioho *Pojednání* obsahují Kandrakirtiho *Jasná slova*; komentář Buddhapality, který nese jeho vlastní jméno; Bhavova *Lampa moudrosti*; a Santaraksitův *Ornament Střední cesty*, z nichž všechny jsou tibetskými učenci považovány za důležité. Pro studium *Ornamentu* existuje seznam jedenadvaceti indických komentářů. Někdy jsou texty patřící k této druhé textové vrstvě opatřeny tzv. autokomentáři, (tj. komentáři napsanými samotným autorem kořenového textu.), jako třeba Kandrakirtiho vlastní vysvětlení jeho *Úvodu do Střední cesty*.

Teoreticky je vážnost indických komentářů extrémně důležitá; prakticky jsou studenty a učiteli v tibetském vzdělávání používány relativně vzácně. Jelikož jsou překlady sanskrtu dané ve vysoce umělém jazyce (viz sedmá kapitola), jsou docela těžce pochopitelné; většina tibetských učenců tedy preferuje tibetské komentáře, které je rozhodně shrnují. Pouze extrémně pokročilí učenci vidí kořenové texty a jejich indické výklady jako opravdový zdroj jejich tradice a ústřední objekt intelektuální aktivity.

Druhá vrstva se skládá z těch tibetských výkladů (*bod 'grel*), které byly složeny později, často mezi čtrnáctým a šestnáctým stoletím. Protože poskytují jasné glosy a vysvětlení složitých bodů v indických kořenových textech, mohou být lehce přijaty školou pro definování doktrinálních postojů. Například Ge-luk-bas používá texty Dzing-ka-baa, zejména jeho *Objasnění myšlenky*, jako hlavního průvodce studiem Madjamaky, kdežto Sagjaba se zaměřuje na Gorambův výklad. Nying-ma-bas se opírá o Mipam Gjasovy texty, jako například jeho výklady k Santaraksitově *Ornamentu Střední cesty*, a v deváté kapitole Santidevova *Úvodu do způsobu života Bodhisattvů*. Ka-gyu-bas mají stále jiný ústřední text, výklad Candrakirtiho *Úvodu Osmého Kar-ma-ba Migjodordžaje* (*mi bskyod rdo rje*, 1504-1557).

Na třetím stupni se nachází klášterní příručky (*yig cha*), které se používají docela dost, jak uvidíme v šesté kapitole. Prezентují snadno srozumitelné souhrny nejdůležitějších bodů i materiál k debatě. Klášterní příručky se dělí na dvě rozsáhlé kategorie: souhrny, žánr, který se nazývá *Obecné významy* (*spyi don*), a debatní příručky, nazývané jako *Rozhodující rozbor* (*mtha' gcod*). Sebraná témata (*bsdus grwa*), rozebíraná v následující kapitole, jsou typem manuální debaty; patří ke Gelackým specialitám, ačkoli v ostatních tradicích jistě nejsou neznámé.

Pro každé studované téma je procedura podobná. Proces začíná objevitelským memorováním kořenového textu a někdy i jeho komentářů. Pokračuje jeho interpretací skrze výklady a vrcholí v dialektických debatách. Například v případě *Ornamentu* pravděpodobně první zkoumaný text by byl Haribhadrův *Jasný význam*, který poskytuje stručné vysvětlení kořenového textu. Toto vysvětlení, které je autoritativní, ale hutné a nejasné, je doplněno tibetskými výklady (druhý stupeň). Ge-lucké klášterní univerzity se pravděpodobně opírají v první řadě o Gjeltsapův *Ornament esence výkladů*, který je doplněn Dzong-ka-baovým *Zlatým věncem*. Tyto dva texty vysvětlují *Ornament* ve světle jiných výkladů, zejména jedenadvaceti indických výkladů. Také prezentují každé téma více systematicky. Ačkoli tyto texty jsou lépe přístupné než *Jasný význam*, nejsou vždy lehce pochopitelné. Proto jsou doplněny klášterními příručkami, které jsou srozumitelnější a lépe organizované, ačkoli méně autoritativní. Zde studenti najdou nejjasnější výpovědi o hlavním obsahu učiva.

Když studenti zkoumají každé téma, spoléhají na tento řetězec výkladů a komentářů, který nabízí stále podrobnější a jasný obraz obsahu kořenového textu. Každý stupeň výkladu rozvíjí obsažný nebo méně systematické texty předcházející textovou úroveň; nakonec pečlivě vypracovávají vysvětlení poskytnuté tibetskými výklady a příručky jsou čtené zpět do kořenových textů, které jsou předpokládány je implicitně pojmut. Předpokladem stejného obsahu výkladu a vykládaného textu mohou učenci vytvořit stále jasnější výkladovou hierarchii, v níž bude více jasně formulovaných tvrzení plánováno zpět do méně jasných, ale

autoritativnějších dřívějších stupňů. Takže pohledy na jasněji formulované texty jsou ty, které odráží pohledy školy či kláštera, jsou schváleny a je jim dána plná vážnost, čímž zakládají ortodoxii tradice.

Taková struktura nepředchází kritické interpretaci těchto textů, jak ukáže pozdější diskuse a debata. Učenci se ptají na právoplatnost konkrétních glos nabízených příručkami jejich kláštera nebo tibetskými výklady. Takové otázky jsou často volně debatovány. Nicméně výkladová hierarchie je natolik centrální v celé konstrukci vzdělávání v jejich tradici, že několik učenců je ochotno ji vyřadit. Proto tendují k přiklonění se k jejím interpretacím navzdory všem jejich pochybám.

VÝKLAD A KÁNON BUDDHISTICKÉHO SVĚTA

Jiné buddhistické tradice také používají výklady, ale zaměřují se více na učení spojené s Buddhou. Například Théravadané se obecně soustředí na hlavní sútry obsažené v *Majjima Nikaja* nebo *Digha Nikaja*, kdežto čínští mniši zaměřují své studium na hlavní sútry, jako *Vajracchedika*, *Lotus* nebo *Avatamsaka*. Tyto tradice se opírají o výklady – například Buddhaghosova *Cesta Očištění* pro Théravádu a *Probuzení víry* pro čínské tradice – ale nejsou brány jako základní texty.

Tibeťané zdůrazňují méně inspirující slova zakladatele (sútry) a více studium jejich obsahu jako shrnuté velkými indickými pojednáními. Tibetská učení sestávají téměř celá z těchto pojednání, které systematicky prezentují Buddhovo učení. Tyto texty nejsou částí slov zakladatele, ale *bstan 'gyur*, přeložených pojednání. Můžeme skoro říct, že tibetský scholasticismus je zvolen pro různé sestavy kanonických textů.

Tento učební výběr, ačkoli patrně jedinečný v historii buddhismu, se zdá méně překvapivý, když je umístěn do svého historického kontextu, přenosu buddhismu z Indie. V této rané fázi byl buddhismus, v Tibetu se rozvíjející pod patronátem silné dynastie, čerpán z několika zdrojů – z Číny, Střední Asie i z Indie. Pod vlivem takových okolností byl vliv indického buddhismu omezen, ačkoli byl jasně silný. V té době převažovalo studium súter, jak objasňuje fakt, že během tohoto období bylo přeloženo poměrně velké množství súter a pojednání. Ale později přenos vzniká téměř výhradně z Indie, díky nepřítomnosti jakékoliv centralizující moci. Mnoho Tibeťanů raději převzalo tyto indické modely, než by stavěli dál syntetické přístupy, používaných dříve. Učenci tedy přijali křehkou metodologii užívanou pozdními indickými buddhisty, výsledkem čehož bylo zaměření na studium spisů raději než súter.

Ve dvanáctém století formování scholastické kultury posílilo tuto textovou volbu; kolem přelomu šestnáctého století Tibetský scholasticismus začal nabývat uspořádání od té doby zobrazovaného v textech, institucích a cvičeních. V tomto procesu sútry i nadále ztrácely svou závažnost a v tibetském intelektuálním životě upadaly ještě více. Podobný vzorec lze vidět na západě v pozdním středověku, kdy vývoj nových intelektuálních nástrojů nahradil některé texty, pro tradici důležitější. Koncem čtrnáctého století se na fakultách teologie většiny univerzit ani Bible tolik nečetla.