
Antropologická funkce volného času mládeže

Doc. dr. JOSEF MEISNER, CSc.

Výzkumný ústav pedagogický, Praha

Tato studie má být úvodem do problematiky volného času mládeže s přihlédnutím k aspektu pedagogicko-antropologickému a mentálně hygienickému.

Autor zde nepodává vyčerpávající definici volného času mládeže, nechává ji otevřenou. Neuzavírá volný čas do organizačních forem režimu mimoškolní a mimotřídní výchovy ani do režimu nyní se rozšiřujících prostor volných sobot, do svátečních dnů a školních prázdnin. Nezužuje si problematiku ani do polohy speciálních fyziologických, psychologických a sociologických výzkumů, které se v daném oboru právě počínají rozvíjet.

Jde mu spíše o teorii volného času, o vyjevení lidských hodnot volného času mladého člověka nového doby, hodnot, které spolu s uplatňováním mentálně-hygienického aspektu mohou a mají přispívat k celkovému všestrannému fyzickému a duševnímu rozvoji mládeže nového věku vědy a techniky a kultury socialistického humanismu.

K naznačené problematice této pedagogicko-antropologické a mentálně hygienické funkce volného času mládeže mají také sloužit tyto úvahy, které jsou spíše diskusního charakteru.

Patří do zákonitého vývoje vědeckého poznání, že právě v dnešní době kromě pedagogické antropologie vzniká i nový pedagogický obor — pedagogika volného času. V německé pedagogické literatuře se užívá termínu »Freizeitpädagogik«.

Je to pedagogická disciplína, která ještě postrádá vědecký systém, která však chce být speciálním pedagogickým oborem, zabývající se jak mládeží, tak dospělými. Impuls k jejímu formování vyšel nejdříve z potřeb dospělých a pak teprve z dobově aktuálních potřeb mládeže.

Má být pedagogika volného času pokračováním řízeného procesu výchovy a vzdělávání i do prostor narůstání volného času dospělých a mládeže? V tomto smyslu tedy koncepci této disciplíny patrně chápat nelze. Západoněmecký pedagog Erich Weber¹⁾ ve spise »Das Freizeitproblem« dokládá, že také nově nabývaná svoboda ve volném čase vyžaduje výchovu. *Být svoboděn od heteronómniho určování a řízení vyžaduje nutně být schopěn používat svobody autonomně.* Svět, který dopřává svobody, je sice lidský, ale je to svět, který právě proto přináší zátěže nového druhu a vyžaduje odpovědnost.

¹⁾ Erich Weber: *Das Freizeitproblem — Anthropologisch-pädagogische Untersuchung*, München/Basel 1963.

S narůstáním volného času dostává otázka seberealizace člověka v moderním světě *nový akcent*. Se svobodou vznikají starosti, je-li pro ni člověk společensky vyzrálý. *Pedagogika volného času je tedy vlastně spíše jen uváděním do něho, má být návodem k tomu, jak svobodně nakládat s volným časem a my ještě dodáváme, jak jej začleňovat do humanizačního procesu*. Neboť o to vlastně jde. Volný čas má být v tomto smyslu časem dalšího polidšťování člověka, má mu dát prostor k dalšímu vývoji. Obrazně by se dalo říci, že je to návrat k »svobodě primitiva« na vyšší lidské civilizační úrovni.

Volný čas měl by být prostředkem vlastního sebepolidšťování, neměl by být hluchým časem zahálky, která odlišuje člověka a vrací ho zpět do primitivní úrovně. Má odstraňovat odcizování se sobě i světu, má vést k sobě i ke spojení sebe se světem. Nároky na prožívání volného času se tedy zdají velmi náročné. *Tam, kde heteronomní, vlečené řízení člověka do společenských hodnot přestává, má tedy nastoupit vyšší a náročné řízení autonomní a zajisté také do společenských hodnot*.

Toto autonomní řízení klade patrně na člověka velké nároky, když má být oporou sám sobě, ale tak, aby mohl být zároveň oporou dalšího vývoje společnosti. *Cesta, jak dospívat k této vlastní sebeopoře ve volném čase s přijatým souhlasem hodnot společenského vývoje, je patrně také úkolem pedagogiky volného času*. Je dále jejím úkolem zjišťovat, jaké podmínky má společnost poskytnout pro volný čas, aby se v něm člověk tělesně a duševně dále rozvíjel a aby i v něm podle svého uvážení »reflexí vlastních ano a ne« měl účast na ochraně i rozvoji společenských hodnot.

Jedním z hlavních úkolů pedagogiky volného času patrně bude starat se o to a směřovat k tomu, aby každý poznal, že záleží jedině na něm, do jakých služeb, jakým činností svůj volný čas dá, jakou hodnotu ze svého volného času v sobě vytvoří, a aby poznal, že záleží na tom, jak bude trávit svůj volný čas, protože bude přiveden k poznání, že *ho způsob prožívání volného času bude zpětně dotvářet*.

Krácení pracovní doby školní mládeže a také více volného času pro ni *by nemělo mít jen rekreační důvody, i když je možno stavět je u mládeže na první místo* a když asi budeme znáročňovat práci v právě zaváděném pětidenním vyučovacím týdnu. Je třeba zabezpečit rekreaci, zavést tělovýchovný režim i do volného času, udělat jej přitažlivým na bázi dobrovolnosti a vědět, jak na základě zájmů převádět to, co je dobrovolné, jako povinné a závazné pro sebe. To není jen úkolem školy, je to úkol rodiny, společenských mládežnických dobrovolných zájmových organizací, je to úkol celé naší společnosti.

Modernizace školy je nesena též správnou ideou vedení žáka *k myšlenkové samostatnosti* a postupně vůbec k samostatnému jednání. Znamená to ovšem také navozovat různými metodami a prostředky *proces sebevýchovy a sebevzdělávání*. Kdyby se tento proces dařil, byla by po této stránce *moderní koncepce výchovně vzdělávacího procesu velmi dobrou základní přípravou a vodítkem v prostorách volného času*. Naše moderní škola by tak přímo i nepřímo plnila nemalý úkol pedagogiky volného času mládeže. Škola však tento úkol nemůže ovšem plnit beze zbytku. Znovu opakujeme, že tu jsou mládežnické organizace, sportovní organizace a především rodina.

Také pedagogika volného času dospělých by tu měla přispěchat na pomoc řešit tento úkol. Šlo by o kapitoly, týkající se rodičů, jejich přístupu k výchově svých dětí se zřetelem k jejich volnému času, neboť i rodiče budou a již také

jsou manipulátory volného času svých dětí. Současná doba si zřejmě vynucuje i řešení těchto otázek, tak závažných pro zdravý vývoj moderní společnosti, *neboť jen zdravá společnost může produkovat podmínky zdravého volného času.*

Modernizace základního vzdělání, která by byla zaměřena jednostranně na vzdělávací proces a dosahovala by jen málo zúčastněného nebo angažovaného poznání, by se patrně minula cíle, kdyby nevedla k dostatečné účasti subjektu na poznávání, kdyby neuměla aktivizovat proces poznávání. Takový směr výchovně vzdělávacího procesu by se přidržoval spíše jen vnějšku osobnosti, neposkytoval by podmínky pro vytváření vlastních osobních a společenských hodnot v subjektu, nehumanizoval, nezlidšťoval by zejména emociálně volní sféru osobnosti, nevytvářel by harmonii citu, volního jednání a poznání jako zdroj v podstatě komplexní lidské aktivity i duševní zdraví.

Mladý člověk by se takto nestával svým, spíše jako by byl stále jiným, ne dost účastným ve svém vývoji. *Zúčastněné poznání je zároveň poznávání sebe sama — je aktem seberealizace. Poznávání sebe sama je hlavní výsadou člověka a jen člověka, a proto je i první lidskou povinností.*

Člověk nemá být jen produktem vědění poskytovaného z vnějšku, vědění nemá být jen nálepkou člověka, ale má být zároveň produktem vnitřního vlastního poznávání a svého hodnocení tohoto poznávání. To je také prostředek prevence některých mentálních poruch.

Člověk se stává člověkem také proto, že je veden k tomu, jak má pracovat sám na sobě, že pracuje sám na sobě, že si uvědomuje svoje životní zaměření. *Člověk je také tvor cílový, zacílenost tvoří také jeho podstatu.* Malá zacílenost mládeže, tzv. prezentualismus, kdy je mladý člověk jen hříčkou svého vnějšku, hříčkou situací přítomného času, tato bezcílovost se vlastně stává, jestliže se prodlužuje do doby dospívání, nezdravou mentální úchytkou. *Zaměření do budoucna — to je také zacílenost člověka, a to zaměření výběrové. Výběrovost patří k antropologickému znaku člověka, výběrovost umocňuje záplavu podnětů přítomnosti do láskových hodnot.*

Narůstání volného času předpokládá, že v něm bude umět i mladý člověk sám se sebou v hranicích společenských norem zacházet, že ho i škola bude vést k tomu, aby pracoval dále na sobě bez jejího přímého vedení, a že ani v těchto volných prostorách nebude ztrácet cíl svého života.

Domníváme se, že kromě různých forem školní diferenciaci stane se také *volný čas nebo měl by se stát prostorem k velké svobodné diferenciaci, která by měla být v souladu se zájmovou školní diferenciací.* Vždyť volný čas nabízí velkou možnost poznávat sám sebe a jednat sám se sebou bez negativního pocitu vnějšího tlaku, nabízí také prostory potřebné samoty člověka pro nerušenou sebereflexi, sebehodnocení.

Volný čas je také příležitostí k poznávání dialektiky toho, co je povinné a dobrovolné, k poznávání životních hodnot a kvalit obojího. Právě chápání a oceňování společenských povinností, ukládaných spíše z vnějšku, vyrůstá z možnosti poznávání a prožívání toho a manipulování s tím, co není ukládáno z vnějšku. Poznání významu směny těchto postojů má v sobě velký mentálně hygienický význam. Ulehčuje řešení vnitřních konfliktů mladého člověka. Jestliže většina režimu práce a odpočinku je prezentována mládeži z vnějšku a ukládána jako povinnost, vzbuzuje tento jednostranný tlak ve vývoji osobnosti negativní obranné postoje, které jsou mnohdy méněcenné nebo i zcela protispolečenské, a vzbuzuje to mnohdy i nezdravé nálady životní lhostejnosti k společenským hodnotám.

Tento stav má být vyvažován prostorem pro to, co není povinné, co se chápe jako dobrovolné a přejímá jako dobrovolné a co se pak stává vnitřně potřebným, a pak i chtěným a převáděným na vnitřní povinnosti bez pocitu tlaku toho, co je ukládáno, a co se takto vnitřně — a podtrhuji: mentálně zdravě — diferencuje do vlastních hodnot mladé osobnosti. V pedagogice jsme dosud málo uvažovali o těchto vazbách osobnosti mladého člověka.

Prostor vnitřní diferenciaci ve volném čase, prostor oné vlastní odpovědnosti, je vlastně prostorem výběrové individuální sebediferenciaci, v němž z vnějšího manipulovaný objekt výchovy manipuluje sám se sebou, kde se dotváří jeho lidská seberealizace.

Pedagogická teorie neměla by zůstat stranou této nové problematiky postavení mládeže, mladého člověka ve volném čase. Měla by řešit problematiku, jak z vnějšího ukládanou diferenciaci zvnitřňovat a jak vnitřní svobodnou diferenciaci dávat do služeb kolektivu společnosti.

Mládež ovšem potřebuje vedení, ale půjde o to, aby rytmus času, tzv. nevolného, řízeného z vnějšího, a volného, který by se měl řídit z vnitřku osobnosti, byl toho druhu, aby skýtal podmínky k zdravému a také svobodnému vývoji.

Je třeba objevovat prostředky a metody, které v řízeném pedagogickém procesu povedou k navozování vpravdě lidské samostatnosti, které povedou k tomu, aby průvodce věděl, jak vést a kdy ještě vést, aby dítě v pravý čas mohlo opustit jeho ruku a samo si hledalo cestu k sobě a do společenských hodnot. Tak bychom chtěli také chápat z našeho hlediska mentálního zdraví cestu modernizace základního vzdělání v narůstajícím volném čase moderní doby.

Vnitřní růst člověka se neobejde bez vnitřního boje a volný čas má být také prostorem člověka pro tento boj se sebou samým, pro hledání sama sebe ve vysokém stupni volnosti, nezbytném pro růst člověka. I to se tedy sprývá pod pojmem aktivizace a vedení dítěte k samostatnosti.

V naší úvaze o volném čase jsme použili termínu diferenciaci vnější a vnitřní, a to zde z hlediska přístupu k tomu, co je dobrovolné a co je povinné.

Lidé se budou diferencovat a vlastně se již diferencují jak v tom, co je vnější, tak v tom, co je vnitřní, v nyní také značně se rozrůstajícím okruhu svých povinností a dobrovolné činnosti. *Kvality převzaté subjektem do jeho říše dobrovolnosti se stanou také v tomto smyslu společenskými hodnotami — měřítky diferenciaci.* Co dítě dělá na bázi dobrovolnosti, tím také může být hodnoceno. Jde o to, navozovat mu cestu sice dobrovolných, ale zároveň kladných hodnot. A do kladných hodnot dítěte náleží i potřeba skotačení, vtipkování, hraní si, zasnění se, nicnedělání, objevných toulek, všetečné, okolí mnohdy nepřijemné zvědavosti apod. I to je nezbytné k vzrůstání mladého člověka do společenských hodnot.

Vývoj celé společnosti ve volném čase nabízí tak nesporně vyšší, ale zajisté náročnější stupeň procesu diferenciaci, nebo chceme-li, též humanizace; nabízí dosud nebývalé podmínky vývojových perspektiv volného času, v němž má žít a v němž se má dále vyvíjet svobodný člověk moderního světa. *Možno říci, že smělé perspektivy tohoto vývoje ukazuje u nás v současné době i současný vývoj naší socialistické demokracie, který uvolňuje cestu k seberealizaci člověka jak v práci, tak ve volném čase.*

To je úkol, který by též měla rozpracovávat pedagogická antropologie i veškeré obory pedagogiky, úkol komplexní na úrovni filosofie, psychologie, sociologie, hygieny i jiných oborů. Úkol nemalý a zároveň velmi náročný i obtížný.

Také naše mládež se v podmínkách socialismu bude patrně vyvíjet ve vol-

ném čase v různých životních hodnotách a jistě ne vždy fyzicky i mentálně zdravotně kladných. Půjde o to, aby škola, ale i rodina a celé životní prostředí poskytovaly takové podmínky k rozvoji dialektiky hodnot času vázaného a volného, aby mladý člověk vrůstal do potřebných hodnot společnosti a nebyl do nich jen manipulován, ale aby do nich také více sám svými vnitřně prožitými zkušenostmi vrůstal.

Kdyby ovšem výchovný proces nedosahoval v subjektu patřičné zvnitřnění, skrývala by tato cesta v sobě pro vývoj mladé osobnosti mnohá úskalí. Odpovědnost výchovy narůstáním volného času neobvykle vzrůstá.

Naše publikace o problematice volného času, ale též publikace zahraniční, věnují více pozornosti analýze volného času dospělých, pracujících. Otázky volného času mládeže vcelku stále zůstávaly stranou pozornosti. Teorie volného času nesporně těsně souvisí s celou teorií výchovy a vzdělávání a souvisí přirozeně velmi těsně i s pedagogickou praxí.

Volné soboty a jejich praktické řešení jsou podle našeho názoru jen dílčími otázkami pedagogické problematiky volného času mládeže. Také sociologické studie, z kterých se dovídáme většinou na základě dotazníkové metody, jak dítě tráví dnešní svůj volný čas, jsou jen informativním výchozím materiálem k tomu, kde hledat problematiku, nezasahují ovšem jádro problematiky teorie a praxe výchovy do volného času.

Uvažujeme-li zde o funkci volného času a jeho dimensích, které nabízí pro vlastní sebevývoj, a naznačujeme-li zde, že i on má být prostorem pro vlastní nemanipulovaný růst do společenských hodnot, do etických norem společnosti, pak by sem nesporně náležela i *historická poznámka o úloze náboženství a církevních institucí*, které zasahovaly do společenských řádů také tím, že nepřímo zkracovaly pracovní dobu svátečními dny, které byly vyhrazeny pro všechny třídy a všechny věkové skupiny. Svátky tu vystupovaly a namnoze ještě dnes ve světě vystupují mimo jiné jako nejvýše potřebný rekreační mentálně hygienický činitel zejména v dobách, kdy práce byla těžkým potlačujícím jařmem pracujícího člověka i těžce pracující mládeže.

Proto také není nezajímavé sdělení B. Filipcové,²⁾ která uvádí, že již v předkapitalistické společnosti církev zasahovala jako významný faktor omezující pracovní dobu.

Autorka říká: »Ona stanoví dny sváteční, dny pracovního klidu, platící jak pro pány, tak i pro poddané, a také svou autoritou vyžaduje i do značné míry zaručuje jejich dodržování. «Pomni, abys den sváteční světil«, její role je v tomto smyslu nemalá již vzhledem k rozsahu svátků. Ida Graven v americké encyklopedii uvádí, že v antice a středověku »byl normální počet svátků v roce 115«.

Není tomu tak dávno, kdy za habsburské monarchie školní režim u nás vydatně odlehčovalo množství různých církevních svátků souvislých i rozložených do jednotlivých dnů.

Převedeme-li tyto volné dny na perspektivy režimu práce a odpočinku u nás, pak oněch 115 volných dnů znamená, že vlastně k 52—53 nedělním přistupuje 52 volných sobot a dalších 10 dnů volna. Blížil by se tedy tento pracovní režim středověku dnešnímu režimu volných nedělí a všech různých sobot a zbývala by ještě desetidenní dovolená.

Ovšem rozsah tohoto církevního volna a jeho průvodná hygienická funkce byly dány spíše jen potřebami udržení nábožensko-církevní ideologie.

Problematika církevního volného času je jak z hlediska politického, tak z hlediska antropologického složitá, ale právě proto by bylo velmi užitečné při řešení otázek volného času *analyzovat volný čas jako historicko-společenský jev a pohlízet na věci v jeho rozpornosti lidských hodnot či antihodnot.*

Po této malé historické exkursi vraťme se zpět k pedagogice volného času mládeže. *Problematika volného času mládeže je komplexního charakteru. Má svoji stránku biologicko-hygienickou včetně stránky mentálně hygienické, má svoji stránku psychologickou a speciálně sociálně psychologickou, má i svoji stránku sociologickou, politicko-ekonomickou, etickou, a všechny tyto stránky by měly integrovat problematiku pedagogickou.* Právě v pedagogice by měla být vytvořena syntéza všech těchto aspektů, neboť rozbořením tohoto komplexu dílčích znalostí je možno postihnout jeho podstatu a pomáhat určovat jeho antropologické zaměření.

Ze všech těchto hledisek problematika v pedagogice uspokojivě dosud řešena není. Existují již práce, které zjišťují režimy práce a odpočinku školní mládeže, práce, které se snaží určit sám pojem volného času mládeže. Jsou to práce velmi informativní, práce, které se u nás i v cizině snaží určit rozsah i obsah pojmu volný čas, *ale tyto práce se spíše zabývají zkracováním pracovní doby a narůstáním volného času dospělých a méně se dotýkají problematiky volného času mládeže.*

Tím spíše lze uvítat úvahu J. Kotáska³⁾ o problematice volného času mládeže, která patřičně doplňuje tematicky publikaci Sociální psychologie mládeže, zpracovanou kolektivem autorů.

Otázky volného času mládeže nelze zajisté řešit bez přihlédnutí k věkovým zvláštnostem jak fyzického, tak psychického vývoje mládeže. To také v naší úvaze neřešíme. Je to otázka speciálních výzkumů. Ale též Kotáskova úvaha neřeší tyto i jiné speciální otázky volného času, spíše jen naznačuje problematiku. Také Kotásek upozorňuje na potřebu rozpracovávat problematiku volného času mládeže.

»Svoboda vzniklá volným časem vyžaduje výchovu, proto se chování mládeže ve volném čase může stát výchovným úkolem. Úkolem pedagogiky volného času je najít prostředky a cesty, jimiž by se mladý člověk naučil využívat možnosti volného času, aniž by přitom podlehl jeho nebezpečí. Tyto prostředky a cesty směřují k tomu, aby chování člověka ve volném čase bylo určeno nikoliv heteronomně z vnějšku, nýbrž autonomně zvnitřku, aby byl vytvořen styl života ve volném čase.« *O tomto posunu heteronomního chování a morálky k autonomii chování a morálky jsme zde již uvažovali. Vidím v tom jeden ze základních problémů nejen volného času mládeže, ale celé koncepce modernizace naší školy, a je to také jeden z nejobtížnějších problémů teorie i praxe nejen pedagogiky volného času, ale celého výchovně vzdělávacího systému.*

Pedagogika volného času má zajisté úkol velmi odpovědný: na jedné straně připravovat mládež do prostor volného času, aby byl humanizujícím, polidšťujícím prostorem, aby nebyl prostorem rozvoje lidských antihodnot, aby nebyl odlidšťujícím vakuem, a na druhé straně, aby teorie a praxe volného času nevedla k jeho poškolšťování. Lze jen souhlasit s autorem, že »přehnané poškolšťování a pedagogizace volného času přispívají ke stále totálnějšímu manipulování s člověkem. U mladých lidí vyvolává přehnané organizování volného času

³⁾ J. Kotásek, *Problém volného času mládeže*, Publikováno ve Sborníku: Sociální psychologie mládeže, Praha 1967, str. 113—119.

negativismus a antisociální reakce. Ztráta pocitu svobody současně znehodnocuje volný čas. Pedagogické zásahy do sféry volného času však nemusí nutně znamenat spoutání života a jeho byrokratizaci, pokud se plánují takové formy činnosti, jejichž základem je aktivace a spontánní jednání jednotlivce, činnost mladých zájmových skupin, nepodléhajících příliš přesné kontrole, apod.

Na činnosti vykonávané ve volném čase nelze stále uplatňovat utilitární hledisko a požadovat, aby volný čas člověku či společnosti přinášel stále něco užitečného.«

Nové volné soboty přinášejí tedy s sebou také novou problematiku, kladou řadu velmi závažných otázek pedagogice i hraničním vědám. Bylo by zajisté základní chybou, kdyby řešení těchto otázek zůstávalo vězet spíše v rovině organizačních zásahů časového limitování volného času, byť i zdůvodňovaných z hlediska zdravého režimu práce a odpočinku. Antropologické hledisko vyžaduje hlubší, komplexnější řešení rozpornosti této problematiky.

My jsme se zde snažili na komplexnost těchto otázek pouze upozornit, protože také výzkumy tohoto druhu jsou ještě v začátcích a není ještě možno analyzovat a zobecňovat jejich výsledky.

V našich úvahách často užíváme pojmu čas, volný čas, prostory volného času. *Nejsou to přísně určené pojmy, spíše si o nich děláme zatím obecnou představu, která umožňuje hledat dále možnosti širších vztahů. Je to spíše ještě hledání znaků volného času a prostoru nežli jejich nalézání, určování a řazení do pojmové struktury.* Nabízí se tedy otázka, o jaký prostor a čas tu vlastně jde. Patrně tu nepůjde o neúčastný studený odosobněný fyzikálně matematický časoprostor, sevřený i ve svých nekonečných rozměrech do kategoriálních matematických abstrakcí.

Uvažujeme-li zde o volném čase a jeho prostorách, máme na mysli čas prožívaný v každé vibraci svého rytmu, neopakovatelný subjektivní čas, vytvářející jedinečnou historii každého jedince, jako volný čas osvojený však pro sebe. Nemá to být ani čas vyplývající z časové analýzy psychických procesů, čas průběhu reflexů, čas tzv. latencí, reakční čas, čas zpětných vazeb ani čas plynoucí z různých rychlostí průběhu vyžívání fyziologických procesů, testovaný např. rychlostí hojení ran. Možná, že je to komplex těchto časů zvnitřněný do jedinečné historie zážitků jedince.

Stejně tak nemáme na mysli prostor studených matematicko-fyzikálních vztahů, světa a vesmíru, prostor všech a nikoho. Spíše se domníváme, že je to prostor chápaný a osvojený jako přirozený nezcizitelný majetek člověka, prostor prožívaný, zabydlený domovem. Prostor samoty a družnosti mládí, v kterém si člověk vytváří a dotváří hodnoty domova, vlastní i hodnoty ciziny, prostor romantických cestiček mládí, prostory prohřáté úsměvy matek, dětskými hrami, prostory objevných toulek, po nichž se prohání stříbrný vítr mládí, *kde se rodí i dozrávají emoce do estetických zážitků přirozené lidské výbavy člověka.*

My tu zřejmě z pedagogického hlediska máme na mysli kladné hodnoty volného času právě proto, že i tyto časy mohou být časoprostory lidských antihodnot, hlídané sobeckým individualismem, strážené a bráněné lidskou zlobou, zlem, lží, prostory úniku z lidských hodnot, *nikoliv otevřené, ale uzavřené perspektivám člověka.*

Pedagogům tedy jde o lidské humánní hodnoty volného času, jde o to, jak nalézat tyto hodnoty právě zde, jde o prevenci antihodnot v něm. Neboť z hlediska mentálního zdraví kladné hodnoty zde vesměs zahrnují i zdravotní kvality, záporné směřují k mentálním poruchám.

Jde tedy o čas a prostor lidských antropologických hodnot. Je to zároveň čas volné rekreace, oddychu, kde se nemanipuluje s člověkem, ale v nichž si člověk podle libosti manipuluje s ním a sám se sebou a spíše — nežli pracuje, i když v něm pracuje — si hraje.

Je to tedy časoprostor, v němž může práce nabývat charakter hry a kde hra může nabývat charakter práce, kde se protahuje hra do dospělosti i do stáří. Je to čas a prostor dobrovolné činnosti, k zamyšlení nad sebou, k sebepoznávání, seberealizaci, vlastní prověrky hodnot i z vnějšku řízených, přejímaných i odmítaných společenských povinností. Je to čas a prostor nabízející svobodu toho, co je dobrovolné, do hodnot toho, co je osobně svobodně závazné.

Tento časoprostor je prospektivní potencií těchto hodnot, potenciálně je v sobě má a tyto možnosti měly by být v něm rozvíjeny do lidských realit, lidské seberealizace. *Pečagogika je také vědou normativní a měla by chápat nabízené možnosti volného časoprostoru, aby se v něm zabydly lidské hodnoty, z času řízeného, kterým disponuje, a měla by tak dát dobrý start a kompas do prostoru neřízeného, do individuálních samoregulací.*

Jaké dimenze má tento antropologický časoprostor volného času dítěte? Jaké nabízí formující možnosti? Jeho fyzikální dimenze se liší od dimenzí antropologických. Obrazně řečeno, několik čtverečních metrů městského koutu může představovat dítěti celý svět, který dovede třeba v jedné půlhodině obepnout na pohádkovém koberci své fantazie. *V osvojeném prostoru a čase si dimenze času a prostoru vytváříme sami, žijeme v něm, prožíváme jej, tu rychleji, tu pomaleji.* I když je prožívání času do jisté míry vázáno na čas biologický, člověk, který má bohatý život, může si vytvářet v sobě daleké dimenze svého času a prostoru, daleké, byť by se odvíjely z hloubky života třeba v sebemenších a sebekratších dimenzích fyzikálně matematického časoprostoru.

Někdo ve svém volném čase hoří, někdo jen doutná; v témž okamžiku někdo prožívá mnoho, jiný méně i málo. Volný čas mládeže by měly pronikat i estetické dimenze prvňáckých tvůrčích zážitků, které právě jako umění potřebují volné prostory ve volných, nespoutaných časech tvůrčích lidských samot, kam by člověk nebyl vržen, ale kde by se jako člověk zabydlel a disponoval si s výbavou své mysli a svého srdce, do nichž by se nastěhoval celý, neizpolcený.

Bylo by ovšem chybou, kdybychom tyto dimenze volného času chtěli chápat beze zbytku jako samoregulační činitele do lidských hodnot a odtrhovat je od těch, v nichž je člověk společenskými řády a povinnostmi víceméně zvenčí nuceně řízen. I tyto prostory společenských povinností budou zajisté existovat dále, jako prostory lidské společenské nutnosti. I v nich má nadále růst člověk do lidských hodnot. Musí v nich pracovat, aby si zabezpečil existenci, aby si v nich mohl přibližovat dimenze volna a mohl se v nich bezpečně pohybovat.

Narůstáním volného času dává nyní moderní doba reálné podmínky pro vytváření zdravého rytmu směn obou těchto životních dimenzí.

Materiální podmínky života pracujícího člověka v dobách minulých potlačovaly tuto jednotu forem životního rytmu. Prostor nutností převládal. Prostory povinností a volnosti, dobrovolnosti byly víceméně v sebe uzavřené a rozdvíjaly namnoze osobnost člověka. Člověk tíživých životních povinností, člověk nuceně řízený byl jiný nežli člověk malých prostorů volnosti. Ale i do těchto dimenzí volnosti pronikal silný tlak povinností z dimenzí řízených. To, co bylo volné, bylo tak z valné části únikové, omezovalo růst lidských hodnot. V tom, co bylo volné, se pak člověk spíše jen léčil z neduhů řízeného i nátlakového světa, tam se snažil zbavovat také jeho moderní patologie.

Snad také větší dimenze volného prostoru zbaví dítě pocitu nátlaku, odcizení se škole. *Snad větší prostory volného času přestanou být i pro dítě únikovými, kde vyčerpává svou energii většinou jen na odreagování toho, co v něm bylo potlačeno přehnaným řízeným manipulováním. Domnívám se, že cesta ke Komenského škole radosti povede také přes širší prostory volného času dítěte. Cesta duševního zdraví vede též přes uvážený rytmus směn toho, co je povinné a co je dobrovolné. Člověk řízený a člověk neřízený má tvořit harmonickou jednotu, nemá být jiný v prostoru řízeném a jiný ve volném, má být v každém týž, nikoliv rozpolcený.*

Socialistická industrializovaná společnost má předpoklady tuto společenskou schizofrenii odstraňovat jak zvyšováním materiální zabezpečení, tak větší kulturní sytivosti a ovšem i politickými formami, stále se rozvíjející opravdové socialistické demokracie, která je rovněž z našeho hlediska prostředkem k odstranění rozpolcenosti osobnosti člověka. Taková společnost může dát dobrou výbavu člověku do zdravých dimenzí volného času.

To se zřejmě týká i funkce celého našeho školského systému. Jestliže prostor školy povinností bude toho druhu, že připraví půdu pro dobrý start dítěte do těchto svobodných dimenzí, jestliže je zbaví neurotického strachu a úzkosti, *jestliže je povedou nerozdvojení učitelé a vychovatelé a jestliže i doma rozdvojenost bude řídkým zjevem, pak se není třeba obávat, že volný čas bude pro děti prázdným časem, časem společenské negace. Sblížení těchto dvou prostorů toho, co je povinné a co je dobrovolné, je nemalým úkolem pedagogiky.*

Jako bylo chybou idealizovat výchovné prostory školského systému, bylo by chybou idealizovat i prostory mimoškolní. Možnost je dovoleno posunout do ideální úrovně cílů, ale je třeba vidět, že cesta k ní vede realitami podmínek. Pedagogika volného času má mít na zřeteli obojí.

Jestliže se modernizaci pedagogického procesu podaří probouzet k životu zárodky pestrých zájmů osobnosti dítěte, jestliže budou dány podmínky k rozvoji hodnotné zájmové činnosti, jestliže se konfliktnost procesu aktivizace dítěte bude držet v zdravotních normách, bude zároveň dávat dítěti i dobrou výbavu do narůstajících dimenzí jeho volného času.

Ovšem i zde je nutno bedlivě zkoumat, zdali zájmy odpovídají schopnostem dítěte, a zájmovost nedělat všemocným principem všestranného rozvoje dítěte. I tak mnohé ještě zůstává, musí zůstat v rovině nutností. Požadavek, že dítě ke svému vývoji potřebuje svoje volné prostory k tomu, aby se v nich také samo mohlo vypořádat s řádem světa dospělých, jakož i problematiku z něho vyplývající zahrnuje také německý pedagog A. Flinter⁴⁾ do svého nástinu systému pedagogické antropologie v kapitole, kde pojednává o vztahu učení a školního prostředí k »volnému prostoru« dítěte.

Škola ve výchově však má jen omezenou formující sílu, kterou čerpá ze svého výchovně vzdělávacího systému. Velkým výchovným pomocníkem, či spíše rovným spolupracovníkem, je veřejnost, a to především vztah, postoj lidu k politicko-ekonomickým a kulturním hodnotám. Jestliže tyto hodnoty jsou toho druhu, že nejsou z těch či oněch příčin v masách přijímány, v subjektech zvnitřňovány a jsou spíše jen nátlakem přejímané, a tedy vlastně cizí, neosvojené, vzniká společnost vnitřně rozpolcená, společnost lidí dvou tváří. Hodnoty této

⁴⁾ A. Flinter a kol.: *Weger zur pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg 1963, str. 238 a násl.

společnosti ztrácejí pak hodnotu pravých lidských hodnot, ztrácejí formující výchovnou sílu u dospělých, ale pak i u mládeže, která žije ve světě dospělých a která proti infekci rozdvojenosti není imunní a zvolna jí podléhá, když škola nemá dosti síly k výrobě antilátek.

Kulturní prostředí je nedílnou součástí celého výchovně vzdělávacího systému. Z rozpolcené společnosti prýští převaha nezdravých konfliktních situací, které zakalují perspektivy života a znavují subjekt společenské opory a zvnitřňují se takto spíše do únikových poloh vnějšího společenského nátlaku. Subjekt ztrácí v sobě pevný bod; není si jist sám sebou, kdy je jiným a kdy je svým, proč je jiným a proč je svým, kdy má být jiným a kdy ne. Vzniká tak i stále ladění rozpolcenosti mezi slovy a skutky. V této rozpolcenosti se zejména stěží rozlišují společenské hodnoty a antihodnoty. Subjekt bez opory se vzdává boje mezi kladem a záparem a spíše z boje utíká.

Kultura a kvalita jejich hodnot a jejich odraz do subjektu výchovy má nesporně vliv na duševní zdraví dospělého i mládeže.

Možnosti profylaxe i léčby duševních poruch »kulturní terapií« uvádí také Jurovský:⁵⁾ »Súčasný výskumy poukazujú na to, že akákoľvek duševná porucha, či neurotického či psychotického charakteru, sa na kultúrnom obraze jedinca odráža tak promptne, že zo síly a povahy jej poruchových odrazov v kultúrnej oblasti môžeme za istých podmienok uzatvárať i na povahu samotnej poruchy. Vzťahy sa tu ukazujú tak jednoznačne, že pôsobením na kultúrny profil z vonkajška, regulovaním kultúrnych činností danej osoby — napríklad biblioterapiou, športom, zapájaním do spoločenských zábav, privádzaním k pestovaniu zaujímavých záľub a pasí a vôbec tzv. kultúrnou terapiou — môžeme osobe s poruchami podstatne uľaviť a priviesť ju do správnych koľají. No keby to ani nebolo možné v plnom rozsahu u osôb s poruchami, všeobecne sa uznáva za isté, že rozumnou a vyváženou reguláciou kultúrnych činností môžeme upravovať jedinca tak, aby dokázal poruchám odolávať. Preventívny, ba doslovne profylaktický význam správnej regulácie kultúrnych činností u jedincov i u veľkých skupín ľudí sa dnes uznáva všeobecne.«

Jde pochopitelně také o to, jaké kulturní hodnoty a v jakých společenských podmínkách mohou tyto hodnoty nabývat tohoto profylaktického významu duševních nox.

To jsou zajisté velmi závažné otázky nejen pro psychologii, sociologii, sociální psychologii i pro samu mentální hygienu, ale jsou to zřejmě velmi závažné otázky zejména pro pedagogiku a speciálně pro hygienu výchovně vzdělávacího systému. Kultura má pronikat školou, škola má zpětně pronikat do kultury, produkovat do ní kulturního člověka.

Škola přece není uzavřený systém, je to společenská instituce se systémem své působnosti, který se přirozeně musí otvírat do života, do světa veřejnosti. Odtud také čerpá, má čerpat své výchovné zdroje. *Z víceméně rozpolcené společnosti neprýští do školních institucí čistý výchovný zdroj, ale zakalený, nejednotlivý výchovné pedagogické cíle, ideály, avšak spíše je rozpolcující do nesmiřitelných konfliktů proklamovaných idejí a praxe v subjektu.* Poloha proklamací ovšem ještě nečiní obecné hodnoty hodnotami pro sebe, v nichž teprve je jejich pravá podstata.

To jsou nyní také velmi aktuální a těžké problémy. V rozpolcenosti společenských hodnot naší *socialistické společnosti jsme dosáhli v době tzv. kultu*

⁵⁾ A. Jurovský: *Kulturný vliv mládeže*, Bratislava 1965, str. 302.

osobnosti až tragického stavu, která patrně přispěl i k jisté krizi výchovy naší mládeže.

Při této příležitosti si vzpomínám, jak náš významný psycholog, filosof, etik a také pokrokový socialistický politik prof. František Krejčí již za první republiky pocítoval na sklonku svého života vnitřní takřka nutkavou potřebu zvednout varovný hlas proti růstu morálních antihodnot i v této buržoazně demokratické republice. Zpracoval na počátku třicátých let obsáhlou studii »Politika a mravnost«⁶⁾ ale marně sháněl nakladatele. Byl všude odmítán, protože v této publikaci zastával nezávislé, kritické, pokrokové stanovisko moudrého, vzdělaného člověka, zkušeného politika, senátora, který ukazoval nekompromisně na tehdejší rozpolcenost morálních hodnot s celou politickou situací u nás. Kniha konečně našla nakladatele. Měla vyjít v Orbisu. Prof. Krejčí o tom v doslovu své studie píše: »Spis měl vyjít nákladem Orbisu, s nímž byla sjednána a právoplatně podepsána smlouva. Zakročením však ministerstva vyučování, do jehož sféry působnosti Orbis nějak zapadá, k vydání nedošlo. Vidím v tom bezděčné potvrzení správnosti kritického stanoviska knihy a nemohu si přát lepšího doporučení knihy pro českou veřejnost — František Krejčí.« Nakonec se vyučování spisu ujalo chudé nakladatelství Volné myšlenky a studie velké osobnosti českého národa spatřila světlo světa.

Uvedu zde z tohoto právě dnes tak pozoruhodného spisu několik myšlenek Frant. Krejčího, které s problematikou politického dění také souvisí a varují před takovým vývojem politiky, která by se dostávala do stále zřejmějších tragických konfliktů s morálními lidskými hodnotami.

»Mohli bychom si přát, aby všechny mravní zásady byly postaveny pod ochranu zákona, a to by byl ideální stav, kde by mezi morálkou společenskou, nebo jak se říká, mezi veřejným míněním a mravním citěním jednotlivců nemohl nastat rozpor, kterým tak často trpívá náš veřejný život (podtrženo mnou). Ovšem je to hudba budoucnosti, soudě podle všech známek ještě hodně daleká, ale je možno pracovat o jejím přiblížení uplatňováním mravních zásad v politice vnější i vnitřní, v životě národním, státním, mezinárodním a mezistátním pod praporem humanismu.«

»Ne, klid, ale charaktery potřebujeme všude, zvláště na místech vedoucích. Tuhle odbornost mají mít ministři a jejich odborní rádčové; tuhle odbornost jest požadovati na členech zákonodárných sborů a bude dobře nám i budoucím. Ale chtít klid a tůlat, kde co praská, a přidržovat ústa volající po spravedlnosti a varující před násilím, to je ticho před bouří, která by musela přijít se svou elementární ničivou silou, kdyby se naši, vedoucí politické nevzpamatovali« (podtrženo mnou).

»...neboť musíme se domnívat, vmyšlejíce se do řádu dění a zákonitostí společenského vývoje, že cíl sebeskvěleji dosažený prostředky nekalými nemůže být trvalým a že se nutně obrátí v opak toho, co bylo dobrého zamyšleno a nešlechetně prováděno. Kosmická zákonitost nepřipouští výjimky a nelze ji obejít« (podtrženo mno).⁷⁾

Mohl bychom zde uvést ještě řadu dalších myšlenek, vývodů, kritik až sarkasmů Frant. Krejčího, ale pro náš účel, domnívám se, stačí to, co jsme sem vybrali.

⁶⁾ František Krejčí, *Politika a mravnost*. Vydalo nakladatelství Volné myšlenky v Praze r. 1932.

⁷⁾ František Krejčí: *Lib cit.* str. 115, 130—131, 10.

Demokratizace našeho státního socialistického zřízení slibuje být také v oblasti politické morálky, doufejme že účinným, sanačním prostředkem, který by pomohl navrátit člověka zase k sobě samému. aby byl jak ve veřejném dění, tak sám u sebe vždy týž a ne jiný, ne mnohým pro mnohé, ale svým pro mnohé. Demokratizační proces měl by být účinným prostředkem k tomu, aby zmizela moc heteronomní až nátlakové morálky a aby heteronomní společenská morálka (která zajisté nemusí a nemá být vždy nátlaková) nabízela takové hodnoty a takové podmínky, kde by dialektika vztahů heteronomního a autonomního neměla patologický amorální charakter, ale probíhala přirozeným procesem nenásilného zvnitřňování společenských hodnot; heteronomní morálka bez autonomní postrádá smyslu a opačně.

Jestliže současná demokracie našeho politického systému poskytne podmínky, dá prostor k rozvoji přirozeného procesu, nabývání společenských hodnot filtrem vlastní svobodné kritiky, přijímáním a odmítáním, svobodným srovnáváním realizace politických idejí do praxe, pak je tu cesta k odstranění schizofrenního charakteru doby. Hlášené hodnoty se patrně stanou hodnotami důvěryhodnějšími a budou v sobě nést onu potřebnou formativní výchovnou sílu pro jedince.

O to také jde. Neboť taková společnost patrně bude také lépe připravovat člověka do prostor volného času, aby nebyly jen prostorami nezdravě únikovými.

Rovněž výchovný systém školy bude patrně přejímat tyto ozdravující zdroje, může nabývat potřebné výchovné formující plasticity a tu může také být bezpečnějším vodítkem mládeže do prostor volného času, který bude v soulase s celým vývojem společnosti ztrácet nezdravý únikový charakter. V tom bychom chtěli spatřovat odraz sanace veřejné morálky do problematiky hodnot narůstání volného času mládeže. Jistě se i tento proces bude vyvíjet v rozpornostech doby a bude sám ještě dlouhodobý, ale uchová-li si byť širokou toleranci této ozdravující tendence, bude patrně také poskytovat sílicí zdroj formujícího výchovného procesu.

Rodina je rovněž určitou víceméně uzavřenou součástí společnosti. Je odrazem doby. Bylo by si jen přát, aby tento veřejný asanační proces naší společnosti zasáhl i rodinu, rodinnou výchovu, aby i ona pomáhala dobrému startu svých dětí do prostor volného času. Jde o to, aby i prostory rodiny i jejich rozšiřující se prostory volného času nebyly nezdravé, únikové. Pedagogika volného času by tedy měla zahrnovat do svého systému i problematiku rodinné výchovy dětí do zdravých prostor volného času. Jde o to, aby si i rodiče byli vědomi, že příliš manipulovaný volný čas dětí přestává být volným časem, aby uměli hodnotit a měřit dětem volný čas jako prostor jejich vývoje a potřebné seberealizace.

Vychovávat druhého tak, aby mohl co nejdříve vychovávat sám sebe do lidských hodnot. *Dobré i špatné zkušenosti volného času pracují na charakteru mladého člověka. Jde o to, aby dobré byly ve zkušenostech mladého člověka poznány jako dobré a špatné jako špatné a aby se dobré stávaly pro mladou osobnost přitažlivějšími a aby pro prostor volného času neplatilo: video meliora, proboque, deteriora sequor (vidím a poznávám, co je lepší, avšak horší následuji).*

Perspektivy humanizace, které slibuje narůstání volného času pro dospělé i mládež, jsou zatím ovšem spíše jen perspektivami. Ovšem větší časoprostory volného času se již realizují, jsou skutečností, která se bude patrně dále roz-

víjet do větších dimenzí. *Jde však o to, aby tyto prostory pro mladého člověka nebyly bez lidských perspektiv, prostorami prázdnými, únikovými, aby dostaly pravou lidskou náplň.*

Snažil jsem se ukázat, v čem a v jakých širších souvislostech tuto antropologickou náplň, spojenou s mentálně hygienickým akcentem, zde vidím. Přitom jsem se snažil ukázat ji v kontextu s některými požadavky současné modernizace naší školy.

Snad je z mých úvah patrné, že modernizace základního vzdělání, jak je připravována, má v sobě řadu předpokladů, že by mohla být dobrou přípravou naší mládeže do lidských prostor volného času, zabydlených svobodným člověkem.

Snažil jsem se také v hlavních rysech postihnout potřebu uplatňovat v teorii a praxi volného času mládeže mentálně hygienický přístup v řešení těchto otázek pedagogiky volného času.

V této koncepci nebylo možno vyhnout se ani širším vztahům této pedagogické problematiky k problematice vztahu školy k současnému vývoji kulturně politických hodnot v naší veřejnosti a ukázat zpětnovazebné působení vyvíjejícího se systému těchto hodnot veřejnosti na hodnoty pedagogické, rozvíjené ve výchovném systému školních a mimoškolních zařízení a ve výchově rodinné.

Jsem si vědom toho, že se pedagogika volného času uvedeným vztahy nevyčerpává. Protože narůstání volného času je zatím ještě otázkou perspektiv dalšího vývoje, nemohl jsem ještě argumentovat s výsledky experimentů, které se u nás teprve počaly rozvíjet na experimentálních školách s pokusným pětidenním týdnem. Domnívám se však, že je užitečné a potřebné ozřejmovat si v této situaci problematiku tohoto druhu. Je možné také hledat perspektivy, které z těchto možností mohou vyplývat. I tyto perspektivní cíle jsem se zde snažil ukázat, ale ovšem pouze v poloze perspektiv pedagogické futurologie, nikoli v poloze určující již pedagogické normy. Tyto úvahy ukazují, jak asi přistupovat k řešení těchto otázek, jak otvírat problémy k jejich dalšímu řešení cestou pedagogicko-psychologických a hygienických experimentů, jejichž výsledky by měly pomáhat řešit pedagogickou praxi.

Rozvinul jsem zde širše spíše z teoretického hlediska problematiku volného času mládeže. *Domnívám se, že je nutné se zabývat v pedagogice otázkami volného času mládeže širěji, nežli jen převážně organizačními formami jeho zavádění do pedagogicko-hygienických norem učebního plánu.*

Neřeším zde tedy v konkrétních formách pedagogicko-hygienické modely možností zavádění pětidenního vyučovacího týdne. To je úkolem jiného výzkumu. Zde v závěru svých úvah připojuji jen několik poznámek k informaci o této problematice.

Realizace pětidenního týdne na ZDŠ těsně souvisí s časovou strukturou učebního plánu i s optimalizací, zefektivněním pedagogického procesu, který je vážným záměrem současného řešení tzv. modernizace pedagogického procesu na ZDŠ.

Naznačil jsem zde některé souvislosti perspektiv narůstání volného času mládeže s požadavky této modernizace z hlediska hygieny pedagogického procesu.

Zde bych tedy jen ve stručnosti poznamenal: Na základě dřívějších pedagogicko-hygienických rozvah opřených o naše i cizí studie týdenního režimu žáka tohoto věku, bylo by lze *pro pětidenní týden doporučit pro 1.—9. třídu rozmezí*

21—31 vyučovacích jednotek. Při eventuálním zkrácení vyučovací jednotky na 40 minut bylo by možno ve vyšších třídách uvažovat o nepatrném zvýšení této normy (zatím ještě v podmínkách pětidenního týdne dostatečně neprověřené).

Pětidenní týden v tomto rozmezí realizovaný předpokládá zavádět odpolední vyučování, ve vyšších třídách až třikrát týdně. *Ve státech, kde je zaveden pětidenní týden, mají žáci odpolední vyučování každý den.* V zemích socialistického bloku zatím pětidenní cyklus zaveden na školách není. (O těchto otázkách je připravena k publikaci srovnávací studie Václava Kraumana).

Rok probíhající experimenty s pětidenním vyučovacím týdnem na několika školách ZDŠ v podobných zde uvedených časových rozvrzích učebního plánu nemohou ještě dát pro krátkost doby jasnou odpověď. Zprávy z těchto škol uvádějí klady i zápary tohoto režimu a budou s výsledky hygienických provedení publikovány později.

Brzký přechod většiny pracujících (již v tomto roce) na pětidenní pracovní týden vytváří situaci, kdy je také ve školách záhodno přizpůsobit režim dětí a učitelů režimu rodičů celkovým z toho plynoucím změnám stylu našeho života. Zavádění pětidenního týdne ve škole by se však mělo provádět s přihlédnutím k místním podmínkám školy, rodičů, komunikačním podmínkám apod.

Rozhodně by se dály měly experimentálně zkoušet varianty učebních plánů ZDŠ, v nichž se zkouší záměry modernizace a z nichž má vyplynout v nejbližších letech obecnější norma hlouběji prověřená jak z hlediska pedagogického, tak i hygienického.

Můj názor je, že je možné dopřát žákům i učitelům pětidenní pracovní týden, je možné určit proň i aproximativní pedagogicko-hygienickou normu.

Abyste naše socialistická škola plnila v této nové situaci režimu práce a odpočinku ve větších dimenzích volného času své stále náročnější společenské poslání, bude nutno směřovat k tomu, aby se v ní realizovaly co nejdříve v širším měřítku záměry modernizace pedagogického procesu (zejména zvýšení jeho efektivity), s přihlédnutím k mentálně hygienickým požadavkům na modernizovaný výchovně vzdělávací proces.

Dalším předpokladem pedagogického úspěchu tohoto opatření právě v době perspektiv vědeckotechnické revoluce je, aby se zároveň rozvíjela pedagogická teorie a praxe volného času mládeže i dospělých, prostoupena mentálně hygienickou humanizující složkou.

Tato práce nevyčerpává problematiku volného času mládeže. Spíše ji otvírá a neuzavírá ji do definitivních hodnotících soudů experimentálně dokumentovaných. I když je pětidenní týden již zaveden, zůstává nadále otevřeným problémem naší pedagogické teorie a praxe, zůstává i nadále otevřeným problémem hygieny pedagogického procesu.

Z á v ě r y

Studie se zabývá problematikou narůstání volného času mládeže z hlediska mentálně hygienického a v podmínkách úspěšného nástupu modernizace pedagogického procesu.

Otázkami volného času mládeže se speciálně začíná zabývat nově se formující *pedagogika volného času* (Freizeitpädagogik).

Nově nabývaná svoboda ve volném čase vyžaduje výchovu. Být svoboděn od heteronomního určování a řízení vyžaduje nutně být schopen používat svobody autonomně. Svět svobody volného času vyžaduje značnou odpovědnost.

Jeden z hlavních úkolů pedagogiky volného času patrně bude směřovat k tomu, aby mladý člověk poznal, že záleží jedině na něm, jakým činnostem svůj volný čas věnuje, jakou hodnotu ze svého volného času v sobě vytvoří, aby poznal, že není lhostejné, jak bude trávit svůj volný čas, protože patrně bude přiveden k poznání, že způsob prožívání volného času bude ho zpětně dotvářet, bude ho humanizovat.

Rekreačními důvody se u mládeže nevyčerpává funkce volného času, i když je ji možno zde stavět na první místo. Jestliže modernizace školy bude uskutečňovat zdravý požadavek myšlenkové samostatnosti žáků, znamená to zároveň, že bude průvodně realizovat proces sebevýchovy a sebevzdělávání. Sám proces aktivity vyúsťuje tímto směrem. Za předpokladů, že se tento pedagogický záměr modernizace bude dařit, znamená to, že taková škola patrně bude dávat dobrou základní přípravu, společensky hodnotnou výbavu mladým lidem do narůstajících prostor volného času.

Prostory volného času chápeme jako člověkem osvojené prostory svobodné, lidské, výběrové, vnitřní, vlastní, autonomní diferenciací osobnosti mladého člověka. Chápeme je jako prostory, v nichž se může rozvíjet poznání dialektiky toho, co je povinné a co je dobrovolné, poznávání životních hodnot plynoucích ze směn obojího.

Mládež se bude patrně vyžívat ve volném čase v různých životních hodnotách a jistě ne vždy v hodnotách fyzicky i mentálně zdravotně kladných. Půjde o to, aby škola, ale i rodina a ovšem i celé životní prostředí naší veřejnosti poskytovaly takové podmínky k rozvoji dialektiky hodnot času vázaného a volného, aby mladý člověk nebyl do nich jen manipulován, ale aby také více sám svými vnitřně prožitými zkušenostmi do nich vrůstal a vnitřně svobodně si je osvojoval.

Volný čas a prostor nechápeme jako studený, neúčastněný matematicko-fyzikální časoprostor ani jako čas průběhu psychologických pochodů, čas reflexních reakcí, latencí ani jako biologický čas průběhu vyzrávání fyziologických procesů testovaných např. rychlostí hojení ran. *Volný časoprostor chápeme jako antropologickou hodnotu humanizačního poslání, chápeme jej jako časoprostor prožívaný, subjektivní čas i prostor, v němž se odvíjí jedinečná historie každého jedince jako volný čas osvojený pro sebe, zabydlený lidstvem.*

Pedagogové by měli právě sytit volné časoprostory humánními hodnotami a měli by nalézat spolu s hygieniky prostředky prevence nezdravých společenských antihodnot, které by se v nich rovněž mohly usídlit.

Narůstání volných časoprostorů v podmínkách nástupu demokratizace našeho socialismu má určité předpoklady k tomu, aby přestaly mít charakter únikových časoprostorů člověka, v nichž člověk prováděl také samoléčbu z neduhů nátlakového manipulování s ním.

Výchovný systém školy i rodinná výchova budou patrně tyto ozdravující zdroje přejímat ze společnosti, mohou z ní čerpat více výchovné formující síly a mohou být takto bezpečnějším vodítkem mládeže i do prostor zdravého neúnikového volného času.

Studie v závěru naznačuje možnosti řešení pětidenního týdne na základní škole v podmínkách úspěšné modernizace s přihlédnutím k hygieně pedagogického procesu. Autor doporučuje další experimentální prověřování této závažné problematiky.

LITERATURA

- Anaňjev, B. D., *Problemy pedagogičeskoj antropologii*, Sovětská pedagogika 1966, č. 5.
- Bartko, D.: *Moderná psychohygiēna*, Bratislava 1965.
- Fromm, E.: *Člověk a psychoanalýza*, překlad, Praha 1967.
- Kamínski, A.: *Czas wolny*, Wrocław — Warszawa — Krakow 1965.
- Krauman, V.: *K problematice zkrácení vyučovacího týdne z hlediska pedagogicko-hygienického*, Bulletin VÚP, Praha 1967, č. 6.
- Kuric, J.: *O sebaučchove mladého člověka*, Bratislava 1966.
- L'organisation l'année scolaire — Etude comparée*, UNESCO, 1962.
- Meisner, J.: *Uvedení do problematiky zkrácování vyučovacího týdne na školách všeobecně vzdělávacích*, Bulletin VÚP, Praha 1967, č. 6.
- Meisner, J. — Krauman, V. — Chlup, M.: *Roční režim práce a odpočinku žáků na ZDŠ z hlediska pedagogicko-hygienického*, Zprávy VÚP, 1964, č. 4.
- Meisner, J.: *Modernizace školy a mentální hygiēna*, Socialistická škola, Praha 1966 až 1967, č. 7.
- Meng, H.: *Zwang und Freiheit in der Erziehung*, Bern 1961.
- Sedlák, J.: *K otázce možnosti antropologické interpretace prostoru*, Filosofický časopis, 1968, č. 1.
- Švigová, M.: *Volný čas a my*, Praha 1967.
- Wall, W. D.: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*, Polský překlad, Warszawa, 1960.

ИОЗЕФ МАЙСНЕР

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ МОЛОДЕЖИ

В связи с внедрением пятидневной недели в чехословацких школах автор анализирует педагогическо-антропологические проблемы свободного времени молодежи с точки зрения гигиены педагогического процесса, описывает в общих чертах проблематику зарождающейся новой отрасли педагогики свободного времени и разграничивает его функцию в рамках режима работы и отдыха ученика.

Свободное время автор воспринимает как педагогическо-антропологическую и одновременно ментально-гигиеническую величину, предназначенную для гуманизации и оздоровления взрослых и детей. По мнению автора свободное время следует распределить так, чтобы оно могло быть использовано, как сфера для свободной, человеческой, выборочной, внутренней, автономной и качественной дифференциации личности молодого человека. Свободное время должно создать атмосферу, в которой сможет развиваться познание диалектики обязательного и добровольного при отсутствии одностороннего преобладания гетерономного нажима, на рост

личности неблагоприятно воздействующего управления извне.

Основное и весьма требовательное стремление модернизаторов педагогического процесса вести учеников к самостоятельности, к самовоспитанию и самообразованию может создать при этом хорошие предпосылки для ценного в общественном отношении использования свободного времени. Таким путем можно будет действенно поодотвратить возникновение нездоровых явлений отчуждения, отрицательных факторов воспитания личных и общественных.

Свободное время предоставляет возможность для развития различных видов культурной деятельности, которые при осторожном содействии школы, семьи и общественности могут сыграть роль профилактики и культурной терапии при наличии различных нарушений структуры личности молодого человека, вызываемых преимущественно конфликтными столкновениями с положительными и отрицательными ценностями жизненной среды.

В заключение автор указывает на то, что оздоровительный процесс демократизации нашей культурной и политической жизни создает одновременно лучшие условия для использования свободного времени взрослыми и молодежью и ограничивает возможность его бесцельной потери.

В этой общественно оздоровляющей атмосфере свободное время может способствовать

повышению пластичности воспитательного процесса, направленного на формирование общественных ценностей, и предоставлять молодежи возможность освоить эти ценности не только гетерономно, более или менее пассивно, в качестве объекта воспитания, но и автономно, в качестве активного субъекта самовоспитания и самообразования.

JOSEF MEISNER

THE ANTHROPOLOGICAL FUNCTION OF YOUNG PEOPLE'S FREE TIME

In connection with the introduction of the five-day week at schools in Czechoslovakia, the author deals with the pedagogico-anthropological problems of young people's free time from the viewpoint of the hygiene of the pedagogical process. He outlines the problems of the newly arising field of pedagogy of free time and defines its function in the pupils regime of work and rest.

He understands free time as being a pedagogical, anthropological and at the same time mentally hygienic value with a humanizing and recreational mission for adults and schoolchildren alike. Free time in his conception is to be pedagogically directed in such a way that people can use it as a space for free, humane, selective, internal, autonomous and as to interests valuable differentiation of the young person's personality. It is to give spaces for the development of the cognition of dialectics of values of the compulsory and the voluntary without the preponderance of unilaterally heteronomous pressure guidance from outside, which is unhealthy for personality growth.

The basic and demanding scheme for modernizing the pedagogical process, which consists in leading the pupils to independence, self-instruction and self-education, can also give good prerequisites for socially valuable enjoyment

of free time. It can serve as an effective prevention of unhealthy, escapist, personal and social educational anti-values.

Free time also offers space for the development of various cultural activities as hobbies, which with an inconspicuous support of the school, the family and the public can fulfil the function of prevention and cultural therapy of various disorders of personality structure of a young person arising especially from conflicting shocks at values and anti-values of the young person's environment.

In conclusion the author points out that the sanitary democratization process of our cultural and political life provides also better conditions for a more wholesome enjoyment of free time by adults and schoolchildren alike and also suppresses its former unwholesome escapist tendencies.

In this atmosphere of social recovery spaces of free time can lend greater plasticity to the educational process aiming at creating social values and provide facilities for the young person to acquire these values not only heteronomously, more or less passively as the object of education, but also autonomously as an active subject of his own self-training and self-education.