

Koncepční polarity a komplementarity v ekologické výchově

Hana Horká

Anotace: *Autorka analyzuje koncepční polarity a komplementarity v ekologické výchově. Vychází z toho, že její různé koncepce se odvíjejí od různých východisek a vztahují se k různým referenčním rámcům včetně různě stanovených centrálních kategorií.*

Klíčová slova: polarity, komplementarity, ekologická výchova

Odlišnosti v pojetí ekologické výchovy (dále jen EV) jsou dány nejen změnami stavu světa a stupněm našeho poznání, ale i profesionální orientací, zkušenostmi a zaměřením toho kterého autora. Setkáváme se s protivy, které se podmiňují navzájem jako veličiny polárního vztahu (polarity) nebo se navzájem doplňují jako komponenty systému (komplementarity).

Přehled hlavních polarit a komplementarit v pojetí ekologické výchovy:

- | | |
|--|---------------------------------|
| I. vnější x vnitřní | VI. vědomosti x hodnoty |
| II. přírodovědní x společenskovední | VII. racionalita x emocionalita |
| III. přírodní x civilizační (kulturní) | VIII. ekologie x egocentrismus |
| IV. obor (předmět) x osobnost | IX. represe x perspektiva |
| V. poznání x prožívání | X. rozměr globální x lokální |

I. Vnější versus vnitřní

Ekologická dimenze je organickou součástí systémového pojetí výchovy, v němž jde hlavně o **souvztažnou kultivaci vnějšího a vnitřního světa člověka**. Její podceňování vede k výchově formální, od života odtržené, bez vztahu ke skutečné péči o životní prostředí. (Blížkovský, 1997, s. 126-127).

II. Přírodovědní versus společenskovední

Je pravda, že u kolébky ekologie jako vědní disciplíny stáli přírodovědci, převážně biologové. Otázky životního prostředí člověka však nejsou pouze otázkami **ekologie jako přírodovědné disciplíny**, ale jsou otázkou kultury. Mezi **společenskovední témata** patří např. životní styl, potřeby a motivace, rozvoj, média a reklama, hodnoty, člověk jako spotřebitel a občan (např. Kvasničková, 1996, Pfligersdorffer, 1991, G. Haan, 1993).

Společenskovední vzdělání přispívá k neinstrumentálnímu poznání a k celoživotnímu růstu osobnosti.

III. Přírodní versus civilizační (kulturní)

Člověk je součástí přírody, nese si kus přírody v sobě, nemůže existovat bez vzduchu, vody, slunce, země, rostlin, živočichů. Jak uvádí S. Kučerová (1996, s. 43 - 44), určuje jej nejen "**natura**", ale i "**cultura**". Kulturní hodnoty reprezentují autentickou existenci člověka. Svět přírody i "druhé přírody" je bohatě strukturován. Dimenzím lidské intencionality odpovídá **dimenze civilizační (materiální kultura)**, v níž člověk narazil na meze růstu.

Dimenze kulturní (kultura ducha) dává člověku naopak předpoklady k tomu, aby překonal hrozící nebezpečí zvěcnění a proměny v konzumního tvora bez vyšších aspirací ideálem autentického člověka tvořivého. **Duchovní dimenze** se otevírá v okamžiku, kdy člověk touží poznat, v čem je smysl vlastní existence, je veden touhou po kráse, dobru, spravedlnosti – po etických, estetických a humanitních ideálech.

IV. Obor (předmět) versus osobnost

Věcná stránka EV se promítá v **rozvoji kvalit jedince** typických pro řešení problémů životního prostředí. Jedná se o kvality: a) **kognitivní** - např. posoudit situace z různých úhlů, pojednat problém interdisciplinárně, b) **reflexivní** - dovednost monitorovat své aktivity ve vztahu k životnímu prostředí., c) **emoční** - zájem o vlastní prostředí; citové prožívání (ne)libosti ve vztahu k životnímu prostředí, d) **akční** - schopnost vyvinout iniciativu a přijmout odpovědnost za své činy a uskutečnit akce k řešení problémů životního prostředí.

V. Poznání versus prožívání (teorie versus praxe)

V **rovině teoreticko - poznávací** jsou zprostředkovávána základní fakta a zákonitosti z přírodních, technických a společenských věd, týkající se zejména vztahu člověka, přírody a kultury. Vzdělanost (ekologická inteligence, ekologická gramotnost) je však posuzována nejen jako osvojování věcně obsahové stránky, ale především jako rozvíjení **dovedností a schopností**, např. pochopit a ocenit důsledky veškerých (vlastních) činů pro životní prostředí a osobní angažovanost pro vytvoření nového životního stylu. Poznatky je třeba vhodně **vybírat k ilustraci určitého problému**, vztahovat je k činnému člověku, informovat o možnostech nápravy i o nebezpečích. Vysvětlování se opírá o **vztah k bezprostřední životní situaci a zážitkovému, zkušenostnímu světu** žáků.

VI. Vědomosti versus hodnoty

Je všeobecně známo, že být **vzdělaný a informovaný** neznamená vždycky „**být vychovaný**“, tj. zaujímat odpovědné a kompetentní postoje, rozhodovat a jednat ve prospěch životního prostředí. Jisté penzum poznatků může totiž získat ze strany žáka dosti **různé významové interpretace a valence**, tzn. různým způsobem ovlivňovat úroveň odpovědnosti v jejich vztahu k životnímu prostředí v praxi (srv. Androvičová 1998).

Svou nezanedbatelnou roli hrají i vztahy osobní - člověk není hodnoty, na jejichž vytváření participoval osobní angažovaností. Dobře vychovaný a citlivý člověk hodnotí z hlediska krásy vše, co poznává, prožívá a dělá. Obdiv k její kráse nedovoluje ubližovat jí. Stejně tak, miluje-li člověk přírodu, nemůže ji ničit.

VII. Racionalita versus emocionalita

Pro evropskou civilizaci je typická „**pýcha nekritického rozumu**“, přeceňování kauzálních vztahů a zejména hloubky a rozsahu našich znalostí o těch vztazích, přeceňování spolehlivosti lidského poznání a schopnosti dohlédnout veškeré důsledky lidského počínání (srv. J. Vavroušek, 1996, s. 211). Racionální myšlení spolu s emocionalitou, intuicí a s kritickou opatrností jsou významnými **korektivy při zásazích do prostředí**. Např. estetická citlivost napomáhá paralyzovat jednostranně utilitaristický přístup člověka k přírodě, chrání jej před odcizením, zvěcněním a dezintegrací.

Podle J. Šmajse (1995, s. 79) si krajinu i přírodu osvojujeme nejen verbálně, četbou či obrazovým záznamem, ale i vtištěním¹. Proto zejména v mládí potřebuje člověk v krajině žít, přírodu vnímat a zažívat, hrát si ve volné přírodě, experimentovat s ní, „neverbálně s ní komunikovat“. Zejména v mladším školním věku upřednostňujeme **princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením. Přijme-li dítě určitou hodnotu emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění se stane jeho trvalým majetkem a osobní devizou**, jež budou ovlivňovat jeho jednání a chování (Horká, 1996, s. 13-14).

VIII. Ekologie versus egocentrismus

Je pravda, že **lidé mají zvláštní etické povinnosti ke svému druhu, tzn. celému lidstvu**. Z toho vyplývá, že jejich **základní neboli vitální potřeby (jejich přirozenost) vyžadují**

¹ Pojem prvotního „vtištění krajiny“ může vysvětlit závislost člověka na krajině a potřeby opakovaných návratů člověka do krajiny jistého typu, do krajiny rodné, do krajiny milované.

určitou prioritu. To ovšem **neznamená absenci povinností k ostatním "přírodním jsoucům a ekosystémům, k celé planetě Zemi"** (Naess, 1991).

Disharmonie v naší kultuře a civilizaci se projevuje kořistnictvím, egoismem, agresivitou, konkurenčním bojem, neschopností se dohodnout apod. Na kritický nesoulad mezi přírodou a člověkem upozorňovala již staročínská filosofie v Knize proměn (viz principy "JIN a JANG" – připomeňme některé kvality z hlediska těchto principů : intuice x logika, cit x rozum, emoce x intelekt, syntéza x analýza, spolupráce x soutěž, receptivnost x agresivita, holistický přístup x fragmentární přístup, schopnost dohodnout se x schopnost rozhodnout se, dává x požaduje... EKOxEGO). Vzájemná nevyváženost obou principů přináší disharmonii (organismu, společnosti, přírody).

IX. Represe versus perspektiva

Ekologickou výchovu lze chápat jako **soubor omezení a zákazů**, ale i jako **vytváření pozitivní perspektivy světa**.

Zejména u malých dětí ji **nelze** chápat jako **"výchovu katastrofami"**. Výchova úzkostí, frustrací, strachem, vyvoláváním pocitů bezmocnosti a jim podobných často determinují hodnotovou orientaci na konzum, peníze ap. Je třeba předkládat modely pozitivního řešení problémů.

X. Rozměr globální versus lokální

EV vede k **chápaní souvislostí světa jako celku a ke komplexní odpovědnosti za svět lokální i globální**. Za určující a rozhodující lze považovat zejména **zdůrazňování vzájemných souvislostí mezi všemi jevy a skutečnostmi, jež nás obklopují a soulad mezi lokálním a globálním**. Jde především o rozvíjení vztahu k místnímu prostředí, spojeného s laskavým respektováním a tolerancí k jiným, s hledáním společného.

Závěrem:

Těžiště EV je v poznávání, udržování i utváření patřičných (eufunkčních) systémových vztahů lidského světa, v překonávání disfunkčních jednostranných deformací a ohrožení životního prostředí člověka. V neširším slova smyslu jde o vyvážené vztahy antroposféry, biosféry a abiosféry. Především jde o patřičné vztahy lidí a jejich nejbližšího životního prostředí, o harmonické rozvíjení vztahů člověka, společnosti a přírody i jich samých.

Literatura:

ANDROVIČOVÁ, Z. Výchova k mravnej zodpovednosti v profesijnej príprave. In: *Environmentálna výchova a vzdelávanie na školách v Slovenskej republike*. Sborník referátů z II. národnej konferencie. Zvolen: Technická univerzita, 1998, s. 220 - 225.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium, 1997.

De HAAN, G. Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí. In: *Human communication studies, vol 1 (1993). Environmentálna výchova v rodine a škole*. Bratislava: 1993, s. 5-24.

HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996.

KVASNIČKOVÁ, D. *Ekologická výchova a vzdelávání ve školství*. Praha: Klub ekologické výchovy, 1996.

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon, 1996.

VAVROUŠEK, J. Závod s časem. In *Závod s časem. Texty z morální ekologie*. Praha: MŽP, 1996.

LEFF, E. Environmental Education and Sustainable Development. In *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*. Thessaloniki: International Conference UNESCO, December 1977.

NAESS, A. *Materiály z konference "Prostředí pro Evropu"*. Dobříš, 1991.

PFLIGERSDORFFER, G. Die biologisch-ökologische Bildungssituation von Schulabgängern: eine empirische Untersuchung über die Kenntnisse von Schülern sowie über Lehrplangegebenheiten des entsprechenden Unterrichts im weiterführenden Schulwesen der AHS, BHS und BMS Österreichs. Salzburg, 1991.

ŠMAJS, J. *Ohrožená kultura*. Brno: Nakladatelství "Zvláštní vydání...", 1995.

Hana Horká, Doc., PaedDr., CSc., Brno, Vranovská 32A, Pedagogická fakulta MU Brno, tel. 543129352, e.mail – horka@ped.muni.cz, fax 543129109.

Resume

The author analyses conceptual polarity and complementarity in environmental education and dwells upon its didactical dimension.

