

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2008

Alena Korčáková

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

Příspěvek sociální pedagogiky
k řešení globálních problémů

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. Lenka Rogožanová

Vypracovala:
Ing. Alena Korčáková

Brno 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Příspěvek sociální pedagogiky k řešení globálních problémů“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury. Zároveň prohlašuji, že jsem také čerpala ze zkušeností týmové spolupráce, která byla pro tuto práci podmiňující a charakteristická.

Brno 27.4.2008

.....
Alena Korčáková

Poděkování

Děkuji všem svým pedagogům a kolegům studijního ročníku 2005/2008, bez jejichž inspirací by tato práce nevznikla.

Velmi děkuji paní PaedDr. Lence Rogožanové za odborné, trpělivé a citlivé vedení práce.

Za nevyčerpatelnou ochotu, neutuchající aktivitu a spolupráci děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc., vedoucímu Ústavu sociální pedagogiky IMS Brno.

Také si velice vážím důvěry a vstřícnosti, s níž vedení školy k této práci přistupovalo, a děkuji panu Ing. Miroslavu Bargelovi, CSc., Dipl. EBS, řediteli IMS Brno.

Alena Korčáková

ÚVOD

„Vše necht' plyne přirozeně a bez násilí.“

Jan Amos Komenský

Tento letitý sen, dávnou moudrost přirovnává Vladimír Smékal k nedávno vzniklému psychologickému pojmu „flow“. Vysvětluje, že obojí nás ovšem nenabádá k tomu, abychom se nesnažili. Naopak. [31:118]

Při studiu oboru Sociální pedagogika jsem se s takovou snahou setkala. Sociální pedagogika je však především vědní disciplínou. Je orientovaná étosem pomáhání. Tuto činnost zaměřuje nejen ku potřebným lidem, ale především na celou populaci. K pomáhání, které nejčastěji vymezuje jako „pomoc ke svépomoci“, vytváří vědní základ. Pod vědními základy, v samé podstatě pomáhání, je láska. Tento všeobecně známý fakt ale nelze pouze samozřejmě přejít. Láska je totiž fenomén, který umožňuje zmíněný úžasný sen o způsobu konání a bytí uskutečnit. Láska je předmětem soudobých vědních úvah, které ukazují na mnohé její překvapivé (i když přirozené) souvislosti a nacházejí tak klíč k řešení problémů lidstva. Láska neodmyslitelně k sociální pedagogice náleží.

I přes uvedenou základní roli lásky je v následujícím textu zvýrazněna jiná role – souvisejícího podstatného fenoménu – myšlení. Rozdílné způsoby myšlení a z nich pramenící nedorozumění mají své hluboké historické kořeny. Znamená to však, že počátek nebyl stejný? Pakliže má věda pravdu v jeho odhalení, stává se jasnější i cíl, se kterým se nám má podařit porozumět si. Je to právě cíl, který nám dodává sílu a jestliže je společný, stmeluje. Narůstající globální tlak, v němž se střetávají potřeby a zájmy lidí navzájem, ale především vzájemné potřeby biosféry a lidské společnosti, pak není důvodem k rezignaci. Ze společných humanistických snah se tak zrodil pojem „globální myšlení“. Je cestou ke vzájemnému lidskému porozumění, k pochopení a posléze k přijetí integračního principu současného globálního světa. Získání globálního myšlení je spojeno s rozvojem osobnosti, což vyžaduje určitý osobní vklad, který se ale vrací v obohacení života a zároveň přispívá k harmonizaci společnosti.

Sociální pedagogika dnes rozvíjí především svoji teoretickou oblast. Je mladou aplikovanou disciplínou, která pro své nasměrování do praxe prozatím nemá dořešeny metody a prostředky. Ve své práci jsem se proto zaměřila právě na tuto oblast. Pokusila jsem se podnítit sociálně pedagogické dění přímo na poli přípravy sociálních pedagogů – při studiu oboru Sociální pedagogika.

V prvním plánu mé práce, zpracované formou eseje, je předmětem úvah globální svět, jeho podstata a problémy i možnost jejich řešení cestou odhalení příčin. Téma je viděno optikou globální výchovy – poměrně novou alternativní výchovně vzdělávací koncepcí, která propracovala problematiku získání globálního myšlení. Prezentuji základní principy globální výchovy, z nichž je však patrna značná odlišnost od naší současné skutečnosti ve školách. Rozdíly pramení především z jiného pojetí podstaty poznání, které podle globální výchovy není možné bez prožitku.

Z tohoto úskalí vychází druhý plán práce, s cílem prozkoumat schůdnou cestu umožňující získat globální myšlení. Nacházím vhodné řešení a zároveň odhaluji hlubší souvislosti celé problematiky, až k fundamentu její existence, kde hraje hlavní roli láska. V sociálně pedagogických aspektech poukazují na možnosti a výzvy, které se ve světle uvedených poznatků pro vědní disciplínu otvírají. Shrnutí teoretické části vyznívá možná pro někoho až příliš pohádkově nebo jinak nepřijatelně do reality doby. Tento dojem může být ovlivněn právě naším individuálním myšlením i myšlením kulturní oblasti, v níž žijeme či pracujeme. Ale každý názor je jedinečný a platný, součástí diskuze. Nelze vlastně jinak se přesvědčit o tom, zda získané know – how funguje, než praxí.

Ve třetím plánu proto využívám teoretické poznatky i vlastní předchozí zkušenosti k přípravě a provedení heuristického experimentu:

Ptám se: Je v prostředí, které se vyznačuje určitou znalostí sociálně pedagogické problematiky, možné vytvořit prostor pro získání globálního myšlení? Jak a za jakých podmínek?

Podstatou je vytvoření báze pro kooperaci jako nejvyšší formy součinnosti, formou je projektové vyučování a cílem je získání globálního myšlení. Experiment je vyhodnocen, na cestě k cíli je však pouze prvním krokem. Partnerské vztahy při něm vzniklé mohou svou životaschopností zajistit kroky další.

1. GLOBÁLNÍ SVĚT

1.1 PODSTATA, PROBLÉMY A CESTA K ŘEŠENÍ

Žijeme v době, kdy současná věda pojímá svět, v němž žijeme, systémově. **Systémové pojetí světa** je vyjádřením vzájemného dynamického propojení jevů a událostí. Pochopení podstaty světa závisí na ochotě přijmout tento postulát. Pochopit svět však není jednoduché, protože jeho lidská představa je nyní mnohem složitější a nestabilnější než byla dříve. Lidská společnost také zároveň postupným vývojem dospěla ke globalitě, která je svými vztahy odlišná od vztahů minulých. Současné globální vztahy jsou jiné ve čtyřech aspektech, tzv. **čtyřech rozměrech globality**:

- 1) Prostorová globalita (mění se četnost, hloubka, měřítko vztahů).
- 2) Časová globalita (zvyšuje se rychlost změn).
- 3) Vnitřní – lidský rozměr globality (vnější svět je spojen s vnitřním).
- 4) Systémová povaha globálních problémů – globalita problémů (každý problém ovlivňuje řadu jiných a zároveň je jimi ovlivňován). [23:18 - 37]

I bez těchto vědecky podložených informací lze složitost světa velmi intenzivně pocítit, je spojena s **přínosy** i **problémy**. Potřeba řešení zvláště závažných a zásadních – globálních problémů nás přivádí zpět k vědomí sounáležitosti člověka a přírody. K poznání, že vztahy v životním prostředí jsou určující také pro lidskou společnost od lokální po globální úroveň. Před lidstvem tak nyní stojí úkol hledání rovnováhy mezi sebeprosazováním a příslušností k celku, kdy jednotkou přežití není jednotlivec, skupina nebo druh, ale systém jako celek. [23:40] Řešit problémy tedy znamená obrát k nově pojímanému systémovému chápání světa.

S ním pak postupy a výsledky dnešního – postmoderního přístupu k problematice společné existence už nejsou chápány jako předpoklad ovládnutí přírody či společnosti nebo jako výzva k zásahu do nich. Naopak, zdůrazňují potřebu diskuze, porozumění a požadavek tolerance k legitimním nárokům nejrůznějších subjektů života.

Cestou k **řešení problémů** je tedy ochota opustit myšlenkové formy tradiční racionality. Naše zakořeněné způsoby vnímání jsou totiž se značnou setrvačností ovlivňované myšlenkovým proudem zrozeným v době osvícenecké racionality. [23:37 - 41] Ta je charakteristická určitým typem myšlení, nabízejícím jistotu vědění a možnost praktického ovládnutí světa. Racionalita se v moderní společnosti rozvinula jako silný myšlenkový proud, podporovaný úspěchy vědy a techniky, avšak běžně chápající svět stále jako mechanisticky determinovaný celek. Naše vnímání světa je tedy omezené nejen našimi biologickými možnostmi, ale i způsobem myšlení. Máme sklon posuzovat pouze z našeho úhlu pohledu. Tento úzký pohled však neposkytuje dostatečný rámec pro interpretaci a pochopení současného rychle se měnícího světa, v němž vzrůstá vzájemná závislost. K zažitým formám myšlení patří také oddělování, k vytvoření obrazu světa je potřeba pohledy spojit. [23:40] Proto je zaběhlý způsob vnímání omezením nejen našeho osobního rozvoje, ale i potenciálu ostatních. Pochopit problémy, porozumět jim a řešit je s cílem soužití a harmonizace v globálně propojeném světě umožňuje **globální myšlení**.

1.2 GLOBÁLNÍ MYŠLENÍ

V Psychologickém slovníku označují Pavel Hartl a Helena Hartlová pojem **myšlení** jako proces vědomého odrazu skutečnosti v takových jejích objektivních vlastnostech, souvislostech a vztazích, do kterých se zahrnují i objekty nedostupné prostřednictvím smyslového vnímání. Je to poznávací proces mezi člověkem a okolím, je sociálně podmíněn a nerozlučně svázán s řečí. [7:332] Hartl dále nabízí rozsáhlý výčet druhů myšlení, mezi nimiž se však termín globální myšlení nevyskytuje. Je uvedeno ještě základní dělení myšlení na vědomé a neuvědomované, jež oboje probíhá sice na neurofyziologické úrovni, ale jinými mozkovými mechanismy. Z tohoto dělení vyplývá základní trojí druh myšlení:

- myšlení záměrné a pozorností kontrolované (většina myšlenkových operací),

- myšlení bez účasti vůle (např. myšlení asociativní),
- myšlení probíhající proti vůli jedince (např. myšlení ulpívavé, vtíravé).

[7:332]

Globální myšlení není součástí výčtu, nezapadá do struktury vyplývající ze základního oddělování, ukáží posléze, že je naopak propojující.

Pojem **globální** vysvětluje Hartl jako celkový, souhrnný, celosvětový. K tomuto pojmu se váží pojmy: čtení, metoda, vzdělání. [7:180] Pátráme-li dále, dostáváme se ke kategoriím: globalizace, globalizace výuky a také sugestopedie. [7:180] Hartl uvádí, že sugestopedie je metodou učení pracující na úrovni vědomé i podvědomé. Využívá kapacitu mozku ke globálnímu učení, přičemž zapojuje obě hemisféry, informace vnímá všemi smysly, odstraňuje strach z neúspěchu v učení a respektuje individuální učební styly. [7:575] Takový výklad už míří k obsahu hledaného pojmu globální myšlení. Ten se nachází v systému globální výchovy.

Globální myšlení je charakteristické především vnímáním různými úhly pohledů, ceněním si různosti, podporou rovnosti. Vyžaduje opustit vžitě představy a názvy a vymanit se ze zaběhlých myšlenkových stereotypů. Tato schopnost širšího pohledu předpokládá určitý tvůrčí skok, kterého lze dosáhnout neustálou kombinací rozumového a intuitivního učení, argumentů i vcítění. [24:57 - 65] Obdobně je tomu i s vlastním pojmáním obsahu globálního myšlení, jehož součástí je docenění významu emocí, jejich rozvoj a kultivace proto, abychom lépe porozuměli sobě a jiným. Globální myšlení není tedy pouze zaměřením na celosvětové problémy a perspektivy, jak je často chápáno. Je k nim však mostem – překlenutím ke globálnímu vzdělání, jehož cílem (podle Hartla) je zlepšení vzájemného pochopení různých pohledů na svět a jeho budoucnost. [7:687] Získání globálního myšlení tvoří samostatnou problematiku, kterou dále rozvedu.

2. ZÍSKÁNÍ GLOBÁLNÍHO MYŠLENÍ

2.1 OBECNÉ PŘEDPOKLADY

Do procesu změny některých hluboce zakořeněných a silně nás ovlivňujících názorů potřebujeme zapojit představivost, tvořivost, celý mozek. V rozvíjení těchto aktivit, spojených s pěstováním kladných postojů k lidem a k jiným kulturám, hraje obrovskou úlohu dlouhodobější systematické působení, tedy přirozeně např. škola. Nejde jen o **informace**, které jsou nabízeny, ale také o **způsob** jejich předávání a o povahu **prostředí**. Významná je pak z toho plynoucí celková jednotná, **sladěná atmosféra**, která podporuje alternativní přístup k žákům, jejich osobnostní růst, schopnost sebehodnocení, chuť se vzdělávat, ale rovněž zájem o ostatní. Objevné je přitom nalézt pozitivní **chápání odlišnosti** – jako zdroje k plnění různorodých cílů. [23:64]

V takto poměrně jasně vytyčené cestě stojí však často jako překážka neochota přezkoumat své názory a předpoklady, otevřít se novým zkušenostem. Neochota či obava pak mohou vést ke vzniku předsudků vůči tomu, co nezapadá do rámce již jednou vytvořeného světového názoru. Náhlé uvědomění si vlastního omezení je často emotivním „políčkem“, který je hluboce a intenzivně vnímán. Může však právě proto být i významným výchovným nástrojem, stimulujícím k dalším úvahám. Odhalení omezeného rozhledu vyžaduje citlivý přístup. Ten spočívá ve vytvoření příznivých vnějších podmínek (prostředí), protože odhalení bývá spojeno s potřebou vyrovnat se s falešnými předpoklady a často pak i s následnou přetvářkou i úskoky. [23:60] Získání globálního myšlení je ale především věcí vnitřního – osobního nastavení, je spojeno s rozvojem osobnosti, které je určitým vkladem a posléze značným ziskem.

Globální myšlení je tedy určitou vývojovou změnou postavenou do našeho života, jistým **kulturním šokem**, který je zapotřebí úspěšně zvládnout. Proto je

pro jeho získání nezbytný promyšlený přístup. Takovým propracovaným postupem k získání globálního myšlení je systém globální výchovy.

2.2 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Koncepce globální výchovy reaguje na civilizační výzvu k harmonizaci člověka jako předpokladu k překonávání rozporů mezi lidskou společností a přírodou. [23:12] Jde o alternativní vzdělávací systém, který, stejně jako naše současná pedagogická věda, je veden proudem idejí humanismu a pluralismu. Centrem této výchovně vzdělávací soustavy je nyní **Mezinárodní ústav pro globální výchovu (IIGE)**, založený v roce 1992 na Pedagogické fakultě University Toronto v Kanadě. Grahame Pike a David Selby, kteří ústav vedou a jsou světově uznávanými kapacitami, budovali koncepci globální výchovy od 80. let minulého století ve Velké Británii. [23:317 - 319]

Filosofickým východiskem globální výchovy je globální, systémové chápání světa. „Centrálním bodem systémového pojetí se stává myšlenka, že celkem se můžeme stát teprve tehdy, spojíme-li dvojice, které „rozvedl“ Descartes. Dvojice jako jsou: subjekt/objekt, hodnota/fakt, vědomí/tělo, pocit/myšlenka, duch/hmota, syntéza/analýza, sebeprosazování/celek.“ [23:40] Globální výchova, jak jsem výše uvedla, není úzce zaměřenou naukou o globálních problémech, je krokem ke kořenům problémů, vyjádřeným takto: „Abychom pochopili globální problémy, musíme nejprve porozumět sami sobě.“ [23:67 - 68] Již zmíněný třetí rozměr globality (povaha i bytí jednotlivce a povaha i stav globální společnosti jsou vzájemně propojené) rozvádí Stephen Sterling: „...jednostranně zaměřená společnost produkuje jednostranně orientované jedince a řešení vnější krize závisí na dosažení lepší vnitřní rovnováhy.“ [23:34] Proto příprava „celé osobnosti“, harmonický rozvoj studenta stojí na prvním místě zájmu globální výchovy. Kladný vztah k sobě a k druhým – zdravé sebeuvědomění a všestranné rozvinutí osobností žáků je podle tohoto konceptu předpokladem úspěšného ovlivňování negativních tendencí vývoje planety. Druhým, provázaným problémovým okruhem globální výchovy je pochopení

globální povahy světa, úlohy jednotlivce v něm a potřeby spoluřízení vývoje (tvořivým a pozitivním přístupem k problémům při respektování přírodních zákonitostí). [23:11 - 12]

Vzájemnou závislost plynoucí z uvedeného třetího rozměru globality využívá globální výchova také v myšlence: „K tomu, aby se změnil vnější systém, je třeba probudit dostatečný počet lidí a zmobilizovat jejich vnitřní schopnosti.“ [23:34] Za jednu z možných cest, která k tomuto cíli přispěje, lze považovat výchovu směřující k respektování jiných kultur. Theodore Roszak uvádí ve spojitost opravdové člověčenství s dosažením dobrého stavu celého prostředí takto: „... potřeby planety jsou potřebami každého jednotlivce. A proto práva planety jsou právy každého jednotlivce.“ [23:34]

2.3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY GLOBÁLNÍHO UČENÍ

- **Podmíněnost poznatku prožitkem**

Rozhodující pro poznání je „prožít“ skutečnost našimi smysly. Poznatek se odvozuje od propojení určitého prožitku s určitým symbolem. [23:49 - 50] Tento nosný princip je doceněním významu emocí a s následujícími principy se prolíná.

- **Podmíněnost kvality učení kvalitou prostředí**

Kvalita učebního prostředí má přímý vztah ke kvalitě učení. Tento princip vyplývá z předchozího. Je doceněním významu prostředí v procesu učení. [23:56]

- **Soulad obsahu a formy**

Forma má zásadní důležitost. Sama o sobě je určitým sdělením (přijímaným intuitivně), které se přímo váže k obsahu. Proces učení je stejně důležitý jako získávané znalosti. Jejich sladěním je výuka smysluplnější. [23:53 - 55]

- **Uložení cílů v obsahu**

Tímto principem je zajištěno sladění rétoriky a praxe v mikrosvětě školy. Globální výchova je vedena cíly, které jsou chápány na všech úrovních, od osobní až po mezinárodní. Např.:

- porozumět pojmu mír, snažit se předcházet konfliktům, pokud vzniknou, umět je řešit,
- porozumět pojmu lidská práva a podporovat jejich dodržování,
- chápat, jak vznikají předsudky a rozvíjet způsoby, jak je rozpouštět... atd. [23:55, 305 - 312]

Hierarchie cílů se snaží dosáhnout aktivního jedince, který skutečně chápe svět, v němž žije, a má snahu jej učinit lepším. K řešení lokálních problémů přistupuje z hledisek globálních. [23:101]

- **Příznivé podmínky, vyváženost a rozmanitost**

- Růst osobnosti studenta je nejvýraznější v tzv. „příznivých podmínkách“, které jsou při budování systému globální výchovy jedním z nejdůležitějších mezníků:
 - 1) opravdovost a upřímnost na straně učitele,
 - 2) důvěra v žáka, uznání jeho pocitů a jeho respektování,
 - 3) vcítění se do osobnosti žáka. [23:65 - 66]
- Výuka dbá na rovnocenné uplatnění přístupu afektivního (citového, smyslového) i vědomého (rozumového). [23:57 - 58, 65]
- Výuka využívá propojení rozmanitých postupů a stylů. To slouží k osvojení stylové flexibility a rovněž k zachování rovného přístupu k možnostem vzdělávat se pro různé typy myšlení. [23:83 - 96]

- **Získání globálního myšlení**

- vnímat různými úhly pohledu,
- cenit si různosti, podporovat rovnost.

Tato praxe přináší nové vidění světa a nové životní možnosti, které však lze využít pouze s přehodnocováním zaběhlých životních reakcí a návyků. Do procesu změny vrůstá celá osobnost. Rozumový způsob učení je v interakci s intuitivním, kombinuje se práce obou mozkových hemisfér. Jsou zapojeny smysly, rozvíjena empatie a kultivovány emoce. Teorie je propojena s činy

v příznivé atmosféře kooperace. Globální myšlení v pojetí globální výchovy je tedy dovedností (učení získaná dispozice k určitému jednání), a proto přímo vede k novým životním způsobům. [23:57 - 65]

- **Výchova pro budoucnost**

- porozumění sobě,
- kladný vztah k sobě a druhým.

Vychovávat děti pro budoucnost by měl být hlavní cíl školní docházky. Žijeme v první etapě lidské historie, kdy neplatí domněnka, že budoucí generace budou žít v takových podmínkách jako generace předchozí. Zkoumání globality lidských možností souvisí s pochopením globálních problémů. Předpokladem toho je porozumět sami sobě. Z třetího rozměru globality plyne, že cesta „od“ je zároveň cestou „do“ a opačně. Cesty jsou propojeny a tím zároveň velmi závislé. Globální učení se snaží ovlivnit negativní vývoj naší planety a jeho cílem je rovněž všestranně rozvinutá osobnost žáka, který má kladný vztah k sobě a k druhým. Pozitivní sebehodnocení je důležitým motorem touhy po dosažení nových poznatků. Člověk hůře hodnotí druhé, jestliže nemá kladný vztah sám k sobě. [23:66 - 69]

- **Aktivita**

Aktivní zapojení žáka do výuky je více než pouhé přijímání informací, kdy učivo zůstává žákům cizí (E. Fromm – učení v modu vlastnění). Je to specifický postoj k informacím, zahrnuje i směřování a hodnocení náplně učiva. Na základě informací studenti stimulují vlastní myšlenky a vytváří nové pohledy a nápady (E. Fromm - učení v modu bytí). [23:70]

- **Kooperace**

Kooperativní přístup znamená: student je přesvědčen, že bude úspěšný jen tehdy, bude-li úspěšná celá skupina. Má tyto rysy: povzbuzování pozitivních mezilidských vztahů, nižší úroveň agresivity, otevřená efektivní a přesná komunikace, zvýšení zájmu studentů, rovnocenné postavení členů skupiny, povzbuzování samostatného myšlení, učení celků. Spolupráce (nikoli soutěž) je přirozeným způsobem lidského chování, je podvědomým cílem vztahů. [23:71]

- **Prožívání**

„Učení prožitkem začíná, když náš přímý kontakt se světem nebo se sebou samým způsobí změnu v chování, interpretaci jevů, stupni samostatnosti nebo tvořivosti.“
(E. Cell) [23:71]

Učení prožitkem má dva klíčové prvky:

- přímé, učitelem neřízené, vtažení žáka do studovaného problému,
- změna v žákovi vlivem pochopení či porozumění sobě samému.

Je často spojeno s širokým smyslovým vnímáním a se silnými city a pocity. Zahrnuje sebereflexi, reflexi – zkoumání pocitů, postojů a hodnot. Globální výchova k tomu používá netradiční cesty učení, jejichž součástí jsou i herní aktivity. [23:71 - 73]

- **Tvořivost**

Je přirozená činnost lidské bytosti. Globální výchova rozvíjí kognitivní dovednosti „vyššího řádu“ – samostatné tvořivé myšlení, uvědomění si úhlu pohledu, schopnost se rozhodovat. To vyžaduje překročení tradičních hranic myšlení, hledání nových variant a přístupů. Záměrem je pružně myslet v mnoha rozměrech a také mít prožitek z náporu nápadů. [23:73]

- **Hodnocení**

Rozsah i kvalita zpětné vazby je důležitým prvkem pro motivaci k dalšímu sebevzdělávání a je také odrazem pro úpravu předmětu v dalším roce. Hodnocení je individuální a průběžné, je kompromisem mezi filosofií globální výchovy a požadavkem formálního hodnocení. Nejdůležitějším cílem hodnocení má být profil studenta. Proto je třeba, aby student byl se stylem průběžného sledování a hodnocení srozuměn a vnitřně s ním souhlasil. Součástí procesu je sebereflexe, sebehodnocení a domluva se zkoušejícím. Aby mohl být profil studenta úspěšný, je vhodné oboustranné dlouhodobější vzájemné poznávání v atmosféře přirozené diskuze. Sebehodnocení pomáhá studentům v utváření vlastního obrazu. V procesu hodnocení se zviditelňuje skutečnost, že dobrý učitel je zároveň celoživotním studentem, který ostatním studentům usnadňuje jejich cestu ke vzdělání. [23:101 - 105]

2.4 ŠIRŠÍ SOUVISLOSTI

Globální výchova tedy chápe učení jako celoživotní proces. Sama takový živý proces vytváří a přímým působením tak formuje osobnosti studentů prožitou zkušeností. Je zaměřena především na budoucnost. Umožňuje poznání, že budoucnost není předem dána, ale je jednotlivci a společností ovlivnitelná. Učí řešit problémy z globálního, celosvětového hlediska, nikoli z hledisek národnostních nebo etnických, ale seznamuje přitom s rozmanitostí a bohatstvím nejrůznějších kultur. Využitím různých forem, metod výuky a mezipředmětovými souvislostmi umožňuje studentům, aby samostatně dospěli ke znalostem a osobním postojům. Dává přitom najevo víru v ně i víru v lidské možnosti. Celkově sladěnou atmosférou dbá na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti studentů (tedy i často opomíjené citové a sociální složky) i rozvíjení harmonických vztahů. Tento záměr spojuje s životem třídy, školy a místní komunity. Celoživotní proces učení se tak dotýká všech. [23:107 - 110]

Lze shrnout, že uvedený přístup anglosaského systému globální výchovy je tedy značnou výzvou stále častým tradičním stereotypům v běžné škole. Neobvyklý je pro nás především nosný princip – docenění prožitku, významu emocí v procesu učení. Nejedná se ale o žádnou novinku, stačí zalistovat v prvních stránkách informací psychologie:

Prožívání je základní psychický fenomén a klíčová kategorie psychologie. Společně s dalším psychickým fenoménem – **chováním**, s nímž tvoří funkční jednotu, představují dvě formy psychiky. Přitom chování je podřízeno prožívání, je jeho nástrojem. [20:33 - 35]

Z evolucionistického pohledu psychika vznikla a vyvíjela se jako biologicky účelný nástroj přežití jedince a druhu a postupně získávala charakter regulátora chování. V životě plní funkci nejen poznávací, nýbrž i hodnotící. Hodnotící funkci vykonávají **emoce**. [35:9] S touto elementární rolí souvisí, že: emoce jsou základním činitelem učení, utváří podstatu motivace a jsou v úzkém funkčním spojení s aktivací organismu. [20:177 - 178]

Studiu psychiky se celosvětově věnuje značná pozornost. Nové poznatky ovlivňují pak naše nazírání na řešení problémů. V tomto směru ani **fenomén emocí** není nepovšimnut.

Pozornost k němu upoutal např. Lawrence E. Shapiro. Vysvětluje interakci našeho myslícího mozku (neokortexu) a emočního mozku (limbického systému), s nímž je umožněn rozvoj tzv. **emoční inteligence** (EQ). Limbický systém je uložen hluboko v mozkových polokoulích a je primárně zodpovědný za ovládání našich emocí a pudů, reaguje rychle a silně. Mozková kůra funguje jako tlumič, který odhalí smysl emocí dřív, než na ně stačíme zareagovat. Hraje důležitou roli při chápání naší emoční inteligence. Umožňuje nám pociťovat naše pocity, analyzovat je a regulovat. [30:19 - 23]

Pojem EQ byl poprvé použit pro popis tzv. „úspěšných vlastností“: vcítění, vyjadřování, chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských vztahů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta. EQ se stala významnou nejen pro výchovu a vzdělávání dětí, ale i pro pracovní proces a vlastně všechny mezilidské vztahy a projevy. [30:14 - 15] Emoce Shapiro přibližuje ne abstraktně, ale jako velmi skutečné, mající podobu biochemických látek, které produkuje mozek a na které posléze reaguje tělo. [30:9] Dokazuje, že emočním a sociálním dovednostem, dynamicky doplňujícím inteligenční a rozumové schopnosti, se lze naučit prostřednictvím komunikace a her a s nimi nově myslet, cítit a jednat.

Obdobný názor, že o emocích lze nejen přemýšlet, ale také je „měnit“, zastává i Miroslav Plzák: „Své emoce nedokážeme sice ovlivnit přímo svým rozumem, ale jsme schopni regulovat svůj život tak, abychom netrpěli zbytečně a abychom nepřehlédli příležitost se radovat.“ [25:3]

Na základě zahraničních výzkumů se Plzák zabývá mechanismem fungování emocí a pojednává je podnětným způsobem (odpovídajícím duchu dnešní doby počítačů), s využitím přirovnání k číslicové a analogové registraci: Pokud je naše vědomí neporuchové, pak vše, co si uvědomujeme, uvědomujeme si formou číslicové a analogové registrace. Číslicová je tzv. chladná (reguluje jen události bez vyjádření vztahů k nám samým), analogová je tzv. lidská (k informacím číslicové registrace přidává vztahové, tj. jaký mají vztah k naší osobní existenci). Vyjádřením analogové registrace jsou emoce, tvoří se z ní emoční

prožívání. [25:13 - 19, 95] Plzák ukazuje, že i přes důraz, který klademe dnes na pojem tzv. **racionální rozhodování**, jsou emoce mohutným regulačním prvkem, který naše rozhodování ovlivňuje. Plzák učí „hru o lidské štěstí“ – tzn. **umění dobře emočně bilancovat**, aby pro nás štěstí nebylo dílem náhody, ale kontrolovatelným psychickým stavem. [25:96] Emoční bilancování si můžeme představit jako proplétání číslicové a analogové úvahy na vědomé i nevědomé úrovni, je to zvláštní forma lidské cílevědomosti. Plzák popisuje pozoruhodné momenty využitelné pro zkvalitnění života. Uvádí např., že neexistuje emoční zisk bez emočního nákladu, že nelze dojít ke kladným pocitům štěstí bez vynaložení potřebného úsilí. [25:86] Stačí tedy, aby byla všechna radost zadarmo, a rozplyne se nám. [25:175] Ukazuje také, že bez náležitého přísunu kladných emocí vážně naše vědomí v nepřetržité zlobě, strachu, úzkosti, závisti a nenávisti. Pokud si tedy programově nenaplánujeme přísun kladných emocí, měníme se v robota. [25:173] Podle Plzáka i věc morálky není záležitostí strohé zásady, jedná se o psychologický proces, který funguje se zákonitostmi značně determinovaného mechanismu. [25:74 - 77]

Plzák poukazuje také na danosti, které nám byly vloženy do vínku našeho života: **Emoce jsou elementární, nejpodstatnější proporcí našeho vědomí a lidské vědomí se bez nich hrouť.** [25:73] Emoce se stávají pro naše vědomí cílem, vyhledáváme kladné a vyhýbáme se záporným. [25:72] Směřujeme k nejlepší emoční bilanci. [25:51] Každé naše jednání je v tomto smyslu tzv. emočně zjištěné, takže tato **emoční zjištěnost je prvkem regulujícím naše chování.** [25:47] Přestože jsou emoce chápány jako nějaká zvláštní forma informace, vyznačují se základní charakteristikou, která v úvahách o energii a informaci nemá obdoby – **existují jedině a pouze, pokud jsou prožívány.** [25:77] Tedy díky emocím je nám dána **možnost život nejen přežít, ale i prožít a užít – radovat se.** Což není nic nemorálního, hedonistického, ale naopak vedoucího **k harmonii**, která v sobě zahrnuje **souhru** systémů jednotlivec – společnost: žít a druhým pomáhat žít, kde emoce **slouží adaptaci jednatelce** ve společnosti a **regulaci společnosti** jako celku. [25:70]

Význam emocí dokládají také nové poznatky **afektivní neurovědy**. Např. Lenka Hodačová uvádí, že pozitivní pocity mají na naše myšlení a tělo úplně jiný

vliv, než pocity negativní, které nás přimějí zaujmout bojovné pozice. Zkoumány jsou i soucitné emoce, jež se jeví prospěšnější dárčům ještě více než obdarovaným. Naopak kladné pocity odtržené od uplatnění vlastního charakteru mají za následek prázdnotu, neautentičnost, deprese a s přibývajícím věkem i sžíravou představu, že do smrti nenalezneme klid. Podle některých výzkumů mají **pozitivní emoce velký smysl v evoluci**, neboť rozšiřují naše trvalé intelektuální, tělesné a sociální zdroje. [8:49 - 51]

Z mozaiky uvedených informací je zřejmé, že naše rozšiřující se vědomosti o problematice emocí rozšiřují také naše možnosti vědomě ovlivňovat kvalitu osobních životů i mezilidských vztahů. Se znalostí mechanismu fungování emocí je můžeme (i sebe) kultivovat, místo nevhodně potlačovat. Je životní nutností emoce rozvíjet, neboť jsou zásadní podmínkou funkčnosti lidské psychiky a navíc dotace kladných emočních podnětů podmiňuje zdravý život. K novým možnostem vede **cesta pouze změnou zaběhlých životních způsobů**. Domnívám se, že pro výchovný proces, má-li se stát cyklickým, je to z hlediska motivace předpoklad velmi vhodný. Pro sledování výchovného cíle – harmonické osobnosti je přehodnocení a následná změna předpokladem nutným.

Vraťme se ale k možnostem našich škol. Probíhající reforma školství umožňuje také nám start pro efektivnější výchovně vzdělávací proces. Výchovou pro budoucnost se z hlediska sociálně pedagogického zabývá např. Věra Poláčková: Jestliže jádrem vzdělávání je dnes stále především získávání vědomostí, ale ne **žádoucí získávání životní kompetence**, jaká je perspektivní linie výchovy? Odpovědi obsahují termíny vztahující se k rozvíjení sebedůvěry žáků, schopnosti žít s lidmi z různých vrstev a kultur, umožnění hlubšího promýšlení a prožívání, emoční jistoty atd. [18:190] Nasměrování cílů je tedy srovnatelné. Problémem zůstává, jaké **metody** k jejich dosažení zvolit.

Poláčková uvádí např. otevření se lokálnímu prostředí až po výhody zavedení funkce sociálního pedagoga ve škole, kooperace a partnerství. Zmiňuje také přínos klientského přístupu k žákům a rodičům, zvýraznění **pomáhajícího poslání** učitele. [18:190 - 197]

Tuto pomáhající dimenzi rozebírá obecněji Jitka Lorenzová a to se vztahem k současné postmoderní životní situaci. Nabízí **porovnání direktivního a nedirektivního stylu** práce s klientem. Ukazuje, že i v pomáhajících profesích jsou oba styly možné, oba mají klady i zápory. Zajímavé je, že u direktivit obvykle nedojde k trvalejší změně osobnosti klienta, naopak direktivní pomáhání může vyvolat a také zapříčinit přetrvávání řady negativních emocí v klientovi. Může tak trvale předznamenat všechny další vztahy s pracovníkem, v němž klient vidí jen vnější kontrolní autoritu. U nedirektivního stylu je naopak hlavní klad v trvalejší osobnostní proměně klienta. Samotný styl se vyznačuje autenticitou, úsilím o navázání vztahu vždy s pozitivními emocemi, kdy jsou obohaceni klient i pracovník. [18:179 - 182]

Podle mého názoru z uvedených úvah vyplývá, že důležitým aktivizačním činitelem potřebných změn ve škole je samotný učitel, jeho osobnost. Využívání informací, které nabízí věda, i praktických možností, které poskytuje svět od globální po lokální úroveň, se odvíjí od jeho individuálních vědomostí, postojů dovedností,...atd. Také samozřejmě od kultury společnosti, jež nás všechny vždy dlouhodobě determinuje, a od kvality pracovního systému, který reguluje naši profesní seberealizaci. Pedagog je v řetězci vlivů určitým možným filtrem i katalyzátorem a článkem přímého působení na žáka. Proto i globální výchova považuje vytvoření systému vzdělávání, jehož cílem je kvalita osobnosti učitele (globální učitel), za stěžejní a obrovský úkol. [24:111] Odhlédnu-li od problematiky škol a uvažuji-li obecněji, dostávám se k problematice potřebného seberozvoje manažerů, kteří utváří prostředí (ať už pro výchovu, vzdělávání, profesní činnosti i osobní životy) v určitých systémech.

Opět tedy vystupuje do popředí důležitost problematiky globálního myšlení, především potřebné rozvíjení naší citové a sociální osobnostní složky. Touto cestou se ubírá Lorenzová, která se dále ve stati o různých způsobech nastartování změn zmiňuje také o **zážitkové pedagogice**. Uvádí ji jako možný psychoterapeutický postup a vhodný prostředek primární a sekundární prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. [18:183] Takto se **zážitek – docenění emocí** začíná úspěšně uplatňovat také ve školách. Zážitkovou pedagogiku proto více přiblížím.

2.5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika je přístup ke vzdělání, založený na vyšší schopnosti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. [36] Takové je jedno z možných vysvětlení pojmu. Jeho významnost ale vynikne, pokud zdůrazníme, že zážitek má mocný **vliv na rozvoj celé osobnosti**. Toto působení je nám vlastně dáno, neboť je způsobeno, jak jsem připomenula výše, základní vazbou – prožívání a chování v naší psychice. Je proto způsobem vzájemného ovlivňování. Vliv může být i záměrný, jedná se tedy o významný pedagogický nástroj.

Sám pojem zážitková (prožitková) pedagogika je však v jistém smyslu zavádějícím pojmem. Jedná se pouze o **metodickou kategorii**, nikoli o speciální pedagogickou disciplínu – edukační vědu, jak název napovídá. Pozitivní na faktu, že není zafixována do uzavřené teorie, je existence rozsáhlého otevřeného procesu objevování a s ním šance vývoje a pokroku. [34:134 - 135] Naopak nevýhodou toho, že nepřísluší k vyšší hierarchické úrovni členění pedagogiky, je její malé a nesystémové využívání při školním využití. U nás je dnes rozvíjena v pestrých podobách, na různých místech a ne vždy viditelně s tímto označením, nejčastěji ve volnočasových aktivitách při pobytu v přírodě. Lze tedy obecněji hovořit o **výchově prožitkem**, která pracuje s prožíváním cíleně, je spjata se záměrnou aktivitou tělesnou nebo duševní (nebo jejich kombinací) a zahrnuje sebereflexi a reflexi prostředí (zejména sociální interakce). Umožňuje tak rozvoj sebepojetí a vnějších vztahů. [7:680] Vzhledem ke své neukotvenosti v pedagogickém systému v ní však mohou převážit komerční zájmy, nebo může dojít ke snížení či vytracení výchovných cílů a preferován je náboj prožitku. [22:98]

Metoda vznikla v průběhu 70. let 20. století v západní Evropě a Americe, společně s velkým množstvím studií z psychologie, sociologie a pedagogiky, jako součást hnutí proti konzumnímu způsobu života. Postupem času došlo ke zkomercializování těchto aktivit. [22:98]

Zážitkovou pedagogiku obsáhle popisuje Mojmír Vážanský, který ji vnímá jako jednu z podob pedagogiky volného času, jejíž zrození souvisí s postupnou proměnou hodnotové orientace a životního stylu moderní průmyslové společnosti (Světová asociace volného času a rekreace WLRA byla založena v USA v r. 1956, začátek vědy o volném čase sahá až do poloviny 19. stol.). [34:72]

U nás je nyní zážitková pedagogika staronovým fenoménem. Ve školství se zviditelňuje v souvislosti s alternativními přístupy k vyučování po r. 2001, se vznikem tzv. Bílé knihy – Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR.

V mimoškolní pedagogice má tradici více než čtvrt století v podobě Prázdninové školy Lipnice a ještě delší v souvislosti se skautingem. K předškolní pedagogice patřila výchova prožitkem vždy. Kořeny teoretických východisek pak najdeme už v díle J. A. Komenského. Obecně se dá říci, že prožitek patří k nejstarším způsobům učení.

Vážanský metodu chápe jako výchovný prostředek mocného kalibru, nabízející aktivity s promyšleným obsahem, sladěným s formou, prostředím a časem. **Obsahuje** základní etapy (přípravu, průběh – prožívání, zpětnou vazbu) a metodiku, které jsou skryty v dění, pracují s nimi organizátoři. To, co je zřetelně zjevné a co se nabízí k účasti, má **lákavou podobu – radost**. [34:135 - 136] Je to podoba zásadní důležitosti, neboť radost je ve velmi úzkém integrativním vztahu k základnímu pocitu života. [14:28] Rudolf Kohoutek tento pocit života popisuje jako „...cit, v němž jsme zaměřeni na něco ve světě, co nás naplňuje povznášejícím světlem a jasem, takže vnímáme svět barevněji. Radost vede k optimistickému a nadějnému očekávání budoucnosti. Vědomí jakoby přítomně chtělo zcela nasát existenci přítomného, radost a rozmach vzbuzujícího předmětu. K radosti patří potřeba otevřít se a rozdávat se.“ [14:28]

Mohu tedy shrnout, že zážitková pedagogika nabízí možnost pracovat se smysly a emocemi, rozvíjet a kultivovat je, zároveň tak i celou osobnost. Metoda proto může značně posilovat výchovný efekt doceněním emoční stránky poznávání a saturací emocionálních potřeb osobnosti. Má značný **komplexní vliv na osobnostní rozvoj** s důrazem na emotivní a konativní složku, je-li dění spojeno s fyzickou aktivitou, rozvíjí také složku tělesnou. Přispívá k růstu zdravého sebevědomí a k ovlivňování hodnotového systému. Pomáhá lépe se učit

nejen poznatkům, ale životu vůbec. Příležitost projevit a procítit emoce, pocítit prožitek, radost, relaxaci a vzájemnost činí zážitkovou pedagogiku jedinečnou v aspektu **účasti** na ní – je dobrovolná a přitom spojená s touhou vracet se k ní.

Zážitkovou (prožitkovou) pedagogiku, kterou lze chápat v širším smyslu jako výchovu prožitkem, považuji za **inspirativní zdroj** sociální pedagogiky zejména v **oblasti metod**. Umožňuje spontánní cykličnost výchovně vzdělávacího procesu, je použitelná ve škole i mimo ni a lze ji sladit s pedagogickým systémem. Je v našich podmínkách tradiční, přirozeně používá zásadní principy globální výchovy a domnívám se, že v ní lze aplikovat i další prvky vedoucí **k získání globálního myšlení**.

3. ROZVOJ OSOBNOSTI

3.1 RŮZNÉ ÚHLY POHLEDU

Řešení všech problémů lze v zásadě vést dvěma směry. Neustálým odstraňováním důsledků nebo nalezením a odstraněním příčin. Presentovaná globální výchova jde cestou **příčin**: člověk – osobnost a její rozvoj. Vědomý a cílený rozvoj osobnosti, pojímaný od dospívání jako **seberozvoj**, založený na odborných poznatcích, na sebepoznávání, na seberegulaci, je klíč k řešení. Cílovou vizí je harmonická všestranně rozvinutá osobnost. Řešení se týká nás všech, vzpomeňme na počátek úvah o globálním myšlení, o osobním omezení bránícím v růstu ostatním. Proto také globální výchova konstatuje, že nejvíce, co pro sebe můžeme udělat, je **vzájemně se podporovat**. [23:51]

Toto téma souvisí nejen se získáním životní kompetence v globálně propojeném světě (podle Plzáka – jak přežít), ale i s obohacením života (jak prožít). Souvisí s tématem profesního rozvoje i zdravého životního stylu. Je také např. spojeno s důležitou problematikou vybalancování zdravé polohy těžiště osobnosti – seberegulačního komplexu Já, jež bývá často posunuto a ovlivňuje tak způsoby nabývání životní rovnováhy i možnosti osobnostního rozvoje. Přestože významné období pro utváření naší osobnosti i jejího jádra je rané dětství a zde získané problémy (často důsledky citových poranění) nás mohou provázet po celý život, nemusí být jeho definitivním omezením. V. E. Frankl k tomu s rozhodností uvádí, že chyby výchovy nejsou žádnou omluvou, ale mají se vyrovnávat sebevýchovou. [4:96] Také V. Satirová s kolektivem optimisticky přesvědčují, že všichni lidé mají vnitřní zdroje pro změnu a růst. [29:23] Téma rozvoje osobnosti je tedy velmi široké, proto se zaměřím pouze na některé aspekty, těsně se vztahující k této práci.

S problematikou úzce souvisí hledání **směru a hranic rozvoje osobnosti**. Erazim Kohák spatřuje tuto otázku, opět ve smyslu třetího rozměru globality,

jako propojení „vnějšího s vnitřním“. Nejprve se s ním vrátíme na začátek našich úvah, k pocitu, který máme při vnímání globálních problémů:

Hranice, k nimž člověk (společnost) svým dosavadním rozvojem dospěl a které jsou dány přírodními zákony planety, vnímáme jako ohrožení. S tímto pocitem se setkáváme na třech úrovních: jednou je zjevné a povážlivé poškození našeho bezprostředního životního prostředí, druhá je globální, třetí je úroveň osobní (často ji přehlízíme, zdá se nám všední, je ale v mnohém klíčová) – je to dramatické zkruslení lidských vztahů k sobě, k bližnímu, k přírodě. [13:16 - 17]

Kohák uvádí, že tyto souvislosti potřebujeme ve všech těchto třech úrovních zkoumat a „...naléhavě hledat způsoby pobývání, které by nám umožňovaly zachovat to, co na zvláštnostech svého živočišného druhu považujeme za vhodné, avšak zároveň žít v dlouhodobém souladu se soustavou všeho života na Zemi. Vžil se pro to pojem **trvalé udržitelnosti**.“ [13:18]

Ekologické ohrožení je něčím, s čím jsme se ještě nesetkali, čím jsme zaskočeni a Kohák se zamýšlí nad možností, zda se lze tedy přímo vrátit ke způsobu života našich předků, kdy jsme po staletí vystačili se stejným vztahem k přírodě. Dochází k názoru, že přímý krok zpět cestou není, protože jsme se my, lidé, změnili ve třech základních ohledech: po celá staletí jsme byli nepočtení, bezmocní a skromní, nyní jsme nepředstavitelně početní, nečekaně mocní a neuvěřitelně nároční. [13:18] A právě **nekonečný nárok je kořenem ekologické krize**. Zrodil se ze skutečnosti, že spotřeba se z nástroje k uspokojování potřeb stala klíčem ke štěstí. [13:20 - 22]

Proto byl další rozvoj promyšlen v jiné kvalitě a objevil se pojem **dobrovolná skromnost**. Kohák vysvětluje, že tento pojem je vlastně zavádějící: „Nejde o skromnost, jde o **výběrovou náročnost**. Buďme nároční, ale vybírejte si v čem. Kladme opravdu vysoké nároky na základní hodnoty a potřeby, hledejme způsoby jak žít radostněji a přitom ohleduplněji a šetrněji.“ [13:81]

Mohu tedy říci, že jde o **obrat směřování naší náročnosti** při hledání pocitu štěstí do našeho nitra – **do rozvoje osobnosti**. Jde tedy o to přehodnotit a posléze změnit žebříček hodnot, podle kterých se denně nesčetněkrát rozhodujeme. Postoje a vzorce chování jsou ovlivňovány vnitřními a vnějšími faktory. Naše náročnost (značně pod vlivem reklamy a konformismu) se nejdříve

projevovala ve spojitosti s věcmi, jejich kvantitou i kvalitou. Nyní se ale dotýká také oblasti zážitků (jak zmiňuje např. A. Sekot [38]). Pravděpodobně nejproblematičtější je maximalizace náročnosti projevená v mezilidských vztazích a také v nás samých (o soudobé neurotické společnosti hovoří např. V. E. Frankl [4:116 - 122]). Porozumíme-li však sami sobě, poznáme, že **hledané štěstí** je věcí rozvinutí vlastní **vnitřní harmonie** více než záležitostí vnějších okolností.

Vrátím-li se k obsahu praktikování dobrovolné skromnosti, mohu shrnout, že nás vede k uvážlivějším rozhodovacím procesům, kdy více vnímáme zpětnou vazbu, okolní souvislosti i dlouhodobější pohled do budoucnosti a vybíráme ze škály hodnot prověřených vlastními i historickými zkušenostmi i vědeckým poznáním. Uvědomění si limitních hodnot, významných pro osobní život a podstatných pro život biosféry Země, nabízí uvidět nové možnosti životního stylu. Preference těchto hodnot umožňuje rozhodnout se pro to, na čem v něm skutečně záleží, zvolnit jeho tempo, obohatit jej jemností a kvalitou prožívání. Dovoluje rozvinout žádanou **morální autonomii** – vnitřní svobodu propojenou s odpovědností, odložit mnohé „musím“ a „měl bych“, nahradit je „chci a vím proč“. Pomáhá nám posléze zařadit do životního stylu prvky podporující zdraví tělesné a duševní, pěstující kvalitní mezilidské vztahy, kvalitní trávení volného času, vyvážit jeho pozici s pozicí práce atd.

Toto řešení, nalezené cestou dobrovolné skromnosti = výběrové náročnosti, se týká individuálních rozhodnutí a, jak Kohák uvádí, vyžaduje proto propojení se **systemovými přístupy** k uspořádání společnosti, které by mělo být dlouhodobě slučitelné se zdravím přírody. [13:82 - 83] V demokratické společnosti mohou být systémové přístupy (jednoznačné ideály) obrušovány až do bodu praktické užitelnosti. [13:150]

Jádrovým tématem, které Kohák rozvíjí, je **ekologická etika**: Představa ekologické etiky je obdobná jako slovo etika v běžném významu. „Jde o soubor zásad a pravidel, která člověku naznačují, jak by se měl chovat ve svém obcování se vším mimo lidským světem.“ [13:13 - 14] Kohák upozorňuje, že jde však ještě o něco víc než o informovanost a ekologickou gramotnost lidí. Jde o občanskou vůli k udržitelnosti, s níž teprve mohou dobře fungovat systémové teorie a opatření. Jde o svobodné rozhodnutí spojené s živým vztahem k přírodě, s touhou žít

v harmonii: „Učme se **milovat Zemi** a chovat se k ní s vděčností a úctou.“
[13:166 - 169]

Domnívám se, že ne náhodou vyzdvihuje Kohák v závěru úvah potřebu lásky. Mohu snad milovat někoho, na něhož si nenajdu ve svém životním stylu čas, koho nenavštěvuji, s nímž se neraduji, o něhož nepečuji, koho uznávám jen jako kulisu svého života či pouze pro užitek? Jsme od Země odtrženi. Vrátime se k ní?

Po náhledu, který objasnil ekologické důvody potřebného vědomého a cíleného rozvoje osobnosti, následuje více psychologizující úhel. S rozvojem psychologie se téma rozvoje osobnosti paradoxně stává nekonečným vesmírem. Nahlédnu jej proto z pohledu podstatného pro tuto práci: jedinečné – jednotné – spojující. Smékal uvádí, že už jen pojem osobnost je pouze částečně odhaleným tajemstvím. Svědčí o tom např. fakt, že existuje na 200 různých pojetí osobnosti. Shodují se v tom, že nejvlastnějším znakem osobnosti je její **jedinečnost**. [31:18]

Jedinečnost, jak uvádí Viktor Emanuel Frankl, **plyne z nedokonalosti** – nikdo není všestranný, je nedokonalý svým způsobem, ale proto i nezaměnitelný a nepostradatelný. [4:84] Čím více je člověk diferencován, tím méně odpovídá normě (jak ve smyslu průměru, tak ideálu), je však individuální. [4:84 - 85] Neexistuje dobrá a špatná jedinečnost. [4:86] Individuální existence potřebuje **pospolitost**, aby měla smysl, a naopak: pospolitost potřebuje individuální existenci, aby sama měla smysl. [4:85]

Frankl však upozorňuje na podstatný rozdíl mezi pospolitostmi, kde smysl jednotlivé existence roste, a masou, kde naopak tento smysl zaniká, neboť každá jedinečnost by v ní rušila. **Masa** je sumou odosobněných bytostí, útekem do masy člověk ztrácí člověk to, co je mu nejvlastnější – **odpovědnost**. Útek do masy je útekem před individuální odpovědností. Tendence k tomuto útěku je motivem všeho kolektivismu. Opravdová pospolitost je bytostně pospolitostí odpovědných lidí. Kdežto pouhá masa je sumou odosobněných bytostí. Sociologické zákony tak nikdy nepůsobí přes hlavy jednotlivých lidí, působí skrze ně. A platí pouze tehdy, pokud je psychologicky vypočitatelný nějaký průměrný typ, který je ale vědeckou fikcí, žádnou reálnou osobou. [4:86]

Frankl dokazuje, že člověk jako takový začíná teprve tam, kde má **svobodu** postavit se proti vázanosti na nějaký typ, tam teprve je jeho bytí odpovědností. Uvádí rozdíl mezi strojem a člověkem: Čím normovanější je stroj, tím je lepší. Čím normovanější je člověk, čím více odpovídá průměrné hodnotě – tím více se vzdaluje od etické normy. [4:87]

Frankl přidal k jedinečnosti také význam a potřebu **obnovy smysluplnosti života**. Ukazuje, že bez pevného bodu v budoucnosti nemůže vlastně člověk vůbec existovat. Smysl je podle něj tzv. průkopníkem bytí, je to konfrontace s životními hodnotami, rozpoznání vůdčích hodnot zkvalitňováním rozhodování. [4:77] Smysl nemůže být dán, ale musí být nalezen. [4:80] Život sám je ten, kdo dává člověku otázky. Otázku hledání smyslu **řeší každý sám za sebe** – odpovídá na otázky, které mu život klade – odpovídá **svými činy**. Frankl říká, že „...má život z-odpovědět.“ [4:72] Člověk je tedy odkázán k prapůvodnímu faktu, že lidské bytí je být odpovědným [4:80].

Člověk tím nikterak nestrádá, naopak posiluje se, získává: obnovou smysluplnosti života je umožněno **posílení harmonizace a ucelenosti osobnosti**. Pochopíme-li osobní smysl jako úkol, jako hodnotu, posiluje se tím naše vůle k životu. Smysl tak působí terapeuticky. [4:87 - 91, 232] Naopak pocit **nesmyslnosti života** působí zlobně, takovou situaci Frankl nazývá **existenční vakuum** a poukazuje na jeho negativní psychické důsledky. Uvádí, že vůle ke smyslu může být také zmařena, pak vzniká **existenční frustrace**, která opět vytváří vnitřní konflikt a stává se zdrojem možných vážných psychických problémů. [3:66 - 73]

K získání smyslu Frankl říká, že je ale zbytečné na člověku vyžadovat, aby chtěl smysl. Podobně jako víru, lásku, naději nelze nařídít, „...nemohu chtít chtít.“ [4:75] Více je vůlí ke smyslu myšleno: „...dát zazařit smyslu samému – a nechat na vůli, aby jej chtěla.“ [4:75]

Lze tedy shrnout, že nedokonalost je vzácná, neboť tvoří základ naší jedinečnosti. Na rozdíl od této „vzácnosti“, která paradoxně existuje vždy, se k osobnosti váže, a to pouze za určitých podmínek, další znak – odpovědnost. Je to posilující prvek, i když opět paradoxně i zátěž, vrcholící jako životní smysl. Roste pouze v pospolitosti (a zaniká v mase), jeho existence je tedy závislá

na vlivu prostředí. Pospolitost přitom není ničím umělým, je **přirozeným prostředím**, neboť naše konání a prožívání – **tvůrčí hodnoty jsou tam přirozeně zaměřeny**, nacházíme v ní smysl, který je součástí psychického zdraví.

Je tedy snad proto naše současnost, plná masovosti a nepřirozenosti, také plná paradoxů? Vnímáme je také jako nepřirozenost, bráníme se uvěřit, že jsou (zvláště ty nejkřiklavější) vlastně vůbec možné. A ony přece existují, svět s nimi funguje. Co nám naznačují?

Erich Fromm naopak připomíná to, co **jedinečnost spojuje: láska**, protože **základní přirozenost člověka** je v jeho milující povaze. Dokazuje, že „Věřit v možnosti lásky jako společenského, a ne jako výjimečně individuálního jevu je racionální víra založená na hlubokém pohledu do vnitřní povahy člověka.“ [5:126]

Fromm (a jeho vědecký důkaz globálních možností lásky) předznamenal ústup autoritativních systémů, které jsou svým působením i podstatou pro lásku blokující. Jeho analýza povahy lásky vychází z kritiky společenských podmínek, jež nesou vinu na současném zatemnění této nejzákladnější a nejskutečnější potřeby každé lidské bytosti. [5:126] Stal se tím natolik výjimečný, že jeho kniha „Umění milovat“ (vydaná v r. 1956) se řadí k největším dílům 20. století. Proto její problematiku rozeberu podrobněji. Malý výskyt lásky a naopak velký výskyt paradoxů v dnešní době odhalí svoje souvislosti.

3.2 INTEGRUJÍCÍ POHLED

Fromm vychází z **polarity**, jako **základu vší tvůrčí schopnosti**, a z její dvojice fundamentálních funkcí – přijímání a pronikání. [6:38 - 39] Ukazuje, že překonat bazální pocit vrženosti do světa – **lidskou odloučenost**, lze **spojením**, splněním této touhy – **láskou**. [6:37 - 38] Potřeba spojení má **dvě roviny**: univerzální (existenciální) a biologickou (mezi mužskými a ženskými póly, přičemž pohlavní touha je jedním z projevů potřeby lásky a spojení). [6:38 - 40] **Tato potřeba je nejhlubší lidskou potřebou**, neboť odloučenost (samota) spouští pramen vší úzkosti (a v návaznosti také stud a vinu). Spojit se, pak značí

osvobozující jednotu, nespojení značí šílenství – zničím sebe nebo jiné. [6:16 - 17, 25] Odpovědí na otázku: **Jak uskutečnit toto nejmocnější snažení člověka?** je několik. Jednou odpovědí jsou skupinové i individuální orgastické stavy (rituály, alkohol a jiné drogy, sex), které zasahují celou osobnost, jsou intenzivní, ale přechodné. Jinou cestou je tvůrčí činnost, kdy se ale jedná o sjednocení s procesem tvoření. Další možností je cesta konformity, kde existuje rovnost (jež je však více stejností) a rutina práce i zábavy. Odpovědí, kterou nacházíme jako **přírozenou cestu**, je splynutí v lásce s jinou osobou. [6:17 - 24]

Fromm uvádí **rozlišení lásky** na nevyzrálou (symbiotickou) a zralou, kdy spojení existuje za podmínky zachování vlastní celistvosti. Schopnost vyzrálé lásky získává člověk **na stupni charakterového vývoje** převažující tzv. **produktivní orientace**. Ta je spojena s překonáním závislosti, narcistické všemohoucnosti, přání vykořisťovat, hromadit bohatství a naopak je spojena se získáním pokory, důvěry v sebe sama, odvahy – včetně odvahy dávat ze sebe, milovat. [6:25 - 31] **Zralá láska**, které je pak takto zralý člověk schopen, je **druhem aktivity** (ve smyslu dle Spinozy – aktivního afektu, kdy člověk je svobodný a pánem svého afektu). Její základní aspekty, to, s čím je aktivní láska nerozlučně spjata, jsou: **dávání** (ze sebe), **péče** (o to, co miluji), **odpovědnost** (za bližní jako za sebe), **úcta** (uvědomění si jedinečnosti osobnosti) a **znalost** (pronikat k jádru). [6:27 - 34]

Lze tedy říci, že základní lidská potřeba spojení v biologické rovině vede cestou vývoje charakteru ke zralé lásce. Jde o to dosáhnout schopnosti naplnit tuto potřebu spojení. Otázka schopnosti lásky je otázkou vývoje člověka, rozvoje jeho osobnosti. Schopnost zralé lásky (nazývané také bezpodmínečná nebo pravá) souvisí tedy se zralým člověkem. Fromm hovoří o **spojení z centra existence**, jen tehdy je láska možná. [6:100] Centrem je obecně těžiště, jádro – v tomto případě seberegulační komplex Já.

Zde ještě inspiřuji čtenáře k hledání souvislostí několika informacemi, které se vztahují k předchozím úvahám Franklovým. Ten aktivní lásku uvádí jako **prožívání druhého člověka** v celé jeho jedinečnosti a jednorázovosti. [4:122] Tedy mohu říci **v jeho nedokonalosti a smrtelnosti**. K pojmu láska přidává Frankl navíc další důležité momenty: Láska je také **milost**, pokud se my sami

staneme milovanými. [4:122 - 123] Láska je také **kouzlo**, které nám otevírá celý svět, vesmír s jeho bohatstvím hodnot a činí nás (avšak pouze nás milující) více vnímavými pro tyto hodnoty. [4:123] A konečně láska je také **zázrak**, kdy do života vstupuje nová osoba (život, tajemství) – dítě. [4:123]

Po tomto stručném seznámení s fenoménem lásky z pohledu významu pro jednotlivce Fromm vysvětluje **jádro problému rozchodu kultur**. Vychází z posledního výše jmenovaného aspektu aktivní lásky, kterým je znalost: **S pronikáním k jádru problému je také úzce spjata přání poznat tajemství člověka**. Tato lidská specifická se uskutečňuje **dvěma směry**: Prvním směrem je **moc** – je to zoufalá cesta, mít úplnou moc nad jiným člověkem, jako nad majetkem, věcí. Druhým směrem je **láska** – přání poznat je uspokojeno spojením, poznávám způsobem, který jediný umožňuje člověku poznat to, co je živé – zážitkem spojení. Tento druh poznání nám myšlení (poznání obvyklého druhu) nemůže dát. [6:34 - 36]

K problému poznání člověka existuje **souběžný náboženský problém – poznání boha**. [6:37] V rozdílu náboženského postoje lze najít **kořeny rozdílného způsobu myšlení**. Tento rozdíl lze vyjádřit v logických pojmech. Protikladem Aristotelovy logiky (z níž vyšel západní svět) je logika paradoxní (převládá na východě – v čínském a indickém světě). Ta říká, že člověk může pochopit poslední realitu jen v rozporech, konečnou realitu – jednotu – nikdy nemůže pochopit myšlením. Pod vlivem tohoto myšlení se na východě nesledoval konečný cíl najít odpověď v myšlení. Myšlení může vést jen k poznání, že nám nemůže dát poslední odpověď. Svět myšlení zůstává v zajetí paradoxu. Jediný prostředek, jak chápat svět do konce, není v myšlení, nýbrž v jednání, v zážitku jednoty. [6:73 - 77]

Západní proud (konvenční západní teologie) šel cestou **myšlení – výroky o bohu**. Očekává, že konečnou pravdu lze najít správným myšlením, klade se hlavní **důraz na myšlení – na správnost myšlení** (i když správné jednání se také považuje za důležité). Formuluje dogmata, pře se o ně, rozvíjí nesnášenlivost a zdůrazňuje víru v boha jako hlavní cíl náboženského postoje (ten, kdo v boha věřil, i když podle něho nežil, se cítil povýšen nad člověkem, který žil podle boha,

ale neměl „víru“ v něj). **Idea síly myšlení** vedla také k vědě (správné myšlení je vše, na čem záleží) a k její aplikaci – k technice. [6:79]

Východní proud (mysticismus) se vzdal pokusu poznat boha myšlením a nahradil ho **prožíváním – zážitek spojení s bohem**. Vyvíjel se a kladl **důraz na jednání – na správný způsob života** (paradoxní logika vede k závěru, že láska k bohu není ani poznávání boha myšlením, ani myšlení na vlastní lásku k bohu, ale láska k bohu je akt prožívání s bohem). **Idea lásky k bohu** vede k toleranci (není proč bojovat s jinými, jejichž myšlení dospělo k jiným formulacím), klade důraz spíše na přeměnu člověka, než na vývoj dogmatu a vědy (není úkolem náboženství, aby člověk správně myslel, ale aby správně jednal a souběžně s tím splynul s bohem v aktu soustředěné meditace). [6:78 - 79]

Shrnutí tedy dle Fromma ukazuje, že **základní lidská potřeba spojení v univerzální rovině vedla rozdílnými cestami a z nich se vyvinul rozdílný způsob myšlení a rozchod kultur**. Západní Aristotelovské stanovisko vedlo k dogmatu, ke katolické církvi, k vědě a k objevu jaderné energie. Zde láska k bohu je myšlenkový zážitek, což je téměř ztotožňováno s vírou v boha. Východní paradoxní myšlení vedlo k toleranci a k úsilí o přeměnu vlastní osoby. Zde láska k bohu je intimní citový zážitek jednosti, spojený s vyjádřením této lásky v každém činu v životě. [6:79 - 80]

Uvědomuji si, že **pojmem bůh** je pro nás většinou spojen s představou **dokonalosti**, spolehlivosti, trvalosti, **nesmrtelnosti**. Pak růst lásky k němu, růst naší schopnosti milovat, je také vyjádřením růstu k jeho ideálu, vyjádřením přání být takovým. Už víme, že někdo vědomě, jiný nevědomě dosahuje splnění tohoto přání **spojením – prožitkem**. Víme také, že **člověk má ale své hranice** vyjádřené právě svojí nedokonalostí a smrtelností. Znamením, že si to uvědomujeme, je naše **schopnost pokory**.

I v „kultuře myšlení“ není běžně snad nikdo, kdo by věřil, že ideálu dokonalosti lze v naší skutečnosti dosáhnout. Patří do světa naší obrazutvornosti, fantazie. Vnímáme ale také to, že právě z takového světa se rodí člověkem vytvořený pokrok.

Touha po vlastnostech ideálu se obtiskla v technice. Možná nám ale chybí informace, že **touha**, na rozdíl od racionální víry (Frommovo odlišení od iracionální víry uvádím níže), **se nespojuje s pokorou**. Případy různých druhů

závislostí jsou toho (dnes i vědecky podloženým) důkazem. Technika je dokonalá. Alespoň na chvíli, než objevíme, že „máme na to“, aby byla ještě dokonalejší. Technika je dokonalá, zatímco lidský tvor selhává. Tam, kde na to ještě takzvaně máme, si tyto souvislosti buď stále neuvědomujeme, nebo nebereme na vědomí a nebo jich dokonce využíváme – zneužíváme. Hnání touhou jako větrem, pak tím zběsileji ženeme sebe (a mnohdy strháváme, tlačíme či lákáme i ostatní) do náročnosti, k dokonalosti. Má např. dnes moderní využívání lidských zdrojů své jasné etické hranice? Neurotická společnost, společnost závislých doslova a do písmene, společnost bez smysluplné vize, přžívající myšlení – pýcha vědoucích a malost nevědoucích doby osvícenecké racionality? O náročnosti a potřebě její regulace už víme. Vnímáme, že nyní zažíváme zřejmý vrchol pokroku a také víme, že několik vrcholů lidských kultur – civilizací už historie Země pamatuje. Nejsou už zde snad právě proto, že se vrchol stal zároveň počátkem jejich úpadku?

Řešením se jeví sebeuvědomění, uvědomění, obnovení smysluplnosti společného i vlastního života. Uvědomit si cíle, souvislosti, svoje místo v nich, existující cesty k řešení. Prozření je možným šokem, vidíme, co jsme předtím nevnímali, vidíme příčiny důsledků. Můžeme ale pochopit, myšlením a citem si ujasnit situaci a posléze ji změnit činem – opravit tak, že empaticky respektujeme ostatní, stejně jako vnímáme sami sebe – zralou láskou, globálním myšlením. A ty jsou **propojující**.

A ještě jedno zamyšlení. Chci pozornost čtenáře na tomto místě ještě na chvíli vrátit zpět k základnímu principu globální výchovy, která poznatek odvíjí od **propojení** symbolu a prožitku. Nyní jsme se dozvěděli, že východní kultura šla za prožitkem, za poznáním láskou a poznala, jak žít, zatímco západní kultura šla za myšlením, za pochopením silou myšlenky a pochopila, jak žít nelze. Paradoxně ale východ jdoucí za poznáním je více chápající a západ jdoucí za pochopením je více poznávající. Vše se dále vyvíjí, kultury se prolínají, mnohé stále poznáváme i chápeme, stále propojujeme a to právě snad lépe nyní, v globálních souvislostech a jejich zákonitostech. Ostatně toto propojení je ctěno i v pojmu zralá láska, jak je uvedeno výše, mj. aspekty obsahuje také znalost.

Ale zpět k Frommovu výkladu fenoménu lásky. Fromm také poukazuje na analogii **vývoje lásky k bohu**, kterou můžeme pozorovat v historii, a vývoje lásky k rodičům. Dosáhnout zralejší lásky k bohu, kdy bůh přestává být vnější mocností, a vtělit zásady lásky a spravedlnosti do sebe samého, znamená obdobu dozrávání z dětinské závislosti na rodičích i jiné autoritě, stát se sám sobě otcem a matkou, být otcem a matkou. [6:80 - 81]

Praxe lásky vyžaduje **praxi víry**, přičemž je třeba rozlišovat víru **iracionální** (zakládá se na podřízení moci, znamená přijímat něco jen proto, že autorita nebo většina to tvrdí) a **racionální** víru (nezávislé přesvědčení založené na vlastním tvůrčím pozorování a myšlení, na vlastní zkušenosti, na důvěře ve vlastní schopnosti). Takže víra a moc se navzájem vylučují. Důvěra či **víra v sebe sama** (jedna z podmínek lidské existence) vyrůstá ve **víru v možnosti jiných**, ta pak **vrcholí ve víře v lidstvo**. [6:60 - 62, 115 - 118] „... člověk má takové možnosti, aby za příznivých podmínek vybudoval společenský řád, v němž převládou zásady rovnosti, spravedlnosti a lásky.“ [6:118 - 119] Člověku se to doposud nepodařilo, proto toto přesvědčení vyžaduje víru. [6:119]

Opět paradox: může se zdát, že čím více se snažíme, tím více nám tento cíl uniká. Kolik lidí už na něj proto rezignovalo a raději se uzavřelo do „ochrany“ všeobecné nedůvěry. Ale že svět myšlení je v zajetí paradoxu, vzpomeňme, se už vědělo dávno. Nejsme na paradoxní logiku zvyklí, přesto její zákonitosti zde vždy byly. Naše kultura a s ní spjaté jiné myšlení je vytěsnily, vlastně jsme je přehlíželi a tím neviděli. Dnes už se paradoxy, díky svému množství a křiklavosti, přehlédnout nedají. Učí nás paradoxní logice. A také všemu, co s ní souvisí?

Vrátím-li se k Frommovým úvahám, dále uvádí, že schopnost milovat závisí také na vlivu, který má na charakter průměrného člověka **společnost**, ve které žije. Ta současná je založena na podřizování se autoritě, a proto pojem boha je v ní převážně infantilní. Fromm dále upozorňuje, že lásky se dnes všeobecně nedostává, její potřeba je zatemněna. Slovy se sice hodně uznává náboženský ideál lásky k bližnímu, ve skutečnosti však naše vztahy k lidem bývají v lepším případě vedeny zásadou slušnosti. Tržní směna, dnes platící pro hmotné i nehmotné statky i pro lidi (neboť nabízí a směňují sebe, svoji výrobní sílu), tak platí i pro lásku, která je pak chápána pouze v pojetí etiky

slušnosti. Fromm proto hovoří o potřebě začít s praxí lásky – **rozlišováním mezi slušností** (která znamená necítit se odpovědný, zachovávat odstup) **a láskou** (kdy milujeme a cítíme odpovědnost). [6:82 - 86]

Většina lidí dnes navíc věří, že láska představuje objekt. Že vše, čeho je třeba, je najít správný objekt a pak už jde všechno samo. Důkaz lásky podle nich je, že nemilují nikoho, než milovanou osobu. Nebo, že milovat mohou jen jiné, ne sebe. To vše ale znamená, že nemůžeme milovat vůbec, neboť láska je nedělitelná. Láska navíc není objekt. **Láska je schopnost**, je to **síla duše**, je to **postoj, orientace v charakteru**. Orientace, která se vztahuje na všechny – láska je **určující spřízněnost se světem jako celkem**. [6:49 - 50]

Fromm poukazuje na osobní předpoklady praxe lásky (dozrávání osobnosti a rozvíjení zralé lásky) i na společenské momenty, kdy „ekonomický stroj“ musí začít sloužit člověku, ne naopak. [6:125 - 126] Praxi lásky rozebírá a pojímá celostně – jako „**umění milovat**“.

Fromm tedy ve svém díle ukazuje a dokazuje, že **zážitek lásky k bližnímu i k bohu** není nijak iracionální – je to **nejodvážnější a nejradikálnější důsledek racionalismu**. Je založen na znalosti našich základních, nikoli náhodných **omezení našeho poznání**: nikdy nemůžeme „chápat“ tajemství člověka a světa, ale přesto ho můžeme poznat v aktu lásky. [6:37] **Láska je nejzákladnější a nejskutečnější potřeba každé lidské bytosti. Je to také integrující síla pro rodinu, rod, pro lidstvo. Láska vyvolává lásku**. [6:24 - 25, 126]

Uvidět tento význam lásky je však, jak Fromm sám uvádí, věcí víry – racionální víry. [6:126] Ne každý jej proto vidí. Tato víra má svůj počátek v jádru naší osobnosti, a proto.....atd.....ale to už přece víme. Je čas na rozvoj osobnosti.

V závěru kapitoly uvádím několik Frommových úvah a citací, které znovu ozřejmují propojení právě poodhaleného tajemství lásky s rolí myšlení. Jsou zdůvodněním, proč nyní „začínáme“ myšlením, abychom mohli „končit“ láskou. Je to paradox: **není konce ani začátku, fungují-li propojeně, v souhře**.

Člověk je život, který si uvědomuje sám sebe. [6:15] Člověk je nadán rozumem. [6:15] Používat rozum, být objektivní, je možné jen tehdy, když člověk dospěje k pokoře. [6:114] „ Člověk může pokročit kupředu jen tím, že rozvine svůj rozum, že najde novou lidskou harmonii, místo harmonie předlidské, kterou nenávratně ztratil.“ [6:15]

4. SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ ASPEKTY

Domnívám se, že předmětná **problematika propojujícího globálního myšlení** je současnou velkou **příležitostí sociální pedagogiky**, a to z následujících důvodů:

K metodologickým oporám sociální pedagogiky patří **hermeneutika**. Je chápána jako vyšší typ porozumění. [18:17 - 23] Zajištění předpokladů pro její proces je složité, avšak nutné vzhledem k cíli a k šíři pracovního pole této vědy na úrovni teorie a praxe. Vyžaduje především čas, zájem, odvalu a chuť, neboť je spojeno s přehodnocováním a přetvářením zaběhlých způsobů a reakcí klienta i vlastních. Sociální pedagogika se tak ocitá v proudu snah hledání nové kvality soužití a to cestou překračování dosavadních osobnostně rozvojových hranic. Její hermeneutický kruh je dán **sociální realitou**, lidským produktem.

Ekologické souvislosti, které jsou stále zřetelnější v narůstajícím globálním tlaku, kde se střetávají potřeby i zájmy lidské společnosti a potřeby biosféry, ukazují, za jakých podmínek je možné z tohoto střetu vytvořit souhru. Kruh, v němž se k takovým „dohodám“ scházíme, je ještě větší a lidským produktem není. Nazírání na problematiku soužití, které vyžaduje **rozšíření observačního obzoru**, je v něm ještě komplikovanější, ale také nás více obohacuje a vede k jasnějšímu vymezení směru a hranic naplňování lidských potřeb (lokální řešení se odvíjí od globálních a naopak). Tyto **limity** jsou dnes již známé, vychází ze šesti základních podmínek života a křivky ekologické přizpůsobivosti. Platí pro všechny organismy na planetě, tedy i pro člověka. Takové vědomosti, patřící k základům životní kompetence, mnozí lidé nemají a nedohlédnou tak důsledky svých rozhodnutí.

Mimochodem, vy znáte základní podmínky svého života? Víte, že existuje zákonitost vaší ekologické přizpůsobivosti? Víte, že má dva konce (či začátky)?

Nejde však pouze o to, že do struktury vědních disciplín, o které se sociální pedagogika opírá, patří také ekologické disciplíny. Chceme-li přírodnímu

světu porozumět, nevnímáme jej jako kulisu, ale cítíme se jeho částí, nabýváme významu z celku, měníme své antropocentrické pojetí. To je věcí empatie, individuálních rozhodnutí, ale i systémových přístupů.

Proto byla v roce 1987 (poté, kdy v šedesátých letech minulého století bylo poprvé upozorňováno na globální charakter kumulace negativních místních vlivů člověka na životní prostředí) formulována myšlenka **trvale udržitelného rozvoje**. Jeho základním principem je vyrovnaní a propojení ekologických, ekonomických a sociálních přístupů (schématické znázornění tohoto principu viz obr. č. 1).

V Rio de Janeiro byly v r.1992 na úrovni vlád států (i tehdejšího Československa) dohodnuty postupné kroky k realizaci. Jeden z tam přijatých dokumentů – **Agenda 21** předpokládá, že do jejího naplňování se dobrovolně zapojí lidé na místních úrovních, neboť přibližně 2/3 úkolů bez této účasti není možno vyřešit. Byl tak spuštěn proces budování mezisektorového partnerství a zapojování obyvatel do rozhodovacích procesů, spojený s osvětovou činností a podporou komunitního života, nasměrovaný k postupnému zlepšování stavu místního životního prostředí. Ale především ke změně hierarchie hodnot, do nichž patří sám člověk, který si ohrozil základní podmínky života. Tvorba místních programů, tzv. **Místních agend 21 (MA 21)** a jejich uskutečňování i aktualizace jsou u nás nyní většinou propojeny s aktivitami WHO ve vzniklé Síti Zdravých měst, zaměřených především k podpoře zdravého životního stylu.



Obr. č. 1.: Schéma základního principu trvale udržitelného rozvoje

Ekologické souvislosti existence lidské společnosti jsou nám dány, jsou velmi významné a jsou způsobem vzájemného a také možného záměrného harmonického ovlivňování. Využívání této skutečnosti v oblasti sociální reality je také **možností sociální pedagogiky**.

Sociální a pedagogické souvislosti vychází ze dvou základních dimenzí této vědní disciplíny: sociální a pedagogické. V první věda akceptuje podmínky dané společností jako objektivní danost, ve druhé vybírá a vytváří prostředky působení. [18:24] Obě dimenze jsou tak otevřeny kooperaci a tvůrčímu potenciálu. S legitimitou trvale udržitelného rozvoje není důvod k rezignaci na výchovnou ideu harmonické všestranně rozvinuté osobnosti ani v době globálních problémů. Domnívám se, že řešení obou propojených cílů je také **výzvou sociální pedagogice**.

Problematika prostředí, jeho význam a využití v pedagogickém i socializačním procesu, je velkým tématem sociální pedagogiky. Ve výchovném a vzdělávacím procesu byl prokázán a mnohokrát potvrzen kladný vliv příznivých podmínek prostředí beze strachu – naopak radosti, jistoty vzájemnosti, podpory, důvěry, porozumění. Ony příznivé podmínky mají, podle mého názoru, společného jmenovatele vyjádřeného pojmem zralá láska. **Fenomén lásky**, jenž se stal díky dílu E. Fromma **vědeckou kategorií**, má zásadní význam v oblasti psychologické i sociální a může jako možná **součást vědních základů sociální pedagogiky** významně přispět k dosažení uvedených cílů. Láska může zřetelně a **vědomě prorůstat celým sociálně pedagogickým děním** a vytvářet tak příznivé prostředí pro pozitivní růst potenciálu, který v lidech existuje. Láska je **samozřejmostí sociální pedagogiky**.

5. SHRNU TÍ

Ukázala jsem, jak je nosné téma mojí práce propojeno s tématem globálního myšlení a jak je možné k němu dospět systémem globální výchovy. Při hledání alternativní cesty k jeho získání jsem našla řešení ve výchově prožitkem. Zisku globálního myšlení předchází určitý vklad a obojí je spojeno s rozvojem osobnosti. Ten míří k harmonickému ideálu cestou morální autonomie ústící do zdravého životního stylu. Jeho představy mohou zůstat pestré, podle individuálního zaměření a vnějších příležitostí. Jeho základní hodnoty mohou být při globálním způsobu myšlení diskutovány a tříbeny. Lze předpokládat, že starořecký ideál kalokagathía bude rozvinut na základě sumy znalostí, které nám od té doby vývoj poskytnul. Už dnes však lze říci, že bude vždy spojen s tvořivostí. Tvůrčí schopnost nás přivádí po linii předchozích úvah k lásce, která je jejím základem. Ta vytváří příznivé prostředí pro tvořivost i jejího nositele, sama je tím rozvíjena a rozvíjí opět i osobnost nositele.

Vše plyne přirozeně a bez násilí. A člověk přitom ještě ledacos vymyslí a také uskuteční. Pojďme tedy myslet globálně! Jsme celek. Zkusme využít příležitost a alespoň malým **příspěvkem** naplnit samozřejmosti možnosti a výzvy sociální pedagogiky.

6. PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 VSTUPNÍ INFORMACE

Praktická fáze práce mohla být pojednána rozličnými způsoby. Rozhovory, dotazníky, snad i testování by mohly popisovat počáteční stav našeho myšlení a dokumentovat jeho vývojový pokrok ke kýženému globálnímu myšlení. Pokaždé by se jednalo také o výpověď o badatelském úsilí, pomáhajícím přispět k hledání rovnováhy v člověku i člověka ve světě.

Rovnováha je vždy křehká. Na Zemi byla porušována dlouhodobě a dnes dochází k vychýlení těžiště natolik, že je ohrožena stabilita. Je zapotřebí aktivního přístupu. Navíc, pokud jde o chybějící smysl, známe Franklovu radu: dát zažít smyslu samému. Z různých možností jsem si proto zvolila cestu experimentu. Činu, který nabídne ukázkou, umožní nahlédnutí i prožití nových životních reakcí a způsobů, ale především vybídne k diskuzi a k hledání vzájemného porozumění. Může se tak stát i počátkem změny narušených místních mezilidských vztahů, které byly jedním z podnětů ke vzniku celé této práce.

Východisko – problém:

Sociální pedagogika se pohybuje v antropocentricky omezeném hermeneutickém kruhu daném sociální realitou. Rozšíření observačního pole nabídne nové pohledy, které skýtají možnosti nalezení řešení problémů.

Cíl – řešení problému:

Získání globálního myšlení využitím principů globální výchovy.

Použité metody:

Heuristické metody – osvědčují se při řešení problémů ve společenských oblastech, kde ujasňují a urychlují rozhodovací procesy. Patří k metodologickým oporám sociální pedagogiky.

Projektové vyučování – náleží k expozičním aktivizujícím didaktickým metodám. Projektem je část učiva, nasměrovaná k dosažení určitého společného cíle. Umožňuje tak kooperativní a tvůrčí přístup k řešení problémů.

Budování partnerství – je způsob práce při procesu zapojování jednotlivých společenských sektorů do programu Místní agendy 21. Umožňuje společné aktivní ovlivňování životního prostředí v duchu principů udržitelného rozvoje.

Praktickou část tvořil heuristický experiment, v němž byly uplatněny zejména poznatky získané při studiu oboru a také vlastní předchozí zkušenosti. Byl pokusem podnítit vznik partnerské spolupráce pedagogů a studentů k otevření prostoru pro získání globálního myšlení. Projekt bakalářské práce byl řešen jako metaprojekt. Podstatou metaprojektu bylo vytvoření báze pro kooperaci, která představuje nejvyšší formu součinnosti. Byl tak přípravou na vznik projektového vyučování, které mělo být následně vytvořeno s využitím týmové spolupráce. Formou bylo tedy projektové vyučování. Jeho název, cíl, postup a další souvislosti byly věci diskuze a dohody následně neformálně vzniklé pracovní skupiny pedagogů a studentů. Účast na přípravě i realizaci projektového vyučování byla zcela dobrovolná.

6.2 PŘÍPRAVA A PRŮBĚH ŘEŠENÍ

Tato část je zpracována formou kazuistiky. V jejím textu je odhlédnuto od popisu detailů situace a to z těchto důvodů:

Jde o zachování určité diskrétnosti a dále o získání potřebného nadhledu k řešení. Při globálním způsobu myšlení se lokální problémy nahlíží z globálních hledisek, pokud zůstáváme na nižší úrovni, řešíme důsledky.

Kazuistika

Na první pohled má moje původní profese k pedagogice docela daleko. Jsem technik – vodohospodář. Praxe v oboru mi však kromě technického zaměření poskytla mnoho příležitostí k jednání s lidmi. Změna režimu později otevřela cesty k mezioborovým přístupům a mezinárodní kontakty umožnily vnést do řešení problémů více nadhledu. Ověřila jsem si, že vše souvisí se vším a po letech praxe v původní profesi jsem se zaměřila na celkovou problematiku ochrany a tvorby životního prostředí a v ní na oblast prevence, ekologické výchovy, osvěty a vedení lidí k principům trvale udržitelného života. Pracovala jsem ve státní správě, samosprávě, v komerční sféře, školství a nejvíce a s největším nadšením v neziskovém sektoru. Posléze jsem si získané praktické zkušenosti začala s chutí doplňovat studiem oboru Sociální pedagogika.

První a druhý semestr studia byl plný nových informací, zážitků i dojmů a s jeho ukončením jsem získala pocit, že čas i energie věnované studiu jsou dobrou investicí. Po prázdninách jsem s touto jistotou opět pravidelně zasedala do lavic velké posluchárny, kde probíhala většina výuky, a to formou přednášek. Situace, na kterou jsem si společně s ostatními kolegy již zvykla v prvním roce studia, se opakovala. Lze ji přirovnat k pozici diváka, před nímž se na pódiu střídají herci, většinou s dobře připravenými rolemi. Avšak celkový obraz vzniklého představení se začal postupně tříštit. Působil dojmem, že režisér nikdy celek nespatriřil, neboť jednotlivé role se ve svých textech stávaly rozladěné, někdy si vzájemně odporovaly, jindy zpochybňovaly význam nosného tématu studia nebo naopak předbíhaly předkládanou teorii a rétorikou vlastní školní praxi. Ta spočívala především v jasném oddělení pozic (přednášející – aktivní, studenti – pasivní) a v paternalistickém charakteru výuky (včetně zkoušení i hodnocení), téměř bez zpětné vazby.

Výuka s sebou nepřinesla vyjasnění cíle a očekávanou gradaci hlavního tématu studia. Idea harmonické osobnosti vyzněla jako klišé a myšlenka trvale udržitelného rozvoje se plaše ztratila v převažujícím pesimisticky vykresleném obrazu současnosti i budoucnosti. Pojem sociálního pedagoga se mi začal jevit jako nástroj ke zbrzdění očekávané katastrofy.

Ke konci čtvrtého semestru byla, na rozdíl od nezřetelného cíle, zřetelná zhoršená celková atmosféra studia, o níž jsme s kolegy neformálně diskutovali. Obsahovala stoupající napětí mezi oběma skupinami (pedagogové – studenti), viditelnou únavu a nervozitu pedagogů a také u řady kolegů rostoucí stres, s nímž ale vzrůstala i míra projevů altruismu. Situaci jsme prožívali jako silný kontrast se svými vstupními představami. Dospěla jsem k názoru, že pro mě za této situace studium ztrácí smysl. Řešení takto vyhraněného osobního problému jsem objevila v možnosti zabývat se jím v širším pojetí, jako tématem bakalářské práce.

Velmi se mi tím ulevilo, neboť vnímám sociálně pedagogický slogan „pomoc ku svépomoci“ všeobecně a vážně. Mám-li jej tedy uskutečňovat, pak také tam, kde se jeho duch má rodit – v prostředí přípravy sociálních pedagogů. Cítila jsem, že napětí, které ve škole vzniklo, dotvořilo ze dvou existujících skupin (pedagogové – studenti) dva antagonistické tábory (oni – my), kde menšina většině „vládne“. Místo souhry se rozvinul souboj. Viděla jsem, že mnohé detaily tohoto napětí jsou už vlastně důsledky vytvořeného nezdravého skupinového vztahu. Zejména jsem si však uvědomovala, jak je zhoršování mezilidských vztahů zcela zbytečné, vždyť na počátku byla zřejmá vzájemná úcta. Komu a jak dát ale zpětnou vazbu, to bylo těžko uchopitelné. Chybějící společná vize navíc nemohla dát sílu k hledání společné řeči. Náhradním oboustranným cílem se stalo získání titulu, což pro studenty znamenalo respektovat nastavená paternalistická pravidla za cenu vnitřního nesouladu. Vyvolal následné projevy nenávisti, výsměchu i strachu a spustil i další lavinu studentského altruismu, který je ovšem pedagogicky hodnocen jako podvádění. Ze studia se stal proces, jenž bylo zapotřebí přežít.

Jsem principy globální výchovy ovlivněna natolik, že se cítím podjatá, ale tím více jsem ochotna vstupovat do dění. A skutečně si myslím, že jestliže 21. století je dobou budování partnerských vztahů v různých sférách společnosti, pak ve škole se tomu můžeme učit.

Tuto situaci jsme tedy koncem 2. ročníku vzájemně se studenty prodiskutovali. Zjistila jsem, že mnozí kolegové uvažují podobně, ale často nevidí cestu ke změně nebo si nechťejí „pálit prsty“ nebo nevěří v možnost změny, protože „tak je to všude“. Všude možná, ale pro sociální pedagogiku je

taková praxe nemyslitelná, je protimluvem, opakem její teorie. Shodli jsme se, že je kontraproduktivní.

S myšlenkou možné partnerské spolupráce jsem oslovila některé pedagogy, jejichž dosavadní profesní projev o takovém nasměrování nasvědčoval. Zásadní pro rozvíjení dalších kroků byla kladná odezva klíčových lidí – ve vedení ústavu, v oboru sociálně pedagogickém, psychologickém a pedagogickém. Základem partnerské spolupráce bylo rozvíjení principů vzájemné rovnosti, otevřenosti a přínosnosti, jak je psáno v literatuře, ale šlo především o důvěru. Nebát se hovořit otevřeně a hledat společné cíle. Přes prázdniny jsme připravili zcela neformálním způsobem plánovací program, který měl ožít počátkem 3. ročníku vznikem koordinační skupiny. Ta měla vytvořit, koordinovat a vyhodnotit projektové vyučování, jenž bylo tvořeno ukázkovými semináři, nabízejícími cestu ke globálnímu myšlení výchovou prožitkem.

Zahájení 5. semestru přineslo pro studenty nové a neočekávané změny, které vyvolaly další strach, obavy, nejistotu. Nepříznivá atmosféra částečně ovlivnila sestavování koordinační skupiny, jež začala pracovat v pětičlenném počtu (3 pedagogové, 2 studenti). Problematika globálního myšlení, vycházející ze systémového pojetí světa, umožňuje a láká probádat nesčetné provázanosti. Bylo tedy potřebné aktivitu usměrnit, zacílit. Proto jsme se dohodli na formulaci tématu, tzn. názvu projektu (projektového vyučování): „Možnosti a výzvy sociální pedagogiky – kvalita života ve společné budoucnosti“. Stanovili jsme programový harmonogram průběhu projektu. Obsahoval 6 dvouhodinových seminářů, které byly zaměřeny do oblasti globálního myšlení, ale také smyslu života, harmonizace osobnosti, do ekologické problematiky a tématu hledání zdravého životního stylu. Před nastartováním šňůry seminářů jsme připravili prezentaci projektového vyučování, která proběhla v rámci klasické výuky a zaujala značnou část studentů. Okamžitě na ni zareagovalo asi 30 z nich písemnou přihláškou. Avšak popsaná stresující atmosféra studia přetrvávala, přibyl nárůst závěrečných studijních povinností a potřeba šetřit silami. Osobně jsem situaci hodnotila tak, že jsme se stali masou a to s vědou popisovanými projevy uvnitř i vně, tedy jak se v mase žije a jak se s masou zachází.

Semináře byly otevřeny pro pedagogy a studenty (zejména 5. semestru) při zcela dobrovolné účasti (tzn. bez udělení známek či kreditů, bez vedení

prezence). Přípravu seminářů zajišťovali týmovou spoluprací členové koordinační skupiny a to vždy s využitím zpětné vazby (hodnocením průběhu předchozího dění). Plánování probíhalo také s ohledem na aktuální stav v běžné výuce (např. zátěž dalšími studijními aktivitami, příležitosti tradičních svátků, neobvyklé události ve škole).

Složení účastníků seminářů bylo proměnlivé, studenti nově přicházeli i odcházeli, někteří chodili pravidelně, průměrná účast bývala 12 lidí. Návštěvy pedagogů byly někdy podporované osobním pozváním, ale i tak zůstaly sporadické. V partnerské aktivní atmosféře seminářů se poškozené mezilidské vztahy brzy ozdravily a ukázala se bohatost našich jednotlivých i společných možností.

Celý program dokončilo 6 studentů a 2 pedagogové. Rozbor pedagogické problematiky včetně hodnocení je součástí samostatné práce. Ve své práci se zaměřuji pouze na sociálně pedagogické hledisko, především na vliv prostředí.

6.3 HODNOCENÍ A NÁVRH ÚPRAVY PROSTŘEDÍ

V prostředí, které se vyznačuje určitou znalostí sociálně pedagogické problematiky, **je možné vytvořit prostor pro získání globálního myšlení**. Cesta k tomu je odvislá od zralosti klíčových osobností systému, v němž je prostor budován. Cesta je evoluční, nikoli revoluční. K tomu mohu říci, že jsme se při přípravě i v průběhu experimentu setkali až s nečekaným pochopením.

K zodpovězení otázky **vytvoření podmínek** pro fungování prostoru k získání globálního myšlení byla důležitá právě dobrovolnost (možnost svobodné volby), která umožnila dobře sledovat mocný vliv prostředí. S narůstajícím napětím v systému školy, se vzrůstající zátěžovou (stresovou) situací, se účast na seminářích snižovala. I v případě našeho heuristického experimentu se tedy prokázalo, že platí: Pokud chceme něčeho dosáhnout, je zapotřebí k tomu vytvořit odpovídající podmínky. Konkrétně tedy, pokud mají být aktivity vedoucí ke globálnímu myšlení zařazeny do existujícího systému školy jako seriózní nabídka, je

žádoucí změna prostředí v systému – **zmírnění (odstranění) stresu**. Sociální hledisko trvale udržitelného rozvoje zdůrazňuje péči o vzájemné mezilidské vztahy a sociální realita, jako umělý – lidmi tvořený produkt, tak může vědomě směřovat ke spolupráci v rozmanitosti. Domnívám se, že právě mikrosvět školy je možností, kde lze názorně vést k tomuto trendu.

Proces tvorby a udržování prostředí je věcí managementu školy a jistě vyžaduje k případným změnám podrobnou analýzu. Přesto si dovoluji předložit také zjednodušený **vlastní návrh** úpravy sociálně psychické stránky prostředí systému školy. Řeší zároveň i téma nejasného cíle, který hodnotím jako zásadní příčinu popsanych problémů. Podle mého názoru je řízení chodu školy celostní problém, řešitelný právě společným cílem. Soudobý cíl výchovně vzdělávacího procesu je harmonická všestranně rozvinutá osobnost. Je posilujícím a harmonizujícím prvkem jednotlivců, tedy i celku (školy – studentů pedagogů, manažerů, administrativy). Domnívám se, že může být smyslem tvůrčí práce a seberozvoje všem.

Zjednodušený návrh úpravy sociálně psychické stránky prostředí

- výchovnému cíli podříditi nižší cíle,
- systém vybavit dostatečnou zpětnou vazbou mezi subjektem a objektem řízení,
- systém vybavit dostatečnou vnitřní zpětnou vazbou v subjektu řízení (není harmonizována hierarchie cílů a z hlediska toku odborných informací není zajištěna prezentace sociální pedagogiky transdisciplinárně).

ZÁVĚR

Význam vzájemných vazeb, které se uplatňují v souhře života naší planety, si nyní, v době globálního propojení lidské společnosti, uvědomujeme stále zřetelněji. Možná méně vnímáme, že k nim patří i mezilidské vztahy a také vyladění osobností jednotlivců. K pochopení světa přispívá mnoha svými objevy věda. Současné, platné vědecké paradigma vysvětluje svět jako proměnlivý systém, v němž jevy a události jsou vzájemně dynamicky propojené. V jeho složitosti věda sama využívá k bádání a rozšiřování poznání nejen, jako dříve, racionální myšlení, ale i emoční a intuitivní aspekty. Totéž potřebuje každý člověk k poznávání svému. Potřebuje světu i sobě porozumět, dokázat se dobře orientovat, rozhodovat, luštit rébusy svého života a nacházet k němu důvěru. Spojím-li tuto potřebu s kontextem doby – nárůstu informací, ale i doby relativizace hodnot a odklonu od velkých idejí a ideologií, kdy je kladen značný důraz na člověka a jeho schopnosti, pak od vědy vítám doporučení k získávání globálního myšlení. Vede nás seberegulací a přehodnocováním hierarchie hodnot k rozvoji osobnosti, k její harmonizaci a umožňuje tím i postupné obnovení narušené rovnováhy života planety. Učí nás vnímat přínosy současnosti a její lokální problémy řešit s ohledem na budoucnost a globální vazby.

Víme, že pokud dodržíme dnes již známé hranice naplňování našich potřeb, lze ze střetů, k nimž v narůstajícím globálním tlaku dochází, vytvořit souhru. K základnímu předpokladu takového trendu – k našim individuálním rozhodnutím, učiněným svobodně (chci) a se znalostí věci (vím proč), napomáhá ještě něco: naše touha žít. Je nám dána nejen jako základní pud zachování života – ve smyslu přežít, ale také jako základní psychická potřeba – ve smyslu prožít. Žítí v obou těchto pojetích je svázáno s emocemi, které nám náleží jako dar od úsvitu lidství. Jejich doceňování započalo v době kritiky osvícenecké racionality a souvisí s vrcholícím převratem společenských hodnot. Ten dnes vyvolává potřebu rozvíjení a kultivace emocí (součásti globálního myšlení) k umožnění harmonického soužití prolínajících se kultur.

V myšlení, které nám dosud obecně splývá s racionálním rozhodováním, existují emoce jako mohutný regulační prvek. Jejich racionálním potlačováním, šířící se technizací a navazujícím zpohodlněním v konzumním životním stylu, docházelo v moderní společnosti k odcizování člověka od jeho vlastní přirozenosti (odcizil se sobě, ostatním lidem i přírodě a proměnil se ve zboží). Současná postmoderní doba našla v souvislostech minulosti řešení, které vybízí k ožívování otupělého tvořivého potenciálu člověka a vede jej tak k jeho základu – k lásce. Ta je pro lidstvo potřebou i integrující silou, jež přirozeně jistí vývoj v rovině individuální i existenciální. Láska je schopností člověka, proto její kvalita souvisí s jeho vývojem, se zralostí jeho charakteru. Zralý člověk rozvíjí zralou lásku, která nezná pocity nejistoty, úzkosti a strachu, viny a studu, nenávisti. Tyto pocity jsou dnes však ještě velmi časté a nezralou lásku dusí. Souvisí nejen s uvedeným postupným dozráváním jednotlivců, ale také s přežívající strukturou autoritativních systémů na nich založených.

Globální myšlení, umožňuje vhled do tajů vlastní osobnosti i empatické získání nadhledu nad širšími souvislostmi. Je spojeno s komplexním seberozvojem. Je také schopností k činu a je dobrovolné. Stává se tak nenásilnou evoluční vývojovou cestou.

Prvními činy takové cesty bývá zklidnění životního tempa. Vždyť v poklusu a stresu si nelze povídat, nedá se ucítit vůně fialek při cestě, natož postřehnout, že tam třeba už letos ani nevykvetly. Nejedná se však o klasické zpomalování, změna se dá přirovnat k přeřazení rychlostního stupně u automobilu. Přeřazením na vyšší stupeň jedeme rychleji, jízda se uklidnila, motor tiše šustí a my si můžeme třeba zpívat.

Globální myšlení je dnes potřebné i žádané, lze se s ním setkat na různých místech, má mnoho tváří. Je proto výhodné pojmu dobře rozumět. Pokud v jeho šíření sehraje také sociální pedagogika svoji roli, může se ze současného malého příspěvku stát přínos. A to jak k řešení globálních problémů, tak k vědnímu tématu prostředí, neboť lidé se globálním myšlením učí prostředí sami harmonizovat. Pokud zůstane jen při uskutečněném experimentu, jako každý zážitek i on utkví nesmazatelně v nás. To, co nám nejvíc dal, jsou vzácné

mezilidské vztahy. Upletli jsme tak společně kousek poškozené sítě globálních vztahů.

Je zvláštní, že už v době osvíceneckého racionalismu, zde kriticky přetřásaného, se o jejich ceně vědělo. Blaise Pascal tehdy přirovnal lidskou bytost k myslícímu hudebnímu nástroji: „...ale to, co je v ní nosné a intelektuální, se nemůže přiblížit pravdě a realitě, pokud se přiměřeně nespojí s něčím, co je zjevně neracionální, intuitivní a emotivní; teprve v této kombinaci se vytvoří základny lidských vztahů.“

RESUMÉ

Bakalářská práce je pokusem inspirovat ke společnému pozastavení se. Ne se strachem, když řeč má být o globálních problémech. Ne samoúčelně, i když i to je lidské, příjemné a potřebné. Za touto první inspirací čekají totiž další, které nabízejí možnou změnu současného překotného životního tempa, spojeného mnohdy s nejasným cílem. Zastavení je příležitostí seznámit se s globálním myšlením.

Na poli přípravy budoucích sociálních pedagogů byl pro tyto inspirace vytvořen prostor v podobě projektu „Možnosti a výzvy sociální pedagogiky – kvalita života ve společné budoucnosti“. Ti, kteří nebyli přímými účastníky nebo návštěvníky projektu, mají příležitost nahlédnout do tajů globálního myšlení právě nyní, v podobě této eseje.

Její úvod je naladěním, slibujícím přirozený tok popisovaných následných událostí, ale také jisté vzrušení z objevování. Motivuje také k aktivitě. Jak jinak, vždyť bakalářská práce je nasměrována do praxe aplikované vědní disciplíny.

V první kapitole je stručně nastíněna podstata současného vědeckého pojetí globalizovaného světa. Jeho složitost a střety v něm probíhající lze pochopit a vyřešit obratem, opuštěním myšlenkových forem spjatých s paradigmatem předchozí tradiční racionality, která nás stále dlouhodobě ovlivňuje. Obrat k novému systémovému pojetí světa umožňuje globální myšlení. Už samotný výklad tohoto pojmu vyžaduje vymanit se ze zaběhlých myšlenkových stereotypů. Jeho charakteristika je představena s využitím globální výchovy.

Druhá kapitola se věnuje problematice získání globálního myšlení. Nejdříve jsou uvedeny obecné předpoklady, filosofické hledisko a základní principy tak, jak je propracovává globální výchova – poměrně nový alternativní výchovně vzdělávací systém. Našim podmínkám ve školách se však zdá být tato koncepce poměrně vzdálená. Neobvyklý je v ní především důraz na prožitek –

emoce v procesu učení. Z psychologického hlediska je značný a nezastupitelný význam emocí jasně dán a díky výzkumům, jejichž výsledky jsou alespoň formou mozaiky uvedeny, ještě roste. Pro získání globálního myšlení je hledána schůdná cesta, bližší našim tradicím a podmínkám. Je nalezena v inspiracích zážitkové pedagogiky. Tato metoda je stručně představena v širším smyslu, jako výchova prožitkem.

Třetí kapitola se zaměřuje na téma rozvoje osobnosti, který je pro získání globálního myšlení klíčový. Seberozvoj je osobním vkladem i ziskem, proto dobrá znalost jeho zákonitostí je předpokladem úspěchu. Téma je otevřeno problematikou ekologického i etického vymezení hranic a směru rozvoje osobnosti. Dále je široká osobnostně rozvojová tematika zúžena výkladem: co je pro osobnost jedinečné – jednotné – spojující. Jsou odhaleny vazby pojmů jedinečnost, nedokonalost, odpovědnost, svoboda, smysl, masa, pospolitost, láska. Posledně jmenovaný pojem směřuje k další stěžejní tematice celé práce, kterou je vedle globálního myšlení právě láska. Její globální možnosti, jako společenského i individuálního jevu, jsou přiblíženy v souvislosti s odkrytím jádra problému rozchodu kultur. Z tohoto dávného „nedorozumění“ opět plyne výrazný význam prožitku pro život i jeho poznávání. Přestože integrující síla lásky je vědecky prokázána, její šíření je dnes do značné míry blokováno. Evoluční cestou k využívání obrovských možností lásky je opět rozvoj osobnosti – dozrávání člověka.

Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny možnosti, výzvy i samozřejmosti, které se ve světle uvedených poznatků otvírají také pro sociální pedagogiku, jako vědní disciplínu. Jsou odůvodněním názoru, že problematika globálního myšlení je příležitostí k rozšíření a obohacení jejího observačního obzoru.

Pátá kapitola je velmi stručným shrnutím předchozích úvah, ale zejména je emotivním odrazovým bodem k další – praktické části.

Kapitola šestá popisuje heuristický experiment, který nabídl již zmíněnou ukázkou společných pedagogických a studentských aktivit, souvisejících se získáváním globálního myšlení. Kořeny vzniku myšlenky experimentu jsou

v narušených mezilidských vztazích ve škole a daly celé bakalářské práci podnět. Práce se však konfliktem zabývala obecněji, z globálních hledisek, což je v souladu s globálním způsobem myšlení. Experiment se tak zároveň stal i inspirační ukázkou využití globálního myšlení: V prostředí přípravy sociálních pedagogů se na bázi dobrovolnosti podařilo otevřít prostor pro jeho získávání v rámci zkušebního projektu. Budou-li vytvořeny kroky k dalšímu pokračování, je otázkou nastavení budoucích podmínek. K nim mohou přispět i ozdravené mezilidské vztahy a vyjasněný cíl společných snah.

Závěr je proto laděn jako obecná výzva k seberozvoji, k harmonizaci. Experiment, stejně jako tato práce, upoutal pozornost, dal možnost nahlédnout a nechává na lidech, jak ovlivní svoji společnou budoucnost.

ANOTACE

Bakalářská práce je praktickou ukázkou možnosti pedagogizovat prostředí využitím globálního myšlení. To vychází ze systémového pojetí světa a vede k přijetí a harmonizaci jeho složitých dynamických vztahů, včetně vztahů mezilidských. Cestou dobrovolnosti k tomu je seberozvoj člověka, cílený k harmonizaci osobnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Systémové pojetí světa, globální myšlení, globální výchova, výchova prožitkem, rozvoj osobnosti, seberozvoj, náročnost, dobrovolnost, prožívání, emoce, láska.

ANNOTATION

The bachelor work is a practical example of a possibility how to educate the society using the global thought. It is based on the system conception of the world and results in the acceptance and harmonization of its complicated dynamic relations including human relations. Individual self – development aimed to the harmonization of a personality is absolutely voluntary.

KEYWORDS

System conception of the world, global thought, global education, education through feeling, personality development, challenge, voluntariness, experience, emotion, love.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy a časopisy

1. *Agenda 21*. Praha: MŽP ČR, 1998, 332 s. ISBN 80-7212-039-5.
2. Frankl, G. *Archeologie mysli (Sociální dějiny nevědomí – 1. část)*. Praha: Portál, s. r. o., 2003, 182 s. ISBN 80-7178-692-6.
3. Frankl, V. E. *Člověk hledá smysl (Úvod do logoterapie)* Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek, 1994, 86 s. ISBN 80-901601-4-X.
4. Frankl, V. E. *Lékařská péče o duši*. Brno: Cesta, 2006, 237 s. ISBN 80-7295-085-1.
5. Fromm, E. *Mít, nebo být?* Praha: AURORA, 2001, 242 s. ISBN 80-7299-036-5.
6. Fromm, E. *Umění milovat*. Praha: nakladatelství Josefa Šimona, SIMON AND SIMON PUBLISCHERS, 2006, 126 s. ISBN 80-85637-94-4.
7. Hartl, P. Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
8. Hodačová, L. *Mozek, emoce a spokojený život*. Psychologie dnes: 2007, 13, 2, s. 49 – 51.
9. Horká, H. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 1998, 127 s. ISBN 80-85931-85-0.
10. *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*. Praha: Brontosaurus, 1996.
11. Keller, J. *Přemýšlení s Josefem Vavrouškem*. Praha: G plus G, 1995, 175 s. ISBN 80-901896-1-X.
12. King, A., Schneider, B. *První globální revoluce*. Bratislava: Medzinárodná účasťinná spoločnosť BRADLO, 1991, 210 s. ISBN 80-7127-084-2.
13. Kohák, E. *Zelená svatozář*. Praha: Sociologická nakladatelství, 1998, 203 s. ISBN 80-85850-63-X.
14. Kohoutek, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
15. Komenský, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Naše vojsko, 1958.

16. Kraus, B. *Sociální pedagogika (Sylabus)*. Brno: IMS, 2004.
17. Kraus, B. *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2006.
18. Kraus, B., Poláčková, V. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
19. Křivohlavý, J. *Psychologie smysluplnosti existence (Otázky na vrcholu života)*. Praha: Graga Publishing, a.s., 2006, 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
20. Nakonečný, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2005, 507 s. ISBN 80-200-0993-0.
21. Němcová, P. *Nepodceňujme sociální klima ve třídách*. *Psychologie dnes*: 2006, 12, 9, s. 20 – 22.
22. Ouroda, K. *Základy pedagogiky*. Brno: IMS, 2003.
23. Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, s. r. o., 2006, 380 s. ISBN 80-7367-172-7.
24. Pike, G. Selby. D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994, 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
25. Plzák, M. *Hra o lidské štěstí*. Bratislava: ALTIS GROUP, s. r. o., 2000, 191 s. ISBN 80-968373-8-9.
26. Průcha, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
27. Radvan, E. *Úvod do filosofie*. Brno: IMS, 2004.
28. Röhr, H. P. *Narcismus – vnitřní žalář*. Praha: Portál, 2001.
29. Satirová, V. *Model růstu (Za hranice rodinné terapie)*. Brno: Cesta, 2005.
30. Shapiro, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, s. r. o., 1998, 267 s., ISBN 80-7178-964-X.
31. Smékal, V. *O lidské povaze*. Brno: Cesta, 2005, 203 s. ISBN 80-7295-069-X.
32. Sýkora, F. *Pedagogická psychologie v učitelské praxi*. Brno: IMS, 2003.
33. Vavroušek, J. *Životní prostředí a sebeřízení společnosti*. Praha: Institut řízení, 1990, 186 s. ISBN 80-7014-026-7.
34. Vážanský, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print – Typia, s. r. o., 2001.
35. Vízdal, F. *Základy psychologie*. Brno: IMS, 2003.

Elektronické zdroje:

36. Internetový server

http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1%C5%B5Eitkov%C3%A1_pedagogika

Odborné přednášky:

37. Křivohlavý, J. *Budoucnost psychologie zdraví a kvality života*. Brno, IV. celostátní studentská konference ČASP, 3. – 4. 3. 2007.

38. Sekot, A. *Přednáška ze sociologie*. Brno: IMS, 12. 11. 2005.

39. Smékal, V. *Minulost, přítomnost a perspektivy psychologie v ČR ve světovém kontextu*. Brno, IV. celostátní studentská konference ČASP, 3. – 4. 3. 2007.