

PROPŘÍRODNĚ ZAMĚŘENÝ UČITEL
A JEHO PŘÍSTUP
K (ENVIRONMENTÁLNÍ) VÝCHOVĚ

Jana Létalová

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Propřírodně zaměřený učitel a jeho přístup k (environmentální) výchově

Jana Létalová

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2022

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Létalová, Jana

Propřírodně zaměřený učitel a jeho přístup k (environmentální) výchově / Jana Létalová. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2022. -- 1 online zdroj

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-280-0179-7 (online ; pdf)

* 502.1 * 504 * 502:37.03 * 37.011.3-051 * 316.64 * 37.012 * (437.3) * (048.8)

- člověk a životní prostředí
- environmentální problémy
- environmentální výchova a vzdělávání
- učitelé
- životní postoje
- pedagogický výzkum -- Česko
- biofilní orientace
- monografie

502 - Životní prostředí a jeho ochrana [2]



Kniha je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2022 Masarykova univerzita, Jana Létalová

ISBN 978-80-280-0179-7

ISBN 978-80-280-0178-0 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M280-0179-2022>

OBSAH

Předmluva	5
Úvod.....	6
1 Filosoficko-teoretická východiska práce	9
1.1 Evoluční ontologie	9
1.1.1 Problematické rysy evoluční ontologie	11
1.2 Ekologická etika.....	14
1.3 Shrnutí	17
2 Pedagogická východiska práce.....	19
2.1 Respektující a hodnotová výchova.....	20
2.2 Ekosociální teorie vzdělávání	22
2.3 Shrnutí	24
3 Vymezení základních konceptů.....	25
3.1 Biofilní (propřírodní) orientace jedince	25
3.2 Výchova	26
3.3 Environmentální výchova	27
3.4 Biofilní výchova.....	29
3.5 Přístup učitele k výchově	31
3.6 Shrnutí	32
4 Přehled dosavadního stavu poznání	33
4.1 Psychologicko-pedagogické aspekty vztahu člověka k přírodě.....	33
4.2 Životní zkušenosti jako motivace biofilního jednání	35
4.3 Psychologicko-sociální rovina biofilního jednání (postoje vs. jednání)	41
4.4 Environmentální výchova jako prostředek modifikace lidského jednání	44
4.5 Shrnutí	46
5 Empirická část práce	47
5.1 Metodologie výzkumu	49
5.2 Narativní přístup.....	50
5.3 Fenomenologický přístup.....	51
5.4 Hermeneutický přístup	52
5.5 Soubor respondentů.....	53
5.6 Etické aspekty výzkumu	54
5.7 Technika sběru a analýzy dat	54

5.8	Možnosti a limity zvolené metodologie	56
5.9	Shrnutí	56
6	Výsledky výzkumu	58
6.1	Stručné představení respondentů.....	58
6.2	Pojetí přírody, člověka a kultury optikou propřírodně zaměřeného učitele.....	62
6.3	Významné životní skutečnosti ovlivňující propřírodní zaměření učitele	66
6.3.1	Výchova v rodině	66
6.3.2	Vliv osob ze širšího okolí.....	68
6.3.3	Individuální životní zkušenost.....	70
6.4	Osobnostní charakteristika propřírodně zaměřeného učitele	73
6.4.1	Osobnostní vlastnosti propřírodně zaměřeného učitele.....	74
6.4.2	Životní preference propřírodně zaměřeného učitele	76
6.4.3	Postoj propřírodně zaměřeného učitele k sobě samému a světu	78
6.5	Pedagogické myšlení propřírodně zaměřeného učitele.....	80
6.5.1	Motivace pro volbu profese/práce s mládeží.....	80
6.5.2	Pojetí školství, environmentální výchovy a učitele.....	83
6.5.3	Pojetí žáka	88
6.5.4	Výchovné cíle propřírodně zaměřeného učitele a způsob jejich realizace.....	91
6.6	Shrnutí	93
7	Interpretace a diskuse výsledků.....	95
7.1	Biofilní profil učitele	96
7.2	Shrnutí	100
	Závěr	102
	Shrnutí.....	107
	Summary	109
	Použité zdroje.....	111
	Seznam tabulek, diagramů a schémat	117

PŘEDMLUVA

Ekologická krize nastavuje zrcadlo globalizující se světové společnosti a (ne-) citliví jedinci si v něm mohou povšimnout reálné možnosti jejího definitivního zániku.

Důvodem vzniku této monografie je fakt, že destruktivní směr, kterým se jako civilizace ubíráme, se nezmění sám od sebe, nýbrž vyžaduje naše zásadní přičinění. To však předpokládá, že tato problematika nebude tabuizována ani vykládána účelově či zkresleně, ale že se o ní bude hovořit otevřeně a konstruktivně. Jenom tak můžeme pochopit, co stojí u kořene ekologické krize a na základě tohoto pochopení se pak vydat směrem žádoucím.

Publikace je tedy drobným příspěvkem k této naléhavě potřebné diskusi. Ekologickou problematiku reflektuje z pedagogické perspektivy, protože tato disciplína může sehrát v procesu potřebné systémové transformace jednu ze stěžejních rolí. Primárním předpokladem je však celospolečenské přijetí propřírodního – biofilního – paradigmatu. Na tuto změnu v podobě akceptace konkrétního teoretického konceptu širokou veřejností i politických zástupců je třeba být v pedagogice připraven. Dosud je biofilní výchova, jejímž obecným rámcem je svět jako celek, záležitostí konkrétních, propřírodně zaměřených učitelů, kteří svým způsobem výchovy u svých žáků a studentů cíleně podporují uctivý vztah k přírodě a vědomí skutečnosti, že jsme její funkční součástí, závislou na jejím *zdravotním stavu*.

Předkládaná publikace je revidovanou verzí disertační práce napsané a obhájené v rámci studia oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

ÚVOD

„Jestliže na prvním místě stojí maximalizace zisku hnaná našimi sobeckými potřebami, které jsou nám vnucovány zvenčí, je zcela logické, že nám nevadí zničená budoucnost našich dětí.“¹

Jedním z nejzávažnějších negativních důsledků současného živelného civilizačního růstu je globální ekologická krize, která se ve své naléhavosti ukazuje teprve v posledních dekádách. Zásadní překážku účinného řešení ekologických problémů představuje sama nynější podoba civilizace (kultury). Její původně skrytá protipřírodní orientace se dnes ve spojení s korporátním kapitalismem manifestuje v plné síle.

Rozptýlené regionální kultury, jejichž ekonomickou základnu tvořilo především zemědělství, využívaly pro své účely biotickou techniku – tedy postupy, které se opíraly o bytostné vlastnosti lidského organismu, síly domestikovaných zvířat a procesy látkové přeměny ostatních živých systémů (Šmajš, 2016, s. 42–45). Díky svému ekologicky šetrnému provozu, pomalému vývoji a izolovanosti nenarušovaly tyto dílčí kultury zásadním způsobem rovnováhu přírodního systému, ačkoli do něj nutně zasahovaly. Po průmyslové revoluci se situace radikálně mění. Praktická aplikace nových vědeckých poznatků umožňuje prudký rozvoj techniky abiotické, která vzhledem ke své energetické náročnosti nevyužívá pouze obnovitelné přírodní zdroje, ale se stupňující intenzitou též neobnovitelné zásoby planety (anorganickou přírodu).

Postupným propojováním vědy, techniky a moci vznikají sociálně ekonomické podmínky, z nichž se rekrutuje systém současné globální kultury, jehož vlastní podstatou je neekologické směřování. *Elitám* je umožněna enormní kumulace kapitálu na úkor bezohledného vykořisťování Země i těch, kteří kapitál vytvářejí svou prací. Systém, který je posedlý hospodářským růstem, aniž si klade otázku, co a zda vůbec něco zanechá příštím generacím, je nutně krátkozraký a zhoubný.

Novověký optimismus, nesený představou neustálého vědeckého a technologického pokroku, který měl být garantem kontinuálního zvyšování životní úrovně lidstva, v současnosti oprávněně dohasíná. Naráží totiž na hranice omezených zdrojů naší planety i na skutečnost, že technicky nejvyspělejší země mají největší podíl na pustošení planety. Jak upozorňuje Šmajš (2011,

¹ Chomsky, N. (2006). *Hegemonie nebo přežití: Americké tažení za globální nadvládou*. Praha: Mladá fronta, s. 291.

s. 40), na rozdíl od předchozích civilizací jsme znevýhodněni rovněž v tom smyslu, že nemáme možnost po vyčerpání svého životního prostředí přesídlit do jiných míst, neboť jsme již obsadili všechna vhodná území.

Vzhledem k naší biologické zakotvenosti v přírodě je v době, kdy dochází k dramatickému znečišťování životního prostředí a exploataci životodárných přírodních zásob, zcela logické klást si otázku související s perspektivami budoucího vývoje člověka i vyspělého života na Zemi vůbec.

Zdá se, že končí období samozřejmosti a *dějinným úkolem* člověka dnes není nic menšího než odvrátit svůj vlastní druhový zánik, k němuž by mohlo předčasně dojít, pokud se nepokusíme vytvořit biofilní model společnosti jako funkční alternativu k dlouhodobě neudržitelnému modelu stávajícímu. Dospěli jsme do stadia, kdy již nestačí být neutrální a ve vztahu k přírodě indiferentní. Potřebujeme totiž rehabilitovat pozemskou přírodu jako autonomní systém s vlastní, ničím nepodmíněnou hodnotou, na níž jsme bezprostředně závislí my i námi vytvářený kulturní systém.

V zájmu zachování možnosti důstojného života na Zemi je podle Šmajse (2011, s. 44) nutné, aby se naše celkové hodnotové zaměření, a z něj vyplývající jednání, začalo ubírat ekologicky příznivým směrem. Jinými slovy, potřebujeme uvést zákonitosti naší kultury do souladu se zákonitostmi přírody a vytvořit kulturu biofilní, která bude slučitelná s člověkem i přírodou.

Předpokladem biofilní transformace kultury je však odpovídající výchova a vzdělávání. Před velkou výzvou se tak ocitá dnešní školství. To by mělo poskytovat mládeži takovou výchovu a vzdělávání, jež jí umožní účinně se vyrovnávat s ekologickou krizí. Úkolem dnešní školy je mimo jiné vychovávat odpovědné občany, kteří dokáží hledat účinné způsoby, jak snižovat sociokulturní zátěž Země, jak navracet zbytečně sebraná území zpátky přírodě, a vytvářet tak kulturu dlouhodobě kompatibilní s mateřskou přírodou.

Stávající situace klade velmi vysoké nároky na učitele, kteří by svým přístupem k výchově měli podporovat utváření partnerského vztahu žáků k přírodě a rozvíjet u nich respekt a pokoru. Biofilně zaměřená výchova se soustředí na zachování a podporu optimálních podmínek života, které závisí na zastavení pokračující destrukce přírodního prostředí a nalezení harmonie mezi lidskou kulturou a přírodou. Takto orientovaná výchova předpokládá nejen to, že učitelé žákům zprostředkují patřičné penzum vědomostí, ale že se především budou podílet na osvojování biofilních hodnot, postojů a jednání svých svěřenců. Ne každý učitel je schopen se s uvedenými nároky vypořádat. V podstatě se od něj očekává, že půjde proti proudu každodennosti, že bude vybízet a motivovat k hodnotám a jednání, které jsou spíše jen společensky deklarovány, nikoli však důsledně podporovány.

Přesto můžeme nalézt biofilně orientované učitele, kteří – mnohdy nad rámec svých běžných povinností – žádoucí vztah žáků k přírodě cíleně rozvíjejí v teoretické i praktické rovině. V této souvislosti je důležité zkoumat činitele a vlivy, které se podílejí na formování biofilního smýšlení a jednání. Porozumění zdrojům biofilní orientace jedince totiž může pomoci odhalit ty oblasti, které si při hledání ekologicky žádoucího způsobu života zaslouží hlubší pedagogickou reflexi.

Cílem publikace je postihnout stěžejní aspekty ovlivňující vývoj biofilně orientovaného učitele a jeho přístup k výchově a následně předložit jeho životní portrét, který označujeme jako biofilní profil učitele. Publikace je členěna na část teoretickou a empirickou. V teoretické části představujeme vybraná filosofická a pedagogická východiska, z nichž vycházíme a vymezujeme základní koncepty, s nimiž pracujeme. Součástí teoretické části je rovněž shrnutí dosavadního stavu poznání ve zkoumané oblasti. Empirická část, která je zaměřena na představení profilu propřírodně zaměřeného učitele, má kvalitativní charakter. Je v ní představena metodologie výzkumu včetně využitých přístupů, soubor respondentů a technika sběru a analýzy dat. V empirické části prezentujeme výsledky výzkumu, které jsou následně interpretovány a diskutovány.

1 Filosoficko-teoretická východiska práce

„(...) člověk pronikl přírodu a opustil ji, aby v ní postavil dílo, které by ona jako příroda nejen nikdy nevytvořila, ale které s ní nyní soupeří o účinnou moc.“²

1.1 Evoluční ontologie

Hlavní filosoficko-teoretické východisko předložené monografie představuje evoluční ontologie, kterou se v českém prostředí dlouhodobě zabývá brněnský filosof Josef Šmajš. Důvodem volby evoluční ontologie jako zastřešující teorie je její explanační charakter. Tím, že se nesnaží o pouhou deskriptici vnějších projevů ekologické krize, ale sestupuje pod povrch problému a poukazuje na jeho příčiny, prokazuje svoji fundovanost. Nabízí se jako jedna z možností, s jejichž přispěním lze odvrátit hrozbu, které v podobě ekologické krize čelíme.

Ontologie je základní filosofická disciplína, stará jako filosofie sama. Jejím předmětem je bytí ve smyslu jeho nejobecnějších určení, vlastností a projevů. Od svého počátku se vyznačovala úsilím uspokojit přirozenou lidskou zvědavost, vysvětlit jak a z čeho je svět utvořen, jak je uspořádán a jak funguje. V době globální ekologické krize však ontologie musí překročit svůj původní všeobecně intelektuální horizont a přihlásit se k odpovědnosti za tento svět (Šmajš, J., & Krob, J., 1991, s. 6–9).

Evoluční ontologie se proto zásadně odlišuje od tradičních stacionárních ontologických koncepcí. Ty totiž většinou vycházely z antického předpokladu o věčné a neměnné podstatě světa a v pojetí bytí tak nutně preferovaly stálost, invariantnost a pasivitu. Antický člověk ve svém úsilí o vymanění se z mýtu dospívá k pojmu objektivního, tedy neosobního, řádu, který je společný pro vše živé i neživé. Již zde je patrná tendence přeceňování role rozumu, která plyne z přesvědčení, že lidský rozum, jakožto sourodý s přírodním (kosmickým) řádem, je garantem pravdivého poznání světa (Šmajš, J., & Krob, J., 1994, s. 72). Ontologické teorie rozvíjené v minulosti naivně usilovaly o nalezení vše zakládající pralátky (podstaty) a jistoty v dynamickém světě. Soustředily se na zkoumání přírody bez člověka a jím vytvářeného kulturního systému, tudíž nedokázaly rozlišovat mezi přirozenými a umělými strukturami. Nad přírodním světem stál svět duchovní (inteligibilní), který byl upřednostňován. Cílem lidského života bylo vyvázání se ze smyslového světa, vzestup a splynutí se světem duchovním, do něhož člověk

² Jaspers, K. (2008). *Duchovní situace doby*. Praha: Nakladatelství Academia, s. 38.

svou podstatou náleží. Klasické ontologické teorie tedy vycházely z iluzorní představy nadřazenosti člověka nad přírodou a dnes je proto nelze využít pro analýzu a odvrácení ekologické hrozby. Evoluční ontologie jako ekologicky odpovědná a angažovaná filosofie těmto požadavkům naopak dostát může. Nelze ji chápat jako uzavřený dogmatický systém, ale jako otevřený teoretický nástroj, jehož argumentační síla spočívá v tom, že k odhalení kořenů ekologické krize využívá nejen dlouhou filosofickou tradici lidstva, ale i stávající poznatky nejrůznějších vědních oborů.

S ohledem na úroveň dnešního vědeckého poznání proto evoluční ontologie opouští spekulativní úvahy o privilegovaných jsoucných a zdůrazňuje procesuální charakter bytí vyznačující se aktivitou a samovolným vznikem přirozené uspořádanosti. Předností tohoto přístupu je možnost v rámci pozemského bytí postihnout dva základní ontické řády – dva evoluční procesy, jejichž opozice je podstatou ekologické krize.

Prvním z nich je starší a svébytný systém přírody, který vznikl spontánně po tzv. velkém třesku a zahrnuje celý vesmír včetně pozemské přírody i člověka. Uvnitř autonomního tvořivého systému přírody však existuje ještě mladší, na přírodě závislý, člověkem uměle vytvořený systém kultury.

V přirozeném systému přírody nemůže dnešní vysoce rozvinutý kulturní systém vznikat jinak než na úkor ničení původních přirozených struktur, můžeme tedy z pozice evoluční ontologie oprávněně konstatovat, že charakter soudobé lidské kultury je protipřírodní (abiofilní). Kultura se obrátila proti svému hostitelskému prostředí, a tak ohrožuje i svého tvůrce – člověka (Šmajš, 2008, s. 32). Člověk je biologicky i psychicky sourodý s přírodou, na které závisí jeho fyzické přežití. Tím, že kultura ničí náš přirozený domov, stáváme se prostřednictvím svého díla paradoxně možným faktorem vlastní zhouby.

Z perspektivy evoluční ontologie je tedy podstatou globální ekologické krize existenciální konflikt kultury s přírodou, nikoli člověka s přírodou, jak se často mylně předpokládá. Přirozená pozemská evoluce je spontánně biofilně nastavená, nepustoší Zemi, ale naopak ji obohacuje biologickými konstrukcemi, mezi něž patří i člověk jako živočišný druh. Naproti tomu kultura jako produkt tvořivé aktivity člověka nemá svoji teritoriální, látkovou ani energetickou základnu, a svou neustálou expanzí tak devastuje jedinečné přírodní bytí.

Z výše uvedeného vyplývá, že pojmy příroda, člověk a kultura představují v evoluční ontologii ústřední *ekologické* kategorie a současně problémy, které tato filosofická koncepce nově tematizuje a definuje.

Evoluční ontologie odmítá instrumentální pojetí přírody jako pouhé objektivní skutečnosti a hodnotově indiferentní matérie. Chápe pozemskou přírodu jako historický produkt vesmírné evoluce, jako tvořivou subjektivitu a nejvyšší možnou hodnotu o sobě. Příroda je pojímána jako systém, který disponuje přirozenou vnitřní informací, podle níž se autoreguluje, a vytváří tak veškerou přirozenou uspořádanost.

Koncepce člověka v evoluční ontologii vychází z premisy principiální rovnosti všech živých systémů v biotickém společenství. Tradiční filosofie předpokládala, že lidský poznávací aparát je schopen objektivně postihnout realitu. Dnes víme, že lidský rozum je přírodou podmíněný a omezený podobně jako smyslové orgány. Utvářel se v průběhu přirozené evoluce života a jeho apriorní funkcí není adekvátní pochopení světa, ale přežití v celku biosféry. Zvláštnost člověka spočívá v tom, že jako jediný biologický druh dokázal svou záměrnou i bezděčnou činností vytvořit na Zemi nebiologickou formu bytí – kulturu.

Kultura je lidmi vytvářený systém umělého bytí s vlastní vnitřní informací – duchovní kulturou, která zahrnuje náboženství, filosofii, vědu, etiku, umění, právo či politiku. Kulturní bytí však není součástí, pokračováním nebo dokonce zdokonalováním bytí přírodního. Kultura je naopak systémem vůči přírodě opozičním, protože vzniká přestavbou původního přirozeného řádu. Přestože původním cílem kultury bylo sloužit člověku a podporovat jeho zájmy, došlo během relativně krátké doby k takové proměně kultury, která dnes dlouhodobým zájmům člověka nejen neodpovídá, ale jde proti nim (Šmajš, 2011, s. 33–70).

1.1.1 Problematické rysy evoluční ontologie

K problematickým rysům evoluční ontologie jako referenčního rámce našeho porozumění podstatě ekologické krize patří především vysoká míra abstrakce a obsahová náročnost této teorie, přeceňování *zhoubnosti* antropocentrismu a tendence podceňovat roli etiky a jedince v procesu smířování kultury s přírodou.

Antropocentrismus, zjednodušeně řečeno, vychází z přesvědčení o vylučném postavení člověka v celku biosféry. Jednu jeho podobu můžeme ilustrovat pomocí Prótagorova výroku, podle něhož „měrou všech věcí je člověk, jsoucích, že jsou, nejsoucích, že nejsou“³. Pokud tuto tezi interpretujeme tak, že člověk je jediným pozemským nositelem hodnot a smyslu, dospíváme k radikálnímu pojetí antropocentrismu. Někteří myslitelé jsou přesvědčeni, že právě *primitivní* antropocentrické uvažování stojí u kořene ekologické

³ Graeser, A. (2000). *Řecká filosofie klasického období*. Praha: Oikoyomenh, s. 24–39.

krize, protože představuje ideovou základnu, která ospravedlňuje naše arogantní a bezohledné chování vůči přírodě.

Přesvědčení o vlastní druhové výjimečnosti však nemusí nutně implikovat bezohledné jednání vůči našemu mimolidskému okolí. Pokud naopak toto přesvědčení spojíme s tím, že výjimečné schopnosti nás zavazují k odpovědnosti, která nemůže být u jiných druhů předpokládána ani vyžadována právě kvůli jejich kvalitativně nižším schopnostem (anticipace, sebereflexe atd.), pak může být antropocentrismus ve své umírněné podobě spíše východiskem z dnešní situace. Je třeba si uvědomit, že antropocentrického pohledu na svět a souvisejícího způsobu poznávání se v plné míře ani nemůžeme zbavit. Je totiž důsledkem toho, že se člověk, podobně jako každý jiný organismus, musí starat především o své individuální přežití a o svou reprodukci. Za tímto účelem jsme byli od počátku vybaveni druhovou sobeckostí⁴ a poznávacím aparátem, které nám umožňují sebezachování v systému biosféry. Cílem proto není a nemůže být snaha změnit přirozenou konstituci člověka, ale pokusit se změnit nynější sociokulturní nastavení, které by umožnilo provoz kultury v šetrnějším módu. Poznávání lidské společnosti by podle Moudra (2017, s. 19) mělo vést, tak jako v případě vývoje poznávání jedince, k vyšší zralosti a zodpovědnosti. Kolektivní poznávání celku světa by mělo směřovat k vytvoření globální společnosti – kultury – jež bude sice jasně vymezovat svoji identitu (odlišnost od přírody), ale zároveň nepřekročí hranice svých mezí, což v praxi znamená, že omezí svoji zátěž biosféry a postupně povede k vytvoření rovnovážného stavu mezi přírodou a kulturou. Výsledkem naší zralosti by mělo být takové hodnocení kultury, které nebude vycházet pouze z lidské pýchy, ale také z oprávněných obav o naše vlastní dílo. Tento náhled bychom mohli přirovnat k náhledu vyzrálé osobnosti. V této souvislosti je vhodné zmínit slova Blížkovského (2018, s. 104), který jako jednu z podstatných vlastností člověka zdůrazňuje jeho autopoietičnost – tedy schopnost sebeutváření související s lidskou subjektivitou, intencionalitou a transcendentálností, kterou můžeme vnímat jako schopnost překonávat to, co je „dané“. Uvědomění si vlastní slabosti a nespokojenost s tímto stavem by tedy mohly vést k záměrné změně životního stylu lidstva i celé kultury. Teprve připuštění vlastní nedokonalosti a defektů může být prvním krokem k zahájení terapie, jejímž cílem je sebezáchrana. Díky tomuto pohledu má „společenství lidí šanci dosáhnout skutečné dospělosti, zdravého sebezpřijetí, zodpovědnosti a morálního rozhodování i jednání“ (Moudr, 2017, 20).

⁴ „Obecně totiž platí, že navzdory systémové jednotě života každý biologický druh (každá fylogenetická linie), chce-li se v systému biosféry udržet, musí poznávat a jednat sobecky.“ Šmajš (2011, s. 33).

Je tedy zřejmé, že k přirozenosti člověka neodmyslitelně patří skutečnost, že řeší problémy z lidské perspektivy. Bylo by pošetilé žádat, abychom *mysleli* a *cítili* jako právě kácený strom v deštném pralesi, je však zcela legitimní požadovat, abychom domýšleli důsledky mýcení deštných pralesů pro život na naší planetě.

Jako biologický druh, který má prokazatelně nejvyšší předpoklady k tomu, aby dramaticky ovlivňoval životní prostředí, si již nemůžeme dovolit luxus lehkomyšlného a sebestředného žití. Je totiž v našem vlastním zájmu pečovat o zájmy tohoto světa.

V této souvislosti a též v zájmu objektivity je třeba, vedle již zmíněných problematických rysů evoluční ontologie, poukázat na polemické ohlasy, které tato koncepce vyvolává. Zásadní nedostatek evoluční ontologie spatřují někteří její oponenti v postulované striktní ontologické odlišnosti přírody a kultury.⁵ Na základě chybné interpretace této teorie pak dochází k radikálnímu závěru, že destruktivní *predátorské* nastavení kultury vyplývá z přirozeného druhově sobeckého nastavení člověka. Tato teze je však v přímém rozporu s evoluční ontologií a s výše uvedenou argumentací. Je výsledkem přecenění přirozeného základu zkušenostního poznávání člověka a nedocení role sociokulturní informace, a to s ohledem na utváření kultury i lidské osobnosti. Lidská osobnost, včetně jejího zkušenostního poznávání, je totiž v průběhu ontogeneze organizovaná nikoli výlučně prostřednictvím samohybných procesů přírody, ale také prostřednictvím konkrétní kultury, do které svými aktivitami náleží. A právě o formu kultury, ke které jsme vázáni, v evoluční ontologii jde. Přestože je lidské poznávání podmíněno i omezeno biologicky a sociokulturně, je možné záměrnou snahou lidí změnit vnitřní informaci kultury (tedy její duchovní složku). Právě duchovní kultura (školaství, věda, filosofie, náboženství, umění atd.) určuje celkový ráz kultury, její látkovou, energetickou a prostorovou náročnost vůči přírodě. Na rozdíl od genetické informace organismu, která je striktně vázána ve vnitřní struktuře systému, nepodléhá duchovní kultura takovému přísnému pravidlu. Je totiž nesena rozmanitými strukturami umělé sociokulturní paměti a mozky právě žijících lidí, z čehož vyplývá naděje, že ji můžeme pozměnit, a převést tak kulturu do podoby, která by se vyznačovala šetrným provozem vůči globálnímu ekosystému Země.⁶

⁵ Srov. např. Šíp, R. (2014). Jak oživit „zamrzlou“ evoluční ontologii. *Filosofický časopis*, 3(62), s. 440.

⁶ Srov. Moudr, V. (2015). „Zamrzlá“ interpretace evoluční ontologie? *Filosofický časopis*, 63(4), s. 587–588.

Konstruktivní kritiku evoluční ontologie nalezneme rovněž v myšlení Jemelky v rámci jeho úvah o vztahu mezi ontologií a etikou. Jemelka připouští, že tato koncepce radikálně mění náš pohled na svět, neboť ukazuje, že ekologická krize není důsledkem morálního selhání člověka, ale důsledkem jeho specifického způsobu adaptace na vnější svět – kulturní evolucí, která probíhá dlouhodobě a stále razantněji na úkor původního přírodního prostředí – přirozené evoluce. Jako problematické však vnímá Jemelka apriorní nezáměr evoluční ontologie o etiku, který je důvodem stagnace této jinak inspirativní teorie. Řešení proto spatřuje v jejím rozšíření o etickou dimenzi v podobě komplementárního propojení například s etikou sociálních důsledků, která environmentální tematiku reflektuje z pozice umírněného antropocentrismu (Jemelka, 2016, s. 81–82). Jedná se o konsekvencialistickou teorii, jejíž ústřední kategorií je důsledek jako základní kritérium hodnocení jednání morálně odpovědného subjektu (jedince). Jako otevřená teorie, přijímající a zpracovávající podněty z vnějšku, se etika společenských důsledků neomezuje pouze na lidské společenství, byť je člověk primárním centrem jejího zájmu. Implicitně v sobě též obsahuje potenciál zohlednit i přírodní entity (Pazdera, 2019, s. 47).

1.2 Ekologická etika

„Přes všechnen význam, který mají hodnoty teoretické i praktické, je přece zjevné, že pouze lidstvo, které jde za etickými cíli, může plně využívat blaha materiálního pokroku a zároveň zvládnout nebezpečí, jež jsou s ním spojena.“⁷

Jak již bylo předesláno v předchozím oddíle, ekologická krize má nepochybně svoji axiologickou dimenzi. Právě v rovině hodnotové nabývá na důležitosti jednotlivec jako aktivní hybný činitel, který může učinit potřebné kroky. Indeterminismus přírodního a kulturního vývoje totiž na jedné straně člověku poskytuje prostor pro svobodné jednání, ale zároveň mu nedovoluje zřici se odpovědnosti za to, co se jeho zásluhou se světem děje.⁸ Podle Koháka je přijetí odpovědnosti za svobodu podmínkou našeho přežití.⁹

Apelativní by pro nás měly být hlasy upozorňující na negativní rysy naší společnosti, které se projevují postupnou ztrátou pocitu sounáležitosti

⁷ Schweitzer, A. (1974). *Z mého života a díla*. Praha: Vyšehrad, s. 133.

⁸ Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidství*. Praha: Mladá fronta, s. 13.

⁹ „Jestliže ponecháme vývoj dějinám, nepokusíme se dát jim směr, můžeme očekávat nesmyslnou expanzi, vrcholící stejně nesmyslným pádem.“ Kohák, E. (1993). *Člověk, dobro a zlo: O smyslu života v zrcadle dějin*. Praha: Ježek, s. 227.

s přírodou, konzumním způsobem života a podceňováním potřeby rozvoje duchovního rozměru člověka. Kohák (1993, s. 141) tvrdí, že v současné západní společnosti vystupuje do popředí podobná problematika, která stála u pádu starověkého Říma. Ten zašel na „ztrátu ideálu, který by stál za to, aby o něj lidé usilovali: místo sebezpřekročení zbylo jen sebeuspokojování“.

Vzhledem k tomu, že se stále více pohybujeme ve světě umělých artefaktů, které nemají schopnost adekvátně suplovat živý vztah s přírodním světem, dochází k výraznému snižování naší schopnosti přiměřeně chápat a zacházet s živými systémy. Kratochvíl (1994, s. 20) v této souvislosti hovoří o „zasutí smyslu pro fysis“, k němuž dochází proto, že se dlouhodobě zabýváme pouze svými vlastními cíli a všedními starostmi. Rovněž Gore (2000, s. 29) tvrdí, že se vzdalujeme od svých kořenů, neboť fascinace jednotlivými součástmi přírody nám brání porozumění celku. Podléháme iluzi, že vytváříme něco dokonalého, a to nás ospravedlňuje k tomu, abychom přírodu vnímali jako souhrn zdrojů. Tato situace je velmi nebezpečná, protože vede k uctívání vyrobených předmětů a pohrdání přírodou. Lehkomyslně pak podle něj zapomínáme na to, že svůj osud musíme spojovat s osudem přírody. Právě lačnost po neustále nových věcech nám umožňuje postihnout jednu z charakteristik soudobé společnosti adjektivem konzumní.

Termín konzum však slouží k označení destruktivní, vystupňované spotřeby, jejímž cílem není přirozené uspokojování našich základních potřeb, ale uspokojování potřeb zcela uměle vyvolávaných. Keller (2008, s. 49) definuje konzum jako takovou orientaci na materiální statky, která „vytláčuje coby druhořadé hodnoty nemateriální, nepřipouští spokojit se s úrovní spotřeby předchozí generace a neumožňuje krýt potřeby zcela, či alespoň převážně z lokálních zdrojů“.

Současnou západní společnost, v níž jsou již uspokojeny všechny základní životní potřeby člověka, označuje Lipovetsky (2007, s. 71–75) výstižně termínem *hyperkonzumní*. Poukazuje tím na skutečnost, kdy se enormně zvýšila potřeba statků a současně se nakupování stalo celospolečenskou rekreační aktivitou. Tento fenomén¹⁰ je podporován širokým spektrem komerčních strategií (od reklamy, jejímž cílem je permanentní stimulace touhy, až po prožitkový marketing) a eskalací naší snahy o rozmnožení zážitků, která spočívá v „neustálém opouštění a obměňování předmětů našeho zájmu“ (Lipovetsky, 2007, s.75).

¹⁰ Konzumentství chápáné jako životní styl se zrodilo v 19. století společně s velkými obchodními domy. V tehdejší době se však týkalo spíše bohatších měšťanských rodin, zatímco dnes zahrnuje nejširší lidové vrstvy i mládež (Lipovetsky, 2007, s. 71).

Teprve naplnění našich vnitřních potřeb je však předpokladem harmonického života, který se navenek manifestuje mimo jiné etickým vztahem k přírodě a schopností vidět vnitřní hodnoty, jež jsou v ní obsaženy (Librová, 1994, s. 49).

Svou činností jsme narušili přirozenou rovnováhu přírodních cyklů, a tím jsme se ve vztahu k přírodě ocitli před nutností volby. V zájmu sebezachování je třeba, abychom se pokusili řešit ekologickou krizi, již jsme svou aktivitou vyvolali. Musíme tedy volit mezi možnými alternativami, které nám – pokud možno – umožní vyhnout se nežádoucímu konci. Volba, kterou učiníme, představuje etický problém, a to z toho důvodu, že není objektivně dána. Vždy se bude jednat o volbu subjektivní, protože člověk sám učiní nějaké rozhodnutí (Feber, 1997, s. 663). Právě proto, že je to člověk, kdo činí rozhodnutí, sám ponese za svoji volbu mravní odpovědnost. Odpovědností v ekologické praxi můžeme rozumět „uspořádání způsobů našeho pobývání ve světě jak na úrovni lidstva jako celku, tak na úrovni každého jednotlivce nebezmyšlenkovitě, nýbrž s ohledem na jeho pravděpodobné následky“ (Kohák, 1997, s. 672).

Je tedy zřejmé, že ekologickou krizi nelze řešit bez revize našich cílů a hodnot. Filosoficko-teoretická část práce proto vychází rovněž z myšlení vybraných autorů zabývajících se ekologickou etikou, ve které nejde pouze o poměr člověka k člověku, ale i o rozšíření našich etických ohledů na mimolidský svět a o život v harmonii s celkem. Právě tyto prvky podle Schweitzera (1974, s. 140–141) tradiční etika opomíjela, neboť se omezovala jen na mezilidské vztahy, ale ve skutečnosti jde o to, jak se člověk „zachová k celému světu a životu, který se dostane do okruhu jeho působení. Eticky jednajícím člověku je svatý každý život, život rostliny a zvířete stejně jako člověka, a proto přijde na pomoc každému životu, který se ocitne v nouzi. Myšlenkově zdůvodnit se dá jen univerzální etika prožívaná a neomezeně se šířící odpovědnosti vůči všemu, co žije. Etika vzájemných lidských vztahů neexistuje sama o sobě, nýbrž je jen zvláštním případem něčeho obecnějšího“ (Schweitzer, 1974, s. 141).

Inspirativní jsou myšlenky Skolimowského, který se staví proti etickému relativismu. Zdůrazňuje, že řešení ekologických problémů vyžaduje přijetí závazného přesvědčení o posvátnosti života, z něhož bude vycházet zdravá a trvalá hodnotová struktura určující naše chování. Skolimowski vychází ze zjištění, že ve všech kulturách a hlavních světových náboženstvích je přítomná premisa ceny života. To jej opravňuje považovat ekologickou etiku založenou na účtě k životu za univerzální. Podle jeho názoru je ekologická etika

hledáním smyslu, důstojnosti, zdraví a vyrovnanosti v době, kdy je Země vážně ohrožena nepřiměřeným a bezohledným rozvojem.¹¹

Základní etické východisko práce souvisí rovněž s přesvědčením, že předmětem hodnotové kultivace ze strany člověka nemůže být příroda, která je dokonalá, ale člověk sám. Podle Vavrouška bychom měli klást důraz na kvalitu života, vědomou skromnost a odříkání se věcí zbytečných. Právě tyto hodnoty byly podle jeho názoru podstatou židovské a křesťanské civilizace a návrat k nim má pro přiblížení se k ideálu trvale udržitelného způsobu života zásadní význam.¹²

Pokud se tedy nechceme stát obětí vlastní domnělé úspěšnosti, musíme včas změnit stávající duchovní paradigma, které je konstitutivním a nosným prvkem naší kultury, udávajícím směr jejího vývoje. To předpokládá změnu myšlení a jednání, jež spočívá v přijetí závazných propřírodních hodnot a rozšíření oblasti našich zájmů. Dlouhodobě jsme se z nejrůznějších perspektiv zaobírali pouze sami sebou. Vědecké disciplíny byly cíleně rozvíjeny tak, aby podporovaly rozvoj námi vytvořené kultury, zatímco příroda stála jaksi bokem hlavního dění. Aktuální ekologické problémy poukazují na to, že svoji činnost musíme posuzovat v kontextu celého pozemského prostředí, nikoli z hlediska svého momentálního prospěchu.

Z faktu, že je člověk jako přírodní bytost součástí dynamického systému světa, vyplývá jeho potenciální schopnost žít s přírodou v souladu. Tato skutečnost je z hlediska možnosti úspěšného řešení ekologické krize optimistickým prvkem. Pokud by totiž kultura byla protipřírodně nastavena a priori v důsledku samotné podstaty člověka, pak by bylo veškeré úsilí o její transformaci marné. Vzhledem k tomu, že jsme se však narušiteli přírody stali až na základě přijetí protipřírodních hodnot, ukazuje se šance pro nalezení vzájemné harmonie jako reálná.

1.3 Shrnutí

V této kapitole bylo poukázáno na filosoficko-teoretická východiska, o něž se v publikaci opíráme. Byla představena koncepce evoluční ontologie, kterou chápeme jako nosný teoretický nástroj, jež můžeme účinně využít při řešení

¹¹ Skolimowski, H. (1996). Ekologická etika a posvátnost života. In Kohák, E., Kolářský, R., & Míchal, I. *Závod s časem: Texty z morální ekologie*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, s. 148.

¹² Vavroušek, J. (1996). Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. In Kohák, E., Kolářský, R., & Míchal, I. *Závod s časem: Texty z morální ekologie*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, s. 213.

ekologické krize. V rámci objektivitu jsme zdůraznili nejen přednosti tohoto přístupu, ale zohlednili jsme také kritické ohlasy, které vyvolává.

Ekologické problémy nejsme schopni vyřešit, aniž bychom podrobili revizi a kritice své postoje, hodnoty a ideály. Je tedy zřejmé, že axiologickou rovinu problému nemůžeme přehlížet a odsouvat stranou. V souvislosti s hodnotovou dimenzí stávající ekologické krize byly proto vyzdviženy základní myšlenky vybraných autorů z řad ekologické etiky.

2 Pedagogická východiska práce

„Výchova je ten bod, v němž se rozhodujeme, zda milujeme svět tak, abychom za něj převzali odpovědnost a chránili ho před zkázou, jež by se stala nevyhnutelnou, kdyby nebylo obnovy, kdyby nebylo nových a mladých (...).“¹³

Přestože tato práce primárně spadá do kategorie prací zabývajících se ekologickou tematikou, je třeba zdůraznit, že o závažnosti celospolečenské krize vypovídají i negativní fenomény související s jinými oblastmi. Obecně lze konstatovat, že prudký rozvoj moderní civilizace je doprovázen globálními problémy, které můžeme rozdělit podle charakteru do tří základních sfér: (1) sociální, (2) ekonomické a (3) environmentální.

Sociální problémy vznikají v důsledku protikladných zájmů společenských systémů a skupin, ekonomické souvisejí s nerovnoměrným hospodářským vývojem v různých částech světa a environmentální problémy vyrůstají z narušených vazeb mezi civilizací (kulturou) a přírodou. Všechny tyto problémy spolu vzájemně koexistují a prolínají se. Jejich specifická spočívá v tom, že se v současném globalizovaném světě určitým způsobem dotýkají všech obyvatel této planety.

Dnes je nepopíratelné, že svou průmyslovou činností devastujeme životní prostředí takovým způsobem, že se začínají v alarmující míře naplňovat vize odborníků, kteří zhruba od poloviny minulého století poukazují na možnost výskytu hladomorů, exodu obyvatel, masového vymírání v důsledku šíření epidemií či ozbrojených konfliktů za účelem přístupu k surovinovým zdrojům.¹⁴

Stále častěji musíme čelit problémům, na jejichž úspěšné zvládnutí nejsme dostatečně připraveni ani teoreticky, ani prakticky. Vývojové tendence moderní civilizace vykazují neustále rychlejší tempo a mnohé problémy vyžadují okamžitá řešení. Některé společenské složky se však mění velmi pozvolna, zachovávají si své tradiční formy, a tím v podstatě účinnému postupu brání. Toto tvrzení se do značné míry vztahuje i na vzdělávání a školské soustavy, a to i přesto, že rozhodujícím činitelem rozvoje moderní společnosti je právě vědění.¹⁵ Není proto divu, že se objevují apely volající po změně stávajícího vzdělávacího paradigmatu, což ovšem vyžaduje nový způsob myšlení.

¹³ Arendtová, H. (1994). *Krise kultury: Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, s. 113.

¹⁴ Srov. např. Murgaš, F. (2007). Trvale udržitelný život. Ale aký život? *Envigogika*, 2(3) [online]. Dostupné z: www.czp.cuni.cz/envigogika.

¹⁵ Viz Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, s. 10.

V této souvislosti je třeba poukázat na fakt, že reformy vzdělávacího systému již probíhají. Nicméně nové trendy, které by měly pomoci řešit problémy spojené se společenským vývojem, se prosazují velmi pozvolna. Důvodem je mimo jiné skutečnost, že „značná část učitelů i veřejnosti není schopna, ani ochotna větší změny přijímat, poněvadž pro ně znamenají také přestavbu postojů a způsobu myšlení“ (Maňák, J., Janík, T., & Švec, V., 2008, s. 11).

2.1 Respektující a hodnotová výchova

Práce obecně čerpá z koncepcí, které jsou v pedagogických disciplínách zdůrazňovány v souvislosti s požadavkem humanistické orientace školství. V tomto směru se práce opírá především o stěžejní myšlenky tvořící jádro respektující a hodnotové výchovy. Výchova je zde chápána v souladu s definicí Pelikána¹⁶ jako osobnostně rozvíjející proces založený na vzájemné komunikaci, partnerství a spolupráci jednotlivých aktérů, v němž jde o uskutečnění možností, které jsou každému jedinci přirozeně dány. Respektující výchova představuje optimistickou výchovnou pozici, která se vymezuje vůči direktivním, manipulativním a autoritativním přístupům, založených na drilu, vnější kontrole a donucování. Současně je však třeba mít na paměti, že respektovat dítě neznamená, že se mu bezhlavě podřídíme a přizpůsobíme. Respektující výchova vyjadřuje snahu dítě poznat, vstupovat s ním do dialogu, a vytvářet tak prostor pro jeho autentické a samostatné vyjadřování, prožívání, hledání i chybování. Respektující výchovu nelze chápat jako výchovu rezignující na cílevědomé působení, vytyčování cílů a kladení nároků, které je potřeba splnit. Respektující výchova představuje spíše přechod od vnějšího řízení k řízení vnitřnímu, k autoregulaci, kdy žák postupně přebírá spoluodpovědnost za svůj vlastní rozvoj. To však předpokládá rovněž změnu vzdělávacího obsahu a metod jeho zprostředkování. Důraz je kladen na význam společného hledání, objevování a konstruování poznání na základě vlastní činnosti, zkušenosti a prožitku (Spilková, 1997, s. 10).

S koncepcí respektující výchovy úzce souvisí hodnotová výchova. Termín hodnota je jedním z nejčastěji používaných pojmů ve společenských vědách a existují pro něj desítky definic. Publikace vychází z obecnějšího pojetí Kluckhohna, podle něhož jsou hodnoty explicitní nebo implicitní představy o tom, co je žádoucí pro jednotlivce i skupinu a ovlivňují výběr prostředků

¹⁶ Podle Pelikána (1995, s. 36) je výchova „cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí“. Vedle ostatních činitelů autor klade důraz na vlastní iniciativu jedince, bez níž by výchovné působení postrádalo smysl.

a cílů jednání.¹⁷ Podstatu hodnotové výchovy výstižně vyjadřuje Pelcová (2013, s. 288). Podle ní smyslem této výchovy není *učit o hodnotách*, pojmenovávat je, reflektovat a zprostředkovávat, ale vést vychovávaného k tomu, aby se naučil hodnoty cítit, nebo ještě lépe *kultivovat smysl pro hodnoty*.

„Smysl hodnotové výchovy tedy není v tom předávat dětem hotové systémy hodnot – evropských, celospolečenských, všelidských, kulturních, uměleckých, ale vypěstovat v nich potřebu a také schopnost se po hodnotách pít, poznávat je, rozumět jim, odlišovat je, kladné hodnoty cítit, upínat se k nim, pociťovat úctu“ (Pelcová, 2013, s. 295).

Hodnotovou výchovou, potažmo hodnotovou dimenzí výchovy, se intenzivně zabývá také Kučerová, která zdůrazňuje, že člověka nelze redukovat ani na bytost čistě přírodní, ani na bytost čistě kulturní. Patří přirozeně do obou sfér, takže jej určuje jak *natura*, tak *cultura*. Podle Kučerové (2018, s. 13–24) vznikají lidské hodnoty v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět. Jsou průsečíkem jeho potřeb přírodních (vitálních a sociálních), civilizačních a duchovních. Přírodní hodnoty odpovídají v podobě vitálních hodnot potřebám lidské přírodní existence a podmíněnosti. V podobě sociální jsou pak odrazem naší potřeby asociace, která má rovněž animální původ. Civilizační (materiální) hodnoty jsou výsledkem společenského uspořádání, řeči, lidské práce a poznání. Duchovní hodnoty jsou pak ohniskem, z něhož vyrůstá vnitřní kultura člověka. Do sféry těchto hodnot patří ideály jako nejvyšší normy a cíle našich tužeb.

„Ideály jsou úkoly bez definitivního a vyčerpávajícího řešení. Jsou nejen nepředmětné, ale i nezpředměnitelné, takže nemohou nikdy člověka zvěčnit, uvěznit v poutech odcizené danosti. Naopak věčně rozpínají prostor pro lidskou touhu, kterou nelze naplánovat. V namáhavém niterném soustředění se člověk stále snaží zmocnit podstaty pravdy, dobra, krásy, vždy znovu, a jak již víme, vždy znovu marně. Ale ideálů se proto nelze zříci. Dávají smysl lidské existenci jako perspektivy, nejvyšší inspirace, projekty a regulativy. Historie učí, že člověk nikdy nedojde na konec své cesty a k cíli své touhy, avšak ta cesta sama je dostatečným důvodem lidské existence“ (Kučerová, 2018, s. 22).

Jednotlivé hodnotové oblasti jsou provázány a vzájemně se podmiňují. Schematicky je můžeme rozdělit na sféru horizontálních hodnot (přírodní a civilizační hodnoty) a sféru vertikálních hodnot (duchovní hodnoty). V průběhu života si každý z nás vytváří hierarchicky uspořádanou soustavu

¹⁷ Srov. Maříková, H., Petrušek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, s. 375.

hodnot, kterou nazýváme hodnotovou orientací. Z pedagogického hlediska je podstatné, že naše hodnotová orientace není konstantní, je přístupná změnám. Životní preference se tak vlivem výchovy a zkušeností mohou rozvíjet environmentálně žádoucím směrem.

2.2 Ekosociální teorie vzdělávání

V konkrétní rovině jedno ze základních pedagogických východisek práce představuje ekosociální teorie vzdělávání, o které výstižně pojednává Y. Bertrand (1998, s. 152). Ekosociální teorie vzdělávání je součástí širšího rámce sociálních teorií vzdělávání, které obecně spatřují hlavní úkol vzdělávání v rekonstrukci naší společnosti. Zastánci těchto teorií si uvědomují přítomnost závažných symptomů ekologické, sociální a kulturní krize v našich každodenních životech a požadují, aby na ně při vzdělávání byl brán zřetel. Grand'Maison (1976, in Bertrand 1998, s. 152) tvrdí, že vzdělávat „znamená podporovat vznik nových nástrojů určených k proměně světa, ve kterém my všichni prožíváme svůj život, znamená to dát žákům prostředky k transformaci reality, zajišťovat vývoj nás všech, interpretovat a proměňovat každodenní život“.

Podle Horké (1999, s. 81) s ekosociální teorií vzdělávání obsahově souvisí také koncepce globální výchovy, která v sobě integruje řadu nadčasových prvků. Horká poukazuje na společenskou a ekologickou podmíněnost globální výchovy, v níž svět vystupuje jako přírodně-spoločenský celek, který je společensky reflektovaný, ohrožený i chráněný. Podstatou globální výchovy je podle ní „*chápaní souvislosti 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 vzájemné propojení přírodního, lidského a lidmi vytvořeného systému, což odpovídá tzv. ekosociálnímu pohledu na výchovu“ (Horká, 1999, s. 82).

Ekosociální teorie vzdělávání svojí obsahovou i procesuální dimenzí odpovídá rekonstrukcionistické filosofii výchovy, podle níž by škola měla připravovat budoucí dospělé jedince na to, aby byli schopni iniciovat společenské změny a spolupracovat na jejich realizaci (Pasch, 2005, s. 38). Rekonstrukcionismus tak programově usiluje o vytvoření takového modelu společnosti, v níž by občané společnými silami odstraňovali palčivé problémy své doby. Stoupenci tohoto výchovného směru rovněž anticipují budoucí společenský vývoj, představují svoji vizi (ekologicky) odpovědné a spravedlivé společnosti, přičemž tímto způsobem vedou své žáky. Pasch poukazuje na

fakt, že mnozí zastánci této filosofie výchovy jsou politicky a sociálně aktivní a usilují o odstranění hranic mezi školou a společností. Snaží se mladé lidi zapojovat do politických, ekologických či sociálních projektů. Tento výchovný směr získává mnoho příznivců právě v období krize, a to jak ze strany pedagogů, tak ze strany široké veřejnosti (2005, s. 38–39).

Práce se opírá rovněž o myšlenky Horké, zejména o její pojetí ekologické/environmentální výchovy (dále jen EV), které je v souladu jak s ekosociální teorií vzdělávání, tak s koncepcí evoluční ontologie. Za stěžejní v EV považuje Horká (2005, s. 26) „adekvátní vystižení a pochopení vztahů a souvislostí mezi složkami životního prostředí“. Pochopení vzájemné podmíněnosti živé a neživé přírody, vztahu člověka a přírody a odhalení důsledků lidské činnosti na přírodu by se následně mělo promítnout v odpovědném vztahu k životnímu prostředí. EV podle Horké (2005, s. 31) nejvýstižněji charakterizuje „nový způsob kritického myšlení, který reflektuje globální a parciální dimenzi nesouladu kultury s přírodou a vychází z uznání vysoké hodnoty a nenahraditelnosti přírody, z uznání principiální závislosti člověka a lidské kultury na dobrém stavu biosféry“.

Právě kritické myšlení bývá v souvislosti s potřebou transformace vzdělávání často zdůrazňováno. Mnozí myslitelé se domnívají, že rozvoj kritického myšlení by měl být v kontextu společensko-ekologické krize základním konceptem vzdělávání.¹⁸ Je tedy vhodné alespoň rámcově přiblížit jeho podstatu a způsob, jak k němu žáky prakticky vést.

Kritické myšlení je nepopulární, protože neslouží primárně k zachování a reprodukci daného stavu věcí, ale právě naopak – k jeho zpochybnování. Nejde přitom o bezhlavý proces odmítání společensky uznávaných institucí, norem a hodnot, ale o pečlivou analýzu a zkoumání toho, zda jsou tyto konstitutivní pilíře naší společnosti dostatečně nosné, aby obstály v konfrontaci s aktuálními problémy, s nimiž se potýkáme.

Kritické myšlení představuje jeden z možných způsobů, jakým se vztahujeme a přistupujeme k sobě samým a ke svému okolí. Ve své komplexnosti zahrnuje kognitivní, afektivní i konativní složku osobnosti. Můžeme je definovat jako reflexivní a hodnotící činnost vedoucí k odůvodněnému přesvědčení, které se stává vodítkem našeho jednání (Mogensen, 1997, s. 431). Je to proces kladení otázek, identifikace problému a systematického hledání optimálního řešení.

Z epistemologického hlediska vyžaduje kritické myšlení širokou vědomostní bázi. Vědění, ve smyslu kontextuálního a vnitřně konzistentního porozumění sobě i světu, však není možné žákům a studentům v průběhu

¹⁸ Srov. např. Žižek, S. (2013). *Požadujeme nemožné*. Olomouc: Broken Books, s. 68.

vzdělávání předložit v nějaké definitivní podobě. Získává se totiž především vlastním úsilím a kumulujícími se zkušenostmi. Škola by proto měla podporovat přirozenou zvědavost žáků a motivovat je k samostatnému učení tím, že jim zprostředkuje příležitosti zkoumat společenské problémy v reálném světě (Kyburz-Graber, 1999, s. 416).

Kritické myšlení je dialektické, z čehož plyne potřeba vytvářet prostor pro diskusi, jejímž smyslem je nahlédnutí problému z více perspektiv, srovnávání různých názorů, jejich hodnocení, přijímání či odmítání na základě racionální argumentace beroucí v potaz dostupná fakta o zkoumaném jevu. Účastníci konstruktivní diskuse se učí být objektivní, respektovat názory druhých, obhajovat, ale též revidovat svá stanoviska.

Výše uvedené implikuje další podstatný rozměr kritického myšlení – rozměr transformativní. Ten se týká změny hodnot, postojů i způsobu života jak na individuální úrovni, tak na úrovni kolektivní, která je klíčová z hlediska vyrovnání se s ekologickou krizí. Z pozice jedince sice můžeme svým ukázněným životním stylem do určité míry lokálně přispívat k jejímu zmírňování, ale její překonání vyžaduje fundamentální transformaci společenského systému. A to je výzva nejen pro širokou veřejnost, společenské instituce včetně výchovně-vzdělávacího systému, ale též pro nás všechny.¹⁹

2.3 Shrnutí

V rámci této kapitoly bylo nejprve stručně poukázáno na obecné problémy, jimž současná společnost i školství v dnešní době čelí. Dále bylo pojednáno o pedagogických východiscích, z nichž předložená publikace čerpá. Postupně byly představeny základní myšlenky respektující výchovy a hodnotové výchovy, které jsou dnes úzce spojovány se snahou o humanistickou orientaci školství.

Byla objasněna podstata ekosociální teorie výchovy, která je v souvislosti s ekologickou problematikou velmi inspirativní, neboť programově usiluje o výchovu občanů, kteří budou aktivně vstupovat do veřejného prostoru a řešit palčivé problémy doby. Představena byla také koncepce globální výchovy, která s ekosociální teorií výchovy souvisí.

Samostatně bylo pojednáno o kritickém myšlení jako koncepci, jejíž rozvoj by měl být ve výchovně-vzdělávacím procesu akcentován.

¹⁹ Na tomto místě považujeme za vhodné uvést některé konkrétní pedagogické postupy a strategie, které mohou jednak vést žáky propřírodním směrem, ale též podporovat jejich kritické myšlení. Jedná se například o místně zakotvené učení, badatelsky orientovanou výuku, zážitkovou pedagogiku, projektovou výuku a jiné.

3 Vymezení základních konceptů

3.1 Biofilní (propřírodní) orientace jedince

Pojem biofilie zavedl v roce 1984 Edward Osborne Wilson, zakladatel vědního oboru sociobiologie. V souvislosti s otázkou, jaký vliv má evoluční historie na současné lidské chování, dospěl Wilson (1984, s. 1) k závěru, že k lidské přirozenosti patří vrozená tendence soustředit se na život (biofilie), spřízněnost s živými organismy a vrozený podklad environmentální etiky, tedy hodnot, které člověk přisuzuje přírodním jevům. Hodnocení přírodních jevů pak ovlivňuje emoční reakce na dané jevy. Tyto reakce však nemusejí být nutně vždy pozitivní. Mnohá z vrozených pravidel biofilie jsou podle Wilsona dnes nežádoucí. Byla funkční pro adaptaci člověka na okolní prostředí v minulosti, ale neodpovídají současnému stavu přírody ani technologickým schopnostem člověka (1984, s. 32).

Podobně uvažuje Šmajš (2011, s. 12), který vychází z přesvědčení, že v lidském genomu je obsažena potence k útočné adaptivní strategii, která se člověku v minulosti sice osvědčila, ale dnes přivádí civilizaci na pokraj zániku. Současně je však podle něj v lidské přirozenosti obsažena i potence pro uctivý vztah k přírodě, pro pokoru před tím, co člověka přesahuje. Právě tuto biofilní potenci je zapotřebí posilovat a podporovat.

Rovněž Librová (2016, s. 17–19) tvrdí, že příroda člověka vybavila „biofilním instinktem“, který lze transformovat do lásky k přírodě, neboť jeho podstatou je námi pocíťovaná libost vůči přírodě a potřeba se s ní spojovat. Podle jejího názoru však dnešní společnost posiluje primitivní část naší evoluční a kulturní výbavy, která se sobecky orientuje na přežití jedince ze dne na den a na prosperitu vlastních potomků. Tím dochází k oslabování vztahu člověka k přírodě, k potlačování jeho biofilní dispozice.

Na základě výše uvedeného je v předkládané práci adjektivum biofilní chápáno v širším smyslu jako láska k životu a přírodě. Pro biofilně zaměřené jedince je charakteristická vysoce rozvinutá biofilní (pre)dispozice, o které hovoří výše zmiňovaní autoři – tedy úcta k přírodě a uznání její jedinečnosti a nenahraditelnosti, pojetí člověka jako integrální součásti biotického společenství a pojetí kultury jako umělého výtvaru člověka, za který neseme odpovědnost. Nejde však pouze o deklarované postoje. Tyto postoje se manifestují v praktické rovině, v rovině jednání, které je vůči přírodě i životu vstřícné, zodpovědné a šetrné (Šmajš, 2011, s. 44–46). V této souvislosti můžeme rozlišit osobní rovinu a rovinu veřejnou. Pro biofilně orientovaného jedince je charakteristické nejen přijetí strategie osobní odpovědnosti, tedy hledání

a praktikování alternativních způsobů k životnímu stylu, který ve společnosti dominuje, ale i veřejná angažovanost. Ta je spojena s aktivní participací v organizacích (politických stranách, hnutích, spolecích a jiných zájmových skupinách), které se věnují péči o životní prostředí, byť třeba pouze na lokální úrovni. Podstatu biofilní orientace jedince výstižně vyjadřuje Fromm (1997, s. 358), podle něhož „biofilní člověk vnímá více celek než jenom části (...) přeje si tvořit a uplatňovat svůj vliv láskou, rozumem a příkladem. Protože se raduje ze života, není vášnivým spotřebitelem“.

3.2 Výchova

Není pochyb o tom, že výchova je *prafenomémem*, který provází lidstvo od samého počátku jeho existence. Vždy byla, je a bude jedním ze základních prostředků umožňujících reprodukci společnosti. Výchova vychází z otevřenosti a nehotovosti člověka, je holistickým procesem, neboť se soustředí na všechny domény jedince. Legitimní výchova (nikoli manipulativní, paternalistická, zbavující autonomie) umožňuje rozvoj naší jedinečnosti, skrze výchovu jsme schopni se včlenit do společnosti a samostatně se rozhodovat v morálně relevantních situacích.

Snad právě vzhledem ke své všudypřítomnosti je výchova jedním z termínů, o nichž jsme intuitivně přesvědčeni, že chápeme, co je jejich obsahem a podstatou. V praxi však toto přesvědčení naráží na nemalá úskalí. Tuto skutečnost potvrzuje například existence nepřehledného množství definic výchovy, z nichž některé uvádíme níže.

Podle autorů Pedagogického slovníku je výchova „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J., 2003, s. 277).

Palouš (1991, s. 53) vymezuje výchovu jako „záměrné a soustavné působení lidského jedince (vychoovatele) na druhého jedince (chovance), které vede ke vzniku relativně trvalých změn v chování a prožívání toho druhého jedince“.

Brezinka (1996, s. 14–15) uvádí, že smyslem výchovy je pomoci „vychovávanému získat osobnostní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu. Které vlastnosti k tomu patří, závisí zčásti na povaze jedince, zčásti na kultuře, v níž žije. Každá kultura sestává z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit. Čím je nějaká kultura bohatší a komplikovanější, tím mnohostrannější jsou požadavky lidí, kteří v ní žijí“.

Společný rys uvedených definic představuje především intencionalita – výchovný proces je záměrný, jeho účelem je docílit *žádoucích* změn

v jednotlivých složkách osobnosti vychovávaného jedince. Široké spektrum koncepcí výchovy je výsledkem sociokulturních podmínek, v nichž vznikaly, nutně se v nich odráží také vývoj pohledu na člověka, ale též pluralita lidských zájmů a preferencí.

Další překážkou při snaze o explicitní postižení významu pojmu výchova je jeho specifický vztah k pojmu vzdělávání. Při filosofické reflexi výchovy v tradici západního myšlení se zjistilo, že pojmy výchova a vzdělávání byly často používány synonymně. Německá a česká terminologie však výchovu a vzdělávání striktně odlišují. Zatímco ve vzdělávání jde v těchto kulturních oblastech o záležitosti spojené se znalostmi²⁰, výchova kultivuje celou osobnost člověka. Podle Pelcové a Semrádové (2014, s. 15) výchova „rozvíjí nejen intelektové, paměťové, volní, morální, ale především praktické, jednacích schopnosti člověka“.

V této práci je výchova chápána v tomto širším smyslu, kdy zahrnuje vzdělávání jako svoji zcela nedílnou komponentu. Právě oddělování vzdělávání od výchovy, jednostranný důraz na získávání vědomostí a rezignace na výchovu jsou fenomény pro současnost příznačné, jak dokazují slova již zmíněných autorek, které jsou přesvědčeny, že „v době moderní se propast mezi výchovou a vzděláváním zvětšuje, a to zvláště v instrumentálně pojatém vzdělání, kdy smyslem není vzdělanost ve smyslu garance všelidských hodnot, nýbrž získání určité specifické kvalifikace, která člověka disponuje k výkonu povolání“ (Pelcová, N., & Semrádová, I., 2014, s. 16).

3.3 Environmentální výchova

Environmentální výchova (dále jen EV) je oblast výchovy, která byla ve výchovně-vzdělávacím procesu vyčleněna v důsledku reflexe závažnosti problémů souvisejících s životním prostředím. Bylo by však velmi iluzorní se domnívat, že EV je novým tématem. Zájem, ale i obavy související s interakcí člověka a přírody můžeme vysledovat již v minulosti. Tato problematika by mohla být samostatným námětem kvalifikační práce. Pro naše účely tedy chceme především poukázat na to, že hlavním předmětem veřejných debat v této oblasti bylo v minulosti zejména úsilí o nalezení strategií, jak zachovat

²⁰ Podle pedagogického slovníku (2001, s. 312–313) je pojem „znalost“ velmi frekventovaný nejen v našem prostředí, ale i v zahraničí. Přesto je však jeho přesné vymezení nedokonalé. Můžeme rozlišit dvě roviny jeho významu. V užším (didaktickém smyslu) je znalost ekvivalentem pojmu vědomost. Jde tedy převážně o teoretické poznatky osvojené učením, zejména ve škole. V širším významu, který do pedagogiky teprve postupně proniká, zahrnují znalosti nejen poznatky, ale rovněž dovednosti a schopnosti potřebné k výkonu konkrétní činnosti. Např. znalost cizího jazyka zahrnuje jednak vědomosti s ním související, ale také schopnost jeho praktického používání.

přírodní zdroje a chránit konkrétní lokalitu, bezprostřední *domov*, zatímco otázky týkající se kvality lidského života a životního prostředí obecně, důraz na environmentální vědomí a environmentální gramotnost (znalost důsledků našich aktivit na stav přírody) zůstávaly z pochopitelných důvodů stranou. Jejich naléhavost totiž zdaleka nebyla taková, jako je tomu dnes (Carter, R. L., & Simmons, B., 2010, s. 4).

EV je jedním z průřezových témat, jejichž obecným cílem je podpořit vzájemnou kooperaci mezi žáky a pomáhat rozvíjet jejich osobnost zejména v oblasti postojů a hodnot.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který se vztahuje rovněž na odpovídající ročníky víceletých gymnázií, definuje EV jako výchovnou oblast vedoucí žáky k pochopení komplexnosti vztahů člověka a životního prostředí. EV je rozčleněna do čtyř tematických okruhů: Ekosystémy; Základní podmínky života; Lidské aktivity a problémy životního prostředí; Vztah člověka k prostředí. Ty by měly svou provázaností umožnit celistvé pochopení problematiky vztahů člověka k přírodě a zprostředkovat poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jednotlivce. V zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace si EV klade za cíl vést jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a pozitivně ovlivnit životní styl a hodnotovou orientaci žáků (RVP ZV, 2021, s. 133–136). Na realizaci EV se podílí většina vzdělávacích oblastí (Člověk a jeho svět; Člověk a příroda; Člověk a zdraví; Umění a kultura; Člověk a svět práce; Informační a komunikační technologie), čímž má být umožněno vytvoření integrovaného pohledu na ekologickou problematiku.²¹

V zahraniční literatuře můžeme nalézt obdobné pojetí, kdy je EV chápána jako proces rozpoznávání hodnot a vyjasňování pojmů za účelem rozvinutí dovedností a postojů nezbytných pro pochopení vzájemného vztahu mezi člověkem, kulturou a životním prostředím. Praktická stránka EV je spojena se schopností jednat ve prospěch životního prostředí (Carson, 1978, s. 8).

Vzhledem k tomu, že výše uvedené představuje teoretickou (zamýšlenou či ideální) rovinu EV, zůstává otázkou, jakým způsobem je EV skutečně implementována do výchovně-vzdělávacího procesu a do jaké míry je její praktická aplikace úspěšná s ohledem na naplňování vytyčených cílů. V této

²¹ V aktuální verzi RVP ZV (2021, s. 142) je rovněž zdůrazněn význam digitálních technologií, jejichž propojení s environmentální výchovou žákům umožní samostatně získávat a sdílet stěžejní informace týkající se životního prostředí, což jim pomůže hlouběji porozumět ekologickým problémům. Ve výsledku by tak měli být žáci tímto způsobem více motivováni k vyhodnocování dopadů lidského jednání na přírodu a k hledání řešení ekologických problémů jak na lokální, tak na globální úrovni.

souvislosti se setkáváme s koncepcí výchovy a vzdělávání označovanou jako biofilní (životu přející), která má ambici environmentální výchovu přesáhnout. Podle Horké (2011, s. 72) je biofilně orientovaná výchova a vzdělávání „reakcí na kategorický imperativ lidského přežití, určovaný úctou a obdivem k Zemi a pochopením destruktivních účinků kultury na přírodu, podstaty krize i způsobu jejího řešení“.

Stapp et al. (1969, s. 34) v této souvislosti tvrdí, že z obecnějšího hlediska je environmentální výchovu potřeba chápat jako přístup určený celé populaci naší planety. Jejím cílem je uvědomit si, že jsme neoddelitelnou součástí systému, který je tvořen člověkem jako biologickým druhem, kulturou a přírodou. Člověk má přitom schopnost ovlivňovat a měnit vzájemné vztahy mezi jednotlivými komponenty uvnitř tohoto systému. Vliv člověka může žádané způsoby interakce mezi částmi systému jak posilovat, tak oslabovat. Stěžejním cílem EV je proto vytvoření a udržení takového nastavení celého systému, v němž bude člověk skrze kulturu ovlivňovat přírodu způsobem, který ho nebude existenciálně ohrožovat, nýbrž bude v souladu s jeho zájmy. Právě toto pojetí z roku 1969 dokazuje, že environmentální výchova není módní vlnou, záležitostí posledních let.

3.4 Biofilní výchova

Idea biofilní výchovy vychází z uvědomění si historicky bezprecedentního ohrožení člověka jeho vlastní činností. Tradiční nebezpečí až donedávna přicházela většinou zvenčí v podobě přírodních katastrof, nemocí, neúrody apod. Velkou část dnešních rizik a nebezpečí si naopak sami *vyrábíme*, přičemž charakter jejich závažnosti je nesrovnatelný. V mnoha ohledech pro nás představují tato *vnitřní* (vnitřní ve smyslu námi vytvořená) ohrožení mnohem větší hrozbu, neboť by mohla definitivně ukončit naši pozemskou *epopej* (Giddens, 2000, s. 49).

Beck (1986, s. 25–31) v této souvislosti hovoří o „rizikové společnosti“. Také podle jeho názoru jsme se octli v situaci, v níž je ohrožen nejen další vývoj společnosti, ale sama její existence. Hlavními ukazateli krize, v níž se nacházíme, jsou ekologické problémy. K překonání tohoto stavu nelze využít tradičních postupů, ale je třeba změnit celou logiku dosavadního společenského vývoje. Riziková společnost je společnost v *katastrofální* (de)kondici. Hrozí, že stav ohrožení, který je pro ni příznačný, bude brzy vnímán jako něco přirozeného.

Biofilní výchova může představovat první krok v rámci nezbytné celospolečenské reorganizace. Na rozdíl od kurikulárně zakotvené environmentální výchovy, která klade důraz zejména na problém individuální ekologické

etiky, jde v biofilní výchově o odhalení příčin a důsledků skutečnosti, kterou si dosud většinově odmítáme přiznat: námi kolektivně vytvářené dílo (kultura) má protipřírodní charakter a ohrožuje naši vlastní budoucnost.

Biofilní výchovu, která odmítá arogantní antropocentrické paradigma lidské nadřazenosti nad přírodou, je možné definovat jako výchovu, která na základě dostatečného množství smyslových podnětů a racionálního zdůvodnění rozvíjí a posiluje respekt k přírodě a k životu. Jeho cílem je zjednat pochopení bytostné jednoty člověka a Země; odlišnosti přirozené a kulturní evoluce včetně pochopení vlastní, ničím nepodmíněné a na člověku nezávislé hodnoty přírody. V praxi to znamená jiný než dosavadní způsob prezentace výše uvedených kategorií a důraz na chápání vzájemných vztahů a souvislostí mezi nimi. Neméně důležitá je podpora evolučního a systémového způsobu myšlení žáků vedoucí k rozlišení přirozeného a umělého bytí a k přijetí odpovědnosti za kulturu a její další směřování (Horká, 2013, s. 44).

Podstatu biofilní výchovy můžeme metaforicky chápat jako obsahově aktualizovanou Nietzscheho výzvu k *přehodnocení všech hodnot*. Mezi základní prvky biofilní výchovy patří podle Šmajse (2008, s. 172) hodnotová rehabilitace přírody. Není možné stejným způsobem vnímat hodnotu lidské kultury a přírody nebo dokonce axiologicky nadřazovat kulturu přírodě, pokud dnes bezpečně víme, že systém kultury ničí a zatlačuje přirozené ekosystémy, devastuje a obsazuje Zemi – nenahraditelný domov našeho vlastního druhu. Jakkoli bylo toto *nastavení* lidské kultury v zájmu přežití člověka ve svých počátcích nutné a oprávněné, dospělo dnes do takové fáze, kdy je dlouhodobě neudržitelné a neobhájitelné.

Další významný prvek, který je nutno v biofilní výchově akcentovat, souvisí s klíčovým významem bezprostředního kontaktu žáků s přírodním prostředím. Vlastní zkušenost s přírodou není nahraditelná prostřednictvím sekundárních zdrojů, kterými může být četba nebo vyprávění zážitků druhých lidí, protože niterné zakoušení přírody není jednoduše převoditelné do pojmového systému. Ve vlastním smyslu se totiž stává zkušeností pouze to, co člověk fakticky prožil a co se stalo vědomým (Camus, 1995, s. 29). Fyzický kontakt dětí s přírodou od útlého věku představuje celoživotní bázi pro budování partnerského vztahu vůči ní.

Biofilní výchova tak v podstatě navazuje na kurikulárně zakotvenou environmentální výchovu, ale má ambici ji přesáhnout. Opakovaně se totiž objevuje kritika, že EV a potažmo vzdělávací systém jako celek se soustředí především na kognitivní doménu. Předností biofilní výchovy je naopak důraz na všechny stránky osobnosti jedince. Biofilní výchovu nelze chápat jako izolovanou oblast, ale jako integrující prvek výchovně-vzdělávacího procesu.

Základním posláním biofilní výchovy je, aby školy opouštěli kriticky myslící a ekologicky kompetentní absolventi. Z těch se rekrutují odpovědní a angažovaní občané, kterým nebude lhostejné, v jakém světě žijí, a kteří dokáží prosadit objektivně nutné změny ve prospěch přírody a života.

3.5 Přístup učitele k výchově

Kvalita a úspěšnost školního výchovně-vzdělávacího procesu je podmíněna přístupem učitele, který vychází z jeho celkového pojetí výchovy a vzdělávání. Učitelovo pojetí výchovy a vzdělávání je komplexní proměnnou vztahující se k učitelovu myšlení a jednání (Maňák, J., Janík, T., & Švec, V., 2008, s. 86–87).

Pojetí výchovy a vzdělávání představuje základní východisko rozhodování učitele, neboť určuje jeho priority v oblasti cílů, výběru obsahu, volbě metod, organizace vyučování, při komunikaci se žáky či jejich hodnocení. Jestliže učitel nemá jasnou představu o pojetí a smyslu výchovy a vzdělávání, je jeho edukační činnost souhrnem divergentních aktů, jimž chybí styčný bod (Spilková, 1997, s. 15).

V souladu s okolní realitou se dnes začíná prosazovat myšlenka globálního pojetí výchovy, jejímž východiskem je holistické a systémové chápání světa vedoucí k překonávání rozporu mezi člověkem a přírodou, k harmonizaci vztahů k sobě samému i ke svému okolí. Podle Horké (1996, s. 38) vychází globální pojetí výchovy z „evidentní vzájemné závislosti lidí a jejich světa, z toho, že jen kulturně vyspělí jedinci jsou schopni kultivovat životní prostředí při současném kultivování sebe sama“.

Globálnímu pohledu však nutně musí předcházet pohled lokální. Teprve prostřednictvím citlivého vnímání konkrétního místa si dokážeme udělat představu o situaci v místech vzdálených. Učitel by proto svým přístupem měl podporovat kritické myšlení a aktivní samostatné učení žáků tím, že jim umožní zkoumat klíčové problémy soudobé společnosti v jejich každodenním světě. Je totiž zřejmé, že „člověk vnímá obecné (globální) prostřednictvím jedinečného, zvláštního, tzn., že porozumět zeměkouli v celku může nejlépe prostřednictvím „svého místního““ (Horká, 1999, s. 85). Metaforicky můžeme výše uvedené chápat jako postupné vymaňování a vyvazování se z vlastního omezeného prostoru, což je nezbytným předpokladem autentického a plnohodnotného života. Jedná se vlastně o posun na kvalitativně jiný vývojový stupeň, kdy si na základě nabývání a kumulace vědomostí a životních zkušeností, nikoliv na základě pasivního přejímání cizího pojetí života a hodnot, rozšiřujeme obzory a hranice své působnosti. Vnímáme odpovědnost nejen za své bezprostřední okolí, ale též za celek. Uvědomujeme si totiž,

že to, co je nám nejbližší – domov, krajina – je ve své nejvlastnější podstatě nedílnou součástí totality světa.

Jeden z možných obecných přístupů k výchově, který je v souladu s tématem práce, zdůrazňuje chápání výchovy ze strany učitele (vychovatele) i žáka (vychovávaného) jako vztah, který „musí být založen na blízkosti, citové vazbě, také na starosti a péči a zároveň na distanci, respektu a úctě k jinakosti druhého, k jeho svébytnosti“ (Pelcová, N., & Semrádová, I., 2014, s. 32). Jde o výchovný přístup, v němž si je učitel vědom dočasnosti a prozatímnosti svého působení. Neusiluje o to, aby žáka vměstnal do konkrétní šablony odpovídající jeho vlastním představám. Snaží se naopak odhalit a vyzdvihnout jedinečnost každého žáka. Vychází z přesvědčení, že smyslem výchovy je umožnit žákům vytvořit si vlastní životní prostor tím, že vychovatel v pravou chvíli ustoupí do pozadí. Jedná se vlastně o výchovný přístup, který je v mnoha ohledech velmi podobný přístupu rodičovskému.

3.6 Shrnutí

V této kapitole jsme vymezili klíčové koncepty, s nimiž pracujeme. S oporou o odborné zdroje jsme postupně ukazovali, jak jsou jednotlivé koncepty – biofilní orientace jedince; výchova; environmentální výchova; biofilní výchova a přístup učitele k výchově – chápány nejen autoritami, ale i to, jak je chápeme v této práci.

Velmi významné postavení zaujímá koncept *biofilní orientace jedince*. Při jeho definování jsme vyšli z etablovaného pojmu *biofilie*. Jako problematické by se mohlo zdát pojetí biofilie, z něhož vyplývá, že každý člověk je ze své podstaty biofilně orientovaný, protože se jedná o tendenci, s níž se a priori rodíme. Vzhledem k tomu, že na srozumitelném a zřejmém vyjasnění tohoto konstruktů byl postaven následný výběr vhodných kandidátů pro účast ve výzkumu, hledali jsme další zdroje, s jejichž pomocí se nám podařilo tento koncept úžeji specifikovat. Tam, kde se při definování jednotlivých konceptů objevila terminologická nejasnost či neustálenost, jsme zdůraznili, ke kterému pojetí se v práci přikláníme.

4 Přehled dosavadního stavu poznání

4.1 Psychologicko-pedagogické aspekty vztahu člověka k přírodě

Biofilní zaměření jedince nesporně úzce souvisí s jeho celkovým vztahem k přírodě. Tímto fenoménem se v českém prostředí intenzivně zabývá například Krajhanzl, který upozorňuje na skutečnost, že z psychologického hlediska existuje minimálně pět charakteristik člověka, kterými lze vyjádřit jeho osobní blízkost nebo vzdálenost k přírodě a jeho celkový vztah k ní. Patří sem podle něj potřeba kontaktu s přírodou; schopnosti pro pobývání v přírodě; estetický postoj k přírodě; etický postoj k přírodě a environmentální vědomí. Tyto charakteristiky se pak člení do dalších složek (potřeba kontaktu s přírodou například zahrnuje jednak četnost, ale též bezprostřednost; environmentální vědomí²² zahrnuje vědomí závažnosti ekologické situace, osobní morální představy o tom, jak se chovat k přírodě, vědomí důsledků vlastních činů pro přírodu a přijetí odpovědnosti za své činy atd.). Na základě rozvinutosti jednotlivých složek můžeme potom usuzovat na osobní blízkost nebo vzdálenost člověka přírodě (Krajhanzl, 2015, s. 31–36).

Autoři studie *Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě vytyčují* obdobné charakteristiky podílející se na utváření vztahu člověka k přírodě. Uvádějí potřebu kontaktu s přírodou (ta se liší kvalitativně i kvantitativně); schopnost kontaktu s přírodním prostředím (tj. schopnost úspěšně se v přírodě vypořádat s nejrůznějšími situacemi); environmentální citlivost (vnímavost k přírodě kolem sebe, k její kráse i zranitelnosti); ekologické vědomí a obecný postoj člověka k přírodě (panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní apod.).²³

Do kategorie informačních zdrojů souvisejících se vztahem člověka k přírodě patří popis vztahu české populace k životnímu prostředí autorů Soukupa a Jandové (2001), který vychází z takzvané postmodernizační teorie Ronalda Ingleharta.²⁴ Na základě rozdělení hodnot na materiální a postmate-

²² V souvislosti s environmentálním vědomím hovoří H. Horká o tzv. ekologické kultuře osobnosti, kterou výstižně definuje jako „souhrn poznatků, přesvědčení a hodnot, umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k přírodě“. Srov. Horká, H. (1996). *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido, s. 9.

²³ Srov. Rázgová, E. et al. (2009). *Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě: klišé, bariéry, příležitosti*. Praha: Zelený kruh a Hnutí Duha, s. 2–3.

²⁴ Podle Ingleharta (1971, s. 991–1009) došlo k posunu od materiálních k postmateriálním hodnotám v západní Evropě v důsledku nebývalého ekonomického vzestupu po 2. světové válce. Dosud převládající pocit obav a nejistoty byl vystřídán pocitem bezpečí. Díky „blahobytu“ lidé přestávají být nuceni soustředit se pouze na uspokojování materiálních potřeb, ale mohou se orientovat na vlastní realizaci. Od čistě materiálních potřeb se posouvají k hodnotám postmateriálním, mezi které patří také angažovanost v environmentální oblasti.

riální (úsilí o seberealizaci; zájem o participaci na politickém dění; snaha žít v kvalitnějším životním prostředí atd.). Lze rozdělit i společnost na jedince orientované materiálně a postmateriálně. V potaz je třeba brát ještě třetí typ označovaný jako smíšený. U těchto osob dosud nedošlo k jednoznačnému vymezení. Závěry dotazníkového šetření, v němž bylo osloveno 1 244 respondentů, ukazují, že v české společnosti žije cca 10 % osob orientovaných postmateriálně. Tito jedinci vykazují vyšší senzitivitu k problémům životního prostředí, jsou ochotni finančně se podílet na ochraně životního prostředí a v některých ohledech (omezování jízdy automobilem; aktivní členství v ekologických skupinách; podepisování petic týkajících se životního prostředí) se chovají ohleduplněji než zbytek populace.

Nelze opomenout výzkum střediska ekologické výchovy Toulcův dvůr, jehož koordinátorkou byla Strejčková (2005). Tento ambiciózní projekt, jedinečný svou snahou o celoplošné pokrytí problematiky, se zabýval fenoménem odcizování člověka přírodě (soubor respondentů byl tvořen dětmi do 15 let). Odcizení přírodě lze chápat jako stav, kdy člověku chybí bezprostřední fyzický i psychický kontakt s přírodou, dominují zejména interiérové aktivity, interpersonální vztahy a interakce člověka a jím vyrobených předmětů. Podle Kratochvíla (1994, s. 20) dochází k odcizení tehdy, když dlouhodobě sledujeme pouze své všední starosti a obstarávání. Odcizením se mnohdy rozumí i absence pocitu zodpovědnosti za současný i budoucí stav světa.

Výsledky uvedeného výzkumu, na jehož realizaci se podílely více než dvě desítky odborníků z různých vědních oblastí, nevyznívají příliš optimisticky. Jednotlivé závěry ukazují, že u dětské populace dochází k ubývání přímého kontaktu s přírodou a odpovídajících zkušeností, což má v mnoha ohledech negativní důsledky. Klesá fyzická zdatnost dětí a rozvíjí se úzký individualismus. Přebíráním konzumního modelu dospělých postupně upadá jejich zájem o přírodu obecně a náhražkou přirozeného světa se stává virtuální prostředí počítačů. Těmto dětem bude chybět nutný základ pro další výchovu a vzdělávání v environmentální oblasti, což je alarmující, neboť „o tom, jaká bude či nebude v budoucnu naše příroda, rozhodují svým jednáním mnohdy právě ti, kteří o ní mají jen mlhavé a často i mylné představy, a ve svých důsledcích je jedno, zda konají z neznalosti nebo kvůli sledování jiných zájmů“ (Strejčková, 2005, s. 82).

Výše uvedené teze potvrzuje studie Kahna, Seversonové a Ruckertové (2009). Autoři v ní předložili vzájemně koherentní závěry několika současných psychologických výzkumů souvisejících se vztahem člověka k přírodě. Potvrzuje se, že v poslední době dochází v této oblasti k nebyvalé kvalitativní proměně. Vyspělé technologie začaly dramaticky měnit naši dlouhodobou

zkušenost s přírodou. Dochází k úbytku přirozeného přímého kontaktu člověka s přírodou, který je stále více zprostředkováván pomocí rychle se rozvíjející technosféry.

Z hlediska zdravého somatického a psychického vývoje však tento trend představuje závažný problém. Dle výsledků zmíněné studie technologická příroda nemůže adekvátně suplovat přírodu skutečnou a existuje reálné nebezpečí, že bude postupně docházet k tzv. *generační environmentální amnézii* (s. 41). Koncepci normálního stavu životního prostředí si členové každé generace vytvářejí na základě vlastní zkušenosti s přírodním světem v dětství. Je pravděpodobné, že s každou příští generací bude docházet ke stále větší destrukci přírody, ale její členové to nebudou schopni vnímat, protože v důsledku převahy technologické přírody nebudou mít potřebnou zkušenost se skutečnou přírodou. Bude tedy velmi obtížné prosazovat opatření ve prospěch životního prostředí. Současně nebude možné dostatečně naplnit naši evolučně podmíněnou potřebu spřízněnosti s přírodou, jejíž uspokojení bylo tradičně součástí plnohodnotného rozvoje člověka.

Není pochyb o tom, že přirozená výchova k vědomí sounáležitosti a porozumění mimolidskému světu od útlého věku má své nezastupitelné místo. Komárek (1995, s. 258) v této souvislosti připomíná, že dětské vnímání světa je výrazně kontextuální. Dítě vztahuje okolní svět na sebe sama a cítí se jím oslovováno, což umožňuje vytvoření těsné vazby k přírodě. Právě tato vazba je přitom nezbytným předpokladem biofilního zaměření jedince.

4.2 Životní zkušenosti jako motivace biofilního jednání

První impuls, který podnítl zájem o studium faktorů ovlivňujících biofilní (propřírodní) orientaci jedince, představuje výzkum Tannera (1980). Svým zkoumáním tzv. významných životních zkušeností, které motivují zodpovědné jednání vůči přírodě, Tanner inicioval nový směr výzkumu na poli environmentální výchovy. Společným východiskem bádání v této oblasti je obecný předpoklad, že pokud učitelé budou schopni porozumět tomu, jak vznikají zkušenosti, které evokují propřírodní chování, budou schopni lépe podporovat výchovu environmentálně aktivních a angažovaných občanů.

V rámci Tannerova výzkumu bylo osloveno 45 jedinců z řad ochránců přírody ve Spojených státech, kteří měli identifikovat formativní vlivy, které bezprostředně souvisejí s jejich propřírodními aktivitami a jednáním. Na základě výpovědí respondentů Tanner detekoval několik společných činitelů, přičemž se jako dominantní ukázal význam zkušeností a zážitků získaných přímým kontaktem s přírodním prostředím v dětství. Zásadní vliv byl připisován rovněž členům rodiny a učitelům.

Na Tannerovy závěry navázala Petersonová (1982), u níž se poprvé setkáváme s konceptem tzv. environmentální senzitivity, která se utváří na základě specifických životních zkušeností a je jedním z hlavních vstupních předpokladů vztahujících se k propřírodním rozhodování a jednání. Petersonová definovala environmentální senzitivitu jako soubor emocionálních atributů, jejichž výsledkem je individuální empatický postoj k přírodě. Její výzkum spočíval v kvalitativní analýze autobiografických vzpomínek skupiny respondentů, kterou tvořilo 22 učitelů environmentální výchovy. Prostřednictvím retrospektivního pohledu měli dotázaní označit zdroje svých postojů vůči přírodě a svého zájmu o životní prostředí (své environmentální senzitivity). Podobně jako Tanner, zaznamenala i Petersonová, že největší význam byl připisován zkušenostem s přirozeným venkovním prostředím v období dětství a dospívání, rodičům, výchově a vzdělávání.²⁵

Ve studiích Tannera a Petersonové jsou představeny dvě z možných metod, které lze ve zkoumání faktorů formujících biofilní orientaci a jednání využít. Tanner provedl své šetření prostřednictvím dotazníků, které obsahovaly otevřené otázky, což umožňuje oslovit velké množství respondentů napříč různými geografickými oblastmi. Petersonová pak použila metodu strukturovaných rozhovorů, jejíž výhodou může být hloubková sondáž a porozumění danému fenoménu.

Palmerová (1995) využila, podobně jako Tanner, metodu dotazníkového šetření s otevřenými otázkami. Dotazníky byly distribuovány členům Národní společnosti pro environmentální výchovu ve Velké Británii. Cílem bylo zajistit skupinu respondentů, kteří nejen deklarují svoji biofilní orientaci, ale také biofilně jednají. První položka v dotazníku se proto soustředila na zjištění, na jakých propřírodních činnostech dotazovaní pravidelně participují. Více než 90 % se přihlásilo k aktivitám, jako je ochrana přírody, nakupování ekologicky šetrných výrobků, recyklace, členství v ekologických organizacích apod. Následující položky cílily na zjištění nejvýznamnějších životních zkušeností, které vedly k praktickému zájmu o přírodu a věkové období, které bylo při utváření vztahu k přírodě zásadní. Na základě analýzy 232 vyhovujících vyplněných dotazníků Palmerová zjistila, že její závěry potvrzují Tannerovo hlavní zjištění – nejdůležitějším faktorem pro rozvoj osobního zájmu v oblasti péče o životní prostředí je zkušenost s přírodním prostředím

²⁵ Peterson, N. (2005). Factors influencing the development of environmental sensitivity. In Hungerford, H. H., Bloom, W. J., Volk, T. L., & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, s. 295–300.

v dětství. Jako další nejvýznamnější vlivy respondenti označili vzdělávání a rodinu.

Výzkumy zabývající se zkoumáním životních zkušeností významných pro formování vztahu člověka k přírodě reflektuje ve své přehledové studii Chawlová (1998). Analyzuje výsledky realizovaných výzkumů, které vycházejí z původního designu Tannera a Petersonové. Představuje různá pojetí konstruktů environmentální senzitivity a navrhuje možné přístupy v budoucím zkoumání této problematiky. Environmentální senzitivitu Chawlová chápe jako predispozici odpovědného propřírodního jednání a spojuje ji s empatií jako schopností projekce jedincova vědomí do životního prostředí a schopností emoční identifikace s okolním světem (1998, s. 12). Na základě komparace výsledků publikovaných výzkumů dospívá Chawlová k zjištění, že respondenti opakovaně zmiňovali velmi podobné faktory, které měly zásadní vliv na utváření jejich biofilní orientace: pozitivní zkušenosti s přírodním prostředím, vzory dospělých, členství v environmentálních organizacích, vzdělání, negativní zkušenosti související s poškozením životního prostředí, knihy a ostatní média či profesní zkušenosti.

Uvedené závěry Chawlová podpořila vlastním výzkumem (1999), ve kterém využila strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami, aby odhalila zdroje motivace biofilního jednání. Oslovila 30 environmentalistů ve Spojených státech a 27 v Norsku. Respondenti byli záměrně vybíráni tak, aby reprezentovali širokou škálu vykazovaných propřírodních činností.

Chawlová kategorizovala výpovědi respondentů do jednotlivých oblastí, které následně blíže specifikovala. Níže uvedená tabulka je přehledem pěti nejčastěji jmenovaných zdrojů (označila je více než třetina dotázaných) motivujících propřírodní jednání.

Zdroje motivace biofilního jednání	Specifikace
Zkušenost s přírodním prostředím	<ul style="list-style-type: none"> • Místo, kde jedinec vyrůstal nebo trávil prázdniny (charakteristické dostupností venkovské krajiny s lesy, horami, loukami, vodními plochami), • těsný vztah k rodinné farmě, půdě atd., • venkovní aktivity v přirozeném prostředí (od sportovních po naučné). • pobyt v cenném přírodním prostředí v dospělosti.
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> • Propřírodní hodnoty a vzorce jednání získané od členů rodiny v dětství a dospívání, • podpora prosociálního jednání v rodině • spolupráce s rodinnými příslušníky a jejich podpora při participaci na propřírodních aktivitách.
Ekologické organizace a sdružení	<ul style="list-style-type: none"> • Dobrovolná (neplacená) účast v organizacích spojených s pobytem v přírodě a její ochranou v dětství (skauting), • členství ve středoškolských nebo univerzitních environmentálních organizacích, • členství v environmentálních organizacích v dospělosti.
Negativní zkušenosti	<ul style="list-style-type: none"> • Průmyslová nebo bytová zástavba v místě bydliště nebo oblíbené lokality, • poškození oblíbené přírodní lokality, úbytek nebo vyhubení rostlinných a živočišných druhů v daném místě, • strach ze znečišťování životního prostředí, radiace a nakládání s odpadem.
Vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> • Formální vzdělávání a nad rámecové vzdělávací aktivity jako exkurze, školní výlety atd., • osobnost inspirujícího učitele, • prostředí školy motivující k environmentálním nebo prosociálním aktivitám.

Tabulka 1 – Zdroje motivace propřírodního jednání (Chawla, 1999, upraveno autorkou)

V reakci na Gougha (1999), podle něhož jsou autobiografické vzpomínky redukováné, neboť mnoho formativních zkušeností, které respondenti uvádějí, může být upraveno v tom smyslu, jak by si oni sami zpětně přáli, upozorňuje Chawlová na fakt, že ačkoli výsledky podobných výzkumů jsou pouze deskriptivní, nabízejí jedinečnou možnost nahlédnout, jak lidé sami rozumějí svým zkušenostem a svému jednání. Pro náš život je totiž podle jejího názoru důležitější to, jak interpretujeme a využíváme vlastní minulost, nikoli to, zda naše vzpomínky přesně odpovídají skutečnosti.

Chawlová rovněž poukazuje na problematický rys podobně zaměřených výzkumů. Nemůžeme podle ní vyloučit, že lidé, kteří jsou vůči ekologickým problémům lhostejní nebo je přímo popírají, mají stejné nebo podobné životní zkušenosti jako respondenti uvedených výzkumů. Ti byli totiž záměrně vybíráni z řad environmentálně aktivních jedinců.

Výzkumy významných životních zkušeností, které ovlivňují biofilní jednání, byly realizovány i v nám vzdálenějších kulturních oblastech. Za všechny jmenujme kritický přehled čtyř tchajwanských studií, jehož autorem je S. J. Hsu (2017).

Ambicí tohoto kritického přehledu bylo mimo jiné poskytnout empirická data, která by umožnila srovnání v mezinárodním měřítku a napomohla vzájemnému porozumění tomu, jak lze vychovávat environmentálně odpovědné občany v různých zemích.

Výsledky výzkumů ukázaly, že zkušenosti ovlivňující pozitivní vztah k životnímu prostředí získávají jedinci v každodenním životě. Základní a střední škola přitom nehraje v jejich nabývání zásadní vliv. Potvrdilo se, že dominantní zkušeností, která ovlivňuje propřírodní jednání, je zmiňovaná zkušenost s přírodním prostředím v dětství. Environmentální výchova by proto měla překračovat rámec školní výuky. V místech, kde není přírodní prostředí snadno dostupné, by se měly budovat zelené zóny či parky, které by tento nedostatek kompenzovaly.

Na základě analýzy výsledků tchajwanských výzkumů dospívá autor k závěru, že propřírodní jednání je výsledkem interakce tří komponent, kterými jsou fundamentální faktory, podpůrné faktory a environmentální naděje. Fundamentální faktory zahrnují základní zkušenosti, které jsou nezbytné pro přijetí environmentální odpovědnosti. Podpůrné faktory souvisejí s pozitivním vzorem dospělých, členstvím v environmentálních organizacích, ale rovněž např. s čtenářskými návyky a schopnostmi. Environmentální naděje představuje vnitřní sílu, která jedinci pomáhá vyrovnávat se i s případnými neúspěchy v environmentální oblasti. Naopak bariérou propřírodního jednání jsou tzv. inhibiční (potlačující) faktory. Tyto faktory autor rozděluje na vnitřní a vnější. Vnitřní inhibiční faktory zahrnují nízkou míru environmentální senzitivity, vyznávání sebestředných hodnot, neochotu převzít environmentální odpovědnost či tendenci bagatelizovat environmentální problematiku. Vnější inhibiční faktory zahrnují překážky, které nám kladou ostatní nebo celá společnost. Patří sem převládající vyznávání utilitárních hodnot, konzumerismus nebo hektický pracovní život (Hsu, 2017, s. 51–56).

Payne (1999) zdůrazňuje, že cílem výzkumů v oblasti významných životních zkušeností je porozumění ontologickému významu centrální kategorie,

kteřou je lidská zkušenost. Jde o to odhalit strukturu uspořádaní lidské zkušenosti a význam konkrétní zkušenosti v jejím celku. Je třeba soustředit se na to, jak jednotlivci v určitém sociokulturním, ekonomickém a politickém prostředí konstruují význam během prožívání určité zkušenosti i následně s odstupem času. Neexistuje totiž jedna základní univerzální zkušenost, jejíž prožití by garantovalo propřírodní orientaci jedince.

Výraznou mezeru ve výzkumech významných životních zkušeností motivujících propřírodní jednání představuje podle Paynea absence návodu, jak využít konkrétní závěry v edukační praxi. Výsledky výzkumů v této oblasti jsou velmi obecné a nelze je adekvátně zhodnotit při tvorbě a rozvoji kurikula. Jako příklad uvádí Payne kategorii *zkušenost s venkovním prostředím/přírodou*, která je velmi vágně vymezena a vyžaduje přesnější charakteristiku a bližší specifikaci toho, o jakou zkušenost se jedná. Některé zkušenosti s přírodou totiž mohou být i nežádoucí, neboť mohou mít na jedince negativní vliv. Pokud například žáky nutíme k zapojení se do projektů souvisejících se životním prostředím, ačkoli oni sami o tuto problematiku nemají zájem, nepřinese jim vynucená zkušenost s venkovním prostředím příliš pozitivních stimulů. Stejně tak může být první zkušenost s divokou přírodou pro mnohé děti spojená s pocitem strachu a nelibosti, který může dlouhodobě přetrvávat. Výzkumy proto musejí odpovídat i na otázku, proč participanti přisuzují konkrétní zkušenosti hodnotový význam a zda, případně jak lze tento typ zkušenosti pedagogicky legitimizovat. Jednotlivá zjištění – významné životní zkušenosti – musejí být vykládána ve svém kontextu (Payne, 1999, s. 368–369).

V českém prostředí realizovala výzkum související se zvoleným tématem Horká (2003). Zkoumala faktory ovlivňující úroveň rozvoje tzv. *ekopedagogické kompetence*²⁶ budoucích učitelů. Vzorek respondentů tvořilo 216 studentů druhého ročníku studia oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V rámci výzkumu byly hledány odpovědi na následující otázky: *Které kategorie charakterizují studentovo pojetí problematiky životního prostředí?; Jaké názory o problematice životního prostředí a environmentální výchovy je možné u studentů identifikovat?; Které postoje a hodnoty ovlivňují praktické jednání studentů?.* Použité metody zahrnovaly obsahovou analýzu prací

²⁶ Ekopedagogická kompetence označuje učitelovu způsobilost účinně realizovat environmentální výchovu a skládá se ze tří složek: vědní, činnosti a osobnostní. Jejím jádrem by měla být kompetence hodnotová, založená na „pozitivním pojetí souvztáženosti světa vnitřního a vnějšího, člověka a přírody, člověka, přírody, společnosti a kultury, na pochopení skutečnosti, že změna vnějšího systému (povaha a stav globální společnosti) závisí na povaze a bytí jednotlivců“ (Horká, 2005, s. 98).

(esejí, pojmových map) a skupinový rozhovor založený na interakci účastníků uvnitř samotné skupiny.

Podle Horké závěry výzkumu ukazují, že v posledních letech je patrný posun v názorech studentů učitelství na existenci problémů životního prostředí. Většina respondentů se vyjadřuje o přírodě s úctou a stav životního prostředí hodnotí spíše pesimisticky. Základním objektivním faktorem vedoucím k utváření (pozitivního) vztahu k životnímu prostředí je rodina, kde dochází k uvědomělé i neuvědomělé interiorizaci poznatků z této oblasti. Subjektivní faktory pak zahrnují úroveň ekologického poznání jedince (pochopení významu přírody, vztahů a souvislostí v životním prostředí), emotivně-hodnotovou orientaci související s citovou vazbou na přírodu, domov a oceněním estetické hodnoty přírody, snahu o autoregulaci životního stylu a činnostní rovinu vyznačující se snahou chránit přírodu.

Přestože respondenti deklarují svoji biofilní orientaci, domnívají se, že společnost, ve které žijí, jim nedovoluje adekvátně prosazovat propřírodní hodnoty a jednání v každodenní praxi.

4.3 Psychologicko-sociální rovina biofilního jednání (postoje vs. jednání)

Kollmussová a Agyeman (2002) podrobili analýze několik teoretických modelů vysvětlujících zdroje biofilního jednání. Vycházeli z desítek psychologických a sociologických výzkumů, v nichž se snažili odhalit jak faktory, které zásadně podporují biofilní jednání, tak faktory, které tomuto jednání brání. Jejich cílem bylo otevřít prostor pro diskusi vedoucí k nalezení účinných strategií v environmentální výchově.

Autoři si povšimli, že velká část kvantitativních výzkumů se soustředila na měření korelace propřírodních postojů a propřírodního jednání. Deklarované biofilní postoje však podle výsledků se skutečným jednáním většinou nekorrespondují. Podle jejich názoru patří postoje (podobně jako např. motivace, hodnoty, životní priority, znalosti v dané problematice atd.) k tzv. *vnitřním faktorům*, které však samy o sobě jednání přímo neurčují. Biofilní jednání je ovlivněno též *vnějšími faktory*, kam patří zejména institucionální, ekonomické, sociální a kulturní normy. Pokud tedy například většinová společnost odmítá přijmout propřírodní životní styl, je daleko menší pravděpodobnost, že se jedinci podaří vymanit z jejího tlaku. Jako poslední v řadě činitelů uvádějí Kollmussová a Agyeman *demografické faktory*, kam řadí pohlaví a délku vzdělání. Ačkoli mají ženy většinou méně rozsáhlé znalosti v environmentální oblasti, jsou vůči problémům životního prostředí citlivější a častěji projevují ochotu změnit své jednání. Délka vzdělání pak ovlivňuje hloubku

znalostí environmentálních témat. Autoři však odmítají tradiční předpoklad, podle něhož má objem znalostí přímou souvislost s biofilním jednáním. Za základní překážky biofilního jednání, které jsou podle jejich názoru odborníky dosud podceňované, považují interiorizované zvyky a normy jednání.

Na psychologicko-sociální rovinu biofilního jednání poukazují rovněž Stegová a Vlek (2009), kteří ve své přehledové studii syntetizují výsledky výzkumů zabývajících se možnostmi ovlivňování lidského jednání ve prospěch životního prostředí, přičemž poukazují například na výzkum Sterna (2000).

Abychom mohli účinně ovlivňovat jednání, musíme primárně identifikovat ty druhy jednání, které mají výrazný dopad na kvalitu životního prostředí. Podle Sterna (2000, s. 408) lze environmentálně významné jednání chápat dvojím způsobem. První bere v potaz dopady jednání na životní prostředí a druhé záměr jednáající osoby. Ne vždy má jednání vedené propřírodním zájmem pozitivní dopad na životní prostředí a naopak. Mnohdy bezděčně a rutinně jednáme způsobem, který má významný pozitivní či negativní vliv na životní prostředí.

Ukazuje se, že v obecné rovině je např. snižování osobní spotřeby efektivnější než recyklace výrobků. Podobně šetření energií, vodou či omezování automobilové dopravy je pokládáno za jednání, které může výrazně snížit zátěž kladenou na okolní svět.

Poté, co identifikujeme jednání, které chceme změnit, potřebujeme nástroj, kterým u jednotlivců či skupin dané jednání *změříme*. Velké množství realizovaných výzkumů vychází z dat získaných pomocí subjektivních výpovědí respondentů. Takto získaná data však, jak již bylo v předchozích částech zmíněno, mnohdy nejsou spolehlivým indikátorem skutečného jednání. Autoři proto doporučují věnovat sběru dat velkou pozornost a využívat více typů měřících nástrojů, které by zjišťovaly, jaké jednání jedinec skutečně praktikuje, jak často konkrétní aktivity vykonává, jaké jednání je/není ochoten vykonávat atd.

Studie potvrzuje, že jednání je determinováno vzájemnou interakcí mnoha vlivů, zejména osobní motivací, situačními faktory (např. dostupnost veřejné dopravy, kvalita a cena nabízeného zboží aj.) a zažitými zvyky. Jednotlivé intervenční strategie tedy musí brát tyto činitele v potaz. Jejich úspěšnost se zvyšuje, pokud jsou dobře naplánované, realizované a pečlivě vyhodnocované (Steg, L., & Vlek, Ch., 2009, s. 309–317).

Z našich autorů se diskrepanci mezi deklarovanými postoji a skutečným jednáním věnoval Franěk (2006), který zkoumal postoje k přírodě napříč celou českou populací. Vzorek tvořilo 610 respondentů z různých oblastí naší republiky, u nichž byla prostřednictvím dotazníkové metody zkoumána

inklinace k biocentrickým postojům (respondenti měli pomocí pětistupňové Likertovy škály vyjádřit míru souhlasu/nesouhlasu s tezemi, které reprezentovaly postoje na pomyslné ose pohybující se od antropocentrismu k biocentrismu). Podle Fraňka výsledky prokázaly, že si lidé uvědomují ohrožení přírody a nedomnívají se, že s přírodou můžeme nakládat pouze na základě svých vlastních zájmů a potřeb. Lze tedy konstatovat, že Češi zastávají ve vztahu k přírodě většinově biocentrické (vůči přírodě uctivé) postoje, které se však v praxi příliš neprojevují. Předpokladem změny jednání je totiž transformace vnitřních postojů do společensky uznávaných a závazných norem chování a jednání. Franěk je přesvědčen, že pozitivní roli by mohla sehrát média, která se doposud chovají k environmentální problematice nevlášimavě a ekologické iniciativy představují spíše v negativním světle.²⁷

K obdobným závěrům dospěli Činčera a Štěpánek (2007), kteří realizovali výzkum, jehož těžištěm bylo zkoumání *ekologické gramotnosti* studentů středních odborných škol. Výzkumný vzorek tvořilo 183 studentů. Ekologická gramotnost zde byla chápána jako proenvironmentální postoje, hodnoty, jednání a kritické porozumění (schopnost samostatně vyhodnocovat dopady svého jednání na životní prostředí) respondentů. Pro účely výzkumu byla využita modifikovaná verze dotazníku Nové environmentální paradigma (NEP) autorů Dunlapa a Liera (1978; 2000), který byl vytvořen právě za účelem měření postojů k environmentální problematice.²⁸

Výsledky ukázaly, že většina studentů vyjadřuje souhlas se základními formami ekologicky příznivého jednání (zastává propřírodní postoje), ale není schopna tyto postoje propojit s vlastním spotřebitelským chováním v běžném životě.

²⁷ Na podřízenost masových sdělovacích prostředků komerčním zřetelům, atraktivitě a zábavě poukazuje stále více odborníků. Oprávněně zdůrazňují disproporci mezi nabídkou kvalitních kulturních podnětů a trendem předkládat záplavu mozaikovitých záznamů událostí a informací, které předpokládají spíše pasivní příjemce. Hromadné sdělovací prostředky „rozšiřují zdánlivě neutrální, a proto pseudoreálný obraz aktuálních politických událostí, reklamy, sportovních úspěchů, násilí, havárií a zločinů. Při snaze o vysokou sledovanost kalkulují se ziskem od inzerentů vázaným na vysoký počet diváků a čtenářů. U přemýšlivé části populace tím vyvolávají deprivaci, protože potlačují její potřebu myslet vlastní hlavou“. Šmajš, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno: Host, s. 215.

²⁸ Původní nástroj byl vytvořen v 70. letech 20. století. Do této doby spadají počátky formování environmentálního hnutí, které se vymezovalo vůči tehdejšímu převládajícímu antienvironmentálnímu společenskému paradigmatu. Později byl nástroj autory revidován a rozšířen tak, aby lépe pokrýval klíčové aspekty environmentální problematiky a odpovídal moderní terminologii.

4.4 Environmentální výchova jako prostředek modifikace lidského jednání

V literatuře je často poukazováno na instrumentální funkci environmentální výchovy, což znamená, že je vnímána jako jeden z nástrojů, který by měl přispívat k zachování podmínek přejících životu na Zemi. Jejím primárním cílem je přijetí vědomé odpovědnosti vychovávaného za vlastní jednání. Podle Horké (2005, s. 33) „tato odpovědnost není chápána ve smyslu přítěže, ale vychází z jejího pochopení a pocitu povinnosti“. V zájmu překonání ekologické krize je nutné u studentů podporovat environmentálně žádoucí (biofilní) jednání. V mnoha případech to znamená korigovat či měnit dosavadní vzorce a nežádoucí stereotypy jejich jednání.

Hines, Hungerford a Tomera (1986–1987) publikovali metaanalýzu 128 výzkumů zabývajících se faktory, které ovlivňují propřírodní jednání. Výsledkem bylo několik zajímavých zjištění, jež ilustrují širší spektra proměnných, které je třeba v rámci EV zohlednit, pokud chceme dosáhnout žádoucího jednání. Podle autorů je u jedinců, kteří explicitně deklarují ochotu odpovědně jednat ve prospěch životního prostředí, vyšší pravděpodobnost, že tak skutečně jednat budou. Předpokladem tohoto jednání je však zároveň vědomí existence environmentálních problémů, znalost efektivních strategií pro jejich řešení a osobnostní charakteristiky dotyčných (postoje vůči životnímu prostředí, individuální přesvědčení o možnosti pozitivně ovlivňovat kvalitu životního prostředí, pocit odpovědnosti vůči životnímu prostředí). Významnou roli hrají též situační faktory (ekonomické, sociální apod.), které mohou mít podpůrný, ale též negativní vliv (viz Diagram 1).



Hungerford a Volková (1990) provedli analýzu studií, které se soustředily na zkoumání efektivity EV v souvislosti s odpovědným propřírodním jednáním, přičemž se opírali též o výše zmíněnou metaanalýzu Hinese, Hungerforda a Tomery. Jejich záměrem bylo detekovat ty prvky (proměnné), které na základě výsledků realizovaných výzkumů hrají v biofilním jednání jedinců stěžejní roli, a následně definovat klíčové oblasti, které by měly být učiteli EV akcentovány. Vymezili šest klíčových oblastí:

- Seznamovat žáky s environmentálními koncepcemi, které mohou významně ovlivňovat životní prostředí; poukazovat na vzájemné souvislosti mezi jednotlivými koncepcemi.
- Poskytnout žákům příležitost dosáhnout takové úrovně environmentální senzitivity, která je bude motivovat k propřírodním jednáním.
- Vytvořit kurikulum, které povede k osvojení hlubokých znalostí environmentální problematiky.
- Rozvíjet u žáků schopnosti analyzovat a navrhovat řešení environmentálních problémů a uplatňovat tyto schopnosti v praxi.
- Vést žáky k aktivnímu a environmentálně odpovědnému občanství.
- Rozvíjet a posilovat přesvědčení žáků, že svým odpovědným přístupem mohou pozitivně ovlivnit kvalitu životního prostředí.

Úsilí Hungerforda a Volkové bylo motivováno třemi přesvědčeními:

- Dosavadní zjištění potvrzují, že v boji s ekologickou krizí selháváme.
- Existuje příliš málo nosných národních koncepcí EV.
- Učitelé EV se soustředí na nesprávné cíle (důraz je kladen především na znalosti, nikoli na praktické jednání).

V souvislosti s výše uvedenou tezí, že učitelé v rámci EV mnohdy sledují nesprávné cíle, je možno zmínit výzkum Kulicha a Dobiášové (2003), z jehož výsledků vyplynulo, že v průběhu školního vzdělávání nedochází k výraznému zvýšení praktických zkušeností s přírodou a dovedností při zacházení s ní. Zjednodušeně řečeno, škola v environmentální oblasti dosud rozvíjí spíše teoretické než praktické znalosti.

4.5 Shrnutí

Podle Emmotta (2013, s. 7) jsme svou činností negativně zasáhli téměř každou část naší planety a ocitli jsme se v situaci tzv. *bezprecedentní globální planetární krize*, jejíž odvrácení spočívá v radikální proměně našeho komplexního kolektivního i individuálního chování.²⁹

Ekologické problémy mají nepochybně systémový charakter. Jedinec jako potenciální *reformátor* nevyhovujícího systému však při jejich řešení hraje nezastupitelnou roli. Právě iniciativa zdola, vedená informovanou a vzdělanou veřejností, může změnit nevyhovující obsah tradiční politiky i celkový ráz kultury ve prospěch přírody a života.

Skutečnost, že se ve vztahu k přírodě vzájemně velmi lišíme, zdůvodňuje oprávněnost úvah nad tím, *proč* tomu tak je. Hledání zdrojů motivace biofilně orientovaných jedinců je současně hledáním způsobů, jak vychovávat děti, kterým v dospělosti nebude lhostejné, v jakém světě žijí a v jakém stavu ho zanechají svým potomkům.

Ze stručného přehledu dosavadního stavu poznání ve zkoumané oblasti vyplývá, že soubor vnitřních i vnějších činitelů ovlivňujících biofilní orientaci člověka je nesmírně obsáhlý. To však není důvodem k rezignaci či skepsi. V teoretických i empirických textech autorů, z nichž tato práce čerpá, je totiž více či méně zjevně přítomen zásadní optimistický prvek, který lze vyjádřit výstižnou tezí, že člověk je principiálně schopen žít v souladu s přírodou.

Závěry vzešlé ze zkoumání činitelů ovlivňujících biofilní orientaci jedince (učitele) by za předpokladu použití vhodné metodologie, transparentnosti výzkumu a adekvátního výběru respondentů měly představovat platformu, z níž vzejdou konkrétní návrhy a doporučení, jak se ve výchovně-vzdělávacím procesu účinněji vyrovnávat s palčivostí ekologické problematiky.

²⁹ Potřebné změny chování jsou však tak fundamentální a nepopulární, že bude velmi obtížné je prosadit. Emmott mimo jiné upozorňuje na skutečnost, že se musíme vědomě radikálně omezit ve spotřebě komodit všeho druhu – vody, jídla, energie, zboží (aut, elektroniky atd.) – a šetřit tak vzácné přírodní zdroje. Ačkoli je téma neúnosného konzumu hojně diskutováno, světová spotřeba neúnavně stoupá. Uvedené se přitom týká vyspělých západních společností, neboť téměř tři miliardy lidí mimo tento kulturní okruh trpí nedostatkem vody, jídla i energie. Srov. Emmott, S. (2013). *10 Billion*. London: Penguin Books Ltd., s. 184–185.

5 Empirická část práce

Výzkumný problém, o němž publikace pojednává, představují činitelé stojící v pozadí biofilního zaměření učitele a současně ovlivňují jeho přístup k výchově, který je odrazem jeho celkového pedagogického myšlení. V souladu s vytýčením výzkumného problému je stanoven výzkumný cíl a výzkumné otázky, jak ukazuje tabulka níže.

Výzkumný cíl:	Zjistit, jaké jsou zdroje biofilní orientace učitelů, kteří se aktivně věnují péči o životní prostředí a tímto směrem cíleně vedou své žáky/studenty.
Výzkumné otázky:	Jak učitel sám vysvětluje původ svého biofilního zaměření?
	Jaké jsou osobnostní charakteristiky biofilně zaměřeného učitele?
	Čím je charakteristické pedagogické myšlení biofilně orientovaného učitele?

Tabulka 2 – Konceptuální rámec výzkumu

Výsledná zjištění byla využita k vytvoření a představení takzvaného biofilního profilu učitele, který vznikl na základě analýzy a srovnání jednotlivých zkoumaných případů.

Biofilním profilem rozumíme celkový životní obraz propřírodně zaměřeného učitele tak, jak jej vnímá jednak on sám, jednak ve vzájemné spolupráci s výzkumníkem. Tento termín pojmáme v širším smyslu, nevztahujeme jej pouze k jednomu konkrétnímu jedinci, ale používáme jej jako zastřešující pojem pro celou skupinu participantů výzkumu, tedy propřírodně orientovaných učitelů. Podstatné pro naši práci je, že vycházíme z jedinečnosti životní historie každého respondenta, ale v konečné fázi představujeme pouze jeden výsledný profil propřírodně zaměřeného učitele, k němuž jsme dospěli pomocí analýzy a komparace zkoumaných případů.

Je také třeba podotknout, že jsme se pro tento termín rozhodli i po diskusi s respondenty. Také oni ho považují za relevantní a s jeho použitím vyjádřili svůj souhlas. Biofilní profil je tedy zde chápán nikoliv jako empiricky podložený univerzální model propřírodně orientovaného učitele, ale jako teoretický koncept, který postihuje podstatné oblasti související s propřírodním zaměřením zkoumaných jedinců a jejich pedagogickým myšlením. Výsledný biofilní profil učitele, který vychází primárně ze spontánní narace respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy získaných dat.

První dimenzi představují zásadní životní skutečnosti, které ovlivnily biofilní zaměření učitele a současně způsob jeho pedagogického myšlení, druhá dimenze souvisí s osobnostní charakteristikou učitele (odráží jeho vlastnosti, životní preference, hodnoty a postoje) a třetí dimenze ukazuje, jaké je celkové pedagogické myšlení propřírodně orientovaného učitele, jeho přístup k výchově, který vychází nejen z osobitého pojetí instituce školy a vzdělávání, z pojetí (environmentální) výchovy, učitele i žáka, ale odráží se v něm též jeho výchovné cíle a aspirace. Jednotlivé dimenze současně představují základní kategorie (témata), které tvoří kostru biofilního profilu učitele. Tyto kategorie se pak člení do dílčích podkategorií, jak je patrné z uvedeného schématu.

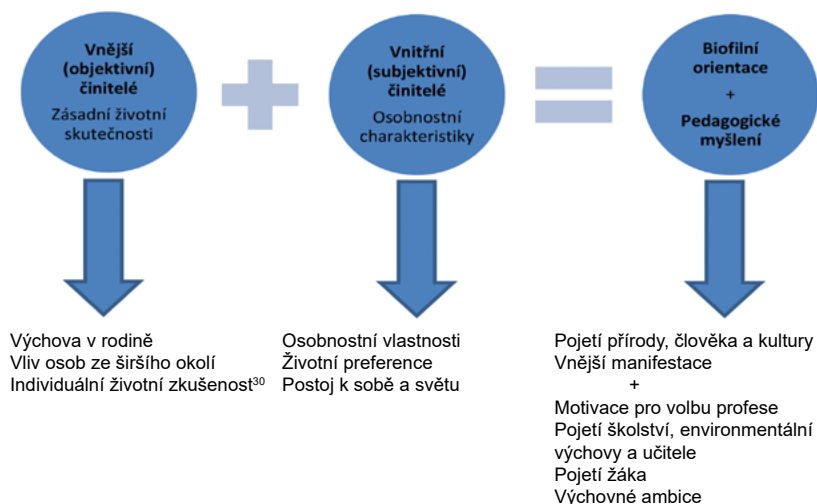


Schéma 1 – Zdroje biofilního zaměření učitele a jeho přístupu k výchově

³⁰ Zařazení kategorie „Individuální životní zkušenost“ do skupiny vnějších (objektivních) činitelů se může zdát diskutabilní. Lze namítnout, že náleží spíše do skupiny vnitřních (subjektivních) činitelů. Vzhledem k tomu, že respondenti při vyprávění svých životních historií postupovali lineárně a individuální životní zkušenost chápou (podobně jako výchovu v rodině a vliv osob ze širšího okolí) jako *zlomový bod* v určité životní fázi, který měl vliv na jejich biofilní zaměření a pedagogické myšlení, dospěli jsme k závěru, že ponechání této kategorie v dané skupině je oprávněné.

5.1 Metodologie výzkumu

Jako zastřešující metodologický diskurz byla zvolena kvalitativní metodologie. Pro sběr a interpretaci dat byla využita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem. Použití zmíněné metody, která prostřednictvím individuálních interpretací životních událostí, zkušeností, zážitků a pocitů umožňuje proniknout do jedinečného světa druhých lidí, má vzhledem k výzkumnému cíli své opodstatnění. Podle Švaříčka (2006, s. 5) si svůj vlastní život můžeme plně uvědomit teprve skrze jeho vyprávění. Díky vyprávění příběhu, jako základního způsobu lidské komunikace, se skryté stává zjevným a nejasné jasným.

Právě metoda životní historie umožňuje postupně rozkrýt vzájemnou provázanost výše uvedených tří dimenzí a jejich souvislost s propřírodním zaměřením jedince. Toto specifické zaměření není jednoduše kvantitativně uchopitelné a ve své celistvosti je lze vyjádřit na základě znalosti životních drah respondentů a pochopení jejich osoby, priorit a cílů.

Metoda životní historie spadá do oblasti biografického výzkumu. Podle Hendla (2016, s. 132) jde v biografickém zkoumání o nalezení podobností životních drah jedinců a vysvětlení osobních nebo společenských jevů na základě komparace různých biografí. V rámci kvalitativního výzkumu se pochopitelně jedná o omezený počet zkoumaných případů. Švaříček definuje biografický výzkum jako systematické zkoumání vedoucí k rekonstrukci minulého či budoucího života jedince skrze jeho aktuální pohled (Švaříček, 2014, s. 127). Tento typ výzkumu umožňuje zachytit unikátní životní příběhy jednotlivců a pochopit jejich subjektivní pohled na vlastní vývoj.

Vzhledem k tomu, že naše základní výzkumná otázka zjišťuje, jak učitelé sami vysvětlují původ svého biofilního zaměření a přístupu k výchově, je využití biografického výzkumu zcela na místě. Co se týče metody životní historie, je vhodné představit ji prostřednictvím srovnání s metodou životního příběhu. V odborné literatuře bývají obě metody často používány jako dva výrazy pro tentýž pojem. Rozdíl mezi životním příběhem a životní historií je totiž velmi nepatrný, jak upozorňuje Švaříček (2014, s. 130). Obě metody jsou v pedagogice hojně využívány. Životní příběh je spíše autobiografií, jejímž prostřednictvím se dozvídáme, jak jedinec rozumí svému životu. Je výsledkem vyprávění, které je otevřené do té míry, do jaké je respondent ochoten se o svůj příběh podělit. Totéž platí o životní historii, která však míří více do hloubky. Jejím cílem je popsat a zasadit životní souřadnice respondenta do širšího kontextu a odhalit i nahodilé faktory, které ovlivnily jeho život. Z toho důvodu tuto metodu často doprovází i pozorování, neboť pomocí vyprávění zjišťujeme mnohdy pouze deklarované principy a teorie, které

jedinec zastává, což nám však neumožní zjistit, jak se tyto principy a teorie projevují v každodenní praxi.

Podle Schützeho (2007, s. 8) je vyprávění životní historie jako celku základní aktivitou každého biografického zkoumání. Vyprávění o vlastním životě nezahrnuje pouze vnější události, které se jedinci přihodily, ale především vnitřní změny, které tyto události v jedinci evokovaly a přivedily. Interpretace vlastních životních zkušeností proto úzce souvisí s utvářením sebeidentity člověka. Životní historie se netýká výhradně minulosti, sahá až do přítomnosti a zároveň je otevřená budoucnosti, která teprve přijde.

Výsledky námi realizovaného biografického výzkumu slouží primárně dvěma hlavním cílům. V první řadě mohou být přínosem v oblasti pedagogické teorie. Pokud totiž porozumíme činitelům, které ovlivňují propřírodní orientaci jedince, můžeme účinněji zaměřit výchovně-vzdělávací proces. Výsledky práce rovněž představují platformu, z níž vycházejí konkrétní návrhy a doporučení, jak získané poznatky aplikovat v edukační praxi a přispět tak k biofilnímu nasměrování výchovy a vzdělávání. V neposlední řadě by měl být výzkum rovněž obohacením pro samotné respondenty – učitele, kteří prostřednictvím retrospektivního pohledu mohou získat větší poznání o vlastním životě, zrekapitulovat si významné životní události, setkání či osobnosti, které ovlivnily jejich vývoj. Nadhled, který tak učitelé získají, může podpořit jejich motivaci pro cestu, kterou si zvolili.

5.2 Narativní přístup

Narativní přístup, který můžeme chápat jako zkoumání vyprávění, je spojen s biografickým výzkumem. Podstatou narativního přístupu je takové porozumění zkoumanému fenoménu, které je zprostředkováno především pohledem respondentů. Za tímto účelem v roce 1997 německý sociolog Fritz Schütze zpracoval a odborně komunitě představil narativní rozhovor jako vědeckou metodu vycházející z volného vyprávění. Narativní přístup ve výzkumu znamená, že na zkoumanou skutečnost nahlížíme z perspektivy vyprávění či příběhu. Tato perspektiva umožňuje vidět, že souvislost, směřování a celkový tvar prožívaného života jsou tvořeny figurami a zápletkami příběhů, které žijeme a vyprávíme. Narativní přístup pracuje s realitou konstruovanou na základě vyprávění. Výchozím předpokladem narativního přístupu je chápání narativní konstrukce jako principu strukturace zkušenosti. Skrze svou narativní organizaci dostává život tvar, řád, souvislost, směřování a smysl. Prostřednictvím narativní konstrukce je život ztvárněn a současně také interpretován (Chrz, V. & Čermák, I. 2011, s. 426–427).

Pokud tedy jako výzkumníci využíváme narativní přístup, pak nám jde o to, abychom se dozvěděli, jaký význam dává člověk své zkušenosti

a svému životu. Narativní přístup tak spojuje dvě roviny – rovinu myšlení a rovinu jednání v jeden funkční celek, kterým je příběh. Podle Hendla (2016, s. 180) je v narativním přístupu důležité vyprávění o celém životě respondenta bez ohledu na výzkumnou otázku. Významy, které přikládáme svým zkušenostem, můžeme totiž adekvátně interpretovat pouze na pozadí celé své biografie.

Konkrétní využití narativního přístupu v rámci naší práce spočívalo v získání pohledu na problematiku činitelů, kteří ovlivňují biofilní zaměření jedince a jeho přístup k výchově přímo od biofilně orientovaných učitelů, a to skrze jejich vyprávění.

5.3 Fenomenologický přístup

Fenomenologie je jedním z nejvýznamnějších filosofických proudů 20. století. Jejím zakladatelem je Edmund Husserl, který se pokusil o citlivý a bezpředsudečný popis toho, co člověk prožívá. Podle Blechy (2004, s. 151) se Husserl snažil o „sestup ke světu tak, jak jej zakoušíme v jeho přirozenosti, ještě před tím, než jej vědecky zpracujeme“. Fenomenologie vznikla jako protiváha pozitivismu, který se opíral o metody využívané v přírodních vědách a omezil vědecké zkoumání na systematickou práci s fakty – tedy s tím, co je objektivně dáno a může být spolehlivě prověřeno. Meze pozitivistického přístupu se nutně ukázaly v oblasti společenských věd. Fakta ve společenských vědách vyžadují totiž primárně porozumění a vysvětlení, nikoli klasifikaci. Fenomenologie je reakcí na duchovní krizi, v níž se evropská společnost ocitla v důsledku jednostranné vědecké orientace. Moderní věda přestala rozumět přirozenému světu, z něhož původně vzešla a jehož výklad měla podat. Člověk proto žije v odcizeném světě vědeckých konstrukcí a návrat k přirozenému světu pro něj představuje základní výzvu. Jde totiž o návrat ke zdrojům, z nichž rozumíme sobě i přírodě, o návrat k odpovědnosti za vlastní existenci a způsob, jakým zacházíme s okolním světem.³¹

Cílem fenomenologického přístupu v kvalitativním výzkumu je „popsat a analyzovat prožitou zkušenost se specifickým fenoménem, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců (...) Výzkumník se snaží vstoupit do vnitřního světa jedince, aby porozuměl významům, jež fenoménu přikládá. Výzkumník analyzuje získaná data, aby zachytil esenci prožité zkušenosti. V rámci fenomenologické studie se vytváří popis a interpretace sdělených prožitků. Výsledkem je text, který „zní pravdivě pro toho, kdo měl danou zkušenost

³¹ Srov. např. Coreth, E., Ehlen, P., & Ricken, F. (2006). *Filosofie 20. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s. 13–22.

s daným fenoménem, a poskytuje vhled pro toho, kdo ji neměl“ (Hendl, 2016, s. 126). Východiskem fenomenologického přístupu je tedy subjekt a jeho způsob chápání a interpretace vlastní zkušenosti.

Pro účely naší práce byl fenomenologický přístup využit k co možná nejhlubšímu nahlédnutí do života respondentů. V rámci tohoto přístupu jsme odsunuli do pozadí vlastní představy o činitelích ovlivňujících biofilní orientaci učitele a jeho přístup k výchově a dali jsme prostor respondentům, kteří se zkoumanou problematikou mají vlastní zkušenosti. Na základě jejich reflexe těchto zkušeností jsme usilovali o porozumění a interpretaci významu, který svým zkušenostem přepisují.

5.4 Hermeneutický přístup

Z hlediska teorie poznání lze říci, že současná hermeneutika³² jako schopnost interpretace a porozumění má své kořeny ve výše zmíněné fenomenologii. Pojem hermeneutika má svůj původ v řeckém slově „herméneúo“, což znamená oznamovat, vykládat, překládat (Brugger, 2006, s. 158).

Olšovský (2018, s. 129) definuje hermeneutiku jako „filosofickou nauku zabývající se problémem (po)rozumění, chápání, výkladu a interpretace, jež vedou k uchopení smyslu fenoménů“. Hermeneutický přístup porozumění a vcítění, vycházející z přesvědčení, že k pochopení faktů nestačí pouze jejich popis, představuje protíváhu pozitivismu, který naopak z vědy vylučuje vše, co nelze konkrétními kontrolovatelnými mechanismy spolehlivě prověřit (verifikovat) a utřídit, tedy vše, co není objektivně dáno. Tento přístup je možné aplikovat v přírodních vědách, ale v oblasti věd humanitních se nutně projeví jeho slabiny. Z hlediska pozitivismu by totiž měly všechny společenskovední fenomény a události z principu stejnou váhu. Za hlavního představitele současné filosofické hermeneutiky bývá považován H. G. Gadamer.

Univerzalita hermeneutického přístupu se podle Hrocha (2009, s. 132) týká všeho, o čem je možné se dorozumět. Je aktuální všude, kde můžeme nalézt společnou řeč, protože ani tam, kde proti sobě stojí zcela odlišné názory, nemůže být principiálně popřena možnost dorozumění. „Všude tam, kde je svět zakoušen a kde je překonávána neobeznámenost, kde dochází k objasnění, pochopení, osvojení, se završuje hermeneutický proces přivedení ke slovu a do společného vědomí“ (Hroch, 2009, s. 132).

³² Původně se hermeneutikou rozuměla interpretace tradičních, zejména biblických, obecně teologických a právních textů. Německý protestantský teolog, filosof a pedagog F. D. E. Schleiermacher (1768–1834) hermeneutiku rozšířil na „učení o umění rozumění“ psanému i mluvenému slovu vůbec (Brugger, 2006, s. 158).

V hermeneutice jde zjevně o porozumění. Tutéž ambici si klade předkládaná publikace, neboť v ní jde o porozumění činitelům, které ovlivňují propřírodní zaměření učitele a jeho přístup k výchově. Souvislost je zde tedy jednoznačně patrná. Pokud chci něčemu porozumět, něco poznat, pak musím umět naslouchat, umět se tázat a odkrývat významy skryté za výpověďmi. Hermeneutický přístup v předkládané práci sloužil k porozumění toho, jak jednotlivé události (životní skutečnosti) ovlivňují celek života ve vztahu ke zkoumané problematice. Tento přístup se promítá rovněž v interpretaci dat, kdy jednotlivá témata vzešlá z analýzy dat posilujeme a verifikujeme relevantními konkrétními výpověďmi respondentů. Cílem využití hermeneutického přístupu byla postupná korekce našeho vlastního (před)porozumění činitelům ovlivňujícím biofilní orientaci učitele a jeho přístup k výchově, která ve výsledku umožňuje předložit uceleně interpretovaná data, jež mohou tuto problematiku zpřístupnit ostatním.

5.5 Soubor respondentů

Skupinu respondentů tvoří tři kvalifikovaní učitelé a jeden pedagog volnočasových aktivit. Důvodem jeho zařazení do souboru respondentů je skutečnost, že v procesu biofilní výchovy a vzdělávání nemusí nutně hrát klíčovou roli pouze učitel působící ve formálním vzdělávání. Respondenti byli vybíráni na základě předem stanovených kritérií.

Prvním požadavkem bylo, aby se jednalo o pedagogické pracovníky. Dalším kritériem, které musel každý respondent splňovat, byla veřejná angažovanost v oblasti péče o životní prostředí.³³ Respondenti jsou aktivní v komunální politice, nebo jsou příslušníky určité skupiny, která se věnuje péči o životní prostředí (např. Vlastivědný spolek). Dalším podstatným kritériem bylo uznávání propřírodního zaměření vybraných respondentů širší komunitou. Potenciální respondenti tedy byli považováni svým okolím za propřírodně zaměřené. Významnou roli při výběru respondentů proto sehrála sociální nominace, kdy množina možných participantů výzkumu vznikala na základě doporučení ředitelů škol, rodičů, ale i širší veřejnosti. V okamžiku, kdy jsme získali první dva respondenty, nám pak oni sami navrhovali další možné účastníky. Posledním kritériem bylo vlastní sebepojetí respondenta jako jedince, který je biofilně/propřírodně zaměřený. Vzhledem k tomu, že

³³ Obecně jistě platí, že učitelství je samo o sobě dostatečně angažovaným povoláním. Při vymezování kritérií pro účast ve výzkumném šetření jsme však vycházeli, mimo jiné, z teoretické části práce. V evoluční ontologii, ekologické etice i v ekosociálních teoriích vzdělávání se požadavek veřejné angažovanosti v oblasti péče o životní prostředí explicitně objevuje. Vnímáme jej tedy jako oprávněný, a to i z důvodu, že je potvrzením deklarované propřírodní orientace respondentů.

respondenti ke své sebeidentifikaci nepoužívali pojmy biofilní či propřírodní, ale spíše veřejně zdůrazňovali svůj těsný vztah k přírodě obecně, byla k ověření oprávněnosti participace ve výzkumném šetření provedena sonda, která zjišťovala, do jaké míry se potenciální respondenti ztotožňují s definicí biofilně orientovaného jedince, kterou předkládáme v teoretické části práce.

Respondenti byli požádáni, aby co nejuvěstivěji charakterizovali a přiblížili své deklarované propřírodní zaměření, svůj vztah k přírodě, své chápání pojmů příroda, člověk a kultura. Na základě výsledného zjištění můžeme konstatovat, že všichni vybraní respondenti spadají do kategorie biofilně zaměřených jedinců tak, jak je vymezujeme s oporou o odborné prameny. Byla u nich tedy prokázána biofilní orientace, která je charakteristická specifickým pojetím přírody, člověka a kultury, dále pak zájmem o přírodu a životní prostředí, aktivní participací na péči o životní prostředí, zdravým životním stylem a snahou pozitivně ovlivňovat své žáky a studenty ve zmíněných oblastech.

5.6 Etické aspekty výzkumu

Při realizaci výzkumného šetření byly zohledněny základní etické principy. Respondenti byli v první řadě explicitně seznámeni s účelem výzkumu i se všemi podrobnostmi (například nutnost nahrávání rozhovorů). Dále byli respondenti ubezpečeni o zachování důvěrnosti citlivých údajů a zachování anonymity. Z toho důvodu jsou všechna jména, názvy a místa uváděna pod pseudonymy, aby nebylo možné účastníky výzkumu identifikovat. Každý rozhovor probíhal pouze za účasti výzkumníka a respondenta. Na závěr byla všem respondentům poskytnuta možnost následného vyjádření se k výsledným zjištěním. Této možnosti využili pouze někteří z nich. Všichni účastníci výzkumu jsou rovněž srozuměni s tím, že práce bude veřejně přístupná, podobně jako všechny kvalifikační a závěrečné práce. Před samotným zahájením výzkumu tak byl získán dobrovolný a poučený souhlas od všech respondentů s participací ve výzkumném šetření.

5.7 Technika sběru a analýzy dat

Data byla sbírána průběžně od září 2018 do ledna 2020, tedy zhruba rok a půl. Samotnému sběru dat předcházela výběr vhodných kandidátů. Celkem bylo osloveno osm potenciálních respondentů³⁴, z nichž byli nakonec vybráni

³⁴ Jednalo se o pět mužů a tři ženy. Dvě učitelky účast ve výzkumu z výše uvedených osobních důvodů odmítly. Jedna učitelka a jeden učitel byli v době, kdy jsme je kontaktovali již v důchodu a sami se necítili být vhodnými kandidáty. Pro úplnost dodáváme, že všichni vybraní respondenti žijí v maloměstě a přírodní prostředí je pro ně snadno dostupné, což například Franěk (2005, s. 36) považuje v souvislosti s environmentální výchovou za obrovskou přednost.

čtyři. Dva respondenti participaci ve výzkumném šetření odmítli ze zdravotních a rodinných důvodů a další dva nespĺňovali plně požadovaná kritéria. Hlavní technikou sběru dat byl opakovaný hloubkový biografický rozhovor (in-depth interview). S každým respondentem byly provedeny tři rozhovory, vždy s odstupem několika měsíců. První rozhovor měl narativní nestrukturovaný charakter, který vycházel pouze z několika předem připravených otevřených otázek. Jednalo se v podstatě o volné vyprávění respondentů o celém jejich životě. Podle Hendla (2016, s. 180) se při použití tohoto typu rozhovoru vychází z předpokladu, že významy, které lidé přikládají svým zkušenostem, se při volném vyprávění vynoří spíše než při cíleném dotazování. Respondenti byli proto požádáni, aby se ohlédli zpět do minulosti a reflektovali své zkušenosti a jejich význam. Další dva polostrukturované rozhovory pak bezprostředně navazovaly na stěžejní témata vzešlá z prvotního rozhovoru, jejich cílem bylo tato témata prohloubit, doplnit a objasnit. Výsledkem realizovaných rozhovorů byl ucelený obraz života každého respondenta.

Každý rozhovor byl nahrán a následně doslovně přepsán. Délka jednotlivých rozhovorů přesahovala v průměru jednu hodinu. Celkem bylo pořízeno více než 18 hodin audiozáznamu. Po následném přepisu jsme získali 74 normostran psaného textu. Za účelem nalezení odpovědi na výzkumnou otázku byla k analýze získaných dat využita technika tzv. otevřeného kódování, při níž se v textu detekují a lokalizují příslušná témata, kterým se přiřazuje náležité označení – kódy (Hendl, 2016, s. 251). Ucelený text jsme tak atomizovali do dílčích jednotek, s nimiž jsme dále pracovali. Technicky jsme kódování realizovali ve dvou fázích. Nejprve pomocí metody papír–tužka a následně proběhlo druhé čtení, jehož cílem bylo nalézt co možná nejvýstižnější kódy (pojmenování) v programu MS Word. Dalším krokem pak bylo hledání relevantních kategorií (témat), které pod sebou seskupovaly kódy (pojmy) náležející ke stejnému jevu. Jednalo se tedy o tematickou analýzu, která je díky své flexibilitě hojně využívána, ačkoli nepatří mezi explicitně vymezené procedury analýzy dat, jak upozorňuje Hendl (2016, s. 264–265). Tým autor tematickou analýzu vymezuje jako „proces identifikace datových vzorců, datových konfigurací a témat v kvalitativních datech“ (2016, s. 264) a současně jako postup, který není spojený s konkrétní teorií ani epistemologickým typem, přesto však skýtá bohaté a detailní zprávy o datech (tamtéž).

V rámci tematické analýzy jsme využili zejména induktivního přístupu, při kterém jsou kódování a vytváření témat explicitně určeny obsahem dat. Použit byl rovněž realistický (esencialistický) přístup, jehož výsledkem je zpráva o předpokládané realitě, která se v datech vynořuje.

5.8 Možnosti a limity zvolené metodologie

Podle Hendla (2016, s. 48) se kvalitativnímu výzkumu často vytýká, že jeho výsledky „představují sbírku subjektivních dojmů“. Švaříček (2006, s. 7) však poukazuje na skutečnost, že právě subjektivnost, která byla v minulosti terčem kritiky metody životní historie, kterou jsme zvolili pro účely našeho výzkumu, je dnes vnímána jako její přednost. Umožňuje totiž hloubkový popis jednotlivých případů a poskytuje podrobné informace o tom, proč se zkoumaný fenomén objevil. Hlavní úskalí této metody a kvalitativně zaměřeného výzkumu obecně spočívá podle odborníků v tom, že respondenti mohou mít tendence prezentovat svoji minulost tak, aby odpovídala jejich současnému i budoucímu jednání a dávala mu smysl. Stejně tak platí, že výsledky tohoto typu výzkumu mohou být ovlivněny individuálními preferencemi a postoji výzkumníka.³⁵ Ve snaze eliminovat zmíněné riziko bylo tedy od počátku postupováno v intencích přístupu spolupráce (collaborative account) mezi výzkumníkem a respondenty založeném na vzájemné důvěře a otevřenosti. Finální příběh je tak výsledkem jejich vzájemné interakce a společného úsilí. Jsme si vědomi skutečnosti, že zobecnění získaných výsledků je v kvalitativním výzkumu velmi obtížné. Přesto podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 24) nelze souhlasit s názory, že jednotlivé příběhy jsou natolik subjektivní a kontextuální, že vylučují jakoukoli generalizaci a reprezentativnost. Logika kvalitativního výzkumu je totiž induktivní. V praxi to znamená, že je nejprve potřeba nasbírat co možná největší množství dat o zkoumaném fenoménu a následně je možné identifikovat pravidelnosti, které se v těchto datech vyskytují. Určitá míra obecnosti je tedy přípustná, pokud se výsledky výzkumu například shodují nebo navazují na výsledky již realizovaných tematicky obdobných výzkumů. Z toho důvodu tyto relevantní výzkumy s opatrností zohledňujeme při interpretaci dat.

5.9 Shrnutí

V této kapitole byl nejprve představen vytyčený výzkumný cíl a výzkumné otázky. Následně bylo objasněno, jakým způsobem a v jaké podobě zamýšlíme prezentovat výsledky výzkumu. Za tímto účelem byl vymezen koncept biofilní profil, jakožto celkový životní obraz jedince, zdůrazňující jeho propřírodnou orientaci. Výsledky výzkumu budou využity k vytvoření a představení

³⁵ Z tohoto důvodu se jednoznačně nabízí podpořit výzkum další, doplňující metodou. Od počátku jsme uvažovali o nezáčastněném pozorování, při kterém bychom zjišťovali, jak učitelé skutečně se žáky pracují a jak je žáci přijímají. Toto však z důvodu uzavření škol nebylo možné realizovat.

biofilního profilu učitele, který v sobě integruje podstatné oblasti související s jeho propřírodním zaměřením a pedagogickým myšlením.

Postupně byl popsán zvolený kvalitativní design výzkumu, metoda životní historie a jednotlivé přístupy, které byly v jeho rámci využity. Nejednalo se však pouze o deskripci, neboť svoje metodologické kroky jsme rovněž odůvodňovali a konkretizovali. Při objasnění podstaty narativního, fenomenologického a hermeneutického přístupu jsme neopomenuli uvést, jak jsme dané přístupy v práci konkrétně využili.

Byla představena kritéria, na jejichž základě byli vybíráni respondenti. Vysvětlen byl i postup, jakým byly řešeny etické otázky související s výzkumem.

V závěru kapitoly byla popsána technika sběru a analýzy dat a bylo upozorněno na možnosti i limity zvolené metodologie.

6 Výsledky výzkumu

Na základě syntézy dílčích analýz jednotlivých životních historií respondentů a jejich komparace, předkládáme v této kapitole výsledky realizovaného výzkumu.

V samostatných podkapitolách a jejich příslušných oddílech nejprve představujeme jednotlivé respondenty, a to, jak s ohledem na míru jejich ochoty podělit se o své soukromí, tak s ohledem na účely publikace – tedy z hlediska jejich biofilního zaměření a přístupu k výchově. V souladu s klíčovými tematickými oblastmi, které vzešly z analýzy dat, postupně ukážeme, jaké pojetí přírody, člověka a kultury je pro respondenty příznačné a pojmenováváme vnější činitele (v podobě významných životních skutečností) i vnitřní činitele (související s osobnostní charakteristikou), které měly zásadní podíl na jejich propřírodním formování a současně ovlivnily způsob jejich pedagogického myšlení.

Přínos výsledků výzkumu je zmíněn v podkapitole 5.1 pojednávající o metodologii výzkumu. Na tomto místě je však vhodné znovu připomenout, že získané výsledky mohou být obohaceny zejména v oblasti pedeutologické a současně v oblasti pedagogické teorie. Porozumění vývoji učitele v souvislosti s jeho biofilním zaměřením je jedním z předpokladů biofilního zaměření celého výchovně-vzdělávací procesu. Konkrétní návrhy a doporučení, jak získané poznatky aplikovat v edukační praxi, a přispět tak k biofilní orientaci výchovy, jsou pak představeny v závěru práce.

6.1 Stručné představení respondentů

Respondent 1 – Dalibor

Dalibor (53) je ženatý a se svou manželkou pracující ve zdravotnictví, vychovává dvě dospělé dcery, které v současnosti studují na Vysoké škole ekonomické v Praze. Při vyprávění své životní historie opakovaně zmínil události, které se přihodily před jeho narozením a podle jeho názoru měly velký vliv na jeho následný život.

Jednalo se o tragický osud rodiny z matčiny strany během druhé světové války. Daliborova matka ztratila velkou část svého příbuzenstva a zůstala sama se svým bratrem. Oba sourozenci pak byli svěřeni do péče zbývajícím příbuzným, bohužel však od sebe byli odloučeni a každý vyrůstal v jiném prostředí. Daliborova matka si tedy do života odnášela těžkou zátěž v podobě neustálého úzkostného strachu o své děti, což pochopitelně negativně ovlivňovalo i Dalibora. Matčiny obavy o jeho bezpečí ho – k jeho nelibosti – poměrně dlouho vyřazovaly z většiny běžných dětských aktivit.

Daliborův otec pak představoval matčin protipól. Byl to vyrovnaný, pro-přírodně zaměřený člověk, který Dalibora postupně přivedl k samostatnosti. V dětství se u Dalibora objevily závažné zdravotní obtíže, které v období dospívání vyvrcholily do té míry, že se ocitl v ohrožení života. Byl dlouhodo-bě hospitalizován a podstoupil několik operací. Léčení bylo úspěšné a pobyt v nemocnici a následná rekonvalescence vedly u Dalibora k přehodnocení celkového přístupu k životu.

Dalibor má staršího bratra, s nímž má podle svých slov nadstandardní vztah a pravidelně se s ním stýká. Dalibor žije na venkovském statku se svou rodinou, ve které má velkou oporu. Ve společné domácnosti žili i oba jeho rodiče, po smrti otce nyní už pouze jeho matka. Od ostatních respondentů se odlišuje v tom, že není vystudovaný pedagog. Připouští, že v průběhu školní docházky sice nebyl premiant, ale ve všech předmětech nacházel něco, co ho zajímalo. Ve vztahu s učiteli byl nekonfliktní, velmi citlivě vnímal jejich způsob výuky. Přestože obecně inklinuje spíše ke společenským vědám, rozhodl se pro jiný směr studia. Po absolvování Střední zemědělsko-technické školy vystudoval vysokou školu zemědělskou v Brně. Dnes se žije jako finanční poradce a práci s mládeží se věnuje ve volném čase. Absolvoval doplňující trenérský kurz, je vedoucím zájmových kroužků a fotbalovým trenérem mladších i starších žáků a žákyň. Dosud je aktivním fotbalovým reprezentan-tem v kategorii starších mužů. Dalibor je náruživý čtenář velmi dobře obeznámený s klasickými díly české i světové literatury. Zajímá se o filosofii, náboženství a historii. Je členem místního Spolku ochránců přírody.

Respondent 2 – Jirka

Jirka (41) je svobodný, bezdětný. Má dva starší bratry, s nimiž je v pravidel-ném kontaktu. Po smrti obou rodičů žije sám v malé obci v rodinném domě, který v současnosti kompletně rekonstruuje.

Jirka měl složité dětství. V době, kdy navštěvoval 2. stupeň základní školy, byla jeho matce diagnostikována závažná choroba, která byla lékaři označena jako neléčitelná. Jirkův otec tehdy učinil zásadní rozhodnutí a man-želku si vzal do domácí péče. Přestože byla upoutaná na lůžko a odkázaná na pomoc ostatních, její přítomnost měla velmi pozitivní vliv na rodinný ži-vot. Současně je však třeba podotknout, že se rodina musela finančně velmi uskromnit a odložit plány, které souvisely se zahájením podnikatelské čin-nosti v oblasti drobného zemědělství.

Jirka připouští, že na 1. stupni základní školy byl poměrně problémovým žákem. Do jisté míry to bylo podle jeho názoru způsobeno přístupem učitelů,

s nimiž se setkal. S odstupem času si uvědomuje, že to byli učitelé s minimální praxí a nedokázali Jirku ve výuce dostatečně motivovat ani zaměstnat. Situace se obrátila v okamžiku, kdy se s rodinou přestěhoval z města na venkov. Zde se setkal s učitelem, který ho dokázal motivovat k učení. V této době se výrazně zlepšil Jirkův prospěch, začal se účastnit oborových olympiád, kde pravidelně dosahoval velmi dobrých výsledků. Na toto období základní školy má tedy velmi dobré vzpomínky. Na střední odborné škole měl také štěstí na kvalitní pedagogy. Učitelka matematiky odhalila jeho nadání pro tuto disciplínu, jejich vztah byl po celou dobu studia spíše partnerský. Svým širokým přehledem a hlubokými znalostmi jej ovlivnila také učitelka českého jazyka.

Po ukončení střední odborné školy vystudoval Jirka Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Jeho aprobačními předměty jsou matematika a technická výchova. S odstupem několika let absolvoval rozšiřující pedagogické studium, aby získal kvalifikaci pro učitelství na středních školách. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) si na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci doplnil ještě jednu aprobaci, kterou je výuka informačních technologií pro střední školy.

Po vystudování působil nejprve jako učitel matematiky a technické výchovy na dvou základních školách. Nyní učí matematiku a informační technologie na gymnáziu. Je tvůrcem a správcem webových stránek školy, na které působí, pořádá kurzy a školení související s počítačovou gramotností a robotikou.

Mezi jeho koníčky patří fotografování, výlety do přírody, informační technologie a hraní šachů. Rád pracuje na zahradě a je velkým milovníkem psů. Jeho oblíbeným plemenem jsou němečtí ovčáci. Společně se svými bratry se stará o rodinné dědictví – ovocné sady. Jirka je členem obecního zastupitelstva.

Respondent 3 – Karel

Karel (40) žije s přítelkyní, s níž vychovává její dospívající dceru, která po složení maturitní zkoušky odcestovala do zahraničí. V současnosti pracuje jako au-pair, po návratu se chystá na vysokoškolské studium.

Karlovo dětství bylo podle jeho slov dlouhou dobu harmonické. Toto spokojené a bezstarostné období však skončilo v okamžiku, kdy došlo k rozvodu jeho rodičů. S otcem, který si založil novou rodinu, se Karel dlouhodobě nestýká. K matce má naopak již od dětství velmi blízký a vřelý vztah. Pravidelně ji navštěvuje a pomáhá jí s údržbou rodinného domu, v němž žije. Obhospodařuje také pozemky, které jsou v rodinném vlastnictví. Karel má

starší sestru, která má rovněž dceru a žije ve spokojeném manželství. Se svou sestrou i její rodinou Karel rovněž vychází velmi dobře. Pravidelně se navštěvují, setkávají se u matky a pořádají společné dovolené a výlety.

Karel bydlí v panelovém bytě v menším městě. Nevylučuje možnost, že se v budoucnu s rodinou přestěhuje k matce, která bydlí také v malém městě pouze několik kilometrů od Karlova nynějšího bydliště.

Na základní škole i na gymnáziu byl Karel podle svých slov spíše průměrný žák. Věnoval se především sportu, takže učení poněkud odsouval stranou, jak sám tvrdí. S učiteli celkově vycházel dobře, s učiteli tělocviku pak obzvlášť dobře. Po absolvování víceletého gymnázia se několikrát neúspěšně hlásil na pedagogickou fakultu do Brna. Důvodem jeho nepřijetí bylo vždy nesplnění některého z náročných požadavků z oblasti tělesné výchovy. V mezidobí studoval na vyšší odborné škole obor sociálně-právní. Třetí pokus u přijímacích zkoušek byl úspěšný, a tak vystudoval tělesnou výchovu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity a zeměpis na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity. Podle Karlových slov se jeho vztah k učení na vysoké škole jednoznačně proměnil. Škola pro něj byla prioritou, prospíval velmi dobře a na zkoušky se poctivě připravoval.

Přestože má Karel kvalifikaci pro učitelství na střední škole, vyučuje tělesnou výchovu a zeměpis na základní škole. Během své učitelské praxe působil na dvou základních školách. Je vedoucím zájmových sportovních kroužků a turistického kroužku. Jeho největším koníčkem je sport, v minulosti hrál závodně basketbal, nyní se sportu věnuje rekreačně. Karel je aktivní v komunální politice.

Respondent 4 – František

František (46) je ženatý a má dceru a syna, kteří jsou v současnosti žáky 2. stupně základní školy. Se svou rodinou žije v družstevním bytě v malé obci. Františkova manželka si v době mateřské dovolené dálkově dokončila pedagogické vzdělání a poté několik let pracovala jako učitelka v tamní mateřské škole. Nyní v této mateřské škole zastává místo ředitelky.

Oba manželé se velmi aktivně angažují při organizování nejrůznějších kulturních a sportovních akcí v obci, úzce spolupracují s kulturním a informačním centrem. František má mladšího bratra, který spolu se svou rodinou a rodiči také žije v téže obci.

Po základní škole zamířil František na gymnázium. Jako žák a student byl podle svých slov velmi disciplinovaný. Byl oblíbený v kolektivu i mezi pedagogy. Po absolvování gymnázia vystudoval František, tehdy nově

otevřenou, fakultu tělesné kultury a sportu v Olomouci a přírodovědeckou fakultu tamtéž, obor matematika. Důvodem studia v Olomouci byla skutečnost, že na Masarykově univerzitě v té době nebylo možné zvolenou kombinací studovat. Také on má kvalifikaci pro učitelství na střední škole, ale od ukončení studií učí tělesnou výchovu, matematiku a fyziku na základní škole v místě svého bydliště.

František je sportovně všestranně nadaný, v minulosti hrával závodně fotbal, nyní se sportu věnuje rekreačně. Působí také jako fotbalový trenér mladších žáků. Kromě toho vede i další sportovně zaměřené zájmové kroužky a je rovněž tvůrcem a správcem webových stránek školy. Kromě sportu, který je jeho hlavním koníčkem, si rád zajde do kina. Zajímají ho především filmy s historickou tematikou. František je členem regionálního Vlastivědného spolku.

6.2 Pojetí přírody, člověka a kultury optikou propřírodně zaměřeného učitele

Jednou z podmínek participace respondentů ve výzkumu bylo jejich pojetí pojmů příroda, člověk a kultura, které by nebylo v rozporu s teoretickým vymezením konceptu biofilně orientovaného jedince a jeho chápáním zmíněných pojmů. To je důvodem, proč ve výsledcích práce prvořadě uvádíme zjištění související s touto oblastí.

Pro všechny studované případy je charakteristické velmi podobné pojetí přírody, člověka a kultury. Tedy konceptů, které tematizujeme v teoretické části práce, neboť jejich náležité chápání je v kontextu ekologické problematiky zcela zásadní. Podle Šmajse (2008, s. 7–8) žijeme v době, v níž převládá dílčí racionalita a průměrný člověk dnes neví, co vlastně pojmy příroda a kultura znamenají. Slovníkové definice jsou podle jeho názoru povrchní a zavádějící. Podíváme-li se například do filosofického slovníku, nalezneme pod heslem *příroda* mimo jiné následující odlišení termínů příroda a kultura: „Přírodou (přírozeností) se nazývá stav člověka a všech viditelných věcí, jak sám o sobě vyrůstá z přírodních zákonů a historicky se obnovuje v neustávajícím koloběhu vznikání a zanikání. Kultura je naproti tomu to, co člověk svým plánovitým a tvořivým zasahováním vyvíjí ze sebe a z věcí, je oblastí, v níž se člověk uskutečňuje jako dějinná bytost v zápolení o neustále vyšší seberozvinutí“ (Brugger, 2006, s. 351). Příroda je však něčím víc než místem lidské seberealizace, stavebním prostorem technické kultury. Je nejvyšší hodnotou a je obsažena také v člověku. Úkolem lidstva, chce-li přežít, je změnit strukturu kulturního systému, který nesmyslně zatlačuje širší a mocnější systém přírody, na kterém absolutně závisíme. Skutečná role přírody je

právě díky námi vytvářené kultuře podceňována. Je na čase přestat nekriticky nadhodnocovat člověka a kulturu, opustit falešnou představu, že lidská práce přidává přírodním předmětům hodnotu, kterou samy o sobě nemají, a uznat, že přírodě musíme v zájmu sebezachování ustoupit (Šmajš, 2008, s. 26).

Koncept přírody je sociálním konstruktem, který se vyvíjel v čase, prostoru i kultuře. To, jak je příroda definována, vypovídá o společnosti a je důležité i pro její ochranu.³⁶ Z hlediska našeho vztahu k přírodě je však podle Krajhanzla spíše než pravdivá filosofická definice přírody důležitější to, co si lidé představují pod pojmem příroda, co mají na mysli, když hovoří o svém vztahu k ní.³⁷ Pokud vyjdeme z Krajhanzlova obecného modelu rozdělení etických postojů člověka k přírodě³⁸, můžeme konstatovat, že naši respondenti vůči přírodě zaujímají partnerský a romanticko-spirituální postoj. Je pro ně typická silná úcta k přírodě, vnímání sebe sama jako její součásti a vědomí nutnosti nalezení harmonie mezi našimi potřebami a potřebami přírody (Krajhanzl, 2015, s. 99–100). Chápou přírodu jako entitu s vlastní hodnotou, jejímž zákonitostem jsme všichni podřízeni, což ilustrují slova Dalibora: „... a zase se vrátím k té přírodě, kde ta moudrost je maximální. Ta příroda je moudřejší než my“. Jirka k tomu dodává: „Příroda si vždycky dokáže pomoci sama. Země je tu nějakých 4,5 miliardy let, vystřídaly se tady spousty živočišných druhů. Já si myslím, že člověk je tady pár tisíc let, ono to nebude mít tak dlouhého trvání, až tady nebude, a ona se ta příroda zase vzpamatuje.“

Dalším typickým rysem je pevná vazba k lokalitě, ve které respondenti žijí. Všichni pocházejí z vesnice nebo malých měst a shodují se v tom, že jsou s místem svého bydliště spokojeni. Právě niterný vztah k rodnému místu a konkrétní krajině je předpokladem pro naši vědomou volbu ekologicky příznivého způsobu života. Podle Librové představuje jednou vytvořený pevný vztah k blízké krajině ve výbavě člověka zpravidla stabilní, často celoživotní strukturu (1988, s. 22). Karel tvrdí: „Neumím si představit, že bych měl bydlet třeba v Brně. Já prostě patřím do malého města.“ Podobně uvažuje František: „Já nikam moc nejezdím, já jsem tady takovej usedlej, já jsem tady spokojenej.“ Výstižně se v této souvislosti vyjadřuje Dalibor: „Já jsem

³⁶ Co je to příroda? [online]. 2016. Dostupné z: <http://www.enviweb.cz/106401>

³⁷ Krajhanzl, J. (2020). Vztah k přírodě? *Jenže, co je „příroda“?*. Český portál ekopsychologie [online]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/citarna/clanky/vztah-k-prirode-co-je-priroda/>

³⁸ Krajhanzl rozlišuje čtyři základní etické postoje člověka k přírodě: panský, správcovský, partnerský a romanticko-spirituální. Podstatu panského a správcovského postoje tvoří přesvědčení, že člověk je přírodě nadřazený. Rozdíl je v tom, že panský postoj člověka ve využívání přírody nijak neomezuje, zatímco správcovský postoj vychází z biblické představy člověka jako zodpovědného správce Božího stvoření (2015, s. 99–100).

měl a mám nesmírně rád ten regionální pohled na přírodu, pohled na to svoje nejbližší okolí.“

Posledním charakteristickým prvkem souvisejícím s pojetím přírody, který nalezneme u všech respondentů, je radost z pobytu v přírodě. Pro Karla je příroda „únik z té práce, takový to uvolnění, odreagování, (...) tu samotu v přírodě si vychutnávám jako relax“. Jirka se vyjadřuje obdobně: „Když jdu na zahradu a ostrihám si tam stromky, tak tam odpadne ten stres.“

Co se týče názoru na člověka, žádný z respondentů nevykazuje známky úzce antropocentrického myšlení, jehož podstatu můžeme rámcově vymezit jako myšlení, které vychází z přesvědčení o vylučném postavení člověka vzhledem k ostatnímu světu. Jde o způsob myšlení, které vede k sebepojetí člověka jako vrcholu a smyslu přírodního vývoje (Šmajš, 2011, s. 72). O úzce antropologicky orientované etice výstižně pojednává například Librová. Podle jejího názoru je tato etika charakteristická tím, že „centrem každého hodnocení, a vůbec měřítkem všech věcí je a zůstane člověk. Jakákoliv hodnota, včetně hodnot přírodních, vzniká teprve na základě lidských potřeb“ (Librová, 1994, s. 160). Z přijetí této perspektivy pak vyplývá jednoznačný závěr, že člověk má morální závazky pouze vůči sobě samému. Tyto závazky se nevztahují na mimolidský svět, který je chápán jako pouhý prostředek k naplňování a uspokojování lidských zájmů. Právě tato podoba antropocentrismu, která dnes převládla, je zhoubná. Představuje totiž ideovou základnu, která ospravedlňuje naše bezohledné a arogantní chování vůči přírodě. Všichni respondenti jsou tomuto způsobu uvažování vzdáleni. Cítí svoji zakotvenost v přírodě, uvědomují si provázanost všeho živého i neživého a uznávají vlastní hodnotu každého existujícího jsoucna, která se nemůže odvozovat od člověka a jeho potřeb. Jirka se považuje za součást přírody, podle jeho názoru přírodě „nejsme ničím nadřazeni, nejsme jiní jako jakýkoliv jiný živočišný druh“. Dalibor se vyjadřuje jadrněji: „Já si říkám, že my jsme jak ta mšice, a kdo nás stříkne. Já nechápu, proč máme vůbec právo o tom rozhodovat, že jsme to my, kdo má právo rozhodovat tady na té planetě.“ František pak uvažuje následovně: „Když se budeme chovat jak hovada k sobě navzájem, tak se budeme chovat jako hovada i k té přírodě. My se vlastně v té přírodě pohybujeme jako sloni v porcelánu.“

Respondenti se bezvýhradně shodují v tom, co si stále mnozí lidé odmítají přiznat. Svou každodenní činností přírodu poškozujeme a ohrožujeme tím sami sebe i život jako takový, neboť existence života na Zemi i jeho kvalita závisí na stavu přírody. Vytváříme kulturu jako nadosobní umělé dílo, které zatlačuje původní přirozené struktury, a kromě toho též narušuje naši vazbu k přírodě. Karel rozhořčeně vypovídá: „(...) třeba ty zástavby teď, to

je šílený. Já, když si vzpomenu, když jsme byly děcka, tak my jsme chodili krást jablka a hrušky do sadu nebo na pole, a teď v těch místech prostě stojí Lidl. Tam je Lidl, obrovský parkoviště a nová domky, takže to už tam vůbec není, chybí to tam. Tohle vnímám jako velmi podstatnej rozdíl, že tady ty původně krásný místa, ta příroda, že se to zastavuje. To platí i o Brně, tam vznikají firmy, strašně se to rozrůstá, všude kancelářské prostory, další domy, bytové jednotky, no šílený. Mění se to hrozně moc a nemyslím, že k lepšímu, to určitě ne.“ Ve svých vzpomínkách se k tomuto tématu opakovaně vrací: „Já mám doma starý fotky, jak to dřív vypadalo, to je dneska k nepoznání, ta místa zmizela a stalo se to během strašně krátký doby. Nejhorší je, že se tady k tomu zneužívá dobrá orná půda, která by se dala využít. Kromě toho ty haly, co se všude staví, tak jsou energeticky většinou strašně náročný, tam vlastně jede pořád klimatizace naplno. A ještě, proč máme všude tolik obchodů a supermarketů? Já chápu, že zdravá konkurence je na místě, ale tohle už je docela extrémní.“ Ve stejném duchu hovoří František: „Ten svět se celkově nějak rozvíjí, lidí je strašně moc, aut taky, takže stavíme silnice, cesty tam, kde dřív nebyly potřeba, každěj chce nějak bydlet a nejlíp ve svém, takže tady v okolí je i plno těch satelitních městeček nebo jak se tomu říká, (...) celkově tu přírodu určitě využíváme pro svoje zájmy čím dál víc.“ Velmi poeticky se vyjadřuje Dalibor: „Já si třeba pamatuju, jak to bylo nádherný, když jsem si lehl na louku a teď jsem viděl ty klasy, jak se pohybují, a tam jsou dvě dimenze. Jednu tvoří příroda a pak je civilizační ruch. No a my přes ten civilizační ruch nejsme schopni identifikovat tu přírodní dimenzi, jestli letí čmelák, moucha, jestli letí cokoliv, šteká pes. A vítr, co dokáže udělat parády, jak se objímají větve a podobně.“ Také Jirka vnímá zdevastovanou přírodu jako výsledek lidských aktivit, ačkoli se vyjadřuje poněkud opatrněji: „Když se podívám kolem sebe, tak ve svém okolí vidím přírodu, která je pěkná, jsou tady lesy, relativně čisté řeky, ale myslím si, že nikdo nemůže zhodnotit celkový stav přírody. Já třeba nevím, jak vypadá příroda v Indii, kde mají problémy s čistou vodou. Nevím, jak vypadá příroda v Číně nebo v USA, a když se budu ptát na stav přírody někoho, kdo celý život žije v amazonském pralese, tak mně určitě řekne, že o žádných ekologických problémech neví. Když se budu ptát někoho, kdo třeba celý život žije v Ostravě, kde jsou doly a hutě, tak mně asi řekne, že příroda je v katastrofálním stavu. Myslím si, že není možné objektivně posoudit v jakém stavu je celá Země.“

Biofilně orientovaný učitel si v souladu s dnešním stavem vědeckého poznání, ale též na základě očividných změn v celku přírody, uvědomuje, že se lidstvo ocitlo v situaci, kdy již není udržitelné jednat a uvažovat v zaběhnutých vzorcích. Ve jménu obecného blaha lidstva člověk vrhl své síly na

ovládnutí přírody, aniž by disponoval adekvátním ekologickým povědomím. Dnes je však zřejmé, že jsme svou snahou zajistit si optimální životní podmínky uvedli do chodu tak mocné mechanismy, které dramaticky narušují rovnováhu přírody, a jejich zastavení od nás bude vyžadovat skutečnou angažovanost. Biofilně orientovaný učitel chápe svět jako provázané biotické společenství a usiluje o to, aby jeho jednání bylo co nejméně v rozporu se základním ekologickým paradigmatem, které říká, že člověku dlouhodobě prospívá pouze to, co prospívá celku světa. Dokáže docenit hodnotu přírody nejen pro člověka a plně vnímat její nenahraditelnost a krásu.

6.3 Významné životní skutečnosti ovlivňující propřírodní zaměření učitele

Na základě analýzy životních historií respondentů jsme v souvislosti s jejich propřírodním zaměřením identifikovali kategorii, kterou jsme nazvali *významné životní skutečnosti*. V rámci této kategorie jsme u každého respondenta detekovali několik faktorů, které měly výrazný podíl na jejich propřírodní orientaci. U všech dotazovaných figurují dva klíčové činitele, jejichž význam pro vytvoření pevné vazby k přírodě byl zcela zásadní. Jsou jimi výchova v rodině a vliv osob ze širšího okolí. U každého respondenta jsme pak identifikovali ještě další specifický faktor, o němž bude pojednáno v rámci oddílu Individuální životní zkušenost.

6.3.1 Výchova v rodině

Ve svém pojednání o hybných silách psychosomatického vývoje člověka uvádí Říčan (2005, s. 262–263) biologické faktory jako zásadní. Ty jsou dány především dědičností, tedy vrozenými genetickými předpoklady, ale též prenatálními vlivy. Tyto vrozené dispozice se v průběhu vývoje uplatňují při biologickém zrání, kdy se realizuje genetický program jedince, a současně se vynořují nové oblasti, pro které dříve nebyly předpoklady. K biologickým faktorům se záhy připojují faktory sociální. Sem autor řadí přímé vedení, nároky a příležitosti, před něž je jedinec stavěn od nejútlejšího věku. V procesu vývoje hraje podstatnou roli také sama psychika jedince se svou vlastní iniciativou. K porozumění vývoje jedince je třeba pochopit, že jednotliví činitelé nepůsobí izolovaně, ale v přímé interakci, při které se mohou vzájemně posilovat, nebo oslabovat. Základním sociálním faktorem je výchova v rodině, která představuje primární prostředí, v němž dochází k mezigeneračnímu předávání duchovního kapitálu. Cílem rodičovské péče je od počátku nejen fyzické blaho a rozvoj dítěte, ale též jeho socializace – začlenění do společnosti. Ve vztazích k rodičům se učíme to, co následně uplatňujeme

ve vztazích k širšímu okolí. Z rodiny každý z nás, vědomě či nevědomě, přebírá modely chování, základní hodnoty, dovednosti, návyky a poznatky, které představují výchozí platformu, od níž se odvíjí náš pozdější celkový postoj k životu a světu. Není proto překvapivé, že rovněž náš vztah k přírodě je rodinou ovlivněn, ať už v kladném, nebo záporném smyslu. Naši respondenti měli v tomto ohledu štěstí. V okruhu jejich nejbližších příbuzných se vždy našel někdo, kdo je motivoval k pobytu v přírodě, byl pro ně vzorem svým přístupem k ní a pomohl jim odhalit její hodnotu. Dalibor o svých nejbližších hovoří takto: „Můj děda z otcovy strany byl prakticky pytlák. Takovej ten poslední pravej pytlák, co uměl normálně splynout s přírodou (...) a můj otec byl v tomto směru podobnej. Takže mě vlastně utvářela empatie mojí matky a na druhé straně taková ta láska k přírodě. Ted' nevím, jestli se to nějak spojilo a začal jsem být k přírodě empatickej už jako děčko, že jsem měl o přírodu zájem.“ Jirka své vzpomínky na to, jak zásadně se jeho rodina podílela na postupném budování jeho vztahu k přírodě, formuluje následovně: „My jsme se stěhovali sem na jižní Moravu, protože v roce 1988 zemřel děda a tatínek zdědil dům, kde děda bydlel. Maminka tenkrát hrozně moc chtěla jít na venkov, protože město jí moc nevyhovovalo a nelíbilo se jí tam, což plně chápu. Mně se velká města také nelíbí a jsem dnes rád, že žiji na venkově, protože je tady klid, a i to životní prostředí mně tady přijde mnohem přijatelnější.“ V jiné části rozhovoru pak znovu potvrzuje svá slova: „Člověk se určitě v přírodě cítí líp než v nějakém městě, kde je spousta lidí, hlava na hlavě. Určitě ta příroda v tomto ohledu je taková hezčí.“ Pro Karla byla velkým vzorem jeho babička, žena, které byl vzdálený dnešní shon: „Rád vzpomínám na babičku z matčiny strany, ta byla skvělá, uměla výborně vařit, a hlavně nám hodně četla a vykládala. Ona totiž s náma trávila nejvíc času, protože s náma bydlela a naši tenkrát chodili do práce, takže nás vlastně vychovávala hlavně ona.“ František konfrontuje výchovu v dnešních rodinách s výchovou, kterou zažil sám následovně: „Já to pozoruju, že v posledních letech jsou ty děcka takový v uvozovkách zanedbaný z domu. Je to taková hodně volnější výchova z domu dneska, já to porovnávám s tím, v čem jsme vyrůstali my, a myslím, že u nás to nějak fungovalo (...) a když to zase vezmu, když my jsme v jejich věku přišli domů, tak jsme udělali úlohy a vypadli jsme ven, kde jsme si hráli až do večera nebo dokud jsme neměli hlad.“ František byl svými rodiči veden ke sportu a zcela určitě mu jeho rodina vštíplala lásku k rodnému místu: „Tady je i vliv mých rodičů v době, kdy jsem byl děčko, tak se nedalo někam moc vycestovat, ale to už jsem říkal. My jsme moc nikam nejezdili, jen takový ty podnikový rekreace a měli jsme teda nějakou vzdálenou příbuznou na Slovensku, ale to tenkrát nebylo zahraničí, tak tam jsem byl. Já ani nikam

netíhnu, i když dneska jsou ty možnosti jinačí. Mě neláká cestování někde po světě.“

Základ pro své budoucí *nastavení* získal biofilně zaměřený učitel primárně skrze výchovu v rodině. Tato skutečnost není nikterak překvapivá. V dnešní době lékaři a psychologové vědí, že člověk je velmi tvárný a jeho mozek zůstává otevřený novým podnětům po celý život. Potenciál pro růst a změnu je přítomný ve všech vývojových etapách, jimiž člověk prochází (Křivohlavý, 2011, s. 13). Přesto však odborníci z uvedených oborů uznávají fakt, že „žádné životní období nemá na život člověka takový vliv jako to, co prožije do svých šesti nebo sedmi let, a to v jakékoli oblasti, především ovšem v oblasti duševní“ (Bacus, 2004, s. 7). Úkolem rodiny je proto zajistit, aby toto období bylo pro dítě maximálně pozitivní. Dítě potřebuje lásku, citové záze-
mí, ale též důslednost. Potřebuje, aby mu někdo naslouchal a pomáhal mu otevřít se vnějšímu světu. Význam funkční rodiny pro zdravý rozvoj dítěte, formování jeho vztahu a postojů k okolí je tedy nezpochybnitelný. Vliv rodiny se proto pochopitelně odráží i ve vztahu dítěte k přírodě. Franěk (2005, s. 35) upozorňuje, že pro vybudování citlivého postoje k přírodnímu prostředí jsou klíčové právě příjemné zážitky z pobytu v přírodě v raném dětství, přičemž platí, že tyto příjemné prožitky jsou dány také tím, že se dítě v přírodě pohybovalo s někým velmi blízkým, obvykle s rodiči. Tyto pozitivní prožitky z dětství jsou pak dále posilovány dalším kontaktem s přírodou a vzdělávacím v oblasti environmentální problematiky.

6.3.2 Vliv osob ze širšího okolí

Propřírodní zaměření našich respondentů bylo utvářeno a podporováno rovněž skrze působení osob z jejich širšího okolí. V této souvislosti můžeme s trochou nadsázky hovořit o vlivu *druhé rodiny*. Do této kategorie spadají v první řadě vrstevníci, s nimiž respondenti trávili v období dětství a školních let velkou část svého volného času. Pro Dalibora představovala příroda oázu bezpečí, azyl, do kterého se s kamarády naučil uchýlovat: „My jsme byli zkrátka součástí přírody. Nevím, jestli to řeknu dobře, ale to bylo v době, kdy ta civilizace se jako by převrátila v jeden moment, kdy z přírody se utíkal do bezpečí, k domovu, a já jsem měl tendence, kdy jsem z domu utíkal do bezpečí přírody. Ale to jsem nebyl ani sám, ale spousta lidí kolem, těch kluků, takovej pohled měla – houby, pstruzi, koupání. Všechno, co nám příroda nabízela, jsme uměli využít. Bylo nádherný hrát si třeba na ptáka a stavět si hnízdo na modřínkách. To jsme praktikovali teda opravdu, našťestí jsme nelítali, ale poměrně vysoko jsme si dělali ta hnízda.“ Jirka vzpomíná, jak v dětství trávil letní prázdniny na Vranovské přehradě: „Jako malí jsme jezdívali na

esperantský tábor, protože tatínek uměl esperanto, ony tam pak bývaly i jazykové tábory. To bylo takové příjemné, člověk, když se tam podívá dnes, tak zjistí, že to tam vypadá úplně otrěsně, zázemí a hygiena jsou hrozné, ale když tam jede v deseti nebo ve dvanácti letech, tak je mu to celkem jedno a zase to takhle nevnímá.“ Také Karel se od útlého dětství pohyboval v přírodě: „My jsme to měli dobrý, bydleli jsme na Dolině, to bylo kousek od sadů, kde jsme si mohli hrát, protože tam nebyly žádné ploty. Byly tam louky a les, tam se nás děcek potkávalo plno a nikdo neměl strach, že se nám něco stane. Párkrát nás sice rodiče přišli hledat, ale to bylo spíš proto, že jsme zapomněli, kolik je hodin.“ Výjimkou nebyl ani František, který se do minulosti vrací následovně: „Jako děcka jsme všichni měli takovou dobrou partu, kdy jsme se znali už od školky a pořád jsme něco podnikali. Tenkrát ještě bývalo volně přístupný hřiště na stadioně i na sokoláku, tak tam to byl náš druhý domov.“

Vedle vrstevníků zmiňují jednotliví respondenti i další dospělé osoby, které pro ně představovaly životní vzory ve vztahu k přírodě. Dalibor jmenuje svého souseda, kterému říká „strýcu“, a tvrdí o něm, že to je „typický člověk s obrovskou moudrostí, on je podceňovaný, vypadá nenápadně, takže by si ho člověk ani ne všiml, ale já ho rád poslouchám, a když ho člověk nějak otevře a slyší, co on si všechno pamatuje a zná, tak ho nesmírně obdivuju, a i jeho pohled a přístup k přírodě mě zaujal. Jak on si dokázal vážit lopaty chlévské mrvy, hnoje, jak se choval doma k dobytku a tady ty věci. On byl sedlák a všechno pro něho mělo svůj význam a všechno se mělo vrátit přírodě. Ten uzavřený okruh, kdy chováš zvířata proto, aby ti pomohla něco vypěstovat, tady ten koloběh, ten uzavřený systém, který jsme teď strhali, ale nevím, jestli ho jednou nebudeme muset napravit.“

František dodnes vzpomíná na generaci starších chlapců, kteří se dětem věnovali v rámci volnočasových aktivit, chodili s nimi na výlety a připravovali pro ně nejrůznější aktivity: „Organizovali to starší kluci, oni už tenkrát měli založenou hudební kapelu a my jsme je tak nějak obdivovali. Oni pro ty děcka dělali všechno možný. Třeba na Mikuláše se přestrojili, ale perfektně, a chodili od domu k domu. Ty kostýmy si půjčovali třeba i v kostele, takže anděl s Mikulášem vypadal jako opravdoví. Čerta vždycky dělal Lád'a, a ten se ani přestrojovat nemusel, ten vypadá jako čert snad od narození. Tady ti kluci nás taky vedli v pionýru, kam jsme chodili, vymýšleli pro nás nejrůznější akce, hodně nás brali na vandry, měli jsme i vlastní pionýrskou chatu. Za tohle jim určitě můžeme být vděční, protože na nich bylo vidět, že je to s náma baví, že to dělají rádi.“ Karel je podobně jako František a Dalibor sportovně založený, což je vlastnost, která obecně velmi pozitivně ovlivňuje vztah k vlastnímu tělu, a tím i k přírodě jako celku. Také on vnímá přírodu

jako prostor pro sportovní aktivity, relaxaci a rozjímání. Ve svých vzpomínkách jmenuje své učitele tělocviku ze základní školy, kteří dokázali objevit jeho sportovní nadání. Konkrétně pak zmiňuje učitele tělocviku z gymnázia, který je pro něj dodnes zdrojem inspirace. Díky němu si uvědomil, jak je důležité dodržovat zásady zdravého životního stylu i fakt, že pobyt v přírodě je pro člověka blahodárny: „Náš učitel tělocviku z gymplu je nezapomenutelný, byla s ním hrozná sranda, do školy jezdil zásadně na kole nebo v zimě chodil pěšky. Ten tím sportem prostě žil, jo. Navíc měl i bezvadnej přístup, on nás bral jako sobě rovný, a to se nám pochopitelně líbilo. Takových učitelů člověk moc nepotká.“ Jirka se v tomto ohledu poněkud vymyká. Od dětství trpí chronickými zdravotními obtížemi, které v podstatě vylučují možnost aktivního sportování. Neznamená to však, že je v tomto ohledu pasivní. Podniká dlouhé vycházky do přírody, pravidelně chodí plavat a rád si zahraje ping-pong. Také v jeho životě figurují lidé, s nimiž sdílí sounáležitost k přírodě, jak ukážeme v následujícím oddílu.

Vedle přímého výchovného působení v rodině, má pro biofilní orientaci učitele stěžejní význam i vliv osob z jeho širšího okolí. Sem můžeme jednoznačně zařadit vrstevníky, s nimiž jedinec tráví svůj volný čas. Podle Čapa (1980, s. 266) má skupina vrstevníků několik funkcí. V první řadě pomáhá při vymanění se z počáteční nadměrné závislosti na rodině a následně pak může formovat některé rysy osobnosti dítěte efektivněji než sama rodina. To se týká například specifických zkušeností, volných vlastností, různých aspektů vztahů k lidem a pochopitelně též k přírodě. Další skupinu, která se podílí na biofilním zaměření učitele, představují konkrétní osoby, které dotyčný jedinec chápe jako vzory, jimž by se chtěl přiblížit. V případě, že se působení všech uvedených činitelů vzájemně doplňuje, dochází k posilování konkrétních postojů, tedy i postoje k přírodě.

6.3.3 Individuální životní zkušenost

V průběhu realizovaných hloubkových rozhovorů bylo zjištěno, že život každého respondenta byl poznamenán vlastní specifickou zkušeností. Z jednotlivých výpovědí vyplynulo, že tato zkušenost zásadním způsobem ovlivnila jejich hodnotovou orientaci, životní zaměření a posílila i jejich vztah k přírodě.

Zlomovým mezníkem v životě Jirky byl okamžik, kdy byla jeho matka neočekávaně diagnostikována závažná choroba v terminálním stadiu. Tato skutečnost pochopitelně zcela obrátila dosavadní chod celé rodiny. Jirkova matka onemocněla velmi krátce poté, co si realizovala svůj sen a přestěhovala se s rodinou do maloměsta, kde se chtěla začít věnovat drobnému pěstitelství a chovatelství. Nechme o této události promluvit Jirku: „Mezitím onemocněla

moje maminka, která měla rakovinu a vlastně někdy po Vánocích skončila v léčebně dlouhodobě nemocných v poměrně vážném stavu. Potom v únoru, kdy jí řekli, že jí zbývá asi týden života, tak si jí tatínek vzal domů, a ono to pak trvalo dalšího tři a půl roku, než zemřela. Ona sice byla nemohoucí, nemohla chodit, ale my jsme měli aspoň toho tři a půl roku, kdy s náma mohla být a kdy se o ni tatínek staral.“ V této složité době se Jirkova rodina velmi sblížila s rodinou ošetřující lékařky Jirkovy matky. Vzniklo vzájemné přátelství, které trvá dosud, a Jirka našel rodinu, o kterou se v těžkých momentech mohl a může opřít. Lze říci, že se stal do značné míry její součástí. Právě tyto lidé se díky svému vyhraněnému propřírodnému postoji také zasloužili o upevnění Jirkova vztahu k přírodě. Jirka se účastnil jejich rodinných výletů a dodnes se podílí na většině společných aktivit. Toto postupně se utužující hluboké přátelství Jirkovi do značné míry pomohlo překonat rovněž kritické období, kdy jeho matka zemřela: „V roce 1993 maminka umřela, což jsem tenkrát vnímal jako určité vysvobození pro ni, protože měla velké bolesti a já jsem to bral tak, že už jí bude konečně líp, že skončilo nějaké trápení. My jsme vlastně měli toho tři a půl roku, kdy jsme se na to připravovali, kdy jsme věděli, že to přijde, a tak nějak jsme to brali všichni, že to jednou přijít musí. Jeden můj bratr už v té době byl na vojně, druhý studoval na vysoké škole, no a já jsem šel do osmé třídy.“ Z výpovědi je patrné, že Jirkovi bylo v době, kdy jeho matka zemřela, 13 roků. Oba jeho sourozenci již byli samostatní a mimo domov, tudíž na Jirku dopadlo osamocení a ztráta nejvíce, ačkoli s odstupem času uvádí, že matčinu smrt vnímal jako vysvobození a svým způsobem na ni byl připraven. Nutno podotknout, že v době, kdy Jirkův otec pečoval o manželku, měla rodina i velké finanční obtíže.

Rovněž v Daliborově životě sehrála klíčovou roli závažná nemoc. Nikoliv však nemoc někoho blízkého, ale jeho vlastní. Vzhledem k tomu, že Daliborova matka byla velmi protektivní ve vztahu ke svým synům, vypěstoval si Dalibor vůči matce jakýsi ochránářský pud. Dlouhou dobu před ní a před okolím tajil své nastupující zdravotní problémy: „Já jsem míval obrovské koliky, obrovské bolesti. Vždycky to nějak pominulo, ale o co šlo. Já jsem začal mít takovej ochránářskej pud vůči matce a chtěl jsem okolí udržovat v klidu, tak jsem to nikde neříkal. No a ta situace se postupně bortila a já jsem začal mít opravdu vážné problémy a už jsem si říkal, že se asi něco děje. To už jsem byl na střední škole, a tak jsem šel k doktorovi. Tehdy oni mě vyšetřovali a nic nezjistili, dokonce mě snad podezírali, že něco simuluju. No, ale až bylo po celé té anabázi, protože ty bolesti často trvaly víc než den, tak se na vyšetření zjistilo, o co jde a že mám problémy i s ledvinou.“ Dalibor byl následně hospitalizován. V nemocnici strávil téměř půl roku a podstoupil

pět operačních zákroků. Během této doby si přirozeně kladl základní existenciální otázky, co bude následovat, uvažoval o smyslu svého života i života obecně. Shodou okolností byl jeho spolupacientem vesnický farář, který svým přístupem k vlastní nemoci Dalibora velmi inspiroval. Vyprávěl mu o náboženství a filosofii. Skrze dlouhé debaty Daliborovi postupně dodával potřebný optimismus a svým klidem a vyrovnaností jej dovedl k tomuto rozhodnutí: „Když jsem si pak položil tu otázku, co budu dělat se svou nemocí, tak jsem si řekl, že odpustím svému osudu, že to tak zkrátka je a že z toho musím vyjít jedinež posílenej. Tak jsem se k tomu tak postavil a v ten moment jsem objevil kouzlo bagatelizace. (...) Já jsem najednou viděl, proč to všechno má smysl, proč má smysl pokračovat, to je tak zvaný zlatý kruh. To, jak to bude a co budu dělat, mě vůbec nezajímalo, ale měl jsem silně proč, proč jít dál.“ Dalibor se úspěšně zotavil a mohl se vrátit zpátky do běžného života. Dnes o své nemoci hovoří takto: „Já to беру tak, že jsem se jako by znovu zrodil, беру to jako dar a snažím se to nějak pozitivně vytěžit. U mě se v té době úplně převrátil systém hodnot. Nikdy jsem asi nebyl extra materialista, ale začal jsem všeho potřebovat ještě míň a zase se ještě prohloubil můj vztah k přírodě, kam jsem začal utíkat čím dál víc.“

Ani Františkova slibně se vyvíjející životní dráha nebyla přímočará. V době vysokoškolských studií utrpěl při sportu zranění, které jej situovalo do pozice, kdy byl nucen začít brát v potaz skutečnost, že se už možná sportu aktivně nikdy nebude moci věnovat: „Já jsem totiž tenkrát dostal takovou výhodnou nabídku, že jsem jezdil hrávat fotbal do zahraničí a oni mně za to platili, jo, dostával jsem prostě nějaký peníze, takže to bylo pro mě jako pro studenta strašně výhodný. No, jenže já jsem měl při tom fotbale úraz, kdy jsem si úplně zdevastoval nohu a vypadalo to mnou špatně. Jako v tom, že třeba ten sport už nikdy nebudu moci dělat na té úrovni. Já jsem tenkrát musel i přerušit školu na rok a byl jsem různě po špitálech, kde mně tu nohu dávali dohromady, a moje matka už mně pověsila kopačky na věšák, že se na ně už jako budu jenom dívat. Tak tenkrát jsem přemýšlel, co budu dělat, řešil nějaký ty existenční věci. No, a nakonec se doktoři pochlapili a já jsem se vrátil do normálu, tak to jsem byl šťastnej, že to tak dopadlo.“

Klíčovou událostí v Karlově dlouhodobě poměrně bezstarostném životě byl z jeho pohledu nečekaný a nepochopitelný rozvod jeho rodičů: „Nic netrvá věčně, jak se říká. Mezi našima to asi dost skřípalo, ale to jsme my jako malý děcka nevnímali. Já teda určitě dlouho ne. Každopádně dopadlo to tak, že se naši rozvedli a otec se od nás odstěhoval.“ Karel byl tedy okolnostmi donucen předčasně dospět a do určité míry suplovat roli otce. Stal se oporou především pro svoji starší sestru, která se s nastalou situací velmi těžko

vyrovnávala: „Paradoxně jsem to asi snášel líp než moje sestra. Tenkrát jsme si jako by vyměnili role, to jsem pomáhal já jí, tak nějak jsem se snažil ji uklidňovat, rozptýlit prostě. Naši se teda před náma nikdy nijak moc nehádali a až zpětně jsem se dozvěděl důvody, jak to vlastně všechno bylo. Máti už pak zůstala sama a domů si nového partnera nepřivedla. Sestra tenkrát docela dost vyváděla, to si vzpomínám, ale k ničemu to nebylo. Já jsem byl spíš na otce naštvanej, ale zároveň bezmocnej.“

Termín zkušenost má několik významů. V první řadě je vymezován jako souhrn znalostí, dovedností a schopností získaných na základě dlouhodobé interakce jedince s okolím a sebou samým. Důležité je rovněž rozlišení mezi vnější zkušeností, která se vztahuje ke smyslovému vnímání a vnitřní zkušenosti, která souvisí s prožíváním vlastních duševních aktů. Dále můžeme hovořit o zkušenosti vědecké, která spočívá v plánovitém pozorování přírodního dění a v experimentu (Brugger, 2006, s. 498–499).

Pro účely této práce je pojem zkušenost vnímán v souladu s Heideggerovým pojetím. Zkušenost v jeho chápání souvisí se základními charakteristikami našeho bytí, ke kterým patří především autenticita, starost a časovost. Bytí každého z nás se tedy vyznačuje jedinečností a neopakovatelností, neustálým obstaráváním našich potřeb, ale i potřeb našich blízkých a vědomím vlastní konečnosti. Zkušenostmi Heidegger (1996, s. 212–220) označuje takzvané existenciály – události, které k nám přicházejí zvenčí a způsobují jakýsi vnitřní *otřes*, ať už pozitivní, nebo negativní – skrze něž se vracíme k sobě samým. V tomto smyslu jsou tedy zkušenosti neplánované, nevypočitatelné, jednoduše se nám *dějí* a my se s nimi musíme vyrovnat. Představují v našem životě mezní životní situace, které nás nutí vykročit z bezpečí každodennosti, a tím nás proměňují a formují. Podobně jako každý člověk má i biofilně orientovaný učitel vlastní zkušenost, která se zásadním způsobem promítla v jeho životě. V případě našich respondentů se jednalo o zkušenosti, které ve svém důsledku měly velmi pozitivní efekt, vedly k ustálení jejich žebříčku hodnot, osobnostních vlastností a posílení vztahu k přírodě.

6.4 Osobnostní charakteristika propřírodně zaměřeného učitele

Při zkoumání životní historie jedince jsme se nesoustředili pouze na výčet vnějších skutečností, které ovlivnily jeho specifické zaměření, ale snažili jsme se i o porozumění jeho osobě. Výsledky výzkumu ukázaly, že propřírodně zaměřený učitel úzce souvisí s jeho osobnostní charakteristikou. Ta je v rámci biofilního profilu popsána prostřednictvím osobnostních vlastností, životních preferencí a postoje vůči sobě samému i okolnímu světu. Všichni respondenti uvádějí, že těsný vztah k přírodě není samozřejmostí, ale je

potřeba jej postupně budovat a neustále posilovat. Podle Dalibora vztah k přírodě vyžaduje určité kvality: „Tohle se týká i vztahu k přírodě, taková ta láska a ten talent k tomu nelze nahradit. To když se jednou strhá, tak na to prakticky nejde už navázat nebo hodně těžko.“ Na základě vrozených dispozic, výchovy v rodině, vlivu okolí a mezních životních událostí se profilují charakteristiky, které tvoří pevné jádro osobnosti. Tyto charakteristické rysy se pak ve vztahu k přírodě odrážejí. Jsou výsledkem získaných životních zkušeností a vědomostí, výsledkem cesty, kterou respondenti ve svém životě urazili a výsledkem práce na sobě samém.

6.4.1 Osobnostní vlastnosti propřírodně zaměřeného učitele

Základní osobnostní vlastností, která je pro všechny účastníky výzkumného šetření společná, je skromnost. Ukázalo se, že obstarávání materiálních statků nepovažují za životní prioritu. Peníze chápou jako prostředek nutný k uspokojení základních potřeb člověka, nikoli potřeb uměle vyvolávaných. Jejich volba šetrného způsobu života je dobrovolná a jsou se svým rozhodnutím spokojeni. Majetek podle jejich názoru není příčinou lidského štěstí.

Jirka v tomto kontextu uvažuje takto: „Jde o ten vnitřní pocit. Je spousta věcí, které by se daly v životě zlepšit, ale nemám se zas tak špatně, abych nad tím musel naříkat.“ Jarda byl zase často konfrontován s otázkou: „Proč jsem nešel dělat něco jinýho, kde bych vydělával velký peníze a tak, ale já si to nepřipouštím, já jsem to prostě měl tak nějak v sobě a hotovo.“ Podle Dalibora je nezištnost základním morálním imperativem: „To je ten nejvyšší princip, dělat něco pro někoho a nevidět v tom materiální výzvu, ale takovou tu duchovní, že člověk někomu pomůže, něco udělá, že má radost. Já jsem nikdy nezačal žádnou věc dělat, protože jsem z toho chtěl peníze, to bych se nikam nedostal.“ Karel pak o sobě tvrdí: „Já jsem zjistil, že mně ke spokojenosti stačí málo. Já si vyjedu na kole nebo si zajedeme někam na výlet, v létě zaplavat k řece, v zimě lyže a jsem maximálně v pohodě, nepotřebuju žádný exotický dovolený, co nabízí cestovní kanceláře.“ František připouští, že je „docela ambiciózní, ale zdravě. Mě k tomu asi nasměroval ten sport, ta soutěživost a tady tohle. Jo, ale fakt nejsem nějaký kariérista, netoužím se někde nějak za každou cenu prosazovat, rozumíš.“

Další vlastností, kterou si respondenti v průběhu svého života jednoznačně interiorizovali, je zdravá míra pokory před životem a přírodou. Za všechny nechme promluvit Dalibora: „Můj postoj je jednoznačnější. Tahle planeta tady není pro nás, že jo. A ještě k tomu, jestli nevyhyneme předčasně. Podle mě se v budoucnu neobejdeme bez daleko širších restrikcí. Ale já bych k tomu ještě řekl, že lidi by obecně měli získat zpět svoji pokoru. Já jsem vlastně s tím

začal, když jsem mluvil o tom předstírání. My předstíráme, že jsme obrovští světáci, že nám ta Země patří. Kdybychom se ale zaměřili na ty detaily, které jsou kolem nás, ono je to krásný, já nevím, kdo to řekl, že je jednoduché milovat lidstvo a nenávidět souseda.“

Výraznou vlastnost, kterou nalezneme u našich respondentů, představuje také odvaha. Z výzkumného šetření vyplynulo, že participanti disponují velkou vnitřní silou a schopností samostatného rozhodování. Nebojí se jít proti hlavnímu proudu, nenechají se situovat do pozic, s nimiž se vnitřně neidentifikují a nebojí se kriticky poukázat na negativní jevy ve společnosti, jak dokazuje výpověď Karla: „Musíme začít říkat a dělat to, co si myslíme, že je správný. Nesmíme se prostě nechat ubít. Tady ta apatie je výsledkem naší únavy. Pro spoustu zaměstnaných lidí je život takovej kolotoč, kdy jsou od rána do večera v jednom frmolu, takže pak už nemají sílu ani chuť řešit věci, který se jich bezprostředně nedotýkají. No, a sem pochopitelně spadá i otázka zdravý přírody.“

Schopnost samostatného kritického myšlení respondentů se ukázala i při hodnocení mnohých ekologických aktivit, které většinově vnímají jako nedomyšlené a v podstatě kontraproduktivní. Podle Jirky „tyhle různé lobbistické skupiny nadělávají strašně škody. Stejně jako třeba teď v Německu zakázali v některých městech do některých ulic vjezd starším dieselovým autům, protože produkují moc emisí oxidu dusíku. Vedlo to jenom k tomu, že zatímco ty auta dřív tu ulici rovně projely, tak teď ty staré auta kličkují skrz město a ujedou dvakrát až třikrát větší vzdálenost. Stojí tam na milionu křižovatek, takže těch emisí vypustí mnohem víc, ale tady ti zelení aktivisti jsou rádi, jak se zbavili v jedné ulici aut, ale že ty auta pak jezdí přes celé město a objíždí to všemi ostatními ulicemi, to už pak nikdo nevidí.“ Dalibor k tomu dodává: „Do té ekologie vstupují lidi, kterým stačí mít jenom dlouhé vlasy a vzít si uzlíček, a už jsou ekology. A já je nepotkávám, nevidím je, oni nic v té přírodě nepraktikují. Já si myslím jednu věc, a ono to zas platí na celou společnost, že se nacházíme v době předstírání. Ta doba předstírání nám umožňuje jednu věc. Předstíráme, že jsme krásní, že jsme bohatí, že se staráme a že něco řešíme. Ve své podstatě ale neřešíme nic, že jo? Já, když budu něco vykládat, že chci něco udělat, nebo že bych měl něco udělat a nic pro to neudělám, tak prakticky se to míjí účinkem a já tady tomu moc nedůvěřuju.“ Na jiném místě doplňuje: „Já sleduju to, jak jsou lidi ticho. Jak je naprostý ticho, a to mně trhá uši. Já potom slyším nějakou Grétu tam, já to k sobě moc nepouštím, nepřipadá mně to vůbec komický, mně to připadá tragikomický tady toto, a ještě víc mně připadá tragický to, že majitelé lesů a polí takhle světili to svoje bohatství, to, co mají, do rukou státu nebo komukoliv, a teď sledují, jak

se šíří kůrovec, jak je tady obrovská ekologická katastrofa, která je vlastně nedozírná, a všichni jsou ticho.“

Biofilně orientovaný učitel je vnitřně vyzrálou osobností s pevně ustálenými charakterovými vlastnostmi. Je to člověk vyrovnaný, usmířený s životem. Ve svém okolí je oblíbený a respektovaný. Není to stádní typ, naopak vybočuje z řady a neagresivním způsobem ukazuje, že život sám nutně zpochybňuje mnohé strnulé pravdy, které jsou většinou stále vnímány jako neproblematické. Nepodřizuje se diktátu doby, módních trendů ani reklam. Nehledá vnitřní uspokojení v hromadění předmětů ani nejrůznějších statků nemateriální podoby, které jsou nám vnucovány zvenčí prostřednictvím nejrůznějších komerčních strategií. Je mu tedy vzdálený konzumní způsob života, který je podle Librové (1994, s. 49) kompenzací vnitřní prázdnoty, nespokojenosti s mezilidskými vztahy a absence smyslu života v důsledku nedostatku smysluplné činnosti. Šmajš (2011, s. 190) upozorňuje na fakt, že nynější dominantní postavení liberálně tržní ekonomiky podporuje svébytnost kulturního systému, což vede k několika závažným negativním fenoménům. Lidé nemají potřebu zabývat se obecně filosofickými tématy, protože jsou tlačeni k nakupování nabízeného zboží, vyhledávání dílčích informací a realizaci v úzké profesi. Biofilně orientovaný učitel ukazuje, že v jeho případě předchozí teze neplatí. Není pasivním příjemcem hodnot moderní civilizace, pokud jsou v rozporu s hodnotami, k jejichž přijetí v životě dospěl. Snaží se pochopit svět jako celek a nevyhýbá se konfrontaci s palčivými společenskými tématy.

6.4.2 Životní preference propřírodně zaměřeného učitele

V životě našich respondentů vystupují do popředí dva zásadní motivy, k nimž se propracovali. U všech z nich je patrný důraz na prožitek a plnohodnotné využívání času, který máme k dispozici. Vlastní zkušenost je totiž přivedla k uvědomění si nesmírné hodnoty života. Řečeno slovy Fromma, je zde zřetelná orientace na život v modu *být*, nikoli na život v modu *mít*. Podle Fromma (2001, s. 37) lze pomocí sloves *mít* a *být* vyjádřit dva odlišné způsoby životního zaměření, z nichž ten převládající určuje celkový ráz myšlení, cítění a jednání každého z nás. Existence v modu *mít* znamená, že náš vztah ke světu je vztahem vlastnickým, kdy si chceme každou věc včetně sebe učinit svým majetkem. Naopak existence v modu *být* je charakterizovaná životností a opravdovou vztažeností ke světu.

O schopnosti žít přítomností vypovídá snad nejmýstižněji Dalibor: „Já jsem se naučil jedné důležité věci, že se koncentruju na to, co je teď. Já jsem se naučil do sebe nepouštět to negativní, co by mohlo být a co bylo, toto je

obrovský dar. Je to obrovský mentální vývoj, já k tomu používám třeba běh. Je to taková forma sebemrškačství, ale já se fakt dostávám do komfortních pozic, absolutně u toho běhání.“ V dalších částech rozhovorů dodává: „Jo, a to je samozřejmě přítomný okamžik, ta jeho síla, neznamená to být nezodpovědný nebo neplánovat, ale dokázat nepřetahovat do přítomnosti emoce a pocity. Když tady spolu sedíme teď, mně nic nechybí, ale pokud bychom si připustili to racionálně, které by nám připomínalo, že by nám třeba mohlo něco hrozit, tak už by to bylo problematické. A jde o to udržet se v tom přítomným spokojeným stavu.“

Dalším společným motivem je explicitní snaha pozitivně ovlivňovat okolí, měnit svět k lepšímu, pramenící ze silně pocíťované zodpovědnosti za osud a budoucnost člověka. Tato tendence se nenásilně a nejvíce projevuje při práci s dětmi a studenty. Z toho důvodu o ní bude podrobně pojednáno v oddílu nazvaném Výchovné cíle propřírodně zaměřeného učitele a způsob jejich realizace. Za všechny nyní uvádím slova Františka, který tvrdí: „Takže já tady v tomto směru nevím, jak to bude vypadat třeba za 20 let, já nejsem odborník, ale když to беру z pohledu obyčejného učitele, tak si říkám, že musíme být optimističtí. Jo, protože vykládat tam děckám nějaký hrůzy, že to tady můžeme už brzo zabalit a že vlastně nemají žádný vyhlídky, to je zvrácený. Ta škola je od toho, aby jim právě ukázala, že ten svět může být jináčí, lepší, ale neobejde se to bez nějaký vzájemný spolupráce, bez tady té solidarity, jak už jsem říkal. Kdyby každé udělal denně jeden malej dobrej skutek, tak jako nad rámec toho běžnýho života, tak se to musí nějak v tom celku projevit.“

Biofilně orientovaný učitel si je vědom pomíjivosti života, a proto intenzivně vnímá význam přítomnosti. To však neznemá, že praktikuje hedonistický životní styl, ale že dokáže rozlišit mezi tím, co je důležité a co nepodstatné, do čeho má smysl investovat čas a energii. Má jasně vytyčený životní cíl a nemá ve zvyku vyhýbat se překážkám. Z jeho vlastní vnitřní spokojenosti pramení touha dopomáhat ke spokojenosti ostatním a svým příkladem ukazovat, že každý může aktivně participovat na tom, aby tento svět byl místem k důstojnému životu všech jeho obyvatel. Přestože z hlediska kosmické evoluce nepředstavuje lidské jednání nic zásadního, klade biofilně orientovaný učitel důraz na způsob prožívání našich individuálních životů v kosmickém rámci. Vesmírné evoluci vděčíme za svou existenci a jsme její součástí (Šmajš, 2008, s. 8.). Ačkoliv jsme vesmíru patrně docela lhostejní, není lhostejné, jakým směrem zacílíme svůj život. Člověk je totiž etická bytost a ke svému plnohodnotnému naplnění potřebuje rozvinout tuto svoji stránku, lidsky se uplatnit.

6.4.3 Postoj propřírodně zaměřeného učitele k sobě samému a světu

Jak již bylo řečeno v předchozích částech práce, respondenti vnímají sebe sama jako součást dynamického systému přírody. Z hlediska sociálního začlenění se vyznačují otevřeností vůči svému okolí, což výstižně vyjadřuje František: „Já jsem společenskej člověk, asi bych nemohl být sám. Já už od malička jsem byl rád v nějakým kolektivu, a to platí pořád. To souvisí zase s tím sportem, protože fotbal je kolektivní hra. Nebo i s tím učitelstvím, to nemůže dělat nějaký misantrop.“

Základní společnou charakteristikou je jejich zdravé sebevědomí, ale též vědomí vlastní nedokonalosti, která je podstatou člověka obecně. Odsud se pak odvíjí jejich úsilí neustále na sobě pracovat, vzdělávat se a maximálně tak rozvíjet svůj potenciál.

Dalibor uvádí: „Já mám rád Marca Aurelia a vím, že je dobrý se učit a studovat, ale je špatný používat něco a vydávat to za své. To je faleš a neupřímnost, takže já se přiznávám, že cituju cizí myšlenky úplně bez rozpaků. (...) Není to ostuda, naopak. Já, když slyším některý filosofy, jak papouškují něco, co už bylo dávno řečeno a oni to vydávají za své, tak je mně zle.“

Jirka se v tomto směru vyjadřuje následovně: „Já bych si rád vystudoval na přírodovědě matematickou analýzu, prostě jen tak ze svého zájmu, člověk by si rozšířil obzory a něco se dozvěděl. Ale na denní studium se přihlásit nemůžu, to bych asi nestíhal chodit do práce a dálkově jsem nenašel v celé republice žádný obor, který by se mi líbil a mohl ho vystudovat. Jestli se někdy někde něco otevře, třeba se přihlásím na dálkovou školu a něco zajímavého si vystuduju.“

Právě důkladná znalost sebe sama a z ní vyplývající sebezpřijetí je klíčovou vlastností, z níž pak vychází postoj k okolnímu světu. Antický požadavek „poznej sám sebe“ vždy byl a nadále zůstává zcela legitimní. Jestliže dokážeme objektivně identifikovat své silné i slabé stránky, pak si otevíráme cestu k plodné práci s nimi. František uvažuje takto: „Já se snažím dělat věci dobře, a i tak nějak v tom životě se chovat podle nějakých regulí, o kterých si myslím, že nejsou úplně špatný, ale taky vím, že nejsem dokonalej, mám určitě svoje chyby.“

Můžeme tedy jednoznačně hovořit o kladném vztahu, který respondenti zauímají jednak vůči sobě, jednak i vůči okolnímu světu, což ilustrují slova Dalibora: „Vždycky mně připadalo, že ta cesta vede přes pozitivní postoj k životu a jediné tak se dají věci dělat, ne lámat, ale hledat harmonie.“ Tento pozitivní postoj k životu souvisí i s pozitivním vztahem našich respondentů k bližním, kde můžeme rozlišit širší dimenzi, která se vyznačuje pocitem

sounáležitosti k lidskému druhu obecně a užší dimenzi, kde je zdůrazňována kvalita mezilidských vztahů a hodnota přátelství v lidském životě. Karel se zamýšlí takto: „Nepotřebuju se prezentovat někde na sociálních sítích, to určitě ne. Co uznám za vhodný, to jako sdělím, ale tím to hasne. Co se týká kamarádů, tak já myslím, že si ti lidi musí tak nějak padnout. Nemám rád takový to přetvařování, že někdo si hraje na strašného kamaráda, ale když přijde na věc, tak není k máni. Možná jsem tady v tom směru trochu opatrnější, než bych měl. Takže já mám sice opravdových kamarádů málo, ale zato kvalitních.“ Podobně hovoří Jirka: „Nemám potřebu se s každým kamarádit, samozřejmě v rámci zaměstnání a školy mám spoustu přátel, ale není to většinou tak, že bychom si byli nějak extrémně blízcí, v podstatě takových těch blízkých přátel, mám tak tři až čtyři. Mám prostě některé přátele, se kterými se nevidám často. Mám třeba spolužáka ze střední školy, se kterým se vidívám jednou dvakrát do roka, když vždycky na Vánoce zajdeme do hospody pokecat, ale myslím, že jsme poměrně dobří kamarádi už od té střední školy a určitě bych ho zařadil jako dobrého kamaráda, i když se třeba nevidáme každý den. Je spousta lidí, se kterými se vidám denně, považuju je taky za přátele, ale není to třeba až tak intenzivní.“ Respondenti výzkumného šetření mají rovněž hluboce rozvinutý cit pro vnímání krásy světa kolem nás. Dalibor v tomto kontextu poukazuje na výrazný nešvar, kterému naše společnost propadá a negativně tak ovlivňuje i vztah dětí k přírodě: „My jim (rozuměj žákům, dětem)³⁹ předložíme vyretušovaný obrázky mořských korálů a tak, ono to vypadá symetricky, ale ta příroda je krásná kvůli nedokonalostem, kvůli nim je vlastně dokonalá, a to my jim neříkáme, že tohle musíme chránit, tu nesymetričnost, tu pestrost a rozmanitost, tu nádheru.“

Biofilně orientovaný učitel není člověk zahleděný sám do sebe ani zahořklý misantrop. Má rád lidi s jejich chybami i nedostatky. Je si totiž vědom, že tyto charakteristiky k podstatě člověka neodlučitelně patří. Na rozdíl od přírody, která je podle něj dokonalá právě díky své nedokonalosti, by však člověk měl usilovat o neustálé sebezdokonalování. Úkolem člověka nemůže být pouhé sebeuspokojování, ale sebeaktualizace, tedy realizace všech jeho možností, která je spojena s duševní aktivitou i praktickou činností, jak vysvětluje Dalibor: „Tak já mám ty znalosti, ale já je potřebuju předat. A v případě, že mám znalosti, jsem učitel a neumím je předat, tak nenaplnuji svůj potenciál. Kdyby to byl člověk, který chce napsat knihu, měl ty znalosti a tu knihu nenapsal, tak to platí taky. Učitel má předat, spisovatel napsat.“

³⁹ Poznámka autorky.

V mezilidských vztazích klade propřírodně orientovaný učitel důraz na kvalitu. Nemá potřebu se veřejně prezentovat nebo předvádět na sociálních sítích a své přátele si vybírá uvážlivě.

6.5 Pedagogické myšlení propřírodně zaměřeného učitele

Jedním z cílů realizovaného výzkumu bylo porozumět pedagogickému myšlení biofilně orientovaného učitele, které v sobě integruje několik oblastí vzešlých z narace respondentů a analýzy jejich výpovědí. Spadá sem motivace učitele pro volbu profese, jeho názory na školství, výchovu, učitele a žáka a rovněž vlastní ambice učitele v oblasti výchovy.

Pedagogický slovník (Průcha, 2003, s. 261) definuje učitelovo pedagogické myšlení jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“. S pedagogickým myšlením učitele úzce souvisí učitelovo pojetí výuky, které tvoří obecnou strategii a základ pro jeho pedagogické myšlení a jednání. Představuje platformu, na jejímž základě učitel prakticky vstupuje do výchovně-vzdělávacího procesu.

Učitelovo pojetí výuky je tedy regulativem jeho konkrétního jednání a hodnocení celé pedagogické skutečnosti. Je individuálně odlišné, emocionálně zaměřené, ale relativně stabilní. Je vícevrstevnaté, zahrnuje především učitelovo pojetí cílů, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama, ale též pojetí dalších aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelovo pojetí výuky je podle odborníků často neuvědomované, implicitní (Průcha, 2003, s. 263).

Koubek a Janík (2015, s. 49–50) v této souvislosti hovoří o subjektivních teoriích učitele, které představují „zhuštěný komplex dílčích znalostí a dalších mentálních obsahů, jako jsou postoje učitelů k vyučování, vyučovanému obsahu, ke škole a žákům atd.“. Subjektivní teorie učitele jsou racionálně zdůvodněné, vysvětlují a predikují učitelovo jednání. Na rozdíl od učitelova pojetí výuky jsou tedy do značné míry uvědomované, a tedy verbálně rekonstruovatelné, přístupné komunikaci.

6.5.1 Motivace pro volbu profese/práce s mládeží

Realizované výzkumné šetření ukázalo, že žádný z respondentů nebyl při své volbě pedagogické profese ovlivněn rodinným příslušníkem ani jinou blízkou osobou. Naopak, respondenti se v tomto ohledu vymykají rodinným konvencím, neboť patří mezi jediné zástupce tohoto povolání v linii. Vzorem pro ně v tomto ohledu byli spíše učitelé, s nimiž se v průběhu svých školních

let setkali. Lze říci, že rozhodnutí pro učitelskou dráhu bylo spíše spontánní, nebylo výsledkem dlouhodobých plánů. Výjimku představuje František, který o tomto povolání, podle svých slov, uvažoval vždycky. Vraťme se ale na začátek a podívejme se stručně, jaké motivy stály v pozadí rozhodování každého z nich.

Jirka vzpomíná, že se na 2. stupni základní školy začal poměrně profilovat v matematice a fyzice. Úspěšně reprezentoval svoji školu v okresních i krajských kolech příslušných olympiád a uvědomoval si, že právě těmito disciplínami by se chtěl v budoucnu zabývat. Na učitelství však v této době nepomýšlel: „O učitelství jsem v té době ani nepřemýšlel, to jsem si možná řekl tak nějak později, že by to nebylo tak špatné povolání. V té době jsem ale uvažoval o tom, co by mě bavilo, čemu bych se chtěl studijně věnovat, ale moc jsem neuvažoval nad tím, kde bych to využil a uplatnil.“ Na střední škole se Jirka setkal s učitelkou matematiky, o které hovoří jako o *ideální učitelce*, protože dokázala všechno srozumitelně vysvětlit a odhalila i Jirkovo matematické nadání. Po absolvování střední zemědělsko-technické školy tak Jirka začal brát pedagogickou fakultu jako jednu z možných alternativ, kam zamířit dál: „Já jsem si vlastně dával tři přihlášky na vysoké školy, z toho dvě na Vysoké učení technické a jednu na pedagogickou fakultu. Když mě pak přijali na všechny školy, tak jsem se pak rozhodoval, kam jít. No, a tu pedagogickou fakultu jsem si vybral ze dvou důvodů. Ten první, takový jednodušší byl, že byla nejbližší nádraží, takže jsem nemusel jezdit přes celé Brno. No, a ten druhý důvod je složitější. Já když jsem přišel na střední školu, tak předtím umřela maminka, můj tatínek začal pracovat na obecním úřadě, kde dělal dva roky místostarostu. No, a pak ho z té pozice odvolali, a protože už měl poměrně vysoký věk, nemohl sehnat další práci. Takže já jsem si tu pedagogickou fakultu vybral i z toho důvodu, že trvala jen čtyři roky a já jsem chtěl jít co nejdříve pracovat, abych tomu tatínkovi nebyl přítěží.“

Karel se po absolvování gymnázia hlásil do Brna na pedagogickou fakultu. Svoje rozhodnutí zdůvodňuje takto: „No, to bylo vlastně hlavně kvůli tělocvikovi, protože já jsem se tomu sportu věnoval docela intenzivně a ptal jsem se sám sebe, kam s tělocvikem a nic jiného mě nenapadlo. To mně přišlo jako takový schůdný, že tam byly i ty možnosti jako trenérství a tak, tak jsem si to dal na masaryčku na pajdák.“ U přijímacích zkoušek však Karel uspěl až na potřehtí. V mezidobí proto studoval v Brně na vyšší odborné škole obor sociálně-právní. Tuto školu díky přijetí na pedagogickou fakultu nedokončil, čehož s odstupem času svým způsobem do určité míry lituje: „To si teď i říkám, že jsem to už mohl dodělat. Asi bych to nikdy nevyužil, nevím. No ale zase, kdybych se na tu vysokou školu nedostal, tak si umím představit,

že by mě bavilo dělat v té sociální oblasti, jo, že bych se tam asi taky realizoval.“ Inklinace k pomáhajícím profesím byla Karlovi evidentně od počátku blízka. Podle jeho slov ho k rozhodnutí přivedli především učitelé tělesné výchovy: „V podstatě to byli vždycky ti tělocvikáři, že mě to zajímalo, jak se tomu sportu věnují, a už na základce jsem měl tělocvikáře, kteří většinou byli i trenéři. Mně to přišlo hrozně dobrý, že člověk má vlastně práci a koníček v jednom. No, a zeměpis mě vždycky bavil sám o sobě, takže to rozhodování, co studovat k tomu tělocviku, nebylo tak složitý.“

Velmi podobně se rozhodoval také František. Jako aktivní sportovec uvažoval stejným způsobem jako Karel. Jeho rozhodnutí však uzrálo již mnohem dříve: „Já jsem to měl nějak v sobě, nevzpomínám si, že bych chtěl dělat něco jinýho. Já jsem třeba chvilku chodil do zdravotnickýho kroužku, ale brzo jsem toho nechal, protože jsem na to neměl nervy. Doktora bych dělat nemohl, jak jsem viděl krev, tak konec. To už se postupem času změnilo, teď už bych dokázal dát první pomoc, ale jako doktor bych nebyl k ničemu. Byl bych takovej cvach, a to by asi nemělo význam. Člověk musí mít trochu zdravý sebekritiky, znát svoje možnosti. Jo, takže úplně teďka nedokážu říct, co mně k tomu vedlo, prostě jsem to měl v sobě a věděl jsem, že to chci dělat.“

Dalibor není vystudovaný pedagog. S mládeží pracuje v rámci neformálního vzdělávání, tedy mimo instituci školy, ale přesto splňuje všechna požadovaná kritéria pro zařazení do našeho výzkumného šetření. Své rozhodnutí k tomuto kroku zdůvodňuje následovně: „No, a vzhledem k tomu, že jsem měl vždycky velice kladnej vztah ke sportu, udělal jsem si taky trenérský kurz a začal jsem se intenzivně věnovat práci s mladými sportovci. Takže já jsem si uvědomil, že jedno z mých poslání je předávat svoje zkušenosti, lásku k životu a přírodě dál. Musím říct, že od toho okamžiku jsem v životě úplně spokojený a mým cílem do budoucna je udržet si tady to nastavení. Někomu by se mohlo zdát, že to je egoismus, ale s tím já absolutně nesouhlasím, protože já svým životem vstupuju do života celýmu okolí.“

Ne každý biofilně orientovaný jedinec má nutně potřebu předávat svoje propřírodní hodnoty a postoje ostatním. To však neplatí pro biofilně orientovaného učitele, který si právě tuto potřebu saturuje svým výchovným působením. Při rozhodování pro učitelskou profesi (pro práci s mládeží) hrál v první řadě roli vztah ke konkrétnímu oboru, ať už to byla tělesná výchova, zeměpis nebo matematika. Dále pak vyvstala otázka, jak se v tomto oboru uplatnit, kde ho využít. Je zajímavé, že respondenti připouštějí, že v jejich rozhodování hrály určitou roli učitelské vzory, s nimiž se setkali v průběhu vlastní školní docházky. Současně ale žádný z respondentů neoznačil školu jako takovou za významného činitele, který by nějak zásadně ovlivnil jejich

vztah k přírodě. Přestože všichni připouští, že environmentální výchova vždy byla a je součástí výchovně-vzdělávacích cílů školy, jednoznačně odkazují na osobnost učitele, který svým přístupem může vazbu k přírodě u dětí posílit. Právě tato skutečnost také implicitně stála v pozadí jejich profesní volby. Zpětně si uvědomují, že právě při práci s mládeží se mohou v oblasti palčivých společenských témat, zejména ekologické problematiky, nejlépe realizovat a uplatnit.

6.5.2 Pojetí školství, environmentální výchovy a učitele

Spolu s Liessmannem (2010, s. 23–24) můžeme říci, že respondenti chápou vzdělání v humanistickém smyslu. Podstatou tohoto všeobecného vzdělání je všestranný rozvoj lidských schopností, sil a ctností vedoucí k posílení lidské i mimolidské vzájemnosti, k pochopení a osvojení si základů naší kultury (s. 18). Podle této koncepce by vzdělání nemělo mít primárně funkcionální hodnotu a být jednoznačně utilitaristicky orientováno. Jeho cílem by totiž mělo být neúčelové a souvislé vědění přispívající k poznávání, chápání a porozumění světu a našemu místě v něm. Takto postupně získávané vědění by pak mládež nejen pozitivně formovalo, ale také by ji kultivovalo a umožnilo by jí nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Podle Liessmanna (2010, s. 10) představují problém především neustále probíhající reformy a obecně přílišné zásahy státu, které dramaticky omezují autonomii škol.⁴⁰

V tomto duchu hovoří Dalibor, jehož výrok reprezentuje i názory ostatních respondentů: „Já tam vidím trošku ústup z toho směru, kdy vlastně nositelem toho vzdělání byla individualita vyučujícího. Takže podle mě spousta učitelů, kteří teď vychází do toho procesu, tak potřebují šablonu, a jakmile by se z ní měli vychýlit, tak už je problém. Oni jsou prakticky zbaveni kreativity, ale věřím, že tento problém dělá zásah státu do toho školství, který ty učitele sešněroval. Tam vidím velký problém toho školství. Šablonovitost vzdělání a učitel, který se bojí rozhodnout.“

Práce s dětmi a mládeží je pro účastníky výzkumného šetření jednoznačně naplňující. Svého rozhodnutí pro pedagogickou dráhu nelitují, jsou přesvědčeni, že učinili správnou volbu. Jejich výpovědi ale ukázaly, že s mnoha fenomény v současném systému školství nesouhlasí a otevřeně je kritizují. Na následujících řádcích bude pojednáno o těch, které považují za nejpalčivější. Z hlediska našeho tématu je třeba hned na začátku zmínit postoj respondentů

⁴⁰ „Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur“ (Liessmann, 2010, s. 38).

k environmentální výchově (dále jen EV), která by jako jedno z průřezových témat měla propustovat celým výchovně-vzdělávacím procesem.

Podle Jirky je otázkou, jak vlastně EV reálně probíhá: „Záleží taky jakým způsobem je organizovaná celá ta výuka tady těch problémů v těch jednotlivých předmětech a co ty děti si z toho odnesou. Děcka mají problém na střední škole pochopit trojčlenku, a těžko mně pak pochopí v hodinách něco o skleníkovém efektu a ozonové vrstvě. Myslím si, že ty děcka to ani nepoberou, a to učivo pro ně ani není stěžejní. Na maturitních oborech je pro ně stěžejní čeština, cizí jazyk, matematika, aby udělali tu maturitu, a pokud tam budou mít nějakou environmentální výchovu, ze které nebudou maturovat, tak to půjde úplně mimo ně. Oni se to naučí tak, aby v případě, že se to bude zkoušet, dostali známku, ale jako praktické využití je to úplně nemyslitelné.“

Na druhou stranu se respondenti shodují v přesvědčení, že environmentální výchova je v podstatě *staronové téma*, které do školní výuky jednoznačně patří a vždy bylo (byť implicitně) její součástí. Záleží ovšem vždy na osobnosti učitele a jeho vlastním vnímání důležitosti environmentální výchovy. Pokud má učitel pomáhat utvářet pozitivní vztah žáků k životnímu prostředí a podílet se na kultivaci jejich postojů a jednání v tomto směru, pak se sám musí s propřírodním postojem identifikovat.

Karel se domnívá, že „tohle téma do školy jednoznačně patří a že se tam i řeší. Otázka samozřejmě je, jak to kdo uchopí, myslím teď učitele. Těch možností, jak to zařadit do výuky je celá řada., ale zase je to o těch učitelích. To je totiž strašně široká problematika, nejde to vysvětlit jednoduše, ani zúžit na jeden konkrétní problém, protože toho je strašně moc. Takže je to o těch učitelích, jak jsou do toho zapálení, jak jsou aktivní, jak se jim vůbec chce zapojovat do svých předmětů tyhle problémy, jak je sami vnímají. Jo, protože v první řadě to musí vnímat jako důležitý ten učitel, když to tak bere, když to pro něho je priorita, tak si tu cestu najde. Prvořadě by to ten učitel měl cílit do oblastí, kde se cítí silněj v kramflecích, aby ty děcka namotivoval, pak už často stačí jenom těm děčkám nastínit, naznačit a oni už si pak sami zjistí to potřebný nebo o tom aspoň začnou přemýšlet.“

Obsahově velmi podobně uvažuje František: „Tady jde o to, jestli narážíš na environmentální výchovu jako průřezový téma, nebo na to, jak se jako škola a každý učitel k té celkové problematice stavíme. Tady ty výchovy jsou podle mě obecně papírový, ale ten přístup konkrétního učitele i toho vedení, tam je to podstatný.“ Jirka analyzuje možné příčiny, proč je přístup každého učitele k EV jiný. Podle jeho názoru učitelé nezařazují EV do své výuky především ze dvou důvodů: „Buď tomu ti učitelé sami nerozumí a nevědí, jak to aplikovat ve své výuce, nebo proto, že neznají způsoby řešení daných

problémů, a proto se jim raději vyhýbají. To je taky pochopitelné, protože by se dobrovolně pouštěli na tenký led, a to nechťejí riskovat. Takže to není o EV, ale záleží na každém učiteli, jak se k tomu celkově staví.“

S tím souvisí ekologická problematika jako celek a otázka, jak se může škola podílet na budování propřírodních postojů a jednání žáků. Podle respondentů není škola samospásná. Základní vzorce jednání si žáci přinášejí z rodiny, jak tvrdí Dalibor: „S tímto se dá pracovat ve škole těžko, protože to musí být v symbióze s rodinou, že jo. To dítě musí mít nějakou výbavu do té školy. V té škole se to úplně zachránit nedá, absolutně ne.“

Obdobně uvažuje i Jirka, podle něhož není potřeba žádná velká transformace školství, protože „škola nikdy nezajistí to, aby se vyřešily ekologické problémy. Na to prostě škola není stavěná, není to ani jejím hlavním úkolem. Podstatné je to, že by se mělo začínat v rodinách, a to tím, co prokazatelně přírodě prospívá a pomáhá, což je třeba třídění odpadu, nevytvářet zbytečný odpad, neplýtvat energií a vodou, nekupovat zbytečné věci a podobně.“

Jako velký problém vnímají respondenti obecně postavení učitele v soudobé společnosti. Připouštějí, že v oblasti finančního ohodnocení pedagogů postupně dochází k pozitivním změnám, ale současně se markantně rozrůstá spektrum činností, které tvoří jádro učitelské profese. Učitelé jsou přehlceni administrativními úkony.

František v této souvislosti přiznává: „Já jsem takovej, že tady ty papíry a tu administrativu tak trošku neberu úplně vážně. Takže já ty papíry z nutnosti některý vyplním a vím, že to asi není úplně ono, jak bych to měl dělat, ale to jsou kolikrát takový hovadiny, že se to prostě nedá. Jo, a taky díky tady tomu já se bráním před tím vyhořením, protože když vidím, že dostanu nějaký dotazník, kterej s největší pravděpodobností ani nikdo nebude pořádně číst, tak tam prostě naflákám to á, bé, cé, dé, a hotovo. To po mně nikdo nemůže chtít, abych nad tím nějak dumal ještě doma, takže v tomto jsem takovej trochu flink, (...) ale tady ten přístup máme u nás ve škole tak nějak všichni. My jsme tady od toho, abychom se věnovali děčkám, to je to hlavní. Takže ty papíry prostě vytřídíme, nějak je rozdělíme na ty důležité, míň důležité a ty úplně bezvýznamný a podle toho pak s nima zacházíme.“

Rovněž autorita učitele podle názoru respondentů už není samozřejmostí, jak tomu bývalo v minulosti. Výstižně to vyjadřuje Karel: „Když jsem začal učit, tak si myslím, že tam to ještě jakž takž šlo, ale učitel už musel jasně ukázat, já jsem autorita. Tam jsem si všiml, že někteří učitelé s tím měli a mají problém, takže ty děcka si pak dovolují víc, oni to totiž hned poznají pochopitelně. Ale zase jsou různé třídy, v některých se to fakt jako sejde, takže to je pak dost katastrofický. Když se na to dívám průřezově, kdy jsem pořád v tom

školství, tak mám pocit, že je to čím dál horší. Ten učitel je v té škole často takovej namalovanéj docela, ale je to i tím, že jsme strašně zahlcení vším ostatním, že máme strašně moc, ať už papírování a všeho možnýho, že se to na nás valí, v podstatě na to učení máme mnohem máš času, a i ti rodiče jsou někdy docela oříšek. Učitelství dneska prostě není jenom o učení a vychová-
vání, musíme řešit i plno jinejch věcí, takže my se vlastně nemůžeme pořádně věnovat tomu, čemu máme. Musím říct, že docela často chybí i podpora ze strany vedení a obecně si děcka dovolují víc a už kolikrát tu autoritu v tom učiteli ani nevidí a je to proto, že to vidí a slyší doma, že ti rodiče prostě o tom učiteli špatně mluví a podobně.“

Na závěr tohoto oddílu je třeba zdůraznit, že respondenti s lítostí pozoru-
jí, jak úroveň procesu vzdělávání postupně klesá. Požadavky a nároky na žáky se snižují zejména v oblasti obsahu učiva. Podle Jirky „ta úroveň jde hodně dolů, stabilně. Od doby, co jsem začal učit, před nějakými 15 lety (...) to, co jsem s těma děckama zvládnul udělat během školního roku, tak teď když toho zvládnu polovinu, tak jsem rád. Prostě ta úroveň šla dolů celkově, mně přijde. Jde to po takových malých krůčcích, ale rok od roku ta úroveň jde dolů a dolů.“

Stejnou zkušenost má i František: „Za těch dvacet let to jde dolů. Já jsem si připravil nějaký základní testy, písemky, který samozřejmě použiju za ten cyklus několikrát, protože třeba v šesté třídě dostanu třídu z matematiky a jedu s ní až do devítky, a pak zase třeba dostanu další a prostě neustále snižuju ty požadavky, ty nároky, a i v těch hodinách toho uděláme máš. (...) Já to vidím v hodině, když třeba jsme třeba začínali na tom, že jsem zadal cvičení a udělali jsme třeba tři za hodinu, tak dneska udělají jedno s bidou.“

S těmito zkušenostmi našich respondentů korespondují názory odborníků. Podle Šmajse (2011, s. 188) dochází k postupnému snižování životní moudrosti průměrného člověka, ačkoli se neustále rozvíjejí teoretické vědy.⁴¹ Důvodem stagnace jeho fyzické i intelektuální potence je rovněž fakt, že je vyřazován z fyzické práce i aktivní účasti na veřejném životě. Velmi otevřeně se k problematice českého školství vyjadřuje též Piťha (2008, s. 231–242), který ukazuje, že jsme v rámci porevolučního nadšení odstranili ze škol mnohé nadčasové prvky a principy. V důsledku nekritického přejímání západních vzorů jsme podle jeho názoru jednoznačně oslabili výchovnou stránku učitelské profese a opomíjíme důležitost konkrétních vědomostí, bez jejichž

⁴¹ „Ztráta přímého kontaktu s přírodou, vznik složité informační techniky a vstup televize a internetu do lidského vědomí, spolu s neadekvátní strukturou školního vzdělání způsobují, že se vzdělanost a životní moudrost průměrného člověka snižují.“ (Šmajš, 2011, s. 188).

osvojení není možné (kriticky) myslet. Bez znalostní základny totiž nelze pracovat s informacemi – není je kam zařadit ani s čím srovnat. Výsledkem potom je, že „chválíme a přijímáme všechno, spokojíme se s čímkoli, protože je snadnější na žáky vlastně nemít žádné požadavky. Má-li je nějaký učitel, nastanou spory. Je obviněn, že děti šikanuje a podrývá jejich sebevědomí. Vyklidit pole je určitě snadnější“ (Pitřha, 2008, s. 242).

Přestože respondenti vidí a otevřeně poukazují na nedostatky školského systému, jsou si velmi dobře vědomi i jeho předností. Na svá vlastní školní léta vzpomínají velice pozitivně, dodnes se účastní třídních srazů. Všichni si váží toho, že mohli studovat zdarma, což pokládají za obrovský bonus, který není samozřejmostí. Na druhou stranu se domnívají, že mnozí lidé právě této skutečnosti zneužívají, což ilustrují slova Dalibora: „To školství je tak obrovskoj problém jakoby celkově, protože mně se nelíbí jedna věc, ona je to totiž globální problematika. Když jsem řekl, že jsou lidé vzdělávaní nad rámec, nad rámec své inteligence, tak to znamená, že oni by měli dělat něco jiného. Oni by měli dělat manuálně a není to žádná hanba, není to vůbec žádná hanba, měli by pracovat, měli by něco dělat, a ne tolik myslet. A nejhroší je, že oni myslí v nějakých vzorcích, které jsou bez logiky, a jim se prakticky nedá oponovat. No, a z podstaty věci bych řekl, že školství učí víc mluvit, ale už ne to, o čem se mluví. Je tady hrozně kladeney důraz na verbální projev a mně to připomíná praktiky té antiky v určité fázi, kdy se všechno vsadilo na rétoriku.“

Právě skrze kritiku školství respondenti opětovně zdůrazňují význam osobnosti jednotlivých učitelů, kteří mohou být potencionálními nositeli žádoucích změn nejen v ekologické oblasti, ale i v celém systému, jak potvrzuje Jirka: „Záleží na každém jednotlivém učiteli. Na tom, jestli se těmito problémy chce zabývat, jestli mu záleží na tom, aby on sám, jeho žáci a jejich potomci měli možnost žít v pokud možno zdravém životním prostředí. No, a to pak samozřejmě předpokládá nějaké úsilí, které ten učitel musí vynaložit jakoby nad rámec svých povinností. Musí se hlavně sám vzdělávat, hledat rozumné způsoby, jak vzdělávat žáky a jak zakomponovat ekologické problémy do své výuky. Neexistuje na to žádný návod, nenajdete ho ani v RVP ani nikde jinde. No, a to je právě pro hodně učitelů problém, pokud celý život učím podle nějaké příručky, tak se asi těžko dá očekávat, že budu sám od sebe zohledňovat ve výuce takto společensky závažná témata. Takový učitel se o nich maximálně zmíní, ale nedovede ani dost dobře reagovat na otázky ze strany žáků, takže tím to taky skončí. Odbude si svoje a je přitom docela spokojený, protože si myslí, že dělá všechno dobře. Navíc může mít i dobré výsledky, může být oblíbený, může dobře vycházet s rodiči a tak.“

Důraz na sebevzdělávání a vlastní rozvoj je u všech respondentů jednoznačně patrný. Jsou si vědomi, že cesta ke vzdělání je dlouhá a složitá. V této souvislosti je třeba podotknout, že jsou vděční za možnost rozšiřujících vzdělávacích kurzů a snaží se ji maximálně využít.

6.5.3 Pojetí žáka

Podle respondentů se generace dnešních žáků významně odlišuje od generací předchozích. Důvodem je rychlé životní tempo, které snižuje možnosti aktivního trávení času rodičů a blízkých s dětmi, celková liberalizace společnosti a obrovský nárůst nových možností. Komerčně orientovaná a na výkon zaměřená společnost vytváří iluzi, že všechno je na prodej, že si všechno můžeme koupit. Markantní změny spatřují respondenti v hodnotových preferencích dětí, ve způsobu trávení jejich volného času, ale i v osobnostních kvalitách.

Podle Karla se děti jednoznačně odcizují přírodě. Když vzpomíná na své dětství, dospívá k závěru, že dnešní děti „ten relax nehledají v přírodě jako my, ale ve městě. Nákupní střediska a tady tohle. Oni mají úplně jináci pohled. My, když jsme byly děcka, tak jsme pořád někde běhali v lese, stavěli si bunkry, kluci, holky, všichni dohromady. A teď, když se děcek ptáme, kam pojedeme na školní výlet, tak oni úplně vážně navrhuji třeba cestu do Olympie. Největší zážitek – pojedeme do Olympie nebo něco podobného, různý zábavní centra, který taky rostou, jak houby po dešti. A tam je to taky nepřirozený, je to svět virtuální reality, nasimulované, kterej nemá s přírodou nic společného. Takže ty děcka to vnímají úplně jinak a jim to ani nepřijde divný.“

Také František je v souvislosti s dnešní mládeží rozpačitý. Poukazuje zejména na nedostatek vůle a motivace, ale i celkový laxní přístup žáků k okolí: „Já třeba trénuju fotbal a vidím, že ten přístup nebo vůbec nějaký ambice, když to beru ze svého pohledu, kdy člověk chtěl v tom sportu nějak vyniknout, to je takový soutěžení, kdy se chceš nějak ukázat, tak dneska ty děcka nemají takovou cílevědomost nebo zodpovědnost. Když jsou třeba v nějakým kolektivu a jede se na zápas, tak oni to berou tak přijdu, nepřijdu, jim je to jedno, že to pokazí i těm ostatním, když nepřijdou. Jo, jim se dneska nechce, tak co by se přemáhali. Takže tady ten přístup, to je něco, co já nechápu.“

Specifičnost dnešních dětí je dána specifičností situace, v níž žijí. Osobnost každého člověka je výsledkem působení mnoha činitelů, jak již bylo několikrát zdůrazněno. Jednání dětí je kromě jiného odrazem jednání a přístupu dospělých. Přílišná liberalizace a tolerance, jakkoli dobře míněná, může být ve svém výsledku z hlediska optimálního rozvoje dítěte kontraproduktivní,

jak ukazuje výpověď Karla: „Ono se to tak nějak obrací a vypadá to, že rodiče jsou teď ti hlavní nebo by aspoň chtěli být. My jako učitelé samozřejmě máme slovo, ale ty děti mají přece svoje práva, na který se jim nemůže šahat. To, že mají taky nějaký povinnosti, to už je trochu vedlejší.“ Na úskalí spojená s přílišnou tendencí maximálně svým potomkům usnadnit život upozorňuje také Dalibor. Podle jeho mínění se mnozí rodiče snaží svým dětem kompenzovat ty potřeby, které sami nemohli v době svého dětství uspokojit: „Ta válečná generace našich rodičů nebo prarodičů a podobně, my za socialismu jsme žili v nějakém přetrvávajícím relativně stabilním stavu, a tím, jak se všechno uvolnilo v roce 89, tak se nám dostaly obrovské možnosti. (...) Oni prošli tady tím, těma válečnými útrapama, v tom socialismu se měli relativně dobře, protože bylo co jíst, a ve své podstatě nedosáhli na blahobyt nebo na luxus. Takže oni byli takhle jako udržovaní, dobře, už to není tahle válečná problematika, už nemáme hlad, ale nemáme ani nadbytek. A teď se to otevřelo, ty hranice, a oni začali být nepřičetní všichni. Oni se v tom totiž nesmírně zhlédli všichni a začali to učit děti a chtěli jim to vše dopřát, těm dětem. To, co oni jako neměli, ale vlastně to ani nepostrádali. No a tím ty děti úplně odpoutali od nějakého duchovního smýšlení nebo moudrých životních principů, ke kterým je správně měli vést.“

Je zřejmé, že respondenti vnímají odlišnost životního stylu dnešních dětí především jako výsledek výchovného působení ze strany dospělých. To se pochopitelně týká primárně rodičů, ale v neposlední řadě i učitelů. Právě výchova v rodině podle jejich souhlasného názoru v dnešní době selhává.

Za všechny na tento fenomén výstižně poukazuje František, který tvrdí, že „rodina je bohužel problém, tam je ta výchova čím dál horší. Třeba ta příprava, teď nemyslím jenom domácí úkoly a tak, ale tak nějak celkově ta morálka je taková rozvolněná, takže ty děcka nemají mantinely i co se týká autority, a to nejen vůči učitelům, ale obecně. No, a plnění povinností a nějaký řád, to tam taky moc nevidím. Je třeba nikdo nehlídá, aby šly včas spát, aby teda ráno mohly nějak fungovat a nebyly unavení hned druhou hodinu. Jenže dneska je na to jinačí pohled, všechno je uvolněnější, a ono se to pak bohužel přenáší i do té školy. Takže ty děcka se pak pochopitelně podle toho chovají a není to tak, jak to bývalo. To je, jak už jsem říkal, my jsme byli schopní ve škole podávat nějaký dlouhodobý výkony a fungovalo to tak nějak líp.“

V pozadí jejich úvah o nynější mladé generaci stojí velká snaha o porozumění a rovněž úsilí ukázat žákům, v čem podle jejich názoru spočívá skutečná kvalita života. Snaží se detekovat jejich kladné a silné stránky, na nichž se dá budovat. Podle Dalibora „děti mají potenciál a stojí za to je motivovat“. František uvádí konkrétní příklad ze své praxe: „Tak třeba já tak

nějak zjišťuju, že jsou kolikrát důležitější věci než být génius. To s sebou nese i ta matematika, každé na to úplně nemá buňky. Já mám třeba v sedmičce kluka, o kterém vím, že je v té matici slabej, když to tak řeknu, ale já jsem ho nedávno potkal ráno, když jsem šel do práce a on vedl asi čtyři malé děcka do školky. To byly děcka od nich z baráku, on je prostě takhle vodí před školou do školky a ti rodiče mu je svěří. Řekla by sis, že to je blbost, ale když o tom přemýšlíš, tak není. Oni mu prostě důvěřují, on šel s těma menšíma, za ruku je vedl, a já jsem pak úplně přehodnotil svůj postoj k němu. Dobrý, z něho teda asi nebude Einstein, ale má zase jiný vlastnosti, na kterých bude stavět. To by třeba mohl být dobrej učitel, akorát že nemohl, protože on se fakt na školu nehodí, tam je to těžce podprůměr. Ale říkám, on má v sobě takovou tu ochotu pomáhat, má nějakaj úkol, kterej denně splní, on musí s těma děckama přejít přes silnici, že jo, je za ně vlastně zodpovědněj, že je do té školky v pořádku dopraví. Takže kolikrát mě něco takhle překvapí, že pak nad nějakýma věcmi ve škole mávnu rukou nebo je prostě přejdu nebo je řeším tak nějak v klidu.“

Respondenti si jednoznačně uvědomují, že děti se rodí do konkrétní specifické doby, s jejímiž nároky se musí vypořádat, jak potvrzují slova Františka: „Tak především ty děcka nenesou odpovědnost za dnešní stav přírody ani společnosti, to na ně prostě asi padne, to oni budou muset řešit, ale bez toho, že by na tom měly nějakaj zásadní podíl.“ Musí být postupně upozorňováni a připravováni na situace, jimž budou reálně čelit. Současně je třeba v nich vzbuzovat a podporovat důvěru v sebe sama a ve své schopnosti. Je třeba, aby žáci do budoucnosti hleděli s přiměřenou mírou optimismu.

Propřírodně orientovaný učitel se vyznačuje pedagogickým optimismem. Je si vědom, že děti jsou obrazem dospělých, kteří mnohdy nejsou ideální. Ve své podstatě chápe, že jinakost dnešních dětí je do značné míry vynucená zvenčí, jak správně říká František: „Taky je problém, že když ty děcka někam chcou jít, tak už se mně stalo, že si stěžovali majitelé pozemků, že to je jejich a že tam děcka nemají co dělat. Ale to je prostě třeba jen kus neobdělávanýho pole nebo tak a tam se nic neděje, ale je to prostě těch lidí a oni si to nepřejou, aby si tam někdo hrál, to je taky nepochopitelný. Hřiště jsou na klíč, kterej je dostupnej v konkrétní dny a hodiny a pod dozorem, takže ty děcka už asi ani nemají takovou chuť někam jít. Sedí doma někde u televize, u počítače, u tabletu nebo něco a ven je to vůbec netáhne.“ Propřírodně orientovaného učitele znepokojuje představa, že dnešním dětem zanecháváme dědictví, které je v takovém stavu, že budou muset na jeho obnovu vynaložit maximální úsilí.

6.5.4 Výchovné cíle propřírodně zaměřeného učitele a způsob jejich realizace

Hovoříme-li v tomto oddílu o výchovných ambicích, pak máme na mysli především ambice v oblasti propřírodní výchovy, která je pro naši práci klíčová. Zajímá nás tedy, co chce učitel svým svěřencům v tomto ohledu předat a jakým způsobem to prakticky realizuje ve výuce. S tím souvisí také otázka, proč vůbec propřírodně zaměřený učitel cítí potřebu sdílet svoje nadšení a šířit je dál. Zcela logicky se ukázalo, že v první řadě je to vědomí faktu, že v zájmu vlastní sebezáchovy musíme přehodnotit svůj vztah k přírodě. Měnit postoj, vytvářet zájem, ovlivňovat vlastnosti mravní, estetické, volní. To jde ruku v ruce s výchovou a vzděláváním. Propřírodně zaměřený učitel si tak hledá potencionální nástupce, kteří převezmou jeho štafetu. Všichni respondenti jsou jednoznačně přesvědčeni o tom, že jejich úsilí má smysl, na své svěřence se snaží působit v rovině informativní i formativní.

Dalibor tuto skutečnost ilustruje pomocí následujícího příkladu: „Představte si to jako hru se sirkama. Když jsme byli děcka, tak jsme dali sirky k sobě a teď jsme jednu zapálili a od té se zapálila druhá, třetí, čtvrtá, pátá, šestá, sedmá, osmá, devátá a postupně začaly hořet všechny, takže kdyby ta první sirka nehořela, tak by nezapálila ty ostatní, ten jev by prostě nenastal. Já musím takto oslovit aspoň jednoho, a ten to pak za mě dodělá nebo prostě bude pokračovat. Musím se snažit nadchnout, a to nadšení se musí předávat osobně, tam musí být člověk osobně přítomen, nedá se to dělat třeba přes internet. U těch děcek se musí probudit vůle ke hledání smyslu toho, co se dá dělat, a tím se dá jakoby podpálit to okolí. Takže já si myslím, že to je to nejdůležitější, co by měl učitel udělat.“

Vedle toho ústředního výchovného cíle jsme však u všech respondentů našli i další motivy, které ve své výpovědi velmi pregnantně shrnul Dalibor: „Já se je snažím vést k tomu, aby si vytvářeli nějaký pozitivní návyky, ne stereotypy, ale návyky. Já jsem to už tady řekl, vůli ke smyslu. Radost z detailu, aby se naučili radovat z každé maličkosti. Věnuju se jim, aby nebyli závislí na drogách, táhnu je ke sportu, do přírody, a tím eliminuju toto nebezpečí. Táhle mám zrovna takový grafy, to já si vymyslím takový věci. Toto je sinusoida, to může být jakoby životní stav, někdy jde do plusu a je nám fajn, jindy do mínusu a je nám ouvej. Ty návyky, ta tvorba pozitivních návyků nám umožní jednu zásadní věc, protože těch plusů a mínusů se nikdy nezbavíme, ale my ty jejich maximální hranice dokážeme ořezat, takže se dokážeme opakově držet v nějakém vyrovnaném stavu a vyhnout se extrémům.“

Respondenti otevřeně připouštějí, že chtějí být pro své žáky vzorem, jít jim příkladem svým životním stylem. Jak sami uvádějí, snaží se jim

vysvětlovat a prakticky ukazovat, proč je nutné změnit náš přístup ke světu i sobě samým. Environmentální výchova v jejich podání je tak nedílnou, ale současně nenásilnou součástí jejich výchovně-vzdělávacího působení.

Jirka o svých konkrétních postupech ve výuce hovoří následovně: „Já se s děckama bavím o různých věcech a neříkám jim jiné názory, než skutečně mám jen proto, že se to tak říká v dnešní době. Třeba v rámci informatiky se probírá nějaká energetická náročnost zařízení. Tento týden jsem děckám ve čtvrtém ročníku zadával, aby všichni zpracovali projekt nějaké energetické úspory v domácnosti. U tohoto projektu budou děcka zpracovávat to, jakým způsobem můžou ušetřit náklady na energii v domácnosti tak, aby to bylo finančně rentabilní. Pokud to bude rentabilní, tak to musí být i z hlediska celkové energetické náročnosti, potažmo i pro přírodu, nějakým způsobem prospěšné. Tyhle věci jsou komplexní, nemůžu říct, že jsem postavil fotovoltaickou elektrárnu, kolik jsem vyrobil energie, a nezmínit, kolik energie stála výroba těch panelů, kolik bude stát následná likvidace, a nezapočítat to do celkové energetické bilance. Zbude mně tady spousta elektroodpadu, se kterým nevím, co mám dělat. Není to prostě černobílé, vždycky se jim snažím ty problémy ukazovat komplexně, není to tak, že mám nějakou energii zadarmo, je to takový komplexní proces, kde se musím dívat na celý průběh.“

Karlova strategie vychází z hesla, že „nestačí, aby děcka něco jenom slyšely, ale oni to musí taky vidět a prakticky si pokud možno zkusit. Já se snažím dávat těm děckám dobrou příklad. Vedu všechny k tomu, aby nebyli lhostejní ke svému okolí, aby si všimli, co se kolem nich děje. Třeba tělocvik se snažím s děckama trávit co možná nejvíc venku, protože vím, že samy se ven moc nehrnou, někde zalezou s mobilama a tabletama a mají vystaráno. Takže když to jde, tak vyrazíme na vzduch. No, a když už jsme venku, tak já jim ukazuju, že tady, kde teď stojí Albert nebo benzinka, tak tam dřív bývalo pole, na kterým lidi hospodařili. Nebo když běháme v lese, tak se vždycky zastavíme a já jim říkám, aby se jen dívali kolem sebe, zhluboka dýchali a užívali si ten pocit klidu kolem. Nejde o to, aby se v tom těláku fyzicky vyřídili, ale aby si vyčistili hlavu, aby se pak cítili dobře a pochopili, že ten les tam taky za pár let už nemusí být, protože se tam třeba postaví jinej Albert. Nebo když jim ukážu vyasfaltovanou cestu, která je mezi polema, tak se jich ptám, děcka, co myslíte, patří to sem? Je to tady potřeba, proč? A oni sami vidí, že to tu přírodu doslova hyzdí a že je to tam vlastně zbytečný. V zeměpise to stejný. Já se zajímám, kde tráví dovolený, jaký zajímavý místa navštívili, kde se jim líbilo a proč. Taky jim vykládám, kde jsem byl já a co jsem dělal. Občas jim dávám tipy, kam by s rodiči mohli o víkend vyrazit. Ne vždycky se to ujme, ale sem tam to má úspěch. Lámat tady něco přes koleno, to ani nejde, to bych je spíš odradil.“

Podle Františka se z environmentální výchovy dělá „zbytečná věda. To je, jak jsem ti říkal, já když učím fyziku, tak se tam vždycky snažím zmínit nějaký téma, který s životním prostředím souvisí. Bavíme se třeba o energiích, bavíme se o různých možnostech, jak energií šetřit v malém i ve velkém. Třeba ti Zelení, kteří v Rakousku a Německu tak nadávají na naše elektrárny a pořádají různý protest akce, tak ti vůbec nemají rozum nebo nechodili do školy, protože ty jaderný elektrárny jsou vlastně ekologický podniky, nehleď na to, že Rakušani od nás stejně tu elektřinu berou. Vždycky se snažím zmínit to, co sám vidím jako důležitý, protože to prostě do toho vyučování přirozeně patří, a vždycky to tam bylo. A já teď kvůli nějakým papírům nepůjdu do extrému, nebudu si do příprav ještě zvlášť zahrnovat tady tyhle věci, protože by to pak byl paskvil.“

Propřírodně orientovaný učitel své zaměstnání chápe jako poslání. Při práci s žáky a studenty sleduje vyšší společenské zájmy. Nechce jim pouze vštěpovat lásku k přírodě a pomáhat jim budovat pevnou vazbu k ní, ale usiluje též o to, aby své svěřence nasměroval ke spokojenému a plnohodnotnému životu. Propřírodně orientovaný učitel má reálné a přiměřené požadavky, problematika životního prostředí je zcela přirozenou součástí jeho výuky, vede žáky k samostatnosti, kritickému a kontextuálnímu myšlení. Nespokojuje se s kusými informacemi, podává je v celkových souvislostech. Je si vědom toho, že žákům je potřeba poskytnout prostor k tomu, aby si vytvořili vlastní názor na věci kolem nás. To je také důvodem, proč nepředkládá hotová řešení, ale ukazuje a načrtává možnosti, které sám pokládá za perspektivní.

6.6 Shrnutí

V rámci této kapitoly byly předloženy výsledky realizovaného výzkumu. Nejprve byla stručně představena skupina respondentů a následně bylo ukázáno jejich pojetí pojmů příroda, člověk a kultura. Právě specifická pojetí těchto pojmů potvrzuje oprávněnost zařazení vybraných respondentů do výzkumu, neboť je jedním z indikátorů, z nichž lze usuzovat na biofilní orientaci jedince.

Další výsledky jsou předkládány v kontextu jednotlivých tematických oblastí, které vzešly z analýzy dat.

Postupně jsou pojmenováni vnější i vnitřní činitelé, kteří se podíleli na propřírodním zaměření učitele a způsobu jeho pedagogického myšlení. Vnější činitelé zahrnují významné životní skutečnosti, mezi nimiž dominuje výchova v rodině, vliv osob ze širšího okolí a individuální životní zkušenost (v uvedeném pořadí).

Vnitřní činitelé jsou provázaní s osobnostní charakteristikou učitele. Do této kategorie spadají osobnostní vlastnosti propřírodně zaměřeného učitele, jeho životní preference a jeho postoj k sobě samému a okolnímu světu.

V poslední části této kapitoly jsou představeny charakteristické rysy pedagogického myšlení biofilně orientovaného učitele. Tyto podstatné rysy jsou opět ilustrovány skrze několik oblastí, které byly identifikovány při zpracování získaných dat. Patří sem motivace stojící v pozadí volby profesní dráhy; pojetí školství, environmentální výchovy a učitele; pojetí žáka a výchovné cíle propřírodně zaměřeného učitele.

7 Interpretace a diskuse výsledků

V předložené publikaci jsme se pokusili zachytit některé aspekty vývoje biofilní orientace a pedagogického myšlení učitele. Zjistili jsme, že biofilní orientace učitele a z ní vycházející způsob pedagogického myšlení jsou výsledkem spolupůsobení vnějších a vnitřních činitelů.

Přestože není možné představit množinu všech určujících činitelů a kvalit, lze na základě analýzy a komparace jednotlivých životních příběhů formulovat podobné znaky a vzorce, které nám dovolují předložit profil propřírodně zaměřeného učitele.

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci výzkumu využili narativní, fenomenologický a hermeneutický přístup, je na místě připomenout legitimitu volby zvolených přístupů. Předložený biofilní profil učitele je výsledkem spontánního vyprávění respondentů, které reflektuje způsob jejich porozumění vlastnímu životu, sobě samým a světu. Současně se v něm odráží způsob porozumění výzkumníka respondentově životu a osobnosti, a proto je nutně výsledkem jejich úzké spolupráce. Při vyprávění svých životních historií se respondenti soustředili na ty události a milníky, které sami považovali pro svůj vývoj za klíčové. Své zkušenosti, které v práci označujeme jako vnější činitele, interpretovali nutně subjektivním pohledem. Nabízí se proto otázka, do jaké míry je lidská paměť obecně schopná pravdivě reprodukovat prožitou minulost.

Autobiografická paměť je předmětem rozsáhlých výzkumů, z nichž většina klade důraz právě na její věrohodnost. Neisser (1981, s. 113–115) poukazuje na skutečnost, že naše vzpomínky jsou mnohdy nepřesné, co se týče konkrétních detailů, ale jsou poměrně spolehlivé při popisu celkového průběhu daných událostí. Dále pak ukazuje, že čím větší důraz člověk specifické události připisuje, tím jsou jeho vzpomínky nenucenější a intenzivnější. V případě našeho výzkumu jsme tedy vycházeli ze vzpomínek, které můžeme považovat za velmi spolehlivé, neboť respondenti popisovali minulé události a zkušenosti, které pro ně samotné měly extrémně vysoký osobní význam. Kromě toho měli respondenti možnost volného vyprávění vlastními slovy v jejich přirozeném prostředí a dostatečné množství času na retrospekci svých životních historií.

Na osobnostní charakteristiky respondentů, které v práci označujeme jako vnitřní činitele, jsme rovněž usuzovali z jejich narace. Jednotlivé výpovědi ukázaly, že respondenti vykazují velmi podobné osobnostní vlastnosti, shodují se v oblasti životních preferencí a hodnot, jsou si blízcí v rovině postojů k sobě samému, okolnímu světu i ve způsobu pedagogického myšlení.

Biofilní zaměření učitele se vedle jiného navenek projevuje především v jeho výchovném formativním působení. V průběhu výzkumu se ukázalo, že náš původní záměr popsat přístup k výchově propřírodně orientovaného učitele je třeba přehodnotit. Zjistili jsme totiž, že tento fenomén je pro respondenty tak komplexní, že bylo nutné zastřešit jej vyšším teoretickým konceptem. Z toho důvodu jsme se přiklonili k termínu *pedagogické myšlení učitele*, s nímž jsme pak dále pracovali.

Výsledky našeho výzkumu do značné míry korespondují s již realizovanými obdobně zaměřenými výzkumy. Biofilní orientace učitele a z něj pramenící pedagogické myšlení jednoznačně souvisí s pobytem v přírodě v období dětství, který byl zprostředkováván skrze rodinné příslušníky, vrstevníky a následně členy takzvané širší rodiny. Rovněž negativní zkušenosti, zejména úbytek přirozené krajiny, sehrává významnou roli. Co se týče ekologických organizací, zde naši respondenti vnímají mnohé jejich aktivity spíše v negativním světle. Sami však mají potřebu být aktivní součástí veřejného prostoru, občanské komunity, která by měla v demokratické společnosti fungovat jako kontrolní mechanismus a spolurozhodovat o tom, kterou cestou je záhodné se ubírat. Nelze rovněž pochybovat o formativním vlivu vzdělávání. Naši respondenti však nepovažují školu jako instituci za činitele, který by jejich biofilní orientaci zásadně pozitivně ovlivnil (podrobněji viz Tabulka 1).

Specifičnost našeho šetření spočívá v tom, že nabízí komplexnější pohled na propřírodně zaměřeného učitele. Díky zvolené metodě jsme schopni předložit jeho biofilní profil v celkově širším kontextu. Ukazuje se totiž, že kvantitativně zaměřené výzkumy, které se soustředí například na deklarované propřírodní postoje a jejich korelaci s praktickým jednáním, vesměs přispívají ke zjištění, že postoje ve skutečnosti samy o sobě nejsou dostatečným motivem k propřírodnímu jednání v každodenní praxi. Prostřednictvím zkoumání životní historie každého respondenta jsme nikoliv pouze identifikovali zásadní činitele, kteří se podíleli na jeho propřírodní orientaci, ale podařilo se nám též hlouběji porozumět jeho osobnosti a pochopit způsob jeho nejen pedagogického myšlení.

7.1 Biofilní profil učitele

„Špatná je výchova, ať už domácí, nebo školní, která se vede takzvaně „přes ucho“, ale děti nevidí, že by dospělí skutečně žili to, co deklarují.“⁴²

⁴² Kašparů, M. (2015). *O zemi beze studu*. Brno: Nakladatelství Cesta, s. 29.

Primární zdroj biofilní orientace učitele pramení ve výchově v rodině. Prostřednictvím podpory členů nebo některého člena rodiny si od dětství vytvářel pevnou vazbu k přírodě a vztah ke konkrétní krajině či místu. K dalšímu prohlubování pak přispěl styk s osobami ze širšího okolí, ať už v podobě vrstevníků, s nimiž aktivně trávil čas v přírodním prostředí, nebo dospělých vzorů, od nichž přejímal propřírodní návyky. Toto základní přednastavení pak dotvářel život sám v podobě jedinečného osobního příběhu. V případě biofilně orientovaného učitele byl propřírodní fundament natolik silný, že obstál v konfrontaci s životními zvraty a nečekanými událostmi.

Má-li být předkládaný biofilní profil učitele co možná nejucelenější, pak se nemůže omezit pouze na popis výše uvedených formativních vnějších činitelů, ale musí se soustředit i na činitele vnitřní vztahující se přímo k jeho osobnosti. V první řadě můžeme osobnost biofilně orientovaného učitele vystihnout pomocí několika základních vlastností,⁴³ kterými disponuje. Mezi tyto vlastnosti patří především skromnost spočívající v materiálně nenáročném způsobu života. Dále pak úcta k životu a přírodě vyplývající z pochopení jejich jedinečné hodnoty. V neposlední řadě je třeba uvést odvalu, která úzce souvisí se schopností samostatného kritického myšlení a umožňuje biofilně zaměřenému učiteli velkou míru životní autonomie. Ta spočívá v oproštění se od společenských konvencí a stereotypů, v důkladném zvažování oprávněnosti předkládaných samozřejmostí a v rozhodování se na základě svých znalostí a zkušeností s vědomím odpovědnosti za svá rozhodnutí. Řečeno spolu s Kantem, biofilně orientovaný učitel se nebojí užívat vlastního rozumu, dokáže odhalit faleš a kýč, je kritický i vůči sobě samému.

S osobností člověka jsou neodmyslitelně spojeny také jeho životní priority a preference. Biofilně orientovaný učitel se jednoznačně soustředí na vertikální dimenzi života (související s duchovní stránkou člověka, vnitřní vyrovnaností a spokojeností, otázkou smyslu naší existence atd.). Klade důraz na plnohodnotné a smysluplné využívání času, který máme k dispozici. Koncentruje se na prožitek a dokáže žít přítomností, přičemž bere v potaz svoji minulost a uvažuje o budoucnosti. Nedovolí však, aby mu vzpomínky na minulé či předjímání budoucího zabránily radovat se z přítomného života. Podle biofilně orientovaného učitele pro nás ekologická krize představuje výzvu i šanci. Je přesvědčen, že každý z nás by se měl v rámci svých schopností

⁴³ Podle Říčana (2005, s. 235) jsou vlastnosti osobnosti relativně stabilní charakteristiky jedince. Jedná se např. o inteligenci, spolehlivost, vytrvalost, citlivost atd. Je důležité si uvědomit, že žádná psychická vlastnost není absolutně trvalá, ale vyvíjí se. Jako příklad můžeme uvést inteligenci, kterou můžeme cvičením rozvíjet, ale naopak nečinností a také v důsledku stárnutí nervového systému dochází k jejímu snižování.

a možností angažovat v procesu hledání cest k jejímu překonání. Velmi intenzivně vnímá, že jsme odpovědní nejen za svůj způsob života, ale též za kvalitu života budoucích generací. Všimá si, jak dramatické proměně životního prostředí došlo v relativně krátkém období mezi jeho dětstvím a dospělostí. Je si vědom toho, že v zájmu sebezachování budeme dříve či později muset razantně změnit svůj přístup k přírodě, a proto se už nyní snaží být v této oblasti aktivní a jít svému okolí příkladem. Uvědomuje si, že neexistuje žádný ideální výchozí stav, ke kterému bychom se mohli vrátit. Nastalou situaci je třeba řešit tady a teď s prostředky, které máme k dispozici. Propřírodně orientovaný učitel ví, že zůstávat na nynější úrovni myšlení i praktického jednání je z dlouhodobého hlediska neobhajitelné, neboť právě tato setrvačnost, na které lpíme a od níž se nedokážeme oprostít, nás dovedla do stavu, v němž se jako společnost nacházíme. Přesto není skeptický, věří, že společné úsilí nás všech může vést k žádoucímu výsledku. Do budoucnosti proto hledí s důvěrou a nadějí. Neskládá ruce v klín a nečeká, že se věci dají do pohybu samy od sebe. Má potřebu sdílet a předávat své propřírodní postoje okolí. Nenásilným způsobem chce přispívat ke kultivaci člověka, skrze niž vede cesta k harmonizaci kultury a přírody.

Pro pochopení osobnosti člověka je důležité vědět, jaký je jeho postoj k sobě samému a okolnímu světu. Pro biofilně orientovaného učitele je znalost vlastní osobnosti velmi podstatná. Právě na základě porozumění svým zvláštnostem, svým silným i slabým stránkám a motivaci pro své jednání přistupuje k okolí. Biofilně zaměřený učitel nežije ve vakuu, vnímá sám sebe jako součást celku, je otevřený životním výzvám a usiluje o vlastní sebezdokonalování. Ve své existenci spatřuje smysl. V Aristotelově duchu je to tvor společenský, těší se oblibě okolí, ale do vztahů s lidmi se nevrhá bezhlavě. Má potřebu pěstovat pevné a trvalé svazky, na své přátele má podobné nároky jako na sebe sama. Odmítá mechanistické pojetí světa (přírody) jako předmětu určenému k naší sobecké manipulaci a nevnímá jej ani jako pouhé jeviště, na němž se odehrávají lidské příběhy. Svět je pro něj živým organismem, jehož celkový zdravotní stav ohrožujeme svojí vzdorovitostí, přičemž lehkomyšlně zapomináme, že jsme jeho nedílnou součástí.

Biofilně orientovaný učitel se vyznačuje osobitým pedagogickým myšlením. Jeho rozhodnutí vychovávat a vzdělávat další generace nemusí být nutně prvoplánové, vyplývá spíše ze zájmu o konkrétní vědní obor či disciplínu. Významnou roli při volbě učitelské dráhy hraje též osobnost konkrétního pedagoga, který svým přístupem dokáže pro tuto profesi nadchnout a motivovat.

Biofilně zaměřený učitel se nebojí explicitně pojmenovat palčivé problémy současného školství, ale současně dokáže docenit i jeho přednosti. Na základě vlastní zkušenosti si uvědomuje, že s environmentální výchovou je třeba začít již v rodinném prostředí. Škola by pak ideálně měla v této oblasti na výchovu v rodině navazovat, poskytovat žákům potřebné vědomosti, posilovat žádoucí návyky a v souladu s vývojovými specifiky dětí je rozšiřovat a upevňovat. Propřírodně zaměřený učitel mnohdy necítí dostatečnou podporu ze strany svých kolegů. Přesto se nesituuje do ukřivděné role *osamoceného bojovníka*. Chápe, že ne každý učitel je schopen a ochoten dostatečně reflektovat environmentální témata ve své výuce. Je si vědom, že tato problematika je natolik komplexní, že může učitele a priori odradit od úsilí začleňovat ji do výuky. Svoji roli v tom podle jeho názoru hraje i mnoho vnějších faktorů. Mezi jinými například strmě narůstající požadavky související s učitelským povoláním, oslabení autority učitele, které je mnohdy zapříčiněno i postojem rodičů, ale také klesající úroveň oborových znalostí žáků. V praxi to pak znamená, že se učitelé musí vypořádávat s narůstajícími administrativními činnostmi, a především s naplněním společenského očekávání, které spočívá v tom, že učitel má žákům primárně zprostředkovat náležité penzum znalostí z konkrétního oboru. I za těchto složitých podmínek však biofilně zaměřený učitel nerezignuje. Intenzivně pracuje na sebevzdělávání a hledá optimální výukové strategie, které by žákům umožnily porozumět environmentálním problémům, možnostem jejich předcházení a řešení.

Biofilně orientovaný učitel si je vědom toho, že se časy mění a spolu s nimi se proměňují i ti, kdo v nich žijí. Nepřekvapuje ho proto, že dnešní žáci jsou v mnoha ohledech zákonitě jiní než generace předchozích žáků a než jeho vlastní generace.

Se znepokojením pozoruje, že se podstatně proměnil způsob trávení volného času dnešních dětí. Podle něj dochází k viditelnému omezování jejich přímého kontaktu s přírodním prostředím. Příroda již není nedílnou součástí dětského života, ale spíše občasnou kulisou dílčích aktivit. Díky moderním komunikačním technologiím ubývá také vzájemné interakce mezi dětmi.

Podle biofilně orientovaného učitele nemá mnoho dnešních dětí dostatečně rozvinuté potřebné personální a sociální vlastnosti, jako je zdravá ctižádost, vytrvalost, smysl pro kolektiv. Chybí jim tah na branku, neúspěch je lehce odradí, demotivuje. Biofilně orientovaný učitel se ale nesnaží soudit a odsuzovat. Ví, že na vině nejsou děti, ale dospělí. Hektické životní tempo neumožňuje rodičům a často ani prarodičům, aby se svými potomky trávili dostatek času, který by byl smysluplně naplněn. Úměrně s tím, jak přibývá nejrůznějších bytových i komerčních zástaveb, mizí původní přirozená

krajina. Pro obyvatele velkých měst je pravidelný kontakt s přírodou prakticky nereálný (určitou protiváhou, ale nikoli kompenzací, může být vyšší koncentrace kulturního a duchovního vyžití). Biofilní učitel se proto o své žáky zajímá, chce porozumět jejich světu.

Ze zájmu o žáky a z vlastního biofilního zaměření učitele pramení jeho výchovné ambice. Propřírodně orientovaný učitel je vůči svým žákům vstřícný a otevřený. Důvěru žáků si získává svou upřímností a přímočarostí. Je přesvědčen, že jeho práce nekončí se školním zvoněním. Své názory žákům nevnucuje, jde mu o to, aby dospěli k samostatným úsudkům. Předkládá jim paletu možností přístupů k problémům, které explicitně pojmenovává. Nezastrašuje, ale povzbuzuje. Práce s dětmi a mládeží ho naplňuje. Nepodléhá iluzi, že se s jeho propřírodním postojem všichni žáci automaticky ztotožní. Věří však, že svým výchovným působením žáky pozitivně ovlivňuje a že jeho úsilí není marné. Přál by si, aby jeho žáci nepodlehli stupňujícím se společenským tlakům a aby pochopili, že příroda není náš nepřítel, ale partner, jehož přízeň nezbytně potřebujeme, a proto se k němu musíme chovat odpovídajícím způsobem.

Pro lepší orientaci čtenáře níže předkládáme schéma biofilního profilu učitele.

7.2 Shrnutí

V rámci této kapitoly jsme, na základě analýzy individuálních životních historií jednotlivých respondentů a jejich následném srovnání, vytvořili a představili biofilní profil učitele, který v sobě zahrnuje důležitá témata související s jeho propřírodním zaměřením a pedagogickým myšlením.

Přestože jsme si vědomi skutečnosti, že nemůžeme předložit množinu všech činitelů podílejících se na genezi biofilně zaměřeného učitele, domníváme se, že námi vytvořený profil takto orientovaného učitele má svoji vypovídající hodnotu.

Výzkum totiž ukázal, že se respondenti vzájemně shodují v mnoha podstatných otázkách. Deskripce jednotlivých životních příběhů by proto v tomto případě byla variací na jedno téma, respektive variací na několik společných témat.

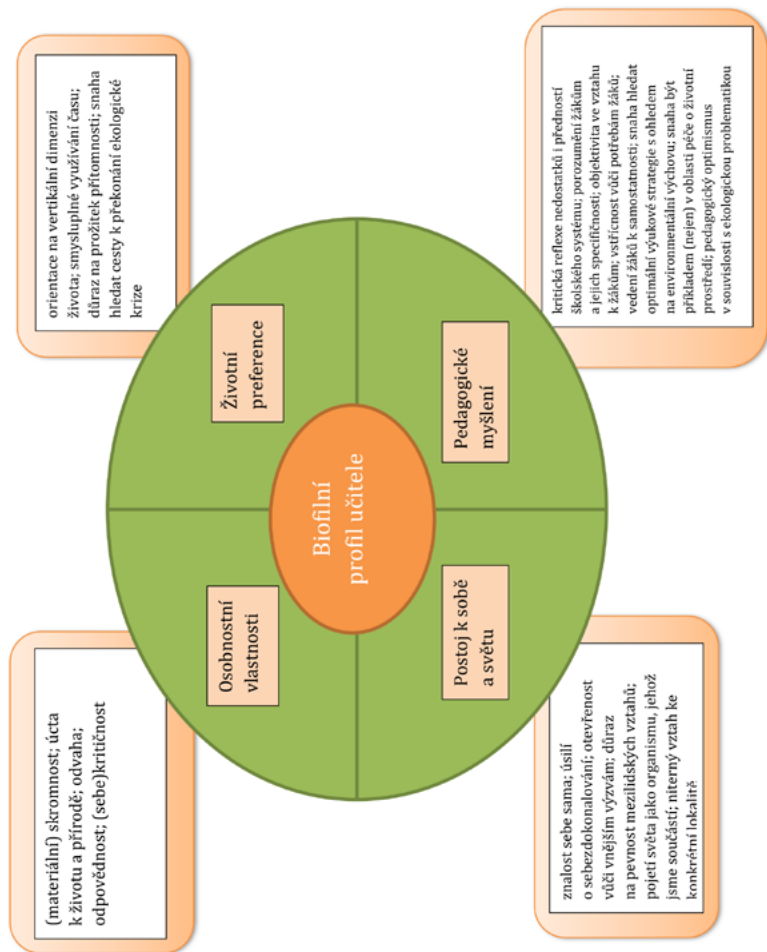


Schéma 2 – Biofilní profil učitele

ZÁVĚR

„S ohledem na novou vůdčí ideu vzdělání – šetrný uctivý vztah kultury k Zemi – nepotřebujeme tedy více tradičního vzdělání, které dále prohlubuje dnešní krizi. Potřebujeme skutečnou biofilní výchovu, a tradičního vzdělání spíše méně. Potřebujeme vzdělání, které probudí pozemský patriotismus a lásku k planetě jako jedinému možnému domovu všech živých systémů včetně člověka.“⁴⁴

Jestliže jsme jako klíčového formativního činitele, který ovlivňuje propřírodní zaměření jedince, identifikovali rodinu, mohlo by se zdát, že role školy je v této oblasti vedlejší, okrajová. V této souvislosti je však vhodné zamyslet se nad proměnou, kterou v současnosti tradiční rodina prochází.⁴⁵ Podle odborníků prodělává tato instituce v modernizovaných společnostech zcela zásadní transformaci. Nebývalá aktivita žen na pracovním trhu či oslabování významu manželství postupně vedou k nárůstu rozvodovosti a neúplných rodin, počtu nesezdaných párů nebo alternativních modelů soužití. Dochází k plánovanému odsouvání rodičovství, signifikantní je rovněž množství lidí, kteří se rozhodli žít takzvaně single.

Je zřejmé, že v době, kdy se stává stále větším zaklínadlem proklamovaná svoboda individua, odmítá mnoho lidí přijmout jasně definované sociální role a s nimi spojená očekávání (Dudová, 2005, s. 1–3). Přestože většina dospělé populace do svých životních plánů zahrnuje potřebu mít potomky, ukazuje se, že tato potřeba potenciálně i reálně koliduje s dosažením jiných cílů, které zahrnují například kariéru nebo způsob trávení volného času (Daly, 2005, s. 387). Pracovní trh obecně vyžaduje od dnešních rodičů (a velmi často ještě i prarodičů) takovou míru flexibility, která je pro mnohé z nich v rozporu s harmonickým rodinným životem. V praxi to pak často vypadá tak, že se při výchově dětí klade důraz na nesprávné cíle. Nedostatek času strávený s dětmi si kompenzujeme tak, že se soustředíme například na to, aby byly děti materiálně zajištěny, ale méně už na to, jak jim umožnit prožívat šťastné

⁴⁴ Šmajš, J. ((2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno: Host, s. 240.

⁴⁵ Štech (2016, s. 74) poukazuje na to, že „již Durkheim na počátku 20. století ohlašuje nástup tzv. vztahové rodiny, a hlavně rizika s tím spojená („psychologizace“ života rodiny, její zvýšená křehkost jako instituce...). Současný stav asi nejlépe vyjadřuje následující zkratka: dříve se rodiče obávali, že jim dítě nebude projevovat úctu a respekt; dnes se obávají, že je nebude mít dost rádo. Respekt k rodiči fungoval po staletí na principu bezpodmínečné autority (o rodinných praktikách, včetně stylu výchovy, se nediskutovalo), dnes si musí rodiče respekt a lásku dítěte zasloužit.“

a plnohodnotné dětství ve vzájemné pospolitosti. Stále rychlejší životní tempo, obavy o ztrátu zaměstnání a potřeba neustále se vyrovnávat s požadavky, které vyplývají z celospolečenského vývoje, nám často zabraňují dostát plně svým rodičovským povinnostem. Řčení, které praví, že nejjednodušší věcí na světě je vychovávat děti sousedů, zjevně poukazuje na skutečnost, že být rodičem je nesmírně zodpovědné a náročné, být dobrým rodičem je pak úkolem nejtěžším.⁴⁶

Výzkum Gillernové (2004, s. 7), zabývající se výchovou v současné české rodině ukazuje, že „nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy chlapců i dívek je styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením“. Jedná se tedy o způsob výchovy, kdy děti necítí dostatečnou emoční podporu a porozumění ze strany rodičů, přičemž jsou zahrnuti množstvím požadavků, jejichž splnění však ze strany rodičů není dostatečně kontrolováno. Táž autorka ve své studii uvádí, že při silně záporném emočním vztahu v kombinaci s rozporným nebo extrémně silným výchovným řízením dochází k oslabování stability osobnosti dítěte, jeho svědomitosti a vytrvalosti, přičemž je narušeno i sebepojetí dítěte. Současně však tvrdí, že i u těchto dětí se „za určitých podmínek můžeme setkat s relativně příznivým vývojem jejich osobnosti, protože na jejich vývoj i rozvoj spolupůsobí další vlivy, jiní dospělí, kteří mohou mít kompenzující účinky, například kompenzující vlivy působení učitelů, trenérů, vedoucích zájmových kroužků, členů širší rodiny, dokonce i starších sourozenců“ (Gillernová, 2004, s. 4–5).

Z výše uvedených důvodů, ale též z důvodů zcela objektivních, neboť potřeba vyrovnat se s ekologickou krizí je zcela objektivním faktem, by proto instituce školy mohla a měla mít v oblasti výchovy, a to i environmentální, své nezastupitelné místo.

Není pochyb o tom, že škola má žádoucí potenciál, který je však potřeba náležitě využít. Vychovává totiž ty, kteří sami vychovávají nebo budou vychovávat, ať už jako rodiče nebo učitelé.

Z hlediska (environmentální) výchovy je klíčové, aby do praxe vstupovali odborně i morálně kompetentní učitelé, kteří si budou vědomi skutečnosti, že je třeba začít učit způsobem, který odpovídá stávající situaci. Učitelé, kteří se budou opírat o výchovná východiska respektující nerozlučnou

⁴⁶ „Některé děti mají za sebou strašné zážitky. Doma sice mají teplo od radiátorů, ale studeno ve vztazích; mají světlo od moderních lustrů, ale tmu v duši. Materiálně jsou zabezpečené, ale nejsou šťastné. Mám o jejich budoucnost velké obavy. Vedu s nimi často dlouhé rozhovory. Ty jim chybí, doma se s nimi nikdo moc nebaví. Mnohdy kromě zážitků, prožitků, zábavy a rozptýlení nemají jiné zájmy.“ Kašparů, M. (2015). *O zemi beze studu*. Brno: nakladatelství Cesta, s. 28.

souvztažnost člověka a světa. Z toho důvodu je nezbytné, aby se studenti učitelství⁴⁷ vzdělávali v environmentální oblasti v průběhu vysokoškolského studia. V době převažujících parciálních pohledů na svět bychom se dnes potřebovali shodnout na co nejadekvátnější diagnóze ekologické krize. Právě evoluční ontologie ji svým popisem a objasněním konfliktního vztahu mezi kulturou a přírodou poskytuje. Proto je důležité, aby se v rámci vysokoškolského studia environmentální problematika reflektovala, aby byly představovány různé pohledy na toto téma a vytvářen prostor pro argumentaci. Potřebujeme totiž kulturu s lidskou, tudíž propřírodní tváří. Na vysoké škole je potřeba se ptát, jak budoucí učitelé uvažují o ekologických problémech, diskutovat o možných způsobech, jak žákům a studentům ukazovat propojenost a celistvost světa, společně hledat cesty, jak vést své budoucí svěřence k tomu, aby se dokázali pohybovat ve vnějším světě, aniž by mu škodili.

Respondenti z našeho výzkumu jsou názornou ukázkou, že tyto požadavky jsou oprávněné a reálně dosažitelné. Výchovu chápou a priori jako výchovu environmentální. Environmentální výchova v jejich pojetí je pro ně nejen integrální součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale přímo jeho syntetizujícím prvkem.

Nechceme-li ukončit (nejen) svoji druhovou existenci na Zemi předčasně, pak musíme začít prosazovat a podporovat biofilně orientovanou výchovu a vzdělávání. Z tohoto požadavku pak vyplývají následující doporučení pro pedagogickou praxi.

Je třeba přistoupit k systémovému pojetí výchovy a vzdělávání, které obecně vychází ze vztahu člověka a prostředí, v němž se pohybuje. Horká (2005, s. 42–43) v této souvislosti poukazuje na to, že právě důraz na vnitřní a vnější svět člověka představuje jednu ze základních výchovně-vzdělávacích polarit a komplementarit. Izolované zkoumání a poznávání interního či externího světa je nebezpečné, protože nám neumožňuje identifikaci s okolím, uvědomění si svoji začleněnost a roli v sociálním, kulturním i přírodním prostředí. Systémová výchova tedy nespočívá v absolutizaci či privilegovanosti určitého prvku, ale v „předkládání vzdělávacího obsahu v souvislostech globálního vidění světa s důrazem na ekologický rozměr chápání přírody, společnosti, člověka, tedy světa jako systémového celku“ (Kořán, 2020,

⁴⁷ Zde považujeme za vhodné podotknout, že uchazeče o učitelské povolání nelze selektovat na základě jejich zájmu či nezájmu o environmentální problematiku. Musíme totiž vycházet z evoluční skutečnosti, že také člověk se vyvíjí a spolu s ním i jeho názory. Vysokoškolské vzdělání by mělo nadchnout pro život, pojmenovat ekologickou situaci doby a otevřít cestu pro dialogické hledání cest k její stabilizaci. I na vysoké škole tedy může a mělo by dojít k propřírodním obrátům studentů.

s. 51–52). Jejím výsledkem by mělo být vyvážené propojení a kultivace vnitřního i vnějšího světa jedince, vedoucí ke konsolidaci stávající ekologické situace. Plný rozvoj osobnosti totiž není uskutečnitelný bez náležitého rozvíjení jejích mnohostranných poznávacích, tvůrčích a hodnotících vztahů k bližním a k přírodě, neboť „sama existence soudobého lidstva je na prozíravějším hospodaření s přírodními i lidskými statky a na moudřejší správě všech věcí lidských svrchovaně závislá“ (Blížkovský, 2018, s. 110–111).

Esencialistický a materialistický způsob výchovy a vzdělávání, který klade důraz primárně na rozvoj kognitivní domény žáků, je třeba komplementárně doplnit o přístupy, které povedou k vytvoření emocionálně pevného propřírodního základu lidské osobnosti. Tedy podporovat smyslové vnímání přírody, zajistit fyzický kontakt žáků s živými i neživými přírodninami, umožňovat zážitkový vztah k přírodě a systematicky reflektovat vnitřní prožitky žáků. Za tímto účelem využívají naši respondenti různé strategie, například místně zakotvené učení, čímž posilují vztah žáků ke krajině, v níž vyrůstají, dále pak projektovou výuku, která vždy cílí na konkrétní environmentální problém v jeho komplexnosti nebo terénní výuku, spočívající v naplňování environmentálních výchovně-vzdělávacích cílů mimo prostor školy.⁴⁸

Podle Šmajse (2011, s. 234–235) je rovněž nutné dětem od útlého věku vštěpovat evoluční způsob myšlení, který jim umožní pochopit, jak a z čeho vznikají organismy a věci kolem nás, a jasně odlišit, co je příroda a přirozené a co je umělé, kulturní. Učitelé z našeho výzkumu v této souvislosti poukazují například na radikální proměnu krajiny, v níž vyrůstali oni a nyní i jejich žáci. Společně pak identifikují kulturní prvky, které do přírody nešetrně a mnohdy zbytečně zasahují. Dětem je dále třeba objasňovat a zdůvodnit hodnotovou prioritu přírody pro lidský život, vést je k uvědomění si a přijetí faktu, že příroda má hodnotu *sui generis*, která je nezávislá na potřebách člověka, tedy vysvětlit, že příroda zde byla před námi a bude zde i po nás. Její stav je však pro kvalitu nejen lidského života určující, a proto se naši respondenti snaží připravovat své žáky s ohledem na jejich individuální schopnosti na plnění společenských rolí, v nichž budou brát v potaz dopady svého jednání na přírodu.

Biofilní výchova a vzdělávání musí rovněž vycházet z pozitivní perspektivy světa, ukazovat, že člověk má i v období krize vždycky šanci získat zpět svou historickou naději a étos.⁴⁹ Právě pozitivní vize budoucnosti je při

⁴⁸ Jednotlivé techniky jsou uvedeny explicitně v autentických výpovědích respondentů v oddíle 6.5.4 Výchovné cíle propřírodně zaměřeného učitele a způsob jejich realizace.

⁴⁹ Létalová, J. (2017). Rozhovor s Josefem Šmajsem o významu biofilního vzdělávání. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy 141(03)*, s. 5–11.

konfrontaci s environmentální problematikou zásadní. Je totiž předpokladem a současně pobídkou, mobilizačním prvkem, který vede k aktivnímu zapojení se do řešení stávající situace. Ekologickou krizi je možné odvrátit pouze tak, že změníme svoje chování, způsoby řízení a organizace společnosti. Jsme-li pevně přesvědčeni o tom, že je v naší moci opustit nebezpečnou cestu, po níž se ubíráme, pak je pravděpodobné, že o to budeme usilovat. Winterová a Kogerová (2004, s. 247) upozorňují na to, že netečnost je jedním ze způsobů, jímž se fakticky podílíme na zhoršování stavu životního prostředí a prohlubování ekologické krize, přestože o existenci této krize dnes není možné pochybovat. Podle jejich názoru je pasivita jedním z důsledků tradičního a stále přetrvávajícího způsobu vzdělávání. „V posluchárnách a seminárních místnostech vysokých škol se studenti neučí ani aktivně jednat, ani zaujímat aktivní postoje. (...) Je však nutno mít stále na paměti, že nechat se přemoci bezmocí a zoufalstvím, je tou nejhorší, nejvíce ničivou cestou, kterou se můžeme dát – je ničivá, protože podkopává náš vlastní růst a naši dospělost, je ničivá, protože vede k takovému dopadu na planetu, který naše zoufalství ospravedlňuje. Proti pocitu neovladatelnosti úkolu i proti zoufalství se dá nejlépe bojovat činností“ (2004, s. 247).

S aktivizací a motivací k jednání ve prospěch přírody, člověka a kultury je však v přiměřených mezích zjevně potřeba začít mnohem dříve než na vysoké škole. Systematické vedení dětí k žádoucím hodnotám (úctě k sobě a okolnímu světu) je proto dalším, nikoli pouze formálním, požadavkem výchovy.

Dnes již nelze pochybovat o tom, že pojetí člověka jako spotřebitele a pojetí přírody jako zásobárny surovin je jednoznačně zhoubné. Výsledkem tohoto uvažování je stále více zamořená planeta a nedůstojné životní podmínky většiny jejích obyvatel. Velmi názorně to ilustruje soudobý kapitalismus jakožto dominantní forma společenského uspořádání. Musíme si přiznat, že bezohlednou soutěž v drancování limitovaných zdrojů Země za účelem dosažení maximálních zisků a územní expanze, kterou vyhlásil, nemůžeme vyhrát, nemůže skončit ani remízou, pouze naší prohrou. V okamžiku, kdy tak učiníme, čestně přiznáme, že příroda je mocnější, že je také v nás a že jí musíme ustoupit. Zahájíme tím veřejně očistný proces, zahrnující rovněž transformaci dlouhodobě deformovaného vzdělávacího systému, který je dosud podřízen pragmatickému zájmu uplatnění absolventů na trhu práce na úkor porozumění skutečným problémům.

Čím dříve si uvědomíme, že biofilně zaměřená výchova a vzdělávání jsou zásadním předpokladem změny našeho protipřírodního směřování, tedy sebezáchovným krokem, tím dříve můžeme očekávat biofilní obrat kultury jako celku.

SHRNUTÍ

Předložená publikace se zabývá vývojem učitele v souvislosti s jeho biofilní orientací a pedagogickým myšlením. Svým zaměřením v širším ohledu spadá do oblasti prací souvisejících s ekologickou problematikou. Publikace obsahuje sedm kapitol a je standardně členěna na část teoretickou a empirickou.

V teoretické části jsou nejprve představena filosofická a pedagogická východiska, která představují teoretickou platformu, z níž práce čerpá. Z filosofického hlediska je stěžejní koncepce evoluční ontologie, která nám umožňuje pochopení podstaty soudobé ekologické krize. Evoluční ontologie ukazuje, že u kořene krize není konflikt mezi člověkem a přírodou, ale konflikt mezi kulturou jako lidmi vytvářeným umělým systémem a přírodou. Dále jsou představeny ústřední myšlenky vybraných autorů zabývajících se ekologickou etikou, neboť nelze opomenout hodnotový rozměr ekologické krize. V posledku je to totiž člověk sám, který se rozhoduje pro konkrétní jednání a volí mezi možnými alternativami. Ekologická etika se zabývá vztahem člověka k přírodě, ukazuje, že je nadále neobhajitelné považovat svět za pouhý objekt naší manipulace. Vybízí nás k přijetí individuální i kolektivní odpovědnosti za stav naší planety.

Z pedagogického hlediska publikace vychází z respektující a hodnotové výchovy, tedy z koncepcí podporujících humanistickou orientaci školství. V souvislosti s tematickým zaměřením publikace je zdůrazněna ekosociální teorie vzdělávání a s ní související globální výchova. Obě tyto koncepce poukazují na aktuální společenské problémy a požadují, aby byly ve výchovně-vzdělávacím procesu náležitě reflektovány. Usilují o to, aby byl žákům zprostředkován nezkreslený a pravdivý obraz světa, na jehož základě by mohli hledat cesty k nápravě těch oblastí, které ji vyžadují.

V teoretické části jsou rovněž vymezeny klíčové koncepty související se zvoleným tématem a předloženo shrnutí dosavadního stavu poznání ve zkoumané oblasti vycházející ze studia odborných pramenů české i zahraniční provenience.

V empirické části je představen konceptuální rámec výzkumu. Je zde explicitně formulován výzkumný cíl, kterým je identifikace stěžejních činitelů, kteří ovlivnili biofilní orientaci učitele a způsob jeho pedagogického myšlení.

Představeny jsou rovněž výzkumné otázky. Za účelem zodpovězení výzkumných otázek a naplnění výzkumného cíle byl zvolen kvalitativní výzkumný design, v jehož rámci byla použita metoda životní historie, umožňující rozklíčovat, jak respondenti dospěli ke svému světonázoru. Metodologie výzkumu je v empirické části práce podrobně popsána.

Výsledky výzkumu, které vzešly z analýzy a komparace životních historií jednotlivých respondentů, byly prezentovány formou vytvoření a představení takzvaného biofilního profilu učitele, který v sobě integruje podstatné oblasti související s jeho propřírodním zaměřením a pedagogickým myšlením. Tento způsob interpretace výsledků byl umožněn tím, že jsme v průběhu výzkumu u respondentů detekovali velké množství styčných prvků a charakteristik souvisejících se základními tematickými oblastmi, které se vynořily při zpracovávání dat.

Při volbě tématu publikace jsme vycházeli ze skutečnosti, že ekologické problémy v posledních dekadách vystupují do popředí s narůstající razancí. Důvodem, proč byl centrem našeho zkoumání učitel, je fakt, že právě učitel se svým výchovným působením podílí na způsobu uvažování a jednání budoucích generací, které budou nuceny ekologické problémy řešit nikoli pouze v teoretické, ale především v praktické rovině.

SUMMARY

The submitted monography deals with the development of the teacher in connection with his biophilic orientation and pedagogical thinking. In broader sense, the monography belongs to the group of works related to ecological issues. It contains seven chapters, and it is standardly divided into the theoretical and empirical parts.

In the theoretical part, the philosophical and pedagogical bases, which represent the theoretical platform on which the publication builds, are presented at first. From the philosophical point of view, the concept of evolutionary ontology is fundamental as it allows us to understand the essence of contemporary ecological crisis. Evolutionary ontology shows that at the root of the crisis is not a conflict between man and nature, but a conflict between culture, as an artificial system created by man, and nature. Furthermore, the central thoughts of selected authors dealing with ecological ethics are presented here, as the axiological dimension of the ecological crisis cannot be ignored. When it comes to it, it is the man himself, who decides to behave in a specific way and chooses among possible alternatives. Environmental ethics deals with the relationship between man and nature, it shows that it is no longer sustainable to consider the world a mere object of our manipulation. Environmental ethics encourages us to admit that we are individually and collectively responsible for the state of our planet.

From the pedagogical point of view, the publication builds on the respecting and value education which are generally conceptions supporting humanistic orientation of the education. In connection with the thematic focus of the monography, eco-social theory of education is emphasized and also the conception of global education which is closely linked to it. Both of these conceptions point at current social problems and require them to be properly reflected in the educational process. Both of these conceptions demand the pupils to be provided with the undistorted and true image of the world, as a basis on which they could look for ways to remedy those areas that require it.

In the theoretical part, there are also defined the key concepts related to the field of interest together with a review of the up to date state of knowledge in the research areas based on the study of relevant sources both, Czech and foreign provenance.

A conceptual research framework is introduced in the empirical part. There is explicitly formulated the research objective, which is the identification of key factors which have influenced the biophilic orientation of

the teacher and the way of his pedagogical thinking. The research questions are also introduced here. In order to answer the research questions and fulfil the research goal, a qualitative research design was chosen. Within this design the method of life history, allowing to detect how the respondents came to their worldview, was used. The research methodology is described in detail in the empirical part of the publication.

The research results that arose from the analysis and comparison of the life histories of individual respondents were presented in the form through which we created and introduced the so-called biophilic profile of a teacher, which integrates essential areas related to his biophilic orientation and pedagogical thinking. The way of interpreting the results was enabled by the fact that during the research we detected that the respondents shared many similar characteristics related to the basic thematic areas that emerged during the data processing.

When choosing the topic of the monography, we considered the fact that ecological problems are becoming more and more urgent in recent decades. The fact that the teacher influences the new generations of people who will have to deal with the ecological problems not merely theoretically but mainly in their practical life is the reason why was the teacher in the centre of our research.

POUŽITÉ ZDROJE

- Arendtová, H. (1994). *Krise kultury: Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta.
- Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Blížkovský, B. (2018). Celistvé a otevřené pojetí výchovy. *Pedagogická orientace*, 4(11), 102–120.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Brugger, W. (2006). *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko.
- Blecha, I. (2004). *Filosofie*. Olomouc: Olomouc, s. r. o.
- Camus, A. (1995). *Mýtus o Sisyfovi*. Praha: Svoboda.
- Carson, A. S. (1978). *Environmental education: Principles and practice*. London: Arnold.
- Carter, R. L., & Simmons, B. (2010). The history and philosophy of environmental education. In *The inclusion of environmental education in science teacher education* (p. 3–16). Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9222-9_1
- Co je to příroda? 2016. Dostupné z: <http://www.enviweb.cz/106401>
- Coreth, E., Ehlen, P., & Ricken, F. (2006). F. *Filosofie 20. století*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Činčera, J., & Štěpánek, J. (2007). Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol. *Envigogika*, 2(1). Dostupné z: www.czp.cuni.cz/envigogika. <https://doi.org/10.14712/18023061.12>
- Daly, M. (2005). Changing family life in Europe: Significance for state and society. *European societies*, 7(3), 379–398. <https://doi.org/10.1080/14616690500194001>
- Dudová, R. (2005). Rodina a rodičovství v individualizované společnosti. *Gender rovné příležitosti výzkum*, 6(01), 1–3.
- Emmott, S. (2013). *10 Billion*. London: Penguin Books Ltd.
- Feber, J. (1997). Antropocentrismus a etika životního prostředí. *Filosofický časopis* 45(4), 663–668.
- Franěk, M. In Strejčková, E. et al. (2005). Děti, aby byly a žily. Praha: Ministerstvo životního prostředí, s. 34–36.
- Franěk, M. (2006). Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In E. Strejčková (Ed.), *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva*. Praha: Toulcův Dvůr, 47–64.

- Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?* Praha: Lidové noviny.
- Fromm, E. (2001). *Mít nebo být?* Praha: Aurora.
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět: Jak globalizace mění náš život.* Praha: Sociologické nakladatelství.
- Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Psychologické dny*, 1–14.
- Gore, A. (2000). *Země na misce vah: Ekologie a lidský duch.* Praha: Argo.
- Gough, N. (1999). Surpassing Our Own Histories: autobiographical methods for environmental education research. *Environmental Education Research*, 5(4), 407–418. <https://doi.org/10.1080/1350462990050406>
- Graeser, A. (2000). *Řecká filosofie klasického období.* Praha: Oikoymenh.
- Heidegger, M. (1996). *Bytí a čas.* Praha: Oikoymenh.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace.* Praha: Portál.
- Hines, J. H., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986–1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of environmental education*, 18(2), 1–8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Horká, H. (1996). *Teorie a metodika ekologické výchovy.* Brno: Paido.
- Horká, H. (1999). K problematice ekosociálního pohledu na výchovu. *Pedagogická orientace*, 9(2), 80–87.
- Horká, H. (2003). Výzkum faktorů ovlivňujících úroveň rozvoje ekopedagogické kompetence. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM], Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století.* Brno: Masarykova univerzita.
- Horká, H. (2013). Vzděláváním k překonání narušené reciprocity mezi člověkem a přírodou. In L. Danielová, M. Horáčková, I. Skalická & P. Vyleťal, et al. *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol.* Brno: Mendelova univerzita, s. 41–46.
- Horká, H. (2011). Biofilní orientace vzdělávání z pohledu učitelova pojetí environmentální problematiky. In Řehulka, E. (Ed.), *Škola a zdraví pro 21. století.* Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 70–77.
- Hroch, J. (2009). *Filosofická, strukturální a hlubinná hermeneutika.* Brno: Marek Konečný.
- Hsu, S. J. (2017). Significant life experiences affect environmental action: A critical review of Taiwanese research. *Japanese Journal of Environmental Education*, 26(4), 51–56. https://doi.org/10.5647/jsoee.26.4_51

- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learners behavior through environmental education. *Journal of environmental education*, 21(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of environmental education*, 29(3), 11–21. <https://doi.org/10.1080/00958969809599114>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of environmental education*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/00958969909598628>
- Chomsky, N. (2006). *Hegemonie nebo přežití: Americké tažení za globální nadvládu*. Praha: Mladá fronta.
- Chrz, V., & Čermák, I. (2011). Interpretace v narativním přístupu. *Teorie vědy / Theory of Science*, 33(3), 415–443.
- Inglehart, R. (1971). The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. *American political science review*, 65(4), 991–1017. <https://doi.org/10.2307/1953494>
- Jaspers, K. (2008). *Duchovní situace doby*. Praha: Nakladatelství Academia.
- Jemelka, P. (2016). Environmentální etika, etika sociálních důsledků a evoluční ontologie. *Studia philosophica*, 63(1), 69–83.
- Kahn, P. H., Severson, R. L., & Ruckert, J. H. (2009). The human relation with nature and technological nature. *Current directions in psychological science*, 18(1), 37–42. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01602.x>
- Kašparů, M. (2015). *O zemi beze studu*. Brno: Nakladatelství Cesta.
- Keller, J. (2008). *Abeceda prosperity*. Brno: Doplněk.
- Kohák, E. (1993). *Člověk, dobro a zlo: O smyslu života v zrcadle dějin*. Praha: Ježek.
- Kohák, E. (1997). Řekové, Židé a vztah „přírody“ a „kultury“. *Filosofický časopis* 45(4), 669–672.
- Komárek, S. (1995). *Sto esejů o přírodě a společnosti*. Praha: Nakladatelství Vesmír s. r. o.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67. <https://doi.org/10.5817/SP2015-3-4>
- Kořán, R. (2020). UNESCO – podporovatel globální výchovy. *Journal of Diplomatic and Social Studies*, 3(2), 46–52.
- Krajhanzl, J. (2015). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7063-2014>
- Krajhanzl, J. (2020) Vztah k přírodě? Jenže, co je „příroda“? *Český portál ekopsychologie* [online]. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/citarna/clanky/vztah-k-priode-co-je-priroda/>
- Kratochvíl, Z. (1994). *Filosofie živé přírody*. Praha: Hermann a synové.

- Krob, J., & Šmajš, J. (1994). *Úvod do ontologie: Bytí, prostor, čas, pohyb, evoluce, struktura, systém, řád, informace, vesmír, kultura, člověk*. Brno: Masarykova univerzita.
- Křivohlavý, J. (2011). *Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Kučerová, S. (2018). Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva. *Pedagogická orientace*, 3(8–9), 13–24.
- Kulich, J. & Dobiášová, M. (2003). *Průzkum ekologické gramotnosti*. Bedrník 1(2), 1–16.
- Kullmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental education research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental education as critical education: How teachers and students handle the challenge. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 415–432. <https://doi.org/10.1080/0305764990290310>
- Létalová, J. (2017). Rozhovor s Josefem Šmajšem o významu biofilního vzdělávání. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* 141(03), s. 5–11.
- Librová, H. (1988). *Láska ke krajině*. Brno: Blok.
- Librová, H. (1994). *Pestří a zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti*. Brno: Veronica a Hnutí Duha.
- Librová, H. (2016). *Věrní a rozumní: kapitoly o ekologické zpozdilosti*. Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8412-2016>
- Liessmann, K. L. (2010). *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Lipovetsky, G. (2007). *Paradoxní štěstí*. Praha: Prostor.
- Lorenz, K. (1997). *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Maříková, H., Petrusek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Mogensen, F. (1997). Critical thinking: a central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 429–436. <https://doi.org/10.1093/her/12.4.429>
- Moudr, V. (2015). „Zamrzlá“ interpretace evoluční ontologie? *Filosofický časopis*, 63(4), 581–593.
- Moudr, V. (2017). *Pohybová aktivita a tělesná kultura pohledem evoluční ontologie: K otázce „filosofické kinantropologie“*. Brno: Masarykova univerzita.
- Murgaš, F. (2007). Trvale udržitelný život. Ale aký život? *Envigogika*, 2(3) [online]. Dostupné z: www.czp.cuni.cz/envigogika. <https://doi.org/10.14712/18023061.252>

- Neisser, U. (1981). John Dean's memory: A case study. *Cognition*, 9(1), 1–22. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(81\)90011-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(81)90011-1)
- Olšovský, J. (2018). *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Vyšehrad.
- Palmer, J. (1995). Influences on pro-environmental practices. In J. Palmer, W. Goldstein & A. Cumow (Eds.), *Planning education to care for the earth* (p. 3–8). IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Palouš, R. (1991). *K filosofii výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pasch, M. Et al. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Payne, P. G. (1999). The significance of experience in SLE research. *Environmental Education Research*, 5(4), 365–381. <https://doi.org/10.1080/1350462990050403>
- Pazdera, M. (2019). Etika sociálních důsledků a evoluční ontologie v súčasnom eko-etickom diskurze. *Pro-Fil*, 20(1), 45–64. <https://doi.org/10.5817/pf19-1-1847>
- Pelcová, N. (2013). Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika*, 10(3), 285–300.
- Pelcová, N., & Semrádová, I. (2014). *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Peterson, N. (2005). Factors influencing the development of environmental sensitivity. In Hungerford, H. H., Bloom, W. J., Volk, T. L., & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes.
- Pitřha, P. (2008). Velká iluze českého školství. *Učitel matematiky*, 16(2007/08), 231–242.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT.
- Rázgová, E. et al. 2009. *Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě: klišé, bariéry, příležitosti*. Praha: Zelený kruh a Hnutí Duha.
- Říčan, P. (2005). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Schütze, F. (2007). *Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part I*.
- Schweitzer, A. (1974). *Z mého života a díla*. Praha: Vyšehrad.
- Skolimowski, H. (1996). Ekologická etika a posvátnost života. In Kohák, E., Kolářský, R., & Míchal, I. *Závod s časem: Texty z morální ekologie*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Soukup, P., & Jandová N. (2001). Češi a životní prostředí (na okraj jednoho výzkumu). In P. Šauer (Ed.), *Environmentální ekonomie, politika a vnější vztahy České republiky*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství litomyšlského semináře, 222–233.

- Spilková, V. (1997). *Jakou školu potřebujeme*. Praha: Agentura STROM.
- Stapp, W. B. et al. (1969). The concept of environmental education. *Journal of environmental education*, 1(1), 30–31. <https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>
- Steg, L., & Vlek, Ch. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of environmental psychology*, 29(3), 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56(3), 407–424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Strejčková, E. et al. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Šíp, R. (2014). Jak oživit „zamrzlou“ evoluční ontologii. *Filosofický časopis*, 3(62), 431–442.
- Šmajš, J. (2008). *Filosofie – obrat k Zemi*. Praha: Academia.
- Šmajš, J. (2008). *O přírodě, kultuře a filosofii*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmajš, J. (2016). *Fenomén technika*. Brno: Doplněk.
- Šmajš, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno: Host.
- Šmajš, J., & Krob, J. (1991). *Úvod do ontologie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl. *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM)*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1–17.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *Journal of environmental education*, 11(4), 20–24. <https://doi.org/10.1080/00958964.1980.9941386>
- Vavroušek, J. (1996). Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. In Kohák, E., Kolářský, R., & Míchal, I. *Závod s časem: Texty z morální ekologie*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press: Massachusetts. <https://doi.org/10.4159/9780674045231>
- Winterová, D., & Kogerová, S. (2004). *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál.
- Žižek, S. (2013). *Požadujeme nemožné*. Olomouc: Broken Books.

SEZNAM TABULEK, DIAGRAMŮ A SCHÉMAT

Tabulka 1. Zdroje motivace propřírodního jednání	38
Tabulka 2. Konceptuální rámec výzkumu	48
Diagram 1. Faktory ovlivňující propřírodní jednání.....	44
Schéma 1. Zdroje biofilního zaměření učitele a jeho přístupu k výchově	47
Schéma 2. Biofilní profil učitele	101

Propřírodně zaměřený učitel a jeho přístup k (environmentální) výchově

Mgr. Jana Létalová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotinovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Návrh obálky: Bc. Marie Kudláčková
1., elektronické vydání, 2022

ISBN 978-80-280-0179-7



MUNI
PRESS

MUNI
PED