

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

SVOBODA JAKO CÍL VÝCHOVY

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Svobodová, Ph.D.  
Autor práce: Tereza Bečková  
Studijní obor: Pedagogika volného času  
Ročník: 1. ročník

2017

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1997 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

27. 3. 2017

.....  
Tereza Bečková

Děkuji vedoucímu diplomové práce PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

# Obsah

Úvod .....	5
<b>TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Filosofická reflexe fenoménu svobody .....</b>	<b>9</b>
<b>2 Filosofická východiska výchovy ke svobodě.....</b>	<b>17</b>
2.1 Filosofie výchovy.....	17
2.2 Svoboda v kontextu odpovědnosti .....	20
<b>3 Fenomén svobody v kontextu pedagogiky volného času .....</b>	<b>27</b>
3.1 Pedagogika volného času .....	27
3.2 Pedagogika volného času jako nástroj výchovy ke svobodě .....	30
<b>4 Svoboda jako cíl výchovy .....</b>	<b>34</b>
4.1 Svoboda jako cíl výchovy v rodině.....	35
4.2 Svoboda jako cíl výchovy ve škole.....	40
4.3 Výchova ke svobodě jako součást výuky etiky.....	42
4.4 Svoboda jako cíl výchovy v institucích volného času .....	46
<b>EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE .....</b>	<b>51</b>
<b>5 Dotazníkové šetření .....</b>	<b>51</b>
5.1 Metodologie dotazníkového šetření .....	51
5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření .....	52
<b>6 Případové studie.....</b>	<b>58</b>
6.1 Případ výchovy v rodině .....	59
6.2 Případ výchovy ve škole .....	63
6.3 Případ výchovy v instituci volného času.....	64
<b>7 Vlastní návrhy a doporučení.....</b>	<b>68</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>70</b>
<b>Seznam literatury a zdrojů .....</b>	<b>73</b>
<b>Abstrakt .....</b>	<b>78</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>79</b>

## Úvod

Jednu z nejvyšších lidských hodnot, které je přikládán mimořádný význam především v prostředí západní, či euroamerické civilizace, představuje bezesporu svoboda. Svobodu lze totiž chápat jako nezbytnou podmínku pro uplatňování celé řady dalších obecně lidských hodnot. Svoboda také představovala cíl politického, společenského i kulturního snažení celých generací osobností a mimo jiné i díky nim v současné době žijeme ve svobodné společnosti. Svoboda však v žádném případě není samozřejmostí, není provždy daným stavem. Svoboda jednotlivce a svoboda společnosti tedy stále musí představovat ústřední bod našeho zájmu a (poněkud pateticky řečeno) svobodu musíme nejen prožívat, ale také stále bránit. Ke svobodě musíme vychovávat rovněž dospívající generace.

Právě z důvodu nesamozřejmosti svobody a vzhledem k tomu, že o svobodu je nutné stále pečovat, že je o nutné o ni bojovat, abychom nenastoupili onu Hayekovskou cestu do otroctví, vyvstává do popředí otázka výchovy ke svobodě. Svoboda by tedy měla představovat jeden z cílů výchovy, ať je již tato výchova realizována v jednotlivých rodinách (což by mělo být primární), ale samozřejmě také ve školách, či nejrůznějších institucích, zabývajících se volným časem dětí a mládeže. Tato problematika byla zvolena jako téma předložené práce. V textu následujících odstavců budou stručně objasněna základní teoretická východiska, která později budou dále upřesňována a specifikována.

Především je nutné zdůraznit, že svoboda představuje možnost. Dana Klevetová a Irena Dlabalová v této souvislosti citují zakladatele existenciální analýzy Viktora E. Frankla, který konstatuje: „Nikdo z nás neví, zda může od života ještě něco očekávat a která velká hodina na něj snad čeká. Člověk by se neměl odvolávat na svou vlastní nedostatečnost a považovat své vlastní vnitřní možnosti za nepatrné. Úloha, kterou má člověk v životě splnit, je tedy zásadně vždycky zde a nikdy není principiálně nesplnitelná. Je nám dána možnost prožít svoji odpovědnost za splnění všech životních úkolů. Jedině tak budeme chápat význam života jako úkolu a tím smysluplnější se nám život bude jevit. Být člověkem znamená být odpovědný za realizaci svých hodnot.

Šance zrealizovat hodnoty nabývají konkrétní formy, nejsou vztaženy jen k situaci, ale jsou také vázány osobně. Možnosti má člověk vždy specifické v konkrétní situaci, lze je uskutečnit jen jedinkrát.<sup>1</sup> Z citovaného textu je nutné zdůraznit imperativ, podle kterého máme prožít svou odpovědnost za splnění všech životních úkolů. Chápání svobody jako možnosti realizovat svůj život a také spojení svobody s odpovědností je prvním teoretickým východiskem.

Další teoretické východisko spočívá v tezi o nezbytnosti výchovy ke svobodě jakožto základního předpokladu rozvoje svobodné společnosti. Pelcová a Semrádová shrnují filosofickou reflexi vztahu těchto dvou fenoménů – tedy fenoménu výchovy a svobody – a konstatují, že člověk je díky své otevřenosti, nehotovosti a nedokonalosti postaven před úkol dát sám sobě formu prostřednictvím výchovy. Tato bytostná otevřenost člověka připravuje prostor pro svobodu a svoboda představuje základ umožňující veškerou výchovu.<sup>2</sup> Opět tedy máme co do činění s filosofickým chápáním svobody jako možnosti. Strouhal pak konstatuje, že klasická pedagogika, či teorie výchovy se nijak nestaví proti principu svobody. Je tomu právě naopak. Svoboda totiž představuje jednu z hodnot, ke které má výchova směřovat. Svobodná výchova je proto chápána jako výchova osvobozující, a to prostřednictvím studia a přijetí mravního étosu.<sup>3</sup>

Relevantnost veškerých filosofických úvah musí prokázat jejich aplikace v rámci každodenního života, a to přesně v tom smyslu, jak význam filosofie chápal Tomáš Garrigue Masaryk. Praktická realizace výchovy ke svobodě však často naráží na banální, každodenní úskalí. Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová v této souvislosti shrnují: „Někteří rodiče mají problém umožnit dětem osamostatnění. Hůře se vyrovnávají s tím, že jejich péče je stále méně žádaná, že nejsou s rostoucím věkem dítěte tolik „potřební“. Nebo jednoduše „nemají čas“ nechat děti dělat věci samostatně - často je rychlejší malé dítě nakrmit, či obléci, než si dát práci s navedením na správné

---

<sup>1</sup> KLEVETOVÁ, D.; DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*, s. 39

<sup>2</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 25 – 26

<sup>3</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*, s. 99

řešení. Jiní rodiče naopak výchovu k samostatnosti praktikují tak, že se děti vychovávají samy, samy si určují pravidla i hranice. Mnoho rodičů licituje s dětmi o čas pro sebe a požaduje, aby si děti co nejvíce vystačily samy, samy se zabavovaly, problémy samy vyřešily a nic moc po rodičích nechtěly. Rozumnou cestou je výchova ke svobodě a odpovědnosti při jasně daných pravidlech a hranicích.<sup>4</sup> I takovým problémům by měla výchova ke svobodě a její filosofická reflexe věnovat patřičnou pozornost.

A konečně poslední teoretické východisko představuje zdůraznění významu svobodné vůle jakožto základního předpokladu svobodného jednání a koneckonců i výchovy ke svobodě. Otázky svobody a svobody vůle podle Bendla a kol. v podstatě vždy představovaly velmi důležitou součást profesionality vychovatele. Svoboda často byla programem výchovy a vzdělávání, byla pochopenou nutností, přičemž hodně záleželo na směru individuálního zaměření jednotlivých zastánců, či naopak odpůrců svobody. Otázka svobody z hlediska filosofie výchovy je i v současné době stále aktuální, přičemž je přítomna především v tom, do jaké míry je z hlediska vědeckého, psychologického, náboženského a sociálního opodstatněné a žádoucí dávat, či nedávat dítěti svobodu a umožňovat mu realizaci svobodné vůle, kdy tak máme činit a proč tak vůbec máme činit.<sup>5</sup> Je tedy zřejmé, jak již bylo naznačeno, že svoboda nemůže existovat bez odpovědnosti a že výchova ke svobodě tudíž musí jít ruku v ruce s výchovou k odpovědnosti.

Tématem předložené práce je tedy problematika svobody jako cíle výchovy. Jejím cílem je zjistit, jakými způsoby a za jakých okolností může být výchova dítěte ke svobodě realizována ve třech základních prostředích, tedy v rodině, ve škole a v institucích zajišťujících volný čas dětí a mládeže, a na tomto základě pak formulovat vlastní návrhy a doporučení ke zkoumané problematice.

V rámci teoretické části práce bude nejdříve stručně představena dosavadní filosofická reflexe fenoménu svobody a také budou shrnuta filosofická východiska

---

<sup>4</sup> HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S.; SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*, s. 91

<sup>5</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*, s. 60

výchovy ke svobodě. Následně pak bude věnována pozornost fenoménu svobody v kontextu pedagogiky volného času. Podstatná část teoretické reflexe problematiky bude věnována svobodě jako cíli výchovy, a to v rodině, ve škole a v institucích volného času. V rámci empirické části práce bude realizováno dotazníkové šetření, v jehož rámci budou rodiče, učitelé a vychovatelé v institucích volného času dotazováni na to, jaké mají zkušenosti s výchovou dětí a dospívajících ke svobodě a k odpovědnosti. Následně budou představeny případové studie. Teprve na základě vyhodnocení šetření i studií budou formulovány vlastní návrhy a doporučení.



# TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

## 1 Filosofická reflexe fenoménu svobody

Hannah Arendtová konstatuje: „Zdá se, že je beznadějně položit si otázku, co je svoboda. Jako by tu na nás číhaly letité protimluvy a antinomie, připraveny uvrhnout mysl do logicky neřešitelných dilemat, takže koncipovat svobodu, či její protiklad, je stejně nemožné, jako představit si hranatý kruh. Tuto obtíž lze v nejjednodušší podobě pochopit jako kontradikci mezi naším vědomím a svědomím, které nám říkají, že jsme svobodní a tedy odpovědní, a naší každodenní zkušeností ve vnějším světě, kde se orientujeme podle principu kauzality. Ve všech praktických, a zvláště politických záležitostech považujeme lidskou svobodu za samozřejmou pravdu, a právě na tomto axiomatu se v lidských společenstvích ustavují zákony, činí rozhodnutí, vynášejí soudy.“<sup>6</sup> Již z právě citovaného textu je zřejmé, že filosofická reflexe fenoménu svobody představuje velmi složitou a nejednoznačnou záležitost.

Relativně obtížný problém představuje již definice termínu svoboda. O tuto definici se pokoušely celé generace filosofů a protagonistů dalších oborů, a byť jen stručné shrnutí výsledků, k nimž tito myslitelé dospěli, představuje úkol značně přesahující možnosti předložené práce. Proto je lze představit pouhý výběr, který navíc musí být velmi omezený.

O určité shrnutí se v tomto ohledu pokouší např. Fernández, který vychází ze skutečnosti, že člověk se od všech ostatních živých tvorů liší rozumovostí a schopností svobodně jednat. Člověk nemusí jednat pouze na základě svých instinktů, nýbrž naopak může do procesu svého jednání zasahovat. Právě tato schopnost a možnost volby – tedy volby pro něco se rozhodnout, nebo od toho upustit, něco chtít, nebo zvolit opak, možnost vytvářet nové situace atd. – je tím, co lze chápat jako lidskou svobodu. Ovšem i Fernández přiznává, že není vůbec snadné definovat, co svoboda doopravdy je. Tak např. Arthur Schopenhauer tvrdil, že svoboda je tajemství, protože se jedná

---

<sup>6</sup> ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, s. 19

o neohraničený pojem, jehož bohatost nelze vyjádřit jedním pojmem. Nikolaj Hartmann zase pravil, že svoboda vždy byla a stále je tím nejzávažnějším problémem etiky, protože představuje schopnost sebeurčení. Fernández shrnuje i myšlenky řady dalších filosofů, přičemž dospívá k závěru, že v rámci dosavadních dějin filosofie můžeme vymezit tři základní typy svobody. První typ podle výše zmíněného autora představuje svoboda od nutnosti, tedy od vnějšího nátlaku, která spočívá v možnosti jednat, nebo nejednat. Druhý typ svobody představuje svoboda specifikace, která spočívá ve schopnosti rozhodnout se mezi různými variantami. A konečně pak třetím typem svobody je tzv. svoboda kontradikce, tedy svoboda, která volí mezi dvěma protiklady.<sup>7</sup>

Klapetek shrnuje, že termín svoboda představuje ze všech relativních pojmů ten nejrelativnější, který je jakoby stvořený k tomu, aby se s ním zacházelo nejruznějším způsobem. Svoboda navíc představuje jev navýsost subjektivní, což znamená, že bez ohledu na všechny (v současné době již patrně nesčetné) pokusy o objektivní definici svobody, které zaznamenala dosavadní historie filosofie, je to nakonec právě subjektivní pocit svobody, či naopak nesvobody, který je rozhodující proto to, abychom posoudili situaci konkrétního člověka, či určitého společenství. V tomto smyslu se však touha po svobodě může v extrémních případech stát až mánií, která v praxi vede k nesmyslnému odmítání různých konvencí. Podobně však lze konstatovat, že svobodu si člověk vytváří především sám, přičemž přispění vnějších okolností je spíše jen druhotné. Svoboda také může být poznaná nutnost.<sup>8</sup> Filosofická reflexe fenoménu svobody a výchovy ke svobodě je mimořádně rozsáhlá. V následujícím textu proto nemůže být podán vyčerpávající přehled této reflexe, nýbrž budou prezentovány pouze myšlenky některých vybraných filosofů.

Určité aspekty filosofické reflexe fenoménu svobody nalezneme již v textu Nového zákona. U samotného Ježíše Krista se termín svoboda neobjevuje. V Janově evangeliu je sice uveden výrok „Poznáte pravdu a pravda vás učiní svobodnými“, který je připisován Ježíšovi, nicméně se pravděpodobně jedná o pozdější stylizaci gnózi ovlivněného raného křesťanského myšlení. Pojem *eleutheria* (svoboda) užil jako klíčový

---

<sup>7</sup> FERNÁNDEZ, A. *Uvedení do teologie. Fundamentální morálka*, s. 61 – 62

<sup>8</sup> KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*, s. 219

ke sdělení myšlenek evangelia nejdříve apoštol Pavel. Svoboda pro něj představuje způsob nové existence, tedy existence víry z darované moci odpuštění. Jedná se o svobodu jako výsostný projev darované milosti, o svobodu od hříchu, od smrti a od požadavků zákonů, kterým člověk sám svým úsilím nikdy nedostojí. Následně v návaznosti na učení apoštola Pavla revitalizovali existenciální dimenzi víry jako nové existence ve svobodě (nikoli ze svých sil, ale z daru milosti, která zakládá hlubokou proměnu člověka) mnozí teologové, kteří víru chápou primárně jako svobodu. Víra tedy není jistotou, ale naopak vykročením do nejistoty.<sup>9</sup>

Významný příspěvek k filosofické reflexi fenoménu svobody a výchovy ke svobodě představovalo, bez ohledu na kontroverznost osobnosti jeho nositele, dílo Jeana Jacquese Rousseaua, především pak práce Emil čili o výchově. Rousseau prosazuje přirozenou svobodnou výchovu, která by byla zbavena krutého vynuocování kázně a potlačování osobnosti dítěte, a naopak by zahrnovala respekt k individuálním schopnostem a potřebám dítěte. Svoboda ve výchově se podle Rousseaua projevuje nejen v jejím obsahu, ale také v metodách, formách a organizaci. V oblasti mravní výchovy filosof požaduje, aby byla realizována svobodně a přirozeně, aby nad poučováním dominovala metoda přirozených následků. Na základě pocítění následků svých činů dítě mnohem lépe pochopí, co je dobré a co naopak zlé chování.<sup>10</sup> Jako teorie je Rousseauova filosofie jistě zajímavá, ovšem jen do té doby, než si uvědomíme, že samotný filosof se formulovanými myšlenkami při výchově vlastních dětí nejen neřídil, ale dokonce se o ně odmítl starat.

Na Rousseauovo dílo v některých ohledech navázal Lev Nikolajevič Tolstoj, jehož pedagogická činnost byla podle Markéty Dvořákové a kol. motivována vlastními společensko-reformními záměry v duchu návratu k prostotě, víře, čistému křesťanství a odmítání veškerého násilí. Tolstoj zastával názor, že veškerá výchova i vzdělávání mají primárně vycházet ze svobodného rozhodnutí lidí. Jediným filosofickým kritériem pedagogiky je podle něj volnost a jedinou relevantní metodu pak představuje zkušenost. Hlavní zásadou výchovy je svoboda dítěte a jeho vlastní zájem. Zmíněný autorský

---

<sup>9</sup> PAITLOVÁ, J. a kol. *Po cestách kritického myšlení*, s. 15 – 16

<sup>10</sup> ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*, s. 14 – 15

kolektiv upřesňuje, že i přes jistou krajnost svých názorů měl Tolstoj obrovský vliv ve světě, a to zejména pro důraz na myšlenky volnosti pro všechny účastníky pedagogického procesu, tedy pro žáky i učitele.<sup>11</sup>

Filosofickou reflexi problematiky výchovy a otázky výchovy ke svobodě vcelku významným způsobem a přímo ovlivnily některé filosofické, ale samozřejmě také psychologické směry, teorie a školy. Pravděpodobně nejvýrazněji se v tomto ohledu projevil existencialismus, personalismus a psychoanalýza.

Co se týče existencialismu, např. Dagmar Čábalová shrnuje, že právě tento filosofický směr poprvé výrazněji obrátil pozornost světa a výchovy k člověku. Jde mu o hledání člověka jako subjektu současného světa a současné společnosti. Právě z tohoto důvodu existencialismus vyjadřuje takové pocity moderního člověka, jako je starost o vlastní bytí a jeho svobodu a volbu sebe sama podle svých možností. Pokud člověka pochopíme právě tímto způsobem, pak nemůže být pouhým objektem výchovy, nýbrž jejím aktivním subjektem, který se opírá o vlastní existenci v boji s různými překážkami. Existencialismus zastává názor, že člověk má ve světě, tedy i v životě a výchově vždy svobodu volby, protože má i svobodu úniku. Právě pro pedagogiku je existencialismus inspirující tím, že ve výchově a vzdělávání je zapotřebí pochopit limitovanost člověka, jeho vlastní existenci a možnosti.<sup>12</sup>

Velmi specifické místo v rámci existencialismu v tomto ohledu zaujímá dílo Martina Heideggera. Podle tohoto filosofa náš pobyt na světě není svobodný ve výběru té, či oné možnosti, nebo při domnělém aktu tzv. svobodného rozhodnutí. Časující se pobyt je stejně tak málo svobodný, pokud chce uchopit svou budoucnost do vlastních rukou. Podle Martina Heideggera je zapotřebí se zbavit iluze, že vlastní možnosti jsou zárukou toho, čemu se říká svobodný život. Domyšleno do důsledků je proto pojem svobody uchopením pravdy bytí pobytu, kterému se alespoň občas podaří nahlédnout svou fakticitu bytí na světě jako fakticitu, která o sobě ví. Svoboda je pak ve skutečnosti svobodou přitakání danosti konečného volení jako takového. Je mimo jakoukoli

---

<sup>11</sup> DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*, s. 210

<sup>12</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 37

pochybnost, že takto pojatá svoboda se značně vzdaluje tradičnímu pojetí svobody jakožto svobody lidského konání. Svoboda je autonomním vztahem k bytí, za který člověk nese v otevřenosti nutně také odpovědnost.<sup>13</sup> Martin Heidegger tedy formuluje mnohokrát opakovanou myšlenku, že pravá svoboda vždy nutně souvisí s odpovědností, byť tak činí relativně komplikovaným způsobem.

Filosofická reflexe fenoménu svobody by nebyla úplnou, kdyby nebrala v úvahu otázku svobodné vůle. František Koukolík ve své práci sumarizuje, že „svobodná vůle, právní rozhodování, láska i povaha jsou témata, o nichž lidé uvažují od úsvitu civilizace. Setkáváme se s nimi v nejstarších sumerských i staroegyptských písemných pramenech, stejně jako v Bibli. Jsou součástí všech náboženství. Přemýšlely o nich, každá po svém, snad všechny filosofické školy. Mluví o nich největší básníci, prozaikové a dramatici.“<sup>14</sup> Různí autoři, věnující se uvedeným fenoménům, dospívali k různým výsledkům zkoumání - již jen z tohoto důvodu je velmi obtížné v rámci filosofické reflexe fenoménu svobody tvořit nějaké ucelené závěry. Stejně tak je obtížné nastínit byť jen stručný přehled této reflexe.

Novák se v tomto kontextu pokouší shrnout myšlenky filosofů, teologů a mystiků a konstatuje, že svobodná vůle je domnělá schopnost jedince využívat svoji energii a rozhodovat se zcela nezávisle, a navíc bezpodmínečně svobodně. Ve skutečnosti však člověk tak nezávislý není. Chtění každého jednotlivce je omezováno jak vnějšími okolnostmi, tak i vnitřními sklony, mravními hodnotami a psychologickými důsledky výchovy. Lidská psychika se vyznačuje třemi klasickými schopnostmi, přičemž vůle je vedle rozumu a paměti pouze jednou z nich. Ovšem z těchto tří schopností právě vůle představuje patrně nejvýznamnější téma, a to jak pro filosofy, tak pro teology. Obecně lze proto shrnout, že člověk disponuje svobodnou vůlí a v jejím rámci pak vládne také jistou svobodou výběru mezi různými variantami a možnostmi. Z toho pak logicky

---

<sup>13</sup> HLAVINKA, P. *Daseinsanalýza. Setkání filosofie s psychoterapií*, s. 39 – 40

<sup>14</sup> KOUKOLÍK, F. *Nejspanilejší ze všech bohů. Eseje*, s. 7

vyplývá, že nic není předurčeno, že žádný člověk není predisponován k dobru, nebo ke zlu. Člověk si volí, jakým se stane. Rubem svobody volby je proto zodpovědnost.<sup>15</sup>

Již na tomto místě je tedy nutné zdůraznit, že svoboda není skutečnou svobodou, postrádá-li odpovědnost. Chlumský pak k výše uvedenému dodává, že ani deterministická osudovost, ani naprosto svobodná vůle nejsou údělem člověka. Svoboda i nesvoboda člověka jsou pouze částečné. Míra naší svobody je podle zmíněného autora podmíněna přírodními zákony, lidskými pravidly a prostředím, v němž žijeme a které si do značné míry sami vytváříme. Jako součásti samo-utváření vesmíru si lidé v sobě nesou nejen svobodnou tvořivost, ale také nesvobodnou závislost. Obojí lze chápat jako výraz evolučně dosaženého stupně uvědomování a poznávání. Naše svoboda se přitom projevuje jak rozvažováním o alternativách, tak i motivovaným myšlením a jednáním. Svobodná vůle je tedy vztahovou záležitostí.<sup>16</sup> Svobodná vůle jednotlivce se totiž vždy vztahuje nejen k němu samotnému, ale také k jiným osobám, kde se střetává s jejich vůlí, ale také se vztahuje k určitým individuálním cílům, lidským hodnotám atd.

Arendtová v této souvislosti připomíná myšlenku Immanuela Kanta, podle kterého svobodu nelze poznat na základě vnitřního smyslu v oblasti niterné zkušenosti o nic více než smysly, prostřednictvím kterých poznáváme svět. Ať již kauzalita v přírodě, či ve vesmíru působí, či nikoliv, v každém případě je to kategorie mysli, která pořádá smyslová data bez ohledu na jejich povahu, a tak umožňuje zkušenost. Proto antinomie mezi praktickou svobodou na jedné straně a teoretickou nesvobodou na straně druhé, které ve svých oblastech platí jako axiomy, se netýká pouze dichotomie mezi vědou a etikou, ale spočívá v každodenní životní zkušenosti, ze které etika i věda odvozují svá východiska.<sup>17</sup>

Filosofové mohou o otázkách svobodné vůle diskutovat donekonečna a patrně nedospějí k žádnému obecně přijímanému názoru. Text této kapitoly lze proto uzavřít upozorněním na to, jaký pohled na problematiku svobodné vůle zaujímá současná

---

<sup>15</sup> NOVÁK, T. *Posilněte si svoji vůli. Co chci, to dokážu*, s. 38 – 39

<sup>16</sup> CHLUMSKÝ, V. *Tělo, jáství a svět. Psychologicko-filosofický esej*, s. 109 – 110

<sup>17</sup> ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, s. 19

neurověda, a to na základě mnoha empirických studií. Koukolík shrnuje, že filosofický spor o svobodnou vůli bývá dichotomický. Strany sporu jsou totiž buď zastánci determinismu, nebo naopak indeterminismu. Podle zmíněného autora se však pravděpodobně jedná o falešnou dichotomii neboli o černobílý klam. Pozorování i experimenty totiž ukazují, že chování není zcela náhodné, a přitom je špatně předvídatelné. Vědecký pojem svobodné vůle, či volního rozhodování se na rozdíl od metafyzického pojmu svobodné vůle pohybuje mezi krajnostmi tvořenými naprostou náhodou a naprostou nutností. Vědecký pojem svobodné vůle je proto kvantitativní, nikoli kvalitativní pojem. Otázka proto nezní: Máme, nebo nemáme svobodnou vůli? Správně položená otázka zní: Kolik svobodné vůle jsme za jistých okolností měli, máme, nebo budeme mít? Podle Koukolíka tedy významný aspekt, který je nutné zkoumat v kontextu filosofické reflexe otázky svobody jako cíle výchovy, představuje míra svobodné vůle, kterou disponujeme, či kterou jsme si schopni vydobýt.<sup>18</sup>

Lze navíc předpokládat, že takové filosofování od jedince vyžaduje, aby nejdříve dobře porozuměl sám sobě. Na tuto skutečnost upozorňují i Kosová a kol. Zmíněný autorský kolektiv pak ve své práci následně dodává, že samotné „porozumění sobě není nezbytné jen pro kvalitní službu druhým, první a jedinečnou osobností, která nám byla svěřena do péče a jež nás provází celý život, jsme my sami. My sami jsme neopakovatelným originálem, člověkem s přemírou darů, ale také s nedokonalostmi a slabostmi. Dospělost je charakterizována přijetím těchto daností, nejen jejich akceptováním, ale i úctou k životu, k lidské osobě, ne pro jejich výkon, ale proto, že je člověkem. Člověk nemá pouze hodnotu, nelze mu dát cenu, která jej vystihuje, není třeba jej hodnotit, srovnávat. Lidská bytost má svou důstojnost bez ohledu na výkon. Toto pojetí člověka, tento pohled na sebe sama, mladé lidi a děti oslovuje a osvobozuje.“<sup>19</sup>

Již samotné filosofování a připisování hodnoty každému člověku tedy disponuje osvobozujícím účinkem na osobnost jednotlivce. Potenciálně velmi osvobozující účinek důkladného promýšlení okolností lidského osudu, místa člověka ve společnosti a na

---

<sup>18</sup> KOUKOLÍK, F. *Nejspanilejší ze všech bohů. Eseje*, s. 35 – 36

<sup>19</sup> KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie. Existenciální analýza jako hledání cest*, s. 114

zemi, okolností vztahu jednotlivce a společnosti atd. není radno podceňovat. Svoboda lidského ducha je základem pro svobodu ve společnosti.

Lze tedy shrnout, že filosofická reflexe fenoménu svobody představuje velmi složitou a nejednoznačnou záležitost. Relativně obtížný problém představuje již jen samotná definice termínu svoboda. O tuto definici se pokoušely celé generace filosofů a protagonistů dalších vědních oborů. Problematika svobody a svobodné vůle by však neměla být zkoumána jen z pozic filosofie, nýbrž i z pozic takových vědních oborů, které se mohou opírat o empiricky zjistitelné informace, či poznatky. Jedná se především o neurovědu, psychologii, sociologii a další.



## 2 Filosofická východiska výchovy ke svobodě

Tématem předložené práce je problematika svobody jako cíle výchovy, či (poněkud jinak řečeno) problematika výchovy ke svobodě. Je mimo jakoukoli pochybnost, že tato problematika představuje specifickou oblast zájmu nejen samotné pedagogiky a samotné filosofie, ale také filosofie výchovy, kterou s jistým zjednodušením lze považovat za pomezí obor mezi oběma disciplínami.

Vališová, Kasíková a kol. konstatují, že filosofie „se vždy rozvíjela jako kultivované tázání po předpokladech veškeré lidské zkušenosti. Tím přispívá k analýze našeho vědění, ale i k rozkladu mnoha mýtů a iluzí, které si lidstvo na své cestě za poznáním světa utvořilo; do utváření filosofického postoje ke světu patří i kritická reflexe veškerého vědění. Filosofie se tak často zabývá vyjasňováním skrytých základů, z nichž vyrostly v průběhu věků ty, či ony koncepce včetně vědeckých; v tomto smyslu se s ní také setkáváme ve filosofii výchovy.“<sup>20</sup> V následujícím textu tedy bude nutné stručně vymezit filosofii výchovy.

### 2.1 Filosofie výchovy

Relativně závažný problém představuje již pokus o vymezení obsahu termínu filosofie výchovy. Tak např. Funda ve své práci zastává názor, že „výchovou není jen určitý typ filosofie, určitá filosofická koncepce, výchovou je každá filosofie – když je to filosofie, totiž tázání po tom, co to je, jak to je, či případně proč to tak je. Výchovou jsou tedy i značně protichůdné filosofické koncepty. Výchovou je i filosofie v dialogu, či polemice odlišných filosofických přístupů a koncepcí. Výchovou je zápas filosofie o sebe samu.“<sup>21</sup> Právě citovaný autor je tedy pevně přesvědčen, že v podstatě není zapotřebí specificky hovořit o filosofii výchovy, protože výchovou je celá samotná filosofie.

---

<sup>20</sup> VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 64

<sup>21</sup> FUNDA, A. O. *Když se rákos chvěje nad hladinou. Fragmenty – texty*, s. 59

Přesto však bude vhodné pokusit se o vymezení termínu filosofie výchovy. Strouhal tak činí v kontextu teorie výchovy, která se podle něj nachází na pomezí mezi filosofií a vědou. Teorie výchovy je totiž podle něj neoddělitelně spjata s filosofickou reflexí cílů výchovy, v důsledku čehož vystupuje do popředí závislost teorie výchovy na více či méně reflektovaném obrazu člověka a světa, na určité koncepci našeho vztahu k bytí a ke smyslu. To Strouhala vede k závěru, že vychovávat znamená pracovat s určitou ideou lidství – tedy filosofovat. Tímto poznáním se podle něj vracíme k Platónovi, který již ve své době formuloval východisko, že k poznání dobrého života se nemůžeme dobrat pouhou sofistickou, nýbrž jedině prostřednictvím filosofování, které poté, co si je osvojíme a co dojdeme k určitým závěrům, bude završeno oněm závěrům odpovídající výchovou.<sup>22</sup>

Vaňková, která se rovněž zasazuje za pojetí filosofie jakožto výchovy, zase uvádí, že filosofie výchovy by měla být především filosoficky založenou půdou pro dialog lidí z různých oborů, pro lidi mnoha perspektiv, generací a společenských rolí. Filosofie výchovy by se měla vztahovat ke společně sdílenému světu.<sup>23</sup>

Vztah filosofie výchovy a pedagogiky je podle Čábalové primárně dán již tou skutečností, že v podstatě všechny základní otázky pedagogiky se po dlouhá staletí řešily ve spojitosti s jinými vědními obory, především pak v rámci filosofie. Také v současné době se v rámci filosofie (a zejména pak v rámci filosofie výchovy) řeší celá řada navzájem souvisejících otázek, jejichž zodpovězení je velmi důležité při řešení pedagogických otázek. Podle Čábalové se jedná např. o otázky postavení člověka v současné společnosti a ve světě, dále pak o otázky spojené s pojetím humanismu, s pojetím člověka a práce, o otázky vzájemného vztahu přírodního prostředí a lidské společnosti, pochopení vztahu člověka k sobě samotnému, hledání sebe sama apod.<sup>24</sup>

Problematikou vztahu filosofie a výchovy se ve své práci podrobně zabývají také Bendl a kol., kterýžto autorský kolektiv konstatuje, že filosofické tázání a výchovné

---

<sup>22</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, s. 75 – 77

<sup>23</sup> VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči. Člověk, řeč a přirozený svět*, s. 92

<sup>24</sup> ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 13 – 14

snahy šly v dějinách vývoje civilizace ruku v ruce. Je tomu tak hlavně z toho důvodu, že prostřednictvím výchovy obvykle usilujeme o dosažení určitého smyslu, či ideálu, a současně i z toho důvodu, že filosofie vždy alespoň určitým způsobem aspirovala na ovlivňování nejen myšlenkové atmosféry ve společnosti, ale také na běh reálného života. Pokud by se pedagogika zřekla svých filosofických otázek a otázek po smyslu, pravděpodobně by z ní zůstalo pouze drilování, nebo zacházení s předměty. To, že filosofie a výchova, či pedagogika spolu souvisejí, dokazuje podle Bendla a kol. i ta skutečnost, že nelze vytvořit žádnou výchovně vzdělávací koncepci, která by zcela postrádala určité filosofické aspekty. Filosofické otázky se podle zmíněného autorského kolektivu skrývají jak v kategorii cílů, tak i představ o člověku, o žákovi, o hodnocení a hodnotách atd.<sup>25</sup>

Jednu ze zásadních možností filosofie výchovy podle Zichy jistě představuje její schopnost podněcovat filosofické tázání v oblasti výchovy, a ovšem i vzdělání. Mělo by se jednat o takové myšlení, které člověku umožní vychovávat, vzdělávat se, a hlavně žít z vlastní zkušenosti se světem a svobodou. Filosofii výchovy bychom se měli zabývat především proto, abychom se stávali stále pozornějšími, či citlivějšími k naší existenci, k tomu, jak sami sobě, svému místě ve světě i světu samotnému rozumíme, či naopak nerozumíme. Filosofie výchovy by nás měla naučit přijímat odpovědnost za výchovu, za svět a za naplňování času, který nám byl dán, přičemž toto naplňování by se mělo dít na základě vlastního svědomí. Zmíněnému autorovi se jeví pravděpodobně, že bez takového tázání nenalezneme úctu ani ke světu, ani k druhým lidem, ani sami k sobě. Filosofie výchovy by tedy podle Zichy měla směřovat k filosofickému vychovávání.<sup>26</sup>

Filosofie výchovy má za sebou již velice dlouhou historii, ovšem v současné době, jak shrnuje např. Balvín, platí, že podobně jako celá současná pedagogika prosazuje humanistický přístup k otázkám edukace, tak i současná filosofie výchovy prosazuje obecnou a všezahrnující humanizaci přístupu k žákům. Filosofie výchovy sice v tomto ohledu vychází z historických tradic evropského humanismu, nicméně v současné době (kdy se podle Balvína údajně rozmáhají blíže nespecifikované síly destrukce, které jsou

---

<sup>25</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*, s. 64 – 65

<sup>26</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 15

způsobované jak lidmi, tak přírodními činiteli) nabývá znovu na své aktuálnosti a naléhavosti.<sup>27</sup> S Balvínem lze rozhodně souhlasit v důrazu, který klade na význam humanismu pro výchovu jednotlivce. Dějiny západní civilizace lze v tomto ohledu (samozřejmě se značným zjednodušením) považovat za dějiny postupující humanizace společnosti. Ovšem na druhou stranu je nutné polemizovat s tvrzením, že se v současné době rozmáhají jakési síly destrukce. Bylo by totiž nejdříve zapotřebí definovat ony síly, označit důsledky, které mají způsobovat, vymezit nějaký stav v minulosti, ke kterému budeme vztahovat současnost a následně pak realizovat srovnání.

Pro moderní filosofii výchovy, jak konstatují Naděžda Pelcová a Ilona Semrádová, „se klíčovým nestal problém cílů a metod výchovy, nýbrž výchova sama, fenomén výchovy, který nejzřetelněji vystupuje jako vnitřně značně rozporuplný v takzvaných dilematech: Je to zdánlivá samozřejmost, zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy a subjektivní předpoklady a podmínky výchovy (tedy schopnost, nebo ochota vychovávaných a vychovávajících těmto požadavkům dostát); rozporuplná povaha pedagogické skutečnosti, jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem, novým hodnotám.“<sup>28</sup> Právě citovaným konstatováním lze text této podkapitoly uzavřít.

Někteří odborníci prosazují názor, že v podstatě není zapotřebí specificky hovořit o filosofii výchovy, protože výchovou je celá samotná filosofie, protože vychovávat znamená pracovat s určitou ideou lidství, tedy filosofovat. Filosofické tázání a výchovné snahy šly vždy ruku v ruce, a to z toho důvodu, že prostřednictvím výchovy obvykle usilujeme o dosažení určitého smyslu, či ideálu. V současnosti pak filosofie výchovy i pedagogika prosazují humanistický přístup k žákům.

## **2.2 Svoboda v kontextu odpovědnosti**

Jako teoretické východisko této podkapitoly předložené práce je možné zvolit konstatování Wróbelové. Tato autorka zdůrazňuje, že „skutečná nezávislost neznamená

---

<sup>27</sup> BALVÍN, J. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*, s. 7

<sup>28</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 18

osvobození od všech omezení, není to jen „svoboda od něčeho“, ale „svoboda k něčemu“ – jedná se o souhlas s vnitřním vynucováním svědomí. Takové vynucování dává pocit vnitřní harmonie a stává se základem pro rozvoj jedince. Neomezená svoboda, která otevírá dveře k chaosu záměrů, nekoordinovaným snahám, náhodným pohybům zraňujícím okolí, se stává svým popřením, stává se patologickou, brzdí rozvoj jedince.“<sup>29</sup>

Opět tedy máme co do činění se zdůrazněním nezbytnosti odpovědnosti jako fenoménu, který společně s pozitivní tvořivostí musí provázet každou skutečnou svobodu. Ostatně i Kosová a kol. v kontextu tezí existenciální analýzy shrnují, že svoboda a odpovědnost náleží neodmyslitelně k sobě. Teprve přijetí odpovědnosti v životě totiž vede k onomu skutečnému rozhodování. Tím, že se člověk rozhoduje, si současně také vybírá a na sebe přijímá důsledky své svobodné volby. Případný strach před ztrátou svobody a odpovědnosti za rozhodnutí, která ovlivňují životní cestu, vede k neochotě člověka podnikat významné životní kroky. Existují lidé, kteří couvají před rozhodnutími, která přitom mohou učinit. Odmítnutí odpovědnosti dospělého člověka za své jednání se podle výše zmíněného autorského kolektivu stává jakousi předsíní budoucí viny. Výraznou známku životní zralosti pak představuje i převzetí odpovědnosti za to, co si člověk sám v životě nevybral.<sup>30</sup>

Fernández nám pak v tomto kontextu nabízí následující zamyšlení. Především zdůrazňuje, že termíny svoboda a odpovědnost se sice neshodují, nýbrž vzájemně prolínají, načež pokračuje, že „svoboda má být odpovědná, neboť nemůže existovat odpovědnost bez svobody, ani nelze hovořit o neodpovědné svobodě. Nejpádnejším argumentem svobody je proto právě ta skutečnost, že jednající se stává garantem svých skutků. I přesto, že svoboda je něčím nesporným, její existenci (...) někteří myslitelé popírají. Rozhodujícím argumentem, hovořícím ve prospěch svobody, je odpovědnost. Každý člověk se cítí odpovědný za své skutky, a proto se dožaduje, aby tato garance byla respektována. Stejně tak i společnost a právo připisují člověku jeho skutky, neboť ho za ně shledávají odpovědným. Proto je chválen a odměňován dobrý skutek, a naopak

---

<sup>29</sup> WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*, s. 89

<sup>30</sup> KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie. Existenciální analýza jako hledání cest*, s. 93 – 94

je kritizováno a odsuzováno špatné jednání, takže ten, kdo činí dobro, je oceňován, a ten, kdo působí zlo, souzen. Skutečně svobodným člověkem je ve skutečnosti ten, kdo se cítí odpovědný i za svá rozhodnutí.<sup>31</sup> S právě citovaným konstatováním je možné bezesbytku souhlasit.

Výchova totiž představuje nikdy neukončený proces, na který nelze rezignovat ani v dospělosti. Jedlička proto v podobném duchu nabádá, abychom se důkladně zabývali soustavnou výchovou, „jež by měla být do značné míry sebevýchovou, vyžadující přemýšlení nad úkoly a odpovědností, které člověku ukládá „dospělost“. Svoboda, jíž se dospělý člověk vykazuje a na níž si tak často zakládá, je vždycky svobodou k tvorbě, či zmaru, k dobrému, či zlému, k zaujetí, či indiferenci.“<sup>32</sup> Je tedy mimo jakoukoli pochybnost, že problematika svobody a také výchovy ke svobodě nemůže být nikdy zkoumána v jakémsi etickém vakuu, nýbrž vždy jen se současným zdůrazněním významu odpovědnosti. Svoboda tudíž nemůže být jen svobodou od něčeho, ale měla by být svobodou k něčemu. Měla by být pozitivní svobodou, vedoucí člověka k produktivitě a tvořivosti.

Vymezení rozdílů mezi negativním (svoboda od něčeho) a pozitivním (svoboda k něčemu) pojetím svobody představuje zásadní teoretický rámec předložené práce. Na tomto místě je však nutné upozornit na mínění Palouše, podle kterého mnohé obecné pojmy, či termíny sice bývají používány se samozřejmostí, je tak však až příliš často činěno bez vědomí jejich filosofického fundamentu.<sup>33</sup> Proto je nutné základní pojmy dále specifikovat.

Ivo Syřiště formuluje následující teze ve vztahu ke svobodě:<sup>34</sup>

- Svoboda představuje hodnotu sama o sobě, je podmínkou dalších hodnot;
- Svoboda nemá smysl sama o sobě, ale vždy jen tím, čím je naplněna;

---

<sup>31</sup> FERNÁNDEZ, A. *Uvedení do teologie. Fundamentální morálka*, s. 67 – 68

<sup>32</sup> JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*, s. 228

<sup>33</sup> PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*.

<sup>34</sup> SYŘIŠTĚ, I. *Filosofické základy výchovy*, s. 38 – 39

- Svoboda jako taková v čisté formě v podstatě neexistuje, ale existuje v těch situacích, kdy máme k dispozici více, nebo méně svobody rozhodování. Tato situace a toto tematizování zakládá možnost závažných mravních dilemat;
- Svoboda neexistuje samostatně, ale vytváří komplementární páry s jinými hodnotami, typicky např. s bezpečím, odpovědností, kreativitou atd.;
- Pro jednotlivce je rozhodující jeho pocit ze svobody, svoboda je chápána jako pocíťovaná kategorie. Jedná se o velmi širokou škálu pocitů od pozitivních, až k negativním, od opojení svobodou přes závrať, až k nevolnosti.

Kolář a Vališová pak v tomto kontextu zase ukazují, jak se do protikladu mnohdy dostávají manipulativní a komunikativní pedagogika, kooperativní a kompetitivní vyučování, svoboda a kázeň, demokratická a autoritářská výchova. Ještě v relativně nedávné době se možná až nadměrně zdůrazňovalo pouze to, co chtěla veřejnost slyšet, a s ostychem se přistupovalo k tomu, že demokratická společnost, a tedy také výchova v rámci demokratické společnosti, vyžaduje kromě respektování svobody individua také značnou míru odpovědnosti, vnitřní kázně a nemalého morálně volního úsilí při dosahování vytyčených cílů a také překonávání náročnějších životních situací. Především symbolický termín svoboda začal být v mnoha oblastech chápán absolutně a téměř bez zábran, tedy jako možnost pro individuální uplatnění bez hranic a omezení. Ovšem za takového vnímání svobody může být tolerováno různé zlo, protože svědomí, cit, vkus, takt, pocit povinnosti, odpovědnost vůči společenství a také standardy a morální normy jsou chápány jako nepříjemné omezování individua.<sup>35</sup>

V rámci objasňování filosofických východisek výchovy ke svobodě není možné opomíjet problematiku motivace, která hraje významnou roli při prosazování svobodné

---

<sup>35</sup> KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*, s. 173

vůle. Putnová a Seknička v této souvislosti zdůrazňují, že na základě faktoru vůle a motivace můžeme rozlišovat následující tři zdroje svobody:<sup>36</sup>

- Svoboda na základě přírody:<sup>37</sup> v této rovině mají zásadní vliv principy a také hodnoty, které vyplývají z naturálně chápaného účelu, zejména pak ze samé lidské přirozenosti. Jedná se o biologické a smyslové (hédonistické) hodnoty;
- Svoboda na základě humanity: v této sféře má zase zcela zásadní vliv proces seberealizace člověka, v rámci kterého hrají zásadní roli normy a pravidla jednání, schopnost komunikace v sociálním prostředí a spolupráce mezi lidmi;
- Svoboda na základě milosti:<sup>38</sup> v tomto případě se jedná o klíčovou hodnotu křesťanské etiky, která zdůrazňuje, že hlavním motivem lidského jednání je spása, kterou však svou milostí může způsobit pouze Bůh.

Jedlička se pokouší stručně shrnout ten aspekt filosofické reflexe problematiky výchovy, který chápe teorii výchovy jako teorii lidské situace, složené z antinomií neboli protimluvů, rozporů. Antinomická podstata výchovy sice obvykle zůstává skryta, nicméně přesto lze konstatovat, že výchovu lze z hlediska cílů pojmout jako předávání kultury jedinci, ale současně jako pomoc k tomu, aby vychovávaný jedinec dospěl k sobě samému. Jedna z významných antinomií v této souvislosti spočívá v tom, že výchova a vzdělávání mají být zdrojem mravních či etických norem, ale současně by měly vést člověka ke svobodě a autonomii. Na jedné straně je škola hlasatelkou ideálu rovnosti, ovšem také ohled k individuálním zásluhám náleží k základům její motivační a hodnotící praxe. Významným úkolem výchovné teorie, která nechce rezignovat na svůj regulativní vztah k praxi, je vést vychovatele k ocenění významu takového jednání, které vychází z přesvědčení, nikoli pouze z okamžitých potřeb a kalkulací.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> SEKNIČKA, P.; PUTNOVÁ, A. *Etika podnikání a hodnoty trhu*, s. 54

<sup>37</sup> Viz rovněž SCHAEFFER, D. *Rousseau on Education, Freedom and Judgment*.

<sup>38</sup> Viz také PATOČKA, J.; CHVATÍK, I.; KOUBA P. a kol. *Péče o duši I*.

<sup>39</sup> JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*, s. 227 – 228



Prudký, Pabian a Šima zase svobodu považují za základní kritérium pro odpovědi na otázku po obsahu i cíli současných společností i jako součást obsahů vzdělávání. Podle zmíněného autorského kolektivu lze konstatovat, že cesty k otevřené společnosti a usilování o růst kvality a udržitelnosti života mají společné hodnotové zakotvení, jímž je plnohodnotné pojetí svobody a jejího uplatňování jako základního rámce a východiska pro rozvoj společnosti, a to ovšem i s různými riziky, které na cestě ke svobodě během procesu učení se svobodě ve společnosti vznikají. Zmíněné učení se svobodě zde tedy vystupuje jako klíč k rozvoji kvality a udržitelnosti života v otevřené společnosti. Svoboda v této souvislosti představuje pravděpodobně nejfrekventovanější téma v sociálních vědách vůbec. Významné je v tomto ohledu především pojetí svobody jako sociálního vztahu, tedy svobody v síti společenských vztahů. Jedná se o takové společenské vztahy, které umožňují svobodné rozhodování, svobodnou činnost, svobodné působení na rozvoj společenských vztahů s plným vědomím sebe sama jako jejich součástí. Z tohoto pojetí svobody jako sociálního vztahu pak logicky vyplývá, že svobodu se lze naučit. Lidé se totiž nerodí svobodní, jak znělo známé heslo Velké francouzské revoluce, rodí se pouze s dispozicemi ke svobodě. Zda tyto dispozice uplatníme, či ne, to již závisí na tom, do jaké míry se naučíme být svobodnými.<sup>40</sup>

Text této podkapitoly lze uzavřít prezentováním následující myšlenky Fernándeze, podle kterého by se každý člověk měl věnovat zdokonalování vlastní svobody. Jedná se o náročný a vpravdě celoživotní úkol, který kromě lásky k pravdě a ovládnutí vlastních instinktů vyžaduje vytrvalé konání dobrých skutků. Tímto způsobem totiž podle zmíněného autora může vůle získat určitou spontánnost při plnění povinností. Podle Fernándeze se jedná o tzv. morální svobodu neboli o svobodu, která je zdokonalována cvičením se v ctnostech. Taková svoboda totiž roste a zmenšuje se podle toho, zda konkrétní člověk zamýšlí dobro, nebo naopak zlo. Morální svoboda by však měla být něčím víc, než jen přáním moci něco udělat. Měla by nás vést k rozhodnému přitakávání povinností. Morální svoboda tedy rozhodně není „svobodou od“, tedy

---

<sup>40</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*, s. 127

cítit se osvobozený od určitých omezení, nýbrž by měla být „svobodou pro“, tedy především svobodou činit dobro.<sup>41</sup>

Lze tedy znovu poukázat na význam odpovědnosti jako fenoménu, který společně s pozitivní tvořivostí představuje základ svobody. Svoboda a odpovědnost náleží vždy neodmyslitelně k sobě. Teprve přijetí odpovědnosti v životě vede ke skutečnému rozhodování. Tím, že se člověk rozhoduje, si současně také vybírá a na sebe přijímá důsledky své svobodné volby. Případný strach před ztrátou svobody a odpovědnosti za rozhodnutí, která ovlivňují životní cestu, vede k neochotě člověka podnikat významné životní kroky, a tedy pokračovat na cestě zrání osobnosti.

---

<sup>41</sup> FERNÁNDEZ, A. *Uvedení do teologie. Fundamentální morálka*, s. 71

### 3 Fenomén svobody v kontextu pedagogiky volného času

Se značným zobecněním lze konstatovat, že právě volný čas představuje sféru, ve které se člověk může svobodně realizovat poté, co si splní své pracovní, či jiné povinnosti. Potenciál, který volný čas skýtá pro rozvoj osobnosti člověka, se v poslední době snaží využívat pedagogika volného času. Je však mimo jakoukoli pochybnost, že způsoby a formy využívání volného času u jednotlivých rodin závisí do značné míry na jejich socioekonomickém statusu.

Na úvod kapitoly lze uvést následující konstatování Cakirpaloglu: „Pro rodiny z vyšších společenských vrstev představuje volný čas „říši svobody“, prostor pro oblíbenou činnost, a tím pro vývoj osobitých zájmů; příslušníci nižších sociálních vrstev zpravidla volný čas tráví pasivně (odpočinek, sledování televize apod.). Specifické pojetí volného času rodiče dále výchovou přenášejí na své potomky, což přispívá k reprodukci vrstevního vědomí, v našem případě rozdílných názorů, že volný čas je prostor pro relaxaci, nebo svůj vývoj versus pracovní koloběh.“<sup>42</sup> Lze se domnívat (a také optimisticky předpokládat), že pedagogika volného času může svým způsobem přispět k tomu, aby byly eliminovány rozdíly mezi dětmi, vyplývající ze socioekonomického statusu jejich rodičů.

#### 3.1 Pedagogika volného času

Jansa a kol. všem vychovatelům, pracujícím s dětmi (ať se již jedná o jejich rodiče, pedagogy ve školách, či volnočasové pedagogy) adresují následující apel, jehož citováním lze uvést text této podkapitoly: „Věnujme prosím pozornost volnočasovým aktivitám dětí a mládeže, kde je možnost širokého uplatnění rekreačního sportu a jiných pohybových činností. Je zřejmé, že současný společenský a ekonomický vývoj postupně usnadňuje lidem práci a vytváří vhodné předpoklady pro mimopracovní (v případě dětí mimoškolní – pozn. aut.) prostor, který chápeme jako základnu pro tvorbu volného času. Tento prostor je však v důsledku zrychlování tempa vývoje pro mnohé i zdrojem

---

<sup>42</sup> CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*, s. 55

subjektivního pocitu chronického nedostatku času.<sup>43</sup> Právě citovaný text sice primárně akcentuje aktivity sportovního, či pohybového charakteru, nicméně jeho platnost lze vztáhnout na oblast volnočasových aktivit obecně. Co se týče výše zmíněného subjektivního pocitu chronického nedostatku času, lze dodat, že právě pedagogika volného času se může a musí stát prostředkem, jak tento nedostatek produktivně eliminovat.

Pávková pedagogiku volného času definuje jako vědní obor, který se primárně zabývá teorií i praxí výchovy ve volném čase, přičemž dodává, že význam tohoto vědního oboru ve společnosti stále narůstá. Využívání volného času se totiž v současné době v kontextu sociálního, ekonomického a technologického rozvoje stává velice aktuální otázkou. Doba volného času, tedy doba, ve které si každý jedinec může svobodně a na základě vlastního uvážení zvolit, jakým způsobem ji využije, totiž přináší nejen příjemné zážitky a možnosti odpočinku, či relaxace, ale také vytváří předpoklady pro rozvoj osobnosti, které je však nutné využít. Volný čas ovšem na druhou stranu může vyvolávat také určité problémy, z nichž zmíněná autorka uvádí např. pocit nedostatku volného času, bezradnost při smysluplném vyplňování volného času, volbu nevhodných, či vyloženě škodlivých volnočasových aktivit atd. Hlavním cílem výchovy ve volném čase, konstatuje dále Pávková, je proto naučit vychovávané jedince, aby s volným časem uměli dobře hospodařit, aby jej považovali za reálně významnou životní hodnotu. Se zmíněnou autorkou je nutné souhlasit rovněž v tom, že o splnění uvedených cílů je možné a nutné usilovat v každém věku, avšak, návyky získané během dětství a mládí, bývají nejpevnější.<sup>44</sup>

Jedním z prosazovaných paradigmat pedagogiky volného času je podle Janiše a Skopalové paradigma celoživotního učení. Pedagogiku volného času lze přitom podle zmíněné autorské dvojice vymezit jako teorii neformálního, ale také informálního vzdělávání. Jiné paradigma se pak zaměřuje na volný čas jako na výrazný civilizační fenomén, což je chápání blízké sociologii životního způsobu.<sup>45</sup> Hájek a Harmach pak

---

<sup>43</sup> JANSÁ, P. a kol. *Pedagogika sportu*, s. 206

<sup>44</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 6

<sup>45</sup> JANIŠ, K.; SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*, s. 29

pedagogiku volného času vymezují jako takovou pedagogickou disciplínu, která je zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, jež napomáhají autonomnímu, tedy vlastnímu s svéprávnému, a také smysluplnému využívání volného času konkrétním jedincem.<sup>46</sup> Jako jeden ze základních principů pedagogiky volného času lze proto označit princip dobrovolnosti, související s principem odpovědnosti, nezbytným to rubem pravé svobody.<sup>47</sup>

Nelze se však spokojit pouze se zdůrazněním významu principů odpovědnosti a dobrovolnosti ve vztahu k volnočasovým aktivitám. Jansa a kol. totiž uvádějí, že volnočasové aktivity je možné, ba spíše nutné, chápat jako významné edukační vlivy neformálního charakteru. Předpokladem toho je však splnění dvou dalších důležitých znaků. Jedná se o zájem a pravidelnou realizaci jednotlivých aktivit. Zmíněný autorský kolektiv se však domnívá, že právě tyto náležitosti většině účastníků při tzv. neorganizovaných aktivitách mládeže absentují. Současně ovšem roste význam tzv. informální edukace, která probíhá mimo organizované instituce, přičemž do značné míry se tak děje spontánním způsobem.<sup>48</sup>

Odpovědnost, dobrovolnost, zájem a pravidelnost aktivit – tyto čtyři vzájemně související faktory, jsou-li ovšem uskutečňovány, umožňují dětem a také dospívajícím plně a produktivně využívat potenciál volného času, a to v duchu svobody a odpovědnosti.

Průcha a Veteška pedagogiku volného času zase vymezují jako disciplínu, zabývající se prostředky a postupy, které napomáhají smysluplnému využívání volného času (tedy mimoškolního a mimopracovního času) u dětí, či mládeže. Vzhledem k tomu, že vzrůstá výskyt nežádoucích projevů chování u dětí, či mládeže, často způsobených tím, že se tito nudí, konstatuje zmíněná autorská dvojice, má pedagogika

---

<sup>46</sup> HÁJEK, B.; HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*, s. 25

<sup>47</sup> K této otázce viz také YOSHYIUKI, N. *Alternative education: Global Perspectives*.

<sup>48</sup> JANSA, P. a kol. *Pedagogika sportu*, s. 206

volného času značný výchovný a preventivní význam.<sup>49</sup> Lze navíc předpokládat, že význam pedagogiky volného času dále poroste.

Tento názor v zásadě zastává i Pávková, podle které je navíc velice důležité, že v případech výchovy ve volném čase jsou i přes všechny specifické zvláštnosti zachovány základní charakteristické, či definiční znaky výchovného procesu. Podle zmíněné autorky se jedná především o záměrnost a cílevědomost edukačních aktivit. Ty však samy o sobě úspěch edukačního úsilí, směřujícího ke svobodě jako k hlavnímu cíli výchovy, nezaručují. Zároveň totiž musí mít výchovné působení ve volném čase zásadně nenásilný charakter, musí být citlivé, což v praxi znamená, že do jednotlivých edukačních volnočasových činností nelze účastníky v žádném případě nutit. Je tudíž nezbytné nalézt optimální způsoby efektivní motivace. Požadavek nenutit, nic nepřikazovat, ale naopak účinně motivovat, činí podle Pávkové práci pedagoga, který působí ve volném čase, sice velmi náročnou, ale současně také zajímavou a snad i dobrodružnou.<sup>50</sup> Zmíněný požadavek již současně vychovává dítě, či dospívajícího ke svobodě.

Pedagogika volného času se tedy zabývá teorií i praxí výchovy ve volném čase. Hlavním cílem výchovy ve volném čase je naučit vychovávané jedince, aby s volným časem uměli dobře hospodařit, aby jej považovali za významnou životní hodnotu. Pedagogika volného času souvisí s fenoménem celoživotního učení, přičemž jejími základními principy jsou dobrovolnost, odpovědnost, vlastní zájem a pravidelnost veškerých aktivit. Teprve tehdy, je-li učiněno zadost právě uvedeným principům, může pedagogika volného času vést ke svobodě jednání.

### **3.2 Pedagogika volného času jako nástroj výchovy ke svobodě**

Na tomto místě je nutné pokusit se odpovědět na otázku, jak pedagogika volného času souvisí s fenoménem svobody. Primární souvislost je pravděpodobně zřejmá. Obecným cílem veškerého pedagogického úsilí by měl být rozvoj dětí a mládeže jako svobodných

---

<sup>49</sup> PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*, s. 212 – 213

<sup>50</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 12

a odpovědných občanů. Tento cíl se přitom v plné míře vztahuje i na pedagogiku volného času. Sekundární cíl by pak měl spočívat v tom, že bude umožněno prožívat důsledky vlastních rozhodnutí v oblasti volnočasových aktivit a tím u nich upevňovat vědomí souvislosti svobody a odpovědnosti.

K problematice odpovědnosti se přitom vyslovuje i Kratochvíl, podle kterého se výchova ukazuje jako pomoc při jakémsi zažehávání vědomí. V rámci výchovy nesmí jít primárně o metodický přístup. Právě proto je výchova svěřována lidem a nikoli strojům. Vědomí je podle zmíněného autora zažeháváno právě tehdy, když metodický přístup překračuje. Výchova proto není založena metodou, ale naopak odpovědností. Neodpovědným by sice bylo nespolehnout se na žádnou metodu. Ovšem stejně neodpovědným by bylo nahrazovat lidský vhled metodou. Výchova je totiž primárně výchovou k odpovědnosti.<sup>51</sup>

Janiš a Skopalová rozlišují čtyři základní atributy volného času v současné společnosti. První atribut podle nich představuje značná různost v možnostech trávení volného času. Druhým atributem pak je snižování objemu volného času, což je primárně dáno velkými tlaky na jednotlivce v profesní sféře, kdy požadavky na práci často překračují rámec pracovní doby. Jako třetí atribut zmíněná autorská dvojice označuje sklon trávit volný čas spíše pasivním způsobem, kdy lidé vyhledávají takové nenáročné činnosti, jako je např. sledování televize, či (specificky v případě dětí a dospívajících) nejrůznější činnosti, realizované pomocí internetu a informačních a komunikačních technologií. Současně však také vzrůstá tendence trávit volný čas cestováním. A konečně jako čtvrtý atribut Janiš a Skopalová vymezují skutečnost, že do prožívání volného času se promítají ekonomické faktory, které často rozhodují o způsobu, místu i frekvenci trávení volného času. Stále početnější část populace na volnočasových aktivitách nešetří.<sup>52</sup>

Praktická realizace pedagogiky volného času by měla brát všechny výše uvedené atributy v potaz. Zatímco první atribut je veskrze pozitivní a druhý atribut lze z pozice

---

<sup>51</sup> KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 110

<sup>52</sup> JANIŠ, K.; SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*, s. 18 – 19

pedagoga volného času jen velmi těžko ovlivnit, třetí atribut rozhodně nepředstavuje pozitivní tendenci. Pedagogika volného času by se proto měla zaměřit na jeho eliminaci, a to právě zdůrazňováním volného času jako prostoru pro svobodu v pozitivním slova smyslu, tedy pro svobodu produktivní a tvořivou. V této souvislosti lze jen velmi stručně naznačit, že již celá desetiletí odborníci snášejí důkazy o nejrůznějších aspektech negativního vlivu nadměrné konzumace masových médií, prezentujících násilí, vulgaritu, pornografii atd., na chování dětí a mládeže.<sup>53</sup>

Procházka ve výše uvedeném kontextu dodává, že z výchovného, či obecněji edukačního hlediska, má obrovský význam především společné a aktivní trávení volného času v rodině. V širším kontextu se jedná o velmi významný aspekt prosociálního charakteru, který směřuje k utváření pozitivního životního stylu. Je-li ze strany rodičů výchovné ovlivňování a řízení volného času dětí aktivní, pak mimo jakoukoli pochybnost podle výše zmíněného autora hraje významnou roli při utváření osobnosti dítěte, či dospívajícího jedince, přičemž podporuje jeho pozitivní socializaci.<sup>54</sup> Tímto konstatováním je již částečně předeslán text podkapitoly, věnované problematice svobody jako cíle výchovy v rodině. Lze totiž oprávněně předpokládat, že pozitivní socializace zahrnuje výchovu ke svobodě a odpovědnosti.

Ostatně i Hájek a Harmach zdůrazňují, že volný čas je nutné primárně chápat jako dobu, která člověku umožňuje svobodnou volbu činností. Základním úkolem pedagogiky volného času proto je chápat volný čas jako dobu, která není věnována jen nicnedělání (nebo je mu věnována jen v omezené míře), nýbrž jako příležitost k činnosti jiného druhu, než jakou je povinná činnost. Volný čas je v kontextu pedagogiky volného času rovněž chápán jako doba, která je příležitostí nejen k odpočinku a zábavě, ale také k rozvoji vlastní osobnosti. Volným časem je tedy v tomto ohledu čas, který dětem a dospívajícím zůstává k jejich svobodnému využití.<sup>55</sup> Na základě právě uvedeného lze doplnit, že volný čas je pro děti a dospívající jakousi potenciální šancí na svobodu.

---

<sup>53</sup> V České republice tuto diskusi shrnuje např. MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*, s. 131 - 137

<sup>54</sup> PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*, s. 110 – 111

<sup>55</sup> HÁJEK, B.; HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*, s. 28



Ovšem z potenciální svobody se skutečná svoboda stane pouze tehdy, je-li volný čas využitý prosociálním a také produktivním způsobem. A v tomto ohledu může napomoci právě pedagogika volného času, jejíž nástroje, metody, formy a postupy (jsou-li dobře využívány) mohou vést k tomu, že děti svůj volný čas budou prožívat opravdu produktivně.

Lze tedy zopakovat, že primárním cílem pedagogického úsilí by měl být rozvoj dětí a mládeže jako svobodných a odpovědných občanů, což v plné míře platí i pro pedagogiku volného času. Sekundární cíl by pak měl spočívat v tom, že bude umožněno prožívat důsledky vlastních rozhodnutí v oblasti volnočasových aktivit a tím u nich upevňovat vědomí souvislosti svobody a odpovědnosti.

## 4 Svoboda jako cíl výchovy

Text této kapitoly předložené práce lze uvést následujícím konstatováním Kořátkové, podle níž „demokracie a zorientovaná svoboda v pedagogických přístupech přináší spolu s pedocentrickými tendencemi dnešního pojetí výchovy mnoho inspirativních možností. Připravované rámcové programy otevírají možnosti, jak pomáhat na světlo světa dětským dispozicím, rozvoji jejich individuality, a to všechno s velkou důvěrou ve formující přínos dětské skupiny a kooperativních příležitostí. Berme to jako výzvu, protože si troufám říci, že takto svobodně pojato, s uznáním všech zúčastněných, to zde ještě ve vývoji lidstva nebylo. Není ale nikde řečeno, že je to jednoduché. Určitě je to obtížnější, než druhého rozvíjet a řídit jen v určitém omezeném koridoru tak, abychom všichni byli tak trochu stejní a trochu poslušní a také se trochu báli. (...) Současné cíle se odvíjejí od kvalitního rozvoje osobnosti každého dítěte, od citlivého vnímání jeho potřeb, a navíc s rozvinutím kvality vzájemných vztahů a přijetí druhých i s jejich odlišnostmi.“<sup>56</sup>

Právě citovaný text byl formulován v práci, primárně zaměřené na předškolní pedagogiku, nicméně lze konstatovat, že jeho platnost se v plné míře vztahuje také na výchovu a vzdělávání žáků základních a středních škol. Myšlenky, obsažené v textu Kořátkové, lze považovat za specifické představení možností, které souvisejí se svobodou v pojetí „svobody k něčemu“, především se svobodou k rozvoji osobnosti dětí a dospívajících, což je základní úkol pozitivně zaměřené pedagogiky.<sup>57</sup>

V rámci úvodu k této kapitole je ještě nutné alespoň stručně vymezit termín cíl výchovy. Tak např. Opravilová shrnuje, že výchovný cíl vyjadřuje obecnou společenskou představu ohledně smyslu, funkce a zaměření výchovného, ale také vzdělávacího působení dospělé generace na generaci dětí a dospívajících. Formulace výchovného cíle tedy zahrnuje očekávaný přínos výchovného působení pro dítě jako pro jedince i odhad tohoto cíle pro celou společnost. Stanovení výchovného cíle tedy

---

<sup>56</sup> KOŘÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 7

<sup>57</sup> K této otázce viz také YOSHIYUKI, N. *Alternative education: Global Perspectives*.

představuje výsledek společenské dohody, na základě které se pak určuje, jak by měla praktická výchovná a vzdělávací činnost vypadat.<sup>58</sup>

Je tedy zcela zřejmé, že výchovné cíle v pojetí Opravilové se nevztahují pouze k výchovně vzdělávacímu procesu, realizovanému ve školách, nýbrž také k výchově dětí a dospívajících v jednotlivých rodinách a případně i v různých zařízeních pro organizované trávení volného času. Obecně je pak možné se shodnout na tom, že jeden z takto chápaných cílů výchovy musí představovat i výchova ke svobodě, a to ve výše zdůrazněném pozitivním pojetí „svobody k něčemu“.

#### **4.1 Svoboda jako cíl výchovy v rodině**

Na úvod bude vhodné citovat následující konstatování Fernándeze: „Člověk je ze své přirozenosti svobodný, jeho svoboda je však výsledkem těžkého celoživotního vášnivého dobývání. Každý se má neustále snažit dosáhnout svobody, vzhledem k tomu, že svoboda je více projektem než výsledkem, více metou než úspěchem. Aby toho člověk dosáhl, musí nejprve rozvinout svou inteligenci natolik, aby mohl přesně poznat morální kategorie. Zároveň potřebuje asketický výcvik, který mu pomůže ovládat vášně a on tak mohl svobodu snáze uplatňovat. Nakonec je třeba, aby se věnoval praktikování ctností a rozvíjel svou odpovědnost.“<sup>59</sup> Citované konstatování je sice formulováno v duchu učení římskokatolické církve, to mu však nic neubírá na relevantnosti a naléhavosti. Naopak. Je nutné zdůraznit, že k tomu, aby byl člověk opravdu svobodný, je zapotřebí nejen inteligence, ale také morálně volných vlastností a představitosti, či touhy svobody dosáhnout.

Jedním ze základních úkolů rodičů je vychovat své dítě tak, aby se mohlo postupně stát autonomní, samostatnou a sebevědomou osobností, což jistě nezbytně předpokládá výchovu dětí takovým způsobem, aby si uvědomovaly hodnotu svobody a aby ji byly schopny využívat produktivním a tvořivým způsobem. S určitým zjednodušením lze konstatovat, že rodiče se v tomto ohledu mohou směle inspirovat pojetím svobody

---

<sup>58</sup> OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*, s. 62

<sup>59</sup> FERNÁNDEZ, A. *Uvedení do teologie. Fundamentální morálka*, s. 70 – 71

jakožto celoživotního vášnivého dobývání, realizovaného na základě předpokladů formulovaných Fernándezem.

Je tedy mimo jakoukoli pochybnost, že výchova dítěte ke svobodě velice těsně souvisí s výchovou k samostatnosti. Vychovat vlastní dítě k samostatnosti (zdůrazňují to mimo jiné např. Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová) by mělo být prvotním cílem výchovy v rodině. Rodiče by podle zmíněné autorské dvojice měli chtít vychovat člověka, který bude schopen samostatně obstát v životě, zvládat rutinní záležitosti a každodenní úkoly všedního života. Dítě by mělo umět spolupracovat s ostatními lidmi, ale současně by se také mělo umět mezi nimi prosadit. Samostatnost je podle zmíněné autorské dvojice vždy úzce provázaná se schopností převzít za své činy odpovědnost. Samostatnost se pak v tomto ohledu projevuje také schopností vytvořit si vlastní postoj k obecně přijímaným normám a hodnotovým systémům. Mnozí rodiče však mají problém umožnit vlastnímu dítěti osamostatnění, a to z různých důvodů. Jako rozumnou cestu Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová označují výchovu dítěte ke svobodě a odpovědnosti při jasně daných pravidlech a hranicích.<sup>60</sup>

Je tedy zřejmé, že výchova dítěte ke svobodě by měla souviset nejen s výchovou k odpovědnosti, což již bylo v textu předložené práce několikrát výše naznačeno a zdůrazněno, ale také s výchovou k samostatnosti. Svoboda, odpovědnost a samostatnost představují jednak tři navzájem neodmyslitelně související fenomény a jednak tři vrcholy trojúhelníku, v jejichž středu se nachází zralá osobnost. Platnost tohoto konstatování se přitom nevztahuje pouze na výchovu v rámci jednotlivých rodin, nýbrž také na výchovu ve škole a institucích volného času.

Ostatně i Hubatka přesně ve výše naznačeném duchu konstatuje, že výchova dítěte de facto představuje jednu dlouhou cestu za samostatností. Jedná se tedy o postupný proces osamostatňování se. Výchova k samostatnosti je výchovou od závislosti k nezávislosti, tedy ke svobodě, která musí souviset se zodpovědností. Samostatnost

---

<sup>60</sup> HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S.; SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*, s. 91

totiž představuje velice důležitý postoj, který určuje úspěšnost člověka v životě. Výchovou k samostatnosti a odpovědnosti svým dětem podle Hubatky dáváme tu nejužitečnější výbavu do života. Rodiče, kteří své děti důsledně vedou k samostatnosti a svobodě, je současně soustavně vedou k odpovědnosti, což platí i naopak. Rodiče, kteří své děti k samostatnosti a svobodě nijak nevedou, z nich ve skutečnosti vychovávají nezodpovědné jedince.<sup>61</sup>

Skáladalová pak v této souvislosti na rodiče apeluje: „Samostatnost je pro dítě velkou výhodou – necítí se bezradné. Výchova k samostatnosti neznamená, že si dítě dělá, co chce. Cílem výchovy k samostatnosti je vychovat takové dítě, které se umí chovat a správně samostatně jednat i tehdy, když mu nic nenařizujeme, nebo když ho nikdo nepozoruje a nekontroluje. Zapojte děti co nejvíce a co nejdříve do rodinného života: bez všelikého vyžadování, diktování, doprošování, komandování, napomínání, trestů atd. Zvolte tu správnou chvíli, kdy a o čem s dětmi komunikujete a co od nich požadujete. Co už dítě umí, nedělejte za něj ...“<sup>62</sup> Právě citovaný text sice primárně nezní příliš filosoficky, to mu však neubírá na relevantnosti.

Zicha, který k otázce výchovy ke svobodě přistupuje v širším kontextu filosofie výchovy, zajímavě konstatuje, že samotná „možnost svobodného postoje k výchově je klíčová, nicméně svobodný vztah je zde stejně nesmírně důležitý, jako je též obtížný. Je jasné, že až ze zkušenosti svobody se rodí svobodná rozhodnutí a svobodné činy. Svobodné činy jsou ty, za kterými si dokážeme stát, neboť nevycházejí z porozumění jednotlivostem (a není třeba je ospravedlňovat různými teoriemi), ale vyvstávají z porozumění samotným životním celkům.“<sup>63</sup> Citovaný autor svými slovy poukazuje na skutečnost, že výchova ke svobodě a svoboda sama představují intelektuálně i morálně náročnou situaci, ke které se musíme snažit dopracovat se prostřednictvím vlastní zkušenosti.

---

<sup>61</sup> HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*, s. 191

<sup>62</sup> SKLÁDALOVÁ, M. *Jak na to? O rodičovství, dětech a výchově. Život s dětmi s respektem a láskou*, s. 69

<sup>63</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 13

V rámci této podkapitoly by bylo vhodné obecně upozornit na kvalitativně odlišné styly rodičovské výchovy. Odborná literatura v tomto ohledu nabízí značné množství klasifikací, které se však v zásadních rysech shodují. Gillernová, Kebza, Rymeš a kol. v této souvislosti berou v úvahu především dvě edukační dimenze, a to zaprvé množství a druh požadavků kladených rodiči na dítě, a zadruhé vnímavost a citlivost rodičů vůči dětem. Na tomto základě pak zmíněný autorský kolektiv rozlišuje následující rodičovské výchovné styly:<sup>64</sup>

- Autoritářský styl: je charakterizován působením náročných, kontrolujících, ale současně odmítajících rodičů, kteří příliš nerespektují potřeby a přání dítěte, mají tendenci využívat tzv. silové výchovné prostředky. Jedná se např. o rodiče požadující od dítěte vynikající školní výsledky, ale nepomáhají mu;
- Autoritativně vzájemný styl: i v tomto případě jsou rodiče vůči dítěti nároční a kontrolující, ale současně jsou laskaví, akceptují přání a potřeby dítěte, podporují diskusi, pracují se společně vytvořenými pravidly, na jejichž dodržování pak důsledně trvají. Rovněž tito rodiče po dítěti požadují pokud možno co nejlepší školní výsledky, ovšem pomáhají mu a vždy je podporují;
- Zanedbávající styl: je charakteristický lhostejností rodičů k dítěti, rodiče na dítě nekladou žádné nároky, neprojevují o ně a jeho rozvoj dostatečný zájem, někdy jsou k dítěti citově chladní, či je v horším případě dokonce odmítají;
- Shovívavý styl: vyznačuje se přijímáním dítěte, emoční podporou a značným porozuměním, ale také tím, že jsou dítěti předkládány jen malé, či dokonce žádné požadavky, a tím i nepříliš jasně vymezené hranice.

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že z hlediska pozitivní a tvořivé svobody jako cíle výchovy v rodině se jako nejvíce optimální jeví styl autoritativně vzájemný,

---

<sup>64</sup> GILLERNOVÁ, I.; KEBZA, V.; RYMEŠ, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*, s. 124

protože staví před dítě požadavky, a tím mu umožňuje rozvinout jeho potenciál, aniž by mu byla upírána vřelost emocí od rodičů. Lze se totiž domnívat, že kladné emoce představují jednu z možností, jak dát svobodě pozitivní výraz.

V každém případě pak platí, jak zdůrazňuje např. Pávková, že rodina, či obecněji rodinné prostředí se významným způsobem podílí na utváření osobností dětí a dospívajících, ale samozřejmě také osobností ostatních členů rodiny. Působení rodiny se však ve srovnání s působením a vlivem školy vyznačuje mnoha specifiky. Od rodičů totiž nelze očekávat profesionální pedagogický přístup, a to již jen z toho důvodu, že obvykle nemají pedagogické vzdělání. Na druhou stranu však mezi členy rodiny existují velice silné emocionální vazby. Právě kvalita těchto mezilidských vztahů je pro výchovné působení konkrétní rodiny podstatná. Rodina také určuje do značné míry životní styl všech svých členů, přičemž způsob využívání volného času představuje jeden z jeho významných ukazatelů. Od rodičů by se děti měly naučit chápat volný čas jako určitou hodnotu, jako sféru, kterou je možné produktivně využívat k tvořivé svobodě. Měly by se naučit, jak s volným časem nakládat, jak ho naplňovat smysluplnými aktivitami. Rodiče mají v tomto směru opravdu velice mnoho možností. Především slouží svým dětem jako vzory pro napodobování, což ovšem platí jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu. Rodiče dále mají příležitosti trávit společně se svými dětmi část volného času při různých zajímavých činnostech. Je proto žádoucí, aby věnovali pozornost dětským zájmům, podporovali zájmové činnosti svých dětí, a přitom působili jako pozitivní vzory.<sup>65</sup>

Horáková Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová kriticky upozorňují na současný trend, kdy rodiče dávají své děti do mnoha zájmových kroužků již od předškolního věku. Zájmové kroužky samozřejmě jsou v mnoha směrech užitečné a jejich význam pro pozitivní trávení volného času školních dětí je nesporný, nicméně v souvislosti se schopností být sám sebou z dlouhodobého hlediska můžeme v případě tzv. nadměrného konzumu kroužků hovořit o riziku, že se dítě nenaučí trávit volný čas jen tak samo se sebou. Dítě v důsledku toho může být směřováno k potřebě zábavy, poskytované zevnějšku. Pokud takové dítě nebude mít prostředky, či vůli obstarat si hodnotnou

---

<sup>65</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 29

zábavu, může se relativně snadno uchýlit k nadměrnému sledování televize a v horším případě i ke zneužívání alkoholu, či drog, které mu poskytují iluzi dobře, či intenzivně prožitého času.<sup>66</sup> Spolupráce rodičů a dítěte v otázce výběru organizovaných volnočasových kroužků představuje jednu z možností výchovy a postupné přípravy dítěte na takové využívání svobody, které bude vedené duchem odpovědnosti a které se současně bude vyznačovat produktivitou a tvořivostí. Ovšem, jak ukázaly obě výše zmíněné autorky, i v tomto ohledu je nutné postupovat s mírou a se zdravým rozumem.

Výchova dítěte představuje dlouhou cestu za svobodou a samostatností, které souvisejí i se zodpovědností. Výchovou k samostatnosti a odpovědnosti rodiče svým dětem dávají tu nejužitečnější výbavu do života. Rodiče, kteří své děti důsledně vedou k samostatnosti a svobodě, je současně vedou k odpovědnosti. Rodiče, kteří své děti k samostatnosti a svobodě nevedou, z nich vychovávají nezodpovědné jedince. Z hlediska pozitivní a tvořivé svobody jako cíle výchovy v rodině se jako nejvíce optimální jeví autoritativně vzájemný styl, protože staví před dítě požadavky, a tím mu umožňuje rozvinout jeho potenciál, aniž by mu byla upírána vřelost emocí od rodičů. Kladné emoce totiž dávají svobodě pozitivní výraz.

## **4.2 Svoboda jako cíl výchovy ve škole**

S určitým zjednodušením lze konstatovat, že k problematice svobody jako cíle výchovy ve škole lze formulovat podobná konstatování, jako k problematice svobody jako cíle výchovy v rodině. To znamená, že i učitelé by měli k žákům přistupovat tak, aby z nich vyrostly autonomní, samostatné a sebevědomé osobnosti, což znamená, že i pedagogové by měli vést žáky k uvědomování si hodnoty svobody a lidských práv, a k tomu, aby byli schopni svou svobodu, svá práva a své možnosti využívat odpovědným, produktivním a tvořivým způsobem. Ovšem jen málokterý pedagogický úkol je tak obtížný, jako ten právě formulovaný.

---

<sup>66</sup> HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S.; SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*, s. 102 – 103



Palouš v této souvislosti konstatuje, že „učitel s bedlivou pozorností pokračuje ve svém díle, znovu se táže a znovu kontroluje, aby volil další kroky. Je-li pozorný, soudí sám sebe v rámci svého konání – a nesmí se omlouvat jinými „objektivními“ determinantami. Vychovatel musí být odpovědný za sebe jako svobodný aktér! Učitel své učitelské drama odehrává, a to jako autenticky svobodný protagonista, který jak v sobě, tak v žákovi hledá skutečné motivy – a právě proto vyžaduje na žákovi (a i na sobě) maximální pozornost.“<sup>67</sup>

Podle Bendla a kol. by ve školách mělo být samozřejmostí, že pedagog dokáže prostřednictvím správných a efektivních metod navodit v žákovi takové myšlenkové procesy, že žák nalezne na nejrůznější otázky odpověď sám, a to dokonce i v takových případech, kdy ani pedagog správnou odpověď na některou otázku nezná. Učitel by se tak měl stávat iniciátorem myšlenkových a etických procesů v žakově mysli, případně iniciátorem vnitřního etického hlasu v žákovi.<sup>68</sup> Platnost tohoto konstatování se přitom v plné míře vztahuje i na problematiku svobody jako cíle výchovy ve škole. Rovněž v tomto případě by měl učitel působit jako iniciátor, který zažehne onen pomyslný plamen svobody v žakově duši.

Putnová a Seknička pak připomínají rozlišení svobody zaprvé v pozitivním slova smyslu a zadruhé v negativním slova smyslu. Zatímco pozitivní vymezení svobody vychází z přání jedince být svým vlastním pánem, negativní vymezení svobody spočívá v tom, že nám druzí lidé nebrání ve volbě toho, co právě děláme. V podstatě se tedy jedná o odpověď na otázku, jaký prostor je jedinci ponechán, aby v jeho rámci dělal to, co je schopen dělat, nebo aby byl tím, čím je schopen být, a to bez vměšování ze strany jiných osob. Svoboda, shrnuje zmíněná autorská dvojice, tedy představuje možnost rozhodnout se, a to i přes vnější, či vnitřní omezení. Svobody člověka nelze úplně zbavit, lze ji však významně zúžit.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> PALOUSH, R. *Paradoxy výchovy*, s. 21

<sup>68</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*, s. 65

<sup>69</sup> PUTNOVÁ, A.; SEKNIČKA, P. *Etické řízení ve firmě. Nástroje a metody. Etický a sociální audit*, s. 53

I pedagogové musí na výše zmíněnou otázku ohledně prostoru svobody odpovídat, a to jak sami za sebe, tak ve vztahu ke svým žákům. Je totiž nutné vzít v úvahu, že učitelé nesou za žáky přímou odpovědnost. Právě z tohoto důvodu jim, tedy učitelům, aktuálně platná legislativa stanoví povinnosti dohledu a dozoru nad žáky. Školou povinné děti lze v tomto kontextu s určitým zjednodušením chápat jako osoby, které ještě nejsou plně schopné posoudit veškeré důsledky svých činů. Jaký prostor pro svobodu tedy učitelé za této situace mohou svým žákům poskytovat? Na tuto otázku si musí nalézt odpověď každý učitel sám za sebe. Pouze lze doporučit zaujetí autoritativně vzájemného postoje, či výchovného stylu vůči žákům.

Zicha v této souvislosti učitelům připomíná a současně je nabádá, že "zdrojem svobody je ve filosofii tradičně sebepoznání, respektive sebepoznávání. Sebeznávání se však děje v námaze, které můžeme rozumět též jako pohybu vymaňování se z lhostejnosti směrem k odpovědnému a rozumějícímu zájmu. Sebeznávání – jež lze přirovnat k hledání svého vlastního zdroje, ze kterého člověk může žít tak, aby byl skutečně sám sebou, – vždy bolí, a proto je také usilování o svobodný postoj nesmírně náročné. Nicméně pokud chceme vychovávat (a vzdělávat) „doopravdy“, bez tohoto úsilí se neobejdeme.“<sup>70</sup>

I učitelé by tedy měli k žákům přistupovat tak, aby z nich vyrostly autonomní, samostatné a sebevědomé osobnosti, což znamená, že i pedagogové by měli vést žáky k uvědomování si hodnoty svobody a lidských práv a k tomu, aby byli schopni svou svobodu, práva i možnosti využívat odpovědně, produktivně a tvořivě.

### **4.3 Výchova ke svobodě jako součást výuky etiky**

Na úvod této podkapitoly lze představit následující názor Bendla a kol., podle kterých „výchovu nelze realizovat bez představy dobra, nebo zla – tyto etické kategorie patří do etiky, která je součástí filosofie. Ve výchově a pedagogice nutně s těmito pojmy operujeme bez ohledu na to, jestli si tyto kategorie představujeme jako principiálně rozporné, nebo jestli předpokládáme, že zlo, či špatnost je důsledkem nevědění (zlo je

---

<sup>70</sup> ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*, s. 14

zde vlastně nedostatkem dobra, jako je tma nedostatkem světla). Výchova je do jisté míry kombinací oduševňování, vysvětlování, vedení a hledání vztahu. Tyto prvky nelze realizovat bez určitého filosofického nadhledu a bez jisté míry filosofické erudice.“<sup>71</sup>

Etiku, která je někdy označována také jako teorie morálky, lze považovat za praktickou filosofickou disciplínu, která zkoumá morálku a hodnotové normy, přičemž posuzuje, zda určité jednání je morálně relevantní, či nikoli. Vzhledem k tématu této práce je podstatné, že etika, tak jak se vyvinula v evropském myšlenkovém prostředí, za základ morální hodnoty veškerého jednání označuje fenomén svobodné vůle jednotlivce. Člověk se prostřednictvím své svobodné vůle rozhoduje a jeho konání je pak hodnoceno z hlediska rozlišení dobra a zla.

Ptáček, Bartůněk a kol. ve výše naznačeném kontextu zdůrazňují, že z hlediska etiky jsou relevantní především fenomény autonomie, autenticity a též odpovědnosti. Etika autonomie vychází z autonomie svědomí a svobody jako základní mravní hodnoty. Etika autenticity zase zdůrazňuje, že morální je jen to, co vychází z čistého upřímného přesvědčení, což ovšem na druhé straně předpokládá absolutní zodpovědnost. Autonomie v oblasti etiky znamená, že mravní autorita není dána zvnějšku, nýbrž že vychází z člověka. Autonomní etika se tedy soustředí na jednajícího člověka, na jeho rozum a svobodu. K naplnění života však podle výše zmíněného autorského kolektivu nestačí pouze autonomie a svoboda člověka. Ve skutečnosti totiž existuje velice významný prostor pro etiku odpovědnosti. Lidská svoboda má smysl jen proto, že společně s námi žijí jiní lidé.<sup>72</sup> Znovu se setkáváme s potvrzením souvislosti svobody s odpovědností.

Zadražilová a kol. v této souvislosti citují zajímavý názor Zbigniewa Brzezinskiho: „Ve společnosti, která vědomě pěstuje maximalizaci individuálního uspokojení a minimalizaci morálních zábran, existuje tendence povyšovat občanské svobody na absolutní úroveň. Jinými slovy, občanská svoboda je oddělena od občanské odpovědnosti. Od dob Francouzské a Americké revoluce byl pojem svobody tradičně

---

<sup>71</sup> BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*, s. 65

<sup>72</sup> PTÁČEK, R.; BARTŮŇEK, P. a kol. *Etické problémy medicíny na prahu 21. století*, s. 35

definován v souvislosti s občanstvím, tj. byla definována nejen práva jednotlivce v sociálně politickém prostředí, ale i jisté povinnosti vůči tomuto prostředí. K dobrovolnému převzetí těchto povinností je ovšem zapotřebí upřímná motivace, která si zase žádá vnitřní vůle a ochoty sloužit, obětovat se a ovládat se. V demokratické společnosti se stalo rámcem pro definování občanské svobody patriotické občanství. Tato definice je dnes ohrožena.<sup>73</sup>

Skutečně je nutné připustit, že v současné době do jisté míry, či u části společnosti, dochází k oslabování vazby mezi povinnostmi, či odpovědností na jedné straně a svobodou, či autonomií jednotlivce na straně druhé, což samozřejmě může mít negativní následky pro soudržnost a fungování celé společnosti. Bude proto zajímavé zjistit, jak na tuto tendenci reaguje etická výchova ve školách.

Základní etické a filosofické kategorie představují fenomény dobra a zla. V průběhu dosavadních dějin filosofie jsme podle Čapka byli svědky toho, jak různá historická zkušenost, odlišná kritéria, či snaha nalézt nejvyšší morální hodnoty vedly k různorodému výkladu toho, co je, či přesněji řečeno, co má být, dobré, a co je naopak špatné. Dobro bylo mnoha filozofy hledáno v kognitivním řádu (filosofové zdůrazňovali, že dobro spočívá ve vědění), v eudaimonistickém řádu (dobro je blaženost), v hédonistickém řádu (dobro je rozkoš), v utilitárním řádu (dobro spočívá v užitku), ale také v sociálním řádu (podstatou dobra je láska k lidem, k bližnímu), dokonce i v estetickém řádu (dobro je harmonie a krása) atd. Veškeré toto filosofické bádání přineslo a stále přináší velmi zajímavé a inspirující výsledky. Ovšem, jak zdůrazňuje výše zmíněný autor, pro pedagogickou praxi je stanovení cílů etické výchovy mnohem praktičtější, ale také prozaičtější záležitostí. Jako základní předpoklad, který tomuto úkonu dává smysl, Čapek označuje pedagogovo přesvědčení, že přes všechna možná zpochybnění je lidský jedinec disponován k tomu, aby od sebe odlišil dobré a zlé, a že je také schopen být, nebo se postupně stát, svobodnou a odpovědnou bytostí. Jinými slovy tedy řečeno: Pedagogika je optimisticky přesvědčena, že každý člověk je schopen nejen dospívat, ale posléze i dospět na určitou

---

<sup>73</sup> ZADRAŽILOVÁ, D. a kol. *Společenská odpovědnost podniků. Transparentnost a etika podnikání*, s. 30

úroveň morální zralosti, přičemž na cestě k této zralosti mu může, či spíše musí, napomoci vhodná a kvalifikovaná výchovná aktivita profesionálních pedagogů v rámci výchovných institucí.<sup>74</sup>

Myšlenku, formulovanou v předchozím souvětí, lze považovat za vyjádření samotné podstaty pedagogického optimismu. Je tedy zřejmé, že pedagogický optimismus, bez kterého nelze pedagogickou činnost vykonávat s opravdovým nadšením a se skutečnou efektivitou, velice těsně souvisí s praktickou etikou. Lze se domnívat, že etická výchova ve školách by se měla snažit pomáhat všem žákům v tom, aby dokázali rozlišovat dobro a zlo, a dobro pak ve svém jednání preferovat. Ve školách totiž máme co do činění s praktickou etikou.

V rámci edukace, či pedagogické práce hraje významnou roli skutečnost, že mezi pedagogem na jedné straně a žákem, či žáky na straně druhé existuje vztah asymetrie, a to jak z hlediska kvantitativního, tak i z hlediska kvalitativního, či sociálního. Roli učitele totiž vždy hraje dospělý člověk a žáci si k němu vždy vytvoří určitý vztah, který se však postupně mění, tedy upevňuje, či oslabuje.<sup>75</sup>

Pelcová a Semrádová pak v návaznosti na právě uvedené dodávají, že základem etiky v pedagogickém procesu je úcta a respekt k dalším subjektům tohoto procesu. Vědomí, že druhý člověk je dočasně závislý na péči dospělého, což je právě případ vztahu mezi učitelem a žáky, nesmí být důvodem pro upření, nebo zpochybnění jeho svobody. Smyslem všech pomáhajících profesí je, aby se všichni mohli plnohodnotně účastnit života, aby se mohli podílet na fungování společnosti, aby se ze závislých stali nezávislí, samostatní a svébytní lidé.<sup>76</sup> Postupné dosahování, či naplňování takového úkolu představuje významný aspekt realizace etiky v rámci pedagogické profese a edukace dětí a mládeže. Základním cílem je výchova a rozvoj samostatných a odpovědných osobností dětí a dospívajících.

---

<sup>74</sup> ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*, s. 158

<sup>75</sup> NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, s. 29

<sup>76</sup> PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 47

Praktická etika tkví, alespoň podle Ptáčka, Bartůňka a kol., především ve schopnosti celoživotně a stále si klást otázky o mravních aspektech každodenního konání a následně pak konat podle svého nejlepšího, ale dostatečně kvalifikovaného vědomí. Etika však podle zmíněného autorského kolektivu spočívá také v reálné schopnosti jedince si připustit, že něco nevím a že se tudíž obrátím s žádostí o radu na zkušenější, že neznám správné řešení určité situace, ale že takové řešení se snažím najít, přičemž si ponechávám naději, že se to podaří.<sup>77</sup> Právě tato situace musí nastávat v rámci školního vyučování. Jednotliví učitelé by se proto měli snažit jednat a chovat tak, aby pro své žáky přirozeně představovali morální, či etické autority, na které se žáci budou často a rádi obracet.

Výchova ke svobodě jako součást výuky etiky by měla vycházet z poznání, že člověk je schopen od sebe odlišit dobré a zlé, a že je také schopen postupně se stát svobodnou a odpovědnou bytostí. Pedagogika je optimisticky přesvědčena, že každý člověk je schopen dospět na určitou úroveň morální zralosti, přičemž na cestě k této zralosti mu může, či spíše musí, napomoci vhodná a kvalifikovaná výchovná aktivita profesionálních pedagogů v rámci výchovných institucí.

#### **4.4 Svoboda jako cíl výchovy v institucích volného času**

Na úvod této podkapitoly lze společně s Pávkovou předeslat, že „obecným cílem výchovy ve volném čase je naučit jedince hospodařit s volným časem, rozumně ho využívat a oceňovat volný čas jako významnou životní hodnotu. Z takto obecně formulovaného cíle lze odvodit řadu cílů dílčích: naučit vychovávané jedince efektivně odpočívat, umět volit účinné formy rekreace, rozvíjet zájmy, podporovat aktivní zájmy, objevovat a rozvíjet specifické schopnosti, uspokojovat a kultivovat potřeby, naučit jedince vhodně využívat dostupných materiálních prostředků pro trávení volného času, vést k celoživotnímu vzdělávání.“<sup>78</sup> Lze dodat, že takto vymezený cíl výchovy ve volném čase zahrnuje i výchovu ke svobodě.

---

<sup>77</sup> PTÁČEK, R.; BARTŮŇEK, P. a kol. *Etické problémy medicíny na prahu 21. století*, s. 36

<sup>78</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 17 – 18

Dále je nutné zdůraznit, jak ve své práci činí např. Průcha a Veteška, že výchova dětí ve volném čase by měla směřovat k účelnému naplnění jejich volného času a měla by jim umožnit získat vědomosti a dovednosti i mimo školní vzdělávání. Mezi charakteristické znaky výchovy ve volném čase by proto měl patřit zájem jedince, dobrovolnost veškerého konání, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost a ovšem také aktivita.<sup>79</sup> Právě parafrázované konstatování sice bylo formulováno na stránkách *Andragogického slovníku*, nicméně se lze oprávněně domnívat, že jeho platnost lze v plné míře vztáhnout i na výchovu ve volném čase u dětí a mládeže. Týká se to hlavně konstatování o účelnosti, dobrovolnosti, svobodě, pestrosti a otevřenosti.

Podle výše uvedené autorské dvojice to je tedy svoboda výběru, která náleží mezi základní charakteristické znaky výchovy dětí a mládeže ve volném čase. Je tedy zřejmé, že svoboda se v tomto ohledu nestává pouze cílem výchovy, ale také jejím velice důležitým prostředkem. Ostatně, pokud dětem a dospívajícím poskytneme svobodu výběru v určitých oblastech života a pokud tuto svobodu současně doplníme možnostmi, aby děti pocítily a prožily důsledky svých rozhodnutí, tedy pokud svobodu doplníme odpovědností, pak z hlediska výchovy ke svobodě činíme mnohem více, než kdybychom s dětmi o svobodě jen teoreticky debatovali ve školní třídě. Sféra volného času k tomuto nabízí dostatek příležitostí, např. právě prostřednictvím volby z široké nabídky různých institucí volného času.

Strouhal však poněkud kriticky vyjadřuje přesvědčení, že výchova, a to nejen výchova ve volném čase, v poslední době čím dál tím více přestává být primárně záležitostí slova. Strouhalovi se to jeví tak, jako by pedagogická teorie postupně již přestávala věřit ve význam a působnost slova. Otázka výchovného působení se v poslední době stále častěji redukuje hlavně na oblast zážitku, přičemž otázka ovlivňování vývoje charakteru a postojů člověka, jeho etických hodnot, se stává především otázkou komunikačních dovedností. V některých případech se dokonce, ještě hůře, stává otázkou pouhého nácviku, či hraní příslušných rolí atd. Působení prostřednictvím slova, odvěkého nástroje filosofie i náboženství, se podle Strouhala jeví

---

<sup>79</sup> PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*, s. 280

současným výchovným teoriím již jako překonané, přičemž se s ním počítá jen okrajově. Pedagogika a její disciplíny jakožto různé soubory teorií jsou však podle zmíněného autora především specifickými druhy diskursu. Navíc podle něj platí, že výchova lidské bytosti je přece výchovou bytosti nadané schopností řeči a myšlení. Logos, či diskurs představuje základní rozměr lidské existence a výchova je aktem promluvy. Pokud se člověk chce dobrat podstaty věci, porozumět světu a sobě samému, může tak učinit jen prostřednictvím myšlení.<sup>80</sup>

Ovšem v případě pedagogiky volného času, a tedy např. edukace dětí, či dospívajících v nejrůznějších institucích volného času, bychom však nemuseli ke hře v kontrastu se slovem – logem – zaujímat tak přísný postoj.

Pávková totiž v této souvislosti připomíná, že mezi základní lidské činnosti patří hra, učení a práce. Všechny tyto činnosti se při vhodném výchovném využití stávají potenciálně efektivními výchovnými prostředky a všechny tyto tři základní lidské činnosti také mohou tvořit významné součásti volného času, přičemž hra již na základě svého charakteru s volným časem souvisí přirozeně. Nicméně učení a práce, realizované např. při zájmových činnostech, mohou mít rovněž charakter volnočasových aktivit. Hra jako specifický druh lidské činnosti a volný čas jako možnost tedy spolu úzce souvisejí a vyznačují se mnoha společnými rysy. Vzhledem k tématu předložené práce je podstatné, že volnočasové aktivity se vyznačují možností svobodné volby, vyplývající z dobrovolnosti. Také hry mají právě tuto podobu, protože do vhodně volené hry není nutné dítě, či dospívajícího jedince nijak nutit. Zároveň však hra přináší nejen možnosti odpočinku a relaxace, ale také navozuje pozitivní emoce a posiluje sociální vztahy. Kromě zábavy pak hra poskytuje i možnost nenásilného rozvoje různých složek osobnosti.<sup>81</sup> Hra tedy jistě má svůj pozitivní význam i z hlediska výchovy ke svobodě.

Velmi působivé a trefné metafory svobody, navíc rozdělené do kategorií podle kvality, nabízí Sokol. Tento filosof rozlišuje svobodu reklamy, svobodu supermarketu

---

<sup>80</sup> STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, s. 11

<sup>81</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 98



a svobodu hry. Svoboda reklamy představuje pouze svobodu od něčeho, tedy takovou svobodu, kterou symbolizují rozlomená pouta. Ve svobodě supermarketu se již jedná o svobodu k něčemu, kdy si jedinec může vybrat z mnoha nabízených alternativ, přičemž je však omezen právě oněmi nabízenými možnostmi. Mnohdy je taková nabídka velmi omezená a někdy dokonce i depresivní. Nejvyšší kategorii svobody představuje svoboda hry, v rámci níž je jedinec svoboděn mnohem více, než v předchozích dvou případech, protože může jednat různými způsoby. Přesto ani v tomto případě není jeho svoboda neomezená. Jedinec by měl respektovat pravidla hry a musí reagovat na akce ostatních hráčů. Sokol v této souvislosti společnost připodobňuje k fotbalu. Každý se snaží co nejlépe hrát za svůj tým a doufá, že právě jeho tým zvítězí. Každý by si však přitom měl uvědomovat, že pravidla hry jsou důležitější než jeho tým, protože bez pravidel není hra a bez hry není tým. I v rámci hry zvané život je tedy bezpodmínečně nutné respektovat spoluhráče, či protihráče a dodržovat stanovená pravidla.<sup>82</sup>

Je jistě mimo jakoukoli pochybnost, že v rámci výchovy a vzdělávání dětí by měla být preferována právě svoboda ve smyslu svobody hry. I Sokol, hovořící o respektu k pravidlům a reagování na ostatní hráče, tedy akcentuje odpovědnost.

Již výše bylo zmíněno, a zdůrazňuje to např. Pávková, že ze všech různých požadavků na výchovu ve volném čase je kladen zvýšený důraz právě na požadavek dobrovolnosti účasti ve volnočasových aktivitách, který představuje jeden ze specifických prvků výchovy ke svobodě. Podle zmíněné autorky musíme mít stále na paměti, že volný čas je do značné míry dobou svobodné volby činností, protože vynucení účasti jakýmkoliv způsoby není na místě. Vychovatelé by se měli vždy naopak snažit o to, aby v jejich činnosti ve vztahu k dětem hrála významnou roli účinná motivace a další zvolené pedagogické prostředky, jako např. přitažlivý obsah činností, vhodné metody a formy práce. Požadavek dobrovolnosti však nesmí znamenat nahodilost, nesoustavnost, či bezdůvodné střídání zájmových činností.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Parafrázováno podle HEŘMANOVÁ, J. a kol. *Etika v ošetrovatelské praxi*, s. 19

<sup>83</sup> PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 112

Výchova dětí ve volném čase by měla směřovat k účelnému prožívání, což by jim mělo umožnit získat nové vědomosti a dovednosti. Mezi charakteristické znaky výchovy ve volném čase by proto měl patřit zájem jedince, dobrovolnost konání, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost a aktivita. Hlavně svoboda výběru náleží mezi základní charakteristické znaky výchovy dětí a mládeže ve volném čase. Svoboda se v tomto ohledu nestává pouze cílem výchovy, ale také jejím velice důležitým praktickým prostředkem.

# EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

## 5 Dotazníkové šetření

Již v úvodu předložené práce bylo předesláno, že v rámci její empirické části práce bude realizováno dotazníkové šetření, v jehož rámci budou rodiče, učitelé a vychovatelé v institucích volného času dotazováni na to, jaké mají zkušenosti s výchovou dětí a dospívajících ke svobodě a k odpovědnosti.

### 5.1 Metodologie dotazníkového šetření

Je-li cílem této práce zjistit, jakými způsoby a za jakých okolností může být výchova dítěte ke svobodě realizována v rodině, ve škole a v institucích zajišťujících volný čas dětí a mládeže, pak cíl dotazníkového šetření je tentýž.

Dotazníkové šetření bylo realizováno v průběhu měsíce ledna 2017, a to na území Zlínského kraje. Respondenti byli rozděleni do těchto tří skupin: rodiče, učitelé základních škol a vychovatelé v institucích volného času. Pro potřeby dotazníkového šetření bylo dosaženo toho, že každá skupina zahrnovala přesně 50 respondentů, z nichž vždy jednu polovinu tvořily ženy a druhou polovinu pak muži. Ve všech případech se pak jednalo o respondenty, jejichž aktuální věk činí nejméně 40 let. U takových lidí totiž lze předpokládat určitou míru životních zkušeností, zahrnujících samozřejmě také zkušenosti s výchovou dětí. Žádné další informace o respondentech nebyly zjišťovány.

V kontextu rozdělení respondentů do tří základních skupin byly pro potřeby realizace dotazníkového šetření stanoveny následující pracovní hypotézy:

- Nejvíce budou ke svobodě a odpovědnosti dětí vést jejich rodiče;
- Nejméně budou ke svobodě a odpovědnosti dětí vést učitelé.

Respondenti byli oslovováni na prostřednictvím metody náhodného výběru, přičemž veškerá komunikace s nimi probíhala prostřednictvím elektronické pošty.

Prostřednictvím e-mailu pak byly rozesílány také dotazníky a stejným způsobem se vyplněné dotazníky vracely zpět. Respondentům byly položeny tyto otázky:

1. Považujete svobodu a svobodu rozhodování za jedny z nejvýznamnějších životních hodnot?
2. Souhlasíte s tvrzením, že svoboda by měla jít ruku v ruce s odpovědností?
3. Označil/označila byste váš výchovný styl jako autoritativní a současně laskavý?
4. Ponecháváte dětem – v rámci možností a věku a při zachování kontroly z vaší strany – svobodu rozhodování?
5. Podporujete děti v tom, aby svůj čas využívaly produktivně a kreativně?
6. Snažíte se vést děti důsledně k odpovědnosti za jejich jednání a činy?
7. Vedete děti k tomu, aby svobodu chápaly jako možnost pro rozvoj své osobnosti?
8. Jste dětem ve všech výše uvedených ohledech (svoboda jako prostor pro rozvoj, svoboda ruku v ruce s odpovědností, produktivní a tvořivé využívání svého času atd.) příkladem?

## 5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

1. Považujete svobodu a svobodu rozhodování za jedny z nejvýznamnějších životních hodnot?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	72 %	74 %	82 %
Spíše ano	22 %	18 %	18 %
Neutrální postoj	4 %	6 %	0 %
Spíše ne	2 %	2 %	0 %
Ne	0 %	0 %	0 %

Rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření je vcelku jednoznačné, protože naprostá většina respondentů deklarovala, že svobodu a také svobodu rozhodování považují za jedny z nejdůležitějších životních hodnot. Na položenou otázku totiž kladně odpovědělo celkem 94 % rodičů, dále pak 92 % učitelů základních škol a konečně 100 % vychovatelů z volnočasových institucí.

2. Souhlasíte s tvrzením, že svoboda by měla jít ruku v ruce s odpovědností?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	88 %	92 %	86 %
Spíše ano	12 %	8 %	14 %
Neutrální postoj	0 %	0 %	0 %
Spíše ne	0 %	0 %	0 %
Ne	0 %	0 %	0 %

V tomto případě máme co do činění s ještě jednoznačnějším rozložením odpovědí, než u předchozí položky. Mezi oslovenými respondenty se totiž nenašel ani jeden, který by nesouhlasil s tvrzením, že svoboda by měla jít ruku v ruce s odpovědností. Respondenti se odlišovali pouze v tom, zda v tomto ohledu deklarovali jednoznačně kladnou, nebo pouze spíše kladnou odpověď. Nejvíce jednoznačně kladných odpovědí, a to 92 %, deklarovali učitelé základních škol, následovaní v tomto ohledu rodiči (88 %) a vychovateli z volnočasových institucí (86 %).

3. Označil/označila byste váš výchovný styl jako autoritativní a současně laskavý?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	44 %	24 %	16 %
Spíše ano	32 %	26 %	22 %
Neutrální postoj	8 %	32 %	38 %
Spíše ne	12 %	14 %	12 %
Ne	4 %	4 %	12 %

Nejdříve je nutné upozornit, že respondentům bylo v textu dotazníku stručně vysvětleno, jakými charakteristikami se vyznačuje autoritativně vzájemný styl, a to v pojetí podle Gillernové, Kebzy, Rymeše a kol.,<sup>84</sup> a ve kterých aspektech se odlišuje od stylů ostatních. Právě tento výchovný styl byl z hlediska pozitivní, produktivní a tvořivé svobody jako cíle výchovy dětí, či dospívajících označen jako optimální. Prostřednictvím této položky dotazníkového šetření bylo tedy zjištěno, že nejvíce tento styl podle vlastního vyjádření aplikují rodiče – kladnou odpověď na položenou otázku uvedlo celkem 76 % z nich, dále pak učitelé základních škol – kladně odpovědělo celkem přesně 50 % z nich, a konečně relativně nejméně vychovatelé v institucích volného času, když kladnou odpověď deklarovalo celkem 38 % z nich.

4. Ponecháváte dětem – v rámci možností a věku a při zachování kontroly z vaší strany – svobodu rozhodování?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	44 %	28 %	18 %
Spíše ano	38 %	28 %	22 %
Neutrální postoj	14 %	38 %	50 %
Spíše ne	4 %	6 %	10 %
Ne	0 %	0 %	0 %

Je zřejmé, že rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření do značné míry koresponduje s rozložením odpovědí u položky předchozí, kde byli respondenti dotazováni na to, zda by svůj výchovný styl označili jako autoritativní a současně laskavý. Z toho lze usuzovat, že ti respondenti, kteří svůj výchovný styl považují za autoritativní a současně laskavý, svým dětem ponechávají (ovšem v rámci možností a věku a při zachování kontroly z jejich strany) svobodu rozhodování. Celkový počet kladných odpovědí však byl přece jen poněkud vyšší, než u zmíněné položky č. 3.

---

<sup>84</sup> GILLERNOVÁ, I.; KEBZA, V.; RYMEŠ, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*, s. 124

5. Podporujete děti v tom, aby svůj čas využívaly produktivně a kreativně?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	86 %	44 %	54 %
Spíše ano	14 %	24 %	38 %
Neutrální postoj	0 %	32 %	8 %
Spíše ne	0 %	0 %	0 %
Ne	0 %	0 %	0 %

Je zřejmé, že zápornou odpověď na položenou otázku v případě této položky dotazníkového šetření nedeklaroval žádný respondent ani v jedné ze skupin, což znamená, že nikdo z nich nezaujímá záporný postoj k podpoře dětí v tom, aby svůj čas využívaly produktivně a kreativně. Tuto skutečnost je jistě nutné označit jako pozitivní. Jednotlivé skupiny respondentů se tedy odlišovaly v tom, jak velká část z nich k položené otázce zaujala neutrální postoj a jak velká část deklarovala jednoznačně kladnou odpověď. Na základě rozložení odpovědí lze tedy konstatovat, že nejvíce děti v tomto ohledu podporují jejich rodiče (celkem 100 % kladných odpovědí), dále pak vychovatelé ve volnočasových institucích (92 % kladných odpovědí) a relativně nejhůře v tomto ohledu dopadli učitelé základních škol, mezi kterými bylo zaznamenáno 68 % kladných odpovědí.

6. Snažíte se vést děti důsledně k odpovědnosti za jejich jednání a činy?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	82 %	72 %	68 %
Spíše ano	18 %	28 %	38 %
Neutrální postoj	0 %	0 %	0 %
Spíše ne	0 %	0 %	0 %
Ne	0 %	0 %	0 %

V případě této položky dotazníkového šetření máme co do činění s podobně jednoznačným rozložením odpovědí na položenou otázku, jako v případě položky č. 2, kde byli respondenti dotazováni na to, zda souhlasí s tvrzením, že svoboda by měla jít

ruku v roce s odpovědností. V podstatě všichni respondenti všech tří skupin deklarovali, že snaží vést děti důsledně k odpovědnosti za jejich jednání a činy.

7. Vedete děti k tomu, aby svobodu chápaly jako možnost pro rozvoj své osobnosti?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	84 %	48 %	62 %
Spíše ano	16 %	30 %	42 %
Neutrální postoj	0 %	22 %	4 %
Spíše ne	0 %	0 %	0 %
Ne	0 %	0 %	0 %

Rozložení odpovědí u této položky dotazníkového šetření do značné míry koresponduje s rozložením odpovědí u položky č. 5, kde byli respondenti dotazováni na to, zda podporují děti v tom, aby svůj čas využívaly produktivně a kreativně. Je tedy zřejmé, že produktivita a kreativita na jedné straně a rozvoj osobnosti na straně druhé představují fenomény, které podle názoru převážné části respondentů nejen, že souvisí spolu navzájem, ale také souvisí s fenoménem svobody a volného času. Na položenou otázku v tomto případě kladně odpovědělo celkem 100 % oslovených rodičů, dále pak 96 % vychovatelů a konečně 78 % učitelů základních škol.

8. Jste dětem ve všech výše uvedených ohledech (svoboda jako prostor pro rozvoj, svoboda ruku v ruce s odpovědností, produktivní a tvořivé využívání svého času atd.) příkladem?

	Rodiče	Učitelé	Vychovatelé
Ano	28 %	26 %	24 %
Spíše ano	28 %	28 %	26 %
Neutrální postoj	30 %	38 %	32 %
Spíše ne	14 %	8 %	18 %
Ne	0 %	0 %	0 %



Již na první pohled je nutné konstatovat, že respondenti sami k sobě zaujali relativně kritický postoj, protože značná část z nich, a týká se to respondentů ve všech třech základních skupinách, se „přiznala“ k tomu, že v takových aspektech života, jako je svoboda jako prostor pro rozvoj, svoboda ruku v ruce s odpovědností, produktivní a tvořivé využívání svého času atd., dětem spíše neslouží jako příklad, i když jednoznačně zápornou odpověď nedeklaroval žádný respondent. Kladnou odpověď na položenou otázku uvedlo celkem 56 % rodičů, dále pak 54 % učitelů základních škol a konečně přesně 50 % vychovatelů, působících ve volnočasových institucích. Je tedy zřejmé, že relativně nejvíce kritičtí v tomto ohledu k sobě byli respondenti ze skupiny vychovatelů z volnočasových institucí.

## 6 Případové studie

Cílem předložené práce je zjistit, jakými způsoby a za jakých okolností může být výchova dítěte ke svobodě realizována ve třech základních prostředích, tedy v rodině, ve škole a v institucích, zajišťujících volný čas dětí a mládeže. Za účelem splnění tohoto cíle bylo realizováno i vlastní dotazníkové šetření, přičemž jeho cíl plně korespondoval s cílem celé práce. Výsledky dotazníkového šetření byly prezentovány výše. Je nutné objektivně připustit, že naplňování uvedeného cíle představuje poměrně závažný problém.

Svoboda totiž představuje nehmotnou hodnotu a míru svobody v životě konkrétního jednotlivce lze jen velmi obtížně objektivně měřit a porovnávat s mírou svobody jiných jednotlivců. Je svobodnější ten člověk, který díky relativně vysokému socioekonomickému statusu své rodiny v oblasti seberealizace necítí žádná omezení, protože si tzv. může vše dovolit, ale nestihne všechny své možnosti využít, nebo je naopak svobodnější ten člověk, který, pocházející ze skromnějších poměrů, nedisponuje příliš velkými finančními možnostmi, ale ke světu kolem sebe přistupuje s kreativitou a všechny své možnosti využívá maximálně? Je svobodnější ten člověk, který se pro sebe snaží maximalizovat všechny výhody a vše činit jen ve svůj prospěch, a to i na úkor ostatních lidí, nebo je naopak svobodnější ten člověk, který vědomě přijímá nejrůznější omezení své osobnosti a snaží se být vůči jiným lidem ohleduplný a odpovědný? Je svobodnější člověk, disponující velkým objemem volného času, nebo je naopak svobodnější ten jedinec, který v důsledku různých, ale vědomě a ochotně přijímaných povinností nedisponuje téměř žádným volným časem?

Je zřejmé, že na výše položené otázky se jen velmi obtížně odpovídá obecně. Poněkud jednodušší může být úkol odpovědět na tyto otázky s přihlédnutím k osobní, či životní situaci konkrétních jednotlivců. Ovšem i přesto budeme čelit dalšímu problému. Výchova dětí a dospívajících ke svobodě ve většině případů patrně nebude realizována samostatně, tedy poněkud zjednodušeně řečeno tak, že např. rodiče si řeknou, že právě odpoledne budeme naše dítě vychovávat ke svobodě a hned zítra odpoledne je zase budeme vychovávat třeba ke slušnosti, nýbrž vždy v souvislosti a těsném kontextu

s celkovou výchovou. V jednotlivých případech tedy jistě bude obtížné odlišit, které aspekty výchovy potenciálně mohou vést ke svobodě.

Právě z těchto důvodů a s právě naznačenými limity bylo rozhodnuto, že pro potřeby předložené práce budou představeny i případové studie, jejichž zásadně kvalitativní charakter vhodně doplní kvantitativní povahu dotazníkového šetření.

V následujícím textu budou představeny tři případové studie, prostřednictvím kterých bude zjišťováno, jakými způsoby a za jakých okolností může být výchova dítěte ke svobodě realizována ve třech základních prostředích, tedy v rodině, ve škole a v institucích, zajišťujících volný čas dětí a mládeže. Informace, nutné ke zpracování těchto případových studií, byly získávány prostřednictvím rozhovorů s různými zainteresovanými osobami, a to v průběhu měsíce února 2017. Ve všech případech se jedná o jednotlivce, aktuálně žijící ve městě Zlín. Těmto osobám byla zaručena anonymita, přičemž byli ujištěni, že získané informace budou využity pouze pro potřeby této práce a za účelem zpracování případových studií.

## **6.1 Případ výchovy v rodině**

První případ se tedy týká výchovy ke svobodě, realizované v rámci rodiny. Jedná se o neúplnou rodinu, tvořenou osamělou matkou a jejími dvěma dětmi – chlapcem a dívkou, mezi nimiž je věkový rozdíl čtyř let. V současné době je chlapec žákem druhého ročníku střední ekonomické školy (obchodní akademie) a dívka je žačkou osmého ročníku základní školy. Jejich matka je řadovou pracovnící jednoho z místních průmyslových podniků, kde je zaměstnána na dělnické pozici, což mimo jiné znamená, že pracuje v třísměnném provozu a v celostátním měřítku pobírá spíše podprůměrný plat. Otec dětí a manžel ženy od této rodiny odešel krátce poté, co se narodilo děvče. Od té doby se s rodinou v podstatě nijak nestýká, s dětmi se nevidá, netelefonuje jim, nebere si je k sobě na víkendy, pouze pravidelně posílá výživné. Pro obě děti se tento otec po letech jeho nezájmu již stal v podstatě cizím člověkem. Matka se svými dětmi žije v družstevním panelákovém bytě kategorie 2 + 1.

Je tedy zřejmé, že socioekonomická situace této rodiny je obtížná. K tomu jako další problém přistupuje skutečnost, že matka v důsledku třísměnného provozu měla

a má omezenější možnosti dohledu nad dětmi v době, kdy má v práci odpolední směny, nebo když musí odpočívat před, či po noční směně.

Jak tedy za výše jen stručně naznačených okolností v této neúplné a spíše chudší rodině probíhala výchova dětí ke svobodě? Především je nutné zdůraznit, že matce se po odchodu manžela a otce dětí podařilo se svými dětmi navázat a dále udržet velmi pevný a pěkný vztah. Opravdu lze konstatovat, že členové této rodiny tzv. drží pospolu, a to velmi silně, podporují se a vzájemně si pomáhají.

Chlapec se od svého nástupu na základní školu vyznačoval spíše slabším prospěchem, a to v podstatě již od prvního ročníku. Matka to přičítala skutečnosti, že je na jeho výchovu sama a že v důsledku třísměnného provozu v zaměstnání nemá dostatek času na to, aby se náležitě věnovala chlapcově přípravě na vyučování, aby s ním dělala domácí úkoly, opakovala si s ním látku atd. Horší prospěch však svému synovi nijak nevyčítala. Naopak jej v rámci svých možností podporovala v jeho zájmech. Chlapec si např. velice rád četl dobrodružnou literaturu, věnoval se modelářství, stal se zkušeným chovatelem křečků, ale především, a to je nutné zdůraznit, již od malička se dokázal postarat o svou mladší sestru, čímž významně pomáhal své matce. Když tak v důsledku svých pracovních povinností nemohla učinit matka, vodil svou sestru do mateřské školy, odpoledne ji tam vyzvedával, pak jí nachystal svačinu, hrál si s ní, připravil jí večeři, dohlédl na její večerní hygienu a před usnutím jí četl pohádky. Od malička také dokázal obstarat nákupy a některé další domácí práce, i když samozřejmě většina činností, spojených s péčí o domácnost, spočívala na bedrech zaměstnané matky samoživitelky.

V několika případech se stalo, že dívka onemocněla tak, že bylo nutné jí pravidelně podávat léky. Matka se obávala zůstat ze zaměstnání doma. Management podniku totiž zaměstnancům dával najevo, že časté zůstávání na nemocenské dovolené, nebo časté ošetřování člena rodiny, se jim nevyplatí. Matka se s žádostí o pohlídání nemocné dcery navíc nemohla obrátit ani na jednu z babiček. Proto prostě zavolala třídní učitelce do školy, že je nemocný i její syn, a nechala jej doma, aby pečoval o svou skutečně nemocnou sestru. Jinak svou situaci vyřešit nemohla. Není divu, že dívka ke svému

bratrovi emočně velmi přilnula a cítila v něm přirozenou autoritu. Emoční pouto mezi sourozenci bylo samozřejmě vzájemné.

Když dívka nastoupila do prvního ročníku základní školy, chlapec svou péči o ni přirozeně rozšířil o pomoc s přípravou na vyučování. Sám sice ve škole dosahoval spíše jen průměrných výsledků, nicméně se svou sestrou se doma poctivě učil, dohlížel na to, aby si pečlivě opakovala učivo, dělala domácí úkoly atd. Aniž by to tehdy vědomě vnímal, či zamýšlel, svou pomocí mladší sestře chlapec prospíval také sám sobě, protože i on se tímto způsobem učil. Přesto, že během čtvrtého a pátého ročníku měl objektivně méně volného času, jeho prospěch se zlepšil. Dívka naopak již od prvního ročníku patřila k prospěchově nejlepším žákům třídy.

Po nástupu do šestého ročníku základní školy však došlo k opětovnému zhoršení chlapcova prospěchu, což bylo způsobeno objektivní nutností přizpůsobit se změněným požadavkům druhého stupně. Jak však již bylo řečeno, matka to chlapci nijak nevyčítala, a naopak posilovala jeho sebevědomí poukazováním na to, co všechno dokáže sám obstarat a zařídit, a jak se dokáže postarat o svou mladší sestru. Dívka se rovněž vyznačovala hodnotnými vlastními zájmy, které se podobaly zájmům jejího bratra. Matka jí pořídila pejska, o kterého se dívka nejen svědomitě starala, ale také s ním pravidelně chodila na výcvik. Dívka také odmalička jevila zájem o vaření, takže když matka v sobotu dopoledne spala po noční směně, nebo když musela pracovat i během víkendu, děti společně dokázaly připravit oběd.

Počínaje osmým ročníkem základní školy došlo v oblasti studijních výsledků chlapce k výrazné pozitivní změně. Chlapec pravděpodobně zúročil své dosavadní životní zkušenosti a nastal u něj posun v osobnostním dozrávání, což se projevilo výrazným zlepšením prospěchu. V průběhu osmého a devátého ročníku základní školy chlapec prospíval s vyznamenáním a v devátém ročníku pak úspěšně zvládl přijímací řízení na obchodní akademii v místě bydliště.

Studium jej baví, navíc se zde setkal s velmi inspirujícím učitelem. Ten chlapce motivoval k tomu, aby se snažil zlepšit sociální a ekonomickou situaci své rodiny. Chlapec, nyní již žák střední školy, tedy chodí na různé brigády. Původně chtěl

vydělanými penězi přispívat matce na chod domácnosti, aby si mohli např. dovolit prázdniny u moře, matka jej však přiměla k tomu, aby si vydělané peníze šetřil. Učinil tak tedy, i když si uvědomoval, že ušetřené a uložené peníze nepřinášejí téměř žádný výnos. Zmíněný učitel však chlapce inspiroval k investování peněz. Chlapec se tedy dohodl s matkou, ta si na své jméno založila investiční účet u jedné z českých brokerských společností (chlapec tak nemohl učinit, protože mu ještě není osmnáct let), převedl si na tento účet uložené peníze, a pravidelně tam převádí další vydělané peníze, a začal investovat do akcií. Veden zkušeným učitelem se však nepouští do krátkodobých spekulací, nýbrž investuje dlouhodobě do akcií společností, vyplácejících dividendy. Dividendy pak chlapec pravidelně reinvestuje a tím jednak získává cenné zkušenosti se správou vlastního majetku a jednak tento majetek stále rozmnožuje. Zatím investuje do akcií společností, působících v České republice, ovšem již se intenzivně učí anglicky, aby mohl investovat i v zahraničí.

Matka je na svého syna patřičně hrdá. Vidí totiž, že sama dokázala vychovat samostatného a odpovědného člověka, který v tomto ohledu převyšuje mnohé dospělé muže. Rovněž dcera své matce dělá radost. Začíná se totiž u ní projevat literární talent. Dívka ve volném čase píše fantasy příběhy. Zatím tak činí jen pro sebe, pro matku a bratra, sní však o tom, že své příběhy jednou vydá.

V čem tedy spočívala a spočívá výchova ke svobodě v této rodině a jaké výsledky přinesla? S určitým zjednodušením lze konstatovat, že matka obě své děti již od malička vedla k samostatnosti a odpovědnosti nejen za sebe, ale i za druhého sourozence a za celou rodinu. Vedla je k pozitivnímu, produktivnímu a tvořivému využívání volného času, a hlavně k vzájemné lásce. Bylo by sice možné namítnout, že k samostatnosti a odpovědnosti děti doslova donutily okolnosti, ve kterých tato rodina žila, nicméně na druhou stranu v mnoha podobných případech, kdy rodinu opustí otec a o děti se stará jen matka samoživitelka, vyrostou děti, pro které nejsou typické zodpovědnost se samostatností, nýbrž nejruznější sociálně patologické jevy. Obě dvě děti v rodině z tohoto případu vyrůstají v zodpovědné, samostatné a tvořivé jedince, a právě v těchto aspektech spočívá jejich osobnostní růst ke svobodě.

## 6.2 Případ výchovy ve škole

Zpracování této případové studie se, ve srovnání s předchozí a následující případovou studií, ukázalo být nejobtížnějším úkolem. Ne snad, že by na školách v České republice děti a dospívající nebyli vedeni, či vychováváni ke svobodě, ovšem na školách je realizován výchovně vzdělávací proces, přičemž patrně dominuje jeho vzdělávací složka, jak lze alespoň soudit na základě týdenní hodinové dotace pro naukové předměty na jedné straně (např. matematika, dějepis, fyzika, cizí jazyk atd.) a předměty výchovné na straně druhé (např. tělesná, výtvarná, hudební, či občanská výchova). Výchovná složka edukačního procesu pak kromě právě zmíněných předmětů zahrnuje také výchovu mediální, osobnostní a sociální, etickou, estetickou, výchovu demokratického občana, environmentální výchovu, výchovu v evropských a globálních souvislostech atd. V rámci tohoto komplexu je pak velmi obtížné vymezit, jak konkrétně jsou děti a dospívající vychováváni ke svobodě.

Navíc je nutné vzít v úvahu, že učitelé své žáky učí mnohdy jen rok, či dva a pak je tzv. dostane jiný učitel. Určitý učitel, např. učitel druhého stupně základní školy, je se stejnými žáky v kontaktu maximálně čtyři roky. I tato skutečnost objektivně ztěžuje posouzení výchovy ke svobodě ve školském prostředí. Rovněž je obtížné rozlišit výuku o svobodě a výchovu ke svobodě. Právě z těchto důvodů v následujícím textu nebude představen jeden ucelený případ, nýbrž budou prezentovány přístupy jednotlivých učitelů, kteří ve své praxi usilují o to, aby jedním z cílů výchovy jim svěřených žáků představovala svoboda.

Učitel na druhém stupni základní školy, věk 43 let, praxe 20 let, aprobace dějepis a občanská výchova: tento učitel se podle vlastních slov neodvazuje soudit, zda žáky vychovává ke svobodě – to, zda děti jednou budou svobodnými lidmi, se podle něj pozná až v dospělosti. Snaží se však ze svobody činit významné téma své pedagogické práce v hodinách dějepisu a občanské výchovy, přičemž k tomu využívá nejrůznější historickou i aktuální látku. Vysvětluje žákům, že jedině demokratická společnost dokáže v dlouhodobém časovém horizontu zajistit také ekonomickou prosperitu a vysokou kvalitu života. Své úsilí považuje za důležité především tvář v tvář

nejrůznějšími nedemokratickým, či autoritářským tendencím ve světě, v Evropské unii i přímo v České republice.

Učitelka na druhém stupni základní školy, věk 52 let, praxe 29 let (včetně rodičovské dovolené), aprobase český jazyk a dějepis: tato učitelka uvádí, že se snaží téma svobody rozvíjet především v rámci literárního kroužku, který na škole vede v prostorách dobře vybavené školní knihovny. Pracuje s žáky tím způsobem, že společně s nimi vyhledává texty klasiků evropského politického myšlení, kteří obhajovali a zdůvodňovali svobodu. Jedná se např. o Johna Locka, Davida Humea, Katla Raimunda Poppera, Augusta Friedricha von Hayeka, ale také např. Tomáše Garrigue Masaryka. Tyto texty pak učitelka společně se svými žáky čte, diskutují o nich a žáci na jejich základě píšou úvahy a eseje, se kterými pak ve vyučovacích hodinách seznamují své spolužáky. Nejzdařilejší texty jsou rovněž prezentovány rodičům během dní otevřených dveří.

### **6.3 Případ výchovy v instituci volného času**

Hlavní protagonistkou této případové studie je dívka (momentálně se jedná o žákyni prvního ročníku gymnázia), pocházející z úplné rodiny, tvořené tedy párem rodičů – manželů a starším bratrem, který v současné době studuje čtvrtý ročník gymnázia. Lze upřesnit, že obě děti navštěvují stejné gymnázium v místě bydliště. Oba rodiče mají vysokoškolské zaměstnání, jsou zaměstnáni jako učitelé základní školy, ovšem každý z nich pracuje na jiné škole v místě bydliště. Také tato rodina žije v družstevním panelákovém bytě, přičemž se jedná o byt kategorie 4 + 1.

Lze konstatovat, že v rámci této rodiny panují vcelku harmonické vztahy. Oba rodiče sice pracují jako učitelé základní školy, nicméně socioekonomický status rodiny je mnohem vyšší, než by odpovídalo učitelským platům. Otec rodiny totiž již dlouhodobě a velmi intenzivně vykonává druhou profesi. Takto vydělané peníze rodina neuplatňuje na luxusní dovolené, rodinný dům, či velké auto, nýbrž je investuje, takže v současné době disponuje již určitým balíkem akcií a několika dalšími byty ve Zlíně, které pronajímá. Příjmy z dividend a nájmu rodina dále reinvestuje, tím stále



rozmnožuje svůj majetek a připravuje se na nejistou budoucnost. V dovednostech z oblasti finanční gramotnosti se přitom rodiče snaží vychovávat i své děti.

Jak tedy probíhala a probíhá výchova dětí ke svobodě v rámci této rodiny? Jak již bylo zmíněno, hlavní pozornost v tomto ohledu bude věnována dceři, a to v kontextu volnočasových aktivit. Tato případová studie je totiž primárně zaměřena na prezentování výchovy ke svobodě v rámci institucí volného času.

Dívka již od malička projevovala velký zájem o chov domácích zvířat i tzv. domácích mazlíčků, o péči o ně, četla si související literaturu, sledovala příslušně zaměřené webové stránky, dokumentární filmy v televizi atd. U dědečka a babičky na venkově ráda pomáhala při chovu králíků a slepic atd. Doma chovala nejdříve křečky. Později, s nástupem do šestého ročníku základní školy, se začala více zaměřovat na tematiku spojenou s koňmi. V jedné z okolních vesnic fungovala, a ovšem stále funguje, farma, která během hlavních prázdnin pořádá tzv. koňské letní tábory, a v průběhu školního roku dětem nabízí volnočasový kroužek, který spočívá v tom, že děti pod dohledem zkušeného chovatele pečují o koně (krmí je, čistí jim kopyta, hřebelcují srst, připravují postroj atd.) a pak pořádají vyjížďky do okolí. Dívku péče o koně a vyjížďky na nich tak zaujaly, že se v létě účastnila i zmíněných koňských táborů. Postupně se však její zájem přesunul.

Začala totiž tíhnout k chovatelství psů. Během prázdnin mezi šestým a sedmým ročníkem základní školy jí rodiče na její přání pořídila psa. Jedná se o fenku plemene bišonek. Dívka jednak ke svému pejskovi emočně velice přilnula, což se podle vyjádření rodičů pozitivně projevuje jednak na jejím osobnostním zráním, ale také na psychickém rozvoji. Dívka se však současně začala zajímat o chov a výcvik psů z odborného hlediska. Velice intenzivně se věnuje samostudiu příslušné literatury, a dokonce i ve městě navštěvuje přednášky, či semináře. Dívka nejdříve začala svého psa trénovat samostatně, pouze na základě návodů z literatury, což se jí dařilo a pohlcovalo ji to natolik, že lze hovořit o významné součásti smyslu života. Ovšem ve druhém pololetí osmého ročníku základní školy se přihlásila do jednoho z místních kynologických klubů a pod vedením zkušené trenérky zahájila odborný výcvik. Pro

upřesnění lze dodat, že se jedná o jeden z menších kynologických klubů, který sídlí v okrajové klidnější části krajského města Zlína.

V rámci kynologického klubu se dívka věnuje agilitám. Trenérka sděluje, že dívka k výcviku přistupuje velmi poctivě, což se projevuje pozitivními výsledky ve schopnostech jejího psa zvládat zmíněné agility. Po tříletém přípravném výcviku se dívka se svým psem mohla začít účastnit nejrůznějších soutěží, což bylo samozřejmě spojeno s různými obtížemi. Dívka se zde totiž setkávala s konkurencí ze strany ostatních soutěžících a jejich psů, takže mohla objektivně porovnat úroveň svých schopností. Relativně dlouhé období počátečních soutěžních neúspěchů ji však od dalšího tréninku neodradilo. Rodiče naopak konstatují, že dívka v sobě díky tomu dokázala mobilizovat vůli k dalšímu úsilí, což postupně přineslo pozitivní výsledky. Dívka se svým psem začala na soutěžích obsazovat medailová místa.

Členství v kynologickém klubu samozřejmě nespočívá pouze ve výcviku psa. Členové klubu mají také povinnosti, související s péčí o výcvikový areál a majetek klubu, s prezentací aktivit klubu na veřejnosti atd. Dívka se těmto povinnostem nevyhýbala, jak činí a činili i mnozí jiní členové klubu, nýbrž se je snažila v rámci svých dětských možností plnit. V tomto ohledu jí samozřejmě pomáhali rodiče. Ke členství v kynologickém klubu tedy dívka přistupuje vážně a poctivě.

V současné době tedy dívka navštěvuje první ročník gymnázia a dále se intenzivně věnuje výcviku psa a soutěžením. Rodiče sice uznávají, že zatím je možná ještě příliš brzy o tom hovořit, nicméně dívka již nyní projevuje zájem o studium veterinářství, což lze považovat za logické vyústění jejích dosavadních zájmů, či volnočasových aktivit. Dívka by v budoucnosti chtěla mít vlastní veterinární ordinaci právě se zaměřením na péči o psy. Rodiče ji v tomto záměru samozřejmě plně podporují a díky finančním, či majetkovým možnostem, kterými disponují, se jí snaží ukazovat možnost, že by mohla jako soukromý veterinář podnikat ve vlastních prostorách a že by část z nich mohla pronajímat např. tzv. salonu pro psy.

V čem tedy spočívala a spočívá výchova ke svobodě v této rodině a jaké výsledky v případě dcery přinesla? Lze shrnout, že rodiče svou dceru podporovali ve všech jejích

zájmech a volnočasových aktivitách. Tím jí napomáhali k tomu, aby se rozvíjela v osobnost, která si je vědomá svých možností, která si umí formulovat své životní cíle a která dokáže mobilizovat tolik vůle, aby svá přání a své životní cíle dokázala realizovat. Rodiče svou dceru (a samozřejmě i svého syna) vedli a vedou také k odpovědnosti za vlastní osud. Opět tedy v tomto případě máme co do činění se situací, kdy svoboda dítěte se rozvíjí v kontextu samostatnosti, odpovědného přístupu k životu a tvořivého využívání různých příležitostí, které život přináší.

A jakou roli v tomto ohledu sehrává instituce volného času, kterou je tedy v tomto ohledu zmíněný kynologický klub? Rodiče objektivně připouštějí, že velmi velkou zásluhu na úspěších jejich dcery v oblasti agilit má trenérka v kynologickém klubu. Trenérka se snaží vést dívku nejen ke zlepšování dovedností souvisejících s výcvikem psa, ale také v tom duchu, že všechny úspěchy, kterých v tomto ohledu postupně dosáhne, ji posunují na cestě k dalším sportovním úspěchům, a hlavně k tomu, že se nakonec může stát právě takovým člověkem, jakým chce být. Nesmí však podléhat lenosti, spokojovat se s průměrnými výsledky, s laxním přístupem k výcviku i obecně k životu, nýbrž se musí vždy snažit nalézat a překračovat své meze. Jedině tímto způsobem pak dokáže rozvinout pravou svobodu.

## 7 Vlastní návrhy a doporučení

Teprve na základě vyhodnocení dotazníkového šetření mohou být nyní formulovány vlastní návrhy a doporučení. Pro potřeby jeho realizace byly formulovány následující pracovní hypotézy:

- Nejvíce budou ke svobodě a odpovědnosti děti vést jejich rodiče;
- Nejméně budou ke svobodě a odpovědnosti děti vést učitelé.

Na základě vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření lze konstatovat, že první hypotéza byla potvrzena v plném rozsahu, protože v některých sledovaných aspektech byl nejvyšší podíl kladných odpovědí zjištěn právě u rodičů. Ovšem druhá hypotéza potvrzena nebyla, protože mezi učiteli na jedné straně a vychovateli na straně druhé ve většině sledovaných aspektů nebyly zjištěny výraznější rozdíly.

Doporučení, formulovaná ke zkoumané problematice, budou nesena v duchu základní teze, že problematika svobody a také výchovy ke svobodě nemůže být nikdy zkoumána v jakémsi etickém vakuu, nýbrž vždy jen se současným zdůrazněním významu odpovědnosti. Svoboda tudíž nemůže být jen svobodou od něčeho, ale měla by být především svobodou k něčemu. Měla by být pozitivní svobodou, vedoucí člověka k samostatnosti, produktivitě a tvořivosti.

Ze strany vychovatelů, ať se již jedná o rodiče dětí, o jejich učitele, či třeba o vychovatele, působící v institucích volného času, by svoboda neměla být chápána jako nějaká abstraktní hodnota, kterou je obtížné definovat, nebo (v horším případě) která je chápána jako možnost nebýt k ničemu nucen, nemuset nic dělat, když se mi zrovna nechce atd. Svoboda by ze strany vychovatelů v žádném případě neměla být chápána ve smyslu „svobody od něčeho“, nýbrž vždy a jedině ve smyslu „svobody k něčemu“. Zejména pro děti, které se teprve osobnostně rozvíjejí, může být ze strany vychovatelů značně obtížné svobodu definovat, či vymezit tak, aby děti dobře pochopily, co svoboda znamená, v čem spočívá. Právě v případě dětí může reálně hrozit riziko, že svoboda

bude vnímána jako příliš abstraktní idea, nebo (v horším případě) jako fráze, která nemá výraznější vztah k reálnému životu.

Právě z tohoto důvodu by děti měly být vychovávány, a to nejen v rodinách, ale také ve školách a institucích volného času, k tomu, aby pochopily, že náplň svobody každého osobnostně zralého jednatelce by měla představovat odpovědnost, samostatnost, tvořivost a produktivita. Děti by měly být vedeny k tomu, aby svobodu související s právě uvedenými hodnotami, či fenomény chápaly jako možnost pro naplňování a uskutečňování vlastního života, pro to, aby svůj život a životy lidí kolem sebe krok za krokem činily lepšími. Jako pravděpodobně nejefektivnější metodu, prostřednictvím které je možné děti právě naznačeným způsobem vychovávat, lze jistě označit vlastní příklad vychovatelů.

## Závěr

Cílem předložené práce bylo zjistit, jakými způsoby a za jakých okolností může být výchova dítěte ke svobodě realizována ve třech základních prostředích ovlivňujících rozvoj osobnosti a socializaci dítěte, či dospívajícího, tedy v rodině, ve škole a v institucích, zajišťujících volný čas dětí a mládeže, a na tomto základě pak formulovat vlastní návrhy a doporučení ke zkoumané problematice.

Na závěr lze zopakovat, že filosofická reflexe fenoménu svobody představuje velmi složitou a nejednoznačnou záležitost. Relativně obtížný problém představuje již jen samotná definice termínu svoboda. O tuto definici se pokoušely celé generace filosofů a protagonistů dalších vědních oborů. Problematika svobody a svobodné vůle by však neměla být zkoumána jen z pozic filosofie, nýbrž i z pozic takových vědních oborů, které se mohou opírat o empiricky zjistitelné informace, či poznatky. Jedná se především o neurovědu, psychologii, sociologii a další.

Někteří odborníci prosazují názor, že v podstatě není zapotřebí specificky hovořit o filosofii výchovy, protože výchovou je celá samotná filosofie, protože vychovávat znamená pracovat s určitou ideou lidství, tedy filosofovat. Filosofické tázání a výchovné snahy šly vždy ruku v ruce, a to z toho důvodu, že prostřednictvím výchovy obvykle usilujeme o dosažení určitého smyslu, či ideálu. V současnosti pak filosofie výchovy i pedagogika prosazují humanistický přístup k žákům.

Je nutné poukázat na význam odpovědnosti jako fenoménu, který společně s pozitivní tvořivostí představuje základ svobody. Svoboda a odpovědnost náleží vždy neodmyslitelně k sobě. Teprve přijetí odpovědnosti v životě vede ke skutečnému rozhodování. Tím, že se člověk rozhoduje, si současně také vybírá a na sebe přijímá důsledky své svobodné volby. Případný strach před ztrátou svobody a odpovědnosti za rozhodnutí, která ovlivňují životní cestu, vede k neochotě člověka podnikat významné životní kroky, a tedy pokračovat na cestě zrání osobnosti.

Pedagogika volného času se zabývá teorií i praxí výchovy ve volném čase. Hlavním cílem výchovy ve volném čase je naučit vychovávané jedince, aby s volným časem

uměli dobře hospodařit, aby jej považovali za významnou životní hodnotu. Pedagogika volného času souvisí s fenoménem celoživotního učení, přičemž jejími základními principy jsou dobrovolnost, odpovědnost, vlastní zájem a pravidelnost veškerých aktivit. Teprve tehdy, je-li učiněno zadosť právě uvedeným principům, může pedagogika volného času vést ke svobodě jednání.

Primárním cílem pedagogického úsilí by měl být rozvoj dětí a mládeže jako svobodných a odpovědných občanů, což v plné míře platí i pro pedagogiku volného času. Sekundární cíl by pak měl spočívat v tom, že bude umožněno prožívat důsledky vlastních rozhodnutí v oblasti volnočasových aktivit a tím u nich upevňovat vědomí souvislosti svobody a odpovědnosti. Volný čas představuje pro děti a dospívající potenciální šanci na svobodu. Ovšem skutečná svoboda se z ní stane pouze tehdy, je-li volný čas využitý prosociálním a také produktivním způsobem.

Co se týče svobody jako cíle výchovy, lze zopakovat, že výchova dítěte ke svobodě by měla souviset s výchovou k odpovědnosti a k samostatnosti. Svoboda, odpovědnost a samostatnost totiž představují tři navzájem neodmyslitelně související hodnoty a současně předpoklady rozvoje zralé osobnosti. Platnost tohoto konstatování se přitom vztahuje jak na výchovu v rámci jednotlivých rodin, tak rovněž na výchovu ve škole a institucích volného času.

V rámci rodiny představuje výchova dítěte dlouhou cestu za svobodou, samostatností a zodpovědností. Výchovou k samostatnosti a odpovědnosti rodiče svým dětem dávají tu nejužitečnější výbavu do života. Rodiče, kteří své děti důsledně vedou k samostatnosti a svobodě, je současně vedou k odpovědnosti. Rodiče, kteří své děti k samostatnosti a svobodě nevedou, z nich vychovávají nezodpovědné jedince. Z hlediska pozitivní a tvořivé svobody jako cíle výchovy v rodině se jako nejvíce optimální jeví autoritativně vzájemný styl, protože staví před dítě požadavky, a tím mu umožňuje rozvinout jeho potenciál, aniž by mu byla upírána vřelost emocí od rodičů. Kladné emoce totiž dávají svobodě pozitivní výraz.

Také učitelé by měli k žákům přistupovat tak, aby z nich vyrostly autonomní, samostatné a sebevědomé osobnosti, což znamená, že i pedagogové by měli vést žáky

k uvědomování si hodnoty svobody a lidských práv a k tomu, aby byli schopni svou svobodu, práva i možnosti využívat odpovědně, produktivně a tvořivě.

Výchova ke svobodě jako součást výuky etiky by měla vycházet z poznání, že člověk je schopen od sebe odlišit dobré a zlé, a že je také schopen postupně se stát svobodnou a odpovědnou bytostí. Pedagogika je optimisticky přesvědčena, že každý člověk je schopen dospět na určitou úroveň morální zralosti, přičemž na cestě k této zralosti mu může, či spíše musí, napomoci vhodná a kvalifikovaná výchovná aktivita profesionálních pedagogů v rámci výchovných institucí.

Výchova dětí ve volném čase by měla směřovat k účelnému prožívání, což by jim mělo umožnit získat nové vědomosti a dovednosti. Mezi charakteristické znaky výchovy ve volném čase by proto měl patřit zájem jedince, dobrovolnost konání, svoboda výběru, pestrost nabídky, uspokojení potřeb, otevřenost a aktivita. Hlavně svoboda výběru náleží mezi základní charakteristické znaky výchovy dětí a mládeže ve volném čase. Svoboda se v tomto ohledu nestává pouze cílem výchovy, ale také jejím velice důležitým praktickým prostředkem.



## Seznam literatury a zdrojů

ARENDOVÁ, H. *Krise kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.

BALVÍN, J. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R, 2013. ISBN 978-80-86798-47-9.

BENDL, S. a kol. *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.

DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5039-2.

FERNÁNDEZ, A. *Uvedení do teologie. Fundamentální morálka*. Pardubice: Axis, 2012. ISBN 978-80-903864-6-4.

FUNDA, A. O. *Když se rákos chvěje nad hladinou. Fragmenty – texty*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1592-9.

GILLERNOVÁ, I.; KEBZA, V.; RYMEŠ, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti. Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

HÁJEK, B.; HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 978-80-86784-06-1.

HEŘMANOVÁ, J. a kol. *Etika v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3469-9.

HLAVINKA, P. *Daseinsanalýza. Setkání filosofie s psychoterapií*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-6046-9.

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S.; SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.

HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.

CHLUMSKÝ, V. *Tělo, jáství a svět. Psychologicko-filosofický esej*. Praha: Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-868-6299-6.

JANIŠ, K.; SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-9541-1.

JANSA, P. a kol. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum Press, 2012. ISBN 978-80-246-2026-8.

JEDLIČKA, R. a kol. *Teorie výchovy – tradice současnost, perspektivy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2412-9.

KLEVETOVÁ, D.; DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.

KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2652-6.

KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

KOSOVÁ, M. a kol. *Logoterapie. Existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4346-2.

- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0852-3.
- KOUKOLÍK, F. *Nejspanilejší ze všech bohů. Eseje*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2042-8.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995. ISBN neuvedeno.
- MUSIL, J. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Universita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-002-0.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0738-1.
- NOVÁK, T. *Posilněte si svoji vůli. Co chci, to dokážu*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2752-3.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAITLOVÁ, J. a kol. *Po cestách kritického myšlení*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2933-9.
- PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
- PATOČKA, J.; CHVATÍK, I.; KOUBA, P. a kol. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PELCOVÁ, N.; SEMRÁDOVÁ, I. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.

PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989 – 2009*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PTÁČEK, R.; BARTŮNĚK, P. a kol. *Etické problémy medicíny na prahu 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5471-0.

PUTNOVÁ, A.; SEKNIČKA, P. *Etické řízení ve firmě. Nástroje a metody. Etický a sociální audit*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1621-3.

SEKNIČKA, P.; PUTNOVÁ, A. *Etika podnikání a hodnoty trhu*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5545-8.

SCHAEFFER, D. *Rousseau on Education, Freedom and Judgment*. United States of America: Penn State Press, 2014. ISBN 027-10-64-47-1.

SKLÁDALOVÁ, M. *Jak na to? O rodičovství, dětech a výchově. Život s dětmi s respektem a láskou*. Praha: Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0727-0.

STROUHAL, M. *Teorie výchovy: K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.

SYŘIŠTĚ, I. *Filosofické základy výchovy*. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-672-7.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči. Člověk, řeč a přirozený svět*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1122-8.

WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

YOSHYIUKI, N. *Alternative education: Global Perspectives*. Tokyo: National Institute for Educational Policy Research, 2007. ISBN 1-4020-4985-4.

ZADRAŽILOVÁ, D. a kol. *Společenská odpovědnost podniků. Transparentnost a etika podnikání*. Nakladatelství C. H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-192-5.

ZICHA, Z. *Vybrané otázky filosofie výchovy*. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-658-1.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## **Abstrakt**

BEČKOVÁ, T. Svoboda jako cíl výchovy. České Budějovice 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zuzana Svobodová, PhD.

Klíčová slova: Etika, filozofie, pedagogika, zodpovědnost, svoboda, výchova, cíle výchovy.

Tato diplomová práce se zabývá problematikou svobody jako cíle výchovy a je rozdělena na dvě základní části – teoretickou a empirickou. Teoretická část v první kapitole poukazuje na filosofickou reflexi fenoménu svobody, kapitola druhá přibližuje filozofická východiska výchovy ke svobodě, kdy je představena nejen filozofie výchovy, ale také svoboda v kontextu odpovědnosti. Kapitola třetí pojednává o fenoménu svobody v kontextu pedagogiky volného času. Poslední a zároveň nejrozsáhlejší kapitola teoretické části je zaměřena na svobodu jako cíl výchovy, a to nejen výchovy v rodině, ve škole, ale také jako součást výuky etiky a výuky v institucích volného času.

Podstatou empirické části je dotazníkové šetření, prostřednictvím kterého jsou rodiče, učitelé a vychovatelé v institucích volného času dotazováni na zkušenosti s výchovu dětí a dospívajících ke svobodě a k odpovědnosti. Empirická část je doplněna také o případové studie. Na základě vyhodnocení dotazníkového šetření a případových studií jsou vytvořeny doporučení a vlastní návrhy.

## **Abstract**

Freedom as a goal of education

Keywords: Ethics, philosophy, pedagogy, accountability, freedom, education, goal of education.

This diploma thesis deals with the issue of freedom as a goal of education and is divided into two basic parts – the theoretical part and the empirical part. In its first chapter, the theoretical part notes on the philosophical reflection of the phenomenon of freedom, chapter two approaches the philosophical foundations of education for freedom, where not only a philosophy of education, but also freedom in the context of responsibility are presented. Chapter three discusses the phenomenon of freedom in the context of pedagogy of leisure. The last as well as the most extensive chapter of the theoretical part is focused on freedom as a goal of education, not only education in the family, at school, but also being part of teaching ethics and teaching in institutions of leisure time.

The essence of the empirical part is the questionnaire survey where parents, teachers and educators in institutions of leisure time are being interviewed concerning their experience with education of children and adolescents for freedom and for responsibility. The empirical part is also supplemented with case studies. Based on the questionnaire survey and case study evaluations, recommendations and own suggestions are being introduced.