

Psychologické poznámky k výchove človeka žijúceho v súlade s prostredím

"Ekologická výchova sa musí chápať ako proces, v ktorom si jedinec i spoločnosť uvedomujú prostredie a jeho biologické, fyzikálne a sociálno-kultúrne komponenty a osvoja si poznatky, hodnoty, schopnosti, zručnosti a vôľu individuálne i spoločensky prispievať k riešeniu súčasných aj budúcich problémov prostredia."

(konferencia UNESCO, Tbilisi 1977)

V súčasných koncepciách environmentálnej výchovy pretrvávajú prevažne prírodovedného obsahu pred humánnym a sociálno-kultúrnym kontextom situácie v biosfére Zeme.

Aj u nás, podobne ako už od 60-tych rokov vo vyspelých krajinách, silnejú snahy zaradiť do inštitucionálnej výchovy, resp. vzdelávania aj objasňovanie ekologických súvislostí (napríklad zaradenie základov ekológie ako voliteľného predmetu na stredných školách).

Kvalitatívne vyšší stupeň inštitucionalizovanej environmentálnej výchovy (ako zdôrazňuje M. J. Lisický na inom mieste v tomto čísle ŽP) predstavuje výchova zameraná na riešenie problémov v životnom prostredí, sprostredkujúca nácvik zvládania environmentálnych stresorov, pohotovosti adekvátnych rozhodnutí a pod.

Tu však cítíme potrebu zdôrazniť, že aj takáto výchova je málo efektívna, ak jej objekt nie je motivovaný, nemá dlhodobý zvnútornený a dlhodobý stabilný vzťah k prostrediu, v ktorom žije. Konceptuálne je pri tom dôležité, že na vytvorenie kvality tohto vzťahu "v pozadí" nestačí ovplyvňovať postoje jednotlivca. Postoje, aj keď obsahujú zložku poznávaciu, emočnú a tendenciu konať určitým spôsobom, sú v čase pomerne nestabilné. Prímernejším kritériom úspešnosti environmentálnej výchovy sú hodnoty, ktoré subjekt preferuje (nekonzumný životný štýl, etický a kognitívny obsah, reciprocita v sociálnych vzťahoch a pod.), ktorých formovanie by malo byť alfou a omegou celého výchovného úsilia v oblasti životného prostredia.

V súčasnosti sa opäť pracuje na koncepciách ekologickej (environmentálnej) výchovy. Podľa našich skúseností však v ich obsahu prevládajú poznatky o jednotlivých systémoch biosféry a prehliada sa, ignoruje, či iba formálne pripomína zodpovednosť človeka za stav problémov v prostredí a možnosti ich riešenia.

Skúsenosti s takouto environmentálnou výchovou vo vyspelých štátoch už možno zhrnúť v konštatovaniach:

- na výuku ekológie sa kladú prehnane nároky, očakáva sa od nej, že "prispieje k zvládnutiu problémov v životnom prostredí", pričom práca s príliš komplexnými témami odporuje požiadavkám racionálneho vývoja pojmov (najmä s ohľadom na kognitívnu kapacitu dieťaťa);

- nepomer medzi zdôrazňovanými ekologickými (biologickými) aktivitami a možnosťami konkrétnej aktivity žiakov;

- environmentálna výchova síce sprostredkúva poznatky o prostredí, ale to nestačí na zmenu správania sa ľudí, nato je potrebná komplexná náuka úcty k životu;

- environmentálna výchova ako aplikovaná prírodovedná disciplína a sociálna technika chce zušľachtiť naše ovládanie prírody (de Haan, 1984);

- veľmi ťažko možno dokázať, že sa environmentálna výchova prejavila v stabilnom, správane človeka regulujúcom environmentálnom vedomí, keďže "ekologické" správane človeka vlastne nemožno exaktno opísať.

Rozum a cit

V inštitúciách vládneho i mimovládneho charakteru, ktoré dnes rozpracúvajú koncepcie ekologickej výchovy, možno stretnúť, veľmi zjednodušene povedané, zástancov dvoch obsahov aj metodicky odlišných prúdov: Prvý preferuje *vedomostný základ environmentálnej výchovy*. Jeho zástancovia, najmä z kruhov oficiálnej inštitucionálnej výchovy, spoliehajú na podiel včasného a obsiahleho osvojenia si poznatkov ekológie o vzťahoch v jednotlivých ekosystémoch, i v celej biosfére.

Druhý prúd preferuje *citový základ vo vzťahu k prírode*, jeho predstavitelia z alternatívnych, mimovládnych, či záujmových skupení zdôrazňujú význam priameho kontaktu s prírodou a pestovanie citovej väzby na ňu ako rozhodujúcu bázu pozitívneho správania k prostrediu.

Riešenie sporu nie je ani v konfrontácii rozumovej a citovej zložky, ani v konfrontácii inštitucionálnej a záujmovej výchovy. Dôležitejšie je pozadie tejto diferenciácie. Jeho objasnenie môže naznačiť určité riešenia.

Boli to prírodovedci, čo v rámci svojej poznávacej činnosti postihli nesmiernu vzájomnú prepojenosť živého organizmu Zeme a súčasne krehkosť podmienok jeho fungovania. Takže z ich radov vychádzali výzvy na ochranu prírodného, neskôr aj umelého a sociálneho prostredia, ktoré tvoria komplexný priestor človeka. Tým vyvinuli prirodzený tlak jednak na technické a spoločenskovedné disciplíny, jednak na nevyhnutnosť systematicky informovať o vzťahoch a závislostiach v prostredí v rámci učebných osnov. Vedomosti, informácie však ovplyvňujú správane človeka veľmi nepriamo, a tak sa v určitom zmysle ako reakcia vynára zdôrazňovanie významu citovej väzby na prírodu ako zdroj pozitívneho správania sa v prostredí. Tento trend u nás ešte zvýraznila odcudzenosť totalitného systému, snaha oživiť pretrhané nitky sociálneho pradiava spoločnosti. Jednostranné zdôrazňovanie rozumovej alebo citovej zložky vo výchove môže na

jednej strane priniesť vedomosťami nabitých špecialistov, neschopných zvládnuť komplexnosť rozhodovania a zodpovednosti v prostredí, na druhej strane senzibilných jedincov, avšak bez potrebných vedomostí a kompetencií na relevantné konanie v prostredí.

Preto zastávame názor, že výchova bude najúčinnnejšia vtedy, ak jej prvoradým cieľom bude vychovať človeka ako rozumovo vyspelú, citovo bohatú, zrelú a psychicky zdravú osobnosť. Na dosiahnutie tohto cieľa sa musí zabezpečiť výchova dieťaťa v rodinnom prostredí, namá v kritickom období - od narodenia do 3 -5 rokov. Intenzívny styk s rodičom je rozhodujúcou podmienkou na to, aby dieťa získalo dôveru a istotu, že prostredie, ktoré ho obklopuje je bezpečné a oplatí sa ho skúmať. Potom už bude naozaj stačiť kvalitná výučba špecifických obsahov v rámci oficiálnej školy a vytvorí sa predpoklad na rozhodovanie a konanie človeka v súlade s prostredím.

Osobnostné črty a správanie v súlade s prostredím

Vo vysvetľovaní rozdielov v správaní sa v prostredí medzi jednotlivcami nachádza uplatnenie dnes už tradičný pojem osobnostnej črty - lokalizácia kontroly (locus of control, Rotter, 1966). Podľa neho možno ľudí priradiť v zistenej miere skôr k typu s tzv. "vnútornou kontrolou" (t. j. presvedčenie o vlastnej sile, umožňujúce ovplyvniť priebeh udalostí), alebo "vonkajšou kontrolou" (presvedčenie, že nemám možnosť ovplyvniť priebeh udalostí). V súvislosti s environmentálnou výchovou sú zaujímavé nasledujúce zistenia:

- Konštatoval sa negatívny vzťah medzi frekvenciou účasti na aktivitách v prostredí a vysokou mierou vonkajšej kontroly, charakterizujúcou jedincov prežívajúcich prostredie ako zhuk náhodných udalostí.
- Zistila sa prepojenosť vysokej miery vnútornej kontroly s optimistickým odhadom budúcnosti, čo je výnámne pre stimuláciu prostrediu vhodných druhov správania.
- Odteraz najdiferencovanejšiu analýzu vzťahov medzi locus of control a správaním v prostredí urobili Huebner a Lipsey (1981). Osoby angažované v životnom prostredí verili vo vysokej miere vo vlastné schopnosti pri ovplyvňovaní udalostí v prostredí. Verili si, ale súčasne vedeli aj o silách, ktoré boli mimo nich a mohli mať vplyv na ekologické zmeny. Psychologicky povedané, títo ľudia mali súčasne selektívne vysokú mieru vnútornej aj vonkajšej kontroly, primerane k vlastnostiam rôznych javov.

Dôsledky straty kontroly nad prostredím

Klinická a sociálna psychológia sa viac zaoberali negatívnymi dôsledkami straty kontroly nad prostredím. Kontrolu môžeme opísať ako človeku vlastné úsilie ovplyvniť udalosti a stavy vo svojom prostredí, predvídať ich, alebo prinajmenšom mŕť ich vysvetliť.

Ak sa nenaplnia jeho očakávania voči možnosti ovplyvniť určité javy v prostredí, stráca kontrolu, čo vedie podľa známej teórie M. Seligmána (1975) pri častejšom výskyte v rôznych situáciách k "naučenej bezmocnosti".

Takýto stav negatívne ovplyvňuje motiváciu, sťažuje rozpoznávanie súvislostí a spája sa so strachom, ktorý môže prejsť do

depresie. Takto ohrození sú najmä ľudia, ktorí si osvoja postoj, že ako jediní sú voči daným okolnostiam bezmocní. Ak túto bezmocnosť prenášajú na globálne a stabilné znaky svojej osobnosti, devalvujú tým nielen svoj vzťah k okoliu, ale ubližujú aj sami sebe.

Iný druh reakcie na stratu kontroly sa dostaví, ak človek, ktorý je presvedčený, že je nezávislý, slobodný, zažije obmedzenie svojej slobody. Obmedzenia tohto druhu vedú k psychickej podráždenosti a odporu. Vyskytujú sa obidve formy reakcie, tak bezmocnosť ako aj odpor, avšak v opačnej časovej postupnosti: strata kontroly ovládania udalostí vyvolá najskôr podráždenosť, teda zvýšenie motivácie kontroly. Až po opakovaných neúspešných pokusoch o získanie kontroly nad udalosťami klesá motivácia až pod východiskovú hodnotu, t. j. do zážitku bezmocnosti, rezignácie (Wortman, Brehm, 1975).

Ľudské individuum disponuje aj ďalšími formami kognitívnych aktivít na zvládania objektívne nekontrolovateľných situácií. Ak primárna kontrola zlyhá, použije človek mechanizmy "sekundárnej kontroly", t. j. prispôsobí svoje ciele a motívy podmienkam prostredia, aby kognitívnu aktivitou dosiahol súlad s prostredím.

Pozitívne skúsenosti s kontrolou

Mnohé štúdie poukázali na dôležitosť väzby stimulácie dieťaťa s určitou reakciou v ranom detstve: ak určité zmeny v prostredí nastali bezprostredne po nejakom akte správania, viedli nielen k jeho častejšiemu a opätovnému výskytu, ale vyvolávali aj pozitívne emócie dieťaťa a naznačili aj podporu motivácie k poznávacím (exploračným) činnostiam. Veľmi dôležité sú zážitky slobodnej voľby pri neobmedzenom vyhľadávaní objektov a priestorov, ktoré podmieňujú potrebu vlastného vplyvu na prostredie, čo Rotter (1966) výstižne označil za vnútorné presvedčenie o kontrole.

Aj výskumy morálnej a sociálnej zrelosti osobnosti poukazujú na to, že jedinými spoločnými črtami štýlu pozitívnej výchovy v rodinách sú: a) neobmedzovanie expresívnych, exploračných aktivít dieťaťa (teda domácnosť zameraná nie na pokoj a pohodu dospelých, ale na zážitky dieťaťa); b) trvalá a hlboká láska rodičov k dieťaťu (ktorá nemusí byť deklarovaná, ale musí byť "neviditeľne prítomná"). Všetky ostatné osobitosti jednotlivých rodín neovplyvňujú významne morálnu a sociálnu zrelosť ich detí.

Prosociálnosť v ekologickej výchove

V súlade s viacerými autormi sa domnievame, že účinným modelom zvládania súčasnej environmentálnej krízy je prosociálnosť, altruizmus. Vzťah milujúcej matky k dieťaťu je prvou skúsenosťou s prosociálnosťou. Toto správanie matky je modelom, ktorý si dieťa osvojuje. Neskôr, pod vplyvom ďalších sociálnych objektov dostáva sa prosociálne správanie do konkurenčného postavenia k správaniam egoistickým, agresívnym, kooperatívnym. Súčasne sa aj rozširuje škála objektov, voči ktorým má možnosť sa prosociálne správať: zo sociálnych (rodičia, súrodenci, kamaráti) na ostatné živé objekty (zvieratá, rastliny), neživé objekty (predmety), až po abstraktné objekty (právo, morálka). V dostatočnom zachovaní prosociálnosti v tejto konkurencii a jej rozšírení na uvedené kategórie objektov vidíme veľký potenciál environmentálnej výchovy.

Hodnoty a prostredie

Už sme naznačili, že hierarchia hodnôt, ktorými sa človek riadi, je naspofahlivejším prognostickým znakom, či sa dokáže správať v súlade s prostredím. Komplexnosť prostredia vyžaduje simultánne sledovanie a balansovanie v celej štruktúre hodnôt. Človek na ceste životom pri svojich rozhodovaniach nevystačí s vytýčením si a dlhodobou preferenciou jednej a tej istej hodnoty. Preto chceme zdôrazniť, že problémy v oblasti hodnôt vidíme ani nie tak v "správnom" výbere, ako skôr v odolnosti jedinca vyrovnáť sa s ambivalentnosťou ako implicitnou vlastnosťou každého systému a následne s frustráciami, ktoré z tejto zážitkovej ambivalencie hodnôt vyplývajú. Bezpochyby, autonómnu výstavbu adekvátnej zvnútornej štruktúry hodnôt môže úspešne zvládnuť iba psychologicky zdravý jedinec.

Veľkým paradoxom a súčasne zásadným problémom zachovania života na Zemi je skutočnosť, že človek, ktorý sa pokladá na najvyššieho predstaviteľa tvorstva, prináša si pri narodení najmenej dokonalú biologickú výbavu, minimum zdedených, nepodmienených reakcií na prežitie. Na druhej strane svojou neschopnosťou účinne zmeniť krátkodobú perspektívu vykorisťovania biosféry spôsobuje rýchle rozširovanie zoznamov vyhynutých druhov fauny a flóry.

Človek si však prináša na svet jedinečnú, výlučnú kvalitu vedomia. Ona mu dovolila v relatívne krátkej dobe ofenzívnou adaptívnou stratégiou vytvoriť kultúru, umelé materiálne i duchovné prostredie, ktoré plní funkciu druhej determinatívnej základne jeho vývinu. Ostáva nám len dúfať, že účinnou výchovou sa podarí malými krokmi v priebehu generácií obsah tejto druhej determinácie človeka poopraviť.

Literatúra

- Brehm, J. W., 1966: A Theory of Psychological Reactance. Academic Press, New York.
- de Haan, G., 1984: Die Schwierigkeiten der Paedagogik. In: Beer, W., De Haan, G. (Eds): Oekopaedagogik. Beltz, Wien-haim, p. 77 - 91.
- Huebner, R. B., Lipsey, M. W., 1981: The Relationship of Three Measures of locus of Control to Environmental Activism. Basic and Applied Social Psychology, p. 45 - 58.
- Rotter, J. B., 1966: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. Psychol. Monographs, 80 pp.
- Seligman, M. E. P., 1981: Helplessness. On Depression, Development, and Death. Freeman, San Francisco.
- UNESCO, Konferenzbericht, No. 4, Sauer, Muenchen, 1979.
- Wortman, C. B., Brehm, J. W., 1975: Responses to Uncontrollable Outcomes. An Integration of Reactance Theory and the Learned Helplessness Model. In: Berkowitz, L. (Ed.): Advances in Experimental Social Psychology, Academic Press, New York, Vol. 8, p. 277 - 336.



"Na dosiahnutie efektívnosti environmentálnej výchovy treba:

- Zabezpečiť prístup mladých rodičov k poznatkom o základných princípoch pozitívnej výchovy v rodine. Optimálne by bolo *zriadenie ministerstva rodiny*, ktoré by zabezpečovalo komplexnú infraštruktúru pre výchovu.

- Zabezpečiť dostatočné materiálne podmienky a stimuly, aby rodič ostal v domácnosti s dieťaťom minimálne do veku 3 až 5 rokov, t.j. v najkritickejšom období pre emočný a sociálny vývin.

- Zabezpečiť od 3. až 5. roku veku inštitucionálnu výchovu (materské školy), ktorých osnovy by zdôrazňovali sebareflexiu a sebaopoznanie dieťaťa, ktoré sú základom pre neskoršie zdôraznenie duchovnosti, a pritom by poskytovali kvalitné podnety vonkajšieho prostredia (estetickosť, styk s prírodou). *Denný pobyt v materskej škole by nemal prekročiť 4 - 6 hodín pri maximálnom počte 15 detí v jednej triede s dvoma vychovávateľmi súčasne.*

- Napriek všetkej prepracovanosti nebude environmentálna výchova účinná dovtedy, kým vládne opatrenia neuprednostnia jednotlivé formy nekonzumného životného štýlu pred konzumnosťou."

V. Rosová, G. Bianchi, D. Ondrušek, D. LaRoche

Zo záverov pracovnej skupiny "Psychológia a životné prostredie - Modelovanie osobnosti v súlade s prostredím" na Stredo európskom seminári o životnom prostredí, Bratislava apríl 1991