

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií



Čtení ke svobodě

Alena Čiženkova

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Libor Prudký, Ph.D.

Praha 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechnu použitou literaturu a zdroje. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby byla práce zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 5. 5. 2016

.....

Alena Číženkova

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své bakalářské práce panu Ing. Liboru Prudkému, Ph.D. za jeho pomoc při určování směru práce a poskytnutí mnoha cenných rad a připomínek.

Anotace bakalářské práce

Hlavním tématem bakalářské práce je čtenářství a jeho vliv na proces učení se svobodě. Proto, aby mohl člověk čtenářství a svobodu rozvíjet, musí je jim nejprve naučit. Zatímco čtenářství je jednou z možných aktivit, jak trávit svůj volný čas, svoboda je prostor, na kterém je neustále třeba pracovat. Rozhodující roli hrají naše přijaté hodnoty, které svobodu buď rozvíjejí, nebo naopak potlačují. Proto by naším cílem mělo být nalézt žádoucí hodnoty, které svobodu rozvíjejí. Pokusím se zjistit, zda se na vytváření takovýchto hodnot podílí čtení. Práce je teoretická a jejím cílem je podat návrh, jak toto nepříliš obvyklé téma nahlížet. Dělí se do dvou částí. V první části se věnuji objasnění hlavních pojmů: hodnoty, čtení, svoboda a pojmů, které s nimi úzce souvisí. Druhá část se snaží tyto poznatky sjednotit a zasadit do konkrétního návrhu, tedy jak neustále rozvíjet svobodu pomocí podaných podmínek a ukázat, zda čtení tyto podmínky splňuje, tedy zda se čtení podílí na učení se svobodě.

Klíčová slova: svoboda, čtení, hodnoty, učení se svobodě

Abstract of Bachelor's thesis

Main theme of this bachelor's thesis is reading and its effects on a proces of learning and understanding freedom. During lifetime, human have to learn how to read and learn what is freedom in order to further develop it. Whereas reading is one possibility how to spend our leisure time, freedom is a scope, which needs to be worked on. The values that we accept play a crucial part in either developing freedom or suppressing it. For this reason we should focus on finding desirable values, which develop freedom. I will try to tell whether reading helps to create such values. The thesis is theoretical a its goal is to introduce draft, which will help to understand this unusual topic. It is devided into two parts. In the first one I clarify main concepts as values, reading, freedom and concepts, which are linked to these. Second part of the thesis takes these concepts and bring them together into specific draft, which outlines contitions for constat grow of freedom. I will show whether reading meet these conditions and therefore is a part of a process of learning and understanding freedom.

Key words: freedom, reading, values, learning and understanding freedom

Obsah

Úvod	6
1. Hodnotící osobnost.....	8
1.1. Hodnoty	9
2. Čtení	12
2.1. Čtení	12
2.2. Četba	13
2.3. Čtenářství	13
2.4. Čtenářská gramotnost	14
2.5. Čtenář	14
2.5.1. Vývoj čtenáře	18
2.5.2. Vliv četby na člověka	20
2.6. Čtení jako aktivita	22
3. Svoboda	24
3.1. Berlinovo vymezení	25
3.1.1. Svoboda jako činnost	25
3.1.2. Absolutní svoboda	27
3.1.2.1. Kategorický imperativ.....	28
3.2. Předchůdci Berlinova myšlení	30
3.2.1. Constant: O antické svobodě ve srovnání se svobodou moderní.....	30
3.2.2. Popper: Otevřená a uzavřená společnost	32
3.3. Negativní a pozitivní svoboda podle Berlina	34
3.3.1. Negativní svoboda	36
3.3.2. Pozitivní svoboda	37
3.3.3. Porovnání dvou konceptů svobody	40
3.4. Kritika Berlinova pojetí	41
3.5. Shrnutí	42
4. Čtením ke svobodě	44
Závěr	55
Bibliografie	57

Úvod

Čtení a psaní se v dnešní moderní společnosti považuje za naprosto nezbytné. Společnost od nás vyžaduje schopnost přijímat a zpracovávat neustále nové informace. Přesto panuje názor, že lidé číst přestávají. Mnohé výzkumy se snaží zjistit, zda tomu tak skutečně je a co za tím stojí. Můj záměr je poněkud odlišný, nebudu polemizovat o tom, zda lidé čtou či nikoli, ale pokusím se zjistit, jak může čtenářství čtenáři pomoci na cestě učení se svobodě.

Pokud se podíváme do historie lidstva, zjistíme, že čtení člověka neprovází příliš dlouhou dobu, ale i přesto je na něj v dnešní době kladena velká důležitost. Člověk je entita, která se neustále utváří, proměňuje a přizpůsobuje se různým situacím. Dnešní západní společnost je přehlcena informacemi a člověk se v nich musí orientovat. Obsahům těchto informací může člověk porozumět pomocí dovednosti čtení. Tyto obsahy následně člověk třídí, organizuje a využívá ke svému prospěchu.

Cílem práce je přenést pozornost na čtení, nikoli jako na schopnost, kterou si musíme osvojit, ale jakožto na mediátor, který pomáhá člověku se socializací, se začleněním, celkově s chápáním uspořádání světa. Přeskočíme první krok, nutnou podmínku, tedy zda čteme, a pozornost věnujeme tomu, proč čteme, za jakým účelem, co od toho očekáváme. Ale hlavně, jak nás čtení rozvíjí a ovlivňuje? Pomáhá nám na cestě učení se svobodě?

Četba vyžaduje pozornost, požaduje, aby člověk zpomalil, začetl se, zamyslel se a všechno, co získal během procesu čtení, zasadil do své vlastní zkušenosti. Čtení mu nenásilně pomáhá porozumět světu a okolnostem, ve kterých žije. Najít řád tam, kde vládne chaos. Pomáhá najít takové hodnoty, které přispívají k utváření příjemnějšího světa k životu. Ale k takovému tvořivému a hravému přístupu je třeba svobody. Svoboda je velmi široký a těžce uchopitelný pojem, proto se v práci uchýlím k velkému zestručnění.

Předkládaná teoretická práce se dělí do čtyř kapitol. První část práce (kapitoly 1 - 3) se zaměřuje na vyjasnění základních pojmů, se kterými budu v práci pracovat. Druhá část práce (kapitola 5) je analytická a snaží se dosavadní poznatky sjednotit do návrhu, jak dané téma nahlížet.

První kapitola se věnuje procesu hodnocení a hodnotám. Je to z toho důvodu, že člověk je tvor, který postupně přijímá různé hodnoty a na jejich základě připisuje důležitost

věcem a okolnostem kolem sebe. Pokud se chci pokusit zjistit, zda čtení přispívá na cestě učení se svobodě, je třeba si vyjasnit, na jakých hodnotách je třeba pracovat, jaké hodnoty jsou žádoucí pro to, abychom mohli svobodu rozvíjet. Druhá kapitola se věnuje hlavnímu předmětu práce, čtení a čtenářství. Vyjasňuji zde základní pojmy, které se čtením souvisí, a snažím se ukázat, jak silný vliv může čtení na čtenáře mít. Čtvrtá kapitola se věnuje vymezení pojmu svoboda a to z hlediska rakousko-britského filosofa Isaiaha Berlina. Nejprve se snažím ukázat pohledy na svobodu, se kterými se Berlin neztotožňuje, což mi posléze pomůže ukázat jeho uchopení svobody.

V závěru práce se pokusím spojit předchozí poznatky a navrhnout, jak bychom mohli nahlížet téma čtení ke svobodě. Hlavní otázkou, kterou se pokusím zodpovědět, je, zda je čtení jedním z prostředků, jak se učit svobodě tak, abychom ji mohli neustále rozvíjet. Záměrem této práce je ukázat, že čtení lze nahlížet i z trochu jiné perspektivy než je běžné a že má dalekosáhlý účinek nejen na jedince, ale pro celou společnost.

Toto téma není v literatuře příliš zpracováno. Předkládám možný návrh, jak dané téma nahlížet. Je třeba vzít na mysl, že se dozajista nejedná o jediný možný pohled.

V textu se nachází několik překladů z anglických originálů. Jedná se o moje vlastní překlady.

1. Hodnotící osobnost

Osobnost je soustava mnoha vlastností, Nakonečný (1967: 118 - 120) uvádí základní znaky následovně:

1. Osobnost je celek duševního života, integrovaný s tělem člověka,
2. Osobnost je celek, který je určitým způsobem strukturován a organizován,
3. Osobnost je celek, který je determinován dialektickým vztahem vnitřních podmínek a vnějších vlivů,
4. Osobnost je celek, který má individuální charakter, tj. jedinečné a neopakovatelné uspořádání a kvalitu psychických vlastností,
5. Osobnost je struktura aktualizující se a projevující se navenek v sociálních vztazích,
6. Je to struktura postupně se vyvíjející, diferencující a organizující.

Můžeme konstatovat, že „osobnost člověka je tedy organizovaný celek duševního života, integrovaný s biologickou a společenskou stránkou jeho existence v proměnlivou a dynamicky založenou strukturu.“ (Vášová 1995: 51)

Člověk není ostrov, žije ve světě, ve kterém neustále poznává nové věci, vybírá mezi nimi a volí si nejvhodnější variantu. To vše s sebou nese nutnost hodnocení. Člověk musí rozlišit mezi pravdou a lží, dobrem a zlem, užitečností a neprospěšností. „Poznávací a hodnotící dimenze myšlení, zkoumání, interpretace, rozhodování i aktivit jsou neoddělitelné.“ (Prudký 2014: 11)

Na jedné straně vždy stojí subjekt, člověk, který si utváří vztah či postoj vůči objektu, který stojí na druhé straně. Na základě hodnocení poté vznikají hodnoty. Ale hodnocení není jednosměrný proces, vytváříme si hodnoty, ale jsme i ovlivňováni těmi hodnotami, které jsme v minulosti již přijali za své. Tudíž můžeme říci, že naše hodnoty nám slouží jako kritéria pro budoucí hodnocení (Wuthnow 2008).

1.1. Hodnoty

K pojmu hodnota se váže mnoho dalších příbuzných pojmů jako například postoje a osobnostní rysy. Jsou si v mnohém podobné, ale jsou mezi nimi i zásadní rozdíly. Například hodnoty změníme daleko snáze než osobnostní rysy. Nakonečný (2009: 239) tvrdí, že „postoj vyjadřuje vztah k nějaké hodnotě, způsob nějakého hodnocení; vyjadřuji-li nějaký postoj k určitému objektu, jímž může být cokoliv, tento objekt hodnotím.“

Hodnota je pojem interdisciplinární, používaným v mnoha oborech jako sociologie, antropologie, psychologie. Hodnotami se zabývá filosofická disciplína zvaná axiologie. Definicí pojmu hodnota existuje nepřehledné množství, což jen odkazuje k „nejednoznačnosti pojetí hodnot.“ (Prudký 2014: 12)

Jednou z mnoha definic hodnot je například tato: „Hodnoty jsou materiální či nemateriální objekty – jsou to (např. činnosti, chování, vize, vztahy, instituce aj.), ke kterým jednotlivci prostřednictvím účasti ve skupinách a společnosti zaujímají hodnotící postoj, čímž se jim připisuje určitý význam a důležitost a snaha o jejich dosažení je následně vnímaná jako různě intenzivní nutnost.“ (Urban 2011: 136)

Sociální hodnoty jsou společensky žádaným chováním, a slouží jako kritéria, podle kterých hodnotíme ostatní a i my sami se podle těchto hodnot rozhodujeme. Sociální sepeť závisí na míře sdílených hodnot, čím více jich společnost společně s jedinci v ní sdílí, tím soudržnější je. Naopak čím méně hodnot spolu sdílí, tím větší odstup od sebe mají, což vede k pocitu odcizení, k anomii, která bývá charakterizována jako ztráta „podstaty lidské existence.“ (Prudký 2014: 24)

Pokud hovoříme o hodnotách jisté osoby, jedná se o hodnoty subjektivní. Člověku slouží k dosažení stanovených cílů, podílí se na mezilidských vztazích, pomáhají mu uchopit společenské otázky, směřují jeho energii do činností, které jsou pro něj smysluplné.

Hodnoty neexistují samy o sobě, vznikají ve společnosti, neustále se proměňují a navzájem se ovlivňují. Každý si vytváří vlastní hierarchii hodnot, tedy žebříček hodnot, ve kterém jisté hodnoty převyšují ostatní. Mít hodnoty je pro člověka nutné, protože „když nenachází smysluplnost, ztrácí opodstatnění a zaniká.“ (Prudký 2014: 23)

Hodnoty si člověk osvojuje v průběhu celého života a tento proces nikdy nekončí. Vytváří si hodnotovou strukturu, ve které hodnoty hierarchicky třídí. Člověk si osvojuje mnoho

během výchovy, proto lidé ze stejné společnosti sdílí společné hodnoty. V procesu individualizace, tedy období, kdy se jedinec začíná osamostatňovat a stává se nezávislým, si vytváří svou vlastní hierarchii hodnot.

Každý člověk má svůj hodnotový systém, tedy jakýsi žebříček hodnot, který udává jeho hodnotovou orientaci, a tím i zaměření jeho pozornosti na jím preferované hodnoty. Jisté hodnoty upřednostňuje před jinými a to podle svého hodnotového systému, který vypovídá o jeho zaměření.

„Hodnotová kritéria jsme si jednak přinesli na svět ve svém genetickém vybavení, jednak si je vytváříme pod vlivem svého okolí, rodiny, školy, panujících mravů, zvyklostí a norem.“ (Chaloupka 1999: 8) Hodnotový systém nevzniká najednou, ale postupně, a tento proces nikdy nekončí. Na utváření tohoto systému se podílí jak vnitřní, tedy naše přírodní skutečnosti, tak vnější faktory. V průběhu života se neustále setkáváme s novými hodnotami a jsme jimi konfrontováni, můžeme je přijmout za své či nikoli. Na základě toho všeho si utváříme obraz světa.

Nezbytnou podmínkou vzniku osobnosti a společnosti je socializační proces, jehož „cílem je utvoření osobnosti i přenášení kulturní kontinuity a uchování či posuny v řádu společnosti, seskupení, ale i institucí a dílčích systémů. Obsahem socializačního procesu jsou vlastně porovnávání, výběry a interiorizace hodnot. Mezi podobu strukturované nabídky hodnot ve společnosti a jedincem působí řada mediátorů, čili nositelů a aktérů nabídky, působení a fixace hodnot a norem chování“ (Prudký 2014: 24) Během socializace se jedinec začleňuje do společnosti a v tomto procesu se jedinec a společnost navzájem ovlivňují.

Socializaci můžeme rozlišit na primární a sekundární. Primární socializací prochází jedinec v období dětství a zásadní roli zde hrají tzv. významní druzí (Berger, Luckmann 1999). Jde tedy především o vztahy s rodinou, emoční vazby a působení rodiny na tvarování jedince. Tyto zvyky si člověk nese celý život s sebou, jelikož se velmi silně podílely na utváření jeho osobnosti. Sekundární socializace uvádí primárně socializovaného jedince do dalších oblastí objektivního světa.

Součástí socializačního procesu je i interiorizace hodnot, což je proces, ve kterém přijme jedinec hodnoty za své a poté se jimi řídí. Takže se jedná o proces, ve kterém se hodnoty a normy z vnějšího prostředí mění na autoregulativní principy osobnosti (Helus 1976).

Interiorizace hodnot probíhá na základě učení. Učení je „psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na

jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizace podmínek jeho individuální a společenské existence.“ (Kulič 1992: 21)

Během interiorizace se člověk učí rozlišovat mezi dobrem a zlem, přínosným a nepřínosným. Nečiní tak pouze na základě vlastních zkušeností, ale i na základě zkušeností druhých lidí.

Každá hodnota má nějakou funkci a v rámci dané funkce ji lze zkoumat. Přitom ale musíme brát na zřetel, že nepůsobí odděleně, ale jsou vzájemně propojené. Prudký (2014: 13) uvádí funkce, které mohou plnit ve společnosti:

1. Stavební kameny kultury
2. Jeden z definičních znaků osobnosti
3. Součásti obsahu sociálních fenoménů a vztahů
4. Součásti identifikátoru skupiny či etika, ba dokonce i společenství nebo i institucí
5. Aspekty duchovní existence společenství
6. Zdroje sdílení a tedy i sociální a kulturní soudružnosti
7. Zdroje motivace chování
8. Atribut morálky
9. Zdroje a charakteristiky rozvrstvení ve společnosti

Otázkou zůstává, jak nalézt dobré hodnoty? Čemu se mají lidé v procesu socializace učit? Hofstede (in Prudký 2014) rozlišuje mezi hodnotami požadovanými (desired) a žádoucími (desirable). Jde tedy o rozdělení hodnot na to, „co požadujeme, protože to tak je (protože jsme to interiorizovali a přijala za vlastní a tyto požadavky jsou součástí definování naší osobnosti), a k něčemu, co je žádoucí, protože by se to mělo (protože je to naše podvědomí o tom, co by mělo, ve vztahu s naším svědomím, morálce, rovnováze a identitě).“ (Prudký 2014: 93) Toto rozlišení je zásadní, jelikož ne vždy jsou spolu dané hodnoty v souladu.

2. Čtení

„Čas na čtení, stejně jako čas na lásku, rozšiřuje čas na žití.“

(Pennac 2004: 83)

Čtenářství je nástroj s ohromným potenciálem, který člověku rozšiřuje horizont, otevírá dveře do míst, kam by se sám třeba nepodíval. „Knihy jako nejvěrnější přátelé, rády s námi rozmlouvají, o čemkoli s námi upřímně, jasně a bez přetvářky hovoří, poučují nás, dávají nám návody, povzbuzují nás, utěšují a jako přítomné nám předvádějí i věci našemu zraku velmi vzdálené.“ (Komenský 1957: 15)

Pokud chceme čtení nějakým způsobem zkoumat, nelze ho považovat za aktivitu soukromou, do které nemůžeme nahlédnout, ale spíše jako aktivitu, která nás někam zařazuje a která po sobě zanechává otisky tedy *socio-kulturní stopu* (Trávníček 2011: 39).

2.1. Čtení

Čtení můžeme obecně definovat jako „proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu a slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je jeho konvenční význam.“ (Vášová 1995: 34) Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 42) definuje čtení jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).“ Jedná se tedy o schopnost, která není vrozená, ale musíme se jí postupně učit.

Nejedná se o pouhé poznávání znaků, je to činnost daleko komplikovanější. Při čtení si uvědomujeme význam znaků, které dohromady tvoří jazyk.

Dnes čtení považujeme za naprostou samozřejmost, pro uplatnění se ve světě, ale když se podíváme hluboko do historie, zjistíme, že tištěné slovo zdaleka člověka neprovázelo od samých počátků. Ve středověku bylo znakem vzdělanosti, přičemž chudým byl tento přepych odepřen. Dostupnost knih se naprosto lišila od dnešní situace, kdy police knihami přetékaají a každý den se objevují nové tituly. Dnes čtení považujeme za faktor, který rozvíjí, kultivuje a socializuje jedince.

2.2. Četba

Četba je proces, ve kterém čtenář dává čtenému „určitý specifický význam.“ (Homolová 2009: 6) Haman (1991: 37) tvrdí, že oproti jiným uměleckým výtvorům se literární sdělení liší tím, že „uměleckou představu estetické hodnoty předává v podobě slovního textu, tj. v podobě konvenčních jazykových symbolů nesoucích intelektuální významy, které jsou s konfiguracemi těchto symbolů spojeny“. Představa, kterou umělec vytváří, je pomyslná, dotváří se v mysli čtenáře, který se na interpretaci textu aktivně podílí. To potvrzují Vášová s Černou (1986: 32), když tvrdí, že „konečný účinek knihy bývá závislý na záměru autora jen částečně. Mimo literární dílo samotné působí totiž na konečný efekt také psychika čtenáře, jeho dosavadní znalosti, vědomosti, zkušenosti, dále vnější podmínky jeho života – vlivy prostředí, v němž žil, žije a pracuje.“ Z toho je zřejmé, že se nejedná o jednoduchý proces, ke čtení se přidává vlastní prožitek čtenáře. Nároky na něj jsou vyšší, neboť si musí představit to, co je mu podáno v podobě jazykových významů a zasadit to do kontextu své zkušenosti. Čtenář není pasivním pozorovatelem, který dekóduje znaky, ale aktivním účastníkem, který se na celém procesu podílí svým myšlením a prožíváním. Četba je chápána víc „než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy; (je to) aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“ (Trávníček 2008: 35)

2.3. Čtenářství

Čtenářství můžeme definovat jako „plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“ (Trávníček 2008: 35)

Čtenářství je také sebe projekční činnost, čtenáře rozvíjí jak po vnitřní stránce ve smyslu jeho vlastního sebe rozvoje, tak vnější stránce, kdy se začleňuje do společnosti, ve které žije. „Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince.“ (Wildová 2001) Samotný pojem čtenářství tedy představuje především zájem o četbu.

2.4. Čtenářská gramotnost

Definice Pedagogického slovníku zní, že se jedná o „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009: 42) Uvedla jsem tuto konkrétní definici, ale definice čtenářské gramotnosti není zcela stabilní. Podle vývoje společnosti se neustále mění dle požadavků. Dnešní společnost nabádá k neustálému učení, nabírání nových dovedností a znalostí, které člověku poslouží k lepšímu uplatnění se.

Čtenářská gramotnost v mnohém pomůže, je totiž důležitým předpokladem k učení. Jak už bylo řečeno, nejedná se o vrozenou dispozici, ale schopnost, které se člověk učí v průběhu života. Podle čtenářské gramotnosti se měří vyspělost národa, a proto ji každý stát podporuje, obzvlášť v dnešní době, kdy je kladen silný důraz na rychlé vstřebávání nových informací.

Výzkumy, zaměřené na dětskou čtenářskou gramotnost jako PISA a PIRLS (Kramplová 2004), které v minulých letech probíhaly i u nás, ukázaly, že ačkoli děti číst umí, nedokáží si poradit s porozuměním textu. V mezinárodním žebříčku se Česká republika svými výsledky řadila spíše do druhé poloviny.

2.5. Čtenář

Za čtenáře se považuje takový člověk, který se pravidelně věnuje čtení, jako jedné z možných aktivit, které se může oddávat. Psaný text vnímá, zpracovává, konzumuje, a spoluvytváří jeho smysl. Je rozdíl mezi bezduchým čtením, kdy člověk nevnímá smysl textu, pouze očima projíždí řádky a soustředěným čtením, kterému člověk věnuje pozornost a smysl textu odvíjí dle svých znalostí a zkušeností.

V každém životním období přistupuje člověk k textu jinak, proto se jedná o věc velmi individuální. Během lidského života se čtenářské zájmy a intenzita neustále mění s ohledem na to, v jakém životním období se jedinec nachází. „Intenzita čtenářské potřeby je proměnlivá, mění se se čtenářskou nasyceností a s objevováním či zanikáním životních problémů.“ (Vášová, Černá 1986: 31)

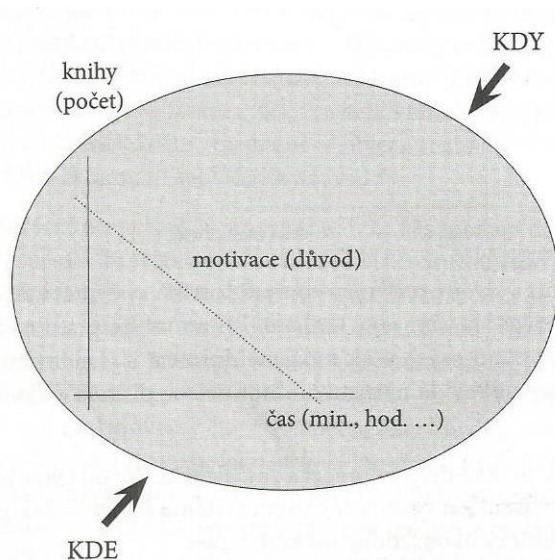
Co čtenář, to osobnost. Čtenáře můžeme podle Hamana (1991: 7) zařadit do šesti čtenářských typů, přičemž každý může spadat pod více než jednu kategorii:

1. Racionální, kritický typ, který zdůrazňuje při četbě poznávání
2. Estetický, který je zaměřen na uměleckou hodnotu díla
3. Utilitární, které jde o praktické využití poznatků, jež získal z knihy
4. Sociativní, který hledá v četbě vzory sociálního chování
5. Estetický, který hodnotí knihu z hlediska mravního
6. Emocionální, jež se citově ztotožňuje s postavami, postoji nebo prostředím.

S tím souvisí i účinky, které četba na čtenáři zanechává. Účinky se u každého čtenáře liší, ať už podle jeho povahy nebo povahy textu. Sociální psychologové vyměřují šest základních kategorií:

1. Instrumentální – text čtenáři přináší praktické informace, které jsou třeba k vyřešení konkrétní situace, ve které se člověk nachází
2. Prestižní – čtenář vyhledává četbu o vlastní sociální skupině, která posiluje jeho sebeúctu a navozuje pocit prestiže
3. Potvrzovací – čtenář vyhledává literaturu, která ho utvrzuje v jeho názorech a postojích
4. Estetické – čtenářovým záměrem je získat uměleckou zkušenost
5. Rekreační a únikové - čtenář se chce pobavit, zapomenout na starosti běžného dne
6. Psychoterapeutické – čtenář v knize hledá pomoc k překonání a vyřešení svých problémů (Vášová 1995: 59)

Důležitým aspektem je motivace. Když je jedinec vnitřně motivovaný, tak se do aktivity zapojuje z vlastního zájmu. Když je motivovaný zvenčí, aktivitu provádí z důvodu, který je pro něj atraktivní, ať už se jedná o ocenění nebo pochvalu (Eccles, Wigfield 2002). Člověk může číst z jakéhokoli důvodu, ale podle čeho si člověk vybírá knihy? „Proti sobě stojí kulturní nátlak a individuální volba.“ (Trávníček 2008: 25) Jinak řečeno, číst můžeme, protože chceme, nebo protože musíme a od toho se odvíjí i to, kolik knih přečteme a kolik času jim věnujeme.



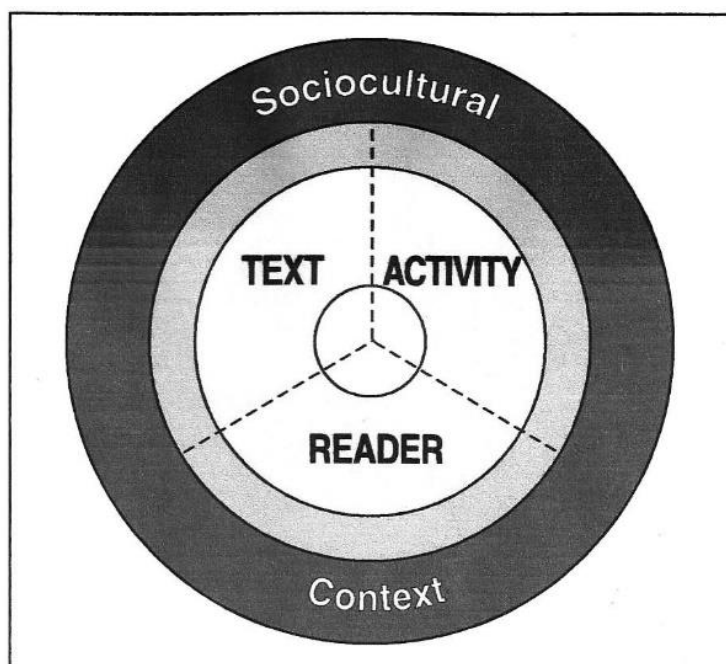
Obrázek č. 1: Obrázek ukazuje, „že čtení je (1) aktivita zaměřená na knihy, (2) aktivita, která je vázaná na čas, nadto také (3) aktivita, která má nějaký záměr (motivaci, důvod). Zároveň víme, že tato (4) aktivita má své časové a prostorové ohraničení.“ (Trávníček 2008: 20)

Ať tak či onak, kniha čtenáře vždy nějakým způsobem ovlivní. Podílí se na „vytváření širokého vzdělanostního základu – na bázi školního, mimoškolního a sebevzdělávacího principu – jako výchozího předpokladu k tvůrčí práci, ke zvyšování kvalifikace a odbornosti v kterémkoli lidském oboru. Kniha hraje velkou roli při rozvoji potřeb a zájmů lidí, ať již spjatých s jejich povoláním nebo tvořících nezbytnou náplň jejich volného času.“ (Vášová, Černá 1986: 10-11) Ale nepodílí se jen na vzdělání, rozvíjí představivost, kreativitu, psaný i mluvený projev, zlepšuje soustředění i paměť, rozšiřuje rozhled jedince, dává mu šanci nahlédnout do cizích kultur a v neposlední řadě do sebe sama.

Ještě zmíním porozumění, kterého čtenář při čtení dosahuje. Když mluvíme o porozumění čtenému, jedná se o „proces, ve kterém skrze interakci a práci s psaným jazykem dochází současně k extrahování a vytváření smyslu.“ (Snow 2002: 11)¹ Na tomto procesu se podílí tři elementy, které se navzájem neustále ovlivňují: (1) čtenář, který přisuzuje čtenému význam, (2) text, kterému se snaží porozumět a (3) aktivita, jejíž součástí je porozumění. Tyto elementy

¹ „We define reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.“

jsou přitom zasazeny do širšího sociokulturního kontextu, který formuje čtenáře, ale přitom je jím i sám formován. Při čtení dochází k vzájemnému působení všech složek. Sociokulturní kontext ovlivňuje čtenářovu identitu ale i to, jaké texty jsou kladně hodnocené, nebo zda jsou vůbec dostupné. (Snow 2002: 12)



Obrázek č. 2: Elementy čtenář, text a aktivita jsou zasazeny do sociokulturního kontextu, přičemž všechny složky na sebe vzájemně působí. (Snow 2002: 12)

Proto, aby čtenář textu porozuměl, musí mít již nějaké schopnosti. Do čtení přenáší své *kognitivní schopnosti*, jako je pozornost, paměť, schopnost kritického hodnocení, vizualizace, dále *motivaci*, tedy důvody, proč čte a nakolik ho obsah zajímá, také *znalosti*, ať už se jedná o slovní zásobu nebo znalosti vztahující se přímo k tématu textu, a v neposlední řadě své vlastní *zkušenosti*. Tyto atributy se liší u každého čtenáře.

Záleží i na tom, jaký druh textu se čte. Texty mohou být složité, ale i velmi snadné. To se odvíjí jak od textu samotného, tak od čtenáře, který k textu přistupuje. Čtenář se při čtení musí vypořádat s obsahem textu, zvolenou slovní zásobou, lingvistickou strukturou, stylem, jakým byl napsán, se žánrem, do kterého spadá. Čtenář se všemi aspekty textu pracuje a to na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností. Proto každý z nás vnímá texty různě, co je pro jednoho atraktivní, může být pro druhého příliš složité.

Ke čtení dochází vždy z nějakého důvodu a jeho důsledkem může být získání nových informací, či nalezení způsobu, který nám pomůže vypořádat se s problémem, se kterým se potýkáme v běžném životě. Může jim být i prostá radost z přečtené knihy.

2.5.1. Vývoj čtenáře

Člověk se v průběhu života neustále mění, stejné je to i s jeho přístupem ke knihám. Můžou se měnit jeho motivace ke čtení, jeho volba literatury, čas, který čtení věnuje. Jak ale začíná vztah člověka ke knihám?

Člověk si vytváří vztah k četbě ještě předtím, než začne číst a dokonce ještě dřív než se narodí. V tento moment na něj působí především sluchové a smyslové podněty, když mu matka zpívá nebo předčítá. Nemluvňata si poté zvědavě prohlížejí obrázkové knihy, leporela. Pozorně naslouchají rytmickým básničkám, později poslouchají pohádky. Dítě sleduje příběh a hodnotí ho, tím rozvíjí svoje myšlení a fantazii. Právě vyprávění mu pomůže chápat svět, rozlišovat dobro od zla.

V dětství se osobnost teprve formuje a čtenářství se podílí na dynamickém rozvoji dítěte, jelikož při četbě je dítě aktivním účastníkem, musí zapojovat vlastní představivost, pracovat s vlastním chápáním textu, jednoduše musí vynaložit značné úsilí. K tomu, aby se z jedince stal čtenář, je nutné ho k tomu systematicky vést, seznámit ho s tím, co všechno čtenářství člověku nabízí i mimo čtenářský svět. Dítěti může kniha posloužit jako pomocník, „kniha, či přesněji čtenářských zážitků z ní, jako jedna z možností usnadňující dítěti hledání vlastní totožnosti, vlastní identity. Vlastního místa v životě.“ (Chaloupka 1999: 2) Dítěti je třeba ukázat, jak si vytvořit vztah ke čtení, jelikož čtenářství nevzniká ve vakuu, „čtenářství musí u dítěte napomoci řada externích podmínek a vlivů.“ (Gabal, Václavíková-Helšusová 2003: 4) Podmínek a vlivů na čtenářství je nepřeberné množství např. rodiče, škola, okolí, knihovny, stát, média, literatura, čtenářská obec, vrstevníci, knižní trh a mnoho dalších. Čtení knih nutí k zamyšlení, kladení nových otázek, probouzí přirozenou zvědavost.

Právě zvědavost je často prvním krokem. Děti jsou zvědavé a v knihách můžou svou zvědavost rozdmýchat. Dozvědět se něco nového o světě. Získat zájem o určitá témata. „Zájem pomáhá dítěti překonat obtíže při čtení. V opačném případě čte dítě s nechtí, vyhýbá se mu. Malá příležitost ke čtení a k práci s textem způsobuje nízké efekty při této činnosti. Je tedy třeba neustále hledat prostředky podněcující zájem a kladný vztah ke čtení.“ (Doležalová 2002:

53) Rodičovská role je v tomto stádiu nezastupitelná, dítě se chce rodiči vyrovnat, přejímá vzor, který vidí a snaží se ho napodobit. Přejímá jeho aktivitu.

To přináší jistou zodpovědnost. Rodiče jsou první činitelé s velmi významnou rolí, která může zesilovat či utlumovat motivaci dětí číst. Trávníček (2008: 120) tvrdí, že rodina je podstatným podněcovatelem. „Nefunguje-li čtenářská socializace v tomto prostředí, ostatní prostředí už tento prvotní deficit už nezvrátí.“ Počáteční čtenářství dětí je silně citově zabarvené. Rodiče dítěti vyprávějí, posléze ho ve čtení podporují, povídají si s ním o tom, zodpovídají otázky, které dítěti přijdou na mysl. Postupně se čtenář vyvíjí, až dosáhne určitého intelektuálního stupně a je schopen zasadit čtenářských zážitků do vlastních zkušeností a znalostí.

Zlom nastává s příchodem do školy, kde se dítě učí číst a psát. Důležitou funkci zastává učitel, který žákům může pomoci objevit svět knihy ať už samotným čtením ve škole (předčítáním učitele či čtením žáků), doporučenou četbou nebo domácími úkoly. Děti, které rády čtou, většinou rády chodí i do školy, což vytváří pozitivní postoj k dalšímu vzdělání, tedy i lepší schopnosti zacházet s informacemi. Když si dítě osvojí schopnost číst, stává se nezávislým na ostatních při výběru četby, může si knihy vybírat samo dle svého uvážení, tím vzrůstá jeho sebedůvěra, stává se odváznějším a nezávislejším. Nevědomky se tak učí samo uvažovat, a možná se učí i začátkům kritického hodnocení. Kniha tak nepůsobí, pouze když jí člověk čte, ale má dalekosáhlé účinky. Dítě má možnost využívat knihovnu a vybírat si knihy dle vlastního zájmu. Školní období je též podstatné, protože „dítě středního stupně se nachází ve věku, v němž se téměř s konečnou platností rozhoduje o tom, zda z něho vyroste nebo nevyroste skutečný čtenář s celoživotní potřebou uchýlovat se ke knize.“ (Nezkusil 1999: 20)

Obecně platí, že děti, které mají lepší rodinné zázemí, mají se čtením menší problémy a baví je. Zde ještě zmíním termín Matoušův efekt (Matthew's effect), který používá Stanovich (1986). Tvrdí, že děti, které si osvojily čtení včas a začaly rozpoznávat kódy a slova, mají výhodu, jelikož rozumí textu. Tím, že mu rozumí, jsou k němu více přitahováni, více čtou a tak rozvíjí své kognitivní schopnosti, což je posouvá stále dopředu. Naopak děti, kterým se cesty ke čtenářství neotevřely, těžce překlenou tento deficit a kniha u nich nemůže dojít svému potenciálu.

Dospělý čtenář již má ustálené vlastnosti, což ale neznamená, že je neměnný. Podle situace se jeho názory mění, je konfrontován novými hodnotami, život ho neustále tvaruje. Do třiceti let stále dochází k vysokému dotváření osobnosti, k potvrzení nebo zavržení jistých postojů.

Člověk už si svobodně vybírá, co čte a kdy čte. Může číst za účelem dalšího vzdělávání, pouze pro radost nebo jako naplnění volného času. V jeho rozhodnutí ho ovlivňuje množství faktorů, mezi které můžeme počítat například vzdělání, inteligenci, zájmy, sociální status, ekonomické podmínky, aktuální zaměření, trvalejší rysy osobnosti a kulturní pozadí.

Samotný proces čtení se také liší u každého čtenáře. Záleží na vyspělosti čtenáře, jeho motivaci a také na náročnosti čteného textu. Text, který předčítá jeden, může mít jiný význam pro druhého. „Každý čtenář je individualita, propůjčuje jistým knihám jisté čtení.“ (Manguel 2007: 266) Jedna kniha tak může mít spoustu interpretací, čtenáři k nim mohou mít různé postoje a vztahy. Co ale platí pro každého je pozornost, kterou musí soustředit přitom, když čte.

Pravidelným čtením si člověk vytvoří jisté čtenářské návyky. Počínaje místem a časem, kdy člověk čte, polohou, jakou při čtení zabere, míru pozornosti, jakou textu přikládá, konče samotnou starostí o knihy. Někdo rád knihy kupuje a vlastní, jiní chodí do knihoven.

Hlavní faktory ovlivňující čtenářství můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi nejvýznamnější vnější faktor patří „čtenářské zázemí v rodině, celkové rodinné klima a v neposlední řadě sociální a ekonomický charakter rodiny.“ (Koneszová 2006) Dalším je škola a knihovna. Mezi vnitřní faktory spadají biologické danosti, které člověk neovlivní. Například děvčata se kolem dvanáctého roku začínají zajímat víc o romantické příběhy, chlapce láká dobrodružná literatura. Faktor, který je možné ovlivnit, je míra vzdělání. Obecně platí, že čím vzdělanější člověk, tím schopnější je o čteném přemýšlet a tvořit si vlastní názory. Jako další vnitřní faktory můžeme uvést intelekt a zvědavost.

2.5.2. Vliv četby na člověka

V průběhu života si musíme filtrovat informace sami. Je třeba zhodnotit, co je pro nás důležité a co se bude podílet na vytváření našich hodnotových kritérií. „Naše hodnotová kritéria jsme si jednak přinesli na svět ve svém genetickém vybavení, jednak si je vytváříme pod vlivem našeho okolí, rodin, školy, panujících norem, zvyklostí a norem.“ (Chaloupka 1999: 8) Četba může být velikým pomocníkem.

Co všechno tedy může četba čtenáři přinést? Jedná se o velkou škálu rozličných záležitostí, ať už pouhou zábavu či relaxaci a uvolnění, může to být poučení, získání nových informací, rozvoj slovní zásoby, citového vnímání, empatie, samostatného myšlení, představivosti,

obrazového myšlení, sebepoznání, nabírání nových zkušeností literárních postav, jejich příběhů, mezilidských vztahů. Jednoduše řečeno, četba pomáhá člověku v jeho životním směřování.

Četba má na osobnost ohromný vliv, ovlivňuje mnohé naše aspekty, mimo jiné vnímání, poznávání, pozornost, schopnost abstrakce, rozvíjí řeč a vyjadřovací schopnosti. Vnímání zpracovává přijaté informace v podobě znaků a následně utváří význam. Při čtení také musí člověk svou pozornost upírat na text a tím trénuje schopnost ovládat své soustředění. To ho učí věnovat svou duševní činnost konkrétnímu objektu. Když člověk čte, rozšiřuje si slovní zásobu, přijímá gramatická pravidla a jeho řeč je květnatější. Čtení pomáhá člověku pochopit souvislosti mezi pojmy, dokáže z nich tvořit kategorie, a to mu pomáhá nalézt podstatu věci.

Nyní uvedu konkrétní příklady, jak může čtení jedince ovlivňovat. Budu vycházet ze dvou hypotéz, které uvádí Mar, Djikic, Oatley (2008):

1. Hypotéza sociálního zdokonalování (The social-improvement hypothesis). Tato hypotéza se snaží nalézt odpověď na otázku, zda čtení může zlepšit naše sociální schopnosti. Tvrdí, že stejně jako simulátor letu slouží k nácviku létání, tak fikce dává nahlédnout do různých problematických situací, které nám poté pomáhají lépe se pohybovat v dané sociální oblasti. Čtení zlepšuje naše chápání tak, že se vžíváme do postav příběhu a tím roste naše empatie vůči nim, tudíž získáváme nové sociální schopnosti, se kterými bychom se v reálném světě nutně nesetkali.
2. Hypotéza sebezdokonalení (The self-improvement hypothesis). Tímto se zabývá především biblioterapie, která využívá podpůrných účinků četby k rozvoji lidské osobnosti. Čtenáři mohou přijímat mravnost obsaženou v příběhu a tím zdokonalovat sebe sama. V příbězích se setkáváme s mnohými situacemi, o všech se nedá říci, že by nás morálně povznášely, což jen dokazuje šíři literatury, která nás neustále nutí klást otázky a objevovat, co je správné a co nikoli. Nutí nás své názory neustále prozkoumávat, a některé knihy mohou změnit i naše pojetí o sobě samém. Jsou velmi mocnými podněcovateli k osobní změně.

Autor článku se k tomuto tvrzení staví velmi opatrně. Tvrdí, že musíme brát na mysl, že moc, kterou čtenáři připisují knihám, může přicházet i odjinud. K potvrzení či vyvrácení tohoto tvrzení byl proveden experiment (Djikic, Oatley, Zoeterman, Peterson 2009). Studenti torontské univerzity vyplnili sadu dotazníků, která zahrnovala zhodnocení (1) osobnostních rysů a (2) momentálního emocionálního rozpoložení.

Studenti byli rozděleni do dvou skupin: experimentální a kontrolní. Experimentální skupina četla povídku od Čechova „Dáma s psíčkem“, zatímco kontrolní skupina četla text, který měl stejný obsah jako povídka, ale byl psaný dokumentárním stylem. Měl stejnou délku jako povídka, měl i stejnou náročnost, a studenti po přečtení tvrdili, že byl i stejně zajímavý. Po přečtení opět účastníci vyplnili sadu dotazníků. Výsledky ukázaly, že experimentální skupina prošla výraznější změnou v osobnostních rysech než kontrolní skupina. Změna emocí byla prostředníkem mezi efektem, jaký mělo umění na osobnostní rysy.

„Sotva lze zpochybnit ono rozhodující působení četby, při němž se estetický zážitek stává podnětem pro emocionální ztotožnění a emocionální ztotožnění pro vymezení sebe sama.“ (Chaloupka 1999: 2)

2.6. Čtení jako aktivita

Čtenářství může začínat jako zábava a koníček, ale jak jsme viděli, v důsledku má větší dopad. „Spolupodílí se na sebeuvědomování, na tvořivém přístupu ke společenské nabídce a tedy i na vytváření prostoru pro svobodu.“ (Prudký 1999: 31) Děti se rozhodují, zda budou volný čas trávit s knihou, nebo se radši budou dívat na televizi. „Čtení je na rozdíl od televize či videa jednoznačně aktivní způsob přijímání informací. Dítě se musí více namáhat, aby se o příběhu něco dalšího dozvědělo.(...) Dítě musí být aktivní i ve vztahu pochopení celkového děje příběhu. Leccos je sice dáno, ale rozhodně to není všechno. Příběh lze podle vlastních představ dotvářet, může se tu ve větší míře uplatnit fantazie a tvořivost dítěte. Dalším rozdílem je skutečnost, že ke knížce se lze kdykoli vrátit. Dítě si samo určuje, jak dlouho, respektive jak často, bude určitý příběh číst. I zde je větší prostor pro jeho rozhodování.“ (Vágnerová 1997: 144-146)

Výzkum prokázal (Gabal, Václavíková-Helšusová 2003), že děti se strukturovaným organizovaným volným časem, který tráví kreativními a vzdělávacími aktivitami, mají ke knize bližší vztah než děti, které svůj volný čas tráví pasivně. U takových dětí je menší šance, že se stanou čtenáři.

Čtení je aktivita, která „rozvíjí myšlení, ovlivňuje rozvoj dovedností a intelektuálních schopností člověka.“ (Vášová, Černá 1986: 50) „Vytříbené slovesné umění a kultivované čtenářství dnes nabývají nové role také v tom, že tvoří žádoucí protiklad veškeré triviální a

brakové, komerčně zacílené produkce, jsou potřebným kritériem poměřujícím její nekvalitu estetické, noetické a mravní.“ (Toman 2004: 13-14)

Čtení je tak jednou z možností jak aktivně trávit volný čas. Stejně jako další zájmové kroužky, čtení se podílí na rozvíjení různých schopností, nejedná se tedy pouze o samotné čtení pro čtení. Na rozdíl od pasivního trávení volného času např. sledování televize, kdy divák sleduje a poslouchá předložené a nezbyvá mu moc prostoru pro vlastní představivost a pouze absorbuje, čtení má daleko vyšší nároky na čtenáře. Čtenář musí být schopný text (1) přečíst, (2) přečtené pochopit, (3) zasadit do kontextu svých zkušeností, (4) reflektovat. Čtení zpracováváme, a pomocí knih se díváme skrz na svět.

Čtení se nepochybně podílí na utváření chápání světa, je součástí sociálního učení, kdy se učíme reflexi světa a sebe sama v něm. Staví čtenářům zrcadlo jich samých, ale ukazuje i doposud netušené možnosti. Nabádá čtenáře k užití vlastního potenciálu, který má největší živnou půdu ve svobodě.

3. Svoboda

Když někdo vysloví slovo svoboda, co tím má vlastně na mysli? Svoboda je abstraktní pojem, který nelze jednoznačně vymezit. V dnešním západním světě považujeme svobodu za naprosto samozřejmou, bez toho aniž bychom nutně rozuměli jejímu smyslu. Na tento pojem narážíme tak často, že mnozí ani nepřemýšlí nad tím, co vlastně znamená. „Svoboda je pro nás cosi jako vzduch, který dýcháme. Neptáme se, co vlastně onen vzduch představuje, a nevěnujeme čas tomu, abychom o něm diskutovali, přemýšleli nebo se o něm přeli. To vše ale pouze do té doby, než se ocitneme v přeplněné a nevětrané místnosti, kde se nám bude špatně dýchat.“ (Bauman 2003: 9)

Ačkoli se slovo svoboda používá v mnoha různých smyslech, vlastní význam je neustále předmětem sporu. Otázka: „Co je to svoboda?“ se zdá být nezodpověditelnou. Proč si tedy tuto otázku neustále klademe? Můžeme tento pojem nějakým způsobem polapit nebo je natolik široký, že je pro nás neuchopitelný?

Jak bádání dokazují, nelze se dobrat jediného vymezení pojmu svoboda, existují mnohé pokusy o jeho výklad a vždy záleží na perspektivě, z níž svobodu nahlížíme. Často se výklady velmi různí a vznikají jednotlivé tábory, které zastávají odlišné názory. Přesto je k pojmu svoboda upíraná veliká pozornost, je to touha, která člověka neustále provází.

Víme, že člověk svobodu do vínku danou nemá. Naopak, v počátcích je naprosto závislý na ostatních. U lidského jedince trvá dlouho, než se osamostatní, prochází dlouhým obdobím vývoje. Poznává svět, učí se rozpoznávat, začíná chápat svou roli ve světě. Nastupuje do dlouhého procesu, který ho má naučit používat informace, kterých se mu dostává tak, aby mohl dosáhnout svých cílů.

Ačkoli můžeme nalézt různé interpretace svobody, jedno platí pro všechny, jestli chceme být svobodní, svobodě se musíme naučit. „Jistotou je danost ke svobodě. Danost tvořivosti, danost společenského existování a danost důsledků našeho konání, tedy odpovědnosti za své skutky.“ (Prudký 2004: 70) Na nás je, abychom tuto danost proměnili ve skutečnost a pochopili, že svoboda je možnost podílet se na tvoření vlastního světa.

K uchopení fenoménu svobody mi pomůže koncept pozitivní a negativní svobody. Budu vycházet primárně z eseje *Dva pojmy svobody* Isaiaha Berlina. Ještě předtím než se pustím do charakteristiky pozitivní a negativní svobody dle Berlina, ukážu, proti čemu se Berlin vymezuje.

Svobodu nechápe jako Fromm, tedy jako činnost. Také nezastává názor etického monismu, ve kterém existuje jediná, skutečná pravda. Dále se budu věnovat dvěma myslitelům, kteří myšlení Berlina předcházeli a v mnohém se jeho myšlenky podobali. Konkrétně se jedná o Benjamina Constanta, který ukázal rozdíl mezi svobodou v antice a svobodou v moderní době, a Karla Poppera, který rozlišoval mezi otevřenou a uzavřenou společností. Teprve poté přistoupím k vymezení pojmů pozitivní a negativní svobody podle Berlina. Kapitulu uzavřu významnou kritikou Berlina.

3.1. Berlinovo vymezení

3.1.1. Činnost jako svoboda

Fromm ve své knize *Strach ze svobody* pojednává o konceptu svobody. Začíná ve stádiu, ve kterém lidé neznali svobodu takovou, jakou známe dnes. Bez tohoto stádia, ve kterém je člověk vázaný tradičními pouty, by podle něj nebyla negativní ani pozitivní svoboda myslitelná. V daném stádiu, které Fromm nachází ve středověku, se jedinec považoval za součást celku, ať už komunity, rasy, strany atd. Záměrem jedince nebyla seberealizace ani sebeidentifikace. Sám sebe vnímal pouze jako člena společnosti, ve které měl své nezaměnitelné místo a jistou sociální roli, kterou musel naplnit. Jinými slovy by se dalo říct, že neměl individuální svobodu nebo jí měl minimálně, ale neuvědomoval si to. Fromm tvrdí, že „středověká společnost individuum nezbavovala svobody, protože „individuum“ ještě neexistovalo; člověk se ke světu vztahoval ještě svými primárními vazbami.“ (Fromm 2014: 46) Na druhou stranu se člověk necítil osamělý ani izolovaný. Tato společenská struktura mu zajišťovala bezpečnost. Věděl, že někam patří a plnil, co se od něj očekávalo.

Negativní svobodu Fromm charakterizuje následovně. Pouta s tradiční společností se zpřetrhala, s tím přišla nová nesnáze: „Osvobození od tradičních pout středověké společnosti poskytlo jedinci nový pocit nezávislosti, vyvolalo v něm zároveň pocit osamělosti a izolovanosti, naplnilo ho nejistotou a úzkostí a zahnilo ho do nové podřízenosti, do nutkové a iracionální aktivity.“ (Fromm 2014: 87) Negativní svoboda jedinci dává individuální svobodu, ale díky ní se cítí izolovaný, osamělý a má strach. Pro člověka je velmi těžké unést tíži negativní svobody. Přetrvávání v negativní svobodě jedince činí zmateným, izolovaným a osamělým. Sám si neví rady, jak se svou svobodou naložit. Zde je jasná ambivalence svobody, na jedné

straně je jedinec nezávislý na vnějších autoritách, na druhé straně ho tíží samota, bezmoc a pocit bezvýznamnosti. Aby se těmto pocitům vyhnul, „myslí, cítí a chce, co od něho očekávají jiní; v tomto procesu ztrácí sám sebe, jediný možný základ pro každou pravou jistotu svobodného člověka.“ (Fromm 2014: 192) Jedná se o jakýsi bludný kruh, poddání se autoritám, jelikož samota a izolovanost je nesnesitelná, nebo poddání se lhostejnosti.

Proto Fromm tvrdí, že negativní svoboda není konečným stádiem, ale jakýmsi mostem mezi tradiční společností a pozitivní svobodou, tedy seberealizací. Jedinec má podle něj na výběr: (1) navrátit se do předchozího stádia, podrobit se autoritě, která pro něj bude vysvobozením z osamělosti nebo (2) postoupit dál a svůj stav vynést k naprosté nezávislosti, tedy přestoupit do pozitivní svobody.

Nutnými podmínkami pozitivní svobody jsou dle Fromma seberealizace a sebeidentifikace, ale to samo o sobě nestačí, je třeba ještě schopnost vést aktivní a spontánní život. K pozitivní svobodě se tedy člověk dostává „nejen aktivním myšlením, ale také realizací celé lidské osobnosti, aktivním vyjadřování jejich citových i intelektuálních potencialit. (...) Pozitivní svoboda spočívá ve spontánní aktivitě celé integrované osobnosti.“ (Fromm 2014: 196)

Fromm naznačuje, že cílem pozitivní svobody je naplnění vlastní individuality, jedince staví do popředí. Nikdo mu nemůže pozitivní svobodu dát ani vzít. Pozitivní svoboda má dvě charakteristiky, které nalezneme i v přecházejících dvou stádiích: (1) jedinec je svobodný, což je shodné s negativní svobodou, (2) cítí se bezpečně, není osamělý a neutápí se v pochybnostech, což je stejné jako v tradiční společnosti.

Fromm věří, že je možné dosáhnout pozitivní svobody, která je výsledkem procesu, který šel z tradiční společnosti k negativní svobodě a došel až k pozitivní svobodě. Fromm tvrdí, že „proces vzrůstající svobody nevytváří bludný kruh a že člověk může být svobodný, a vůbec ne osamělý; kritický, a nikoli plný pochybností; nezávislý, a přece integrální částí lidstva. Této svobody může dosáhnout seberealizací, tím, že se stane sám sebou.“ (Fromm 2014: 195)

Frommovo pojetí svobody, ve které je svoboda identifikována s činností integrované osoby, Berlin odmítal. „Svoboda, o které mluvím, není sama činnost, nýbrž příležitost k činnosti. Jestliže se těším právu projít otevřenými dveřmi, ale neučiním tak, nýbrž zůstanu v klidu a vegetuji, neumenšuje to moji svobodu. Svoboda není jednání, je to příležitost k jednání; je to možnost činu, a nikoli nutně její dynamická realizace.“ (Berlin 1999: 49-50)

3.1.2. Absolutní svoboda

Berlin se považuje za hodnotového pluralistu, což důrazně odlišuje od relativismu. Hodnotový pluralismus podle Berlina obsahuje omezený počet hodnot, které v sobě obsahují lidství. Neví, kolik přesně takových hodnot je, ale rozhodně jich není neomezený počet. Což je důvodem, proč můžeme pochopit člověka, který s námi nesdílí všechny naše hodnoty. Sdílí jich s námi dostatečně na to, abychom si rozuměli, komunikovali a došli k vzájemnému porozumění.

Tyto hodnoty považuje za objektivní, jsou součástí naší lidskosti, jsou daností. S dostatečnou představivostí se dokážeme vžít do člověka s jiným hodnotovým systémem a pochopit, proč dané hodnoty zastává, jelikož jeho hodnoty jsou také založeny na lidskosti, pouze jsou přizpůsobené jeho životním podmínkám.

Pluralismus zahrnuje daný počet objektivní hodnot, které jsou podstatou lidskosti, kdežto relativismus má neomezený počet hodnot, které člověk volí svévolně dle svých subjektivních rozmarů. Vzájemný respekt různých hodnotových systémů vede k toleranci, přičemž tato varianta se nenabízí v relativismu. V relativismu je moje pravda pouze má, tvoje pravda tvá, a při střetu nedokážeme posoudit, čím je ta správná.

Schopnost tolerance nenabízí ani monismus, který uznává pouze jedinou správnou hodnotu. „Představa, že na normativní otázky musí existovat definitivní objektivní odpovědi, pravdy, které lze dokázat anebo bezprostředně nahlédnout, že je principiálně možné odhalit harmonickou strukturu, ve které všechny hodnoty docházejí smíru, a že právě k tomuto jedinečnému cíli musíme spět, představa, že jsme schopni odhalit jakýsi jediný ústřední princip, který formuje tuto vizi a který po svém nalezení převezme vládu nad našimi životy (...) se mi jeví jako neplatná a někdy podle mne vedla (a stále vede) k absurditám v teorii a barbarským důsledkům v praxi.“ (Berlin 1999: 65)

Monismus je starodávná víra, že vše skutečné a pravdivé spolu tvoří harmonii. Důsledkem je, že ti, kteří prozřeli a vidí pravdu, musí vládnout těm, kteří pravdu nevidí. Z tohoto důvodu považuje Berlin monismus za nebezpečný, jelikož může sloužit jako omluva či dokonce důvod pro despotismus elity, který ostatní okrádá o základní svobody. Všechny hodnoty musí dle monismu spadat do jediného harmonického systému, který člověku

poskytne jedinou správnou odpověď na jakýkoli morální rozpor. Jako příklad etického monismu můžeme uvést Kantův kategorický imperativ.

3.1.2.1. Kategorický imperativ

Kategorickým imperativem se Kant zabýval ve své knize *Základy metafyziky mravů*. V úvodu vědu rozlišuje na fyziku, etiku a logiku, přičemž veškeré poznání je buď materiální (vztahuje se k nějakému objektu) nebo formální (vztahuje se pouze k samotné formě rozvažování).

Formální logika neobsahuje žádnou empirickou část, tedy takovou, která vychází ze zkušenosti. Přírodní a morální filozofie svojí empirickou část mít může. Filosofie založená výlučně z principů a priori se nazývá čistou. Pokud je čistá filosofie formální, nazývá se logika. Je-li však zaměřená na předměty (materiální), nazývá se metafyzika. Metafyzika se tedy dělí na metafyziku přírody a metafyziku mravů.

Kant klade důraz na rozdělení empirické a racionální složky proto, abychom poznali, co je v silách čistého rozumu. Racionální složka je nadřazena empirické. Chce se zabývat čistou morální filosofií, oproštěnou od jakékoli empirie, protože princip, který se zakládá na zkušenosti, se může stát pouhým pravidlem, nikoli zákonem. A lidé mají mnoho nákloností, které je odvádí z cesty čistého rozumu. Kant se v knize snaží ustanovit nejvyšší princip morality.

V knize rozlišuje mezi teoretickým a praktickým poznáním, tedy mezi poznáním pravdy a poznáním, jak s ní naložit. Bere v potaz, že každé jednání má svůj důsledek. Právě na to se praktický rozum zaměřuje, jak dosáhnout svých cílů a jaké prostředky k tomu použít. Množství proměnných ale jedince mate, nutí ho si vybírat a rozhodovat mezi variantami. Znamená to, že je svobodný? Je svobodný ve světě, ve kterém se vše neustále mění? Nebo snad existuje něco, co je neovlivnitelné?

Na tuto otázku odpovídá Kant hned první větou v první kapitole: „Nikde ve světě, ba dokonce ani mimo něj, nelze myslet nic, co by se dalo bez omezení považovat za dobré, kromě dobré vůle.“ (Kant 2014: 13) Tím tvrdí, že dobrá vůle je dobrá ze své podstaty, je dobrá

chtěním, tj. o sobě, nezáleží na tom, co vykonává, nebo zda přináší kýžený účinek. Také tvrdí, že kromě dobré vůle neexistuje nic, co by bylo ze své podstaty dobré. Takže pokud chceme jednat morálně, tedy i svobodně, musíme jednat v souladu s dobrou vůlí.

Proč dodávám i svobodně? Jelikož svoboda je dle Kanta schopnost určovat cíle svého jednání nezávisle na vnějších zdrojích. Jakékoli jednání od vnějších zdrojů znamená podřízení se vnějšímu působení. „Čím více se kultivovaný rozum zaměřuje na prožitek ze života a na štěstí, tím více se člověk pravé spokojenosti vzdaluje.“ (Kant 2014: 15)

S tím se váže další motiv a to povinnost. Jestliže jednáme na základě dobré vůle, vždy vycházíme z povinnosti. Pomáhat ostatním bychom neměli proto, abychom žili s pocitem vykonaného dobrého skutku. Naopak, při jakémkoli morálním činu bychom měli být emocionálně nestranní. Naše jednání by mělo vycházet čistě z povinnosti, nikoli s ní být pouze v souladu, jelikož emoce jsou nestálé a kolísají podle našeho rozpoložení, zatímco konání z povinnosti vychází z racionálního uvažování, které není ovlivnitelné okolnostmi. Emoce jsou vrtkavé, a pokud se jimi necháme unášet, nemůžeme být svobodní.

Principy podle kterých v životě jednáme, se nazývají maximy. Kant je používá jako synonymum pro morální zákon. Maximy dělí Kant do dvou skupin, hypotetické a kategorické, přičemž hypotetických je většina. Jsou specifické pro konkrétní situaci a mají i daný cíl. Jenže Kant vyžaduje maximu, která by platila za každé okolnosti. Tou je kategorická maxima, která je hypotetickým maximám nadřazena. Kant tuto maximu nazývá kategorickým imperativem a definuje jí následovně: „Jednej jen podle té maximy, u níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem.“ (Kant 2014: 40) Z toho vychází, že musí platit za všech okolností, protože kdyby neplatila, byla by pouhým hypotetickým imperativem. Jedná se o tvrzení, které je jasné a priori, je potřeba pouze racionálního uvažování k tomu, aby nám bylo jasné, že je pravdivé. Zkušenost k tomu potřeba není.

Kant svobodu chápe jako schopnost uniknout zákonitostem světa. Chce uniknout neustálým příčinám a důsledkům a nechce podléhat emocím. Proto je pro něj svobodná taková vůle, která je dosažena skrz racionalitu. Rozumná bytost je jak činitelem, tak zdrojem hodnot a „existuje jako účel sám o sobě.“ (Kant 2014: 48) Já sám sebe považuju za racionálního, ze stejného důvodu se tak musím stavět i k druhým. „Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel, nikdy pouze

jako prostředek.“ (Kant 2014: 48) Protože když jinou osobu pouze využívám k dosažení svého cíle, nerespektuju ho jako rozumnou bytost a tím pádem nerespektuju ani jeho svobodu.

Toto je základní definice kategorického imperativu. Tvrzení se neodporují, naopak potvrzují stejný zákon. První část kategorického imperativu říká, že forma morálního zákona je obecná, ale druhá část tvrdí, že obsah by měl vždy odpovídat jeho použití na lidské bytosti jako cíle o sobě. S tím souvisí třetí část kategorického imperativu, „idea vůle každé rozumné bytosti jako obecně zákonodárné vůle.“ (Kant 2014: 50)

Poslední definicí je, že kategorický imperativ se neobjevuje zvenčí, ale jedná se o zákon, který sám sobě předepisuje racionální jedinec. Sami jsme autoři, a proto jsme dle Kanta svobodní jen tehdy, pokud se podle kategorického imperativu řídíme.

Vyplývá z toho, že morálka by nemohla existovat bez autonomie, protože by nám neměl kdo předepsat kategorický imperativ. Ten totiž vyšel z autonomní vůle. Tím, co nás činí svobodnými, je naše racionalita. Jedině díky ní nepodléháme přírodnímu světu, ze kterého nemůže vycházet morální jednání, to jde pouze přes racionalitu, potažmo svobodu.

3.2. Předchůdci Berlinova myšlení

3.2.1. Constant: O antické svobodě ve srovnání se svobodou moderní

Text *O antické svobodě ve srovnání se svobodou moderní* myslitele Benjamina Constanta pochází z roku 1819. Jak již název napovídá, rozlišoval mezi moderní svobodou, která je spojena především s individuální svobodou a svobodou antickou, která je založená hlavně na politické participaci.

V antice rozhodovali o veřejných věcech občané, tedy plně svobodní lidé. Platilo, že občané měli velkou politickou svobodu, ovšem individuální svobodu v dnešním smyslu neznali. Obecné blaho bylo stavěno nad individuální zájmy. Zde se nachází hlavní rozdíl, jelikož moderní doba je charakteristická velkou mírou individuální svobody, kdežto politická míra svobody je menší.

Antické Řecko se skládalo z městských států tzv. polis. Ty byly malé a obyvatelstvo nebylo příliš početné, jednalo se o tisíce až desetitisíce lidí. Občané byli jediní, kteří mohli využívat politických a vlastnických práv, což sebou přinášelo i jisté povinnosti např. podřízení vlastních zájmů kolektivu, účast na státním kultu. Každá polis měla různou míru občanských a politických práv. Jednou z nejsilnějších řeckých polis byla Sparta, ve které byl jedinec naprosto podroben autoritě společnosti. Soukromí v podstatě neexistovalo. „A tak je u antických národů jedinec téměř vždy suverénem ve veřejných záležitostech, avšak otrokem ve všech svých soukromých vztazích. Jakožto občan rozhoduje o míru a válce; jakožto soukromá osoba je omezován, pozorován a jakýkoli jeho pohyb je potlačován.“ (Constant 2006: 80)

Jedinou polis, která se vymykala tomuto obrazu, byly Athény, ve které měli občané větší individuální svobodu. Důvodem byl dle Constanta obchod, který považuje za jednu z příčin, která přeměnila staré pojetí svobody zvolna do nového. Constant tvrdí, že v antice byla prostředkem k získání bohatství válka. Zato v moderní době je tímto prostředkem obchod.

V porovnání jde ještě dál. V antice byla svoboda vnímaná jako možnost přímé účasti na rozhodování o veřejných záležitostech, zatímco v moderní době lidé již tak politicky angažovaní nejsou. V této souvislosti Constant uvádí tři rozdíly mezi danými společnostmi. „Za prvé, velká rozloha země zmenšuje politickou sílu připadající každému jedinci.“ (Constant 2006: 83) Řecké polis byly daleko menší než dnešní evropské státy, které mají milióny obyvatel, ve kterých je výhodnější zvolit za sebe zástupce, který bude danou skupinu reprezentovat. Zatímco v antice byli občané přímí účastníci politického života.

„Za druhé, zrušení otroctví zbavilo svobodné obyvatelstvo všeho volného času, který získávalo díky tomu, že většinu práce vykonávali otroci. Bez otroků by nemohlo dvacet tisíc Athéňanů každý den na veřejném prostranství rozhodovat o veřejných záležitostech.“ (Constant 2006: 83-84) V moderní době je otroctví zrušeno a člověk se o sebe musí postarat sám, což spotřebuje mnoho času. Musí svůj čas rozvrhovat mezi práci, péči o rodinu, své koníčky atd. Na politiku už nezbývá tolik času a proto zájem o politiku, který byl v antické době výrazný, ustupuje do pozadí.

„Za třetí, obchodování, na rozdíl od války, neopouští v životě jedince období nečinnosti.“ (Constant 2006: 84) Válka, kterou se získávalo bohatství v antice, vítěze

zabezpečilo na nějakou dobu, kdežto obchod, který je v moderní době před válkou upřednostňován, je neustálý proces, který potřebuje pozornost. Takže i obchod člověka opět odvádí od veřejných věcí.

Je vidět zcela zřejmý rozdíl mezi antickou dobou, ve které byla účast na veřejném životě známkou svobody a moderní dobou, ve které se svoboda projevuje naopak možností užívání vlastního soukromí a naplňování individuálního štěstí a daleko menším politickým přičiněním.

Constant odmítá kolektivistické pojetí svobody jako v antice. Dle jeho názoru má stát za úkol chránit své občany. Lidé by ale neměli být k vládě slepě důvěřiví, aby nedošlo k despotii, což by se mohlo stát, kdyby lidé ztratili jakýkoli zájem o politické dění a politici by mohli jednat zcela podle svých záměrů bez ohledu na občany. Ačkoli je politický život v moderním, individualistickém pojetí odsunut do pozadí, nesmí úplně vymizet. Constant zdůrazňuje, že je nutná politická participace lidí. „Pravou moderní svobodou je svoboda individuální. Její zárukou je politická svoboda; ta je tedy nezbytná. Avšak žádat po lidech dnešní doby, aby jako lidé dob dřívějších obětovali celou svou individuální svobodu kvůli svobodě politické, je nejjistějším prostředkem, jak je o individuální svobodu připravit, a bude-li toho dosaženo, jak se zmocnit i jejich svobody politické.“ (Constant 2006: 93)

3.2.2. Popper: Otevřená a uzavřená společnost

Pojmy otevřená a uzavřená společnost hojně využíval Karl Popper a to především ve svém díle *Otevřená společnost a její nepřítelé* z roku 1945. V knize rozlišuje mezi uzavřenou společností, která je podle Poppera postavená na různých tabu a směřuje k totalitě a mezi otevřenou společností, která se vyznačuje individualismem, směřuje k lidskosti, rozumovosti a svobodě.

Před vznikem otevřené společnosti byla společnost kmenová, tedy taková, která člověka podřizovala magickým silám, neměnným tabu, byla kolektivistická a tím vedla k potlačení rozumu a jedince. Dle Poppera může být uzavřená společnost přirovnána k organismu. „Uzavřená společnost připomíná stádo či kmen tím, že je poloorganickou jednotkou, jejíž příslušníky drží pohromadě polobiologické svazky – příbuzenství, společný

život, sdílení společných snah, společná nebezpečí, společné radosti a společné strasti.“ (Popper 2011: 177) Zákony a zvyky byly v kmenové společnosti nevyhnutelné. To je prvním rysem uzavřené společnosti, nerozlišování mezi normativními a přírodními zákony, což vede k tomu, že taková společnost je rigidní, nenastávají v ní téměř žádné změny. Když už se k nim přece jen schyluje, průběh je velmi složitý.

Kmenová společnost se začala pomalu rozpadat v Řecku v 6. století př. n. l. v důsledku populačního růstu. Vznikalo sociální napětí, obchod se rozšiřoval mimo rámec dané kultury a tak docházelo ke střetu s jinými kulturami. Pro takový vývoj bylo třeba pozměnit způsoby života, osvobodit se od posedlosti magií, kriticky užívat rozumu, vést diskuze. Začala pomalu vznikat otevřená společnost, která je protikladem společnosti uzavřené. Na rozdíl od uzavřené společnosti je pro otevřenou společnost charakteristické to, že vláda může být změněna mírovou cestou. „Sociální instituce poskytují prostředky, jimiž ovládaní mohou odvolat vládcu.“ (Popper 2011: 131) Vládcové musejí naslouchat požadavkům občanů a svou politiku podřizovat rozumu.

Popper tvrdí, že dnešní civilizace je poznamenána otřesem svého zrodu, v důsledku těchto změn se objevují různé problémy. Vznikají reakční hnutí, která usilují o svržení civilizace a o návrat ke kmenové společnosti. Mezi ně počítá historicismus, typ sociální filosofie, která tvrdí, že existují zákony ovládající dějiny a díky nim je možné vytvářet historické předpovědi, jakési věštění osudu lidstva. Nad rozumovou odpovědnost jedince staví iracionální vhléd do dějin. Popper považuje historická proroctví „zcela mimo rámec vědecké metody“ (Popper 2011: 15).

Rysem otevřené společnosti je přijímání odpovědnosti za své konání. „Budoucnost závisí na nás samých, a my nezávisíme na žádné historické nutnosti.“ (Popper 2011: 15) Snaží se ukázat, „že historicistické metafyziky člověka zbavují břemene odpovědnosti. Víte-li, že to a to nastane, ať uděláte cokoli, pak je pro vás v pořádku přestat proti tomu bojovat.“ (Popper 2011: 16). Dahrendorf (2008: 162) dokonce tvrdí že, „jakmile se začneme spoléhat na svůj rozum a užívat svých kritických schopností, jakmile počítáme volání osobní odpovědnosti a s ní i odpovědnosti za pomoc pokroku poznání, nemůžeme se vrátit do stavu bezvýhradného podřízení se kmenovému kouzlu.“

Popper (1994: 191-192) také poukazuje na to, že jsme omylní. „Já se mohu mýlit a ty můžeš mít pravdu, a společným úsilím se můžeme pravdě přiblížit.“ Pravdu nemůžeme zcela uchopit, ale můžeme se k ní pomalu přibližovat, hledat jí. Otevřená společnost dovoluje pokus a omyl (Dahrendorf 2008). Tím se vyhne dogmatismu, ve kterém panuje pouze jedna pravda, jedno společné dobro, a pro neexistenci variant může vést k totalitarismu a autoritářství. V otevřené společnosti je naopak kladen důraz na kritickou argumentaci zodpovědného jedince, který si je vědom otevřenosti dějin, je schopen přijímat kompromisy, chápe, že normy mohou být měněny. „Jakmile se začneme spoléhat na svůj rozum a užívat svých kritických schopností, jakmile pocítíme volání osobní odpovědnosti a s ním i odpovědnosti za pomoc pokroku poznání, nemůžeme se vrátit do stavu bezvýhradné podřízenosti kmenovému kouzlu.“ (Popper 2011: 203-204)

Shrnout to můžeme tak že, „víra otevřené společnosti v člověka, rovnostářskou spravedlnost a lidský rozum, oproti uzavřené společnosti, ve které je kmen vším a jedinec ničím, je výzvou lidem, aby respektovali jeden druhého a sami sebe, zájmem o jedince, výzvou pro individuální iniciativu a sebeprosazování.“ (Popper 1994: 154)

3.3. Negativní a pozitivní svoboda podle Berlina

Rozdělení svobody na pozitivní a negativní se hlouběji věnoval Isaiah Berlin ve své významné eseji *Dva pojmy svobody* z roku 1958, která byla původně přednáškou. Tyto dva koncepty převedl do politické oblasti a pokusil se o jejich charakteristiku. Jeho rozdělení mnozí přijali, ale našlo se i nemálo těch, kteří jeho charakteristiku kritizovali. Přesto se jeho charakteristika stala nejužívanějším rozdělením svobody.

Pro snadnější uchopení se jeho koncepce často zjednodušuje na „svobodu k“, která představuje pozitivní svobodu, tedy touhu být vlastním pánem a „svobodu od“, která představuje negativní svobodu, tedy osvobození se od všech vnějších okolností a tlaků, ať už se jedná o ekonomický či politický útisk či diskriminaci. Zásadní je nepřítomnost něčeho, co by nás mohlo ovlivňovat. Toto vysvětlení je velmi stručné a v mnohém neúplné. Ukažme si to na příkladu, který nabízí Carter (2012).

Představme si, že jedeme autem na důležitou schůzku. Když přijedeme ke křižovatce,

odbočíme vlevo. Celou dobu jsme na silnici jediní, na křižovatce není semafor a nejsme ani jinak omezováni. Volba je na nás, v cestě nám nestojí žádné překážky a záleží pouze na nás, kam odbočíme. Důvodem pro odbočení vlevo může být, že místo naší schůzky je právě tam. Může to ale být i jinak. Odbočili jsme vlevo jen proto, abychom se dostali do trafiky před zavírací dobou, a mohli si koupit cigarety a ukojit tak svojí závislost na nikotinu a to i přesto, že dorazíme pozdě na schůzi, která je pro nás velmi významná. Ačkoli na cestě nebyly žádné vnější překážky, můžeme tedy říct, že jsme negativně svobodní, nemůžeme dodat, že jsme vnitřně svobodní, jelikož nemáme kontrolu nad svými vášněmi a závislostmi, tudíž nejsme pozitivně svobodní. Zde se ukazuje, že nejde jen o to, kolik možností se nám nabízí, ale zda jsme schopní si z nabízených možností vybrat tu správnou a to ze správných důvodů.

Berlin si k rozlišení dvou termínů svobody pomáhá následujícími otázkami: „Kde leží oblast, v níž subjekt - osoba nebo skupina osob – má nebo měl by mít možnost činit, co umí, nebo být, čím umí, bez zasahování ze stran jiných?“ (Berlin 1999: 218) Odpověď na tuto otázku by nám měla definovat podstatu negativní svobody. Jsem „svobodný natolik, nakolik se žádný člověk nebo lidské těleso nevměšuje do mé činnosti. Politická svoboda v tomto smyslu je jednoduše prostor, v němž člověk může jednat bez překážek ze strany druhých lidí.“ (Berlin 1999: 219) Negativní svoboda tedy znamená, že každý má svůj prostor, kde může jednat bez zásahu druhých, jedná bez jakéhokoli donucení, není svázán pouty. Upozorňuje ale, že donucením chápe záměrné vměšování jiných, nikoli vlastní neschopnost dosáhnout cíle.

Naproti tomu, tážeme-li se: „Co nebo kdo je zdrojem kontroly nebo zasahování, které může stanovit, aby někdo někoho činil spíše to než ono, byl spíše tím než oním?“ (Berlin 1999: 218), dostaneme odpověď v duchu pozitivního chápání svobody. Pozitivní svoboda se snaží určit, kdo mi vládne a právě tato autorita mi má zaručovat svobodu.

Berlin tvrdí, že pojem svoboda je velmi pohyblivý a dá se na něj uplatnit téměř každá interpretace. U uvedených koncepcí upozorňuje, že přes zdánlivou podobnost jsou dané svobody velmi odlišné. Projevuje se to především v praxi, kdy každá svoboda vede k naprosto odlišným výsledkům. „Touha vládnout si sám nebo alespoň účastnit se procesu, jímž bude ovládán můj život, možná tkví stejně hluboko jako touha po svobodné oblasti jednání a historicky je asi starší. Ale tyto touhy nemají tentýž cíl. Jsou dokonce natolik odlišné, že v posledku vedly k velkým ideologickým střetům, jimiž je ovládán náš svět.“ (Berlin 1999: 230)

3.3.1. Negativní svoboda

Kdy jsem svobodný? Svobodný jsem tehdy, když můžu činit to, co chci, a jiní mi v tom nebrání. „Nutit člověka znamená zbavovat jej svobody.“ (Berlin 1999: 218)

Negativní svoboda řeší, jakou míru volnosti by člověk měl mít ve svém jednání. Pokud ostatní člověku brání v tom, co by jinak dělat mohl, do té míry ho zotročují. Druzí můžou jeho svobodu omezovat cíleně či nepřímo. Můžeme říct, že čím méně do naší osobní sféry zasahují ostatní, tím svobodnější jsme z hlediska negativního chápání svobody. Jedná se o oblast „nevměšování se“ do naší činnosti, to ale není zcela úplné.

Berlin jasně uvádí, že musíme rozlišovat překážky, které člověku brání v jeho volbě. Dělí je na případ donucování ze strany jiných osob a na případ vlastní neschopnosti. Fakt, že člověk není schopen dosáhnout svého cíle, neznamená nedostatek jeho svobody. „Řeknu-li, že nemohu vyskočit více než metr a půl do výšky, že nemohu číst, protože jsem slepý, nebo že nemohu porozumět temnějším pasážím z Hegela, bylo by výstřední tvrdit, že jsem v této míře zotročen nebo donucován.“ (Berlin 1999: 219)

Dále si musíme si uvědomit, že absolutní svoboda není ve společnosti možná, jelikož by vedla ke společenskému chaosu, lidé by svou vlastní svobodou zasahovali do svobody druhých, protože „lidé na sobě z velké části vzájemně závisejí a žádná činnost není tak soukromá, aby nikdy žádným způsobem nevstoupila jako překážka do života druhých.“ (Berlin 1999: 221) Co s tím? Musí se nalézt nějaký přijatelný kompromis, který by svobodu všech reguloval, ale neničil. Tedy zákony a kontroly na jedné straně a osobní sféra, která je na nich nezávislá, na straně druhé. Právě v této osobní sféře, ve které je jedinec osvobozen od omezení, se jedná o *svobodu od* něčeho, od regulací a kontrol, které ale respektují autonomii jedince. Každý jedinec by měl mít možnost se v této sféře osobitě, svobodně a kreativně vyjádřit, bez tlaku okolí. „Hrozit člověku perzekucí, pokud se nepodrobí životu, v němž si vůbec nevolí své cíle, umožnit mu přístup jen k jediným dveřím, bez ohledu na to, jak krásné jsou za nimi vyhlídky anebo jak dobrotivé jsou pohnutky původce tohoto upořádání, znamená zhřešit proti pravdě, že je člověkem, bytostí, která žije vlastní život.“ (Berlin 1999: 226) Dělat vlastní chyby a učit se z nich je podle Berlina lepším řešením než být nucen přizpůsobit se přesvědčení druhých. Jedním z představitelů negativní svobody byl Mill, k jehož odkazu se Berlin hlásí, který ve své knize *O svobodě* (1913: 23) napsal: „Jedině ta svoboda je hodna svého jména,

kteřá nebrání hledati svého dobra vlastním způsobem, jímž nezkracuje se právo jiných a jímž nekříží se usilování těchto o vlastní právo.“

V negativním pojetí svobody se tedy ptáme: „Nakolik mi vláda zasahuje do života?“ (Berlin 1999: 229), což se liší od otázky, která je spojena s pozitivní svobodou: „Kdo mi vládne?“ (Berlin 1999: 229) Berlinovo pojetí negativní svobody nesouvisí nutně s politickým zařazením, jelikož podle Berlina je negativní svoboda spojena s oblastí kontroly, nikoli jejího zdroje. Nakolik je můj život kontrolován a kde se nacházejí hranice osobní sféry jednotlivce, které se nesmí překročit? Každý se řídí podle nějakého řádu, ale v daném řádu disponuje osobní sférou, ve které může svobodně působit bez zasahování druhých. Tento prostor, ve kterém se každý rozhoduje podle svého, kde má jedinec svobodnou volbu, je ústředním.

Z výše zmíněného vyplývá, že svoboda má ve společnosti nutně ambivalentní charakter, na jedné straně „nevměšování se“ ostatních do mé svobody, na druhé straně nutnost pravidel, které umožňují společné soužití.

3.3.2. Pozitivní svoboda

Hned v úvodu uvedme, že charakter pozitivní svobody je daleko niternější než charakter negativní svobody. Zatímco negativní svoboda znamená nepřítomnost překážek a omezení, pozitivní svoboda překračuje osobní sféru, ve které se jedinec sám rozhoduje a vstupuje do sféry konání. Zásadní je, jak se rozhoduje. Autonomní jednání mu dovoluje dosáhnout svých cílů. Přáním člověka je jednat podle sebe a nebýt závislým na vnějších silách. Pokud se jeho rozhodnutí odvíjí od něj, tak v tom smyslu je pozitivně svobodný. „Pozitivní význam slova „svoboda“ vychází z přání jednotlivce být svým pánem. Chci, aby můj život a má rozhodnutí závisela na mně, ne na vnějších silách jakéhokoli druhu. Chci být nástrojem vlastní volní vůle, nikoli vůle druhých lidí. Chci být subjektem, ne objektem; chci být veden důvody, svými vlastními vědomými cíli, nikoli příčinami, které mne postihují jakoby zvnějšku. Chci být někým, ne nikým; chci být činitel, tvor, za kterého se nerozhoduje, nýbrž který rozhoduje sám, bytost, která se sama řídí a není vedena vnější přírodou nebo druhými lidmi, nechci být věc, zvíře nebo otrok, kteří nejsou s to hrát lidskou roli, tj. vymýšlet vlastní cíle a postupy a uskutečňovat je.“ (Berlin 1999: 230)

Pozitivní svoboda považuje osobu za zcela samostatnou jednotku, která koná, řídí své jednání a přijímá za ně odpovědnost. „Cítím se svobodou v té míře, v níž věřím, že toto je

pravda, a zotročen v té míře, v níž jsem nucen uznat, že to pravda není.“ (Berlin 1999: 231)

Může se zdát, že pozitivní svoboda neboli jednání, při kterém jsem svým vlastním pánem, se příliš neliší od negativní svobody, tedy rozhodování se bez zásahů druhých lidí. Berlin však důrazně tvrdí, že obě pojetí se v průběhu dějin vyvíjela naprosto odlišně a přišla spolu do konfliktu.

V pojetí pozitivní svobody jedince neomezují ostatní lidé, ale přesto nemusí být svým pánem, jelikož ho mohou svazovat vlastní vášně, závislosti či strach. Pokud ho tyto neřesti svazují natolik, že nemůže dosahovat svých cílů, tak se o něm nedá prohlásit, že je pozitivně svobodný. Jenže jak to udělat, aby člověk nebyl otrokem přírody či vášní?

Je nutné rozlišovat mezi vládnoucím (vyšším, skutečným) já, které je totožné s rozumem a usiluje o dlouhodobé uspokojení a nižším (empirickým) já, které podléhá lidským pudům a chce uspokojit okamžité slasti. V každé osobnosti se tak odehrává boj mezi tím, co chce pudová podstata a tím, co považuje rozum za správné. Je nasnadě, že nižší já by se mělo podříditi tomu vyššímu.

Berlin upozorňuje, že takovýmto uvažováním se můžeme rychle dostat na strmou plochu, konkrétně když takto chápané skutečné, vyšší já vztáhneme k něčemu většímu, např. společenskému celku, který přesahuje jedince. Jedinec se tak stane pouze součástí většího kolektivu, který je nad člověkem svrchovaný a on je mu podřízen. „Skutečné já chápat jako cosi obsáhlejšího než jedinec, jako společenský „celek“, v němž je jednotlivec prvkem nebo aspektem: kmen, rasa, církev, stát, velké společenství živých, mrtvých, nenarozených. Tato entita je pak ustavena jako „pravé“ já, které uvalením své kolektivní či „organické“ vůle na vzpouzející se „články“ dosahuje své, a proto i jejich „vyšší“ svobody.“ (Berlin 1999: 231-232) Takové jednání je pak možné opodstatnit na základě myšlenky, že je možné jednotlivce donucovat ve jménu určitého cíle, o který by, kdyby byl vzdělanější, usiloval sám. „Tvrdím, že vím, co doopravdy potřebují, lépe, než to vědí oni.“ (Berlin 1999: 232). Takže např. stát nebo církev může jedinci jeho vlastní svobodu upírat a uplatňovat kolektivní vůli, ve jménu vyšších svobod, kterých chce daná instituce pro dobro všech dosáhnout, ačkoli si to třeba mnozí jednotlivci, součásti celku, neuvědomují. Neuvědomují si to proto, že ještě nedospěli do stádia, ve kterém by nahlíželi správné cíle, jsou v područí nižšího já. Takovým způsobem myšlení by svrchovaná skupina zcela jistě obhájila své jednání. „Jedna věc je říct, že mne lze donucovat pro mé dobro, které v důsledku zaslepenosti nevidím; to mi může být příležitostně ku prospěchu, a dokonce to může rozšířit oblast mé svobody. Něco jiného je říct, že pokud to je

mé dobro, pak nejsem donucován, protože jsem chtěl, ať o tom vím, anebo ne, a jsem svobodný, i když to mé ubohé pozemské tělo a pobloudilá duše trpce odmítají.“ (Berlin 1999: 233)

Dostáváme se tak o otázce donucování, která je hlavním bodem kritiky pozitivní svobody. Společenský celek na sebe bere spasitelský háv, který má odpadlíky vyvést ze tmy a ukázat jim pravdu. Tomuto aktu, tedy donucování za „vyšším“ účelem nazývá Berlin paradoxem svobody.

Donucování za účelem dosažení konkrétních pravd se Berlin obával, a proto je často považován za odpůrce pozitivní svobody, což může vést k mylnému vyložení Berlinova vymezení svobody. Je důležité rozlišit pozitivní svobodu ve smyslu niterní oblasti, ve které chceme být autonomní bytostí a ve smyslu politického ideálu, který se má uskutečnit kolektivním opatřením. Ve smyslu politického ideálu Berlin pozitivní svobodu kritizuje, protože ji považuje za velice mocný prostředek k manipulaci s lidmi.

Negativní svoboda je dle Berlina daleko jasnější, jelikož jediným předmětem diskuzí je stanovení velikosti prostoru nevměšování se ostatních do jedincova osobního prostoru, zatímco pozitivní koncept svobody je složitější a často vede k paradoxům, stačí nahlédnout do nedávné historie, kdy totalitární, autoritativní doktríny fungovaly na principu pozitivní svobody. Jednání, které zprvu probíhá ve jménu svobody, se může lehce přehoupnout k donucování a to tehdy, jak už bylo řečeno, když nějaký společenský celek (kmen, rasa, církev apod.) tvrdí, že je reprezentantem vyššího já, a jen díky němu může člověk dojít svému naplnění, jediné co musí udělat, je zcela se danému společenskému celku podřídít. Touto cestou se ospravedlňuje donucování, jedinci nevědí, co je pro ně dobré, proto jim je tuto cestu potřeba ukázat.

Právě tento etický monismus je Berlinovi naprosto cizí ve spojitosti se svobodou. Nevěří, že existuje jediné společné dobro, které předchází konfliktům, jak to tato teorie prezentuje. Podle této teorie dokáže každý poznat dobro svým rozumem a ti, kteří ho díky dominanci svého nižšího já nerozpoznají, k němu můžou být donuceni, ve jménu svobody. Je zřejmé, že tento popis neodpovídá liberální demokracii, spíše v něm nacházíme znaky totalitarismu. Ačkoli negativní svoboda také není zárukou demokracie, na rozdíl od pozitivní svobody nenabízí možnost ospravedlnění totalitní vlády.

Berlin považuje za správné, když si člověk vytyčí plán, podle kterého řídí svůj život a to na základě poznání sebe sama a svého místa ve světě. Funguje tedy na principu negativní svobody a je prost jakýchkoli ideologických nároků z různých stran. Opakem je situace, kdy společnost

funguje na principu pozitivní svobody a od svých občanů vyžaduje konkrétní hodnoty, které jsou předem určené na základě konsensu rozumných lidí. Ten vychází z toho, že pokud je člověk rozumný, tak chce žít svobodně, což ho nutí předpokládat, že i ostatní lidé jsou na tom stejně. Může ale nastat situace rozporu dvou (ale i více) svobodných vůlí, které žijí v přesvědčení, že právě jejich vůle je řízena rozumem, tudíž je ta správná a žádoucí. Kdo z tohoto střetu vyjde jako vítěz? Kdo řídí rozhodnutí o tom, kde se nacházejí hranice, které by všichni rozumní jedinci měli přijmout?

Pro pozitivní svobodu jsou charakteristické následující body: (1) pravým účelem lidí je racionální řízení sebe sama, (2) účely rozumných lidí jsou v harmonii, a všichni rozumní lidé je mohou vidět, (3) ke konfliktům dochází tehdy, kdy iracionální jedinci nevidí a neřídí se pravým účelem, (4) pokud by byli všichni racionální, byli by všichni svobodní a zmizely by konflikty.

Berlin dává najevo, že podle jeho názoru je ve všech ideologiích zahrnuta pozitivní svoboda, a to ho vede k domnění, že negativní svoboda je pro demokratickou společnost ideálním východiskem. Zřeknutí se své svobody ve jménu jediné pravdy, považuje Berlin za rezignaci na lidství, a to znamená zánik svobodné volby. Svobodnou volbu spojuje s hodnotovým pluralismem. Kdyby zmizely hodnoty si byly rovny, vedlo by to k tomu, že by vymizela i volba a ruku v ruce s ní i svoboda. „Důraz na negativní svobodu ponechává zpravidla jedincům nebo skupinám více otevřených cest; pozitivní svoboda zpravidla otevírá méně cest, má však lepší důvody anebo větší zdroje pro tento pochod; obojí se může a nemusí střetnout.“ (Berlin 1999: 67)

3.3.3. Porovnání dvou konceptů svobody

Nejvýraznější rozdíl v Berlinově rozdělení svobody je v odlišném chápání jednotlivce. Pozitivní svoboda považuje jedince za součást celku, společnost mu dovoluje skrze svoje sjednocující znaky jako jazyk, náboženství a kulturu poznat sebe sama. Jedinec je společnosti podřízen, což Berlin považuje za degradaci jedince. Berlin pozitivní svobodu úplně neodsuzuje, ale děsí ho představa jediné hodnoty, která by měla být měřítkem pro všechny ostatní. Hodnoty by podle něj neměly být hodnoceny, a každý by měl mít možnost vybrat si takové hodnoty, podle kterých chce žít svůj život.

Naopak negativní svoboda považuje jedince za entitu, která převyšuje společnost. Každý žije podle svých hodnot, které se vybral a které mu nikdo nesmí vzít. Žebříček hodnot není absolutní a nikdo nikomu nevnucuje ten svůj jako jediný správný. Berlin tím dává jasně najevo, že dle jeho názoru je nejdůležitější svoboda a hodnotový pluralismus. Můžeme namítnout, že Berlin nám svůj názor předkládá jako jediný správný a tím si protiřečí, ale na svou obhajobu uvádí, že pluralismus „je pravdivější, protože alespoň uznává fakt, že lidské cíle jsou mnohé, ne vždy souměřitelné a také neustále soupeřící.“ (Berlin 1999: 278)

3.4. Kritika Berlinova rozdělení svobody

V roce 1967 se proti Berlinově rozdělení svobody postavil americký filosof Gerald MacCallum se svým textem *Positive and Negative Freedom*. MacCallum neuznával jeho dichotomii svobody. Podle něj jsou negativní (svoboda od) a pozitivní (svoboda k) jeden a ten samý koncept svobody. Ukažme si to na jednoduchém příkladu svobody vyznání. Stát mi dává *svobodu od* přikázaného náboženství, mám vlastní volbu, navíc dostávám *svobodu k* tomu, vybrat si k jakému náboženství chci příslušet. Tedy obě svobody, jak svoboda k tak svoboda od, splývají v jednu.

MacCallum tvrdí, že Berlin negativní svobodu chápe jako pouhou absenci vnějších překážek, ale přitom i vnitřní překážky, které Berlin vztahuje k pozitivní svobodě, svobodu ničí. K tomu namítá, že tato omezení lze vyjádřit v procesu se třemi proměnnými, proto název triadický vztah. Formulace je následovná: „X je (není) osvobozen od Y, aby mohl dělat (nedělat, stát se/nestát se) Z.“

Triadický vztah má vždy tři proměnné: X je subjektem svobody, Y dané omezení nebo překážka a Z cíl či účel. To nás nutí k tomu, abychom se snažili se osvobodit od Y, jen proto, abychom dosáhli Z.

Na tuto kritiku reagoval Berlin následovně: „Člověk bojující se svými řetězy nebo lid vymaňující se z otroctví nemusí vědomě mířit k žádnému vyhraněnému dalšímu stavu. Člověk nemusí vědět, jak se svou svobodou naloží – chce prostě shodit jho. Totéž platí o třídách a národech.“ (1999: 51) Podle něj nemají všichni lidé, kteří bojují o odstranění Y ambici dosáhnout Z, proto nelze triadickým vzorcem svobodu vyjádřit.

3.5. Shrnutí

Snažila jsem se ukázat jak široký pojem svoboda je. Zvolila jsem přístup Isaiaha Berlina a to rozdělení svobody na pozitivní a negativní.

S pojmy pozitivní a negativní svobody pracoval už o dekádu dříve Fromm, jeho pojetí se ale úplně neztotožňuje s Berlinovým. Fromm považoval pozitivní svobodu jako vyvrcholení vývoje svobody, kterému předcházela tradiční společnost a negativní svoboda. Tradiční společnost neznala individuální svobodu, zato lidé neznali ani osamělost a izolovanost. Tradiční společnost nahradila negativní svoboda, která se vyznačuje velkou individuální svobodou, ale lidé jsou naopak sužováni samotou, která je pro ně nesnesitelná. Proto mají tendenci podléhat autoritě, která by je té osamělosti zbavila. Pozitivní svoboda je pro Fromma způsobem, jak se z tohoto začarovaného kruhu vymanit. Člověk dosáhne jak individuální svobody, tak se zbaví osamělosti, tudíž z obou přecházejících stupňů si vezme pouze pozitiva. Pozitivní svoboda je dle Fromma spojená s činností integrované svobody, což Berlinovi k vymezení svobody nestačí. Berlin považuje činnost za důsledek svobody, nikoli její podmínku.

Ukázali jsme si, že Berlin se považuje za hodnotového pluralistu a odmítá relativismus a monismus, protože nenabízí žádné možnosti tolerance. Jeden směr tvrdí, že existuje jediná pravda, druhý, že co člověk, to vlastní pravda. Pluralismu dává před relativismem i monismem přednost i přesto, že bere v potaz možnost, že „je jen pozdním plodem naší úpadkové kapitalistické civilizace: Je to ideál, který vzdálené epochy a primitivní společnosti neznají a na který budou potomci pohlížet se zvědavostí, dokonce i sympatiemi, ale bez valného pochopení.“ (Berlin 1999: 279)

Uvedla jsem Kantovu myšlenku kategorického imperativu, který se zdá být shodný s pozitivní svobodou. Tedy že existuje jediná vyšší pravda, která je všem dostupná a měla by být vládnoucí. Berlin takovýto přístup odmítá kvůli jeho náchylnosti ke zneužití ve prospěch totalitních ideologií. Zde můžeme namítnout, že Kant tvrdil, že morálka vyžaduje jednání z povinnosti, nikoli jednání shodné s povinností, což ideologiím stačí.

Ve stručnosti jsem ukázala Berlinovi předchůdce, kteří ve svých pojednáních vnímali svobodu velmi podobně. Constant rozlišoval mezi svobodou antickou a svobodou moderní,

Popper mezi společnostmi uzavřenou a otevřenou. Mohli bychom najít jisté spojitosti mezi Constantovou antickou svobodou, Popperovou uzavřenou společností a Berlinovou pozitivní svobodou. Stejně tak bychom mohli najít podobnosti mezi Constantovou moderní svobodou, Popperovou otevřenou společností a Berlinovou negativní svobodou, ve kterých se přenáší pozornost na jedince, na jeho osobní svobodu, na jeho rozhodnutí.

V poslední části kapitoly jsem se snažila ukázat základní rozlišení negativní a pozitivní svobody, s ohledem na to, že Berlin je zastáncem negativního pojetí svobody, jelikož pozitivní svoboda je daleko náchylnější ke zneužití. „Základním významem svobody je osvobození z pout, z uvěznění, z otroctví. Ostatní je buď rozšíření tohoto významu anebo metafora. Usilovat o svobodu znamená snažit se odstranit překážky; zápasit o osobní svobodu znamená snažit se kontrolovat zásahy zvenčí, vykořisťování, zotročení prováděné lidmi, kteří mají vlastní cíle, odlišné od našich.“ (Berlin 1999: 65-66)

4. Čtení ke svobodě

Přecházející části velmi stručně shrnuly poznatky o hodnotách, čtení a svobodě. V této kapitole se pokusím ukázat, jak bychom mohli postupovat při zkoumání toho, jak četba ovlivňuje člověka v chápání svobody, a zda hraje nějakou roli na cestě člověka učení se svobodě.

„Příroda učiní z člověka pouze přírodní bytost; společnost bytost jednající zákonitě; svobodnou bytost může ze sebe učinit jen sám.“ (Steiner 1998: 203) Svobodnému jednání je třeba se naučit. A jedním z prostředků, který může na této cestě pomoci je i čtení. Ale na nikoho nepůsobí stejně, čtení je hluboce diferenciované, jelikož „ne všechny lidské bytosti jsou stejně přístupné zdokonalování a vybrušování.“ (Bauman 2003: 51)

Abychom vůbec mohli začít o četbě jakožto prostředku učení se svobodě mluvit, musíme si vyjasnit, na co se vlastně ptáme, když se ptáme po svobodě. A to hlavně v souvislosti s procesem učení se svobodě, jelikož sice máme dispoziční ke svobodě, ale bez jejich rozvíjení je nedokážeme uplatnit. To znamená, že svoboda je něco, na čem se musí pracovat, jelikož bez angažovanosti není. „Rozvoj svobody je základem pro rozvoj kvality života.“ (Prudký 2014: 6) Sokol (2010) chápe svobodu jako prostor, ve kterém se střetávají pravidla a možnosti volby. Tím, že se setkají, si navzájem nabízejí své možnosti a přitom narážejí na různá omezení, dle kterých vytváří pravidla, která zajistí funkčnost. Tudíž lidská svoboda je v tomto smyslu vždy nějakým způsobem omezená, což neznevažuje její sílu, naopak jí podtrhává. Uvádí to na příkladu hry, která je ukotvená v pravidlech a tím nabízí různé šance a možnosti, člověk jen potřebuje znát pravidla, aby se jí mohl plnohodnotně zúčastnit.

Důležitým aspektem svobody je proces rozhodování, se kterým úzce souvisí hodnocení. V závislosti na podmínkách, na době, ve které žijeme, se mění okolnosti, mění se hodnotová kritéria, podle kterých společnost žije. Tempo dnešního světa je zbesilé a lidé jsou nuceni se změnám neustále přizpůsobovat. Ačkoli společnost žije a funguje podle daných hodnotových kritérií, informace, kterou obsahují, podléhají nám. Podle svých konkrétních hodnotových kritérií hodnotíme to, co k nám přichází zvenčí. Naše hodnotová kritéria a hodnotová kritéria společnosti se tak neustále navzájem ovlivňují.

Naše západní civilizace je postavena na svobodě a hodnoty slouží jako „možný zdroj nalézání smyslu a identity pro ty, kteří je přijali za své a zároveň se s nimi ztotožnili jako se žádoucími hodnotami.“ (Prudký 2014: 55) Všechny hodnoty ale toto měřítko zdaleka nesplňují, tím pádem nejsou přínosné pro rozvíjení svobody ve společnosti. Ale ani pouhá existence hodnot, které posilují vnímání sebe sama, nestačí k tomu, aby se zabránilo anomii ve společnosti, což je situace, které by se měla společnost snažit vyhnout, jelikož anomie má likvidační účinky. „Anomie je bodem, kde se největší svoboda zvrací do největší nesvobody.“ (Dahrendorf 2007: 14) Pouhá možnost volby nestačí, musí jí doprovázet smysluplné vazby, které jsou nesené hodnotovými představami. Anomii si můžeme ukázat na příkladu zmíněné hry. Hra bez pravidel ztrácí smysl, nelze hrát a stejně by to dopadlo i v životě. Hledáme svobodu ve společnosti, tudíž omezenou společenskými pravidly, ale nabitou možnostmi.

Pro svobodu rozhodování je potřeba, aby bylo realizováno několik podmínek, které musí společnost zaručit proto, aby mohlo nastat učení se svobodě a možnost dále se rozvíjet. Podmínky na sebe navazují a nenaplnění jedné z podmínek brání naplňování ostatních. Tyto podmínky předkládá Prudký (2014) a můžeme je označit jako principy svobody:

1. Princip vzdělanosti

Každý musí být vzdělán do takové míry, aby mohl rozvíjet své schopnosti a dovednosti. To proto, aby mu pomohly k naplnění svých potřeb, cílů a záměrů. Což sebou nese podmínku porozumění sobě samému a porozumění okolností kolem. Na základě toho se poté dokáže orientovat v nabízených možnostech a volit ty, které jsou pro něj nejlepší. Důležitým bodem je, aby rozuměl nabídce, která je mu předkládána.

2. Princip bohatství a diferenciací

Jakákoli zvolená varianta musí připívat k růstu množství a pestrosti nabídek, jelikož „růst nabídek k rozhodování napomáhá svobodnému rozhodování.“ (Prudký 2014: 98) Jedinci, který je vzdělaný v takovém smyslu, že rozumí nabídce, musí být poskytnutá dostatečně široká nabídka proto, aby si mohl zvolit pro sebe nejlepší variantu. Pokud ve společnosti vládne např. cenzura, jedinec nemá možnost si vybrat tu nejlepší variantu, ale pouze tu, která je dostupná, což nijak nepodporuje svobodné rozhodování.

Je třeba balancovat mezi rozvojem možností a diferenciací nabídky na jedné straně a platnými pravidly na druhé, což může být mnohdy obtížné. Jak už poukázal Berlin, negativně svobodní jsem tehdy, když máme jistou míru osobní svobody, která ale podléhá zákonům proto, abychom mohli žít ve společnosti.

3. Princip rovnosti

Nikdo by neměl stát v cestě našemu rozhodnutí. Zda se nabídky chopíme či nikoli je zcela na nás a posouzení vhodnosti výběru podléhá naší vzdělanosti, našemu porozumění nabídce. To proto, že bariéry zvenčí pouze posilují napětí mezi objekty a přispívají k větším propastem mezi zvýhodněnými a nezvýhodněnými.

4. Princip odpovědnosti

Pokud dle svého uvážení učiním rozhodnutí, jsem za toto rozhodnutí plně odpovědný. Pokud by neexistovala tato podmínka, rozhodnutí lidí by poté bylo svéhlavé, nepromyšlené, nezodpovědné. Pokud chceme vytvořit svobodné prostředí, je třeba uvědomit se, že jakékoli naše rozhodnutí, jakýkoli náš čin, se na tom podílí. Proto, aby tato cesta směřovala ke svobodě, je třeba se rozhodovat a jednat zodpovědně, už jen proto, že to značí schopnost sebereflexe.

5. Princip solidarity

Daná volba ubrala na nabídce pro druhé, byl snížen princip bohatství a diferenciaci. Tím, že jedinec ubral z nabídky, jeho svoboda narušila svobodu někoho jiného. Vidíme jasný rozpor, pro rozvoj svobody je podmínkou šance neustále navyšovat, tudíž je třeba, aby každý za ubranou nabídku vytvořil novou a tím rozšířil možnosti. Přidal nějakou novou, odlišnou. Šance a možnosti se tak neustále rozšiřují a odlišují, nejsou stejné. Proto je třeba být solidární a otevřený vůči novému, odlišnému.

Tyto podmínky svobody se velmi podobají těm, které jsme nastínili v kapitole o svobodě. Tedy společnost je svobodná tehdy, když má své hranice a pravidla, ale přesto každému jedinci poskytuje dostatečný prostor pro jeho vlastní rozhodování bez zásahů zvenčí.

To nutí člověka stavět se ke svému rozhodování zodpovědně, své jednání kriticky zvažovat, rozvíjet se a neuzavírat se před novým a jiným, nebát se k věcem přistupovat inovátorsky a neotřele, protože v opačném případě by došlo k stagnaci, apatii. Tudiž se nejedná o rigidní společnost, která se řídí jedinou pravdou a ostatní potlačuje, ani takovou, která se uzavírá a nepřijímá žádné změny. Právě naopak, zakládá se na pluralistickém hodnotovém systému, ve kterém odlišnost není špatná, ale obohacující.

Otevřená společnost má ale i svá rizika. Tím, že se zaměřuje na proces a vývoj společnosti, která žádá neustálou reflexi, cesta k vytvoření takovéto společnosti není krátká ani snadná. A ke všemu výsledek této cesty není konkrétní, což může být pro mnoho lidí těžké, a tak představovat první krok k anomii.

Tuto překážku otevřené společnosti můžeme překonat tím, že její cesta bude směřovat k udržitelnosti života a rozvoji jeho kvality. Pokud chceme vytvořit otevřenou společnost, která směřuje k rozvoji kvality a udržitelnosti života, je třeba posilovat mediátory, které by pomohly postupnému přijímání dobrých hodnot, které Prudký (2014: 102-103) definuje jako:

1. Vzdělanost a vzdělávání (protipól: mechanická vzdělanost či nevzdělanost)
2. Respekt k diferenciaci a otevřenosti (protipól: xenofobie a neochota novému)
3. Samostatnost a sebereflexe (proti konformitě a nápodobě, či pasivitě, ve prospěch aktivity, sebereflexe a kritického myšlení)
4. Tvořivost a podněcování změn (proti nezájmu, odevzdanosti a ztotožnění se zaběhnutými standardními postupy)
5. Odpovědnost (proti neodpovědnosti a svévoli)
6. Hledání řádu a identity (proti rezignaci či obecnému odporu proti pravidlům a jejich respektování)
7. Participace na životě společenství (včetně participace na výchově a vzdělávání, proti zapouzdření vůči veřejným věcem a vůči vlastnímu vzdělávání)
8. Kritická reflexe sebe i světa a aktivity (proti přizpůsobivosti a strachu)
9. Důvěra v lidi a možnosti dobrého (proti nedůvěře a opovrhování lidmi)

Čtení je jedním z mediátorů, který se podílí na vývoji osobnosti, tím pádem i na vývoji interiorizace hodnot. Hodnoty přijímáme v socializačním procesu, který je nejsilnější v dětství a mladí, není tak divu, že dětskému čtenářství je věnována velká pozornost. Socializace má ohromný vliv na utváření našich hodnotových struktur. Dětstvím samozřejmě nekončí, s novými hodnotami se setkáváme celý život, stejně tak jako nás celý život provází čtení.

Čtení člověka seznamuje s novými hodnotami, novými sociálními situacemi. Čtenář musí vše ve své mysli vytřídit a zasadit do svého uvažování. Můžeme ale tvrdit, že čtení posiluje žádoucí hodnoty čtenářů? K zodpovězení této otázky použijte tři východiska při nalézání souvislostí čtení a svobody (Prudký 2004: 70)

- (1) Učíme se číst, ale víme proč? Na čtení se často pohlíží pouze jako na dovednost, kterou se máme naučit a zvládnout. Ale co se děje tehdy, když už tuto dovednost ovládáme? Co nám dává?

Na tuto otázku už jsme částečně odpověděli ve třetí kapitole. Jedná se o moment, kdy se ze čtení stává četba, „tj. mediální aktivita či socio-kulturní dovednost se mění v aktivitu s konkrétním zacílením, tedy takovou, v níž už nejde jenom o to, že čteme (...), ale také o to, co čteme a jak jsme se ke čtení/četbě dostali.“ (Trávníček 2008: 109) Pozornost se přenáší z počtu přečtených knih a času knihám věnovanému k motivační ose, k důvodům, proč knihu čteme. Z výzkumu z roku 2008 (Trávníček: 119) se ukázalo, že čeští mužští čtenáři čtou převážně z informačně-poznávacích důvodů, zatímco ženy upřednostňují zábavně-zážitkovou složku.

Víme, že kniha člověka rozhodně neprovázela od pradávna. Spíše můžeme tvrdit opak, doba existence tištěného slova „je v dějinách lidstva jako vteřina“ (Chaloupka 1999: 5). Kniha prošla a stále prochází svým vývoje. Román postupně nahradil středověký epos, jelikož už nebylo potřeba si příběh pamatovat z paměti, což verše zpřístupňovaly. Příběh v románu si lidé mohou číst v klidu. Kdo ví, jaké místo zaujme kniha v nastávajících letech.

Pojem čtenářství je většinou spojován s dětmi a mládeží. Důvod je prostý, mladí lidé jsou ve fázi, kdy se jejich mysl formuje, snadno přijímají nové dojmy, utváří si rozhodovací procesy. Když knihu a četbu chápe jako povinnost, která je nezajímavá a nudná, je to postoj,

který se bude v dospělosti těžko měnit. Proto je kladen veliký důraz na to ukázat dětem, že čtení není nuda, není to povinnost.

Překážkou bývá skutečnost, že je čtenářství chápáno jako obtížná aktivita. Proč bych měl číst, když se na ten samý příběh můžu podívat ve filmové adaptaci? Časově je to méně náročné, a percepčně rozhodně taky. Důvodem, proč může být čtení považované za obtížnou aktivitu, je především fakt, že dnešní doba nabízí daleko snadnější prostředky k získání zdánlivě podobných dojmů.

Kniha od čtenáře vyžaduje mnoho, od rozpoznávání znaků a jejich skládání do vět, velkou pozornost a percepci, a následné zpracování v mysli. Zapojení představivosti je nesrovnatelné například se sledováním televizní obrazovky. Veškeré souvislosti musí člověk v knize najít a poskládat si je. Toto všechno může především u potenciálních čtenářů vyvolat pocit, že čtení rozhodně není odpočinek.

Televize, počítač, internet, všechno tohle jsou zdroje rychlých a snadno dostupných informací, cokoli potřebujeme vědět, tam snadno najdeme. Druhou stranou mince je, že takovéto informace se snadno zapomenou. Četba zachovává dojem a zážitek z četby i po přečtení. Chaloupka (1999) mluví o sémantické a epizodické paměti. Informace, které získáváme přes sémantickou paměť, jsou takové, které rychle získáme a rychle ztratíme, zatímco informace získané pomocí epizodické paměti se „zapouzdří“ v naší paměti. K informacím se dobíráme postupně, následně si je spojujeme se zážitkem, a v naší paměti zůstávají déle. A čtení zapojuje právě epizodickou paměť.

Naše hodnotová kritéria jsou vytvářena na základě informací, které máme v epizodické paměti, která je systematická. Všechny stopy, které v ní máme, „vytváří obsáhlou síť našeho psychického systému.“ (Chaloupka 1999: 11)

Můžeme nalézt ale spoustu dalších pocitů, které četba vyvolává, ať už se jedná o prostou radost, sebeidentifikaci s postavou či zadostiučinění.

Není třeba o knihách uvažovat pouze v kvantitativním smyslu, tedy kolik knih jsme přečetli. Člověk nemusí přečíst miliony knih, aby pochopil, že ho kniha dokáže silně oslovit, dotknout se ho na osobní úrovni. Záleží na tom, jak na sebe necháme knihu působit, nakolik jí dovolíme, aby nás obohatila a změnila. Takovou moc má kniha pouze tehdy, když k ní zaujmeme otevřený postoj.

Prvním předpokladem je přijetí četby jako smysluplné aktivity. Toto tvrzení by si měl člověk osvojit v dětství, jelikož je velká pravděpodobnost, že si tento postoj uchová po zbytek

života. Neznamená to, že z něj budu automaticky náruživý čtenář, ale bude uznávat hodnotu četby.

(2) Do jaké míry přispívá čtení k rozvoji svobody a tvořivosti lidí? „Nejvhodnějšími zdroji aktivit je uvolňování sil jednotlivců i skupin prostřednictvím utváření podmínek pro svobodný rozvoj tvořivých dispozic. (...) Nic lepšího než svobodný rozvoj tvořivých sil jsme jako zdroj rozvoje nenašli.“ (Prudký 2004: 70) Jak je čtení schopné rozvíjet jednotlivce na takovéto úrovni?

Proto, aby člověk svobodně tvořil a rozvíjel se, musí mít otevřenou mysl, musí umět přijímat podněty zvenčí. Ve výzkumu, který prováděli Djikic, Oatley a Moldoveanu (2013), se zaměřili právě na tuto otevřenost. Pojaly to z druhého konce, tedy na schopnost přizpůsobit se nejednoznačnosti a nejasnosti. „Kognitivním uzavřením chápeme utváření rychlých závěrů při rozhodování a odpor k nejednoznačnosti a chaosu.“² (Djikic, Oatley, Moldoveanu 2013: 25)

Lidé takto uzavření daleko častěji hodnotí na základě daného momentu a je málo pravděpodobné, že by svůj názor změnili na základě nových skutečností. Souvisí to s nižší racionality, která je do takového rozhodování vnášena.

V experimentu si výzkumníci vzali k ruce literární fikci. Fikce, na rozdíl od každodenního života, po čtenáři nepožaduje, aby činil nějaké rozhodnutí. Příběh ho naopak často nechává tápat a až do konce si čtenář není jistý, jak příběh dopadne. Čtenář pociťuje během čtení vůči postavám v příběhu empatii, vžívá se do nich a absorbuje jejich identitu.

K experimentu bylo přizváno 100 účastníků, kteří dostali k přečtení na výběr z šestnácti textů, přičemž osm z nich byla esej (Shaw, Gould) a osm z nich byla povídka (např. Bowles, Wallace, Stegner). Texty byly vybrané velmi obezřetně tak, aby si svou složitostí, zajímavostí i délkou odpovídaly. Po přečtení textu dostali účastníci dotazník, ve kterém měli ohodnotit, nakolik souhlasí či nesouhlasí s uvedenými tvrzeními, např. „Nemám rád nejisté situace“ nebo „Nemám rád otázky, na které můžu odpovědět více způsoby.“

² „Cognitive closure is the need to reach a quick conclusion in decision-making and an aversion to ambiguity and confusion.“

Hlavním zjištěním bylo, že ti, kteří četli povídku, měli oproti těm, co četli esej, daleko nižší potřebu kognitivního uzavření. Vyjádřili daleko nižší potřebu řádu a představa, že by se dostali do nejasné situace, pro ně nebyla tak nepříjemná, jako pro ty, kteří četli esej. Tento efekt byl ještě silnější u těch, kteří se označili za pravidelné čtenáře. Výzkumníci ale nezjistili, jak dlouho po přečtení povídky tento efekt přetrvává. Tím, že se ukázalo, že efekt byl nejsilnější u pravidelných čtenářů, může předpokládat, že četba je dobrou prevencí před uzavřenou myslí.

Jak si tyto výsledky vysvětlit? Při čtení eseje předpokládáme, že nalezneme odpovědi na otázky, které máme. Očekáváme logický styl psaní. Kdežto u narativních textů tato očekávání nemáme. Víme, že vyprávění probíhá z nějaké perspektivy a vypravěč není vždy vševědoucí. Tudíž náš přístup k literatuře je jiný, a proces čtení nám dovoluje se vžít do postav, které nám ani nemusí být sympatické. Kniha nám i přesto zprostředkuje téměř osobní vztah k této osobě. Což nám otevírá nové horizonty, nové nahlížení na danou situaci.

Pokud se necháváme příliš unášet okamžikem a rozhodujeme se rychle, pouze na základě kategorizace a bez hlubšího zamyšlení, vždy to vede k jisté omezenosti, která nedá šanci kreativitě.

Kdežto v situacích, ve kterých si nejsme jistí, nevíme, jak jednat, musíme neustále zapojovat svou mysl, hledat nejvhodnější řešení, nacházet různé varianty a způsoby. Tudíž silně zapojujeme racionalitu a kreativitu. A literatura, jak jsme si dokázali, je jedním z prostředků, který dokáže mysl otevřít.

(3) Člověk se nerodí svobodný, svobodě se postupně učí. Je pro nás čtení procesem, který pomáhá učení se svobodě? Je čtení disponováno k tomu, být součástí učení se svobodě?

Snažila jsem se ukázat, že svobodu nemůžeme nastavit na autopilota a předpokládat, že si sama poradí, ale že je to prostor, na kterém se musí neustále pracovat proto, aby svobodu nabízel. Nemůžeme počítat s tím, že v případě lidské lhostejnosti a apatii bude svoboda vzkvétat.

Svoboda ke svému růstu potřebuje aktivní, zodpovědné, kritické, uvažující osoby, které si hodnotu svobody uvědomují a pracují na jejím rozvíjení. Uvedli jsme si podmínky, neboli principy svobody, které musí být dodrženy ve společnosti, aby byla svoboda možná. Teď si pokusíme ukázat, nakolik tyto principy naplňuje četba.

1. Princip vzdělanosti

V dnešní civilizované společnosti je čtení základním předpokladem pro jakékoli další vzdělávání a běžný praktický život, ať už se jedná o přečtení výstražných upozornění, vyplnění dotazníků, sledování map, čtení novin. Čtenářská dovednost je jedním ze „základních kamenů výhledů vzdělanosti a možnosti rozvoje lidských zdrojů.“ (Václavíková-Helšusová 2004: 16) Bez čtení si v mnohých situacích člověk těžko poradí a dobrá práce bez tohoto předpokladu není myslitelná.

Zmínili jsme, že výsledky mezinárodních výzkumů PISA A PIRLS zkoumající čtenářskou gramotnost nedopadly pro Českou republiku příliš optimisticky. Děti, ačkoli číst zvládají, mají problém s porozuměním textu. Ale právě porozumění textu je prostředkem, jak se rozvíjet a jak poznávat, jelikož čtená kniha čtenáři otevírá nový svět, zve ho k sobě a nepřímo ho vzdělává. Rozvíjí čtenářovu představivost a zvědavost. Ukazuje mu, jak naslouchat a nabádá ho zasazovat informace do kontextu. Seznamuje ho s novými situacemi a ukazuje, jak by se mohly řešit, a s jakými důsledky. Vyžaduje po něm zamyšlení, nabízí mu pohled na situaci z odstupem. Nedává mu jasné odpovědi, ale pobízí ho k vlastnímu závěru a zhodnocení.

Knihy nás učí se neustále ptát, klást otázky a nacházet odpovědi. Obecně můžeme tvrdit, že čtení jde za vzděláním (Trávníček 2008: 42) a dynamizuje jeho kvalitu (Gabal, Václavíková-Helšusová 2003), což tvrdí i Stanovich (1986) svým termínem Matoušův efekt. Porozumění je tím, co nás žene neustále dopředu.

2. Princip bohatství a diferenciací aneb musí být z čeho vybírat

Když zajdeme do knihkupectví, zjistíme, že nabídka je opravdu široká, police se pod tíhou knih prohýbají. Zájmy a vkus lidí se liší, proto je třeba každému nabídnout variantu, která by uspokojila daného čtenáře a jeho momentální čtenářské nastavení. Rozhodnutí, kterou knihu na sebe nechá působit je čistě na něm neb samotná nabídka mu takové rozhodnutí dovoluje. Tato pestrost dovoluje, aby každý hledal v četbě různé účinky, ať už se jedná o (1) instrumentální, které čtenáře uspokojí získáním potřebných informací do běžného života, (2) prestižní, které ve čtenáři posilují vlastní sebeúctu, (3) potvrzovací, které čtenáře utvrdí ve vlastních názorech a postojích, (4) estetické, které obohacují jazykovou kulturu čtenáře,

navozují představy, zjemňují a prohlubují estetické cítění, (4) rekreační, které slouží k pobavení a odreagování a (5) psychoterapeutické, které slouží k léčbě duševního zdraví člověka (Vášová 1995: 60-61).

Ale výsledky torontského experimentu (Djikic, Oatley, Moldoveanu 2013) ukázaly, že četba přináší mnohem víc. Patří mezi způsoby, které nabízí nové varianty, jak se vyrovnat se životními zkušenostmi a přijímat dané okolnosti. Četba lidskou mysl rozšiřuje, brání jejímu ustrnutí. Četba podněcuje člověka k novému a inovativnímu myšlení, dovoluje mu vystoupit ze zajetých kolejí.

3. Princip rovnosti aneb musí být zabezpečen rovný přístup k variantám výběru

Číst se všichni učíme ve škole. Je zřejmé, že každý člověk k němu má jinak vřelý vztah, což se odvíjí od vlastních dispozic, od prvotního působení rodiny a na mnoha dalších vlivech. Ale musí zde být „nutnost zajistit co nejvíce dětem možnosti svobodné volby, které se zavedením rovnosti ve vzdělání pravděpodobně zvýší.“ (Berlin 1999: 63)

Rozhodnutí, co budu číst, kde budu číst, jak budu číst, musí být mé. Nesmí se jednat o donucení zvenčí. Pokud uvedeme příklad cenzury, která výběr zužuje do velmi omezeného pole, není šance, že si vybereme svobodně na základě svých zájmů. A pokud si nemůžeme svobodně vybrat na základě vlastního uvážení, nemůžeme se ani učit správně zacházet se svobodnou volbou. V případě, že je nám možnost volby nabídnuta, můžeme knihu přirovnat k mostu, který překlenuje rozdíly mezi naším běžným světem a světem, který jsme poznali v knize. Umožňuje nám nahlédnout do nových témat, pochopení širších souvislostí. To, co jsme načerpali v příběhu, si přenášíme zpátky do reality, která se nám teď může jevit jasnější a srozumitelnější.

4. Princip odpovědnosti aneb nabídky pro učení se svobodě mohou vést k učení se svobodě je tehdy, když vedou k učení se odpovědnosti za svobodně vybrané a rozhodnuté skutky

Čtení je aktivita, do které se musí člověk pohroužit. Nutí ho k prožívání, k pochopení k zamyšlení. Ukazuje možnosti a šance. Slouží jako inspirace či ukazatel k vlastním skutkům.

Nabité znalosti z knih odkrývají vrátka do světa nepoznaného. Četba pomáhá vytvářet myšlenková pojítka, lepší orientaci ve světě. Čtenáři se tak otevírá spousta nových možností, jak sám jednat, ale přitom vědět, že veškeré jednání má nějaký dopad, za který nese zodpovědnost. Jelikož žijeme v rychle se měnícím světě, musíme si osvojit schopnost přizpůsobení se, adaptace, pochopení, což kniha skrze příběhy nabízí.

Čtenář sám sebe vnímá jakou součást světa, na jehož rozvoji se podílí. Knihy v něm probouzí vyšší odpovědnost vůči okolí, jelikož podněcují intelektuální zvědavost, starostlivost o místo, ve kterém žijeme.

Svůj čas musí člověk dělit mezi povinnosti a volnočasové aktivity. Výzkum (Gabal, Václavíková-Helšusová 2003) ukázal, že děti, které svůj čas zaplňují aktivitami, tráví i více času čtením. Z toho vyplývá, že jejich čtenářství je propojeno s „otevíráním prostoru pro tvořivý přístup k životu.“ (Prudký 1999: 30) Můžeme namítnout, že knihy mohou mnohdy sloužit jako únik do jiného světa, ale daleko častěji slouží jako zdroj informací, zábavy a napětí (Trávníček 2008: 111)

5. Princip solidarity aneb ti, kterých se celý tento proces týká, musejí vědět, že péče o podmínky pomáhající v učení se svobodě, jsou rozhodující. Že o ně jde na prvním místě

Knihy může být inspirace pro naše vlastní chování a přistupování k ostatním. Během četby se často vžíváme do postav v příběhu a přejímáme jejich hodnoty po dobu trvání příběhu. Ale některé hodnoty a postoje s námi mohou velmi otrást a změnit naše současné nahlížení na konkrétní situaci, změnit náš pohled na věc.

Knihy nabízejí větší náhled do problematiky, kterou se zabývá, lepší porozumění, což může vést k angažovanosti v reálném životě. Naše předsudky či dosavadní postoje se mohou postupně měnit. Knihy v nás vytvářejí prostor pro dosud nepoznané. A tím nás přivádí k hodnotovému pluralismu, o kterém jsme mluvili ve spojitosti s Berlinem. Pro vzájemné pochopení dvou a více lidí spolu nemusí nutně sdílet veškeré hodnoty, ale musí být ochotni tomu druhému naslouchat a pochopit jeho pozici v dané situaci. Protože tohle je cesta k vytváření svobodného prostoru.

Závěr

Cílem této práce bylo ukázat pohled na čtenářství z méně běžného hlediska. V teoretické části práce jsem se snažila ujasnit, že je třeba se zabývat hodnotami, které jsou pro vytváření svobodné společnosti žádoucí, jelikož hodnoty panující ve společnosti vždy nejsou v souladu s hodnotami žádoucími. Žádoucí hodnoty jsou takové, které pobízejí k aktivitě, která vede k vytvoření pestré, kritické a solidární společnosti. Taková společnost ale klade velké nároky na lidi, které v ní žijí.

Další část práce jsem směřovala ke čtení. Čtení je dovednost, které, pokud jí chceme ovládat, se musíme naučit. Aby se z člověka stal čtenář, je třeba si ke čtení vytvořit kladný vztah, což samo o sobě vyjadřuje jistý hodnotový postoj, který se společnost snaží rozvíjet. Ať už z praktického důvodu, neb čtení se podílí na fungování našeho každodenního života, či z hlubšího důvodu. Tím může být skutečnost, že čtení působí jako mediátor, který je součástí interiorizace hodnot. Čtení člověka po všech stránkách obohacuje.

V další části jsem se pokusila uchopit pojem svobod. Vycházela jsem z myšlenek Isaiaha Berlina, který se jasně stavěl na stranu negativní svobody, která je podle něj charakteristická existencí vlastního svobodného prostoru, ve kterém se člověk rozhoduje dle vlastních přání, ale současně se každý ve společnosti podřizuje zákonům proto, aby nenastal chaos. Stěžejním je pro Berlina hodnotový pluralismus, který chápe tak, že na mnohé společenské otázky neexistuje jednoznačná odpověď. Taková nejednoznačnost není snadná, vyžaduje vysokou míru pochopení, schopnost přijímat kompromisy.

V poslední části jsem se na pěti principech svobody, které jsem převzala od Prudkého (2004, 2014) snažila ukázat, že čtení se v menší či větší míře podílí na všech stupních, které vedou k lepšímu pochopení svobody ale hlavně k jejímu aktivnímu udržování a vytváření. Tudíž že čtení v sobě nese potenciál vzdělávat lidi ve smyslu lepšího pochopení prostoru, ve kterém žijí. Že se nejedná pouze o aktivitu, kterou nás učí ve škole a my jí přijmeme či nepřijmeme za svou, ale že se jedná o aktivitu, která nás neustále obohacuje a která nám poskytuje podněty pro to, abychom my sami mohli obohacovat a rozvíjet společnost, ve které žijeme. Stručně řečeno, čtení je jedním z prostředků, jak se učit svobodě a tím se podílet na jejím rozvíjení. Čtení splňuje principy svobody, které svobodu dále podporují, ale také jí čtení rozvíjí, podílí se na utváření zodpovědných občanů, kteří poté vytvářejí svobodný prostor.

Jedná se o téma, které není v literatuře příliš zkoumáno. V mých rozpačitých začátcích jsem váhala, zda se tématu dokážu zhostit. Přesto jsem ho zvolila a na konkrétních principech svobody jsem se pokusila ukázat, nakolik je čtení schopné naplnit podmínky pro vytváření prostoru pro rozvíjení svobody. Jsem si vědoma, že se jedná jen o stručné načrtnutí, které zdaleka nevystihuje vše a není vyčerpávající, ale jsem přesvědčena, že dostatečně ilustruje potenciál čtení.

V potaz беру fakt, že předkládaný přístup ke čtenářství není jediný možný. Výstup této práce, tedy tvrzení, že se čtení podílí na procesu učení se svobodě, není nezpochybnitelný a je možné, že jiný přístup by mohl dojít k jiným závěrům. Vše se odvíjelo od daného pojetí svobody jako prostoru, který je ohraničen jistými pravidly, které dovolují společné soužití, přitom ale nabízí dostatek šancí pro sebevyjádření, dokonce je to nutnou podmínkou, k zachování takové svobody.

Domnívám se, že tento přístup k danému tématu by se dal aplikovat i na empirický výzkum, na který mi v této práci nezbyl prostor. Takový výzkum by přinesl konkrétní postoje vybrané společenské skupiny, které tato práce postrádá.

Závěrem dodám, že čtení je aktivita, která podněcuje lidské myšlení, fantazii, představivost, kreativitu. Podněcuje člověka k tomu, aby neustále hledal a nacházel svobodu.

Bibliografie

BAUMAN, Z. 2003. *Svoboda*. Praha: Argo.

BERGER, P., T. LUCKMANN. 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

BERLIN, I. 1999. *Čtyři eseje o svobodě*. Praha: Prostor.

CARTER, I. 2012. „Positive and Negative Liberty.“ *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online] [cit. 22. 3. 2016]. Dostupné z:

<http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/liberty-positive-negative/>

CONSTANT, B. 2006. „O antické svobodě ve srovnání se svobodou moderní.“ *Reflexe: filosofický časopis* 30: 77-97.

DAHRENDORF, R. 2007. *Hledání nového řádu*. Praha: Paseka.

DAHRENDORF, R. 2008. *Od pádu Zdi k válce v Iráku*. Praha: Vyšehrad.

DJIKIC, M., K. OATLEY, M. C. MOLDOVEANU. 2013. „Opening the Closed Mind: The Effect of Exposure to Literature on the Need for Closure.“ *Creativity Research Journal* 25 (2): 149-154.

DJIKIC, M., K. OATLEY, S. ZOETERMAN, J. B. PETERSON. 2009. „On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self.“ *Creativity Research Journal* 21 (1): 24-29.

DOLEŽALOVÁ, J. 2002. „Čtu, píšu, přemýšlím a mluvím o tom, co mě zajímá.“ Pp. 51-64 in Radka Wildová (ed.). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova.

ECCLES, J. S., A. WIGFIELD. 2002. „Motivational Beliefs, Values, and Goals.“ *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.

FROMM, E. 2014. *Strach ze svobody*. Praha: Portál.

GABAL, I., L. VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ. 2003. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting.

HAMAN, A. 1991. *Literatura z pohledu čtenářů*. Praha: Československý spisovatel.

HELUS, Z. 1976. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HOMOLOVÁ, K. 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Universitas ostraviensis.

CHALOUPKA, O. 1999. „Víme co – ale víme jak?“ Pp. 2-16 in *Zlatý máj, O dětské literatuře a umění*. Praha: Česká sekce IBBY.

KANT, I. 2014. *Základy metafyziky mravů*. Praha: OIKOYMENH.

KOMENSKÝ, J. A. 1957. *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KONEZSOVÁ, B. 2006. „Faktory ovlivňující čtenářské dovednosti.“ *Knihovnický zpravodaj vysočina* [online] 6 (2) [cit. 10. 3. 2016]. Dostupné z:

<http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=780&idr=6&idci=15>

KRAMPLOVÁ, I. 2004. „Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti, PISA 2000, PIRLS 2001.“ Pp. 27-33 in *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda servis.

KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.

MACCALLUM, G. C. 1967. „Negative and Positive Freedom.“ *The Philosophical Review* 76 (3): 312-334.

MANGUEL, A. 2007. *Dějiny čtení*. Brno: Host.

MAR, R., M. DJIKIC, K. OATLEY. 2008. „Effects of Reading on Knowledge, Social Abilities, and Selfhood: Theory and Empirical Studies.“ Pp 127-197 in S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher (eds.). *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer*. Amsterdam: Benjamins.

MILL, J. S. 1913. *O svobodě*. Praha: Ottovo nakladatelství.

NAKONEČNÝ, M. 1967. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

NEZKUSIL, V. 1999. „Kde a jak získávat pro literaturu na základní škole.“ Pp. 17-29 In *Zlatý Máj, O dětské literatuře a umění*. Praha: Česká sekce IBBY.

PENNAC, D. 2004. *Jako román*. Praha: Mladá fronta.

POPPER, K. R. 1994. *Otevřená společnost a její nepřátelé II*. Praha: OIKOYMENH.

POPPER, K. R. 2011. *Otevřená společnost a její nepřátelé I*. Praha: OIKOYMENH.

PRUDKÝ, L. 1999. „Za těchto okolností: o nezbytnosti rozvoje dětského čtenářství.“ Pp. 30-35 in *Zlatý máj, O dětské literatuře a umění*. Praha: Česká sekce IBBY.

PRUDKÝ, L. 2004. „Čtení ke svobodě.“ Pp. 70-73 in *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda servis.

PRUDKÝ, L. 2014. *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jakou součástí kvality výuky*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

SNOW, C. 2002. *Reading for understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, Arlington, Pittsburgh: RAND.

SOKOL, J. 2010. *Etika a život, Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad.

STANOVICH, K. E. 1986. „Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy.“ *Reading Research Quarterly*. 21 (4): 360-407.

STEINER, R. 1998. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar.

TOMAN, J. 2004. „Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny.“ Pp. 8-15 in *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda servis.

TRÁVNÍČEK, J. 2008. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

TRÁVNÍČEK, J. 2011. *Čtenáři a internauti, Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host.

URBAN, L. 2011. *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. 2004. „Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují.“ Pp. 16-26 in *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda servis.

VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

VÁŠOVÁ, L. 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV NAKLADATELSTVÍ.

VÁŠOVÁ, L., M. ČERNÁ. 1986. *Bibliopedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

WILDOVÁ, R. 2001. „Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA“ *Kritické listy* [online] 7 [cit. 13. 3. 2016]. Dostupné z:
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

WUTHNOW, R. 2008. „Sociological Study of Values.“ *Sociological Forum* 23 (2): 333-343.