

K filosofii gymnaziální estetiky I.

Autor: Leo Vaniš

Abstract

On the philosophy of high school aesthetics I. – 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

Úvodní nástin – metoda, obsah, cíl

Ambicí článku je myšlenková kumulace několika zdánlivě rozbíhajících se filosofických problémů především z oblasti výchovy a s konkrétními příklady estetické pedagogiky – řečeno velmi obecně. Jak napovídá název, text je primárně pojímán tedy z pohledu filosofického, konkrétněji z oblasti filosofie výchovy, přičemž vychází ze zásady pojetí filosofie jako vědy kladoucí si otázky, na které nemusí vždy odpovědět, či nastolující problémy, které nemusí umět řešit či vyřešit a ani si toto neklade vždy za cíl.¹

Ještě úžeji se text dotýká oboru pedagogiky prostřednictvím „pomocných“ pedagogických disciplín a dále promlouvá skrze konkrétní estetickou výchovu (výtvarnou, literární). I když se to zdá být široké, opak je pravdou – opět vycházíme z toho, že filosofie se dotýká řetězce otázek, tedy kumuluje v sobě i nekonečně mnoho přesahů, které nemají striktní hranici a ani by to nebylo žádoucí. Recipientovi se tedy z prvního plánu může tak zdát pojednání rozbředlé. Dominanci filosofického pohledu jsme ale záměrně zvolili i pro logickou subdisciplínu, kdy každé tvrzení se budeme snažit konfrontovat s protitvrzením, a to buď přímo v hlavním obsahu, či alespoň odkazem pod čarou. V každém případě vycházejme z existence *antitetiky* jako ze žádoucího střetávání dvou pohledů.² Subjektivně se sice může někdy zdát, že odkazy na dnes již zcela neaktuální (či dokonce „nežádoucí“) literaturu či

¹ Pokud ovšem vynecháme marxistickou filosofii, která si – dle svých slov – vzala za cíl svět přímo změnit, a to s dovětkem, že dosavadní filosofie svět pouze vykládala.

² I. Kant mluví o žádoucím vyjasnění z úhlu dvojího pohledu, u G. W. F. Hegela je antiteze složka dialektického principu – teze, antiteze, syntéze: jde o záležitost logiky výpovědi (srov. PELEGRIN, Jaroslav, VLASÁKOVÁ, Marta. *Filosofie logiky*. Praha: Filosofia, 2017).

zdánlivě nepřiléhavé poznámky jsou irelevantní, nicméně pro vyvolání asociálního a konotačního řetězce myšlení jde o záměr.

Nejedná se ani o text podávající ucelenou historickou sondu do gymnaziální výuky ani o vyčerpávající filosofický výklad gymnaziální estetiky, ale na téma uvedené v názvu se spíše odkazuje, proto užívá formulace „k odkazu,“ a to ve smyslu: co nám může zanechat či na co nás může upozornit a odkázat. Článek si klade otázky, na které nemusí explicitně odpovědět nebo dát přímý návod k řešení ani v životě reálném, natož ve filosofickém diskurzu. Zcela vždy se ale jedná o otázky související s kulturním či uměleckým odkazem, s člověkem podléhajícím kulturní výchově, jedincem „hledajícím pravdu“ – a to i nevědomě.

V práci užijeme několika termínů. Předem podotkněme, že některé takové termíny budou jednak lexikálně ukotvené ve vědeckém prostředí (povětšinou půjde o termíny povahy zdánlivě běžně užívané, resp. na první pohled snadno pochopitelné a všední), některé však budou do jisté míry autorskými neologismy či jeho morfologickou modifikací, a to pro co nejdokonalejší vystižení problému s ohledem na fonetické implikace jazyka. Autor u recipienta předpokládá již přirozenou senzitivitu obsahu „v pozadí textu“ a schopnost kritičnosti v přímé obsahové percepci, tudíž nepokládá za nutné vyčerpávající výklady zmíněných teorií či historicky ukotvených pravd, pouze se jich dotýká či z nich vychází.

Tolik spíše k *obecné a formální podobě* článku. Máme-li ale neopominout formu v původním slova smyslu, dodejme ještě, že text nekopíruje formulace či myšlenky již užitě v jiných publikacích, pouze na ně může navazovat, odrážet se od nich nebo se s nimi i konfrontovat –, a to za přirozeného předpokladu, že komparativní hledisko je vždy přínosné. V takovém případě je text obohacen odkazem nabádajícím ku srovnání (v poznámce pod čarou), či odkazuje k bližšímu studiu tématu přímo na literaturu uvedenou na konci pojednání.

Taková literatura se někdy bude zdát možná překvapivá, ale pracujeme-li za předpokladu, že je třeba tvrzení vyrovnávat, vyrovnávejme a spojujme zdánlivě neslučitelné v intencích *organicity vědy*. Dále je na místě jednoznačně uvést, že tzv. *autorský subjekt* obsažený v pojednání se vždy snaží do maximální možné míry potlačit subjektivní názorový příklon – udržet distanci, i když do určité míry se v humanitních vědách takového pronikání subjektivity ne vždy zcela vyvarujeme. Navíc v pojednáních jdoucích ruku v ruce s uměleckou tematikou je pokaždé přítomen *dialektický vztah*.³

A nyní k *obsahovému nástínu*: v prvních kapitolách se budeme nejprve opírat jednak o didaktický příklad z umělecké tvorby, jednak budeme odkazovat na vybraného akademika a jeho názory z oblasti pedagogiky (a filosofie výchovy) – to bude spíše obecněji míněná část práce. Nepůjde nám tolik o konkrétní gymnaziální téma, ale o nutně zmíněný úvod do problémů, které mohou nastat, a otázek, které si lze klást. Zde užijeme a vysvětlíme některé pojmy jako oporu pro určitou konkretizaci v odborném článku. Jedná se o kapitolu s názvem *K Lindnerovu odkazu*. Dále v práci následujeme obsah týkající se odborně-vědných přesahů v tématu výchovy a vzdělávání, ale opět zde nepůjde o podrobné vyjmenování všech dosavadních koncepcí, ale budeme se snažit „držet se v nadhledu,“ a tedy pracovat dosud synchronně.

³ Srov. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2006, s. 62.

Samozřejmostí v tomto textu je výchozí pojetí pedagogiky jako vědy obsahující obě složky – výchovnou i vzdělávací,⁴ což už samo o sobě vyvrací různé představy některých formalistů, že lze humanitní vědy striktně od sebe oddělit, nebo je dokonce oddělit zcela od věd přírodních. To je úkolem kapitoly s titulem *Kontextovost věd o člověku*. V dalším sledu postoupíme k stěžejním otázkám filosofie školy a výchovy jaksi obecně: dotkneme se např. změny prostředí, setkání s autoritou, biologickým základem žáka a společenskou objednávkou v mravní oblasti či oblasti estetické a kulturní. I tady ovšem není žádoucí vykládat téma úzce po stránce estetické, ale stále nám jde o predispozici takových jevů a jejich synchronnost.

Tady již půjde o určitou gradaci napětí, abychom se postupně dostali ke vzdělávacím problémům současnosti – to je obsaženo v kapitole *Motivace. Vůle. Strach?*. K problematice gymnaziální (potažmo příkladů gymnaziální estetiky) se již konkrétněji dopracujeme v kapitole *Intelekt? Elita? Učiliště...*, ve které se dostaneme k tématu nadřazenosti či různosti. A v závěrečné kapitole s názvem *Individualita, flexibilita, rovné šance...* pojednáme o problémech nedotknutelnosti dítěte, absenci autority či snadnosti některých vyučovacích metod, ba dokonce vyprázdněnosti látky.

Doplňme ještě dvě skutečnosti, *zaprvé*: že estetická tematika není v podstatě nikde explicitně pojímána samostatně, pouze u výkladu obsahu gymnaziální struktury. Jde o záměr, neboť, jak se v textu několikrát zmíníme, esteticko-výchovný koncept je žádoucí jako koncept synchronní a tudíž prolínající se napříč nejen školními obory, ale vysloveně celými tématy, a *zadruhé*: Lindnerův odkaz a v incipitu uvedený jeho výrok se ponese rovněž napříč celým textem, který se k němu bude vracet, jakožto i závěrem textu. I když recepce článku se zdá možná z prvního pohledu chaotická a poněkud těžce čitelná, o to více by měla být podněcující k syntetickým závěrům skrze atomizované mikroanalýzy v jednotlivých odstavcích – a to bylo *hlavním cílem práce* s tím dodatkem, že i vyšším smyslem takového pojednání je samotná *cesta* (taoistický koncept) a *rozhovor* (sókratovský koncept), tedy *rozmluva se sebou samým*⁵ či s *fiktivním adresátem*.⁶

1.1 K Lindnerovu odkazu

Ještě než se v této kapitole budeme zabývat odkazem vybraného akademika G. A. Lindnera, uvedeme si zcela smyšlený konkrétní umělecko-výchovný příklad. Je to záměrně zvolená dichotomie různých úrovní a dvou světů – akademické výšky kontra běžné učitelské praxe. Zdánlivě spolu oba příklady nesouvisí, ale pouze zdánlivě, neboť na této dichotomii si ukážeme tekutost filosofického nazírání, návaznost jednoho prvku na druhý a konečně shodu, i když ne nutně pravdu. Vycházejme z toho, že pravda může být také skryta, než nám ji na první plán ukazuje *fenomén* (otázkou zůstává, zda se vždy pravda a jev kryjí).⁷ Připomíná to fyzikální pohyb částic, nicméně vycházíme z premisy, že lidé – byť různí – mají někde a někdy stejný základ (dílo časoprostoru), a i přes svou různost nakonec hledají shodu,

⁴ Srov. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: VŠCHT, 2005.

⁵ Niterný rozhovor v trochu jiné dimenzi viz HOGENOVÁ, Anna. *K rozhovoru se sebou samým*. Praha: Univerzita Karlova, 2017.

⁶ Fikční či fiktivní adresát viz PETERKA, Josef, *op. cit.*, s. 78–79.

⁷ Jde o zajímavou otázku, zda podstata a jev se kryjí, čímž by byla věda zcela zbytečná – marxistické pojetí, či pravda nezůstává na pozadí, je neskrýtá – Patočkova filosofie (viz RANSNDORF, 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 00:04:48 hod.).

strukturu a včleněnost v jedno a totéž, byť i nevědomě. Toto, od pradávna, cyklické hledání „všeho vědění a pravdy“ může sloužit k podvědomému nalezení štěstí, ale lze ho pojímat i jako shodu všehomíra a existence, resp. úrovně: všechno = bytí = pravda.⁸

Po „přetavení a přetavování“ uvedených příkladů nám zmíněný Lindner poslouží jako důkaz tzv. nezbytné *integrálnosti* několika „subfilosofií“, resp. pohledů na svět v jeden celek, a tudíž tedy *pramen* filosofie jako takové.⁹

Ačkoliv příklad zmíněného akademika nebude zdaleka vyčerpateľný co do stránky pedagogické teorie, poslouží nám jako myslitel zasazený do jistého filosofického prostředí své doby (tedy jistého myšlení), ale především jako akademik schopný přesahovat a zasazovat jevy do souvislostí jak tehdejšího poznání, tak poznání historického. Půjde tedy, krom zmíněného pramene a integrálnosti (termín vysvětlíme poté blížeji), i o příklad *interdisciplinarity*, *kontextovosti* a *celistvosti*. Lindnera vybíráme v naší publikaci zaměřené na estetickou pedagogiku také pro jeho esteticko-výchovné přesahy do oblasti pedagogické vědy. V první řadě podotkneme, že se nám v žádném případě nyní nejedná o úzké profilové zaměření na jeho osobu, ani o podrobný popis prací jednoho člověka či jeho pedagogických koncepcí. Lindner zde poslouží především jako příklad, na kterém lze dobře demonstrovat některé širší filosofické problémy a vědní přesahy.

Vraťme se ale ponejprv k uvedeným termínům a začněme bližším vysvětlením zdánlivě jednoduchého pojmu *pramen*. Pramenem zde míníme takový historický odkaz, jenž ten který myslitel dohledává z nějaké nutnosti poznání a bytí v ten který probíhající jeho čas, kdy se pak ocitá na samém počátku nějakého uceleného myšlení, významné filosofie či zrodu jakéhosi nového modelu. My zde hovoříme především o esteticko-výchovných aspektech, ale aplikovat to můžeme v zásadě na kterýkoliv problém humanitní, společenské, umělecké či přírodní (resp. exaktní) vědy. Vycházejme přitom z premisy, že značné množství těchto věd a vůbec vlastně veškeré poznání a otázky existence mají svůj kořen v obecně filosofickém myšlení (pokud se týká umění, tedy v našem případě jako součásti obecné filosofie se subdisciplínou estetickou, hovoříme o prameni sahajícím většinou do období antického až předantického, a to zejména v kontextech evropské kultury).

Jako příklad demonstrace zmíněných pojmů jsme si vzali myslitele, vědce – prof. Lindnera, budeme tedy spíše zasahovat do takových pramenů, které nejdou dále do historie než právě do dějin antické kultury, ačkoliv Lindner byl sám již antickému věku na hony vzdálen. I přes značný časový odstup byl ale moderní myslitel pedagogických věd v přímém kontaktu s antickým myšlením a počáteční filosofickou vědou, což dokázal právě odkazem ucelenosti soudobých poznání v jeden celek (morální, estetický, logický, rétorický, bytostní a poznávací aspekt filosofie), tedy celek takový, který byl obecně ucelený právě ve zmíněném řeckém období.

⁸ A. Hogenová mluví o nutnosti uchopit veškerenstvo do své duše, aby bytost byla šťastná, což může být obsaženo i ve vzdělávací práci směrem vzhůru – vz+dělat = vzdělat. (Viz 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]).

⁹ Termín *pramen* používá i A. Hogenová v souvislosti přítomného konfliktu soudobé společnosti v zápasu s neomarxisty (*ibid.*).

Mluvíme-li tedy o antické filosofii, pracujeme s ní za předpokladu, že zde se počala kulturní a vědecká historie psát ve smyslu prvních ucelenějších myšlenkových koncepcí pro naše soudobé evropské bytí a další návazné kulturní poznávání a poznávání vůbec. Opomineme tedy vyloženě pravěké odkazy či odkazy dávných předantických období apod. Ale proč je vlastně nutné sahat do tak dávné minulosti, ať už v souvislosti s uměním či vědou? Mějme na paměti, že jedinec či společnost hledající jen „nedávný začátek“ (tedy vždy nedávný ucelený poznatý úsek, který zároveň nově tvoří do jakéhosi začátku, což se dále a dále opakuje), nic vlastně nehledá, ale nalézá jen nalezené ve smyslu Heideggerovy filosofie.¹⁰

Může to být v konečném důsledku katastrofální, pokud toto tvrzení dáme např. do souvislostí s římskou kulturou v oné době přejímající řecké prameny, nebo pokud vzniká „nový svět nového kontinentu“ s kopíemi evropských kulturních symbolů či architektury a umění. Nu, a jak dopadl Neronův Řím a jaké současné dopady má pouhopouhé přejímání nějaké kultury bez hlubokého jejího pochopení? Může jít o následnou kulturní prázdnotu, povrchnost, neurčitost a *neschopnost identifikace* jedince či komunity (i národa) se s ryzím symbolem pramenné kultury ztotožnit. O tom by měl už i gymnaziální student za pomoci kulturně vzdělaného profesora přemýšlet, a to na základě kulturních znalostí. Uvažovat o otázce *pravých* kulturních hodnot. Snažit se oddělit čisté od plagiovaného.

Ale znovu k uvedeným termínům: pojem *pramen* považujeme za nutný, ať už jde o pozdější gnoseologickou záležitost jaksi dobově „pozapomenutou“ a pouze dnes znovunalezenou, anebo o věc nikdy neuvědomělou, ale nyní nově nalezenou, přestože tu vždy byla (nebo měla být) přítomna. Pro pedagogický kontext si uveďme srozumitelnější příklad: výuka sochařství ve škole je, jednoduše řečeno, primárně vázána na znalost jak realistického uchopení věci (tedy zde sochy), a to tak, aby absolvent této výuky byl přinejmenším průměrným sochařem schopným zhmotnit viděné, což vyžaduje na jedné straně učitelovu schopnost jak vyučovat (didaktickou dovednost učitele apod.), tak rozumět a umět (znalost materiálů, perspektivy, tvůrčí dovednost atd.), na druhé straně však *otevřenost duše*¹¹ přijímat a nebát se přijímat (ve smyslu vzdělávané osobnosti, tedy žáka/studenta).

Jelikož do hry vstupují minimálně tři subjekty, tedy: učitel – dílo – žák/student, předpokládá se participace minimálně dvou živých osob a tedy lidských osobností na dané věci, a to osobností nějak již poznamenaných dosavadním předáváním znalostí, dovedností, kompetencí atd., či naopak naprosto nepoznamenaných uvedenými jevy (otázka, zda jde o ono *tabula rasa* či nikoli¹²). To, aby adresát, tedy žák/student, byl schopen učitelův vysíláč přijímat, musí mít kromě predispozice otevřenosti duše rovněž proti sobě (jaksi na druhé straně svého dosud poznaného světa a svého bytí) osobnost disponovanou předávat, tedy učitele.

¹⁰ Otázka hledání ryzí podstaty a souvislost s pravým původem uměleckých symbolů (srov. HEIDEGGER, Martin. *O pravdě a bytí*. Praha: Mladá fronta, 1993 a TÝŽ. *Původ uměleckého díla*. Praha: OIKOYMENH, 2016).

¹¹ *Otevřenost* zde rozumíme onen „nepopsaný list“ nehotové osobnosti žáka, a *duši* chápeme onu utvářející se integrální osobnost po stránce psychologické, především z hlediska vývojové psychologie, nikoliv ve smyslu nějaké samostatné entity či dokonce v náboženském pojetí.

¹² Člověk jako nepopsaný list, tabulka apod. Lockův výraz, myšlenka objevena ale již Aristotelem (*Summa Theologica*, I.79.2).

Při troše oboustranného nácviku, základní zručnosti, minimálního estetického cítění a někdy navrch i „pseudopravdivé“ dovednosti obou aktérů v tomto výukovém procesu je celkem jednoduché se naučit onomu umění skulpturu zhotovit. Máme na mysli zhotovení převážně po praktické stránce, kterou budou dokonce oba subjekty (učitel a žák/student) všeobecně vzato „chápat“ (tedy ve smyslu nějakého základního realistického pojmání, proporcí a výrazu). Dílo je tedy po této stránce na světě, lze zdánlivě konstatovat, že výchovně-vzdělávací miniproces se zdánlivě zdařil, ovšem vyvstává otázka, zda byl tento proces pravdivý, a to v hogenovském smyslu „vzdělávání směrem vzhůru (vz+dělání)“, jak jsme podotkli v předchozím textu.

Ve výše uvedeném příkladném procesu je zde důležitý z hlediska tzv. dobře vystavěného uměleckého díla již zmíněný prvek *pravdivosti*, resp. pseudopravdivosti:¹³ takové pseudopravdivé chápání je vlastně chápání veskrze lživé, jen s rozdílem, že otevřená lež je tu skryta mnohdy nevědomě. Skryta zůstává především veřejnosti (přijímačům, tedy divákům zhotovené skulptury), ale co je doslova katastrofické, zůstává skryta samotným aktérům výchovně-vzdělávacího procesu (v našem případě výukou sochy). Ihned si ukážeme onen vážný dopad, jakmile si ozřejmíme, kde se pseudopravda díla (i samotného pedagogického procesu) vzala. Nejprve si ovšem musíme připomenout již zmíněný *pramen*.¹⁴

Právě neznalost *pramene* dovádí aktéry výuky k nepravdě tím, že okem veřejnosti je realistická socha (byť mající celkem vyvážené proporce, reálný výraz, odpovídající tělesnou barvu atd.) dobrá, tedy i pravdivá. Je v zásadě realistická, veřejnosti čitelná, tedy nějak pochopitelná a formulovatelná. Ve chvíli, kdy aktéři dosadí takové soše *titul díla*, odkazující na stupeň určité úrovně – třeba antický název ženy, dosáhnou rázem rychlého a snadného puncu umělecké hodnoty tím, že k základnímu zpracování přidají *nadhodnotu*,¹⁵ a to právě pseudopravdivou ojedinelostí nějakého přidaného názvu díla. Dopouští se tím klamu nikoliv nejen na sobě, ale klamu všeobecného, navíc s rozsáhlými společensko-kulturními dopady. Proč? Jde tu za prvé o *neadekvátnost*, kdy právě vytvořená socha onu nadhodnotu mít nemůže, neboť jde stále o pouhý řemeslný počín vytvořený za krátký časový úsek, při kterém se ani pedagog, ani žák/student ještě nedoberali ku zmíněným pramenům.

Tedy nemají nárok vydávat sochu za umělecké dílo, o to víc s ozvláštňujícím názvem a navíc třeba i s přidanou pseudostylistikou (resp. snahou o osobitou autorskou zkratku). Kýžené prameny se skrývají nejprve v dostatečně časově odzkoušené dovednosti skrze poznání již nabytých dovedností z umění jiných tvůrců (zde např. antických sochařů a určitému ztotožnění se s nimi, pochopení jejich doby), ale takové prameny se navíc musí v pedagogickém procesu tvůrčího předávání obohatit i o *kontexty*, tedy konkrétní kontexty doby, kdy takové prameny „žily“. Pak teprve vzniká smysluplný *odkaz díla*, a až poté lze na tento odkaz navazovat dalším odkazem či řetězcem odkazů, a to právě skrze nové dílo. Jde

¹³ Pojetím *pravdy* a *dobra* se zabývala filosofie od samého počátku jejího vzniku, ovšem výše zmíněnému příkladu realistického zobrazení díla spíše odpovídá (a to i vzhledem k poválečnému filosofickému myšlení nejen v tuzemsku) výklad dialekticko-marxistický, který přisuzuje dobré dílo právě čitelnosti širokým masám, aniž bychom dále rozebírali jejich dosavadní kulturní stopu (viz DOLEŽAL, František. *Umění v pojetí dialektického materialismu*. Praha: Máj, 1946, s. 47).

¹⁴ Srov. HOGENOVÁ, Anna. *Život z vlastního pramene*. Praha: Univerzita Karlova, 2017; hovoří se spíše o hledání individuálních pramenů, což nijak nevyvrací naši teorii kulturního pramene celku.

¹⁵ I když jde sice o termín použitý primárně marxisty v koncepci společensko-ekonomické změny s nástrojem výrobních prostředků, zde jde o nadstavbu ve smyslu hodnoty čistě umělecké, přesahující pouhou řemeslnost (srov. ENGELS, Bedřich, MARX, Karel. *O umění a literatuře*. Praha: Svoboda, 1951, s. 17 a 127).

o nelehkou poznávací práci, která, pokud se neošídí skrze cestu trpělivosti a chtění, je pravdivá a dobrá (spojitost s morálkou).

V pedagogické práci jde tudíž především o etický charakter, ale poznávací umělecko-výchovná cesta může mít i formu boje, kdy hovoříme o tzv. tvůrčím boji (event. tvůrčím zápase), a to buď se sebou samým či s dosud nechápajícími adresáty. Boj je pak bojem za „naši novou pravdu“, za naše nové umění, které je sice zpočátku nepochopitelné a nepochopené, ale právě opravdovou cestou poznání předešlých pramenů je přesto pravdivé. V každém případě vycházíme v předpokladu, že estetická výchova, umělecké poznání a pedagogická činnost je tvrdá práce, někdy i boj. Podotkněme, že boj a tvrdá práce může přímo odkazovat na marxistickou filosofii, což ovšem není v nijakém protikladu k jiným doktrínám stran nelehkého zápasu ku dosažení výsledků (např. v didaktických teoriích lze hovořit i o bezduchem drilu lexikálních jednotek pro pozdější sestavení věty apod. i bez souvislostí s hlubším poznáním, ale pouhým memorováním).

Z výše uvedeného může tedy vyplynout, že předpokladem pravdivého a dobrého díla je tedy: a) ojedinelost díla, vázána na znalost historického pramene či řetězce pramenů a jejich odkazů, dále b) znalost širších kontextů těchto řetězců, poté c) integrálnosti díla, a tedy i osobnosti zhotovitele a jeho Mistra (zde učitele a žáka/ studenta), a to vše za pochopení d) interdisciplinarity a celistvosti (těmito termíny se budeme zabývat posléze) spolu s e) odhodláním hledat a poznat kořen.

Krátce tedy řečeno: ošizením v takovém procesu může být u aktérů jak *neznalost* dosavadní uměnovědy (tato se opírá o principy dané již v pramenech, např. především v antickém umění), tak *neznalost* historická, resp. *neznalost* dosavadního *bytí* a *poznání* a jejich různých obměn.¹⁶ Podobně, jako dokonale zhotovený vysoký, moderní a v prvním plánu oslňující překrásný dům se bude při neznalosti stavební půdy či vratkých materiálech a v nepoznaných klimatických podmínkách přinejmenším chvět natolik, že v něm nebudou moci lidé žít – pokud rovnou dům po kolaudaci nespadne, tak obdobné to bude i s oslňujícím sochařským dílem s velkolepým titulem, které však neprošlo (resp. jeho tvůrce neprošel) poznáním alespoň všeobecných základů – pramenů *estetického vkusu* a tisíc let budované *uměnovědy* či lidstvem odžitých *historických kontextů* s danými pravidly již proběhlých podob *estetického soudu*.¹⁷ Dílo si osvojilo svůdně nabitě zrychlené dovednosti efektu, je tedy efektní, ale není hluboké. Hraje si na dílo, vzniká *hra*, vzniká *kýč*.

V dosavadním příkladu je však nejvíce varovná skutečnost, že pokud jde o onu neuvědomělou ztrátu pramenů či přímo nikým nehledající či záměrně nedoplňující *neznalost kánonických kulturních odkazů* či tvůrčích přelivů, samotní aktéři žijí v domnění, že jejich dílo je už pravdivé tak, jak právě je. Dle nich je dokonalost díla vyčerpána, a tím se stává dílo dobré a pravdivé. Tuto pravdivost, resp. pseudopravdivost, předávají veřejnosti – publiku (ať už laickému či stejně „odborně“ neznalému oněch pramenů), kterému je taková pravda (resp. též správnost či dobro) nyní rázem soustavně nabízena a pozvolna v něm ukotvována.

¹⁶ Jde o základní filosofické kategorie, nutno však říci, že v různých dobách velmi různě pojímané. Pro komparaci: *ontologie* viz např. HEIDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. Praha: OIKOYMENH, 1996, *gnoseologie* viz např. CALLINICOS, Alex. *The Revolutionary Ideas of Karl Marx*. London: Bookmarks, 2010.

¹⁷ *Estetický vkus, estetický soud* či pojetí *krásna* jsou základními estetickými kategoriemi, spadající do filosofie umění, resp. filosofie krásna – tedy filosofické subdisciplíny *estetiky*, jsou to tedy nezbytné termíny i v procesu estetické výchovy (srov. např. ECO, Umberto. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2015).

Nebezpečí nastává, že překlene-li se toto období bez návratu k oněm pramenům a tedy i pravdivosti bez odporu či jen s rezignací, nastává *popření* všeho, co dosud společenství kulturně utvářelo.

Jedinec se stával integrální součástí kulturního povědomí, jakéhosi estetického *archetypu*, bez nutnosti teoreticky mu kulturní zákony (mravy, krásno apod.) dále vysvětlovat. Popřením tohoto všeho nastává však zcela nová kulturní, resp. civilizační změna, a to nejen na poli esteticko-pedagogickém. Nicméně, k pramenům kultury je nutné se vracet, nikoliv je nahrazovat či nedobrou představu o nich napodobovat. Otázkou je, zda lze historickou (nějakou epochální, konkrétní) kulturu znova žít, zda-li bychom kulturu pak „nehrali“, což je pro estetickou výchovu zajímavá souvislost např. se snahou opětovného oživení baroka v 90. letech minulého století, kdy v architektuře vznikla celá tzv. podnikatelsko-barokní sídliště. Odlišit prvotní zdravý sloh s *pouhou hrou*¹⁸ by měl v rámci estetického vzdělání i student ve věku gymnaziální docházky směřující ke zkoušce z dospělosti.

Zmiňme se ještě o jednom, na dveře klepajícím nebezpečí, a tím je rezignující souhlas. Aspekt *strachu* vstupuje do hry tehdy, kdy už nebude vůle zbývajících jedinců – lidí znalých pramene – a potažmo vystupující v roli „lidu z publika“ na tento klam a sebeklam poukázat, dojde pak nutně k úplnému zapomenutí zbylých znalostí o oněch pramenech a jejich kontextech, až nakonec k naprostému *vyprázdňení* uměleckého díla a kulturního života vůbec. Vyprázdňený jedinec je osamocený a neuspokojený, je to jedinec hledající „něco“. Tento jedinec je součástí společnosti, která jako vyprázdňená a stále hledající, tudíž znovu hledá ztracené prameny, tedy i filosofii života – opět hledá pravdu, bytí, poznání, smysl a svou historii. Co se týče takového černého scénáře v intenci našeho tématu, tedy v esteticko-výchovné práci, znamenalo by takové „zapomenutí“ zcela nové kulturní usazení vychovávaných jedinců, ustanovení nových vzorů, ať už uměleckých či obecně kulturních.

Rovněž bychom ve výchovné práci museli opět pracovat na problematice *identifikace* s kulturními vzory, hledat nové umělecké *kulty* a postavit si zcela nová estetická *hodnocení*. Oním *kulturním kultem* myslíme jakýsi pevný vzor, časem již dostatečně zhodnocený kulturní (či uměleckou) společností, vzor již podlehnulší několikanásobné kritice jak odborné, tak laické.¹⁹ A co se týká identifikace, tady ztotožnění jedince či společnosti s určitým kulturním vzorem skýtá, obzvláště v pedagogickém terénu, *žádoucí* situace. Je zde ovšem problém výběru onoho vzoru, který může být především z hlediska vývoje vychovávané osobnosti nepřijatelný, ať už jedincem samotným či úrovní společnosti. Opět zde přebírá nelehkou, ale důležitou úlohu osobnost učitele.²⁰

Doposud zmiňovaný umělecko-výchovný (chcete-li esteticko-pedagogický) příklad je jen příkladem, který možno aplikovat na jakýkoliv jev, v našem případě jev ve výchovně-vzdělávací práci. Termíny jako pravda, pramen, bytí, odkaz, poznání, vkus, hodnota či

¹⁸ T. Halík mluví o současné kulturní krizi, kdy „vstupujeme mnohdy do stejné řeky napodruhé“ (viz 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], čas 00:27:00 hod.).

¹⁹ Zde nejde o termín stalinistický či maoistický, dokonce ani o pojem vztahující se k bohu, i když do jisté míry se taková implicitní podobnost nabízí, a to právě pro určité *žádoucí* kulturní uctívání např. estetických symbolů apod. (Srov. VESELÝ, Zdeněk. *Světová politika 20. století v dokumentech (1945–1990)*. Praha: VŠE, 2001, s. 269–278 – téma kultu osobnosti, či HORYNA, Břetislav. *Úvod do religionistiky*, Praha: OIKOYMENH, 1994 – manistické teorie).

²⁰ Identifikace – srov. KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie III*. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 17.

nadhodnota, popř. zkušenost a znalost – jsou základními pilíři v pedagogické práci nikoliv jen esteticko-výchovné. Předpokládají však, jak už jsme nastínili, znalost prvotní filosofie, lidské historie a kontextů doby. Co se týče problému *výstavby budoucnosti*, tak na zmíněné pramenné znalosti je teprve možné stavět nová poznání (otázka gnoseologická) a modifikovat lepší bytí (otázka ontologická).

Takové znalosti, troufejme si říct dokonce *znalosti základní*, ve výchovném procesu znamenají faktor pro porovnání, pro odlišení pravdy a pseudopravdy. *Komparativní schopnost* je žádoucí výbavou každého jedince a lze ji nacvičovat již ve škole, předpokladem je však *kulturní materiál*. Jedná se o materiál ve smyslu plejády historicky ukotvených vzorů, kultů či kánonů. Přidáme-li k této základní výbavě aspekt dobrého *kulturního chování*, tedy všeobecně žádoucí morálky, dokážou pak zmincovaní aktéři té které společenské (tvůrčí) hry zcela odbourat pseudopravdu ve vztahu jak k veřejnosti, tak sami k sobě, a zbavit se tak i zhoubného sebeklamu.

Ruku v ruce s tímto prvkem mravním (aspekt etický), se pojí i výše zmíněná *integrálnost*.²¹ Integrálností (nikoliv pouze integritou) zde rozumějme pojem nejen pro soudržnost dané vychovávané osobnosti např. v oblasti estetické – tedy takového jedince, který by měl vyrovnané všechny složky osobnostní výbavy jak po stránce psychologické (příčemž připusťme ale, že se jedná o celoživotní proces), tak po stránce vnímavosti k vytváření vkusu, ale označíme si tím schopnost být součástí daného kulturního rámce spolu s kánonickým předáváním.

Jde o integrálnost např. národní, kdy jedinec v sobě nese odkaz oněch pramenů – zde např. daného národa (v estetické oblasti je tak svébytným členem odkazu národních spisovatelů, malířů, ale i prezidentů či zakladatelů národa vůbec). Taková včleněnost nese i prvky samozřejmého porozumění kultury vztahující se na jedince, aniž by o jejích procesech déle přemýšlel – např. otázka symbolů ve výtvarném umění či jazykových metafor, kterou by i gymnaziální student měl být s to rozklíčovat právě pro předpoklad jeho pozdější esteticko-jazykové vybavenosti, až se eventuálně setká s potřebou filosofie jazyka či textové lingvistiky.²²

Kromě národní integrálnosti se dostáváme k vyššímu stupni, tedy další metě ve výchovné práci – integrálnosti světové, potažmo i k jedincovu začlenění v celek vesmíru (zde ovšem přicházíme na půdu nejen základní „zemské“ filosofie, ale metafyzických otázek, neboť patrně v takové integrálnosti nezůstaneme bez přesahu lidského poznání, ale budeme se ptát, co jej ještě přesahuje). Nicméně nutno dodat, že taková integrálnost světového žebříčku je nezbytná pro uvědomění si např. ekologické zodpovědnosti, kdy integrálnost jedince přechází do integrálnosti celého společenství. V kulturní sféře, potažmo v umělecko-výchovné práci, bychom k takovým otázkám přišli opět při budování estetických norem

²¹ Zcela záměrně užíváme pojem *integrálnost* s postfixem asociujícím: schopnost, totožnost, sjednocenost, celistvost. Oproti psychologickému a sociologickému pojmu *integrita* existuje v kulturním povědomí pojem *integrální kultura* ruského sociologa P. Sorokina, představitel této subkultury se formují jako jedinci se zodpovědným a zcela novým přístupem k dosavadnímu světu (srov. ZJUZEJEV, Nikolaj Fjedosejevič. *Filosofija Piirima Sorokina*. Cyktyvkar: Izdatjelstvo Eskom, 2004).

²² Do estetické výchovy literární se hodí příklad duality reálného jazyka a mluvy metaforické, která je v dané kultuře natolik zautomatizována, že si společnost už metaforu neuvědomuje (viz BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Oligarchie, elity, populismus*. Přednáška 5. 4. 2016 [online], dostupné z WWW: <<http://m.youtube.com/watch?v=eTUbzS3sRdU>> [cit. 11. 12. 2020], čas 00:36:55 hod.).

v každém vychovávaném jedinci, tedy při vštěpování (nebo i hledání a utřídování si) takových aspektů, jako je *estetický vkus*, *kulturní soud*, *umělecký světový archetyp* apod., a to na základě pochopení a „uchopení“ dosavadních světových pramenů a kontextů.

Dosud jsme rozebírali nastíněnou terminologii nikoliv však pro terminologii samotnou, nýbrž pro alespoň trochu uchopitelné a strukturovaně formulované problémy, k čemuž nám posloužily právě tyto pojmy. Dostali jsme se sice do prostředí ryze uměleckého příkladu, potažmo kulturně-estetického terénu, a uvedli si příklad umělecko-výchovné práce. Je nasnadě se vrátit k prof. Lindnerovi a výše rozebírané jevy posunout do oblastí ještě obecnější (abstraktnější), tudíž do roviny pedagogické, chcete-li filosoficko-výchovné: skok z „nižší“ pedagogické práce při „pouhém“ vytváření sochy do roviny „vyšší“, tedy kultury akademické.

Na Lindnerově příkladu lze výrazně demonstrovat onu integrálnost v podobě nikoliv explicitně lidského příkladu začlenění v rámci historicky ukotveného světonázoru, ať už v oblasti kultury či oblasti užší – umění. Zde vzniká integrálnost z prvotní ryze didaktické dovednosti do širšího povědomí filosofických pramenů, a to z hlediska estetických spisů, ale i pojednáních psychologických či etických. Ač se jedná ve své době o autorovy moderní pedagogické teze, právě začleněním estetických a ostatních věd v pedagogickou propedeutiku dokazuje, že zde vzniká nutnost syntézy věd o člověku (dosavadního poznání) a k jakémusi návratu polyhistorickému, který dříve představovala filosofie jako věda o umění, morálce atd.

Lindner dokazuje tedy onu interdisciplinaritu, kontextovost a celistvost. *Interdisciplinaritou* zde rozumíme nutný mezioborový přesah, mezioborovou spolupráci v rámci pedagogické práce – tedy nikoliv, aby učitel byl pouhým odborníkem svého vyučovaného předmětu, např. literární výchovy, ale aby tento předmět učil s jistým „proškolením“ v oblasti jak obecně pedagogického poznání, tak ve vědách tento předmět zdánlivě přesahující – např. estetice. Jak si ještě v tomto publikačním celku ukážeme, taková nezbytnost je v dnešní pedagogické práci nejen na gymnaziální půdě vyloženě žádoucí, ne-li přímo nezbytná (v mezipředmětových souvislostech pro pochopení např. literárního díla v dané době je zapotřebí zaujmout postoj z hlediska estetické teorie, resp. naučit žáky esteticky posuzovat dílo jako vkusné či krásné a oddělit např. emotivní složku v rámci subjektivního prožitku od skutečné reálné hodnoty díla již kánonicky ukotveného.

Hlavně se tedy jedná o instrument, který učitele vybaví užitečným přenášením jednoho didaktického nástroje do druhého, a naopak – ale to pouze za předpokladu uvědomění si principů takového nástroje. Jde tu o možnost povolení přenášet jeden princip z určitého školního předmětu do předmětu druhého. V Lindnerově intenci pedagogického přesahu to platí v obecně-akademické úrovni jako „centrální plán“, ze kterého směrem dolů bude učitel takto pracovat. Dodejme, že i v současné kulturní „revoluci“ je takové propojování opět živé, a to právě v „centru“ – svědčí o tom rozmach nových psychologicko-biologicko-historických věd jako komplexních oborů (antropologie, orální historie atd.), ale naopak i vyčleněnost psychologicko-lékařských věd (např. adiktologie aj.), kdy v popředí je vždy člověk.²³

Spolu s interdisciplinaritou, ať už předmětově didaktickou či co do vybavenosti absolventa učitelství v oblasti souvisejících pedagogických věd (pedagogické psychologii,

²³ T. Halík mluví o kulturní krizi a uvádí podobný příklad nutnosti interdisciplinarit – např. teologie a sociologie v obor kairologie (viz *ibid.*, čas 00:09:55 hod.).

etické výchově, estetické výchově či didaktické dovednosti) se nese pojem *kontextovosti*. Kontextovost je sice také mezipředmětová záležitost, resp. probíhá v podobné interakci mezi jednotlivými vyučovanými obory, ale je odlišná tím, že pouze didaktické nástroje toho kterého předmětu nepřenáší, ale nasazuje je na konkrétní témata v oněch předmětech. V našem případě (a jak si později ukážeme) se bude jednat o kontext uměleckého díla (např. románu) vzniklého v době světové války, kdy jednání protagonistů se může dnešní optikou zdát pro gymnaziálního recipienta navýsost nepochopitelné nebo dokonce směšné.

Obdobně v čase světové hospodářské krize lze zasadit obrazovému dílu (např. malba reflektující pouliční stávky) zcela jiný výklad než v čase blahobytu. Obojí ale do správné polohy usazuje učitel při dobré znalosti kontextů: tedy literární či výtvarné dílo je žádoucí vykládat ve spolupráci s dějinnými událostmi na poli předmětů estetika – literatura – dějepis apod. Kromě interdisciplinarity je tedy kontextovost v pedagogickém procesu vyloženě nutná. V případě Lindnerova odkazu jde o návrat k filosofickým pramenům, tedy nikoliv jen o současné dějinné události, ale o znalost mnohem ranější – tedy ruku v ruce s vývojem myšlení. Lindner prosazoval osvojování konkrétních vyučovacích disciplín nikoliv jen kvantitativně, ale především s mírou určité hloubky porozumění, tedy s výkladem kontextové látky.

Konečně zmiňme třetí nezbytný prvek ve vyučovacím procesu – *celistvist*. V prvé řadě je třeba říci, že umění scelovat znalosti nepřichází v krátkém úseku školní hodiny nebo roku. Mnohdy se to nepodaří ani v období celé gymnaziální docházky, a to ani za použití interdisciplinárních nástrojů či kontextové vybavenosti učitele. Schopnost učinit jedince celistvým souvisí s příklady a formulacemi uvedenými v předcházejících odstavcích. Na gymnaziální půdě jde především o *celistvist osobnostní* (nebo alespoň její základ či předpoklad, terén), kdy jedinec bude ke zkoušce z dospělosti připraven uceleně hovořit v daném, byť krátkém časovém úseku několika minut, např. o literárním či esteticko-filosofickém tématu, které si u maturity vytáhne, ale pouze na základě již osobnostní kultivace hovořit o něčem a rozumět tomu.

Osobnostní celistvostí rozumějme především takovou vyzrálou jedince, kdy prokazuje analyticko-syntetické základy svého uvažování a je schopen ve svém věku zaujímat kritický postoj k dané látce. Tato celistvist se vyznačuje i tím, jak jedinec své názory či postoje formuluje a jak se ostatním ukazuje. Taková celistvist by měla být do značné míry podnícena určitou dávkou zdravého sebevědomí maturanta, osobnostní prezentace by se měla jevit jako *kultivovaná*. V estetické oblasti by měla osobnost gymnasisty být kupř. schopna vyslovit *estetický soud*, který – ač se nese či nenese v souladu s všeobecným většinovým míněním – je daná osobnost s to obhájit nástroji sobě dostupnými. Takový jedinec by měl mít implicitní citlivost pro etické hodnoty a určitou schopnost sociálního citění a vnímání, určitou *kulturní a estetickou senzibilitu*. Z výše uvedeného vyplývá, že jde o náročné požadavky, a to jak na vychovatele, tak na vychovávaného.

Hovoříme zde však především o gymnaziálním stupni, kdy se předpokládá, že gymnázium vynáší do jisté míry mravní a vzdělanostní vzorek národa, a aby takového cíle bylo dosaženo, je zde nutná přítomnost právě těch aspektů v předcházejících odstavcích zmíněných – pramen, kontext, integrálnost apod. Doplňme jen, že Lindner jako teoretik i praktik-pedagog ve svých zásadách vychovatelství klade důraz na 1) soustavné vedení, 2) kultivaci charakteru a 3) trvalost dosažených cílů. Kromě estetické a obecně filosofické

propedeutiky u absolventů učitelství Lindner zavádí i další integrální součásti filosofické vědy, tedy logiku a estetiku, kdy takové filosofické subdisciplíny odkazují k dosavadnímu poznání ve své oblasti již z dob antiky, tedy pramene.

(pokračování)

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.

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. *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-voicum/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 Fjedosejevič. *Filosofija Pitirima Sorokina*. Cyktyvkar: Izdatjeľstvo
Eskom, 2004.

(*PaedDr. PhDr. Mgr. Bc. et Bc. Leo Vaniš* je český výtvarník a výtvarný pedagog.)