

## ZDRAVÍ A BIOFILNÍ REKONSTRUKCE VZDĚLÁNÍ

---

*Josef ŠMAJS*

**Abstrakt:** *Autor ukazuje, že také lidské zdraví je dnes spolehlivým zpětnovazebním ukazatelem přiměřenosti kultury (civilizace) širšímu systému přírody. Vzdělání sice podmínky lidského zdraví přímo nevytváří, ale pomáhá formovat člověka i kulturu. Vzdělávací systém může prosazovat změnu nynějšího predátorského paradigmatu kultury v paradigma biofilní, může ovlivnit chování lidí k přírodě, kultuře i vlastnímu zdraví. Chceme-li zmírnit, a nakonec překonat dnešní ekologickou krizi, musíme obsah vzdělání změnit a zaměřit jiným směrem. Ve stati proto autor uvádí a komentuje jedenáct tezí nového vzdělávacího minima.*

**Klíčová slova:** *biofilní rekonstrukce vzdělání, zdraví, příroda, kultura, nové vzdělávací minimum*

Kdysi to byly hlavně kouření, alkohol a drogy, jimiž mladí lidé – smím-li využít obrazného vyjádření našeho imunologa a básníka Miloslava Holuba – úspěšně pracovali *na zkáze svých těl*. Dnes k této trojici plíživých zabijáků za tichého souhlasu dospělých přistupuje další návykový škůdce, který se vtírá do našich rodin a který skrytě ubližuje mladým tělům i duším: *internet*. Namísto běhání a her s kamarády ve venkovním prostředí nutí už malé děti osaměle sedět v bytě jen s věrným přítelem počítačem. Aby se tento nový parazit náležitě uchytil a celoživotně prosadil, musí se totiž s dítětem setkat co nejdříve. Rozhodně už v předškolním věku. Nenutí k přemýšlení, k práci ani pohybu, nýbrž podněcuje planou intelektuální zvědavost a hravost, a proto často až ve škole se může plně rozvinout.

### **K problému počítačové gramotnosti**

Potřebu počítačové gramotnosti dnes nikdo nepopírá. Ochotně si ji osvojuje žák, student gymnázia i vysokoškolák. Rychle se totiž zapomíná, že škola má učit správnému poznávání, hodnocení a myšlení a že právě k tomu potřebuje pedagogické a vědecké osobnosti, a nikoli jen počítače. Jako bychom nevěděli, že komunikační technika nevytváří klasickou vzdělanost, ale jen informovanost a dílčí vědění, které jsou chladné, služební a zneužitelné, které jsou světonázorově nekompetentní, protože se rozvíjejí na úkor atrofujících emocí a široké racionality filosofické. Touto

kritickou poznámkou nemíním ovšem snižovat význam dílčího vědění a užívání počítačů ve vědě, vrcholovém managementu výrobních, dopravních a správních institucí, v bankách a úřadech.

V úvaze o možném negativním působení počítačů na pedagogický proces se záměrně neopírám o žádný sociologický průzkum, ale jen o četbu odborných knih a vlastní teoretickou a pedagogickou zkušenost. Záměrně také pomijím všeobecnou krizi vzdělanosti, která patrně zasáhla nejen nás, ale i celou Evropu a o které nedávno velmi poutavě psal rakouský filosof Kurt Liessmann (v knize *Teorie nevzdělanosti Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia 2008). Pouze tu připomenu jeho jediný postřeh, který se dobře pamatuje: „Student počítá kredity, učitel publikace, škola peníze.“

Pochopitelně nevím, jaký je podíl počítačů a internetu na tomto velmi smutném hodnocení vzdělanosti. Myslím, že výrazný. Neumím také stanovit, zdali se na dnešní ztrátě pozitivního emočního vztahu žáků a studentů k přírodě více podílí rostoucí počítačová gramotnost, či klesající gramotnost biologická a filosofická, souhrnně řečeno: *evolučně ontologická*, k níž se vyjádřím v další části příspěvku. Na základě osobní zkušenosti se zmíním jen o negativním vlivu počítačů na motivaci pedagogických pracovníků ve škole. Záměrně pomínu studenty, kteří si jistě tento nový technický prostředek pochvalují, protože je dnes velmi snadné, jak to kdysi napsal Miroslav Čejka, si na síti „nahrabat informace jako seno na zahradě“.

Protože s počítačem pracuji také doma, tj. v relativně svobodném tvůrčím prostředí, trůfám si formulovat provokující tezi, že technologický útlak, který kdysi dopadal na dělníky a přinutil je rozbít stroje, padá dnes ve školství plnou vahou také na badatele a pedagogy. Předpokládám, že obsah pojmu technologický útlak mnozí známe z dějin techniky. Pomínou-li manufaktury, dělník v továrně, v jejímž strojovém systému se poprvé zpředmětnila věda, náhle ucítil tuto dříve neznámou formu manipulace. Obsah jeho práce ve srovnání s klasickým řemeslem už neurčovaly jeho schopnosti, virtuozita ve vedení nástroje a technologický cit, ale monotónní chod stroje, který poháněl centrální parní stroj. Oproti věku páry se sice ve výrobní technologii mnohé změnilo a krajní formy technologického útlaku se podařilo odstranit, ale školy se paradoxně svou náplní práce v mnohém přiblížily moderním „továrnám na vzdělání“. Na kvalitativně vyšší úrovni a v sofistikovanější podobě tu na tvůrčí lidi dopadá informační technologický útlak.

Pedagog, teoretický pracovník a učitel v jediné osobě po příchodu do pracovny zapíná svůj stroj, svůj stolní počítač. Nerozmlouvá s přáteli o nové literatuře, poznatcích z četby, o problémech svého bádání, ale soustředěně je zahleděn do skla. Počítač, který by měl sloužit psaní textů, četbě nedostupných knih a obsahové přípravě výuky, mu neodbytně a průběžně nabízí došlou poštu. Slouží totiž škole, nikoli učiteli, jako kdysi stroj sloužil majiteli továrny, nikoli dělníkovi. Z pomyslných padesáti zpráv, které každý týden dostává pomyslný průměrný pedagog, jich více než dvě třetiny přicházejí z centra (univerzity, fakulty, katedry), mnohé z nich zdvojené či ztrojené příslušným sekretářkami. Jsou to tzv. hromadné emaily, které se snadno rozesílají, ale které příjemce vyrušují, zdržují a rozptylují. Z části jsou pouze informativní a alibistické, tj. sdělují, kde si máme vyzvednout stravenky, které oddělení má dovolenou, kdy bude porada katedry či příslušné školení, komu ohlásit tu či onu osobní změnu atp. Další část došlých zpráv přináší skryté příkazy: povinnost včasného ohlášení služební cesty, urgence její-

ho vyúčtování, připomenutí vykazovat publikace pro nadřazené instituce, vkládat různé nové položky do informačního systému, vkládat posudky na diplomové práce, zapisovat hodnocení studentů a doktorandů, povinnost zabezpečovat učebny a výpočetní techniku atp. Méně než třetina se týká toho, co má pedagog na vysoké škole dělat především: jeho bádání, výuky a veřejně angažovanosti.

Toto rámcové schéma neuvádím proto, abych si zde pouze stěžoval na rostoucí úřednické zatížení pedagogů. Připomínám je proto, že smyslem naší práce by mělo být studovat a dobře učit, nikoli úřadovat. Obsahem práce pedagoga, má-li mu přinášet radost a společnosti užitek, má být myslet v logice problémů, jimiž se teoreticky a didakticky zabývá, nikoli v logice stroje. V jeho práci z podstaty věci nesmí převažovat mechanická, tvůrčí myšlení a zdraví poškozující technologie. Centrální vykazovací logika, jejímž cílem je měření neměřitelných výkonů, tvůrčího pedagoga poškozuje, stresuje a zatěžuje každého, kdo skutečně bádá a publikuje, a paradoxně osvobozuje toho, kdo nic takového nedělá.

## **K problému gramotnosti evolučně ontologické**

Nynější vzdělávací systém, který pomáhá formovat člověka i kulturu, pomáhá bohužel prohlubovat i globální ekologickou krizi. Chceme-li krizi zmírnit a nakonec překonat, musíme obsah vzdělání změnit a zaměřit jiným směrem: zavádějící abstrakce matematiky a fyziky, které pomáhaly formovat nynější protipřírodní kulturu, už nesmíme nadřazovat evolučnímu výkladu přirozených ani umělých systémů; výuka ve školách musí směřovat k pochopení nenahraditelnosti přirozených procesů a struktur, evoluční uspořádanosti Země; šíření dílčích informací, vedoucí k pasivnímu přijímání poznatků, bude třeba nahradit strukturou poznávání světa, jejímž základem bude *evolučně ontologický způsob myšlení*.

Z hlediska této nové ontologie se ukazuje, že lidská racionalita, s níž spojují naději na překonání globální ekologické krize, je ve dvojitě smyslu závislá a nesvěbytná: *na jedné straně* (na úrovni našeho biologického druhu) je podřízená konzervativnímu *biologickému základu lidské psychiky*, tj. lidskému genomu, ale *na druhé straně* (jako produkt a předpoklad určité kultury) je determinována příslušným všeobecně závazným *duchovním rámcem kultury*. Je tedy determinována kulturními archetypy, tj. kulturním *duchovním paradigmatem*. Předpokládám, že racionalita vzdělávacího systému, podobně jako celá dnešní globalizující se kultura, – pomínu-li biologické faktory – je zatím podřízena *predátorskému duchovnímu paradigmatu*. Jeho změna v paradigma úcty a obdivu k Zemi, je proto předpokladem biofilní rekonstrukce kultury i vzdělávacího systému.

Za rychlým postupem dílčího poznání přírody, které spíše než pochopení jejího vnitřně sladěného systému hledá procedury, jak přírodě vnucovat lidskou vůli, se dnes opožďuje pomalý proces racionálního chápání světa. Lidé, kteří jsou v praktickém životě úspěšní, tj. aktivně se podílejí na utváření protipřírodní kultury, bohužel často nevědí, co se dnes se světem děje. Globalizující se kultura jako na přírodě závislý systém, který zatím omezují pouze možnosti jeho látkové výměny s přírodou, a proto postrádá dlouhou racionální negativní zpětnou vazbu se Zemí, tj. s nadřazeným hostitelským systémem, v jehož rámci se rozvíjí.

Naši předkové, kteří ještě neznali evoluční teorii vesmíru a Země, nemohli vědět, *kdo je člověk, jak vznikl a v jakém smyslu bylo jeho zrození pro Zemi významné*. Teprve dnes začínáme chápat, že člověk je *vysoce aktivním a stále lépe organizovaným živočišným druhem*, jemuž se jako jedinému druhu vůbec podařilo dočasně obelstít přírodu. V jejím rámci zapálil ještě jeden, pro sebe dočasně výhodný, ale Zemi poškozující proces – *protipřírodní kulturní evoluci*. Zjišťujeme, že touto evolucí, která vzácné přirozené struktury krátkozrace rozbíjí a upravuje pro člověka, započalo kritické období v dějinách Země. Rozšiřování systémů a struktur kulturního bytí totiž způsobuje *poškození a ubývání bytí přírodního, přináší zkázu nenahraditelné uspořádanosti Země*.

Váhu této hrozby nemůže oslabit ani to, že kultura je dodnes vnímána převážně pozitivně, tj. jako kultura duchovní, jako kultivace člověka i přírody. Hrozbu nezmírňuje, že se školní i pozdější občanské vzdělávání objasnění vztahu přírody a kultury dlouhodobě nevěnuje. Naopak. Ve škole vyučované fyzikální zákony (např. zákon ekvivalence hmoty a energie), které legalizují technologické ovládnutí přírody, podstatu ontického konfliktu kultury s přírodou zakrývají. Vždyť hlavní abstrakce středoškolské fyziky představují lidské poznávání světa nekriticky: odhlížejí od evoluce a přirozené uspořádanosti Země a důrazem na hmotu a energii zamlčují bořivou složku lidského poznání; teoretická interpretace přírody se tak jeví pouze pozitivně, jen jako nutná podmínka kulturní tvořivosti člověka.

Z pozice evoluční ontologie tuto zjednodušenou představu odmítám. *Vzdělání spoluutváří podobu kultury i vztah člověka ke světu*, je důležitou poznatkovou i hodnotovou součástí formativního procesu i lidské ontogeneze. Spolu s vlivy přírody, rodiny a společenského prostředí působí na světonázorové postoje lidí.

Pro překonání globální ekologické krize, která je konfliktem nynější protipřírodní kultury s přírodou, proto potřebujeme nejen nový teoretický koncept přírody a nový koncept kultury, ale také nový vzdělávací systém, který zahrne jejich všeobecně srozumitelnou světonázorovou a didaktickou podobu. Potřebujeme totiž didakticky zpřístupnit jak proces přirozené evoluce, který vytvořil Zemi i člověka, tak také opoziční proces evoluce kulturní, která se rozvíjí na úkor evoluce přirozené. Školám, vzdělávacím institucím i laické veřejnosti je však třeba nabídnout nejen srozumitelnou filosofickou reflexi příčin globální ekologické krize, ale také ukázat možné způsoby jejího zmírňování a řešení. Ale toto zvláště ontologické minimum, které by mělo být srozumitelné žákům, studentům i všem občanům, tu mohu ilustrovat jen v hrubém obrysu.

## **Jedenáct tezí nového vzdělávacího minima**

1. Protože nynější globální ekologická krize je ontickým konfliktem mladé, závislé a dílčí kulturní evoluce se starší, nezávislou a širší evolucí přirozenou, tj. konfliktem kultury s přírodou, musíme při její reflexi důsledně rozlišovat *dvě různé evoluce, dva typy ontické uspořádanosti, dvě různé konstitutivní informace*.

2. *Vesmír*, včetně živé pozemské přírody, člověka i genetické informace živých systémů, je produktem přirozené evoluce, tj. *výtvorem spontánní kreativní aktivity velkého třesku*. Za soubor biologických předpokladů včetně tvořivé schopnosti, které umožnily zapálit a rozvíjet „konkurenční“ kulturní evoluci, vděčí člověk přírodě, nikoli kultuře.

3. *Lidská kultura*, včetně kultury materiální i duchovní, není produktem přirozené evoluce, nýbrž výtvorem evoluce kulturní, tj. *spontánní kreativní schopnosti lidí*. Kultura je otevřeným nelineárním systémem s vnitřní informací, již ovšem není přirozená informace genetická, která integruje biosféru, nýbrž společenská duchovní kultura, která vzniká v kultuře a která formuje, integruje a pomáhá rozvíjet kulturní systém.

4. *Člověk* je normálním, nahodile vzniklým biologickým druhem. Jeho jedinečnost nespočívá především v tom, že poznává, myslí, spolupracuje, učí se a věří. Spočívá hlavně v tom, že se v důsledku své genetické predispozice pro účinnou adaptivní strategii, ale i v důsledku schopnosti jazykově zakódovat a onticky využívat nebiologickou neuronální informaci, prosadil jako druhý pozemský démiurg, jako „malý opoziční bůh“.

5. *Člověk však není jedinou bytostí, která cítí, prožívá a poznává*. Svě vnější prostředí, a to často mnohem jemněji, pociťují a poznávají všechny živé systémy. Spontánně je „poznávají“ jak svými genomy, které jejich organismus sladují se strukturou vnějšího prostředí, tak mnohé z nich také „záměrně“, tj. smyslově neuronálně, tedy tak, aby jeho proměnlivé struktury mohly přizpůsobit své chování.

6. *Člověk* jako dílčí produkt přirozené evoluce, tj. jako jeden z mnoha normálních biologických druhů, *nemohl obdržet smyslově neuronální aparát pro adekvátní poznávání přirozené pozemské uspořádanosti vůbec*. Protože získal poznávací aparát pro vlastní přežití, nemůže být ani jeho poznávání a myšlení – na rozdíl od jeho genomu jako paměti adekvátní neživé i živé skutečnosti – plně v souladu se strukturou a procesy ontické aktivity Země. Poznává a myslí účelově, tj. komplexní přírodní skutečnost poznáním redukuje na jednu organizační hladinu, v níž přírodu interpretuje pragmaticky, ve svůj prospěch.

7. *Lidské pojmové poznání* (duchovní kultura včetně systému vzdělání), které se stalo základem *otevřeného rozptýleného genomu kulturního systému*, je sice produktem kultury, ale současně je východiskem i návodem pro její vytváření lidskou aktivitou. Jeho poznatkový a hodnotový obsah není tak ušlechtilý a vznešený, jak se nám zdálo. Spoluvytváří kulturní systém, který dnes planetu Zemi zbytečně pustoší.

8. *Poškozování přirozené uspořádanosti* lokálně silnější uspořádaností kulturní, které je ontickou podstatou nynější ekologické krize, nemůže zničit přírodu, nýbrž ohrožuje člověka, kulturu. Likviduje totiž přírodní podmínky, v nichž člověk vznikl a na kterých stále existenčně závisí. Kulturní struktury, např. města, automobily a počítače, se totiž vytvářejí ze starších struktur přirozených. Vznikají tak, že lidská produktivní aktivita nejprve přirozeně uspořádané struktury rozbíjí, stravuje je, a teprve druhotně je formuje jako užitečné předměty a stavby. Může totiž využívat jen látku a energii, které byly již dříve vestavěny v jedinečných přirozených strukturách.

9. Protože na Zemi i v kosmu platí všechny dosud zjištěné fyzikální zákony, množství látky ani energie se kulturní evolucí zvyšovat nemůže. To, co se po vzniku kultury dramaticky mění, je poměr mezi přirozeným a kulturním bytím. Rozšiřováním techniky, měst, polí a komunikací *mizí vzácná přirozená uspořádanost*, která kdysi člověka formovala a s níž lidský konzervativní genom (a proto i lidský organismus) zůstal sourodý. Také proto plíživě zaniká obyvatelost zeměkoule.

10. V důsledku nevhodné obsahové struktury vzdělání většina dnešní populace neví, co je *evoluce a co evoluce produkuje*. *Lidé nebyli poučeni, že evoluce může*

*produkovat pouze tvary, struktury, uspořádanost, tj. informaci.* Nevědí, že vesmír je spontánně tvořivý a že jeho *přirozená evoluce* formovala nádhernou pozemskou přírodu včetně člověka, tj. veškeré přirozené systémy, struktury a tvary, všechnu *přirozenou informaci*. Žákům a studentům se nezdůrazňuje, že kultura, má-li budovat své vlastní formy, struktury a tvary, musí vytvářet svou vlastní informaci sociokulturní a přirozené formy, struktury a tvary modifikovat či nevratně ničit. Ve škole se neučí, že kulturou způsobené *vymírání druhů* je vlastně barbarským spalováním vzácných originálních „textů“ živé přírody, že je neomluvitelným a nenapravitelným *spalováním přirozené genetické informace*.

11. Patrně jen filosofické hledisko evoluce, jehož obrys je třeba zařadit do výuky na středních a vysokých školách, může hodnotově rehabilitovat přírodu, zprostředkovat pochopení podstaty a ontické role přirozené i kulturní informace. Dnes totiž zjišťujeme, že přirozená biotická informace, která se rozvíjí spolu se životem a která integruje biosféru, nerozděluje a nepoškozuje Zemi. Teprve *lidská informace kulturní, podřízená predátorskému paradigmatu*, je bohužel vůči Zemi nepřátelská. Dočasně ji rozděluje na přírodu a kulturu a expanzivní *kulturní systém*, existenčně podřízený širšímu a mocnějšímu řádu přírody, dočasně *obrací proti přirozené evoluci, proti životu*.

## Literatura

LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia 2008.

ŠMAJS, J. *Kultura proti přírodě*. Brno : Dobromysl, 1996.

ŠMAJS, J. *Potřebujeme filosofii přežít*. Brno : Doplněk, 2008.

ŠMAJS, J. *Ohrožená kultura, od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno : Host -vydavatelství, s.r.o., 2011.

VIŠŇOVSKÝ, E. *Člověk ako homo agens*. Bratislava : Iris, 2009.

## HEALTH AND BIOPHILIC TRANSFORMATION OF EDUCATION

**Abstract:** The author shows that also the human health is a reliable feedback indicator of a degree of proportionate relationship between culture (civilization) and the wider natural system. Of course education does not directly create conditions for the human health but it helps forming the man and culture. The education system can promote the change of the present predatory paradigm of culture to the biophilic paradigm, can influence how people behave to nature, culture and their own health. If we want to moderate and eventually overcome today's ecological crisis, we have to change the content of education and its aspirations. In view of that the author presents and comments on eleven theses of the new educational minimum in his paper.

**Key words:** biophilic transformation of education, health, nature, culture, new educational minimum