

Kryštofová, Jarmila

Společnost, škola a ekologická výchova

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 1997, vol. 46, iss. U2, pp. [83]-90

ISBN 80-210-1753-8

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104624>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JARMILA KRYŠTOFOVÁ

SPOLEČNOST, ŠKOLA A EKOLOGICKÁ VÝCHOVA

Teoretické koncepce i praktické edukativní aktivity současnosti v zásadě sledují tři základní hodnotové orientace (viz např. Lukaszewicz, R.: 1994, s. 6–7) promítající se i do pojetí a realizace ekologické výchovy.

První z nich je spojena s globální perspektivou. Jak víme, přispěla k vzniku globálního pohledu na svět oblast informací a informatiky. Postupující komputizaci života a její široké profesionální využívání označil Světový kongres srovnávací pedagogiky v Paříži (1984) za jeden z trvalých směrů soudobých přeměn. Zásadní změna v dostupnosti informací (spolu s nutností jejich selekce) vedla k pohledu, který v oblasti výchovy a vzdělávání charakterizují pojmy globální vzdělávání a výchova či globální pedagogika (viz Pike, G. — Selby, D. F.: Globální výchova, 1994).

Program tzv. globálního vědomí byl diskutován mezinárodním fórem v r. 1985 na půdě Evropské akademie v tehdejší Západní Berlíně. Globální pedagogika směřuje k výchově „obyvatele světa“. Nemyslí se tím kosmopolita v pejorativním slova smyslu, ale člověk odpovědný za společné dobro. Jde o výchovu v oblasti mezilidských vztahů i vedení k tzv. ekologické citlivosti vůči degradaci přírodního prostředí, k jeho ochraně a rekultivaci, a to v širším systémovém pojetí. Před výchovou vyvstaly dvě skupiny problémů: jak připravit k ochraně a rekonstrukci současné civilizace a jak v tomto světě žít a tvořit pozitivní životní hodnoty.

Priorita těchto hodnot vede i ke změně v hierarchii výchovněvzdělávacích cílů. Na první místo se zařazují postoje a až poté dovednosti a vědomosti. Toto pořadí odpovídá člověku „otevřenému“ světu, vybavenému návykem sebevzdělávání a intelektuální autonomie se schopností myšlení a spolupráce v globálním měřítku. Globální pohled na svět nemíří k logice lineární, odkrývá spíše „další patra“ reflexe o člověku, vzdělání a světu vůbec.

Svět je také příroda a dnes je obzvláště vážný vztah člověka k přírodě i z perspektivy jeho další existence. Perspektiva ekologická je snahou o zachování světové rovnováhy a překročení fragmentarizace skutečnosti. Rachel Carsonová, zakladatelka ekologického hnutí, publikovala v dnes už proslulé knize *Mlčí jaro* (1962) otfesná svědectví o vlivu chemických prostředků na přírodu.

Tamtéž píše: „Ovládnutí přírody je heslo pramenící z neandrtálských dob biologie a filosofie, kdy se zdálo, že příroda existuje jen pro naše uspokojení... Naším děsivým neštěstím je, že věda tak primitivní (míní tím entomologii — pozn. J. K.) se vyzbrojila zbraněmi tak strašlivými a že když tyto zbraně obrátila proti hmyzu, obrátila je bezděky proti zemi samé.“ (Kohák, E., Kolářský, R., Michal, 1996, s. 55).

V uvědomění si rizika dosavadního vývoje civilizace musí být bezesporu uplatněn i filozofický výklad ekologické krize ve smyslu ontologickém i sociologicko-kulturním. Menší závislost na přírodě pro člověka na druhé straně znamená rostoucí závislost na civilizaci (fyzickou, duchovní i kulturní). Produktem ekologické krize je ekologická etika jako určitá alternativní orientace myšlení a jednání. Ekologická etika je rozvíjena v rámci tzv. morální filosofie a zabývá se morálními vztahy mezi lidmi a přírodou i jejich principy. Usiluje také o výstavbu nové axiologie — zvláště o nahrazení instrumentálních hodnot takovými, jež uznávají vnitřní hodnotu přírody a jejich jednotlivých částí — a to nejen z hlediska jejich funkcionální vazby k celku ekosystému, ale i z hlediska jejich vlastní existence, estetických kvalit ap. (Suša, O., 1993, s. 1004). Erazim Kohák spatřuje skutečný kořen ekologické krize v tom, že většina lidí 20. století bez váhání prosazuje svou svobodu a práva, ale — zejména mezi obyvateli velkých měst — nepocítuje sebemenší odpovědnost vůči společnosti, světu a přírodě. Kohák vidí hlavní cíl morální ekologie ve vědomí pocitu odpovědnosti za svobodu člověka a to je současně pro něho i základní cíl ekologické výchovy (Kohák, E., 1993, s. 994).

Originálním zdrojem reflexe je pro ekopedagoga Vavrouškova koncepce trvale udržitelného života, v níž předložil hypotézy o tom, co vlastně znamenají hodnoty slučitelné s trvale udržitelným způsobem života. Hodnotový rámec euroamerické civilizace rozdělil na deset hlavních vztahů a u každého z nich zkoumal, nakolik a v kterých ohledech se udržitelnosti vzdalujeme a jaké jsou alternativní možnosti, jež by nezatěžovaly přírodu a současně pozvedly kvalitu individuálního života i mezilidských vztahů.

Alternativní přístup ke světu znamená pro člověka dobrovolnou skromnost a respektování mimolidského světa se všemi jeho částmi. Jde o výrazně optimistickou koncepci, „protože předpokládá, že lidé, pokud jsou dostatečně informováni o osudových dopadech svého jednání, budou chtít a také dokáží své jednání korigovat“ (Keller, J., Gál, F., Frič, P., 1996, s. 23).

Strategie trvale udržitelného rozvoje má však i své odpůrce (viz např. polemické příspěvky autorů L. Nátra, E. Tkadlece aj. v časopisu *Vesmír*, roč. 1995). Podle nich neexistuje definice, nejsou kritéria pro hodnocení opatření z hlediska setrvalého vývoje a nebyly zpracovány reálné kvantitativní projekty na jeho zjištění. Řešení výchozích pozic a principů povede k ohraničení práv jedince. Také logická evoluční teorie je neúprnsná a nelze předpokládat, že jedinec naprogramovaný přírodním výběrem na maximalizaci zisku se změní v altruistu, který bude na úkor sebe sama pracovat pro blaho celku.

Třetím úhlem pohledu, třetí perspektivou je alternativní veřejná sféra. Tvoří ji volné iniciativy a spolupráce lidí sdružujících se kolem palčivých problémů

„velkého světa“, které vidí a řeší v jejich lokální konkretizaci. Aktivita tohoto typu omezují pouze symbolickou účast na dění v bezprostředním okolí a sblížují svět a názory lidí se stejnými problémy.

Všechny tři naznačené perspektivy jsou plně využitelné i v ekologické výchově.

Naše další úvahy opustí obecnost a jistou nadčasovost předcházející problematiky a přesunou se k otázkám postavení a realizace ekologické výchovy v našem školském systému.

Úvodem je vhodné předeslat, že od r. 1990 došlo na poli ekologické výchovy k těmto změnám:

- pracují instituce profesionálně se zabývající ekologickou výchovou (ve výčtech změn použijí zkratku EV): především ekologická střediska, ekologické poradny a informační střediska;
- byly přijaty dokumenty o strategii EV z pozice vládních a nevládních organizací i Strategie státní podpory EV na 90. léta (v r. 1992);
- realizují se projekty na přípravu pedagogů i pracovníků v chráněných krajinných oblastech a národních parcích;
- problematikou ekologické výchovy se začala zabývat pracoviště státní správy od Ministerstva životního prostředí až po městské úřady.

Ekologickou výchovu je možno definovat „...jako proces cílevědomého osvojování a rozvíjení ekologického poznání, citlivosti a odpovědnosti“ (Horká, H., 1993, s. 56). Optimálně realizovaná zahrnuje v sobě pět základních cílových kategorií:

- pochopení existence životního prostředí (ŽP) a jeho problémů;
- znalosti jako kategorie zprostředkující základní porozumění podstaty ŽP;
- postoje jako základ hierarchizace životních hodnot a motivace k osobnímu angažování;
- dovednosti — jako praktický přístup k řešení problémů;
- účast — ve smyslu aktivního zapojení do péče o ŽP a uplatňování ekologických zřetelů ve vlastním životním stylu.

V posledních letech se stále častěji používá název environmentální výchova. Je jí naznačena interdisciplinarita oboru, který by motivoval k zodpovědnějšímu vztahu k životnímu prostředí a jehož komponenty tvoří přírodní, sociální i tzv. umělé prostředí.

Ekologickou výchovu rozvrhujeme do tří úrovní, které mohou, ale nemusejí do sebe přecházet:

- a) ekologická výchova základního typu (patří sem ekologicky příznivé chování prostupující každodenní život v rodině i na veřejnosti);
- b) ekologické vzdělávání jako samostatný ekologický předmět nebo součást několika předmětů; je realizováno ve školách a má za úkol — podle typu studia — připravit odborníky;
- c) rozvoj exaktních věd v oblasti životního prostředí, jež pomáhají korigovat nepodložené důkazy o ničení člověka.

Naše další úvahy se budou zaměřovat k posouzení prvků ekologického vzdělávání v systému základního, středního a částečně i vysokého školství.

Na 1. stupni základní školy (ZŠ) žáci poznávají

- * v oblasti vědomostní — různorodost světa rostlin i zvířat; formy hospodářské činnosti člověka; základní vlastnosti materiálů a jevů;
- * v oblasti postojů — probuzení zájmu o přírodu a úcty k ní; navozování emocionálního vztahu k přírodě, role člověka v přetváření prostředí ap.

Základy pro racionální chápání jednoduchých ekologických vztahů jsou na 1. stupni základní školy součástí prvouky a vlastivědy.

V prvouce se děti seznamují s typickými rysy živé a neživé přírody, poznávají změny v přírodě a utvářejí si představu o tom, jak tyto změny ovlivňují lidskou činnost v nejbližším okolí. Nechybějí zde témata o významu kulturních památek obce či města, většinou emocionálně i názorně podepřená četbou pověstí, fotografiemi či návštěvou takového místa.

Vlastivěda přináší poznávání přírodní a sociální složky na vzdálenější a rozsáhlejší územní celky, a to v příčinné, prostorové a časové souvislosti. Integrovanější pojetí vlastivědy je patrné v projektu *Obecné školy*. Ve všech tématech jsou zahrnuty i geografické poznatky o Evropě v systému blízký obzor — vzdálený obzor. Problémem je odborná příprava učitelů pro výuku programů obecné školy, kladou totiž daleko větší nároky na odbornost (lze doporučit učební text E. Vyskočilové a kol.: *Témata z prvouky a vlastivědy pro 3. a 4. ročník základní školy*. Praha, AVED 1991).

Pokud se týká výuky přírodopisu na základních školách, zahrnuje stěžejní obsahové celky analyzující vztahy mezi organismy a prostředím. Protože tradiční koncepce přírodopisu příliš izolovala učivo v jednotlivých skupinách organismů, začíná být od r. 1990 ověřována ekologická koncepce výuky tohoto předmětu (tvůrkyní projektu je D. Kvasničková). Základní pojmy učiva jsou probírány opakovaně, v nových souvislostech a logičtěji. Žáci srovnávají stavbu těl organismů, třídí je, zobecňují znaky, zařazují nové druhy. Stále je sledován vztah mezi organismy a prostředím a organismy navzájem pomocí poutavých vyučovacích metod a s využitím mezipředmětových souvislostí.

Předmět je vyučován podle nových učebních osnov a řady čtyř učebnic s výrazným ekologickým zaměřením pro 6. — 9. ročník ZŠ — s podtitulem *Poznáváme život* (autoři D. Kvasničková a kol.).

V souvislosti s výukou přírodopisu nelze opomenout pracovní sešit *Přírodopis, chemie, fyzika, zeměpis — ohlasy ze života* (Pumpř, V. a kol., Kvarda, 1994). S ním se stává škola vsutku hrou, protože nabízí zajímavé, netradiční úlohy z okolí žáků. Důležitým stimulačním prvkem je i pro slabší žáky hledání řešení ukrytých v rozmanitých obrázcích.

Koncepční i obsahové změny se dotkly i výuky zeměpisu. Dosavadní styl výuky geografie byl hodnocen jako soubor nemotivujících lexikonálních faktů s „pověstí“ předmětu lehkého, popisného, pro další studium nedůležitého (Kubej, J., 1995, s. 151). Nízký kredit zeměpisu lze pozvednout např. syntézou problémů v krajině, postavením České republiky v nové Evropě apod. Geograf by měl vědět o podstatných složkách geosystémů a jejich prostorových vazbách,

měl by např. znát, jak se politickogeografické změny světa odrážejí v socioekonomické sféře.

Z pedagogického hlediska si zaslouží pozornost řada učebnic vydávaných Českou geografickou společností a nakladatelstvím TERRA. Jde o učebnice netradičního pojetí a koncepce. Dnes je tato ucelená řada (vycházející z osnov gymnázií) využitelná i pro jiné střední školy, nižší ročníky víceletých gymnázií a školy základní.

Aby tyto učebnice přinášely nové poznatky žákům základních i středních škol, navazují na sebe jednotným pojetím, podobným formálním i grafickým uspořádáním i sjednocenou terminologií. Důsledně vycházejí z kmenového učiva a Standardu základního vzdělávání. Obsahově i graficky však systematicky odlišují základní a rozšiřující učivo.

Tato dvouúrovňová stavba textu usnadní jejich využití v různých vzdělávacích programech, při různé hodinové dotaci výuky i při přesouvání tematických celků do jiných ročníků. Pracuje se pomocí otázek a úkolů z marginálního sloupce a u popisů. Na pravé straně dvoustránky je výklad rozvinutý mapami, fotografiemi, grafy. Učebnice jsou vybaveny slepými mapami a je možné, ba nutné využívat i dalších doplňujících dokladů (denní tisk, atlasy, literatura). Jsou zpracovány v útlejší několikabarevné svazky doplněné obrázky a grafy.

S ekologickými hledisky je propojen i poslední sešit této řady Krajina a životní prostředí (Škvor, J., Škvorová, J., Holeček, M., TERRA, Praha 1994). Na obálce graficky ztvárněné klubičko problémů se dětem postupně daří rozmotávat až po té, když si problém vyhledají, pojmenují, uvědomí si ho v širších souvislostech a najdou metody řešení. Učebnice nabízí k využití i projektové metody: děti se mohou stát architekty i rekultivátory krajiny, vytvářet situační plány a tříbit si tak geografické myšlení.

Součástí výuky zeměpisu na základních, ale i středních školách se stávají te-
rénní cvičení a expedice, projekty, kresby map a plánů, studentské přednášky a účast na ekologických aktivitách. Učitelé zeměpisu by proto měli být seznámeni s alternativními metodami výuky.

V seznamu literatury uvádíme i další učebnice zeměpisu se zajímavou komunikací, s využitím přirozené dětské hravosti a soutěživosti. Tak jak jsou vedeny k respektování pravidel chování, tak bychom je měli naučit respektovat zákonitosti krajiny.

Ani výuka chemie nemůže být z procesu ekologizace výuky vyčleněna. Předává základní informace pro pochopení nutných životních jevů ovlivňujících i lidský život (vlivy faktorů prostředí na živé organismy, bezodpadové technologie, sleduje, co vše „z chemie“ je kolem nás.

I pro tento předmět vyšly tři pracovní sešity pod názvem Poznáváme chemii. Od tradičního pojetí se liší vnitřním členěním — výklad začíná od látek žákům nejbližších ke vzdálenějším. Okolní život je východiskem i pro výběr doplňujících úkolů (v návaznosti na přírodopis a fyziku).

Pokud se týká výuky ekologie jako samostatného předmětu, bylo v r. 1991 zavedeno pro 5. — 9. ročník základních škol tzv. ekologické praktikum. Mělo být mezičlánkem mezi školní a mimoškolní ekologickou výchovou a zaměřeno

na tvořivou skupinovou práci v místní krajině. Je zde formulován i požadavek, aby tento předmět učili pedagogové, kteří absolvovali specializační či rozšiřující učivo, neboť na jejich znalostech a metodické vybavenosti závisí konečný efekt výuky.

Více než deset let trvalo zařazení všeobecných ekologických informací do struktury vzdělávání na středních školách (především díky úsilí doc. D. Kvasničkové a jejích spolupracovníků, která zpracovala učební text *Základy ekologie*).

V současné době je ekologie do učebních plánů středních škol zařazována jako:

- samostatný předmět
- ekologický seminář
- součást výuky v rámci jiných povinných předmětů

Podle výzkumu České společnosti pro životní prostředí uvádí většina gymnázií z celkem 126 sledovaných, že ekologické učivo je součástí jiných povinných předmětů (nejčastěji biologie, pak zeměpisu a chemie), druhou nejpočetnější skupinu tvoří výuka ekologie jako volitelného předmětu, přibližně na stejné úrovni je začleňována ekologie jako povinný předmět (2 hod. týdně) nebo jako jiný samostatný ekologický předmět (Ochrana životního prostředí, Ekologie člověka, Teorie ochrany krajiny aj.).

Z dalších forem ekologických aktivit jsou nejpočetnější:

- kurzy, exkurze a přednášky
- činnost ekologických kroužků
- účast studentů v soutěžích (olympiády, SOČ)
- účast studentů na projektech
- ochrana zeleně školy
- spolupráce s chráněnými krajinnými oblastmi.

Ekologická výchova je dnes zařazována v různé míře a podobě i do učebních plánů vysokých škol, na nichž se studují tzv. učitelské aprofabace. Povšechného uznání se dostává hlasům, že není-li učitel vzděláván i v oblasti environmentálních souvislostí, není jeho příprava dostačující.

Důležitou roli zde sehrává metodická připravenost pedagogických pracovníků. K navození proekologických postojů a hodnotových orientací nestačí výuka přetížena verbalismem. Teprve propojení faktografické vybavenosti s emocionálními aspekty vede k rozvoji ekologického myšlení.

Optimálním prostředkem jeho postupného utváření je dnes už i širší veřejnosti známý systém ekologicky zaměřených didaktických her. Tyto alternativní metodické postupy v daleko větší míře než tradiční školské metody posilují vědomí o ekologických souvislostech. Ono „tušení souvislostí“ je zde zprostředkováno pomocí smyslového a estetického vnímání přírody. Také prvky dramatické a estetické výchovy propojené s praktickou činností úspěšně oživují výuku na základních i středních školách.

Pro pochopení struktury systému a jeho chování jsou z hlediska pedagoga neúčinnější simulační hry. Student v nich přestává být pasivním pozorovatelem, stává se aktérem a může zasahovat do dějů v systému. Všechny typy simulačních her (hry bez pomůcek, založené na případových studiích, s hraním rolí

či počítačem podporované simulace) dokáží navodit pocit reality a vysoce motivovat (např. hra Fish Banks, hry ze systému globální výchovy aj.).

Dnes je možné vhodně integrovat školní výuku s nabídkou ekologických středisek. V návaznosti na učební osnovy nabízejí programy pro základní a střední školy, které jsou založeny na praktických hrách, aktivním zapojením účastníků a mezipředmětových souvislostech. Sdružení ekologické výchovy *Tereza* poskytlo školám možnost podílet se na řešení mezinárodních projektů ekologické výchovy (Modré z nebe, Přes tři schody do života, Kde končí Evropa, The Globe Program). Rozvíjejí znalosti o přírodě a ochraně životního prostředí a spojením globálního pohledu na danou problematiku s jejím praktickým sledováním v blízkém okolí podněcují vlastní aktivitu dětí a nezřídka i vlastní návrhy na řešení problémů.

O potřebě ekologizace vzdělávání nelze hovořit jen v souvislosti s absolventy humanitně zaměřených vysokých škol. Dnes už zahrnuje i technicky a přírodovědně orientované fakulty.

Za necitlivé zásahy do životního prostředí nelze vinit techniku samu. Vinu nese zúžený systém vzdělávání v podobě úzce specializovaného odborného studia, které sledovalo jednostranný zájem o modernizaci konstrukcí a technologií. Hodnota inovací byla vázána k bezprostřednímu užítku technického díla bez ohledu na sociální, ekologické i kulturní důsledky těchto činností.

Posun společenských priorit od bezvýhradné podpory ekonomického rozvoje k uvědomování si ekologických souvislostí je základním mechanismem regulujícím všechny směry vysokoškolského studia. Jak uvádí J. Szolgay (1992, str. 29), inženýr současnosti bude muset umět: a) přejít od lokálního a úzce orientovaného problému k pohledu globálnímu a interdisciplinárnímu; b) sblížovat rozdílné úhly pohledu mezi technikem, ekologem a odborníkem z příbuzných oborů; c) komunikovat s rozhodovací a hospodářskou sférou; d) naučit se předvídat důsledky své lokálně orientované činnosti v prostředí. V obsahu vysokoškolské přípravy techniků jsou stále ještě nedostatečně zastoupeny předměty podporující synergické chápání inženýrské činnosti vzhledem k prostředí.

Jak vyplývá z výše uvedeného, ekologická výchova může mít mnoho forem a podle toho být v rukou mnoha lidí, institucí a organizací. Optimálně realizovaná se blíží ideálu globální, holistické výchovy — rozvíjí cit, rozum, morálku, vůli i aktivitu.

LITERATURA

- Gallová, M. — Švecová, M.: *Pojetí výuky ekologie na gymnáziích ČR*. Biologie — chemie — zeměpis, 1995, č. 2, s. 202–204.
- Horká, H.: *Ekologická výchova na 1. stupni základní školy*. Brno 1994, 78 s.
- Keller, J. — Gál, F. — Frič, P.: *Hodnoty pro budoucnost*. Praha 1996, 94 s.
- Keller, Jan: *Přemýšlení s Josefem Vavrouškem*. Praha 1995, 175 s.
- Kohák, Erázim: *Filosofická ekologie po dvaceti letech*. Filosofický časopis, 1993, č. 6, s. 931–945.

- Kohák, E. — Kolářský, R. — Michal, I.: *Závod s časem. MZP ČR* 1996, 228 s.
- Kubeš, J.: *Pojetí geografického vzdělávání a společenská role (NIKA) geografie. Geografické rozhledy*, 1994/95, č. 8, s. 151.
- Kühnlová, Hana: *Výchova k ochraně přírody činností. Geografické rozhledy*, 1994, 95, č. 4, s. 30.
- Kulich, Jiří: *Přehled o stavu ekologické výchovy a vzdělávání v ČR. Sysifos*, 1995, č. 3, s. 24–27.
- Kvasničková, Danuše: *Ekologická výchova v základních a středních školách. Životné prostredie*, 1992, č. 1, s. 34–37.
- Lukaszewicz, R.: *Edukacja globalna wobec przemiany światła. Wrocław* 1994.
- Máchal, Aleš: *Špetka dobromysli. Brno* 1996, 153 s.
- Holeček, M.: *Anketa k učebnicím zeměpisu pro střední školy. Geografické rozhledy*, č. 4, 1994/95, s. 127.
- Ross, J. E.: *Environment and Development: Building Sustainable Societies*, 1988, 121 s.
- Suša, Oleg: *Moderní panství a politický kontext ekologické etiky. Filosofický časopis*, 1993, č. 6, s. 1003–1015.
- Szolgay, J.: *Environmentálna výchova v programu výuky vodohospodárskych inžinierov na stavebných fakultách. Životné prostredie*, 1992, č. 1, s. 28–30.

SUMMARY

Society, school and ecological education

At the beginning the article deals with a fundamental problem that is typical for the contemporary pedagogical theory and practice, with the global and ecological orientation of education. It brings a fundamental characteristic of global pedagogy and of the main causes of ecological crisis in ontological and socio—cultural circumstances.

Further it analyses the aim categories of ecological education and their projection into the contents of subject matter at the primary and secondary schools. It also notices the part of elected groups of subjects by the fulfilling of the contents of ecological education and their role — combined with adequate methodical procedures — in the development of ecological sensitiveness of individual to the living milieu as a whole.