

**AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE**

**FILMOVÁ A TELEVIZNÍ FAKULTA**

Audiovizuální studia

Centrum audiovizuálních studií

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**VZDĚLÁVÁNÍ, UMĚLECKÁ PRAXE A NADŘAZENOST**

**HANNAH SALEH**

Vedoucí práce: Mgr. Dita Malečková Ph.D

Oponent práce: Mgr. et Mgr. Václav Jánoščík, Ph.D.

Datum obhajoby: 4. 2. 2021

Přidělovaný akademický titul: Bakalářka umění (BcA.)

Praha 2021

**ACADEMY OF PERFORMING ARTS**

**FILM AND TV FACULTY**

Audiovisual Studies

Center for Audiovisual Studies

**BACHELOR THESIS**

**EDUCATION, ARTISTIC PRACTICE AND SUPERIORITY**

**HANNAH SALEH**

Supervisor of the thesis: Mgr. Dita Malečková Ph.D

Opponent of the thesis: Mgr. et Mgr. Václav Jánoščík, Ph.D.

The date of defense: February 4, 2021

Academic degree: BcA.

Prague 2021

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

VZDĚLÁVÁNÍ, UMĚLECKÁ PRAXE A NADŘAZENOST

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne .....

.....

podpis diplomanta

## UPOZORNĚNÍ

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.



## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji především Ditě Malečkové, vedoucí této práce, nejen za velmi inspirativní, důsledné a empatické vedení, ale také za množství poznatků a souvislostí nad její rámec, které mi psaní přineslo. Děkuji i všem, co její napsání inspirovali nebo podpořili.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá teorií vzdělávání, které prochází na počátku 21. krizí. Vzdělávací systém, které je považováno za výtěžek moderní společnosti, její pilíř a eventuálně i prostředek k udržení demokratické společnosti, dostatečně rychle nereaguje na proměny společnosti způsobené moderními technologiemi. Více než kdy jindy se ukazuje, že nerovnosti způsobené různou kvalitou vzdělávání generují násilí ve společnosti. Krizí prochází i svět umění, a to nejen v souvislosti s pandemií roku 2020. Práce s využitím příkladu vlastního závěrečného díla navrhuje těsnější propojení umění a vzdělávání. Toto spojení slouží nejen jako model nových forem umělecké intervence, ale také projekt pro vzdělanější a sebeuvědomělejší společnost.

**Klíčová slova:** vzdělávání, role umění, reprodukce elit, strukturální násilí, nerovnost, kulturní kapitál, byrokratizace

## **SUMMARY**

The bachelor's thesis deals with the theory of education under ongoing 21st century crisis. The education system, which is considered an achievement of modern society, its cornerstone and possibly also a means of maintaining a democratic society, does not respond quickly enough to the changes in society caused by modern technologies. More than ever, inequalities caused by different qualities of education are proving to generate violence in society. The world of art is also going through a crisis, not only in connection with the 2020 pandemic. This connection serves not only as a model of new forms of artistic intervention, but also a project for a more educated and self-aware society.

**Key Words:** education, the role of art, reproduction of elites, structural violence, inequality, cultural capital, bureaucratization

# OBSAH

ABSTRAKT.....	6
SUMMARY .....	7
ÚVOD .....	9
1. ZÁKLADY TEORIE SYMBOLICKÉHO NÁSILÍ .....	9
1. 1. PEDAGOGIC ACTION .....	10
1. 2. PEDAGOGICH AUTHORITY .....	11
1. 3. PEDAGOGIC WORK.....	12
1. 4. EDUCATION SYSTEM.....	13
2. TAK BLÍZKO, A PŘECE TAK DALEKO.....	14
3. VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE ROZPORUJÍCÍ VĚDECKÉ POZNATKY .....	16
4. NÁSTUP TECHNOLOGIÍ A POTŘEBA PROMĚNY ÚLOHY ŠKOLY .....	17
5. MISTROVSTVÍ, AUTONOMIE, INDIVIDUALITA .....	18
6. NAUKA K POSLUŠNOSTI JAKOŽTO NAUKA K TOTALITĚ.....	19
7. OD SYMBOLICKÉHO NÁSILÍ KE SKUTEČNÉMU.....	20
8. VZTAH MEZI VZDĚLÁVÁNÍM A VÁLKOU PODLE MARIE MONTESSORI.....	21
9. UMĚNÍ JAKO REVOLUCE.....	22
10. ŠKOLNÍ FREESHOP.....	23
ZÁVĚR .....	25
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	28



# ÚVOD

Vznik této vysokoškolské klasifikační práce inspirovalo hned několik impulsů z akademické pudy, reálné zkušenosti, a především pak bezprecedentní situace, ve které se náš svět nachází, a tento svět se pro své budoucí generace vyvíjí velice nepříznivým směrem. Výsledkem je snaha propojit tři velmi silná témata – vzdělávání, umění a nadřazenost, kterou nahlížím jako jev, který s sebou nutně nese i společenské nerovnosti a násilí.

Při studiu literatury z výše zmíněných oblastí mě zarazila jejich nedostatečná propojenost. Albert Einstein prohlásil, že žádný problém není řešitelný na úrovni, na které vznikl<sup>1</sup>, čímž poukazoval na potřebu vystoupat o úroveň výš. Jednostranné a cílené zaměření na výsledek spíše než na proces v jasně vymezené disciplíně je každopádně více než signifikantní nejen pro vzdělávání, jak zde bude vysvětleno, ale i pro naši dobu jako takovou. Akademickým klíčem, který umožní propojit daná témata, bude propojování souvislostí prostřednictvím odborné terminologie.

Vzdělávání zde bude rozebíráno prostřednictvím práce Pierra Bourdieua, současných českých odborníků na vzdělávání Tomáše Feřteka a Bohumila Kartouse a také práce italské lékařky, antropoložky a reformátorky vzdělávání Marie Montessori. Poté přejdu k Davidu Graeberovi a Hannah Arendt, abych poukázala na propojenost symbolického a skutečného násilí a také to, jak si vzájemně napomáhají ve své reprodukci. Všechna další fakta žádající podložení zde budou citována prostřednictvím Wikipedie, neboť open source filosofie rezonuje s tou, která činí vzdělávání dostupnějším a demokratičtější.

V závěru práce ukážu i na příkladu svého závěrečného bakalářského díla Školní Freshop řešení problému, tj. násilí ve společnosti způsobené nerovnostmi ve vzdělávání a zkostnatělostí vzdělávacího systému; zmíněné řešení mi připadá nejen vhodné, ale také velice jednoduché.

## 1. ZÁKLADY TEORIE SYMBOLICKÉHO NÁSILÍ

Práce francouzského filosofa Pierra Bourdieua *Reproduction: In Education, Society and Culture* z roku 1970 (do angličtiny přeložena v roce 1977, pro účely této práce je využíván dotisk z roku 1990 s aktualizovanou předmluvou autora) se zabývá reprodukcí elit, tedy dominantní třídy, prostřednictvím systematického a legitimizovaného užívání symbolického násilí pomocí institucionalizovaného vzdělávacího systému.

---

1 Albert Einstein Quotes. *BrainyQuotes* [online]. 23. 12. 2020 0:40 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://www.brainyquote.com/quotes/albert\\_einstein\\_130982](https://www.brainyquote.com/quotes/albert_einstein_130982)

Bourdieu rozděluje výbavu jedince do několika druhů kapitálu – ekonomického, sociálního, kulturního a symbolického. Ekonomický kapitál<sup>2</sup> představuje hmotné statky a finanční kapitál, kterým jedinec disponuje. Sociální kapitál představuje vazby na ostatní jedince, kterých daný jedinec může využívat.<sup>3</sup> Kulturní kapitál je pak souhrn nabytých předpokladů, které ovlivňují společenský status jedince; do velké míry se předává v rodině či ve vzdělávacích institucích. Dále jej rozlišuje na vtělený (např. schopnosti, znalosti, vkus, preference), objektivizovaný (např. vybavení domácnosti, knihy, umělecká díla a kulturní artefakty obecně) a institucionalizovaný (např. úřední uznání dosaženého vzdělání).<sup>4</sup> Právě pojem kulturního kapitálu bude pro tuto práci zásadní.

Dále operuje s pojmem habitus, což je dle jeho redefinice soubor dispozic jedince k tomu, jak vnímat svět a jak se v něm chovat.<sup>5</sup>

V neposlední řadě si vysvětlíme pojem symbolického násilí. Jde o násilí bez použití fyzické síly napříč sociálními skupinami, ke kterému navíc dochází konsenzuálně, za souhlasu obou stran.<sup>6</sup>

Pro účely této práce je rozebírána první část Bourdieuovy knihy, tedy Základy teorie symbolického násilí, kde se věnuje jednotlivým složkám institucionalizovaného vzdělávacího systému, jejich funkci, propojenosti a závislosti za pomoci další série termínů a jeho zkratk: PA (Pedagogic Action), PAu (Pedagogic Authority), PW (Pedagogic Work), SAu (School Authority), ES (Educational System) a WSg (Work of Schooling).<sup>7</sup>

## 1. 1. PEDAGOGIC ACTION (PA)

Každá Pedagogic Action (PA) neboli pedagogická činnost je dle Bourdieua aktem objektivního symbolického násilí, neboť díky zaštitění arbitrární mocí požaduje kulturní arbitrárnost. PA, která se v tradičních společnostech odehrává v rodinném prostředí, se v moderní společnosti přesunula do částečně či kompletně institucionalizovaného systému, který je právě předmětem Bourdieuova výzkumu.

---

2 Ekonomický kapitál. *Wikipedia* [online]. 29. 4. 2020 v 15:51 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Ekonomick%C3%BD\\_kapit%C3%A1l](https://cs.wikipedia.org/wiki/Ekonomick%C3%BD_kapit%C3%A1l)

3 Sociální kapitál. *Wikipedia* [online]. 5. 6. 2020 v 16:56 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD\\_kapit%C3%A1l](https://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_kapit%C3%A1l)

4 Kulturní kapitál. *Wikipedia* [online]. 24. 6. 2020 v 11:58 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Kulturn%C3%AD\\_kapit%C3%A1l#cite\\_note-Bourdieu-4](https://cs.wikipedia.org/wiki/Kulturn%C3%AD_kapit%C3%A1l#cite_note-Bourdieu-4)

5 Habitus. *Wikipedia* [online]. 6. 6. 2020 v 15:35 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Habitus\\_\(sociologie\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Habitus_(sociologie))

6 Symbolické násilí. *Wikipedia* [online]. 27. 2. 2015 v 07:58 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Symbolick%C3%A9\\_n%C3%A1sil%C3%AD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Symbolick%C3%A9_n%C3%A1sil%C3%AD)

7 BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 3.

Symbolické násilí, kterého se PA dopouští, považuje za tolik účinné i díky jeho oboustrannosti; jednak proto, že se pedagogická komunikace včetně požadavků a vštěpovaných informací liší napříč různými třídami rozdělenými na základě arbitrárnosti moci (a tak posiluje nerovnosti ve společnosti), jednak proto, že dominantní PA (i za pomoci selektivnosti, limitování a vylučování) určuje, co je hodné reprodukování, tedy co je legitimní náplní PA.

Dominantní PA v institucionalizovaném školním systému reprodukuje svou dominantní sílu, a přispívá tak k reprodukci struktury mocenských vztahů uvnitř společenského uskupení, v němž převládající způsob vzdělávání zajišťuje monopol legitimního, symbolického násilí. Potřeba přikládání symbolického významu předávaných informací je pak příznačná pro společnosti, které za svou kulturu jakožto systém symbolů vděčí právě společenskému uspořádání (neodvíjí se tedy od přírodních zákonitostí). Samozřejmě že se PA časem mění, a stejně jako kdysi humanistické jezuitské koleje plnily potřeby tehdejší salonní aristokracie, vystřídala je s průmyslovou revolucí městská lycea sloužící buržoazii a akademické kultuře, neboť PA má za úkol reprodukovat dominantní PA reprodukováním kulturní arbitrárnosti, kterou vštěpuje skrze reprodukování mocenských vztahů (společensko-reprodukční funkce kulturní reprodukce), a tak jsou kulturní hodnoty, na počátku víceméně nahodile zvolené, čím dál více upevňovány jako dominantní, tj. přirozené, nutné, rozumné rysy společenského uspořádání ustupují arbitrárnosti na dominantní pozici.

Bourdieu kritizuje tradiční a nedostačující podobu vzdělávacího systému, neboť podle něj ignoruje důležitost kulturní reprodukce a její vliv na reprodukci společenskou, jelikož opomíjí specifický důsledek symbolických vztahů v reprodukci vztahů mocenských, což má v realitě klíčový vliv na nerovnoměrnou, a tedy diskriminační distribuci kulturního kapitálu napříč různými třídami – právě tak, jak se reprodukuje rozdíl mezi třídami ve společnosti.<sup>8</sup>

## 1. 2. PEDAGOGIC AUTHORITY (PAU)

Bourdieu předesílá, že PA (pedagogická činnost) bezpodmínečně vyžaduje i PAu neboli pedagogickou autoritu, jež má oporu v relativní autonomii orgánu, který je pověřen tím, aby ji uplatňoval. Pedagogická činnost se neobejde bez uplatňování pedagogické autority. Symbolické násilí navíc nikdy není úplně viditelné, je-li užíváno v rámci pedagogické komunikace. Rozpor vidí v legitimnosti předávaných informací, jejichž pravdivost nespočívá v objektivitě, ale v arbitrárnosti moci, aniž by legitimnost byla odůvodněna – legitimnost informací spočívá v diktátu dominantní kultury, která usiluje o svou reprodukci. Čím direktivněji se pedagogická agenda reprodukuje, tím méně se musí ospravedlňovat. Tím vzniká situace, kdy ten, jenž má informace přijímat jakožto objektivní pravdu, nemá jinou možnost než přijmout informace za vlastní.

---

8 BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 5–11.

Za nezbytné považují i zmínit, že Bourdieu sahá po metafoře učitele jakožto autority otce. Jako protiklad k tomuto vztahu uvádí příklad proroka a jeho následovníků, kteří si jej vybírají na základě toho, že souzní s tím, co prorok tvrdí, ovšem i tento koncept byl zneužit, což dokládá na kvaziprorocích typických pro ukotvení monoteistických, patriarchálních náboženství – křesťanství a islámu.<sup>9</sup>

### 1. 3. PEDAGOGIC WORK (PW)

Pedagogická práce (PW) se dle Bourdieua vyznačuje potřebnou délkou trvání nezbytnou pro to, aby se osvojený habitus uvedl do praxe. Úspěšnost PW je objektivně měřitelná uprostřednictvím své míry zreprodukovatosti. PA v moderní společnosti přirovnává k té, která probíhá v tradičních společnostech v rámci rodiny a poukazuje na extrémně pomalé tempo, kterým se způsob předávání informací mění, neboť v tradičních společnostech jde o právě konzervování zděděné tradice. Vzdělávání jakožto předávání kulturní arbitrárnosti vnímá jako analogii předávání genetické informace v přírodním řádu, přičemž PA je analogií jedné generace. Zajistí-li PW zvěčnění svých důsledků za užití symbolického násilí, má tendenci produkovat trvalé predispozice pro řešení každé situace (např. týkají se otázek plodnosti, ekonomických rozhodnutí či politického přesvědčení).

PW je prostřednictvím svého dlouhodobého působení dokonce schopná zvěčňovat arbitrárnost dlouhodoběji než politický nátlak (vyjma případů, kdy se ze samostatného politického nátlaku stává součást studijní náplně). Pakliže proces vštěpování kulturní arbitrárnosti probíhá skrze legitimizovanou PA a PAu, má PW tendence reprodukovat objektivní struktury – jinými slovy, reprodukovat řád.

Pedagogická práce nejen že připomíná fyzické omezování (vězení), ale díky svému zamaskování a přidané symbolické síle je ještě účinnější při udělování sankcí za selhání při osvojování si kulturního kódu a dále má sklony vyžadovat po dominované skupině přijetí legitimnosti dominantní kultury včetně (sebe)disciplinace a (sebe)cenzury, což jednostranně slouží materiálním a symbolickým zájmům dominantní třídě či skupině.

Je možné se své kultury vědomě zříct, ale i takový člověk už musí být nějakým způsobem kultivovaný. Doslova začarovaný kruh pak vidí Bourdieu v přítomnosti PAu po celou dobu PA a v její neschopnosti si uvědomit, že právě kvůli PAu uzamyká své příjemce ještě pevněji v jejich příslušnosti ke skupině či třídě. Paralelu vidí v tradici křtu, který rozhodoval o víře člověka dříve, než takové rozhodnutí mohl učinit on sám, a dodává, že pouze koncept PW může přitom ovlivnit onen kruh, kdy je jedinec uzamčený v situaci, kdy jeho kulturní potřeba není nahlížena především jako potřeba vyžadující kultivování. To uvádí na příkladu

---

9 BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 11–31.

navštěvování muzeí či kostela; důsledek PAU praktikované v rámci rodiny, kdy takové prožitky předává i s informací, že jejich dosahování a opakování v určité frekvenci má pro jedince smysl, a je tudíž žádoucí.

Zdůrazňuje, že úspěch veškerého pozdějšího vzdělávání je fundamentálně závislý na předchozích znalostech osvojených v rámci rodiny či skupiny v rané fázi dětství, odvíjí se od naučených procesů projevujících se v každodenním životě, jazyce a zvycích.

Takový proces však děti nespravedlivě diskriminuje v jejich dosažení symbolického mistrovství, bez kterého vzhledem k monopolu dominantní třídy na určování hodnoty nelze dosáhnout mistrovství praktického, vzhledem k tomu, že dominantní třída disponuje i monopolem na explicitní a danou formalizaci pracovního postupu, který je jediný považován za legitimní.<sup>10</sup>

Disponuje-li dominantní skupina či třída monopolem na explicitní a danou formalizaci pracovních postupů, osvojení si praktického mistrovství není možné bez symbolického, což je v tomto případě jediné uznávané za legitimní. Dochází k monopolizaci vzdělání a produktů, přičemž hodnotu určuje dominantní třída.

Pierre Bourdieu kritizuje přístup těch, kteří popírají a zjednodušují ideologickou problematiku na případech dětí z chudších poměrů, kterým bývá jednoduše opakováno, že „kultura není pro ně“. Naráží na symbolickou sílu, kdy jedinec klidně vyloučí sám sebe z legitimního přístupu ke znalostem z okruhů, jako je medicína, technologie, právo či umění, zatímco ignoruje dominantní třídou ignorované znalosti, kterými disponuje (zvykové právo, domácí léčitelství, řemeslné techniky, lidové umění).<sup>11</sup>

## 1. 4. EDUCATIONAL SYSTEM (ES)

Každý institucionalizovaný vzdělávací systém (ES) vděčí za svou podobu skutečnosti, že slouží vyššímu celku, jehož existence a přetrvávání je jeho funkcí, přičemž tou základní je sebereprodukující se systém a vrcholnou reprodukcí kulturní arbitrárnosti, reprodukcí mocenských vztahů mezi třídami, a tedy i společenskou reprodukcí. ES produkuje a reprodukuje institucionalizovanou formu PW, k čemuž přispěla definice učitelství jakožto povolání, vliv specializovaných škol na jejich vzdělávání, standardizovaná organizace výuky napříč rozsáhlým územím, zkoušení a status služby veřejnosti.

Relativně autonomním vzděláváním jsou myšleni právě oni proroci, kteří byli následováni pro své učení, iniciace mágů a mistrů, školy rétoriky, řecko-římská tradice putujících filosofů, např. sofistů. Jeden z jejich představitelů, Protágoras, např. za učitele prohlásil sám sebe, aniž by k tomu potřeboval instituci.

---

<sup>10</sup> Pojem „mistrovství“ bude konkrétněji v kapitole MISTROVSTVÍ, AUTONOMIE, INDIVIDUALITA.

<sup>11</sup> BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 31–54.

Bourdieu souhlasí s Durkheimem a jeho tvrzením, že prvním institucionalizovaným ES byly středověké univerzity. Zde se od sebe oddělili auctoři (lat., autoři) přinášející nové poznatky a lectoři (lat., lektoři), kteří opakovali naučené. Dále sdílí jeho upozornění na skutečnost a příklad s gymnázií, že učitelé sami mají nevědomou tendenci učit stejně, jak byli učení těmi, kteří učili tak, jak byli učení, jako by jim nedocházelo, že je to ta nejjistější cesta k rutině a neobjevnosti, neboť právě ona implicitnost k reprodukci ES ještě více přispívá. Autoritu učitele nahlíží jako metaforu kněze, který je zaštitěn vyšší, legitimizovanou institucí.

Pouze při zformulování obecných podmínek institucionalizované PA je teprve možné pochopit úplný význam zkoumání společenských podmínek nezbytných pro její realizaci, a tedy i vytvoření ES, což obnáší pochopení, jak se měnila v různých historických událostech, společenských procesech (např. urbanizace), dělby práce spojená s automatizací a obecným ustálením pracovních postupů (což Marx regresivně rozebírá prostřednictvím přechodu od feudalismu ke kapitalistickému způsobu výroby). Určující aspekty institucionalizovaného vzdělávání vznikly v návaznosti na konkrétní specializace, jejichž vzdělávání a uplatnění diktují organizace uplatňující monopolistický nárok legitimně vštěpovat legitimní kulturu.

Pokud ES neprodukuje a nereprodukuje habitus co nejvěrnější kulturní arbitrárnosti, neplní svou funkci. Pro její úspěšné plnění je nezbytná standardizace, homogenita a ortodoxnost PW, což de facto nutí ES minimalizovat tvůrčí aktivitu, aby nedocházelo k rozbíjení kulturní arbitrárnosti.

ES ustanovuje dominantní PW a WSg (Way of Schooling, česky způsob výuky), aniž by k tomu potřeboval ty, co budou později naplňovat jeho agendu, nebo ty, kteří ji budou přijímat a podstupovat. Domnělá nezávislost škol prostřednictvím závislosti na systému jakožto zřizovateli vytváří ideální podmínky pro nerozpoznání skutečnosti, že ES ustanovuje dominantní třídu, a tak dochází k opětovnému naplňování jejích mocenských zájmů.<sup>12</sup>

## 2. TAK BLÍZKO, A PŘECE TAK DALEKO

Za velmi pozoruhodný považuji odstavec, kde se Bourdieu, odkazuje se na antropology Goodyho a Fortrese, zabývá rozdílem patrilineárního a matrilineárního uspořádání společnosti. Důsledek rozdílu je existence konkurenčního prostředí, které je pro vzdělávací systém typický.<sup>13</sup> Za matrilineární společnost považujeme tu, ve které děti patří do rodové linie matky. Syn zde nemá nárok na majetek otce, a ten je pro něj autoritou

---

12 BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 54–67.

13 BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0., str. 6–7.

pouze morálního charakteru. Naopak v patrilineárním uspořádání je syn přímým otcovým dědicem a nástupcem. Existuje antropologické přesvědčení, že matrilineární společnosti předcházely těm patriarchálním, zjednodušeně řečeno proto, že matka dítěte je vždy jasná.<sup>14</sup>

Stejně tak pozoruhodné mi přijdou závěry mužských a pro tuto práci relevantních akademiků: italský myslitel Giambattista Vico rozdělil lidskou civilizaci do fází, jež se cyklicky opakují. První, božská, operující primárně s metaforami, druhá, hérojská, operující s metonymiemi a synekdochami, a třetí, lidská, tedy ekvivalent demokracie, staví na ironii, což je pro něj příznak rozkladu, který nutně vede k opakování celého cyklu.<sup>15</sup> Mýtus o věčném návratu rumunského filosofa a historika Mircei Eliadeho rozlišuje mezi člověkem archaickým (který nezná čas) a historickým (který s konceptem času pracuje). Nutnost opakování dějin je zde uvedena jako jediná alternativa.<sup>16</sup> Historik John Lukacs na příkladech paradoxních dualismů dokazuje, že jsme se ocitli na konci věku, neboť se objevuje stále více protichůdných jevů, kdy určitý progres vyústil mimo jiné i ve vedlejší efekt, který je v přímém rozporu s původním cílem.<sup>17</sup> Pro Marka Fischera a jeho příznivce bylo snazší představit si konec světa nežli kapitalismu. Zdá se, že raději přistoupí na představu apokalypsy než na představu konce systému, který i jemu zajistil akademické vzdělání a manévrovací prostor.<sup>18</sup>

Objasnění této záhady či absence alternativy konce civilizace by mohlo nastínit zamyšlení Davida Graebera: Marx si byl vědom toho, že produkce a společenské vazby fungují na odlišných principech, ale sám nevěděl či neudal, jak přesně se liší. Tuto přenesenou nejasnost dokázala Graeberovi objasnit až feministická teorie, přičemž dodává, že ignorování poznatků feministických teoretiček většinou jejich mužských kolegů je ukázkovým příkladem strukturálního násilí.<sup>19</sup>

Pro mnohé akademiky je prostě stále jednodušší představit si konec světa než konec z podstaty diskriminujícího systému.

---

14 Matrilinearita. *Wikipedia* [online]. 26. 1. 2020 v 20:44 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Matrilinearita>

15 Giambattista Vico. *Wikipedia* [online]. 22. 6. 2020 v 09:31 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Giambattista\\_Vico](https://cs.wikipedia.org/wiki/Giambattista_Vico)

16 Mircea Eliade. *Wikipedia* [online]. 3. 1. 2021 20:03 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mircea\\_Eliade#Eternal\\_return\\_and\\_%22Terror\\_of\\_history%22](https://en.wikipedia.org/wiki/Mircea_Eliade#Eternal_return_and_%22Terror_of_history%22)

17 LUKACS, John. *Na konci věku*. Praha: Academia, 2009. XXI. století. ISBN 978-80-200-1781-9.

18 FISHER, Mark. *Capitalist Realism: Is There No Alternative*. Ropley: John Hunt Publishing, 2009. O Books. ISBN 978 1 84694 317 1, str. 1–11.

19 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 62.

### 3. VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE ROZPORUJÍCÍ VĚDECKÉ POZNATKY

Odborník na vzdělávání Tomáš Feřtek upozorňuje, že ačkoliv technický pokrok a neustálý vývoj v oblastech, jako je průmysl, medicína, informační technologie či ekonomie, je přirozený a žádoucí, určité oblasti lidského počínání jsou vůči změnám rezistentní i proto, že se jich drží kult nostalgie, jmenovitě vzdělávání, umění, literatury nebo třeba i stravování, které naráží na přesvědčení, že se dříve vše dělalo lépe<sup>20</sup> – umělecké školy jsou z tohoto úhlu pohledu tedy ve dvojnásobném nebezpečí ustrnutí.

Předesílá, že ačkoliv se už antická filosofie zabývala zkoumáním, jak člověk poznává svět kolem sebe,<sup>21</sup> a že technologický pokrok umožnil od 60. let dále prostřednictvím psychologických a lékařských výzkumů lépe pochopit, jak lidský mozek funguje,<sup>22</sup> neměnný způsob vzdělávání tyto poznatky téměř ignoruje a svou formou, nikoliv nepodobné té z dob Rakouska-Uherska, stále generuje spíše vzdělané mozky a poslušné občany.<sup>23</sup>

„Uzavřená školní třída, kde třicet dětí sedí, ani nedutá, a poslouchá učitele, který všem stejně diktuje věty, které od nich bude chtít zítra zopakovat, aby číslicí ocenil míru zdařilé reprodukce. Dalo se to udělat ještě nějak hůř?“<sup>24</sup> ptá se a na základě vědeckých poznatků napadá zažitou představu, že učitelská autorita budící strach napomáhá efektivitě výuky: „[...] bez pocitu bezpečí mozek nepřijímá nové informace, je schopen si zapamatovat jen izolovaná fakta a na krátkou dobu. Vysvětlení je jednoduché. Hlavní činností lidského mozku je zajistit přežití. Případné ‚vzdělávání‘ je vlastně vedlejší činnost, k níž je možné mozek ‚také‘ využít. Mozek se vždy soustředí především na to, co vnímá jako ohrožení. Pokud se dítě bojí učitele, je jeho pozornost zaměřena na něj, ne na to, co se má naučit. Vnímá-li zvládnutí nějakého objemu látky jako cestu ke snížení nebezpečí, například dosažení lepší známky, mozek je schopen takové informace vstřebat. Ale také je ihned opustit, jakmile nebezpečí pomine,“ tvrdí a pocitem bezpečí podmiňuje dlouhodobé a skutečné osvojení si znalostí.<sup>25</sup>

Neschopnost posunout způsob vzdělávání dopředu vnímá Bohumil Kartous i jako strach starších generací z budoucnosti, která se jeví jako stále více složitá a nesrozumitelná, a proto na ni raději nepřipravuje ani generaci nejmladší.<sup>26</sup>

---

20 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 8–9.

21 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 21.

22 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 23.

23 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 21.

24 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 27–28.

25 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 25–26.

26 KARTOUS, Bob. *No Future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* [epub]. Praha: 65. pole, 2019 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-80-88268-34-5., str. 184.



## 4. NÁSTUP TECHNOLOGIÍ A POTŘEBA PROMĚNY ÚLOHY ŠKOLY

Ačkoliv se vzdělávání samo od sebe nemá tendenci měnit a vyvíjet, stejně jej k postupné změně nutí jedna všeproměňující skutečnost, a to sice internet. Škola kvůli němu ztratila monopol na informace, jinými slovy to už není zdaleka jediné místo, kde k oněm informacím přijít. Na internetu jsou navíc informace mnohdy aktuálnější než ty, které učitelé často předávají v zastaralé formě, a v množství, které dalece přesahuje kapacitu školy. U žáků, kteří s moderními technologiemi umějí mnohdy pracovat lépe než dospělí, vzniká potřeba smyslu toho, co dělají.<sup>27</sup>

Internet a technologie s sebou ovšem přinesly i další změnu, a to sice pracovního trhu. Ani střední třída s včasnou časovou a finanční investicí do vzdělávání jakožto pojistkou najednou nemá jistou budoucnost, což Feřtek dokládá např. na nástupu softwarů, které převezmou administrativní činnost, stejně jako upozorňuje na nečekané proměny povolání s vysokým kulturním statutem jako např. novinář či fotograf, což dnes internet umožňuje téměř každému.<sup>28</sup>

Bohumil Kartous předesílá, že AI může v budoucnu prostřednictvím individuálního systému hodnocení a motivování učit např. matematiku efektivněji a zábavněji než pedagog,<sup>29</sup> a přestože je v celé publikaci velmi kritický vůči zastaralému (především českému) systému vzdělávání, školu i nadále vnímá jako klíčovou společenskou instituci, jen s naléhavou potřebou redefinovat její funkci, která bude spočívat ve vytváření sociálně-kulturně-občanského tmelu, kde se mohou potkávat děti z různých společenských skupin a kulturních prostředí, s důrazem na všeobecnou gramotnost, schopnost adaptovat se na měnící se podmínky a vědomí, že profesní specializaci provází celoživotní a neformální vzdělávání.

Taková proměna s sebou zákonitě nese i proměnu učitelské role. Kartous jej vnímá jako „zprostředkovatele osobnostního a společenského rozvoje“<sup>30</sup>, Feřtek cituje mezi osvědčenými učiteli údajně již zlidovělý slogan: „Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“<sup>31</sup> Nejde ovšem o žádný současný poznatek: italská lékařka, pedagožka a antropoložka, která počátkem 20. století přišla s vlastní výukovou metodou, zastávala názor, že vzhledem k přirozené touze poznávat svět kolem sebe je pro výuku ideální, když dospělý zasahuje do výuky skupiny dětí v různém věku co nejméně, dále by se děti neměly časově omezovat a samy si vybrat, kdy se čemu budou věnovat, a k tomu být vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti.<sup>32</sup>

27 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 30.

28 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 41.

29 KARTOUS, Bob. *No Future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* [epub]. Praha: 65. pole, 2019 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-80-88268-34-5, str. 194–197.

30 KARTOUS, Bob. *No Future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* [epub]. Praha: 65. pole, 2019 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-80-88268-34-5, str. 465–466.

31 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 27.

32 Montessori Method. *Wikipedia* [online]. 2. 1. 2021, 11:38 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Montessori\\_education#History](https://en.wikipedia.org/wiki/Montessori_education#History)

Potřebné reformě vzdělávání se věnuje i v USA iniciované Manifesto 15, sepsané právě za tímto účelem. Zde se mj. tvrdí, že „škola generace 1.0 nemůže vyučovat děti generace 3.0“, „nepřikládejme význam tomu, co měříme, ale měřme to, čeho si ceníme“ a prostřednictvím metafory skoku z útesu vysvětluje důležitost učinění rozhodnutí za krok kupředu, který by měl být v rukách studenta, který je ovšem dostatečně motivovaný a ví, proč tak činí. I zde se jako zásadní vnímá možnost udělat chybu bez trestu (což lze chápat např. jako špatnou klasifikaci).<sup>33</sup>

## 5. MISTROVSTVÍ, AUTONOMIE, INDIVIDUALITA

Tomáš Feřtek odkazuje na řadu experimentů, které prokázaly, že pro dlouhodobou motivaci je zásadní pocit autonomie a smysluplnost. Autonomií zde míní volbu způsobu a načasování, jak se co a s kým učit. Smysluplnost spočívá ve vědomí dítěte, že vytváří něco, co jej přesahuje, v čem spatřuje nadosobní poslání a cestu k dosažení individuálního mistrovství. Takový druh motivace nelze nastartovat na základě systému trestů či odměn, neboť takový přístup skutečnou motivaci tlumí.<sup>34</sup> Ta přitom spočívá v dosažení úspěchu, avšak současná standardizovaná výuka je nastavená způsobem, který takový pocit dopřává jen omezenému počtu žáků a opomíjí ty, jejichž talent spočívá např. v řešení praktických problémů, v sociální komunikaci, manuální zručnosti, či takové, kteří působí jako přirozená autorita a umějí svůj kolektiv zorganizovat. Autor se ptá: „Není to zvláštní, když i v reálném osobním a pracovním životě o úspěchu zcela jistě nerozhoduje jen izolovaný a specializovaný intelekt?“<sup>35</sup>

Desátý bod Manifesto 15 rovněž reflektuje svět proměněný technologiemi na základě ideje ideálního absolventa vzdělávací instituce: „Budoucnost patří nerdům, podivínům (geeks), tvůrcům, snílkům a knowmádům (know + nomad). Ne každý z nás se stane nebo by se měl stát podnikatelem, avšak ti, kteří nerozvíjejí svou podnikavost, zůstanou velmi znevýhodněni. Náš vzdělávací systém by se měl zaměřit na formování enterprenerdů (podnikavých nerdů) – jednotlivců, jejichž specializované znalosti budou ovlivňovány jejich schopností snít, tvořit, zkoumat, učit se a prosazovat podnikatelské, kulturní a společenské iniciativy, brát na sebe riziko a užívat si samotného procesu stejně jako jeho výsledků, a to beze strachu z případných neúspěchů a chyb, které jsou součástí této cesty.“<sup>36</sup>

Možná, že právě zde je v celém textu ideální místo na opětovné, ne však poslední citování Hannah Arendt, která dochází k závěrům, že za obrovský růst produktivity v moderním světě vděčíme právě intelektuálům a vědcům, skupině, která se vynořuje jako nová elita, která se nicméně ve vládnoucí třídě nemění i z důvodů rozptýlenosti, méně provázaných zájmů a nezkušeností s mocí jako takovou. Arendt se v roce 1969 domnívá, že revoluce je právě

33 *Manifesto 15* [online]. 1. 1. 2015 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: zdroj: <https://manifesto15.org/cs>

34 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 31.

35 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 31.

36 *Manifesto 15* [online]. 1. 1. 2015 [cit. 2021-01-03]. Dostupné z: zdroj: <https://manifesto15.org/cs>

v jejich rukou, ačkoliv si to možná neuvědomují, a předesílá, že máme stejný důvod se obávat jako doufat, neboť moc, kterou disponují, je prý až příliš velká pro dobro lidstva.<sup>37</sup>

## 6. NAUKA K POSLUŠNOSTI JAKOŽTO NAUKA K TOTALITĚ

Tomáš Feřtek se zaobírá kultem nostalgie i kvůli zjevnému paradoxu: opravdu tak budeme nahlížet na systém, který se masově rozšířil během 20. století, tedy stoletím totalit a nejkrvavějším stoletím v lidských dějinách? Netvrdí, že vzdělávací politika je přímo odpovědná za totalitní režimy, represe, války a koncentrační tábory, ale upozorňuje, že stejně krátkozraké by bylo nehledat tam souvislost vůbec žádnou, a proto apeluje na důkladné zkoumání souvislostí mezi kulturou vzdělávání a dalších procesů ve společnosti – neboť to byli právě lidé, kteří pro nastolení totalit v počátku masově hlasovali.<sup>38</sup>

Ačkoliv můžeme v historii dohledat mimořádně kruté jednotlivé příklady násilí způsobené zlomovými okamžiky, skutečná zvěrstva podle Davida Graebera vyžadují metodickou systematickosti a zapojení celé společnosti. Nelze prý přimět tisíce lidských bytostí k tomu, aby systematicky vybíjely další stovky tisíc bezbranných žen, dětí a starých lidí, likvidovaly celé komunity a vyháněly rodiny z jejich domovů, aniž by je někdo zbavil odpovědnosti za jejich činy a udělal z toho pouhé poslechnutí rozkazu.<sup>39</sup>

Obě tyto domněnky ostatně dokládá i Hannah Arendt, která tvrdí, že pro vznik totalit jsou více než extremisté klíčové masy lidí, které nerozlišují mezi pravdou a fikcí.<sup>40</sup> Konkrétní příklad pak uvádí ve svém kontroverzním spise Eichmann v Jeruzalémě, kdy, i ze své pozice Židovky, která před nacistickým režimem uprchla do USA, seznává, že u něj nešlo o projev individuální lidské zrůdnosti, ale systematického plnění úkolů, které mu byly zadávány.<sup>41</sup>

Vztah režimů a vzdělávání popisuje Kartous takto: „Jakákoliv diktatura či totalita, pokud má dostatek času, se zaměří na školství jako na oblast, ze které je v první řadě důležité odstranit koncepce a jejich zastánce, kteří nevyhovují doktríně, a vyměnit je za koncepce a protagonisty, kteří budou naopak doktrínu podporovat.“<sup>42</sup> Kriticky myslící člověk je totiž přesně to poslední, co totalitní režim potřebuje.

---

37 ARENDOVÁ, Hannah: *O násilí*. 3. vydání. Z anglického originálu ... přeložili Jiří Přibáň a Petr Fantys. Praha: OIKOYMENH, 2011. ISBN 978-80-7298-464-0, str. 56–57.

38 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4., str. 8–9.

39 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 28.

40 ARENDT, Hannah. *The origins of totalitarianism*. New ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, [1973]. ISBN 0-15-670153-7, str. 474.

41 Eichmann in Jerusalem. *Wikipedia* [online]. 23. 12. 2020 0:40 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Eichmann\\_in\\_Jerusalem](https://en.wikipedia.org/wiki/Eichmann_in_Jerusalem)

42 KARTOUS, Bob. *No Future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* [epub]. Praha: 65. pole, 2019 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-80-88268-34-5, str. 78–79.

## 7. OD SYMBOLICKÉHO NÁSILÍ KE SKUTEČNÉMU

Pokud byla na začátku práce skrze Bourdieua systematicčnost vysvětlena jako reprodukcující nerovnost ve vzdělávání a její principy, lze logicky vydedukovat, že takový systém přispívá k různým stupňům vzdělanosti. Proč je takové uspořádání společnosti dlouhodobě nebezpečné?

David Graebera na konceptu násilí zaráží, že jde zřejmě o jedinou formu lidské činnosti (action), která se obejde bez komunikování. Jinými jeho slovy, jde o jediný případ, kdy může mít jedna lidská bytost relativně předvídatelný efekt na akci další lidské bytosti, aniž by o ní cokoli věděla.<sup>43</sup>

Graeber dále zdůrazňuje, proč je násilí tak často preferovanou zbraní nevzdělaných: jde o projev hlouposti, na který je velice těžké najít inteligentní reakci.

Zároveň ve svých esejích představuje svou definici strukturálního násilí: jde o takový projev nerovnoměrné síly, který může díky převaze jedné strany probíhat čistě v symbolické rovině, a který tím pádem už nepotřebuje reálné projevy. Jeho definici byrokracie lze chápat jako syntézu obojího, i kvůli potřebě zjednodušování a standardizování.<sup>44</sup>

Hannah Arendt upozorňuje na příkladu tehdejších rasistických nepokojů v USA, že příčinou násilí je samotný ideologický systém, který jej ospravedlňuje. Napadá kult soukromého zájmu, který nikdy nemůže být z principu osvícený (tedy dlouhodobý, přesahující daného jedince). Vinu za násilí ve společnosti vidí ve zvětšující se byrokratizaci veřejného života, jejíž růst je důsledkem vytrvalého procesu centralizace moci, která neustále mohutní, a logicky tak potřebuje více administrativy, jejíž anonymní úřednická moc se zvyšuje.<sup>45</sup>

Graeber absurdnost byrokratického aparátu posouvá na úroveň utopistické formy organizace a podivuje se nad tím, proč jsou nejdříve nastavovány standardizované normy (mezi což lze bezpochyby zařadit i školní klasifikaci či osnovu jako takovou) a jedinci pak obviňováni za to, že jich nedosahují<sup>46</sup>, a předkládá odvážné tvrzení, že „beznaděj není přirozená, nýbrž se musí vytvořit“ a že vytváření a údržba této beznaděje je právě náplní rozrůstajícího se byrokratického aparátu.<sup>47</sup>

---

43 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 48.

44 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 48–52.

45 ARENDTOVÁ, Hannah: *O násilí*. 3. vydání. Z anglického originálu ... přeložili Jiří Příbáb a Petr Fantys. Praha: OIKOYMENH, 2011. ISBN 978-80-7298-464-0, str. 46–67.

46 GRAEBER, David. *The Utopia of Rules: On Technology, Stupidity, and the Secret Joys of Bureaucracy* [epub]. Brooklyn, NY / Londýn: Melville House Publishing, 2015 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-1-61219-375-5, str. 71.

47 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 31–32.

## 8. VZTAH MEZI VZDĚLÁVÁNÍM A VÁLKOU PODLE MARIE MONTESSORI

Již v roce 1932, kdy Maria Montessori přednášela projev na téma Mír<sup>48</sup> shrnující své poznatky lékařky, pedagožky a antropoložky, apeluje na závažnost situace s ohledem na měnící se prostředí, které je stále více odtrženo od přírody, což ještě více přispělo k moci, kterou má dospělý nad dítětem. Dochází k závěrům, že jediné vzdělaná společnost je zárukou života v míru.

Navrhuje nestudovat dítě jako závislou, ale naopak nezávislou bytost, která je spíše než miniatura dospělého člověka individuem, které má, resp. v budoucnosti bude mít, kontrolu nad svým životem.

Vztah vzdělávání a války vidí nikoliv v kulturním obsahu, který je dítěti předáván, ale ve způsobu, jakým se tak děje. Montessori dále předkládá svůj názor, že rekonstrukce nejen lidské psyché, ale také dohledání příčin válek a násilí spočívá v rozklíčování vztahu dospělého a dítěte. Zatímco dospělého jedince považuje za zaslepeného, dítě vnímá jako bytost s jasnou vizí, přičemž v realitě je jejich vzájemné nahlížení opačné a ani jedna ze stran si není vědoma této nesprávnosti. Vzniká tak konflikt mezi silným a slabým, dospělý poráží dítě a to po dosažení dospělosti opakuje stejný postup, což ostatně tvrdí i Bourdieu při reprodukci PA a PAu v rámci rodiny, kde je hlavním cílem právě zakonzervování tradice.

Montessori kritizuje často rozšířenou vzdělávací praktiku, kdy je dítě veřejně pranýřováno za selhání (tedy za to, že v něčem udělalo chybu), která do něj vlévá nekontrolovaný a iracionální strach z veřejného mínění, bez ohledu na to, jak krutá a nespravedlivá taková kritika je.

Praxe, kdy dítě poslušně ukrývá své pravé já, svou životní sílu, která by se ze všeho nejraději vyjádřila, a pohřbívá tak své podvědomí, vede k tomu, že si vytváří celoživotní frustraci a podřízenost jakožto důsledek shazování, trestání a nedostatku sebevědomí. Důsledek výuky k poslušnosti je neschopnost odolat tomu, co je morálně nesprávné i díky rozporuplnostem, kdy je dítě trestáno za to, že pomůže slabšímu spolužákovi, a v určitých případech naopak chváleno za žalování na ostatní.

Dítě, které se nikdy nenaučilo pracovat samostatně, stanovovat si vlastní cíle či nedosáhlo symbolického mistrovství, dospívá v člověka, který potřebuje, aby mu ostatní říkali, co má dělat, a cítí neustálou potřebu schvalování svých činů okolím. To vše činí dospělého jedince slabým a nestabilním. Takoví jedinci mají tendence až bezmezně vzhlížet k vůdčím postavám stejně jako kdysi vzhlíželi k autoritě učitele či otce, kteří je upozorňovali na jejich chyby, zatímco se sami prezentovali jako bezchybní. Disciplinaci v takovém případě Montessori nahlíží jako zotročování. Lidé vzdělávaní tímto způsobem nebyli jednoduše připraveni na skutečné rozpoznávání pravdy (viz Bourdieu a vštěpování znalostí jakožto legitimní a objektivní pravdy) a aby byli laskaví vůči ostatním.<sup>49</sup>

48 International Office of Education v Ženevě, viz MONTESSORI, Maria. *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company, 1972. ISBN 72-80932, str. 3.

49 MONTESSORI, Maria. *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company, 1972. ISBN 72-80932, str. 14–26.

Montessori na závěr své přednášky mluví o přesvědčení, že člověk, který si osvojí myšlenky humanismu tak, jak jej podává, je dostatečně odolný vůči tomu, aby páchal násilí na ostatních jednoduše proto, že mu to neumožní jeho silně ukotvený hodnotový systém.

## 9. UMĚNÍ JAKO REVOLUCE

David Graeber zmiňuje francouzského filosofa St. Simona<sup>50</sup>, který tvrdil, že by se umělci měli stát vanguardy, avant gardou, tedy předvojem nového společenského řádu, který by mohl pomoci uskutečnit právě tehdy se masově rozvíjející průmysl. Od té doby shledává podobnost mezi levicovými hnutími a uměleckými skupinami, které mezi sebou od té doby pociťují spřízněnost prostřednictvím přesvědčení, že dokážou proměnit k lepšímu realitu, ve které existují, navzájem si propůjčují jazyk a myšlenky a fungují na podobné bázi. Výraz „Všechnu moc imaginaci“ v takovém ohledu považuje za „kvintesenci levice“.<sup>51</sup>

Což ostatně dokazuje i na faktu, že revoluční momenty naší historie vždy provázela společenská, umělecká a intelektuální kreativita, neboť se narušily nerovné struktury imaginární identifikace – zúčastnění nejenže cítí možnost zkusit něco nového; berou to i jako jedinou nezbytnost k tomu, jak přetvořit svět kolem sebe,<sup>52</sup> přičemž navrhuje politicko-ekonomické pojmy „produkce“ a „konzumace“ chápat spíše jako tvořivost a touhu, jež považuje za hnací sílu imaginace.<sup>53</sup>

Protikapitalisticky radikálně naladěný Graeber se nicméně zabývá i problémem, který trápí samotné umělce: orientace na výsledek, nikoliv na proces, logicky nevyzdvihuje tvorbu (což lze v jeho definici chápat jako naplňující a aktivní prožití života), nýbrž dílo jakožto komoditu. Od 20. let 20. století, tedy doby zrodu konceptuálního umění, se podle něj svět uměním stává světem, kde je zvládání této krize jeho hlavní náplní – i proto, že se od dob Duchampovy Fontány stává uměním vše, co lze prodat bohatým lidem.<sup>54</sup> Ačkoliv dle svých

---

50 *Henri de Saint Simone* (1760–1825), francouzský šlechtic, osvícenec a tzv. utopický socialista. Henri de Saint Simon. Wikipedia [online]. 22. 6. 2020 v 09:07 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Henri\\_de\\_Saint-Simon](https://cs.wikipedia.org/wiki/Henri_de_Saint-Simon)

51 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 47.

52 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 60–61.

53 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 54.

54 GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>, str. 93.

slov nechce být cynický, jeho úvahy rozhodně implikují, že i světu umění by v současnosti revoluce mohla jenom prospět.

V rámci načítání literatury byla prostudována i práce Ericha Fromma *Mít nebo být*. Její reflexe vedla k hlubšímu promýšlení toho, jak současná společnost žije svůj život – jsme příliš orientovaní na to, co máme, než na to, co žijeme. Jeho vybízení k aktivní participaci na životě však končí v rámci společensko-vědné teorie.<sup>55</sup> Bourdieu kritizuje nerovnoměrnou distribuci kulturního kapitálu. Montessori chce vést děti, jež zažily pocit bezpečí a možnosti rozvíjet své symbolické mistrovství k dospění, v sebeuvědomělé a laskavé jedince. Feřtek s Kartousem upozorňují na nezbytnou reformu vzdělávání, která upřednostňuje individuální rozvoj schopností a autonomii nad vlastním vzděláváním jakožto průpravu pro svět, který se bude neustále měnit. Nikde jsem však v dostatečné míře nenarazila na umění, které by tuto situaci mohlo vyřešit.

Uvážíme-li, že kulturní kapitál může být ze své podstaty od určitého momentu rozvíjen nezávisle, a že právě jeho větší distribuce by pomohla odstraňovat nerovnosti, které jsou příčinou násilí, mělo by se právě vzdělávání stát předmětem zájmu umělců, i kvůli nim samotným. Sebevětší progresivnost bauhausu ve finále stejně nijak nepomohla – v roce 1933 byl zrušen s nástupem totalitního režimu, který byl možný právě prostřednictvím moci získané prostřednictvím ovládnutí nevzdělané a frustrované masy. Rozšíření a důraz na umělecké vychování nemusí nutně znamenat, že z každého vyroste umělec. Znamená to osvojení si pracovních postupů, metody pokusu a omylu stejně jako improvizace, větší úcty k lidské práci a také velké míry nezávislosti, kterou jde u skutečně tvořivých lidí chápat i jako nezávislost materiální.

## 10. ŠKOLNÍ FREESHOP

Když se blížil konec tří naprosto transformačních let, která jsem strávila studiem na FAMU, cítila jsem logickou potřebu zreflektovat nejen tuto dobu, ale také to, kam jsem se za celý svůj život posunula, jako jakého tvůrce vnímám sebe, s čím odcházím do světa, co tam hodlám dělat a v čem spočívá můj přínos.

Navzdory tomu, že se množství činností, kterým se věnuji a více a více si v nich věřím, rozšířilo, překvapila mě naprostá přímá kontinuita mezi prací, díky které jsem se na školu dostala, a tou, se kterou odcházím. *Let's Make a Bunny*, naivní a plachý tutorial na výrobu hračky instruovaný vězněm v pardubické věznici, který je vytváří v rámci arteterapie, vytvořený technologií nepolíbenou studentkou antropologie, na začátku a na konci Školní Free-shop, videomanuál, jak uspořádat sbírku školních potřeb pro znevýhodněné děti vytvořený sebeuvědomělou režisérkou, art-directorkou a zakladatelkou nezávislé, avšak nesmírně

---

55 FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

ambiciózní platformy Adequate stuff, které bylo už na půdě své domácí katedry umožněno si vyzkoušet, že když to bude potřeba, postaví se za to, co považuje za správné, třeba celému světu. A co je ještě důležitější – že to ustojí.

Nefunkčnost státu v krizové, bezprecedentní situaci v čele s populistou a naprostým nýmandem, distanční výuka na školách, prohlubující se společenské nerovnosti prostřednictvím vzdělávání a vědomí jejich budoucích důsledků se protnuly s vykolejeností uměleckého světa, kdy jsem nemohla najít žádné jiné smysluplnější téma, neboť se pravidla hry naprosto změnila, zvláště když neumím tvořit bez kontaktu s realitou proto, že to z primární podstaty odmítám.

Školní Freeshop pro mě měl i silnou, osobní rovinu: vypořádávala jsem se tak s tříletým paradoxem, kdy studium nemohlo být vždy na prvním místě, neboť mě vydělávání na školné a existenční nejistota, logicky spojené s neustálým vyčerpáním, od studia zdržovaly, a kdy jsem si velmi silně uvědomovala, že žiji ve světě, který rozvoj lidského potenciálu a schopností zase až tolik nezajímá.

Dále měl být jakýmsi přechodem do profesního života po škole – vymýšlení sociálních a udržitelných řešení, zaktivování občanské společnosti, případně ji přimět, aby o sobě tak začala přemýšlet, je velice potřebné, a právě skrze audiovizi může být nesmírně efektivní. Už před realizováním pilotního Školního Freeshopu, který probíhal tři dny po měsíci příprav, mi bylo jasné, že to není žádné dlouhodobé řešení. Velké množství vstupní energie kvůli jednorázové akci, časová náročnost, informace se dostane jen k omezenému množství lidí, kteří by pomoc potřebovali. Přesto mi to přišlo jako ideální první krok, který byl tehdy v mých možnostech a který, když se párkrát zrealizuje, sám díky organičnosti konceptu vygeneruje další nápady a řešení trvalejšího charakteru.

Předpokládala a doufala jsem, že se ta idea uchytlí, nejdříve však následující léto (2021). Nicméně se mi už na podzim ozvala Alexandra Bolfová, režisérka působící v brněnském Buranteatru, že ji projekt zaujal a chtěla by jej také organizovat. Nakonec se uskutečnil už Vánoční freeshop, který myšlenku posunul dál a dal jí trochu jinou formu, adaptoval ji na místo a momentální situaci. Přišlo mi příznačné, že první, kdo se té myšlenky chytil, byla právě a opět režisérka, i v ní rezonovala současná vyhrocená pandemická situace, která ve spojení s frustrací ze zařiznutí živé kultury viděla ve Freeshopu něco, co jí dává smysl. To, jak jej se svými kolegy z divadla zorganizovala, bylo naprosto ukázkové, na místo jsem dorazila jen jakási supervize, protože díky mému videomanuálu přesně pochopili, jak mají akci uspořádat. Nicméně tím, že jsme se seznámili a pracovali na nějakém vyšším cíli, mělo i vedlejší efekt spočívající v něčem, co jde bez nadsázky nazvat kulturní výměnou, sdílením zkušeností a inspirace, ke kterému by jinak nedošlo. Společně jsme navíc dospěly k odhodlání koncept posunout dál, oslovit pražský i brněnský magistrát a otevřít dva stálé Freeshopy. A samozřejmě natočit další manuál. Na stálém prostoru je lákavé především to, že by se v ideálním případě mohl stát i místem uměleckého vzdělávání.



Je to koncept, který může být rozvíjen a reprodukován v mnoha podobách. Namátkou mě třeba napadá i takový, který by pomohl mladým umělcům – galerie likvidující výstavy by zde mohly nechávat materiál, který mnohdy ještě lze použít apod. Je to nicméně opravdu jen jeden příklad z mnoha, protože tato idea má svůj význam a specifickou podobu v každé komunitě, které by prospěla větší soudržnost a která by se třeba i děla nebýt toho, že prostor je sám nahlížen jako komodita. Ukázat veřejnosti, že by pro změnu mohl sloužit jí a zároveň napovědět, jak by to mohlo být zajímavé. Světu by jenom prospělo, kdyby byl trochu menší bojiště a trochu větší hřiště.

## ZÁVĚR

„Začneme-li přemýšlet o tom, jak náš život opravdu funguje, nemusíme už najednou být tolik ochotní poslušně opravovat aparát svého útlaku pokaždé, když se rozbije,“ přemítá David Graeber. Přesně v tom spočívá největší výhoda kulturního kapitálu, tedy znalosti kultury, její začlenění do života, kritické a přemýšlivé životní optiky a nezávislosti. A zároveň urgentní potřeba šířit kulturní kapitál, jak jen to jde. Ideálně tou nejorganičtější cestou, jakkoliv je nestandardní. Kdybych poukazovala na problémy standardizace, systematizace, byrokratizace, jejich účel a propojení s vytvářením nerovností a násilí, jen bych se na závěr této práce opakovala.

Skutečnou motivací napsání této práce byla beznaděj. Nejen z toho, že se svět zrovna nacházel v záchvatu pandemie, která byla možná jen proto, že žijeme v době reprodukované a poháněné sobeckosti a bezohlednosti, což zapříčinilo systémové selhání, až mohla vybuchnout časovaná bomba typu covid-19, a která dominovým efektem dále způsobovala kolaps už tak sotva fungujících veřejných institucí, už dlouho pozbývajících svůj skutečný význam, prohlubovala společenské nerovnosti, přičemž řešení migrační a klimatické krize odsunula na vedlejší kolej. Mimochodem, jestli si evropská společnost myslí, že se za lidi prchající před válkou a topící se na jejích březích nebude někdy zodpovídat, tak je tento kontinent nikoliv starý, ale popíraje svou historii plnou chyb spíše senilní, ale to není předmětem této práce, jakkoli s jejím tématem souvisí.

Na pozadí těchto událostí jsem navíc propadla s bakalářskou prací na téma Feministické platformy jako nástroj společenské kampaně, kterou jsem napsala poté, co byl Školní freeshop od začátku kritizován a kdy mi bylo řečeno, že taková práce na FAMU nepatří, protože není dostatečně umělecká. Ani úspěch, tedy realizace díla ve formě události s reálným dopadem, ani videotutoriál komisi nepřesvědčil a využila možnost setrvat ve svém postoji a snížit mi navrženou známku o dva body. Bylo vidět, že komisi na té čtyřce asi opravdu záleží, snad jí to udělalo lépe.

Beznaděj jsem necítila nikoliv z propadnutí, ale z míry krutosti, kterou jsem mohla nahlédnout. Z oné míry nepochopení a odporu k projektu, který je pokusem o umenšení nerovností ve vzdělávání, a zároveň vzniká v prostředí, v němž jsou i studenti oboru s ohledem na náročnost studia a života v metropoli sami existenčně ohroženou skupinou.

Teď, když beznaděj značně opadla a vystřídalo ji opět odhodlání, můžu s klidem říct, že jsem za svůj život nezažila krutější instituci, což je paradoxní, protože jsem přišla za prvním opakem.

Poselstvím mého projektu byl poznatek, že společnost, ve které znepokojivé množství dětí a jejich rodin nemá ani na pastelky, nebude v budoucnu považovat umění a kulturu za svou prioritu, což je nebezpečné nejen pro umělce, ale pro onu společnost jako takovou.

David Graeber, jak jsme viděli, příznačně shrnul problém současného umění a jeho komodifikace. Umělci by se, i sami kvůli sobě, měli bránit takovému nastavení světa a zvolit si cestu, která jejich oblast definuje, a to sice dělat něco, co přesahuje i je samotné. Úlohou uměleckých škol by pak ideálně mělo být předávání této hodnoty spíše než se pokoušet umění vštěpovat.

Projekt Školní Freeshop vznikl ve spolupráci s lidmi z platformy Adequate stuff, kterou jsem založila v roce 2019. Angažujeme se ve společenských a udržitelných tématech. V současnosti jsme kolektiv, v němž se členové učí něco nového a zároveň se díky jejich nápadům, kterým je poskytnut prostor, celý výsledek posouvá – a především se díky nim všem posouvám i já sama.

Tím, že ostatním členům vysvětluji, co je nutné udělat a proč, musím náhle přemýšlet nad daným postupem a tím se zlepšuji. Skrze delegování práce jsem se naučila lépe ji organizovat nebo také dát stranou ego, když někdo udělá něco lépe než já, protože tím bych jí či jemu sebrala motivaci, a navíc se nepřiučila nic nového. Naučila jsem se nebrat se tolik vážně, sama nejsem bez viny, a tak dobře vím, že nejefektivnější bude dát trpělivě průchod procesu, který zatím vždycky dopadl dobře, takže není důvod pochybovat, že by to snad mělo dopadnout jinak.

Je velká zodpovědnost spolupracovat se dvěma mladými asistentkami, které za mnou přišly právě proto, aby se něco naučily. Po pár společných projektech jsem dostala pocit, že už by měly dostat více prostoru se vyjádřit. V praxi to vypadá tak, že zadávám rámcové instrukce, předvyberu materiál, a pokud výsledek funguje, použije se.

Už při tomto vskutku prvním edukativním pokusu jsem byla příjemně zděšena a pohoršena výslednými outfity figurín, které měly obléknout do videoklipu do předvybraného oblečení dle stylu a barevné palety jako „nemravné“. Vzhledem k tomu, že se při postprodukcii došlo tradičně k nečekaným nápadům, jak udělat věci jinak, byly to právě záběry oněch figurín, které nám ono pospojování umožnily, protože se ukázalo skutečně nosné. Tato důvěra ve schopnosti a motivaci mých spolupracovnic nám umožňuje realizovat, co chceme, v mnohem větší míře.

Během procesu narážíme na problémy, jejich nejkreativnější řešení je jediná soutěž, která tady probíhá. Využíváme informační zdroje, nastudování odborného kontextu, fakt a informací je samozřejmé.

Symbolické násilí, uplatňování autority, zesměšňování a odrazování od vyjádření vlastního názoru či nápadu zde nemá místo a nikdo to nepostrádá. Jen by to všem kazilo radost stejnou měrou jako výsledek. To, že vytvoříme něco, co pomáhá menšinové komunitě v její sebeidentifikaci pomocí veřejného mediálního prostoru, je skvělé, jakkoli to bylo samozřejmé od začátku. Rok 2020 byl pro platformu Adequate stuff zlomový. Neuvěřitelně jsme díky sobě vyrostli, částečně i proto, že jsme ze začátku neměli žádné financování, vyčerpání z pouhého udržování existence v chodu, a tak občas dochází ke konfliktům osobního rázu, jejichž vyřešení obnáší pro umělce to nejtěžší: dát v zájmu výsledku ego stranou. Můžu jenom doporučit. Hledání řešení skrze bezprecedentní situaci, kdy se výsledek týká předání nějaké znalosti, zkušenosti, nápadu na zlepšení či případně dodání sebevědomí a legitimacy určité marginalizované skupině, dokazuje, že na bázi důvěry a společného zájmu si vzájemně pomáháme přežít a ještě si to užívat. Lepší křest ohněm jsme si opravdu vybrat nemohli. Popis této osobní zkušenosti není bezúčelný. Rezonuje s tvrzením v práci Tomáše Feřteka: „To, co mi někdo řekne, si pamatuji z deseti procent. Pokud mám možnost o sdělení diskutovat, když si tu věc mohu prohlédnout, ohmatat či vyzkoušet, kvalita zapamatování se výrazně zvyšuje. A co mohu druhého naučit, to si pamatuji z devadesáti procent.“<sup>56</sup>

V nejlepší víře zde předkládám vlastní zkušenost, která mi umožňuje vše výše napsané považovat za relevantní, platné, a navíc urgentní. V úvodu práce jsem slíbila, že nabídnu návrh řešení kolapsu. Toto řešení jsem modelovala ve své práci, konkrétně Školním Freeshopu, a tady je: studenti uměleckých škol by měli být (a to i svými pedagogy) vedeni k tomu, aby si skrze vzdělávací praxi dětí, především těch, které jsou bez vlastního přičinění v situaci, která je fatálně determinující, a tím pádem je ochuzuje o nastartování jejich vlastního kulturního kapitálu, osvojovali své vlastní schopnosti. Toto řešení lze nahlížet jako velmi pragmatické. Jsem přesvědčená, že je potřeba z umění sundat nálepku elitářství už jen pro umělce samotné, jelikož by tím mohli získat větší nezávislost a jiné nasměrování. Nebylo by v zájmu vyššího celku tedy smysluplnější vést je k tomu, aby si zvolili morálnější cestu, než aby zaprodávali té, které ve finále pohltí umění jako takové?

...

„Pouze ve světě, ve kterém se nikdy neděje nic důležitého,  
by se mohly uskutečnit sny futurologů.“<sup>57</sup>

Hannah Arendt

56 FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4, str. 27.

57 ARENDTOVÁ, Hannah: *O násilí*. 3. vydání. Z anglického originálu ... přeložili Jiří Příbání a Petr Fantys. Praha: OIKOY-MENH, 2011. ISBN 978-80-7298-464-0, str.10.

## SEZNAM LITERATURY

ARENDR, Hannah. *The origins of totalitarianism*. New ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, [1973]. ISBN 0-15-670153-7.

ARENDTOVÁ, Hannah: *O násilí*. 3. vydání. Z anglického originálu ... přeložili Jiří Přibáň a Petr Fantys. Praha: OIKOYMENH, 2011. ISBN 978-80-7298-464-0.

BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2. vydání. Londýn: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0.

FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. Co je nového. ISBN 978-80-906089-2-4.

FISHER, Mark. *Capitalist Realism: Is There No Alternative*. Ropley: John Hunt Publishing, 2009. O Books. ISBN 978 1 84694 317 1.

FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

GRAEBER, David. *Revolution in Reverse: Essays on Politics, Violence, Art, and Imagination* [PDF]. Brooklyn: Autonomedia, 2011 [cit. 2020-12-30]. Minor Compositions. ISBN 978-1-57027-243-1. Dostupné z: <https://www.minorcompositions.info/wp-content/uploads/2011/10/RevolutionsInReverse-web.pdf>

KARTOUS, Bob. *No Future: Vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* [epub]. Praha: 65. pole, 2019 [cit. 2021-01-01]. ISBN 978-80-88268-34-5.

LUKACS, John. *Na konci věku*. Praha: Academia, 2009. XXI. století. ISBN 978-80-200-1781-9.

MONTESORI, Maria. *Education and Peace*. Chicago: Henry Regnery Company, 1972. ISBN 72-80932.

## POZNÁMKY

## POZNÁMKY