

Pojetí přírody a kultury jako spontánní předpoklad biofilní orientace vzdělávání

Hana Horká

Utváření vztahu k životnímu prostředí s jeho složkami přírodní, ohrožovanou civilizačním rozvojem a současným stylem života, kulturní a sociální se stává organickou součástí školního kurikula. V něm důležité postavení zaujímá přírodovědné vzdělávání, které obecně směřuje k porozumění základním přírodovědným pojmům a zákonům, jejich konceptuálnímu systému a metodám přírodovědného poznávání (přírodních objektů, procesů, vlastností, zákonitostí). Podle L. Helda (2001: 348) příroda vystupuje jako „*zdroj původního, věčného*“, jako významné prostředí pro život člověka. Poznatky o přírodních jevech se stávají „*substrátem*“ pro realizaci úloh environmentální výchovy, která podle autora staví na „*poznávání přírodovědných zákonitostí, nabývání pozitivního vztahu k přírodě a poznávání vůbec*“.

Přírodovědné vzdělávání má značný význam pro budoucnost naší planety tzv. sociální relevancí, to znamená aplikací přírodovědného poznání v praktickém životě, při řešení konkrétních problémů a odpovědném rozhodování, při naplňování potřeb apod. Postupně se formující multidisciplinární paradigma přírodovědného vzdělávání počítá s úzkou integrací poznatků a přístupů, jejichž společným jmenovatelem je udržitelný rozvoj. S tím souvisí potřeba překonávat i v edukační oblasti relativní izolovanost přírodovědných předmětů od předmětů společenských, jak upozorňují autoři Škoda a Doulík (2009: 42). Předpoklad ucelenosti, vzájemnosti či vzájemné spolupráce (*konsilience*) vyučovacích předmětů totiž může „*vyjasnit i problém lidské odpovědnosti za kulturu*“ (ŠMAJS 2011: 222). O konsilenci pojednává E. O. Wilson (1999: 322) jako o „*zcela jiné péči*“ každého vyučovacímho předmětu o „*bohatý, komplexní a integrovaný fenomén života...*“, a o tom, že „*...každý z nich nalézá opravdový smysl teprve v celku poznání, které je pro člověka a jeho život určující orientační konstantou*“. Má-li se v přírodovědném vzdělávání přesouvat pozornost od popisu faktů a jevů k vysvětlování příčin a k možnostem jejich ovlivňování, pak biofilní orientace vzdělávání nabízí možnost řešení.

V environmentálním vzdělávání je aspekt poznávací (kognitivní) saturován zprostředkováváním představy o komplexní povaze přírodního prostředí, o neoddělitelnosti jednotlivých složek, o jejich vzájemné provázanosti. Směřuje k porozumění souvislostem, vzájemným vztahům a podmíněnosti v biosféře, vztahům člověka k přírodě a důsledkům jeho činností, včetně sociokulturních výtvorů; k pochopení hodnotové priority přírody pro lidský život.

Doména kognitivně-afektivní je spjatá s osvojováním etických principů jednání a chování a překonáváním primitivně egocentrických názorů a hodnot, zejména lhostejnosti a povýšenosti k přírodě. Zabývá se kvalitativní povahou důležitých vlastností přírodního prostředí (estetický element) a pěstováním vědomí odpovědnosti, morální ospravedlnitelnosti lidského jednání (etický element). Přispívá k tomu, aby obživné a sebezáchovné aktivity člověka vyvažovaly úcta, obdiv, pokora a šetrnost k dokonalosti, kráse a zranitelnosti přírodní harmonie, nikoliv „*pragmaticko - utilitární kalkul*“ (KUČEROVÁ 1996: 178).

Kognitivně-motorická oblast tvoří soubor dovedností a návyků nezbytných pro pobyt v přírodě a žádoucí jednání v oblasti péče o přírodu. Tento empirický element počítá s poskytováním příležitosti k přímému kontaktu s prostředím, k pozorování, měření, interpretaci a diskusi.

Život v harmonii s přírodou, jako jedna z vizí 21. století, podporuje prosazující se orientaci vzdělávání, označovanou jako „životu přející, život respektující a ochraňující“ neboli orientaci biofilní (ŠMAJS 2008: 55). Je reakcí na kategorický imperativ lidského přežití, určovaný úctou a obdivem k Zemi a pochopením destruktivních účinků kultury na přírodu, podstaty krize i způsobu jejího řešení.

Biofilní orientace vzdělávání spočívá v přijetí následujících požadavků (srv. ŠMAJS 2008: 55-63), které by se systematicky, postupně a přiměřeně promítaly ve vzdělávacích výsledcích. Předpokládá se, že jedinec dokáže:

1. rozlišit, co je příroda a přirozené a co je kultura a umělé;
2. charakterizovat kulturu (civilizaci) jako umělý systém, člověkem vytvářený, materiální či duchovní povahy s vlastní reprodukcí a evolucí;
3. objasnit vznik materiální kultury (že se „*staví pouze z látky a energie, které byly vestavěny v jedinečných přirozených strukturách*“ a že sice usnadňuje lidský život, ale způsobuje i „*ubývání ničím nenahraditelné přírody*“;
4. vyvarovat se nekritickému přeceňování kulturních struktur, které „*člověka duchovně a morálně nezdokonalují, ale naopak plíživě poškozují, vyzbrojují a vyzývají ke zničení jeho původního mateřského prostředí*“;
5. vysvětlit, co je evoluce a její produkty („*jak a z čeho věci a organismy kolem nás vznikají, a kam a proč se ztrácejí*“) a že naše Země vznikala dlouhou přirozenou evolucí, která vytvořila lidi i všechny ostatní přírodní předpoklady kultury; rozlišovat přirozenou a kulturní evoluci k pochopení opozice přírody a kultury;
6. obhájit systémový a evoluční způsob myšlení ve smyslu, že „*přírodu nevytváříme, za její fungování a evoluci, které probíhají i bez nás, neneseme odpovědnost*“; že ji máme

„využívat ohleduplně, milovat ji a uctívat, jen minimálně ji trápit a zatěžovat“; a nést zodpovědnost za kulturu, za své dílo;

7. předvídat a reflektovat své činy na základě porozumění vztahu přírody a kultury;
8. ocenit formativní vliv citové vazby každé duševně zdravé osobnosti k přírodnímu prostředí a k přehledné sociální komunitě: k „*druhé a třetí matce*“¹;
9. vnímat všemi smysly a vyjádřit přirozený lidský obdiv k přírodě a pokoru, přijmout život jako nejvyšší hodnotu a zamezit vzdalování se/odcizování přírodě;
10. objasňovat a zdůvodnit hodnotovou prioritu přírody pro lidský život a to, že přírodní svět není třeba chránit pouze proto, aby mohl dál sloužit člověku; příroda má hodnotu *sui generis* i bez ohledu na potřeby člověka;
11. kriticky posoudit limity účelově technologické interpretace či pouze omezené instrumentální hodnoty přírody;
12. vysvětlit ideu lidské výjimečnosti a antropocentrické hodnoty, argumentovat prioritu lidských vitálních potřeb, zdůvodnit limity axiologicky arogantního antropocentrismu a mechanistické interpretace skutečnosti.

Dalším z předpokladů biofilní transformace školního vzdělávání je změna výukových strategií. Vychází z toho, že nelze nejdříve vést výuku úzce racionálně a antropocentricky a v pozdějším vzdělávání volit evoluční a biofilní zaměření. K dosažení výše uvedených požadavků se proto doporučuje:

- přiměřeně strukturovat a vytvářet takové soustavy poznatků, které odrážejí skutečný objektivní svět přírody;
- nabízet nejen dílčí poznání a „*život ignorující abstrakce matematické, geometrické a fyzikální, ale i život zahrnující abstrakce biologické a kulturní*“ (ŠMAJS 2008: 55) k pochopení přirozené (neživé i živé) evoluce a široce pojaté evoluce kultury;
- nahradit povrchní faktografické znalosti a pasivní přijímání poznatků podporováním procesuálního uvažování i citlivosti pro vazby a souvislosti v přírodě (HAAN 1993, PFLIGERSDORFFER 1993); nerozvíjet pouze mechanickou paměť;
- vyhýbat se podbízivých racionálních abstrakcí (ve škole často preferovaných), které mnohdy skrytě znehodnocují přírodu; výchova přece nemá být „*pouze poznáváním věcí tak, že jsou vydělovány ze svých přirozených souvislostí, z celku jsoucna...*“

¹ „Druhá matka“ - „matka příroda“, „třetí matka“ - důvěrně známá skupina lidí, kolektivní Matka

abychom s nimi mohli k různým účelům manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoliiv“. Má vychovávaného vést k tomu, aby *“svým poznáváním a jednáním nejen poznával a ovládal, ...ale také chránil - v tom, co je pro ně podstatné, čím patří do řádu sounáležitosti“* (PALOUŠ 1991: 56);

- k překonávání manipulativního nahlížení na přírodu i lidskou společnost je vhodné vybírat poznatky k ilustraci určitého problému, vztahovat je k člověku, k místu; spojovat poznávání životního prostředí, zejména vzájemných vztahů a souvislostí, genezi problémů a možností nápravy s účelnou aplikací v běžném životě; využívat praktických a konceptuálních vědomostí;
- prezentovat přírodu nikoliv pouze jako neomezený zdroj surovin, jichž člověk využívá pro své potřeby, a jako prostor, v němž se může neomezeně pohybovat bez ohledu na způsobované škody;
- na základě znalostí vést ke vzájemné komunikaci *„jednoho s druhým“*, ale i *„s přírodou“*; otevírat prostor k přijetí a vydávání přirozené informace a korigovat nadbytek umělých kulturních informací ve vzdělávání; vnímat přirozené informace jako zásadní, a kulturní informace jako nutné k udržení kultury, ale podřízené přirozeným informacím;
- vést žáky k rozeznávání podstatných informací, k práci s nimi, umožnit jim, aby do něj vnášely své tvary (in-formovaly ho) anebo slovy D. Abrama (2008. s. 139), *„zanechávaly v něm svoji ozvěnu“*; zprostředkované informace nemohou totiž stačit k náležité orientaci v životních situacích²;
- zajistit fyzický kontakt s živými i neživými přírodninami a pěstovat zážitkový vztah k *„matce přírodě“*, který nemohou nahradit *„zážitky“* sekundární, verbální osvojení přírody jazykem, četbou či obrazovým záznamem. Zejména u mladších žáků

² D. Abram mluví o příbězích, které jsou vyprávěny *“tváří v tvář, nikoliv o čtení dětem z knih“*, např. příběh o tom, *„co se odehrálo za úplňku na okraji lesa, nebo čí stopy se to klikatí napříč tímto vyschlým řečištěm. Jaké jsou příběhy vašeho místa? Proč z tamtoho úbočí ční tak obrovský a divně tvarovaný balvan?“* Dítě, které vyrůstá uvnitř světa příběhů, má pocit bytí, ponořeného do světa, v němž *„významy prosakují z každé větve i čepele trávy a zobáku, který se náhodou otevře“*. Uvedený fundament je nutný i k přijetí určitého druhu etického omezení, kterého je schopen pouze ten, kdo si uvědomuje zakořenění do světa, v němž *„přebývají nejenom lidé, ale i jiné bytosti a jiná těla“*.

upřednostňovat časově princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením. Přijme-li žák určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že později, po racionálním zdůvodnění, se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou (HORKÁ 2005: 78);

- respektovat, že vznikající „obrazy světa přírody“ do značné míry odrážejí žákovu zkušenost a jsou jím dále přetvářeny, různě seskupovány a včleňovány do řady již vzniklých subjektivních „obrazů světa“ (kognitivních struktur). Každý žák má svoji individuální strukturu světa a má své vlastní způsoby porozumění reálnému světu (KRAJHANZL 2010: 259);
- předkládat pozitivní perspektivy světa a nekompromisně odmítat vulgarizované, jednostranné pohledy na realitu.

Závěr

Krise životního prostředí nespočívá jen v ohrožených rostlinných a živočišných druzích, ale je „*vnějším projevem krize mysli a ducha*“ (KOGER; WINTER 2009). Potvrzuje se tak význam vzdělání nejen jako formativního faktoru lidské osobnosti, ale i jako faktoru utváření kulturního systému, probíhajícího často na úkor přírody.

Kritická slova na adresu výchovy a vzdělávání v podobě výroků, že kultura (civilizace) ani duchovní kultura včetně systému vzdělávání, není „*tak pravdivá, vznešená a člověka ochraňující*“, že „*vzdělávací systém přispívá k prohlubování dnešní globální ekologické krize*“ (ŠMAJS 2008: 55) jsou varovným signálem pro urychlenou změnu cílů, rozsahu a obsahu vzdělávání (nejen přírodovědného). Podle autora má základem širokého „*předvídatvého*“ vzdělání být evoluční a systémový přístup, který se opírá o uznání přírody jako „*systému staršího, širšího a plně svébytného, a o kulturu*“, kterou chápe jako „*umělý opoziční systém na přírodě závislý, podmíněný lidskou existencí*“.

Ve školní výchově je v centru pozornosti dítě/žák, jeho jedinečnost a maximální rozvoj jeho individuálních potencialit. S ohledem na anticipativní funkci vzdělání a přechod „*od dnešní duchovní orientace abiotické a protipřírodní k orientaci biotické a propřírodní*“, je třeba doplnit „*zájem o celek kultury, o lidskou druhovou budoucnost*“ (Šmajš 2011: 127). Jen tak může vzdělávání přispívat k překonávání manipulativního nahlížení na přírodu i lidskou společnost a tím odmítat jednostrannou preferenci jeho instrumentálního konceptu. Zvláště v době, kdy na univerzální hodnoty pro nové vzdělávání na antropologické bázi aspirují „*neoddělitelnost přírody a kultury, křehkost humanity a spoluzodpovědnost za přežití, jedinečnost smyslu existence a života*“ (SÝŘIŠTĚ 2006: 21-22).

Literatura:

- ABRAM, D. (2009) *Strážce hranice - Rozhovor Jeremy Haywarda s Davidem Abramem*. Pražské brány – 3. ročník multikulturního festivalu. Dostupné na <http://www.prazskebrany.cz/cz/osobnosti/david-abram-cv-cz/david-abram-rozhovor>
- ABRAM, D. (2009) *Procitnutí do živé země*. Nymburk: OPS,
- De HAAN, G. (1993) Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí. In *Human communication studies, vol 1. Environmentálna výchova v rodine a škole*. Bratislava: Slovak Academy of Science, s. 5 - 24.
- HORKÁ, H. (2005) *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 2. století*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3750-4
- KRAJHANZL, J. (2009) Ekopsychologie a environmentální chování. In Dlouhá, J. (ed.) *Vědění a participace*. Praha: Karolinum, s. 132-142. ISBN 978-80-246-1656-8
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-04-25415-2
- PFLIGERSDORFFER, G. (1993) Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím. In *Environmentálna výchova v rodine a škole*. Bratislava: Slovak Academy of Science, s. 67 - 77.
- ŠMAJS, J. (2008) *Potřebujeme filosofii přežítí? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*. Brno: Doplněk. ISBN 978-80-7239-221-6
- ŠMAJS, J. (2011) Příroda a kultura – téma pro filosofii, vzdělání i krásnou literaturu. In Šmajš J. (ed.) *Aby země nebyla jen hrobem. Literatura, kultura, příroda*. Praha: Obec spisovatelů, s. 123-132. ISBN 978-80-904218-8-2
- WILSON, E. O. (1999) *Konsilience. Jednota vědění*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-321-5
- WINTER, D. D. N.; KOGER, S. M. (2009) *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-593-6

Autorka

Hana Horká, Doc. PaedDr. CSc.

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 31, 603 00 Brno

horka@ped.muni.cz

Česká republika

