

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

FILOSOFICKÉ ZÁKLADY VÝCHOVY VE VOLNÉM ČASE

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová Ph.D.

Autor práce: Jiří Muk

Studijní obor: Vychovatelství - Pedagogika volného času

Ročník: V.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

19. května 2009

Jiří Muk

Velmi děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové Ph.D. za vedení, ochotnou pomoc, ale hlavně za předanou inspiraci a nadšení, bez kterého by tato práce nevznikla.

OBSAH

Úvod.....	5
1. Pokus o výměr výchovy.....	8
1. 1. Podstata výchovy.....	8
1. 2. Možnosti a meze výchovy.....	12
2. Výchova jako filosofická kategorie.....	19
2. 1. Souvislosti mezi výchovou a filosofií.....	22
3. Historické chápání výchovy s přihlédnutím na volný čas jako <i>scholé</i>.....	24
3. 1. Sókratův dialog.....	24
3. 2. Výchova v platónském pojetí.....	27
3. 3. Křesťanské chápání výchovy.....	30
3. 4. Výchovný projekt J. A. Komenského.....	34
3. 5. Moderní přeměna <i>scholé</i> ve školu.....	38
4. Výchova a volný čas.....	40
4. 1. Pokus o výměr moderního pojetí volného času.....	40
4. 2. Výchova ve volném čase jako <i>scholé</i>	46
4. 3. Volný čas a svoboda.....	56
5. Výchova ve volném čase <i>scholé</i> jako filosofický problém.....	61
5. 1. Výchova jako společná záležitost a „spolu-bytí“.....	61
5. 2. Vychovávaný.....	69
5. 3. Vychovatel.....	73
5. 3. 1. Autorita.....	74
6. Závěr.....	77
6. 1. Závěrečné shrnutí.....	77
6. 2. Pedagogika volného času a <i>scholé</i>	79
7. Seznam použitých zdrojů.....	82
8. Seznam příloh.....	85
8. 1. Prezentace: filosofie - výchova - volný čas.....	86
9. Abstrakt.....	89
10. Abstract.....	90

ÚVOD

Hlavní otázka zde je, proč jsem si za téma diplomové práce vybral právě „*Filosofické základy výchovy ve volném čase*“? Důvodem této volby mi bylo dílo Radima Palouše, který mě inspiroval svými myšlenkami, a který ve svých pracích naznačuje souvislosti mezi volným časem, filosofií a výchovou. Tyto souvislosti byly pro mě zcela nové, a tak jsem se rozhodl se s nimi vypořádat v této práci, která je spíše jakýmsi souborem možných náhledů a hledáním vzájemných vztahů mezi těmito třemi tématy.

Jak víme, volný čas, filosofie nebo výchova nejsou předměty, které se dají objasnit matematickým postupem, nejsou úplně jasně vyložitelné a popsatelné, nejsou „jedno-duché“. Proto i tato práce je „jen“ jakýmsi pokusem o „osvětlení“ této problematiky. Předem jsem si vědom, že tyto předměty nebudou nikdy úplně objasnitelné a zcela definitivně zachytitelné. Tím ovšem nemyslím, že toto úsilí je zcela marné, ba naopak. Samotná snaha o osvětlování a řešení daného problému člověka samotného rozvíjí, poskytuje mu další náhled při putování cestou poznání. Můžeme říci, že jej zároveň i vychovává.

Mezi otázky, které si v této práci kladu, patří otázky po tom, co je to vlastně výchova? Jakým způsobem se dá přenášet na druhého? Je to něco, co je člověku jaksi předem dáno? Nebo je to disciplína, která se dá naučit? A co vlastně Pedagogika volného času, zdalipak může nějakým způsobem druhému pomáhat při výchově? S tím souvisí i otázka po volném čase. Jaký volný čas je skutečně svobodný? V jakém volném čase je člověk opravdu vychováván?

Samotným cílem této práce je zamyslet se nad problematikou výchovy s přihlédnutím na volný čas, který jako důležitý prvek k výchově pomáhá a dále upozornit na to, že volný čas chápaný jako *scholé*, teprve výchovu jako takovou zakládá. Chceme tím poukázat na to, že bytostný základ výchovy se nachází

v intervalu *scholé*, tedy ve volném, prázdném a posvátném čase. To pro nás znamená také výzvu pro Pedagogiku volného času jako vědu, která má tento posvátný čas střežit jako svou kardinální záležitost, a dále jej považovat za jeden ze svých stěžejních úkolů, bez nějž by ztratila smysl a význam svých zkoumání, a de facto i smysl své působnosti. *Scholé* tak vlastně propojuje filosofii s výchovou, a dále *scholé* jako volný, svobodný a posvátný čas, je pro nás stěžejním tématem této práce.

Metody, které jsem použil při tomto úsilí, jsou většinou třídění a komparace děl různých autorů a dále jejich kritická analýza, která mi posloužila k dosažení určitých závěrů.

Struktura celé práce se skládá z pěti hlavních témat, které považuji za důležité při objasňování této problematiky. Nejprve se zde pokusím vyměřit výchovu jako takovou z objektivního hlediska, to nám může posloužit k získání jakéhosi náhledu a k uvedení do této problematiky. Pak se zde zmíním o souvislostech, které má výchova s filosofií. Tím chci poukázat na to, že oba tyto obory lidského snažení, vychází ze stejného základu, dokonce je v určitých případech můžeme navzájem zaměňovat, aniž bychom změnili obsah, či smysl kterékoliv z nich. Další částí této práce je historické chápání výchovy s přihlédnutím na volný čas jako *scholé*. Tím se snažím upozornit na to, že problematika *scholé* má svou tradici, která prostupuje našimi dějinami již od Platónových dob. Po této části zaměřím svoji pozornost na problematiku volného času jako takového, čímž se snažím poukázat na to, že volný čas nemusí být vůbec volný a svobodný, a až teprve volný čas jako *scholé*, je skutečně ten pravý a svobodný čas. Pátou a poslední částí této práce je problematika výchovy ve volném čase jako *scholé*. Zde nám půjde o to, naznačit jak výchova probíhá a jakou v ní má úlohu jak vychovávaný, tak i vychovatel.

Nejvýznamnějšími vodítky pro tuto práci mi byla díla již zmiňovaného Radima Palouše a dále Jana Patočky, kteří mě svým, bohužel v současnosti ve vědě o výchově, nedoceneným přístupem vedli po cestách poznání a „zapalovali“ zájem

o tuto problematiku, která je, podle mého názoru, svým způsobem na většině pedagogických institucí opomíjena.

1. POKUS O VÝMĚR VÝCHOVY

V těchto následujících dvou kapitolách nám půjde o to, pokusit se vytyčit fenomén výchovy z víceméně objektivního hlediska. To pro nás znamená, pokusit se popsat výchovu z co možná největším odstupem od subjektivního nazírání na ní. Budeme zde převážně vycházet z díla Jana Patočky, který se pokusil takto na výchovu nahlížet.

1. 1. PODSTATA VÝCHOVY

Výchova je kulturní proces, který se odehrává v rámci přírody. Žádný živočišný organismus nevychází z rukou přírody zcela hotov. Jsou zde dva pochody, kterým nic živočišného neuniká a to jsou *zrání* a dále *učení*. Zrání tvoří obecný rámec každého procesu učení, který se děje plně automaticky, bez našeho přičinění. Zatímco učení spočívá na individuální zkušenosti a zvyku. Tak je tomu, podle slov Patočky, všude v živé přírodě, ovšem u člověka hraje roli ta okolnost, že znalost není určena jen fyzicky, ale i společenskými účely, které závisí z větší části na svobodném rozhodování členů konkrétní společnosti vzhledem k jejím potřebám, nutnostem a funkcím. Můžeme tedy říci, že proces výchovy určuje kromě přirozeného růstu jedince také společnost.¹

Ovšem toto je proces formace neuvědomělé, bezděčné. Samotný proces formace se děje na úrovni pouhého společného pobývání členů společenství, styk s přáteli, soužití v rodině atd. Je to proces socializace v konkrétním kulturně zaměřeném společenství.

¹ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 22.

Naproti tomu existuje samozřejmě proces uvědomělé, záměrné formace. Ta vzniká, jestliže pojmáme výchovu jako utváření možností, které jsou člověku přirozeně dány. Taková výchova je pak utvářena třemi momenty, podmínkami:

- 1) ve společnosti jsou dospělí (již zformovaní)
- 2) ve společnosti jsou jedinci, kteří jsou ve vývoji ještě nehotoví (nezformovaní)
- 3) členové těchto různých generací patří k sobě, toto soužití jim ukládá jisté úkoly.

Z takto vymezené výchovy vyplývá, že žádná společnost bez ní nemůže existovat, že výchova je nutnou společenskou funkcí. Protože společnost není pouze nějakou přírodní pospolitostí, ale má vypracovanou kulturu, musí v ní být lidé, kteří se věnují výchově.²

Shrneme-li to, výchova je zde chápána jako formace lidské schopnosti (člověka), do společnosti, takovým způsobem, aby zde byl kulturní obsah, kterého se starší generace dopracovaly, předán generaci nové, která se takto stane plnohodnotným členem ve společnosti starších členů. Ovšem tato definice nám spíše naznačuje, jak výchova vzniká, než čím je a jaká je její vnitřní struktura. Toto je právě předmětem dalšího Patočkova zkoumání.

Výchova jako fenomén má své přirozené předpoklady, jako je „nehotovost“ živých tvorů, kteří vycházejí na svět z rukou přírody. Tato nehotovost ale není nedostatkem, nýbrž je plastičností, je možností, do kterých se člověk může vyvinout. V tomto svém vývoji dojde každý člověk do stádia, kdy je podle Patočky „hotov“. Co však znamená tato hotovost, neví ani sám Patočka, přestože je podle něho faktem, že proces vývoje je jednou u každého člověka ukončen. *„Přece však víme, že něco takového jako zralost, určitá uzavřenost vývoje, je fakt.“*³ Tato zralost je podmíněna přírodně, přirozeně.

² Srov. tamtéž, s. 22 - 23.

³ Tamtéž, s. 23.

Tato plastičnost či proměnlivost organismu se projevuje v dvojitěm ohledu. Jednak po stránce fyzické, tak i po stránce prožívání. Prožívání je ustavičný proces zkušenostní, je to proces neustálé změny. V tomto procesu změny na nás doléhá svět a především naše okolí. Toto okolí nás jistým způsobem formuje. Nově přicházející vlivy zvenčí, nás nezanechávají takovými, jakými jsme byli předtím. To je právě proces formace, která může být, jak již bylo výše řečeno, neúmyslná (spontánní), anebo právě úmyslná. Zkušenost je něco proměnlivého, formace zde znamená získávání tvaru. Někteří pedagogové užívají slova vzdělání, z překladu německého výrazu „*Bildung*“. Toto slovo souvisí se slovem „*bilden*“ a má daleko širší význam než český pojem vzdělání. V českém jazyce má toto slovo užší význam, jelikož výchova není míněna jako jakákoli výchova, ale zvláště upravená a zvláště hodnotná výchova. Patočka proto zvolil pojem formace, protože v něm je již jaksí obsaženo slovo forma, které ukazuje, oč jde: že z procesu, který se neustále odehrává v našem životě, něco pevného zůstává. Člověk nabývá jistého pevného tvaru, nabývá jisté konsistence celé své bytosti, která je podle autora, jeho majetkem.⁴

Formace může mít i jinou podobu, než pouze spontánní. Můžeme formovat člověka takovým způsobem, aby mu zůstala jistá mez svobody, a tato mez svobody je pro Patočku tím nejpodstatnějším. Není cílem vést vychovávaného k tomu, aby se otrocky formoval podle určitého vzoru, nýbrž aby mu byla životní forma jenom předpokladem pro něco vlastního. Formace jakožto výchova má určitý druh smyslu, účelu. Výchova je formací, na níž je vychovávaný spolu-účasten. Smysl výchovy leží alespoň částečně ve vychovávaném, i když patrně ne úplně, protože výchova nemůže být usměrněná pouze a jen k této individualitě jedince (vychovávanému), jelikož každý z nás je už předem členem určitého společenství.⁵

Shrňme-li toto zamyšlení o úmyslné a neúmyslné formaci jedince, můžeme konstatovat, že celkový proces formování jedince se odehrává v několika stádiích, jak

⁴ Srov. tamtéž, s. 24 - 25.

⁵ Srov. tamtéž, s. 26.

Patočka říká v „poschodích“: nejspodněji je přirozený rozvoj samotné bytosti s hlubokými zářezy, které se přirozeně v jejím životě dostávají, jako je dospívání, dospělost, obohacení, ztráty a další základní prožitky. Potom vlivy okolí věcného a lidského, lidské činy, lidské úsudky, podněty. Z toho může vyplývat úmysl chtít druhé úmyslně formovat, předávat jistou životní formu. A za třetí, může zde být úmysl předat životní formu spoluurčenou svobodou.⁶

Mohli bychom říci, že výchova spočívá ve formaci. S tímto závěrem ale není Patočka spokojen a hledá tu nejcharakterističtější věc, tu podstatu pedagogiky, ten úplně nejzákladnější princip, bez kterého by výchova nebyla tím, čím je. Výchova chce více než jen drezírovat a záměrně formovat člověka. Všechny jednotlivé výkony mají pro výchovu cenu jen ze zřetele celku života vychovávaného. Nechceme přeci u člověka vychovat jen určitou funkci nebo činnost. Každá jednotlivá funkce je pouze jistým předpokladem osoby, protože naším cílem je výchova bytosti, ne jednotlivé funkce. Vychovávání má na mysli člověka vychovávaného jakožto samostatné centrum, střed, který je schopen jisté samostatné činnosti, je schopen žít v jistých „vyšších“ souvislostech a v těchto souvislostech prožívat a mít smysl své činnosti.⁷

Člověk je tvor, který má nesmírně mnoho možností. Člověk není jednoznačně usměrněn, musí si hledat svoji cestu. Výchova mu pomáhá v tomto hledání vlastní cesty i tím, že jej nutí do určitých forem. Výchova podle Patočky nechce jenom rozvinout přirozené síly, nýbrž nutí člověka, aby svoji spontánnost, rozvinul určitým směrem. Jde zde o proces zápasu mezi okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovávaného a mezi pevnou ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele. Zde se odehrává celý proces výchovy a v tom je i její konflikt. Výsledkem tohoto zápasu má být nikoli vítězství jednoho nebo druhého, ale určitý

⁶ Srov. tamtéž, s. 27.

⁷ Srov. tamtéž, s. 28.

kompromis, který lze považovat koneckonců spíše za vítězství vychovávaného, nikoli jen za vítězství vychovatele.⁸

Účelu vychovatele je dosaženo teprve tehdy, když se podaří na základě schopností vychovávaného, v drahách určených vychovatelem, vybudovat vlastní život vychovávaného originální, v kterém se uplatní jeho individualita, v němž se uplatní i to nové, co každý člověk nějakým způsobem s sebou přináší, v němž nebude jenom pasivní opakování obsahu předchozí generace, nýbrž aby ve vychovávaném ožily tyto obsahy novým způsobem. Jde o to přinutit žáka, aby vychovatele překonal, aby uměl svým tvořivým způsobem řešit problémy, před které jej vychovatel přivedl. Nejde o to, aby vychovateli jenom podléhal. Patočka ukončuje tuto stať slovy: „*učitel je posléze k tomu, aby byl překonán.*“⁹

Na závěr zde nesmíme zapomenout připomenout, že roli a funkci vychovatele působení a situaci vychovávaného se budeme více věnovat v dalších kapitolách této práce.

1. 2. MOŽNOSTI A MEZE VÝCHOVY

Jestliže uvažujeme o možnostech a mezích výchovy, zabýváme se problémem, jak vymezit výchovu. Hodláme zde podat přehled možností a mezí výchovy jako fenoménu. Budeme zde opět vycházet z díla Jana Patočky, kterému připojíme antinomie výchovy, o kterých se zmiňuje Eugen Fink, a z něhož následně vychází Radim Palouš.

Jan Patočka celou tuto problematiku uspořádává do dvou kategorií. První jsou podle něj možnosti a meze, které leží mimo vlastní pedagogickou oblast. Druhé jsou ty momenty, které vyplývají právě z oblasti pedagogické.

⁸ Srov. tamtéž, s. 42.

⁹ Tamtéž, s. 43.

První kategorie – možnosti a meze výchovy, které leží mimo pedagogickou situaci, dělí na tři body: ¹⁰

- 1) Individuální schopnosti vychovatele a vychovávaného.
- 2) Společenský moment - otázka společenské skutečnosti, do které spadá výchovná funkce.
- 3) Vzdělanostní úroveň, které společenství dosahuje.

Nejdříve se zmíníme o prvním bodu, tedy o individuálních schopnostech vychovatele a vychovávaného. Tento první moment obsahuje dva zřetele. Prvním z nich je *nadání*, které se týká převážně vychovávaného a jež je určitou mezí, přes kterou se výchova nemůže vůbec přenést. Tady ovšem vyvstává otázka, co máme považovat za normální lidské nadání. Druhým zřetelem je u vychovávaného *stupeň přirozeného vývoje*, jakožto předpoklad formovatelnosti. Výchova je zde jenom zpracováním přirozeného procesu zrání, které se v každém z nás odehrává a v jehož průběhu se možnosti našeho života automaticky vybírají a omezují. To jsou nepřekonatelné meze, které jsou dány přírodou a které nejdou předat výchovou.¹¹

S tímto bodem korespondují dvě z Finkových antinomií. Podle první z nich je každý člověk určitým způsobem limitován, a tudíž jej nelze vychovávat k němuž, co jiného. Jsou zde zřejmě „třinácté komnaty“, kam lze výchovou jen stěží vstupovat. Další z těchto antinomií se zmiňuje o tom, že každý člověk je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí s jediným zrozením, jedinečným osudem a jedinou smrtí, a tedy neexistuje zcela přiměřená šablona, která by mu padla jako ulitá.¹²

¹⁰ Srov. tamtéž, s. 44.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 44 - 45.

¹² Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 27 – 29.

Zde vidíme, že výchova je, byla a vždycky bude záležitost konkrétního individuálního jedince, a že nikdo druhý jej ve výchově nemůže zastoupit, jde o neopakovatelnost a svébytnost každého subjektu.

Další mez, kterou jsme si vytyčili, a kterou zmiňuje Patočka, je společenský moment. Jde zde o otázku společenské skutečnosti, do jejíhož celku patří výchova.

Výchova je společenský proces, kde každý dostává takovou výchovu, kterou podle svého společenského zařazení může dostat. Jde nám zde o otázku celkového výchovného cíle, který je společností považován za uznávaný, legitimní. Zde si ovšem musíme klást otázku, jakým způsobem má být vzhledem k různým cílům, k nimž se vychovává, uskutečněn celkový výchovný ideál, který se nalézá na různých stupních výchovného systému ve společnosti, když přeci víme, že v žádné společnosti nemohou všichni její členové dosáhnout úplně stejného stupně vzdělání či výchovy. To je fyzicky naprosto vyloučeno. Někteří členové společnosti musí nutně zůstat na stupni elementárnějším a jiní zase dosáhnou úrovně „vyšší“. Každý člověk přeci zůstane na určitém stupni, podle kterého je povolán vykonávat svojí funkci ve společnosti. Je třeba si uvědomit, že nemá smysl chtít vštěpovat příslušníkům určitých vrstev ideály a životní smysl, který se může rozvinout jenom v určité vrstvě společnosti, a který se může plným způsobem uskutečnit jen za určitých podmínek. To je další mez, za kterou výchova nemůže jít.¹³

Tato mez výchovy víceméně souvisí s problémem celkového výchovného cíle, o kterém se zmiňuje Fink. Podle něj se celkový výchovný cíl rozprostírá mezi konkrétní výchovou pro „praktický život“ (tj. výchovou pro určité povolání), a mezi výchovou k lidství (k tomu, aby vychovávaný byl tím, čím má jakožto člověk být). Otázka je k čemu vlastně vychovávat, vzdělávat - k praktickému, nebo k formálnímu cíli výchovy, vzdělání?¹⁴

¹³ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 45.

¹⁴ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 28 – 29.

Opět se tak vynořuje problém celkového výchovného cíle. Zde vidíme onu nemožnost konkretizovat celkový výchovný cíl, který by „pasoval“ na všechny členy společnosti bez omezení. Zde se také nalézá riziko dogmatismu či totalitarismu výchovy ve společnosti. Výchova má směřovat k otevřenosti duše pro svět, tak pro druhé duše. Stane-li se ovšem z výchovy nástroj k pouhé legitimaci společnosti, vzniká tak karikatura výchovy, která nemá s pravou výchovou nic společného.

Posledním a třetím bodem, kterým jsme vytyčili meze výchovy, která leží mimo pedagogickou situaci, je vzdělanostní úroveň společnosti. Je nám jasné, že není možné vychovávat k ničemu jinému nežli k tomu, k čemu se společnost už svým tvůrčím úsilím jaksí dopracovala. Není také možné prezentovat vychovávaným určitého státního či národního společnosti vzdělanost jinou nežli domácí. Každý stát nebo národ totiž ztělesňuje zvláštní kulturní systém, k němuž je často z odlišných systémů velmi obtížné proniknout. Není tedy úplně pravda, že by kultura byla plně mezinárodní, zcela nadnárodní a nadstátní. Proto je zde nutné, vycházet z vlastní kultury, kterou ovšem nemůžeme pojímat staticky, nýbrž jako něco, co se neustále obohacuje a rozšiřuje. Zde musíme nejprve vycházet z vlastní historické situace a ze svých kulturních možností, až teprve potom můžeme pojmout do svého vzdělanostního, výchovného systému cizí kulturní vlivy a dát svému vlastnímu životu hlubší a rozsáhlejší smysl.¹⁵

To byl přehled možností a mezí, které se nalézají mimo pedagogickou oblast. Nyní se musíme zaměřit na ty možnosti a meze, které se nacházejí přímo v pedagogické situaci, které jsou v ní zahrnuty.

Na tomto místě je třeba rozlišovat dvě hlediska: hledisko vychovávaného a hledisko vychovatelovo. Zde musí mít vychovatel naprostou převahu ve výchovném procesu, která vyplývá z počáteční nesvobody vychovávaného. V prvním stádiu výchovy jsou zprvu autorita a moc vychovatele v naprosté převaze vůči samostatnosti toho, koho vychovává. Cíle a prostředky výchovy spočívají v jeho ruce. Vychovatel

vede vychovávaného k cílům, které jsou především jemu jasné, které naplňuje ve vlastním jménu nebo ve jménu konkrétního výchovného systému. Například ve škole, kde se odehrává po intelektuální stránce výuka a po stránce volní zkáznění.¹⁶

Zde se na chvíli pozastavme, protože se zde vyskytl další problém, totiž problém sdělitelnosti životních zkušeností vychovatele nebo vychovávaného v neporušené podobě, který definuje Fink v jedné ze svých antinomií výchovy. Podle něj je možnost sdělit a poskytnout vlastní životní zkušenosti v jejich neporušené podobě prakticky nemožná, protože čím větší je zkušenostní celek, který chceme sdělit druhému či druhým, tím je přenos riskantnější a deformace pravděpodobnější.¹⁷

Zde náš komunikační aparát, který je ve výchově jeden z nejdůležitějších, selhává. Sami víme, že to co jsme zažili či co míníme nebo cítíme, se těžce přenáší na druhého či druhé. Nikdy si nemůžeme být stoprocentně jisti, že to, co jsme chtěli předat, jsme bezesbytku předali, a že ten druhý získal přesně to, co jsme se mu snažili dát.

Ale vraťme se nyní k dalšímu stadiu výchovy, o kterém se zmiňuje Patočka. Toto stádium podřízenosti vychovávaného vychovateli, o kterém jsme se výše zmínili, zvolna přechází do druhé etapy. Tím je pozvolný přechod, při kterém se vychovávaný stále více stává aktivnějším a sám se chápe vlastních výchovných cílů a prostředků. V tento moment se vychovatel stává čím dál tím více již jenom animátorem a dodavatelem, kterého vychovávaný ještě stále potřebuje. Tím se nastartuje proces sebevzdělávání se. To je situace, při které se uplatňuje svoboda vychovávaného stále energičtějším způsobem a s převahou nad vychovatelovou nadvládou. Vzdělání znamená vznik autonomního centra, které provází vlastní smysl, za kterým chce jít a svou samostatností získává své prostředky k výchově, která se v tu chvíli stává sebevýchovou a vzdělání se stává sebevzděláním.¹⁸

¹⁵ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 46 - 47.

¹⁶ Srov. tamtéž, s. 48.

¹⁷ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 25.

¹⁸ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 48.

Zde se ovšem vyskytla otázka, zdali není pojem sebevýchovy v protikladu k pojmu výchovy, totiž k pojmu, u něhož předpokládáme dva jedince. Není pak sebevýchova vlastně sporným pojmem? Na otázku můžeme odpovědět tak, že nikdo skutečně sám ze sebe nevytváří kulturní hodnoty, ale musel k tomu být předem jaksi probuzen. A za druhé, že sami přijímáme vůli k prohloubení sebe sama, potom co tuto funkci měl dříve vůči nám vychovatel. Kromě toho veškerý náš život se odehrává v historickém rámci. Nikdo z nás není izolovaným individuem. Každý člověk jakožto člen společnosti není nejsamostatnějším tvůrcem, je ve skutečnosti poplatníkem svých předchůdců. Můžeme tak shrnout vzdělání jako svobodné přijetí společností uznávaných a ve společnosti žijících cílů, které dodávají životu smysl, přičemž znakem skutečné vzdělanosti je spoluúčast na nich. Záleží na tom, aby kulturní statky, které dávají životu bohatství a vztahují se k jeho smyslu, měly pro život vychovávaného skutečně význam a hrály v něm roli, neboť zmocnit se těchto statků nemůžeme jinak nežli tvůrčím úsilím. To nám nikdo nemůže dát, to musíme sami vytvořit. To je vzdělání. Není vzdělaným člověkem ten, kdo prostě nakupil spoustu vědomostí, spoustu mrtvého materiálu, který nedovede zpracovat po svém – to je zdánlivé vzdělání. Tento zdánlivý obraz skutečné vzdělanosti je velmi nebezpečný, protože takové přijetí spousty materiálu, nevyžaduje žádnou vlastní tvorbu, nýbrž dělá jenom nároky na paměť a na otrockou píli, která sama o sobě není vynikající hodnotou.¹⁹

Tomuto stadiu je podobné další z Finkových antinomií, které řeší hledisko indoktrinace vychovávaného. Jedná se zde o konflikt nároku na individuální autenticitu s výchovným tlakem vychovatele, státu nebo institucí. Člověk po celý svůj život jistě získává autentické zkušenosti. I ty nepřímé, které vychovávaný přijímá „neautenticky“, musí předpokládat ohlas, musí se stát prožitky, aby vůbec pro jedince něco znamenaly. A právě toto vyhledávání ohlasu je tím, oč skutečná výchova usiluje, a nikoli o indoktrinaci. Ovšem je zde otázka, zdali je ryzí indoktrinace vůbec možná,

¹⁹ Srov. tamtéž, s. 48 - 49.

protože i ty totalitní indoktrinace předpokládají určitou součinnost adresátů, i když více či méně rafinovaně získávanou.²⁰

Vraťme se však k Patočkovi. Původní vztah mezi vychovatelem a vychovávaným nelze nikdy úplně racionálně vysvětlit, převést na něco pevného, hmatatelného. Jde zde o vztahy sympatie a antipatie. Tyto vztahy často nejsou vysvětlitelné a předvídatelné. Lidé se přirozeně přitahují a odpuzují. Může se také stát, že převaha vychovatelovy autority se změní v pouhou převahu síly. Jakmile se toto stane, je výchovný účinek předem prohrán. Vychovatel to případně „vyhraje“, ale nedostane nikdy vychovávaného tam, kam ho chce mít, neudělá nikdy z něho svobodného člověka. Na převahu síly se odpovídá nenávistí ze strany vychovávaného, nenávist se různým způsobem potlačuje a je přirozené, že potlačené city se musí někde projevit, takže celý vztah je tímto zcela zakřiven, je to vztah neupřímnosti a nekontrolovatelnosti, tedy něčeho, čeho vychovatel vůbec nezamýšlel. Tento vztah vznikl z toho důvodu, že vychovatel vychovávanému nenechal mez součinnosti, nečekal na odpověď, nýbrž prostě jej lámal, což má vždycky za účinek nepřípustné následky. Na tom se právě projevuje to, že výchova je skutečně něco živého, nelze si ji představit jako drezůru. Takový je život, a kde je příliš zmechanizován, kde se odehrává v příliš předepsaných drahách, tam se vždycky určitým způsobem mstí. Ve výchovné situaci existují určité meze, za které nelze, ať se namáháme svými racionálními prostředky, metodikou a všemi dalšími vědeckými prostředky.²¹

Na závěr se zde nesmíme zapomenout zmínit o poslední z Finkových antinomií, která nám téma možností a mezí výchovy uzavírá. I když to zní paradoxně, poslední z antinomií vychází z toho, že výchova nemá konce, takže vychovatel, který vychovává, žije jako ten, kdo není nikdy se svou vlastní výchovou zcela hotov. Toto, jak vidíme, je tedy spíše možnost než mez výchovy. To pro nás také znamená, že

²⁰ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 25.

²¹ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 58.

nelze považovat výchovu za uzavřený, hotový celek. Opravdu pravé, nefalšované výchovné, edukační působení je vždy tahem proti definitivní zabořenosti, otevírá, vyvádí, budí vlastní aktivitu vychovávaného a vzdělávaného.²²

Jak vidíme, toto byl pouhý výklad, popis možností a mezí výchovy. Nás ale zajímají hlubší souvislosti výchovy jako takové. Nesmíme zapomínat, že tématem této práce jsou *Filosofické základy výchovy ve volném čase*. Patočkův obsáhlý výklad pojmu výchova, nás určitým směrem nasměroval, ukázal nám cestu, ale nepopsal nám, jak výchova probíhá, jak souvisí s volným časem, to je tématem dalších kapitol této práce.

2. VÝCHOVA JAKO FILOSOFICKÁ KATEGORIE

Výchova člověka je jedním ze základních motivů lidské společnosti sloužící člověku k jeho plnohodnotnému začlenění do ní, a umožňující plnohodnotný rozvoj osobnosti a realizaci cílů každého jedince. Můžeme říci, že každá lidská společnost, každá kultura už v sobě přirozeně obsahuje jakýsi výchovný program, díky němuž formuje a připravuje své členy pro život ve společnosti. Postupným vývojem naší společnosti se stala výchova racionálním či exaktním oborem, vědecky se rozvíjejícím a metodicky přistupujícím k uplatňování svých poznatků v praxi. Tímto způsobem se vlastně výchova stala pedagogikou, tedy vědou o výchově. Ovšem přistupovat k pedagogice jako k oboru, který jediný má oprávnění zabývat se výchovou, není úplně dostačující. Tak jako byla filosofie již ve starověku u zrodu všech vědních oborů, tak může i dnes pedagogice, resp. výchově přinést mnoho kladů a díky své snaze po hledání objektivního, jedinečného, rozšířit její obzory poznání a uplatnění. Filosofie může poskytnout určitý základ, s nímž lze spojit praktické

²²Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 27.

vědecké poznatky a společně tak dosáhnout požadovaného cíle efektivněji a s ohledem k jednotlivci.

Co si představíme, když se řekne „filosofie výchovy“? Obecné chápání pojmu výchova může být spojeno s představou vzdělávání ve školských institucích a výchovou dětí a mládeže, neboť pojem pedagogika je odvozen z řeckého slova *paidagogos*, tj. ten, kdo vodí děti.²³ Ale takovéto vymezení by bylo příliš zjednodušující a nedostatečné, protože pedagogika jako teorie výchovy je odborně chápána jako věda zkoumající a zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze a jen na školské instituce.

Z hlediska pedagogiky je výchova definována jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.²⁴ Existují různá pojetí výchovy, některá jsou ovlivněna sociokulturními podmínkami, jiná odlišnými koncepcemi pojetí člověka a další zdůrazňují jednotlivé stránky výchovného procesu.

Nyní se zaměříme na tato různá pojetí výchovy. Budeme zde vycházet z pedagogického slovníku, který se zmiňuje například o autorech, kteří pojmají výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí. Jde zde o snahu podříditi vychovávaného normám společnosti, institucím apod. (např. G. A. Lindner, R. Hubert, J. Leif). Další autoři zdůrazňují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastního formování tím, že zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření (J. J. Rousseau, J. Dewey, E. Key, C. Freinet a další). Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem (např. D. S. Peters, G. Mialaret). Zde je účinnost výchovy, oproti předchozím východiskům, závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je-li jedinec otevřen pedagogickému působení. Odpovídá-li

²³ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 16.

²⁴ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2, s. 169.

toto působení jeho zkušenosti, vytvoří se ve vědomí vychovávaného potřeba zdokonalovat se, potřeba stát se subjektem vlastního utváření. Z této definice vychází i moderní hledisko výchovy, které považuje výchovu za proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.²⁵

K tomu, aby se výchova mohla stát filosofickou disciplínou, nemůžeme na výchovu nahlížet pouze z pedagogického hlediska, ale měli bychom si uvědomit její další vzájemně provázané významy, kterými jsou filosofie pedagogiky jako vědecká teorie a filosofie procesu výchovy. V bohaté, historicky proměnlivé škále názorů a směrů lze vymezit tři základní ohniska zájmu této disciplíny. Jako první je komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního stylu. Druhým bodem jsou metodologické otázky zkoumání výchovných jevů, možnosti a meze lidského poznání, jeho předávání a sjednocení znalostí. Posledním bodem jsou etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy.²⁶

Výchova je pro nás něčím významným, něčím bytostně podstatným. Něčím, na co by se mělo zaměřit naše filosofické zkoumání. Tím předmětem filosofického zájmu by mohla být obecná teorie výchovy neboli agogika, jíž je pedagogika součástí. Významem agogiky je to, co je obsažené v původním řeckém termínu *agogé*, tj. vedení, výchova, kázeň, způsob života, nebo v termínu *agón* – zápas, námaha, úsilí, či v pojmu *agein* – vést, táhnout. Všechny tyto významy jsou součástí teorie výchovy, podílejí se na ní se stejnou důležitostí, aniž by si navzájem protiřečily.²⁷

²⁵ Srov. tamtéž, s. 286.

²⁶ Srov. tamtéž, s. 72.

²⁷ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3, s. 17.

Zde se na moment zastavíme nad samotným českým výrazem výchova, protože nám po stránce etymologické něco důležitého naznačuje. U pojmu výchova je pro nás významná předpona „vý“, ta totiž vypovídá o pohybu lidské odpovědnosti k nadřazenému, orientuje odpovědnost „výš“, vy-vádí jej z uzavřenosti do sebe sama. Toto vyvádění zdůrazňují i ostatní jazyky. Latinské *educatio* i německé *Erziehung*. Druhá část slova výchova, a vlastně kořen tohoto pojmu, má význam „chov“, to je typické pouze pro český jazyk. Význam pojmu „chov“ je obrácen na ochránčivou péči. Podobné významy můžeme najít jako např. chovat, uchovat, zachovat. Významy těchto slov mívají na to, že něco ochraňují. Díky tomu, oproti dalším jazykům, má český výraz *výchova* širší význam. Tento kořen „chov“ od slova výchova zdůrazňuje, že toto orientování není znásilňování, že šetří životní konstanty druhého jako druhého, vychovávaného jako vychovávaného. Tento vychovávaný nemá být výchovou lámán, zbavován kořenů své vlastní osoby, která zakládá jeho svébytnost. Šetrnost, ochránčivost ovšem neznamená zanedbávání, a proto rychle přispěchá předpona „vý“, aby připomněla odpovědnost k něčemu vyššímu, zde musí být brána v potaz především moc, která člověka překračuje.²⁸

2. 1. SOUVISLOSTI MEZI VÝCHOVOU A FILOSOFIÍ

Jak spolu vlastně filosofie a výchova souvisí? Abychom našli odpověď na tuto otázku, musíme se ptát po tom, co filosofii a výchovu zakládá?

Dle Jana Patočky, filosofie vzniká teprve údivem, údivem nad určitým jevem nebo problémem. Tento údiv totiž zakládá filosofické tázání a filosofii jako takovou. Samotný údiv „divícího se diváka“ vytahuje ze zaběhnutých stereotypů - přirozené fungování světa se tím narušuje, něco vyššího přichází do divákova obzoru, běžná

²⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 124 – 125.

každodennost a navyklá normálnost se tím prolamují. Samozřejmě, že člověk zpravidla žije ponořen do denního shonu, avšak tímto údivem a tázavostí je ale povolán nahlížet souvislosti širších obsahů a myslet při tom na celkové životní účtování, nejen pouze na aktuální zvýhodnění dané situace.²⁹

Tento úzký okruh všednodennosti života může být prolomen i vzděláváním, ale vzdělávání samo původně není nic jiného nežli zvyk na jistou činnost, v tomto momentu, v pouhém zvyku leží nebezpečí. Nezáleží pouze na tom, aby si člověk na něco zvykl, ale ještě na něčem více. Jistota prvotního přirozeného člověka musí být otřesena, vyvrácena. Když se toto děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, vše nabývá nového smyslu, svět se najednou otevírá v širokých horizontech, ve kterých se dosud neobjevoval, můžeme tedy říci, že člověk je takto vytahován, tedy vychováván. Teprve skutečné prolomení všednodennosti, tupé normálnosti je skutečným východiskem vlastního procesu výchovy.³⁰

Tímto způsobem stojí filosofie i výchova na stejném základě, fundamentu. To také souvisí s volným časem chápaným jako *scholé*, v němž, a díky němuž se teprve výchova a vlastně i filosofie dějí, ale blíže se tomu budeme věnovat v dalších kapitolách této práce.

Filosofie zde není míněna jakožto „kabinetní“ disciplína, „která se dá bez problémů naučit“, ale jak již bylo výše řečeno, jako určitý pohyb, jako určitý proces v nitru člověka, který souvisí s „odrazem“ od naivně přirozené a omezené všednodennosti, protože filosofie je sama procesem „otřesným“ a tedy výchovným. Radim Palouš dodává, že tímto „odrazem“ od všednodennosti se proměňuje samo „diváctví“ - filosofickým věděním se totiž rozšiřuje život sám, člověk získává sám sebe díky tomuto vytahování a přestává být pouhým „divákem“.³¹

²⁹ Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 , s. 5.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 10.

³¹ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH , 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5, s. 26.

Jde zde o událost typu vyvádění, tedy výchovy. Filosofie pak bytostně souvisí s výchovou právě díky tomuto „vytahování“ z partikularity k celkovosti. Filosofie ani výchova nemohou být samy sebou bez tohoto vystupování, vytahování. Výchova je vlastně filosofií, je totiž péčí o tento životní pohyb, uvádí do vztahu k lidské transcendenci.³² Ovšem zde nesmíme považovat transcendenci za něco jakoby nadlidského. Transcendence zde míněná spočívá v tom, že člověk od sebe poodstoupí a začne nahlížet na sebe a na svět s odstupem, tedy se transcenduje od toho dosavadního. Zde vidíme, že obě disciplíny našeho zájmu jak filosofie, tak výchova, jsou založené tímto prolomením bariér každodenních stereotypních situací, do nichž se člověk dostává.

Shrňme-li to, co zde bylo výše řečeno, můžeme říci, že samy otázky po tom, co je výchova a vzdělání, jsou původní otázky filosofické. Jedině filosofický pohled může odkrýt úkol a podstatu výchovy.

3. HISTORICKÉ CHÁPÁNÍ VÝCHOVY S PŘIHLÉDNUTÍM NA VOLNÝ ČAS JAKO *SCHOLÉ*

3. 1. SÓKRATŮV DIALOG

Chceme-li zkoumat výchovou a volný čas jako filosofický problém, musíme začít tam, kde se začaly formovat základy naší kultury a společnosti – v antickém Řecku, tedy tam, kde se výchova jedince stala předmětem zájmu myslitelů, kteří v ní viděli významný prvek pro určení člověka jako sociální a politické bytosti.

Teprve tam, kde vznikl veřejný prostor pro vzájemnou diskusi, vznikla zároveň i filosofie. Pravděpodobně jeden z prvních myslitelů, kteří se snažili aktivně

³²Srov. PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461, s. 5.

vychovávat své posluchače a následovníky, byl Sókratés, jehož myšlenky známe prostřednictvím Platónových dialogů. Sókratés ale nebyl vyloženě odborným pedagogem, vychovával jakoby mimochodem. Jeho výchovná činnost se převážně týkala toho nejpodstatnějšího v životě každého člověka, a to starosti, péči o duši. A protože jde o niternou záležitost, jež je mimo sféru přímého učitelského vlivu, snaží se duši evokovat k vlastnímu pohybu, k hledání a k nalézání pravdy.

K hledání pravdy, ctnosti, toho, co je nejvyšším dobrem pro člověka, zvolil metodu dialogu, jejímž cílem není nějaké specializované vědění nebo poučování, ale snaží se jako porodník přivést svého žáka na novou cestu myšlení tak, aby žák sám dospěl k poznání pravého vědění. Sókratés nevede žáka za nějakým cílem, pouze napomáhá v očištění nitra, osvobozuje člověka z pout vnějších vazeb – pýchy, ctižádostivosti, falešného sebevědomí, touhy po moci – to je jeho starost o duši.

Nyní se zaměříme na Sókratovy dialogy. Podle Radima Palouše se v nich odehrává něco hlubšího a niternějšího. Teprve vážná, věcná rozmluva vyžaduje vážnost i věcnost od účastníků, kteří se mají podrobovat a upozorňovat na chyby, jež se dopouštějí. Žertování zde musí jít stranou, to totiž snižuje partnera na úroveň dítěte. Všichni jsou si rovni, pokud usilují dovědět se to, co se skutečně týká předmětu dialogu. Ohled na druhého, tedy k jeho porozumění, přivádí řeč k rozumnosti a tak se strážcem pravdivého náhledu stává sám *logos* (smysl) řeči.³³

Až teprve tato zvláštní přítomnost *logu* (smyslu) řeči jakožto nároku, nám umožňuje označit rozpravu za dialog. Řekli jsme: zvláštní přítomnost, protože smysl není přítomen tak, že je mimo vzájemné střetávání, nad otázkami a odpověďmi. Je přítomen v odpovědnosti, kterou k smyslu rozhovoru chovají rozmlouvající. Je to *logos*, na němž záleží, který vždy „leží za“, který je vždy transcendentní, je tím, k čemu se účastníci vztahují jako k tomu, o čem jde.³⁴

³³Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 41

³⁴Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5 , s. 16.

Můžeme tedy říci, že to co činí dialog „logickým“, je ona přítomnost *logu* (smyslu) jakožto nároku na ty, kdo rozmlouvají, nebo na toho, kdo vede monolog. Teprve odpovědnost tomu, co se na hovořící klade za úkol, který mají naplnit, činí záležitost dialogu i monologu srozumitelnou.

Sókratovy dialogy, tak jak nám je předvádí Platonův záznam, nevedou k objevení konečné pravdy, k nějakému novému náhledu jak tomu „vlastně“ je. Sókratés v dialozích zkoumá svého partnera, nakolik dokáže udržet svůj názor, s nímž do dialogu vstoupil, přičemž toto Sókratovo zkoumání je podřízeno vládě *logu*. Výsledkem není uchopení pravdy, ale zpochybnění předsudečné přesvědčenosti o bezvadné pravdivosti původního mínění. Sókratés ovšem s řečí nemanipuluje, je naprostým služebníkem *logu*, je mu oddán a vydán a této stejné věčnosti vydává také ostatní. Nedovoluje jim uniknout z této bezpodmínečné dialogické odkázanosti. Ovšem tato odkázanost není neosobní, ale každý účastník se této podmínce musí podrobit, a to naprosto niterně. Tímto způsobem se právě děje výchova. To, co se má péčí uchovávat jako ten nejvzácnější poklad, to niterně autentické, je probuzeno a provokováno k procitnutí a sebeuvědomění. Tento proces se právě děje v intervalu *scholé*, ve volném čase (o tom se ještě budeme zmiňovat v dalších kapitolách). Jde zde o prozření, že *logos* je nahlédnutelný *zde*, že je v pozorování sebe sama, totiž v poznávání sebe sama. Základ Sókratova učení spočíval v nápisu Delfské věštírny „*gnothi seauton*“ (poznaj sám sebe). Ono „*seauton*“ je pramenem náhledu na božský *logos*.³⁵

Sókratova dialogická snaha hledání odpovědí, jej dovádí k vědomí vlastního nevědění. Vzpomeňme na Sókratův citát: „*vím, že nic nevím*“. Říká, že tak Sókratés objevil nejvyšší lidskou moudrost. Poznal, že tím jediným úspěchem je nemožnost nalezení hledaného, toto je poslední pravdou lidského údělu.³⁶ Tento objev přináší něco úplně jiného, než mnozí hledající očekávali: nepřináší žádnou konečnou

³⁵Srov. tamtéž, s. 17.

³⁶Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 21.

odpověď, nic, co by ukončilo další tázání, ale cestu, na které je nutné setrvat. Ten, kdo si právě toto uvědomí, nalézá nejvyšší lidské Dobro. Pravé, tedy opravdové vědění je k životu dostačující, jelikož ví-li někdo opravdu, co je dobré, potom nekoná špatné, protože skutečné poznání dobrého s sebou nese život podle něho. Tímto způsobem je podle Palouše Sókratés vychovatelem, je učitelem té základní ctnosti, totiž zdatnosti starat se o sebe sama, o svou duši.³⁷ Na těchto pilířích vystavil Platón ideál filosofa – vychovatele.

3. 2. VÝCHOVA V PLATÓNSKÉM POJETÍ

Na tomto místě bychom se chtěli věnovat platónskému pojetí výchovy. Klíčovým slovem pro nás je zde *paideia*. *Paideios* totiž znamená dětský, podstatné jméno to *paidarion* je dítě nebo chlapeček, *paidagogos* je opatrovník dětí, ten, kdo vodí děti. *Paideia* je tedy péče, která se týká dětí, jejich opatrování a také opatrovnické chování k nim, jenž je vede od nedospělé bezmocnosti k dospělému a plnému lidství. Pro český jazyk je příhodnější použít slovo výchova, protože matka chová malé dítě, aby je zastala v jeho bezmoci, aby je ve své náruči uchovala, zachovala a vychovala.³⁸

Platónův výchovný koncept je představen především v Ústavě, a to v jeskynním mýtu, Platón zde vykresluje obraz lidského života a lidského poznání. Jeskyně-vězení je náš každodenní způsob života. Stíny představují všechno okolo nás tak, tak jak nám to ukazují naše smysly. Výstup z jeskyně a pohled nahoru znázorňuje vzlet duše do světa idejí. Ideje jsou věčné předobrazy podstaty věcí. Jednotlivé konkrétní věci jsou pomíjivé, ale ideje jsou nejvlastnější realitou, jsou totiž trvalé. Mnohost idejí je obsažená v jediné ideji dobra krásy, a která jako idea všech idejí ostatní ideje převyšuje. Tato idea je absolutnem – božstvem Platónova systému. V podobenství

³⁷ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3, s. 64.

³⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 117.

o jeskyni ji zastupuje *Agathon* – slunce, světlo jako symbol nejvyšší ideje – Dobra. Mýtus o jeskyni končí návratem „obráceného“ vychovaného zpět do původní situace. Platón zde nevysvětluje, proč se ten, který byl prostřednictvím namáhavého obratu vychovaný, vrací zpět do světa stínů – jeskyně. Tento obraz můžeme vysvětlit tak, že jde o poslání „otevřít oči“ jiným, vychovávat jiné. To však v Platónově textu není úplně jasné. Obrácení a pout' za sluncem, světlem - *Agathon* – chce být jen ukázkou toho, jak na tom člověk je. Zůstává stále na zemi. Návrat je možné připodobnit návratu do běžného života, z kterého jsme vlastně ani neodešli. Avšak není to návrat toho samého člověka. Jeskyní mýtus byl přeci v jistém smyslu poutí, která v sobě zahrnuje obrat, byl přeci výchovou. Poslouchající jsou dotknutí, znejistěni ve svých dosavadních všedních jistotách, což je důležitý začátek výchovného působení. Pokud v ní lidé žijí nekriticky a bez sebereflexe, žijí ve světě zdání – v jeskyni a neví nic o vlastním bytí a životě. Filosofie a vlastně i výchova osvobozují člověka z jeskyně zdání a přivádí jej k slunci pravdy.³⁹

Z tohoto Platónova výkladu výchovy bohužel nemůžeme vyvodit, že tento mytický „pedagogický“ příměr se týká pouze dětí a mládeže. Naopak, týká se pouze těch, kteří už jsou do života důkladně zapleteni. Nesmíme zde také nepřipomenout, že tímto jeskynním mýtem se budeme podrobněji zabývat v dalších kapitolách této práce, protože jeho výklad je pro nás a naše téma velmi důležitý.

Zdá se tedy, že Platónova *paideia* nemá žádný ze znaků moderní výchovy. Není zde vychovatel, člověk, který podle určitého naplánovaného schématu formuje vychovávaného. Nevystupuje zde starší ve vztahu k mladším, vzdělaný k nevzdělaným či moudrý vůči nemoudrým. Působící výchovná instance je zahalena tajemstvím. Ale není zde ani vychovávaný, kterému se formováním dostává určité formy. Není zde nějaký podklad, na němž se vrství vědomosti, dovednosti a návyky. Jde o obrácení celého člověka. Také zde není ani žádný pragmatický zřetel. *Paideia*

³⁹ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení* Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3, s. 48 – 49.

se nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Pramení ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává každodenní obstarávání.

Nejdůležitější pro nás je zde to, že zde vystupuje do popředí význam volného času. Totiž volného času chápaného jako *scholé*. Díky němu se teprve výchova děje. Jak to myslím? Jelikož je *paideia* vytržení ze všedního dne, v níž je člověk zbaven zaneprázdněnosti, stává se *paideia* prostorem pro *scholé*, prázdného volného času, kdy jsme zbaveni veškeré zaneprázdněnosti a všednosti života. *Paideia* se neděje jako vzdělávací postupy, tak se to má pouze se záležitostmi každodenního života. Náhled prostřednictvím *scholé*, v níž se rodí *paideia*, není výkonem silného jedince, toho kdo obzvláště vyniká v obstarávkách všedního dne. Tento odpoutanec se spíše vyznačuje řadou slabostí, protože je oslepen, není přizpůsoben obratu, vše ho táhne do pohodlí někdejší navyklé situace, pozice. *Paideia* není vztahem mezi silnějším (zdatnějším, moudřejším, vzdělanějším, starším) člověkem-vychovatelem a slabším člověkem-vychovávaným. Silná zde je pouze ona anonymní, tajemná, nepojmenovatelná instance a ne člověk. Žádná lidská síla nepůsobí výchovnou proměnu, tento „protivný“ nezvyklý obrat a namáhavý pohyb po strmé neschůdné cestě. Nejhlubší smysl *paideia*-výchovy je tedy v navázání jiného „pouta“, než které vytváří všední den se svými obstarávkami. Jde zde o svazek „sváteční“, svatý, posvátný o *religio* (etymologický význam tohoto pojmu je „znovu – navázání“, přeneseně řečeno: opětovné navázání vztahu k vyšší instanci). Základem výchovy ve smyslu *paideia*, má tedy náboženský základ.⁴⁰ Zde nesmíme zapomenout připomenout, že problematikou *scholé* se budeme věnovat v dalších kapitolách této práce.

Shrneme-li na závěr tuto kapitolu, můžeme říci, že výchova je událostí, která díky vytržení ze všednodennosti zjevuje naši všednodennost jako takovou a je tak odhalováním zakrytosti zakrytého, tajemnosti. To se děje právě prostřednictvím *scholé*, díky volnému, prázdnému, ne-dělnímu času, v kterém může teprve výchova

jako taková probíhat. Volný čas je zde chápán jako posvátný prostor, v kterém je jedinec zprvu znejistěn ve své dosavadní všednodenní situaci. V tomto prostoru se jedinci dostává jakýsi náhled nad svojí pozicí v každodenním světě, v němž se může „obrátit“, tedy vychovat. Jak vidíme, volný čas má zde jiný význam, než je jeho běžné současné chápání.

3. 3. KŘESŤANSKÉ CHÁPÁNÍ VÝCHOVY

Křesťanská výchova (lat. *educatio*) přejímá řecké pojetí výchovy (*paideia*) - u obou tak jde o cestu od sobectví k vydanosti, od životní uzavřenosti k ochotě vykročit do nezajištěnosti.⁴¹

Oba tyto pojmy jsou záležitostí nedělní, posvátnou, ruší zabořenost do všednodenních obstarávek. Na rozdíl od antiky, biblický Bůh, pán veškerého dění však s člověkem mluví, miluje své dílo (člověka, svět), dává člověku šanci účastnit se na dobrém spění času, na dějinách spásy, je mu „blízkým příbuzným“, autoritou.⁴²

Hledáme-li, jaký mělo význam křesťanství na výchovu, musíme se ptát, co pojem *křesťan* znamená. Začneme tedy etymologickým výkladem tohoto pojmu. Samotný výraz vychází z řeckého slova „*christianos*“, které později převzal i latinský jazyk. Kořen tohoto výrazu pochází ze slova „*chrió*“, které v hebrejštině původně znamená „mažu“. Smysl tohoto pojmu vycházel z posvátného pomazání. „Pomazaným Páně“ se myslí „Mesiáš“, který naplní očekávání Izraele. I samo české slovo „Mesiáš“ je zkomoleně převzato z hebrejského originálu znamenající „Pomazaný“, jehož řeckým překladem je právě „*Christos*“. *Christos* je tedy řecký překlad titulu pro očekávaného

⁴⁰ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 33 – 35.

⁴¹ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN neuvedeno , s. 71.

⁴² Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , str. 37-38.

„Pomazaného Páně“, Mesiáše. Tento titul vztahují na Ježíše jeho učedníci už za jeho života. Křesťané jsou tedy ti, kdo následují Ježíše jakožto Mesiáše, Christa, Krista.⁴³

Nyní se zaměříme přímo na význam křesťanství ve výchově. Jaká je vlastně křesťanská výchova? Bylo zde řečeno, že křesťané jsou ti, kteří následují Krista. Můžeme tedy říci, že „*paradigmatem výchovy v křesťanství je Kristus*“⁴⁴. Křesťanská výchova je opravdu původně zaměřena k následování Krista. Toto následování může mít různé akcenty, podle toho jak je následování pochopeno. Kristus je zde dokonalým obrazem Boha skrze synovství, to znamená, že i člověk se svojí účastí na tomto synovství se stává *novým stvořením*. Tato podobnost Bohu v Novém zákoně znamená podobnost Kristovi. On jako dokonalý obraz Boha je *prostředníkem stvoření* a jako dokonalý člověk je *cílem stvoření*⁴⁵, mohli bychom tedy říci, že je i cílem křesťanské výchovy.

Kristus jako obraz Boha neznamena jen podobnost Bohu, ale i *podíl na Božském životě* a na „zpředmětnění“ Božské podstaty, kde se ten, který je svou podstatou neviditelný, stává pro spásu člověka viditelným v osobě svého Syna. Kristus je posledním Adamem a zároveň před-stavitelem nového lidstva, které z něj čerpá život.⁴⁶ V osobě Krista mohou všechny lidské, hříchem poznamenané bytosti dynamicky přerůst tuto skutečnost a tím se podílet na Božím synovství jako Boží děti.⁴⁷

Křesťanská výchova je výchovou k Bohu, k následování Krista, je cestou k pravému lidství, jde o přijetí Syna božího, o přijetí, co dává schopnost „stát se dětmi Boha“. Jde zde o to odvodit svůj původ ne od rodičů, tradice, ale od Boha. Stát se jedním z těch kdo se narodili z Boha.

⁴³ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann & synové, 1995. ISBN neuvedeno, s. 70.

⁴⁴ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3, s. 108.

⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 85 – 86.

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 86.

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 108.

Mluvíme-li o výchově v křesťanské tradici, musíme se zmínit o *konverzi*, ta je totiž základním posláním výchovy v duchu jejího původního základu. Konverze je zásadní životní změna, obrat či přeměna, o které ve výchově běží.

Křesťanská tradice konverzi chápala jako obrat, jako výchovnou událost od zaneprázdněnosti, všednodennosti k odpovědnosti ke spásnému spění. Tento obrat se děje právě díky *scholé*, tedy ve volném, svobodném čase, v němž má člověk vyslyšet Božskou výzvu a obrátit se od ulpívání v zaneprázdněnosti k pravému životu v Boží přítomnosti. Již samotný příkaz „čtiňte pokání“ nás vyzývá, aby se člověk zastavil v ulpívání na světských věcech a začal si hledět toho bytostně důležitého. Křesťanský Bůh, oproti antickému chápání, dává člověku i záruku spásy v tom smyslu, že vše co se udá, má smysl vzhledem k eschatologickému chápání světa a dějin.

Jedinečnost každého člověka přitom znamená tvůrčí svobodu účastnit se díky Boží milosti na Stvořitelově plánu. Je to vyslyšení výzvy k následování na cestě spásy v dějinném spění k zaslíbenému, dobrému, radostnému. Jak ve Starém zákoně, tak i v Novém zákoně se výpovědi týkají celého člověka, které mají všeobecnou a nadčasovou hodnotu. Už se netýkají rodu, ale konkrétního člověka, této jedinečné bytosti vedle ostatních jedinečných bytostí. On sám se má obrátit, je „hlavním hrdinou“. Křesťanská konverze je pohyb vpřed, skrze nové lidské zrody a lidské konverze se spěje ke spáse. Je to nová svoboda následování a účastnění se na tomto spásném spění. Vše co konvertitu potká, i to špatné, je veskrze vlastně radostné zvěstování (*eu-angelion* - dobrá zvěst), že on, poslední z posledních přece jen k něčemu důležitému je, že tedy jeho žití, bytí má smysl. Jeho konverze konverguje k Jedinému, ke smyslu, k cíli, k vykoupení světa, k jeho znovuvytvoření.⁴⁸

Člověk je zde oslovený Bohem jako osoba kvůli sobě samému. To mu poskytuje vnitřní svobodu vůči světu, jistotu a sebevědomí. Člověk tento svět spoluutváří prostřednictvím svobodných, tvořivých, autentických činů a vstupováním do jeho chodu. Všechno co dělá, by měl dělat s vědomím, že tento svět není jeho posledním

cílem. Tím takto překračuje sebe samého - transcenduje a získává účast na životě Boha - věčnosti.⁴⁹

Symbolem tohoto nového zrození se s Kristem a v Kristu je právě křest. V křesťanské výchově jde o nápravu člověka obnovením. Křest je zde zrozením se pro Boží království - znovuzrození, tentokrát ne do generačního koloběhu, ale do orientace ke smyslu. Člověk se zde rodí jakoby „shůry“ z Tvůrce a má se stát jeho synem, to znamená odvozovat svůj původ a své dědictví ze zdroje bytí a ne z lidských ustanovení. Křesťanská výchova je výchovou k Bohu, k následování Krista, je cestou k pravému lidství. Jak bylo výše řečeno, jde o přijetí Syna božího, o přijetí, co dává schopnost „stát se dětmi Boha“.⁵⁰

K podílení se na Božím synovství jakožto Boží dítě je zapotřebí ze strany Boha Boží milost (ničím nezasloužená přízeň) a ze strany člověka svobodné rozhodnutí pro Boha. Tohoto vztahu je člověk schopen jen díky přiznání si své hříšnosti a zároveň uvědomění si velikosti Boží lásky k němu.⁵¹

Na závěr krátké shrnutí. Platónská *paideia* a křesťanské *educatio* mají jedno důležité společné určení, ruší totiž onu zabořenost do každodenních obstarávek. Nejsou totiž přípravou k větší zdatnosti při jednání v rámci praxe, nýbrž obratem od ní, nad ní, ačkoli obě dobře vědí, že člověk se bez všedního dne neobejde. Každý člověk totiž zůstane i přes všechna „osvícení“, přes veškerou výchovu nadále bytostí měnlivého, nestálého světa smyslových dějů. A tak právě každé lidské společenství bude mít „neděli“ i všední den.⁵²

⁴⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 s. 72.

⁴⁹ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3, s. 86.

⁵⁰ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova zřejmost vědomí*. Praha : Herrmann & synové , 1995, ISBN neuvedeno, s. 71 – 72.

⁵¹ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava : Pedagogická fakulta , Trnavská univerzita , 2007 , ISBN 978-80-8082-120 , str. 86.

3. 4. VÝCHOVNÝ PROJEKT KOMENSKÉHO

Ve středověku má *scholé* - *schola* stále původní význam neděle, prázdně od věcí prakticky zaneprazdňujících, všednodenních, pouze lidských, a to uvolňuje příležitost věcem nadlidským, božským. *Scholu* zde tedy představuje výchova náboženská. Komenský tak nemínil školou instituci pro tu či onu pracovní kvalifikaci.⁵³

Komenský se zabýval výchovou všech lidí bez rozdílu, každého člověka zvlášť a všech dohromady, zabýval se výchovou vůbec a ne jako pouhou přípravou pro praktický život. Výchova mu byla páteří života, tím co je schopné učinit život lidským životem. Komenský díky tomu rozvrhuje univerzitní školský systém, v němž by se každý naučil všemu. Jde mu o nápravu věcí lidských, napravit lidská pohoršení, protože lidé nedbají na to podstatné a dávají přednost tomu vedlejšímu. Zrazují hlavní cíle ve prospěch těch částečných, bezprostředních a krátkodobých, jde jim pouze o momentální užitky a prožitky.⁵⁴ Komenský soudil velmi přísně tehdejší mravní pokleslost, kde nic nestojí v řádu. Díky tomu vymýšlel školství, didaktiku, politické poradní sbory a všechny ostatní návrhy a projekty, aby lidstvo hledalo cestu k nápravě, volal (a volá) všechny k poradě. Jde o to, naordinovat nemocnému lidstvu uzdravení, jde o plán k pořádku, k lidskému řádu. Aby svět byl v pořádku, je nutno subordinovat se tomu, co nám je a veškerenstvu také, preordinováno.⁵⁵

Podle Komenského je člověk ve světě situován na určitém místě a čase, kde se setkává s fragmenty světového celku a poznává pravdu jen částečně, nicméně tento pohyb mezi jednotlivostmi, jako poznání partikularit, poukazuje k celku, k pravdě celého života, jeho smyslu. Jen tehdy, když člověk překročí jednotlivé, částečné a jestliže je jako takové pochopí, jen tehdy může dojít ke skutečné nápravě. Proto je třeba celý lidský život pojímat jako přípravu, jako školu. Do výchovného procesu ve

⁵² Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 s. 37.

⁵³ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5, s. 19.

⁵⁴ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 38.

světě, který je školou, je nutno uvést každého člověka. Je zapotřebí na všech možných stupních, kterými prochází vyvíjející se člověk, přivádět jej do situací, kde může přeskochit jiskra porozumění, jež přeskakuje od toho, kdo již pochopil, k nově zasvěcovanému, protože vědět znamená vždy sdělně vědět, chápat v kontaktu. Výchova otevírá přístup k věcem, k porozumění jim, otevírá přístup k druhým, otevírá nám cestu k celku, do kterého všechny lidské úkoly náležejí a k němuž nakonec směřují. Výchova je hlavní záležitostí člověka, jejímž prostřednictvím všechny ostatní specifika lidskosti, mohou teprve existovat. Komenský si v průběhu své myslitelské dráhy uvědomil, že pravá lidská společnost je společnost výchovy, a že učinit ji takovou znamená, ji opravdu reformovat, napravit. K této všenápravě dochází a dojde pouze tehdy, když se každý jednotlivec, i všechny společnosti stanou nositeli procesu výchovy, tedy cesty člověka k lidskosti.⁵⁶

Ovšem u Komenského nelze výchovu k lidskosti považovat jako výchovu mravní složky osobnosti. Musíme jí zde chápat pouze a jen jako výchovu člověka k náležitému užití lidské svobody, jako výchovu k odpovědnosti, k dobrovolnému podřízení lidského jednání přísnému kritériu smyslu. To ovšem znamená, že zde nejde o určitý podklad, který je zapotřebí zformovat tak, aby měl příslušné vlastnosti, jako například aby byl moudrý, ctnostný a zbožný. Tyto vlastnosti jsou pouze příznaky toho, že člověk žije dobře z hlediska celkového smyslu. Vzdělaný člověk zde není posledním cílem, je prostředkem k naplnění celkového smyslu dějin veškerenstva. Díky tomuto podřízení lidských cílů celkovému cíli člověk zduchovňuje, stává se tak naplnitelem nadosobního, k věčnosti obráceného spění.⁵⁷

Komenský nikdy nechápe výchovu jako nějaký receptář návodů toho, jak dosáhnout konkrétních výsledků, nýbrž jeho výchova předpokládá spontánní a volně se vyvíjející lidskou bytost, jejíž toužení a snažení je jen zachyceno vychovatelem

⁵⁵ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5, s. 21.

⁵⁶ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 38.

⁵⁷ Srov. tamtéž, s. 40.

a svedeno do drah, které ji ušetří bloudění a zmatky a povede ji jistým krokem v bludišti světa. Výchova a výuka nejsou jen prostředky ke vzdělání za účelem přípravy k nějakému zvláštnímu povolání ve společnosti, ale způsob, jak od nepravdy přejít k pravdě, od nicoty k bytí, od bloudění a zmatku k řádu a zákonitosti. Výchova je velkým obratem, který musí člověk provést ve svém životě, aby se mohl stát člověkem.

Kromě lidského uvažování a lidské porady, která má vyhledat nápravu nepořádků, je to cosi ještě před tím vším, totiž rozhodnutí pro nelhostejnost, dobrá vůle hledat správný směr, oddání se nabídnuté, jakkoli nezaručené šanci, důvěra, že svět a veškerenstvo má takové ustrojení, že naše přispění může uspět. Odtud lze porozumět víře. Ta je dle Komenského tou hlavní lidskou mohutností, a to ještě důležitější než smysly a rozum.⁵⁸

U Komenského není rozum opravdu a priori oním chápajícím orgánem. Aby totiž rozum vnímal věci, tak jak jsou, musí se nejprve sám naučit chápat. Proto Komenský pojímá rozum jako sílu mezi dalšími silami jedné celé, zapojené a vpletené duše v celek universa (včetně Boha), která si má teprve zjistit své správné postavení v celku, a v tomto zajištění se udržet. Teprve když duše zakusí svou podstatnou závislost na něčem jiném a vázanost na ně, může i doufat, že její rozum ve svém chápání dosáhne toho, že vycítí věci sami a vychutná - *sapientia* (latinské slovo *sapientia* pochází od slova *sapere*, které znamená „vychutnává“) v jejich vlastním bytí a smyslu.⁵⁹

Nyní se opět vraťme k tomu, jak chápe Komenský víru. Víra je počátkem lidského úsilí o to, aby lidé vnímali potřebu začleňovat se do řádu, totiž víra jakožto oddanost „pořadatelí“, jež ustanovil pořádek jako princip pravé existence na světě. Víra je tou nejpřednostnější branou, jíž se lze dotýkat a dosahovat toho, co je nedosažitelné, co je

⁵⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5, s. 22.

⁵⁹ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5*. Praha : PedF UK , ISBN nevedeno , s. 11.

nad lidské síly, co je tajemstvím. Víra skýtá vědění jiného druhu než rozum a smysly, protože to, co poskytuje, není člověku k dispozici jako vědomosti z jiných zdrojů. Ani víra však pro Komenského neznamena únik do privátna lidského nitra. Uvěření je sice radikálním obrácením k původci a garantu dobra, ale zároveň je přijetím povolání ke konkrétní nápravné pouti. Víra tedy není spjata především s emociální iracionalitou, nýbrž s rozumem a konkrétní individuální i společenskou skutečností.⁶⁰

Závěrem můžeme říci, že u Komenského, je pedagogika od filosofie neodlučná. Je vlastně součástí jeho filosofické koncepce člověka, lidské společnosti a dějin, a které nelze oddělit od jeho filosoficky propracovaného obrazu univerza. Je možné říci, že Komenského koncepce člověka a jeho funkce v celku světa, funkce nápravy a harmonického uspořádání lidských věcí a vztahů na základě univerzálního osvícení je tím, čím se jeho filosofie odlišuje ode všech ostatních i soudobých filosofických témat. Přesto zůstávají hlavní kořeny i celkový smysl jeho konceptu tkvět v tom, co jsme doposud označovali za nedělní určení *paideia* či *educatio*.⁶¹

3. 5. MODERNÍ PŘEMĚNA SCHOLÉ VE ŠKOLU

Původní určení výchovy ve smyslu *scholé* se v průběhu 19. století radikálně mění, a to právě směrem opačným, proti smyslu *scholé*, která původně znamená odpočinek od každodenního zabezpečování a obstarávání životních potřeb. Zpragmatictění cíle výchovy a tím i zamlžení jejího původního bytostného určení je dáno novověkou duchovní tradicí.

⁶⁰ Srov. PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5, s. 22 -23.

⁶¹ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 45.

Až do 19. Století byla přírodověda jen zájmem některých jednotlivců. Vzhledem na její obrovský rozmach v tomto období se společně s ní začala rozvíjet a zdokonalovat technika. Tím byl objevený její praktický význam pro výrobní praxi a zároveň byl odhalen její smysl. Začátkem 19. Století nebylo ještě nutné analyzovat technické procesy. Ke konci století však rozvoj hlavních průmyslových odvětví nebyl myslitelný bez úzké spolupráce moderního způsobu výroby a technologií s vědou. Svět moderní přírodovědy tak přestal být osvojitelný bez vzdělávání ve speciálních institucích. Do bezprostředně daného světa se člověk rodí, je tak v něm doma. Svět je mu zde pochopitelný a je mu možno rozumět. Přírodovědecké determinované myšlení se tak od bezprostředně daného světa distancuje. Svět a každý z jeho jevů se novověkému člověku jeví jako *objekt pro zkoumání*. Tento přístup k realitě je praktický. Popisovaná skutečnost se mění na skutečnost analyzovanou, která je vyjádřená a redukována pojmovým systémem, tedy rekonstruovanou s cílem využití pro svojí vlastní potřebu. Tuto koncepci přírody nelze již jednoduše předávat, tradovat z člověka na člověka, z mistra na učně, z otce na syna. Tím se v 19. století vytváří tlak na rozvoj povinného školství. Jakmile se přírodovědecká koncepce stane základem moderní techniky, nemůže být zálibou nebo výsadou jednotlivce, ale osvojuje si ji široký okruh lidí. Zde tak vzniká prostor pro institucionální charakter vzdělávání.⁶²

Také učebnice, které se používaly na začátku 19. Století byly psané v duchu *nedělního* učení výchovy. Příroda je v nich příkladem dobrého a zlého, působení Boha v dějinách, názorným poučením, příklady zde mají symbolický a morální význam. Už v první polovině 19. Století se začíná obsah učebnic měnit. Svět člověka se odděluje od analyzovaných přírodních jevů. Příklad z přírody nemusí v sobě obsahovat morální rozměr, musí však být jevově reprezentovaný a osvětlit celý komplex jevů. Přírodovědná výuka se stala samostatným předmětem a postupně se

⁶² Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 46 – 47.

diferencuje i ve vnitru. Vznikají tak jednotlivé *přírodovědné předměty*, jako například matematika, fyzika, chemie.⁶³

Podle Radima Palouše v těchto předmětech dominují tři složky, a to:⁶⁴

1. deskriptivní popis vzhledu, vlastností a správné zacházení s určitými objekty,
2. možnost praktického využití a technické údaje,
3. vědecké pojmy, které se zatím začínají formovat (tato sloka se stává stále významnější a od poloviny 20. Století se stává základem učiva).

Takováto školská výchova už není „*nedělní záležitostí*“, není to výchova v prostoru *scholé*, ale její pravý opak. Školní rok se dělí na dvě části: škola (zanepřázdňenost) a prázdniny (původní *scholé*). Škola má tak sekularizovanou povahu. Moderní výchova má tak dva základní prvky: někdo formuje někoho. Není to už tajemná, neordinovaná instance, v které se výchova uskutečňuje jako obrat od běžného zabezpečování k podstatnému, ani pohyb nebo cesta ve smyslu Božího povolání. Jsou zde lidé – učitelé, kteří vychovávají a chovanci, kteří jsou vychovávaní. Původní výchova ve smyslu *paideia* a *educatio* ztratila opodstatnění. Člověk zůstává sám v sobě a ve své ustaranosti o své zabezpečení a svojí existenci.⁶⁵

Shrneme-li na závěr tuto kapitolu, můžeme konstatovat, že bytostné určení výchovy, které se nalézá ve *scholé*, je v současné době opomíjeno na úkor praktického pojetí výchovy, které se ustanovilo (a stále ustanovuje) od 19. století díky vědeckému nahlížení na přirozený svět. To se také odráží na výchově. Moderní přírodověda nahrazuje přirozený svět velice účinnou konstrukcí, již se člověk jakoby

⁶³ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*.

Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3 , s. 137.

⁶⁴ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 86 – 87.

⁶⁵ Srov. KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*.

Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3 , s. 137 – 138.

vyšvihl ze světa nad svět jako panovník, vládce, král. Není již „pouhým“ spoluúčastníkem, stal se pánem. Moderní škola je institucí, která pro nové generace zprostředkuje záměnu světa přirozeně daného, za svět vědecké techniky. Při tom se zapomíná, že jedinec se vlastně nikdy nemůže plně distancovat v přísném slova smyslu, že se vždy k věcem tohoto světa vztahuje z určitého místa a v určitém čase a že ani objekt není zcela odlučitelný od toho, co mělo být vlastní jen subjektu, totiž nitro a dějiny.⁶⁶

Nyní se zaměříme na problematiku volného času ve výchově, která je jedním z hlavních témat této práce.

4. VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS

4. 1. POKUS O VÝMĚR MODERNÍHO POJETÍ VOLNÉHO ČASU

Obecně volný čas (angl. *Leisure time*, něm. *Freizeit* franc. *Le loisir*) je těžké definovat, protože existuje celá řada definicí tohoto fenoménu. Jinak jej popíše pedagog, psycholog, ekonom či sociolog. Zde záleží většinou na tom, pod jakým zorným úhlem se na tento jev hodláme nazírat.

Nyní se zaměříme na historický vývoj chápání volného času jako takového. Samotný fenomén volného času existuje už od starověku. Věnoval se mu již Aristoteles ve svém díle *Politika*. Volný čas podle něj v sobě zahrnuje libost, blaženost a šťastné bytí. Dále se zmiňuje o tom, že je zapotřebí mít volný čas, který je žádoucnější než život plný starostí. Aristoteles zde dále řeší otázku, jakou správnou

⁶⁶ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2 , s. 49.

činností jej vyplnit, a dochází k tomu, že je zapotřebí se učit a vzdělávat se tomu, jak volný čas správně užívat.⁶⁷

Za předchůdce pojmu volný čas můžeme považovat pojmy jako *svátek*, *rekreace* nebo *otium* (čas k reflexi, prožívání, kontemplaci). Na aristotelskou tradici navazuje středověký důraz na kontemplativní život (*vita contemplativa*), který měl vyvažovat praktický život (*vita activa*). Příkladem může být například nejstarší západní mnišská tradice, která se odvolává na sv. Benedikta z Nursie a na jeho heslo: *Ora et labora* (modli se a pracuj). Kontemplativní život se považoval za předpoklad praktického (aktivního) života. Aktivní život obdržel smysl až na základě kontemplace. Takže čas, který mniši věnovali vnímání duchovních skutečností, měl docela jiné parametry než volný čas současného člověka. Přednost kontemplativního života před aktivním byla dána žebříčkem hodnot, v němž to, co směřovalo přímo k cíli života, mělo přednost před tím, co bylo považováno pouze za prostředek. Zatímco v křesťanském středověku bylo za ideální životní poslání chápáno mnišství anebo povolání rytíře, vystoupil v novověké filosofii a náboženství do popředí ekonomický faktor: úspěch v podnikání byl chápán jako důsledek lidské péle a Božího požehnání. Práce byla chápána jako základní životní náplň, někdy dokonce jako smysl života. Tento důraz na práci a výkon byl charakteristický zejména pro část protestantské tradice (pro reformované a puritány). To vedlo ve svém důsledku k vyčlenění volného času jako samostatné časové kategorie.⁶⁸

To byl dějinný vývoj volného času. Nyní se zaměříme na jeho moderní pojetí. Současné chápání volného času vzniklo převážně z nutnosti vymezení volna vůči pracovní době. Podle pedagogiky jako vědy lze chápat volný čas jako: „*opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je*

⁶⁷ Srov. ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha: J. Laichter 1939, ISBN nemá, s. 261 - 264.

⁶⁸ Srov. *Skriptum : Nauka o volném čase* [online]. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2009 [cit. 2009-04-23]. Sekce skripta z minulých semestrů. Dostupné na WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>, s. 6.

dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“⁶⁹ Další jeho význam nalézáme jako: „čas kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život“.⁷⁰

Zde vidíme, že volný času je více méně spjat s vyvazování se z pracovních povinností (s délkou pracovní doby). Pro současnou dobu platí, že volný čas má větší význam než pracovní doba, a který se dále i svým rozsahem stal větším než pracovní doba.⁷¹

Moderní definice pojmu volný čas je dále spojena s časovými (volný čas x pracovní doba), ale také s obsahovými aspekty (volný čas – svoboda, volnost v jednání). Volný čas takto definovaný potom můžeme rozdělit buď jako *negativní*, nebo *pozitivní*:⁷²

- 1) Negativní definice volného času vycházejí z vymezení volného času vůči pracovní době. Je to zbývající doba celkového průběhu dne. Zde bychom toto pojetí mohli označit větou: „mám volno od práce“.
- 2) Pozitivní definice se pokouší vymezit volný čas na základě jeho vlastní kvality, tedy jako čas, s nímž může jedinec svobodně nakládat. Je to disponibilní časový prostor, v němž jedinec je nezávislý na jakékoli povinnosti a může se zde svobodně realizovat („mám volno pro sebe, pro svoje záliby, pro druhé“).

⁶⁹ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-569-5, s. 15.

⁷⁰ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-927-5, s. 13.

⁷¹ Srov. KAPLÁNEK, M. *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, 2006 , ISBN 80-7040-849-9 , s. 15.

⁷² Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print – Typia spol. s r. o. , 2001 , ISBN 80-86384-00-4. s. 29 - 30.

Pojem volného času chápaný dle pedagogických učebnic nás seznámí s moderními pohledy, s kterými na něj lze nazírat, a to: ⁷³

1. z ekonomického hlediska, zde je důležité kolik prostředků společnost investuje do zařízení pro volný čas, zda a jakým způsobem se alespoň část nákladů vrátí.
2. z hlediska sociologického a sociálně psychologického, kde je zapotřebí sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů, zda napomáhají tyto vztahy kultivovat.
3. z hlediska politického, kde je nutno uvážit, jak a do jaké míry bude stát svými orgány zasahovat do volného času obyvatelstva, jaká bude školská politika, zda v rámci školské soustavy bude věnována patřičná pozornost i zařízením pro ovlivňování volného času.
4. ze zdravotně hygienického hlediska, který sleduje to, jak lze podporovat zdravý tělesný i duševní vývoj člověka.
5. z pedagogicko-psychologického hlediska, které berou v úvahu věkové i individuální zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase.

Zde vidíme, že volný čas takto chápaný, souvisí s převážnou většinou lidských činností ve společnosti. Budeme-li nadále vycházet ze současných pedagogických teorií, můžeme se seznámit s různými funkcemi volného času, jako jsou například funkce:

- 1) rekreační – zotavení a uvolnění
- 2) kontemplativní – odstraňování zklamání a frustrací
- 3) kompenzační – hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba

⁷³ Srov. PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-569-5, s. 17-20.

- 4) komunikační – sociální kontakty a partnerství
- 5) participační – podílení se, účast na vývoji společnosti
- 6) integrační – stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů
- 7) enkulturační – kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností
- 8) výchovná, vzdělávací – učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení ⁷⁴

Každá z těchto funkcí vyznačuje určitý prostor, v němž se volný čas specificky vymezuje. Pro nás je nejdůležitější poslední ze zde zmíněných funkcí volného času, tedy funkce výchovná. Ovšem, zamyslíme-li se hlouběji, můžeme říci, že několik z výše jmenovaných funkcí určitým způsobem s výchovou souvisí, máme zde na mysli onu původní výchovu ve smyslu *paideia*, či *educatio*, které, jak již bylo výše zmíněno, jsou charakterizovány jednak péčí, starostí a jednak vy-tahováním ze všednodenní normálnosti běžného života.

Co jsme chtěli tímto výčtem vlastností a definic moderního pojetí volného času vlastně docílit? Chtěli jsme tím poukázat na to, že konkrétně vymezit pojem volný čas je velmi těžké, neřku-li jάρku zcela nemožné, vidíme přeci, že s vývojem naší kultury se mění i jeho chápání a význam. Ovšem tím si nemyslím, že tato snaha nemá význam, spíše naopak. Vzpomeňme na filosofii či výchovu, to jsou pojmy, které se také nedají úplně vymezit a jež se také neustále vyvíjí, a přesto jsou stále předměty našeho zájmu. Všechny tyto pojmy mají totiž něco společného - jsou součástí lidského života. Život, nejen lidský, jak víme, se nedá zastavit a zkoumat, protože pakliže se o to budeme snažit, ztratíme ho. Jenže co s tím?

Východiskem pokusů vymezit volný čas pro nás může být celistvé nahlížení na člověka jako na nedělitelnou bytost a ne jako: „na pracujícího tvora na jedné straně

⁷⁴ Srov. OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der Freizeit: : Grundlegung für Wissenschaft und Praxis* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1976, ISBN 3781502783, s. 195.

a na volnočasové osoby na straně druhé⁷⁵. Práce a volný čas se nemohou posuzovat jako navzájem oddělené autonomní části. Stejně mylně se jeví definice volného času jako útěku ze světa práce. V obou těchto oblastech života musí být uspokojena základní potřeba seberealizace, relativní nezávislosti a permanentního poskytování smyslu života, což přispívá jak k mnohostrannému vývoji osobnosti a zároveň i podněcuje okolní prostředí.⁷⁶

Jaký je tedy rozdíl mezi pojmem volný čas a pojmem *scholé*, když oba reprezentují jakési disponibilní chápání času, tedy času se kterým si jedinec může dělat to, co chce, dle svého svobodného uvážení? Dají se vůbec tyto dva pojmy od sebe rozlišit? Podle předešlého výkladu můžeme říci, že chápání pojmu volný čas je obecnější, má širší záběr, kdežto pojem *scholé* pod něj spadá, je to čistě pouze moment, nebo spíše interval a vlastně pro výchovu jeden z nejdůležitějších. Volný čas souvisí s výchovou právě díky tomuto momentu *scholé*, protože volný čas nemusí mít vůbec výchovnou funkci, ale právě jen prostřednictvím *scholé* se teprve děje výchova. To bude tématem dalších kapitol této práce, proto se nyní musíme blíže zaměřit na fenomén *scholé*, který nám blíže nastíní problematiku chápání výchovy ve volném čase.

4. 2. VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE JAKO SCHOLÉ

Co je to vlastně za pojem *scholé*? Jaký má smysl a jak vlastně souvisí s výchovou? V této práci jsme se hlouběji tímto fenoménem doposud nezabývali. To právě hodláme nyní napravit. Pojem *scholé* má pro naše snažení totiž stěžejní význam.

⁷⁵ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print – Typia spol. s. r. o. , 2001 , ISBN 80-86384-00-4, s. 31.

⁷⁶ Tamtéž, s. 31 - 32.

Téma této práce zní *Filosofické základy výchovy ve volném čase*. Jak to může souviset s výrazem *scholé*?

Ale abychom všechno vysvětlili, začněme pěkně popořádku. Budeme opět vycházet z díla Radima Palouše, který řeší tuto problematiku, a kde se právě zmiňuje o *scholé* jako o volném, ne-dělním čase.

Zde se musíme opět navrátit k platónskému mýtu o jeskyni, který nejlépe popisuje výchovu ve volném čase chápaném jako *scholé*, a proto má pro naše snažení zásadní funkci. Platónský pojem *paideia* znamená starost či péči nezapomenuvšího o ty, kteří setrvávají v zapomnění. Tato starost se podobá péči dospělého o děti. Proto také Platón pro tuto starost použil termín *paideia* (*paideios*, jak již bylo výše zmíněno, znamená dětský, *paidarion* je dítě nebo chlapeček, *paidagogos* je opatrovník dětí, ten, kdo vodí děti). Přeneseně bychom tento výraz pro starost, péči o druhé mohli použít i pro činnost těch, kteří nezapomněli na to, že v životě jsou důležitější věci, než všednodenní obstarávky, a kteří se starají o druhé v tom smyslu, že jim napomáhají si právě toto uvědomit. To je cesta k plnému lidství. To je totiž ono původní bytostné poslání *pedagoga* - vychovatele a výchovy ve smyslu *paideia*. Shrneme-li to, *paideia* souvisí tedy s péčí, starostí o druhé.⁷⁷

Latinský ekvivalent pojmu *paideia* jsme definovali jako *educatio*. Ovšem *educatio* má trochu jiný význam než pojem *paideia*. Abychom to lépe vysvětlili, musíme se opět vrátit k platónskému mýtu o jeskyni. *E-ducatio* zde totiž znamená vy-vádění, zde konkrétně tedy vyvádění vězně po odpoutání z jeskyně (připomínám, že *e-ducatio* má podobný smysl jako český pojem vý-chova). Odpoutání samo o sobě zde má úlohu meze, která odděluje dvě oblasti, nad kterými se musíme pozastavit. Jsou to oblasti:

1. oblast zaneprázdnění,

⁷⁷ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 117.

2. oblast osvobozenou od této zaneprázdněnosti.⁷⁸

Nyní se zaměříme na první oblast. V této oblasti zaneprázdněnosti (tedy ne-prázdná, ne-volná, ne-svobody) má člověk spíše negativní způsob pobývání: vegetuje či pobývá v zapomenutosti na bytostné poslání a to, čeho se jeho „živoření“, vegetování týká, jsou jen „odlitky“ skutečných věcí – tedy stíny v jeskyni. Tyto stíny si podržují jakousi zbytkovou živost jen díky živosti toho, co je vytváří. V tomto smyslu lze o zaneprázdněném pobývání přece jen hovořit jako o druhu života, sice pokleslého, ale přece jen obdařeného jistou živou čilostí, hybností (řecky *energeia*). Přeneseně řečeno, tedy života obdařeného světlem, které se nalézá v jeskyni, a které není úplně to pravé a dobré světlo, to pravé je pouze *Agathon* - slunce, světlo, zde jako symbol nejvyšší ideje – Dobra, a které se nalézá mimo jeskyni. Pobývání zde v jeskyni je redukováno na pouhé situačně dané tváře a na vyznávání se v nich. Tyto tváře se stávají „stíny“ ve chvíli, kdy na ně ulpívá pohled, který je zaslepený zapomenutostí, kdy tento pohled vnímá tvář jen jako to jediné skutečné, když přestane vidět tvář v jejím neustále obnovovaném tváření, tedy v jejím výrazu jakožto symbolu, vyjadřujícím živé jádro bytosti. Z tváře, která se neustále nějak tváří se tak stane pouhý tvar, který se stává neměnný a tedy vy-tvarovaný. Tato redukce tváře a vlastně pravého pobývání zakrývá vlastní pravý život bytostí - zakrývá tak živost bytí a umrtvuje tak skutečný život ve smyslu autentického pohybu (řečeno fenomenologickou terminologií).⁷⁹

Abychom to lépe vysvětlili, tato oblast jeskynního života představuje všednodenní život, který probíhá v ponořenosti do každodenních obstarávek, kdy je člověk zavalen povinnostmi, prací a zapomíná tak na své podstatné bytostné určení. Člověk je zde díky působení všednodennosti a času ne-prázdná, ne-volnosti ustrnut, zastaven ve svém autentickém bytí. Člověk se zde vzhledem k celkovému smyslu zabývá „pouze“

⁷⁸ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Paha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3, s. 79.

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 79 - 80.

malichernostmi sekulárního, světského života. Z člověka, který je dlouho vystaven takovému působení, se může nakonec stát člověk hotový, uzavřený, neautentický. K tomu abychom to lépe vystihli, nám poslouží termín „uzavřená duše“, o kterém se zmiňuje Jan Patočka.

Jan Patočka chápe uzavřenou duši jako duši do sebe uzavřenou a na venek ohraničenou, která díky tomu nepřijímá nic cizího. Její autonomie ji sblíží s absolutnem nebo ji dokonce jím definuje, proto jí nic není vnější, co by z vnějšku tvořilo hranice její nekonečnosti, nebo by mohlo být příčinou omezení její svobody - a přeci (paradoxně) nazývá tuto duši uzavřenou. Uzavřenou proto, že pro svou nekonečnost se může setkat jen sama se sebou. Pro ni neexistuje nějaké „mimo“, a proto se musí s každým problémem vyrovnat jen s vlastními prostředky, a proto také uzavřená duše vidí své podstatné úkoly pouze v perspektivě ovládnutí, zmocňování.⁸⁰

Patočka jde ještě dále a zmiňuje se o tom, že tato koncepce uzavřené duše je spjata (avšak ne úplně totožná) se vznikem moderního pojetí života a novodobého obrazu světa. Zmiňuje se o tom, že i novodobá věda je sice jeden z hrdinských činů lidského ducha, ale bohužel skrze ovládnutí přírody, si člověk myslí, že dokáže ovládat i své vlastní bytí.⁸¹ „Vždyť lidské bytí není postižitelné jen jako v plném světle stojící předmět, má i svou podstatnou zastíněnou stránku, není vyčerpitelné.“⁸²

Zde jsme naznačili to, v co se může změnit ono všednodenní chápání lidského života. Ovšem této všednodennosti, která nás zasahuje a vlastně i musí zasahovat nelze úplně uniknout. Naše přirozené bytí už je takové. Ale vraťme se opět k platónské jeskyni, do oblasti zaneprázdněnosti, do ukotvenosti ve stínech.

Palouš se zmiňuje o tom, že i v této oblasti je možné vzdělání, i zde se lze poučovat o nekonečně mnohém, avšak v podstatě o stále stejném, o stejných

⁸⁰ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica* 5. Praha : PedF UK , ISBN neuvedeno , s. 9.

⁸¹ Srov. tamtéž, s. 10.

⁸² Tamtéž, s. 29.

banalitách, bez překročení „vlastního stínu“. Vzdělanec (zde ještě stále vězeň), se může považovat za obeznámeného se vším možným, ale je to obeznamování na stále stejně povrchní úrovni. Není tu bytostného zaujetí, je to stále zajatost stíny. Ono chybění bytostného zaujetí zaznívá též v negativním označení této oblasti: v řečtině *ascholia*, v latině *negotium*, v češtině zaneprázdněnost.⁸³

To byla první oblast, kterou jsme nazvali oblastí zaneprázdněnosti. Nyní se zaměříme na oblast druhou, která je pro nás tou nejdůležitější.

Tato oblast začíná momentem obratu od stínů, tedy od zaneprázdněnosti. Vždyť obrat se právě tak děje - děje se nikoli jako zaneprázdnující činnost, ale jako událost odvratu od zaneprázdnující činnosti, přičemž obrácený je v podstatě pasivní, to znamená, že se vzdává sám sebe - toho já, které dosud s takovou předsudečnou samozřejmostí žil – z velké části to bylo ne-vlastní, ne-autentické, ne-subjektivní. Così mocnějšího jím otřese, probudí jej ze spánku, který je tak příbuzný opaku života, tedy smrti. Vzpomeňme, vězeň zde se po odpoutání ještě nepohybuje mimo jeskyni, nachází se stále v ní, ovšem je odpoután od hry stínů, snažíc se zorientovat, vytrhnout z jistoty, toto je vskutku pro něj nepříjemný až bolestný zážitek. Tento obrat, podle Palouše, nelze zařídit a zaručit z výchovatelských sil, jde zde o událost „z vyšší moci“, událost hluboce niternou, nedostupnou silám pouze lidským. Jde zde o událost poznání, pro-zření, skrze-zření a výchovy ve smyslu „vy-tahování“ od stínů prostřednictvím vyšší moci.⁸⁴

Aby nám byl tento výklad srozumitelnější, nazveme jej proto prvním momentem *scholé*, tedy časem prázdnoty, zde to přeneseně znamená, že vězeň se nyní nachází mimo všechny obstarávky „světského života“, je vyvlečen násilně z pout a postupně se dostává mimo jeskyni. Zde se mu dostává jakýsi náhled, prozření. Nalézá se mimo jeskyni, kde na něj zřívavě doléhá světlo pravého poznání, u Platóna se jedná o světlo nejvyšší ideje Dobra. Připomínám, že se zde dalece nejedná o příjemný zážitek, vězeň

⁸³ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Paha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3, s. 79.

⁸⁴ Srov. tamtéž, s. 79 - 80.

je spalován „pravdou bytí“. Vše, co doposud uznával za pravdivé, se hroučí, vězeň je rozčarován a na pokraji šílenství z konfrontace svých předešlých ustálených názorů a postojů v tomto spalujícím světle pravdy. Protože toto světlo je nepříjemné, ne-vydržitelné, vězeň se opět navrácí do jeskyně, ovšem již změněný, obdařen určitým prozřením, ná-hledem, poznáním. Zde můžeme také říci, že vězeň a vlastně člověk, se bez všednodennosti neobejde, proto se také musí navracet zpátky ke hře stínů.

Prvním momentem *scholé* je tedy určitá prázdnota, volný čas, prostor, je to posvátný čas, protože je v něm člověk vytažen „vyšší mocí“, člověk se transcenduje do jiného, a posvátného světa oproti bývalé pozici, v níž se před tímto okamžikem nalézal. Je to čas, v němž je člověk zcela sám, plný pochybností o dosavadním „světském životě“, hledá své místo v této prázdnotě a tudíž se nachází mimo veškerou všednodennost, která na něj zde nedoléhá, je zavalen sám sebou, svými pochybnostmi, nejistotou tohoto „nového světa“, který se mu po odpoutání z jeskyně zjevil. Tento svět je typický negativními zážitky, kterými jej prohlédnuvší bývalý jeskynní vězeň prožívá.

Toto místo je také plné výchovného smyslu, ano, zde se teprve děje výchova, ovšem ne ve smyslu spolupůsobení vychovatele a vychovávaného, ale ve smyslu spolupůsobení oné „vyšší moci“, tedy Boží moci, která nyní bývalého vězně vy-táhla, vy-chovala, „e-dukovala“ z ulpívání na každodenních věcech „světského života“.

Nyní se zmíníme o druhém momentu *scholé*. Po návratu do jeskyně se vězeň nalézá opět ve všednodenní zaneprázdněnosti, kde ovšem tato pokleslá starostlivost pro navrátilivšího se vězně ztrácí svou uzavřenou, nepropustnou působící moc. Z pevných tvarů se opět stávají měnlivě živé tváře skutečností. Starostlivost tak ustupuje z popředí a člověku se uvolní prostor zcela jiné povahy, totiž prostor osvobozující. Tento prostor je už pozitivní proti negativitě předchozího prvního momentu *scholé*: nyní to je opět prázdeň, druhý moment *scholé*, tedy přeneseně volný čas – jakožto svobodná volnost, příležitost, možnost. V tomto druhém momentu

scholé se do zaneprázdněnosti otevírá prostor výchovatelskému působení, oproti prvnímu momentu však zde figuruje už i vychovatel a vychovávaný. Bývalý vězeň je zde totiž v pozici vychovatele. Vězeň nabádá neprohlednuvší jedince k obratu, ke konverzi. Je v pozici vy-chovatele obdařeného nad-hledem, od-stupem od všednodenních obstarávek, nachází se tedy v momentu *scholé*, v našem případě v druhém momentu *scholé* a díky tomuto poskytuje ne-vychovaným, ne-vytáhnutým, ne-edukovaným možnost prolomení bariér jejich zaneprázdněnosti. Umožňuje jim tedy možnost vý-chovy, e-dukace, vý-tahu z této pokleslé situace, a to díky tomu, že se mu dostalo jistého poznání, tedy stojí v jiné pozici než nevychovaní, on tuto pozici dokáže zpětně reflektovat a chce, aby se i druhým dostalo podobné poznání, k němuž dospěl, k němuž přišel. Avšak, druhé vychovává tak, že je pouze k tomuto poznání inspiruje, nabádá, pomáhá jim v odtržení z pout zaneprázdněnosti. Nicméně, on sám je nedokáže vy-táhnout přímo ven z jeskyně, to je čistě individuální záležitost, na které se podílí ona tajemná „vyšší moc“, která se objevuje v prvním momentu *scholé*, a kterou bývalý vězeň, vychovatel sám nedisponuje a ani jí disponovat nemůže. To ostatní už je na konkrétním pout-zbaveném vězni. Tuto cestu z jeskyně na světlo pravého poznání a zpět podstupuje každý sám individuálně.⁸⁵

Nyní se nám „kruh uzavřel“. Zde vidíme, že *scholé* má dva důležité momenty, a pro výchovu ty nejdůležitější. Prvním z nich je místem, kam vychovatel nemůže zasáhnout, je to intimní, osobní, volný čas, v němž je nejdůležitější „vyšší moc“, která člověka vy-táhne, vy-chová. Můžeme říci, že jej vy-táhne po předešlém odtržení z pout ven z jeskyně. Je to místem osobního individuálního poznání. Druhým momentem *scholé* je místo, které už je otevřeno výchovatelskému působení ve smyslu spoluúčasti vychovatele a vychovávaného. Vychovatel zde pouze nabádá, animuje vychovávaného. Můžeme říci, že jej vybízí, či spíše mu pomáhá k vytržení z pout, kterými je vázán k zaneprázdněnosti.

⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 80.

Shrneme-li oba tyto momenty *scholé*, vidíme, že *scholé* jako volný čas je spíše interval, interval, v němž teprve výchova probíhá.

Zde se musíme právě na chvíli pozastavit nad otázkou, jak je to s právě narozeným člověkem. Platón tuto otázku neřeší. Jiří Michálek se zmiňuje o tom, že právě narozené dítě přeci ještě není v zajetí každodenního chápání a jednání, jeho výchova nevyžaduje zbavení pout, obratu a vyvedení z jeskyně. Dítě je spíše na prahu jeskyně. Toto je jeho původní místo ve světě a záleží na výchově, bude-li strženo do jeskyně. Narozený člověk není původně obrácen jedním směrem ke stínům, nýbrž je otevřen přízni, lásce a jimi se nechává vést. Výchova narozeného člověka nespočívá „snad“ z počátku jen v rozeznávání „stínů“, není jen nácvikem dovedností, co umožňují uchovat si holý život v jeskyni. Tato výchova je vždy něčím „navíc“, je tím, co se právě může ukázat jako to, co zakládá lidskost, bez čeho se život narozeného nestane životem člověka. Výchova tak nezačíná v jeskyni, nýbrž na jejím prahu. Výchova tak nemůže začínat pouhým nácvikem jeskynních dovedností, protože dítě, jež se nalézá na prahu jeskyně, je v nouzi bezbranného. Svým pláčem nám říká, že neví jak přijmout to, co se mu takto dává, čemu je vystaveno. Žádná naučená dovednost je nezachrání na prahu jeskyně, na prahu života. Zde potřebuje chovat, vy-chovat. Tady teprve začíná výchova.⁸⁶

Jak ale souvisí problematika *scholé* s právě narozeným dítětem, či s dětmi obecně? Bylo zde naznačeno, že narozené dítě se nenachází v zaneprázdněnosti, ve všednodennosti, vždyť ani nemůže, učí se teprve přivykat těmto záležitostem. Zde vidíme, že je to vlastně paradox. Dospělý člověk se učí odvykat, či spíše se učí uvědomovat si svoji zaneprázdněnost, kdežto dítě se teprve učí přivykat této zaneprázdněnosti. Můžeme tedy říci, že děti se povětšinu dětství nacházejí ve volném čase *scholé*. Ano, u nich je výchova aktuálnější a probíhá, či se děje ve větší míře vzhledem k dospělému člověku, který je už jaksi zakořeněn v životních jistotách,

⁸⁶ Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1996, ISBN 80-86005-01-1, s. 67.

povinnostech a vlastně i v zaneprázdněnosti. Víme přeci, že děti jsou, oproti dospělému člověku, více svobodnější a otevřenější k novým věcem a záležitostem, které se jim dostávají do jejich zorného pole. Děti nemají tolik povinností a obstarávek všednodenního života, jsou díky tomu, více otevřenější a i spontánnější než dospělý člověk. Tato otevřenost je ve výchově velmi důležitá. Můžeme říci, že dospělý člověk je oproti dítěti více uzavřen, nemusí se tolik otevírat, má už své, čeho dostál, své jistoty, kdežto dítě se skrze svoji otevřenost musí více konfrontovat se světem, s oním novým, jenž se mu dostává.

Prázdniny - to byl vlastně i původní význam slova *scholé*. Kdysi souvisel význam *scholé* se školou, kdežto škola v současné době nemá se *scholé*, tedy s volným, svobodným časem nic společného. Ve škole se spíše jedná o přípravu na všednodenní, zaneprázdněný, rutinní život. Už se nejedná o onu „nedělní školu“.

Teprve v této „nedělní škole“ se děje skutečné vzdělání, skutečná výchova jakožto spolupůsobení vychovatele a vychovávaného a oné „vyšší moci“. Palouš zde dodává, že *scholé* není pouze prázdní od stínů (my jsme jej zde nazvali prvním momentem *scholé*), nýbrž i svobodou pro skutečnost světa, uvolněností od umrtvených tváří, hotových tvarů, otevřeností pro příchod toho, co stíny zakrývaly (druhý moment *scholé*), a celkem tedy osvobozením pro pravý a skutečný život.⁸⁷

Právě ve volném čase chápaném jako *scholé* se opět člověk stará, už ne ovšem jako omezen svými pokleslými zájmy. Nejsou to už jen obstarávky stejně malicherné povahy jako před obratem, je to sám živý svět, který se mu nyní otevírá. Teprve nyní je vlastně zapotřebí se vzdělávat, aby člověk mohl starostlivě spolu-pobývat s bytostmi blízkými i vzdálenými v plné vážnosti k jejich bytostnému určení a ne se k nim a ke všemu stavět jako „uzavřená duše“, tedy jako k samozřejmým majetnickým věcem. Palouš dodává, že zde nejde o vzdělání jakožto sebestředné nabývání na manipulační a shánčivé obratnosti, ale o vzdělání jakožto seznamování a spřízňování se skutečným domovem „svět“. Vzdělávání zde dostává toho

nejvýznamnějšího určení: je poznáváním a uznáváním smysluplného světa, je tím, co umožňuje spolubytí, které právě vytváří tento smysluplný svět. Jakmile člověk opustí tuto nesnadnou, strmou cestu vzdělávání, upadá do netečnosti, otupělosti a tedy do uzavřenosti vůči všemu a stíny se opět ujmou své vlády. Tato tendence upustit od nesnadné pouti číhá neustále a je vždy pohotová uchopit se své příležitosti. Stále je člověku zapotřebí pomáhat, neboť znovu a znovu se *scholé*, volný čas zaplňuje pokleslými pseudočinnostmi.⁸⁸

Zde se musíme na okamžik pozastavit nad volným časem jako takovým. Sami víme, že volný čas nemusí mít vždy povahu *scholé*, tedy ve smyslu času posvátného okamžiku. Můžeme mít i volný čas, v kterém právě plníme všednodenní obstarávky, ovšem toto je volný čas, který nemá s výchovnou povahu nic společného. To, co významy obecně chápaného volného času a času jako *scholé* spojuje je svoboda. Je to svoboda ve volbách možností, s kterými můžeme naplňovat volný čas jako takový, projektovat své možnosti, či se seberealizovat. Volný čas je vlastně časem svobodné vůle a jak víme, ne vždy je svobodná vůle dobrá, či spíše může i uškodit a mít špatný obsah nebo vliv. Proto se nyní zaměříme na problematiku vnímání svobody ve volném čase.

Ale než se zde budeme věnovat tématu svobody, dovolím si malý etymologický exkurz s pojmy, jež ve volném čase mají svoji specifickou funkci.

Volný čas je běžně spjat s pojmem „*zábavy*“. Pojďme se nyní zamyslet, co vlastně tento pojem znamená. Podle etymologického slovníku kořen slova zábava je „*bava*“, který pochází ze slovesa být.⁸⁹ Pojem „*zá-bava*“ tedy přeneseně znamená být v odstupu od bytí, ocitnout se za-bytím. Důležité je to, že se v „*zá-bavě*“ vždy ocitáme mimo dosavadní bytí, v kterém jsme se doposud nalézali. Jsme tedy, přeneseně řečeno, ve svobodném volném bytí vůči dosavadní pozici.

⁸⁷ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3, s. 80.

⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 80 - 81 .

⁸⁹ REJZEK, J. *Etymologický slovník*. Praha : Leda , 2004 , ISBN 80-85927-85-3, s. 698.

Dalším slovem, se kterým je spjata problematika volného času, je pojem „odpočinku“. Význam tohoto slova je blízký významu pojmu „zá-bava“, ovšem s tím rozdílem, že se blíže vztahuje k činnosti a ne k bytí, kterou jsme vykonávali před od-počinkem, tedy nalézáme se mimo dosavadním počin.

Mezi další pojmy, které mají svůj specifický význam ve volném čase, patří slovo „odreagování“. Zde vidíme, že význam tohoto slova spočívá v „od-reagování“, tedy v odstupu od naší reakce na dosavadní podněty.

Co jsme vlastně tímto výčtem pojmů chtěli docílit? Chtěli jsme poukázat na to, že všechny tyto pojmy volného času disponují jednak určitým odstupem od dosavadního, a také, že volný čas bytostně souvisí se svobodou. Ovšem otázkou je, jestli v tomto volném čase, umíme být opravdu svobodni, zdalipak se v tomto volném čase nestáváme opět otroky pokleslého bytí, činění, reakcí. Pokud by tomu tak skutečně bylo, nacházíme se v zábavě pro zábavu, v odpočinku pro odpočinek, v odreagování se pro odreagování se. Jsme tedy opět otroci bytí, činností a reakcí pro ně samé, jsme de facto nesvobodni. Zde proto vyvstává otázka, jak se to vlastně má se skutečnou zábavou, odpočinkem a odreagování se, přeneseně tedy s pravou svobodou, a proto je nutné si vyjasnit svobodu jako takovou.

4. 3. VOLNÝ ČAS A SVOBODA

Než se začneme zabývat problematikou svobody ve spojitosti s výchovou a volným časem, dovolím si zde dva malé exkurzy do filosofické antropologie a fenomenologie, které řeší otázku jednak lidského jednání, a jednak lidského bytí na světě. To nám blíže umožní zachytit pozici, v které se člověk jako svobodná bytost nachází.

Ve filosofické antropologii je možnost lidského jednání projevem toho, že člověku chybí instinktivní, přirozená jistota automaticky správné reakce na podnět. Člověk

jako takový získal vlivem evoluce odstup od bezprostřední reakce. Tím se pro něj mnohé změnilo. Díky tomuto odstupu se člověk musí rozhodovat, jak dobře naložit se svým potencionálem, či jak vyřešit určitý problém apod. Člověk vlastně žije neustále mezi možnostmi, a právě v suverénním zacházení s možnostmi se výrazně projevuje lidská svoboda. Dle filosofické antropologie je základem svobody tedy uvolnění z instinktivních vazeb. Svoboda je tím, co dělá člověka člověkem, avšak svoboda také člověku do jisté míry život komplikuje. Člověk disponuje neustále možností, a musí tedy neustále volit.⁹⁰

Jak toto výše zmíněné souvisí s volným časem? Zamyslíme-li se, ve volném čase musíme také neustále volit, vlastně ve volném čase jsme nejvíce povolání volit, protože v ostatních zaneprazdňujících činnostech jsme už přeci určitým způsobem v za-jetí a za-jatí, zde se nevyskytuje takový volný prostor pro svobodnou volbu. Ve volném čase jsme tedy nejsvobodnější, a to proto, že máme nejvíce možností voleb.

Aby byl výklad lidské svobody jako jevu z objektivního hlediska, kompletní, zaměříme se nyní na fenomenologické nahlížení na člověka, na jeho možnost být svobodný.

Podle fenomenologie jako vědy, se člověk musí neustále starat o svůj pobyt, tedy o své bytí, o sebe. Lidský život sám o sobě dává základ těmto možnostem, této starosti o sebe. Zde bychom mohli říci, že každá konkrétní věc má pro nás význam, neboť s ní vždycky něco můžeme, to ovšem znamená, že tato věc je nám zjevná vzhledem k možnostem našeho bytí a díky těmto možnostem. Vztahujeme se k možnostem, protože nám jde o naše bytí. Člověku právě jde o toto jeho bytí. Zjednodušeně řečeno: protože jsem interesován na svém bytí (mám o svůj život a své bytí zájem, starost), jsem jakoby ustavičně na cestě (jsem přeci živý, „nehotový“), tj. jsem volný ke svému bytí, mám vzhledem ke svému bytí už vždy nějaké možnosti. Člověk se tedy o sebe musí pečovat, musí se sebou určitým způsobem zacházet,

⁹⁰ Srov. SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. Praha : Portál , 2002 , ISBN 978-80-7367-22-9, s. 124.

nakládat.⁹¹ Přeneseně řečeno, lidská svoboda zde má tedy určité meze, protože prvotně se člověk musí o sebe určitým způsobem starat, nemůže dělat to, co jej napadne, nemá totiž na výběr, pokud chce zůstat živým organismem. To znamená, že člověk je svobodný pro starost o sebe, která mu je podmínkou pro zachování jeho života.

Shrneme-li výše řečené, jde nám zde o to, poukázat, jak se to s člověkem jako „svobodným“ živočichem či tvorem má. Vidíme, že se tady vyskytla otázka po tom, jestli je člověk opravdu svobodný, jestli si může dělat všechno to, co se mu zlíbí? My jsme došli k tomu, že člověk jako živý tvor, je omezen, a to jednak péčí nebo starostí o sebe, kterou musí vynakládat, aby přežil, a jednak tím, že člověk je součástí světa, a to znamená, že je omezen vzhledem ke své tělesnosti, časovosti a situovanosti.

To byly dva krátké příklady, abychom si uvědomili to, jak je člověk svoboden vzhledem k jeho přirozeným danostem. Nehodnotili jsme zde zatím to, jaká svoboda je správná či nesprávná. To bude následující tématem této kapitoly. Nyní se tedy opět vraťme k problematice svobody v pohledu filosofickém.

Latinsky se svoboda řekne *libertas*. Svoboda chápana filosofií není něčím, co bychom mohli mít, tj. vlastnit jako něco s námi srostlého. Život svobodný je něco, čemu se každý z nás musel naučit a čemu se i nadále musí učit po celý život, k čemu se musí vždy znovu rozhodovat, čeho se musí usilovně snažit vždy znovu dosahovat.⁹²

Zde se opět vynořuje otázka: je jednání tak, jak se mi zachce, jednáním skutečně svobodným? Co určuje to či ono „mé“ okamžité chtění? Je to náhodný sklon? Jestliže rozhoduje náhoda, pak to zajisté nejsem já, nýbrž jakási anonymní souhra faktorů, která určuje moje chtění, vůle. A tak vlastně čistě „moje“ rozhodování není vůbec

⁹¹ Srov. PETŘÍČEK, M. *Úvod do současné filosofie*. Praha : Herrmann & synové , 1997, ISBN neuvedeno, s. 71.

⁹² HEJDÁNEK. L, Lidská svoboda a svoboda slova. *Literární noviny*. [online]. 2006, č. 38. [cit. 2009-04-17]. Dostupné na WW:http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=2804>. ISSN 1213-1385.

svobodným činem mého já. Avšak ve chvíli, kdy si uvědomujeme, co všechno mě ovlivňuje či může ovlivňovat, poodstupujeme od sebe, totiž od onoho „sebe“, zanořeného do nejrůznějších determinant, a osvobozujeme se, pro jakési vlastnější já, které překročí (latinsky *transcendet*) zdánlivě svobodnou, vlastně nesvobodnou bytost, zvanou „já“. „Lepší“ svobodou, původně zdánlivě svobodného člověka, je opustit ono jakoby spontánně se rozhodující fungování, opustit sám sebe, překročit (transcendovat), nebo jiným slovem ek-sistovat, ne in-sistovat, a kriticky posoudit míru své skutečné svobody.⁹³

Díky tomu, že jsme „zapřeli sami sebe“, získali jsme nyní, novou, svobodnější pozici. Ovšem, jsme však pouze lidé, nejsme svobodni „božsky“, ale pouze lidsky. A tak i takto získaná svobodnější pozice může být opět podrobena kritice: zдалipak toto nové, na onu původní klamnou pozici distancovaně hledící já, zдалipak se nemůže znovu stát předmětem našeho uvažování? Díky tomu se člověku nabízí další stupeň transcendence, totiž svoboda přestoupit z pozice kritika na pozici kritika tohoto kritika. A přitom, při veškeré distanci kritika od kritizovaného, to zde není ztráta identity. Svoboda, totiž lidský svobodný život, nemůže být nikdy uzavřenou daností (vzpomeňme na „uzavřenou duši“ o které se zmiňuje Patočka). I samotné slovo náboženství, *religio*, etymologicky odkazuje k slovesu *re-ligare*, znovu, opět navazovat. Jde o svobodné tázání po bytí, po dobru, o otázky, které si vlastně nekladu sám, ale které k nám přicházejí z jiného zdroje. Lidskou odpovědí je odpovědnost, otevírat se vždy znovu, ptát se pokorně po skutečné svobodě svého lidského činění. A toto ptaní není nakonec vlastně mé ptaní jakožto pouhá zvědavost, nýbrž je citlivým nasloucháním a posloucháním, je poslušností úloze, kterou nám ukládá ona vyšší moc - Bůh, s nímž mám znovu a znovu navazovat - *religare* - smlouvu.⁹⁴

⁹³ PALOUŠ, R. Je podstatou svobody libovolnost? *Teologické texty* [online]. 2000, č. 2 [cit. 200-04-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2000-2/Je-podstatou-svobody-libovolnost.html>>. ISSN 0862-6944.

⁹⁴ Tamtéž.

To také souvisí s intervalem *scholé*, jak jsme jej výše označili. Člověk zde poodstupuje od zaneprázdněnosti a kriticky nahlíží svou dosavadní determinovanou „ne-svobodu“ situovanou ve všednodenním světě. Vždyť volný čas ve smyslu *scholé* je posvátným časem, v němž se člověk ocitá, aby si uvědomil, že není konečným a do sebe uzavřeným. V něm se v pravém smyslu člověk transcenduje, poodstupuje od sebe od vlastní zaneprázdněnosti a navazuje nový vztah s vyšší mocí, která jej vy-tahuje, vy-chovává, e-dukuje.

Frankl se také zmiňuje o tom, že jestliže se upírá člověku sebe-transcendence, je také jeho existence falšována a zvěčňována, subjekt je pak tedy objektivizován a nemůže tímto způsobem nikdy nabýt opravdové svobody, která je založená v odpovědnosti, jež je podle něj zpětnou vazbou svobody.⁹⁵ Dále se Frankl zmiňuje o tom, že člověk má dále odpovědnost také vzhledem ke své konečnosti. Konečnost člověka je dána především díky časovosti jeho existence. Vystupuje vůči nám v první řadě jako smrtelnost a právě tato smrtelnost, podle něj, teprve vytváří odpovědnost člověka, protože nesmrtelný člověk by mohl nechat nevyužity příležitosti k uskutečnění pravého lidství na světě. Jen vzhledem k časové konečnosti naší existence je možné vyburcovat lidskou odpovědnost k její celé plnosti.⁹⁶

Shrňme-li to, co zde bylo výše řečeno, zdá se to být paradoxní: začali jsme svobodou jakožto libovůlí a dostali jsme se k svobodě jakožto poslušnosti, odpovědnosti. Zde to ovšem není slepá poslušnost, je to poslušnost té jediné vpravdě svobodné orientace. Není jiné skutečné svobody, všechny jiné jsou vždy pokleslejší. Svobodné naslouchání tomu, co nás přesahuje, co je skutečně dobré a svobodné vyslyšení tohoto hlasu shůry, je tím nejsvobodnějším lidským počínáním. Jakákoli odchylka od tohoto potom znamená, že nás ovlivňuje to nedobré, to zlé, že jsme se proti vlastní podstatě „svobodně“ rozhodli pro nesvobodu: pouta neodpovědnosti jsou opravdu pouty, zatímco pouta bytostné odpovědnosti osvobozují. Co je tedy skutečná

⁹⁵ Srov. FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta , 1994 , ISBN 80-85139-29-2, s. 52.

⁹⁶ Srov. tamtéž, s. 73 – 74.

svoboda člověka? Je to svoboda od něčeho, nebo též svoboda k něčemu? Palouš říká, že vlastně obojí, totiž, je to svoboda od zjevných či skrytých nesvobod, je to svoboda od pout zla a libovůle. Je to ovšem též svoboda k odpovědnosti, svoboda jako úkol, svoboda jako cesta ve smyslu a za smyslem.⁹⁷

Palouš k tomu dodává, že nahlédnutím vlastní povolnosti je nahlédnutím bytostným. Tím se vlastně vychovávanému otevírá i náhled na bytostné určení bytostí jako takových, což umožní přijmout za svou starost nejen péči o naplňování vlastního určení, ale i plnění správcovské odpovědnosti za dobré bytí vůbec, za dobrý svět. Takto se vlastně může z vychovávaného stát opravdový vychovatel.⁹⁸

Jak toto výše zmíněné souvisí s výchovou a volným časem jako *scholé*? Bylo řečeno, že úspěch bytostně podstatného výchovného díla je podmíněn překonáním zaneprázdněnosti (*ascholia*) ve prospěch svobodného, uvolněného intervalu *scholé*. *Scholé* v tomto smyslu má tedy určení volného, svobodného prostoru pro naslouchání bytostné výzvě. *Scholé* jako výchovný prostor se vztahuje na celý lidský život. Ovšem, abychom byli takto opravdu svobodní, musíme se této svobodě učit. Východiskem pro nás by mohla být právě pedagogika volného času. Tedy tato disciplína, která se primárně zaměřuje na problematiku skutečného svobodného bytí v čase svobodném.

⁹⁷ Srov. PALOUŠ, R. Je podstatou svobody libovolnost? *Teologické texty* [online]. 2000, č. 2 [cit. 2009-04-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2000-2/Je-podstatou-svobody-libovolnost.html>>. ISSN 0862-6944.

⁹⁸ Srov. PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Paha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3 , s. 92.

5. VÝCHOVA VE VOLÉM ČASE *SCHOLÉ* JAKO FILOSOFICKÝ PROBLÉM

Z výše uvedených kapitol vyplývá, že cílem vychovatelského působení ve volném čase chápaném jako *scholé* je přispívat k tomu, aby se člověk obrátil od zaneprázdněnosti ve všednodenním životě, ke svému bytostnému úkolu. Aby se stal de facto svobodným a neomezeným každodenní rutinou, aby se z člověka nestala „uzavřená duše“.

5. 1. VÝCHOVA JAKO SPOLEČNÁ ZÁLEŽITOST A „SPOLU-BYTÍ“

Podle Jiřího Michálka je základním a rozhodujícím úkolem výchovy „učení životu“. Učit se žít, podle něj znamená učit se být člověkem. Nejde tedy o učení o životě jako o správném vedení života, nýbrž to, čemu se učíme je lidský život sám, který bez výchovy nelze žít.⁹⁹

Výchova je tedy předpokladem pro to, aby se člověk stal člověkem. Abychom totiž mohli vychovávat, nemusíme přeci předem vědět, kdo je člověk, to znamená, v co vychováváme a jakým způsobem toho lze dosáhnout, avšak muselo nám to být nějak předem předáno a museli jsme to přijmout za své. Toto „předem“ je totiž dědictvím, které výchovou do nás bylo „implantováno“ a stalo se naší samozřejmou součástí.

Avšak výchova je zde pouhou možností - můžeme a nemusíme vychovávat. Otázka je, proč si ji volíme jako naši možnost a proč jsme ji poslušní? K výchově nás totiž vede láska, přátelství, přízeň a starost. Opravdu, původní a vlastní výchova patří vždy do této oblasti. Tam, kde se člověk pokouší „odložit“ výchovu, nechce se nechat

⁹⁹ Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1996, ISBN 80-86005-01-1 , s. 60.

dále vychovávat druhými a druhé v rámci „spolu-pobývání“ vychovávat, tam pak je porušeno toto „spolu-pobývání“, dochází tak k oddálení, oddělení, k „odcizení“, ke ztrátě „*filia*“. Neboť k *filia* právě bytostně patří učit se spolu s druhými a jeden od druhého životu.¹⁰⁰

Dítě je rodinou vychovávané, ta je přijala a svou přízní a láskou v něm probudili lidskost, otevřeli mu svá srdce a tím otevřeli i jeho srdce pro tento svět. To znamená, že většinou jsme všichni dále vychováváni, jako původně přijatí tímto způsobem do světa. Tam ale, kde je tato láskou probuzená otevřenost neakceptovatelná a místo toho je nabízeno se srdcem probuzeného „nerezonující“ vidění světa, jeho zúžená a proměněná podoba mající zdroj své pohnutosti jinde, tam dochází ke konfliktu.¹⁰¹

Ale vraťme se k problematice „spolu-bytí“. Ve vzájemné interakci v bytí „po spolu“, se podle Milana Machovce zrodilo to specificky lidské v oblasti morálky, totiž skutečnost lidského svědomí, tj. ve svých nejelementárnějších základech vědomí že „jsem někým“. Není v něm třeba hledat nic nadlidského, ale zároveň nestačí vysvětlit je jen jako kteroukoliv jinou věc, protože v „čisté přírodě“ svědomí není. Svědomí - tj. posuzování lidských záležitostí z hlediska rozeznávání „dobra“ a „zla“ a hlas závaznosti to dobré činit a zlého se vyvarovat – by zajisté nevzniklo bez pospolitého rázu života lidského rodu, protože v „hlasu svědomí“ jde vždy o vědomí vzájemné odpovědnosti vůči někomu druhému, ale nevzniklo by ani bez vyhraňování individuality lidského „já“. Svědomí není tedy pouze prostou vzájemností individuálního a kolektivního v jedné lidské bytosti, nýbrž vzniká až jako výsledek poznání, že i ten druhý je také subjekt, i on nutně svým vědomím posuzuje sama sebe i mne. Svědomí je tedy výsledek toho, že jsem s vědomím, ale že také jsem s druhým člověkem, to znamená, že jsem s vědomím s druhým vědomím, tj. odpovědnost s odpovědností.¹⁰²

¹⁰⁰ Srov. tamtéž, s. 53 - 54.

¹⁰¹ Srov. tamtéž, s. 56 - 57.

¹⁰² Srov. MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis , 2008 ,ISBN 978-80-7304-1038, s. 85 - 86.

Takže, shrneme-li to, „spolu-bytí“ o nás vypovídá, že jsme nejen sociální tvorové, ale i že jsme součástí veškerenstva, tj. velké rodiny svět, kde jsme všichni ve vzájemném kontaktu a interakci, a že bez této sounáležitosti s druhými nemůžeme existovat, a ani de facto vychovávat jako plnohodnotní jedinci lidského rodu. Veškeré morální uvažování pochází z tohoto vztahu. Člověk se stává člověkem až díky působení druhého člověka. Jiří Michálek k tomu podotýká, že úkol výchovy spočívá v učení se životu společně s druhými ve vzájemné poradě, to pro nás také znamená, učit se jak správně existovat jednak s druhými, tak i pro druhé.¹⁰³

Nyní se zaměříme ještě hlouběji na toto „spolu-bytí“, na to, jak vlastně člověk s druhým a s druhými vůbec je. Budeme zde opět vycházet z díla Milana Machovce. Autor se zmiňuje o tom, že když dvě lidské bytosti pociťují jasněji své „já“ a stejně vzájemně poskytující se vzájemnost svého „já a ty“, dochází k něčemu podivuhodnému. Dochází mezi nimi k interakci, k dialogu, ovšem ne k takovému dialogu jak jej běžně chápeme. Dialog, nebo komunikace člověka s člověkem, je právě onou formou kontaktu, při níž se nejen srovnává rozum, poznání, názor s názorem, ale kdy se otevírá člověk člověku, tj. celé nitro (tedy společně složky rozumové, citové i mravní) nitru jinému. Dialogem tudíž rozumíme víc než jen pouhou diskusi, výměnu názorů. Dialogem rozumíme nejvyšší formu vzájemné lidské komunikace v bytí „pospolu“, při které se ve vzájemném styku dvou (či více lidí) z obou stran vědomě usiluje o takovéto celkové rozevření člověka člověku. Dialog je jakási cílevědomá komunikace, resp. je diskuse bytostná, ve které se nasazují všechny vnitřní schopnosti partnerů, nejen jejich vědomosti a názory. Vidíme tedy, že v takto míněném dialogu se projevuje ono „spolu-bytí“. V takovémto dialogu nalzáme i výchovný moment. V lidském bytí s druhými se nám otevírá lidský okruh lidského zrání a mravních hodnot, ovšem ne zdaleka všechno, proto člověk potřebuje dialog, potřebuje zažívat, jak jsou lidé lidsky zformovaní a to kvůli tomu, abychom tímto

¹⁰³Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1996, ISBN 80-86005-01-1 , s. 58 .

srovnáváním a konfrontací relativně korigovali omyly a jednostrannosti své vlastní životní cesty.¹⁰⁴

Vzpomeňme na Jana Patočku, právě v bytostném dialogu se jedinec otevírá, jako otevřená duše. V této konfrontaci může teprve nastoupit výchova prostřednictvím *scholé*. Nemáme-li být lidmi nezralými, či zaujatí v zaneprázdněnosti, potřebujeme právě takovýto dialog.

Ale nyní se ještě vraťme k onomu „spolu-bytí“. Tímto fenoménem se zabývá také Radim Palouš, který přitom vychází z díla Klause Schallera, a dochází k podobnému závěru.

Tento jev „spolu-bytí“ je pro nás něčím významným, poukazuje totiž k prázakladní společné pozici jak vychovatele, tak i vychovaného. Nejsou zde nejprve dva, kteří spolu komunikují, vedou dialog, nýbrž je předchází „inter-subjektivita“. Pojem „inter-subjektivita“ zde znamená původní společenství, původní základ, z něž se subjekty teprve rodí. Slovo „inter“ zde neznamena jenom pouhé „mezi“, nýbrž „pod“ a není to jen prázdný vztah, ale jde o proces, v němž se subjekty utváří. Původní společenství zvané „inter-subjektivita“ je ze své podstaty skryto, je tím, co mají všichni subjekty výchovy společného, je to společný základ, který jejich bytí zakládá. Zde vidíme, že otázka po tom, jestli je vychovávaný subjektem nebo objektem výchovy, postrádá na zřeteli. Odpovědnost vychovatele se tedy nemůže vztahovat k egoistickému „já“, ale k odpovědnosti za společný svět, kterému jak vychovatel, tak vychovávaný přísluší. Avšak individualita vychovávaného podle této teorie není potlačena a ztracena. Nitro osobnosti není to, co si osoba už přináší s sebou, nýbrž to, co vypracovává v racionální komunikaci, v dialogu. To znamená, že na tvorbě individuality individua jsou ve skutečnosti všichni účastní, neboť vše se účastní na všem. To co považujeme za „já“, je dle této teorie tím odcizeným, až teprve v interakci s „druhými“ je zkoumáno a prošetřováno to, co je vlastně dobrým

¹⁰⁴Srov. MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis , 2008 , ISBN 978-80-7304-1038, s. 87 - 88.

pro ono „sám“, vzhledem k „my“. Člověk totiž není do sebe uzavřená monáda, tak ani nemůže existovat. Interakce s druhými tak přináší to „humánní“, jedinec v této interakci kriticky přehodnocuje to dosavadní, k čemu dospěl, a z tohoto poměřování teprve vyrůstají perspektivy toho lepšího a žádoucnějšího. Toto se děje právě v onom intervalu *scholé*, kdy jsme zbaveni všech rutinních a zaneprázdnujících záležitostí a jsme otevřeni k takovému bytostnému dialogu.¹⁰⁵

Individualita tak není neměnnou, nečasovou a nehybnou věcí, je procesem jedinečné účasti jednotlivého člověka v jeho přírodní a společenské situaci. Individualita je tak jednak určitým sedimentem toho, co jedinec ve svém bytí doposud dosáhl a jednak je to cosi, co je otevřeno dalšímu komunikačnímu určování. Člověk se zakouší „sám“ až díky oslovení toho druhého, a právě díky tomuto oslovení se vlastně ujišťuje jako „já“. Teprve v tomto „spolu-bytí“ se odvozují subjekty „já“, „ty“.¹⁰⁶

Zde se snažíme osvětlit prazákladní pozici, z které jak vychovatel a vychovávaný teprve vcházejí do světa a k sobě navzájem a to právě probíhá v intervalu *scholé*.

Ale vraťme se opět k dílu Milana Machovce, který se zabývá tímto dialogem ještě hlouběji. Tento bytostný dialog je pro naše zamýšlení nad výchovou ve volném čase velmi důležitý. Opravdový dialog je pro nás tím nejnáročnějším požadavkem, je totiž cílem i nástrojem humanizace, tedy „zlidšťování“, stávání se opravdovým člověkem. Tento bytostný dialog je totiž výsostným prostředkem výchovy, bez něhož by nebyla výchova výchovou.

Aby náš výklad byl kompletní, musíme zde uvést předpoklady tohoto bytostného dialogu. Podle Milana Machovce je prvním předpokladem dialogu sama odvaha rozevřít se, otevřít se, to pro nás znamená, dát do hry nejen své vědomosti, své rozumové schopnosti, ale celé své nitro, zejména jeho složky citové a mravní.

¹⁰⁵Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5*. Praha : PedF UK , ISBN neuvedeno , s. 27 - 28.

¹⁰⁶Srov. tamtéž, s. 29 - 30.

Ve všech těchto směrech je nutno rozevřít se celý tj. odhalovat nejen svou sílu, ale i svou slabost, nejenom své jistoty, ale i své pochyby, zmatky, tápání. Jakmile totiž vůči druhému opomím své nejasnosti, problémy, nebo či mu nastavuji jen svou sílu, jistoty, stojím vůči němu jako jakýkoli jiný prostředek získávání informací, než jako opravdový humánní člověk. Člověk se tedy musí otevřít celý, jinak by stál vůči druhému jaksi odcizen.¹⁰⁷

S tím souvisí i druhý požadavek dialogu: dát veškeré své vědomí k dispozici tomu druhému, ať jde o přítele nebo soupeře. Opravdu, jsme-li o své pravdě opravdu bytostně přesvědčeni, jde-li nám skutečně o pravdu, o člověka, o prohloubení lidského života a ne o laciný „osobní triumf“ okamžiku, pak nejen smíme, ale musíme hrát poctivou hru. Zde nás autor upozorňuje na to, že chceme-li být v takovémto dialogu úspěšní, musíme být zároveň i pokorní, to znamená, chceme-li dostát úspěchu v takovémto dialogu, avšak bez této poctivosti a otevřenosti vzhledem k druhému, pak se de facto odcizujeme a odlidšťujeme sobě navzájem. Náš čistě osobní úspěch nás totiž pak staví do uzavřené pozice vůči druhému, takže se ocitáme na vrcholu svého úspěchu sami, a o náš úspěch není a ani nemůže být bytostný zájem jiných lidí.¹⁰⁸

Třetím předpokladem dialogu je konkrétní adresný zájem především o „člověka“, jako partnera dialogu, a to nejen z hlediska věci, která je mou věcí, mým programem, ale o člověka jako takového, protože, jde-li nám o věc, nejde nám o člověka a naše pravda se stává odosobněnou, nelidskou. Je-li „humánní“ jen naše teorie, jen obsah našich pouček, ale nikoli my sami svým vystupováním, svým lidským zájmem o druhého, vzniká tím nutně určitá nedůvěra, určitá bariéra. Jakmile nemáme zájem o druhého pro něj samého, jakmile neusilujeme o bytostnou komunikaci s ním a kvůli němu, potom sami klesáme na úroveň věcí a tudíž budeme mezi lidmi zoufale

¹⁰⁷Srov. MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis , 2008 , ISBN 978-80-7304-1038, s. 89.

¹⁰⁸Srov. tamtéž, s. 90 - 91.

osamocení. Má-li se rozvinout dialog a jsme-li opravdu přesvědčeni o hluboké lidské závažnosti „naší věci“, pak nejen můžeme, ale přímo musíme – a to i v okamžiku nejvášnivějších sporů a vůči našemu nejprudšímu odpůrci – vidět v tom „druhém“ již potencionálního spojence „naší věci“.¹⁰⁹

Dalším požadavkem opravdového dialogu je osobní angažovanost. Nejen ten druhý musí pro nás být tou hlavní věcí, ale i my sami se musíme exponovat se vším všudy, především vzít na sebe to nejtěžší, nejožehavější. Jakmile začneme chladným rozumem takticky odhadovat a propočítávat, že jistý úkol je příliš těžký, že si na něm ten „angažující“ nejspíš zláme vaz, že tedy raději chytře ponecháme to obtížné někomu jinému, tím vlastně klesáme pod úroveň samé možnosti skutečného úspěchu, dialogu, lidského zrání. Takto vlastně rezignujeme na možnost dalšího možného lidského růstu. Chceme-li žít plně, nesmíme chytračit a riziko předávat druhým. Umění opravdu žít, je umění osobně se angažovat, to znamená přenést riziko z toho druhého na sebe. Lidský život už je takový neboť, neprobudíme-li člověka, nezískáme ani samu možnost najít člověka, pokud pro své přesvědčení, pro svou věc a pro toho druhého neriskujeme.¹¹⁰

A konečně posledním předpokladem dialogu je, že musíme použít všech vnitřních složek dialogu a naopak nesmíme použít všech prostředků zápasu, především těch vnějších. Zde musíme konstatovat, že uplatnění moci a bytostný dialog se vzájemně vylučují. Jakmile se již započatý dialog mění v zápas o úspěch „za každou cenu“, tak končí. Moc má totiž jednu zvláštnost, že skoro větší strach jde z možnosti jejího projevu než z projevu již uskutečněného. Co se stalo, stalo se – i při případné brutalitě je to aspoň jasné, kdežto možnostem se meze nekladou a o to jsou hrozivější. „Koketování“ s mocí je v tomto smyslu vlastně horší překážkou dialogu než sám její výkon. Zde se vyskytla otázka, proč vlastně člověk může jednat tak, že i v zájmu věci, o které mu jde celým svým srdcem, nepoužije – ani vůči odpůrci této věci – všech

¹⁰⁹Srov. tamtéž, s. 91 - 92.

¹¹⁰Srov. tamtéž, s. 93.

možných prostředků úspěchu? Člověk totiž může cítit mravní odpovědnost i za své odpůrce, ano i za člověka chovajícího se v dané chvíli k této snaze naprosto netečně, může i odpůrci pomáhat na cestě pravdy. Člověk může mít i v nejrozhořčenějším zápase mravní odpovědnost za protivníka, že právě na „cestě pravdy“ lze usilovat o vyšší mravní úroveň zápasu.¹¹¹

Co jsme tímto výčtem předpokladů bytostného dialogu vlastně chtěli docílit? Chtěli jsme poukázat na to, že Radim Palouš i Milan Machovec se dobrali podobného vyústění problematiky „spolu-bytí“. Oba de facto řeší základní pozici jak vychovávaného tak vychovatele. Vychovávaný je ve výchově partnerem vychovatele a dále, vychovatel je zároveň v pozici vychovávaného. Úplné, čisté a separátní dělení na subjekt či objekt výchovy tedy ztrácí své opodstatnění. Oba vycházejí ze stejného základu, jádra a v bytostném dialogu se teprve „vyjadřují“, stávají se partnery, či čestnými soupeři.

Teď zaměříme naši pozornost na osobnost vychovávaného v tomto procesu.

5. 2. VYCHOVÁVANÝ

Zmínili jsme se o tom, že posláním výchovy ve volném čase chápaném jako *scholé* je vyvést (*e-ducare*) člověka ze „zabořenosti“ v ustaraném sebezabezpečování a obrátit ho k tomu, co je mu jako člověku preordinováno. Naléhavost poslání výchovy má v různých životních etapách různé zdůvodnění. Nyní se zaměříme na tyto podstatné životní úseky, jak je definuje ve svém díle Radim Palouš:¹¹²

¹¹¹ Srov. tamtéž, s. 94 – 95.

¹¹² Srov. PALOUSH, R. *K filosofii výchovy*. Paha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3 , s. 90 – 91.

1. Mládí – význam pravé výchovy v mládí tkví v první řadě se seznamováním s povahou věcí, které vstupují do horizontu rozvíjejícího se života.
2. Dospělost – v dospělosti má výchova odstraňovat bariéry, které brání v otvírání pohledů na budované a zabudované pozice, jde zde o to, aby se člověk nezamotával do zaneprázdněného a svůdného avšak klamného usilování
o osobní světskou slávu a moc, tedy o efektivní úspěšnost a vnější uznání.
3. Stáří – ve stáří se nabízí výchově pozoruhodný prostor, člověk již dospěl, prošel mnoha zkušenostmi, otevírají se mu tak šance moudré distancovanosti, tedy šance k obratu, konverzi k povolánímu bytí na světě.

Shrneme-li to, můžeme říci, že čím je kdo zralejší, tím více musí bedlivě vyhledávat a vyhlížet onu tajemnou výchovnou instanci, k tomu aby nezmeškal poskytovanou příležitost obracet se k tomu podstatnému a vytrvat v úsilí o dotvoření svého života v duchu svého bytostného povolání. Zde nesmíme zapomínat, že toto vše probíhá v intervalu *scholé*.

Nyní se ale zaměříme na problematiku obratu neboli konverze. Ve výchově ve volném čase chápaném jako *scholé* má konverze svoji stěžejní úlohu. Obrácení člověka je dáno zvratem v lidském životě vychovávaného: chceme zde naznačit, jak taková událost probíhá, co se děje s vychovávaným a co ovlivňuje to, že ke konverzi vůbec dochází.

Tradičně je konverze chápána jako přechod od nevíry k víře, nebo jako změna v náboženské konfesi. Ovšem, je konverze takto pojatá skutečně vědomá, zdali je to skutečné vědomé rozhodnutí člověka, co určuje jeho celkovou orientaci v myšlení, cítění, činnosti? My víme, že tomu tak ve skutečnosti není. Řekněme to názorněji: ať si rozum nebo cit, smysly nebo vůle nebo jakákoliv stránka člověka „samovolně“ počíná, jak chce, to podstatné, co člověk nezapře, co ho nakonec po všech možných stránkách určuje, je jeho „srdce“. Obrátí-li se lidské „srdce“, vše ostatní bude

následovat. Rozum přispěchá s volbou vhodných argumentů, probudí se opravdové city, smysly se zbystří pro to, co srdce velí. Člověk však svým srdcem nemanipuluje, jeho nitro je mimo dosah jeho pravomocí, které jsou v tomto smyslu obráceny navenek. Má-li dojít ke skutečné konverzi, k naprostému, celkovému obratu, potom musí být zasaženo to ukryté centrum, nitro, srdce člověka, ne to na povrchu, co se zjevuje ve vědomí.¹¹³

Konverze nebo obrat není výběrem a rozhodnutím po uvážení různých variant ani zacíleným hledáním. Konverze se totiž neuskutečňuje z moci vybírajícího ani z moci hledajícího. Důležitým znakem zde je bezmoc, jako ztráta jistot, ztráta důvěry v samostatné počínání a vlastně ztráta sebe, odevzdání se „vyšší moci“. Konvertita se vzdává své dosavadní suverenity a odevzdává se do moci preordinované instance, nelze u něj očekávat žádnou sebejistotu, není to pevnost, protože zde jediná jistota je právě sebeodevzdanost „vyšší moci“. Nefiguruje zde rozum konvertity, který by byl osvícený darem poznání, není to rozum obracející se k logice lidského chápání, logika zde hraje sekundární roli, proto ke konverzi nikdy nedoje z vlastních sil, vždy jde o sebeodevzání. Konverze ovšem nutně neznamená změnu orientace od rozumu k citu. I v citu totiž existuje egocentrická orientace: cit jen pro sebe. Konverze zde znamená obrat od egocentrismu k subordinované příslušnosti k celku světa, k oddanosti a vydanosti smyslu, kterému se lze v důvěřivé víře jen vzdát, avšak který nelze lidským rozumem a ani lidským citem pochopovat (uchopovat), jen skrze lásku tušit. A láska není autonomní vlastností člověka, není pocitem. Je odevzdáním sebe, odevzdáním všeho, co člověk má, vzdáním samostatného rozumu, citu, života: tímto odevzdáním se život nabývá.¹¹⁴

Ale jak konverze souvisí s výchovou vychoávaného? Konverze je totiž zásadní životní změna, která je problémem a posláním výchovy v duchu jejího původního tedy archetypického základu. Obrat se děje ne jako zaneprazdňující činnost, ale jako

¹¹³ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 61 - 62.

¹¹⁴ Srov. tamtéž, s. 89 - 90.

událost odvratu od zaneprazdňující činnosti. I když jde o zásadní životní obrat zasahující celý život, neznamená odvrát od všeho, ale od lži k pravému smyslu, který naplní prázdnotu a dodá skutečnou cenu a skutečnou dimenzi tomu, co již dříve bylo dobré. Právě díky konverzi se teprve děje výchova, ovšem zde pojem „děje“ je nepřesný výraz, protože výchova se spíše stane, přihodí. Výchovný obrat je totiž náhlý a trpný. Tuto trpnost lze spatřit v platónském jeskynním mýtu. Zde konvertita tedy bývalý vězeň hry stínů (zaneprázdňivosti), neprožívá nic libého – je strmou cestou k jeskynnímu východu tažen ven na světlo. Takto vy-chovaný, vy-tahovaný jedinec poznává skutečnější skutečnost, dokonce sám pramen jsoucna-Slunce. Zde ovšem nesmíme zapomínat, že obrat nesmí znamenat definitivní pobývání u tohoto zdroje světla *Agathon* – slunce, světlo jako symbol nejvyšší ideje – Dobra. Neznamená to, že už nikdy konvertita - vychovávaný nebude ve svém vlastním životě klopýtat. Po konverzi žijeme prakticky stejný život jako před ní. Vzpomeňme zde na Komenského: přestože je jeho pojetí výchovy bytostně „nedělní“, i tak rozvrhuje výchovu jako událost celého života.¹¹⁵

Vychovatelství se ovšem neobrací jen k okamžiku obratu, jakkoli jde o důležitou životní událost; konvertita stojí jaksi stále před konverzním úkolem, který ho provází a jemuž je vystavován po celý život. Mluvili jsme o konverzi jako o bratu k tomu podstatnému. Ovšem sám obrat je pouze výkonem. Nyní se musíme zaměřit na to, k čemu je vlastně člověk vychováván, jaký je smysl výchovy ke vztahu k vychovávanému. Můžeme říci, že výchova osobnost vychovávaného de facto vytváří, tvaruje, k tomu aby se stal plnohodnotnou osobností, tedy autentickým individuem.

Člověk je jedinec „individuum“. Člověk se jako individualita teprve dotváří svým vývojem a výchova mu v to má pomoci. Neautentická výchova potlačuje individuum. Ovšem falešná výchova je i taková, která podporuje i zvláštnosti tím, že je izoluje. Pěstování zvláštností vede pouze k bizarnostem jako je například *image*, totiž obraz,

¹¹⁵ Srov. tamtéž, s. 101.

který člověk ukazuje společnosti namísto sebe a za který se skrývá. Zde je lhostejné, zda jde obraz standardizovaný k nenápadnosti nebo obraz provokativně odlišný. Jedině autentické vnitřní prožívání, doplněné o sílu nad-hledu, pravého poznání, se může odhodlat k ne pouze napodobujícímu sdílení jiného prožitkového i myšlenkového světa a mít z toho zisk i pro vlastní autenticitu, jedinečnost. Toto už je schopnost ryze dospělá. Děti spíše napodobují, zato většinou velmi snadno. Úkolem výchovy je tedy pomoci jim k obezřetnosti vůči všemu jinému, ovšem k takové obezřetnosti, která není lstivá a nepramení ze strachu, nýbrž v odpovědnosti. Integrace čehokoliv jiného je procesem individuace. Procesem, kterým se člověk teprve stává jedním, jedincem, člověkem, bytostí světa. Výsostnou cestou individuace je sebepoznání. To však není převoditelné na výzkum svých vlastností a nemůže se dít někde mimo život. Sebeoznání je tak odpovědnou a ne pouze předsudečnou konstitucí světa. Je poznáním bytí světa.¹¹⁶

5. 3. VYCHOVATEL

Nyní zaměříme naši pozornost na pozici vychovatele, protože ta nám lépe nastíní jak se to s výchovou jako filosofickým problémem vlastně má.

Pravý vychovatel se učí neustále od svých žáků, učí se, co a jak je má učit. Nepřichází s hotovými schémata, na kterých by trval. Zdeněk Kratochvíl se zmiňuje o tom, že o co ve výchově jde, je mimo metodický přístup, neboť to není žádnou metodou vyvoditelné pouhým spolehnutím se na dodržení metody. Nechce-li se výchova obrátit ve svůj opak, nemůže spoléhat na návody. Proto je výchova svěřována lidem a ne strojům nebo pouze chodu institucí.¹¹⁷

¹¹⁶ Srov. KRATOCHVÍL, Z. *Výchova zřejmost vědomí*. Praha : Herrmann & synové , 1995, ISBN neuvedeno , s. 173- 174.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, s. 110.

I podle Radima Palouše výchova není obrábění, jehož produkt má v mezích stanovené tolerance plánovanou podobu. Výsledek výchovy totiž není nikdy zaručen, protože výchova se neobejde bez spoluúčasti vychovávaného, bez jeho svobody odpovědnosti a bez oné tajemné, člověku preordinované instance. Proto každé vychovatelské působení musí počítat s oním nevypočitatelným, musí odevzdaně pokračovat dále a nezastavovat se, a pro neúspěch „neházet flintu do žita“.¹¹⁸

Z výše zmíněného výkladu vyplývá, že aby byl vychovatel vůbec vyslyšen, musí pole své působnosti zasadit do vychovancova pole otevřené tázavosti. To znamená, že v umění se učit od druhých je pravá přednost vychovatele. Opravdu, vychovatel je ten, kdo se potřebuje nejvíce učit, protože nejspíše on právě ví o svém nevědění (vzpomeňme na Sókrata), a proto chce a musí ve společenství s druhými ve „vzájemné poradě“ v bytostném dialogu hledat a nalézat cestu životem a to tam, kde žádné cesty nevedou a jímž projít je naším úkolem. To znamená, že učí-li se vychovatel od druhých, učí druhé učit se. V tom základním, o čem ve výchově jde, je tedy vzájemné učení se životu, životu se přeci neučíme jako na něčem předem daném. Ono „spolu-pobývání“ je vzájemné učení se tomu „být člověkem“, je to „spolu-porada“ vzájemné na sobě ukazování toho, co obnáší být člověkem a vzájemné zaujímání postoje v rámci tohoto „spolu“. V lidském bytí není nic hotového, vždyť člověk je živý tvor a jako takový není nikdy hotový, dokončený, není žádná hotovost. Jedině toto „spolu“, k němuž patří vzájemnost, může být zdrojem výchovy, která nesejde na scestí, která otevírá budoucnost pro vlastní rozhodnutí a tedy i pro vlastní odpovědnost vychovávaného.¹¹⁹

¹¹⁸ Srov. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2, s. 165.

¹¹⁹ Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1996, ISBN 80-86005-01-1 , s. 58 - 57.

5. 3. 1. AUTORITA VYCHOVATELE

Autorita k výchově bytostně náleží. Avšak nejen autorita již zmíněná, božská, ona „vyšší moc“, ke které se všichni účastníci výchovy vztahují, a což z nich činí vzájemné nezastupitelné, sobě rovné partnery, ale i autorita vychovatele jakožto toho znalého, zkušeného, zasvěceného. Ovšem vychovatelé nejsou vychovávaným nadřazení v tom smyslu, že vystupují před vychovávané jako ti z různých důvodů preordinovaní, nejsou nedotknutelnou autoritou. Vychovatel a chovanec jsou si v podstatě rovni, neboť oba jsou členové společenstva svět, v němž se neustále učí žít. To znamená, že se ve výchově všichni stýkají rovnostářsky, vychovatel je nanejvýš první mezi rovnými, jde zde o společenství ve společné nouzi.¹²⁰

Vychovatel zde nemá stát proti vychovávanému, jakožto zástupce předem stanovených autorit. Proces „spolu-bytí“ jakožto bytostné komunikace předchází subjekty s jejich vůlí. To poslední autoritativní, co v onom „spolu-bytí“ zbývá, je právě racionální komunikace. Ta je pro člověka přítomná, jakožto dialogické pojednávání o záležitostech, které vyvstávají z aktuálních souvislostí, o kterých se v dialogu jedná. Vůdčí je zde ona otevřenost, jak tomu s tou či onou věcí vlastně jest. Dialog ovšem není jen lidským relativním dohadováním, ale i cestou za tím, co je bytostně nedisponovatelné, vzhlížením k autoritě, přesahující lidskou relativitu. To pravé, pravdivé není k dispozici lidskému pojednávání, ani lidskému svévolnému rozhodnutí. Vedle dialogické cesty se zde vyskytuje i jiná cesta. Totiž vyprávění příběhů, které disponuje jakousi nabádavou silou. Jakoby dialogické racionální zkoumání vkládalo příliš mnoho sil do rukou účastníků, jakoby příliš „logické“ úsilí po uchvácení toho pravdivého, platného zabraňovalo náhledu na pravdu samu. Mytický příběh chce daleko méně uchvátit pravdu o světě o lidské situaci do svých slov, a už vůbec ne do pojmů, aby se jednostranně vyvodily závěry. Vždyť je tvůrčím

¹²⁰ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5.* Praha : PedF UK , ISBN nevedeno , s. 39.

výkonem poukazujícím nad sebe sama. Mytický příběh se předem vzdává dispozice s pravdou a manipulace s ní, nebere pravdu jaksi do svých rukou, ale jen otevírá přístupy, poukazuje, dává tušit. Tušení je pak způsob, kterým jsou pravdy poznávány.¹²¹

Jiří Michálek se zmiňuje o tom, že prvotní autorita se projevuje v takto míněné komunikaci mezi vychovávaným a vychovatelem, v tomto mytickém vyprávění. Jde zde o to, že mladé dítě ještě zdaleka nedisponuje takovýmto logickým uvažováním a dialogickou zdatností dospělého jedince. Žádná naučená dovednost právě narozeného člověka, nezachrání před přemocí bytí na prahu života. Autor podotýká, že zde musí nastoupit výchova básnická, protože básnictví odporuje rozumem konstatovaným a přijatým principům, nevejde se do schémat lidského logického řádu a uspořádání, je něčím co lidské překračuje, čím k nám promlouvá něco božského, co pouhým rozumem neovládáme, čeho nejsme pány. Co vlastně potřebuje právě narozený, by se stal člověkem? Potřebuje právě přízeň, lásku. Tato přízeň dochází k jeho sluchu, jako hřejivé slovo říkanky či písni, jako něco co nevysvětluje ani neporoučí, nýbrž spíše slovem vevazuje do lidského světa. Tato první slova, podle autora, člověka objímají, chrání, otevírají a spojují, uvolňují a připoutávají, člověk se k nim vztahuje jako pomocníku, a vlastně jako k autoritě, která ovšem nepramení z nadvlády jedince nad druhým, ale z onoho prvotního „spolu-bytí“.¹²²

Ale vraťme se k tématu vychovatele a jeho autority. Pravá autorita vychovatele je v jeho obrácenosti k pravdě věci samé, tedy ve vychovatelově hlubší zkušenosti v prožitém setkání se skutečnostmi, s nimiž se vychovávaní dosud nesetkali. V onom výchovném dotyku cítí vychovávaný, zda je vychovatel povolán a zdali má oprávněnost takto vychovávat. Vychovatel tedy svědčí o své pravosti před vychovávanými. Vychovatel nesděluje své nabyté statky, on přináší, před-náší,

¹²¹ Srov. tamtéž, s. 40 – 41.

¹²² Srov. MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH, 1996, ISBN 80-86005-01-1 , s. 67 – 68.

poukazuje k tomu, co je úkolem pro vychovávaného. Nikoli mechanickým přenosem informací, nýbrž jakousi trans-plantací se žák vzdělává, tím, že se sazenice (*planta*) sama ujme, že z jiskry co vykřesá vychovatel, se vznítí ve vychovávaném nový oheň.¹²³

¹²³ Srov. PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5*. Praha : PedF UK , ISBN neuvedeno , s. 43.

6. ZÁVĚR

V této práci jsme se snažili nastínit fenomén výchovy s přihlédnutím na volný čas jako *scholé*. Hlavním tématem této práce jsou „*Filosofické základy výchovy ve volném čase*“, chtěli jsme zde naznačit, že výchova neprobíhá ve volném čase jako takovém, ale pouze ve volném čase *scholé*, který je stěžejním tématem našeho úsilí. Obecně vzato, tato práce usilovala o zapojení problematiky *scholé* do vědy o výchově. To je také hlavním cílem naší snahy. To může také dále posloužit i Pedagogice volného času jako vědě o volném čase *scholé* - tuto problematiku budeme ještě řešit v závěru kapitoly.

6. 1. ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ

Nyní se zaměříme na závěrečné shrnutí jednotlivých kapitol této práce. V první kapitole jsme se snažili „vyměřit“ výchovu jako takovou. Došli jsme k závěru, že výchova jako celek se nedá zcela vědecky komplexně obsáhnout a vymezit. Při takovéto snaze se mohou vyskytnout určité anomálie, paradoxy nebo již zmíněné antinomie.

K zamezení těchto zádrhelů nám může právě posloužit filosofické nahlížení na výchovu, o kterém se zmiňuji ve druhé kapitole této práce. Toto filosofické nahlížení na výchovu nám může umožnit možnost nadhledu a dále také zamezit těmto výchovným kolapsům. Avšak, vyskytl se nám zde v závěru problém - pokud budeme považovat výchovu pouze za filosofickou kategorii, či spíše pokud na ní budeme nahlížet výhradně z filosofického hlediska, může se nám stát, že se od oné opravdové a bytostné výchovy vzdálíme, výchova je přeci život sám, a jakýmkoli rozumovým nahlížením se život jako takový redukuje. Na to bychom si měli dávat pozor - pouze

náš rozumový aparát není s to obsáhnout a zcela vyčerpat problematiku výchovy, jako bytostného určení člověka. Mohli bychom zde také říci, že výchova se nedá myslet, výchova se dá pouze dělat, avšak tímto názorem bychom zcela popřeli celou naši snahu postihnout výchovu jako takovou, proto tuto problematiku nechávám záměrně otevřenou.

Další kapitolou této práce je - Historické chápání výchovy s přihlédnutím na volný čas jako *scholé*. Zabývali jsme se v ní vývojem výchovy v dějinách od Sókrata po současnost, přičemž jsme se snažili vytyčit její hlavní obsah - volný čas jako *scholé*. Tím jsme usilovali ukázat, že problematika *scholé* má svojí historickou tradici a své plnohodnotné místo v našich dějinách. Bohužel v současné době je to opomíjeno a to, co se nazývá *scholé*, totiž škola, zdaleka nemá ono „ne-dělní“ poslání, a stává se pravým opakem jejího původního významu.

V následující čtvrté a předposlední kapitole - Výchova a volný čas - jsme usilovali, skrze moderní pojetí pojmu volný čas, hledat souvislosti a místo volného času chápaného jako *scholé*. Zprvu jsme poukázali na to, že volný čas nemusí být vůbec volný a svobodný, tím se nám otevřel prostor pro hledání pravé svobody, kterou zde bereme jako svobodu v odpovědnosti a k odpovědnosti před Bohem, protože ten jediný nám zaručuje pravou a skutečnou svobodu. Zde, v závěru této práce, se nám také vyskytla další témata, která, myslím si, by bylo k této kapitole vhodné ještě dále rozpracovat. Nabízí se nám zde totiž ještě další otázky: za první mám na mysli problematiku času jako takového a jeho požitkové roviny, protože ta by nám lépe naznačila modus bytí člověka; a za druhé by bylo příhodné k této kapitole doplnit religiózní stránku volného času jako *scholé*, mám zde na zřeteli cestu k volnému času prostřednictvím hledání Boha a naplňováním člověčenství.

V poslední a páté kapitole s názvem - Výchova ve volném čase *scholé* jako filosofický problém - byla naším stěžejním tématem problematika výchovy ve *scholé*. Zde jsme se však nesnažili, jak v první kapitole, vymezit výchovu, ale šlo nám o to,

poukázat jak se výchova děje, či spíše, jak se výchova přihodí. Také jsme zde vytyčili pozici jak vychovávaného, tak i vychovatele.

Shrneme-li na závěr celé naše snažení, můžeme si odpovědět na hlavní téma této práce, že *scholé* je oním filosofickým základem výchovy ve volném čase a de facto i výchovy jako takové.

Aby náš závěr byl kompletní, musíme se ještě zmínit o roli Pedagogiky volného času ve výchově a naznačit další možnosti vývoje a východiska pro další její zkoumání.

6. 2. PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU A *SCHOLÉ*

Na úplný závěr se zde chceme ještě zmínit o souvislostech mezi Pedagogikou volného času a *scholé*.

V současné době se nacházíme v době krize výchovy, tato nesnáze pramení z nepochopení prazákladu bytostného poslání výchovy, jako uvolňování ze zaneprázdněnosti do posvátného prostoru *scholé*, v němž se děje skutečná výchova, a který je prostorem opravdové svobody. Za východisko z této krize nám může posloužit právě Pedagogika volného času jako věda, která se zabývá fenoménem *scholé*.

Pedagogika volného času má tedy sloužit k hledání a navazování vztahu k lidské podstatě, kterou je právě tato skutečná svoboda. Pedagogika volného času má spojitost s *religio*, s náboženstvím jako prazákladním vztahem k opravdové svobodě.

Pedagogika volného času má tedy vzdělávat ke svobodě a ve svobodě, protože, jak říká Jan Patočka: „*svobodný život se neodehrává pouze v konečnosti, nýbrž vyžaduje vyrovnání se s tím, že svoboda člověka je jakýmsi poukazem k tomu, že on sám není*

*jen kusem přírody, že není v tomto smyslu bytostí konečnou.*¹²⁴ K tomu, aby se člověk se svou svobodou vyrovnal a uvědomil si jí jako nároku pravého bytí, má právě směřovat Pedagogika volného času. Můžeme říci, že Pedagogika volného času, je vlastně tou prazákladní Pedagogikou, totiž Agogikou (nejvšeobecnější věda o výchově), a to díky tomu, že je jejím primárním úkolem je zkoumání *scholé*, tedy svobodný, volný a posvátný čas, který zakládá výchovu jako takovou. Bez intervalu *scholé*, by totiž nebyla vědou o výchově, ale vědou o indoktrinaci, nesvobodě, ale i věda o anarchii - „všesvobodě“, obecně vzato by tato věda neměla s výchovou nic společného.

Zmínili jsme se také o spojitosti této disciplíny s náboženstvím, pro svoji spirituální povahu, která se projevuje opět díky posvátnému času *scholé*. Jedná se o duchovní sféru osobnosti, jde o duchovní život, v kterém prostřednictvím *scholé* navazujeme vztah s „vyšší mocí“, s Bohem, který nás svým způsobem vychovává, vytahuje ze světského života zaneprázdněnosti do posvátného prostoru uvolněnosti, prázdně (vzpomeňme na výše míněný platónský mýtus o jeskyni).

Proto také spatřuji smysluplnost a důležitost oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě, kde má své plnohodnotné místo mezi jinými obory na této fakultě.

Toto vše musí podle mého názoru Pedagogika volného času vykazovat. Tam kde toto nesplňuje, už se nejedná o Pedagogiku volného času, ale o „Pedagogiku nevolného času“, je to jakýsi paskvil, který je uzavřen pouze do sebe a pro sebe sama. Bez začlenění oné Boží pomoci, Boží přítomnosti, která zaručuje výchovný obrat, do oblasti vědy o výchově, nelze považovat Pedagogiku volného času za vědu o výchově. Z Pedagogiky volného času by se pak stala Pedagogika volného času pro tento volný čas sám. Smysl takové Pedagogiky by spočíval pouze ve volném čase, ovšem v čase bez smyslu, v čase nihilismu. Vzpomeňme, z autentické zá-bavy, by se stala zábava pro zábavu, z od-počinku opět útrpný odpočinek pro odpočinek. Bez

¹²⁴ PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461 s. 65.

tohoto bytostného odstupu, který nám zaručuje *scholé*, bychom se stali opět nesvobodnými,

a to kvůli uzavřené povaze věci samé.

Bez *scholé*, tedy bez přítomnosti transcendence a spásného odstupu, který zaručuje uvolnění z každodenních obstarávek a posvátný prostor, bychom se stali otroky, a vlastně stroji, a to humánní lidské, to pravé v nás, by de facto zaniklo. To by byl a je konec.

7. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ARISTOTELÉS. *Politika*. Praha : J. Laichter , 1939, ISBN neuvedeno.

BRUGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha : Naše Vojsko , 1994 , ISBN 80-206-0409-X .

DEMJANČUK, N., DEMJANČUKOVÁ, D., STARK, S. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Plzeň : Vydavatelství Aleš Čeněk s.r.o. , 2003 , ISBN 80-86473-49-X.

FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta , 1994 , ISBN 80-85139-29-2.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-927-5.

KAPLÁNEK, M. *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta, 2006 , ISBN 80-7040-849-9.

KLAPETEK, M. *Evropa mezi vědou a vírou: hledání nové konfigurace*. Brno : Vysoké učení technické v Brně , 2001 , ISBN 80-214-1865-6.

KOMÁREK, S. Právě zážitky jsou nebezpečné. *Reflex*. 2008, roč. 19, č. 3, s. 40 – 42.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova zřejmost vědomí*. Praha : Herrmann & synové , 1995, ISBN neuvedeno.

KUDLÁČOVÁ, B. *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava : Trnavská univerzita. Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-8082-120-3.

KRÁL, M. *Věda a víra*. Praha : Mladá Fronta, 2007 , ISBN 978-80-204-1568-4.

MACHOVEC, M. *Smysl lidské existence*. Praha : Akropolis , 2008 , ISBN 978-80-7304-103-8.

MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha : OIKOYMENH , 1996, ISBN 80-86005-01-1.

NEUBAUER, Z. *Smysl a svět*. Praha : Moraviapress , 2001 , ISBN 80-86181-45-6.

- OPASCHOWSKI, H. W. *Pädagogik der Freizeit: : Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , 1976 , ISBN 3781502783.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25390-3.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN , 1991 , ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, R. *Heretická škola*. Praha : OIKOYMENH, 2008 , ISBN 978-80-7298-302-5.
- PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha : PedF UK , 1997 , ISSN 0862-4461.
- PATOČKA, J. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha : Academia , 1990 , ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, J. *Sókratés - Přednášky z antické filosofie*. Praha : SPN , 1991, ISBN: 80-04-25383-0.
- PATOČKA, J., PALOUŠ, R. *Osobnost a komunikace. Příspěvky k filosofii výchovy. Studia paedagogica 5*. Praha : PedF UK , ISBN nevedeno.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-569-5.
- PETRÍČEK, M. *Úvod do současné filosofie*. Praha : Herrmann & synové , 1997, ISBN nevedeno.
- PROKEŠOVÁ, M. *Teze k filosofii výchovy aneb blouděním k radosti*. Ostrava : Repronis , 2002 , ISBN 80-7042-250-5.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál , 2002 , ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál , 2000 , ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-579-2.
- REJZEK, J. *Etymologický slovník*. Praha : Leda , 2004 , ISBN 80-85927-85-3.

RÖNOCKL, H., a kol. *Život z víry*. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Teologická fakulta , 2005. ISBN neuvedeno.

SKALICKÝ, K. *Po stopách neznámého Boha*. Svitavy : Trinitas , 2003 , ISBN 80-86036-75-8.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3

SOKOL, J. *Filosofická antropologie*. Praha : Portál , 2002 , ISBN 978-80-7367-22-9.

STARK, S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. Plzeň : Vydavatelství Aleš Čeněk s.r.o., 2006 , ISBN 80-7380-012-8.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha : Karmelitánské nakladatelství , 2007, ISBN 978-80-7195-206-0.

SVOBODOVÁ, Z., VAŇKOVÁ, I., [eds.]. *Dary J. Peškové. Rozhovory, které pokračují: Knížka příspěvků přátel a žáků*. Praha : Eurolex Bohemia a. s., 2007, ISBN 978-80-7379-007-3; 978-80-87134-36-8.

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Print – Typia spol. s.r.o. , 2001 , ISBN 80-86384-00-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

HEJDÁNEK, L. Lidská svoboda a svoboda slova. *Literární noviny*. [online]. 2006, č. 38. [cit. 2009-04-17]. Dostupné na WWW: <http://www.literarky.cz/index_o.php?p=clanek&id=2804>. ISSN 1213-1385.

PALOUŠ, R. Je podstatou svobody libovolnost? *Teologické texty* [online]. 2000, č. 2 [cit. 200-04-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.teologicketexty.cz/casopis/2000-2/Je-podstatou-svobody-libovolnost.html>>. ISSN 0862-6944.

Skriptum : Nauka o volném čase [online]. České Budějovice : Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, 2009 [cit. 2009-04-23]. Sekce, Skripta z minulých semestrů. Dostupné na WWW: <http://www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>.

8. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1

- Prezentace: Filosofie – Výchova – Volný čas

PŘÍLOHA 1

PREZENTACE: FILOSOFIE – VÝCHOVA – VOLNÝ ČAS

1. POKUS O VÝMĚR VÝCHOVY

1. 1. Podstata výchovy

- zrání a učení
- Výchova jako formace: a) uvědomělá - utváření možností, které jsou člověku přirozeně dány
b) neuvědomělá - z pouhého spolubytí členů společnosti
- Předpoklady výchovy: „nehotovost“, plastičnost jedince

1. 2. Možnosti a mete výchovy

- a) možnosti a meze mimo pedagogickou oblast:
 1. Individuální schopnosti vychovávaného – nadání + stupeň přirozeného vývoje jedince
 2. Společenský moment – problém přiměřenosti výchovného cíle, který by platil pro všechny členy společnosti
 3. Vzdělanostní úroveň, kterou společnost dosahuje – každá společnost dosahuje jinou úroveň vzdělání
- b) možnosti a meze v pedagogické oblasti
 - problematika vymezení vztahu mezi vychovávaným a vychovatelem
 - nejasnost výchovného účinku
 - problematika komunikace

2. VÝCHOVA JAKO FILOSOFICKÁ KATEGORIE

- komplexní nazírání na svět výchovy: koncepce člověka a jeho schopností
- zkoumání výchovy, které je součástí lidského poznání
- etické otázky výchovy

2. 1. Souvislosti mezi výchovou a filosofií

- filosofie a výchova mají stejný základ – *scholé* (volný, svobodný, posvátný čas, díky němuž se teprve může dít výchova)
- filosofie a výchova = pohyb v nitru člověka (pohyb duše)
- pohyb → založen úžasem
 - založen na prolomení bariér zaneprázdněnosti, normálnosti
 - obrat od partikularity k celkovosti
- toto vše se děje v intervalu *scholé*

3. HISTORICKÉ CHÁPÁNÍ VÝCHOVY S PŘIHLÉDNUTÍM NA VOLNÝ ČAS JAKO SCHOLÉ

- *scholé* má svoji tradici která prostupuje našimi dějinami

3. 1. **Sókratův dialog** – dialog jako výchovná metoda, která vede vychovávaného k poznání a k získání náhledu
3. 2. **Výchova v platónském pojetí** – *paideia* – výchova, vytahování ze zaneprázdněnosti; jeskynní mýtus; *scholé*; výchovný obrat prostřednictvím vyšší instance; navázání svátečního, posvátného vztahu s vyšší instancí
3. 3. **Křesťanské chápání výchovy** - *educatio* – spočívá v následování Krista, který je prostředník a cíl výchovy; konverze, jako základní výchovná změna, o kterou ve výchově jde; výchova spěje k spáse → má smysl
3. 4. **Výchovný projekt J. A. Komenského** – všeobecná výchova k nápravě lidské společnosti → výchova k lidskosti
3. 5. **Člověk a výchova v novověkém myšlení** – změna v chápání původního významu výchovy a *scholé* → redukce významu vlivem rozvoje techniky a vědeckého zkoumání a nahlížení na přirozený svět; zpragmatictění výchovy

4. VÝCHOVA A VOLNÝ ČAS

4. 1. Pokus o výměr moderního pojetí volného času

- komplexní nahlížení na volný čas;

- volný čas x *scholé* - volný čas - má širší záběr, obecnější význam, nemusí výchova

proběhnout

- *scholé* - spadá pod volný čas, zde se může teprve udát výchova

4. 2. Volný čas jako scholé

- platónský jeskynní mýtus jako obraz výchovy

- průběh výchovy ve *scholé*

4. 3. Volný čas a svoboda

- a) pohled filosofické antropologie na svobodu – člověk disponuje možnostmi → musí volit; projev svobody = suverénní zacházení s možnostmi

- b) pohled fenomenologie na svobodu – člověk je determinován starostí o sebe, musí se sebou určitým způsobem zacházet; lidská svoboda má své meze → tělesnost, časovost, situovanost

- c) pohled filosofie výchovy na svobodu – svoboda v odpovědnosti a k odpovědnosti před Bohem, který teprve zaručuje svobodu

5. VÝCHOVA VE VOLÉM ČASE SCHOLÉ JAKO FILOSOFICKÝ PROBLÉM

5. 1. Výchova jako společná záležitost a „spolu-bytí“

- vzájemná interakce v bytí po spolu → „spolu bytí“ jako bytostná určenost člověka
- intersubjektivita, vzájemná porada
- individualizace člověka
- řeč vyprávění a dialog
- předpoklady bytostného dialogu

5. 2. Vychovávavý- problematika konverze; individualizace; sebepoznání

5. 3. Vychovatel- v umění se učit od druhých je pravá přednost vychovatele;
ten se potřebuje, na rozdíl od vychovávaného, nejvíce učit

5. 3. 1. Autorita - pochází z obrácení k pravdě samé, autenticita vychovatele

9. ABSTRAKT

MUK, J. *Filosofické základy výchovy ve volném čase*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Z. Svobodová.

Klíčová slova: výchova / volný čas / filosofie / *scholé* / svoboda / vychovatel / vychovávaný

Tato práce se zamýšlí nad problematikou pozice a chápání volného času ve výchově a ve filosofii. *Scholé* jako svobodný, volný a posvátný čas je jejím stěžejním tématem a také oním filosofickým základem výchovy ve volném čase.

Práce se dále snaží poukázat na souvislosti mezi volným časem, výchovou a filosofii.

Práce je rozdělena do pěti kapitol. První z nich se snaží vymezit výchovu jako takovou, druhá se zamýšlí nad souvislostmi mezi filosofii a výchovou. Třetí kapitola poukazuje na změny v historickém chápání *scholé*. Čtvrtá kapitola řeší otázku výchovy a volného času jako takového. Závěrečná pátá kapitola se zabývá problematikou filosofie výchovy ve volném čase chápaném jako *scholé*.

10. ABSTRACT

Filosofical principles of education in the leisure time

Key words: education / leisure time / philosophy / *scholé* / freedom / tutor / pupil

The thesis engaged in problematics of position and understanding of the leisure time in the education and philosophy. The *scholé* as a free, empty and holy time is the main theme and also the philosophical principle of the education in the leisure time.

The thesis wants also to refer the connection between the leisure time, the education and the philosophy.

The thesis is divided into five chapters. The first of them wants to define the education, the second one engaged in connection between the education and the philosophy. The third chapter wants to refer on the changes in the historical conception of the *scholé*. The fourth chapter solve the question of the education and leisure time. The final fifth chapter engaged in problematics of the philosophy in the education of the leisure time as a *scholé*.