

Zuzana Svobodová (ed.)

**Svobodný čas:
pedagogika
volného času
jako výchova
ke svobodě**

Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě

Zuzana Svobodová (ed.)

Recenzovaly:

doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturiková, Ph.D.

doc. PaedDr. Miriam Prokešová, Ph.D.

Autorský kolektiv: Petr Bauman, Anna Dudová, Veronika Blažek Iňová, Michal Kaplánek, Martina Kočerová, Josef Nota, Jakub Sirovátka, Stanislav Suda, Zuzana Svobodová (ed.), Jindřich Šrajer, Helena Zbudilová



**Financováno
Evropskou unií**
NextGenerationEU



**Národní
plán
obnovy**



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace byla vydána za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Národního plánu obnovy v rámci projektu Transformace pro VŠ na UK (reg. č. NPO_UK_MSMT-16602/2022).

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Praha 2023
Redakce Lenka Ščerbaničová
Grafická úprava Jan Šerých
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
První vydání

© Univerzita Karlova, 2023

© Zuzana Svobodová, ed., 2023

ISBN 978-80-246-5474-4

ISBN 978-80-246-5497-3 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

Úvod. Pedagogika volného času jako výchova ke svobodě (Zuzana Svobodová)	9
1 Pedagogika volného času jako příležitost odzavování od zaneprázdněnosti a vazby ke svobodě (Zuzana Svobodová)	12
1.1 Postavení pedagogiky v systému věd	12
1.2 Pedagogika volného času jako vědecká disciplína	13
1.3 Edukace – výchova a vzdělávání	14
1.4 <i>Theória a scholé</i>	20
1.5 <i>Cesty výchovy: Paideia – educatio – humanitas</i>	22
2 Svoboda (Jindřich Šrajer)	29
2.1 Svoboda jako harmonie vztahu	30
2.2 Svoboda bytí, nebo kreativní svoboda?	33
2.3 Cesty svobody	40
3 Kontemplace a její místo v životě (Michal Kaplánek)	47
3.1 Společnost zaměřená na výkon	47
3.2 Potřeba návratu ke <i>scholé</i>	50
3.3 Kontemplace	52
3.4 Výchova ke kontemplaci	55
4 Krása estetické kontemplace: od zasaženosti ke svobodnému rozjímání krásy (Veronika Blažek Iňová)	58
4.1 Rozměr kontemplace a meditace krásy	59

4.2	Kontemplace a zkušenost transcendence ve výchově	61
4.3	Kontemplace umění jako místo estetické percepcie a svobodné tvorby	62
4.4	Kontemplace krásy přírody	64
4.5	Rozvíjení spirituálního rozměru člověka pomocí estetické zkušenosti	66
	Exkurz: Kvalitativní analýza (ne)ochoty ke ztišení a naslouchání tichu	68
5	Volný čas z (post)moderní perspektivy	
	(<i>Jakub Sirovátka</i>)	71
5.1	Volný čas a <i>scholé</i>	71
5.2	Analýza současné doby a následky pro volný čas	73
5.3	K čemu volný čas?	79
6	Je možné ke svobodě vychovávat?	
	Výchova ke svobodě z hlediska osobnostní výchovy (<i>Petr Bauman</i>)	82
6.1	Pedagogika jako rámec zkoumání fenoménů výchovy	84
6.2	Jak chápeme vztah mezi osobnostní výchovou a výchovou ke svobodě?	91
6.3	Výchova ke svobodě a problém záměrnosti výchovy	93
6.4	Výchova ke svobodě jako výchova pro volný čas, k volnému času, nebo skrze volný čas?	95
6.5	Je výchova ke svobodě jako výchova skrze volný čas pedagogicky možná?	99
7	Principy výchovy k volnému času	
	(<i>Anna Dudová</i>)	103
7.1	Výchova k volnému času	103
7.2	Cíl pedagogiky volného času: integrace volného času do celku lidského života	107
7.3	Principy výchovy k volnému času	109
8	Zážitková pedagogika a její místo v oblasti výchovy a vzdělávání ve volném čase	
	(<i>Martina Kočerová</i>)	112
8.1	Obsahové vymezení zážitkové pedagogiky	113
8.2	Teoretická východiska zážitkové pedagogiky v kontextu výchovy ve volném čase	116
8.3	Možnosti realizace zážitkové pedagogiky jako svobody vyjádření	119

9 Experimentální dramatika

Výchova ke svobodnému sebevyjádření (<i>Stanislav Suda – Josef Nota</i>)	122
9.1 Vychovatelství jako jednání v otevřených situacích	123
9.2 Možnost k sebevyjádření v písemné sebereflexi	126
9.3 Dialogické jednání s vnitřními partnery	127
9.4 Komparativní studie dialogického jednání	128
9.5 Komparativní studie autorského čtení	130
9.6 K metodologii a paradoxu výzkumu experimentální dramatiky	133
9.7 Objev autentické hry	136
9.8 K filosofii dialogického jednání	138
9.9 Výzkum v pedagogické realitě: prostor pro svobodu vlastní tvorby	139

10 Animační přístupy jako cesta výchovy ke svobodě

(<i>Anna Dudová</i>)	143
10.1 Nedirektivní metody	145
10.2 Animace	146

11 Využití literatury ve výchově ve volném čase

(<i>Helena Zbudilová</i>)	151
11.1 Význam literatury pro současného člověka	153
11.2 Literární výchova	154
11.3 Literární výchova ve volném čase	158

Shrnutí

(<i>Zuzana Svobodová</i>)	167
-----------------------------	-----

Summary	169
Seznam citované literatury a pramenů	171
Rejstřík pojmů	179
Jmenný rejstřík	182
O autorech	184

Úvod

Pedagogika volného času jako výchova ke svobodě

Zuzana Svobodová

Zkoumání cest ke svobodě, totiž cest, jimiž se stáváme svobodnějšími lidskými bytostmi, které uplatňují svobodnou vůli a které nesou odpovědnost za své činy, dále pak hledání způsobů, jak vést sebe i nám svěřené k plnosti lidského, odpovědného života, to jsou úlohy, které si uvědomují ti, kteří přemýšlejí o výchově jako o poslání svěřené celoživotně člověku. V poslání zaměřeném na plnění těchto úloh se lze jistě soustředit rozličnými způsoby.

Tato publikace se na uskutečňování uvedených úkolů soustředí z rozdílných kontextů, které vnímají jako podstatné její autoři, věnující se odborně teologii, filosofii, pedagogice či psychologii. Všichni v době vzniku této knihy vyučovali studenty oboru Pedagogika volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Cílem této publikace je představit pedagogiku volného času jako podstatnou oblast pedagogiky, která svým bádáním a uskutečňováním pedagogické teorie i praxe patří do univerzitní oblasti, patří na akademickou půdu a přispívá k samotnému pochopení toho, co je lidským posláním, nejen posláním pedagogů, totiž rozvíjet se jako svobodná bytost a napomáhat k tomu i ostatním, kteří pomoc potřebují či žádají.

Společným východiskem všech autorů se stala nejen jedna alma mater, ale především otázka po možnostech výchovy ke svobodě, po tom, co značí svoboda, svobodný čas a výchova, zda a jakým způsobem toto souvisí s podstatou pedagogiky volného času a se způsoby, jakými ji lze rozvíjet.

Čtenář této publikace brzy nahlédne, že toto východisko se stalo inspirací pro více či méně odlišné pohledy na fenomény týkající se pedagogiky volného času. Nebylo účelem této knihy projevení odlišnosti

nivelizovat, ale naopak ukázat je jako možné a ve svých kontextech odůvodněné. Považujeme takovou rozmanitost pohledů za oprávněný a důležitý aspekt pedagogiky volného času a pedagogiky vůbec. S respektem k různým pedagogickým východiskům, s respektem k teologickým i filosofickým otázkám, s důvěrou ve svobodnou vůli jako dar a úkol člověku, i s odpovědností pedagogů přistoupili autoři této knihy k úkolu vydat počet z díla, kterým je výuka ve studijním oboru Pedagogika volného času.

Publikovány jsou zde dva druhy příspěvků: kapitoly 1–7 se věnují filosofickým otázkám svobody, výchovy, pedagogiky volného času a pedagogiky vůbec; kapitoly 8–11 spíše představují jednotlivé přístupy a metody rozvíjené v rámci pedagogiky volného času.

První kapitola se zabývá základními pojmy pedagogiky volného času, tj. samotným vymezením pedagogiky a pedagogiky volného času v systému věd, dále prostředím, aktéry, smyslem a cílem výchovy a představuje základní humanitní východiska pedagogiky volného času, která je zde prezentována jako pedagogická oblast kultivující člověka právě v jeho svobodě a odpovědnosti. Druhá kapitola nabízí hlubší vhled do tématu „svoboda“, přičemž pohled je soustředěn jednak na pojetí svobody v biblické tradici a dále na pojetí svobody u ruského filosofa Nikolaje Berdajeva. Třetí kapitola směřuje k jedné – dle některých nejdůležitější – oblasti *scholé*, ke *kontemplaci*. Promyšleny jsou zde také možnosti výchovy ke kontemplaci. Autor této kapitoly, Michal Kaplánek, položil základy a dlouhá léta pečuje o rozvoj pedagogiky volného času jako podstatné pedagogické oblasti, pro niž jsou důležité jak filosofické a teologické reflexe fenoménu volný čas, tak filosofická i teologická antropologie a etika, neboť mohou poskytovat pedagogům pohled na člověka zakotvený ve filosofické tradici vycházející ze židovsko-křesťanských kořenů, které sytily evropskou kulturu, jíž rozumět jako svému domovu je úkolem i dnešních Evropanů. Čtvrtá kapitola navazuje na kapitolu předcházející a pojednává o *kontemplaci krásy*. Zvláštní pozornost je zde věnována rozvíjení spirituality estetickou zkušeností, jejímž cílem je nejen výjimečné a hluboké setkání s krásou, ale také hledání možností nastoupit cestu k nalezení sebe sama, k druhému člověku, či otevírání se vztahu k Bohu. Pátá kapitola je jakýmsi doplněním předchozích kapitol o kritickou analýzu současného *volného času*, který je reálně na hony vzdálený od antickeho *scholé*. V šesté kapitole je promyšlena otázka, zda je vůbec možné „ke svobodě“, resp. „k volnému času“ vychovávat. Nabízí se zde určité přemostění filosofických východisek směrem k pedagogické praxi a je nabídnut jeden konkrétní vhled do vlastní praxe přípravy budoucích

pedagogů volného času. Sedmá kapitola je výkladem principů výchovy k volnému času. Další kapitoly pojednávají o čtyřech různých metodách (v širším slova smyslu) volnočasové výchovy – o výchově k sebevyjádření, animaci, zážitkové pedagogice a literární výchově. Osmá kapitola je věnována zážitkové pedagogice jako prostoru pro prožití sama sebe, své svobody či nesvobody a v procesu reflexe pak také jako možnosti participace na utváření svého bytí ve svobodě a svobody v bytí. V deváté kapitole je představena experimentální dramatika, která v konkrétní oblasti kultivace pedagogiky volného času zahrnuje dvě disciplíny – dialogické jednání s vnitřními partnery a autorské čtení. V desáté kapitole jsou představeny nedirektivní či animační přístupy a metody využitelné například v otevřené práci s mládeží, přičemž je akcentován jejich společný znak, jímž je respektování lidské svobody a vycházení z vnitřní motivace vychovávaného jedince. Jedenáctá kapitola prezentuje výchovu ke svobodě skrze volnočasové čtení literatury, které čtenáři umožňuje zvnitřnit eticko-hodnotový rozměr literárního díla, propojit literaturu s žitou skutečností, se sebou samým, s druhými, se světem, a tím rozšířit vlastní svobodné prožívání.

Pedagogiku volného času koncipuje tato publikace jako výchovu ke svobodě, neboť možností svobodného jednání je člověku dána jak příležitost projevit svou osobnost, tak příležitost prokázat osobní odpovědnost, a tím i zralost vlastní lidskosti. Pokud se tato možnost a tyto příležitosti uskutečňují, otevírá se prostředí svobodného času, v němž pedagogové volného času mohou nabízet službu, totiž službu člověku a jeho lidskosti. Jestliže tato publikace napomůže posílit vychovatele v nejširším možném smyslu při uvědomování smysluplnosti této služby, pak se naplnil účel jejího vydání.

1 Pedagogika volného času jako příležitost odstavování od zaneprázdněnosti a vazby ke svobodě

Zuzana Svobodová

Pedagogika volného času je dnes již obvyklý termín pro obor, kterým se na univerzitách a jejich fakultách zabývají akademičtí odborníci a jehož studiem se také připravují budoucí vychovatelé a pracovníci volnočasových zařízení na svou profesi. Co je však samotným jádrem pedagogiky volného času? Proč dnes název pedagogika volného času může dráždit či znejistovat? V čem lze nalézt specifický přínos pedagogiky volného času současné pedagogice i dnešní výchově vůbec? Na tyto otázky se soustředí první kapitola této monografie. Má-li být promyšlena pedagogika volného času jako pedagogická disciplína (či subdisciplína), je důležité reflektovat základní otázky teorie výchovy, které míří k ontologii výchovy a vzdělávání, ptají se po bytí výchovy a vzdělávání: Co je výchova? Co je vzdělávání? Co je edukace?

1.1 Postavení pedagogiky v systému věd

Odpovědi na zmíněné otázky do značné míry závisí na tom, zda považujeme pedagogiku spíše za vědu sociální, anebo za vědu humanitní. Jestliže řadíme pedagogiku mezi disciplíny sociální, pak i vize oblasti jejího bádání, tedy výchovy, tím bude ovlivněna. Výchova bude pak charakterizována jako záměrné, soustavné, ale také organizované působení na člověka. Zatímco pokud přiřadíme pedagogiku k disciplínám humanitním, bude moci být výchova vnímána především ve své záměrnosti a soustavnosti; hledisko organizační (potažmo též instituční) nebude v tomto případě již tolik zdůrazněno. Z historického hlediska naší země je zřejmé, že pedagogika byla vnímána od počátku spíše prvním z právě

uvedených způsobů, tedy jako disciplína sociální. Císařovna Marie Terezie zdůrazňovala, že škola je *politicum*, to znamená, že je a mělo by být zájmem obce či státu rozvíjet školství. Naopak například britské školství je i dle v současnosti platných kurikulárních dokumentů soustředěno především na maximální rozvoj každého jedince, z něhož pak má logicky vyplývat i rozvoj státu, proto je možné tamní pedagogiku řadit mezi disciplíny humanitní,¹ v nichž je zájem soustředěn na *humanum*, lidské, na rozvíjení toho, co znamená *humaniter vivere*, to jest, co znamená žít jako člověk. Je zřejmé, že oba přístupy se mohou vzájemně doplňovat a v uskutečňování profesionální výchovy v prostředí školním, ale i mimoškolním, volnočasovém, tomu tak skutečně často bývá.

Ostatně pokud vnímáme člověka nadále dle výměru učiněného Aristotelem, to jest jako bytost určenou životem v obci a pro život v obci (ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον – Pol. 1253a), neboli určenou společensky a pro život ve společnosti, pak je i hledisko pedagogiky jako disciplíny humanitní spojeno již tímto výměrem lidskosti jako možnosti a určnosti žít společensky, ve společnosti a směřováno k vzájemné inspiraci disciplín humanitních a sociálních.

1.2 Pedagogika volného času jako vědecká disciplína

Pedagogika volného času je oblastí univerzitního studia pedagogiky a je tedy přirozené, že i pro ni by mělo platit, že má svou teorii, nejen svou praxi. I když vstup pragmatické pedagogiky do historické skutečnosti znamenal obrat pedagogického bádání zejména k praxi, přesto teorie výchovy a vzdělávání jakožto jádro a smysl pedagogiky jako vědeckého oboru je nadále výzvou pro každého, kdo chce být univerzitním absolventem jakéhokoliv pedagogického oboru.

Pedagogiku volného času je z výše uvedených dvou odlišných, ale vzájemně se inspirujících pojetí pedagogiky a z hledisek teorie a praxe možné vidět jako vědeckou pedagogickou disciplínu, která se zabývá fenoménem volného času v životě člověka z hlediska nikoli všeobecného, neboť pak bychom hovořili spíše o filosofii volného času, ale již konkrétněji v kontextu výchovy a vzdělávání člověka – neboť se jedná o pedagogiku jako vědu, a ta značí vědeckou reflexi výchovy a vzdělávání s cílem podat

1 Detailněji in: René Milfait, Zuzana Svobodová: *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reitace lidských práv: Příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky 2017, s. 20–25.

jejich adekvátní teorii. Kromě výše uvedených klíčových ontologických otázek týkajících se výchovy a vzdělávání je tedy třeba klást otázku po tom, co je volný čas. Následující prostor je proto nejprve věnován výše zdůvodněným ontologickým otázkám pedagogickým a poté ontologickým otázkám po volném čase v životě člověka.

1.3 Edukace – výchova a vzdělávání

Kladou-li se otázky po podstatě bytí, tedy otázky týkající se jádra, kořene fenoménů, jakými jsou výchova, vzdělávání, edukace, je třeba se soustředit na to, co již samy tyto otázky s sebou nesou. Předně je při vyslovení těchto otázek otevírána sama perspektiva lidské proměny. Pokud by proměna člověka nebyla možná, není ani smysluplné klást otázky po výchově, vzdělávání či edukaci. Neboť jevy jako výchova, vzdělávání, edukace znamenají proměnu. Při kladení ontologických otázek po těchto jevech týkajících se člověka již tedy konstatujeme, že člověk je bytost, která je schopna proměny. Jistě ne každou proměnu však označíme výchovou, vzděláváním, edukací. O proměně, která je způsobena či spolupůsobena výchovou, vzděláváním či edukací, je předpokládáno, že je záměrná, tj. člověkem či společností zamýšlená. To znamená: tato proměna je, či měla by být, záměrně, promyšleně orientovanou, zacílenou proměnou, v níž člověk či společnost vidí smysl a jež vede ke kultivaci osobnosti.

Dříve než se však budeme zabývat samotnými otázkami po bytostné povaze výchovy, vzdělávání a edukace, dotazujeme se po základu, kořeni samotných slov, která zde užíváme. Již promyšlení základů či kořenů samotných termínů může pomoci k lepšímu pochopení samotných pojmů výchova, vzdělání či vzdělávání, edukace.

Kořenem slova *výchova* je *chov*. Termín se užívá například pro starost či péči o zvířata (například chov dobytka, chov koní a podobně). Předpona *vy-* ve slově *výchova* však odkazuje k vyššímu, tedy k tomu, co přesahuje chov; výchova má svou činností překračovat každý případ chovu. Ve výchově jde tedy vždy o něco více než o šlechtění či cvičení, výcvik či trénování živočichů. Jde zde o to, co přesahuje ovšem i prosté chování dítěte v náručí rodiče, samo o sobě jistě vhodný a důležitý prvek starosti o dítě. Říkáme *chovat* či *pochovat dítě v náručí*, ale užíváme též výrazu *pochovat tělo vojáka*, *pochovat rodiče* ve smyslu *pohřbít* či *nechat pohřbít*. Již prostý základ slovesa *vychovat*, tedy *chovat*, je tedy pro lidskou bytost odkazem na specifický, uctivý přístup k tělu či tělesnosti člověka. Samotný jazykový termín *výchova* odkazuje za přístup chovatelů,

pečovatelů. Vychovatel není jen chovatel. Vychovatel má přesahovat to, co je chovem, orientovat chování výše či hlouběji, kultivovat dosavadní stav chování a jednání, přispívat k proměně v lepší způsob chování a jednání, než kterého je nyní dosaženo.

Kořenem slova *vzdělání* či *vzdělávání* je *dělání*, tedy nějaká činnost. Předpona *uz-* opět odkazuje nad či přes tuto činnost, tedy k přesahování současné činnosti či dosavadního dělání. Ve starší češtině se užívalo slova *vzdělát* ve spojení se stavbou, neboť původní význam slova odkazoval k výstavbě, například ve spojení: *vzdělát chrám* ve významu *postavit chrám*. A tak platilo: chrám se vzdělává, člověk se vychovává. Dnes je význam slova *vzdělání* a *vzdělávání* oproti původnímu významu tedy posunut, neboť ve spojení s člověkem jistě již nenese význam *postavit* či *vystavět*. Svým kořenem k dělání, činnosti, však odkazuje termín *vzdělát* k tomu, že lidské bytosti se netýká jen to, jak se chová, jak jedná, jako tomu je u termínu *vychovat*, ale i to, jak co dělá, utváří, jak svým jednáním ve smyslu „dělání“ zasahuje do tohoto světa. Výrazy *výchova* a *vzdělání* lze v současné češtině vnímat jako vhodně se doplňující: Zatímco *výchova* odkazuje ke kultivaci chování, *vzdělání* odkazuje ke kultivaci dělání, k tvůrčí činnosti.

Kořenem z latiny převzatého výrazu *edukace* je latinské *duco* (*ducere*), s významem *táhnout, vézt, vléci*, ale také například *vést, řídit, působit, dělat, tvořit*. Latinské *educere* pak značí *vyvést, odvést, vychovat, vypěstít, vybudovat, zřídít, zvednout, vztyčit, vynášet*, ale také například *pohnat před soud*. V současné pedagogice se užívá termín *edukace* jako zastřešující pojem pro *výchovu* i *vzdělávání*. Jedná se o termín, k němuž by vhodným synonymem byl rovněž z latiny pocházející termín *kultivace*, který také někteří odborníci v pedagogice užívají. Tak například Zdeněk Helus napsal, že „je obtížné a málo užitečné hledat ostře oddělující řez“² mezi pojmy *výchova* a *vzdělávání*, ale přesto vysvětluje, že pojem *edukace* obsahuje dvě komponenty, totiž *výchovu* a *vzdělávání*, a jejich rozlišení se v rámci teorie *výchovy* činí pro lepší pochopení dynamiky procesu *kultivace osobnosti*. Jaký je tedy rozdíl mezi *výchovou* a *vzděláváním*, pokud se má lépe pochopit celý proces oné proměny?

Zatímco *vzdělávání* zdůrazňuje *kognitivní procesy* a označuje postup od *informací* k *vědomostem*, *znalostem*, dále pak k *dovednostem* a na vyšším stupni pak k *názorům*, dále k *názorovým pozicím* a *postojům*, tak se zároveň upozorňuje, že tím už se přesahuje do *výchovy*.

2 Zdeněk Helus: *Edukace jako projev starosti o člověka: Příspěvek k osobnostně rozvíjejícímu pojetí výchovy*, in: *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum 2014, s. 13.

Pojem výchova tedy potom zdůrazňuje postojové kvality osobnosti, to znamená ctnosti či zdatnosti jakožto získané kvality, kterými člověk pečuje a dbá svého poslání vůči druhým a světu (a tím také vůči vlastnímu životu). Utváří se tak charakter osobnosti. Vychovaný člověk (řecky *fysis paideias*) je tedy osobou, která si je vědoma své role, svého poslání ve světě, tedy takový člověk zná a hraje svou roli (latinské *persona*) v dramatu svět i pro druhé osoby s jasným, čitelným či zřetelným charakterem. Vychovaný člověk je tedy pro druhé v okolí osobností, o které se ví, co lze od ní čekat, neboť je osobností charakterní, nikoli bezcharakterní – která jedná vždy jinak a pro druhé nepředvídatelně a často také nesrozumitelně. Týká-li se výchova ctností, pak celá tradice etiky ctností je zároveň odkazem k výchově – ukazuje se tu úzké propojení praktické filosofie (etiky) a výchovy. Učí-li Aristotelés, že ctnost je středem mezi dvěma neřestmi, pak výchovu člověka je třeba hledat cestou antinomií, jak připomínal například Eugen Fink známým poukazem na šest základních výchovných antinomií. Fink při jejich formulaci čerpal jednak z dlouhé předcházející filosofické tradice, jednak z tehdy nově a hlouběji promyšleného fenomenologického přístupu, z něhož mohou brát inspiraci také profesionální vychovatelé a pedagogové volného času zejména, neboť Fink odhaloval základy výchovy ve SCHOLÉ, prázdní, uvolnění, prostoru i času svobody, v němž a skrze nějž je možné učit se vlastní svobodě, svobodně vyzrávat. Eugen Fink formuloval tedy výchovu jako podstatně antinomický fenomén, což znamená, že výchova se rodí v napětí, které nelze zrušit, aniž by výchova zůstala výchovou. V oné Finkově publikaci k filosofii výchovy, která má svobodu také ve svém titulu, se jedná konkrétně o těchto šest antinomií čili rozporů, dichotomií, podvojností: pomoc – manipulace, moc – bezmoc vychovatele, hranice – bezhraničnost výchovy, jedinečnost – obecnost výchovy, výchova k profesi – výchova k lidství, meze – možnosti výchovy.³

Již od Platóna je výchova (řecky *paideia*) považována za umění, které se týká podstatné orientace ústrojí, kterým člověk nabývá poznání. Platón byl přesvědčen, že takové ústrojí, které umožňuje člověku poznávat, má každý člověk bez výjimky, od přirozenosti (*kata fysin*), avšak toto ústrojí není od počátku správně orientováno, tedy nehledí či nemiří tam, kam by mělo (srov. Resp. 518c). Samo o sobě může být toto ústrojí zdrojem bystrosti člověka, ale pokud bystrý člověk není vychován, může

3 Srov. Eugen Fink: *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann 1992, s. 11–19.

velmi škodit sobě i druhým (srov. Resp. 519a). Na přirozenost má tedy navázat umění. U Platóna je proto výchova podstatným tématem (nejen) *Ústavy i Zákonů*, tedy prací, v nichž se zamýšlí nad nejlepším možným vedením obce podle lidského záměru, promyšlené orientace, podle zákona (*kata nomon*). Vztah či konkrétněji jakési pravidlo vztahu přirozenosti a toho, co je dáno mimo či nad tuto přirozenost, bude dále pečlivě rozvíjeno a promyšleno mnohými mysliteli.

V průběhu rozvoje evropské kultury byla tato otázka jednou z hlavních, kterou si kladli křesťanští myslitelé v podobě otázky vztahu přirozenosti a milosti. Již v období patristiky se východní i západní myslitelé vztahy lidské přirozenosti a Boží milosti důkladně zabývali. Z období středověku jsou již známy mnohé výroky týkající se formulace tohoto vztahu, snad nejznámějším z nich je výrok *gratia supponit naturam*, Bonaventurou vysvětlen v kontextu řádu (uspořádání) a upřesněn: *gratia praesupponit naturam*⁴ – milost (Boží) předpokládá (stvoření danou) přirozenost. Tato slova byla formulována v kontextu promyšlení daru Boží milosti, který je nabízen stvořené přirozenosti. Zároveň lze interpretovat tento výrok i v souvislosti promyšlení fundamentů výchovy a možného Božího a lidského spolupůsobení při výchově.

Hledáme-li samotné jádro možnosti výchovy, pak je jím podle prvních svědectví antických myslitelů možnost změny, proměny, jejíž samotný zdroj nemusí být známý, ale která je možná díky otevřenosti, tedy neuzavřenosti lidské bytosti. Jestliže je tedy lidská bytost bytostí schopnou dialogu, bytostí otevřenou, potom bude velmi záležet nejen na tom, jakým způsobem, to jest *jak*, ale především *proč* se tento dialog vede. Provést obrat (řecky *metanoia*) od orientace na proměnné dění k hledění na to, co je dle Platóna nejjasnějším z veškerého jsoučna, totiž na dobro, v tom záleží úkol výchovného umění dle známého podobenství o jeskyni (Resp. 514–520). Cíl výchovného dialogu je podle tohoto podobenství

4 Bonaventura di Bagnoregio: Opera 02 (1885) – In secundum librum Sententiarum, in: *Doctoris Seraphici S. Bonaventurae Opera omnia...*, edita studio et cura PP. Collegii a S. Bonaventura, Ad Claras Aquas (Quaracchi), 1882–1902, II sent. d. 9 a. I q. 9 ad 2: „... non est ibi ordo per naturam, ergo non per gratiam. Cum enim non oporteat, gratiam adaequari naturae, non oportet, ordinem gratiae praesupponere ordinem in natura, quamvis gratia praesupponat naturam, sicut accidens praesupponit subiectum.“ – Dostupné na: <https://archive.org/details/doctorieseraphic02bona/page/256/mode/2up?view=theater>, s. 257. Srov. J. B. Beumer: *Gratia supponit naturam: Zur Geschichte eines theologischen Prinzips, Gregorianum*, 1939, Vol. 20, No. 4. Roma: Gregorian Biblical Press, s. 535–552. Dostupné na: <https://www.jstor.org/stable/23567125>. Srov. Bernhard Stoeckle: *Gratia supponit naturam. Geschichte und Analyse eines theologischen Axioms, Studia Anselmiana XLIX*. Roma: Herder, Pontificium institutum S. Anselmi 1962, s. 107–108.

tedy jasný: přivést k orientaci, zacílení, směřování k dobru, nechat poznat dobro a poté – a to je dle Platóna jeho vlastní invence (Resp. 519c–520c) vůči dosavadní praxi dle jeho slov u většiny obcí – přimět tato dobra (ale také krásy a spravedlnosti) znalé (pro Platóna tedy ty, kteří jsou vychovaní, tedy jsou přirozeností s výchovou, φύσιν παιδείας – *fýsin paideías*) k péči o duši čili výchově i u ostatních, kteří dosud neodvrátili zrak od stínů nápodob v jeskyni, totiž těch, kteří se dosud věnují jen jeskynní hře (řecky *paidia*), znají jen pravidla této hry, ale skutečná výchova (*paideia*), která souvisí s poznáním skutečných a pravdivých věcí, je jim dosud skryta, jsou zatím ἀπαιδευσίας – *apaideusías*, nevychovaní.

Výchova je tedy od Platóna vnímána jako obrat duše a zároveň je tento obrat nazýván pravou filosofií (Resp. 521c). Jak je tomu však ve vztahu výchovy a vzdělávání, které – jak bylo ukázáno výše – odkazuje na kognitivní procesy? I zde nám může být Platónovo promýšlení v *Ústavě* vodítkem. Nabízí totiž rozlišení čtyř stupňů duševního stavu (stavu duše – *psyché*), jimiž jsou: vědění, přemýšlení, věření, dohadování (Resp. 534a). Vědění a přemýšlení pak nazývá rozumovým poznáním, zatímco věření a dohadování nazývá míněním. Oborem mínění je dění a oborem (rozumového) poznání je jsoucno. Svět mínění a svět rozumu jsou tedy pro Platóna dva světy, které spolu souvisejí skrze výchovu, ale pokud výchova chybí, pak je to dle Platóna nikoli chybění týkající se světa mínění, tedy věření a dohadování, oboru dění, ale chybí svět rozumu, chybí přemýšlení a vědění, tedy rozumové poznání. Zároveň však rozlišením těchto oblastí Platón nechce vést člověka k odtržení od světa dění, ale chce toho, který dostatečně poznal dobro, krásu a spravedlnost, vést k tomu, aby jednal odpovědně v obci, ve společnosti, tedy věnoval se těm, kteří jsou dosud pouze v oblasti dění a žijí ve světě mínění, s věřením a dohadováním. Dle Platóna znamená skutečné, pravé či pravdivé poznání jsoucna poznání právě dobra, krásy a spravedlnosti, nikoli jen obeznámení se s děním – to je dle něj pouze mínění s věřením a dohadováním. Jestliže jsme tedy vzdělávání výše spojili s kognitivními procesy od informací k vědomostem, znalostem, dovednostem, názorům, názorovým pozicím a postojům a upozornili, že tím už se přesahuje do výchovy, zdá se, že ve spojení s Platónovým rozlišením světa mínění a světa rozumu nelze prostou kognitivní znalost bez spojení s hodnotami jsoucna, z nichž nejvyšší je mu dobro, považovat za výchovu a dokonce ani ji nelze považovat za vystoupení do světa rozumu, kde se přechází od dohadování a věření k přemýšlení a vědění. Přemýšlení a vědění je totiž Platónovi spojené s poznáním pravých jsoucenců, jimiž jsou mu krása, spravedlnost, dobro.

Edukace neboli kultivace osobnosti bude tak v tradici Platónově spojena vždy zejména s tím, co se míní slovem *paideia* a co se odlišuje od prosté znalosti jakkoli složitých pravidel hry (*paidia*). Vychovaný člověk, tedy člověk, jehož zasáhla *paideia*, prošel podle Platóna nesnadnou, namáhavou cestou od dohadování, věření k přemýšlení a vědění, které však není samoúčelné, ale které má sloužit k tomu, aby v obci nastal co možná nejlepší stav, a to je co možná nejrozšířenější poznání skutečného a pravdivého jsoučna, jehož pramenem je dobro samo. Edukace pak v této tradici znamená kultivovat osobnost takovým způsobem, že tato pozná svět mínění i svět rozumu a věnuje se pravdě a jsoučnu, aby nadále pomáhala i při edukaci ostatních. Výchova (*paideia*) je tak skutečnou pomáhající dynamikou (péčí o duši, to znamená o princip životního pohybu), která rozšiřuje pravdivé a dobré.

Již bylo ukázáno, nač odkazuje latinský termín *educatio*, pramen pro náš dnes v pedagogice odborný termín edukace. Římská a po ní i středověká a novověká kultura a společnost však používala ještě další termíny pro označení výchovy či vzdělávání. Jedním z nich, velmi významný pojem v dějinách západní kultury, významný termín související s kultivací (*cultura*) lidské bytosti, byl termín *humanitas*. Přirozeně se *humanitas* stává jedním z ústředních pojmů osvícenců, kteří soustředí svou pozornost na člověka (*homo*) a jeho možnost a úlohu či dar a úkol ve světě a společnosti (*homilia, hominum et societas, societas humana, societas civilis, convictus*), tedy na to, co je lidské (*humanum*).

Dříve než přejdeme od otázky, čím byla *paideia* pro myslitele ve starém Řecku, a budeme si klást otázku, čím se lišila řecká *paideia* od toho, čím se stala *paideia* či *educatio* v rozvíjející se římské říši a na jejím sklonku a jak se liší od *humanitas* myslitelů osvícenské doby, je důležité objasnit dva různé pohledy na myšlení jakožto dar člověku, související také s jeho – v souvislosti s ostatními živočichy – unikátním darem řeči.

Již zde byl zmíněn Aristotelův výměr lidské přirozenosti týkající se života v obci, tedy vize člověka jako bytosti žijící v *polis*. Neméně známá je též Aristotelova vize člověka jako jediné bytosti, která má *logos*, tedy jediné živé bytosti, která má řeč, jak se v tomto kontextu termín *logos* nejčastěji překládá, neboť následně hovoří Aristotelés o hlase. Z možnosti zacházet s logem více než zvířata plyne u člověka také širší možnost myšlení. V následující části nám půjde o rozlišení dvou typů myšlení, které učinili již staří Řekové a po nich v tradici latiníci, o rozlišení mezi *noésis* a *dianoia*, v latině pak mezi *intellectus* a *ratio*, na nichž chceme ukázat rozmanitý způsob myšlení jako podstatný fenomén, o němž by měl vědět také každý vychovatel či učitel, včetně pedagogů volného času.

1.4 Theória a scholé

Již v antickém Řecku bylo rozlišeno myšlení jako *noésis* a myšlení jako *dianoia* (kromě dalších typů). Šlo o rozlišení myšlení, které je na jedné straně jakousi schopností intuice, náhledu, vhledu (*intellectus*), přicházejícího k člověku spíše cestou kontemplace, receptivního, to jest přijímajícího poznání typu *noésis*, které se děje skrze pozorování ve smyslu *theória*, kde *theóros* je divák, který se nachází v tom, co je *scholé*, tedy volný čas i prostor. Díky tomu, co Řekové nazývali *scholé* a latiníci *otium*, tedy díky tomu, že člověk takto pozorující, přemýšlející *má volno*, může se pak také věnovat oslovujícímu, tedy tomu, kdo nebo co jej oslovuje. Takový člověk je otevřen skrze uvolnění se z obstarávek všedních dnů, práce, ze starostí o to či ono, ze zaneprázdněnosti (řecky *ascholia*, latinsky *negotium*). Na druhé straně šlo o myšlení typu *dianoia* jakožto schopnost diskurzivního promýšlení skrze rozum (*ratio*), mysl, tedy o myšlení více aktivní, hledající, rozlišující, prozkoumávající to i ono, které je zaměřeno na získání poznání, schopnosti, šikovnosti, prozíravosti (tento český výraz odpovídá i jazykově onomu *dia-noien*, kde *dia* znamená *skrze*, nahrazováno často například českou předponou *roz-* či *pro-* jako ve slově *dialogos* – dialog, ale také veskrze české překlady jako: *rozmluva*, *rozhovor* či *promluva*, *proslov* apod.; a *noien* značí *myslet*, *vnímat*, *uvážít* a které je samozřejmě jazykovým základem také pro prvně zmíněný typ myšlení, tedy myšlení *noésis*, myšlení spíše skrze intuici, zatímco myšlení typu *dianoia* zde vidíme spíše jako myšlení skrze rozum).

Lze samozřejmě říci, že oba typy myšlení ústí do noématu, kde *noéma* označuje myšlenku, úmysl, záměr, ale i um a odtud rozum, též mysl, odtud pak i smysl. Rozdíl je ovšem v tom, jakým způsobem se k tomuto dochází. Cesta *noésis* je cesta spíše jakési podstatné pasivity (pro Lévinase pasivity pasivnější než každá pasivita), umožněné skrze *scholé* (volno, prázdeň, uvolnění), kde jsme skrz schopnost vhledu či náhledu, latinsky *intuitus*, *intuitio*, od *intueor* (*hledět*, *pohlížet* na, *nahlížet*, *pozorovat*, *přihlížet*, též v duchu *uvažovat*), ale i *intellegentia*, od *intellegere* (*rozeznávat*, *poznávat*, *pochopt*, *rozumět*, *pozorovat*, *soudit*, *pokládat* za) spíše v postavení diváka, který si uvědomuje svou participaci na jednom, od něhož vše pochází, vnímá se jako participující ve světě, kosmu, jednotě. Naopak cesta *dianoia* je aktivnější cestou skrze rozum, rozmysl, rozvahu, latinsky *ratio* (kromě předcházejících významů značí též například *počet*, *rozpočet*, *účet*, *obchod*, *poměr*, *vztah*, *zájem*, *prospěch*, *důkaz*, *závěr*, *vývod*), kde jsme spíše v postavení výzkumníka, který porovnává, odvozuje, dokazuje, tedy aktivně vstupuje procesem myšlení, je tím více v oblasti *ascholia* než