

upravit do přiměřené a žádoucí korelace s nimi. Ekologický zřetel tedy nenásilně prolíná celým pojetím globální výchovy a nutnost vyvážené kultivace vnitřního a vnějšího prostředí vystupuje zvolna jako imperativ současnosti.

Uvedený přístup k výchově a dílčí zkušenosti z jeho realizace dokazují, že změny ve školství mají domácí i evropský (celosvětový) kontext a nové stránky výchovného procesu patří mezi faktory tzv. resolutiky, tzn. způsobu řešení globálních problémů lidstva. Dále potvrzují, že vztahové a systémové dialektické pojetí člověka a lidského světa je východiskem koncepcí výchovy. Důsledky partikulárního přístupu k výchově se projevují v oddělování člověka od světa a vedou k posilování jednostranné antropocentrické pozice a utváření takových rysů osobnosti, jež nemohou zajistit obnovu kulturního vztahu člověka k přírodě a celému životnímu prostředí.

Použitá literatura:

- [1] Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Ostrava, Amosium 1992.
- [2] Fromm, E.: Mít nebo být?. Praha, Naše vojsko 1992.
- [3] Kohák, E.: Hovory se stromem.
- [4] Filozofický časopis, roč. 39, 1991 č. 6, s. 903–912).
- [5] Kučerová, S.: Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. Brno, MU 1990.
- [6] Kučerová, S.: Obecné základy mravní výchovy. Brno, MU 1990.
- [7] Kučerová, S. a kol.: Texty ke studiu otázek výchovy. Brno, MU 1992.
- [8] Ledvinová J. a kol.: Výchova pro budoucnost. Praha, MŽP a Tereza 1992.
- [9] Librova, H.: O tvrdošijnosti lidských hodnot a způsobu života. Vesmír, 69, 1990, č. 11, s. 605–607.
- [10] Michal, I.: O odpovědném vztahu k přírodě. Praha, ČSOP 1988.
- [11] Naess, A.: Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“ v Dobříši, 1991.
- [12] Selby, D., Pike G.: Global teacher, Global Learner. London, Hooder – Stoughton 1988. (česká adaptace v tisku).
- [13] Pasternak, M., Selby, D.: Globální výchova. Praha, Pražské ekologické centrum 1992.
- [14] Pečujeme o Zemi. Strategie trvale udržitelného žití. IUCN, UNEP, WWF Gland, Švýcarsko

K některým aspektům svobody osobnosti

Vladislava Heřmanová

Vzhledem k metodologickým východiskům v pedagogice a psychologii osobnosti převládal v naší minulosti mechanický model svobody jako poznané

nutnosti. Tento náhled na fenomén svobody byl obsažen již v stoické filosofii, později z něho vycházel B. Spinoza, G. W. F. Hegel a B. Engels. Hegel uvádí, že svoboda vůle jedince je obsažena ve schopnosti rozhodovat se se znalostí věcí. Svoboda pak znamená vládu nad samotným individuem a nad vnější přírodou, vycházející ze znalosti přírodních zákonitostí.

Idea svobody, jak byla po té modifikována Engelsem — svoboda poznána nutnost, nezahrnuje zcela svobodu lidského myšlení, které obsahuje aspekt svobody v prostoru a čase. Vývoj člověka bude v tomto náhledu svobodný, jestliže nebude v rozporu s nutností, tj. zákony přírody. Podstata lidské osobnosti je však alternativní, což se projevuje vývojem osobnostních vlastností v různých epochách života (P. Říčan 1990).

V tomto smyslu je u některých autorů člověk synonymem svobody. Každá osobnost je svobodná bez ohledu na míru osobní moci, kterou disponuje a současně každá svoboda osobnosti je limitována kosmem, jak přírodním, tak společenským.

Osobnost chápe vlastní svobodu zejména uvědoměním si své nesvobody. Při všech omezeních svobody se umocňuje touha osobnosti po možnostech svobodně se rozhodovat a jednat. Časté jsou proto i společenské zvraty, které jsou zaměřeny proti všem překážkám osobnostní svobody.

V současné psychologii a antropologii je obvykle svoboda osobnosti vymezována těmito aspekty svobody:

- svoboda víry, ale též odmítnutí
- svoboda rozhodování
- svoboda uspokojování potřeb
- svoboda činností a odpočinku
- svoboda slova, ale i mluveného a psaného projevu
- svoboda pohybu
- svoboda náboženství
- svoboda politická

Takto vymezená svoboda osobnosti je však integrovaná a nedělitelná.

V souvislosti se socializací lidské osobnosti v podmínkách výchovy byl v našem socialistickém školství obvyklý autoritativní styl řízení školy a vzdělání. Tento styl vedení však není možno překonat liberalismem bez hranic, ale demokratickým stylem výchovy. (B. Blížkovský 1991).

V demokratické výchově platí zásada: tolik svobody, kolik je možno a tolik řádu, kolik je nezbytné. Proto se v Návrhu programu výchovně vzdělávací soustavy v České republice objevuje jako jeden z předpokladů vyšší kvality školského systému — stanovení realizace tzn. standardů, které by měly vyjadřovat minimální výsledky — vzdělávací cíle v závěrečných třídách škol prvního, druhého a třetího stupně.

Vzdělávání ve školách by se mohlo jevit jako částečné omezení svobody. Toto dočasné omezení svobody mládeže je pro danou osobnost přínosem, neboť svoboda chování a jednání v dalším životě je zde pro budoucího vzdělaného jedince dlouhodobým motivem učení.

Konflikt rozhodování osobnosti probíhá jako střetávání různých motivů. Podle P. Řičana má osobnost k individuální motivaci různý vztah. „Chce se mi“, není totožné s „Chci.“ (Přání není ekvivalentní chtění individua, osobnosti).

Český psycholog V. Tardy souhlasí s pojetím K. Lewina, který upozorňuje na vítězství motivu, který má nejsilnější valenci. To je závislé též na akceptování motivu, což může být buď v emocionální či intelektuální sféře. V úmyslné volbě se vyskytuje zpravidla „vědomí já a jeho aktivity.“ Svobodné rozhodování, které je završeno volným jednáním, se vyznačuje překonáním protipůsobících motivů. Na základě výzkumů prováděných V. Tardym lze zobecnit: Ve svobodné volbě osobnosti se projevuje obvykle předem daná stupnice hodnot. Rozhodnutí má povahu směrovou, obsahovou a silovou (K. Balcar, 1983). Větší význam než vědomí svobody „já“ při chtění je možno v Tardyho rozbořech přikládat povaze souvislostí motivů a jáství. Při aktu volby je realizována stránka kognitivní a emocionální.

Položíme-li si otázku — jaký je vztah svobody osobnosti a společenských norem, pak je zřejmé, že sociální determinanty psychického rozvoje osobnosti, jako jsou společenské zvyky, mravní normy, zákony a společenská tabu, působí na oblast svobody rozhodování a jednání ve smyslu určitých regulativů pro lidské chtění. Volnost ve svobodě individua je šíře jeho možností pro autodeterminaci a autoprojekci. Absolutní osobnostní svoboda by byla vlastně obsažena v absolutní anarchii. Domnívám se, že je třeba rozlišovat svévoli a libovůli v osobním rozhodování. Svévole je odcizená volní kvalita. Voluntarismus chtění je limitován společenským zákonem. Výkon svobody je dán vztahem jedince a společnosti. Osobnost je bytost sociální, ale též součástí ducha své epochy, generace aj. Zákon svobody osobnosti v makroskupině je odvozen z potřeby uplatnění — tendence realizovat se u daného jedince. Zákon vždy vyjadřuje nutnou a podstatnou relaci mezi jevy, svoboda však není vztahem, relací, nýbrž je fenomén jedinečný a neopakovatelný. Svoboda člověka vyjadřuje utváření otevřeného bytí, prezenci neukončené transcendence. V tomto smyslu je pak žádoucí svobodu člověka v ontogenetickém zřeteli vymezit i faktorem tzv. úskalí svobody.

Svoboda rozhodování se promítá např. do překonávání základních pudů — např. sebezachování, ale i pudu destruktivního. U některých osob je patrné oddalování svobodného rozhodování (možnost manželství). Tento váhavý či pasivní vztah k rozhodnutí zahrnuje paradox svobodné vůle

s prvkem iracionality. Ohrožení svobody je dle Jasperse spoluutvářeno vědomím viny z odpovědnosti. Z tohoto důvodu je třeba poznávat techniky asertivního jednání, které by jim pomohly adekvátně reagovat v jednotlivých transakčních interakcích mezi lidmi v sociální skupině. Těmito dílčími cíli psychosociálního učení by se nejen prohloubila snaha osobnosti v autoregulaci, ale dosahuje se i vyššího stupně akceptování sebe i akceptování druhých.

Svoboda — východisko společného soužití. Svoboda osobnosti je historický jev. Úcta ke svobodě je spjatá se žárlivostí na její odcizení. Svoboda má stránku věčnou, trvalou a historickou. Svoboda osobnosti ve společnosti je v sepětí s jistotami. (Existenční a duchovní). Byrokratická varianta socialismu, potřebu svobody podhodnotila, čímž byla posílena touha po jejím dosažení. Platí Komenského výrok : „Jen ten, kdo sobě samému ve svobodě moudře vládnouti zná, může stejně řídit druhé.“ Komenský, stejně jako mistr Jan Hus nás budou svým zápalem a hledáním pravdy stále inspirovat. Hus položil život pro svobodu svého přesvědčení, ideí. Komenský trpěl a žil pro všeobecnou osvětu, která je východiskem pro obecnou rovnost a bratrství.

V tomto ohledu nalézáme pro svobodu významnou oblast lidské činnosti, kterou je politika. Politická činnost však s sebou přináší četná úskalí — jako je kontinuální nabídka mnohých výhod, korupce osobnosti. Je zde pak i paradox, že ačkoliv se v moderní době jeví sociální sféra jako prostor pro svobodnou realizaci jedince, je jeho svoboda více nebo méně nenápadně zcizována a omezována.

Člověk, jeho svědomí, jeho práva, zkrátka jeho důstojenství, by měl stát výše než tzv. „obecné zájmy, které jsou ovšem zpravidla jen skupinové.“ Vždyť smysl sociální interakce je v humanizaci mezilidských vztahů.

Svoboda osobnosti se nám jeví jako fenomén velmi závažný a v oblasti výchovy je aktuálním úkolem, jehož splnění předpokládá houževnaté úsilí pedagogické, psychologické, politické, ekonomické, sociální a kulturní.

Použitá literatura

- [1] Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, Praha, SPN 1990
- [2] Balcar, K.: Úvod do studia psychologie osobnosti, Praha, SPN 1983, str. 178
- [3] Blížkovský, B.: Demokracie, odbornost a výchova in Pedagogická orientace č. 1, Brno 1991, str. 22
- [4] Homola, M. a kol.: Obecná psychologie, Olomouc, Universita Palackého 1990
- [5] Engels, B.: Antidüring, Praha 1949, str. 100
- [6] Masaryk, T. G.: Ideály humanitní, Praha, Melantrich 1990

- [7] Staniček, J.: Úvod do filosofické antropologie, Olomouc, FF University Palackého 1968
- [8] Říčan, P.: Psychologie osobnosti, Praha, Orbis 1971
- [9] Říčan, P.: Cesta životem, Praha, Pyramida 1990 Taxová, J.: Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání, Praha SPN 1987