

krýván důrazu na specifické stránky, které odlišují výtvarnou výchovu od jiných tvořivě pojatých disciplín. V první řadě to byly zřetel k *formálním, komunikativním a výrazovým* stránkám výtvarné funkce, jež se projevovaly a projevují zhruba ve čtyřech základních programových směrech naší současné výtvarné výchovy.

Čtyři pojetí výtvarné výchovy

Současná česká výtvarná výchova patří k výchovným oborům, které procházejí relativně dynamickým vývojem. Přestože ve školní praxi je velmi často ještě považována za Popelku zejména vůči tzv. „vzdělávacím“ disciplínám, vzrůstající celospolečenský zájem o duchovní stránky života a prudký rozmach počítačové vizuality pro ni přináší nové zajímavé perspektivy. Objevují se základní školy i gymnázia zaměřená na tvořivě výrazové programy, které se do značné míry opírají právě o výtvarnou výchovu. Ukazuje se, že specifická příprava v této oblasti může nezanedbatelně přispět k úspěšné profesní kariéře i v oblastech zdánlivě odlehlých – např. managementu – aniž jsou proto výtvarné obory nuceny vzdávat se svých jedinečných charakteristik. Zdá se, že nebezpečí ztráty identity ve vztahu k jiným disciplínám je nyní vnímáno slaběji než v osmdesátých letech, přestože polemiky kolem vztahu výtvarné a dramatické výchovy naznačují, že ani v současné době uvedený problém nevymizel.

Vývojové dynamice odpovídá vznik čtyř programových linií současné české výtvarné výchovy. Přes jejich zřetelnou rozrůzněnost a svébytnost jsou všechny pevně zakotveny ve sféře jedinečných vlastností výtvarného projevu, zejména v jeho uměleckých polohách a v jeho expresivivitě. V praxi je jejich společný základ opakovaně potvrzován spoluprací jejich představitelů a mnohostranným překrýváním priorit v jejich koncepcích. Ani o jedné z uvedených linií nelze prohlásit, že stojí mimo hlavní proud vývojové dynamiky české výchovy.

Níže uváděná čtyři pojetí výtvarné výchovy jsou vyvozena z autorových mnohaletých zkušeností s praxí i teorií této disciplíny. Dají se vysledovat na mnoha různých setkáních výtvarných pedagogů – na kongresech nebo konferencích, na odborných seminářích nebo dílnách, na celostátních výtvarných soutěžích. Jsou rozeznatelná v odborných textech i v přístupech k výchově budoucích učitelů. Zároveň však jsou zřetelná i v bezprostřední výtvarněvýchovné praxi, v konkrétních pedagogických dílech, v konkrétních situacích výuky. To ovšem znamená, že uvedená pojetí lze teoreticky uchopit a vysvětlit prostřednictvím analýzy estetického zážitku, v takové podobě, jaká byla představena v prvních oddílech tohoto textu. V následujících řádcích rozvádíme a vzhledem ke konkrétní soudobé situaci české výtvarné

výchovy zpřesňujeme myšlenky z kapitoly Pedagogická tematizace zážitku v oddíle Dílo. Záměrem je popsat kontexty, ve kterých vzniká a rozvíjí se pojetí, k němuž směřuje pozornost tohoto textu – pojetí artefietické.

Je pravděpodobné, že při hlubším teoretickém ponoru se uvnitř uvedených čtyř přístupů objeví další varianty, postupy a syntézy, které je budou dále rozrůžňovat. Naopak, z jistého pohledu lze všechna pojetí redukovat na dvě hlavní linie popisované v oddíle Dílo a v anglicky mluvících zemích označované jako child-oriented, v zásadě tedy linii „pedocentrickou“, a discipline-based, neboli linii oborovou.

Zdůrazněme, že zde uváděné názvy jednotlivých pojetí nemají být jakousi „nálepkou“ nebo snad dokonce „cejchem“, který by vtěsňoval určité přístupy do úzkého teoretického rámce. Mají být pouze prostředkem k myšlenkovému podchycení určitého tušeného řádu, který tvoří logiku a ovlivňuje formulace cílů a metod toho kterého výchovného přístupu. V dalších odborných úvahách a diskusích mohou být zpřesňovány, upravovány nebo proměňovány myšlenky, které se k jednotlivým pojmenováním vztahují, i pojmenování samotná.

Art-centrické pojetí

Jeden z programových směrů současné české výtvarné výchovy je představován teoretiky a učiteli, kteří se ve svém oboru snaží posilovat dimenzi *umělecké a estetické formy*. Tuto programovou linii bychom mohli označit za art-centrické pojetí.

Tehdejší prezident mezinárodní společnosti INSEA a přední světový teoretik estetické výchovy E. W. Eisner vyjádřil v r. 1988 na kongresu v Českých Budějovicích art-centrický program slovy: „Umělecká výchova rozvíjí důležitou formu vzdělání – poskytuje gramotnost, která je potřebná pro chápání významu poesie, hudby, výtvarného umění a tance ... Nezájem o umění se může vyvinout v neschopnost lidí chápat kulturu, která přesahuje možnosti sdělovacích prostředků“ (1989, s. 194).

V USA je programová linie obrácená k umění označována za „discipline based“ (Hamblen 1993, s. 196) a reprezentována zde již zmiňovanou koncepcí DBAE. Jejím programovým heslem je Eisnerem zmiňovaná „art literacy“ – umělecká gramotnost. Vychází z přesvědčení, že umění patří k nepochybným a pro člověka zásadně důležitým doménám civilizace stejně jako kterákoliv vědecká nebo technická disciplína, a proto každá kulturní společnost musí mít zájem na jejím výchovném zhodnocování. Přitom se výchova opírá o poznatky uměnovědy a estetiky, které umožňují tematizovat umělecké aktivity, transformovat je do výchovných postupů a podrobit je procesům poznávání.

U nás se k art-centrickému pojetí hlásí skupina teoretiků a učitelů sdružená kolem I. Zhoře a reprezentovaná publikací R. Horáčka a kol. „V dialogu

s uměním“ (1994). V ní jsou příznačně „art-centricky“ definovány cíle předmětu: „prvořadým úkolem je *probouzení zájmu o umění* ... prostřednictvím poutavých detailů pak umění nabízí *citový zážitek* a otevírá prostor pro *osvojení informací o vývojových etapách dějin umění*... čtvrtým cílem je rozvíjení i procvičování schopnosti „číst, hodnoty i významy uměleckého sdělení a hledat svůj *vlastní názor*. Umělecká výchova by tedy měla upoutat pozornost k uměleckému dílu, ukázat jeho postavení v dějinách umění a objevovat vztah uměleckého sdělení k soudobému vnímání světa“ (Horáček a kol. 1994, s. 9-10).

Z didaktického hlediska má art-centrická linie zřejmě blízko k francouzskému hnutí Nové výchovy, především ke skupině GFEN, jak napovídá např. opakované užívání termínu „animátor“ a triády klíčových pojmů vypočítávajících o ústřední myšlenkové linii art-centrické didaktiky: „zážitek – dialog – interpretace“. Nepřímým poukazem k uvedenému inspiračnímu zdroji je i zájem o francouzské pojetí galerijní výchovné práce (Slavík 1994-95, s. 31).

Video-centrické pojetí

Další zde popisovaná programová linie hledá specifičnost výtvarné výchovy v jejím *vizuálním* charakteru a obrací se k *procesu výtvarného vnímání*. I ona tedy klade důraz na formu výtvarného projevu, avšak z jiného úhlu pohledu než art-centrické pojetí. Tuto programovou linii bychom mohli označit za „*video-centrickou*“. V názvu je kromě vizuality (obecněji – procesu výtvarného vnímání) do jisté míry zašifrován i příklon k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby.

Video-centrické pojetí zřejmě implicitně navazuje na myšlenky australského teoretika výtvarné výchovy S. T. Coombse, přednesené v r. 1981 (In: lit.) na klíčovém světovém kongresu INSEA v Rotterdamu. Coombes prosazuje koncepci, podle níž by výtvarná výchova měla člověka především učit *vizuálně myslet a podněcovat k vlastnímu nalézání systému symbolů*, čili ke konceptualizaci, protože „vizuální komunikace – na rozdíl od principů konvergentního logického myšlení v přírodních vědách – spočívá v prostředkování těchto vizuálních symbolů“ (David 1983a, s. 98). „Art-literacy“, vzpomínaná v souvislosti s art-centrickým pojetím, je zde tedy rozšířena na „visual-literacy“. Vizuelní gramotnost je obecná schopnost dívat se kulturníma očima, *zobledňovat a uvědomovat si kulturní prizmata, jejichž prostřednictvím vnímáme svět a která jsou od prvopočátků civilizace formována uměleckými projevy*.

U nás se tato programová linie mnohdy prolíná s předchozí. V některých svých aspektech se přimyká k teoriím o působení technických médií (McLuhan 1991), které jsou video-centrismem považovány za důležitý prostředek výtvarné výchovy. Video-centrické pojetí je v současné době reprezentováno skupinou volně sdruženou kolem J. Vančáta a jeho programových tex-

tů (In: lit.) „Proč potřebujeme výtvarnou výchovu“ z r. 1991, „Výtvarná výchova v době postmodernismu“ z r. 1991, „Interakce, poznání a obraz“ z r. 1994 ad.

Z potřeby rozvíjení a kultivace vizuality jsou video-centrickým programem vyvozovány nároky na celospolečenskou potřebnost výtvarné výchovy. J. Vančát v jednom ze svých koncepčních textů formuluje myšlenkové východisko video-centrismu takto: „Struktura poznávacích a kombinačních kapacit... určuje to, jak je kdo schopen bohatě a členitě spatřovat svět. To, že proměňující se obraz světa mění i samotné vidění, dává smysl na této proměně vidění a tudíž i chápání světa pracovat, dává možnost odhalovat a postupně spatřit ze skutečnosti zatím opravdu neviděné a nečekané“ (1993, s. 19).

Art-centrická a video-centrická linie jsou si blízké v tom, že obě kladou důraz na konstruktivní K-komponentu v zážitkové funkci, tj. na *formu* výtvarného projevu. To znamená, že do popředí výchovné pozornosti vyzdvihují způsob uspořádání obrazové formy. Ať již ve smyslu kvality uměleckého projevu (art-centrická linie), nebo jako obecný prostředek podmiňující kvalitu vizuálního vnímání (video-centrická linie). V tomto ohledu jsou obě pojetí jedinečnou *školou vidění* (termín I. Zhoře). Zřetel ke K-komponentě je příčinou toho, že obě programové linie mají velmi těsný vztah k výtvarnému umění a jeho výrazovým formám, přestože k nim každá přistupuje z poněkud odlišných pozic. Zároveň se obě pojetí obracejí k umění především jako k *laboratoři*, v níž kultura zkoumá své vztahy ke světu a vybírá ty vzorce vnímání, které nejpřílehavěji vyhmataávají vývoj společnosti. Není náhodou, že oba programy se zajímají především o moderní umění, v němž jsou všechny proměny nejlépe patrné.

Důraz na K-komponentu zážitku se příznačně projevuje i v názvech publikací určených bezprostředně pro výchovnou praxi. Máme zde na mysli např. mezi našimi i zahraničními učiteli dobře známé a populární knížky K. Cíkanové „Kreslete si s námi“, „Malujte si s námi“, „Objevujte s námi tvar“ ad. V titulcích je zřetel ke konstruktivní komponentě jasně vyjádřen a prozrazuje spřízněnost s oběma výše popsány teoretickými přístupy.

Gnozeo-centrické pojetí

Třetí z výtvarně výchovných přístupů je také blízký art-centrické linii, neboť v mnohém čerpá inspiraci z oblasti umělecké výtvarné tvorby. Přesto však samotné umění není do takové míry v ohnisku jeho pozornosti. Mnohem více se tento směr orientuje na *dětskou zkušenost všedního dne*, kterou chce mapovat, obohacovat a ozvlášťňovat prostřednictvím výtvarné činnosti. Jeho cílem je „směrování dítěte k systematickému přibližování se životu“ (David 1994-95, s. 38). „Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevo-

vání světa a sebe v něm“ (Roeselová 1993, s. 132). Proto bychom mohli mluvit o linii *gnozeo-centrické*, zaměřené na výtvarný proces především jako na prostředek výrazové *komunikace*, která vede k *jedinečnému způsobu poznávání světa*. V současné době je gnozeo-centrismus u nás reprezentován V. Roeselovou a mnoha učiteli v praxi. Uplatnil se mimo jiné v návrhu osnov výtvarné výchovy v projektu *Obecná škola*.

Dá se oprávněně usuzovat, že výtvarné umění a výtvarná výchova jsou v tomto pojetí nikoliv samy cílem, ale svébytným jedinečným prostředkem pro žákovu objevování světa. Žák má postupně odhalovat různé stránky světa prostřednictvím „vynětí objektů z kontextu běžného vnímání, tedy jejich ozvláštňením“ (David *ibid.*). V průběhu výtvarné tvorby, zejména metodou tzv. *tematických řad*, si žák ozřejmuje rozmanitost své vizuální zkušenosti a nachází hlubší a poučenější vztah k jednotlivým fenoménům svého bytí. Sám pojem označující klíčovou metodu – *tematická řada* – poukazuje k závažné úloze, kterou v tomto pojetí hraje námět, téma, tedy věcný obsah výtvarné práce. Vypovídá o tom i publikace „Námět ve výtvarné výchově“ od představitelky uvedeného pojetí, V. Roeselové.

Gnozeo-centrická linie klade důraz především na významovou V-komponentu zážitku. Proto bychom v extrémním pohledu v ní mohli spatřovat jakousi „vědu uměním“, čemuž by se možná představitelé gnozeo-centrického pojetí bránili. Je pravda, že v žádném případě nejde v tomto programu o záměnu funkcí. Objektivně poznávací charakter je doplněn zřejmou snahou po prohloubení prožitkového rámce výtvarného zážitku. I přesto však je gnozeo-centrická programová linie ze všech zde popisovaných koncepcí relativně nejbližší uplatnění *teoretické* funkce v souvislostech výtvarné výchovy. Vypovídá o tom např. i důraz, který je v uvedeném pojetí kladen na procesy výtvarného myšlení a na specifické zkoumavé způsoby jeho pěstování: „... výtvarné myšlení vychází z pokusů, jejich srovnávání a rozlišování, z úvah, které tyto pokusy dále rozvíjejí, z myšlenek směřujících k pochopení významů a obsahů v tomto pojetí prostupuje výtvarné myšlení téměř všemi výchovně vzdělávacími prioritami“ (Roeselová 1993, s. 133). Z pozornosti věnované výtvarnému myšlení přirozeně vyplývá i výše zmíněná zaměřenost na *komunikativní* stránky výtvarného projevu.

Animo-centrické pojetí

Čtvrté zde popisované pojetí výtvarné výchovy je také orientováno na procesy poznávání. Avšak s větším důrazem na *poznávání žáka sebe samého* jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Ani zde není výtvarné umění mimo sféru intenzivního zájmu. Cesta k němu je však hledána především prostřednictvím *osobní niterné angažovanosti žáka v existenciálních životních situacích, jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl*. Dobře lze uve-

denou orientaci vyjádřit slovy J. Uždila: „Jestliže nás dnes na (umění) něco eminentně zajímá, je to ‚lidský smysl‘, daleko před jeho formálními (morfolo- gickými) proměnami“ (1988, s. 68). Výtvarná tvorba je v tomto pojetí prostředkem, skrze nějž „objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor a spojujeme jej s vesmírným prostorem. Objevujeme tak i svůj ‚vnitřní tvar‘“ (David 1994-95, s. 38).

Jak je z úvodních citátů zřejmé, *osobní i všelidský smysl života a starost o duchovní stránky lidského bytí* je v popředí pozornosti tohoto výtvarněvýchovného pojetí, které bychom snad proto mohli nazvat *animo-centrickým*. Jeho blízkost k soudobé psychoterapii je poměrně nápadná. Přestože jeden z proudů tohoto směru je svými představiteli J. Davidem a M. Pohnerovou nazýván nejenom „duchovní“, ale též „smyslová“ výchova, zájem o psyché v něm zřetelně vyniká. Smyslové vnímání je zde oproti video-centrické linii programověji považováno za pouhý prostředek vlivu, nikoliv za podstatně důležitou oblast zájmu.

Smyslové vnímání je pro animo-centrický proud především zdrojem *blu- boce prožívaného zážitku*, v němž se svět člověku zjevuje v nových dimenzích a souvislostech. Proti předchozím pojetím orientovaným zejména na výtvarnou formu, resp. komunikaci, staví animo-centrický program do velké míry na *výrazu*, expresi. Výraz však nechápe jako konečný cíl, ale jako jedinečný prostředek „odhalování duchovní podstaty ve chvíli, kdy jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v té chvíli vnímali vůbec poprvé, to znamená v jednotě s celistvým vesmírným děním“ (David 1994-95, s. 38).

„Psyché“ v antické řečtině „znamenala motýla, ale i duši ve významu původní životní síly mající zdroj v sobě samé“ (Vymětal 1992, s. 10). Tuto prapůvodní životní sílu chtějí představitelé animo-centrického pojetí přivést k řeči a k seberození v „obřadu odhalování, proměňování, předpodstatňování“ (David 1994-95, s. 38). Učitel je v roli blízké v jistém smyslu arteterapeutovi nebo obecně psychoterapeutovi, jenž v mezilidském vztahu především „ochraňuje možnost dalšího otevření a tím nalezení autonomní struktury, než aby vysvětloval nebo radil. Nechává se vést tím, co je již připraveno uvnitř klienta či systému, spíše než aby sám něco vkládal, sugeroval, doporučoval a byl tak v pozici experta“ (Vančura In: Vymětal 1992, s. 13).

Animo-centrický program soustřeďuje učitelovu pozornost na P-komponentu a E-komponentu zážitku. Důraz na spojení těchto dvou komponent je považován za nutné východisko, které vypovídá o hloubce a opravdovosti expresivní výchovy.

Animo-centrické pojetí je pokusem o nacházení a kultivování hlubinné obecné a individuální lidské přirozenosti, „která byla oklamána vychovatelským manýrismem a společenskou praxí“ (Uždil 1978, s. 202). Jeho příznaky objevíme již u J. A. Komenského ve spojení s požadavkem hravosti a ve zřetelné podobě např. u J. J. Rousseaua. V současné době je animo-centrické

pojetí u nás zastáváno skupinou sdruženou kolem J. Davida a M. Pohnerové reprezentovanou publikacemi „Duchovní a smyslová výchova“ (Pohnerová 1992), „Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén“ (David 1993) a programovým textem „Pedagogika iniciace“ (Davida 1995).

Druhý, poněkud jinak strukturovaný a jinak teoreticky podložený proud téhož pojetí představuje skupina výtvarných pedagogů, k níž se hlásí i autor tohoto textu. Za její koncepční publikace lze považovat „Kapitoly z výtvarné výchovy I (zkušenost, dialog, koncept)“ a „Kapitoly z výtvarné výchovy II (hodnota, osobnost, motivace)“ J. Slavíka z let 1993 a 1994, programový článek téhož autora „Mezi arteterapií a výtvarnou výchovou“ z r. 1995 a text alternativních osnov výtvarné výchovy pro čtyřletá gymnázia z r. 1991 autorů J. Slavíka a J. Bláhy. K této skupině patří mnozí členové profesního sdružení Asociace výtvarných pedagogů založeného v České republice v r. 1991 a také členové České arteterapeutické asociace (založené v r. 1994) z řad učitelů a vychovatelů.

Výše uváděná pojetí české výtvarné výchovy ve svém komplexu zohledňují všechny zážitkové komponenty popsané v první části textu. Ve výchovné praxi samozřejmě není výtvarný zážitek redukován pouze na některou ze svých stránek. Rozdíly mezi jednotlivými přístupy se však projevují v důrazech na některou ze stránek výtvarného zážitku. Důrazy ovlivňují styl výchovné práce – způsob motivování, typ námětů a zadávaných výtvarných úkolů, charakteristiky dialogu, kvalitu estetického hodnocení atd. V konečném důsledku se liší i náplň poznání, které si z jednotlivých pojetí jejich absolventi mohou odnášet.

Pohled na různá pojetí expresivní výchovy prostřednictvím zážitkové analýzy nabízí mnohem větší škálu možností, než zde bylo možné uplatnit. Zdá se být přínosný zejména v tom, že dovoluje propojit vyšší úroveň obecnosti s konkrétními aplikacemi do výchovné praxe. V budoucnu by bylo zapotřebí hlouběji rozpracovat zejména expresivní komponentu zážitku, která je pro expresivní výchovu příznačná a podstatným způsobem se uplatňuje ve všech pojetích i tehdy, nevěnují-li jí programovou pozornost. Na tomto místě se však omezíme jenom na stručné obsahové vymezení artefiletického přístupu.

Pojem artefiletika

Chce-li mít expresivní výchova přijatelný program, musí brát v úvahu soudobý civilizační důraz na úlohu individuality ve společenském systému, na vstřícnost k pluralitě hledisek a na autonomní pozici subjektu žáka ve výchovném vztahu, tj. na individuální svobodu. Na druhé straně se nemůže vzdát ani výchovného směřování ke zdrženlivosti a respektu k druhému člověku, tj. k zodpovědnosti. Napětí mezi svobodou a zodpovědností jednotlivce v kontextu komunity (a naopak) patří ke klíčovým dilematům výchovy, je

zdrojem dynamiky v jejím historickém vývoji. Zdůrazněný ohled na vztah svobody a zodpovědnosti odkazuje k logoterapii a hledání životního smyslu V. E. Frankla (In: lit.), k myšlenkám tzv. filozofie dialogu M. Bubera, E. Lévinase ad. a k pojetí humanistické arteterapie, jejíž představitelé též pokládají otázku vzájemného vztahu svobody a zodpovědnosti za klíčové (viz např. Garai 1987).

Výchovné zvládání napětí mezi pólům svobody a pólům zodpovědnosti je obtížné. Dosavadní výchovné paradigma založené na předávání, na zprostředkování normy a na převaze konvenční zodpovědnosti odpovídá heteronomnímu pojetí člověka a eticky, ani metodologicky nevyhovuje současné době. Zdá se, že nová řešení se nabízejí v těch pojetích, která zjevně počítají s expresivní stránkou lidské existence a dokáží ji nenásilně přivést k vyústění a kultivaci v procesu reflektujícího dialogu.

Nové, expresivně-dialogické přístupy se ve výchově u nás zřetelně prosazují od r. 1990 a lze je vysledovat při analýze metodických a koncepčních textů (viz např. Slavík – Spilková 1994). Je třeba vymezit jejich společné i jedinečné rysy, nalézat pro ně vhodná pojmenování a postupně je svěřovat teoretické pozornosti. O povšechné vymezení v rámci výtvarné orientované výchovy jsme se pokusili pojmenováním výše uvedených čtyřech soudobých trendů: art-centrického, video-centrického, gnozeo-centrického a animo-centrického. Ani jedno z uvedených čtyř pojetí nevzniklo na podkladě předem zadané normy. Jednotlivé trendy naopak postupně vyrůstají a krystalizují přirozenou cestou ve výchovné praxi a byly již v zárodku teoreticky reflektovány.

Každé ze čtyř vymezených pojetí má své progresivní momenty, má ale i slabá místa. Nesporně progresivním prvkem animo-centrického pojetí je jeho velký důraz na respekt k individualitě Druhého, na výrazové a prožitkové komponenty výtvarného zážitku. Příklon k výrazovému a zážitkovému pojetí má své oprávnění v trendech současného vývoje euroamerické kultury, v níž se stále zjevněji prosazují snahy rozpouštět bariéry neosobnosti a odkrývat člověku cesty k sobě samému i k ostatním lidem. Musíme však docenit nároky, které toto pojetí klade nejen na emotivitu učitele, ale i na jeho poznávací předpoklady a v neposlední řadě na jeho etickou vyspělost.

Důrazem na prožitkové a výrazové stránky tvorby je bezesporu posílen vliv expresivní výchovy na žáka. Zároveň s tím je však vyhrocen problém její zodpovědnosti a profesní etiky. Profesní etika výchovy je koncentrována především kolem problémů moci, autonomie a heteronomie. Jestliže konečným obecným cílem výchovy je zodpovědná autonomie žáka, pak výchova sama musí dávat pozor na to, aby se nestala pouhým „kouzlem“, „magií“, která si ce začíná a končí u silného prožitku, ale nedává žákovi do ruky nástroje k jeho zvládnutí. V tom byla a bude výchova „více než umění“, neboť ani ve vý-