

Filosofické myšlení gymnaziální estetiky II.

Autor: Leo Vaniš

Abstract

Philosophical thinking of high school aesthetics II. – The article relates mainly to the topic of education, more specifically to aesthetic pedagogy. It is based on the first plan from a philosophical point of view in general, more narrowly from the point of view of the philosophy of education, while relying on thematic components of related sciences such as pedagogy and art history. The article is intended primarily for the academic environment, especially for the use of professional terminology and numerous references to professional literature, but it can also be used appropriately by experts in the field of human sciences, especially in the educational environment.

Keywords: philosophy of education, pedagogy, sources, contexts, truth of work, ethical education, aesthetic education, taste, artistic court

Klíčová slova: filosofie výchovy, pedagogika, prameny, kontexty, pravdivost díla, etická výchova, estetická výchova, vkus, umělecký soud

(pokračování z č. 4/XVII/2020)

1.2 Kontextovost věd o člověku

V následující pasáži se opět vrátíme k Lindnerovu odkazu nejprve v kontextu nedávno historickém (viděno z úhlu prastaré filosofické vědy a jejích proměn), a následně poté, co se dotkneme i psychologického aspektu představeného v motivačním prohlášení autora, se přeneseme do doby současné nebo alespoň nedávno minulé, reflektující potřebu a poslání gymnaziálních ústavů. Na základě dosud zmíněných pojmů a teorií se dostaneme blíže k našemu užšímu tématu této práce – k estetické gymnaziální pedagogice, přičemž ani toto konkrétní téma nelze z filosofického pohledu vyvázat z kontextů a otázek, které ono téma nabízí. Podotkneme, že se nám ani v následujících řádkách nebude jednat o vyčerpávající pohled na jeden pedagogický problém, který jsme v názvu práce zvolili, tedy gymnaziální estetickou výchovu.

Právě naopak – text s filosofickou ambicí nemůže pouze problém zužovat a vytvářet tak samostatné *entity*.¹ Mějme vždy na mysli potřebu neustálého kladení filosofických otázek a reflexí, určitou odvahu v podobě názorového experimentu, nastolování problémů. Na druhé straně se nebraňme v textu snaze o hledání východisek, vyjadřování provokativních názorů či někdy dokonce přímo explicitních výsledků skrze již vzešlé teorie (nikoliv však výsledků v kontrastu objektivitu tzv. autorského subjektu). Autorský subjekt odborné práce je sice do

¹ *Entita* nikoliv v rozporu s individualismem a příklonem ke kolektivnímu vědomí apod., ale v chápání jednotlivosti odlišené od jednotlivostí ostatních.

jisté míry svázán s určitými kritickými i sebekritickými imperativy na rozdíl od autorského subjektu práce ryze umělecké, a navíc v oblasti filosofie je sice důležité dodržení struktur a respektování odborného lexikálního aparátu, ale právě pro svou otevřenost filosofické vědy s absencí vyžadování explicitních závěrů, ale mnohdy provokacemi skrze otázky, ponechme zmíněným názorům určitou *svobodu*.

Právě při zachování aspektu svobody se lze dopátrat pravdy – nikoliv pravdy absolutní a jediné. V tomto ohledu je možné se opřít ještě o jednu skutečnost, tedy o zvolené téma estetické, neboť spojením filosofie a umění, nadto obohacené pedagogickou vědou, nám vzniká terén pro tvůrčí práci i v oblasti striktně odborné publikace, neboť v prvních dvou disciplínách jde o maximální míru svobodného uvažování, aby bylo dosaženo maximálních výsledků v pojednání nějakým způsobem plodných. Dodejme, že toto svobodné uvažování se musí řídit kulturním kontextem, nelze jej tedy užít izolovaně.²

Použijeme-li estetický příklad na půdě gymnaziálního ústavu, zcela nežádoucí by bylo umělecké zpracování nějakého zjevně neetického příkladu např. z doby nacismu v souladu s hlubší hodnotovou normou našeho národa, event. podprahové zobrazení libosti u jednoznačně nežádoucí situace či implikace estetického vztahu mezi neetickým zobrazením lidského ponížení evokujícího krásu apod. Pro tyto nuance a jejich odtušení je tedy zapotřebí kulturní kontext dané společnosti, který se ve škole přetavuje a na jehož základě se utvrzuje tzv. *kulturní norma* (příkladem pro naši západní kulturu to může být Desatero, aniž by všichni studenti gymnázia museli mít co do činění s náboženstvím).³ Zde se jedná o důkaz skloubení etiky a estetiky v pedagogickém prostředí, tedy při znalosti učební látky, věku studentů, náboženského povědomí v dané třídě a tudíž volby a práce učitele s tímto tématem – kontextovost.

Ale navažme na již přednesený Lidnerův pedagogicko-psychologický, především tedy motivační aspekt. Autorem výroku: „O hodnotě člověka nerozhoduje to, co ví, nýbrž to, co chce,“⁴ o který se budeme ještě opírat, je též již zmiňovaný profesor pedagogických věd na Karlově univerzitě v Praze, dr. Gustav Adolf Lindner, působící v rámci fakulty filosofické ve druhé polovině devatenáctého století. Ačkoliv se nejedná pouze o estetika, resp. estetického pedagoga, přesto se úlohou umělecké výchovy v některých spisech zabýval, jak už jsme nastínili v předchozím textu. Z našeho pohledu, tedy nutnosti širší kontextovosti v pedagogických vědách, do které spadá i estetické vzdělávání a uvažování o umělecké výchově – a to na akademické úrovni, jde o ideální příklad akademika, který uvažuje o výchově a vzdělávání v globálnějším měřítku.

Lindner je pozoruhodný především z jednoho hlediska schopnosti nahlížet (již v předminulém století!) i na středoškolskou pedagogiku jako na integrální součást širší obecné filosofie, potažmo konkrétnější filosofie výchovy, a dále pro jeho vzetí v úvahu psychologických aspektů výchovy a zvláštnosti osobností studentů. Jeho opětovný

² *Svobodu* pojímá J. Sokol jako vztah individua ke společenskému prostředí a udává příklad Robinsona na pustém ostrově, kde je tento pojem irelevantní. Přednáška, 2018 [online], dostupné z WWW: <https://m.youtube.com_watch?v=q5KP0Kyxr2k&list=PLYoQCRtxAW8EDlumra14m94iSjlkxl7Ezindex=46#searching> [cit. 14. 12. 2020], čas 00:07:00 hod.).

³ Jedná se ale v zásadě o ustanovení pravidel především negativně vymezených (viz *ibid.*, čas 00:42:40 hod.).

⁴ Možnost odkazu k výroku německého etika J. G. Fichteho: „O hodnotě člověka nerozhoduje to, co zná, ale to, co koná.“ Viz *Citáty slavných osobností* [online], dostupné z WWW: <<https://citaty.net>> [cit. 16. 12. 2020].

polovědecký (chcete-li i polyhistorický přístup) je ale důkazem syntézy pedagogického uvažování (respektive uvažování filosoficko-výchovného) a důkazem návratu k *prameni lásky, k moudrosti* jako k celku, když uvážíme, že v soudobém jeho prostředí se stále více vyčleňují z prapůvodní filosofie nejen vědy přírodní a obecně exaktní, ale právě ony „subdisciplíny“ sociální a humanitní.

Pro vyčerpávající kontext s dnešním pojetím „vyčleněných“ filosofických věd je třeba poznamenat, že krom dlouhočasové historické struktury na vědy přírodní a humanitní (čemuž v zásadě odpovídalo i fakultativní uspořádání vysokého učení v tuzemsku po celé dvacáté století), dnes existuje snaha, byť někdy formální, oddělit ještě vědy humanitní od věd sociálních. Otázkou vlastně zůstává, zda je takové rozdělení vůbec účelné a kam bychom kupř. řadili vědu pedagogickou, když dobře víme, že přesahuje obory jak humanitní (či sociální), tak ve svých didaktikách a neurofyziologických výzkumech i obory přírodně-exaktní. Někteří, zvláště pak levicovní autoři pohybující se na celoevropském poli, dnes považují za přínosné dokonce spojení technických věd a oborů humanitních, v širším kontextu uvažují o spojení přírody a techniky jako o lidstvu obohacujícím konání, nebo technické vědy dokonce nadřazují.⁵

V pravém slova smyslu „nadřazení“ může však vyvolat protipól „podřazeného“, což by u oborů zkoumajícího člověka (právě filosofie a pedagogika s estetikou) mohlo vyjít v konečném důsledku nebezpečně. Lze však vyjít z kompromisu, kdy technika může být pomocníkem přírody, a tedy i člověka ve smyslu prapůvodně bytostném.⁶

Aplikujeme-li si to na příklad z estetické výchovy, je tedy žádoucí užít při geometrickém tématu ve výtvarném zpracování kupř. kubismu či neoplasticismu techniky v podobě PC – grafického editoru, což může práci jednak zrychlit, ale pomoci i studentům s nedostatečně rozvinutým geometricko-prostorovým viděním či nedobrou kresebnou schopností apod. Tedy určitý prvek školního předmětu technické výchovy zde může i na úrovni gymnázií vhodně proniknout do výchovy výtvarné a naopak. Lze konstatovat, že jevy zprvu diametrálně odlišné mají k sobě blízko, což právě u geometrického konceptu potvrdily *prameny pythagorejské filosofie* v podobě principů *duality*.⁷ Dle pythagorejců vzniká skutečnost *sporem dvou protikladů* (rovné vs. křivé, vychovatel=učitel vs. vychovávaný=žák aj.), z čehož později vychází Hegel, Marx, ale i Nietzsche s jeho *věčným návratem téhož*. Na tomto příkladě vidíme stejné výchozí pozice aplikované do zcela jiných (nebo alespoň modifikovaných) filosofí.

Opět k Lidnerovi: sám uvažuje ve své době jednak zcela moderně v tom smyslu, že nevyčleňuje pouze didaktické problémy konkrétních vyučovacích oborů, jak bylo (a dodnes ještě mnohdy je) v gymnaziální praxi zvykem, ale pracuje s výchovně-vzdělávacím procesem uceleně, tedy v koncepci pedagogicko-psychologické přípravy spojené s odborným inventářem učitele, což je ale i princip nejen moderního uvažování, ale opětovného návratu k obecnému vědění. Tedy opakuje se nám cyklický pohyb dějinných procesů, myšlení

⁵ Hovoří se o *společenské racionalitě* s dodatkem, že člověk není stroj orientovaný na maximální výkon, proto vzniká *nutnost lidské dimenze* (viz RANSDORF, Miloslav. *Marxismus a ideologie*. Přednáška, 2012 [online], dostupné z WWW: <http://m.youtube.com/results?search_query=Marxismus+a+ideologie#searching> [cit. 12. 12. 2020], čas 01:03:30 hod.).

⁶ Srov. *ibid.*, čas 00:07:00 hod.

⁷ Srov. STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2007.

a potřeb. Lze se domnívat, že už v tomto čase jde o určitou modernitu tzv. všeobecně-vzdělávací koncepce, která byla strukturovaně nastíněna až Otokarem Chlupem a uvedena v život teprve v souvislosti se založením pedagogických fakult, ale zejména pak s koncepcí vzdělávání učitelů v padesátých letech minulého století, byť v různých obměnách (nevynecháváme samozřejmě období těchto pokusů v prakticistní metodické přípravě na učitelských ústavech či pedagogických institutech, kde ovšem zdůrazňujeme právě slovo „practicistní“).⁸

Lindner tedy uvažuje jak oborově didakticky, tak v širší pedagogicko-psychologické souvislosti, a i když „přichází“ z fakulty filosofické – všechny, pro pedagogiku potřebné, sociální vědy prosazuje na „horké“ půdě dosti odvážně.⁹ Slovo *odvaha* je namísto především pro jeho průkopnictví otevírat pedagogickou vědu jako ucelenější „seminář“ v instituci, které dominují „silné“ klasické disciplíny, byť pocházející z antického základu a z pramenů filosofie, aniž si to, i dnes, vždy dost dobře připomínají (dějiny, filologické obory apod.). Pro etickou úvahu doplňme, že odvahou Lindner dokazuje i jistý vzor nové učitelské generaci, jistý vzor vědy – novátorství, které ale vzniká zároveň na pozadí jeho osobního osamocení.¹⁰

Odkaz výše zmíněných pánů (Lindnerovy filosofické přesahy do osobnosti učitele a Chlupův ucelený koncept) je o to více aktuální v posledním půlroce, kdy probíhají pokusy některých parlamentních stran uvolnit učitelskou pozici všem nějak vysokoškolsky vzdělaným absolventům bez potuchy o zmíněných přesazích – jde o gigantický regres, takřka paradoxní.¹¹

Paradox doby je v tom, že ačkoliv dnes odborné vysokoškolské vzdělání stále více proniká do profesí víceméně praktických a vlastně pomocných (ne v negativním mínění), jako jsou sekretářky, referentky, pomocný nelékařský zdravotní personál apod., na druhé straně se připravovanou absencí pedagogické odbornosti zcela dehonestuje profese, která vyžaduje vyzrálé uvažování, samostatnost, schopnost mravního rozlišení apod. Jsme zde svědky neustálému volání po „modernizaci“ učitelské profese na straně jedné, vzápětí je nám však poslán vzkaz, který dlouholeté výzkumy v profesionalizaci učitele tvrdě popírá chystanou novelou. Proces se prosazuje pod rouškou jiné „modernizace“, a tou je „nová, moderní“ a hlavně „nezbytná“ prostupnost firemních odborníků do vzdělávacího terénu. Jde o nebezpečný precedens.¹²

V tomto článku nám nejde o deskriptivní výklad Lindnerova díla a už vůbec ne o periodizaci pedagogické vědy v tuzemském systému, ale zakladatele pedagogiky na

⁸ Viz ZOUNEK, Jiří. Osobnost české pedagogiky 20. století: Otokar Chlup (1875–1965). *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2000, č. 3, s. 22–24.

⁹ Více o tom CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990.

¹⁰ M. Petrušek mluví též o prožívané vnitřní osobní krizi, kterou se Lindner pokouší řešit zprvu uzavřením se v klášteře, kde ovšem zcela mění svou kompenzační strategii a startuje u něj budování nové vědecké koncepce (viz PETRUSEK, Miroslav. Lindner Gustav Adolf. *Sociologická encyklopedie* [online], dostupné z WWW: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lindner_Gustav_Adolf> [cit. 10. 12. 2020]).

¹¹ Do druhého čtení se již v poslanecké sněmovně dostal návrh o novele zákona o pedagogických pracovnících, viz VALACHOVÁ, Kateřina. *Proč je kvalifikovanost ve školství tak důležitá*. Projev v Poslanecké sněmovně PČR, 15. 12. 2020. *Parlamentní listy* [online], dostupné z WWW: <<https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Valachova-CSSD-Proc-je-kvalifikovanost-ve-skolstvi-tak-dulezita-647432>> [cit. 15. 12. 2020].

¹² O některých aspektech modernizace „za každou cenu“ a „nutné“ přestavby pojednává už publikace z 90. let, viz ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. Praha: Karolinum, 1992.

filosofické fakultě uvádíme proto, abychom se v našem dnešním myšlení dobrali tzv. pramenů, resp. pramenného zdroje na příkladu pedagogické vědy v době novověké. Dodejme ještě, že Lindnera uvádíme i s ohledem na jeho působení v akademickém – filosofickém prostředí v době, kdy fakulty filosofické připravovaly učitele především pro výuku gymnaziální. Jelikož stěžejním tématem tohoto pojednání je gymnaziální estetická výchova (a její pramenný odkaz), je i Lindner vhodným východiskem i pro tuto disciplínu, jelikož pedagogický seminář začleňuje i s estetickými ohledy.¹³

Estetika, jako gymnaziální obor, se bude v ideálním případě uplatňovat ve výuce nikoliv izolovaně, ale synchronním způsobem v práci několika předmětů všeobecně-vzdělávacího rámce (dnes tzv. VVP), jak si ještě uvedeme. Pro úplnost nutno zmínit, že estetická výchova jako samostatný obor sice v gymnaziálních kurikulech existovala a existuje s různými přestávkami a obměnami v zásadě intermitentně dodnes, není dosud však zcela účelné ji pojímat ohraničeně jen z hlediska jedné teoretické hodiny. Domníváme se, že z hlediska zásad či doposud uvedených termínů v tomto článku (prameny, celistvost, koncepty atd.), je nutné tuto uměleckou edukaci chápat i jako zdroj momentálních psychických jevů (prožitků, esencí, nuancí atd.), skrze které se gymnaziální student dopracuje k lepší vnímavosti témat ostatních oborů, a to i v uměleckém uchopení probíraných jevů. Jde o starý Aristotelovský základ, dle kterého je „umění prostředek k citovému uvolňování.“¹⁴

Estetika jako předmět studentovi totiž jako jedna z mála dovoluje (či přímo nabízí) se emotivně zapojit do problému víc než předměty neumělecké, a nadto vyrovnává určitou momentální přetíženost ze strany ostatních gymnaziálních VVP (nikoliv nenáročnou látkou, ale způsobem nutně uvolněné práce). Skýtá také prostor pro povšimnutí si takových jevů světa, které v ostatních předmětech mohou na první pohled zůstat skryty. Estetika k tomu disponuje výbavou jak teoretické percepce uměleckého díla skrze smysly, tak možností praktických dílen se v umění zastavit a *usebrat*. Především je nutné nastolit určité napětí v takové hodině, které pomůže vygradovat otázky nejen nad konkrétním uměleckým dílem, ale otázky vedoucí k filosofickým fundamentům.

Co tedy může znamenat onen pramen u Lindnerova odkazu? *Pramenem* je zde původní (prastarý) filosofický *kontext* (nové) jiné sociální vědy v pražském prostředí, která se oproti dosavadní metodické práci stává právě odbornou pedagogikou, ale nelze opominout ani její návaznost na konkrétní aprobace tehdejších absolventů tzv. středoškolské profesury. V každém případě dodejme, že vědecktější pedagogické myšlení právě v kontextech širšího vědění, ale přesto s odkazem na filosofický pramen, se viditelněji ukázalo jak u G. A. Lindnera, tak u O. Chlupa, i když se značným časovým rozdílem. U obou zmíněných je shodná jak vlastní pedagogická *zkušenost* na střední škole, tak nutnost teoretické i praktické interdisciplinarity pro výchovu i středoškolských učitelů: oba zdůrazňují kromě odborné přípravy v gymnaziálních předmětech rovněž psychologickou a etickou vybavenost, přičemž nutno připomenout, že právě psychologie se do vědeckého systému jako samostatně studovaná ucelená disciplína etablovala poměrně pozdě, a to především se vznikem psychoanalýzy.

Může se nabízet otázka, zda psychologické problémy za času psychoanalýzy řešené, byly v soudobém společenském kontextu ryze psychologicky ohraničené, že vyvolaly nutnost

¹³ Srov. DVOŘÁK, Karel, CACH, Josef. *G. A. Lindner a jeho odkaz k dnešku*. Praha: SPN, 1970.

¹⁴ Viz ARISTOTELÉS. *Poetika*. Praha: Gryf, 1993.

položít základy nového oboru, přestože poznatky posloužili do jisté míry vědě lékařské – psychiatrii, tudíž stavěli psychologii do okruhu spíše pomocných věd lékařských, neboť ucelená věda o člověku s jeho vnitřním i vnějším světem tu již dávno existovala – filosofie. Do té doby psychologické otázky stály, jako i mnoho dnešních samostatných sociálních věd (kulturní antropologie, sociologie, někdy i estetika) v systému „pramatky“ filosofie.¹⁵ Podotkněme jen, že psychologické přiblížení k duši gymnaziálního studenta je navýsost možné právě ve výchově estetické, kde emocionální práce skrze dílo může být jistým chráněným prostředím pro takové stydlivé aspekty ve věku okolo puberty.

Podobným případem přetavování obsahů jednotlivých oborů, nikoliv však nutně správným či uvedeným v dehonestujícím slova smyslu, může být současné rozměňování tzv. studijních programů na samostatné obory a zakládání nových vědeckých oborů, které povětšinou (především v tuzemsku) hrají stále roli „hledajícího nové identity“ bez samostatné minulosti (andragogika, antropologie, sociologie, logika, arteterapie apod.). Dochází však k situaci, že tyto „malé vědy“ bez oborů již historicky ukotvených samostatně fungovat nemohou, podobně jako pomocné vědy historické nelze chápat bez opory historie. Dnes je psychologie integrální součástí učitelské přípravy v podobě jak psychologie pedagogické, sociální či psychologie osobnosti, tak zcela „nově“ v disciplíně zvané školní psychologie.

U profesora Lindnera je kromě takových „velkých“ sociálních věd jako opor pro pedagogickou práci takovou nutností i zmiňovaná *estetika*, vycházející opět z pramenů filosofického myšlení, tedy filosofie krásna (popř. filosofie umění), což bude pro naši práci stěžejní, jak si ukážeme dále. U pozdějšího myslitele profesora Chlupa je takovou nezbytnou pedagogickou součástí věda mravní, tedy *etika*, kdy i tato – dnes samostatně stojící a prezentující se věda – má své prameny v základní a tedy prvotní filosofii. Syntézu sociálních či humanitních věd vědomě uplatňuje Chlup nejprve samostatnými pojednáními ze subdisciplíny filosofie mravu – např. konkrétními publikacemi *O etice a pedagogice* či spisem *O mravní výchově a morálním vyučování* nebo *Rukojetí přirozené mravouky ve škole*, o několik let později etiku právě spojuje ve *Vývoji pedagogických idejí v novém věku*, čímž dokazuje jednak interdisciplinovanost v pedagogice (tedy zmíněné kontexty vědění), ale také opětovný odkaz k onomu prameni věd, tedy k filosofii.¹⁶

Z fundamentu zmíněných knih vychází dnes i „nová“ vědecká disciplína – sociální pedagogika.¹⁷ V každém případě je nasnadě, že estetika, etika a jiné disciplíny nelze chápat izolovaně a ve výchově je nutné jejich pojetí syntetické – jako příklad se vraťme k pramenům antické filosofie Platóna, který mezi kategorií krásna, pravdy, lásky a dobra pokládá rovnítku, tedy etiku a estetiku neodděluje.¹⁸

¹⁵ Zmíňme – i když v jiné době – např. Z. Matějčka, který, ač je dnes mezinárodně označován jako psycholog, odborně vyšel z aprobace bohemistiky a filosofie, přičemž právě filosofie mu poskytla důkladnou psychologickou propedeutiku (viz MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje z konce kariéry*. Praha: Karolinum, 2017).

¹⁶ Mínilme tím především prvotní antický termín zmiňovaný už v samotném titulu díla *ideje*, na které se pedagogické pojednání celé odkazuje a své principy dále staví, z hlediska filosofie a obzvláště filosofie výchovy je krom J. Patočky svět idejí přiblížen v Hagerových pojednáních (viz PATOČKA, Jan. *Platón*. Praha: SPN, 1992, HAGER, Fritz-Peter. *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Praha: Karolinum, 1994).

¹⁷ Viz PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, s. 56 aj.

¹⁸ Viz PLATÓN. *Symposion*. Praha: OIKOYMENH, 1993.

1.3 Motivace, vůle... Strach?

V této poněkud kratší kapitole se zkusme podívat na gymnaziální výchovu zasazenou do kontextu výchovy obecné z hledisek takových, které dítě ovlivnit nemůže, ale společnost ano – vlivů biologických i působných.¹⁹ Odrazme se ale opět od filosoficko-výchovného odkazu již několikrát zmiňovaného Lindnera, jehož výrok, jenž jsme již uvedli v předcházející kapitole, nese v zásadě dvojitý prvek: 1) znalostní inventář a 2) motivační aspekt, a to vše na základě dané osobnostní predispozice a za předpokladu získané kultivace osobnosti. Individuální osobnostní vybavenost každého žáka/studenta je dána jednak geneticky (faktor biologický), jednak výchovným působením (faktor pedagogický), což netřeba dále obhajovat. S prvním jedinec mnoho nezmůže, lze jej pouze přijmout či nepřijmout a nastoupit tak cestu celoživotního zápasu v těchto pozicích: zprvu ve vztahu rodič–dítě, posléze v zápasu sama se sebou.

Přijme-li však člověk jemu daný biologický základ samotnou přírodou nebo pokud jej přijme u svého dítěte a velmi důkladně jej začne poznávat, může se poté postavit do role soustavné práce na tomto cenném lidském materiálu v procesu etické, estetické a všeobecně-vzdělávací výchovy. Takový „materiál“ bude jedinečným „kovem“ k neustálému soustavnému přetavování a poznatek o něm dobře poslouží k výchovné práci – konkrétní práci s dítětem v rámci rodiny a školy tehdy, když včas danou osobnost rodič rozpozná ve smyslu „nakročení“ – tedy dostatečně odhalí její silné a slabé či kladné a záporné stránky, přednosti, vlastnosti, touhy a volní vybavenost. Není pochyb o určitém počáteční napojení rodiče, zejm. matky, na dítě, při které se posiluje psychologická vazba a určitá závislost, ovšem závislost žádoucí.

Tak, jako jedinec nemá v životě možnost volby po stránce genetické a všeobecně biologické danosti, není mu tato dána ani při výběru bezprostředně blízkých vychovatelů. Dítě si rodiče samo nevybírání, ale vybírá si (či po celou dobu aspoň v menší míře jemu povolené) onu výchovně-vzdělávací instituci, zpravidla až střední školu, která mu poslouží jako komplexně vybavené sociální prostředí co do stránky především *různorodosti*, a dále v podobě dospělých zajistí dítěti právě tu nezbytnou část profesionální výchovy, která působí až vně rodiny, tedy mimo jeho doposud bezpečný a trvale nepochybný svět. V ideálním případě, když samozřejmě pomineme oblast patologických prostředí, je pro něj rodina – v podobě známých tváří se všemi těmi chemickými přenosy a intrakulturními návyky – *domovem*. Jde tu o zázemí, které on automaticky zná, nezpochybnuje a ani by ho to nenapsadlo. Jde o zázemí rodiny, která zná své kořeny – svůj *kulturní pramen*. Dosud si tedy nevybíral, ale nyní stojí před zcela novou situací – výběrem nového světa, před institucionalizovaným *neznámým*.

Výběrovým vychovatelem by měl být pedagogický pracovník – profesionál vybavený takovými nástroji a poznatky věd o člověku, aby jedince nepoškozoval nepatřičnými výchovnými zásahy, ale naopak jej patřičně kulturně formoval. Jedinec se tak setkává s autoritami nadále bez volby výběru, které je nucen v podstatě beze zbytku respektovat, ale také s již zmíněnou růzností v rámci sociálního prostředí tradičně ukotvené školy, která je kulturním národním odrazem vycházejícím z pramenů a přenášejším tradiční normy etické, estetické aj. Kromě setkání se s *tradicemi*, učí se též dítě i společensky přijatelným reakcím

¹⁹ Některé úvahy byly uveřejněny v gymnaziálním sborníku k výročí založení školy (viz DEJMKOVÁ, Jana. *Almanach prachatického gymnázia 1920–2020*. Prachatice: Gymnázium Prachatice, 2020, s. 126).

zase na jiné reakce ostatních různých, ať už v podobě svých spolužáků či personálu, učí se dovednostem etického charakteru – v jednání s různorodými dospělými, a tedy již nějak osobnostně „hotovými“ individualitami (zastoupenými zde učiteli) a postupně také zjišťuje, že svět vně rodiny je variabilní a odlišný, přičemž v něm vzniká *úzkost*. V tomto nelehkém procesu se setkává s *normativním jednáním*.²⁰

Tento psychický stav je do jisté míry v takovém kontextu nového poznání žádoucí, neboť je mírný a pomíjivý. Jedinec se setkává s novými adekvátními i neadekvátními reakcemi či s jiným typem zpětné vazby, než na co byl do té doby zvyklý. Naučit se v novém společenství pohybovat vyžaduje od dítěte skutečně dobrou orientaci v jednání lidí, v jejich charakterech a požadavcích. Jde o nelehké prostředí orientace, špatně čitelné a nečekaně a nepřehledně se otevírající. Ale to všechno je hlavní výchovný úkol školy²¹ – ukázat takovou různost a novost dítěti a naučit ho se s ní postupně vyrovnávat, byť se mu zpočátku zdá být *cizí*.²²

1.4 Intelekt? Elita? Učiliště...

Gymnázium má zde úlohu poněkud výsadní: vždy šlo (a dosud jde) o ústav do značné míry ryze *výběrový*, a to jak pro náročnost výuky, tak pro poměrně úzký výběr talentovaných uchazečů. Zde se dostáváme, kromě první složky výchovné, do druhé složky pedagogické práce – vzdělávací. Právě tato výsada gymnaziálních vzdělávacích cílů mnohdy ale opomíjí ty cíle výchovné, které ve věku studentů vzdělávajících se na jakékoliv střední škole jsou podstatné – tedy dodržování zásad pro formování osobnosti, individuální přístup k jedinci a žádoucí socializaci jedince v té dané kultuře. Při opomenutí takových výchovných složek v rámci pedagogického působení lze ve vývoji jedince právě mnoho zanedbat, ne-li přímo pokazit.

Navíc zde figuruje ještě jeden aspekt, a to aspekt etický: potlačením výchovné složky ve prospěch složky vzdělávací a tlakem na výkon podněcujeme nebezpečnou půdu pro *vytváření elit*. Gymnázium, ať už víceleté či čtyřleté, však neznamená (a nikdy by znamenat nemělo) elitu ve smyslu elitářství a nadřazenosti, přestože ustát požadovaný tlak v osvojení náročné látky a podat nelehký výkon ve formě gymnaziální maturity by mohlo jistou nadřazenost v očích veřejnosti vyvolávat. Stát se gymnaziálním studentem a tím se odlišit od žáka učebního oboru či studenta odborné střední školy (nebo dokonce od žáka povinné školní docházky v kontrastu víceletého gymnázia) znamená sice *odlišnost*, která se v první řadě může zdát jako elitní, ale takové elitářství bývá mnohdy vytvářeno těmi, kteří se v něm sami rádi utvrzují.

S odstupem musíme však konstatovat, že žijí v sebeklamu, neboť kapitál, kterým (ať už jako gymnazisté nebo gymnaziální profesori) disponují v podobě rozsáhlých znalostí a intelektuálního důkazu, není kapitálem nadřazeným nad kapitálem absolventa učebního

²⁰ Srov. s názorem, že „jednání je srozumitelná orientace vlastního chování“ (viz WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 145.).

²¹ My se v této práci zaměřujeme především na příklad gymnázií, nicméně tyto principy platí pro školu obecně.

²² Zmíněný souhrn nových jevů je samozřejmě přítomen při jakémkoliv přechodu z nižšího stupně školy na vyšší, tedy je nasnadě, že tyto aspekty již dítě zažilo. Ovšem v gymnaziálním školství pracujeme se samozřejmostí určitého očekávání náročnosti, ale také hovoříme o velmi citlivém věku v období puberty, kdy je jedinec citlivější a rizikovější (zvláště při přechodu na čtyřletou formu studia).

oboru, který by měl být vybaven dokonalou technickou vybaveností ve svém řemesle a praktickou zručností (mnohdy s nadstavbou individuální umělecké nadhodnoty). Tedy jde o to, že gymnázium není školou nadřazenou, ale variantou vzdělávací soustavy, navíc pro disponovanou osobnost variantou velmi vhodnou. Hovoříme o vícekolejnosti, o slovu „vedle“, nikoliv „nad“. Ve všech případech však stále zůstává prvotním aspekt motivační – chtít se stát dobrým v tom, co jsem si zvolil. Nutno dodat, že někteří autoři uvažují stran elit o kauzální souvislosti ve stratifikované společnosti takto: větší vzdělání automaticky vyžaduje složitější práci, což vyžaduje větší ocenění a více peněz obecně, následně však i větší *podíl na moci*.²³

Moderní pedagogická věda se v poslední době opírá o výzkumy psychologických disciplín (vzniká pedagogická psychologie, školní psychologie), o sociologické studie (rozvíjí se sociologie výchovy, sociální pedagogika) a o rostoucí laboratorní výsledky z oblastí neurověd, které pomáhají především k rozvoji didaktiky a lingvodidaktiky.

Bohužel, dosud se stává, že gymnázium je laiky, žáky i rodiči (a dokonce ještě i mnohými učiteli) chápáno pouze v historickém smyslu slova „cvičiště“, kdy si tito aktéři pletou jeho výchovně-vzdělávací funkci s funkcí encyklopedického řečiště, upřednostňují pouhý výkon před rozvojem analyticko-syntetického myšlení v souladu s vlastností osobnosti studentů, očekávají produkci literární či jiné mozkové databáze namísto *estetického prožitku textu či uměleckého díla* a neuvědomují si, že gymnaziální průpravou získává člověk především schopnost orientace napříč vědami o světě – tedy, aby byl schopen v dospělosti kombinovat a uvažovat o jevech, se kterými se na cestě životem setká. Vzniká zde kontrast, kdy prvotní filosofická východiska, jako kultivace a emancipace jedince systémem vzdělávání mnohdy stojí *proti pojetí exaktně řízeného studia* na základě absorpce poznatků a dovedností.

Gymnaziální vzdělávání by si na podkladě všeobecné vybavenosti člověka mělo zachovat tři základní pilíře oborů: 1) společensko-humanitní přípravu, 2) přírodně-exaktní vědy a 3) umělecko-estetickou složku. To, co dělá gymnázium gymnáziem, je právě příprava studentů na setkání s poznatky napříč všemi obory vědění (synchronní přístup) na základě postupného navyšování znalostní terminologické výbavy (přístup diachronní). Výše uvedené tři celky se rozvíjejí vlastně už od antických dob v rámci jedné filosofie, kulminují v moderní a postmoderní době jako samostatně etablované subdisciplíny a v posledních letech podléhají tlaku na opětovné propojení, což dokazuje nezbytnou úlohu gymnázia všechny tyto obory vyučovat ve stejné míře (vyjma znovuzavedení klasických či reálných gymnázií v 90. letech minulého století, byť pod jinými názvy, event. pokusy o ústavy preferující vyloženě jen jednu vzdělávací oblast – literární lycea, výtvarná gymnázia apod.).

V pedagogické oblasti společensko-humanitní přípravy nepůjde pouze o to, aby maturant byl dokonale heslovitě vybaven historickými jevy, literární teorií či sociologickými pojmy. Jde o to, aby takový člověk uměl pospojovat nabyté znalosti, dokázal po letech odstupu od školy „sáhnout do patřičné přihrádky“ a nedal se omámit povrchností. Aby nebyl lehce manipulovatelným, ať už médii, politiky či v přímém styku s druhými lidmi. V souladu s touto vybaveností jde i umělecko-estetická složka, kterou nelze na gymnaziální půdě chápat jen jako doplňující, samo o sobě nematuritní vzdělání, zaměřené pouze na praktickou a odpočinkovou výchovu. Estetická složka je již z dob antické vzdělanosti chápána jako

²³ Viz WEBER, Max, *op. cit.*, s. 145.

výsostně filosofická disciplína, která skrze své obory (literatura, výtvarná výchova, hudba) umožňuje studentovi emocionální prožitek v časoprostoru, který se dále zapisuje do jeho vývoje.

Uvědomění si emocí je v mezilidských vztazích nezbytné a estetické předměty napomáhají tyto emoce pojmenovávat a třídit. Emoce na základě setkání se s jevy kolem nás, žití v prostoru, reflexe reality – to vše vybaví jedince schopností oddělit pomíjivé od podstatného, rozlišit hodnotné od kýčovitého, utvořit si názor a formovat svůj estetický vkus. Mezi tím stojí mnohdy neprávem obávané přírodně-exaktní vědy, které však znají nástroje oné analýzy a syntézy, nezbytné pro interpretativní práci ve výše uvedených dvou pilířích, a které též – ať chceme či nechceme – v některých svých disciplínách pokládají materialistický základ vědy, na jehož základě poté např. literární či jazykový pedagog pracuje, a to při logické analýze textů, v syntaktických větných rozborech nebo konečně při vizualizaci výtvarných objektů, kde využívá základů deskriptivní geometrie apod.

Krátce tedy: v gymnaziální pedagogice dnes nepůjde o to, aby absolvent byl pouhým vycvičeným encyklopedistou z naukových předmětů či živým cizojazyčným slovníkem nebo chodící počtenicí, ale o to, aby gymnázium vychovávalo kultivovanou osobnost vybavenou důkladnými znalostmi o světě, navíc osobnost především samostatně uvažující, která nese všechny předpoklady člověka schopného kriticky pracovat také s vysokoškolskými prameny. To, že jeden předmět z určité oblasti navazuje či odkazuje k druhému, je právě principem estetické výchovy, resp. její subdisciplíny výchovy literární. Slovesné umění totiž pracuje jak s lingvistikou, tak dějinami literatury, a to vše pod označením tzv. krásné literatury, kterou estetika zastřešuje, ale bez konotací filologických by dost dobře nešla vůbec taková literatura vytvořit.

Totéž platí i pro výchovu výtvarnou, která (jako součást estetiky) zahrnuje i dějiny umění prolínající se s dějepisem. Sám profesor Lindner považoval estetickou edukaci za nedílnou součást pedagogické výuky. Kromě spisů pedagogických se obecnou estetikou zabýval i ve spise *O podmínkách a mezích krásna*.

Výše uvedená pedagogická pojetí však mohou někdy svádět k jednostrannému uvažování o gymnaziální pedagogice, tedy o pouhé redukci na výchovnou složku a potlačení klasického znalostního přístupu. I na základě prudkého rozvoje věd o člověku (pedagogické psychologii, sociální pedagogice a neuropedagogice) v posledních letech dvacátého století a zvláště v současné době, zůstává gymnaziálním cílem i ona složka důkladné (a mnohdy velmi propracované) znalostní průpravy. V takové práci se ale dnešní didaktika (povýšená oproti minulosti z pouhé metodiky vyučování konkrétních předmětů) stále o nové poznatky opírá, ale opírá se též o jednotlivé odlišnosti osobností studentů. Právě znalost psychologie osobnosti skýtá nezbytnou součást dnešní vybavenosti profesionála-učitele, ale psychologický základ edukačního prostředí zmiňuje opět už i profesor Lindner např. v publikaci *Učebnice psychologie pro střední školy a školské ústavy*.²⁴

²⁴ Srov. DVOŘÁK, Karel, CACH, Josef, *op. cit.*

1.5 Individualita, flexibilita, rovné šance...

Tlak společnosti a politického směřování v posledních letech nepřipouští nerespektování *individuality* jedince, v zásadě odmítá „stejný metr všem“, připouští různorodou připravenost (a tím mnohdy neměřitelnost) absolventů a dovoluje školám a učitelům do jisté míry výběr pedagogických metod, látky a hodnocení s oporou o moderní pedagogickou diagnostiku a respektování poznatků ze zmíněné psychologie. Samozřejmě existuje, kromě logopedických ambulancí, i síť pedagogicko-psychologických poraden s kořeny již v 70. letech minulého století, která je dnes obohacena o speciálně-pedagogické nástroje jako vytvoření tzv. individuálního studijního plánu na základě podrobně speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky.

Doporučení poraden jsou lege artis přijímána pedagogickou veřejností, a nejen základní školy stále více využívají (nebo alespoň požadují) tzv. asistenty pedagoga či reflektují potřebu dětí a studentů s tzv. speciálními potřebami. O tom, že zájem o duševní svět dítěte je v dnešní školské soustavě prioritní, svědčí na základních a středních školách i narůstající počet nové odbornosti školních psychologů. Důraz na individualizaci vyžaduje větší *flexibilitu* a autonomii pedagogů. Vytvářejí se rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací plány namísto jednotných osnov centralizovaných ministerstvem, školy (gymnázia) si budují svou individuální profilaci na tržišti vzdělávací konkurence. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy oproti minulosti již školy neřídí. Do popředí se dostává mínění, že každý jedinec má šanci a každý tedy může „chtít“ a „být“ v intenci Lindnerova motivačního výroku. Nutno dodat, že někteří levicoví autoři v nové době mluví o „škodlivosti individualismu“, kdy samotný individualismus škodlivý není do doby, než přejde v tzv. *narcistní individualismus*.²⁵

Ani dosud zmíněná emancipace a individualizace však nemůže být bezbřehá. Vše by bylo v pořádku, kdyby bobtnající neoliberalismus nedovoľoval rozmělněnost a neukotvenost klasických pedagogických principů (a to už na úrovni rodič–dítě či obecněji vychovatel–žák), kdyby se výchovně-vzdělávací proces nestával spíše podnikovou projektovou (firemní) prací v touze po rychlé produkci individuálního *know-how* a v rámci možností neomezených šancí takových troufalých individualit, které by se bez podpory liberálního přístupu společnosti (pletoucí si svobodomyšlnost za bezhraničnost a nekonečnou neomezenost) troufalými nikdy nestaly, a to vše pod záminkou volných příležitostí světa, neomezených možností jedince či potřeby rychlých a dostupných individuálních zážitků.

Kontraproduktivnost spočívá v tom, že tento neoliberální přístup začíná stírat hranice na úrovni základní rodiny, deformuje výchovné tradice (tradice nikoli ve smyslu přežitku), omezuje autoritu starších – rodiče, učitele, starého člověka. Žádoucí autoritu si společnost plete za autoritářství v domnění, že autoritativní učitel je tyranem a autoritativní rodič nerespektuje individualitu dítěte. Z gymnaziálních profesorů se na mnohých velkoměstských školách stávají „jen“ učitelé, rodiče jsou dětmi oslovovány křestními jmény, firemní praxe připouští (někdy dokonce vyžaduje) tykání. Stupínky jsou zrušeny a v některých školách se dokonce zavádí tykání mezi učiteli a žáky ve smyslu „jsme si blíž“. Znalostní výuka, jakožto

²⁵ Viz KELLER, Jan. *Mezinárodní konference European Dimension in Social Work Education and Practice Social Structure, Social Policy and Social Work in the EU*, 2. 10. 2018, [online], dostupné z WWW: <<https://www.youtube.com/watch?v=1yZ0l3mdRSA>> [cit. 10. 12. 2020], čas: 00:35:30 hod.

i frontální klasické vyučování, náhle není potřeba (či je přímo škodlivé), neboť existuje nespočet internetových vyhledávačů a máme i vynález projektové výuky.

Architektura škol je především hravá a pestrobarevná (v intencích nesprávně pochopeného Komenského odkazu „škola hrou“) a klasické řazení lavic v posluchářenském stylu nahrazuje „kulatý stůl“. Rutinní opakování a cvičení jsou postupně nahrazovány zábavnými formami, dítě se nesmí přetěžovat a škola musí především bavit. Klasifikační výstupy se staly přežitkem, jelikož údajně kolektivně znásilňují individuální posouzení každé osobnosti – co na tom, že zúžení na pouhé slovní ohodnocení dítěte postrádá jak prvek motivační, tak kolikrát zůstává i bezobsažným elaborátem s absentující zpětnou vazbou jak mezi učitelem a studentem, tak dokonce mezi rodičem a dítětem, a to nemluvě o potřebě institutu trestu v podobě nedostatečných a důtek. Důraz je kladen na to, co potřebuje nikoliv společnost, ale co požaduje jedinec.

To, co individualita dítěte žádá, musí být respektováno, neboť to jeho osobitost (nikoliv osobnost) charakterizuje a profiluje. Má tudíž údajně rovné šance. Na pozadí konkrétních vědeckých poznatků, mnohdy nesprávně interpretovaných a nedostatečně časově odzkoušených, se tak ale v hojné míře do školského systému etablují „experti na vzdělávání“ s dynamickými názory a rychlým řešením pedagogických problémů, připouštějí se rozličné alternativní výchovné přístupy a volá se po začlenění domácího vzdělávání, ba dokonce rovnou po zrušení školní institucionální docházky. Psychické bloky a nežádoucí vazby mezi dítětem a rodičem při takovém domácím vzdělávání a nutná socializace jedince v chráněném prostředí školní instituce se neberou na zřetel.

Klasické vázané písmo je v některých školách zcela nahrazeno novým typem „tesaných znaků“ s naprostou absencí senzomotoriky a estetické kvality, protože je jednodušší, rychlejší a hlavně vyhovuje tzv. elektronické generaci. Proč se dnes učit rutinnímu nezábavnému „počítání“, když kybernetické prostředí tuto námahu nahradí – tak zní hesla reformátorů... Proč se učit krásnému písmu, když textové editory disponují tolika fonty... Proč podléhat bezduchému drilu znalostního učiva, když máme k dispozici internet... Nové vymoženosti jsou rychlejší a snadné. A co může být nebezpečné – jsou svůdné svou snadností. Dosud uvedené jevy by snad mohly svádět k nesprávné interpretaci rovnice: kdo „chce“, může snadno „vědět“ a tedy „být“.

Závěrem se tak dostáváme smyčkou k oné druhé části Lindnerova výroku uvedeného v incipitu práce, kterou jsme dosud zcela nereflektovali – onoho motivačního prvku, že „...o hodnotě člověka rozhoduje to, co chce“. Výrok lze považovat za navýsost pravdivý, ale nelze jej redukovat na pouhý motivační aspekt bez vlastností volních (aby chtění nezůstalo jen na úrovni snění a slov), bez schopností podřídit se druhému (aspekty autority, respektu a hierarchie) a bez uvědomění si sebe sama jako součásti celku. Zde dodejme, že pouhé „chtění“ a „mluvení“ opravdu nestačí, ale přichází zde *nutnost práce* – tedy práce na sobě. Tato práce mnohdy bolí tak, jako bolí namáhavé myšlení, ale to je i žádoucím dílčím cílem výchovy.

S trochou nadsázky lze dodat známé „co bolí, to sílí“, nicméně oprostíme-li se od spíše v tomto textu implicitně prosazovaného materiálního pojetí světa a přejdeme-li k teologicky chápanému světonázoru, tak i zde se člověk musí „podrobit jistému utrpení“, aby si jeho duše „zasloužila být vykoupena“. *Etickou otázkou* můžeme sledovat i v následujícím: Tradiční

předávání slov nejen křesťanských, ale i rčení lidových či historicky zde ukotvených vět, a to v různých podobách („musíš si to zasloužit“, „štěstí je jen muška zlatá“, „pro zábavu ale nejdříve práce“ apod.) jen dokazuje, že chtěné si opravdu člověk musí do jisté míry *zasloužit* a možná i vytrpět. Proč? Aby si získaného *vážil* a *vážít* se naučil. Je žádoucí si rovněž uvědomit, že svět se tak nepodřizuje mně, nýbrž se mohu pohybovat v mezích, které mi určuje realita.

Mohou se mi podřidit konkrétní věci, takové, které mohu ovlivnit, a to za předpokladu, že si to zasloužím. Nepodřizuje se mi však celý svět, a to je principiálně dobře, neboť je to otázka *egoistické sobeckosti* a narušení *svobody druhých*. Pravdou však zůstává, že vyznat se však v natolik složitém organismu, jako je společnost a jedinec do ní zasazený, je úkol pro vědy jak společenské, tak exaktní. Je to také úkol pro každého člověka hledajícího morálku, pravdu a smysl – a to úkol celoživotní, mnohdy s otevřeným závěrem. Nicméně, filosofické otázky bytí, znalostí, morálky a pravdy se uplatňují ve výchovně-vzdělávací instituci přímo s výsadním právem, neboť zde vstupuje do hry zrání a učení jedince připravujícího se na život. Také profesor Lindner takové etické a noetické úvahy publikoval, např. v pojednání *O pravdě*.²⁶

2 Závěrečné slovo

Pokud vydržel čtenář dojít až na toto místo, je to obdivuhodné ze dvou důvodů: jednak vyjadřuje kladnou zpětnou vazbu autorovi tohoto textu, neboť dokazuje, že pojednání bylo přinejmenším pozoruhodné k zamyšlení. Zda jej hodnotí kladně či záporně není až tak podstatné, smyslem bylo donutit čtenáře k rozbíhavosti myšlenek (v kladném slova smyslu), tedy i k jakýmsi myšlenkovým tryskům, konotacím, asociacím, ba dokonce k emočním reakcím jako vztek, údiv, zásadní odpor či nesouhlas nebo k položení se do chvilkové melancholie. Pozitivní ohlas není pro autora nyní přínosný ve smyslu pozitivivity vztahující se k souhlasu obsahu – to není totiž úkolem filosofie. Zadáním jsme si stanovili i kladení řetězce otázek, na které není možná explicitní odpověď. To jsme, domníváme se, splnili.

Také jsme si předsevzali uvádění vícero, byť na první pohled zcela nesourodých a přímo „vyšinutých“ dualit názorových, a to ať už v odkazech či přímo v textu. To se nám, doufáme, povedlo, neboť povrchnějšímu recipientovi (či recipientovi bez zkušenosti s kritickými recepcemi) by se výše zmíněné „povídání“ mohlo – a patrně bude – zdát myšlenkovým pelmelem a obsahovou kontaminací. I takový názor je pro nás pozitivní, ale pouze za předpokladu, že bude obsahovat další návaznost. Tou návazností rozumíme touhu takového recipienta se dobrat podstaty, jak je vůbec možné takovou obsahovou nesourodost psát. Je-li za ní něco víc, tedy skryté obsahy v pozadí textu? Ano, tyto úvahy jsou dobré.

V každém případě byl text psán v intenci filosofického rozměru, nešlo o pouhou deskripci historických či současných fenoménů, byť i k takovému popisu jsme se uchýlovali – předpokládejme, že člověk není na první čtení zcela schopen abstraktní percepce, potřebuje opory. Asi tak, jako se žákům i studentům při výuce matematiky představují namísto pouhých číselných činitelů různé předměty denní zkušenosti (v poslední době je na tom do jisté míry založena i Hejného výuka na prvních stupních). Netřeba opakovat ambice článku v úvodní pasáži a reflektovat nyní v závěru, zda byly naplněny, domníváme se. Proto i závěrečné slovo

²⁶ Srov. DVOŘÁK, Karel, CACH, Josef, *op. cit.*

je poněkud stručnější s odvoláním, že rozvinuté kontexty nalezne čtenář v obsahu jednotlivých problémů.

(konec)

SEZNAM LITERATURY

ARISTOTELÉS. *Poetika*. Praha: Gryf, 1993. ISBN 80-85829-01-0.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Oligarchie, elity, populismus*. Přednáška 5. 4. 2016 [online], dostupné z WWW: <<http://m.youtube.com/watch?v=eTUbzS3sRdU>> [cit. 11. 12. 2020].

CACH, Josef. *Gustav Adolf Lindner*. Praha: Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-345-6.

DVOŘÁK, Karel, CACH, Josef. *G. A. Lindner a jeho odkaz k dnešku*. Praha: SPN, 1970.

CALLINICOS, Alex. *The Revolutionary Ideas of Karl Marx*. London: Bookmarks, 2010. ISBN 978-1-905192-68-7.

DEJMKOVÁ, Jana. *Almanach prachatického gymnázia 1920–2020*. Prachatice: Gymnázium Prachatice, 2020.

DOLEŽAL, František. *Umění v pojetí dialektického materialismu*. Praha: Máj, 1946.

ECO, Umberto. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1433-1.

ENGELS, Bedřich, MARX, Karel. *O umění a literatuře*. Praha: Svoboda, 1951.

HALÍK, Tomáš. *K duchovní diagnóze naší doby*. Přednáška 13. 2. 2019 [online], dostupné z WWW: <<http://m.youtube.com/watch?v=ZM2nAhP8Qt0>> [cit. 12. 12. 2020].

HAGER, Fritz-Peter. *Platon a platonismus v dějinách výchovy*. Praha: Karolinum, 1994.

HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-12-7.

HEIDEGGER, Martin. *O pravdě a bytí*. Praha: Mladá fronta, 1993. ISBN 80-204-0416-3.

HEIDEGGER, Martin. *Původ uměleckého díla*. Praha: OIKOYMENH, 2016. ISBN 978-80-7298-207-3.

HOGENOVÁ, Anna. *Exkluzivní rozhovor s profesorkou Annou Hogenovou o neomarxismu na českých vysokých školách*, 25. 12. 2019, [online], dostupné z WWW: <<https://www.epochtimes.cz/2019/12/25/exkluzivni-rozhovor-s-profesorkou-annou-hogenovou-neomarxismus-na-ceskych-vysokych-skolach>> [cit. 10. 12. 2020].

HOGENOVÁ, Anna. *K rozhovoru se sebou samým*. Praha: Univerzita Karlova, 2017. ISBN 80-7290-925-8.

HOGENOVÁ, Anna. *Život z vlastního pramene*. Praha: Univerzita Karlova, 2017. ISBN 80-7290-921-9.

HORYNA, Břetislav. *Úvod do religionistiky*, Praha: OIKOYMENH, 1994. ISBN 80-85241-64-1.

KELLER, Jan. *Mezinárodní konference European Dimension in Social Work Education and Practice Social Structure, Social Policy and Social Work in the EU*, 2. 10. 2018, [online], dostupné z WWW: <<https://www.youtube.com/watch?v=1yZ0I3mdRSA>> [cit. 10. 12. 2020].

Kol. *Citáty slavných osobností* [online], dostupné z WWW: <<https://citaty.net>> [cit. 16. 12. 2020].

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje z konce kariéry*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 80-246-0892-8.

PATOČKA, Jan. *Platón*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25609-0.

PELEGRIN, Jaroslav, VLASÁKOVÁ, Marta. *Filosofie logiky*. Praha: Filosofia, 2017. ISBN 978-80-7007-493-0.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2006. ISBN 80-7290-244-X.

PETRUSEK, Miroslav. Lindner Gustav Adolf. *Sociologická encyklopedie* [online], dostupné z WWW: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lindner_Gustav_Adolf> [cit. 10. 12. 2020].

PLATÓN. *Symposion*. Praha: OIKOYMENH, 1993. ISBN 80-85241-31-5.

PLATÓN. *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-8600-528-3.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7847-1.

RANSDORF, Miloslav. *Marxismus a ideologie*. Přednáška, 2012 [online], dostupné z WWW: <http://m.youtube.com/resultzs?search_query=Marxismus+a+ideologie#searching> [cit. 12. 12. 2020].

SOKOL, Jan. *Člověk v dialogu 2018. Etika v době vykloubené*. Přednáška, 2018 [online], dostupné z WWW: <https://m.youtube.com_watch?v=q5KP0Kyxr2k&list=PLYoQCRtxAW8EDlumra14m94iSjlkx17Ez_index=46#searching> [cit. 14. 12. 2020].

ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola“*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.

STÖRIG, Hans Joachim. *Malé dějiny filosofie*. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 80-7195-206-0.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

VALACHOVÁ, Kateřina. *Proč je kvalifikovanost ve školství tak důležitá*. Projev v Poslanecké sněmovně PČR, 15. 12. 2020. *Parlamentní listy* [online], dostupné z WWW: <<https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Valachova-CSSD-Proc-je-kvalifikovanost-ve-skolstvi-tak-dulezita-647432>> [cit. 15. 12. 2020].

VESELÝ, Zdeněk. *Světová politika 20. století v dokumentech (1945–1990)*. Praha: VŠE, 2001. ISBN 80-245-0145-7.

WEBER, Max. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-48-8.

ZOUNEK, Jiří. Osobnost české pedagogiky 20. století: Otokar Chlup (1875–1965). *Universitas: revue Masarykovy univerzity v Brně*, 2000, č. 3, s. 22–24. ISSN 1212-8139.

ZJUZEJEV, Nikolaj Fjedosjejevič. *Filosofija Pitirima Sorokina*. Cyktyvkar: Izdatjelstvo Eskom, 2004.

(*PaedDr. PhDr. Leo Vaniš, Ph.D. je literární a výtvarný pedagog.*)