

Hana HORKÁ
Masarykova univerzita
Brno

Proměna obsahu předškolního vzdělávání v intencích biofilní orientace

Abstract: Transformation of Educational Content along the Lines of Biophilic Orientation

The author presents the possibility of a gradual transition from the anti-environmental to the pro-environmental orientation in school education. Particular attention is paid to the explanation of the clarification of biophilic orientation. She designates by this clarification the target in cognitive, cognitive-locomotive and cognitive-affective domains and principles. It offers concretization for working in preschools. It deals with effective educational action of preschool teacher by principles of environmental education.

Key-words: nature, culture, environmental education, biophilic orientation of education, principles of environmental education, preprimary education

Słowa kluczowe: natura, kultura, edukacja środowiskowa, orientacja „biophilic“ w edukacji, podstawy edukacji środowiskowej, edukacja wczesnoszkolna

Úvod

V souvislosti se sílící kritikou jednostranně kognitivně orientované západní civilizace, která své úspěchy dosahuje na úkor přírodního prostředí a harmonického rozvoje člověka, je žádoucí zásadní proměna přístupu ke vzdělávání. Vzdělání totiž působí nejen jako formativní faktor lidské osobnosti, ale i jako faktor utváření kulturního systému, které často probíhá na úkor přírody.

Kritické výroky o tom, že kultura (civilizace) není „tak pravdivá, vznešená a člověka ochraňující“, že „vzdělávací systém přispívá k prohlubování dnešní globální ekologické krize“ nabádají k prosazování tzv. biofilní (životu přející, život respektující a ochraňující) orientace vzdělávání, a to zejména z důvodu anticipativní funkce vzdělání¹.

¹ J. Šmajš, *Potřebujeme filosofii přežít? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*, Brno 2008.

Podstata biofilní orientace

Podle J. Šmajse se má biofilní orientace vzdělávání opírat o „novou světonázorovou a srozumitelnou podobu nového konceptu přírody a nového konceptu kultury“. Ve výuce to znamená nahradit „převahu dílčích informací a pasivního přijímání poznatků podporováním procesuálního uvažování i citlivosti pro vazby a souvislosti“².

Dílčí poznání a „život ignorující abstrakce matematické, geometrické a fyzikální“ mají být propojovány „s abstrakcemi biologickými a kulturními“. Jen tak mohou přispět k pochopení přirozené (neživé i živé) evoluce a široce pojaté evoluce kulturní i podřízenosti rozvoje kultury prosperitě biosféry. Posilování systémového a evolučního způsobu myšlení při vzdělávání je založeno na tom, že „přírodu nevytváříme, za její fungování a evoluci, které probíhají i bez nás, neneseme odpovědnost“; přírodu máme „využívat ohleduplně, milovat ji a uctívat, jen minimálně ji trápit a zatěžovat“. Člověk je tak odpovědný za kulturu, za své dílo, kterým často zbytečně ubližuje přirozenému systému³. S tím souvisí vysvětlování idey lidské výjimečnosti a antropocentrických hodnot.

Proměnu vzdělávacího obsahu v intencích biofilní orientace⁴ lze vyjádřit jako směřování:

— Od orientace „abiotické a protipřírodní k orientaci biotické a propřírodní“; „od vlády nad přírodou k životu ve shodě s přírodou“ na základě porozumění tomu, co je příroda, kultura, evoluce a její produkty, a zejména tomu, že materiální kultura se „staví pouze z látky a energie, které byly vestavěny v jedinečných přirozených strukturách“.

— Od převahy „dílčích informací a pasivního přijímání poznatků k rozvoji evolučního a systémového myšlení“ s využitím praktických a konceptuálních vědomostí, nikoliv pouze povrchních faktografických znalostí⁵. Poznávání životního prostředí je spojováno s účelnou aplikací v běžném životě.

— Od „axiologicky arogantního antropocentrismu a mechanistické interpretace skutečnosti k výchově ekologicky odpovědného občana“, schopného pochopit, že lidské vitální potřeby sice vyžadují určitou prioritu, ale to však neznamená absenci povinností k ostatním „přírodním jsoucňům a ekosystémům, k celé planetě Zemi“⁶. Člověk poznává důsledky účelového jednání člo-

² J. Šmajš, B. Binka, B. Rolný, *Etika, ekonomie, příroda*, Praha 2012, s. 72.

³ J. Šmajš, *Potřebujeme filosofii přežít?...*, s. 54.

⁴ *Ibidem*, s. 55–59.

⁵ G. De Haan, *Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí*, „Human Communication Studies“ 1, 1993: *Environmentálna výchova v rodine a škole*; Pfligersdorffer G., *Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím*, „Human Communication Studies“ 1, 1993.

⁶ A. Naess, *Materiály z konferencie „Prostředí pro Evropu“*, Dobříš 1991.

věka, jimiž se adaptuje na přírodní přirozené prostředí; odolává hypertrofii civilizačních momentů v podobě diktátu módy, sugescie reklamy, které ovlivňují plýtvavý způsob života.

— Od „vzdalování se/odcizování přírodě k hodnotové rehabilitaci přírody vtištěním (imprintingem) života jako nejvyšší hodnoty“ objasňováním hodnotové priority přírody pro lidský život a tím, že přírodní svět není třeba chránit pouze proto, aby mohl dál sloužit člověku, ale že má hodnotu *sui generis* i bez ohledu na potřeby člověka.

Od teorie k praxi v mateřské škole — od projektování k realizaci

S ohledem na individuální i společenský význam vzdělání pokládáme vzdělávací roli učitele v mateřské škole za klíčovou. Připravuje dítě na vyšší stupeň školy a současně podporuje vytváření dovedností obecnějšího významu. Mezi ně můžeme zařadit dovednosti důležité například pro pobyt v přírodě.

Na základě výše uvedených požadavků lze vymezit vzdělávací cíle v doméně kognitivní, kognitivně-afektivní, kognitivně-motorické, které následně konkretizujeme pro podmínky předškolního vzdělávání. Nejdříve jsou prezentovány obecné cíle, následují příklady aplikace v kurikulu předškolního vzdělávání (převzato či zkráceno z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*, dále jen RVP PV).

V rovině kognitivní se obecně předpokládá porozumění souvislostem, vzájemným vztahům a podmíněnosti v biosféře; objasnění podstaty kultury a jejího vztahu k přírodě, postavení člověka jako jediného tvůrce kultury v přírodě, včetně důsledků jeho činností na prostředí; pochopení hodnotové priority přírody pro lidský život a principů udržitelného rozvoje pro změnu vztahu k přírodě a kontinuity rozhodování člověka v linii vlivů minulosti na současnost a budoucnost.

V kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání v České republice se uvádí, že dítě ukončující předškolní vzdělávání má „elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije; soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje; [...] chce porozumět věcem, jevům a dějům, [...] uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit; má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami [...] chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí“ (RVP PV 2005).

Oblast kognitivně — afektivní je spjatá s osvojováním etických principů jednání a chování a s překonáváním primitivně egocentrických názorů a hod-

not, zejména lhostejnosti a povýšenosti k přírodě. Rozvíjí se schopnosti vnímat, prožívat, hodnotit tajemství a krásu přírody jako celku, projevovat cit pro soulad a harmonii (estetický element) a vědomí odpovědnosti, morální ospravedlnitelnosti lidského jednání (etický element).

Kurikulum předškolního vzdělávání uvádí, že dítě ukončující předškolní vzdělávání „dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost“.

Kognitivně-motorickou 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. Prostřednictvím bezprostředního kontaktu s přírodou probouzí vnitřní motivaci k ochraně přírody, k poznávání vlastního regionu a hrdosti na něj. Upevňuje vazby na kulturní a duchovní tradice lokálního společenství.

Podle RVP PV se dítě postupně seznamuje s tím, že „změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit“. Postupně se zapojuje do činností přispívajících k péči o životní prostředí ve škole, školní zahradě a blízkém okolí.

Ve spojitosti s biofilní orientací vzdělávání je v centru naší pozornosti environmentální výchova, kterou charakterizuje adekvátní vystižení a pochopení vztahů a souvislostí mezi složkami životního prostředí (přírodní, kulturní či umělou, sociální). Jedná se zejména o komplexní vyjádření vzájemné podmíněnosti živé a neživé přírody, organismů navzájem, vztahů lidské činnosti a jejich produktů a přírody, včetně poznávání nechtěných důsledků lidských přetvářecích činností, působících devastaci a ohrožení přirozených kvalit vody, vzduchu, půdy, flóry, fauny s následným ohrožením nejen lidského zdraví, ale i existence života na Zemi vůbec.

Environmentální výchovou mají být překonávány názory, že ovládání přírody je člověku právoplatně předurčeno, že „vláda nad přírodou“ je dobrá, že neomezený růst ekonomiky je přirozený, že všechny znalosti bez ohledu na důsledky jsou stejně hodnotné a že materiální pokrok je naším právem. Je třeba vysvětlovat, že škůdcem není racionalita, ale ekonomické využívání a zneužívání jejich výsledků.

Principy environmentální výchovy a jejich modifikace pro předškolní vzdělávání

Z dosavadních šetření, která provádějí studenti Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v rámci seminárních a závěrečných prací, je zřejmá touha, ocho-

ta až dychtivost dětí „zlepšovat svět“⁷ (Horká 2008). Pochází ze silného citového vztahu ke všemu živému — děti chtějí pomoci především živým organismům (rostlinám a živočichům v nejbližším okolí). Vadí jim znečišťování vody (vypouštění odpadu, při mytí aut), vzduchu (kouřící komíny), půdy (vliv chemikálií), nepořádek, který způsobují odpady ap. Na vliv předškolního vzdělávání i působení rodiny poukazují názory malých školáků, kteří na otázku „Co bych udělal pro přírodu, kdybych byl kouzelníkem?“:

Pro ilustraci uvádíme některé výroky:

Začaroval bych zlé lidi, co ubližují zvířatům a ty, co dělají válku, bych proměnil v balvany. Začarovala bych všechny lidská srdce, aby na světě byli jenom hodní lidé, kteří mají rádi zvířata a snaží se jim pomáhat.

Napřed bych změnil lidi a potom vzduch.

Spravil bych ozonovou díru, auta by jezdila na bezolovnatý benzín a s filtry.

Všechny odpadky bych ze Země vyklidila. Všechny moře, řeky, jezera bych vyčistila. Vysázela bych nové a nové stromy a květiny. Aby byl ze světa veliký ráj...

Otočil bych kouzelným prstenem a hned by se všechno zazelenalo a odpadky by vždycky odvezli kosmickými loděmi a vyhodili do slunce, aby to shořelo. Chtěl bych, aby bylo mnoho ochranných kroužků...

Mávla bych kouzelným proutkem a přála si, aby všechny cigarety ze světa zmizely, aby byly čisté vody, aby lidé neodhazovali papírky, aby se neválčilo, aby se přestaly vyrábět atomové zbraně. Co víc bych si mohla přát?

Zařídila bych, aby všechno kvetlo, zrálo a rostlo, aby jsme měli krásnou zemi, aby jsme byli zdraví. Byli by jsme nejhezčí republika na SVĚTĚ.

Z dětských výpovědí vyplývá nejen zájem o problematiku, ale i určitá úroveň poznání (kognitivní), hodnocení (afektivní) a touha pomoci (motorická). Uvedené tři oblasti (domény) jsou důležité pro volbu strategií výchovného působení. Pro účinné výchovné působení učitele stanovujeme výchozí principy, jejichž obecná formulace je modifikována na podmínky předškolního vzdělávání:

— Překonávat dílčí znalosti o jednotlivých složkách životního prostředí a paralelní zkoumání přírody společnosti, zamezovat roztržitost a izolovanost poznatků o přírodě a společnosti.

V mateřské škole je spatřováno těžiště v elementárním poznávání životního prostředí (zejména přírody). K syntéze poznatků a k rozvoji vztahového myšlení dítě nejdříve poznává jednotlivosti, učí se pojmenovat věci a jevy a chápat význam slov, jež je označují. Učí se vnímat svět všemi smysly, pozorovat, hledat a objevovat taje v přírodě (naučit děti „podívat se“ a „vidět“ vyžaduje jisté úsilí). Učitel nepřeceňuje racionální poznávání, nesnaží se dětem složitě objasňovat vztahy v ekosystému, ale spíše je získává pro poznávání, pomáhá jim utvářet elementární obraz světa, přiměřený jejich rozumovým schopnostem. Nedo-

⁷ H. Horká, *Ekologická/environmentální výchovy v mateřské škole*, [in:] *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*, Praha 2008.

statečná péče o rozvoj smyslového vnímání a předčasný nástup exaktního pohledu na svět jsou považovány za příčiny narůstající všeobecné necitlivosti společnosti. Respektování věkových zvláštností (synkretismus, prezentismus, nedostatečná schopnost abstrahovat, vnímání globální, mechanické, schematické apod.) se předpokládá. Jde o práci velmi náročnou, neboť podat zjednodušený a nezkrácený obraz vyžaduje odborně a metodicky fundovaného učitele.

— Upřednostňovat princip prožitku před zdůvodněním, pochopením, racionálním vysvětlením. Přijme-li dítě určitou hodnotu tímto emotivním způsobem, lze očekávat, že po racionálním zdůvodnění se stane jeho trvalým majetkem a osobní hodnotou.

V mateřské škole se učitel opírá o dětské životní zkušenosti, učí „živě“, v přímém kontaktu s přírodou. Navazuje se všemi dětmi intenzivní emoční vztah a dále ho rozvíjí a posiluje. Veškeré učení u menších dětí tak probíhá v těsné souvislosti s pozitivními emocemi k učiteli.

— Vést ke kritickému úsudku, k permanentní diskusi o vlastním obrazu světa a k soustavnému přehodnocování našich návyků a činností, k sebereflexi vlastního jednání a chování. Neoddělitelným atributem kulturního vztahu člověka k životnímu prostředí jsou hodnoty — dobro, krása, pravda, zdraví.

V oblasti morální se v předškolním věku objevují první projevy zodpovědnosti za některé hlavní rysy vlastního chování. Proto je namístě seznamovat s požadavky typu — neubližovat, nelhat, být upřímný, „čistý“ ve vztahu k sobě a okolí, neokrádat, nehromadit věci, ale objevovat jejich smysl, chápat je, rozumět jim aj. Morálka dítěte je však ještě egoistická, většinou náhodná. Ke konci předškolního období dochází k postupnému přechodu od primární morálky typu „smíš-nesmíš“, k určité diferenciaci morálního nazírání na základě vztahů, jež si dítě k objektu morálního posuzování utváří⁸.

Citlivost, emocionální vnímavost a láskyplný vztah ke všemu živému je vhodné využívat při rozvíjení schopností vidět krásu v přírodě. Vzhledem k tomu, že determinantou zdraví jsou fyzické, sociální, ekonomické, kulturní atributy životního prostředí, jsou děti seznamovány s riziky (např. hluku, nepořádku, plýtvání, apatii, ničitelství, kouření, alkoholismu, apod.) již v mateřské škole.

Závěrem

Záměrem vzdělávacího úsilí v environmentální oblasti je vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí. Postoj se promítá do environmentálního chování, které je ovlivňováno tě-

⁸ P. Vacek, *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, 1. vyd., Praha 2008, s. 26.

mito faktory: „vědomí vážnosti ekologické situace, ať již v místním nebo celosvětovém měřítku, osobní morální představy o správném chování k přírodě, vědomí důsledků vlastních činů a přijetí osobní odpovědnosti za své činy“⁹. Jejich základy se začínají utvářet v předškolním věku. Dítě poznává a objevuje hodnotu přírody, její neopakovatelnou krásu, rozmanitost, učí se o ni starat.

U dnešních dětí ubývá přirozených kontaktů s přírodou a tím přicházejí o možnost získat řadu potřebných zkušeností. Je tak omezováno jejich operační pole ve využívání explorativních činností, v níž se dítě stává badatelem a má možnost zakoušet realitu smyslovým vnímáním. Z hlediska biofilní orientace vzdělávání je tato skutečnost nepříznivá, neboť, jak uvádí M. Weibacher¹⁰, „učebnice EV je dlouhá jako sám život a musí být čtena stránka za stránkou“. Není proto přínosné učit děti oceňovat krásu života a současně „truchlit nad jejich ztrátou či ubíjet je informacemi, které vzbuzují strach“. Všechno má svůj čas a dítě má nejdříve „pozorovat mravence, pěstovat rostliny, toulat se polí se zrajícím obilím, obdivovat motýly. Teprve pak přijde čas zacelovat ozónovou díru, ochlazovat klima, koupit si kousek amazonských pralesů a volit tak, aby se laxní senátor nedostal znovu do úřadu“.

J. Brierley popisuje rozvíjení dovedností u malých dětí a zdůrazňuje zpočátku postupovat pomalu a pak opakováním je zafixovat do podoby, která je pro ně jedinečná a trvalá. Na základě této skutečnosti formuluje zásadu: „Co je dobře a správně založeno v malých dětech, také v nich pravděpodobně zůstane“¹¹. Činorodost, zvědavost a zájem malých dětí pobývat v přírodě charakterizují jedinečnost tohoto období, které není možné promarnit.

Bibliografie

- Brierley J., *7 prvních let života rozhoduje*, Praha 2000.
- De Haan G., *Environmentálne vzdelávanie v kontexte vedomostí o prostredí, environmentálnej uvedomelosti a správania sa v prostredí*, „Human Communication Studies“ 1, 1993: *Environmentálna výchova v rodine a škole*.
- Horká H., *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*, Brno 2005.
- Horká H., *Ekologická/environmentální výchovy v mateřské škole*, [in:] *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*, Praha 2008.
- Krajhanzl J., *Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy*, <http://www.vztahkprirode.cz/soubory/evyvoj.pdf> (cit. 22.01.2013).
- Krajhanzl J., *Ekopsychologie a environmentální chování*, [in:] *Vědění a participace*, ed. J. Dlouhá, Praha 2009.

⁹ J. Krajhanzl, Š. Zahradníková, O. Rut, *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*, Praha 2010, <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/moznosti-spoluprace-s-verejnosti-web.pdf>

¹⁰ M. Weibacher, *Nejdůležitější věc, kterou by děti měly vědět o Zemi*, „Sisyfos“ 1999, č. 3, s. 27–30.

¹¹ J. Brierley, *7 prvních let života rozhoduje*, Praha 2000, s. 32.

- Krajhanzl J., Zahradníková Š., Rut O., *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*, Praha 2010, <http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/moznosti-spoluprace-s-verejnosti-web.pdf>
- Naess A., *Materiály z konference „Prostředí pro Evropu“*, Dobříš 1991.
- Pfligersdorffer G., *Relevantnosť ekologického poznania pre správanie, ktoré je v súlade s životným prostredím*, „Human Communication Studies“ 1, 1993.
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, „Věstník MŠMT“ LXI, sešit 2, únor 2005.
- Selby D., Pike G., *Globální výchova*, Praha 1994.
- Šmajš J., *Potřebujeme filosofii přežít? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzděláním řeči a popularizaci vědy*, Brno 2008.
- Šmajš J., Binka B., Rolný B., *Etika, ekonomie, příroda*, Praha 2012.
- Vacek P., *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*, 1. vyd., Praha 2008.
- Weibacher M., *Nejdůležitější věc, kterou by děti měly vědět o Zemi*, „Sisyfos“ 1999, č. 3, s. 27–30.
- Winter D. Du N., Koger S. M., *The Psychology of Environmental Problems*, Mahwah–New York 2004.