

K problematice ekosociálního pohledu na výchovu

Hana Horká

Na prahu nového tisíciletí se zamýšlíme nad směřováním výchovy, jejím obsahem a významem. Je zřejmé, že výchova je vždy historicky podmíněna a že by měla pohotově reagovat na řadu nových skutečností – na volání po změně hodnotové orientace v dnešním světě výkonu a prosperity, na stále zřetelnější potřebu duchovního rozměru v lidském životě, na existenci tzv. globálních problémů lidstva a jejich znepokojivých negativních vlivů atd.

I. Z toho vyplývá naše snaha najít částečnou odpověď na první otázku, *kam dnes výchova směřuje*. Změny, které prožíváme, výrazně ovlivňují tvář pedagogiky dnešní doby. Tu charakterizuje celá řada existujících, rozvíjejících se a nově vznikajících koncepcí, dílčích teorií a praktických snah, většinou spojených jedním cílem – změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy. Tendence přiklánět se ke koncepcím humanisticky orientovaným souvisí s tzv. „antropologickým obratem“ v pohledu na svět, na problematiku jedinice a jeho osudu. Jde tu o vědomou opozici k scientismu, tj. jednostrannému způsobu vědeckého poznávání a ovládnání skutečnosti, kterému chybí citlivost pro souvztažnost všech věcí a pro svět člověka a lidských hodnot (Kučerová, 1995, s. 4). A právě tuto citlivost pro souvztažnost očekáváme při proměně našich vztahů k člověku, ke všemu živému, k celé přírodě. Hovoří se o potřebě ekologického vědomí solidarity (Morin, 1989, in Bertrand, 1997, s. 181), o rozvíjení sociálního a ekologického vědomí (Orstein a Ehrlich, 1990, in Bertrand, 1997, s. 195), které mají nahradit kulturu soutěživosti a agrese, převládající ve světových vztazích.

Na výchovu je pohlíženo jako na výrazný fenomén, jenž má a může svou funkcí napomoci k překonání krize lidstva a k realizaci nových potřebných kvalit života. Ožívají tak před námi snahy Komenského o „nápravu věcí lidských“ i jedna z jeho mnoha definic, která ukazuje na to, že výchova je především poznáním sama sebe a řízením sama sebe. Dochází také na slova J. F. Kennedyho z šedesátých let, kdy předvídal, že 21. století bude stoletím pedagogiky a psychologie, neboť člověk bude muset poznat sám sebe, své možnosti a schopnosti, bude muset být vychován, aby dokázal zvládnout to, co sám dosud vytvořil (Pelikán, 1995, s. 5).

Úvahy o pojetí výchovy pro 21. století vedou samozřejmě ke vzniku nových otázek, například: Jak utvářet a kultivovat člověka, jenž má paradoxní statut tvůrce, zachránce a ničitele? Jak si vytvořit jinou (ekologickou)

kulturu? Jak měnit výchovu ve společnosti, v níž působí *systém hodnot založený na principech bezohledné exploatace přírody, konkurence a obecné intolerance, uniformizace lidských hodnot? Jak vychovávat ve společnosti, jež ohrožuje hodnotové systémy, založené na principech úcty k přírodě, spolupráce mezi živými bytostmi a tolerance? Jak ovlivňovat některé projevy jednání a chování v kontextu s měnícími se podmínkami života?*

II. Naše druhá otázka je zaměřena na *problém obsahu výchovy a vzdělávání*.

Zajímá nás tedy nejen stránka procesualní („jak“), ale i obsahová („k čemu“ vést). Návrhy na změnu obsahu výchovy vycházejí obvykle z globálního pohledu na vztahy mezi jedincem, společností a univerzem. Zastánci ekosociální teorie vzdělávání (J. Grand'Maison, J. de Rosnay, E. Morin aj.) prosazují pěstování větší sociální, kulturní a ekologické odpovědnosti jako neodmyslitelné součásti *ekosociální kompetence* (Bertrand, 1998, s. 227). Z pedagogického hlediska ji chápeme jako komplexní připravenost (způsobilost) k řešení sociálních, ekologických, kulturních a politických problémů.¹

1. V rovině *poznávací (kognitivní)* zdůrazňuje poznatky a informace o aktuálním stavu životního prostředí (zejména přírodního), o ekologických trendech a vývoji, o formách myšlení a tradicích, týkajících se otázek životního prostředí.
2. V rovině *hodnotící* má přispět ke stylu uvažování o světě, emocionálnímu vztahu k životnímu prostředí, životní orientaci a hodnotové struktuře (se zvláštním zřetelem na etické a estetické hodnoty) a pohotovost k jednání.
3. V rovině *činnosti (přetvářecí)* akcentuje odpovědné a šetrné jednání v každodenních situacích, které lze hodnotit jako pozitivní, tedy nezatažující životní prostředí.

Je zřejmé, že komplexní způsobilost řešit problémy životního prostředí předpokládá v obsahu výchovy posílit zřetele sociální a kulturní, ekonomické a technologické. Nové strategie výchovy, přiměřenější globálnímu řešení problémů planety, zahrnují tedy otázky, týkající se nejen životního prostředí, pozitivních i negativních dosahů ekonomického vývoje, ale i multikulturních vztahů a také o principy demokracie. (Grand'Maison, de Rosnay, Jantsch, Toffler in Bertrand, 1998, s. 180–195).

K ekosociální teorii lze obsahově připojit také koncepci *globální výchovy*. S jejím působením a zejména šířením se lze setkat až v posledních letech. Integruje však, zejména ve svých filozofických a obecně pedagogických východiscích, řadu nadčasových prvků a charakteristik klasických i netradičních

¹Můžeme najít určitou paralelu s tzv. ekologickou kulturou osobnosti (Horká, 1994, s. 9), která je prezentována jako souhrn poznatků, přesvědčení a hodnot, umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k životnímu prostředí.

pedagogických koncepcí, jež rozvádí v souvislostech globálního pojetí světa a dnešního stavu společenského poznání, a to při respektování historické kontinuity.

Globální výchova je podmíněna *společensky a ekologicky*. Svět v ní vystupuje jako celek přírodně-společenský, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný. Podstatou globální výchovy je *chápaní souvislostí tohoto celku a komplexní odpovědnost za svět lokální i globální*. Její obsah je úzce spojen nejen s výchovou ekologickou, ale i multikulturní a výchovou k lidským právům, míru i ke zdraví. Důraz je kladen na rozvíjení systémového myšlení, na porozumění celostní povaze světa a vzájemnému propojení přírodního, lidského a lidmi vytvořeného systému, což odpovídá tzv. ekosociálnímu pohledu na výchovu, s nímž se setkáme i v širším pojetí ekologické výchovy.²

Ekologický rozměr globální výchovy odpovídá současným požadavkům transformace společnosti, které zdůrazňují trvalou udržitelnost života na Zemi a žádoucí rozvoj společnosti v souladu s životním prostředím. Multi-dimenzionální charakter *výchovy pro trvale udržitelný rozvoj, vyjádřený* ekologickým, ekonomickým, technologickým a společenským rozměrem³ zcela vyhovuje výchovným strategiím, směřujícím k získání nové ekosociální kompetence.

Ekosociální teorie, jak je zřejmé, nás vede k vymezení nového obsahu. Proto předkládáme několik tematických okruhů souvisejících s interpretací trvale udržitelného rozvoje (TUR), z nichž koncepce globálně pojaté ekologické výchovy vychází (resp. se s nimi ztotožňuje), přináší jejich hlubší

² *Ekologická výchova* zahrnuje vedle aspektů přírodovědných i aspekty etické, sociální, kulturní aj. Ekologické vzdělávání zahrnuje témata a komplexní vazby mezi čerpáním přírodních zdrojů, spotřebou energie, hranicemi průmyslového růstu, životním standardem, hranicemi zátěže přírody, kvalitou života, prostředím vytvořeným lidmi a vztahem kultury a přírody.

³ Moldan (1997, s. 183) charakterizuje nové dimenze rozvoje takto:

1. *Ekologický rozvoj* předpokládá porozumění podstatě biodiverzity, integrity ekosystémů a únosné kapacity planety, chápat diverzitu přírodní, kulturní a etnickou, pochopit závislost hospodářského života na přírodních zdrojích planety Země – půdě, vodě, minerálech a živých organismech.
2. *Ekonomický rozvoj* je spojený s novým pojetím hospodářského rozvoje, národního bohatství a kapitálu (i přírodního), což v praxi znamená neopomíjet vyčerpatelnost přírodních zdrojů, dodržovat princip předběžné opatrnosti při zásazích do přírody, uznávat hodnotu přírody.
3. *Technologický rozvoj* má prosazovat snížení ekologické náročnosti ekonomického a technologického systému, snížení energetické a materiálové náročnosti, tzn. vývoj šetrných technologií, zamezování znečištění apod.
4. *Společenský rozvoj* zdůrazňuje respekt k lidským právům, k rozvoji lidské osobnosti, k základům sociální spravedlnosti, ke kulturní odlišnosti.

poznání, uplatnění a řešení do života člověka (srov. Horká, 1996, s. 41; Rynda, 1997, s. 13–15). Nový obsah je třeba zaměřit na:

1. Odpovědnost vůči přírodě a kultuře, odpovědnost vůči příštím generacím, nový rozměr lidskosti

Základním *etickým principem* TUR je odpovědnost vůči příštím generacím, jimž je třeba předat životní prostředí celistvé a neporušené. *Svoboda s sebou přináší odpovědnost a u každého jedince končí nejen tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody* (Vavroušek, 1993, s. 93). Lidská odpovědnost za osud planety i všech jejích živých obyvatel je dána novou lidskou „všemocností“. Dnešní Země je planetou lidí, je především lidským světem. Příroda se stává součástí lidského světa, a proto její osud závisí na lidech a jejich činech, nikoliv naopak. Jde tak podle Moldana (1998, s. 4) o nový rozměr lidskosti.

2. Překonání primitivního, omezeného antropocentrismu

Je pravda, že lidé mají zvláštní *etické povinnosti ke svému druhu, tzn. celému lidstvu*, z nichž vyplývá, že jejich *základní neboli vitální potřeby vyžadují určitou prioritu*. To ovšem *neznamená absenci povinností k ostatním „přírodním jsoucům a ekosystémům, k celé planetě Zemi“* (Naess, 1991).

3. Znalosti a porozumění životnímu prostředí, včetně vlivů lidské činnosti, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmínečnosti

Znalost o tom, jak to v přírodě funguje, a úroveň *ekologického myšlení* by se měly promítnout především ve *způsobu hospodaření* (Rynda, 1997, s. 13). Z hlediska trvale udržitelného rozvoje jde o takový způsob, který respektuje fakt, že je *Země jediným, a to přirozeně konečným zdrojem veškerých surovin, a také jediným a konečným úložištěm odpadů* a všech druhů znečištění, vznikajících v důsledku lidské činnosti.

4. Změnu hodnotové orientace

Rostoucí odpovědnost člověka na tomto světě souvisí s jeho kvalitami a možnostmi. Předpokládá to řídit se ve své činnosti jinými životními hodnotami než jsou ty, které převládají v současné spotřební společnosti. Velikost lidských nároků je především dána stupnicí hodnot, tím, co lidé považují za své legitimní, tj. právně uznávané potřeby, čemu jsou rozhodnutí věnovat

svůj zájem, peníze a úsilí. Stupnice hodnot je determinována *společenským, kulturním a civilizačním klimatem*. Pedagogika by měla brát v úvahu vliv obecných tendencí doby či současné dopady reality na společenské a individuální systémy hodnot.⁴ Ukazuje se, že je třeba vedle rozvíjení tradičních hodnot utvářet i hodnoty nové, spjaté se současnou globální situací lidstva a rozpory současné civilizace. Je to především *vědomí globálnosti centrálních problémů, potřeba zachování zdravého životního prostředí, oceňování významu zdravého životního prostředí a hodnoty přírody, včetně její vnitřní hodnoty, zachování kulturní rozmanitosti*. Dále se mezi humanistickými hodnotami zdůrazňuje *lidská důstojnost, schopnost lidské participace, konstruktivní chování a odpovědnost, tvořivost a iniciativa, tolerance, kritické myšlení a empatie* (Skalková, 1993, s. 56). Jak již upozorňovali teoretikové Římského klubu, musí se lidé, zvláště mládež, také naučit *kriticky přistupovat k možným negativním důsledkům této civilizace, anticipovat je*.

V souvislosti s trvalou udržitelností se hovoří o *hodnotách postmateriálních*, mezi něž patří například kvalita prostředí, ve kterém člověk žije spolu s lidmi a ostatními živými tvory. Jak uvádí Moldan (1998, s. 3), takové hodnoty se uplatňují zřejmě až poté, kdy jsou uspokojeny potřeby materiální, k nimž se řadí potrava, obydlí, pocit bezpečí a další „méně hmotné“ potřeby, k nimž patří harmonie, mír, spravedlnost, pravda, tolerance, pluralismus, spolupráce. Pro pedagogiku je důležité autorovo tvrzení, že „žádná výchova, vzdělání, osvěta a přesvědčování ani dobré příklady neudělají opravdového a účinného ochránce přírody z hladového rolníka či z člověka, který žije v relativní chudobě nebo nejistotě uprostřed bohaté společnosti“.

5. Kvalitu života – nový životní styl

Hodnotová orientace se promítá v životním stylu člověka, který, jak známo, ubližuje sám sobě především svým nepřírozeným a nemoudrým způsobem života. Jedná se například o tyto rozpory: *pobyt v málo prodyšných stavbách, způsob pohybu a stravování, odcizování se vlastnímu životu*, oslabování pudu sebezáchovy a zpětných vazeb, umožňujících korigovat nesprávné nebo neúspěšné jednání – člověk vědomě a dlouhodobě vykonává činnosti, o kterých spolehlivě ví, že vedou k destrukci životního prostředí, k ohrožení vlastního života i života jeho bližních, například ničí lesy, půdu, vypouští jedovaté odpady, hazarduje s přírodními zdroji, kouří, zneužívá alkohol a drogy (srov. Vavroušek, 1994, s. 290), *rytmus dne a života, zrychlení každé činnosti, včetně mluvy, spěch, netrpělivost, povrchnost, nervozita, odcizenost*.

⁴ Doporučuji publikaci Lorenze (1990, s. 14–72) nebo přehledný souhrn v práci Pelikána (1995, s. 24–31).

Je jisté, že prudká reorientace lidského chování má svá úskalí – člověk se těžko vzdá vymožeností civilizace, byť se podílejí na ničení životního prostředí. Je však třeba omezovat spotřebu, nežádat stále víc a stále nové věci, učit se znovu skromnosti, šetrnosti, nenáročnosti ve všem. „Vracet se ke starým praktikám, přirozeným zvyklostem a hodnotám není zpátečnictví“, nýbrž podle Ruska (1996, s. 9–10) je tento návrat „cestou sebezáchovné nutnosti“.

6. Novou kulturu (globální multikulturu)

V globální výchově nejde o vytrhávání jedince z lokální kultury, o pouhé přestování „světobčana“. Jde o *rozvíjení vztahu k místní kultuře*, spojeného s laskavým respektováním a tolerancí ke kulturám jiným, s hledáním společného. Je třeba *poznávat hodnoty domácí kultury* k tomu, abychom dokázali respektovat i jiné kultury. Je známo, že člověk vnímá obecné (globální) prostřednictvím jedinečného, zvláštního, tzn., že porozumět zeměkouli v celku může nejlépe prostřednictvím „svého“ místního. V žádném případě nejde o „obětování národního“, o smazání rozdílů mezi kulturami, neboť to by znamenalo ve svých důsledcích zánik kultury.

V souhlase s Ryndou (1997, s. 15) nejde tedy o utváření unifikované planetární pankultury, ale naopak jde o soubor kultur, „*globální multikulturu*“, jež by měla, jak je uvedeno výše, pečovat podle možností o nejvyšší možné *uchování místních kulturních tradic a paměti, původní kulturní identity*.

Vraťme se však k problematice *nové (aktualizované) ekologické kultury osobnosti* či ekosociální kompetence, představující syntézu kvalit v rovině poznávací, hodnotící a přetvářecí. Tyto kompetence by se měly projevat ve způsobu *chování*, ve schopnostech kooperace, péče o přírodu, kulturu, sebe samého, v dodržování základních etických pravidel apod.

Jejich základní obsahovou náplň by měly tvořit hodnoty slučitelné s trvale udržitelným rozvojem (srov. Vavroušek, 1993, s. 97–99). Patří k nim:

- Vědomí sounáležitosti s přírodou, *úcta k životu* ve všech jeho formách i k přírodě jako celku.
- Vědomí *negativních důsledků* činnosti člověka. Vyvarování se všech činností, jejichž případné negativní důsledky nemůžeme s vysokou pravděpodobností posoudit, dodržování *principu předběžné opatrnosti*, doplnění racionálního přístupu intuicí, citem. *Odpovědnost* vůči budoucím generacím.
- *Kvalita života*, změna hodnotové orientace, uvědomělá *skromnost*, odříkání si věcí zbytečných, odmítání konzumního způsobu života a růstu založeného na ofenzivní adaptaci přírody a maximalizaci zisku.

- *Kvalitativní rozvoj*, zaměřený především na duchovní a intelektuální život a rozvíjení schopností člověka za předpokladu uspokojení základních materiálních potřeb.
- Vzájemná *tolerance*, snaha o *vcítění*, řešení problémů jednáním (nikoliv silou).
- Rozvoj lidských *práv a svobod* při podstatném zvýšení vědomí *spoluzodpovědnosti* za vývoj lidské společnosti i za stav přírody (při respektování toho, že svoboda je sociální hodnotou, nejen individuálním vědomím).
- *Sebevědomí* každého jednotlivce založené na možnosti *svobodného rozhodování*, spojené s vědomím *sounáležitosti* každého člověka s lidskou společností jako celkem, důraz na *solidaritu*, *altruismus* (vyvarování se lhostejnosti, sobectví, nezájmu o druhé, extrémního kolektivismu a individualismu).
- Doplnění soutěživosti *kooperací* v zájmu dosažení vyšších společných cílů.
- Rozvoj samosprávné *demokracie*, tvořivá *aktivita* (oproti rezignaci na spolurozhodování o věcech společných, pasivitě, bezduchému přejímání cizích vzorů).

III. Jestliže docházíme na základě uvedených skutečností k názoru, že z krize lidstva vede cesta prostřednictvím nově koncipované výchovy a vzdělávání, pak je třeba v závěru připomenout, že je nutné nově koncipovat v těchto intencích profesionální přípravu učitelů, neboť učitel bude zcela jistě sehrávat v tomto úsilí buď pozitivní, nebo negativní roli. Na druhé straně je také zapotřebí poznání osobnosti žáka – studenta dnešní doby, abychom neměli ve svých představách vzdušné zámky, které nelze postavit. Ukazuje se, tedy, že existuje řada otázek, na něž pedagogika hledá odpovědi a řešení. I když je zřejmé, že při každém pokusu o průnik do oblasti teorie (např. výchovy) se projevuje subjektivní moment – úhel pohledu, vlastní interpretace i osobní inklinace, přece jen se domníváme, že je nezbytná výměna názorů, společné hledání způsobů efektivního výchovného působení. Vždyť i nadále platí, že jen kultivovaný člověk, vychovaný ke skromnosti, úctě k jiným lidem, k respektování zásad obecné lidské slušnosti se může přiměřeně a rozumně podílet na společenských problémech, přijmout odpovědnost a zajišťovat důstojný život sobě i jiným.

Literatura

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
HORKÁ, H. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, 1996.
HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století. Globální výchova v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998.

- KUČEROVÁ, S. K novému paradigmatu výchovy. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 14, s. 1–8.
- LIBROVÁ, H. *Pestří a zelení*. Brno: Veronika a Hnutí Duha, 1994.
- LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů*. Praha: Pyramida, 1990.
- MOLDAN, B. K otázce souladu ochrany životního prostředí a hospodářského rozvoje. *Sociologický časopis*, 1996, č. 3, s. 254.
- NAESS, A. Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“ v Dobříši. 1991.
- Naše společná budoucnost*. Praha: Academia, 1991.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV-nakladatelství, 1997.
- Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů). Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998.
- RUSEK, L. Lesní moudrost. *Inspirovat ekologické výchovy*, 1996, č. 6, s. 7–11.
- RYNDA, I. *Globální a regionální problematika vztahu člověka k jeho životnímu prostředí*. Příloha zpravodaje ekologické výchovy. Sisyfos, 1997, č. 4.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.
- VAVROUŠEK, J. Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. *Životné prostredie*, 1994, č. 6, s. 288–291
- VAVROUŠEK, J. Lidské hodnoty slučitelné s trvale udržitelným způsobem života. In *Sborník Lidské hodnoty a trvale udržitelný způsob života*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993, s. 91–100.

HORKÁ, H. K problematice ekosociálního pohledu na výchovu. *Pedagogická orientace* 1999, č. 2, s. 80–87. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta MU, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno