

EXPRESIVITA A IDEÁLY VE ŠKOLE

Jan Slavík

Klíčová slova: ideál, škola, expresivní výchova.

Anotace: Článek se zamýšlí nad ideály ve škole a jejich úlohou v současné expresivní výchově. Kritizuje absolutizaci ideálů, jejich nadměrnou relativizaci a nabízí východisko v pojetí ideálu jako funkce, která motivuje k dialogickému hledání dlouhodobě přijatelných významů a hodnot.

V Pedagogice 4/96 Jaroslav Kot'a uveřejnil článek „Poslání školy“. Mimo jiné v něm představuje školu jako *úschovnu pro jisté ideály*, které mají „většinou vyjádřit, že svět je krásnější a spravedlivější místo k lidskému pobytu, než ve skutečnosti je“ (s. 321). Je to pozoruhodná myšlenka. Připomíná, že řád školy, v širokém smyslu slova, je poněkud jiný, než řád „života těžkého“ (srv. Slavík - Čapková 1994). Nabízí prostor k úvahám, jak svět školy souvisí se světem mimo ni.

Takové úvahy mohou být zajímavé zejména vzhledem k těm oblastem školního dění, které jaksi z principu předpokládají bezprostřední dotek se všedním životem za hranicemi školy. Je jich víc, ale na tomto místě mám na mysli především *expresivní výchovné disciplíny* - v první řadě výtvarnou a dramatickou výchovu. U nás např. Rýdl (1990/91) a také autor tohoto článku (1994) již dříve upozornili na jejich relativní vymknutost ze školního rozměru.

Tvůrčí exprese a vědecký ideál

Tradiční škola nevěnuje tvůrčí expresi mnoho pozornosti. V jejím pojetí jako by téměř neexistoval člověk bytostně tvořící, ale není zde mnoho místa ani pro člověka *pochybujícího, trápícího se, ohlížejícího se na svou dosavadní životní cestu*. Doménou tradiční školy jsou vlastně jen pro-

cesy, které lze přibližně nazvat *ideálními konstrukcemi*. Je to osvojování odborných jazyků vědy a skládání (konstruování) jejich pojmů do předem zadaných úkolových schémat, což se děje v jakémsi ideálním prostoru, mimo svět každodenního obstarávání.

Připomeňme, že tato svátečnost, ne-všednost bývá právem považována za legitimní a pro školu typickou - škola je „prázdeň“ od denní starosti. Školní prázdeň však leckdy svou strnulostí připomíná puritánské pojetí nedělního svátku s jeho striktně zadanými a neměnnými pravidly. Je známým faktem, že o vědeckých ideálech se ve škole zpravidla nepochybuje, jsou přijímány jako samozřejmé, dokázané a provždy dané pravdy. Přestože v kontextu vědy jsou nepředstavitelné bez dynamiky odborných sporů a badatelského pochybování, ve školních podmínkách připomínají spíše pyramidy nebo sfingy s nehybnou a zdánlivě provždy danou tvář.

Předchozí odstavec nebyl míněn jako absolutní kritika tradiční podoby vědeckého ideálu ve škole, přestože tak mohl vyzníti. Bylo a bezpochyby ještě bude učiněno mnoho pokusů vnést do školního prostředí problémy a rozpory, které charakterizují vědecký poznávací proces. V praxi se však ukazuje, že určitá míra *idealizované stability vědeckých poznatků* je pro školu zřejmě z více důvodů potřebná, již vzhledem ke zvláštnostem dětského myšlení, zejména v mladším školním věku. Ale obecněji především pro-

to, že škola je vskutku „úschovnou ideálů“, je místem pro objevování *stálosti a kontinuity* významů a hodnot. Vždyť hodnota vědeckých poznatků je přímo úměrná jejich dlouhodobé a obecné platnosti. Z toho důvodu je škola může jen opatrně v samém zárodku relativizovat, aniž by narušila smysl jejich výchovného zprostředkování.

Expresivní výchovné disciplíny se však nacházejí v jiné situaci. Jsou totiž volněji než naukové obory svázány s určitým sobě vlastním oborem vědy (např. s estetikou nebo s teorií umění). Jejich tradiční doménou je spíše *expresivní tvůrčí činnost samotných žáků*. Jejím prostřednictvím jsou expresivní obory bližší umění než vědě. Podobně jako pro umění i pro ně je příznačné, že prostřednictvím *námětu* expresivní tvorby vtahují do školy *všednodenní život* - se všemi nejasnostmi, otázníky a rozpory, které k němu patří. Jak se vyrovnává tvůrčí exprese, svou přirozeností plná nejistoty a napětí, s ideály, na nichž, jak se zdá, škola staví své poslání?

Ideál, nebo „ideál“?

Pojem *ideál* je odvozen od řeckého slova *idea*, které původně znamenalo vnější podobu něčeho nebo představu. Prostřednictvím platonské filozofie byla idea ztotožněna s *podstatou, předobrazem věci*. V těchto souvislostech je *ideál* tím, co slouží jako *vzor, kritérium* nebo *cíl* vedoucí k dokonalosti (Souriau, s. 353 n.). Ve vlastním smyslu je ideál výrazem hlubokého *poznání*, je vyjádřením toho, co je *podstatné a dobré*, co v historickém pohledu *přetrvává* v relativní *nezávislosti na kontextech*. Z pragmatického hlediska je ideál zásadním vodítkem, které člověka orientuje v náročných životních situacích.

Ideál lze však také chápat ve špatném, apologetickém smyslu jako falšování nebo přikrášlování skutečného stavu, jako „ideál“ v úvozovkách neboli zkrácenou idealizaci

(Henckmann - Lotter, s. 87). Ta má často charakter lži, ať již z vypočítavosti, z dobrého úmyslu (pia fraus) nebo z naivity. V tomto smyslu je problém falešných ideálů spíše *etický a pragmatický* než sémantický - nejde v něm tolik o významy obsažené v pojmenování ideálu. Mnohem více je ve hře *osobnost hlasatele ideálu a kontexty*, v nichž se ideál má uplatňovat. Falešný ideál se pouze *tváří jako stálá relativně bezkontextová hodnota*. Ve skutečnosti je stabilní pouze proto, že je *mrtvý*, že je *vyvázán ze skutečného života*. Jinými slovy, falešný ideál nepoukazuje k životu, ale zavádí člověka do slepé uličky, do zhoubné smyčky bytí.

Obávám se, že právě z výše popsaného pejorativního hlediska jsme si zvykli - přesycení „ideály“ - přistupovat k samotné myšlence ideálu jako stabilní hodnoty. Totéž platí pro valnou část (post)moderního umění, které své ideály dovedně skrývá pod záměrně provokativní gorgonskou škraboškou oškliivosti, syrovosti, ironie, tuctovosti a pomíjivosti - v úzkostné hrůze před „ideály“, které by se mohly vetřít do uměleckého výrazu a oslabit jeho naléhavost nebo přinejmenším jeho svobodu.

Ale co si s tím má počít škola, zaujatá svými bezesporu prospěšnými idealizacemi? V dobré snaze zachovat svůj kladný étos trvalých hodnot leckdy odmítá vidět konflikt i tam, kde by snad byl pro výchovu prospěšný. Nehrozí nebezpečí, že ideály jsou vinou školní etikety devalvovány v „ideály“? Konec konců právě na tomto rozporu mrtvého školního „ideálu“ s ideálem životním - a životným - jsou postaveny mnohé filmové nebo literární příběhy ze školního prostředí. Jak se vyrovnat s rozpory mezi ideály života a životem ideálů ve škole?

Ideál a krása

Na tomto místě je zapotřebí se ptát, zda lze ideály ve škole nějak zahléd-

nout, uchopit a pojmenovat. A je-li možno je rozpoznávat a odlišovat od „ideálů“. Nej-jednodušší by samozřejmě bylo mít po ruce normu, absolutní pravidlo nebo vzor, podle kterého by se dafilo ideály formulovat a odhalovat. Avšak v soudobém směřování školy se poměrně jasně ukazuje, že taková pravidla, normy nebo vzory lze snad poskytnout v oblasti měřitelných dovedností typu antic-kého „techné“, ale mnohem obtížněji, pokud vůbec, v rovině expresivních symbolů a hodnot. Vždyť ani v samotném umění není v současnosti zjevná tendence k obecně uznávané formě považované za ideální prototyp.

Ačkoliv expresivní projev je sociálně podmíněný a navazuje na kulturní minulost, je svou podstatou *individuální a neopakovatelný*. Klást před něj vzory a normy v úloze šablon by zjevně bylo popřením jeho podstaty. Přesto se i na této úrovni nabízí měřítko, které je pro expresivní předměty jedno z nejvlastnějších, avšak současně i nekomplikovanějších - měřítko *krásy*. Může být krása indikátorem školních ideálů?

Krása a ideál bývaly často pocitovány ve vzájemné blízkosti a sounáležitosti. Hegel přímo ztotožňoval ideál s uměleckým krásnem, tj. se zobrazením podstatného. Také v kantovské a schillerovské estetice ideál a krása těsně souvisejí. Zdá se výchovně užitečné přijmout myšlenku, že ideály se ukazují a jsou pocitovány prostřednictvím krásy. Zjevují se ve chvílích, v nichž „jednotlivé jevy a zkušenosti vyvstanou jako součást téhož celku a svým souladem poukážou k jednotě a jednoduchosti... Toto usebrání pak prožíváme jako krásu, již je provázáno zahlédnutí pravdy“ (Neubauer, s. 497).

Neubauerův citát naznačuje, že krása a pravda společně s ideálem vytvářejí v praxi těžko rozložitelný amalgam pocitovány jako *dobro* nebo *správnost* expresivního vyjádření. „I obraznost má svou pravdu; zá

ji dobře romanopisec i čtenář: postava je pravdivá, když její vnitřní soudržnost, její plná přítomnost v imaginaci diktuje svému tvůrci a přesvědčuje čtenáře“ (Ricoeur, s. 33). „Umělecky je pravdivé to, v čem se člověk nalézá, vynachází s bezprostředním pocitem: ‚to je ono‘, ‚to je přesné‘, ‚to chci‘“ (Čálek 1992, s. 45).

Předchozí myšlenky vcelku jasně formulují vodítka k odhalování ideálu ve formách a obsazích výrazového projevu. Avšak zároveň zcela zřetelně problematizují situaci učitele, který je vystaven nutnosti konfrontovat své ideální představy s expresivní tvorbou svých žáků. Kdo je oprávněn soudit, neřkuli radit a provázet, je-li nutno spolehnout se na „prožívání krásy“, „přesvědčení čtenáře“, na pocit „to chci“? Ve všech případech zjevně tolik záleží na subjektivním okamžitým dojmu, že se zdá být v samém základu *zpochybněna existence ideálu jako známky stálosti a obecnosti, jako prověřeného a školou všeobecně použitelného vodítka k dobru*.

Krása a líbivost

Problém zrelativizovaného ideálu lze v expresivní výchově tematizovat jako napětí mezi krásou a líbivostí. Nejen v praxi, ale i v teorii expresivní výchovy bývají nezdídka oba pojmy zaměňovány. Svědčí o tom častý ostych a dokonce odpor pocitovány k pojmu „krása“, má-li se týkat expresivního projevu. Jako by krása byla synonymem pro estetickou vyčpělost, povrchní líbivost, vnějškovou přitažlivost bez valné ceny.

Zdrženlivost k pojmu „krása“ má své dobré příčiny jak ve vztahu k umění, tak i k estetice a konec konců i k morálce nebo politice soudobé evropské civilizace. Zdá se, že souvisí především s *modernistickým pojetím kultury*, s dobou avantgard a revolučního boření zdánlivě stabilních hodnot. Moder-

nistická kultura je příznačná zpochybňováním a destruováním ideálů, ale právě tak i jejich hlásáním. Praktickým vyústěním leitmotivu moderny: „Ideál je mrtev, ať žije ideál“, jsou nesmiřitelné boje ideálů, resp. jejich zastánců a příznivců, které se týkají politiky, umění a samozřejmě i školy.

V uvedené souvislosti bylo pro mne nezapomenutelným zážitkem listování v úctyhodně staré kronice jedné z českých škol, v níž se střídala hesla v těsné závislosti na proměnách dobových ideálů: „nejmilostivější mocnář František“ byl vystřídán „zlatým tatíčkem T. G. M.“ později vyměněným za „velkého vůdce Říše“ nahrazeného neméně „velkým Josipem Vissarionovičem“ a posléze některým z řady „milých soudruhů“ atd. Lze namítnout, že v uvedeném výčtu se dramaticky mísí zcela nesouměřitelné ideály či „ideály“. Avšak všechny jsou součástí kroniky jedné a téže školy, jsou tudíž spojeny přinejmenším svou nezpochybnitelnou společnou existencí v jediné „úschovně ideálů“. S každým ze školou zakonzervovaných ideálů jsou spojeny i příslušné výrazové normy - normy krásy platné pouze v kontextu určitého ideálu. Není divu, že citlivý a tvořivý člověk poučen historickou lekcí pociťuje ostych nebo nedůvěru vůči kráse i vůči ideálům prohlašovaným za absolutní hodnoty.

Bojíme se pojmenovat něco krásným nebo ideálním, abychom se opět hořce nezklamali? V oprávněných obavách raději odmítáme všechny náznaky trvalosti a spokojíme se konstatováním „mně se to líbí“, abychom nemuseli snášet znepokojivou nejistotu soudu „je to krásné“. Soudu, který se řečeno s Kantem obrací k lidem s nárokem na všeobecnou platnost. Není ale právě tento nárok *příznakem ideálu*? Neměla by jej škola ve jménu svého poslání obsahovat a neměla by se pokusit unést jeho tíži i v konfrontaci s „obyčejným životem“, nejen v porovnání s ideálním světem vědy?

Na sklonku dvacátého století, v němž byla rozrušena velká témata moderny a doširoka se otevřel prostor pluralitě, alternativám a neurčitosti, je snad možné pokusit se vrátit pojmu „krása“, a také pojmu „ideál“, jeho užitečný smysl. Především proto, abychom zbytečně neupadali do pasti nekonečného relativismu, v němž pojem „ideál“ nebo „krása“ ztrácí smysl výzvy. A v němž, domyšle- no do důsledků, ztrácí smysl i škola jako místo pro zprostředkování generační návaznosti, jako místo pro výchovu.

Mísení pojmů je v každém případě málo účelné, potřebujeme-li odlišit různé významy nebo různé míry hodnoty. Proč odmítat pojem „krása“ (popř. „ideál“) jenom proto, že v dané chvíli je velmi obtížné nějakou „skutečnou krásu“ nebo ideál stanovit?

Kdy je krása?

K návratu ideálu do školy může překvapivě inspirovat soudobá relativistická filozofie zosobněná např. v myšlenkách Nelsona Goodmana. Název jedné z kapitol jeho knihy „Způsoby světatvorby“ (*Ways of Worldmaking*), u nás nedávno přeložené, parafrázuje v titulku této části textu. Goodman kritizuje snahu odpovědět na otázku „Co je umění?“. Taková otázka předpokládá absolutní platnost rozlišení uměleckého od neuměleckého, resp. neuměleckého projevu, a proto je podle Goodmana špatně položena. Místo ní je třeba se ptát „Kdy je určitý objekt uměleckým dílem?“ To znamená, kdy je za umělecké dílo považován a kdy *plní rozhodující funkce od uměleckého díla vyžadované* (za prvořadou je v této souvislosti Goodmanem prohlášena funkce symbolická). Tento *nárok na všeobecnou platnost určité funkce nebo souboru funkcí* vyvádí otázku „Kdy je umění“ z pasti nekonečného relativismu a zároveň inspiruje naše úvahy.

Záměnou otázky „Co je krása (ideál)?“ tázáním „Kdy je krása (ideál)?“ jsme usku-

tečnili důležitou změnu myšlenkového východiska. Díky jemu se nebudeme snažit vypátrat příznaky, které určitý jev bez ohledu na kontext charakterizují jako krásný (ideální). Z tohoto hlediska jsou totiž krása nebo ideál vždy kontextové, vždy závisí na dobových představách a na historicky podmíněném komplexu uznávaných hodnot. Místo toho hledáme *funkci, která ospravedlňuje používání pojmu „krása“ nebo „ideál“*. Tato funkce je bezkontextová, je „antropologickou konstantou“ (Mukařovský), která závisí na příznačných a neměnných lidských vlastnostech. Jinými slovy, tážeme se, zda člověk potřebuje krásu nebo ideály proto, aby byl člověkem, aby potvrdil svou rodovou identitu. Konkrétně pro náš případ: tážeme se, jakou roli hraje pojem „krása“ nebo „ideál“ ve škole, čím je jiný a význačný oproti jiným pojmům. V tom je skryta i otázka, proč je ho zapotřebí, k čemu slouží. Je to otázka po *smyslu krásy nebo ideálů ve škole*.

Zdá se, že z uvedeného hlediska jsou pojmy „krása“ a „ideál“ jakousi *výzvou - výzvou pro hledání a zkoumání jevů a událostí ve stále širším horizontu, ve stále širších kontextech*. S tím je zcela samozřejmě spojen i neustálý *dialog* mezi hledajícími, který používá významů a hodnotových norem třeba již překonaných, ale přesto nutných k momentálnímu společnému dorozumění. Proto pojmy „krása“, „ideál“ a jim podobné jsou zároveň i výzvou k vyhledávání a zohledňování toho, co *bylo* a na co ve své kulturní i přírodní existenci chcíc nechcíc navazujeme.

Podle Goodmana nelze při takovém společném hledání dosáhnout absolutní správnosti poznání, ale je možné dospět k dostatečné *přijatelnosti*. „Takováto konečná přijatelnost, třebaže je stejně nedosažitelná jako absolutní správnost, je nicméně vysvětlitelná na základě testů a jejich výsledků“ (Goodman, s. 149). Nebudeme-li klást na termín

„test“ úzce vědecké nároky, můžeme za testování v uvedeném smyslu pokládat i *postupné hledání konsenzu při estetickém nebo etickém hodnocení*. Krása nebo ideál zde slouží jako *podmínka snahy* testovat, zkoušet, tvořit a opětovaně v dialogu srovnávat předpokládané s dosahovaným. Pouze na tomto základě se z množství alternativ posléze vynořují náznaky obsahů a forem, v nichž tušíme a společně rozpoznáváme krásu, pravdu, ideál...

Kráska jako měřítko výchovné hodnoty

Výše uvedený přístup ke krásě nabízí řešení, byť nesnadné, pro obtížné dilema současné školy: jak zprostředkovat ideály životu a přitom neumrtvit životnost ideálů? Ideál hlásaný jako norma je vždy produktem minulosti, a proto leckdy nestačí k úplnému porozumění a hodnocení toho, co je v přítomnosti naprosto nové a neočekávané. Pro expresivní výchovu platí v plné míře Meyersonův paradox: „Co je vysvětlitelné, to jest co lze učinit srozumitelným rozložením a analýzou v prostoru, není opravdu nové. Co je opravdu nové, není vysvětlitelné“ (Ruyer, s. 20). Tím naléhavěji se pak musíme spoléhat na dojem z krásy pedagogického díla, neboť jediné krása „má svou evidenci v sobě samé a jako taková uniká normování, nabádá k osobní autonomii a odpovědnosti“ (Ludewig 1994, s. 87).

Pro soudobou výchovu, v níž příčinná souvislost mezi jednáním učitele a budoucností jeho žáků se zpravidla ztrácí daleko za horizontem dohlednosti, je pocit krásy pedagogického díla mnohdy neúčinnějším měřítkem nejen čistě osobního, ale i profesního hodnocení. Vždyť v expresivní výchově nejde v prvé řadě o to, aby si žáci správně osvojili nějaký poznatek, ale o to, aby se *učili hledat plné, citlivé a bohaté vztahy ke světu, k přírodě, k druhým lidem*. Tento pro-

gram, odpovídající Foucaultově myšlence a zároveň i tendenci moderního umění *vytvořit ze života umělecké dílo*, je nadějný „proto, že je rizikový: žádná opora nadřizovaných instancí, žádná naděje na útěchu z odevzdání se ve všelidských a přirozených zásadách, nic jiného, než vlastní etická aktivita“ (Marcelli, s. 131).

Hodnotové měřítko krásy lze dobře psychologicky i sociologicky vysvětlit a pedagogicky ospravedlnit. *Krásy pedagogického díla nelze dosáhnout bez motivační, empatické, interpretační a pracovní spoluúčasti*, to vyplývá ze základní definice krásy jako jednoty v rozmanitosti. Nedostatek krásy v pedagogickém díle pocítujeme jako jeho nesouladnost (ne-integrovanost), chudost (ne-komplexitu), umdlenost (ne-intenzitu), tedy konec konců jako jeho *neživotnost*. Proto lze krásu považovat za legitimní i legální měřítko výchovných hodnot, nepřístupné jinak než prostřednictvím *spoluúčasti a dialogu při díle*. Se všemi strastmi a pochybnostmi, které takové měřítko a jeho dialogické konstruování přináší do profesního vědomí i svědomí.

Snad je z předchozích řádek zřejmé, že krása jako kritérium není ústupkem vzdělávací a výchovné náročnosti. Naopak. Takové podezření by opakovalo tragikomický omyl tzv. „estetizace“ školy na sklonku osmdesátých let. Tehdy byla - téměř nepřeháním - např. za „estetizaci matematiky“ považována vzorná úprava sešitů a barevně podtrhané nadpisy. Jistě není třeba komentáře. Ovšemže, krása věci spočívá především uvnitř věci samé v kontextech jejího bytí. Proto krása v matematice je skutečně krásou matematiky, nikoliv toho, co je k ní z vnějšku přidruženo. V jejích vrcholných podobách ji může vytvářet pouze geniální matematik. Do nějaké míry je však přístupná každému, kdo matematice opravdu *porozumí*

a kdo díky tomu dokáže objevit její kouzlo. To znamená, kdo zvládá její jazyk a vyrovnává se s historií jeho vývoje. Stejně to platí i pro jiné předměty, expresivní disciplíny nevyjímaje.

Rozpoznat krásu je dáno pouze citlivému oku a připravené i otevřené mysli. Pokud je svět, v němž krásu hledáme, příliš vzdálen naší obvyklé každodenní zkušenosti, je třeba vynaložit nemálo poznávacího i tvůrčího úsilí, než nám bude dopřáno krásu alespoň zahlédnout. Moderní umění již na konci 19. století učinilo rozhodné kroky proto, aby vykročilo za hranice naší obvyklé zkušenosti a tím pro školu znesnadnilo cestu jak ke kráse, tak k ideálům. To je pro expresivní výchovu lákavá výzva, která podněcuje k úsilí, nikoliv k rezignaci.

Závěrem

Úvaha o ideálech a kráse v expresivní výchově byla vyvolána současnou nikterak jednoduchou situací školy nejen v oblasti estetické, ale také etické. Nemá být a nemůže být návodem k nějakému zcela určitému řešení. Hodnoty a postoje jsou a patrně zůstanou pro výchovu vždy nesnadným oříškem, s nímž se nakonec vždy musí vyrovnávat učitel sám při bezprostředním setkávání se svými žáky. Především jim skládá účet svého profesionálního i osobního života a oni jsou jeho soudci i následovníky. Přesto je nepochybně na místě poskytovat učitelům morální oporu pro chvíle, kdy pochybnosti a váhání bývají největší. Týká se to právě těch školních situací, v nichž jsou ve hře ideály, krása, pravda a jiné nadčasové hodnoty. Byl jsem vděčný Kot'ovu článku, že v době, kdy je opravdu obtížné zvládat relativitu světa, upozornil na tento étos školy. Jak se stále více ukazuje nejen ve škole, ale ve společenském životě vůbec, je vskutku *nebezpečné odmítnout existenci obecných ideálů jako takových, jako výzvy.*

Schopní učitelé to díky svým konkrétním zkušenostem s mladými lidmi velmi dobře vědí, a jak ukazují etnografické výzkumy (Kučera in lit.), jejich starost o ideály nikdy nepominula. Žáci je vždy četli mezi řádky, uvnitř nepsaného řádu školního dění, kde idea dobra neokázale patřil k věci. Je správné se jí zabývat.

Literatura:

- ČÁLEK, O.: Hermeneutika umění podle bytí-ve-světě. Estetika, 29, 1992, č. 4, s. 36 - 51.
- GADAMER, H. G.: Idea Dobra mezi Platónem a Aristotelem. Praha, ISE 1994.
- GOODMAN, N.: Způsoby světatvorby. Bratislava, Archa 1996.
- HENCKMANN, W. - LOTTER, K.: Estetický slovník. Praha, Svoboda 1995.
- KOŤA, J.: Poslání školy. Pedagogika, 46, 1996, č. 4, s. 318 - 328.
- KUČERA, M. a kol.: Co se v mládí naučíš. Supplementum. Praha, PedF UK 1993.
- KUČERA, M.: Commitment a věčné rozpor učitelského povolání. In: Stát se učitelem. Ed. S. Štech [Výzkumná zpráva]. Praha, PedF UK 1994, s. 79 - 120.
- LUDEWIG, K.: Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe. Praha, Pallady 1994.
- NEUBAUER, Z.: Pravda a krása. Vesmír, 69, 1990, č. 9, s. 497 - 498.
- MARCELLI, M.: Michael Foucault alebo stat' sa iným. Bratislava, Archa 1995.
- MORPURGO - TAGLIABUE, G.: Současná estetika. Praha, Odeon 1985.
- RICOEUR, P.: Život, pravda, symbol. Praha, ISE 1993.
- RUYER, R.: Paradoxy vědomí. Expresivita. Praha, PedF UK 1994.
- RÝDL, K.: K otázce školy a obsahu vzdělání v současném světě. Výchova a vzdělání, 1, 1990/1991, č. 6, s. 120 - 126.
- SLAVÍK, J.: Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. Pedagogika, 44, 1994, č. 2, s. 165 - 173.
- SLAVÍK, J. - ČAPKOVÁ, D.: Reflexe učitelské profese: Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. Pedagogika, 44, 1994, č. 4, s. 377 - 388.
- SOURIAU, É.: Encyklopedie estetiky. Praha, Victoria Publishing 1994.

Druhé číslo SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY (2/97)

otevřít článek Borise Titzla *Speciální problém: speciální pedagog*, v němž autor zdůrazňuje náročnost výběru uchazečů o studium speciální pedagogiky s ohledem na vysokou odpovědnost jejich budoucího životního poslání. Důležitostí výuky problematiky nevládních neziskových organizací na vysokých školách a zvláště pak na katedře speciální pedagogiky se zabývá Marie Dohnalová. Článek *Příprava mládeže s těžším mentálním postižením k uplatnění na trhu práce* z pera Ivy Švarcové seznamuje čtenáře jak s legislativním a organizačním zajištěním, tak i s obsahovým zaměřením praktické profesní přípravy postižených. Autorka Věra Husáková věnovala svou pozornost pojmu hluchoslepoty. Její článek funkčně doplňuje *Zpráva o (vlastní) hluchoslepotě*, v níž Jan Jakeš na základě osobních zkušeností čtenářům přibližuje palčivá úskalí stejně postižených i cesty, jak jim čelit. V druhém čísle najdete další články, informace z domova i ze zahraničí, stejně jako recenze literatury z daného oboru.

Speciální pedagogiku si můžete zakoupit v knižní prodejně PedF UK v M. D. Rettigově 4, Praha 1.