

XIV. Kárpát-medencei Környezettudományi Konferencia
Gödöllő, 2018. április 5-7.

Az ököpszichológia jelentősége a környezeti nevelésben

Molnos Zselyke¹, Dr. Fetykó Kinga Gabriela¹

¹Ököpszichológiai Intézet

Abstract

In addition to gaining knowledge about the environmental crisis and understanding information, emotional attachment to nature plays an outstanding role in shaping environmental awareness. According to the ecopsychological approach, this connection can be realized through inducing two different forms of empathy: the individualized approach of living entities creates an opportunity for situational empathy to show up, while experiencing people's embeddedness in nature can activate categorical empathy. In order to induce empathy, besides knowledge, experience is also necessary.

1. A környezettudatos magatartás tényezői

A globális környezeti válságot kiváltó tényezők beazonosítása, a valódi okok elkülönítése az okozatoktól és a hosszútávon működőképes megoldások kidolgozása korunk legaktuálisabb feladatai közé tartoznak. A környezeti nevelés szempontjából kulcsfontosságú annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mely tényezők határozzák meg a környezettel kapcsolatos magatartásunkat, milyen eszközökkel lehet erre hatni, hogyan lehet változást előidézni?

1.1 Az érzelmek szerepe a viselkedésben

A legrégebbi és legegyszerűbb környezettudatos viselkedést leíró modellek szerint lineáris összefüggés van a környezeti problémákkal kapcsolatos ismeretek, a környezettudatos attitűd és a környezettudatos viselkedés között. Számos kutatás bizonyítja azonban, hogy ezek a modellek nem kielégítőek (BURGESS, HARRISON ÉS FILIUS, 1998; KAISER, RANNEY, HARTIG ÉS BOWLER, 1999; POOLEY ÉS O'CONNOR, 2000). A környezeti válsággal kapcsolatos tudás megszerzése és ezen információk megértése szükséges, de nem elégséges feltétele a környezettudatos viselkedés kialakításának (BAMBERG ÉS MÖSER, 2007), hiszen csak korlátozott szerepet játszik annak motiválásában (SCHULTZ ÉS KAISER, 2012). A természettel való közvetlen kapcsolat kisgyerekkorban (CHAWLA, 1998; CHAWLA, 1999; CHENG ÉS MONROE, 2012), továbbá a környezeti károkról szerzett közvetlen tapasztalat (CHAWLA, 1998), valamint az érzelmi bevonódás (CHAWLA, 1998; GROB, 1995; KOLLMUSS ÉS AGYEMAN, 2010; POOLEY ÉS O'CONNOR, 2000) jóval fontosabb szerepet játszanak a környezettel szembeni magatartás kialakításában, mint a környezeti problémákkal kapcsolatos ismeretek.

1.2 Az ököpszichológiai megközelítés: paradigmaváltásra van szükség

Az ököpszichológiai megközelítés alapján a globális környezeti válság kultúránkban, világszemléletünkben gyökerezik, amelyet az ember természeti környezetétől való elidegenedése, a visszacsatolások megszakadása (illetve figyelmen kívül hagyása), valamint az emberi felsőbbrendűség hiedelme (METZNER, 1999) alakít. A válság technológiai és információs vonatkozásaira fókuszálva ezért tevékenységeink csupán a tünetekre adott válaszok lehetnek, hiszen a megoldás paradigmaváltást igényel (ADAMS, 2005).

A paradigmát vagy világnézetet egy adott időszakban uralkodó nézetek, fogalomrendszerek összessége határozza meg, és elemei közé tartoznak az értékek, normák, fogalmak és a módszerek (HIDEG, 2005). STEPHEN STERLING (2003) modellje alapján a paradigma három, eltérő elvontsági fokkal rendelkező elemből áll: *észlelés- és gondolkodásmódunk* (Hogyan látjuk a világot, milyen módon gondolkodunk?), *tudástartalmunk* (Mit tudunk, mit gondolunk?) és a *cselekvésünk* (Mit teszünk?). A paradigmaváltáshoz a cselekvés megváltoztatásán túl tehát szükség van többek közt az észlelés és a gondolkodás átalakítására is, mivel a három elem kölcsönösen hat egymásra (STERLING, 2003). Észlelésünk formálja a gondolkodásunkat, ugyanakkor mindaz, amit a világról gondolunk, nagymértékben meghatározza, hogy mit fogunk belőle észrevenni (BOEHNERT, 2012). Az észlelés torzító hatása éppen ezért megerősíti a hibás világnézetet.

A paradigma három eleme nincs mindig szinkronban egymással, sok embernél a kognitív elem elmozdult a rendszerszintű megértés felé, ugyanakkor az észlelés továbbra is leegyszerűsítő, redukcionista módon működik (BOEHNERT, 2012). Lényeges a percepciónk célzott átalakítása, amely lehetővé teszi az összetett és kölcsönös összekapcsoltság által jellemzett ökológiai rendszerek valóságghú észlelését, hiszen ez megváltoztathatja fragmentált gondolkodásunkat és leegyszerűsítő attitűdünket, s támogatja a fenntartható működést (BOEHNERT, 2012).

2. A környezeti nevelés lehetőségei a paradigmaváltás elősegítésében

2.1 A környezeti nevelés célkitűzései

A környezeti nevelés élethosszig tartó folyamat, tehát nemcsak az óvodás és iskolás korosztályok képezik a célcsoportját, hanem mindenki, beleértve a felnőtt lakosságot is (MALATINSZKY, 2009). A különböző korosztályok esetében eltér az alkalmazott módszertan, de a célok ugyanazok: megfelelő attitűdök és viselkedésformák kialakítása a környezeti problémák megelőzése illetve hatékony kezelése érdekében. A célkitűzésekben megfogalmazott kompetenciák között szerepel a problémaérzékenység és a kritikus gondolkodás, a széles látókör és a jövőbe tekintő gondolkodás, a rendszerszemléletű, holisztikus látásmód, a környezet állapota iránti érzékenység, a nyitottság, az együttműködés és a tisztelet fejlesztése (MALATINSZKY, 2009). A kompetenciának tehát mind a tudás, mind a képesség, mind pedig az attitűd része megjelenik a célkitűzésekben. Lényeges kiemelni a környezettel kapcsolatos attitűd vagy hozzáállás érzelmi dimenzióját: „A környezeti nevelés akkor eredményes, ha az egész személyiséget áthatja, ha a kognitív elemek – ismeretek, tapasztalatok – megszerzésén túl az attitűdök, érzelmi viszonyulások, magatartási módok terén is kifejti hatását... A környezeti nevelés eredménye a tudás mellett érzés is. Az a cél, hogy a gyermekek felfigyeljenek a természet szépségére, érezzék a felfedezés örömét, izgalmát... és kialakuljon bennük az együttérzés, a sajnálat, a csodálat és a szeretet érzése... Valóban hasznos, ha rendelkezünk tárgyi tudással a természetről, azonban az is fontos, hogy érezzük a kapcsolatot, a szeretetet

és a gondoskodást a természet iránt, és viszont is...” (KISS ÉS ZSIROS, 2006). Ez a megállapítás összecseng a környezettudatos viselkedést vizsgáló kutatások eredményeivel, amelyek szerint az érzelmek alapvető szerepet játszanak a magatartás alakításában (GROB, 1995; POOLEY ÉS O’CONNOR, 2000).

2.2 Az empátia szerepe a természethez való kapcsolódásban

Az ököpszichológia által sürgetett paradigmaváltás nem más, mint a természethez (annak elemeihez és egészéhez) való (újra)kapcsolódás az empátián keresztül. A személyközi kapcsolatokban az empátia egy másik ember érzelmi megélésének a megértését és megtapasztalását jelenti, tehát van kognitív és affektív komponense is: a kognitív komponens a másik nézőpontjának felvételére, míg az affektív komponens az empatikus törődésre, aggodalomra vonatkozik (EISENBERG, 2000). Az empátiát mindig a hasonlóság észlelése váltja ki, amely lehet helyzeti hasonlóság (*szituációs empátia*), vagy azonos csoporttagság, identitás (*kategoriális empátia*) (HOGAN, 2003).

Az empátia ugyanakkor nemcsak a személyközi kapcsolatokban jelenhet meg, hanem a természettel kapcsolatban is (TAM, 2013). Az empátiának a környezetvédelemben való felhasználási lehetőségét SOBEL javasolta 1996-ban, melyet később mások is támogattak (CHAWLA, 2009; MYERS, SAUNDERS, ÉS BEXELL, 2009). Több kutatás eredménye bizonyítja az indukált empátia pozitív hatását a környezetvédelmi hozzáállásra (SCHULTZ, 2000; SEVILLANO, ARAGONES ÉS SCHULTZ, 2007) illetve viselkedésre (BERENGUER, 2007, 2010).

A továbbiakban kifejtjük, hogy mit jelent külön-külön az egyes élőlényekre, illetve a természet vagy akár a bolygó egészére vonatkozó empátia, és hogyan van ez összefüggésben a paradigma észlelés- és gondolkodásmód, valamint tudástartalom elemeivel. A gyakorlati elemtől most eltekintünk, mivel ezzel kapcsolatban a környezeti nevelés gazdag szakirodalommal rendelkezik.

2.2.1 Az egyediség észlelése és a szituációs empátia

Az empátia képességét fejleszti a kapcsolatokban való intenzív részvétel, illetve a más kultúrákkal való kontaktus, hiszen ezekben szükség van a partner egyedi, sajátos, sémáktól mentes megértésére (BUDA, 1985). Hasonlóképpen, a más élőlényekkel mint egyedekkel kialakított közvetlen kapcsolat lehetőséget teremt az empátia megélésére (MOLNOS, 2014). Annak a tudása és (az észlelésen keresztüli) megtapasztalása, hogy a különböző élőlények egyazon fajon belül is egyéni különbségeket mutató, különböző vonásokkal rendelkező individuumok (MOLNOS, 2016), lehetővé teszi a hasonlóság észlelését, s ezen keresztül a szituációs (helyzeti) empátia létrejöttét (HOGAN, 2003).

Az élőlényekről szóló tárgyiasító ismeretek, amelyek törekednek mindenféle szubjektivitás mellőzésére, épp ezért alkalmatlanok az egyediségben rejlő hasonlóság megtapasztalására, s ezáltal az empátián keresztüli kapcsolódás kiváltására. A környezeti nevelés az individualizált bemutatáson kívül az egyediség élményalapú észlelésén keresztül tudja a természethez való kapcsolódást fejleszteni. „Az iskolai oktatás olykor túlzottan elvont, tudatos, mellőzi a képzelőerő használatát. Fontos, hogy már a kisgyermeknek is legyenek ismereteik a természetről, azonban lényeges, hogy ez az ismeretszerzés élményszerű tapasztalatszerzésen alapuljon.” (KISS ÉS ZSIROS, 2006)

2.2.2 Az összefüggések észlelése és a tágabb csoportazonosulás

A kategoriális empátiát (HOGAN, 2003) a csoporttagság, az azonos identitás váltja ki, vagyis a saját csoportunkhoz („kategóriánkhoz”) tartozók irányában születik meg bennünk. Hogy milyen tág az azonosulási tartományunk, abban nyilvánul meg, hogy kivel vállalunk közösséget, milyen szűk vagy tág csoporthoz tartozónak érezzük magunkat. Általában külső csoportok iránt kisebb mértékű empátiát érzünk, és hajlamosak vagyunk abuzív módon fellépni ellenük (HENRY, ARROW ÉS CARINI, 1999). Éppen ezért, mindaddig, amíg a természeti környezettől teljesen különállónak gondoljuk és látjuk magunkat, „külső csoportként” tekintünk rá és bánunk vele.

Az ökológiai folyamatokkal (és problémákkal) kapcsolatos tudás megszerzése ugyan nem elégséges, de mégis szükséges feltétele a környezettudatos viselkedés kialakításának (BAMBERG ÉS MÖSER, 2007; SCHULTZ ÉS KAISER, 2012). A környezeti nevelés szerepe ezen a téren az információszolgáltatás a természeti rendszerek és folyamatok összetettségéről, illetve az ember rendszerbe ágyazottságáról (pl. az anyagkörforgáson keresztül). Továbbá lényeges ezen összekapcsoltság minél szemléletesebb láttatása, élményszintű megtapasztaltatása is. A rendszerbe ágyazottság felismerése lehetővé teszi, hogy az élőlények tágabb csoportjával azonosuljunk, és létrejöjjön a kategoriális empátia.

3. Összegzés: a környezeti nevelés feladata az ökopszichológiai megközelítésben

Az ökopszichológiai megközelítés szerint tehát a környezeti nevelés feladata egyrészt az egyes élőlényekhez, másrészt a természet, a bolygó egészéhez való kapcsolódás elősegítése, facilitálása. Mindkét folyamat az empátián keresztül valósul meg: az egyes élőlényekhez való kapcsolódás a helyzeti (szituációs) empátián, a természet egészéhez való kapcsolódás pedig a kategoriális empátián keresztül. Mindkét esetben adekvát ismeretekre van szükség, ugyanakkor ezek mellett a hasonlóság észlelésére, megtapasztalására is. Az élőlények iránti helyzeti empátia kiváltásához individualizált bemutatásra és az egyedi különbségek észlelésére van szükség egy adott fajon belül is. A természet iránti kategoriális empátia kiváltásához a környezeti nevelésnek az ökológiai rendszerek komplexitásáról, az ember rendszerbe ágyazottságáról, a tágabb térbeli és időbeli összefüggésekről szóló ismereteket kell biztosítani, valamint az összekapcsoltság észlelését, megtapasztalását is lehetővé kell tennie.

Irodalom

- ADAMS, W. W. (2005). Ecopsychology and phenomenology: Toward a collaborative engagement. *Existential Analysis*, 16 (2), 269-283.
- BAMBERG, S. & MÖSER, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14-25.
- BERENGUER, J. (2007). The effect of empathy in proenvironmental attitudes and behavior. *Environment and Behavior*, 39, 269-283.
- BERENGUER, J. (2010). The effect of empathy in environmental moral reasoning. *Environment and Behavior*, 42, 110-134.

- BOEHNERT, J. (2012). *The visual communication of ecological literacy: Designing, learning and emergent ecological perception*. PhD thesis, University of Brighton.
- BUDA B. (1985). *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest: Gondolat.
- BURGESS, J., HARRISON, C. & FILIUS, P. (1998). Environmental communication and the cultural politics of environmental citizenship. *Environment and Planning A*, 30, 1445-1460.
- CHAWLA, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of pro-environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29 (3), 11-21.
- CHAWLA, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31 (1), 15-26.
- CHAWLA, L. (2009). Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes*, 4, 6-23.
- CHEN-HSUAN CHENG, J. & MONROE, M.C. (2012). Connection to nature. Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior*, 44 (1), 31-49.
- EISENBERG, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotion* (2nd ed.) (pp. 677-691). New York: Guilford Press.
- GROB, A. (1995). A structural model of environmental attitudes and behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 15 (3), 209-220.
- HENRY, K. B., ARROW, H. & CARINI, B. (1999). A tripartite model of group identification: Theory and measurement. *Small Group Research*, 30, 558-581.
- HIDEG É. (2005). Paradigma a tudományelméletben és a társadalomtudományi kutatásokban. Hideg Éva (szerk): *Jövőelméletek*, 14, 1-52. A Budapesti Corvinus Egyetem, Jövőkutatás Tanszék kiadásában.
- HOGAN, P. C. (2003). *The mind and its stories: Narrative universals and human emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAISER, F. G., RANNEY, M., HARTIG, T. & BOWLER, P. A. (1999). Ecological behavior, environmental attitude, and feelings of responsibility for the environment. *European Psychologist*, 4 (2), 59-74.
- KISS F. & ZSIROS A. (2006). A környezeti neveléstől a globális nevelésig. Oktatási segédanyag. In: Kuknyó János (szerk.) *A környezeti nevelés*. Nyíregyháza: MPKKI.
- KOLLMUSS, A. & AGYEMANN, J. (2010). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260.
- MALATINSZKY Á. (2009). *Környezeti nevelés. Egyetemi jegyzet*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó.
- METZNER, R. (1999). *Green psychology: Transforming our relationship to the earth*. Rochester, VT: Park Street Press.
- MOLNOS ZS. (2014). *Az empátia mint a természettudatos viselkedésre nevelés lehetséges eszköze*. MA Disszertációs dolgozat, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológiai és Pedagógiai Kar, Kolozsvár.
- MOLNOS ZS. (2016). *Ökopszichológia-alapkönyv*. Budapest: Ökopszichológiai Intézet.
- MYERS, O. E., SAUNDERS, C. D. & BEXELL, S. (2009). Fostering empathy with wildlife: Factors affecting free-choice learning for conservation concern and behavior. In J. H. Falk, J. E. Heimlich & S. Foutz (Eds.), *Free-Choice Learning and the Environment* (pp. 39-55). Lanham, MD: AltaMira Press.

- POOLEY, J. A. & O'CONNOR, M. (2000). Environmental education and attitudes. Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*, 32(5), 711-723.
- SCHULTZ, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.
- SCHULTZ, P. W. & KAISER, F. G. (2012). Promoting pro-environmental behavior. In S. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 556-580). New York, NY: Oxford University Press.
- SEVILLANO, V., ARAGONES, J. I. & SCHULTZ, P. W. (2007). Perspective taking, environmental concern, and the moderating role of dispositional empathy. *Environment and Behavior*, 39, 685-705.
- SOBEL, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the hearth in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society and the Myrin Institute.
- STERLING, S. (2003). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability*, PhD thesis, University of Bath, Sterling, UK.
- TAM, K.-P. (2013). Dispositional empathy with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 35, 92-104.