

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Vladimír Žatecký

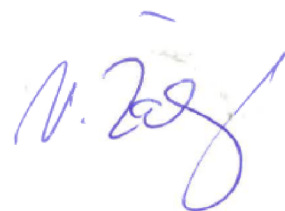
**Proměny *Homo ludens* ve vztahu
k pedagogické antropologii a filosofii výchovy**

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci vypracoval samostatně za použití uvedené literatury a pod odborným vedením Mgr. Pavla Neumeistera, Ph.D.

Ve Vsetíně, dne 30. 11. 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'P. Neumeister', is written above a dotted line.

Poděkování:

Mé poděkování patří především vedoucímu práce Mgr. Pavlu Neumeisterovi, Ph.D., za odborné vedení a cenné metodické připomínky pro vypracování textu práce.

Nemenší díky bych rád věnoval také své ženě za trpělivost a podporu, které se mi dostalo.

Bibliografická identifikace:

Jméno a příjmení autora: Vladimír Žatecký

Název práce:

Proměny *Homo ludens* ve vztahu k pedagogické antropologii a filosofii výchovy

Typ práce: bakalářská

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Rok obhajoby práce: 2023

Abstrakt: Bakalářská práce analyzuje vývoj pojmu *homo ludens* v dějinách filosofie, od antiky zastoupené Hérakleitem z Efesu, přes Nietzscheho a Finka, až k Huizingovi, Wittgensteinovi a postmoderně. Na základě analýzy primárních i sekundárních zdrojů a komparace sleduje evoluci pojmu a jeho nosné prvky, které v druhé části práce klade do vztahu k pedagogické antropologii a filosofii výchovy, zastoupené opět zejména Finkem a jeho aporiemi. Cílem práce je zejména analýza pojmu *homo ludens*, komparace jeho výkladů a analýza možnosti vztahu *homo ludens* k výchově a rozvoji člověka, stejně jako naznačit přechod od filosofických tezí k výchovně-antropologickým projevům hry a důležitost tohoto antropologického paradigmatu v současnosti a jeho významu pro výchovu a vzdělávání.

Klíčová slova: homo ludens, pedagogická antropologie, filosofie výchovy, Hérakleitos, Nietzsche, Fink, Huizinga, Wittgenstein, řečové hry

Počet stran: 53

Počet příloh: 0

Jazyk práce: čeština

Bibliographical identification:

Autor's first name and surname: Vladimír Žatecký

Title:

The Transformations of *Homo ludens* in Relation to Pedagogical Anthropology and Philosophy of Education

Type of Thesis: bachelor

Supervisor: Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

The year of presentation: 2023

Abstract: The bachelor thesis analyses the development of the concept of *homo ludens* in the history of philosophy, from antiquity represented by Heraclitus of Ephesus, through Nietzsche and Fink, to Huizinga, Wittgenstein and postmodernism. Based on an analysis of primary and secondary sources and comparisons, thesis traces the evolution of the concept and its supporting elements, which in the second part of the thesis places in relation to pedagogical anthropology and philosophy of education, represented again mainly by Fink and his aporias. In particular, the aim of the thesis is to analyse the concept of *homo ludens*, to compare its interpretations and to analyse the possibility of the relationship of *homo ludens* to education and human development, as well as to indicate the transition from philosophical theses to educational anthropological manifestations of the game and the relevance of this anthropological paradigm in the present day and its importance for education and training.

Keywords: homo ludens, pedagogical anthropology, philosophy of education, Heraclitus, Nietzsche, Fink, Huizinga, Wittgenstein, speech games

Number of pages: 53

Number of appendices: 0

Language: Czech

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. CÍL PRÁCE	8
3. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA	9
4. PROMĚNY HOMO LUDENS	10
4.1. Hérakleitos	10
4.2. Nietzsche	15
4.3. Fink	20
4.4. Huizinga	25
4.5. Caillois	29
4.6. Wittgenstein	31
4.7. Současnost	34
4.8. Evoluce v komparaci	37
5. HOMO LUDENS VE VZTAHU K FILOSOFII VÝCHOVY A PEDAGOGICKÉ ANTROPOLOGII.....	39
5.1. Fink a problém výchovy	39
5.2. Kratochvíl a transcendence.....	43
5.3. Výchova jako hra	46
6. KONKLUZE PRÁCE: HOMO LUDENS A ROZVOJ ČLOVĚKA	48
7. ZÁVĚR	51
BIBLIOGRAFIE	52

1. ÚVOD

Pojem *homo ludens* patří mezi mnohá antropologická paradigmat, s nimiž se můžeme v odborné literatuře setkat. O to více, pokud se jedná o publikace filosofické na jedné straně či pedagogické nebo pedagogicko-antropologické na straně druhé. Ve filosofii je pojem zastoupen proto, že z filosofických disputací vyrůstá, pedagogická antropologie a teorie s ním potom pracuje jakožto s jedním z paradigmat, na němž staví výchovné přístupy.

Přestože problematiku *homo ludens* zpopularizoval pro pedagogiku například Komenský ve svém *Orbis pictus*, objevuje se ve filosofické tradici již od presokratiků, konkrétně Hérakleita a jeho zlomku B52 „Život je dítě, které si hraje...“. Na antickou filosofii navazuje zejména Friedrich Nietzsche, který metaforu dále rozpracovává a včleňuje do svého dalšího myšlení, a kde hra představuje nejvyšší bod svobody člověka, *homo ludens* se transformuje v *ens volens*, člověka chtějícího, a nejvyšší hodnotou se stává život. Na Nietzscheho filosofii života navazuje Eugen Fink, který svým rozborem her v životě člověka přináší nejmarkantnější a nejpodstatnější pohled na *homo ludens* v dějinách myšlení, a u nějž se hra stává základním fenoménem existence a pohlcuje jiné stránky bytí. Významný pohled na hru a její vztah ke kultuře předkládá Johann Huizinga, a hra jako významný fenomén života, kultury i bytí či jazyka tak rezonuje až do postmoderní filosofie a současnosti.

Předkládaná bakalářská práce se pokouší o analýzu a výklad evoluce pojmu *homo ludens* zejména ve filosofickém prostoru, a to na základě pramenné i sekundární literatury. Jelikož *homo ludens* patří mezi paradigmat, které pedagogika nemůže ignorovat a neignoruje, pokouší se část práce o nalezení vazby s teorií výchovy či pedagogickou antropologií, a implikaci důležitosti hry pro výchovu a rozvoj člověka.

2. CÍL PRÁCE

Cílem práce je zejména popis a analýza evoluce pojmu *homo ludens* ve filosofickém myšlení, což tvoří první oddíl práce. Analýza evoluce pojmu *homo ludens*, různé přístupy, které jsou pro práci s ním užívány, i různé významy, které pojem v dějinách filosofického myšlení nabývá, ovlivňují i náš současný přístup ke hře. Hra má v dějinách myšlení významné postavení, a bytostně se vztahuje k člověku i k lidskému životu. Práce analyzuje jeden z prvních výskytů pojmu u Hérakleita z Efesu, jeho modifikaci u Fridricha Nietzscheho a Eugena Finka, pro nějž tvoří významný fenomén a symbol světa, až k jazykovým hrám Ludwiga Wittgensteina, který postuluje hranice hry s hranicemi jazyka, a postmodernímu myšlení, které se hrou jako hraničním diskurzem pracuje dále.

Homo ludens ale není jen filosofický konstrukt, který by existoval nezávisle na reálném světě, ale má praktické dopady a aplikace v různých humanitních odvětvích, ať je to již uvedená antropologie, psychologie či pedagogika, ale díky teorii her i matematika či ekonomie. Práce si dává za cíl také předložení a analýzu několika stručných bodů teorie výchovy, zastoupených opět zejména Eugenem Finkem a jeho aporiemi výchovy, který tak tvoří spojnicí mezi *homo ludens* a výchovou, a filosofií výchovy Zdeňka Kratochvíla. Vedlejším cílem je také přihlídnutí k přechodu od filosofických tezí k prakticko-antropologickým projevům hry a významu pro výchovu a vzdělávání.

Cílem práce je tedy v prvním oddílu analýza vývoje pojmu *homo ludens* na základě komparace myšlenek autorů různých filosofických směrů, v druhém oddílu analýza vazby mezi *homo ludens* a filosofií výchovy či pedagogickou antropologií.

3. METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Základní metodou práce je analýza pramenných a sekundárních textů, které se paradigmatu *homo ludens* věnují, stejně jako komentářů a rozborů již publikovaných. V prvním oddílu je to zejména analýza zlomků Hérakleita z Efesu, a velmi fundovaného rozboru Hérakleitova myšlení z pera Zdeňka Kratochvíla. Dále pak analýza Fridricha Nietzscheho, u nějž ontologie hry rezonuje takřka celým dílem a váže se k základním pilířům jeho filosofie, a Eugena Finka, jehož fenomenologie hry vystupuje v pro obor stěžejních textech *Oáza štěstí* a *Hra jako symbol světa*. Následuje analýza filosofických aspektů hry u Johana Huizingy v jeho díle *Homo Ludens* a Rogera Cailloise s textem *Lidé a hry*, dále pak pohled na řečové hry Ludwiga Wittgensteina z jeho *Traktátu a Filosofických zkoumáních*. První oddíl uzavírá rozbor vnímání hry v postmoderní a současném filosofickém myšlení a komparace a syntéza představených pohledů a jednotlivých východisek filosofické reflexe.

Druhý oddíl analyzuje Finkovy aporie výchovy a ve zkratce představuje teorii či filosofii výchovy Zdeňka Kratochvíla. Na základě těchto zdrojů se pokouší a syntézu závěrů a postojů představených v prvním oddíle s myšlenkovými postoji filosofie výchovy, za přispění k premise, že hra je nosným prvkem lidského života a důležitým paradigmatem pro výchovu a rozvoj člověka.

Práce je teoretická, nemá praktickou část.

4. PROMĚNY HOMO LUDENS

4.1. Hérakleitos

Hérakleitos z Efesu patří mezi nejvýznamnější a nejkomentovanější presokratovské myslitele. Ve středu jeho filosofie stojí oheň, který je v Hérakleitově pojetí pralátkou, v níž má vše svůj počátek, a který je řízen božským principem. Z ohně je složeno vše, a vše se do něj opět rozkládá. „*Všechno se děje podle osudového určení a jsoucna jsou uvedena v soulad protichůdnými pohyby.*“, píše Diogenes Laertios.¹ Tyto pohyby rozlišuje Hérakleitos dvojí, prvním je pohyb směřující od ohně dolů, ke smrti. Druhým je naopak pohyb vzhůru, od vody a země k ohni a k životu.² Koloběh těchto pohybů je věčný, vše se rodí z božského ohně, aby do něj mohlo zaniknout a z něj znovu vzniknout, což se odráží v Hérakleitově výroku „*vše plyne*“.³

Hérakleita bychom na první pohled s pojem *Homo ludens* patrně nespojili, přesto jsme se rozhodli jej do výkladu zařadit na základě jediného zlomku jeho myšlení, a sice zlomku B 52 z Hippolyta:

„*Život je dítě, které si hraje, hraje s kostkami:
Království náleží dítěti.*“⁴

Tento výrok svědčí o tom, že Hérakleitos po právu nese přívěsko „*Temný*“ a je označován za obtížně srozumitelného myslitele mluvícího v hádankách,⁵ což připomíná i Zdeněk Kratochvíl, který zlomek detailně rozebírá ve svém *Délském potápěči*, když tvrdí, že „*v tomto nádherném výroku není snad žádné slovo bez problémů*“.⁶ Opřeme se v analýze zlomku o Kratochvílův fundovaný výklad, jelikož je třeba prvně určit, co obnáší výrazy *život*, *dítě* a *hra*. Podnět věty, slovo *život*, řecky *aión*, může nabývat mnoha významů, jež se mění s časem a žánrem textu. Může znamenat *věk*, *lidský věk*, či *věk života*, *život*, nebo také *věčnost* či

¹ Viz LAERTIOS, D.: *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Pelhřimov. Nová tiskárna, 1995, s. 348-349.

² Schéma koloběhu přirozenosti ve světě viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*. Praha: Herrmann & synové, 2006, s. 493.

³ Srov. KOL.: *Filosofický slovník*. Olomouc. Nakladatelství Olomouc, 2002, s. 166.

⁴ Hippolytos, *Refutatio omnium haeresium* IX,9,3-4; cit. dle KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 237.

⁵ Viz např. KIRK, G. S., RAVEN, J. E., SCHOFIELD, M.: *Předsokratovští filosofové. Kritické dějiny s vybranými texty*. Praha. OIKOMENH, 2004, s. 235.

⁶ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 237nn.

epochu.⁷ V pozdní antice nabývá významu *kosmické bytosti*, ve starších významech naopak odkazuje k *životním tekutinám*, mezi které lze zařadit zejména *krev*, ale i *pot*, *slzy* či *sperma*, v čemž vyznívá povaha života jako čehosi plynoucího, co „*může unikat, tryskat i ztrácet se* (...) *Je to proudění nebo odpařování, kterým se život nejen projevuje, ale kterým je i zakládán.*“⁸ Výraz *aión* se navíc pojí s příslovcem *vždy*, ve smyslu svět *,byl vždy a je a bude‘*, ve smyslu proměny světa či plápolání ohně, Hérakleitovy pralátky, který je *,vždyživý‘*, představuje vždy vyvažující se proměny. Z možných významů, které se v literatuře objevují, zmiňme ještě *dospělost* či *stáří*.⁹

Než se dostaneme k samotnému dítěti, podívejme se ještě na význam hry s kostkami. Hra s kostkami byla v antice zcela běžná, samozřejmě v doslovném významu. Kromě kostek bylo k zapotřebí ještě hrací plocha, jakási primitivní šachovnice, ať už v podobě hrací desky či jen nárysu na podlaze, po němž se dle hodu kostek posunuje či se táhne přímo kostkami. Hra je tak založena jak na náhodě zastoupené hodem kostkou, tak i improvizovanou strategií pohybu po hrací desce.¹⁰ Tato hrací deska však nemusí (a neměla by) být chápána u Hérakleita doslovně. Dle Kratochvíla byla tato hrací deska již v antice dávána do souvislosti s astrologickou tabulkou, do níž astrologové (patrně egyptští) zaznačovali planetární pozice zvěrokruhu.¹¹ To dokládá i Platón v dialogu *Faidros*, když dává dané učení do souvislosti s bohem Theutem (Thovt, Hermés): „*Ten prý vynalezl nejprve nauku o číslech a počítářství i geometrii a astronomii, dále pak hru s kaménky na desce a v kostky, a zejména také písmo.*“¹² Je zajímavé si povšimnout, že hra v kostky je v tomto výroku dána na roveň aritmetice či astronomii, ale také umění psát. Platón zde ale dle Kratochvíla spíše zatajil pravou podstatu oné egyptské hry, která odkazuje až k náboženskému rozměru její povahy. Egypťané stejnou destičku užívali k zápisu pohybů nebeských těles a pohybů. Zde Kratochvíl upozorňuje ještě na jistou osudovost, která se s tímto výkladem pojí, když cituje Tatianose a jeho spis *O osudu*: „*Daimóni lidem ukázali diagram postavení hvězd a, podobný tomu, jaký užívají hráči v kostky, a zavedli naprosto nespravedlivý Osud.*“¹³ Hra s kostkami, kterou dítě hraje, by tak mohla být interpretována jako hra se světem, jehož obrazem je deska pohybů hvězdných těles, hra moci osudu, božská hra vykreslená jako plápolání ohně ve zlomku B 30:

⁷ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 237.

⁸ Tamtéž, s. 237.

⁹ Tamtéž, s. 238.

¹⁰ Tamtéž, s. 239.

¹¹ Tamtéž

¹² Viz PLATÓN: *Parmenidés, Filébos, Symposion, Faidros, Alkibiadés I, II, Hipparchos, Milovníci.* (Platónovy spisy. Svazek II.) Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 276.

¹³ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 239.

„Svět, stejný pro všechny,
neutvořil žádný z bohů ani z lidí
– ale byl vždy a je a bude –
vždyživý oheň

vzněcují se s ohledem na (svoje) míry a hasnoucí s ohledem na (svoje) míry.“¹⁴

Věta *„Dítě, které si hraje“*, či v jiném opisu dle Kratochvíla *„Život je hrající si dítě“* nebo *„Život je dítě, když si hraje“* je středobodem zlomku. To, že si děti hrají, není nic výstředního. Ani to, že si život, případně osudovost, pohrává s okolnostmi. Kratochvíl ale poznamenává, že *„ta hravost nás zamrazí, až si lépe všimneme, co to dítě vlastně dělá, jak si hraje. Víme přece, že děti dovedou být bezohledné i kruté – ale dospělý by měl být nad věcí.“*¹⁵ Dítě zde ale nemůžeme chápat v jeho klasickém významu, přestože i tato konotace je hodna zamyšlení. Dítě, chlapec zde naopak může být vnímán jako společník a přísluhovač boha. Na pomoc si zde Kratochvíl bere poznámku Kléménta Alexandrijského, který uvádí, že *„Hérakleitos říká, že tuto jakousi hru hraje sám Zeus.“*¹⁶ Hrající si dítě by tedy mohlo odpovídat jakési božské entitě, v Hérakleitově rétorice přímo Diovi, síle, kterážto moudrá je současně i hravá. Hra zde nabývá rituální podoby, v níž je zahrnuta jak dětská hra, tak i zobrazení běhu světa, a současně je ona hra Osudem, který je, není ani spravedlivý, ani nespravedlivý (jak uvádí zlomek B 137: *„Hérakleitos nazýval bytnost osudu řečí, která prostupuje bytností veškerenstva. Tato (bytnost osudu) je aithérické tělo, semeno vzniku veškerenstva i míra uspořádaného cyklu. Všechno se děje podle osudu, který je zároveň nutností. Napsal například toto: Vždyť všechno je (osudem) naprosto přidělené.“*)¹⁷ současně uvnitř sebe obsahuje každou možnost. Kratochvíl ale upozorňuje, že tento osud nesmíme chápat deterministicky, jak by se možná zlomek B 137 dal na první pohled vyložit, ale jelikož se děje právě onou hrou.¹⁸

Zde je vhodné upozornit ještě na zlomek B 53 z Hippolyta:

*„Zápas je všech otec, všech král:
jedny předvádí jako bohy, jiné jako lidi;*

¹⁴ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 202. Srov. tamtéž s. 239.

¹⁵ Viz tamtéž, s. 238.

¹⁶ Kléméns Alexandrijský, *Paedagogus* I,22,1; cit. dle KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 395, 240.

¹⁷ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 435.

¹⁸ Tamtéž, s. 240.

jedny činí otroky, jiné svobodnými.“¹⁹

Tento zlomek nás upomíná na věčný svár, věčný zápas, který je základní hybnou silou Hérakleitova myšlení. Zápas je králem, otcem, vládcem, proto může Kratochvíl prohlásit, že „*toto dětské království se u nás lidí děje skrze naše zápasy. Život je hra, avšak božská hra, která může být lidmi zpřítomněna pouze jako hra rituální.*“²⁰

Království náleží dítěti. Dítěti, čili této hře samotné, hře osudu. V parafrázi k tomuto výkladu jen nutno zmínit i těch několik míst, kdy Hérakleitos povznáší dětskou hru. Jednak jde o zlomek B 121, kdy doporučuje vládu nad obcí svěřit nedospělým („*...Dospělí Efesané si zaslouží, aby všichni byli usmrceni a zanechali obec nedospělým...*“),²¹ nebo zajímavou anekdotu z Hérakleitova života, fragment A 1,3: „*Uchýlil se do svatyně Artemidiny a hrál s dětmi kostky; když ho pak Efesané obstoupili, vykřikl na ně: ,Co se divíte, ničemové? Což není lepší dělat toto, než s vámi spravovat obec?*“²²

Hérakleitos tak není jen tím, kdo poprvé zavádí do filosofického myšlení termín *logos* (ve smyslu *slovo, řeč, smysl slova, smysl řeči*, ale zejména *řád* či *rozum*), a předznamenává tak svět coby místo prodchnuté rozumným řádem či řádem rozumu, na kterém se člověk coby rozumová bytost může podílet,²³ ale je i tím, u něhož můžeme v počátcích rodící se řecké filosofie pozorovat vztahení *přirozenosti světa, bytí a člověka* do souvislosti s *hrou*, čímž stojí na počátku evoluce paradigmatu *homo ludens*.

Kratochvíl při rozboru významu Dítěte hrajícího si s kostkami uvádí, že nelze využít tradičního významu slov dítě či chlapec v antickém pojetí. Případně že vůbec nejde o dítě v klasickém slova smyslu. V pojetí současném, vyjmuli bychom zlomek z doby jeho vzniku, lze ale ve vztahu k filosofii výchovy pracovat s dalším paradigmatem. Významným bodem pro rozbor zlomku a pochopení jeho významu, jakož i pro porozumění jeho rezonance v následujícím vývoji filosofického myšlení, je na první pohled nenápadné spojení hry a dítěte. Ano, jak ostatně píše i Kratochvíl, to, že si dítě hraje, není nic neobvyklého. Dítě, *país*, je ale dle našeho názoru třeba chápat ve vztahu k vzdělávání, učení, které je skryto za řeckým výrazem *paideia*. Jeho výklad ale není prostý, vzdělání je pro řeckého člověka cestou k dobrému žití či k životu vůbec, ale například podle Martina Heideggera, pro pojem *paideia*

¹⁹ Hippolytos, *Refutatio omnium haeresium* IX,9,4; cit. dle KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 141. Srov. tamtéž s. 240.

²⁰ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 240.

²¹ Tamtéž, s. 427.

²² Tamtéž, s. 438.

²³ Srov. PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 22.

nemáme v novověkém jazyce ekvivalent, nelze jej přeložit, lze jej pouze vyložit.²⁴ Byť se *paideia* překládá jako *vedení* či *učení*, jeho primárním významem je *pohyb*, „*pohyb uvnitř člověka, obrat, metamorfóza lidství, kterou vyjadřuje platonský termín metanoia – obrácení, procitnutí duše*“,²⁵ čímž se *paideia* doslova stává péčí o duši v sokratovsko-platonském pojetí a zároveň nástrojem provázání člověka s ideou, obratem duše umožněným její vztažeností k samotnému bytí člověka.

Význam pojmu *paideia* vyvstává ve vztahu k řeckému výrazu *techné*, nikoliv však v dnešním (novověkém) slova smyslu, nýbrž v původním starořeckém významu aktivity a činnosti, ne však jakékoliv činnosti, ale mistrovství, které je současně porozuměním jako znalostí, směřujícím k pravdě. Eugen Fink, o němž bude pojednáno níže, *techné* nazývá „*důvěrným bytím s věcmi a říká, že techné v nás vychovává jsoucí*“.²⁶ *Paideia* může nabývat různé podoby *techné*, je jím Sókratova porodnická metoda (*techné maieutiké*), nebo například umění ve věcech polis (*techné politiké*), a *paideia* samotná, *techné tes periagogés*, technika vedení, která je potom právě přivedením člověka k tomu, kým sám je. „*Její smysl však nespočívá pouze v sebepoznání, ale především v sebeznání, moderně řečeno v realizaci možností a potencialit skrytých v člověku, zvláště v tom, co je pro lidskou bytost určující, v duši.*“²⁷ Péče o duši, filosofický termín objevující se ve filosofii od časů Sókrata, a rezonující v našem prostředí zejména u Patočky, se tak stává jednou ze základních činností člověka, výchovnou činností, která má za cíl probouzet duši, uvědomit si vlastní možnosti, upevnit bytí člověka, a vést k participaci na bytí jsoucího. Poznání, dosaženého skrze *paideia*, je vždy sebekonáním, předurčuje proměnu člověka i života, a vede k upřednostnění hodnot věčných, k poznání idejí samotných, ne jen jejich obrazů v platonském slova smyslu. Je to poznání pravdy, *alétheia*, stavu, kdy se vše jeví našemu rozumu ve své pravdě.²⁸

Obraz hrajícího si dítěte je tak symbolem, symbolem vedení k sebepoznání, k péči o duši, které je prací na sobě, k tomu, co bychom snad rádi viděli jako ideál výchovy. Obraz hrajícího si dítěte je symbolem pro uvědomělý rozvoj člověka, v duchu řecké kalokagathie prací na těle i na duchu, jak uvidíme ostatně i níže. Hérakleitos tuto hru dítěte povznáší na hru bohů, hru s celým světem, která je člověku v možnosti také umožněna, v mikrokosmu lidského života ji lze chápat jako zušlechťování sebe sama, a v intenci myšlení Friedricha Nietzscheho cestou k nadčlověku.

²⁴ Srov. např. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 29.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Tamtéž, s. 30.

²⁷ Tamtéž, s. 31.

²⁸ Tamtéž, s. 31-32.

4.2. Nietzsche

*„Aby člověk žil sám,
jest mu býti zvířetem anebo bohem
– praví Aristoteles.
Chybí třetí případ:
jest mu býti obojím – filosofem...“²⁹*

U Nietzscheho je velmi patrný Héraklitův vliv. Nietzsche totiž vidí nejvyšší podobu lidského ducha v *pais paizón*, v hrajícím si dítěti představujícím agresivní prosazování svobody, které je schopné a dostatečně silné postavit se proti jakémukoliv příkazu. Člověk coby hrající si dítě je bytostí, která si dokáže hrát jen tak, pro radost ze hry, pro její krásu, která se umí radovat z pohybu, z volnosti, ze svobody. Právě svoboda je do jisté míry synonymem hry. Je to schopnost člověka stát vůči světu, lidem a věcem a přitom být sám sebou.³⁰ Nietzsche jako velký znalec a obdivovatel antického myšlení nepochybně Hérakleitův zlomek B52 představený výše znal, a pracuje s ním a parafrázuje jej v rámci svých úvah. „*Svobodný člověk je jako ta hračka, panenka, s níž každý smýká, naklání ji do všech možných stran, ale ona, protože má své olovené těžiště, se kmitáním vrací zpět do své původní, vertikální podoby.*“³¹ připodobňuje Pelcová postavení Nietzscheho člověka.

Nietzsche představuje zástupce takzvané filosofie života, do popředí se v jeho díle staví svět a člověk samotný, člověk neohraničený a nespoutaný, chtělo by se říci, že je v duchu antické tradice, jejíž byl Nietzsche velký milovník a obdivovatel, mírou všech věcí v protágorovském slova smyslu, čímž Nietzsche destruuje tradiční metafyzické vnímání jak člověka, tak i světa, jak uvidíme ostatně i níže, a přichází s tezí přehodnocení všech hodnot, na čemž staví takřka celé své dílo.³² Nietzsche se staví proti tradičně vnímané morálce, proti klasické metafyzice a proti křesťanství, které člověka svazuje, a přichází s nově chápaným hodnotovým rámcem. Hodnoty se v jeho pojetí staví do pozice základních směrů chtění, jsou to cíle volního úsilí, ne však jedince či jednotlivce, ale představují vůli k moci, která je schopná tvořit, která prostupuje celým lidským životem. Vůle k moci je současně vůli k životu, nebo také, jak uvádí Pelcová, vůli života, není to jen „*lidské usilování o moc, ale*

²⁹ NIETZSCHE, F.: *Soumrak model*. Olomouc: Votobia, 1995, s. 7.

³⁰ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 131.

³¹ Tamtéž.

³² Tamtéž, s. 79nn.

kosmický pohyb, který proniká vším jsoucím“;³³ v čemž můžeme opět spatřit Hérakleita a jeho božský oheň. Je to způsob bytí života, cesta či vztah, kterou život přistupuje sám k sobě.

Přehodnocení všech hodnot je vrcholem Nietzscheho pozdního myšlení a zajímavě jej ilustruje na metafoře velblouda, lva a hrajícího si dítěte nazvané *O třech proměnách*,³⁴ v níž představuje tři proměny „*jak duch se stává velbloudem, lvem velbloud a dítětem posléze lev*“;³⁵ a kde formuluje vývoj člověka, který je, jak Nietzsche vícekrát opakuje, provaz natažený mezi zvířetem a nadčlověkem, provaz nad propastí, člověk není pro Nietzscheho účelem, ale mostem, přechodem či zánikem.³⁶ Zde rezonují kvality lidského ducha, jako je živelnost, naivita či hravost, ale i síla a trpělivost, kvality odporující racionalitě a logickému uvažování. Život, který je pro Hérakleita hrou, není ani logický, ani racionální.

Velbloud v této metafoře představuje trpělivost, pokoru, útrpnost, nese na svém hřbetu všechny příkazy a zákazy. Pod tímto nákladem, který velbloud nese, si lze představit i vědomosti, či kulturní dědictví, náboženské tradice, které trpí na svém hřbetu, pokleká, aby mu náklad mohl být naložen, což představuje sklonění se před vyšší mocí, aniž by měl z onoho nákladu jakýkoliv užitek.

Lev představuje nespoutanou sílu, libovůli, neplatí pro něj příkaz *ty musíš*, ale přistupuje ke světu s pozicí *já chci*, v dualitě pána a raba si jasně vymezuje své místo, představuje svobodu, jak uvádí například Pelcová.³⁷ Ve lva se velbloud přerodí, když se vymaní ze jha služby, když odmítne nést cizí náklad, a zatouží po životě dle vlastních pravidel. Představuje vládu rozumu a předznamenává možnost tvorby. Dle Nietzscheho lev ještě nedokáže tvořit nové hodnoty, ale je schopen si k tomuto tvoření získat svobodu na základě své síly.³⁸ Právě lví chtění, vzpírající se příkazům a zákazům, symbolizuje vůli člověka, vůli schopnou osvobodovat, jelikož předpokládá svobodné jednání a rozhodování. Vůle, jeden z určujících bodů Nietzscheho myšlení, se pojí s lidským bytím, je jeho přirozeností, umožňuje člověku pronést uvedené *já chci*. Onomu chtění, je však třeba se naučit, rozpomenout se na něj řečeno spolu s Platónem, je třeba pro něj mít odvalu, je třeba věřit v sebe sama, a zejména je třeba chtít celou svou vůlí, jak poznamenává např. Mokrejš.³⁹

³³ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 80.

³⁴ Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia, 1995, s. 21-23.

³⁵ Tamtéž, s. 21.

³⁶ Viz např. tamtéž, s. 11.

³⁷ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 81.

³⁸ Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*, s. 21-22.

³⁹ Viz MOKREJŠ, A.: *Odvaha vidět. Friedrich Nietzsche, myslitel a filosof*. Praha: H&H, 1993, s. 297.

Tyto schopnosti pak dovolí lvu vzepřít se povinnosti, říci ne, v Nietzscheho vyznění *posvátné Ne*, které je kritickým bodem, bodem vzpoury, bodem, v němž se ze lva rodí dítě.⁴⁰

Konečně hrající si dítě, onen *pais paizón*, motiv převzatý Nietzschem od Hérakleita, je nejvyšší hodnotou představující život sám, je pohybem, něčím, co má počátek v sobě samém, je hrou:⁴¹

*„Neviností je dítě a zapomenutím, je novým početím, je hrou, je kolem ze sebe se roztácejícím, je prvním pohybem, je posvátným Ano. Věřu, že hra tvorby, bratři moji, je třeba posvátného Ano: svou vlastní vůli chce potom duch, svůj vlastní svět si zbuduje, světu jsa ztracen.“*⁴²

Podle Pelcové zde hra života není nic libovolného, ani nezávazného, není to ani nic lidského, ale představuje kosmologický rozměr života. Ve hře života získává život člověka svou podstatu, „své velké zdraví, když žije v od-povídání nebo při-hrávání světu, když spolu-hraje hru kosmu“.⁴³ Tento motiv můžeme sledovat na více místech Nietzscheho tvorby, silně vystupuje například v předposlední kapitole *Radostné vědy*:

*„Máme před sebou jiný ideál, záračný, pokusitelský, plný nástrah, k němuž bychom nikoho nechtěli přemlouvat, protože nikomu tak snadno nepřiznáme právo na něj: ideál ducha, který si naivně, tedy spontánně a z překypující plnosti a síly hraje se vším, co se dosud zvalo dobrým, nedotknutelným, božským; (...) ideál lidsky-nadlidské blaženosti a blahovůle...“*⁴⁴

V této hře života je hérakleitovské dítě nietzschovským nadčlověkem a nadčlověk dítětem. Dítě je hrou, je ztělesněním či zosobněním hry, disponuje vnitřním pohybem, tedy silou umožňující tvořit,⁴⁵ je zapomenutím, ale současně rozpomenutím, právě učením se, nabýváním nových schopností a vědomostí, je projevem nejnítěrnější svobody a svobodné činné tvorby, čímž se právě podobá (srovnává k či dokonce stává se) božskému. Dítě je hrou, a současně samotným tvůrcem oné hry, a jelikož je hra životem, můžeme také říci, že je tvůrcem vlastního života, života oproštěného od požadavků společnosti, zbaveného stádní

⁴⁰ Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*, s. 22.

⁴¹ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 81.

⁴² Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*, s. 22.

⁴³ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 81.

⁴⁴ Viz NIETZSCHE, F.: *Radostná věda*. Praha: Aurora, 2001, s. 252.

⁴⁵ Srov. např. MOKREJŠ, A.: *Odvaha vidět. Friedrich Nietzsche, myslitel a filosof*, s. 93nn.

morálky a nároků, která na nás klade kulturně společenské předurčení a dědictví, kde Nietzsche vidí největší nebezpečí v křesťanské tradici. Nietzsche zavrhuje cokoliv, co do té doby člověka převyšovalo a přesahovalo, v intenci klasické metafyziky, křesťanské hodnoty, v nichž jsou potřeby jedince upozaděny před potřebami společnosti, již nadále pozbývaly platnosti, jelikož proti nim znovu povstal život, chtělo by se říci revoltující, a bytí vyjádřené vůlí k moci. Svět se otevírá člověku, stejně jako se hra otevírá dítěti, těm, kteří chtějí, a předznamenává neustálý vývoj, změnu, či dokonce koloběh, v Nietzscheho slovníku **věčný návrat**, který je dalším pilířem jeho filosofie. „*Svět v celku však není jednota. Nemá žádné úmysly ani cíle, žádný počátek ani konec, nýbrž existuje jen v mnoha perspektivách, jako věčný návrat hry vůlí k moci. Tento nietzschovský svět vůle k moci je v radikálním smyslu dynamický. Nejnže v něm neexistuje žádný stav klidu – bytí je jen přechodným speciálním případem dění –, není v něm ani konstantních jednotek.*“, píše se v doslovu k Zarathustrovi.⁴⁶

Samotná Nietzscheho filosofie, včetně jeho vyjadřovacího stylu a až poetického projevu, je hrou, a může být vnímána jako obraz jeho myšlenek, které jsou stále v pohybu, Nietzsche se často vrací k již vyřčeným tezím, a znovu je komentuje, doslova přehodnocuje, ničí staré a tvoří nové, přesně tak, jak vyzývá své čtenáře. Také Pavel Kouba chápe Nietzscheho filosofii jako hru, hru možností či potencialit, na nichž se svět zakládá a díky nimž se neustále mění. Současně poukazuje na hru protikladů, s nimiž se musí život vypořádat, a člověk svobodně rozhodnout, k čemu se přikloní, hra také umožňuje zkoušet různé možnosti (což ostatně vidíme i u Huizingy), zbořit nepodstatné a tvořit podstatné, na základě vlastní svobodné vůle.⁴⁷

Hra je pro Nietzscheho významným symbolem, stejně jako pro Hérakleita a později ještě významněji Eugenu Finkovi, symbolem, kterému se nevěnuje jen v Zarathustrovi, ale prostupuje i dalšími texty. Například ve své pozdní autobiografické práci *Ecce homo* Nietzsche vnímá hru jako velké umění, a jako cestu tvorby. Tvoření je příznačný prvek pro svobodnou vůli, a současně pro nadčlověka nahrazujícího božské v našem světě. Člověk tak na sebe přebírá úděl tvůrce, už to není bůh, kdo stvořil či tvoří náš svět, ale jsme to my sami, v nekonečném procesu.

Život je pro Nietzscheho nejvyšší hodnotou, přičemž dosavadní reflexe, ať už jde o filosofie před Nietzschem nebo náboženské či morální tradice v čele s křesťanstvím, zavrhuje, jelikož nad život sám dosazují vyšší hodnotu, vnější princip. K této hodnotě a tomuto principu se obrací vůle slabých. Naopak vůle silných, tedy onoho nadčlověka, svobodného ducha,

⁴⁶Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*, s. 349.

⁴⁷Srov. např. KOUBA, P. *Nietzsche. Filosofická interpretace*. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 207nn.

který je již přehodnocením všech hodnot,⁴⁸ který je cílem člověka a dovršením dějin, jejich vůle k moci se obrací dovnitř, „*nezabývá se jiným, nepřizpůsobuje ani nezprůměrnjuje, naopak zmnožuje síly svého nositele*“. Díky tomu se nadčlověk stává „*jedinečným, samostatným, výjimečným i osamělým*“.⁴⁹ Nadčlověk je smysl země (světa),⁵⁰ je završením sebe sama, a v intenci výše uvedeného i smyslem hry, kterou hrajeme. V rámci výchovy a seberozvoje může potom být chápán také jako cíl výchovného procesu, jako utváření sebe sama bez ohledu na vnější vlivy, společenské, náboženské či kulturní, ač je problematické se z nich v praktickém ohledu vymanit.

⁴⁸ Viz NIETZSCHE, F.: *Antikrist*. Olomouc: Votobia, 1995, s. 26.

⁴⁹ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorci lidství*, s. 82, 84.

⁵⁰ Viz NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*, s. 10.

4.3. Fink

Tím, kdo postavil pojem hry do středobodu svého filosofického zájmu, byl zejména Eugen Fink. Hra ve filosofickém významu vede k určení člověka a k vymezení jeho bytí ve světě, který tvoří prostor výskytu člověka, řekněme s Pelcovou umožňuje zjevování v čase a prostoru.⁵¹ Právě to, že nám svět tento prostor / čas dává k dispozici, umožňuje nám rozlišovat jednotlivé jeho aspekty, mezi něž můžeme zahrnout takřka vše, od bytí a imaginace, přes prostředí a věci, až po určení blízkosti či vzdálenosti, přičemž sám člověk zůstává jedním z těchto aspektů, je součástí světa. Ta část, v níž se člověk pohybuje, nazývá Fink *zóna mimosvětské zkušenosti*, tuto obýváme, ale celek je nám zneprístupněn. Nemůžeme obývat či prožívat celý svět, ale lze na něj symbolicky poukazovat.⁵²

Fink tuto fenomenologickou studii rozpracovává ve svých nejvýznamnějších textech, kterými jsou *Oáza štěstí* a *Hra jako symbol světa*. Jejich hlavní náplní je propojení světa a člověka, které se děje zpřítomněním světa v lidském jednání, což se děje – mimo jiné – právě hrou, která má u Finka nejvýznamnější postavení:

„Hra je základním fenoménem existence, právě tak původním a svébytným, jako je smrt, jako je láska, jako je práce a jako je moc, ale není s ostatními fenomény spjata společným pachtěním za konečným cílem. Stojí zároveň proti nim – aby je tím, že je zpodobňuje, přijala do sebe. Hrajeme vážnost, hrajeme opravdovost, hrajeme skutečnost, hrajeme práci a boj, hrajeme lásku a smrt. A dokonce hrajeme ještě i hru.“⁵³

Fink se těmito slovy již poněkud blíží postmodernímu myšlení a vnímání hry jako čehosi, co může nabývat roztodivných podob – můžeme se s ní potkat v naší každodennosti, ale současně nás povznáší nad onu každodennost, do fantazijních sfér, takřka až snových světů, kde může nabývat až pohádkový rozměr, stejně tak a v podobné intenci je za ni skryta hra na něco či na někoho, zprostředkovávané již od antiky divadlem a dnes filmovou tvorbou,⁵⁴ může se jevit jako přízemní protiklad starostem a strastem všedního života, co nám dodává uvolnění, má být odpočinkovou činností a v neposlední řadě něčím, co je vyhrazeno spíše či výhradně dětem. V životě dospělého pro hru přeci není místo, chtělo by se říci. Význam hry, řekněme snad dokonce její důležitost, je dána výhradně tím, jakou hodnotu jí přidělíme; pro

⁵¹ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 130.

⁵² Tamtéž.

⁵³ Viz FINK, E.: *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992, s. 17.

⁵⁴ Srov. např. VÁGNER, I.: *Svět postmoderních her*. Jinočany: H&H, 1995, s. 46nn.

někoho tak může znamenat cokoliv z uvedeného, pro Finka je to však významný fenomén života:

„Hraní má v poměru k běhu života a k jeho neklidné dynamice, temné problematičnosti a k neustále štvoucímu odkazu na budoucnost charakter uklidněné ‚přítomnosti‘ a soběstačného smyslu – podobá se ‚oáze‘ dosaženého štěstí v pustině našeho ostatního pachtění za štěstím a tantalovského hledání. Hra nás unáší. Tím, že si hrajeme, jsme na chvíli propuštěni ze životního shonu, jsme jakoby přesazeni na jinou hvězdu, kde se život zdá být světlejší, odpoutanější a zdařilejší.“⁵⁵

Pro Finka je požitek ze hry požitkem ve hře, není rozkoší jen a pouze, ale je rozkoší ze hry. Hra má svůj smysl, je základní formou sociální existence, hra je hrou společenskou, kdy si hrajeme, my lidé, spolu navzájem.⁵⁶ Podle Finka také lidská hra potřebuje hračky a nástroje k hraní, což ilustruje na zajímavém příkladu panenky (podobně jako jsme viděli u Nietzscheho výše), která je v očích hrající si holčičky dítětem, přičemž ona holčička je pro panenku matkou. Není tomu ale tak, že by si holčička myslela, že panenka je živý dítětem, nýbrž velmi dobře rozumí významu panenky ve hře. Hrající si dítě, v dalším opisu hérakleitovské a nietzschovské metafory, dle Finka, žije ve dvou dimenzích, jelikož to *hračkovité* a *herní* na hračce vnímá jednak reálně, ale také vnímá podstatu hračky v jejím magickém charakteru, v jiné tajuplné realitě.⁵⁷ Svět hry tak představuje jistý imaginární prostor, pohybujeme se v něm sami podle své role, využíváme své fantazie k tvorbě hry, ale současně z ní vystupujeme, jelikož ji současně i hrajeme. Proto nám hra nabízí svobodu či osvobození, ale také protikladný extrém ve formě úniku z reálné skutečnosti, které může vést až k vytržení, okouzlení a propadnutí démonii masky, jak uvidíme například u Cailloise níže. *„Hra v sobě může skrývat jasný apollinský moment svobodné svébytnosti, ale také temný dionýský moment panického zřeknutí se sebe sama.“⁵⁸*

V díle, které v mnohém *Oázu štěstí* rozšiřuje, hovoří Fink o základním rysu hry v podobě platónského *mimesis*, čím je myšlena *podobnost* či *nápodoba*. Pod pojmem *mimesis* Fink vidí jakési zrcadlo, jakožto zobrazení reality, zpodobnění určitého vzoru, který ale sám o

⁵⁵ Viz FINK, E.: *Oáza štěstí*, s. 15. Srov. také tamtéž s. 28nn.

⁵⁶ Tamtéž, s. 20. K tomu srov. např. PIEPER, J.: *Základní formy sociálních pravidel hry*. Praha: OIKOYMENH, 1994, s. 11nn.

⁵⁷ Viz FINK, E.: *Oáza štěstí*, s. 22.

⁵⁸ Tamtéž, s. 23-25.

sobě skutečný není. Hra je tedy pro Finka zrcadlením, které pouze představuje realitu života, podobně jako v alegorii s panenkou výše, a proto může o hře prohlásit, že se děje jen jakoby.⁵⁹ Právě tento zrcadlicí princip hry vede k dvojí povaze hry, jež byla nastíněna – jednak hrajeme hru ve světě, ale také díky ní překračujeme hranici reality, rozumová jsoucna, s nimiž se střetáváme, hra je v tomto pojetí iracionální, stejně jako racionální. Tento pohyb v neskutečnu, ve fantazijním světě, v zrcadle a jeho obrazech, nás okouzljuje, což je další z výrazných momentů hry. Ono *neskutečno*, jak Fink často tento rozměr označuje, je základem pro symbolickou reprezentaci celku světa v nitrosvětském jsoucnu.⁶⁰ „*Kultická hra zpřítomňuje univerzální souvislost celku primitivního lidského pobytu, je výrazem jeho vztáženosti ke světu. Svět je v ní názorný, hra je tu vpravdě nazíráním světa.*“⁶¹

Hra je tedy pro Finka fenoménem, skrze nějž jsme schopni svět vidět, nazírat, podobně jako zrcadlicí se obraz, podobně jako jsme schopni vidět například strom v obraze vodní hladiny, který není reálný, je jen zpodobněním reality, je jen odrazem, je neskutečný. Skutečná je zde pouze vodní hladina, která obraz stromu zprostředkovává. Obraz stromu však reálný rozměr ukazuje, přestože není viditelný na první pohled, otevírá nám oblast tajemnou a čarovnou, kterým je zrcadlení skutečnosti v sobě samé.⁶² *Mimésis* je v platónském slova smyslu odkouzlením, přímo odkouzlením hry, kdy je hra jen obrazem skutečných aktů a dějů konaných v reálném světě. To však Fink překonává svým dvojitým chápáním hry, což je podstata hry jako takové. Tato dvojnásobnost hry je vnímána jako základní fenomén existence, hra je tedy svou podstatou bytostně spjata s životem člověka, je od něj neodlučitelná a konečně je v životě člověka nutná, jak bylo uvedeno výše.⁶³ Jako existenciální fenomén svou dvojnásobností znásobuje bytí člověka, kdy je člověk jednak hráčem hry či hercem určité role, ale zároveň zůstává sám sebou, jeho já se zrcadlí ve hře.

Fink se vrací i k vazbě hry a dítěte, spojení, které se line dějinami vývoje *homo ludens* jako pověstná červená nit, a v mnohé vychází právě z myšlení Fridricha Nietzscheho, pro nějž je onen vztah také příznačný, dítě je pro Nietzscheho elementem utvářejícím svět, či se na tomto utváření podílejícím, dítě není vázáno morálkou ani normami, je svobodné a volné a dle své vůle utváří svůj svět, je spontánní a tvůrčí. Hrající si dítě je tím, co představuje božský princip či boha jako takového, tvůrčí sílu, nespoutanost a neomezenost pramenící jen z vlastní

⁵⁹ Viz FINK, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993, s. 111nn.

⁶⁰ Tamtéž, s. 141.

⁶¹ Tamtéž.

⁶² Tamtéž, s. 100nn.

⁶³ Viz FINK, E.: *Oáza štěstí*, s. 20.

vůle. To má Fink společné s Nietzsche, stejně jako Nietzsche s Hérakleitem. Dítě je dle Finka „*potenciální: to neznámá, že ještě není tím či oním, nýbrž že je ještě ‚vším‘, má ještě tisíc otevřených možností, celý život se v něm ještě vznáší jako nevykreslený tvar*“.⁶⁴ Dítě je neurčité vše, je mnohostí možností. Jako protiklad k dítěti Fink staví starce, který je jen jedním, je hotovým osudem. Právě hra nám dává možnost volby, jak se na této cestě osudu od dítěte ke stáří rozhodovat, hra nám umožňuje nespočet možností, a jelikož je hraná nanečisto, jak bylo zmíněno, umožňuje nám zkoušet různé variace, vracet se či začínat znovu od začátku. Jelikož se ve hře přesouváme do světa za zrcadlem, můžeme v ní simulovat různé životní situace a hledat cesty k jejich řešení. Hra vede člověka k jeho dokonalejšímu já, vede k rozvoji či seberozvoji, jak jsme ostatně poznamenali i v interpretacích výše, k poznání sebe sama v rámci sókratovského *gnóthi seautón*, vede ke svobodě a ke tvorbě nových hodnot, o nichž hovořil Nietzsche. Hra je královstvím dítěte, což neznámá dle Finka hru bohů, která byla i u Hérakleita spíše symbolem a metaforou, ani hru jednoho Boha, ale hru světaběhu, jak píše Fink, hru, do níž jsou vsazeny všechny věci, všechny osoby, ať lidské či božské, všechny vztahy, hru, která nemá hráče.⁶⁵

Dvojznačnost hry, která zde prosvítá, je naznačena i v dualitě apollonského a dionýského principu, který byl již také zmíněn a nejvýrazněji vystupuje u Nietzscheho, v konfliktu a současně hře dvou božských sil. Apollonský princip je tím kladným, pozitivním, světlým a osvobozujícím, dionýský naopak tím záporným, negativním, temným a svazujícím. Hra má svůj tvůrčí rozměr, je tvořivou silou, srovnatelnou se starořeckým pojmem *poiésis*, které skrývá tvoření či utváření, a můžeme jej pozorovat opět již u Hérakleita v jeho vidění vzniku všeho, v jeho božském ohni.⁶⁶ Život a svět, běh světa, zde můžeme vidět jako hru ohně, a lze pozorovat i paralely se světlem, které obnažuje pravdu či nám umožňuje nahlížet jsoucí. Opakem je pak dionýsovská temnota, zmar a zánik. Apollónský princip, byť jasný a světlý, je však tím šalebným a klamným, jelikož člověka svým světlem oslňuje a okouzluje krásou, zakrývá realitu a maskuje skutečný svět, uchvacuje a nechává jej podlehnout kouzlu hry, strhnout její opojností. Tuto šalbu a klam překoná, byť temný, dionýský princip, který dokáže obnažit svět v jeho nahotě a čistotě, okouzleného dovede k prozření.⁶⁷

Hra je tak obrazem světa, světem v zrcadle, je jeho symbolem. Hra nás vytrhuje z žité každodennosti a role, které hrajeme, úlohy, které na sebe bereme, masky, které si nasazujeme, z nás činí vždy někoho jiného, ve hře můžeme být kýmkoliv, což takřka ve shodě

⁶⁴ Viz FINK, E.: *Hra jako symbol světa*, s. 94.

⁶⁵ Tamtéž, s. 211.

⁶⁶ Srov. např. tamtéž, s. 40.

⁶⁷ Srov. např. tamtéž, s. 120nn.

s Nietzschem dělá z člověka stupeň na cestě k bohu.⁶⁸ Pozice hry v životě člověka je neochvějná. Můžeme v ní nalézt protiváhu ke všedním starostem, k vážnosti, k práci, k pachtění se k cíli, které patří do života dospělých a odlišuje je tím od dětí, jelikož hra se děje pro hru, děje se jakoby, či mimochodem, a právě proto je svobodná, osvobozující či dokonce nejsvobodnější a nejpůvodnější lidskou činností. „*Hra nám poskytuje rozkoš ze života, je pohráváním si se silami života, umožňuje nám prožít život ‚nanečisto‘, zakusit ho bez nároku na neopakovatelnost, jedinečnost události a její nevratnost.*“, uvádí Pelcová.⁶⁹ V této intenci je hra symbolem světa, jelikož činí svět transparentní v kosmickém kontextu, v sociálním kontextu je pak nejvlastnějším smyslem lidské koexistence, vzájemnosti, spolupráce, či přihrávání a souhrou, v metafyzické rovině hra přináší člověku štěstí, je oázou štěstí.⁷⁰

A také jinými slovy „*Člověk ve hře vystupuje sám ze sebe a právě tímto gestem poukazuje na smysluplný celek světa, dotýká se hloubky bytí světa v sobě.*“⁷¹ Pro Finka je lidská hra „*symbolickým jednáním osmyslujícího zpřítomňování světa a života*“.⁷² Pokud budeme myslet podstatu světa jako hru, plyne z toho pro nás, že je člověk jediné jsoučno ve vesmíru, které může odpovídat vládnoucímu celku, a teprve „*ve srovnání se s nadlidským byl by člověk s to dospět ke své domovské podstatě*“⁷³ život se tím otevírá hrajícímu si základu všeho jsoučího.

⁶⁸ Srov. FINK, E.: *Hra jako symbol světa*, s. 183nn.

⁶⁹ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 131.

⁷⁰ Srov. tamtéž.

⁷¹ Viz KOL.: *Filosofický slovník*, s. 175.

⁷² Viz FINK, E.: *Oáza štěstí*, s. 31.

⁷³ Tamtéž, s. 33.

4.4. Huizinga

Tím, kdo hru přivedl do širšího akademického prostoru, byl Johan Huizinga se svým dílem *Homo ludens*. V Huizingově pojetí je hra primárně svobodné jednání vedené motivem výhry, vítězství, či radosti z úspěchu, ale stejnou měrou samozřejmě obsahuje také možnost prohry. Hru tak hrajeme čistě pro radost ze hry samotné, a může prohlásit, že hra nemá žádný vnější účel, nesměruje ke konkrétnímu cíli, nevznikají z ní ani žádné hmotné statky. I v Huizingově pojetí je hra vstoupením do středu vlastní činnosti, v metafyzické intenci snad k praktickému bytí. Hra je u Huizingy ohraničená, uzavřená, neplatí pro ni principy času a prostoru vnímané ve fyzickém světě, hru můžeme opakovat, lze ji přerušit či začít hrát s jiným vstupním nastavením, s jinými podmínkami. „*Hra vytváří řád, hra je řád, do nedokonalého a zmateného světa vnáší dočasnou dokonalost, hra spojuje a rozlučuje, upoutává, přitahuje, okouzluje, nese v sobě prvek napětí.*“⁷⁴

Huizinga pojem *homo ludens* přestavil světu, ale na rozdíl od výše uvedených myslitelů jej svým způsobem zprofanoval, přiblížil každodennosti či понížil z jeho metafyzických výšin, v nichž jsme měli možnost jej dosud pozorovat, zpět na pevnou zem. Je to dáno tím, že Huizinga, byť je považován za filosofa kultury,⁷⁵ byl primárně historikem, medievalistou, a kulturologem či případně historikem kultury, zabýval se primárně dějinami středověku, ale i studiem jazyků, což se v různých etymologických výkladech prolíná i uvedeným dílem, nebo orientalistikou. V těchto intencích definoval i první typologii her, kdy hry dělí na agonální, aleatorické, a mimikry. Agonální hry jsou v Huizingově pojetí hry silové, jejich smyslem je vítězství toho, jehož schopnosti jsou na vyšší úrovni, toho, kdo je rychlejší a silnější, kdo je lépe připraven. Obrovskou roli zde hraje opět vůle, kázeň a vytrvalost, jelikož jde o soupeření rovných s rovnými, jehož příkladem mohou být všechny sportovní hry. Aleatorické hry naproti tomu žádnou připravenost nevyžadují, ba co více jí pohrdají a vysmívají se jí. Jsou to hry se štěstím, hry v kostky, či hry s kartami, na jejichž nebezpečí primárně upozorňuje Caillois. V těchto hrách nerozhoduje nic jiného, než štěstí, a de facto tak negují vše, co je směrodatné pro hry agonální. Třetím typem her v Huizingově pojetí jsou mimikry, hry s proměnou. Zde hraje hlavní úlohu hra rolí, převtělení či maskování, jsou to hry na něco, a dovolují nám vytvářet fikční či fiktivní světy, jelikož se neodehrávají ve světě reálném. S mimikrami se pojí právě „*dvojitá tvářnost hry, smrtelná vážnost a zaujetí,*

⁷⁴ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 132. Srov. HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971, s. 15-17.

⁷⁵ Srov. KOL.: *Filosofický slovník*, s. 176.

kteřé jsou pro to správné hraní charakteristické a zároveň lidská distance, vědomí, že hra je činnost nanečisto, má charakter ‚jakoby‘, že je to ‚jen‘ hra‘, jak je charakterizuje Pelcová,⁷⁶ a jak jsme měli možnost vidět u Finka výše.

Huizinga zde již víceméně plně opouští pole filosofie a hru nechá odehrávat v lidské každodennosti. Otevírá své pojednání tezí, že hra je stará jako lidstvo samo. Fráze mnohokrát opakovaná, avšak pravdivá. Sám Johan Huizinga ji dokonce pokládá za daleko starší, než je lidská kultura, hra je v jeho pojetí dokonce pramenem lidské kultury.⁷⁷ Můžeme tak říci, že si lidé hrají odjakživa. V dětství je hra hlavní náplní každodennosti, dítě si hrát doslova musí, jelikož je pro něj hra učením v té nejryzejší podobě, a v určité době takřka jedinou výchovnou metodou, rozvíjí motoriku, představivost, myšlení, hra je tak přípravou na další život. Hrají si ale i dospělí, ať už to byl pravěký člověk a jeho magické rituály, čili hra o přízeň osudu, kdy hra vnáší do života jistý posvátný element, ať už mluvíme o nábožných rituálech moderního člověka, ať vzpomeneme svátky, slavnosti, které pomáhaly ke změně v každodenním životě, a během nichž se hry odehrávaly, obnášely mnohé přípravy, bujaré veselí, na které bylo možné vzpomínat, a z nichž bylo možné se těšit.⁷⁸

Pro Huizingu je hra primárně a řekněme výhradně kulturní fenomén. Proto ji spojuje s řadou kulturních oblastí, jako je jazyk, společnost, právo, básnictví či umění obecně, ale i náboženství, mýtus či esoterika, čili s tématy, které si jistě pozornost zaslouží, ale spíše v odlišných pohledech, než o jaký se pokouší předkládaná práce. Tím se právě vytrácí element, který byl patrný v uvedených pohledech výše, a sice člověk, jeho život, a jeho vztah ke světu. Když pomineme kapitulu o sofistice, kdy rozebírá osobu řeckého sofisty, kterého chápe jako rozšíření centrální postavy archaického (opět) kulturního života, a jeho kompetence, mezi které patří prokazování znalostí, mystérium sofistického umění, a řečnictví ve veřejném prostoru, přičemž v nichž se dle Huizingy setkávají hlavní faktory sociální hry v archaické společnosti,⁷⁹ a několika poznámek ke středověké filosofii, vyznívá filosofické (či ontologické) vnímání hry až v samotném závěru celého textu.

Huizinga přiznává, že se při zpracování tématu držel konceptu hry, který vychází z obecně uznávaných charakteristik hry, a pojímá jí v její bezprostřední každodennosti, přičemž se současně po celou dobu vyhýbá filosofické zkratkovitosti či zkratu (philosophical short-circuit), který by mohl tvrdit, že veškerá lidská činnost je hrou.⁸⁰ Což by bylo patrně

⁷⁶ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 133.

⁷⁷ Viz HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, s. 9.

⁷⁸ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 129-130.

⁷⁹ Viz HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge, 1949, s. 146nn.

⁸⁰ Viz HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge, 1949, s. 211.

nedostatečné vyložení Hérakleitova učení, na nějž Huizinga odkazuje. K vysvětlení toho, co se snaží říci, předkládá úryvek z Platónových *Zákonů*: „*Ačkoliv lidské záležitosti nejsou hodny velké vážnosti, je přesto nutné, aby byly vážné; štěstí je jiná věc... Říkám, že člověk musí být vážný s vážnými, a ne naopak. Bůh sám je hoden nejvyšší vážnosti, ale člověk je stvořen jako Boží hračka /hříčka - plaything/, a to je na něm to nejlepší. Proto každý muž i žena by podle toho měli žít a hrát co nejušlechtilejší hry, a být jiného smýšlení, než jsou nyní. Nebo považují válku za vážnou věc, ačkoli ve válce není ani hra ani kultura hodná toho jména, což jsou věci, které my považujeme za nejvážnější. Proto musí všichni žít v míru, jak nejlépe dovedou. Jaký je tedy správný způsob života? Život se musí žít jako hra, hraní určitých her, přinášení obětí, zpívání a tančení, a pak bude člověk schopen usmířit bohy abránit se proti svým nepřátelům a zvítězit v souboji. (...) lidé budou žít v souladu s přírodou, protože ve většině ohledů budou loutky, a přesto mají malý podíl na pravdě.*“⁸¹

Tento Platónův velice podnětný výrok vede Huizingu k tvrzení, že lidská mysl se může odpoutat od magického kruhu hry pouze obratem ke konečnému, ultimátnímu, na což nám ale naše logické myšlení nedostačuje, jelikož při zkoumání stavů myslí najdeme vždy něco problematického, a žádný výrok nemůže být naprosto přesvědčivý. Zde se dle Huizingy dostavuje skepse a nihilismus, když nás takové postavení vede k názoru, že vše je marné a zbytečné, kterému ale dáme pozitivní rozměr tím, že řekneme, že vše je jen hra.⁸² Pro Huizingu jde o lacinou metaforu, bezmocnost myslí, ale přesto moudrost, k níž Platón dospěl, když nazval člověka hříčkou bohů.

Když se ptáme, co je to hra a co je vážné, nalezneme pevné určení v oblasti etiky, nikoliv logiky. Jakoby hra dle Huizingy vážná být ani nemohla. Hra není ani dobrá, ani špatná, leží mimo morálku, v čemž se shoduje s Nietzsche i Finkem. Pokud se rozhodujeme, a naše vůle koliduje mezi vážnou povinností a hrou, mělo by být garantem volby naše svědomí. Otázka co je hra a co je vážné ztrácí smysl ve chvíli, kdy do rozhodování zapojujeme pravdu, spravedlnost, soucit či odpuštění. Svědomí, které je mravním vědomím, tuto otázku, která se nám vymyká a klame nás až do samotného konce, vždy překonává v trvalém mlčení.⁸³ Huizinga plně respektuje a rozpracovává význam a pozici hry v kultuře, v niterném životě člověka ji ale upozaduje a ponechává jen jako. Kdyby přítomna nebyla, nic by se vlastně nezměnilo, stále bychom byli hříčkami bohů, stále by za naše volní aktivity odpovídalo svědomí. Což je v rozporu například k Nietzsche, který být hříčkou bohů

⁸¹ Platón: *Zákony*, 803-804, cit. dle HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*, s. 211-212. (Překlad V. Žatecký.)

⁸² Viz HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*, s. 212

⁸³ Tamtéž, s. 213.

odmítá a nechává vůli převzít zodpovědnost za hrami, které hrajeme. Huizingovo pojetí významu hry je nezpochybnitelně nosné pro kulturní dějiny a formulaci pojmu či paradigmatu *homo ludens*, který je dále rozpracováván jako antropologická konstanta, za vytvoření kategorizace her a zmapování oblastí, do nichž hra proniká a z nichž vychází, nicméně už ale v porovnání s filosofickými postoji pracujícími s hrou jako motivem lidského života Huizingovo dílo odpovědi nenabízí, ba co více, dokonce v závěru práce nosnost hry snižuje a ve vztahu k náboženství (či jmenovitě ke křesťanství) a křesťanské etice její význam dokonce neguje, když tvrdí, že ve vztahu ke svědomí svůj význam ztrácí.

4.5. Caillois

Roger Caillois byl francouzský sociolog a filosof, který ve své práci *Hry a lidé* rozšiřuje Huizingovu typologii her o čtvrtý typ, jenž nazývá *vertigo* ve významu *vír* či *viření*, nebo také *illinx*,⁸⁴ což je řecký termín pro *vodní vír*, s nímž se pojí pocit závratí (viz odvozené řecké slovo pro závrat' *illingos*). Jde v nich o potlačení stability vnímání a vnucení slast působícího zmatku, oddání se křeči, transu či omámení, které mají schopnost vytlačit realitu.⁸⁵ Tento typ her vzbuzuje jak negativní pocity nevolnosti fyziologického charakteru, tak i celkový prožitek tělesnosti, který běžně nevnímáme. Jedná se o pocítění tíhy vlastního těla při působení odstředivé síly a s tím související brnění končetin, prstů, při vnímání abnormálně zrychleného pohybu. Hry typu *vertigo* jsou často spojeny s mechanickým prostředkem, který je nositelem těchto negativních pocitů, jako je rychlá jízda, adrenalinové sporty, nebo zábavní atrakce typu kolotočů či houpaček.⁸⁶

Caillois však zároveň dokládá, že žádný typ hry se nevyskytuje v čisté podobě, ale naopak že hry bývají často propojeny, nabízejí vnímání více svých částí a rovin, a zároveň upozorňuje na negativní, odvrácenou podobu hry, kterou je hra zkorumpovaná, čímž současně kritizuje a rozšiřuje Huizingovu práci. Hra člověka zprostředkovává celou řadu rozměrů, od nezávaznosti a nezávislosti, přes svobodu konání a volby, opakovatelnost, až po vnímání krásy či božskosti. Tím člověka svádí k přesvědčení, že radost z vítězství, vědomí své vlastní velikosti či nadřazenosti, nebo pohlčení hrou je trvalé a neměnné.⁸⁷ Takto zkorumpovaný člověk pak mylně převádí huizingovský *agon* do formy násilí, *aleu* do podoby hazardu, gamblerství a okouzlení lehkostí snadné výhry, *mimikry* svádí ke lži, přetvářce nebo rozpadu osobnosti, a Cailloisův herní typ *illinx* vede člověka k vyhledávání náhradních zdrojů vedoucím k závratí, mezi něž lze započíst různé druhy závislostí, od těch fyziologických jako jsou drogy či alkohol, až k závislostem dopřávajícím nám pobyt v náhradním světě, kterým může být například alternativní svět virtuální reality či počítačové hry.⁸⁸

Cailloisův přínos tematice *homo ludens* tkví zejména v rozpracování rozměru negativních aspektů hry, kde prohra není ani výsledkem hry, ani motivujícím aspektem k osobnímu rozvoji, ale naopak důsledkem na přistoupení svádějících aspektů hry, kdy se hra stává vězením, kdy z ní člověk nemůže svobodně vystoupit a nechává se pohltit představou,

⁸⁴ Viz CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 44nn.

⁸⁵ Tamtéž, s. 44.

⁸⁶ Srov. PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 133.

⁸⁷ Srov. tamtéž, s. 134.

⁸⁸ Tímto tématem paralely drogové závislosti a úniku do fikčních světů se velmi věrně zabývá např. beletristické dílo Pavla Gottharda *Léky smutných*, viz GOTTHARD, P.: *Léky smutných*. Brno: Host, 2013.

že si pravidla hry a současně svého života v hérakleitovské intenci určuje sám.⁸⁹ Tyto negativní aspekty hry je třeba mít stále na paměti, ať se rozhodneme přiklonit ke kterémukoliv z představených výkladů.

⁸⁹ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 134.

4.6. Wittgenstein

Wittgenstein ve svých *Filosofických zkoumáních* zavádí termín řečová hra, čímž označuje svou koncepci jazyka, který je tak interpretován jako souhrn vzájemně se překrývajících a spolu souvisejících jazykových her, jež s jazykem či prostřednictvím jazyka hrajeme, „*celý proces používání slov je jednou z oněch her*“;⁹⁰ přičemž jejich základem je tzv. *životní forma*. Jazyková hra nabývá u Wittgensteina trojího významu. Prvně tak označuje způsob, kterým se člověk učí mluvit, čili v získávání a osvojování si pravidel používání jazyka, za druhé tak označuje výsledek tohoto osvojení, kterým je už samotná řeč, jazyk, a její používání, tedy vyjadřování, a za třetí jako podstatu jazyka, nebo lépe jako verifikační nástroj k hodnocení či analýze jazyka.⁹¹

Wittgensteinovo uvažování o jazyce stojí na zajímavé analogii se šachovou hrou. Nejen jazyk, ale i veškeré naše vyjadřování, založeno na znacích, jako například matematika, se zakládá na množství pravidel. Není to tedy jejich vzhled, či jím zastoupený obsah, ale pravidla, která jsme si stanovili k jejich užití, stejně jako platí v šachu pro pohyb se šachovou figurkou. Slovo tak dostává obsah či význam až díky syntaxi. Důležité je si uvědomit, že tato pravidla jsou stvořena člověkem, na základě jisté libovůle a staletích proměn až k dnešní podobě, přičemž i daný význam byl s věkem proměnlivý. Ona syntax nám zaručuje možnosti, do nichž může slovo vstoupit, jak můžeme slova spojovat s jinými, znaky mohou být používány jako při hře.⁹² Tolik Wittgensteinův *Traktát*. Ve *Filosofických zkoumáních* tuto analogii Wittgenstein rozšiřuje, jelikož si uvědomil jisté její meze. Pokud jazyk srovnáme s hrou, vyjmete ho z každodenní životní zkušenosti. Jazyk totiž nemá pevně daná pravidla jako hra (v šachy), je variabilní, neustále se proměňuje.⁹³ Otázkou pak zůstává, nakolik má pevně daná pravidla hra, pokud budeme myslet hru obecně nebo dokonce hru v ontologické či dokonce symbolické rovině, jak jsme měli možnost pozorovat u Nietzscheho nebo Finka.

Význam znaku či slova se dle Wittgensteina ztrácí tím, že, přestože mají znaky stejnou formu, mohou plnit různé úlohy.⁹⁴ To znesnadňuje práci s jazykem a dopadá zejména na utváření obecných teorií či tázání se po smyslu. Primitivní řečová hra ale tuto nesnáz řeší tím, že rozbíjí systém věty a hraje si s okolnostmi řečeného a s užitím slovníku, který přibližuje

⁹⁰ Viz WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993, s. 16.

⁹¹ Srov. KOL.: *Filosofický slovník*, s. 175.

⁹² Srov. CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2006, s. 156.

⁹³ Tamtéž, s. 157.

⁹⁴ To ilustruje alegorie paragrafu 12, viz WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*, s. 18.

konkrétní význam konkrétního slova. Wittgenstein to ilustruje na příkladu vysvětlení toho, co je to hra. Pokud bychom popisovali různé hry, pouze bychom mohli popsat hry opět opisem hry, nikoliv nijak šířeji, jelikož neznáme hranice takového popisu, jelikož nebyly dosud stanoveny.⁹⁵ Vysvětlení toho, co je to hra, je možné je uvedením příkladů, přičemž chceme, aby byly pochopeny v jistém smyslu, chceme, aby těchto příkladů příjemce použil určitým způsobem, což je princip řečové hry se slovem hra.⁹⁶

Wittgenstein používá pojem řečová hra také pro různé oblasti uvnitř jazyka, který není uzavřeným systémem, ale je složen z řady vzájemně se prolínajících řečových her,⁹⁷ jež jsou stejně hodnotné a také dobově podmíněné, některé zanikají, jiné vznikají. K tomu, aby řečová hra byla validní, stačí, aby byla hrána, jinými slovy aby se konkrétní jazykový útvar používal v konkrétním významu či dle konkrétních pravidel. To, co je v jedné řečové hře smysluplné, může být v jiné smysluprázdné.⁹⁸ Wittgenstein také jako řečové hry označuje hry, kterými se děti učí mateřskému jazyku.⁹⁹ Jazyk je v této konotaci součástí životní formy, tedy určitého způsobu chování a jednání, které vychází z přirozenosti nebo z kulturního zázemí, a které nemohou být odůvodněné, které vychází z dějin civilizace a z evoluce druhu. Jazyk a řeč v této intenci nemůže dle Wittgensteina být osvětlen metafyzickými kategoriemi.¹⁰⁰ Řeč, ale i její absence, vychází z našich potřeb a záměrů, „*rozkazovat, ptát se, vyprávět, konverzovat patří k našemu přírodopisu právě tak jako chodit, jíst, pít, hrát*“.¹⁰¹

Wittgensteinovo pojetí řečových her se staví kriticky k racionalitě a scientismu. Každý verdikt, soud, postulát, premisa, výrok, otázka je součástí pouze jedné řečové hry. Pokud jsou proneseny, na všechny může být odpovězeno tak, že jsou hrány pouze jako řečová hra. Jelikož se jazyk pohybuje ve vytyčených mezích, může být řeč založena pouze na neřečových způsobech chování, na životních formách.¹⁰² Hra, která je Wittgensteina svázána s jazykem, se opět odvíjí na poli lidského života a vychází z prapůvodních fenoménů, které dělají člověka člověkem. Umožňují nám koexistenci se světem i se sebou samými. Jsou ústředním motivem porozumění světu, porozumění lidem a v neposlední řadě i porozumění sobě samému.

⁹⁵ Viz WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*, s. 47. Srov. CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*, s. 158.

⁹⁶ Tamtéž, s. 48.

⁹⁷ Srov. WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: OIKOYMENH, 2007, s. 83. Viz také CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*, s. 158.

⁹⁸ Srov. CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*, s. 158-159.

⁹⁹ Viz WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*, s. 16.

¹⁰⁰ Viz CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*, s. 159.

¹⁰¹ Viz WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*, s. 25.

¹⁰² Viz CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*, s. 160.

Poukažme zde ještě na důležitou větu, kterou Wittgenstein uzavírá svůj *Logicko-filosofický traktát* coby sedmým paragrafem, tedy větu „*O čem se nedá mluvit, k tomu se musí mlčet.*“,¹⁰³ nebo také jinými slovy, jak to sám Wittgenstein formuluje v předmluvě k *Traktátu*, „*Co se dá říci, dá se říci jasně; a o čem nelze mluvit, k tomu se musí mlčet.*“.¹⁰⁴ Zde Wittgenstein naznačuje, že ne vše může být jazykem sděleno, přeneseno, že ne vše může být bez obtíží popsáno a vysvětleno, že jazyk má svá omezení. Pokud přistoupíme na tezi, že svět je pro člověka hrou, v níž se pohybuje a kterou hraje, a stejně tak že jazyk je další hra, kterou hrajeme, abychom se byli schopni v onom světě orientovat, dojdeme zde k jisté hranici, kterou pro nás hra skýtá.

Wittgenstein tak víceméně při specifikaci hry pokračuje v tradici nastavené uvedenými filozofy, od Hérakleita až k Finkovi, s tím rozdílem, že je pro něj nosným prvkem jazyk. Stále nám ale hra jistým způsobem zprostředkovává koexistenci se světem, poznávání sebe samých, ale i zpevnění prostoru, v němž se pohybujeme, jelikož Wittgenstein lidskou hru pevně svazuje s pravidly pro její použití. Hranice jazyka a hranice hry tak na jedné straně člověka mohou svazovat a omezovat, na straně druhé ale nechávají prostor pro rozšíření těchto hranic (za předpokladu, že pravidla pro užití jazyka nejsou konečná), v přeneseném významu nechávají člověku prostor k rozvoji a k jistému překročení hranice, již Wittgenstein formuloval. Tuto hranici, možnosti jejích překročení a jazykový úzus jakožto hru dále reflektuje postmoderní myšlení.

¹⁰³ Viz WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus*, s. 83.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 8.

4.7. Současnost

Současná filosofie se nachází ve zvláštní a nezáviděníhodné situaci. Friedrich Nietzsche je pro filosofii milníkem, zlomem či hranicí. Nietzscheho úmrtí v roce 1900 od sebe odděluje významné proměny, které filosofie prodělala ve století dvacátém a její dějinný vývoj do té doby, a stejně tak Nietzscheho dílo předznamenává smrt metafyziky nebo přechod za hranici metafyziky. Eugen Fink charakterizuje situaci současného myšlení ve svých hegelovských přednáškách *Sein und Mensch* z roku 1950 slovy „*V naší době stojí filosofie na břehu Rubikonu ... Nadchází čas přechodu od ontologie věci ke kosmologii.*“ a myslí tím, že je zapotřebí opustit do té doby platný myšlenkový styl metafyziky, která je zakořeněna ve svém zkoumání jšoucná a jeho bytí primárně či principiálně orientována na věc, tedy substanci, a naopak se obrátit k filosofování o světě a jeho základních dimenzích.¹⁰⁵

Miroslav Petříček, náš přední znalec současné filosofie, podtrhuje obrovský význam Nietzscheho díla, když říká, že „*Filosofie, s níž se nejčastěji setkáváme od druhé poloviny 20. století dodnes (...) je stále ještě do značné míry situována v rezonančním poli myšlení Fridricha Nietzscheho*“.¹⁰⁶ Nietzscheho dílo se line jako červená nit spisy celé řady autorů kontinentální filosofie dvacátého století, přičemž nosná jsou zejména témata z *Radostné vědy* a ze *Zarathustry*, „*Bůh je mrtev*“ a „*Člověk je cosi, co má být překonáno*“.¹⁰⁷ Oba aforismy jsou symbolické – první odkazuje nejen k bohu coby jisté entitě přesahující člověka, ale zejména kulturnímu pozadí a myšlenkovému rámci, z něž západní vědění vychází, případně samotnému křesťanství, které uvedené shrnuje, druhý pak k obtížně uchopitelnému pojmu nadčlověka, ústředního a obtížně uchopitelného pojmu pozdních Nietzscheho děl. Nietzscheho *Pomatenec*, 125. aforismus *Radostné vědy*, představující právě smrt boha, je obrazem ztráty dosavadních norem a ideálů, principů, pravidel, cílů a hodnot, které dle Heideggera „*dominovaly nad veškerým ‚jšoucím‘ tak, že všemu, co jest, dávaly jeho význam, umožňovaly nějak mu rozumět*“.¹⁰⁸

Výše uvedené představuje to, co je ve filosofii označováno jako konec metafyziky. Nietzscheho ‚*nihilismus*‘, čímž rozumějme právě konec tradičního referenčního rámce, „*událost končící pravdy jšoucího*“,¹⁰⁹ není koncem světa či myšlení, ale výzvou a příležitostí, jde o pozitivní aspekt, umožňující cosi nového a stejně tak nové přístupy k poznání.

¹⁰⁵ Viz doslov Pavla Kouby *Finkova fenomenologie světa*, in: FINK, E.: *Oáza štěstí*, s. 57.

¹⁰⁶ Viz PETŘÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*. Praha: Nová beseda, 2018, s. 9-10.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 11.

¹⁰⁸ Tamtéž, srov. NIETZSCHE, F.: *Radostná věda*, s. 120-122.

¹⁰⁹ Viz PETŘÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*, s. 12.

Nietzscheho pomatenec tak v heideggerovském vnímání a výkladu představuje snažení vyplnit pojem metafyziky novým obsahem, který by mohl garantovat ztrátu mimosvětské jistoty, čehož lze docílit například vědou a její metodologií. Současně ale vyvstává otázka, zda Nietzsche, coby poslední metafyzik, ještě stojí na straně staré umírající metafyziky jakožto dovršitel novověkého stylu uvažování, nebo naopak zda už metafyziku také překročil. V souvislosti s takovýmto dotazem vyvstává představa jisté hranice, kdy jednak hledíme zpět na metafyziku umírající, a současně se díváme vpřed, jako cosi překračujícího, jako myšlení po metafyzice; tento fenomén hranice se stává také jedním z nosných témat současné filosofie.¹¹⁰ S koncem metafyziky se pojí i konec chápání člověka tak, jak bylo ustaveno Kantem, jakožto tvora, jenž „organizuje vědění, a v této roli fakticky zaujímá místo, jež ještě i klasická doba vyhrazovala bohu metafyziky, tedy střídá jej v pozici centra, jímž je umožněno poznávání světa“.¹¹¹

Jak se tento nový postoj, který filosofie musela v současnosti zaujmout, promítá do chápání pojmu hry? Pokud se myšlení ocitlo na své hranici, ať po Nietzsche nebo již za něj, znamená to dle Petříčka, že „hranice je nejen možné, nýbrž dokonce i nějak nezbytné překračovat“.¹¹² Jelikož je filosofický diskurs spjat s dialektikou a je jím určitá řeč, pak ve shodě s koncem metafyziky a nutností překročení této hranice,¹¹³ můžeme k transgresi, překročení, dosažení jiné řeči, dospět transgresí tradiční filosofické řeči a významu, jenž se vyjevuje, ale zároveň s tím ztrácí ve hře struktury.¹¹⁴ To nejvýznamněji reflektuje Jacques Derrida ve svém eseji *Struktura, znak a hra ve vědách o člověku*, kde definuje rozdíl mezi uzavřeným a otevřeným systémem, čímž charakterizuje filosofii po konci metafyziky. Derrida mluví o konci sklonu „veškeré západní filozofické tradice neutralizovat a omezovat hru systému neboli struktury“,¹¹⁵ čímž není myšleno nic jiného, než omezování vědění, *epistémé*. Klasické vědění je uzavřený systém, jehož centrum tvoří jisté *arché*, počátek, takže se veškeré poznání děje v hranicích *arché* a *télos*, jednotlivé prvky takového systému se mohou měnit, až na samotné centrum, které stojí mimo tuto hru. Naproti tomu Derrida staví konec centra, analogický konci metafyziky, přerod od uzavřeného k otevřenému systému, kdy mizí počátek, centrum, a jednotlivé části tohoto systému se stávají analogickými, přičemž současně získává na váze řeč, jelikož se vše stává diskursem.¹¹⁶ Nebo také, jak píše Derrida, „*Nemá smyslu*

¹¹⁰ Viz PETŘÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*, s. 14.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž, s. 24.

¹¹³ Hranice myšlení je hranicí jazyka, k tomu viz WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus*, s. 8 nn.

¹¹⁴ Viz PETŘÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*, s. 24-26.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 27.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 28-30.

otřásat metafyzikou, aniž bychom používali metafyzických pojmů; nemáme k dispozici žádnou řeč – žádnou syntaxi a žádný slovník –, jež by byla cizí těmto dějinám; nemůžeme pronést jedinou destruktivní výpověď, která by se již nemusela připodobnit formě, logice a implicitním postulátům právě toho, co chtěla popírat.“¹¹⁷

Hra rezonuje v současné filosofii právě v těchto intencích, coby změna, pohyb či vývoj, překročení, což jsou de facto určující faktory života samotného, ale i v jazyce coby nástroji k orientaci člověka ve světě. Současné filosofické myšlení, byť pracuje s rozvinutými metodologiemi, a obtížně reflektuje vlastní pozici, tak není příliš vzdálené myšlení Hérakleita z Efesu, u něž jsme začali, jelikož i hra v Hérakleitově pojetí představuje zejména pohyb a reprezentuje tak život a svět samotný. Překračování hranice, kde se nové pojí s něčím diametrálně jiným a současně „s modelem nekontrolovatelné hry, která ruší zdánlivě tak samozřejmé náhody a nutnosti“,¹¹⁸ se tak stává výzvou ve světě, kde již neplatí determinismus a kauzalita. Derrida tak sám činí hrou s jazykem, jazykovou hrou, kdy vhodnou volbou kompozice textu, čímž de-konstruuje uzavřený systém a mění jej na otevřený, uvolňuje ‚*hru struktury*‘ a současně překračuje hranici, na níž se nachází.¹¹⁹ Před filosofii tak stále stojí nové výzvy a hra, ať už jako rámeček či metoda, je její nedílnou součástí.

¹¹⁷ Viz DERRIDA, J.: *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993, s. 180.

¹¹⁸ Viz PETŘÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*, s. 31.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 33.

4.8. Evoluce v komparaci

Jak je patrné z dosavadních kapitol, evoluce pojmu hry a s ním spojeného paradigmatu *homo ludens* se line dějinami filosofie od antiky až po současnost, a s největší pravděpodobností se s tímto tématem budeme dále setkávat i v budoucnosti. Hru poprvé, stejně jako *logos*, což je možná vzhledem k jeho významům, tedy *řeč*, *slovo*, *význam*, ale zejména *rozum* či *smysl*, poněkud příznačně, přivádí do filosofie Hérakleitos. V jeho pojetí, jak jsme mohli vidět, je hra hrou bohů, což můžeme chápat jako jistou metaforu ke hře se světem, kterou hrajeme, nebo také jako paralelu k životním pohybům a věčnému koloběhu symbolizovaného koloběhem živelů. Hra se tak již v antice stává hrou života, a dítě, symbol, který rezonuje vývojem *homo ludens* i dále, můžeme pokládat za metaforu člověka, který má k dispozici celý svět.

Hérakleitovo učení v mnohém přebírá Nietzsche a de facto pokračuje a rozšiřuje Hérakleitovo myšlení. Vztah mezi Hérakleitem a Nietzsche, návaznost jejich myšlení a jejich filosofie, je nepopíratelný. Sám Nietzsche se k tomu přiznává ve svém *Ecce homo*, když Hérakleitovo dílo nazývá tím nejspřízněnějším ze všeho, co dosud bylo myšleno. Nietzscheho učení o věčném návratu pak silně evokuje Hérakleitův nekonečný koloběh všech věcí. A jedním dechem Nietzsche dodává, že učení Zarathustrovo mohl učit už Hérakleitos.¹²⁰

Nietzchem se dále nechává inspirovat Eugen Fink, často se na něj odvolává, a opět vykládá Hérakleita při reflexi ohně jako principu moci, jelikož propůjčuje jednotlivinám svou záři a utváří tím celek světa, což Nietzsche často rozpracovává jako vliv apollónského principu. Pro všechny tři uvedené myslitele, Hérakleita, stejně jako Nietzscheho a Finka, je společné vnímání metafyzického rozměru hry v její celistvosti. Hrou nechápou jen prostou činnost, ale zejména to, jak může člověku pomoci v jeho skutečném životě, při vyrovnávání se s každodenními problémy na jedné straně, a v růstu a směřování k lepšímu já na straně druhé. V tomto rezonuje význam hry pro výchovu, zde jsou zdroje, z nichž může teorie výchovy čerpat, zde spatřujeme snahu o lepšího člověka, který je nadán hravostí, jež jej definuje naprosto. Hra je pro všechny uvedené významnou součástí našeho bytí, v němž hraje roli svobodná vůle, člověk má na výběr, zda hrát či nehrát, a jak hrát. Hra nás učí rozhodování, myšlení, hodnocení, ale také, a to zejména, tvorbě nových hodnot. Právě tvorba, tedy to, co definuje paradigma *homo faber* v jeho plnosti, je u *homo ludens* jen jedním dílčím aspektem. Hra je zde impulzem k tvorbě, založené na vůli, což jsou prvky v křesťanském

¹²⁰ Viz NIETZSCHE, F.: *Ecce homo*. Olomouc: J.W.Hill, 2001, s. 61.

prostoru vyhrazené jen Bohu. To překonává nejhlasitěji Nietzsche, ale stejný impulz vidíme u Hérakleita, kde ještě náboženský princip není zastoupen křesťanstvím, stejně jako u Finka. Hra je v těchto intencích zbraní, dovolující člověku utvářet a přetvářet jeho žitý svět, nahlížet jej ve své pravdivosti, volit z nepřehledného množství voleb.

Na opačném břehu stojí Huizinga, pro výše uvedené. Hra je pro něj významný kulturní fenomén, který rezonuje takřka všemi oblastmi bytí, avšak v Huizingově pojetí nedosahuje k člověku, ba co více, patrně ani nemůže překročit stín kultury, již pomáhala utvořit. To, co se Nietzsche snaží překonat a překonává, u Huizingy znovu vystupuje, na což bylo poukázáno.

Tam kde Nietzsche končí, kde z něj čerpá už Fink, pokračuje takřka celé dvacáté století, které je v mnohém výkladem Nietzscheho a poznámkami k němu. Pojem hry a s ní spojené paradigma *homo ludens* pokračuje ve svém vývoji v intencích myšlení analytické filosofie a postmoderního chápání, hra se přesouvá k jazyku, pokouší se vymanit z pole ontologie, ale stále je spjata s člověkem a se světem. Nabízí nové možnosti vývoje, nové pohledy, nové způsoby reflexe každodennosti, umění, filosofie samotné, vědeckosti a vzdělanosti, nabízí člověku pevnější postoj v rámci světa a jeho stabilnější reflexi uvědoměním si místa, které v kosmu zaujímáme. A při tom všem v hranicích hry zůstává prostor k růstu.

5. HOMO LUDENS VE VZTAHU K FILOSOFII VÝCHOVY A PEDAGOGICKÉ ANTROPOLOGII

5.1. Fink a problém výchovy

Eugen Fink, kromě toho, že významně a velkou měrou přispěl k vývoji pojmu *homo ludens*, jak jsme měli možnost pozorovat výše, se podílel i na formování filosofie výchovy svým spisem *Základní otázky systematické pedagogiky (Grundfragen der systematischen Pädagogik)*, který ale dosud nemáme přístupný v českém jazyce, a patří na tomto poli k nejdůležitějším autoritám. Fink zde zpracovává řadu témat, vztahů a přesahů pedagogiky a výchovy, ale zejména zde formuluje slavné a často citované antinomie, v nichž se každá výchova pohybuje, a postuluje otázky, které si člověk v pedagogice zainteresovaný musí alespoň občas nutně položit. Pro Finka pedagogika není hotovou a uzavřenou disciplínou, na jejímž vývoji již není třeba dále pracovat, nýbrž je problémem, k němuž je třeba se postavit.¹²¹ Dilemata, v nichž se výchova pohybuje, jsou dle Finka „*zdánlivá samozřejmost zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu; objektivní požadavky výchovy, subjektivní předpoklady a podmínky výchovy; rozporná povaha pedagogické skutečnosti, jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem i novým hodnotám*“.¹²²

První antinomie zpracovává rozpor mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací, tedy otázkou, zda máme právo vnucovat své vidění světa či své pojetí života a hodnot někomu jinému. Přičemž nehraje roli ani dobrá vůle vychovatele, ani to, že vychovává ve shodě s všeobecně uznávanými hodnotami, a právě proto se Fink ptá, zda můžeme vnucovat aktuální vidění světa a předjímat tak budoucnost světa a vychovávaných dětí. Tato antinomie se vztahuje primárně na morální a hodnotový rozměr výchovy, nikoliv na obsah odborných znalostí, jelikož nikdo nemůže chtít po dětech, aby byli lepšími než jejich vychovatel, a předávat jim svá morální pravidla, která jsou sociokulturně podmíněna a vyvíjí se v čase. Stejně tak nemůžeme chtít, aby předával morální status po někom, kdo sám nemá tyto otázky vnitřně zpracované, kdo nemá vyjasněn smysl života a vlastní vztah k jeho fenoménům, jako je dobro, láska či smrt. Pelcová zde upomíná na praktický dopad této situace v dnešní době, který je potvrzen množstvím těch, kteří nechtějí mít vlastní děti, jelikož

¹²¹ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 186.

¹²² Tamtéž, s. 187.

sami nejsou připraveni a srovnání se světem a životem samotným.¹²³ Naproti tomu Palouš podává protikladné stanovisko, když rozporuje donucovací rozměr výchovy.¹²⁴

Druhá antinomie mluví o moci a bezmoci vychovatele, a souvisí s nepřenositelností životních zkušeností, jelikož škola učí, jak svět vypadá a jak funguje, ale už neučí (a v principu ani nemůže), jak žít. Bezmocnost vychovatele je dána tím, že jeho zkušenosti patří jiné době, jiné generaci, jeho rozumění světu je nutně jiné než jeho žáků. Výsledkem je pak jen „suché mentorování a bezmocná snaha vychovatelů uchránit mladé před vlastními chybami“.¹²⁵ Výchova naopak má vést k otevřenosti vůči člověku a vůči světu, v platónském slova smyslu je to otevření cesty k idejím.¹²⁶

Třetí antinomie pojednává o nekonečnosti výchovy, jelikož i vychovatel sám je stále vychováván, čímž je sám antinomický. „*Mládež kritickými a nemilosrdnými očima pohlíží na často tragikomické postavy nepovolaných vychovatelů z povolání,*“ shrnuje tuto situaci Pelcová,¹²⁷ a upozorňuje právě na onu tragikomičnost situace, kdy nám chce například morální hodnoty vštěpovat někdo bez morálky. Učitel se učitelem stává právě učením, a nejenom učením druhých, ale hlavně učením sebe sama, což je proces neukončitelný. Stejně tak je takřka nemožné rozhodnout, zda je lepším učitelem někdo vzdělaný, s hodnotovým systémem, nebo naopak někdo spíše infantilní, který děti popouzí ke hře a dokáže je zapálit pro věc.¹²⁸ Fink upozorňuje, že výchova i učitelství jsou primárně povoláním (nikoliv zaměstnáním) a vyžadují proto zaujetí, entuziasmus, kritický odstup a sebereflexi.

Čtvrtá antinomie je vyjádřena napětím mezi obecným nárokem kultury a jedinečností a individualitou vychovávaného. Dle této antinomie nemůže být člověk podřazen žádným pravidlům či normám, pokud nechceme potlačovat jeho osobitou jedinečnost. Tento požadavek je však v rozporu s obecnými zásadami výchovy, která nutně vždy směřuje k budování osobnosti v daném kulturním kontextu i přesto, že postmoderní myšlení různé diferenciaci kultury pozvolna stírá, nebo by alespoň chtělo. Tato antinomie je ve shodě s učením Friedricha Nietzscheho, jak o něm bylo pojednáno výše, když hovoří o normách a pravidlech (vycházejících z kulturní podmíněnosti) jako omezeních pro progres lidského ducha.¹²⁹ I Palouš v této souvislosti podtrhuje význam filosofického vzdělání pro vychovatele

¹²³ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 187. Srov. STROUHAL, M.: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013, s. 38.

¹²⁴ Viz PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH, 2008, s. 25n.

¹²⁵ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 188.

¹²⁶ Srov. PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*, s. 26. Viz také STROUHAL, M.: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, s. 39.

¹²⁷ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 188.

¹²⁸ Tamtéž.

¹²⁹ Srov. tamtéž, s. 189.

a učitele, jelikož právě filosofie coby životní postoj je zdrojem zdravého rozumu a může se postavit proti dogmatismu stejně jako proti vědeckosti.¹³⁰

Pátá antinomie poukazuje na vztah výchovy k povolání a výchovy k lidství, nebo také vztah mezi odborností a obecnou vzdělaností, či výchovou a učením. Učení totiž nese náplň výchovy, bez ní by výchova byla bezobsažná, a mohla by snadno sklouznout k prostému moralizování. Naopak je ale možné učit a přitom nevychovávat, například pokud učitel nevnímá své povolání jakožto povolání, ale jen jako práci za odměnu, kdy mu na ní až tak příliš nezáleží, nebo jak to komentuje Pelcová, pokud dobu a společnost, ve které žije, nepovažuje za svou, což vede ke lhostejnosti a strachu.¹³¹ Zde vyvstávají na povrch možnosti a hranice pedagogiky, která sice podléhá době, a její cíle se mění, ale je třeba je mít stále na paměti a následovat je.

Šestá antinomie pojednává o protikladu mezi tím, co na člověku formovat lze a mezi tím, co je neproměnné a neovlivnitelné vzhledem k lidské povaze, zda můžeme člověka transformovat v celé jeho šíři či zda v něm naopak existuje něco stálého a neměnného, co ani výchova nedokáže ovlivnit.¹³² Tato antinomie je patrně nezodpověditelná a znovu poukazuje na dvojedinost člověka, v něm se sváří řada protichůdných tendencí.

Všechny antinomie až nebezpečně poukazují na dnešní stav pedagogiky a vychovatelství. Přesto však není Finkovým cílem strašit, vyvolávat skepsi či pocit bezmoci a rezignaci, ale naopak nabídnout otázky ke zvážení, vnést je do diskuze pedagogické společnosti, nabídnout je jako základní východisko pro hledání nových paradigmat pedagogiky, nových směrů učení a v neposlední řadě i smyslu výchovy, kterou Fink vnímá jako specifickou formu životního pohybu. Výchova překonává jednotlivá antropologická paradigmatata člověka (*animal rationale*, *imago Dei*, *homo faber*, atd.), jelikož ty jsou vždy poplatné době – a *homo ludens* je mezi ně samozřejmě zahrnuto –, a žádné z nich nedokáže zodpovědět kantovskou otázku co je člověk. K tomu Fink dodává:

„Nebo se také říká, že člověk jako jediný mezi bytostmi tohoto světa není tím, čím je ‚o sobě‘, nýbrž je tím, co prostřednictvím své svobody ze sebe samého vytváří, je stvořením vlastního činu, paradoxním ‚ens a se‘. Jiní opět poukazují na to, že pouze on si skutečně umí hrát a také se smát, že jenom on zná stud, jenom on zná práci. Co je to člověk, který nabízí tolik aspektů? ‚Neznámý tvor‘, ‚dosud neurčené zvíře‘, jak zní slavné formule? Který antropologický počátek

¹³⁰ Srov. PALOÚŠ, R.: *Heretická škola*, s. 27nn.

¹³¹ Srov. PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 189.

¹³² Viz STROUHAL, M.: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*, s. 40.

*má přednost: člověk jako tvůrce kultury, jako schopný tvorby, jako animal rationale, jako svoboda, jako nesmrtelná duše, jako homo ludens? Problém je v tom, že se nejedná o dílčí pravdy, i ohraničené perspektivy, jejichž jednostrannost je snadno patrná a jež se vzájemně doplňují. Každé takové založení má totiž tendenci vydávat se za podstatu člověka a ostatní potlačovat. Vzniká otázka, zda vůbec existuje možnost přezkoumat totální nároky takových antropologických koncepcí a převést je zpátky na jejich legitimní obsah?*¹³³

Fink se staví k názoru, že člověka v plnosti jeho pobytu není možné definovat, a každé z antropologických vymezení je nedostatečné, omezené a jak již bylo řečeno, poplatné době, a s ohledem na další aspekty své filosofie uvádí, že nejlépe je možné člověka vyjádřit symbolem či mýtický, jak to dokázala antická komedie a tragédie.¹³⁴ Všechny tyto antropologické charakterizace nás přivádějí zpět k dvojedinost člověka, který je tělem a duší, je součástí přírody a současně ji překračuje, a je tím pádem neuchopitelný – právě tato neuchopitelnost, podvojnost, či nehotovost jsou tím „*nejpodstatnějším, základním rysem našeho bytí. Vědomí této nedokonalosti nás nutí hledat východiska a tímto hledáním je člověku výchova.*“¹³⁵ Pro Finka tudíž není výchova vyvoditelná z pojetí člověka, ale naopak porozumění člověku dle něj můžeme jen skrze výchovu, jakožto bytosti vychovávající a vychovávané, *homo educans* a *homo educandus*. Výchova je pro Finka „*existenciální strukturou našeho pobytu, (...) je (to) základní způsob, jak se lidská existence chová vůči své vlastní pochybnosti*“¹³⁶ je to základní životní pohyb člověka, který se nerealizuje na vzdělávacích zařízeních, ale v samotném člověku, je to nutnost pramenící z lidské podstaty a díky kterému existence člověka nachází svůj smysl. Pokud bychom chtěli na výchovu pohlížet tímto prizmatem, bude se velice podobat ontologickému rozměru hry představenému výše, který je pro člověka také základním pohybem a životní nutností. Nabízí se tak možnost takovéto pojetí hry s výchovou ztotožnit, případně ji k ní při-podobnit, s tím dovětkem, že by mohla být zajímavým řešením Finkových antinomií a východiskem z krize pedagogiky či výchovy.

¹³³ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 191.

¹³⁴ Srov. tamtéž.

¹³⁵ Tamtéž, s. 192.

¹³⁶ Tamtéž, s. 193.

5.2. Kratochvíl a transcendence

„*Výchova a vzdělání je vlastně filosofii: je péčí o životní pohyb; uvádí do vztahu k lidské transcendenci.*“¹³⁷

Uvedený citát z úvodu Kratochvílova textu k filosofii výchovy ilustruje a předestírá další směřování, filosofie výchovy musí dokázat reflektovat pluralitu bytí, měla by být nápomocna odhalení vnitřní zkušenosti a v neposlední řadě i smyslu pro *fysis*.¹³⁸ Právě řeckým pojmem vyjadřujícím přírodu či přirozenost se dostáváme k samotným základům filosofie výchovy, jež se v zobecňujících výkladech pojí přednostně se jmény Platóna a Aristotela, případně se sofisty, přestože je můžeme hledat ve filosofických pramenech ještě starších.

Kratochvíl vlivem neubauerovského tázání se po původu pojmu postupuje v detekci filosofie výchovy od hesla k heslu, od nejobecnějšího pojmu filosofie ke konkrétnějším, které filosofii výchovy definují. Rozborem pojmu filosofie přechází k péči, jelikož ta je středním bodem filosofické výchovy, především coby péče o duši,¹³⁹ která je nadřazena rozprostřenosti člověka mezi *fysis*, přirozenou částí, a *nomos*, tedy kulturní polohou péče o člověka, do níž lze zahrnout i výchovu jakožto dědictví sofistů.¹⁴⁰ Filosofii výchovy proto nelze hledat jen v sofistice. Mezi výchovou a vzděláním vyvstává dle Kratochvíla antinomie; *paideia* představuje něco posvátného, něco hodno úžasu, „*paideia je péčí o náležité uspořádání duše*“, kdežto „*vzdělání pak bývá často zaměňováno za poučování*“.¹⁴¹ To ilustruje i notoricky známý zlomek B 40 z Hérakleitova nedochovaného spisu, který cituje Diónenés Laertios: „*Veliká učenost neučí rozumnosti, neboť by byla naučila Hésioda a Pýthagorům jakož i Xenofana a Hekatáia*“¹⁴² nebo také: „*Znalost mnoha věcí nenaučí mít rozum...*“¹⁴³ v odlišném překladu.

Kratochvíl tak na základě výkladu Platónova podobenství o jeskyni může uvést, že „*Vzdělání má odkrývat další dimenze přirozeného světa, má činit svobodným ve světle Slunce, které umožňuje poznání i život.*“¹⁴⁴ Jedním dechem ale dodává, že vzdělání a výchova je v sofistickém protikladu *fysei* a *nomó* čímsi nepřirozeným, tím co nás vyvádí z přirozeného

¹³⁷ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha. Herrmann a synové, 1995, s. 12.

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ Tamtéž, s. 19.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 20-22.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 28.

¹⁴² Viz LAERTIOS, D.: *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*, s. 347 (=DL IX,1).

¹⁴³ Viz KIRK, G. S., RAVEN, J. E., SCHOFIELD, M.: *Předsókratovští filosofové. Kritické dějiny s vybranými texty*, s. 283.

¹⁴⁴ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 12.

světa, vzdělání slouží k orientaci v prostoru *nomó*, tedy kultury, ale současně nás odvádí od *fysis*.¹⁴⁵ Velmi podobný se jeví rozpor mezi moudrostí a mnohoučeností – přestože filosofové musí být „*velmi dobře znali velmi mnoha věcí*“ (zl. B 35), nesmí je to odvádět od směřování k jednomu moudrému (zl. B 41): „*To jedno moudré: vědět, že dūmysl (...) řídí všechno skrze vše.*“¹⁴⁶ Na tomto místě by bylo možné se zastavit a rozpoutat diskusi, co že je oním *jedním moudrým* myšleno. Kratochvíl odpovídá jedním slovem: *dūmysl, gnómé*.¹⁴⁷ Dūmysl, jenž má však v řeckém pojetí mnoho významů, myšlenka, úmysl, důvtip, atd. „*Jenže dūmysl je to něco, co lidská povaha nemá, božská však má*“ (B 78)!¹⁴⁸ Nebo jinak „*Lidská povaha nemá pravé poznání, avšak božská je má.*“¹⁴⁹ I intuitivně lze vycítit jistý (religiózní) přesah.

Dalším pojmem, jenž je stěžejní v dikci práce, je zřejmost, ale také vhléd či nadhled. Kratochvíl dokonce pracuje s pojmem intuice. Zřejmost se zrcadlí ve slovech *enargeia* a *evidentia*, kdy *evidentia* edukaci vybízí a *enargeia* se stává samotným principem výchovy.¹⁵⁰ Zřejmost je pro výchovu stěžejní, probouzí totiž vzdělanost, nabízí možnost dívat se jinak. Zřejmost je pro Kratochvíla možností zrcadlení zkušenosti, jelikož člověka osvobozuje a odpoutává, je to výsostná schopnost vědomí,¹⁵¹ které je třetím a posledním pojmem, jež se odráží v názvu práce. I vědomí nalézáme již u presokratiků, dle Kratochvíla ve zlomku B 34 z Kleména Alexandrijského: „*Když nechápající poslouchají, podobají se hluchým; vlastní řeč jim dosvědčuje: jsou zde, jsou nepřítomni.*“¹⁵² Vědomí je pojmem, které Kratochvílovi představuje smysl výchovy, a současně se u Hérakleita pojí s poznáním sebe sama,¹⁵³ reprezentované heslem delfské věštinny *gnóthi seautón*. Hérakleitos hledá sám sebe ve zlomku B 101 z Plútarcha („*Probádal jsem sebe sama.*“),¹⁵⁴ přičemž se oklikou dostáváme zpět k výše uvedené mnohoučenosti. Tou si mudrc musí projít, aby oddělil pravé bohatství od obalu, do nějž je zahaleno. Výjimkou je však hledání sebe sama, odkrytí vlastní duše, nalezení vztahu k sobě samému, což je dle Kratochvíla (s odkazem na zlomek B 45 z Diogéna) činnost svým smyslem nekonečná.¹⁵⁵ Duši dle něj nelze vyčerpat, žádnou cestou, žádnou metodou, jelikož „*K duši patří logos, který roste sám sebou.*“ (zlomek B 115).¹⁵⁶ V těchto intencích lze

¹⁴⁵ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 38-39.

¹⁴⁶ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 243nn. K výkladu zl. B 35 tamtéž, s. 276nn.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 244.

¹⁴⁸ Tamtéž.

¹⁴⁹ Viz KIRK, G. S., RAVEN, J. E., SCHOFIELD, M.: *Předsókratovští filosofové*, s. 245-246.

¹⁵⁰ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 51.

¹⁵¹ Tamtéž.

¹⁵² Tamtéž, s. 55. Srov. KRATOCHVÍL, Z.: *Délský potápěč k Hérakleitově řeči*, s. 119nn.

¹⁵³ Srov. KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 62.

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ Tamtéž.

¹⁵⁶ Tamtéž.

s Kratochvílem říci, že výchova nemá cíl ani vně nebo dán *a priori*, nýbrž jejím cílem je probuzení vědomí, „*iniciace samostatného životního pohybu duše, sebmnoživosti jejího logu*“.¹⁵⁷ Což nás kruhem navrácí zpět k jednomu moudrému a k antinomii mezi moudrostí a mnohoučeností, jelikož „*pouze Bůh opravdu jest, jest vědomý*“.¹⁵⁸ Úkolem člověka (a potažmo i úkolem výchovy) je dle Kratochvíla zápas o vědomí, zápas o bytí, a je třeba mít na paměti, že takový „*zápas je zápasem filosofickým a náboženským*“.¹⁵⁹

„*Výchova se ukazuje jako pomoc při ‚zažehnavání vědomí‘, které ovšem není možné nijak zvenku. Vědomí je možné jen tam, kde se řád stýká s fysis a stává se řádem proměn.*“¹⁶⁰ píše Kratochvíl v závěru své práce. Smysl výchovy pro něj tkví v orientaci k bytí, nikoli lpěním na metodách, ale jejich překračování, vymanění se. Stejně tak je nejdůležitějším výstupem vzdělání vhlédnutí neboli zřejmost, který následně vede k zažehnutí vlastních sil, pod čímž se Kratochvílovi skrývá vědomí. Je to umění pohybovat se „*mezi mýtem a racionalitou; mezi citem, prožitkem, uměním nebo náboženstvím na straně jedné a přesností myšlenkových forem pojmové řeči nebo vědy na straně druhé.*“¹⁶¹

Pokud bychom se vrátili k citátu otevírajícímu tuto kapitolu, a podívali se na něj zevrubněji, zjistili bychom, že výchova má pro Kratochvíla takřka totožný význam jako hra pro Nietzscheho a Finka, je transcendentní, má možnost překračovat člověka a povznášet jej, otevírá možnost obrátit se k bytí a k poznání sebe sama v sokratovském slova smyslu, je uměním, je životním pohybem. Výchovu můžeme opět postavit na roveň hře, když vychováváme, ať sebe či druhé, hrajeme si s možnostmi rozvoje, hledáme cesty k pravému bytí, hledáme možnosti jak býti lepším člověkem ve směřování k Nietzscheovu nadčlověku. Výchova a hra zde jdou ruku v ruce, a Finkův *homo educans* a *homo educandus* se stává *homo ludens*, byť to nemusí být patrné na první pohled.

¹⁵⁷ Viz KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 63.

¹⁵⁸ Tamtéž.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 175.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 177.

5.3. Výchova jako hra

Výchova je oblastí, která nabývá mnoha podob, mění se, a například s nástupem moderních informačních technologií se nám otevírá celá řada dosud netušených možností, jak výchovu zušlechťovat a přibližovat nejen dítěti, ale i dospělému. Hra je v pedagogice chápána jako vrcholná metoda zkušenostního učení, což je důvodem, proč s ní pracuje zejména zážitková pedagogika nebo také pedagogika volného času. Celý proces zkušenostního učení je založen na faktu, že pokud prožijeme situaci, kterou je nutné nějak zpracovat, jelikož jsme do ní přímo angažováni, a tudíž ji pouze nesledujeme z povzdálí, pasivně a nezúčastněně, odnášíme si z ní zkušenost. Zkušenost coby něco nepřenosného a bytostně vlastního, něco co nám zkvalitní náš život a můžeme na ní dále stavět, pohyb, kterým sama sebe překračujeme a posouváme v intencích již uvedených.

Zážitková pedagogika hovoří až o osmdesáti procentech znalostí, které získáváme a jsme schopni si zapamatovat díky zkušenosti. Stejně tak bylo zjištěno, že informace nabyté zkušeností si pamatujeme nejlépe a nejdéle. Hovoří se až o pětadesáti procentech oproti deseti procentům slyšeného a asi třiceti procentům viděných informací. Hlavní roli zde hraje právě nutnost reflexe a hodnocení prožitého. Významným prvek je také vytržení z komfortní zóny, kdy jsme nuceni se pohybovat v neznámém prostředí nebo akceptovat systém pravidel, který nám není vlastní. To vede k rozvoji aktivity, samostatnosti, tvořivosti a posouvá nás mnohem více, než známé memorování, které vytyká výchově v jedné ze svých aporií Fink.¹⁶²

Hra přináší pedagogice a výchově celou řadu aspektů. Můžeme hovořit o sportovních hrách, které učí kolegialitě, etice a fair play. Známe hry trénující naše kognitivní dovednosti a myšlenkové procesy. Hry vyloženě edukační nás učí práci s technikami či nástroji. Dokonce počítačové hry či případně interaktivní umění nás formou hry učí mnoha aspektům života, lingvistikou počínaje, přes přírodní vědy a historii až k technice, logickému myšlení, abstrahování či uvažování a myšlení samotnému. Hra tím získává neochvějně a nezpochybnitelné místo ve výchově a vzdělávání.

Stejně tak se hrou učíme společenskému životu. Hledání životního partnera, flirt či milostné hry mohou stát na straně jedné, na druhé pak můžeme vidět ekonomické a sociální hry, jimž se nevyhneme v každodenním společenském styku. Prakticky jakákoliv koexistence ve společnosti tak může být nazývána hrou, jak o tom pojednává například Josef Pieper, když

¹⁶² Viz např. VYHNÁLKOVÁ, P.: *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o., 2013, s. 42.

hovoří o sociálních pravidlech hry, tedy o „*formách chování, které jsou přirozeně dány určitou formou lidského spolubytí*“.¹⁶³

Jakou souvislost má tedy paradigma *homo ludens* ve všech svých proměnách s pedagogikou? Hra a *homo ludens*, hrající si člověk, se k výchově, vzdělání a pedagogice vztahuje právě v onom přesahu, v mezioborovosti a transdisciplinarity, jak jsme měli možnost vidět u Kratochvíla výše, stejně jako ve Finkově pojetí výchovy jako určité výchovdisko z problematických aporií. A stejně tak a zejména v transgresi, v překračování. Pelcová hovoří o antropologické orientaci moderní duchovně pedagogiky a v souvislosti s tím uvádí, že „*žádná výchova ani teorie výchovy není možná bez pojetí nebo obrazu člověka*“.¹⁶⁴ Proto se pedagogika stále více snaží formulovat pedagogická východiska v čistě antropologické perspektivě, nebo řečeno jinými slovy vyjít z otázky co je člověk ve své podstatě. Tím se ustavuje pedagogická antropologie, kdy se antropologie stává klíčem každého pedagogického systému, „*neboť dějiny pedagogiky nejsou stále se rozvíjejícím postupem jednotlivých výchovných myšlenek, nýbrž proměnou a obnovou obrazu člověka, z něhož se v každé epoše a u každého jednotlivého myslitele odvíjejí představy výchovného cíle a prostředků, jak ho dosáhnout*“.¹⁶⁵

V tom Pelcová vidí nosnou pozici výchovy ve vztahu k porozumění člověku. Poznání člověka, ať už je myšleno na úrovni sebe sama, nebo na úrovni světa a společnosti, nemůže nebýt jedním ze stěžejních a bytostně životních úkolů člověka. Zde je místo pro hru. Hrajeme ji sami se sebou, hrajeme ji ve společnosti, hrajeme ji s jazykem stejně jako s uměním, hrajeme dokonce hru s osudem či světem a vesmírem, jak jsme viděli ve formulacích nejen Finka. Hra je dle něj základním fenoménem nejen filosofie, ale i antropologie i pedagogiky, což je třeba reflektovat zejména ve stereotypu každodenní pedagogické zkušenosti. Hra jako fenomén, hra jako symbol, který je základním prvkem pedagogiky, a pro člověka jako takového cestou k překonávání překážek. Hra rozvíjí všechny dimenze člověka, duševní a spirituální roviny. Vede a měla by vést k uvědomění si sebe sama, k nalezení svého místa ve světě, rozvíjí etickou dimenzi lidského života, nabízí nové znalosti, ale i styly uvažování. Tyto důvody vedou k závěru, že právě kvůli nim má být hra jedním z ústředních motivů pedagogiky a jednou z jejích stěžejních metod. Hra zde může být cestou k výchově skrze transcendenci a k překonání Finkových aporií překonáním sebe sama.

¹⁶³ Viz PIEPER, J.: *Základní formy sociálních pravidel hry*. Praha: OIKOYMENH, 1994, s. 13.

¹⁶⁴ Viz PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004, s. 180.

¹⁶⁵ Tamtéž.

6. KONKLuze PRÁCE: HOMO LUDENS A ROZVOJ ČLOVĚKA

Práce nabídla pohled na řadu filosofických teorií zabývajících se hrou. Hra a s ní i různé formy paradigmatu *homo ludens* samozřejmě prolínají i řadou úvah dalších myslitelů.¹⁶⁶ Například F. Schiller chápe hru jako zákonitá pravidla a současně jako svobodný projev nevyužité energie, jako zdroj umění, člověk je podle něj jenom tam cele člověkem, kde si hraje. Na to navazuje H. Spencer, který na základě úvah o přebytečné energii chápe hru jako projev pudů, instinktů a životní vitality. Podle Freuda se ve hře stejně jako ve fantazijní či snové představě projevuje přání člověka, jeho touhy a sny. Jean Piaget hře rozumí jako osobnostnímu projevu intelektuálního vývoje a schopnosti zvládat stále těžší životní situace, čili velmi blízce či takřka totožně k našemu pojetí hry jako výchovy prezentovanému v textu práce. V transakční analýze Erica Berneho jde zejména o pochopení sociální složky hry, kterou mezi sebou lidé hrají, aspektu každodennosti člověka.¹⁶⁷

Měli jsme možnost vidět, že hra je základní fenomén lidského bytí, lidské existence, stejně jako narození a smrt. V kosmickém kontextu je hra symbolem světa, v sociálním kontextu je způsobem lidské vzájemnosti, v ontickém kontextu je štěstím, jak uvádí například Pelcová. Hra je svobodné jednání, a jeho základními aspekty jsou impulzivita, spontaneita, je to činnost o sobě, vystoupení z obyčejného života, odehrává se ve zvláštním čase a prostoru, lze ji opakovat, přerušit, je zdrojem štěstí, jak nás učí Fink a připomíná nám Pelcová.¹⁶⁸

Sledovali jsme vývoj vnímání hry a paradigmatu *homo ludens* od antiky až do současnosti, reflektovali metafyzické koncepce Hérakleita a Nietzscheho, fenomenologický pohled Finka, kulturně-historické paradigma Huizingy. Registrovali jsme proměnu vnímání hry u Wittgensteina, který se s analytickou filosofií obrací k jazyku, i postmoderní diskurs hry ve vztahu k dnešnímu myšlení. Všechny tyto pohledy filosofii hry obohacují, nabízejí další možnosti výkladu, stejně jako nabízejí reflexi využití hry v praktickém životě, v životě člověka, který si zvolí antropologii *homo ludens* za svou.

A co může předložená analýza znamenat pro pedagogiku jako takovou? Kromě uvedeného přesahu do zážitkové pedagogiky, která jako jediný pedagogický směr pracuje se hrou jako takovou, může filosofie nabídnout reflexi pedagogický přístupů a procesů, a snad i pohled, jak pedagogiku rozvíjet. Ve vztahu k výchově poznamenává zajímavou hříčku Huizinga, když hovoří o sofistech jako významném faktoru pro rozvoj řecké vzdělanosti a

¹⁶⁶ Srov. KOL.: *Filosofický slovník*, s. 175.

¹⁶⁷ Viz BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011, s. 33.

¹⁶⁸ Viz PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*, s. 134-135.

kultury, jelikož vědění a věda nebyly produktem školství, jak mu rozumíme a chápeme jej dnes. Vzdělanost se budovala a odehrávala ve veřejném prostoru, při setkávání lidí, nikoliv vzdělávacím systémem, který měl připravovat na budoucí povolání, což je významný rozdíl mezi antickou a současnou společností a chápáním vzdělanosti. Pro řeckého člověka bylo vědění, nebo jak říká Huizinga poklady myslí, spojeno s odpočinkem a volným časem (*leisure, scholé*). Huizinga tím upozorňuje na pozoruhodný vývoj slova škola (*school*), které původně nese význam pro odpočinek, přitom dnes znamená pravý opak, soustavnou a systematickou práci a výcvik, který je s věkem dítěte stále těžší a těžší.¹⁶⁹

Volný čas, *leisure*, je přitom něco, čeho máme mnohem více než všechny jiné organismy na světě.¹⁷⁰ V tom spočívá Huizingova poznámka, kterou zajímavá práce *Philosophy Through Video Games* rozšiřuje říkajíc, že naše životy získávají svou smysluplnost právě díky volnému času, jelikož nemusíme soupeřit o potravu, bojovat o partnery či o vlastní životy, a s volným časem, kterého má člověk spoustu, může naložit dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Proto autoři hrdě hlásají *„hrajme si co nejvíce“*. Hraní se dle nich může ukázat jako jedna z nejdůležitějších věcí, které člověk může dělat, právě kvůli filosofickým objasněním své důležitosti prezentovaným výše.

Mezi praktické aplikace, na něž v textu nezbylo místo, lze zařadit i jednu z nejvíce diskutovaných aplikací, s níž se v posledních letech můžeme setkat, takzvanou *gamifikaci*. Jde ve zkratce o převedení herních principů a mechanik do neherního prostředí, za čím si lze představit i tak banální věc, jako je získaná známka ve škole. Gamifikace se však vyznačuje zejména zapojením herní mechaniky, kdy nejde jen o to získat známku, pokud bychom chtěli rozvinout uvedený příklad, ale posouvat se v rámci herního prostředí jako člověk / hráč.¹⁷¹ Kromě odměny v podobě známky, se nám otevřou dveře k dalším, komplikovanějším úrovním, v nichž na nás čekají nové výzvy. Tento proces předpokládá rozvoj, ať už osobnostní, nebo vzdělanostní. Právě gamifikace vzdělávání či gamifikace osobnostního rozvoje zažívá v posledních letech obrovský rozmach, a zájem *„nasvědčuje, že to může být jedna z cest krize vzdělávání“*.¹⁷² Nejen systémového, ale i soukromého, jelikož již nyní existuje celá řada úspěšných kurzů a programů využívajících principů gamifikace.

¹⁶⁹ Viz HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*, s. 147-148.

¹⁷⁰ Viz COGBURN, J., SILCOX, M.: *Philosophy Through Video Games*. New York and London: Routledge, 2009, s. 154: „... there is certainly one thing that we have more of than any of our fellow Earthly organisms: *leisure*.“.

¹⁷¹ Viz ZLATOHLÁVEK, J.: *Gamification*. In: JIRKOVSKÝ, J. a kolektiv autorů: *Game Industry 2*. Bez místa vydání: D.A.M.O., 2012, s. 174.

¹⁷² Tamtéž, s. 176.

Hra, tak jako jsme viděli v myšlení Hérakleita, Nietzscheho či Finka, se může stát jedním z nejvýznamnějších prostředků k rozvoji člověka, transcendentním prvkem života umožňující vést člověka k pravému a plnému bytí, k čemuž nám dnes moderní technologie ve výchově napomáhají. K rozvoji, k onomu směřování k nadčlověku, k tvorbě nových hodnot, lepšího světa, vztahů s jinými, hra nás může vést k většímu dobru, kráse v podobě uměleckých děl či tvorbě nových technologií. Hra nám nabízí možnosti výchovy sice známé, ale méně již využívané a zastíněné klasickou školskou pedagogikou. Umožňuje nám vychovávat a formovat, posouvat a překračovat sebe sama a ve stejných intencích působit na druhé. Může nás vést k filosofickému údivu, kdy jako malé děti budeme neustále opakovat ono pověstné a proč, budeme chtít vědět více. Hra může obsahovat tolik možností, kolik je her. Jde jen o to vztáhnout ke hře svou vůli, a chtít (si) hrát.

7. ZÁVĚR

Cílem práce bylo zejména popsat, definovat a analyzovat evoluci pojmu *homo ludens* ve filosofickém myšlení, což bylo představeno na kapitolách první části textu. Vývoj tohoto antropologického paradigmatu skutečně začíná u Hérakleita z Efesu, který ve svém zlomku formuluje základní vnímání hry a pojmů s ní souvisejících (dítě, svět), a na základě analýzy jsme měli možnost pozorovat vztah ke zbytku Hérakleitova učení. Patrný byl i přechod k filosofii Friedricha Nietzscheho, který z Hérakleita vychází a jeho následná reflexe Eugenem Finkem, který pojem převádí k fenomenologii a situuje hru jako svébytný symbol pro vnímání světa.

Od klasického filosofického vnímání hry se odchyluje Huizinga, který hru chápe spíše v intencích kultury a od člověka se spíše odvrací. Analytická filosofie a Ludwig Wittgenstein se naopak k člověku vrací a postulují meze pro jeho orientaci ve světě vzhledem k jazyku ve formě jazykových her, což dále rozvádí postmoderní myšlení a současná filosofie. Pojem hry je stále aktuální, reflektovaný, rezonující kulturou i výchovou, a v mnohém vypovídající o stavu vzdělanosti, společnosti či světa, včetně, a to zejména, člověka v něm.

Vztah paradigmatu k výchově jsme se pokusili analyzovat prostřednictvím aporií Eugena Finka a filosofie výchovy Zdeňka Kratochvíla. V obou směrech se projevuje element transcendence a nutnosti výchovy, kdy hra může být na základě myšlenek prvního oddílu práce vhodným a nosným prvkem pro budování lidského potenciálu, ba co více, při určitém výkladu může být výchova se hrou ztotožněna díky podobnosti svých jednotlivých aspektů, jako je hybnost, transcendentní tendence, jejich nutnost v životě člověka či pozitivní přístup k lidskému rozvoji. Byla doložena neochvějnost pozice hry ve výchově, stejně jako v kultuře, společnosti a životě člověka.

BIBLIOGRAFIE

- BERNE, E.: *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál, 2011.
- CAILLOIS, R.: *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998.
- COGBURN, J., SILCOX, M.: *Philosophy Through Video Games*. New York and London: Routledge, 2009.
- CORETH, E., EHLEN, P., HAEFFNER, G., RICKEN, F.: *Filosofie 20. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2006.
- DERRIDA, J.: *Texty k dekonstrukci*. Bratislava: Archa, 1993.
- FINK, E.: *Oáza štěstí*. Praha: Mladá fronta, 1992.
- FINK, E.: *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993.
- GOTTHARD, P.: *Léky smutných*. Brno: Host, 2013.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens. A study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge, 1949.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- JIRKOVSKÝ, J. a kolektiv autorů: *Game Industry 2*. Bez místa vydání: D.A.M.O., 2012.
- KOL.: *Filosofický slovník*. Olomouc. Nakladatelství Olomouc, 2002.
- KOUBA, P.: *Nietzsche. Filosofická interpretace*. Praha: OIKOYMENH, 2006.
- KIRK, G. S., RAVEN, J. E., SCHOFIELD, M.: *Předsókratovští filosofové. Kritické dějiny s vybranými texty*. Praha. OIKOYMENH, 2004.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Dělský potápěč k Hérakleitově řeči*. Praha: Herrmann & synové, 2006.
- LAERTIOS, D.: *Životy, názory a výroky proslulých filosofů*. Pelhřimov: Nová tiskárna, 1995.
- MOKREJŠ, A.: *Odvaha vidět. Friedrich Nietzsche, myslitel a filosof*. Praha: H&H, 1993.
- NIETZSCHE, F.: *Antikrist*. Olomouc: Votobia, 1995.
- NIETZSCHE, F.: *Ecce homo*. Olomouc: J.W.Hill, 2001.
- NIETZSCHE, F.: *Radostná věda*. Praha: Aurora, 2001.
- NIETZSCHE, F.: *Soumrak model*. Olomouc: Votobia, 1995.
- NIETZSCHE, F.: *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia, 1995.
- PALOUŠ, R.: *Heretická škola*. Praha: OIKOYMENH, 2008.
- PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004.
- PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství*. Praha: ISV nakladatelství, 2001.
- PETRÍČEK, M.: *Co je nového ve filozofii*. Praha: Nová beseda, 2018.

- PIEPER, J.: *Základní formy sociálních pravidel hry*. Praha: OIKOYMENH, 1994.
- PLATÓN: *Parmenidés, Filébos, Symposion, Faidros, Alkibiadés I, II, Hipparchos, Milovníci*. (Platónovy spisy. Svazek II.) Praha: OIKOYMENH, 2003.
- STROUHAL, M.: *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013.
- VÁGNER, I.: *Svět postmoderních her*. Jinočany: H&H, 1995.
- VYHNÁLKOVÁ, P.: *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o., 2013.
- WITTGENSTEIN, L.: *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: OIKOYMENH, 2007.