

K filozofii výchovy a vzdělání

Vzdělávání pro umění být

Miluše Kubičková

Klíčová slova: krize lidské mysli, globalizace, sociální organismus, paradigma, trojčlenná lidská bytost tělesně-duševně-duchovní, holistický, participace, intuice, postmodernismus, New Age, hereitici, čtyři pilíře vzdělávání: žít pospolu, umět poznávat a jednat, umět být

Vzdělávání učitelů pro 21. století nelze izolovat z širších souvislostí společenských, ekologických ani politických. Při pozorném pohledu na orientaci vzdělávacích programů různých typů škol shledáváme, že většinou ještě fungují ve vyježděných kolejích, poznamenaných mechanistickým a materialistickým myšlenkovým východiskem, které je brzdou hlubší reflexe potřebné k řešení naléhavých otázek budoucnosti. Oprávněně se mluví o všeobslhlé krizi týkající se nejenom problémů sociálních, politických a ekologických, ale především morálky a v neposlední řadě rovněž vzdělávání. Jde vlastně o krizi lidské mysli, poznání a hodnot.

V tomto duchu hovoří například vysokoškolský pedagog David Orr: „Mládež většinou stále vychováváme tak, jakoby se planeta Země nenacházela v kriticky naléhavé situaci . . . Ve školách se odděluje vědění od citů, objekt od subjektu . . . Věda, z níž vychází kurikulum, je odcizena lásce, a proto nevede k ocenění života . . . Situace ve světě se ještě zhorší, bude-li vzdělání zaměřeno pouze na podporu další industrializace Země.“ Tato slova mají obecnější význam, vyjadřují nejenom obavu z důsledků jednostranné ekonomické globalizace, ale především nespokojenost s dosud převažující mechanisticko-pragmatickou orientací vzdělávacích institucí. Paradoxem ovšem je, že za původce současné krize nelze považovat lidi nevzdělané, ale naopak jedince vysoce vzdělané. Ti, kdo dnes rozhodují o ekonomickém růstu, který je motorem elitářské globalizace, jsou právě lidé s vysokoškolským vzděláním i s vysokým životním standardem. Všichni však byli vychováváni k takovému myšlení a k takovým postojům a hodnotám, že se mohou domnívat,

že dominance člověka nad přírodou a dokonce i nad lidmi a přehlížení kosmických zákonů jsou jejich přirozeným právem.

V obdobném tónu ve vztahu ke školám promluvil na Fóru 2000, konaném v r. 1997 v Praze i Václav Havel: „Kolik let se o většině varovných faktů na školách přednáší a jak nepatrný vliv toto vědění má na lidské chování.“ Je opravdu s podivem, že i my pedagogové zůstáváme klidní a pokračujeme v diskutabilním trendu, jímž je materialistické myšlení podporující neustálý růst výroby a spotřeby. Všichni přitom víme o mnohých hrozbách, které jsou příčinou i důsledkem těchto jednostranností. Podobným způsobem jsou z různých stran předkládány argumenty, proč je záhodné důkladně se zamýšlet nad hlubšími příčinami této neradostné světové situace, aby pak úvahy o vzdělávání učitelů pro 21. století měly vůbec smysl.

Jedním z významných předpokladů k řešení ožehavých problémů dneška i zítřka je proto ideová reforma všech vzdělávacích institucí, především těch, které připravují budoucí učitele. Na prvním místě je třeba hledat cesty, jak překonat doposud převažující strnulý myšlenkový rámec ovlivňující nejen zaměření kurikula, ale i postupy vyučujících. Je nezbytné zvolit taková filozofická východiska, která by umožňovala přistupovat k člověku v jeho celistvosti a motivovat jej k odpovědnosti za veškerý život a za všechny životní hodnoty, ale která by mu rovněž usnadnila obracet pozornost i na vlastní vnitřní svět. *Pouze tato proměna myšlenkové orientace, kdy budou pedagogové schopni myslet celostně (holisticky) a v důsledku toho cítit participičně ve vztahu k vnějšmu i vnitřnímu světu a budou též ochotni jednat vědomě a vždy s úctou k individualitě svých svěřenců, učiní ze škol všech typů účinná zařízení chránící lidstvo před civilizačními hrozbami.*

Převládající jednostranná globalizace je důsledkem izolování ekonomiky a techniky z celku vývojových sil společenského vývoje, tedy vytržení jedné složky celistvého sociálního organismu a navíc její nadřazení složkám právně-politické a kulturně-duchovní, do níž patří právě vzdělávání. Jednostranná globalizace plodí zřejmě příčiny onoho nezvládnutelného samopohybu „vedoucího nás do pekel“, jak podotkl Havel. Fascinace ekonomickým rozumem způsobuje, že homo sociologicus se změnil v homo economicus (dle J. Kellera homo Wechsel). Kořeny společenského pohybu jsou totiž vždy ve sféře myšlení, mají svoje paradigmatické podhoubí, tedy výchozí i orientující filozofické nasměrování. Vzdělávání by se tedy nemělo jenom přizpůsobovat společenským změnám, jak k tomu vede materialistické pojetí vývoje společnosti, ale naopak tyto změny ovlivňovat v návaznosti na dosavadní lidskou zkušenost a nashromážděné poznatky. Proto nelze priority univerzitního vzdělávání učitelů redukovat především na zasvěcování do informatiky a výpočetní techniky, tím méně na mechanické předávání

neutříděných informací. Naopak bude třeba hledat cesty, jak pomoci studentům vytvořit si správný vztah k novým informacím i ke všem moderním vymoženostem, aby se pod nimi neztratil živý člověk, který jako trojčlenná, tělesně-duševně-duchovní bytost přesahuje pouhý intelekt.

Vůdčí pedagogickou otázkou bude proto stále filosofické tázání, ve jménu čeho vlastně vzděláváme. Zda ve jménu toho, co život a veškeré bytí podporuje a rozvíjí, anebo toho, co je ničí a deformuje. Přijmeme-li názor Jarmily Peškové, že v Čechách nebyla nikdy filosofická tradice příliš silná, neboť se filosofie rozvíjela vždy spíše v těsném spojení s jinými obory společenské reflexe, pak zřejmě nebude snadné založit koncepci univerzitního vzdělávání učitelů na novém filosofickém východisku, usnadňujícím lepší porozumění vztahu jednotlivce a světa, to je vztahu k druhým – v pedagogice vztahu učitele a žáka, dále k přírodě, ale i k sobě samému, jakož i k té instanci, která nás lidi přesahuje. Bude však přesto nezbytné se tvořivým způsobem vypořádat s touto tradiční českou pragmaticko-mechanistickou orientací a otevřít pedagogiku širším obzorům a hlubším vhledům. Univerzitní vzdělávání učitelů by tedy mělo daleko pružněji čerpat z nových přínosů filosofie, axiologie, hlubinné psychologie a psychosyntézy, z hlubinné ekologie neboli ekosofie, z kritické politologie, sociologie, jakož i z šířeji zaměřené teorie tělovýchovy. Významným zdrojem inspirace by mohla být rovněž duchovní věda založená pod názvem anthroposofie Rudolfem Steinerem a rozvíjená v četných, návazných disciplínách a činnostech, včetně vzdělávání. Pedagogika by se měla tvůrčím způsobem obohacovat impulsy nově se formujícího paradigmatu, jak je to již patrné v praxi různých dobře fungujících tzv. alternativních škol, např. škol fungujících podle učení již zmíněného R. Steinera, Jeana Gebsera, Marie Montessoriové, Marilyn Fergusonové, Philipa Ganga, Otmara Preusse i dalších, u nichž je často možné vystopovat vliv odkazu J. A. Komenského.

Procházíme-li světovou pedagogickou literaturu novátorsky laděnou a sledujeme-li tvořivé tendence v rozvoji vzdělávacích institucí, tu již opravdu pozorujeme zřetelné paradigmatické posuny. Zaznamenáváme proměny v základních názorech na svět v jeho celku i částech, včetně názorů na to, kdo je člověk jako tělesně-duševně-duchovní celistvost, jaké jsou jeho vývojové fáze a jaké je jeho místo v tomto světě, rovněž jaké jsou cesty k objevení jeho vnitřního světa i k péči o zdraví. Tyto proměny vlastně pomáhají řešit důsledky doposud převládajícího způsobu poznávání, který charakterizoval myslitel Gregory Bateson jako epistemologický omyl západní kultury. Tento omyl do značné míry ovlivnil a dodnes ovlivňuje náplň a zaměření kurikula, jakož i myšlení a metody práce velké části učitelů. V našich podmínkách je situace o to složitější, že překonáváme dvojí omyl. Osvobozením se od jedné materialistické ideologie jsme upadli do duchovního vakua v domněnku, že se

bez výchozí životní filosofie vlastně obejdeme. Tím snáze se nyní vrháme do náruče opět materialistické, tentokrát mechanistické ideologie. Překonání těchto epistemologických omylů bude nadmíru tvrdým oríškem, zvláště pro tvůrce koncepcí univerzitního vzdělání učitelů, kteří budou následně ovlivňovat zaměření veškerého školství. Je třeba si uvědomit, že vstupem do nadnárodních společenství se ocitáme uprostřed dramatického procesu tzv. paradigmatických posunů od krajně racionalistického a mechanistického paradigmatu k paradigmatu holistickému a participačnímu, respektujícímu mravní a duchovní hodnoty.

(Pojem *paradigma* byl po prvé použit jako synonymum či náhrada za pojem světonázor Thomasem Kuhnem v r. 1962. Kuhn vypožadoval, že běžný výzkum vždy probíhá v rámci ustáleného a obecně uznávaného vzorce myšlení neboli paradigmatu, které určuje východiska i směr poznávacích a hodnotících procesů. Tento rámec poznávání, pronikající i do obsahů vzdělávacích programů a samozřejmě ovlivňující metody práce učitelů, může být buď katalyzátorem, nebo brzdou veškerého poznávání.)

Podle Henryka Skolimowského evropské myšlení prošlo několika velkými vývojovými cykly, vystřídaly se čtyři významnější vzorce myšlení. Paradigma počátků evropské historie lze obrazně nazvat Mythos, neboť antičtí lidé spatřovali ve svých životních příbězích přímý zásah bohů. Pozdější paradigma, typické pro řecké myšlení a nazvané Logos se vyznačovalo hledáním harmonického řádu v univerzu. Pro středověk pak bylo charakteristické paradigma Theos, kdy všechno myšlení a jednání bylo inspirováno a zasvěceno slávě Boží. S objevy Bacona, Galilea, Newtona, Descarta a jiných myslitelů počátků novověku nastupuje mocné paradigma představující se jako Mechanos. Svět je nahlížen jako reálná, stroji podobná skutečnost, řízená objektivními zákony. Pravdivé je pouze to, co se dá změřit, zvážit a spočítat. Se vším ostatním se ve vědě, a proto ani ve vzdělávání, nepočítá, přenechává se to umění, náboženství a pověrám. Tento výchozí pohled oddělil člověka od přírody, mysl odtrhl od těla, levou hemisféru mozku od pravé, rozum od citů, přírodu zbavil jejích vnitřních hybných sil a ekonomiku nadřadil nad kulturu i sociální sféru. Svět i člověk byli ochuzeni o kouzlo a hlubší reflexi. „V odkouzléném světě pak již nezbývá žádné místo pro velká a tajemná očekávání, která naplňovala smyslem žití předchozí generaci,“ podotýká Jan Keller. Ačkoliv v průběhu působnosti tohoto paradigmatu byl zaznamenán ohromný technický pokrok a započala se ekonomická globalizace, duchovní a mravní rozvoj stále více zaostává. Koncem 20. století se Mechanos stává již prokazatelně brzdou harmonické evoluce a lze v něm spatřovat hlavní příčiny současné všeobšáhle krize, která zasahuje samozřejmě výrazně i vzdělávání. Nejenom že se lidé odcizili přírodě, která je stále více devastována, ale vzdalují se sobě navzájem, a mnohý člověk ztrácí vztah k sobě samému, zvláště,

pak ke své duchovní složce, vlastnímu Já, a tím je samozřejmě oslabena potřeba kontaktu s transcendentální sférou. Jde skutečně o první ateistickou civilizaci, byť zároveň se jedná o první civilizaci obepínající celý svět, jak konstatoval na Fóru 2000 Václav Havel. Také Keller se oprávněně domnívá, že je to pokrok, co nám zbylo, když se rozplynula velká kosmická očekávání vyrůstající z náboženství. Očekávání už nemají nic společného s velkými nadějami, při nichž se počítalo s intervencí kosmických sil.

Přes všechny tyto problémy, s nimiž se na konci století setkáváme, zůstává toto mechanistické paradigma i na vysokých školách dominujícím oficiálním poznávacím přístupem nejen ke světu jako celku, ale rovněž ve výchově a vzdělávání i v názorech, jak se mají v tomto světě lidé chovat, jak mají myslet, cítit a hodnotit.

Přestože Mechanos zůstává centrálním mýtem, přece již přibývá nově uvažujících vědců, lékařů, ekologů, psychologů a samozřejmě také pedagogů, kteří si uvědomují limity dosavadního paradigmatu. Ve všech vědních oborech i v praktických činnostech se proto již vynořují zřetelné projevy nového myšlení, které je *systemové, holistické, evoluční a participační, zdůrazňující dimenze ekologické a duchovní*. Lidstvo se prokazatelně vrací již na vyšší úrovni k vědomí, že je zákonitě vpředeno do velkého kosmického dramatu. Nové paradigma charakterizuje ve své filosofické vizi Ken Wilber jako komplexní paradigmatickou teorii, která postupně sjednotí vědu, filosofii, psychologii i náboženství, a tím konečně poskytne lidstvu možnost obecného náhledu.

Nástup nového paradigmatu lze vystopovat již ve všech vědních oborech i formách lidských činností. Průkopníky nového vzorce myšlení ve vědě byli především fyzikové (Albert Einstein, Fritjof Capra, David Bohm aj.), biologové (Rupert Sheldrake aj.) a ekologové (Arne Naess, James Lovelock aj.), dále psychologové (C. G. Jung, E. Frankl, R. Assagioli aj.), zároveň také nositelé alternativních způsobů léčení, biologického zemědělství, farmacie, a také filosofové a duchovně orientovaní vědci (Pierre Tielhard de Chardin, Rudolf Steiner, Jean Gebser, Ken Wilber, Matthew Fox aj.) Rovněž do slovníku pedagogiky se postupně dostávají nové nebo zapomenuté pojmy oživované v novém pedagogickém paradigmatu: empatie, láska, soucítění, spolupráce, kultivace smyslového vnímání a celostního myšlení, porozumění vlastní mysli, napojení se na vnitřní duchovní jádro, vyšší Já prostřednictvím cvičení intuice a posílením motivace k hledání smyslu života, probuzení odpovědnosti za vlastní zdraví, využívání alternativních způsobů léčení, uznání kosmických souvislostí života, vyvinutí úcty k živé matce Zemi – Gaie díky hlubinné ekologii, pronikání do hlubin duše zásluhou hlubinné psychologie, jakož i probuzený zájem o transpersonální skutečnosti.

Selhání odlidšťujícího paradigmatu, jímž je Mechanos, zároveň vede k rozporuplným důsledkům v hodnocení života. Proto vedle projevů nového celostního paradigmatu, které klade důraz na etické hodnoty, se šíří jako reakce na ztrátu zaběhaných jistot různé formy relativismu a nihilismu, nazývaného souhrnně postmodernismem. Jde často o destruktivní odklon od jakékoliv kulturní tradice a základních lidských hodnot, což s sebou nese nebezpečí hlavně pro mladé lidi. Charakteristickým znakem této doby je především zvýšené očekávání lidstva. Ta jsou velmi nestálá, zřejmě proto, že nic z toho, co nabízí svět, ovládaný paradigmatem Mechanos, lidi trvale a plně neuspokojuje. „Nikdy lidé nepocítovali takové zklamání a takový zmar. To proto, že nikdy předtím neočekávali od světa o tolik více, než kolik jim může nabídnout,“ praví k tomu Jan Keller.

Stejně nebezpečným pro tvořivé myšlení je opak postmodernistického názorového proudu. Je to silící sklon k fundamentalismu, ke ztrnulému lpění na dogmatech životu vzdálených, což je spojeno s autoritářskými vztahy ve společnosti, ve vzdělávání i v náboženství, v nichž direktivními přístupy přehlížejí individualitu a nedoceňují vnitřní potenciality člověka.

Ve spojení s novým paradigmatem se též objevuje pojem New Age. K tomuto fenoménu je zaujímán obvykle rozporný vztah. Pravdě v jeho hodnocení se zřejmě blíží religionista Ivan Odilo Štampach, když nabádá, že by se toto hnutí nemělo demonizovat, ale chápat jako výzvu, že je nutné uvědomit si zvláštnost této doby i nástup něčeho nového. Především by se měla respektovat spirituální pluralita. Pro toto hnutí je typické, že na rozdíl od hierarchicky uspořádaných struktur dává přednost volnému, síťovému seskupování, tzv. networks. New Age ovšem není žádné jednolitě hnutí, ani nějaká ucelená doktrína. Je proto možné počítat i s případnými extrémami, kterým se lze vyhnout. Konečně v období hledání nových jistot, což je příznačné pro proces tvorby nového paradigmatu, je přirozené, že se objeví něco, co se může zdát kacířstvím, byť by i šlo o otevírání dveří do nových oblastí poznání. Cesty hledání jsou nejen spojeny s rizikem omylu, ale naopak mnohá odchýlení od zaběhaných názorů vedou dokonce k obohacení poznání. Jak říká O. Štampach: „Dá se říci, že heretici jsou přínosem pro hledání pravdy v církvi.“ To samozřejmě platí i o mimocírkevním společenství. Příkladem nositelů tvořivého odchýlení od běžných postupů ve školství jsou nejen učitelé alternativních škol a řada učitelů běžných škol, ale i členové různých občanských sdružení a iniciativ v pedagogické obci i mimo ni, např. NEMES, PAU, Zdravá škola, Zdravý životní styl apod.

Vliv nového myšlení je možno zaznamenat také ve zprávě Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století při UNESCO. Podrobně s touto zprávou seznamuje brožura s názvem „Učení je skryté bohatství“. Tento dokument

přináší pedagogům svěží inspirace, jak nové paradigma vnášet do vzdělávání. Je třeba uvítat, že dokument chce vzbudit zájem učitelů nejen o tradiční vzdělávání, ale také o jejich vnitřní cestu, aby mohli, chtěli a uměli využívat takových lidských kvalit, jako je empatie, trpělivost, tvořivost, pokora, a tak podpořili svou autoritu. Vždyť teprve obnovením vnitřního života lze objevit krásu univerza, pochopit smysl života a pak unést i jeho nároky. Tvůrci zprávy nabádají pedagogy k hlubšímu pohledu na sebe, především k objevení vlastního já jako duchovního jádra osobnosti, neboť si jsou vědomi, že úloha učitelstva bude v příštím století ještě významnější, nežli byla dosud. Začíná se takto naplňovat myšlenka J. A. Komenského, že „učitelé musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojenství a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž není nic pod sluncem většího.“

Zpráva konstatuje, že vzhledem ke hlubokým změnám tradičního způsobu života vznikají nové požadavky, z nichž nejdůležitější je, abychom se naučili *žít pospolu*. Takto se dlouho opomíjená skutečnost, že jsme jedno lidstvo žijící na jedné planetě může stát prioritou i ve vzdělávání, aby se tak učinily první reálné kroky k překonání dosud jednostranné ekonomické a elitářské globalizace. Učení se globálnímu spoluzití je v dokumentu kladeno na první místo mezi tzv. čtyřmi pilíři vzdělávání pro 21. století. Je to již konkrétní aplikace základního rysu nového paradigmatu o celistvém charakteru světa, a proto i nezbytné vzájemnosti lidí mezi sebou, jakož i spojitosti s přírodou a celkem světa. Nabízí se možnost vytvořit podmínky k uskutečnění žádoucí participace, zúčastněného, tj. odpovědného a nikoliv dominantního pobývání na planetě Zemi tak jako v intencionálních komunitách. Například ve Findhornské nadaci ve Skotsku, se řídí myšlenkou Mysli globálně a jednej lokálně. Proto by se i ve škole měli žáci a studenti vést ke vzájemnému ohledu, skupinové spolupráci, k toleranci a k účastnému citění. Takto se může postupně překonat dosavadní soutěživost a do povědomí vejít hodnota všeobecné kosmické propojenosti. Heslo naučit se žít pospolu by tedy mělo zahrnovat i výzvu k uvědomělému a odpovědnému životu v přírodě a s přírodou, s celou planetou Zemí. Reálným zdrojem inspirací pro vzdělávací instituce mohou proto být právě tyto intencionální komunity. Jsou to společnosti založené na kolektivně sdílených činnostech, vytvářející podmínky nejen pro nový typ kooperace, ale rovněž otevírající prostor pro růst svobodných individualit. Tento komunitní způsob spoluzití a spolupráce se začíná uplatňovat již i v některých typech alternativních škol a výchovných institucí (Camphilské hnutí, Schumacher College, Small Schools atd.), v nichž se na společných činnostech potřebných k chodu daného zařízení podílejí jak učitelé, tak i žáci či studenti. Dokument považuje vizi učit se žít společně a pěstovat participační citění za velice významnou, „máme-li utéci z nebezpečného kruhu udržovaného cynismem či rezignací“. S myšlenkou na

tento první pilíř vzdělávání je třeba hledat a rozvíjet metody, jak posilnit v každém žákovi i studentovi vztahovou dimenzi, jak probouzet smysl pro já druhého člověka, a také jak se naučit vcítovat do situace také mimolidských bytostí, tj. zvířat a rostlin i celé přírody.

Jako další pilíř budoucího vzdělávání dokument zdůrazňuje potřebu *učit se poznávat*. Ta by měla být chápána především jako výzva, aby byla zaměstnávána v poznávacích procesech nejenom jedna část mozku, tj. dosud preferovaná levá hemisféra, ale také hemisféra pravá. „Nejzávažnější neschopnost, kterou jsme všichni získali, může být určitá slepota, tj. neschopnost vidět vztahy nebo zjišťovat smysl. Jenom pravý mozek vztahy vidí, zprostředkovává dále nové informace, slyší tóny, posuzuje harmonie a symetrie,“ dočítáme se u M. Fergusonové. Ukázalo se, že když si zvykneme užívat obě hemisféry, pak teprve uznáme i význam intuice. Táž autorka praví: „Bez intuice bychom byli stále v jeskyni. Každý krok kupředu v historii závisel na pravomozkových vhledech, schopnosti holistického mozku najít anomálie, vnímat vztahy. Jaký div, že náš přístup v pedagogice, která zdůrazňuje lineární, levomozkové pochody, nestačí držet krok s dobou.“ Pravá hemisféra je též nositelkou tvořivé umělecké činnosti realizované ať už malováním, řezbářstvím, tancem či jiným uměleckým pohybem, hudbou, zpěvem i básnictvím. K zásadním reformám učení tedy bude patřit i vypracování metod pro využívání celého mozku, a tím i pro pěstování intuice a umělecké činnosti, aby se pak mohlo mluvit o poznání v hlubším slova smyslu. Rovněž bude nezbytné věnovat se kultivaci pohybové inteligence a pohybové paměti, což zjednodušené pojetí člověka v pedagogice většinou přehlíží. S hlubším a rozšířeným poznáním souvisí i pěstování smyslového vnímání. Například v montessoriovské škole, podobně jako ve škole waldorfské, systém výuky zahrnuje příležitosti k neustálému zaměstnávání všech smyslů, především pohybového. Poznávání by mělo vždy začít smyslovým vnímáním a z rozpoznavání konkrétních předmětů, teprve potom by se mělo přejít k abstraktnímu myšlení.

V procesu poznání by se ovšem měl sledovat hlavní cíl: hledat pravdu. Přitom není důležité pravdu za každou cenu najít, ale jenom se jí neustále přibližovat tím, že se umíme tázat. Mládež, ale i starší děti by měly být vedeny k tomu, aby uměly klást otázky s hlubším smyslem. Například: Kdo jsem já člověk? Jak se starám o svoje zdraví? Kdo bude mít užitek z toho, co dělám? Jaké důsledky může mít moje jednání pro druhé, pro přírodu, pro příští generace, pro můj osobní růst, pro moje zdraví? Co je to láska, co svoboda? Odkud přicházím a kam jako člověk spěji? Atd.

Třetím pilířem budoucího vzdělávání je *učit se jednat*, což znamená udržovat spojení s praxí. To si vyžádá střídání studia s prací, činnosti v týmech, zpracování projektů a akčních výzkumů, využívání experimentů a hledání

cest jak reagovat ve výuce na veřejné potřeby. Ovšem i zde by se mělo uplatňovat heslo Jednej lokálně, myslí globálně – neboli jednej nejen se žretelem na osobní i skupinové zájmy, ale i potřeby bližních lidských i mimolidských. Takto vést k úvahám o celospolečenských otázkách přesahujících i národní zájmy, např. proč je na světě bída a hlad, kde jsou skutečné kořeny válek, co je v pozadí národnostních, rasových a etnických rozbíhajících se. Zde je třeba mít odvalu vidět skutečný podíl nadnárodních monopolů na světové krizi v důsledku sledování pouze sobeckých finančních zájmů.

Konečně čtvrtým pilířem vzdělávání pro 21. století, pilířem nejzávažnějším je výzva *učit se být, zvládat umění jak žít* plně a hodnotně jako celistvá lidská bytost. Znamená to vést učitele i studující k umění odpovědně se starat o svoje tělo, o tělesné, ale i duševní zdraví avšak také o kultivaci svého já, aby se otevřelo vyššímu duchovnímu zdroji. To znamená hledat formy, jak překročit zúžený pohled na lidskou bytost i na jeho vztahy ke světu viditelnému i neviditelnému, jak vést k umění klást hlubší otázky týkající se nejen poznání sebe sama, ale i rozpoznání a pochopení širších souvislostí a smyslu života. Zvláštní důraz by měl být kladen na výcvik soustředěnosti, a tím i schopnosti naslouchat, zvládat emoce, tříbit jasné, pohyblivé a zároveň pozitivní myšlení. V péči o zdraví vytvářet na všech stupních vzdělávání podmínky pro uvědomělý a krásný pohyb, pro plné prodýchávání celého těla, pro dodržování přirozených rytmů života, pro zdravou výživu, pro pozitivní a soustředěnou mysl a dobré vztahy se všemi úrovněmi světa. Je třeba do vzdělávacích programů zařazovat nejen informace o základních předpokladech zdravého života, ale především příležitosti k jejich praktické kultivaci. Takto je možné konečně uskutečnit nadčasovou výzvu J. A. Komenského, že je třeba učit ne mnoha věcem, ale podstatnému pro život.

Dodatek: K podpoře empatie, soucítění, umění obdarovávat i přijímat, tedy k rozvoji schopnosti participace a s tím spojeného citu vděčnosti, je možné provádět toto cvičení: Žáci utvoří kruh a dva a dva stojí čelem k sobě. Navzájem si říkají tato slova a zároveň pohybem paží naznačují, co si sdělují: Tobě dávám, od tebe přijímám, spolu se dělíme a z toho žijeme. Při první větě směřují paže od srdce vstříc k druhé osobě, při druhé větě se paže vrací zpět k srdci, pak se pažemi opíše přední kruh nad hlavou a nakonec obě paže vytvoří půlkruhy podél těla směrem dozadu a zpět. Potom se ruce spojí u místa srdce a dvojice se navzájem ukloní. Naznačí tím rozloučení a každý pak postoupí kupředu k dalšímu partnerovi. Takto se pochoduje za stálého opakování stejných vět až každý dojde k původnímu partnerovi. Zkušenost novátorských pedagogů již prokázala, že hlasitě opakovaná procítěná slova, spojená s ladným a vědomým pohybem paží mají mocný účinek na mysl zúčastněných. Pronášené myšlenky se jakoby vepisovaly do srdcí a tvárnily nové postoje vzájemnosti, účastenství i vědomé vzájemné vděčnosti a úcty.

Literatura

- CAPRA, F. Ekogramotnost. Projev na Fóru 2000. *Baraka* č. 3, 1997/98.
FERGUSONOVÁ, M. Nové způsoby učení. *Baraka* č. 3, 1997/98.
GANG, P. *Rethinking Education*. 1989.

- HAVEL, V. Úvodní projev na Fóru 2000 v r. 1997. *Nová přítomnost*, č. 10, 1997
- KELLER, J. *Dvanáct omylů sociologie*. 1995.
- KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolution*. 1962.
- KUBÍČKOVÁ, M. *Vůle ke zdravému životu*. 1996.
- MONTESORI, M. Objevování dítěte. *Baraka* č. 3, 1997/98.
- PEŠKOVÁ, J. Filozofie výchovy – půda pro vzájemné setkání a dorozumění oborů a lidí. In *Hledání učitele*, 1996.
- PREUSS, O. *Zum Bildungsauftrag der Schule heute und der daraus sich erhebenden Aufgaben der Lehrerbildung*. Universität Brehmen, 1998.
- PRING, R. The Role of Teachers. *Resurgence*, č. 160, 1993.
- ORR, D. Schools for the 21st Century. *Resurgence*, č. 160, 1993.
- SKOLIMOWSKI, H. *The Participatory Mind*. 1994.
- STEINER, R. *Neugestaltung des sozialen Organismus*. 1971.
- ŠTAMPACH, O. Heretici jsou přínosem. *Baraka* č. 3, 1997/98.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO, Vzdělávání pro 21. století. 1997.
- WILBER, K. *A Brief History of Everything*. 1996.

KUBÍČKOVÁ, M. Vzdělávání pro umění být. *Pedagogická orientace* 2000, č. 2, s. 3–12. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Miluše Kubíčková, CSc., Steinerova 602, 149 00 Praha 4