

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezinárodních studií Brno

Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Hana Kieselová

Vypracovala:
Bc. Huňáčková Petra

Brno 2007

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury .

Brno 21.3.2008

.....
Petra Huňáčková

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Haně Kieselové, za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat Jiřímu Rechovi, Juditě Procházkové a Gabriele Šťastné za veškerou podporu a pomoc, kterou mi poskytli při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Petra Huňáčková

OBSAH

1. Úvod	1
2. Současný stav poznání	2
2.1 Ekologická výchova	2
2.1.1 Základní terminologie – pojmy	4
2.1.2 Ekologická výchova, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji	10
2.2 Teoretická východiska ekologické výchovy	12
2.2.1 Agenda 21	12
2.2.2 Historie ekologické výchovy	14
2.2.3 Státní program EVVO	19
2.3 Ekologická výchova v soustavě vzdělávání	21
2.3.1 Rámcový vzdělávací program (RVP)	24
2.3.2 Projekt Ekoškola	26
2.3.3 Síť škol zabývajících se ekologickou výchovou M.R.K.E.V.	27
2.3.4 Globální výchova	28
2.4 Ekologická výchova v nestátním sektoru	29
2.4.1 Ekologické poradny, centra a střediska	30
2.4.2 Volnočasové organizace a ekologická výchova	31
2.4.3 Zážitková pedagogika	32
2.5 Legislativní nástroje	34
2.5.1 Legislativa ČR	36
2.5.2 Mezinárodní úmluvy	

2.6 Sociálně pedagogické aspekty výchovy	38
2.6.1 Sociální pedagogika a ekologická výchova	40
2.6.2 Společenské faktory ovlivňující ekologickou výchovu	42
2.6.3 Psychologická a antropologická determinace jedince	70
2.6.4 Životní styl	73
2.6.5 Volný čas	77
3. Výzkumná část	79
3.1 Dosavadní výzkumy vztahující se k dané problematice	79
3.2 Cíle a hypotézy	80
3.3 Metodika	81
3.4 Výsledky dotazníkového šetření	83
3.5 Závěr	91
Resumé	93
Anotace	94
Literatura a prameny	95
Seznam příloh	99

1. Úvod

„Dnes se po celém světě šíří poznání, že progres už není možné měřit z hlediska technologie nebo materiální životní úrovně - společnost, která je morálně, esteticky, politicky nebo environmentálně degradovaná, není pokroková. „

Alvin Toffler

Je dostatečně známým faktem, že lidská existence na této planetě je vážně ohrožena stavem životního prostředí. Je stejně tak známým faktem, že tento nepříznivý stav životního prostředí je důsledkem lidské činnosti a dosavadního rozvoje lidských společností. Mezinárodní organizace i zástupci států se ve snaze najít nápravu shodli na tom, že stávajícímu rozvoji společnosti je nutné dát nový směr. Tento směr pojmenovali jako udržitelný rozvoj společnosti. Ekologickou výchovu stanovili za jeden z nejdůležitějších nástrojů k dosažení tohoto udržitelného rozvoje. To je důvod, proč je dnes ekologická výchova zaváděna do všech úrovní společenského systému.

Domnívám se, že pro zajištění efektivity ekologické výchovy (a tedy dosažení cílů udržitelného rozvoje) je nutné zkoumat její společenské souvislosti. Zejména proto, že cíle ekologické výchovy jsou v mnohém v rozporu se stávajícím fungováním společnosti a jejich naplnění není vůbec jednoduché. Zvláště aktuální je podle mého názoru zkoumání těch prvků společenského systému, které nejvýznamněji ovlivňují rozvoj jedince. Jejich působení pak bude možné porovnat a konfrontovat s působením ekologické výchovy. Z těchto srovnání by měly vyplynout širší souvislosti ekologické výchovy, nalezení kritických míst v jejím působení a cest k jejich nápravě. Mezi prvky nejvíce ovlivňující utváření ekologicky příznivých postojů a jednání řadím především rodinu, sociální okolí, školní výchovu, volnočasové aktivity a média.

Cílem této práce je tedy podat stručný přehled o realizaci ekologické výchovy v současné společnosti. Tomu jsou věnovány kapitoly č.2 až 2.5.2 teoretické části práce.

Dalším cílem je představit sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy a přispět alespoň malým dílem k porozumění širším souvislostem ekologické výchovy z výchovného hlediska. Tím se zabývám v kapitolách 2.6 až 2.6.3 teoretické části. Poznatky získané v tomto

teoretickém přehledu pak společně s výsledky předchozích výzkumů vyúsťují v praktické zkoumání formou dotazníkového šetření.

V neposlední řadě tato práce usiluje o nastínění oblastí, v nichž sociální pedagog najde prostor pro podporu a uplatnění ekologické výchovy, a důvodů, proč by ji podporovat a uplatňovat měl. Těmto tématům jsou určeny kapitoly 2.6.4 a 2.6.5.

Toto téma jsem si vybrala proto, že mám vztah k přírodě i péči o životní prostředí, stejně jako k pedagogické činnosti (převážně volnočasové). Navíc se pohybuji mezi lidmi, pro něž je udržitelný rozvoj důležitým tématem jejich života (příznivci permakultury, pracovníci ekologických středisek, vychovatelé zážitkové pedagogiky, globální výchovy apod.), a domnívám se, že porozumění širším souvislostem ekologické výchovy by mohlo být přínosem (nejen) jejich pedagogické práci.

2. Současný stav poznání

2.1. Ekologická výchova

Ekologická výchova nabývá v současné společnosti na významu. Pod vlivem vědeckých poznatků o limitech a ohroženích životního prostředí je jedním z nástrojů, jak pomoci (na) Zemi udržet podmínky nezbytné pro život člověka. Jejím cílem je rozšířit poznání o zákonitostech přírodního prostředí a jeho souvislostech s existencí a činností člověka na této planetě. Ekologie a ostatní přírodovědné disciplíny, které mají co říci k životnímu prostředí našemu chování k němu, jsou především nástroji poznání, nikoli nástroji výchovného působení. Úkolem ekologické výchovy je pracovat s jejich poznatky a vyvozovat z nich závěry pro výchovné působení. Toto výchovné působení má být v duchu celosvětově uznávaných myšlenek udržitelného rozvoje (viz kapitola Základní terminologie – pojmy) směřováno na celou společnost.

„Jedním z hlavních problémů, kterým čelí světové společenství při usilování o nahrazení neudržitelných modelů rozvoje environmentálně šetrnějším a udržitelným rozvojem, je potřeba aktivovat vědomí společného cíle realizovaného ve prospěch všech

sektorů společnosti. Možnost, že se takovéto pojetí cíle prosadí, je závislá na ochotě všech sektorů podílet se na skutečném sociálním partnerství a dialogu a respektovat nezávislou úlohu, odpovědnost a specifické schopnosti všech zúčastněných.“ (Agenda 21)

Z uvedené citace je jasné, že úspěch udržitelného rozvoje a tedy přežití lidstva je podmíněno akceptací principů udržitelného rozvoje celou společností.

Cílovou skupinou ekologické výchovy jsou tedy všechny úrovně populace. Ekologická výchova postupuje všemi vzdělávacími formami a stupni školského systému, volnočasovými aktivitami, činnostmi nestátních neziskových organizací, jako jsou ekologická centra a střediska ekologické výchovy, působením médií i literaturou.

Podle Máchala je ekologická výchova „v nejširším slova smyslu veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, které má za cíl především:

- zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí
- rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu
- utvářet proekologické hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života „

V praktické realizaci klade důraz na vyváženost ekologických poznatků a citové a smyslové prožitky. Součástí ekologické výchovy je i péče o mezilidské vztahy, které Máchal považuje za součást kvality životního prostředí. (Máchal, 1996:22)

Úlohou ekologické výchovy je působit na jedince ve směru jeho zdravého a maximálního rozvoje, což je obecným cílem každé výchovy, a dále je úkolem ekologické výchovy zajistit získání tzv. **ekologické gramotnosti** a přijetí ekologicky příznivého chování jedincem, ale i společenskými skupinami a celou populací.

Závěrečná zpráva Výzkumu odcizování člověka přírodě z roku 2005 k tomu doplňuje: „V oblasti hodnotových cílů, postojů a motivů jednání stojí na jednom z předních míst pochopení významu života, osvojení si zásad zdravého životního stylu, správného rozhodování a jednání ve prospěch vlastního zdraví i zdraví jiných, dále pocitu závislosti na přírodním životním prostředí a také úcty k právu a zákonům.“ (Strejčková, et al., 2005)

Je tedy jasné, že ekologická výchova je výchova úzce provázaná se všemi aspekty života člověka, stejně jako se všemi aspekty fungování společnosti. Paleta jejího působení

proto snadno splní požadavky na celoživotní a celospolečenské vzdělávání a výchovu, což považují za samozřejmou podmínku dosažení udržitelného rozvoje společnosti.

2.1.4. Základní pojmy

Je třeba uvést základní pojmy, které se v této práci vyskytují. Jejich definice, pokud není uvedeno jinak, čerpám z Ekologického slovníku (Jakrlová & Pelikán, 1999). Jedná se zejména o následující pojmy:

Abiotický

Neživotný, postrádající života. Abiotický materiál je základním stavebním kamenem pro biotické části přírody (viz níže).

Antropocentrismus

Antropocentrismus přisuzuje člověku ústřední postavení ve světě a považuje jej za míru všech hodnot, za cíl všeho usilování. Protipól biocentrismu (viz níže).

Biocenóza

Společenstvo, soubor populací všech druhů rostlin, živočichů a mikroorganismů obývajících určitý jednotný úsek životního prostoru – biotop. Je to živý ekologický systém, schopný autoregulace, má svoje druhové složení, vazbu mezi druhy, patrovitost, periodicitu jevů a sukcesí.

Biocentrismus

Biocentrismus představuje filosofické a etické proudy kladoucí do popředí přírodu, resp. zachování podmínek pro zachování existence všech živých organismů planety Země. (Máchal, 1996)

Biosféra

Celá svrchní část povrchu zemského osídlená živými organismy. Ekosystém nejvyššího řádu se všemi živými organismy na povrchu Země a jejich vnějším prostředím. Její horní hranici tvoří troposféra, dolní hranici nejhlubší části oceánu.

Biotický

Živý organismus, který ovlivňuje jiné biotické faktory - organismy, skupiny těchto organismů a stejně tak faktory abiotické. (www.priroda.cz)

Ekologická gramotnost

Je soubor informací a vzdělání potřebných k aktivní činnosti v ochraně životního prostředí. (Jůvová)

Ekologie

Pojem ekologie byl zaveden jako pojem vědecký roku 1866 Ernstem Haeckelem. Pochází z řeckého jazyka a rozkládá se na dvě složky, oikos – dům a logos – slovo. Tedy slovo o domě nebo nauka o prostředí. (Kocourek, 1997)

Původně šlo „o společenství lidí, později o společenství v přírodě a o „společnou domácnost přírody a lidí“. (Horká, 2005:25)

Ekologie je „biologická věda a nauka o vzájemných vztazích mezi organismy a jejich životním prostředím. Zkoumá především organizaci a fungování ekosystémů.“ (Máchal, 10) Je nezbytným základem všech snah o ochranu životního prostředí člověka. Ve spojení s globální ekonomikou se snaží odvrátit ekologickou krizi biosféry. Existují specializované ekologické disciplíny, jako ekologie člověka, aplikovaná ekologie, ekologie hlubinná či sociální atp.

Ekologie člověka

Nauka o vztazích člověka jako biologického druhu k jeho prostředí s uplatněním hledisek antropologických a lékařských. Je částí speciální ekologie, sleduje nerovnoměrný růst lidské populace v různých částech světa, hlediska globálně demografická, nedostatek potravin, problémy sociální i ekonomické. Zabývá se prognostikou osudu lidské populace na Zemi.

Aplikovaná ekologie

Nauka o životním prostředí zaměřená prakticky, zejména na znečišťování ovzduší, vody a půdy. Sleduje možnosti zlepšování ekologických podmínek ve všech oblastech života člověka, tvorby životního prostředí, možnosti ochrany přírody i genofondu rostlin a živočichů. Patří sem veškeré ekologické podklady pro alternativní zemědělství, lesnictví, veterinární vědy a hygienu v celém rozsahu.

Ekologie hlubinná

Filosofický a etický náhled na přírodu a ekologii. Odmítá „antropocentrismus a vychází z názoru, že člověka nelze vydělovat z přírodního prostředí a stavět ho do opozice vůči němu. Také jiné formy života a příroda jako celek mají svou hodnotu, mají ji samy v sobě, zcela bez ohledu na lidské ocenění a lidské potřeby.“ (Keller, 1997:126)

Ekologie sociální

Studuje vzájemné vazby, závislosti a jevy mezi lidskou společností a ekologickými zákonitostmi. Je pokusem přenést zákonitosti fungování ekosystémů na lidskou společnost a vytvořit tak nový přístup pro sociologická zkoumání. „V klasické podobě se věnovala zkoumání života a sociálního prostředí velkoměst.“ (www.wikipedia.org)

Ekologická etika

Je souhrn všech mravních norem, resp. dobrovolných sebeomezení, směřující k odpovědnému přístupu člověka k přírodě a všem jejím zdrojům. Ekologická etika usiluje o získání lidí pro takový životní styl, který by umožňoval trvale udržitelný život na Zemi. (Máchal, 1996)

Ekosystém

Základní funkční jednotka přírody. Jednota živé biocenózy a jejího neživého prostředí, tvořící dynamicky rovnovážný ekologický systém. Zahrnuje čtyři hlavní složky: stanoviště se souhrnem abiotických faktorů, producenty, konzumenty a rozkladače. Úplný ekosystém musí obsahovat všechny čtyři složky, mezi nimiž probíhá koloběh hmoty a jednosměrný tok energie. Ekosystémy jsou např. suchozemské, sladkovodní, umělé apod.

Ochrana přírody

Se snaží z celospolečenských důvodů (zejména hospodářských, kulturních i vědeckých) trvale zachovat přírodně cenné krajiny i jejich části, včetně rostlin, živočichů a jejich stanovišť. Toho dosahuje všeobecnou ochranou přírody a zejména zřizováním chráněných přírodních celků s vysokou ekologickou diverzitou. Ochrana přírody se tak dělí na obecnou ochranu přírody (legislativní omezení lidské činnosti nebo dobrovolné omezení své činnosti jedincem v zájmu přírody) a na ochranu zvláštní (vyžaduje specifickou aktivitu k ochraně vybraných částí přírody). Velká nejcennější území s ochranným režimem tvoří biosférické rezervace (ustanovují se mezinárodně). V rámci státu jsou vytvořeny národní parky a chráněné krajinné oblasti. Menší chráněné územní celky jsou národní přírodní rezervace a národní přírodní památky, které vyhláší státní orgány ochrany přírody.

Ochrana životního prostředí

Snaha o zachování trvale vhodných a zdravotně nezávadných podmínek pro život člověka. Dnes je mnohde již zakotvena v zákoně. Je zajišťována komplexem mezinárodních, státních i regionálních dohod, právními předpisy a normami, snahami o nové, tzv. ekologicky nezávadné technologie při výrobě a spotřebě zboží i likvidaci odpadů. Patří sem ochrana

čistoty vzduchu, vody i půdy, snaha po nezávadnosti potravních řetězců člověka i hospodářských zvířat a nepochybně i ochrana krajiny a přírody se všemi návaznými problémy.

Péče o životní prostředí

Soubor opatření k racionálnímu a setrvalému využívání celé biosféry. Zahrnuje jednak tvorbu a ochranu životního prostředí, zákonodárství i ekologickou výchovu lidí.

Technosféra

Též antroposféra, člověkem zcela ovlivněná a přeměněná biosféra, jeden názvů biosféry, zdůrazňující technický vliv člověka na současný svět.

Udržitelný rozvoj

Udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který uspokojuje potřeby současnosti bez ohrožování možností budoucích generací uspokojovat své vlastní potřeby. Je v podstatě procesem změn, ve kterém jsou využívání zdrojů, orientace vývoje technologií a transformace institucí zaměřeny na harmonické zvyšování současného i budoucího potenciálu uspokojování lidských potřeb a aspirací. (*ministrská předsedkyně Norska G.H. Brundtland G.H.: Our Common Future, Oxford University Press, Oxford, 1987*)

V českém právním řádu je (trvale) udržitelný rozvoj definován v zákonu č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. Trvale udržitelný rozvoj společnosti je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů. (*Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, § 6*). (Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice [SP EVVO])

Výchova

Je činnost směřující k získání a zdokonalení schopností a vlastností člověka. Výchova je působení na procesy lidského učení a socializace s cílem přeměny člověka po všech stránkách, tělesné i duševní, s cílem přetvořit člověka z bytosti společenské na bytost kulturní. Výchova je zprostředkování schopností, zručností a postojů, které reprezentují v dané společnosti a které se pokládaly a pokládají za důležité, dalším generacím. Různé koncepce výchovy byly ovlivněny sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi chápání člověka, akceptování jednotlivých stránek výchovného procesu.

Výchova pro trvale udržitelný rozvoj

„Je propojení ekologické výchovy s výchovou k pochopení sociálních, ekonomických, kulturních a dalších zákonitostí vývoje společnosti, zejména pak s výchovou k respektování lidské důstojnosti a života, kulturní odlišnosti, práva na svobodu a mír, a solidarity.“
(Rezoluce Rady Evropského společenství a zástupců vlád členských států; k Programu koncepce a činnosti ES ve vztahu k životnímu prostředí a trvale udržitelnému rozvoji, 1993, Mezinárodní setkání v Aténách 1995). (Horká, 2005:22)

Životní prostředí

Ta část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení, kterou používá, ovlivňuje a které se sám přizpůsobuje. (definice Unesco) Obecně se jedná o soubor všech vnějších podmínek, životných i neživotných, které obklopují jedince, populaci nebo jiný živý systém a poskytují mu všechny nezbytnosti k životu. Působení je obousměrné. Každý druh organismu vyžaduje jiné životní podmínky, jemu vlastní a nezbytné. Člověk je v podstatě součástí přirozených i umělých ekosystémů a nemůže bez nich existovat. Neuváženě je znehodnocuje a ničí. Proto je nezbytná aktivní ochrana a tvorba životního prostředí, tj. důsledná ochrana toho, co nám z původní nebo přirozené přírody zbývá (včetně zdrojů) a aktivní realizovaná ochrana toho, co jsme neuváženě znehodnotili.

2.1.5. Pojmy ekologická výchova, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji

Současná terminologie v oblasti ekologické výchovy není jednotná. Kromě pojmu ekologická výchova se často vyskytují pojmy jako „výchova k ochraně přírody“, "výchova a vzdělávání v oblasti životního prostředí", "výchova k péči o životní prostředí" a podobně. Množství pojmů vzniklo tím, jak se v aktuálním společenském kontextu postupně měnil pohled člověka na jeho vztah k přírodě. Podle tohoto pohledu se pochopitelně měnilo i pojetí ekologické výchovy. Jednotlivé pojmy tak měly vyzvednout vždy některý z prvků výchovy, které v sobě ekologická výchova obsahuje.

Pro účely této práce považuji za vhodné objasnit alespoň nejčastější pojmy, aby jejich použití v dalším textu nebylo matoucí.

Ekologická výchova

Starší význam tohoto termínu vycházel z ekologie jako vědecké disciplíny. Vyjadřoval výchovu k pochopení vzájemných vztahů v přírodě (vztah člověka a přírody nevyjímaje) a k jejich ochraně.

Kminiak (2000) ji definuje jako výchovu a vzdělávání na téma ochrany živé přírody a životního prostředí t.j. prezentaci biologie přiměřeně aktuální formou.

Později se význam tohoto termínu transformuje v souvislosti s tím, jak se ve společenském povědomí zdůrazňovala vzájemná závislost a působení každého prvku přírody na jiný – z důvodu a rostoucích problémů životního prostředí, iniciovaných a negativně ovlivněných člověkem a jeho činností.

Kvasničková (2007) tedy uvádí, že ekologická výchova zdůrazňuje nezbytnost respektování vztahových ekologických souvislostí ve všech společenských oblastech.

Termín v sobě dle mého názoru integruje jak koncepce ochrany přírody (v níž má koneckonců ekologická výchova své kořeny), tak její společenské souvislosti.

Environmentální výchova

Pojem "environmentální" je odvozen od anglického slova environment, které znamená „okolí“.

Podle Kminiaka (2000) se jedná „o širokospektrální působení zahrnující obsahově, metodicky i didakticky poznatky z různých přírodovědných a společenských oborů, tzn. výchova takového jedince, kterému hodnotový systém umožňuje moudře a citlivě konat ve prospěch ochrany a zachování biodiverzity ve všech formách, který cítí s přírodou a živými tvory, a který ochotně přebírá zodpovědnost za svoje konání, jako způsob života únosně zatěžující životní prostředí. Tímto se autor blíží k definici výchovy k udržitelnému rozvoji, s důrazem na chování jedince.

Kvasničková (2007) ji definuje jako výchovu „k péči o životní prostředí, zahrnující nejen složky přírodní, ale i prostředí vytvářené člověkem a mezilidské vztahy“.

Termín dle mého názoru vyjadřuje výchovu k vyvážené péči o všechny složky životního prostředí, včetně uměle vytvářeného prostředí člověka.

Výchova k udržitelnému rozvoji

Původně byl užíván pojem „výchova k trvale udržitelnému rozvoji“. Od přídomku „trvale“ udržitelný rozvoj se později upustilo, protože z myšlenky udržitelného rozvoje nelze onu trvalost vypustit a není třeba ji zdůrazňovat.

Podle závěrů Agendy 21, o níž bude podrobněji pojednáno dále v této práci, výchova pro udržitelný rozvoj vyjadřuje „propojení ekologických, ekonomických a sociálních aspektů. Staví nejen na rozvíjení a kultivaci kvalit osobnosti, ale vykazuje silný trend ke globální výchově, multidimenzionalitě a systémovému zpracování fenoménů, jako jsou konzum, volný čas, mobilita, chudoba, nezaměstnanost atd.“ (Horká, 2005:29).

Z mého pohledu pojem zdůrazňuje globální a celospolečenské aspekty výchovy k péči o životní prostředí, a zohlednění budoucího vývoje v této oblasti.

Všechny výše uvedené termíny mají podobný myšlenkový základ i obsahové zaměření, jejich cíle si neodporují a odlišují se pouze mírně v úhlech pohledu na jednotlivé aspekty.

Vzhledem k tomu, že pro účely této práce jsou jejich společenská i pedagogická hlediska v zásadě shodná, budu je užívat jako pojmy ekvivalentní.

2.2. Teoretická východiska ekologické výchovy

2.2.1. Agenda 21

Je dokument OSN, který byl přijat na konferenci o životním prostředí v Rio de Janiero roku 1992 (na tzv. "Summitu Země"). Je programem pro 21. století, který ukazuje cestu k udržitelnému rozvoji na planetě. Tento program je komplexním návodem globálních akcí, které mohou poznamenat nebo ovlivnit přechod na udržitelný rozvoj.

Dokument se zabývá šetrným hospodařením se zdroji a jejich využíváním k rozvoji společnosti, ale i sociálním a ekonomickým rozměrem problémů spojených se životním prostředím. Pojednává o mezinárodní spolupráci, demografické udržitelnosti, rozvoji lidských sídel, rozhodování o životním prostředí, zdraví a boji proti chudobě.

Za zvláště důležitou cílovou skupinu dokument považuje (mimo jiné) děti a mládež. Konstatuje, že mládež v současnosti tvoří takřka 30 procent světové populace. Její zapojení do všech úrovní rozhodování o životním prostředí a rozvoji považuje za zásadní pro naplňování svých cílů, a pro budoucnost. Mládež podle Agendy 21 přináší kromě intelektuálního podílu a schopnosti mobilizace podpory jedinečné náhledy, které je třeba brát v úvahu. Agenda 21 navrhuje v souladu s řadou mezinárodních společenství řadu akcí a doporučení zaměřených na zajištění bezpečné a zdravé budoucnosti pro dnešní mládež, včetně kvalitního životního prostředí, lepší životní úrovně a přístupu ke vzdělání a zaměstnání.

Vzdělávání, zvyšování veřejného povědomí a odborné školení prostupují prakticky všemi oblastmi Agendy 21, přičemž jsou zvláště spojeny s uspokojováním základních potřeb, vytvářením potenciálu, dat a informací, a úlohou vědy.

Jako konkrétní programové oblasti vzdělávání Agenda 21 vymezuje:

- (a) změnu orientace vzdělávání směrem k udržitelnému rozvoji;
- (b) zvyšování veřejného povědomí;
- (c) podporu odborného školení.

Oblast vzdělávání formuluje Agenda 21 jako proces, prostřednictvím kterého mohou lidské bytosti a společnosti dosáhnout svého největšího potenciálu. Vzdělání považuje za zásadní pro podporu udržitelného rozvoje a zlepšování potenciálu lidí pro řešení problémů životního prostředí a rozvoje.

Dokument požaduje, aby vzdělání v oblasti životního prostředí a rozvoje bylo zahrnuto do vzdělávání jako jeho základní součást. Formální i neformální vzdělávání považuje za nenahraditelné pro změny lidských postojů v kompetentní posuzování a řešení otázek udržitelného rozvoje. Současně jej považuje za důležité pro získání environmentálního a etického povědomí, hodnot a postojů, schopností a chování konzistentních s udržitelným rozvojem a pro efektivní účast veřejnosti na rozhodování. Aby bylo efektivní, mělo by environmentální a rozvojové vzdělávání řešit otázky dynamiky fyzikálního (biologického) a socio-ekonomického prostředí i lidského (včetně duševního) rozvoje, mělo by být integrováno ve všech oborech a mělo by využívat formálních i neformálních metod a efektivních prostředků komunikace.

Propojené se společenským vzděláváním má být vzdělávání k udržitelnému rozvoji dostupné všem věkovým kategoriím, od žáků 1. stupně ZŠ až po dospělé. Má být na všech úrovních realizováno napříč kurikulem. Dále Agenda 21 obsahuje doporučení v oblasti vzdělávací politiky, týkající se rozvoje inovativních vyučovacích metod, podpory projektů obsahujících reálné interakce školy se společností, důrazu na spolupráci na všech úrovních a sektorech společnosti, v lokálním, regionálním a mezinárodním rozsahu. (Agenda 21)

2.2.2. Historie ekologické výchovy

Historickým počátkem a součástí ekologické výchovy je výchova k ochraně přírody.

V počátcích svého vývoje byl člověk na přírodě závislý a potřeboval ji pro naplnění svých základních potřeb. Výchova k péči o přírodu se týkala jejího zušlechťování, aby byla pro něj co nejužitečnější. (Horká, 2005)

Změna nastala až v 19. století po nástupu průmyslové výroby. Následkem průmyslové výroby je postupné poškozování přírody, odcizování se člověka přírodě a klesající uvědomování člověka o své závislosti na přírodě. (Horká, 2005)

Filozofická a literární epocha romantismu na přelomu 18 a 19. století přinesla období využívání přírody k rekreačním účelům širokými vrstvami obyvatel. To mělo za následek vznik spolků zaměřených na ochranu přírody, především jejích vzácných a ohrožených částí. Činnost těchto spolků vyústila ve zřizování Národních parků a Chráněných krajinných oblastí. Příroda, její poznávání a ochrana byla společensky natolik uznávanou hodnotou, že ve druhé polovině 19. století se přírodovědné předměty staly běžnou součástí učebních osnov. (Horká, 2005)

Na přelomu 19. a 20. století přistoupilo k dosavadní koncepci ochrany přírody hledisko vědecké, osvětové, výukové, estetické a všeobecně kulturní. Pokračuje i nově vzniká činnost spolků a organizací, které mimo vlastní práce vyvíjejí činnost osvětovou a výchovnou. (Horká, 2005)

V roce 1918 tehdejší ministerstvo školství a národní osvěty rozšířilo svoji působnost na přírodní památky. V roce 1919 byl zřízen Lektorát ochrany přírody na Karlově Universitě v Praze a o rok později na Českém vysokém učení technickém v Praze, na Fakultě zemědělského a lesního inženýrství. Kromě těchto událostí je však období první republiky charakterizováno spíše snahou jednotlivých pracovníků o ochranu přírody a výchovu k ní, než celkovou politikou státu. (www.cenia.cz)

Koncem dvacátých let byl nicméně formulován návrh, aby se ochrana přírody stala samostatným učebním předmětem, nebo alespoň, aby byli v tomto oboru vyškoleni všichni učitelé. (Horká, 2005)

Vývoj ekologické výchovy pochopitelně pozastavila druhá světová válka. Za okupace měla česká ochrana přírody situaci velmi svízelnou a nakonec byli její pracovníci vesměs "nasazeni" na jiná pracoviště. (www.cenia.cz)

Po skončení druhé světové války nastal nový rozmach ochrany přírody a myšlenek s ní spojených. V této době již přibývá varovných zpráv o postupujícím vzdalování člověka od přírody a o ekologických poruchách v průmyslově vyspělých zemích. Rozvoj ekologie jako vědy přinesl propagaci myšlenek o rovnováze v přírodě. (Horká, 2005)

V roce 1946 začal vycházet věstník státní péče o ochranu přírody a krajiny "Ochrana přírody", který se od roku 1952 začal systematictěji zabývat také otázkami výchovy k ochraně přírody. (Horká, 2005)

Nově byla vybudována síť čestných funkcionářů "konzervátorů státní péče o ochranu přírody a krajiny", jejichž úkolem bylo mimo jiné provádění všestranné propagace ochrany přírody. V tomto období vznikaly dokonce školní rezervace, budovaly se naučné stezky v přírodních rezervacích ap. Velký ohlas mezi dětmi a mládeží u nás měly tzv. "Hlídky ochránců přírody". (akce vyhlášená v roce 1959 RNDr. Janem Čerovským, CSc. prostřednictvím časopisu ABC mladých techniků a přírodovědců). (Horká, 2005)

Od roku 1958 reprezentoval dobrovolnou ochranu přírody Sbor ochrany přírody při

Společnosti Národního muzea v Praze, který byl činný v oblasti moderní aktivní ochrany přírody a výchovy k ní. Jeho přímým pokračovatelem byl Svaz pro ochranu přírody a krajiny v ČSSR, známý pod zkratkou TIS, který byl založen v roce 1969 a rozpuštěn v roce 1980. Dalším pokračovatelem do dnešní doby je Český svaz ochránců přírody, dnes největší z nevládních neziskových organizací zaměřených na životní prostředí. (Horká, 2005)

V roce 1960 se dalším krokem v rozvoji v oblasti výchovy k ochraně přírody stalo ustanovení Státního ústavu památkové péče a ochrany přírody a jeho krajských a okresních středisek. (www.cenia.cz)

Od 70. let se dostává výchově k péči o životní prostředí více prestiže pod vlivem mezinárodních jednání (*Stockholm 1972, Bělehrad 1975, Tbilisi 1977*), z nichž mj. vyplynula nutnost přijetí mezinárodního programu školní a mimoškolní výchovy k péči o životní prostředí, jenž by byl přístupný všem občanům. Výchova byla definována jako "proces, ve

kterém si jedinec i společnost uvědomují prostředí a jeho biologické, fyzikální a sociálně-kulturní komponenty a osvojí si poznatky, hodnoty, schopnosti, dovednosti a vůli individuálně i společensky přispívat k řešení současných i budoucích problémů prostředí". (Horká, 2005)

V té době se otázky ekologické výchovy začleňují do programů pedagogického výzkumu, pracovišť státní správy, některých škol a odborných pracovišť státní ochrany přírody. Cílem výchovy už není vzbudit zájem o čistou ochranu přírody, ale hovoří se o výchově k ochraně a tvorbě životního prostředí, později o výchově k péči o životní prostředí. (Horká, 2005)

Ekologická výchova byla realizována především v mimoškolních aktivitách, postupně se na ni zaměřovaly i kulturní instituce (v té době spadala ochrana přírody do resortu kultury). Někteří učitelé věnovali ekologické výchově pozornost i v rámci školní výchovy. (Horká, 2005)

V roce 1970 byla v závěrečné zprávě z Mezinárodního semináře Svazu pro ochranu přírody a přírodních zdrojů (IUCN) UNESCO o výchově v učebních osnovách škol

(*Carson City, Nevada, USA 1970*) poprvé definována výchova k péči o životní prostředí jako "proces poznávání hodnot a vyjasňování základních principů za účelem vytváření poznatků a přístupů nezbytných k porozumění a docenění vzájemných vztahů mezi člověkem, jeho kulturou a jeho biofyzikálním prostředím. Výchova k péči o životní prostředí zahrnuje i praxi v rozhodování a vlastní formulování pravidel chování a jednání ve věcech, týkajících se kvality životního prostředí". (Horká, 2005)

K ochraně jako snaze po zachování rovnováhy tak přistupuje ve školách program výchovy k čistému a estetickému prostředí, posléze ke komplexnímu ekologickému vzdělávání a výchově. (Horká, 2005)

Rok 1974 byl na popud základních organizací tehdejšího Socialistického svazu mládeže vyhlášen "Rokem tvorby a ochrany životního prostředí". Cílem akce měla být koordinace a sjednocení nejednotně koncipovaných aktivit dětských a mládežnických organizací v oblasti péče o životní prostředí, včetně vzbuzení zájmu nejširších vrstev mladé generace. Akce vešla do povědomí veřejnosti jako akce "Brontosaurus" a přerostla v trvalé hnutí, které má pokračovatele ve dvou současných velkých sdruženích mládeže (Hnutí Brontosaurus a

Asociace Brontosaura), které patří mezi nevládní neziskové organizace, zaměřené na problematiku životního prostředí. (www.cenia.cz)

V roce 1975 byl ředitelům škol poskytnut metodický materiál pro zařazení těchto pěti témat do výuky: člověk a příroda, přírodní zdroje, rostliny a živočichové, lesy a zeleň v krajině, ochrana přírody a její význam. Výsledkem pokusu byla poměrně velká iniciativa mládeže v oblasti ochrany životního prostředí. (www.cenia.cz)

Během 80. let v souvislosti s přibýváním informací o narušení životního prostředí, nabývá výchova k péči o životní prostředí významu a je do jisté míry podporována i oficiálním vedením státu. Řada státních i nestátních aktivit vznikala spontánně podle místních podmínek a činnost byla zaměřena především na děti a mládež, práce s veřejností se nerozvíjela. (www.cenia.cz)

„V roce 1985 (s 24) zavádí pojem *ekologická výchova* Danuše Kvasničková ve zprávě z resortního výzkumného úkolu ‘Výchova k péči o životní prostředí na školách všech stupňů’. Ekologická výchova v jejím pojetí se orientuje na poznávání, respektování a využívání zákonitostí vzájemných vztahů živých systémů a prostředí. Je interdisciplinární a jejím východiskem je komplexně pojatá ekologie. Je míněna jako základní součást vzdělávání a důležitý prostředek k propojení výchovně vzdělávacích institucí s komunitou a posílení zájmu žáků o místní ekologické problémy a zvláštnosti regionu.“ (Horká, 2005:19)

Nezapomíná však ani na přínos ekologické výchovy pro vytváření zdravých podmínek harmonického rozvoje jedince, skupin i celé společnosti. (Horká, 2005)

Utváření podoby ekologické výchovy na celosvětové úrovni ovlivňovaly různé důvody ochrany životního prostředí, od čistě utilitárních, zdravotních, estetických až po etické. Prosazuje se především antropocentrické pojetí (viz kapitola Základní pojmy), které má mohutný filozofický základ v osvícenství a renesanci humanismu. Ve vzdělávací politice Rady Evropy a EU je rozvoj ekologického vědomí jádrem vzdělávacích cílů. To znamená získávat znalosti a rozvíjet myšlení potřebné ke kompetentnímu rozhodování s vědomím dopadu na prostředí. Vedle ekologické výchovy se zdůrazňuje výchova mravní a citová, a přijetí hodnot jako odpovědnost, účast a respekt, které se spoluúčastní jednání člověka. (Horká, 2005)

V roce 1987 se Československo zúčastnilo Mezinárodního kongresu o ekologické výchově a vzdělávání v Moskvě 1987 (*10 let po Tbilisi, kde se konala v roce 1977 Světová konference k ekologické výchově*). (Horká, 2005)

Roku 1988 ministři školství evropských zemí doporučili akceptovat evropský rozměr ekologické výchovy - ekologické souvislosti a rozměry důsledků lidských činností, jejichž negativní dopad se projeví mimo lokalitu znečišťovatele. V oblasti chování to znamená respektovat potřeby životního prostředí za hranicemi v nejbližšího okolí jedince a skupin. Radou Evropy byly přijaty cíle ke zvýšení citlivosti občanů v této oblasti a víry v možná řešení. Výhodiskem je myšlenka udržitelného rozvoje, která dává naději udržet dostatečně vysokou životní úroveň, zvýšit kvalitu života a zároveň nezhoršit kvalitu prostředí. (Horká, 2005)

Od roku 1990 byla ve státech EU i mimo ně dána programům ekologické výchovy prioritou, v důsledku globální situace a naléhavosti její reflexe do vzdělávání. (Horká, 2005)

V roce 1991 byl přijat dokument "Pečujeme o Zemi" s podtitulem "Strategie trvale udržitelného žití". (*nová, úplně přepracovaná verze Světové strategie ochrany přírody z roku 1980.*) Tento dokument zdůrazňuje ekologickou etiku a jasně vyhlašuje právo na existenci a důstojný život nejen lidem, ale i ostatním organismům a věnuje také pozornost otázkám sociálním a ekonomickým. (Horká, 2005)

V roce 1992 byl na Konferenci Spojených národů o životním prostředí a rozvoji (*Summit Země, Rio de Janeiro 1992*) prezentován nový přístup k ekologické výchově. Mezi nejdůležitější přijaté dokumenty patří Agenda 21, což je podrobný plán globálních akcí k podpoře přechodu k trvale udržitelnému rozvoji. O tomto dokumentu bude podrobněji pojednáno dále, zde postačí uvést, že požaduje prostoupení ekologické výchovy všemi vrstvami obyvatel a všemi společenskými prostředky a metodami vzdělávání. (Horká, 2005)

Tato doporučení jsou dále rozpracována v dokumentech Evropské unie, např. ve Smlouvě o EU, v Rezoluci Evropského parlamentu i v detailněji zpracovaných materiálech, jimiž je např. Zpráva o rozvoji environmentálního vzdělávání za období 1992-1995. Tento dokument konstatuje realizaci environmentálního vzdělávání a jeho pronikání do formálních systémů jako pomalé a značně nerovnoměrné. (Horká, 2005)

Ekologická výchova je postupně propojována s dalšími oblastmi výchovy, např. se zdravotní výchovou, či výchovou k lidským právům (*Komise ES Zpráva "Ekologická výchova,*

1992). Utváření ekologické kultury osobnosti je stále více spojováno s potřebou změn v hierarchii hodnot, s ovlivňováním etických zásad (*přijato již na Mezinárodním kongresu UNESCO-UNEP v Moskvě, 1987*). (Horká, 2005)

V současné době se celosvětově prosazuje termín „education for sustainable development“ čili „výchova pro trvale udržitelný rozvoj“, který signalizuje propojení ekologické výchovy s výchovou k pochopení sociálních, ekonomických, kulturních a dalších zákonitostí vývoje společnosti, zejména pak s výchovou k respektování lidské důstojnosti a života, kulturní odlišnosti, práva na svobodu a mír, a solidarity. (*Rezoluce Rady Evropského společenství a zástupců vlád členských států; k Programu koncepce a činnosti ES ve vztahu k životnímu prostředí a trvale udržitelnému rozvoji, 1993, Mezinárodní setkání v Aténách 1995*). (Horká, 2005)

Na ekologickou výchovu a uvedené koncepce navazuje v současnosti také globální výchova, o níž bude pojednáno dále v této práci.

2.2.3. Státní program environmentální osvěty, výchovy a vzdělávání (SP EVVO)

„Ekologická výchova, vzdělávání a osvěta - EVVO - se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách. (Zákon č. 17/1992 Sb. o životním prostředí, § 16)“

(Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice [SP EVVO], 2000)

Státní program ekologické výchovy, vzdělávání a osvěty (SP EVVO) je dokument přijatý usnesením vlády České republiky dne 23. října 2000 č.1048. Navazuje na návrh usnesení vlády, schválené pod č. 232/1992, ke strategii státní podpory ekologické výchovy na 90. léta. Zabývá se realizací ekologické výchovy z celostátního hlediska a pro všechny úrovně společnosti.

Dokument byl vytvořen v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské Unie, kdy zlepšení stavu životního prostředí bylo jednou z nejdůležitějších priorit vlády. Vláda v tomto dokumentu prohlašuje, že trvalá péče o životní prostředí úzce souvisí se stavem environmentálního vědomí a vzdělanosti obyvatel. Dále konstatuje, že „populace České republiky není dostatečně informována o principech (trvale) udržitelného rozvoje a není ani dostatečně připravena na jejich uplatňování v praxi (vyplývá též z dokumentu Agenda 2000).“

(SP EVVO, 2000)

„Environmentální edukace SP EVVO vychází z principů udržitelného rozvoje a holistického pojetí výchovy, a zahrnuje:

- dosažení ekologické gramotnosti, tj. informace a vzdělání potřebné k ochraně životního prostředí
- ekologickou etiku, tj. vytvoření mravně a citově podloženého vztahu k prostředí, aby směřoval ke způsobu života příznivému životnímu prostředí a jedinci samému
- získání dovedností, které umožní ekologicky příznivý způsob života a vykonávání praktické činnosti pro životní prostředí „ (Jůvová)

Úlohu odborného garanta environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty podle tohoto dokumentu plní Ministerstvo životního prostředí a je odpovědné za koordinaci a kontrolu jeho plnění. Neméně významná úloha náleží Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, které má ve svých rukou kompetence pro vzdělávání a výchovu dětí a mládeže v období školní docházky. (SP EVVO, 2000)

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta se nějakým způsobem dotýká činnosti všech ministerstev a jimi řízených resortů. Při Ministerstvu životního prostředí byla proto ustavena meziresortní pracovní skupina (MPS), která Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice zpracovala jako nadresortní dokument, dotýkající se všech obyvatel. Zamýšlené propojení činností jednotlivých resortů mělo za úkol dát základ otevřené svobodné spolupráci mezi státní správou, samosprávou, veřejnoprávními institucemi, ziskovým i neziskovým sektorem. (SP EVVO, 2000)

Záměrem zavedení Státního programu EVVO ČR bylo zvýšení odpovědnosti samosprávy, státní správy, podnikatelské sféry i veřejnosti za zajišťování environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, včetně využívání služeb a odborných znalostí vědeckých institucí a jejich odborníků. To znamená podporovat a využívat odborné ústavy státní správy, nestátní neziskové organizace (NNO), zvláště jejich sítě center a středisek ekologické výchovy (CEV/SEV) a environmentální poradny, činnosti osvětových a kulturně vzdělávacích zařízení a všech, kteří budou mít zájem na spolupráci, včetně sdělovacích prostředků (médií). (SP EVVO, 2000)

Program je zaměřen na hlavní cílové skupiny, tj. na pracovníky veřejné správy, děti a mládež, podnikatelský sektor a na veřejnost a napomáhá jejich vzájemnému působení. (SP EVVO, 2000)

Realizace Státního programu EVVO ČR vyžaduje ekonomickou podporu, ale předpokládá, že vynaložené prostředky se projeví ve významných ekonomických úsporách na nápravách poškozeného životního prostředí i zdraví obyvatel a že budou mít dlouhodobý dopad i na růst hrubého domácího produktu. (SP EVVO, 2000)

Dokument dále zdůrazňuje, že v celosvětovém měřítku EVVO bude v 21. století hrát stále významnější úlohu. Odvolává se na mezinárodní program UNESCO „Vzdělání pro třetí tisíciletí“, v němž environmentální vzdělávání a výchova zaujímá důležitou úlohu.

Konkretizací jednotlivých opatření ve smyslu SP EVVO se zabývá Akční plán, schvalovaný vždy pro několikaleté období (2001-2003, 2004 -2006, 2007-2009). (SP EVVO, 2000)

2.3. Ekologická výchova v soustavě vzdělávání

SP EVVO datuje prosazování ekologické výchovy do naší vzdělávací soustavy od sedmdesátých let. Tehdy se jednalo o výchovu k ochraně přírody a péči o životní prostředí. Ekologické aspekty ve vzdělávání a ekologická výchova se podle téhož dokumentu ve školách uplatňuje od osmdesátých let. (SP EVVO, 2000)

Dnes realizaci ekologické výchovy v soustavě vzdělávání upravuje kromě školského zákona a SP EVVO také Rámcový vzdělávací program (RVP), o němž bude samostatně pojednáno dále.

V současnosti jsou obecné požadavky na environmentální vzdělávání zakomponovány do většiny pedagogických dokumentů. Environmentální aspekty jsou součástí učebnic některých předmětů, zejména přírodovědy, vlastivědy, přírodopisu, zeměpisu a občanské výchovy. (SP EVVO, 2000)

Kromě zavedení ekologické výchovy do vyučování jednotlivými školami je důležitá také jejich podpora státními orgány, iniciativa a samostatnost škol a jejich vzájemná spolupráce. (SP EVVO, 2000)

O aktivizaci škol v tomto smyslu u nás usilují různé programy na státní i nestátní bázi, např. síť ekologické výchovy MRKEV, nebo projekt Ekoškola apod. (o obou bude pojednáno dále).

Zásadním limitem zavádění ekologické výchovy do školské praxe je připravenost pedagogických pracovníků. Požadavek na začlenění ekologické výchovy do obsahu veškerého vzdělávání je poměrně čerstvý, proto k ní velká část pedagogů nemá dostatečné kompetence. Často pedagogům chybí vztah k ekologické výchově. Tuto situaci se opět snaží napravit různé programy státních i neziskových organizací, které pořádají kurzy a semináře k poznatkům i didaktice ekologické výchovy, poskytují materiály apod. (viz např. výše zmíněná síť ekologické výchovy MRKEV).

„Základním cílem environmentálního vzdělávání a výchovy další generace je naučit ji žít podle **principů (trvale) udržitelného rozvoje. To znamená:**

- vytvořit dětem a mládeži základní podmínky pro získávání dovedností a znalostí o zákonitostech biosféry, o vztazích člověka a prostředí, o vývoji a problémech současné civilizace i o možnostech a způsobech jejich řešení,
- zdůrazňovat souvislosti mezi poznatky a domýšlet možné důsledky jednání a chování a programově utvářet postoje k osobní odpovědnosti za stav životního prostředí,

- pěstovat dovednosti a návyky žádoucího jednání a chování v přírodním prostředí,
- působit na utváření názorů, postojů, hierarchii životních hodnot, životní styl, na pochopení kvality života,
- rozvíjet úctu a cit k živé i neživé přírodě a jedinečnosti života na Zemi,
- motivovat k aktivnímu zapojení do péče o životní prostředí.

V profesní přípravě :

- v různých pracovních činnostech respektovat a tvořivě rozvíjet přístupy pro (trvale) udržitelný rozvoj,
- připravovat specialisty zaměřené na péči o životní prostředí, na EVVO a vést je k hledání cest a prosazování (trvale) udržitelného rozvoje.“

Podle SP EVVO (2000) musí být environmentální vzdělávání a výchova součástí všeobecného vzdělávání i odborné přípravy v celém školském systému. Současně SP EVVO požaduje, aby byl zabezpečen rozvoj environmentální výchovy i v celé mimoškolní oblasti. To představuje dlouhodobý proces, který má být součástí celoživotního vzdělávání. Rozhodující význam spatřuje dokument v těch, kteří EVVO realizují, tj. učitelích a ostatních pedagogických pracovnících, vychovatelích, pečovateli, sociálních pracovnících, lékařích, zdravotnicích, nestátních neziskových organizacích (NNO) a dalších.

Způsoby realizace ekologické výchovy mohou být různé, od tradičního předávání poznatků po praktické projekty. Přímá zkušenost s uplatněním poznatků a dovedností v praxi je nedocenitelná, stejně jako u jiných vyučovaných předmětů. Cílem je vybavení osobnosti schopností ekologicky příznivého jednání, bez něž není možný udržitelný rozvoj společnosti.

V tom spočívá výjimečnost ekologické výchovy – výuka ostatních předmětů má primární význam pro vyučovaného, pro jeho rozvoj a budoucí uplatnění v životě. Důsledky pro společnost jsou až druhotné – dosažené vzdělání zvyšuje přínos jedince pro rozvoj společnosti, a naopak nízká úroveň vzdělání snižuje možnosti uplatnění jedince ve společnosti a tím roste riziko jeho patologického chování. Ekologická výchova je oproti tomu primárně

důležitá pro společnost. Uplatňování principů udržitelného rozvoje v životě znamená často zvýšené nepohodlí, kromě etické hodnoty a naděje na zlepšení životního prostředí (a přežití lidstva) nemá „praktický“ přínos pro život jedince.

Kromě toho nalézání ekologických souvislostí v životě (ale i ve vědě) bývá obtížné, protože vazby jednotlivých prvků životního prostředí jsou velmi složité a zřídka zřetelné.

Uplatňování ekologicky příznivého chování proto vyžaduje neustálé sledování vědeckých poznatků, vynaložení času a úsilí na sebevzdělávání a sebevýchovu.

Podle Kellera (1992) „spolu se zprostředkovávanými vědomostmi upevňují učitelé ve svých svěřencích přesvědčení o správnosti existujících poměrů a vzbuzují v nich snahu začlenit se do nich a přispět svým dílem k jejich fungování.“ Cílem ekologické výchovy však není pouhé začlenění jedince. Jejím cílem je naopak pomoci překonání tzv. neudržitelných mechanismů ve společnosti výchovou k ekologicky příznivému jednání a uvažování.

Ekologická výchova podle mne z uvedených důvodů vyžaduje jiný přístup, než klasické vzdělávací předměty. Z tohoto důvodu bývá často propojována s globální výchovou (o ní bude pojednáno níže) a praktickými projekty.

2.3.1. Rámcový vzdělávací program (RVP)

Rámcový vzdělávací program (RVP) upravuje obsah vzdělávání pro žáky od 3 do 19 let. Je to státní dokument vydaný podle principů vzdělávací politiky, zformulovaných v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvených v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Stanovuje obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a je závazný pro tvorbu vzdělávacích programů v jednotlivých školách. (www.rvp.cz)

RVP vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje uplatnění školsky získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Tato strategie vzdělávání vychází z koncepce celoživotního učení. RVP stanovuje očekávanou úroveň vzdělání pro absolventy všech etap

vzdělávání a podporuje autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. (www.rvp.cz)

Uvedené cíle mají být dosaženy kromě standardního vzdělávacího obsahu zejména prostřednictvím tzv. Průřezových témat, které reprezentují okruhy aktuálních problémů současného i budoucího světa a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. (www.rvp.cz)

Průřezová témata jsou:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- **Environmentální výchova**
- Mediální výchova

(www.rvp.cz)

Konkrétní tematické okruhy Průřezových témat procházejí napříč oblastmi a obory vzdělávání a umožňují jejich propojení. Průřezová témata je možné zakomponovat do obsahu vyučovaného předmětu nebo je realizovat v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (www.rvp.cz)

Podmínkou jejich účinnosti je jejich propojení se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu. (www.rvp.cz)

Environmentální výchova je tedy jedním z Průřezových témat, její obsah je ale spojen i s ostatními Průřezovými tématy a na její realizaci se podílí většina vzdělávacích obsahů. RVP dále konkretizuje vzdělávací obsahy a cíle environmentální výchovy pro jednotlivé stupně a typy vzdělávání. (www.rvp.cz)

2.3.2. Projekt Ekoškola

Ekoškola (Eco-Schools) je mezinárodní program nevládní neziskové Nadace pro environmentální vzdělávání FEE (Foundation for Environmental Education), prosazující principy udržitelného rozvoje prostřednictvím environmentálního vzdělávání. Je určený pro základní a střední školy. V jeho rámci se žáci učí o environmentálních tématech a spojují získávané poznatky s praxí – snaží se např. o minimalizaci a třídění odpadů, úspory energie či vody a zlepšení životního prostředí školy a jejího okolí. Žáci zakládají celoškolské pracovní týmy ekoškoly, vytvářejí si vlastní ekokodex, analyzují současnou situaci na škole v uvedených oblastech a navrhnou zlepšení, která se snaží posléze naplnit. Úspěšné školy získávají mezinárodní titul, vlajku a logo Ekoškola. (www.ekoskola.cz)

Program vznikl v roce 1994 na základě potřeby zapojit mladé lidi do problematiky životního prostředí a trvale udržitelného rozvoje na lokální úrovni. Tato potřeba vyplynula ze závěrů konference pro životní prostředí a rozvoj organizované Spojenými národy (UN) v roce 1992. (www.ekoskola.cz)

Program je určen pro celou školu a je účinným nástrojem, jak na škole v praxi realizovat Průřezová témata. Kromě toho vede k mezioborové spolupráci učitelů, podporuje spolupráci žáků, učitelů a vedení školy, spolupráci školy s rodiči, místními úřady a širší veřejností. Aktivní zapojení žáků do projektu umožňuje výrazný rozvoj důležitých kompetencí, schopností a dovedností nejen pro oblast ekologicky příznivého jednání. (www.ekoskola.cz)

Program obsahuje metodiku 7 kroků, která je společná pro všechny země a školy, které se programu Ekoškola účastní. Tyto kroky kromě organizačního zajištění projektu obsahují čtyři základní témata: Odpady, Energie, Voda a Prostředí školy. S tématy Ekoškoly se žáci seznamují ve výuce a zároveň mají možnost v rámci těchto témat navrhnout a realizovat praktické kroky vedoucí ke zlepšení životního prostředí školy a jejího vlivu na něj. Díky této návaznosti konkrétních činností na teoretické studium přestává být environmentální výchova něčím, o čem se žáci ve škole sice učí, ale brzy na to zase zapomenou. Zároveň jsou uvedena

témata oblastmi, ve kterých žáci provádí analýzu ekologického stavu školy.
(www.ekoskola.cz)

Do programu Ekoškola je v současné době zapojeno 38 zemí z Evropy, Afriky, Jižní Ameriky, Asie a Oceánie. V každé zemi funguje jedna organizace jako národní koordinátor programu Ekoškola, která je zároveň členem organizace FEE. V ČR je touto organizací Sdružení TEREZA.

Regionálními koordinátory jsou:

Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Brno,

Divizna - městské středisko ekologické výchovy při ZOO Liberec,

Dřípatka - sdružení pro ekologickou výchovu, Prachatice

(www.ekoskola.cz)

2.3.3. Sít' škol zabývajících se ekologickou výchovou

M.R.K.E.V.

Podkladem pro spolupráci celorepublikové sítě škol a mimoškolních vzdělávacích institucí v oblasti ekologické výchovy a vzdělávání se stal projekt M.R.K.E.V. (Metodika a Realizace Komplexní Ekologické Výchovy), podporovaný MŠMT a krajskými orgány. Tento projekt existuje od podzimu roku 2001, a jejím koordinátorem je zpracovatel koncepce Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty pro Jihomoravský kraj, brněnský Dům ekologické výchovy Lipka. (www.lipka.cz)

Zapojené školy získávají trvalý přístup k aktuálním publikacím a pomůckám ekologické výchovy. Kromě toho jsou průběžně informovány o akcích k tématům ekologické výchovy, včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a o možnostech finanční podpory. Koordinátoři ekologické výchovy i další zástupci škol mají možnost se každý rok zúčastnit

Konference o ekologické výchově, která slouží i k vzájemné výměně zkušeností s jinými školami. . (www.lipka.cz)

Brněnský Dům ekologické výchovy Lipka dále v rámci tohoto projektu poskytuje pedagogům konzultace z oblasti EVVO - zejména náměty do ekologické výchovy a pro naplnění Průřezového tématu environmentální výchova. Další poskytované rady se týkají např. energetických úspor, budování a údržby školní zahrady, kontaktů na další střediska ekologické výchovy v ČR, získávání finančních prostředků, příprava, realizace a prezentace projektů, princip udržitelného rozvoje a procesy Místní agentury 21. (www.lipka.cz)

2.3.4. Globální výchova

Globální výchova je výchovný přístup, který vidí a skrze prožitek prezentuje svět coby systém, ve vzájemných dynamických a mnohvrstevných souvislostech jeho částí. (Pike & Selby, 1994) „Její obsah je úzce spojen nejen s výchovou ekologickou, ale i multikulturní a výchovou k lidským právům, míru i ke zdraví.“ (Horká, 2005: 23).

Globální výchova je reakcí na dosavadní mechanistické (*mechanistický světový názor podle Pike a Selbyho vydělil člověka od přírody, jevy a události viděl a posuzoval jednotlivě. Podobně jako zkoumá jednotlivé útržky reality, snaží se i o nápravu problémů – podobně jako mechanickou opravu jedné ze součástí systému*) nazírání světa, které vedlo ke stavu vážné ekologické krize naší planety. (Pike & Selby, 1994)

Podle Horké globální výchova vidí svět jako přírodně-společenský systém. „Podstatou je chápání souvislostí tohoto celku a odpovědnost za svět lokální i globální. Globální výchova usiluje o vyváženou kultivaci vnitřního i vnějšího světa člověka. Vychází ze vzájemné závislosti lidí a jejich světa, z toho, že jen kulturně vyspělí jedinci jsou schopni kultivovat životní prostředí při současném kultivování sama sebe.“ (Horká, 2005:22)

Podle Selbyho globální výchova považuje za nutnost pochopení vzájemného působení a souvislostí globálních systémů nejprve pochopení globálních ekologických problémů a role, kterou při jejich vzniku hrají jednotlivci i společnost jako celek. (Pike & Selby, 2000)

Ekologický aspekt globální výchovy je v upřednostnění kvalitního ekologického

pozorování, jež umožňuje odhalování příčin a důsledků ničení a ohrožení životního prostředí, seznámení se světovými přírodními zdroji, zásadami ochrany přírody, s vlivem člověka (technosféry) na životní prostředí; hledání a prosazování opatření k péči o životní prostředí, zamezování devastace a konsolidaci ekologické situace, rozhodování a jednání v duchu ekologické etiky a principů trvalé udržitelnosti. (Horká, 2005)

Cílem globální výchovy je vybavit jedince schopností vyrovnávat se s měnícím se prostředím a charakterem činností, tvořivostí a souborem dovedností univerzálně použitelných v komplexních situacích. (Horká, 2005)

Společným cílem globální i ekologické výchovy je rozvoj osobnosti, která bude umět předvídat následky lidského chování na životní prostředí i v delším časovém horizontu. (Horká, 2005)

2.4. Ekologická výchova v nestátním sektoru

Jak vyplývá z historie ekologické výchovy, zdaleka největší a dlouhodobé zkušenosti s její realizací mají u nás nestátní neziskové organizace, které se zaměřují na široké vrstvy populace. Tímto zaměřením v mnoha směrech přispívají k ovlivnění sociálního klimatu společnosti ve vztahu k péči o životní prostředí.

„Nevládní organizace, včetně neziskových organizací, disponují bohatými a rozmanitými zkušenostmi, odbornými předpoklady a potenciálem v oblastech, které mají velký význam pro implementaci environmentálně šetrného a sociálně zodpovědného udržitelného rozvoje,.. (Agenda 21)

V nestátním sektoru působí centra a střediska ekologické výchovy, sdružení ochrany přírody, ekologické poradny a dobrovolné organizace pro děti a mládež, které ekologickou problematiku začleňují do svých aktivit a výchovného působení.

K využití a propojení celosvětové sítě nestátních organizací a zefektivnění jejich spolupráce nabádá Agenda 21. Na národní úrovni se v tomto smyslu u nás realizují síťové projekty, jako výše zmíněná M.R.K.E.V, Ekoškola či Síť environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v jednotlivých krajích.

Nestátní neziskové organizace a jejich specializovaná zařízení - centra a střediska ekologické výchovy - jsou zčásti podporována Ministerstvy životního prostředí a školství, mládeže a tělovýchovy.

V souvislosti se zaváděním ekologické výchovy ve školách mají nezastupitelnou úlohu, neboť poskytují výukové programy pro žáky, pořádají kurzy pro kvalifikaci učitelů v této oblasti a ve spolupráci se školami se angažují při realizaci a zavádění různých ekologických projektů.

V působení na veřejnost je jejich úloha neméně důležitá, kdy kromě zvyšování informovanosti se snaží nalézat cestu k participaci občanů na veřejných záležitostech ekologické povahy, realizují různé projekty ke zlepšení lokálního životního prostředí i aktivizaci občanů k ekologicky příznivému chování a životnímu způsobu.

2.4.1. Ekologické poradny, centra a střediska

Ekologické poradny se zaměřují na komplexní servis klientům. Jejich poradenská činnost a řešené problémy zasahují do mnoha oblastí (legislativní, environmentální, občanské, sociální apod.). Poradny se snaží pomoci občanovi k aktivnímu přístupu k řešení jeho problémů spojených s oblastí životního prostředí. Obsahem jejich činnosti je vytváření databází informací o životním prostředí, vyhledávání informací o fungujících modelech a politikách, servis klientům, zpracování návrhů řešení a nezávislých posudků pro klienty, podpora a realizace projektů pro ověřování nových přístupů v praxi. (Koncepte environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty Jihomoravského kraje [Koncepte EVVO JMK], 2002)

Těžiště činnosti ekologických poraden je tedy v preventivní péči o životní prostředí, v prosazování takového chování, které minimalizuje nepříznivý vliv chování jednotlivce na životní prostředí. (Koncepte EVVO JMK, 2002)

Jako příklad ekologické poradny lze uvést Ekologickou poradnu Veronica v Brně, nebo Ekologický právní servis v Brně. Brno je rovněž sídlem Sítě ekologických poraden (STEP). (Koncepte EVVO JMK, 2002)

Informační centra pro ekologickou problematiku určená pro veřejnost jsou v Jihomoravském kraji provozována nevládními organizacemi, obcemi, podnikatelskými subjekty a dalšími veřejnými institucemi. Poskytují informace a informační materiály o nejrůznějších tématech životního prostředí. Centra nevládních organizací jsou většinou zaměřena tematicky přímo na životní prostředí nebo se specializují na některou jeho část (ochrana přírody, odpady apod.). Informační centra obcí a veřejné knihovny, muzea, hvězdárny, turistická informační centra apod. poskytují informace o životním prostředí i jako součást dalších informací. (Koncepce EVVO JMK, 2002)

Ekologické poradny a informační centra se snaží spíše o ekologickou osvětu, než o výchovu v pravém slova smyslu. Výchova se naopak týká činnosti ekologických center a středisek, případně činnosti volnočasových organizací, nichž je samostatně pojednáno níže.

2.4.2. Volnočasové organizace a ekologická výchova

Oblast mimoškolní a volnočasové ekologické výchovy a vzdělávání zajišťují především Domy dětí a mládeže, Střediska volného času a některé ekologicky zaměřené nestátní neziskové organizace, jako je Český svaz ochránců přírody, Liga lesní moudrosti, Rezekvítek, Hnutí DUHA, EkoCentrum Brno, Hnutí Brontosaurus, Děti Země, Nesehnutí, Pionýr, Junák, YMCA a řada dalších. (Koncepce EVVO JMK, 2002)

Tyto organizace se různou měrou podílí na výchově k ochraně přírody, k pobytu v přírodě a k péči o životní prostředí, mnohdy na velmi vysoké úrovni. Uvedené organizace sdružují zpravidla svoje členy do zájmových kroužků, klubů a oddílů. Jejich smyslem je hodnotná náplň volného času a neformální kultivace osobností svých svěřenců. V oblasti ekologické výchovy je jejich cílem vést k poznávání přírody a jejích zákonitostí, životního prostředí, venkovské krajiny a hospodaření v ní, posilování kladného vztahu k přírodě a životnímu prostředí regionu, k přijímání aktivní zodpovědnosti za stav životního prostředí a příprava svých členů k pozitivnímu působení na spoluobčany, zejména svým osobním příkladem. K naplnění svého poslání využívají nejrůznějších forem, jako jsou pravidelné

schůzky, pobytové víkendové akce v přírodě, exkurze, soutěže, brigády, tábory, pořádání kulturních akcí, výstav, budování a údržbu naučných stezek apod. (Koncepce EVVO JMK, 2002)

Pro neorganizované děti a mládež tyto organizace pořádají také mnoho akcí. Jejich cílem je vzbudit mezi mladými lidmi zájem o přírodu, pozitivně motivovat k ochraně životního prostředí a poskytnout praktické návody, jak tyto zásady uplatňovat v každodenním životě. Dalším cílem těchto akcí je získávat děti a mládež pro účinnější organizovanou činnost. (Koncepce EVVO JMK, 2002)

Pro tyto účely vydávají organizace řadu informačních materiálů (některé organizace mají i vlastní časopisy) a budují např. volně přístupné naučné stezky. Mezi nejčastější aktivity organizované pro nečleny patří přednášky, besedy, exkurze, výstavy, kurzy apod. Mnohé organizace působí současně jako oficiální či neoficiální ekologické poradny a půjčovny publikací. (Koncepce EVVO JMK, 2002)

Výhodou těchto organizací jsou bohaté zkušenosti ve výchově k ochraně přírody a životního prostředí, včetně letních táborů a akcí na pomoc přírodě (Koncepce EVVO JM). Pestrá nabídka jejich aktivit podle mého názoru umožňuje nenásilnou formou začlenit ekologickou tematiku do celkového působení a získat tak pro ni i ty jedince, kteří původně k ekologickým aktivitám neměli žádný vztah. Tento fakt alespoň z části kompenzuje nízkou konkurenceschopnost čistě ekologických aktivit oproti atraktivnějším a módnějším volnočasovým aktivitám (Koncepce EVVO JMK, 2002).

2.4.3. Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je přístup ke vzdělání a výchově, který využívá schopnosti paměti vstřebávat snáze informace, které jsou vnímány společně se silnou emocí. Zážitková pedagogika pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivnění vychovávaného. Práce zážitkového pedagoga spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následně pedagogické práci s těmito prožitky (zpětnou vazbou). Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem (www.wikipedia.org)

Zakladatelem zážitkové pedagogiky a jejím významným průkopníkem u nás je Prázdňinová škola Lipnice. Organizace využívající zážitkovou pedagogiku, které mezi cíle svého působení řadí i ekologickou výchovu, jako jsou např. brněnské Centrum volného času Lužánky či třebičské sdružení Halahoj.

Zmiňovaná centra a sdružení v elementární podobě využívají principů zážitkové pedagogiky předškolní zařízení. V základech ekologické výchovy kladou důraz na kladný emocionální prožitek dítěte v kontaktu s přírodou. Je známo, že pro utváření pozdějšího vědomého ekologicky příznivého chování je tento zážitkový kontakt nezastupitelný. To v jistém smyslu potvrzuje i Výzkum na téma odcizování se člověka přírodě (Strejčková, et al., 2005), který svou inspiraci hledal i ve skandinávských metodách výchovy.

„Skandinávská pedagogika vychází z faktu, že všechny děti ke svému správnému vývoji potřebují informace, pohyb a být ve skupině. Základní potřeby jim jsou zprostředkovány hrou v přírodě, která je obklopuje. Věci, které děti v přírodě nacházejí, jim pomáhají ve všech aktivitách, emocích, sociálních dovednostech; pomáhají pochopit přírodu, se kterou díky tomu zůstanou pozitivně spjaté po celý svůj život. Náš mozek potřebuje světlo, zvuky, barvy, což nám příroda může dát. Všechny tyto stimuly jsou důležité pro adekvátní stimulaci mozkových buněk, zejména u dětí ve věku od 3 do 6 let. Děti se v přírodě učí rovnováze, učí se skákat, lézt na stromy, zdolávat skály, číst mapu, orientovat se v přírodě, jednat fair-play, vyprávějí si a poslouchají pohádky, připravují si obědy ve formě pikniků. Rozvíjejí své smysly (chuť, čich, hmat, zrak i sluch) (sic) díky všemu, co v lese, na poli, v jezeře, na louce či skále naleznou. Všechny tyto zážitky provokují děti k otázkám, na které okamžitě dostávají správné a věku přiměřené odpovědi od svých učitelů. Děti se tímto způsobem učí milovat a chránit přírodu, ve které žijí.“

Odcizování člověka přírodě je zejména v oblastech industrializovaných a urbanizovaných měst bohužel stále aktuálnější. Člověk odcizený přírodě, vyrůstající bez kontaktu s přírodou a bez kladných zážitků v ní, formujících jeho osobnost, bude později těžko přijímat ekologicky příznivé vzorce chování. (Strejčková, et al., 2005)

Výše zmíněný výzkum staví vztah k přírodě jako podmínku úspěchu ekologické výchovy. Dodává, že kromě samotného prožitku hraje zejména v nejujtějším věku dítěte důležitou roli rodina. Za nepostradatelné považuje umožnit dětem dostatek pohybu v přírodním prostředí. Tak se děti s přírodou seznamují, vtiskuje se jim důležitost a nezastupitelnost přírody spolu s nutností ohleduplnosti k ní. Přírodu by měly „děti poznávat přímým kontaktem s ní, nikoli zprostředkovaně, a v doprovodu rodičů nebo jiné blízké osoby, vlastním objevitelstvím a nejen poučováním a pohyb v ní by pro ně měl být samozřejmostí, nikoliv vzácnou příležitostí.“ (Strejčková, et al., 2005)

Z toho vyplývá, že pouhý kontakt s přírodou, či prožitek v kontaktu s ní pro utváření příznivých postojů nestačí, je třeba i vedení a výchovného působení, ať už ze strany rodiče nebo vychovatele. Zážitková pedagogika tento požadavek naplňuje a může být zajímavým doplňkem ke školnímu vyučování, kde právě přímé prožitky chybí, nebo se naplňují obtížně.

Její další přínos je v tom, že je zpravidla atraktivní pro širokou paletu mladých lidí. Jako efektivní způsob ovlivňující utváření ekologicky příznivých postojů nachází své využití od předškolního období k věkově starším vrstvám obyvatel.

2.5. Legislativní nástroje

2.5.1. Legislativa ČR

Realizaci ekologické výchovy v České republice upravují následující zákony a legislativní nástroje:

Ústava České republiky ošetřuje v článku č. 7 ochranu přírodních zdrojů a odkazuje na Listinu základních práv a svobod.

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, m.j. obsahuje čl. 35, kde v odst. 2 uvádí: “Každý má právo na včasné a úplné informace o stavu životního prostředí a přírodních zdrojích.”

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí vymezuje pojmy, které do této oblasti spadají. Jsou to především informace o stavu životního prostředí a jeho složkách, o příčinách a důsledcích tohoto stavu, o připravovaných činnostech, které by mohly vést ke změně stavu životního prostředí, o správních řízeních, o ekonomických a finančních analýzách použitých v rozhodování, o mezinárodních závazcích atd.

Zákon č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím stanoví podmínky pro výkon zaručeného práva veřejnosti na informace v působnosti veřejné správy ve shodě s článkem 17 Listiny základních práv a svobod.

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí - ochrana životního prostředí zahrnuje činnosti, jimiž se předchází znečišťování nebo poškozování životního prostředí, nebo se toto znečišťování nebo poškozování omezuje a odstraňuje. Zahrnuje ochranu jeho jednotlivých složek, druhů organismů nebo konkrétních ekosystémů a jejich vzájemných vazeb, ale i ochranu životního prostředí jako celku (paragraf 9).

Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 100/2001 Sb., o posuzování vlivů na životní prostředí, ve znění ve znění zákona č. 93/2004 o posuzování vlivů rozvojových koncepcí a programů na životní prostředí.

Usnesení vlády ke Státnímu programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice a související příloha - Akční plán SP EVVO ČR, jako součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí.

Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti environmentální osvěty, vzdělávání a výchovy mezi **Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy** ze dne 5.2.2004.

(www.env.cz)

2.5.2. Mezinárodní úmluvy

Realizaci ekologické výchovy upravují také mezinárodní úmluvy platné pro signatářské země. V případě České republiky jsou to následující:

Úmluva o právech dítěte - sdělení 104/1991 Sb., v článku 29, odst. 1e) uvádí, že "státy, které jsou smluvní stranou úmluvy se shodují, že výchova dítěte má směřovat k výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí".

Agenda 21, zvláště kapitola 36 - Podpora vzdělávání, veřejného povědomí a odborného školení.

Směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí, ukládá zajistit veřejnosti volný přístup k informacím o životním prostředí v institucích placených z veřejných prostředků. Informace o životním prostředí mají být k dispozici veřejnosti na požádání v určitém termínu. Směrnice je plně transponována do české legislativy zákonem č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, kde je definován obsah termínu informace o životním prostředí.

Úmluva o přístupu k informacím, účasti veřejnosti na rozhodování a přístupu k právní ochraně v záležitostech životního prostředí (**Aarhuská úmluva**, červen 1998)

Agenda 2000 (Evropská komise, Náročné úkoly rozšíření)

Doporučení konference států OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) “Environmentální vzdělávání na cestě k udržitelnému rozvoji” organizovaná prostřednictvím ENSI (Environment and School Initiatives) v roce 1998 v Linci, které předpokládá jednak podporu státních orgánů, jednak zdůrazňuje všestrannou iniciativu a samostatnost škol a jejich vzájemnou spolupráci v této oblasti.

Politika, stav a vývoj životního prostředí České republiky (**dokument OECD** – organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, duben 1999)

(www.env.cz)

Implementace předpisů EU a dalších závazků ČR souvisejících se Státním programem environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice:

- Nařízení Evropské rady č. 1257/1999, o podporování rozvoje venkova prostřednictvím Evropského orientačního a záručního fondu pro zemědělství (EAGGF) – kapitola III Výcvik, článek 9, týkající se podpory odborného výcviku farmářů a pracovníků v lesním hospodářství při uplatňování praktik na ochranu životního prostředí, zachování a rozvojkrajiny, zlepšení ekologických nebo sociálních funkcí lesů,
- Směrnice č. 91/676/EHS, k ochraně vod před znečištěním dusičnany ze zemědělských zdrojů – článek 4 pojednávající mj. o zpracování programů školicích a informačních opatření pro zemědělce k rozšiřování pravidel správné zemědělské praxe v zemědělství,
- Protokol k Úmluvě o dálkovém znečištění ovzduší přesahujícím hranice států z r. 1979 o snižování acidifikace, eutrofizace a tvorby přízemního ozónu (např. Příloha IX týkající se vydání a rozšíření poradenského kodexu správné zemědělské praxe pro omezování emisí amoniaku), podepsaný ČR koncem r. 1999.

(SP EVVO, 2000)

2.6. Sociálně pedagogické aspekty výchovy

Výchova, jako činnost uskutečňovaná ve společnosti, má pochopitelně ve společenském prostředí své souvislosti. Její hranice nejsou jen v přímé interakci subjektu a objektu výchovy, ale mají svůj vztah ke společnosti, v níž výchova probíhá.

Podle Krause a Poláčkové, et al.(2001: 41) je výchova „ regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému.“

Pedagogika jako věda se pro exaktnost svých poznatků do jisté míry izolovala od širších společenských souvislostí výchovy. Takový postup byl nutný a přínosný, aby odhalil i jemnější aspekty výchovy, objasnil interakci mezi vychovávaným a vychovatelem, případně prostředím, v němž se výchova odehrává. Tato izolace výchovy z prostředí společnosti, v němž probíhá, je však vhodná jen pro některé účely. Výchova je činnost probíhající v praktickém životě, odráží úroveň společnosti, v níž je uskutečňována, její myšlenky, hodnoty, kulturu a potřeby. Sledovat a zkoumat vliv tohoto kulturního a společenského systému na obsah, způsoby a realizaci výchovy je úkolem sociální pedagogiky.

„Sociální pedagogika plně reflektuje společenské aspekty výchovy, především v souvislosti s proměnami společnosti. Vychází z toho, jaké funkce plní výchova ve společnosti a zkoumá jejich vzájemnou determinaci – výchova je odvislá od základních společenských faktorů (jako je politika, ekonomika, kultura, ekologie), ale také je zpětně ovlivňuje.“ (Kraus 2007: 27)

Výsledek této reflexe pak vyúsťuje v „ hledání způsobů, jak ovlivňovat ostatní, zejména děti a mládež, aby chtěli a byli schopni a připraveni porozumět, vyrovnávat se a řešit životní situace a problémy své i druhých i celé společnosti pro dobro své, druhých i celé společnosti“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:10).

Kromě zkoumání společenských souvislostí výchovy spočívá těžiště sociální pedagogiky ve zkoumání a nápravě patologických problémů společnosti výchovnými prostředky a v analýze životní situace jedince. Na podkladě získaných poznatků pak pomáhá

vytvářet soulad mezi jedincem a společností a utvářet optimální způsob života v dané společnosti. (Kraus & Poláčková, et al., 2001)

Z mého pohledu tento optimální způsob života ve společnosti nutně musí korespondovat také s požadavky udržitelného rozvoje a tedy cíli ekologické výchovy. O tom ale bude samostatně pojednáno dále v této práci.

Výchova je ve společnosti realizována různými způsoby a prostředky, buď jako činnost základní a cílová (škola, rodina), nebo průvodní (např. média). Podobně se rozlišují výchovné instituce na primárně a sekundárně působící. (Kraus & a Poláčková, et al., 2001)

Sociální pedagogika zkoumá obojí bez rozdílu, protože všechny typy výchovy a jejích institucí jsou součástí společnosti. Snad jen než ke školní výchově, má sociální pedagogika blíže k výchově volnočasové. Je to přirozené, neboť volnočasová výchova není tolik svázána státními regulami a organizací, a může tedy pružněji reagovat na aktuální společenské souvislosti výchovy, jak je pro tyto účely sleduje sociální pedagogika.

Nicméně nejen společenské souvislosti nacházejí svůj odraz ve výchově, výchova také zpětně svou činností a výsledky působí na fungování společnosti, v níž je uskutečňována. „Výchova je procesem podílejícím se na utváření osobnosti a celých sociálních skupin, a tím na spoluutváření celé společnosti.“ (Kraus & a Poláčková, et al., 2001: 41) Má dopad na ekonomiku dané společnosti, na její kulturu, na úroveň mezilidských vztahů. Uvedení autoři též konstatují, v souladu s výsledky výzkumů veřejného mínění, že otázky výchovy a vzdělání - stejně jako ekologické - nejsou bohužel mezi prioritami společenského dění. V popředí pozornosti stojí podle něj různé patologické i tendenční jevy, jako je korupce, kriminalita, mezilidské vztahy, a zapomíná se na to, že podstata a příčiny těchto problémů souvisejí se stavem výchovy.

Výchova podle mého mínění jistě není všemocná, není a nemůže být jediným prostředkem nápravy společenských negativ. Současně ale není a nikdy nebude prostředkem kultivace jedince, který by bylo možno opominout nebo nahradit např. umělými počítačovými systémy. A není ani prostředkem nápravy, nebo spíše prevence společenských negativ, který by společnost mohla opomíjet či jej nevyužívat. Čím lépe bude výchova odrážet aktuální potřeby a tendence ve společnosti, tím efektivnější

a přínosnější bude pro společnost i vychovávaného.

Výchovu ovšem může aktuální stav společnosti poznamenávat i negativně. V současnosti se veškeré výchovné úsilí musí vyrovnávat s mnoha negativními vlivy médií, s výraznou technizací a komercializací života, problémy spojenými s devastací životního prostředí, s informační explozí apod. „Výchovný proces dnes probíhá ve velmi složitých společensko-kulturních poměrech.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001: 43)

Je nicméně záležitostí, která se celoživotně dotýká všech lidí. „Dynamický proces vědomé a řízené socializace zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti. Důležité je, aby člověk byl schopen přenést získané poznatky a dovednosti do jednání, aby každodenně zvládal přiměřeně životní realitu.,, (Kraus & Poláčková, et al., 2001: 56)

Z uvedených konstatování vyplývá, že v rychle se měnících podmínkách dnešní společnosti musí být vzdělání a výchova průvodcem člověka po celý jeho život. Aby byla účinná, musí výchova na tyto rychle se měnící společenské podmínky pružně reagovat.

2.6.1. Sociální pedagogika a ekologická výchova

Mezi prioritní společenská témata se v posledních letech pomalu řadí ekologická výchova. Je tomu tak kvůli zhoršujícímu se životnímu prostředí i celosvětově přijatému cíli udržitelného rozvoje, kterého bez nástroje, jakým je ekologická výchova, není možné dosáhnout. Domnívám se, že pro naplnění udržitelného rozvoje a zlepšení životního prostředí je v zájmu společnosti co největší efektivita ekologické výchovy. Tomu může významně napomoci porozumění společenským souvislostem ekologické výchovy a vlivům, které na její utváření a realizaci ze strany společnosti působí.

Obsah jakékoli výchovy je determinován dosaženým poznáním ve společnosti a jejím systémem hodnot. Vedle hodnot přírodních jsou podstatné i „hodnoty sociální, jež jsou projevem vztahu člověka k druhým lidem. Výchova a její obsah je výrazně determinován společensko-kulturními podmínkami, celkovou úrovní dané společnosti.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001: 43).

Výchova nicméně nejen pasivně odráží celkový stav společnosti. Reflektuje i společenské nedostatky, a snaží se o jejich předjímání a prevenci. V případě ekologické výchovy tak přijímá náročné úkoly.

„Současné lidstvo se zmítá v řadě problémů, těžkostí, a to často na pokraji katastrof. Jako zásadní se jeví soustředit celý intelektový potenciál člověka na tvořivé hledání zodpovědného východiska ze současného stavu. Odmítnout tendence stáhnout se do ulity, ale naopak přetavit pocit spolupatříčnosti lidí této planety na pocit spoluzodpovědnosti za její další osudy.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001: 43)

Udržitelný rozvoj planety je přesně tím společenským problémem, který balancuje existenci společnosti na hraně katastrofy. Staví zcela nové, přeformulované požadavky na jednání člověka i společnosti, než bylo dosud obvyklé. Ekologické problémy jsou pro běžného občana oblastí nespolehlivě pochopitelnou, tím méně inspirující k udržitelnému jednání. V dnešní složité době, kdy se jedinec musí potýkat s množstvím náročných úkolů a společenských proměn, lze těžko očekávat, že spontánně, bez systematických podnětů přijme nároky, které na něj klade ekologicky příznivé jednání. Současně nelze oddělit ekologickou výchovu od celkového působení na rozvoj jedince, neboť jedině vyspělá osobnost bude schopna přijmout principy udržitelného rozvoje a aplikovat je v praxi.

Výchova dnes jako svůj cíl formuluje utváření všestranně, harmonicky rozvinuté osobnosti po stránce rozumové, emotivní i konativní. Trendy ve vývoji společnosti si žádají zejména osobnost aktivní, tvůrčí a především připravenou k sebevýchově. Mezi neopominutelné kvality takové osobnosti by pak mezi jinými měla i jednoznačně patřit ekonomicko-ekologická uvědomělost. Tomu odpovídá i potřeba přípravy na kooperaci jako základní podmínky přežití lidstva. (Kraus & Poláčková, et al., 2001)

Tak náročné úkoly nemůže splnit pouze výchova realizovaná ve školních zařízeních, kde je primárním úkolem předávání společenských poznatků. Dosažení udržitelného rozvoje navíc vyžaduje neprodlenou aktivizaci všech vrstev a úrovní společnosti.

Ekologická výchova tedy usiluje o svou realizaci napříč společenskými vrstvami a institucemi. Nachází pole působnosti v organizacích zaměřených na náplň volného času, v poradenských centrech pomáhá jedincům řešit životní situace a vyhledává relevantní údaje o kvalitě jejich života z hlediska životního prostředí, uskutečňuje se v mnoha akcích,

programech a projektech pro veřejnost i děti a mládež, věnuje se osvětě veřejnosti a v rámci svých možností výzkumné činnosti.

Výchova k ekologicky příznivému jednání a ekologicky příznivému životnímu způsobu podobně jako sociální pedagogika vznikla jako reakce na nezamýšlené důsledky fungování společenského aparátu. Ekologická výchova se dotýká všech společenských mechanismů, které mají vliv na kvalitu života členů společnosti. Nevyhýbá se ani konfrontaci mezi zájmy jedince a společnosti. Obojí, kvalita života jedince a sladění jeho zájmů se zájmy společnosti jsou také předmětem zájmu sociální pedagogiky. Podobně jako sociální pedagogika se ekologická výchova snaží najít cestu k prevenci nepříznivých dopadů společenských procesů, a to v oblasti životního prostředí.

Formování osobnosti ve směru ekologicky příznivého jednání je konfrontováno s protikladným působením mnoha společenských mechanismů a vlivů, o nichž bude pojednáno níže. Fungování společnosti jako celku zatím ekologická ohrožení své existence reflektuje jen minimálně. To přináší možnost znejistění jedince, ohrožení jeho společensko-morálního vývoje i možné těžkosti v přizpůsobování.

Všechna tato nebezpečí v optimálním rozvoji jedince řeší také sociální pedagogika. Její poznatky mohou být pro efektivitu ekologické výchovy ve společnosti velmi přínosné. Naopak ekologická problematika je tématem, které společenská věda usilující o nápravu společenských nedostatků pedagogickými prostředky, nemůže opomenout ze svého zřetele.

2.6.2. Společenské faktory ovlivňující ekologickou výchovu

Ke zpřehlednění společenských vlivů, které mají své důsledky pro ekologickou výchovu, využijí rozlišení společenských subsystémů.

Každá společnost funguje v určitém uspořádání, je složena ze systému prvků, jedinců a organizací, které jsou ve vzájemné interakci. Usměrnění těchto interakcí probíhá v rámci státu a jeho institucí, jehož cílem je „zabezpečit rovnováhu mezi potřebami a možnostmi uspokojování potřeb, optimální využití lidského faktoru a celkové zvyšování životní úrovně“. (Kraus, 2007:22)

Společenská organizace vyžaduje uspořádání jednotlivých oblastí lidské činnosti do jistých systémů. Celý společenský systém se tak skládá z podsystémů, z nichž níže zmíním pouze nejdůležitější, které mají vztah k ekologické výchově.

Politické uspořádání

Politická složka společnosti má za úkol řídit stát a spravovat jej ku prospěchu všech občanů. Reflektuje různé aspekty společenského uspořádání, jejich změny a nedostatky a snaží se o jejich nápravu na celospolečenské úrovni. Důsledky této činnosti se prostřednictvím státní správy a legislativy promítají do každodenního života jedince. Stanovují kromě jiného institucionální zajištění a pravidla realizace veškerých výchovných působení ve společnosti.

„Politický systém je tvořen souborem interakcí, ve kterém se odehrávají společensky závazná rozhodnutí a přerozdělování hodnot. Prostřednictvím procesů politické povahy plynou občanům státu závazné normativní, strukturální a institucionální dimenze společenského uspořádání.“ (Kraus, 2007: 22)

Kromě vnitropolitické činnosti a spravování reprezentuje politická složka stát navenek a komunikuje s ostatními státy a organizacemi mezinárodního významu. V souvislosti s globalizací nabývá tato její úloha čím dál širšího pole působení. Vyžaduje reagovat na politické aktivity jednotlivých států, ale je také jejím úkolem přenášet přiměřeným způsobem důležité celosvětové tendence, fenomény a poznatky do vnitropolitického prostředí. V oblasti ekologické výchovy jsou to principy udržitelného rozvoje, jejichž nástrojem ekologická výchova je. V oblasti výchovy obecně jsou to požadavky na inovace výchovného působení, které odráží globální proměny světa, jako je exploze informací, medializace apod.

S politickým systémem společnosti je neoddělitelně spjata také úroveň a styl jejího řízení. „Struktura řízení je dána rozdělením pravomocí a odpovědností, vymezením kompetencí, určením vztahů nadřízenosti a podřízenosti.“ (Kraus, 2007:23)

Podle poměrů celkového uspořádání společnosti můžeme mluvit o řízení centralizovaném a decentralizovaném. „Společenskopolitický systém, tak s různou mírou demokracie a různým uspořádáním vtiskává výchově a výchovnému systému určitý

ráz. Odráží kulturu dané společnosti, z níž se nemůže vymknout.“

(Kraus & Poláčková, et al., 2001:47)

Principy udržitelného rozvoje považují ekologickou výchovu, realizovanou v současném uspořádání společnosti za dostačující pro dosažení svých cílů. Existují však protikladné názory, které požadují především transformaci společnosti na decentralizovanou. V takové společnosti by ekologická výchova i naplňování cílů udržitelného rozvoje vypadalo zcela jinak.

Podle Kellera (1995:131) by decentralizace „přinesla oslabení řídicího centra, jehož funkce by byla nahrazena spontánní, neřízenou kooperací mezi jinak samostatnými sociálními jednotkami, jak to odpovídá dokonalým funkčním principům v přírodě.“ Centralizaci považuje za jednu z hlavních příčin a současně překážek řešení ekologické krize současnosti a poškozování životního prostředí. Podle jeho mínění centralizovaný způsob uspořádání sociálního prostředí vznikal ve společnostech, které se s ekologickou krizí nemusely potýkat, a pro současnou situaci lidstva je tedy krajně nefunkční.

„Proces centralizace moci výrazně ovlivnil nejen způsoby rozhodování o všech podstatných záležitostech řadových členů společnosti, ale též přípustné meze násilí v prosazování zájmu jednotlivců či skupin.“ (Keller, 1992:15). Nadto přesvědčuje své občany, že je kompetentní vyřešit vše za ně samotné, a její občané tak na ni spoléhají i v situaci ekologické krize, kterou nejen neřeší, ale ještě ji svým fungováním zhoršuje.

(Keller, 1995) „Občan tedy věří, že záchranu planety musí mít někdo na starosti, když o mnohem méně závažné záležitosti se vždy někdo nad ním postará. Jeho pud sebezáchovy je tak účinně paralyzován“. (Keller, 1995:133)

Keller (1995) neuvažuje o ekologické výchově jako o dostatečném řešení této situace. Zabývá se především negativy současného uspořádání, které naplnění udržitelného rozvoje ztěžují, a jsou tedy i překážkami ekologické výchově.

V tomto smyslu kritizuje také pasivní demokracii, která své občany staví do role pouhého publika svých politických představitelů. Svoboda volby, kterou představuje, je podle něj ve složitosti společenského systému obtížná a je přenechávána opět politikům. Řešení nevidí ani v participativní demokracii, kde by občan měl ovlivňovat řešení zásadních problémů. K takovému rozhodování je totiž nutný dostatek informací a znalostí, což je podle něj v podmínkách centralizovaných států nerealizovatelné. Argumentem proti jakékoli formě

fungování politických útvarů a byrokracie jsou především náklady na jejich fungování, které by podle Kellera (1995) měly mnohem přínosnější efekt, pokud by byly využity k ekologicky příznivějšímu uspořádání světa.

Keller se ekologickou výchovou nezabývá, osobně se však domnívám, že i transformace společnosti k onomu ekologicky příznivějšímu uspořádání, by se neodehrála spontánně. Bez ekologické výchovy není možné dosáhnout udržitelnosti v současné společnosti, není možné dosáhnout ani touhy po transformaci společnosti, aniž by mezitím ve stavu životního prostředí nebylo pozdě, a není možné doufat v samoregulační funkci proekologicky transformované společnosti. Jak bude pojednáno dále, ani teoreticky dokonale samoregulační mechanismus tržního hospodářství není samospásný a vyžaduje své regule, bez ohledu na ostatní uspořádání společnosti. Tak i ekologicky příznivě uspořádaná společnost by se podle mého mínění bez ekologické výchovy neobešla, a neobešla by se bez reflexe uspořádání společnosti, byť by bylo ekologicky příznivé.

Podle Librové (1996) ekologické argumenty pro decentralizaci stavějí na představě o vyšší kooperaci praktické lidské činnosti s ekologickými procesy, na podkladě všeobecné příznivé proměny hodnot, zejména k vědomé orientaci na prosperitu přírody. Vychází z toho, že těsnější soužití s přírodou a závislost na ní do značné míry ovlivňuje jak lidské chování, tak celkovou optiku jedince.

Dovolím si proti těmto argumentům namítnout, že v minulosti lidstvo žilo v těsném sepětí s přírodou, a přesto své chování k ní odvozovalo pouze ze svých potřeb. Orientovalo se na co největší využití přírodních zdrojů a co největší obranu proti nepohodlí přírodních mechanismů. Neumím si představit, že by bez ekologické výchovy byl nyní postoj lidstva k přírodě jiný, bez ohledu na uspořádání společnosti. Osobně považuji uspořádání společnosti a její jednání k životnímu prostředí za dvě sice související, avšak přesto svébytné společenské faktory. Dále, pokud by ve společnosti nastala ona všeobecná proměna hodnot, což by bylo jistě žádoucí, je otázkou, nakolik by myšlenka decentralizace neztratila na své aktuálnosti – předpokládám-li, že změna hodnot by byla provázena i příslušnou změnou jednání a ekologicky příznivými změnami ve stávajícím společenském fungování.

V souvislosti s úkoly sociální pedagogiky, argumenty pro decentralizaci zmiňují kromě ekologické problematičnosti měst jejich mravní devastaci měst a sociální patologii. (Librová, 1996)

Malé decentralizované komunity podle těchto argumentů, jejichž členové se navzájem znají, posilují sociální zodpovědnost a skupinovou kohezi. Tato koheze ale současně znamená ztrátu osobní svobody, což je v naší kultuře kladoucí důraz na individualismus, svobodu lidského rozhodování a lidská práva, nežádoucí.

Radikální decentralizační představy totiž nepřipouštějí zásahy z vnější, tedy z politického centra, institucionalizovaných odborných znalostí, zákonodárců apod. Veškeré procesy, včetně výchovných působení by tak byly omezeny na příslušnou komunitu, její hodnotovou orientaci a samosprávu. Množství samosprávných komunit by podle mého názoru jen obtížně nacházelo konsenzus v otázkách globálního charakteru, jakým ekologické problémy bezesporu jsou. Jak podotýká Librová (1996), mnohé ekologicky nepříznivé důsledky lidského jednání jsou na lokální úrovni nevysledovatelné a bez patřičné informovanosti je nelze docenit. Dostatečná informovanost a s ní spojené kompetence by v decentralizované společnosti byla negarantovatelná v té míře, v jaké je toho schopná ekologická výchova dnes.

V kontextu sociálních rizik samosprávných komunit lze ještě zmínit rizika etnocentrismu, „sektářského syndromu“, „kmenové“ nesnášenlivosti, násilí apod. (Librová, 1996), což jsou bezpochyby problémy, o jejichž řešení a prevenci se snaží sociální pedagogika. V decentralizovaném prostředí, byť ekologicky příznivějším, by měla svou působnost nepochybně ztíženou. Je jasné, že stejně jako není možná další existence společnosti v současných neudržitelných principech, není možná ani existence ekologicky uspořádané společnosti, rozkládané sociálně patologickými jevy. Je třeba zohledňovat obě strany.

Podle Librové (1996) řešení globálních ekologických problémů vyžaduje centrálně řízenou, potažmo plánovanou akci. Je přesvědčena, že toto řešení není možné bez ekologické politiky řízené státem, případně institucemi většího, celoevropského, či přímo globálního dosahu. V tomto se shoduje s názory Agendy 21, která stabilní politický režim považuje za nezbytnou podmínku implementace dlouhodobě perspektivní politiky a tedy i principů udržitelného rozvoje do společnosti. Oba závěry je jistě možné vztáhnout i na oblast realizace ekologické výchovy ve společnosti.

Osobně se domnívám, že myšlenky decentralizace přes všechny její sporné a problematické body v sobě současně nesou také přínosná upozornění na nedostatky centralizovaného řízení státu a jeho občanů, a v mnohém její postřehy nejsou ani

neopodstatněné, ani zcela nereálné. Mohou tak být podnětem hledání některých kompromisních řešení, které by pomohly začlenění ekologických hledisek do stávajícího společenského uspořádání.

Legislativa

Legislativa je formální a závazné vyjádření norem společnosti. Jejím smyslem je stanovit základní pravidla jednání a možnosti dosahování cílů v rámci sociálního systému. Normy ve společnosti odrážejí její kulturu a hodnotový systém, jejich neformální podobou je morálka (Kraus, 2007).

Úkolem státu je uplatňovat moc v souladu s tím, co se ve společnosti považuje za společensky přijatelné a správné, a to prostřednictvím výkonné moci a legislativy. Legislativa stanovuje regulativa pro všechny oblasti lidské činnosti, tedy i pro výchovu. Je odrazem a současně vyzdvižením nejdůležitějších hodnot společnosti.

V souvislosti s legislativou některé ekologicky orientované myšlenky upozorňují, že v současné společnosti, a to i na mezinárodní a globální úrovni, jsou příliš vyzdvihována lidská práva - zatímco se zapomíná na povinnosti a odpovědnost každého jedince i celé společnosti, ve vztahu k přírodě zvláště. (Keller, 1997)

Hodnota přírody, péče o ni i životní prostředí, skrze své zakotvení v legislativě nachází své místo v hodnotovém systému společnosti. Ekologická výchova a legislativa jsou vzájemně ještě více propojené. Legislativa totiž stanovuje regulativa pro výchovu, a výchova zase ve svém obsahu odráží priority hodnot, jak jsou zakotveny v legislativě

Výchova má s legislativou ještě jinou souvislost. Její působení na rozvoj jedince je prevencí patologických jevů ve společnosti, jejichž represí se legislativa zabývá. Podle Kocourka je rostoucí počet zákonů vyjádřením morálního úpadku společnosti. „Vnější omezení narůstají měrou, jakou mizí omezení vnitřní.“ To coby znak kulturní a etické krize společnosti považuje za jednu ze zásadních příčin současné ekologické krize. (Kocourek, 1997)

Osobně si myslím, že proměna společenských hodnot je spojena s fungováním společnosti, a tedy i ekologickými problémy. Obojí na sebe působí vzájemně, a stejně jako

pokles některých hodnot přispívá k poškozování životního prostředí, toto poškozování naopak jiné hodnoty vyzdvihuje.

Je také jasné, že legislativa nemůže ošetřit veškeré jednání člověka. Nakonec mnohé zdánlivě neškodné jednání člověka má teprve ve svém součtu nepříznivý dopad na životní prostředí, jak již bylo uvedeno výše. Tyto jevy jsou obtížně definovatelné a je nemožné postavit jednání, které je jejich spolupříčinou, mimo zákon. Regulační úlohu musí v těchto případech převzít právě ekologická výchova. Ta má možnost přimět jedince k domýšlení důsledků svého jednání i tam, kde nejsou regule legislativy jednoznačné anebo chybí.

Ekonomika

Ekonomický subsystém je tvořen „veškerými institucemi a procesy, které zabezpečují produkci ve společnosti a obchodování s těmito produkty“. (Kraus, 2007:22)

Sféra výchovně-vzdělávací, jež je sama o sobě neproduktivní činností, je na ekonomické situaci ve společnosti závislá.

Například SP EVVO (2000) je zabezpečován finančními prostředky a ekonomickými stimulatory takto: „

- **vnitřní zdroje**
- v rámci rozpočtů resortů,
- racionalizační opatření resortů,
- státní fondy;
- **mimořádné zdroje**
- v rámci návrhu státního rozpočtu;
- **fiskální politika státu**
- navození podmínek stimulace podnikové sféry,
- ekologická daňová reforma;

- **zahraniční zdroje**
- probíhající programy,
- iniciace nových programů.“

Na regionální, okresní a místní úrovni uvedené ekonomické zdroje doplňuje vyhledávání sponzorů a využívání prostředků nadací. (SP EVVO, 2000)

Cílem SP EVVO (2000) v ekonomické sféře je dosažení vyššího právního i odborného povědomí zástupců podniků o otázkách ochrany přírody a životního prostředí (ve smyslu preventivním) a zvýšení komunikace se státními organizacemi i veřejností (ve smyslu veřejné kontroly a informační otevřenosti).

Obecně jsou investice do vzdělávání a výchovy pro společnost rentabilní. Výrobní a hospodářská sféra svými požadavky na kvalifikace pracovníků pomáhá utvářet obsah vzdělání. Ekonomicko-kvalifikační funkce výchovy tak vytváří podmínky „pro další rozvoj hospodářství v podobě přípravy kvalifikovaných pracovních sil, které jsou schopny přispívat ke zlepšování kvality a organizace výroby, obchodu a dalších služeb.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:42) Dnes se k těmto profesním požadavkům řadí i příprava ke kompetentnímu jednání podle principů udržitelného rozvoje.

Agenda 21 (2005) ekologickou výchovu považuje za podmínku zodpovědného jednání všech ekonomických subjektů. Praktické uplatnění principů udržitelného rozvoje ve sférách podnikání, obchodu a průmyslu, včetně nadnárodních korporací, je pro udržitelný rozvoj klíčové. Agenda 21 se zabývá i přenosem principů udržitelného rozvoje k pracující složce obyvatelstva prostřednictvím odborů a environmentálně orientovaného řízení, které respektuje ohledy na životní prostředí. K přesvědčení těchto ekonomických subjektů k přijetí principů udržitelného rozvoje slouží ekologická výchova realizovaná především ve formě školení.

Kromě ekologické výchovy do ekonomiky, podnikání a práce pronikají ekologická hlediska díky legislativě. Ta reguluje užívané výrobní technologie, postupy a procesy, ale i etiku chování podniků i jejich zaměstnanců.

Samotný trh utváří a je zpětně utvářen preferencemi svých spotřebitelů. Tyto preference se odvíjí od postojů spotřebitelů – a ty mohou, a měly by být ovlivňovány právě ekologickou výchovou. V souhlasu s tím Agenda 21 (2005) považuje za významný faktor transformace ekonomické sféry k udržitelnému rozvoji vyšší úroveň vědomí spotřebitelů a veřejnosti.

Kromě uvedeného ekonomické procesy ovlivňují ekologickou výchovu nepřímo. Tržní hospodářství (ale i netržní) bere jen malé ohledy na životní prostředí – jeho cílem je zisk, nikoli vytváření příznivých životních podmínek. „Stav přírody ovlivňují více ti, kteří na ní nemají žádný zájem a upřednostňují svoje ekonomické zájmy, než ti, kteří ji chtějí chránit – ti většinou jen odstraňují následky činnosti těch prvních.“, (Strejčková, et al., 2005)

Proto je úkolem ekologické výchovy zprostředkovat spotřebiteli potřebné informace a podpořit jeho jednání k omezení nepříznivých dopadů ekonomických procesů.

Tržní ekonomika současnosti je založena na potřebě neustálého růstu, aby bylo dosaženo jejího cíle, zisku. K zisku je třeba konzumentů, kteří skoupi produkty ekonomiky. Ekonomika proto musí iniciovat konzumní chování, které je ovšem v protikladu s cíli ekologické výchovy.

Kocourek (1997:90) obviňuje tržní mechanismus z „programového prohlubování krize bytí a vedení k soustavnému boji o majetek, což skrze otevřené opouštění morálních aspektů v jednání způsobuje obecný úpadek společnosti.“ Vše umožňuje nedokonalost zákonů a mezery mezi nimi. Je přesvědčen, že trh záměrně stimuluje extrovertní orientaci na materiální zabezpečení. Ta se manifestuje uchopovacími akty, jejichž rozsah je omezen pouze mechanicky. Kromě toho technické vybavení člověka není v rovnováze s jeho etickou úrovní a vede v důsledku toho k poškozování životního prostředí.

Konzumní materialismus považuje Kocourek (1997:148) za „nedokonalý, člověkem vytvořený duplikát evoluce“, jenž využívá podobnosti konkurenčních vztahů mezi lidmi a mezi organismy v živočišné a rostlinné říši. Od evoluce se však podle něj „liší hromaděním majetku a vývojem, který vede ke krachu systému a transponuje kulturní krizi do všech oblastí života.“ . Tržní hospodářství podle něj „zaměnilo svobodu za strach o majetek“. (1997:151)

Podle Sekota (2006) tržní hospodářství výrazně přetváří genezi potřeb – namísto naplňování potřeb s biologickými kořeny vytváří umělé potřeby a přináší spotřební rituály konzumní společnosti, které podřizuje svým zájmům.

„Naše produktivní energie je využívána na výrobu předmětů, které nepotřebujeme a jejichž smysluplnost a prospěšnost je přinejmenším sporná. Distribuce zboží a služeb mění naše spotřební vzory, stimuluje hodnotovou orientaci a informační explozí ovlivňuje způsob života a dokonce i naši vlastní představitivost.“ (Sekot, 2006:86)

Z tohoto konstatování plyne, že konzumní chování není v protikladu pouze s cíli ekologické výchovy, ale negativně ovlivňuje i utváření zdravého způsobu života a rozvoj osobnosti jedince.

Tržní ekonomika je oblastí interakce spotřebitele a trhu. Trh a s ním spojená reklama ovlivňuje spotřební, a tedy ekologicky významné chování jedince. Současně však poskytují principy tržního hospodářství možnosti zpětného ovlivnění trhu jedincem. Preference jedince a jeho spotřební chování může být ovlivněno ekologickou výchovou. Ekologické hodnoty tak mají možnost díky ekologické výchově prostoupit do mechanismů ekonomiky a pomoci ji transformovat blíže principům udržitelného rozvoje.

Podle závěrů *Výzkumu odcizování člověka přírodě* je konzum náhražkou hlubších kvalit života. Podle jeho autorů je úkolem výchovy, a to nejen ekologické, nasměrovat jedince k obohacení mezilidskými vztahy, prospěšností společnosti a k výběrové náročnosti. Mimo osobního přínosu nekonzumních vzorců jednání, také společnosti ušetřené náklady na kompenzaci a nápravu nepříznivých dopadů ekonomiky na životní prostředí mohou být využity jiným přínosným způsobem. (Strejčková, et al., 2005)

Kultura

Vliv kultury se projevuje na formování jedince v procesu socializace, utvářením hodnotového systému, vzorců činností a jednání. Prostřednictvím kultury je „člověk již od narození vystaven vlivům existujících zařízení, názorů, ustálených způsobů výchovy, víry a hodnotových důrazů“. (Sekot, 2006:22). Podle Krause a Poláčkové, et al. (2001) toto vrůstání do kulturního společenství prostřednictvím sociálního učení znamená získávání osobních zkušeností a uvědomování si vlastní i skupinové existence na pozadí kultury. V tomto procesu podle něj dochází k přeměně vnější sociální kontroly ve vnitřní kontrolu individua. Ze srovnání pracovní morálky pracovníků různých národností jednoznačně vyplývá, že „kultura a vědomí jsou absolutně nejdůležitější při vysvětlení nejen

ekonomického chování, ale každého dalšího důležitého aspektu života.“ (Nováček & Huba, 1995:180) Je tedy zřejmé, že kultura je činitelem, který mnohostranným způsobem vstupuje do výchovného procesu a ovlivňuje formování osobnosti jedince.

„Kulturní dědictví i aktuální kultura se stává obsahem výchovného procesu v podobě předávaných poznatků, ale také norem, pravidel chování, hodnot morálních i uměleckých.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:47) Výchovný proces se podle zmíněných autorů „nemůže vymknout z rámce kultury dané společnosti, nemůže jej překročit.“

Dále autoři ovšem konstatují, že „kultura v dnešní společnosti přestala být výsledkem svébytnosti jedince, je neosobní a téměř zcela podléhá trhu. Skutečná osobní svoboda se v podmínkách mediální kultury ztrácí, mění se v pseudosvobodu a ve svých důsledcích až v totální nesvobodu. Mizí vědomí kontinuity, člověk se ocitá sám uprostřed davu stejně osamělých jedinců. Je zřejmé, že za tohoto stavu nelze dospět k vyvrálé osobnosti a k moudrosti. Vyvrálá osobnost vyrůstá z bytostných sil člověka a moudrost nelze implantovat zvnějšku. Pedagogy to pochopitelně provokuje k hledání cest nápravných.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:74)

V oblasti ekologické výchovy je podle mého mínění tato výzva neoddelitelná od jejího cíle – rozvoje osobnosti v bytost natolik vyvrálou a kompetentní, aby byla schopna odmítnout negativní aspekty kultury a společenských mechanismů, a přispět tak svým dílem k naplnění udržitelného rozvoje.

Součástí kulturních hodnot je také společensky definovaný vztah k přírodě, který je podmínkou úspěšnosti ekologické výchovy. Podle Horké (2005) je euroamerická kultura orientována výrazně antropocentricky, s vírou ve všemohoucí vědu a techniku jako nositele pokroku a zapomíná, že pozitivní vztah k přírodě nelze vytvořit na základě pouhé racionality.

K tomu lze ještě připojit výstižnou poznámku, že „věda přispěla k hmotnému blahobytu, ale v porovnání se zlepšením materiálních podmínek velmi málo udělala pro kulturní obohacení lidské existence.“ (Nováček & Huba, 1995:122) Bezpodmínečnou podmínkou dneška je „pochopení celostních dimenzí světa a vyvážení materiálního pokroku pěstováním sociálních, morálních a duchovních stránek života. K hodnotám globální společnosti je mezi jinými nutno přiřadit etiku přírody, života a rozvoje.“ (Nováček & Huba, 1995:122-123)

Je jisté, že pouze osobnost všestranně rozvinutá a orientovaná na zdravý a obohacující způsob života nebude mít velké potíže s přijetím cílů udržitelného rozvoje. Ekologická výchova tak nesmí zapomínat na žádný z vlivů existující společenské kultury na vyzrávání jedince – musí vyhledávat příležitosti k vytvoření kladného vztahu jedince k přírodě, vést k biocentrismu a přispívat svým dílem k harmonickému rozvoji osobnosti.

Nezbývá než dodat, že kultura a ekologická výchova (ostatně jako všechny prvky společnosti) jsou ve vzájemné interakci. Podle Sekota (2006:32) se „kultura rozvíjí hledáním způsobů uspokojování potřeb“. Ekologická výchova má potenciál výběr těchto způsobů ovlivnit a přispět tak k přeměně existující kultury v ekologicky příznivější.

Náboženství

Náboženství v dnešní společnosti nehraje zdaleka tak určující úlohu, jako tomu bylo v dobách dřívějších. Po dlouhá staletí mělo náboženství a církve silný vliv na dění ve společnosti a tedy i na život jedince a jeho formování. Dnes oproti tomu na člověka působí mnoho různých společenských institucí. Formování osobnosti probíhá vždy pod jejich vzájemnou interakcí. Podle Kocourka (1997) také filozofie, která měla společnosti určit ideovou nadstavbu, ustoupila fyzice a vědě, a současně náboženské systémy, jako systémy nezdůvodněných a nelogických tvrzení začaly být pro nastupující vzdělané generace nepřijatelné. Věda se však nedopracovala k úplnému vysvětlení světa, a tak si náboženství zachovalo svůj podíl na fungování společnosti.

Náboženství bylo po mnohá staletí silným činitelem, který ovlivňoval hodnotovou orientaci i chování svých stoupenců. V euroamerické kultuře se jedná především o vliv křesťanství a judaismu. Judaisticko – křesťanské pojetí světa významně přispělo k formování panského postoje člověka nad přírodou. Orientovalo se výhradně na pomoc a péči o lidského bližního. Přírodu považovalo od dob svého konstituování za místo pohanského temnářství, na jehož potírání církev stavěla svůj vliv. Cíle ekologické výchovy tato náboženství podlamují také svou vírou ve šťastný konec světa – zánik lidstva neznamena katastrofu, ale vysvobození z utrpení života na této zemi. Nijak tedy nenabádají ke snahám katastrofický vývoj odvrátit, spíše jej považují za neodvratný a předem daný. Snaha o nápravu údělu lidstva, které svým pobytem tu odčiňuje prvotní hřích, se tak nepromítá do světa mimo niterný vývoj člověka,

bohužel. Zde by podle mého názoru zmíněná náboženství mohly najít nový směr svého působení a oživení své úlohy v současné společnosti. (Librová, 1994)

Nelze také nezmínit vliv protestantismu, a jeho asketické pojetí práce, které utečencům tohoto vyznání umožnilo v divoké Americe přežít. Protestantská víra považovala zahálku za hřích, a svým důrazem na obětování se práci a přetváření divoké nepřátelské přírody ve svůj prospěch, položila základ prosperitě americké ekonomiky. Od dob kolonizace však neupustila ve svém učení od této fungující strategie přežití a zapomněla tak na důležitou hodnotu – totiž kvalitu života, která nastupuje jako vyšší potřeba po zajištění holého přežívání, a která zdaleka není dána pouhou ekonomickou prosperitou. (Librová, 1994)

Křesťanství má nicméně potenciál podpořit ekologickou výchovu hned v několika směrech. Jednak může navázat na myšlenky moudrého správcování přírody, které lze v jejím učení najít. Výchova člověka k jeho povinnostem a obětování se ve prospěch druhých může najít svůj odraz v ekologicky příznivém jednání zcela nepochybně. A v neposlední řadě je to důraz na duchovní hodnoty a odmítání konzumu a světských statků. (Librová, 1994)

V současné době mají svůj vliv také ideje východních náboženství, jejichž myšlenky prostupují evropsko americkou kulturou. Tato náboženství mívají přístup k přírodě zcela odlišný, a přisuzují jí notnou úctu a význam. Vedou také člověka k aktivní participaci na vývoji tohoto světa. Záměrům ekologické výchovy mohou být tedy velmi nápomocné.

(Librová, 1994)

Vliv a jistou popularitu východních náboženství potvrzují i závěry výzkumu *Spirituality a mládež* (Sak, 1997), které vedle křesťanství staví i jógu a buddhismus.

Podle Sekota (2006:131) a závěrů sociologických poznatků jsme však celkově společností stále slaběji ovlivňovanou hodnotovým světem, orientacemi a cíli náboženství. „Možnosti působení náboženství jsou tak spatřovány spíše v úzkém rámci jeho etických stimulů na půdě různých novotvarů individualizované religionizity.“

Kocourek (1997) oproti tomu považuje sjednocení náboženských systémů za jediné východisko z kulturní a ekologické krize. Požaduje vědecké potvrzení racionálního jádra náboženství a skrze náboženské působení pěstování zákonů v lidech, nikoli ve vnějším zákonodárství. Výsledkem by mělo být jednotné náboženství s vědecky definovanými metodami směru rozvoje společnosti. Vzájemná tolerance, která tak vznikne, by měla být podkladem pro sjednocení světa a tím ukončení dějin válek a ničení životního prostředí.

Osobně se domnívám, že sjednocení náboženských systémů není ani reálné, ani samospásný nástroj k nápravě společnosti. Náboženství však i v dnešní době disponuje efektivními nástroji kultivace jedince i celých náboženských komunit, a pokud je možné jeho působení sladit s cíli ekologické výchovy, byla by škoda toho nevyužít. Přesto, že náboženství z velké části ztratilo svůj vliv na formování mladších generací, její odkaz v kulturním dědictví nelze zcela ignorovat. Už proto, že přispělo určitou měrou k dnešním ekologickým problémům, o jejichž nápravu se ekologická výchova snaží, a musí tedy na tento odkaz reagovat.

V souladu s míněním religionistů lze dále prohlásit, že náboženské potřeby jsou spjaty s vývojem lidské osobnosti a snahy člověka dopátrat se smyslu věcí a života. (Sekot, 2006) Těžko bychom asi hledali člověka, který se nad touto otázkou někdy v životě nezamýšlel. Myšlenky různých náboženství se konfrontují s ostatními náhledy kulturního spektra a spoluutvářejí odpověď, ke které jedinec dospívá. Tato odpověď je součástí nazírání na svět, které se v člověku utváří, a které je podkladem jeho jednání.

Média

Média jsou podle Krause a Poláčkové, et al., (2001:61) „sdělovací systémy, akty a prostředky, pomocí nichž jsou zprávy zakódované v těchto systémech předávány konzumentům – velkému, anonymnímu a heterogennímu souboru adresátů.“

Média plní ve společnosti řadu funkcí, uvedu však jen nejdůležitější, které nějakým způsobem ovlivňují utváření osobnosti jedince.

Funkce informativní

- reprezentuje duchovní hodnoty a hodnocení
- zprostředkovává poznání, rozšiřování obzoru a kultivace osobnosti
- pomáhá uchovávání obrazu světa a doby

Funkce komunikativní

- zprostředkovává zkušenosti, názory a pocity
- umožňuje poznávání a přejímání hodnot a ideálů

Funkce formativní

- zahrnuje humanizační a altruistickou kultivaci jedince, jeho vedení a výchovu, kultivaci vnímání a vztahu ke kráse
- je nástrojem manipulativního reklamního a propagandistického ovlivňování.

(Kraus & Poláčková, et al., 2001)

Podle Krause a Poláčkové, et al. (2001) se média nejprve stala součástí kultury jako prostředek kulturního, estetického a uměleckého vzdělávání a výchovy. K této kulturotvorné funkci médií se však přidružuje jejich manipulativní využití reklamou. Reklama, která se každodenně prezentuje v jednoduchosti a intenzifikované, atraktivní emocionalitě, zasahuje účinně konzumenty v masovém měřítku a napomáhá zvýšení odbytu zboží lobbující společnosti. Reklama je tak nástrojem masové manipulace a vytváření kultury konzumu.

Mimo to „reklamní kampaně na prostředky zajišťující superčistotu našich domácností, lékařskou a hygienickou lobby živené... vytváří nepřirozený a přehnaný strach z některých částí přírody“ (Strejčková, et al., 2005), což ekologické výchově jistě nepomáhá. Kultura konzumu však překáží jakékoli výchově, která usiluje o vedení k hlubšímu naplnění života jedince, zdravému životnímu stylu a o harmonicky rozvinutou osobnost.

Podle Kellera (1995:32-33) jsou však výhradním viníkem konzumu média jen zdánlivě.

„Jeho podstatná část je vynucena tím, že občané vyspělých států jsou ve značné míře zbaveni možnosti uspokojovat své základní potřeby tak, jak jim to v minulosti umožňovala příroda. Ta je dnes v důsledku ekonomického růstu natolik zničená, že stále méně přirozených potřeb člověka je možné uspokojit jinak než nepřirozeným a umělým způsobem. Lákavá variabilita těchto umělých náhražek je slabým argumentem v porovnání s faktem, že tyto náhražky nezvyšují úroveň života, pouze se snaží zabránit jejímu poklesu v důsledku ničení přírodního prostředí.“

Tento názor vede k závěru, že kulturu konzumu je možné významně ovlivnit péčí o životní prostředí, která je cílem ekologické výchovy. Autor dále spatřuje v konzumu reakci na společenský systém nepřehledných, odosobněných organizací, které podřizují život člověka umělému rytmu a nenabízejí reálnou participaci na jejich fungování a cílech. Individualita jedince je pro tyto organizace nedůležitá. Jejich chod určují systémy pravidel, které umožňují okamžité nahrazení kohokoli. Oproti tomu svět konzumu lidský rozměr jedince respektuje, když mu dává možnost obklopit se světem podle jeho vlastních přání a měřítek a vyjádřit tak svou vlastní individualitu. Takový svět je vlastně obranou proti neprůhlednému světu kontrolovanému ekonomickými a politickými mechanismy.

Podle mého názoru výchova na tyto negativa společenského uspořádání reaguje snahou o rozvoj jedince tak, aby byl schopen se s nimi vyrovnávat – například vhodnou kompenzací ve volném čase. Medializace společnosti v dnešním měřítku je však záležitostí poslední doby a budoucnosti, a eliminovat její negativa není snadné. Jak se ukazuje, úloha výchovy je v tomto určující. Etiku, obsah a formy působení médií totiž nelze v demokratické společnosti snadno regulovat politickým rozhodnutím či legislativou. Morální apelování, byť založené na výsledcích mnoha psychologických a sociologických výzkumů (např. v oblasti vlivu násilí v médiích na růst kriminality ve společnosti - *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013*), nemá žádný účinek. Jediným regulátorem, který tak může ovlivnit výběr mediálních produktů, je jejich adresát. Aby byl však takový výběr vyzrálý a hodnotný, musí být taková osobnost adresáta. Je nesporně úkolem výchovy zohlednit vliv médií na utváření osobnosti jedince a pomoci mu vyrovnávat se s jejich manipulativní stránkou.

Podle Krause a Poláčkové, et al. (2001) masmédiá ovlivňují osobnost člověka komplexně a ve všech jeho společenských rolích, přičemž míra tohoto ovlivňování je velmi individuální. Média dnes skutečně prostoupila většinu lidských činností a není divu, že ovlivňují jedince ve všech jeho rolích, jsou totiž všudypřítomná.

Podle Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007-2013 (KSP DM, 2007) je mladá generace adaptována na dnešní medializovanou společnost a identifikuje se s ní. Média totiž nereprezentují pouze sdělovací prostředky, ale množství multimediálních technologií. Tyto technologie také formují současnou mladou generaci. Jejich vlastnictví je navíc znakem určitého sociálního statusu a podporuje tak konzum i po této stránce. Obecně dochází k digitalizaci životního pole a životního způsobu. Důsledkem toho je rozpínání

životního pole o evropský a globální rozměr.

Tento globální rozměr může být (nejen) pro ekologickou výchovu přínosem, neboť může zvýraznit ekologické problémy a jejich globální souvislosti. Potíž činí častý katastrofický tón těchto informací, který musí výchova korigovat a přetvářet v aktivizaci ekologicky příznivého jednání.

„Význam médií pro mládež dokládá i to, že třetinu svého času tráví s některým z médií a z disponibilního času tráví mládež s médii dvě třetiny. Jedním z důsledků je, že virtuální a mediální realita vytěsňuje z životního pole člověka vitální složku.“ (KSP DM, 2007)

Přitom je jasné, že právě vitální složka je hlavní pro plnohodnotný a naplňující život člověka. Média jsou výrazným nástrojem společenské konformity. Mladá generace je ve značné míře manipulována médii a názory a postoje produkované médii přijímá. (KSP DM, 2007)

V těchto souvislostech se média jeví jako významný a dnes již nepostradatelný prostředek vzdělávání a výchovy a socializace jedince (Kraus & Poláčková, et al., 2001).

SP EVVO (2000) ke vztahu ekologické výchovy a médií konstatuje, že „veřejné sdělovací prostředky se environmentální osvětě věnují nedostatečně, a to i ve veřejnoprávních institucích. Tato situace, vzniklá nejen vinou novinářů, se podílí na nízkém a deformovaném environmentálním povědomí celé populace.“

K tomuto konstatování lze přiřadit i výsledky *Výzkumu psychosociálních faktorů ovlivňujících utváření environmentálně příznivých postojů jedince*, které zjistily, že ekologicky příznivé vnitřní postoje se v praxi příliš neprojevují - pouze v individuálních případech vedou k udržitelnému způsobu chování, neprojevují se ale příliš na veřejnosti a nevedou ke změně politiky a rozhodování. „Proenvironmentální vnitřní postoje zůstávají skryty pod hladinou veřejného mínění tvořeného našimi masovými médii“. (Strejčková, et al., 2005) Nápravu spatřují autoři v požadavku věnovat jistou kapacitu ekologické výchovy a osvěty také působení ve veřejných sdělovacích prostředcích a podpořit tuto osvětu grantovými prostředky.

Podle Krause (2007) musí pedagogika na existenci masmédií a jejich působení reagovat. Její úsilí by mělo být cíleno na výchovu adresáta, aby rozpoznal specifické vyjadřovací prostředky i různou kvalitativní úroveň prezentovaných produktů.

Výzkum odcizování člověka přírodě považuje tuto schopnost rozlišit přicházející informace, respektive odlišit informace od dezinformací a manipulací za základní podmínku pro svobodu rozhodování. (Strejčková, et al., 2005) Tato schopnost může být vynucena také fenoménem demasifikace médií.

„Dnes také menší skupiny lidí, případně jednotlivci, přijímají a vysílají značnou část svého vlastního obrazu jedna druhé. To znamená, že namísto toho, abychom pouze přijímali jeden uniformní model skutečnosti, jsme nuceni si jej v konfrontačním toku informací vytvářet a neustále jej obnovovat. To vede k rozvoji naší individuality, ztrátě masovosti naší osobnosti a kultury. Současně to ale znamená pro jedince dostát obrovským nárokům.“ (Nováček & Huba, 1995:204-205)

V případě ekologických informací je to zvláště patrné. Problémy životního prostředí jsou často složité a nejasné, a jako takové se neshodně sdělují laické veřejnosti. Navíc mají zcela jiný charakter než v minulosti a způsoby vyrovnávání se s nimi tak nemají ve společnosti tradici. Chybí zkušenost, která by pomohla v rozlišování informací souvisejících s životním prostředím. Předávání vhodných informací mezi lidmi navzájem je navíc blokováno nízkou měrou ekologicky příznivého jednání, jak bylo uvedeno výše. Korekční mechanismy společenského styku tak ekologické výchově v tomto směru nepomohou, a je zcela na ní docílit potřebných kompetencí jedince.

Korigovat působení médií na utváření osobnosti jedince může výchova pouze nepřímo a sporadicky. Média jsou všudypřítomná, disponují technicky dokonalými prostředky, prezentují své obsahy velmi sugestivně a přitažlivě a apelují přitom na nejužívanější smyslové receptory související s nižšími úrovněmi nervové soustavy. „Je zřejmé, že konkurenceschopnost masmédií je nesouměřitelná s možnostmi intencionální výchovy realizované školou a jinými výchovnými institucemi. Masová média budou působit hlavně v procesu funkcionální výchovy, kde je jedinec ovlivňován prostředím, na jehož podmínky se adaptuje.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:75) Je nesporné, že hromadné sdělovací prostředky dalekosáhle ovlivňují naše vidění budoucnosti, což má velký vliv na její podobu. (Nováček & Huba, 1995)

Protože korekce působení médií na proces utváření osobnosti je obtížná, a média současně ovlivňují jednání celých sociálních skupin, považují za významnou podmínku úspěšnosti ekologické výchovy prosazení ekologické tematiky do sdělovacích prostředků a využití jejich formativní funkce.

Rodina

„Rodina je soubor lidí spojených manželstvím či příbuzenstvím zajišťující biologické přežití, předávání kulturního dědictví, materiálního zabezpečení, uspokojování citového a rozumového vývoje jedince, a nástroj společenské kontroly v procesu socializace“.(Sekot, 2006:119)

Rodina, jako jeden z prvků společnosti podléhá jejím aktuálním proměnám.

Podle Kellera (1992) byly rodinám postupně odebrány jejich původní mocenské, hospodářské i sociální kompetence (uvádí, že rodina bývala určujícím prvkem postavení a kvality života jedince ve společnosti). Tyto kompetence byly postupně převzaty speciálními formálními organizacemi. Podle něj jí tak všechny podstatné funkce, které ji stmelovaly, byly odebrány a ona ztratila soudržnost a vnitřní solidaritu. Jednou z funkcí, které podle něj rodině dosud zůstaly, je péče rodičů o děti.

Podle Krause a Poláčkové, et al. (2001) si rodina přes všechny své proměny stále uchovává dvě základní funkce: prvotní socializaci dětí a emocionálně psychologickou stabilizaci osobnosti dospělých. Rodina je podle něj také zprostředkovatelem vlivu kultury, jejím cílem je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit je se orientovat v něm.

Rodina tedy bez ohledu na společenské okolnosti zajišťuje uvedení a začlenění dětí do společnosti, a je známo, že tuto úlohu žádná jiná instituce nedokáže plně nahradit. Výchovné působení rodiny je v záměrné korekci chování dítěte i zprostředkovaně v působení rodinného prostředí. „Proces socializace se realizuje vždy jako činnost osobního působení členů rodiny navzájem, včetně kladných a záporných vzorů. V jeho obsahu se zrcadlí společenské vztahy, a to jak současné, tak do určité míry i minulé.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:80) V rodinném styku se utváří hodnotová a psychická atmosféra, která ovlivňuje všechny účastníky rodinné komunikace. Příslušnost k rodině jakožto sociální skupině a pocit sounáležitosti s lidmi, s nimiž má jedinec příležitost se identifikovat, je pro jeho rozvoj velmi důležitá. Kromě toho vytváří rodinná komunita specifické sociální klima, v němž je významná citová složka, utváření a udržování vědomí, že je člověk přijímán a hodnocen. Pro každého jedince je rodina opěrným bodem, v němž hledá bezpečí, založené na

vzájemném porozumění. Toto zázemí je pak základem dalších sociálních kontaktů jedince ve společnosti. (Kraus & Poláčková, et al., 2001)

Hned od narození do sebe člověk nasává vše, co má kolem sebe, co se děje a co vnímá – a často vliv tohoto okolního prostředí bývá silnější než jiné vlivy přicházející později. (Kraus & Poláčková, et al., 2001) Snad by toto konstatování bylo možné převést do biologické roviny a předpokládat, že na člověka působí v jeho ranném období vývoje okolní vlivy tak silně proto, že coby fyzicky zranitelné mládě potřebuje vstřebat a osvojit si mechanismy nutné k přežití. K tomuto osvojování je přirozeně „naprogramován“ od svých biologických rodičů, případně „smečky“, pod jejíž ochranou se narodil. Tohoto vtiskávání a intenzity prvních procesů učení mimo jiné využívá předškolní pedagogika, a to i v souvislosti se základy ekologické výchovy, jak již bylo pojednáno výše.

Vliv rodiny na utváření jedince se neomezuje pouze na období dětství a dospívání, důsledky jejího výchovného působení tato období daleko přesahují. Podle Krause a Poláčkové, et al. (2001:104) se často i v dospělosti člověk chová způsobem a řídí se zásadami, které jsou i v rozporu s tím, co si osvojil později. Přenáší tak do svého života a do života rodiny, kterou založí, to, co nasál ve své rodině původní = tento jev se v sociologické terminologii nazývá sociální dědičnost. „Do budoucna se pak v rodině přijaté sociální entity – hodnoty, postoje, vzorce chování, vzory, životní cíle přenáší na další generaci způsobem i obsahem její výchovy.“ (Strejčková, et al., 2005)

Pro osvojení environmentálně příznivého jednání i pro vytvoření vztahu k přírodě je působení rodiny velice důležité. Rodinná výchova, která do jisté míry předává vzorce chování utvářené v jiné době, však nemusí dostatečně reflektovat dnešní rozměry ekologických problémů. Navíc je podle mého názoru rodina jako celek institucí, ke které ekologická výchova proniká poměrně obtížně. Je svébytnou společenskou jednotkou, kterou nelze pro realizaci ekologické výchovy plošně organizovat, a tak je ekologická výchova rodiny odkázána na její dobrovolnost a iniciativní zájem. Rodinu, její postoje a jednání do vzorů ekologicky příznivých může snáze ovlivnit společenské klima, hodnoty a vzory společnosti a působení médií.

Řada ekologicky významných vzorů jednání rodiny se odehrává na poli ekonomiky. Rodina je významným prvkem v rozvoji ekonomiky. Členové rodiny se do ní zapojují svou pracovní činností, a navíc je rodina jako celek spotřebitelem, na němž

je současný trh závislý. „V rámci rodinného systému se pak realizuje řada rozhodnutí týkající se využití materiálních a finančních prostředků, investic, výdajů. „ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:79) Tato rozhodnutí se samozřejmě odvíjí i od hodnoty, jakou mají v rodině ekologická hlediska.

Podle Kocourka (1997:86) je rodina jednotkou, která se navenek chová jako jedinec, a „ve smyslu konkurenčních vztahů soutěží s ostatními rodinami o životní prostor, potravu a majetek.“ Její institut tak podle něj vyostřuje motivy uchopovacích aktů.

Rodina tedy jako celek je pod velkým tlakem spotřebních zájmů a současně je ovlivnitelná ekologickou výchovou jen zprostředkovaně. Ekologická výchova v rodině nicméně může mít větší efekt než působení všech ostatních forem ekologické výchovy. Nezbyvá než spoléhat, že členové rodiny budou ovlivněni ekologickou výchovou vně rodiny a přenesou pak její hodnoty do rodinné výchovy. I tato možnost je však ovlivněna rodinným klimatem. Díky rodině dítě po celou dobu života přijímá široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými individuálními vlastnostmi, zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. (Kraus & Poláčková, et al., 2001) Příznivé, nebo alespoň neutrální postoje rodiny k péči o životní prostředí tak budou pravděpodobně ovlivňovat přístupnost jedince ekologické výchově realizované společností.

Rodina mimo to zůstává prakticky výhradním garantem environmentální výchovy dětí v předškolním věku, zejména před nástupem do mateřských škol. Předmětem a cílem výchovy je v tomto věku dítěte utváření kladného vztahu k přírodě. Tento kladný vztah je přirozeným, ne-li nepostradatelným základem pozdějších ekologicky příznivých postojů a jednání. Významně je dítě ovlivňováno také kvalitou prostředí, v němž vyrůstá. Součástí kvality prostředí je podle mého názoru i dostatečný kontakt dítěte s přírodním prostředím. Samotný kontakt s přírodou ale nestačí, chybí-li správný vzor jednání a postojů rodiče k přírodě.

Závěrečná zpráva *Výzkumu odcizování člověka přírodě* dokonce považuje úlohu rodiny za natolik určující, že navrhuje realizaci osvětové kampaně u nadcházejících maminek a rodičů vůbec. Za instituce, jejichž prostřednictvím by mohla probíhat osvětová informační kampaň navrhuje: zdravotní pojišťovny, porodnice, ordinace dětských lékařů, mateřská a komunitní centra, mateřské školy, média, pedagogické vzdělávání. (Strejčková, et al., 2005) Realizaci tohoto návrhu bych osobně považovala za velmi vhodnou, protože podle svých

dosavadních zkušeností jsem přesvědčena o určující roli rodiny pro utváření vztahu k přírodě. A bez vztahu k přírodě nemohou mít snahy pozdější ekologické výchovy na čem stavět, nenajdou v osobnosti jedince potřebnou rezonanci.

Prostředí

„Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře (to bude individuální a závislé na dalších okolnostech) nás poznamenává a ovlivňuje.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001:103)

Prostředí, které obklopuje člověka, je souborem podmínek podstatných pro jeho život. V tomto prostoru působí různí činitelé, kteří umožňují organismu žít, vyvíjet se a rozmnožovat. „To, že člověk nemůže žít mimo přírodní prostředí, je objektivně dané“ Vedle přírodních podmínek jsou součástí prostředí podmínky kulturní a společenské. Všechny jsou historicky determinované a působí na jedince ve vzájemné jednotě a podmíněnosti. (Kraus, Poláčková et al. 2001:105)

Prostředí má podle Krause a Poláčkové, et al., (2001) charakter teritoriální, demografický, kulturní, institucionální a regulativní.

Všechny úrovně prostředí podávají jedinci podněty nezbytné pro jeho rozvoj. Na tyto podněty jedinec reaguje, adaptuje se na ně. Adaptace je tedy „vyrovnávání se s podmínkami, s novými situacemi povahy přírodní i společenské.“ (Kraus, Poláčková et al., 2001:126) Míra úspěšnosti této adaptace je značně individuální. Podle stejných autorů u člověka dominuje vyrovnávání se se situacemi sociálními, vpravování se do sociálních vztahů.

Osobně se domnívám, že jednostranné zdůrazňování sociální stránky prostředí není ideální. Přesto, že člověk si více uvědomuje svou adaptaci na společenskou stránku prostředí, vliv přírodního prostředí na něj není podle mého názoru menší. Člověk je bytostí biologickou stejně jako společenskou. Domnívám se, že pro rozvoj jedince by měla absence přírodního prostředí podobně negativní vliv jako absence společenských podnětů. Vyzdvihování sociální stránky prostředí tak vede k tomu, že

člověk se ve svém životě koncentruje převážně na ni. Opomíjí vliv, který má pro jeho optimální rozvoj přírodní stránka prostředí. Tato přírodní stránka prostředí kromě svého materiálního stavu (stupeň znečištění ovzduší apod.) koresponduje s biologickými zákonitostmi fungování tělesné stránky člověka. „Člověk je součástí živé přírody a vývojově je svojí genetikou přizpůsoben biosféře. Vážný existenční rozpor pro něj i pro přírodu může nastat, pokud jím vytvářené kulturní systémy nebudou umět tento nezvratný fakt dostatečně respektovat.“ (Strejčková, et al., 2005), a Poláčková, et al., (2001:110) v tomto smyslu nakonec také dodává:

„Současné prostředí, které je vlastně výsledkem činnosti člověka za celou dobu jeho vývoje, jej začíná s neúprosnou logikou zasahovat v negativním smyslu. Tou měrou, jakou se lidská společnost rozvíjí, její bezprostřední závislost na přírodě klesá, ale zprostředkovaná se zvětšuje. Člověk za to platí tím, že je postupně stále více zasahován nepříznivými vlivy produktů jeho vlastní činnosti. V první řadě však ohrožení člověka prostředím vychází ze stavu životního prostředí“

Další ohrožení prostředím podle zmíněných autorů představuje enormní přírůstek populace, válečná ohniska, medializace, morální stav společnosti a patologické jevy.

Prostředí však pro člověka nepředstavuje pouhý souhrn podnětů k jeho rozvoji či zmíněná ohrožení. Působení prostředí má i svou formativní stránku.

„Vlivy prostředí mohou:

- a) jednání člověka věcně podpořit, nebo být překážkou (např. velký prostor, hlučný prostor apod.)
- b) jednání přímo formovat (úzce účelový prostor, např. vyučovací kabina)
- c) mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání).

Prostředí ovlivňuje vývoj jedince, on na toto působení ale zpětně reaguje, přizpůsobuje se mu anebo prostředí aktivně mění svou činností. Toto vědomě formované prostředí opět dále působí na osobnost jedince a „ovlivňuje jeho způsob života.“ (Kraus & Poláčková, et al., 2001:126)

Zásadní roli v socializačním procesu jedince má podle Krause a Poláčkové, et al., (2001) mikroprostředí, které působí intenzivně, bezprostředně a s vysokou frekvencí. Za určující však považuje makroprostředí, protože celospolečenské poměry ovlivňují po všech stránkách všechna další prostředí. V současnosti nabývá na významu ještě prostředí globální. Osobně považuji za možné, že se toto globální prostředí postupně nadřadí působení makroprostředí.

Vlivy jednotlivých rovin prostředí se vzájemně prostupují, počínaje nejvyšší celospolečenskou úrovní dění se jakoby lomí přes jednotlivé nižší úrovně. (Kraus a Poláčková, et al., 2001) Nejvyšší vrstvu tvoří společnost a její instituce, masmédiá, nižší úrovní je lokální prostředí, a ještě níže vrstevnické skupiny a nakonec školu a rodinu. Přitom platí, že čím je prostředí od jedince prostorově vzdálenější a širší, tím je jeho vliv zprostředkovanější.

Prostředí má coby výchovný činitel dvě hlavní **funkce**:

- **situační** = pozadí jakékoli situace (může působit pozitivně, negativně i neutrálně)
- **formovací** = výchovnou

„Konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání lidí se může výrazně měnit právě podle toho, v jakém prostředí se nachází.“ (Kraus a Poláčková, et al., 2001:106-107) Význam vlivu prostředí na jedince podle stejných autorů narůstá zejména pokud je osobnost vyčleněna z rodiny, případně jiných primárních skupin, jako jsou skupiny vrstevnické či pracovní. Manipulační účinek prostředí je jedním z efektivních pedagogických nástrojů k ovlivnění vychovávaných. Působení prostředí je na rozdíl od ostatních forem výchovy spontánní a přirozené, což je činní účinnějším. Prostředí působí prostřednictvím sociálních skupin a sociálně psychického klimatu, ale také věcně prostorové stránky prostředí.

Vliv prostředí má svůj vliv i na vztah jedince k přírodě – závěrečná zpráva *Výzkumu odcizování člověka přírodě* uvádí následující **negativní důsledky sníženého kontaktu dětí s přírodním prostředím:**

- **osobní důsledky:** týká se osobního zdraví a všestranného tělesného i psychického rozvoje. Pobyt v přírodě je výraznou kontraindikací kriminality tím, že napomáhá zdravému psychickému vývoji jedince.

Dříve běžný pobyt dětí v přírodě významně napomáhal rozvoji komunikačních a sociálních dovedností, podporoval samostatnost dětí a odpovědnost za sebe i za druhé. V neposlední řadě podporoval vytvoření návyků soužití s přírodou. Příroda sloužila jako relativně bezpečné prostředí, které nabízelo širokou škálu možných vyžití a tvořivých činností.

- **vliv na vztah k přírodě:** příroda je pro určitou část mládeže málo známé a neatraktivní prostředí spojené s nepohodlím, případně vhodné jako pouhá kulisa při provozování atraktivnější činnosti. Jedinci s tímto postojem pochopitelně nebudou v dospělosti ochotni respektovat potřeby přírody.

- **důsledky týkající se celé společnosti a jejího rozvoje:** autoři zmiňují možnost vzniku „ekologické deprivace“ jedince, která by mohla být důsledkem chybějícího přírodního prostředí. Přírodní prostředí má schopnost přinášet sociální uvolnění a prostor pro explorativní hry, které žádné umělé prostředí a hračky nenahradí.

Ekologickou deprivaci autoři přirovnávají ke známější deprivaci sociální – kdy chybějící kontakt jedince s emočně bezpečným a láskyplným prostředím jej po zbytek jeho života negativně poznamená natolik, že není později schopen citově hlubšího prožívání a jednání. Podobně by ekologicky deprivovaný jedinec nebyl schopen zohledňovat souvislosti a děje a svým konáním by postupoval proti principům udržitelného života.

Autoři také zdůrazňují negativa virtuálního prostředí, které je významným činitelem sociálně patologického jednání (viz násilí a agresivita přenášená mladistvými z virtuální do skutečné reality)

- **celospolečenské důsledky:** autoři apelují na správní orgány i společnost, jež by měla „napomáhat k vytváření prostředí, které bude podnětné pro včasné rozvíjení celkové praktické inteligence dětí a mládeže. Tímto preventivním opatřením lze brzdit nárůst (sic) sociálně patologických jevů, přibývání civilizačních chorob, nárůstu finančních výdajů na likvidaci nejrůznějších ekologických havárií, škod i přírodních abnormalit.“

- **znalostní důsledky,** špatný odhad všech fyzikálních veličin, snížené poznání základních přírodních skutečností, zákonitostí a dějů, a tedy i nižší pochopení souvislostí.. To může mít své důsledky ve školních výsledcích jedince, ale především predisponuje k ohrožení při pobytu v přírodě.

Autoři předpokládají, že kontakt s přírodou v raném dětství je nutnou podmínkou k vytvoření dobrého vztahu k přírodě. Další nutnou podmínkou je podle nich zprostředkování přírodního prostředí citově blízkou osobou. K působení přírodního prostředí, aby pomáhalo utvářet jedince žádoucím způsobem je tedy nutné přiřadit nějakou formu ekologické výchovy. (Strejčková, et al., 2005)

Součástí prostředí jsou i společenské vazby. „ Společenské vazby mezi lidmi jsou organizovaným systémem vztahů, institucí a prostředků společenské kontroly. Východiskem společenských vazeb je psychická potřeba zájmu a porozumění. Společenské styky jsou východiskem vzájemného působení mezi subjekty, které znamená angažovanost pro vyvolání zamýšlené reakce u druhého subjektu, včetně zpětné vazby od něj.“ (Sekot, 2006:39-40)

Každý jedinec ve společnosti zaujímá určitou pozici, má nějaký sociální status. Z této pozice vyplývá role, kterou má ve společnosti zastávat. Role je soubor chování, postojů a hodnot, které jsou od jedince jako člena skupiny či společnosti očekávány. „Realizace role závisí na vzájemně propojeném systému biogenních a psychogenních faktorů, vzorech osobnosti, definici role, struktuře příslušné skupiny a stupni identifikace jedince s ní.“ Podle Sekota (2006:44) otázka sociálního statusu a sociálních rolí hraje významnou úlohu na pozadí změn ve společnosti. „Lidé se stále více posuzují podle toho, co vlastní, než jací skutečně jsou. Sílící potřeba vlastnit hmotné statky bez přímé návaznosti na jejich skutečnou potřebnost, užitečnost a smysluplnost tak poznamenává i míru společenské prestiže jednotlivých společenských pozic a jim odpovídá zaujímání společenských rolí. Míra této prestiže se odvozuje od hodnotového systému dané společnosti.“(Sekot, 2006:44) Tento rys

společenského uspořádání tedy dokládá, že ekologické hodnoty zdaleka nejsou mezi společenskými prioritami. Společenský tlak spojený se zaujetím určité role a pozice ve společnosti, který nutí ke konzumnímu chování, tak musí ekologická výchova překonávat.

Ze závěrů *Výzkumu odcizování člověka přírodě* vyplývá, že dnešní děti jsou s blízkým venkovním prostředím ze všech typů prostředí seznamovány nejméně. Informační roli médií i celostátně používaných učebnic závěrečná zpráva považuje za nedostatečnou. „Současný „interiérový a urbanizovaný“ způsob života ve městě neumožňuje u mladé generace harmonicky rozvíjet celou genetickou výbavu. (Strejčková, et al., 2005) Podle autorů není věnována celospolečenská pozornost možnostem „nastartování udržitelného rozvoje pomocí cílevědomého posilování vazeb mezi dětmi a tím prostředím, ve kterém se celý lidský druh zdárně vyvíjel miliony let, na které je geneticky fixován a které může – jako nejsložitější a skrývající nejvíce doposud neobjevených souvislostí - nejkompexněji rozvíjet veškeré vlohy mladého člověka“ (Strejčková, et al., 2005)

Dotazníkové šetření („Kde by děti chtěly být“) tohoto výzkumu ukázalo, že městské děti nejsou příliš spokojené s prostředím, v němž žijí, že jim příroda chybí a k přírodnímu prostředí přirozeně inklinují. S přibývajícím věkem se ale jejich touha po přírodě oslabuje. Zpráva dále upozorňuje, že městské děti se adaptovaly na své prostředí tím, že své pohybové i sociální aktivity nahrazují virtuálními hrami a pasivním trávením volného času. „Prapůvodní význam hry jako radostného pohybu a společné tvořivosti i jako přípravy k budoucím sociálním rolím se ve virtuální hře ztrácí.“ Je také jasné, že virtuální realita a pasivní trávení volného času není dobrým předpokladem vytvoření zdravého životního stylu a tím prevence patologických jevů. (Strejčková, et al., 2005)

Původní spontaneitu dětské hry v přírodním prostředí podle autorů zprávy nedokáží nahradit ani organizované volnočasové aktivity. Ze svých zkušeností se domnívám, že organizovanost volného času nemusí být ještě překážkou dětské spontaneitě – problém je spíše v dostupnosti vhodného přírodního prostředí, a to nejen ve městech. Většina krajiny i v okolí vesnic je kultivovaná a zemědělsky udržovaná. Lesní porosty bývají ve větší vzdálenosti od obydlí a nabízejí se k využití pro dětskou hru, která podle očekávání dnešních dětí musí být dostatečně zábavná, jen omezeně. Pro přímý kontakt s přírodním prostředím je většinou nutné organizovat několikadenní výlety, což je finančně náročné a zejména nárazové. Nesouvislost ekologické výchovy v přímém kontaktu s přírodním prostředím

pochopitelně limituje její efektivitu. Náročné je navíc vyvážit dětské požadavky na zábavu a výchovu k péči o přírodní prostředí tak, aby se příroda nestala pouhou kulisou organizovaných aktivit, jak se o tom zmiňuje také závěrečná zpráva Výzkumu odcizování člověka přírodě. (Strejčková, et al., 2005) S tím koresponduje i další závěr této zprávy, že „dětí mají málo příležitostí pracovat v přírodě, neznají prožitek radosti z úspěšného díla. Chybí schopnosti a dovednosti konkrétně a pozitivně zasáhnout ve prospěch přírodního prostředí.“ Význam spojení výchovy s prostředím vyplývá i z konstatování, že „konkrétní a prostý projekt, smysluplná aktivita jako např. třídění odpadů ve škole, může pozitivně ovlivnit nejen chování dětí, ale i jejich rodin. Mnohem méně pochopitelný je pro dnešní děti výklad o ekologickém významu dobrovolné skromnosti, o šetření energií a podobně. Pro generaci, která nezažila žádnou nouzi a která si dovede představit jen nedostatek peněz, jsou tyto principy v kontextu naší reality nepochopitelné.“ (Strejčková, et al., 2005)

Tento závěr mne osobně vede k docenění významu ekologické výchovy pro všechny vrstvy společnosti, neboť dospělí přece jen snáze domyslí souvislosti svého jednání s životním prostředím na podkladě pouhých informací. V silách ekologické výchovy není vždy možné propojit předávané poznatky s praxí, jak by to zvláště u dětí bylo žádoucí.

Městské prostředí, které umožňuje jen minimální přímý kontakt s přírodním prostředím, podle Krause vytváří snahu uniknout z tohoto prostředí, a kompenzovat tak negativní stránky městského způsobu života. Takovými úniky jsou oblíbené víkendové výlety, chalupaření, chataření, zahrádkaření apod. (Kraus & Poláčková, et al., 2001) Tyto aktivity podle mého názoru sice umožňují přímý kontakt s přírodou, jejich cílem je ale především naplnění volného času – vztah k přírodě a výchova k péči o ni je v nich druhotná. Přírodní prostředí zde často hraje právě roli pouhé kulisy vykonávaných aktivit, jak bylo naznačeno výše. Výjezdy do přírodního prostředí navíc navozují dojem, že krása a blahodárné působení na lidské zdraví i psychiku je dosažitelná prostřednictvím peněz – o chráněné krajinné oblasti je přece pečováno a chatu v krásném přírodním prostředí lze koupit. Samotný pobyt v přírodním prostředí je však vynikajícím, ne-li nepostradatelným, základem ekologické výchovy. Pokud se propojí ekologická výchova ve škole či volnočasové organizaci s časem tráveným v přírodě, byť vnímané původně jako cosi druhotného, má podle mého názoru ekologická výchova solidní šanci uspět. Přinejmenším zakládá uvědomění pozitiv přírodního prostředí v kontrastu se znečištěným prostředím městským. Tento přínos, osobně pocítěný, je

základem vyzdvižení významu přírodního prostředí v životě jedince – a tento význam je pro úspěch jakékoli ekologické výchovy také podle mého názoru nezbytný.

2.6.3. Psychologická a antropologická determinace jedince podmiňující úspěšnost ekologické výchovy

Biologickou a psychologickou determinaci považuji za vhodné zmínit na tomto místě proto, že je podkladem pro jednání a postoje člověka. V případě výchovy k ekologicky příznivému chování má rozhodně významný vliv. Veškeré společenské formativní vlivy, které byly popsány výše v této práci, se ve svém působení na jedince „lomí“ přes jeho individuální charakteristiky. Výchozím podkladem těchto individuálních charakteristik je právě antropologická determinace člověka.

Při úvahách o společensky vhodné realizaci ekologické výchovy je podle mého názoru přínosný pohled i na faktory ovlivňující jedince z druhé strany, zevnitř – přinejmenším proto, že cílem jakékoli výchovy, ať je cílena ke skupinám či jednotlivcům, je vždy optimální rozvoj jedince. Tento rozvoj je průsečíkem faktorů utvářejících osobnost z vnější (společenských vlivů), faktorů působících zevnitř (antropologických a psychických vlastností), a také vlastní aktivity a sebevýchovy jedince.

Podle Kocourka (1997) je každá bytost od svého zrození vystavena kritickým stavům, které souvisejí s životními podmínkami na planetě Zemi. Čím méně prostředí umožňuje uspokojit potřeby bytosti nutné pro udržení jejích životních funkcí, tím intenzivněji se bytost snaží tuto krizi překonat. Toho dosahuje tzv. *uchopovacím aktem*, který je motivován, jak je zřejmé, pudem sebezáchovy. Excitací této schopnosti přežít je podle něj lidská chtivost.

Kocourek (1997) dále uvažuje o dědičnosti v tom smyslu, že každý jedinec je výsledkem spojení vajíčka a spermií, existoval tedy v určité formě ve svých rodičích a přechovává v sobě informace získávané od počátku věků. Pokud by tyto teze byly pravdivé, vypovídaly by o genetické a fyziologické předurčenosti člověka jednat ve vzorcích jednání našich předků, pro něž uchopovací akt znamenal přežití, přes zcela změněné podmínky, v nichž se lidské plémě nachází dnes.

Jiný motiv uchopovacího aktu podle Kocourka (1997) nabízí psychologický směr *neobehaviorismu*, když definuje kategorii zvyku. Podle něj osobnost nejprve reaguje na základě stimulů, a procesem učení si toto jednání fixuje jako ustálenou strukturu jednání za daných okolností. Tento zvyk však začne po čase podléhat setrvačnosti a vede k tomu, že člověk se chová dlouhodobě zaběhnutým způsobem i tehdy, ocitne-li se v kvalitativně odlišných podmínkách. Působení této setrvačnosti se bohužel projeví i na generacích, které člověk v intencích těchto schémat vychová. Odstranit tyto struktury je tedy z generace na generaci obtížnější.

Podle Kocourka (1997) jsou uvedené psychofyzické charakteristiky pochopitelně obtížně ovlivnitelné. Složky uchopovacích aktů, které mají své kořeny ve společenských či individuálních zvycích, ovlivnitelné jsou, ale jejich omezení znamená současně riziko dezorientace osobnosti, neboť uchopovací akty jsou přítomné v celém světě, jenž nás obklopuje. Jako příklad uvádí americkou kulturu, kterou pokládá za maximální rozvinutí motivů uchopovacích aktů.

Librová (1994) uvádí ještě další aspekty biologické a antropologické determinace člověka - většina lidí se podle ní orientuje po způsobu primátů na zájmy malé sociální skupiny, své rodiny a nejbližších přátel, a k omezenému fyzickému prostoru. Nebere v úvahu ekologické dopady svého jednání na sociálně a geograficky vzdálenější okruh lidí.

Biologická determinace sama o sobě vede člověka k výlučnému zájmu o prosperitu vlastního druhu, nikoli k zodpovědné péči a ohledům k prostředí, v němž se člověk nachází.

Librová (1994) dále odkazuje na výsledky psychologických testů, které říkají, že každodenní rozhodování člověka se řídí horizontem několika dní, maximálně několika měsíců či nejbližších let při závažném rozhodování. Naše rozhodování je dále silně ovlivněno očekáváními, které se odvíjejí z našich dřívějších zkušeností. Ty ale v našem vědomí uchováváme pouze selektivně, přednostně vytěšňujeme z vědomí nepříjemné informace a zážitky – což vede k poněkud zkreslenému vidění světa.

Tyto závěry podporuje také psychologický směr *gestaltismu*, když učí, že psychické vjemy neodpovídají celým vnímaným obrazům skutečnosti, neboť jsou kombinací vnímání a aktivně utvářených psychických struktur a asociací. Psychické asociace jsou tak spojeny se vstřípeným věděním, které nemusí odpovídat skutečnosti. (Kocourek, 1997)

Navíc v naší paměti přetrvávají především smyslové zážitky – člověk je tedy ochoten jen velmi omezeně přijímat informace o nebezpečích, která nezažil na vlastní kůži, natož na jejich základě měnit svůj způsob života. (Librová, 1994) Což je z hlediska řešení ekologických ohrožení globálních rozměrů, zvláště významné – aktivizace jedince ve směru ekologicky příznivého jednání, nemá valnou naději, odehrát se spontánně, pod vlivem okolních událostí. Naštěstí, protože v takové situaci by již stav životního prostředí planety byl pravděpodobně značně beznadějný.

Zvláštností jednání člověka je dále podle Librové (1994) sklon k *extrapolaci* (tendence vidět vlastní chování pod determinací vnějších okolností). Ničení životního prostředí proto pokládáme za výsledek činnosti někoho jiného, vlastní podíl si nepřipouštíme. S tím také souvisí vliv tzv. *kognitivní disonance*, což je nesoulad mezi chováním člověka a informacemi, kterých se mu dostává. Tuto disonanci člověk pociťuje jako nepříjemnou, a ze dvou způsobů jejího řešení volí ze své přirozenosti ten snazší – tedy opět nežádoucí informace raději vytěsňuje, aby nemusel měnit své zaběhané chování.

A konečně je v souvislosti s ekologickou výchovou relevantní lineárnost lidského myšlení – v řetězci příčin a následků přehlízíme vedlejší účinky různých jevů a i naší vlastní činnosti, kam bohužel poškozování životního prostředí spadá. (Librová, 1994) Tuto vlastnost může podle mého mínění alespoň do jisté míry ovlivnit např. globální výchova, jejíž cílem je výchova k celostnímu myšlení a hledání souvislostí mezi jevy.

Z uvedených poznatků a tezí je jasné, že ekologická výchova nemá úlohu jednoduchou, a není málo ani společenských, ani biologických a antropologických vlivů, se kterými se její působení musí potýkat a snažit se je překonávat. Současně je však právě proces proenvironmentální kultivace jedince a jeho výchova k sebevýchově, jediným prostředkem, který má možnost ovlivnit tyto vlivy a lidské charakteristiky ve směru příznivějším k životnímu prostředí.

2.6.4. Životní styl

Životní styl je podle Krause „hodnotová orientace člověka, která se projevuje v jeho chování i ve způsobu využívání a ovlivňování materiálních i sociálních životních podmínek.“ (Kraus & Poláčková et al, 2001:160)

Životní styl je podle mého názoru způsobem života jedince, souhrnem pracovních i zájmových činností, materiální i duchovní úrovně jeho života. Z hlediska sociální pedagogiky je významnou kategorií pro prevenci patologických jevů ve společnosti. Odtud úsilí sociální pedagogiky o výchovu ke zdravému životnímu stylu.

Život jedince a způsob jeho prožívání je zasazen do života celé společnosti. Je odrazem jejího historického vývoje, tradic, kulturní úrovně a ekonomické situace. Specifika životního stylu typická pro společnost jako celek se označují termínem životní způsob. Životní způsob tak značí převažující aktivity a tendence v uspořádání života většiny společnosti. (Kraus & Poláčková et al., 2001)

Utváření životního stylu jedince je tedy kromě individuálních zvláštností jeho osobnosti podmíněno společenskými poměry. Svůj vliv uplatňuje ekonomická úroveň, ale i kulturní tradice.

„Určité zvyklosti a jednání tradované v rodinách, způsob hospodaření v domácnosti, výchovy dětí a trávení volného času, uspokojování biologických potřeb (skladba stravy, úprava jídel), hygienických i kulturních (pravidelnost čtení tisku, sledování televize, návštěva kulturních akcí, apod.) odpovídají do značné míry tomu, co si přinášíme ze své původní rodiny, co je typické pro náš kraj, národ.“ (Kraus & Poláčková et al., 2001:155)

Na utváření životního stylu se podílí také úroveň vědeckého a technického rozvoje. Kromě těchto makrosociálních vlivů má podle Krause významnou úlohu v utváření životního stylu původní rodina jedince: „Právě způsob, jakým žije rodina, klade základy celé osobnosti dítěte, včetně zásad a vzorů, podle nichž si bude vytvářet svůj životní styl v budoucnu.“ (Kraus & Poláčková et al., 2001:156)

A konečně se životní styl se odvíjí od hodnot a ideálů, které se jedinec snaží v životě naplnit. „Hodnotová orientace jedince se vytváří v průběhu jeho života jak z

vrozených dispozic, tak i vlivem různých vnějších činitelů, kterých je v okolí jedince nespočetně.“ (Kraus & Poláčková et al., 2001:153)

Kraus a Poláčková (2001:153) charakterizují životní způsob z hlediska zaměření aktivit jedince na:

- 1.přírodu, resp. fyzikální prostředí,
- 2.práci, vytváření hodnot,
- 3.sebe,
- 4.sociální okolí, ostatní lidí, vztahy.

Podíl jednotlivých oblastí v životě jedince podle něj vypovídá o bohatosti života, příležitostech k realizaci schopností jedince. Tato bohatost je zásadním kritériem kvality života – v protikladu ke konzumnímu způsobu života, který je orientován na kvantitu a zábavu.

Výzkum odcizování člověka přírodě konstatuje, že z hlediska dějin civilizace právě u našich současníků dochází k největším změnám životního stylu. (Strejčková, et al., 2005) To je nepochybně důsledkem celospolečenských proměn, které pro utváření zdravého životního stylu nejsou příliš podpůrné. Závěry výzkumů (Teoreticko-empirická analytická studie *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže od roku 2007* doc. dr. Petra Saka, CSc., výzkum dr. Tomáše Houšky *Účast mladých lidí na politickém a společenském životě*, kontinuální výzkumy Národního institutu dětí a mládeže založené na srovnání v dlouhých časových řadách) reflektované v *Koncepci sociální politiky dětí a mládeže 2007-2013* konstatují v hodnotové orientaci mládeže „růst významu ekonomické prosperity, kariéry jako prostředku k získání majetku, materiálních hodnot a smyslového života a jeho prožitků, včetně drog. Význam kvality života klesá v konkurenci se smyslovým životem a materiálními hodnotami.... velká část dětské populace a populace mladých se společensky adaptuje v kontaktu s mediální manipulací a stává se konzumenty závislými na značkovém zboží.“ Klesá naopak význam odpovědnosti za druhé, užitečnosti druhým, význam zdokonalování sebe sama a transcendentní dimenze života a idejí, význam míru a veřejně prospěšné činnosti. Hodnota životního prostředí klesá přímo rapidně. (KSP DM, 2007)

Závěrečná zpráva *Výzkumu odcizování člověka přírodě* upozorňuje, že životní styl má velký vliv na rozvoj sociálních kompetencí zejména u mládeže: „současní mladí lidé vyrůstající téměř z 90% v interiérech a vzdělávání pomocí masmediálních informací – bez dostatečného a aktivního kontaktu s vnější životní realitou - nebudou dostatečně připraveni na řešení narůstajících komplikovaných situací. Bude oslabena jejich ochota i schopnosti moudře jednat v zájmu udržitelného života. Nebudou schopni vhodně reagovat ve složitých reálných životních situacích, diametrálně odlišných od virtuálních dějů. Nebudou mít potřebu ani schopnosti uplatňovat vlastní fyzické a morálně volní vlastnosti.“ Kocourek (1997:146) vidí tyto tendence naopak jako důsledek životního stylu, který se odvíjí od společenských podmínek. „Lidé nachází výměnou za plnohodnotný život únik v náhražkách, které skýtají mlhavou naději, že se bytí nevyčerpává způsobem života, kterým je nucen žít.,,

Uvedené znaky životního stylu neposkytují dostatečné podněty pro rozvoj jedince nejen v oblasti sociálních kompetencí. Díky expanzi konzumního způsobu života „ustupuje do pozadí tvůrčí způsob života, pro který je charakteristické tvoření hodnot, práce, radost z činnosti, uspokojení z plnění povinnosti.“ (Kraus & Poláčková et al., 2001:158)

Konzumní způsob života je nejen neudržitelný, jak se o něm vyjadřuje *Agenda 21*, ale podle mínění Krause a Poláčkové, et al. (2001: 158), vzniká dokonce „paradox mezi kvalitou života a životní úrovní, která se jeví jako ukazatel životního způsobu kvantitativního charakteru. Při zvyšování životní úrovně dochází také k ohrožování životního prostředí, vyčerpávání přírodních zdrojů, nezdravé stravy apod., což negativně ovlivňuje životní způsob. Totéž platí v rodině i z hlediska jednotlivce. Honba za vyšší životní úrovní zdaleka neznamena zkvalitňování způsobu života.,, Je tedy zřetelné, že oblast zdravého životního stylu a zdravého životního prostředí jsou vzájemně propojené.

Výchova ke zdravému životnímu stylu je podle stejných autorů „reakce na stav obyvatelstva na zemi, především v rozvinutých státech, na informační explozi, působení masmédií a současně na stav životního prostředí a všech negativních faktorů, které přinesl vědecký a technický pokrok, tj. civilizační rozvoj....Zahrnuje rozvíjení tělesné, psychické a duchovní kultury osobnosti a týká se těchto okruhů:

1. životní rytmus - poměr pracovní činnosti a odpočinku, fyzické a psychické zátěže,
2. pohybový režim - aktivní a pravidelná tělesná kultura,
3. duševní aktivita - spojená s kulturními zájmy, dalším vzděláváním respektujícím zásady duševní hygieny včetně aktivit optimálního soužití s ostatními sociálními skupinami,
4. životospráva a racionální výživa - sloužící zachování zdraví a tělesné i duševní výkonnosti,
5. zvládání náročných životních situací.“ (Kraus & Poláčková et al., 2001:158-159)

Koncepce sociální politiky pro děti a mládež považuje zdraví za základní předpoklad pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, výchova ke zdravému stylu života je tedy jednou z jeho priorit. (KSP DM, 2007) *Agenda 21* k tomu dodává, že zdraví a udržitelný rozvoj jsou úzce propojené s primární péčí o životní prostředí. (Agenda 21, 2005) Je jasné, že výchova ke zdravému životnímu stylu by neměla valného efektu v prostředí znečištěném natolik, že by zachování zdraví již neumožňovalo. Již dnes je známo velké množství negativních vlivů poškozeného životního prostředí na zdraví jedince. Výchova ke zdravému životnímu stylu tedy nutně musí být propojená s environmentální výchovou. Obojí je nástrojem prevence sociálně patologických jevů. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice*, také v tomto smyslu (kromě samotné ekologické výchovy) klade důraz na vzdělávací programy zaměřené na zdravý životní styl. (SP EVVO, 2000)

Závěrečná zpráva *Výzkumu odcizování člověka přírodě* považuje za „kritické pro vytváření zdraví podporujících režimových návyků“ dětství a zejména předškolní období dítěte. „V tomto období si dítě návyky a postoje, ať už režimové a nebo stravovací, vytváří nejlépe. Návyky, které si dítě v předškolním věku zafixuje, pak většinou praktikuje po celý zbytek života...nejsnáze se návyky vytvářejí spontánně, přímou zkušeností dítěte, tzn. tím, že kolem sebe vidí příklady zdravého chování a žije ve zdravě utvářených životních podmínkách. Vhodné režimové návyky jsou klíčovou součástí individuálního celkového

životního stylu, který významně ovlivňuje kvalitu a délku života jedince.“ (Strejčková, et al., 2005)

2.6.5. Volný čas

Volný čas je čas mimopracovní a mimoškolní. Jen část z něj pak tvoří tzv. *disponibilní čas*, který je bez ohledu na další povinnosti určen pro zájmové aktivity. Podle Krause (2007:64) je nejvhodnější dobou pro uplatňování zásad tvorby zdravého životního způsobu volný čas. „Zdravý životní styl totiž přímo souvisí se základními funkcemi volného času, kterými jsou:

- **regenerační a zdravotně hygienická funkce** - obnova sil a udržování fyzického a duševního zdraví,
- **vzdělávací a sebevzdělávací funkce (formativní)** - přispívá k celkovému rozvoji osobnosti, zahrnuje aktivity fyzické i duševní, přispívající k rozvoji poznatků, získávání nových poznatků především v oblasti zájmových činností,
- **kompenzační (relaxační) funkce** - znamená uvolnění, kompenzaci pracovního zatížení a regeneraci sil (např. potřeba aktivního odpočinku po duševní práci),
- **socializační funkce** - potřeba společenského uplatnění, pocit osobního uspokojení a vlastní prospěšnosti. „

Nadto je podle mého názoru volný čas oblastí, kde se mohou účinně potkávat působení sociálního pedagoga a ekologická výchova. Jsem přesvědčena, že ekologická výchova by se měla stát součástí jakéhokoli výchovného působení. Volný čas je dokonce oblastí, která skýtá ve srovnání se školní výchovou daleko širší možnosti pro využití nabídky zajímavých forem ekologické výchovy. Může snáze využít různé zajímavé programy, které jsou spojeny s přímým kontaktem s přírodním prostředím, zážitkem, hrou apod. Takové možnosti má málokterá oblast lidské činnosti a je rozhodně škoda, pokud organizace volného času svých příležitostí k ekologické výchově nevyužívají.

Kraus a Poláčková, et al. (2001:161) považují volný čas a činnosti s ním spojené za zásadní oblast našeho života. Právě tyto aktivity dávají podle zmíněných autorů našemu životnímu způsobu širší rozměr ve smyslu pestrosti a jeho bohatosti. K efektivnímu využívání volného času je podle nich ale třeba vést. „Nuda a zahálka jsou samozřejmě ve způsobu života nežádoucí ba nebezpečné, od nich bývá jen krůček k různým sociálně patologickým jevům. Naopak jde o to právě prostřednictvím vhodných aktivit ve volném čase, kvalitativně posunout celý životní způsob člověka. To je ovšem opět úkol pro pedagogiku.“

Připomínají ovšem, že jako celý životní způsob i aktivity volného času jsou determinovány společenskými podmínkami. Aktivity ve volném čase jsou tak limitovány ještě ekonomickými poměry jednotlivce a rodiny, možnostmi v dané lokalitě, nabídkou různých zařízení (bazény, sauny, apod.) a sortimentem zboží k různým činnostem apod. (Kraus & Poláčková, et al. 2001)

Podle *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže 2007-2013* je správné naplňování volného času zvláště významné pro mládež. Konstatuje však, že nejčastějšími aktivitami ve volném čase současné mládeže jsou činnosti spojené s počítačem a sledování televize. Tyto činnosti naplňují až dvě třetiny disponibilního času 76% mládeže. (KSP DM, 2007) Dnes skutečně není těžké volný čas vyplnit nenáročnými činnostmi, jako jsou obě zmíněné nejčastější aktivity mládeže. Vedení ke kvalitní náplni volného času je však o to důležitější. Sledování televize, ani zábava na počítači příliš nepřispívají k rozvoji osobnosti, ani kvalitě života jedince, a nemohou tak plnit roli prevence patologického chování. Zmíněný způsob trávení volného času nepřispívá ani ekologické výchově. Trávení volného času v interiérech není prospěšné zdraví a odcizuje děti přírodě. Zejména mladá generace žijící ve velkoměstech začíná mít nedostatek znalostí o přírodě ve své zemi anebo má znalosti zkreslené jejich podáním médií. Informace o problematice přírody mladá generace získává skrze hromadné sdělovací prostředky (odhad asi 70%) , v daleko menší míře pak škola a nejméně rodina (asi 10%). Z masmédií je nejvlivnější televize. Vzhledem k výše uvedenému, že televize je současně nejčastější náplní volného času mládeže, je zřejmé, že nevhodná náplň volného času je stejným problémem pro sociální pedagogiku i ekologickou výchovu. Cíle obou těchto pedagogických působení si nejen neodporují, ale naopak si mohou být vzájemně přínosem. (Strejčková, et al., 2005)

3. Výzkumná část

3.1. Dosavadní výzkumy vztahující se k dané problematice

Výzkumné šetření navazuje na výzkum *Vlivu environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů*, který porovnával míru environmentálních postojů a jednání studentů posledních ročníků dvou středních škol environmentálně profilovaných s kontrolní skupinou. Výsledky výzkumu nepotvrdily, že by environmentální profilace školy ovlivnila utváření proenvironmentálních postojů studentů úspěšněji, než škola bez environmentální profilace.

Na základě tohoto výzkumu jsem stanovila hypotézu č.1: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí větší než vliv školy.

Škola je instituce, která zajišťuje primární socializaci jedince spolu s rodinou. Pokud pro vytvoření environmentálně příznivých postojů nemá rozhodující význam škola, je rozhodující vliv rodiny? Je rodina jedinou institucí, která ovlivňuje vytvoření vztahu k přírodě a základů udržitelného jednání? Nebo je vytvoření proenvironmentálních postojů jedince souhrnem působení více faktorů, a pokud ano, jakých?

Na výsledky tohoto výzkumu navazoval *Výzkum ekogramotnosti studentů odborných středních škol*, který ukázal, že studenti 4. ročníků SPŠS nezastávají častěji proenvironmentální postoje než studenti 1. ročníků. Současně tento výzkum uvádí, že studenti sice vykazují proenvironmentální postoje, ochota jednat v souladu s nimi je však nízká.

Takový závěr dále vysvětluje studie *Psychosociálních faktorů ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy* fenoménem „sociálního dilematu“ („jedná se o rozpor - zatímco kolektivní chování může způsobovat závažná poškození životního prostředí, chování jednotlivce v mnoha případech nemá žádný viditelný – negativní ani pozitivní - vliv na prostředí“ Franěk). Studie dále poukazuje na to, že důležitým podkladem jednání člověka je

internalizace existujících společenských norem. Podoba těchto norem může být značně ovlivněna vzděláním, výchovou a propagandou, což je v oblasti udržitelného života úkolem ekologické výchovy, osvěty a vzdělávání. Studie také upozorňuje, že proces budování osobní normy závisí na mnoha faktorech. Podle ní mohou významně ovlivňovat chování jedince informace o chování ostatních. V případě ochrany ekologicky příznivého chování je podle studie nutné, aby nejistota jeho skutečného přínosu pro životní prostředí byla kompenzována společenskou podporou. Výzkum studie v tomto smyslu poukázal na další faktor - pro vytvoření pozitivního vztahu k přírodě je nutné sdílení kladných emotivních prožitků z přírody s rodiči a blízkými lidmi. Na základě těchto poznatků jsem formulovala hypotézu č. 2: v nejbližším okolí středoškolské mládeže chybí vzory ekologicky příznivého jednání.

Pokud jsou vzory jednání v nejbližším sociálním okolí jedince rozhodujícím faktorem, který aktivuje k ekologicky příznivému jednání a respondenti uvedených výzkumů nejsou k takovému jednání ochotní, znamená to, že v jejich okolí takové vzory chybí? Pokud ano, je projevuje se tento nedostatek především ve škole nebo v jiném prostředí?

Na podkladě závěrů *Výzkumu odcizování člověka přírodě a Koncepce státní politiky pro děti a mládež 2007-2013*, které informují, že dnešní mládež je silně ovlivněna medializací společnosti, byla formulována hypotéza č. 3.: pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv médií větší než vliv školy a rodiny.

Volný čas mládeže má být podle zpráv uvedených materiálů z velké části naplněn kontaktem s médii. Média podávají obraz kultury a hodnot společnosti, v níž jedinec vyrůstá a do níž se snaží zařadit. Informace z oblasti o životním prostředí jsou médii podávána bez ambicí vychovávat jedince k udržitelnému jednání. Často je závažnost informací zkreslena na úkor atraktivity sdělovaného obsahu. Podávají média zkreslený obraz hodnoty životního prostředí pro společnost a omezují tak chuť jedince chovat se udržitelným způsobem?

3.2. Cíle a hypotézy

Cílem dosavadních výzkumů bylo podat informace o vlivu školy na utváření ekologicky příznivých postojů a jednání studentů. Vliv dalších formativních faktorů, jako rodinné

výchovy, médií, způsobu trávení volného času apod. nebyl zkoumán. Osobně se domnívám, že utváření ekologicky příznivých postojů a jednání je však takovými faktory významně ovlivněno. Dále se domnívám, že zkoumání těchto faktorů může přinést širší obraz o vlivu školní ekologické výchovy na utváření ekologicky příznivého jednání.

Cílem výzkumného šetření v této práci tedy bylo získat informace o společenských faktorech, které mají vliv na efektivitu školní ekologické výchovy. Dále bylo cílem utvořit představu o rozsahu a rozdílech v působení těchto společenských faktorů.

Pro výzkumného šetření jsem stanovila následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí větší než vliv školy.

Hypotéza č. 2: V nejbližším okolí středoškolské mládeže chybí vzory ekologicky příznivého jednání.

Hypotéza č. 3: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv médií větší než vliv školy a rodiny.

3.3. Metodika

Dotazníkové šetření probíhalo v průběhu roku 2007 a prvních měsících roku 2008 na 3 středních školách. Jednalo se o Ekologické gymnázium v Brně na Labské xx, Střední průmyslovou školu stavební v Brně na Kudelové xx a Slovanské gymnázium Olomouc na xx.

Ekologické gymnázium se ekologické výchově věnuje v samostatném předmětu od prvního ročníku, často zařazuje do výuky praktické projekty (např. projekt Studánky v okolí Brna, Stav mechorostů v okolí Brna apod).

Slovanské gymnázium Olomouc je jednou z pilotních škol projektu Klubu ekologické výchovy *Příprava učitelů pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji*. Gymnázium také

aktivně spolupracuje s centrem ekologické výchovy Sluňákov, formou různých exkurzí a projektů (např. třídní pobyt v pasivním domě Sluňákova).

Střední průmyslová škola stavební nevěnuje ekologické výchově zvláštní pozornost – ekologická výchova je pouze součástí výuky různých předmětů.

Cílovou skupinou mého šetření byli studenti 1. a 4. ročníků. Snahou bylo získat informace o několika oblastech formativních vlivů, které ovlivňují úspěšnost ekologické výchovy realizované ve zkoumaných školách.

Pro tuto práci jsem nepovažovala za důležité rozlišovat pohlaví respondentů. V závislosti na zjištěných výsledcích nebyl brán ani zřetel ani na ročník studia.

Pro účely výzkumného šetření byl použit dotazník s celkem 31 otázkami, s možností výběru odpovědí a doplněním vlastního názoru. Otázky č. 1-13 se týkaly rodinného zázemí, otázky č. 14-18 ekologické výchovy ve škole, další oblast (otázky 19 – 21) se dotazuje na volnočasové aktivity, otázky 22-24 na sociální okolí, otázky 24-26 a 30-31 na vliv médií a informovanost studentů a zbývající otázky zjišťovaly postoje studentů k péči o životní prostředí a jejich ochotu k ekologicky příznivému jednání.

Dotazník zabíral 4 a půl strany běžného formátu A4 a jeho zodpovězení trvalo cca. 15 min. Dotazníky by anonymní, rozdány byly spolupracujícími pedagogy v hodinách ekologické výchovy či společenskovedních předmětů. Dotazník je k nahlédnutí v přílohách této práce.

Odpovědi byly zpracovány kvantitativní i kvalitativní analýzou. Výsledky jsou dále uvedeny v následující kapitole této práce.

Pro kvantitativní analýzu byly použity všechny dotazníky bez zjišťování příslušnosti respondentů k jednotlivým školám ani ročníkům.

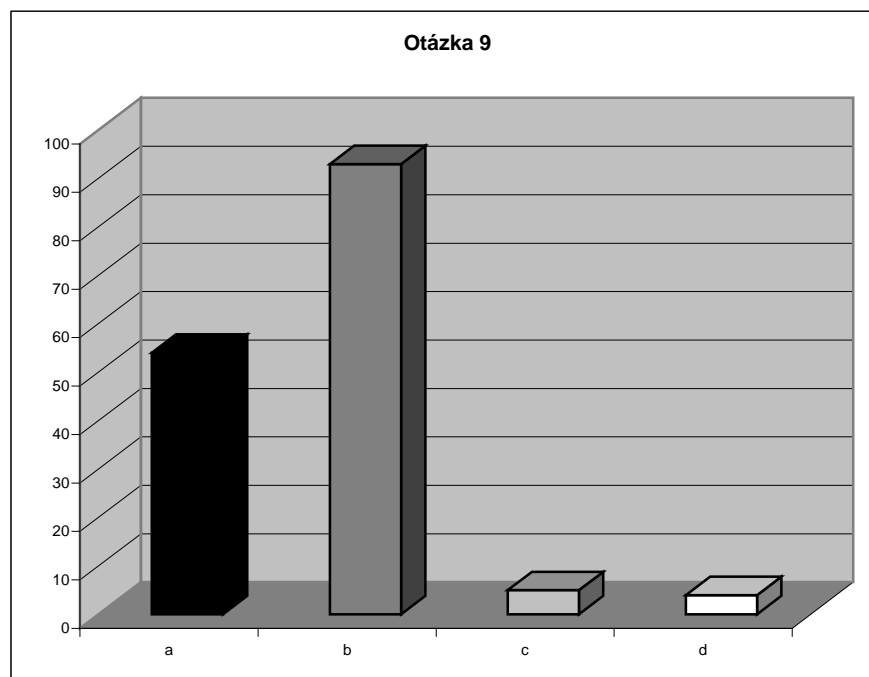
V kvalitativní analýze jsem sledovala odpovědi i ve vztahu k jednotlivým školám a ročníkům. Vzhledem k tomu, že otázky byly uskupeny do určitých tematických okruhů, neprezentuji v následující kapitole výsledky všech otázek, ale pouze několik zásadních (otázky č. 9, 13, 18, 19, 26 a 27), o kterých se domnívám, že mají pro daný tematický okruh vždy největší výpovědní hodnotu. Pro vyvození závěrů kvalitativní analýzy jsem si sestavila pomocnou tabulku, která je umístěna v přílohách této práce. V tabulce nebyly otázky hodnoceny jednotlivě, ale sumarizovány podle jednotlivých tematických okruhů. Závěry

vyvozené z výsledků vzájemného působení těchto okruhů uvádím k doplnění výsledků kvantitativně vyhodnocených odpovědí v následující kapitole.

3.4. Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 9 – Jakou hodnotu má v naší rodině příroda?

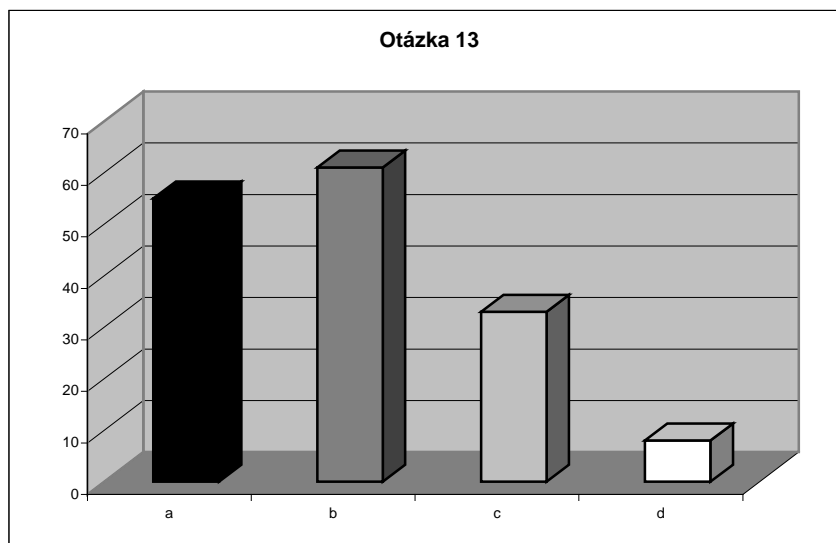
- a) Značnou (např. je důležitým místem k rekreaci a trávení volného času)
- b) Průměrnou (nevyhledáváme jí cíleně, pouze čas od času, ale rádi)
- c) Malou (přírodu k životu nepotřebujeme)
- d) Žádnou



Při bližší analýze se ukázalo, že vysoká hodnota přírody byla někdy označována spíše v konzumním smyslu. Přírodě nevýrazně nakloněný postoj se častěji objevoval u rodin žijících na venkově v pěkném přírodním prostředí. Naopak u rodin žijících v prostředí s malým podílem přírody se častěji objevovala vysoká hodnota přírody spolu s vyhledáváním kontaktu s ní. Vliv postojů příbuzných se na vztah respondentů k přírodě ani ekologii neukázal.

Otázka č. 13 – Je součástí výchovy mých rodičů i vedení k péči o životní prostředí?

- a) Ano
- b) Jen z části
- c) Téměř vůbec
- d) Vůbec

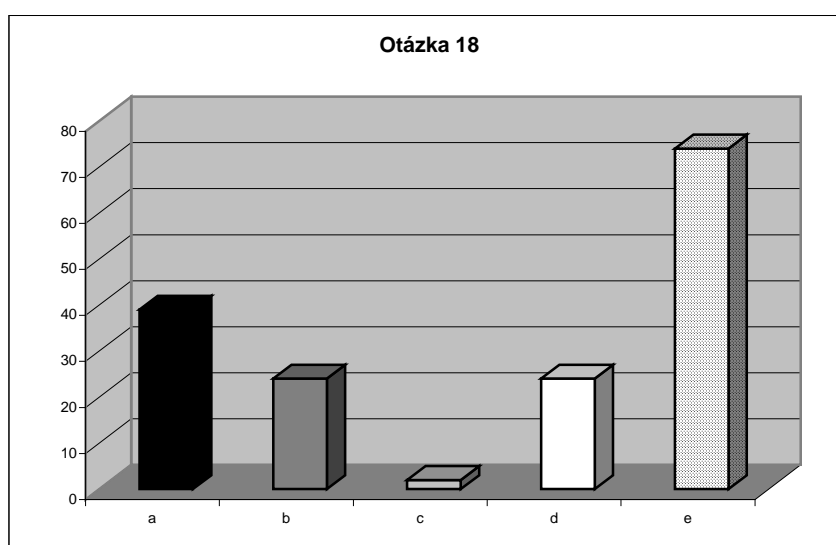


Ukázalo se, že pokud byla výchova k péči o životní prostředí součástí rodinné výchovy, respondenti téměř vždy vykazovali ekologicky příznivé postoje, bez ohledu na další vlivy. Ekologicky angažované jednání rodičů, pokud současně nevychovali k péči o životní prostředí, naopak nemělo zřetelný vliv na utváření ekologicky příznivých postojů.

Respondenti, v jejichž rodině byla jen mizivá výchova k péči o životní prostředí, téměř vždy vykazovali ekologicky nepříznivé postoje.

Otázka č. 18 – Je mezi mými spolužáky a pedagogy někdo, koho zajímá péče o životní prostředí?

- a) Ano, ale je výjimkou
- b) Ano, několik
- c) Ano, většina
- d) Ne
- e) Nevím



Většinou studenti uváděli, že pedagogů ekologii nakloněných znají velmi málo – výjimečně, nebo několik, nejčastěji nevěděli.

Podobně respondenti odpovídali, že znají jen několik ekologií nakloněných spolužáků. Studenti prvních ročníků často nevěděli, jaké postoje mají jejich spolužáci.

Vliv těchto skutečností na utváření ekologicky příznivých postojů respondentů se neukázal.

Při hlubším zkoumání však vyplynulo, že vliv školy je úspěšný u těch respondentů, kde rodina vytvořila kladný vztah k přírodě (časté výlety, dovolená za přírodou), ačkoli se nevěnovala výchově ani výraznější ekologické činnosti.

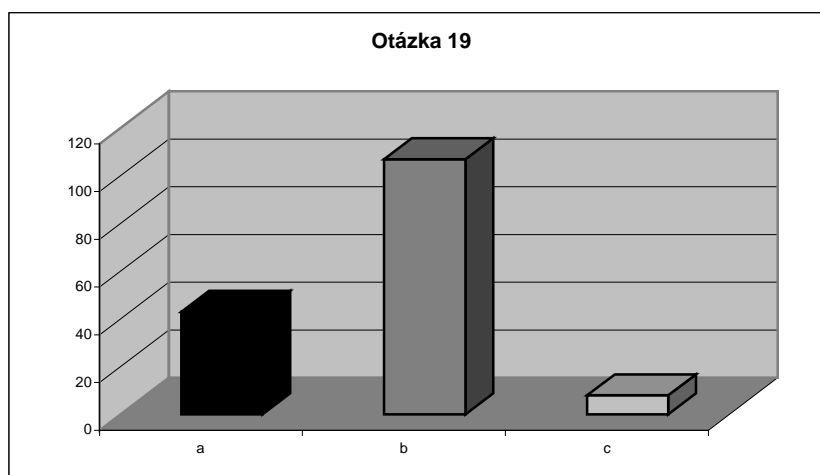
Na jedné ze škol se objevil případ pedagoga, který svými ekologicky nepříznivými postoji negativně ovlivnil postoje některých studentů k ekologickým tématům. Tyto negativní postoje vykazovali ti studenti, u nichž bylo působení rodiny na vytvoření vztahu k životnímu

prostředí minimální. U studentů, jejichž rodiny měli k ekologii příznivý postoj, se negativní vliv pedagoga prakticky neprojevil.

Zajímavé byly dvě odpovědi respondentů, kteří na rozdíl od své rodiny a zázemí vykazovali zvláště příznivý postoj k péči o životní prostředí, a to bez výrazné školní ekologické výchovy – v obou případech byl uveden vliv ekologické výchovy a projektů na základní škole. Lze se tedy ptát, zda ekologická výchova realizovaná v mladším školním věku dítěte má větší možnost ovlivnit vychovávaného, než ve věku adolescentním?

Otázka č. 19 – Jsi členem nějaké volnočasové organizace?

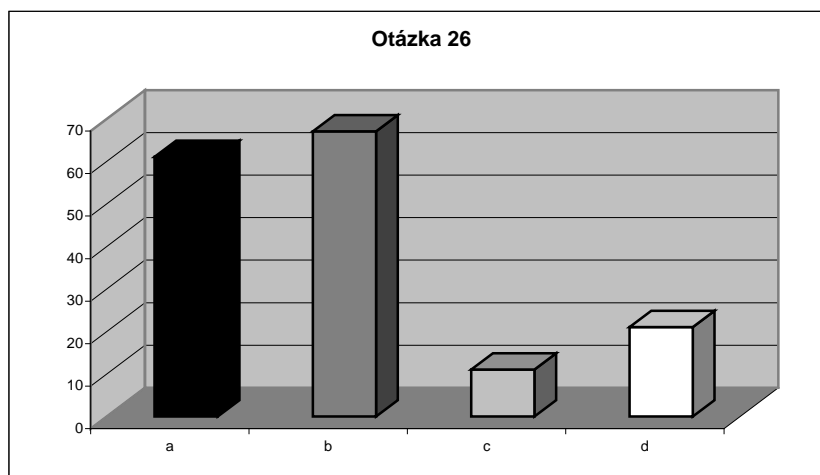
- a) Ano
- b) Ne
- c) Ne, ale účastním se některých aktivit takovou organizací pořádaných (kurzy)



Většina respondentů není členem žádné volnočasové organizace zabývající se ekologickou činností, nebo ekologii příznivě nakloněné. V několika případech, kde byli studenti členy organizace ekologii příznivě nakloněné, vykazovali výrazně pozitivní vztah k péči o životní prostředí (ekologicky příznivé chování považovali za svůj vzor). Dokonce v případech, kde respondenti nebyli členy volnočasové ekologicky nakloněné organizace, ale účastnili se okrajově jejích aktivit, vykazovali podobně příznivé postoje.

Otázka č. 26 – Můj dojem ze zpráv z médií je

- a) Depresivní, sám nemůžu proti tomu nic udělat
- b) Nijaký, je mi to jedno
- c) Aktivizující, mám chuť angažovat se jakkoliv v ochraně životního prostředí
- d) Aktivizující jsem ochoten se zapojit do konkrétních projektů, o kterých bych se v mém okolí dozvěděl



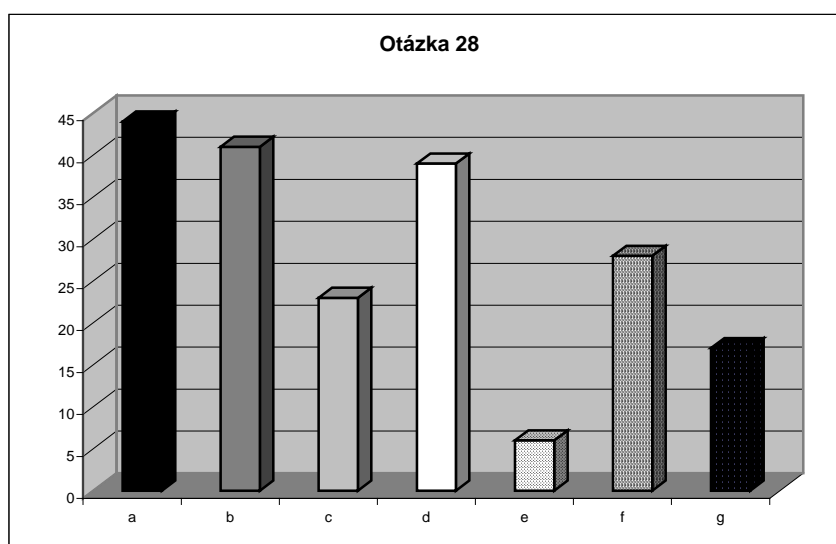
Většinu respondentů mediální zprávy o životním prostředí neoslovují. Depresivní dojem zpráv byl také častou odpovědí. Tento dojem se častěji vyskytoval u studentů ekologického gymnázia. Aktivizující dojem zpráv, pro konkrétní akci, vykazovali také nejčastěji studenti ekologického gymnázia.

Studenti SPS častěji podezřívají média z nepravdivosti informací a přehánění.

Většina respondentů vnímala péči o životní prostředí jako důležité společenské téma.

Otázka č. 28 – Byl bych ochoten angažovat se v ekologicky prospěšné akci

- a) Změnou svých zvyků
- b) Jednorázovou akcí
- c) Ve svém volném čase
- d) Jen při spoluúčasti svých přátel
- e) Jen za podpory své rodiny
- f) Jen, pokud by mně to nestálo mnoho úsilí
- g) Nebyl bych ochoten



Většina respondentů byla ochotná angažovat se, ale ne příliš aktivně. Větší úsilí byli ochotni vyvinout ti studenti, kteří byli členy proekologicky založené volnočasové organizace a ti, jejichž rodina byla ekologii výrazně nakloněna nebo vykonávala více ekologicky prospěšných aktivit (např. využívání jízdního kola jako dopravního prostředku kromě třídění odpadů a šetrnosti k přírodě). Častěji se objevovaly odpovědi, že by studenti byli ochotni angažovat se spolu s přáteli.

Většina respondentů uváděla, že ekologické jednání považuje za užitečné, ale jejich ochota angažovat se byla již nepoměrně menší. V tomto se výsledky zcela shodují s předchozími výzkumy.

Hypotéza č. 1: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí větší než vliv školy, se potvrdila.

Závěry ukazují, že bez základu v rodině školní výchova, ani jiné zkoumané faktory nemají velkou šanci se prosadit. (pouze v jednom případě nepříliš příznivý postoj rodiny působení školy – Ekologického gymnázia - převážilo a postoje byly ekologicky příznivé). Pokud je ovšem působení rodiny alespoň neutrální, škola má poměrně značnou úspěšnost v utváření ekologii příznivých postojů. Pokud je postoj rodiny negativní, případně rodina v přírodě spatřuje pouze konzumní hodnotu, školní výchova úspěšná není. To platí zejména v případě, kdy na jedince nepůsobí kladně žádné další faktory. Déle lze učinit závěr, že formulace hypotézy nebyla postavena šťastně. Vliv rodiny se ukázal jako mnohem větší, než vliv sociálního okolí. Oba faktory bylo vhodné zkoumat jednotlivě a hypotézu formulovat pro každý zvlášť. Snáze lze odpovědět na výzkumnou otázku, která formulaci původní hypotézy předcházela – je utváření ekologicky příznivých postojů souhrnem více formativních vlivů? Podle získaných odpovědí se ukazuje, že ano. Významně častý byl jev, kdy ekologicky neutrální nebo spíše nepříznivé působení rodiny převážil souhrn dalších působení – volnočasové organizace, školní výchovy, vzorů v okolí.

Hypotéza č. 2: V nejbližším okolí středoškolské mládeže chybí vzory ekologicky příznivého jednání, se potvrdila.

Z výsledků vyplývá, že studenti ve svém okolí mají velmi málo vzorů, které by je ovlivňovaly svým příkladem k ekologicky příznivému chování. Takovými vzory byly zejména osoby z volnočasových organizací, velmi málo ze školských zařízení. Pouze na Slovanském gymnáziu Olomouc studenti uvedli několik profesorů, kteří je kladně ovlivňují. Častěji byly vzory v sociálním okolí respondentů uváděny tam, kde byla rodina ekologii výrazněji nakloněná – domnívám se, že to může být důsledek cíleného kontaktu rodiny s hodnotově podobně zaměřenými lidmi. Tento předpoklad by ovšem bylo vhodné podrobit dalšímu zkoumání.

Vzory jednání v rodině se v naprosté většině omezují na třídění odpadu a šetrné chování k přírodě, výjimečně rodina praktikuje výrazněji angažované ekologicky příznivé jednání. Přítomnost vzorů ekologicky příznivého jednání v sociálním okolí nejčastěji uváděli studenti Ekologického gymnázia. Tito studenti také nejčastěji vnímali média jako faktor podněcující je

k účasti na konkrétní péči o životní prostředí. Tomu odpovídá největší počet ekologických projektů realizovaných na Ekologickém gymnáziu ze srovnávaných škol.

Akce konané v okolí nejčastěji uváděli studenti Olomouckého gymnázia, což je zřejmě dané úzkou spoluprací s centrem ekologické výchovy Sluňákov.

Hypotéza č.3: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv médií větší než vliv školy a rodiny, se nepotvrdila.

Média neměla žádný výrazný vliv na postoje ani ochotu angažovat se v péči o životní prostředí. Informace podávané médií na respondenty často nezajímají, nebo působí depresivně a posilují vědomí bezmocnosti. Pokud přesto byli studenti ochotni se angažovat v péči o životní prostředí, uváděli potřebu dalšího podnětu k ekologicky angažovanému chování – například účast přátel nebo konkrétní projekt. Takový závěr je v souladu s výsledky výše uvedené studie (Franěk, Psychosociální faktory ovlivňující úspěšnost environmentální výchovy, 2002).

Závěr

V této práci jsem se pokusila představit nejdůležitější společenské faktory, které ovlivňují úspěšnost a realizaci ekologické výchovy ve společnosti. Cílem bylo ukázat, proč je znalost širších souvislostí ekologické výchovy důležitá pro ekologickou výchovu, pro společnost i sociální pedagogiku. Dále bylo cílem práce ukázat vzájemný vztah a souvislosti ekologické výchovy s polem působnosti sociální pedagogiky.

V dotazníkovém šetření jsem zjišťovala náhled studentů středních škol na společenské faktory, které se jich dotýkají v souvislosti s ekologickou výchovou. Cílem bylo potvrdit nebo vyvrátit následující hypotézy:

Hypotéza č.1: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv rodiny a nejbližšího sociálního okolí větší než vliv školy, se potvrdila. Tato hypotéza, jak se ukázalo, nebyla šťastně formulovaná, přesto ale z výsledků výzkumného šetření vyplynuly informace potřebné k jejímu vyhodnocení.

Hypotéza č.2: V nejbližším okolí středoškolské mládeže chybí vzory ekologicky příznivého jednání, se potvrdila.

Hypotéza č.3: Pro utváření proenvironmentálních postojů je vliv médií větší než vliv školy a rodiny, se nepotvrdila.

Uvědomuji si i určité nedostatky mé práce, jako např. nedostatečnou propracovanost otázek dotazníku použitého ve výzkumném šetření. Ze získaných odpovědí vyplynulo, že by některé otázky bylo vhodné upřesnit a výsledky celého dotazníku doplnit diskusí či osobními rozhovory s respondenty.

Dále, pro nízký počet respondentů nelze výsledky výzkumného šetření zobecňovat.

Nakonec si troufám předpokládat, že studenty deklarovaná ochota k ekologicky příznivému jednání je ve skutečnosti nižší. Tento předpoklad by bylo vhodné také ověřit ve výzkumném šetření, což použitý dotazník nesplnil.

Podobně, jak již bylo zmíněno, hypotéza č. 1 nebyla pro účely výzkumného šetření ideálně formulována. Tento nedostatek byl nicméně podle mého názoru kompenzován tím, že

výpovědní hodnota získaných odpovědí nebyla nepřesnou formulací hypotézy dotčena a nakonec tato nepřesná formulace položila základ dalším výzkumným otázkám.

V teoretické části práce považuji za nedostatek velký počet informací, mnohdy základních. Doufám však, že podle ohlasů mého okolí na téma a pojetí práce, budou právě tato základní vymezení přínosem ty čtenáře, kteří se neorientují problematice, ale shromážděné poznatky mohou být přínosem pro jejich práci.

Přesto, že práce nabízí také značný prostor pro zdokonalení, domnívám se, že hlavní cíle se podařilo splnit. Představení sociálně pedagogických aspektů ekologické výchovy a jejich upřesnění skrze zkoumané hypotézy bylo naplněno.

Domnívám se, že práce může být přínosem pro všechny pedagogy, kteří přispívají svým působením k naplňování cílů udržitelného rozvoje. Dále může nastínit směr dalším výzkumným šetřením v oblasti širších souvislostí ekologické výchovy. A v neposlední řadě může být práce podnětnou pro činnost sociálních pedagogů, případně posloužit prohloubení jejich orientace v souvislostech sociálně pedagogické činnosti s ekologickou výchovou.

Resumé

Tato práce se věnuje sociálně pedagogickým aspektům ekologické výchovy.

V první části práce podávám základní přehled realizace ekologické výchovy v současné společnosti. V další části poukazuji na hlavní společenské faktory, které ovlivňují realizaci a efektivitu ekologické výchovy. Současně jsem se pokusila nastínit, jak ekologická výchova zpětně ovlivňuje fungování společenského systému, a také jak ovlivňuje rozvoj a jednání jedince.

Hlavním cílem práce bylo objasnit vzájemný vztah sociální pedagogiky a ekologické výchovy a vytyčit společné pole jejich působení, čemuž se věnuji ve třetí části práce.

Při zpracování práce jsem vycházela z běžně dostupných zdrojů, zejména knih, periodik a webových stránek v českém jazyce a pro získání konkrétních informací jsem použila metodu dotazníkového šetření.

Na základě zodpovězených dotazníků jsem se pokusila vyhledat odpovědi na to, které společenské faktory nejvíce ovlivňují utváření ekologicky příznivých postojů a jednání u studentů středních škol.

V kapitole Výsledky a Závěr podrobně seznamuji s výstupy dotazníkového šetření. Jedním z cílů bylo potvrdit či vyvrátit určité předpoklady, které se týkaly vlivu rodiny, školy, sociálního okolí, volnočasových aktivit a médií na utváření ekologicky příznivých postojů a jednání respondentů. Potvrdil se především vliv rodinné výchovy a volnočasových aktivit. Vliv školní ekologické výchovy se ukázal být podmíněn souhrnem působení dalších formativních faktorů. Vliv médií a sociálního okolí byl oproti předpokladům mizivý.

Nakonec shrnuji nedostatky práce a možné směry pro další rozpracování tématu.

Anotace

Cílem diplomové práce je podat přehled o společensko - formativních aspektech ekologické výchovy a o souvislostech ekologické výchovy s působností sociální pedagogiky.

Pomocí výzkumného šetření porovnává vliv rodiny, sociálního okolí, volnočasových aktivit, školy a médií na utváření ekologicky příznivých postojů studentů středních škol. Jako rozhodující se ukázal vliv rodiny, úspěšnost školní ekologické výchovy se ukázala záviset na působení dalších formativních faktorů a vliv médií se ukázal jako nevýrazný.

Klíčová slova

Sociální aspekty výchovy, sociální pedagogika, ekologie ve společnosti, udržitelný rozvoj, životní prostředí

Abstract

This diploma thesis is focused on social – formative aspects of environmental education, and on relationship among environmental education and social pedagogy.

By the use of questionnaires it compares the influence of family, social relationships, free time activities, school and media. As the most important it has shown the influence of family, the effectivity of the school environmental education has shown to depend on other formative influences and the influence of media has shown as non important.

Keywords

Social aspects of education, social pedagogy, ecology in society, sustainable development, environment

Literatura a prameny:

1. Bezouška, A., Činčera, J. *Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání studentů [výzkum]*. Retrieved 21.9.2007 from the World Wide Web:
<http://www.czp.cuni.cz/envigogika/view.php?cisloclanku=2008010008>
2. Činčera, J., Štěpánek, P. *Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol*. Retrieved 10.8.2007 from the World Wide Web:
<http://envigogika.cuni.cz/view.php?cisloclanku=2007040003>
3. Český ekologický ústav. *Obce, životní prostředí a veřejnost*. Retrieved 8.12.2006 from the World Wide Web:
http://www.ceu.cz/edu/odd/publikace/obce_a_zp.htm
4. Dejmalová, K., Peterka J. *Ekologická čítanka Pozdě na budoucnost?*. Praha: Fortuna, 2001, ISBN 80-7168-803-7
5. Drápal, I. *Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy*. Diplomová práce, Masarykova Univerzita v Brně, Institut mezioborových studií, Brno, 2000
6. Franěk, M. *Výzkum v oblasti výchovy k udržitelnému rozvoji*. Retrieved 11.10.2007 from the World Wide Web:
<http://www.essentia.cz/print.php?id=27>
7. Frömel, K. *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, ISBN 80-244-0514-8

8. Horká, H. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, ISBN 80-210-3750-4
9. Instruktoři Brno. *Fond her (52 nejlepších her z akcí a kurzů)*. Brno: Computer Press, a.s., 2007, ISBN978-80-251-1675-3
10. Jakrlová, J., Pelikán, J. *Ekologický slovník*. Praha: Fortuna, 1999, ISBN 80-7168-644-1
11. Jůvová, A. Environmentální edukace v profesní přípravě sociálních pedagogů. Retrieved 12.2.2008 from the World Wide Web:
http://www.ped.muni.cz/CAPV11/6sekce/6_CAPV_Juvova.pdf
12. Keller, J. *Až na dno blahobytu*. Brno: Hnutí Duha, 1995, ISBN 80-902056-0-7
13. Keller, J. *Nedomyšlená společnost*. Brno: Doplněk, 1992, ISBN 80-901102-0-7
14. Keller, J. *Sociologie a ekologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, ISBN 80-85850-42-7
15. Kocourek, R. *Msta vynálezů*. Olomouc: Votobia, 1997, ISBN 80-7198-232-6
16. Kminiak, M. *Environmentalna vychova [skripta]*. Retrieved 8.12.2006 from <http://oldwww.fns.uniba.sk/prifuk/tempus/kminiak/index.htm>

17. Krajhanzl, J. Přesvědčení a osobní vztah člověka k přírodě. Retrieved 10.7.2007 from the World Wide Web:
<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cisloclanku=2007050022>
18. Kraus, B. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-7315-004-2
19. Kraus, B. *K otázkám humanitního a sociálního výzkumu*. Brno, Retrieved 10.10. 2006 from:
<http://www.imsbrno.cz/index.php?aID=18>, 2006
20. Kraus, B. *Sociální pedagogika [syllabus]*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2004
21. Kraus, B. *Sociální pedagogika II*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007
22. Kvasničková, D. *Ekologické aspekty v odborném vzdělávání (Metodika pro střední odborné školy)*. Praha, Retrieved from the World Wide Web: <http://skoly.prahamesto.cz/files/=54355/Ekologick%c3%a9+aspekty+v+odborn%c3%a9m+vzd%c4%9bl%c3%a1v%c3%a1n%c3%ad+SO%c5%a0.pdf>
23. Librová, H. *Decentralizace osídlení – vize a realita*. Retrieved 10.4.2007 from the World Wide Web:
http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/296_285LIBRO.pdf
24. Librová, H. *Pestří a zelení (kapitoly o dobrovolné skromnosti)*. Brno: Veronica, Hnutí Duha, 1994, ISBN 80-85368-18-8

25. Máchal, A. *Špetka dobromysli, kapitoly z praktické ekologické výchovy*. Brno: Ekocentrum Brno, 1996, ISBN 80-901668-6-5
26. Nováček, P., Huba, M. (Eds.). *Šok z prosperity*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1995, ISBN 80-7067-530-6
27. Pike, G., Selby, D. *Globální výchova*. (Cahová, M., Caha, M., Trans.). (6th ed.). Praha: Grada, 1994 (Originál vydán 1988)
28. Pike, G., Selby, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. (Caha, M., Trans.). Praha: Portál, 2000 (Originál vydán 1999)
29. Řehoř, A. *Metodické pokyny pro vypracování bakalářské a diplomové práce*. Brno, Retrieved 15.2.2008 from the World Wide Web:
http://www.imsbrno.cz/docs/socped/metodicke_pokyny_pro_vypracovani_BP_a_DP_2008.pdf, 2008
30. Strejčková, E., et al.. *Výzkum odcizování člověka přírodě : Závěrečná zpráva*. [IC / 4 / 40 / 04] Praha: Zájmové sdružení Toulcův dvůr, Retrieved 12.9.2007 from the World Wide Web:
31. <http://www.detiamesto.cz/index.php?page=vypis&id=35>, 2006
32. <http://www.priroda.cz/slovník.php?detail=268>
33. http://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_ekologie

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Pomocná tabulka

Příloha č. 1

Dobrý den,

Jmenuji se Petra Huňáčková a tento dotazník slouží k vypracování mé diplomové práce na téma: Sociálně pedagogické aspekty ekologické výchovy.

Dotazník je zcela anonymní a bude trvat cca 15 minut.

U každé otázky je možné označit více odpovědí a cokoliv připsat, pokud nabízené odpovědi nevyhovují nebo je vhodné je doplnit.

Děkuji za vyplnění ☺

1. Místo bydliště
 - střed města
 - sídliště
 - okraj města
 - venkov

2. Typ bydlení
 - rodinný dům se zahradou
 - rodinný dům
 - byt

3. V zařízení našeho bytu mají rostliny, potažmo zvířata
 - důležité místo
 - podružné místo
 - nemohu odpovědět, nemáme ze zdravotních důvodů

4. Je okolo Tvého bydliště nebo v jeho blízkosti příroda, v níž lze trávit volný čas?
 - ano, máme kolem hezké přírodní prostředí
 - ano, ale jen málo
 - ne, téměř vůbec
 - vůbec

5. Kdybych se měl přestěhovat, byla by pro kvalitu nového bydlení důležitá (označte číselným stupněm – 1 nejnižší, 5 nejvyšší)
 - dostupnost obchodů a služeb 1-2-3-4-5
 - upravenost okolí (udržované domy, trávníky, park apod.) 1-2-3-4-5
 - dostupnost zařízení k trávení volného času 1-2-3-4-5
 - okolní příroda 1-2-3-4-5

6. Ve volném čase s rodinou jsme s rodinou výlety do přírody (mimo dovolenou) podnikali nebo podnikáme
- Každý týden
 - měsíčně
 - několikrát do roka
 - vůbec
7. Na dovolenou jezdíme za
- přírodou
 - památkami
 - aktivitou (např. sportem) či rekreací (pasivním odpočinkem)
8. Nakolik je pro mne při výletech do přírody důležitá (označte číselným stupněm – 1 nejnižší, 5 nejvyšší)
- | | |
|-------------------------------------|-----------|
| - příroda, krása okolí | 1-2-3-4-5 |
| - aktivita (sport, turistika apod.) | 1-2-3-4-5 |
| - památky, kultura | 1-2-3-4-5 |
| - odpočinek | 1-2-3-4-5 |
9. Jakou hodnotu má v naší rodině příroda?
- značnou (např. je důležitým místem k rekreaci a trávení volného času)
 - průměrnou (nevyhledáváme ji cíleně, pouze čas od času, ale rádi)
 - malou (přírodu k životu nepotřebujeme)
 - žádnou
10. Vykonává naše rodina nějakou ekologicky prospěšnou aktivitu?
- třídění odpadů
 - šetrné chování v přírodě
 - účast na nějaké ekologické akci
 - ekologicky šetrné nakupování (ekovýrobky, zvažuje ekologické dopady)
 - jinou : doplňte, např. veřejná doprava či kolo místo auta,
11. Je moje nejbližší rodina příznivě nakloněna ekologii?
- Ano, výrazně
 - Ano, průměrně
 - Ne, naopak výrazně proti ekologii
 - Ne, spíše proti
12. Jsou mí příbuzní naklonění ekologii?
- Ano, výrazně
 - Ano, průměrně
 - Ne, naopak výrazně proti ekologii
 - Ne, spíše proti
13. Je součástí výchovy mých rodičů i vedení k ochraně životního prostředí?
- ano
 - jen zčásti
 - téměř vůbec
 - vůbec

14. Je součástí školního vyučování ekologická výchova?

- ano, jako samostatný předmět
- ano, jako součást výuky v různých předmětech
- ano, ale pouze formou exkurzí a projektů
- ano, jinak (doplňte)...

15. Myslím si, že ekologická výchova

- nemá smysl
- je důležitá
- má mimořádný smysl
- je stejně důležitá jako ostatní předměty

16. Zúčastnili jste se jako škola či třída nějakých ekologických projektů?

- ano, jednoho
- ano, několika
- ano, mnoha
- ne

17. Je mezi pedagogy někdo, kdo se netají svými ekologii příznivými postoji?

- Ano, ale je výjimkou
- ano, několik
- ano, většina
- ne
- nevím

18. Je mezi mými spolužáky někdo, koho zajímá péče o životní prostředí?

- ano, ale je výjimkou
- ano, několik
- ano, většina
- ne
- nevím

19. Jsi členem nějaké volnočasové organizace?

- ano
- ne
- ne, ale účastním se některých aktivit takovou organizací pořádaných (kurzy)

20. Věnuje se tato organizace také ekologickým tématům, je pro ni ekologie důležitá?

- vůbec ne
- ano, ekologie je jedním z námětů jejích aktivit
- ano, ekologii je příznivě nakloněná
- jen okrajově

21. Odehrávají se tyto aktivity také v přírodě?

- často
- výjimečně
- nikdy

22. Znáš v mém okolí někoho, pro koho je ekologie důležitá (míněno souseda, známého)?
- ano
 - ano, více lidí
 - ne, téměř nikoho
 - vůbec nikoho
 - nevím
23. Považuji ekologicky prospěšné jednání za
- užitečné
 - nesmyslné
 - chvályhodné, ale zbytečné
 - přežitek
 - svůj vzor či inspiraci
 - obtížné
24. Odehrávala se v mém okolí někdy akce řešící problémy ekologie či ochrany životního prostředí?
- ano
 - ne
 - nevím
25. Myslím, že pro naši společnost je ekologie
- důležité téma
 - výmysl fanatických ochránců přírody
 - nezbytnost k přežití na této planetě
 - nevhodně opomíjené či zlehčované téma
26. Z médií se o ekologické problematice dozvídám
- často
 - občas
 - nevím, nezajímá mně to
 - jen málo
27. Můj dojem z takových zpráv je
- depresivní, sám nemůžu proti tomu nic udělat
 - nijaký, je mi to jedno
 - aktivizující, mám chuť angažovat se v ochraně životního prostředí
 - aktivizující, jsem ochoten se zapojit do konkrétních projektů, o kterých bych se v mém okolí dozvěděl
28. Byl bych ochoten angažovat se v ekologicky prospěšné akci
- změnou svých zvyků
 - jednorázovou akcí
 - ve svém volném čase
 - jen při spoluúčasti svých přátel
 - jen za podpory své rodiny
 - jen, pokud by mně to nestálo mnoho úsilí
 - nebyl bych ochoten

29. O ekologických důsledcích svého jednání přemýšlím

- neustále
- jen někdy
- na podnět – doplňte: kamarádů, spolužáků, médií, učitele, literatury...
- téměř vůbec
- vůbec

30. Pokud bych potřeboval informace týkající se péče o životní prostředí

- obrátil bych se na své okolí
- obrátil bych se na ekologickou poradnu
- hledal bych na internetu
- hledal bych v literatuře
- nevěděl bych vůbec, kde je získat

31. Mám pocit, že informací o životním prostředí

- mám až příliš
- mám přiměřené množství
- mám jen málo

Příloha č. 2

1. ročník Střední průmyslové školy stavební Brno, Kudelova

Komentáře: ekologie je alibi, zda informace v médiích jsou pravdivé, to je ale druhá věc, ekologická výchova není,

pedagog se netají svými negativními postoji k ekologii, ekologie jsou informace a žádná činnost,

znehodnocuje mě strana zelených, mám jiné problémy a aktivity, mám dost svých starostí, 1x kritika neekologie dotazníku ☺

Exkurze, projekty

Č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj	poznámka
1	+				+	-				-	++	Přemíra informací, otázka zda jsou pravdivé
2	0+		+	-				ZS ++	+	-	+++	účast přátel, kritika dotazníku
3	0			+	0+	+	+	-	+	+	+	Ochota ke konkrétní akci
4	0		+	-		--	+	0+	0	-	+	Média depresivní dojem, účast přátel
5	0	+		+		+	+	0+	+	0	+	účast přátel
6	0+	+	+	-		+	-	-	+	0	+++	
7	0			-	0	-	-	-	-	0	+	Ekologické chování zbytečné, obtížné, Ekologie opomíjené téma, jiné problémy a aktivity
8	0			-		-		-	0	0	+	účast přátel
9	0			-	++	+	-	0+	+	0	+	Ekologické chování obtížné, účast přátel
10	0		++		++	++	+	+	+	+	+	Ochota ke konkrétní akci
11	0			-	0	-		0+	-	-	+	Ekologické chování obtížné, ekologie nutná k přežití, Média depresivní dojem, účast přátel, podnět média
12	0			-	0	+	-	-	-	-		Média depresivní dojem, ekologie nutná k přežití
13	0			+	0+	+	-	-	+	0	+	
14	0, --			-	0	--		-	-		+	ekologie nutná k přežití, média depresivní dojem
15	+	+		+	0+	-	-	0+	+	-	+	Média depresivní dojem, podnět média, literatura
16	0			-		--	+	+	-	0	+	
17	0			-			+	ZS ++	-	0	+	účast přátel
18	0			-	0	-	-	-	0	0	-	
19	0			-		+		-	+++	+	+	Ekologické chování obtížné, ochota ke

												konkrétní akci
20	0+			-		--	+	0+		0	+	Ekologické chování zbytečné, ekologie nutná k přežití
21	0+			-	0+	+		-	0	0	+	Ekologické chování zbytečné, ekologie nutná k přežití, účast přátel
22	0+			-	0	-		0+	+	0	+	Ekologické chování zbytečné
23	0	+		-	0	-	-	0+	+	+	++	účasť přátel, Ekologie opomíjené téma
24	0	-		+	0	-	-	-	0	0	-	
25	+		+	-							-	ekologie výmysl fanatiků
26	0			+	0	+	+	-	+	0	+	účasť přátel, nutné podněty
27	0+	+		-		-	-	0+	0	0	+	
28	0+			-		+		-	+	0	+	
29	0			-		-	-	0+	+++	-	+	ekologie nutná k přežití, ekologie opomíjené téma, účast přátel
30	0+			-	0+	-	-	0+	+	+	++	ekologie nutná k přežití, ochota ke konkrétní akci
31	0			-		++	-	0+	+	-	++	ekologie nutná k přežití, média depresivní dojem
32	0			-		-		0+	-	-	-	Sám nemůže nic
33	0+			--	0+	-	-	-	-	+	-	
34	0+			-		++	+	0+	+	0	++	účasť přátel, podnět učitele
35	0	+		+	0+	-	+	0+	0	+	++	Ekologické chování vzor, ekologie opomíjené téma, Ochota ke konkrétní akci, podnět kamarádi, média
36	0-			+		-	-	0+	-	0	-	Ekologické chování zbytečné
37	0			-	0	+	-	+	+	0	++	ekologie výmysl fanatiků, ekologie opomíjené téma
38	0+			---		--	+	0+	-	0	+	účasť přátel nutná, ekologické chování zbytečné
39	0	---		+		--	+	0+	0	0	+	ekologie nutná k přežití
40	0+	--		---		+	+	0+	+	-	+++	Média deprimující dojem účast přátel
41	0			--	0	-	+		-	0	+	Ekologie opomíjené téma, účast přátel, rodiny nutná
42	0	+		-		++	-	0+	-	-	+	Média deprimující dojem, výmysl
43	0			-		++		0+	-		++	Ekologické chování obtížné
44	0+	+		-		--	++	0+	+	0	+	Mám dost svých starostí

					0+								
45	0	+		-		--	-	++	0	+	+		ekologie nutná k přežití, účast přátel nutná
4. ročník Střední průmyslové školy stavební Brno, Kudelova													
Komentáře: Ekologická výchova není, mám větší starosti (než péči o životní prostředí)													
Exkurze, projekty													
Č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj		poznámka
1	0+	-	+	-		-	-		-	-	---		ekologie výmysl fanatiků, nezájem
2	0	+		-			+	ZŠ ++		0	+		Ekologické chování obtížné obtížné, Ekologie opomíjené téma účast přátel nutná
3	0			-	0	-	-	-	+	0	-		Ekologické chování zbytečné
4	0+	+		-		-	+	-	+	0	-		Ekologické chování zbytečné
5	0			+	0+	-	-	-	++	+	+		Ekologie mimořádný mysl
6	0			-	0	+	+	-	+	0	++		Ekologické chování obtížné, ekologie nutná k přežití
7	0-			-		--	-	-	-	0	+		Ekologické chování obtížné, Ekologie opomíjené téma
8	0+	+		-		+		-	+	0	+		Podnět kamarádů, spolužáků, médií
9	0+	+		+		+	-	-	+	+	+		
10	0			-			-	-	+	0	+		
11	0	+		-		-	+		+	0	+		Ekologie opomíjené téma
12	0+	+		+			-	-	+		+		
13	0+	+			0		-	-	+	0	+		Ekologické chování zbytečné, účast přátel
14	0+	+		+		-	+	0+	0	0	+		
15	0			+	0+	-					+++		Důsledky jednání zvažuje neustále
16	0+		+	+	0+	-		-	+	-	+		Média deprimující dojem, účast přátel
17	0	+		-		-	-	-	-	0	+		Ekologické chování zbytečné, ekologie výmysl fanatiků
18	0+			+		+	+	-	+	-	+		Média deprimující dojem
19	0			+		++		0+	0		+		účast přátel, mám větší starosti
20	0+		++	-	++	+	-	0+	+	-	+++		Důsledky chování zvažuje

	+											neustále
21	0		+	+		+		0+	+	-	+	Ekologie jen nárazové akce Ekologické chování zbytečné, Média deprimující dojem, účast přátel nutná
22	0	+		+		+	+	0+	+	0	+++	Ekologické jednání vzor
23	0+			-		-	+	ZŠ ++		-	++	Ekologické chování obtížné, ekologický výchova mimořádný význam, třídní na ZŠ informace

1. ročník Slovanské gymnázium Olomouc

Komentáře: nemám čas angažovat se (v péči o životní prostředí), ale přírodu chránit ano
Exkurze, projekty

Č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj	poznámka
1	0-			-		+		+	+	0	+	
2	0-	+				+		0+	+	- i +	+++	ekologie nutná k přežití, přemýšlí o důsledcích chování neustále
3	0			+		+	+	0+	+	-	+	Média deprimující dojem přátelé
4	0-	+		-	0+	0+		+	+	0	++	
5	0			+	0	--		++	+	0	+	ekologie nutná k přežití, přemýšlí o důsledcích chování neustále
6	+	+		-		+	+	-	+	+	+	ekologie nutná k přežití
7	0			-		-	-	0+	+	0	+	účast přátel nutná
8	0			+		++	-		++	0	+	
9	0			+		+	+	-	0	-	+	Média deprimující dojem
10	+			+		-	+	0+	+	-	+	Média deprimující dojem
11	0		+	-		-	-	0+	0	0	+	
12	0-		-	-	0	-	-	+	-	0	-	Přežitek, výmysl, přemýšlí na podnět
13	0			-		-	-	0+	+	+	+	
14	0			+	+++	0	+	0+	+	-	+++	Ekologické chování vzor, obtížné, Ekologie opomíjené téma Média přehnané Podnět skautu
15	+	+	+	+	0+	+	+	+	0+			Ekologie opomíjené téma, ekologie nutná k přežití ne Čas angažovat se ne, ale chránit ano

16	0	+		-		-	-	0+	+	-	-	Podnět učitele
17	0			+	0+	+	+	0+	+	+		účast přátel, ochota ke konkrétní akci
18	0			-	0+	-	+	0+	+	-		Média deprimující dojem, účast přátel nutná
19	0	+	+	-		-	+	0+	+	0-	++	Ekologie opomíjené téma
20	0	+	+		0+	0	+	ZŠ +	+++	+	+++	ekologie nutná k přežití, ekologické chování vzor
21	0	+	++	+		0+	+	0+	+	0-	++	Ekologie opomíjené téma, ochota ke konkrétní akci, málo informací
22	0			-		+		0+	0	-	+	Média deprimující dojem, ekologie nutná k přežití
23	0			-	0	0+	-	0+	0	0	--	Ekologie přežitků

4. ročník Slovanské gymnázium Olomouc

Komentáře: ekologická výchova není a chybí mi, podnět greenpeace, 1x kritika neekologie dotazníku ☺

č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj	poznámka
1	0			--		-	+	0+	+++	0	-	
2	0			--		+	-	0+	+	-	++	ekologie nutná k přežití, ekologie opomíjené téma, účast přátel nutná
3	0			-		-	-	-	-	0	+	účast přátel nutná
4		0+		--		+	+	+	+	-	++	Média deprimující dojem
5	0	+		+		+	+	+	+	-	0+	Sám nemůže nic, ochota angažovat se ve vyučování, aby nepřišel/la o volný čas
6	0	+		+	0	+		0+	-	0	-	
7	0			-		--		0+	+	0	+	účast přátel nutná
8	0			-	0+	--			-	-	+	Ekovýchova ve škole chybí, ekologické chování vzor, média deprimující dojem
9	0+	+		-		--		-	0	-	++	Média deprimující dojem, podnět média
10	0			-		--		0+	+	0	+	Ekologické chování zbytečné, ekologie nutná k přežití
11	0	+		+	++	+		+	+		+	Vzor, ekologie nutná k přežití
12	0	+				++	+	+	+++	-	++	Média deprimující dojem, na podněty
13	+			+	0	+		0	+	-	++	
14	0	+		+		+	-	-	+	+	++	Ochota ke konkrétní akci

15	0+			-			+	0+	+	-	++	Ekologické chování obtížné, ekologie nutná k přežití, účast přátel
16	0					-	+	0+	+	0	+	Ekologie nutná k přežití
17		+		+	0+	++	-	-	0		+++	Ekologické chování obtížné, ekologie nutná k přežití, Ekologie opomíjené téma, podnět greenpeace
18	+	+		+		-	+	-	+	-	+	Média deprimující dojem
19	0	+		-		-	-	0+	+	+	+++	
20	0			--		-	-	0+	0	-	+	Média deprimující dojem, účast přátel
21	0			-		+	+	0+	+	-	+	Média deprimující dojem
22	0			-		++	+	0+	+	-	++	Média deprimující dojem
23	+	+	+	+	0+	++	-	+	+	+	++	
24	0	+		+		--	+	0+	+	-	+	Média deprimující dojem
25	0	+		+		--		+	+	-	+	Ekologické chování obtížné
26	0			--	0	--	+	0+	-	-	+	Ekologické chování zbytečné
27	0	+		-		+	+	0+	+	-	+	Média deprimující dojem
28	0+			--		--	+	+	+	0	++	
29	0	+		+		+		+	+	-	+	Ekologické chování obtížné, účast přátel rodin
30	0	+		--	0	+		0+	0	-	++	Ekologické chování zbytečné

1. ročník Ekologické gymnázium Brno Labská

často uváděná ekologická poradna jako možný zdroj informací

Výuka – samostatný předmět, projekty, exkurze

č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj	poznámka
1	0				0			+	+++	-	+	Přežití, Média deprimující dojem
2	0			+	0	0+		+		+	++	účast přátel, ochota ke konkrétní akci
3	0-	-		-	0			+	-	0	+	ekologie nutná k přežití, podněty média, učitelé
4	0			-	0	-	+	+	+	0	+	ekologie nutná k přežití, účast přátel, informace pedagog
5	0			-		0+	-	+	0	-	0+	ekologie nutná k přežití, účast přátel, média deprimující dojem
6	0					-		0+			++	Média deprimující dojem
7	0	+	+	+	0+		+	+	0	-	+	Média deprimující dojem

8	0, př -		+	-	++	0+	+	+	+	+	++	Ekologické chování obtížné
9	0			-	0+	-	+	+	+	0	+	účast přátel, podněty kamarádi, média
10	0	-		-	0	-		0+	-	0	---	Ekologické chování zbytečné málo informací
11	0	0		-	0			++	-	0	+	Ekologické chování zbytečné

4. ročník Ekologické gymnázium Brno Labská

Komentáře: „byl bych ochoten (angažovat se v péči o životní prostředí), kdyby Bůh dal do hlavy mozek i dalším lidem“,

ekologie všude, aktivisté

Výuka – předmět, projekty, exkurze

často uváděná ekologická poradna jako možný zdroj informací

Č.	rodina	příroda	aktivita	výchova	volný čas	okolí	akce	škola	školní výchova	média	postoj	poznámka
1	0			+	0	-	+	+	+++	-	+	Média deprimující dojem, účast přátel
2	0	0		+		+		+	+	-	+++	Ekologické chování vzor, ekologie nutná k přežití, média deprimující dojem
3	0			-		0+		0+	+	0	+	Ekologie opomíjené téma
4	0-	+		+		+		0+	+	+	+	Málo informací, ochota ke konkrétní akci
5	0	+		+		+	+	+	+	+	++	Ochota ke konkrétní akci
6	0-	+		-	0	+		0+	+	0	+	Ekologické chování zbytečné, obtížné, ekologie výmysl fanatiků
7	0		+	-		+		0+	+	+	++	Příliš informací
8	0-	+		-		+		0+	-	0	--	Ekologie opomíjené téma
9	+			-		+		0+	+	+	+	Ekologie opomíjené téma, účast přátel, ochota ke konkrétní akci
10	0		+	-	0+	-			+++	+	++	Ekologické chování vzor, ekologie nutná k přežití
11	0-	++		-	+	+		0	0	-	-	ekologie nutná k přežití, média deprimující dojem
12	0			-				0+	+	-	+	Média deprimující dojem
13	0					-		0+	+++	+	+++	ekologie nutná k přežití
14	0	-	+	-		-			+++	0	0+	Ekologické chování obtížné
15	0			-					-	-	+	Média deprimující dojem
16	0			-		-		0+	-		+	Média deprimující dojem, účast přátel
17	0			-	0	+		0+	+	+	+	Ekologické chování zbytečné, ekologie

												výmysl fanatiků
18	0		+	+		0+		0+	0	-	+	Nutná podpora rodiny, média deprimující dojem
19	0			--		-	-	0+	+	-		Média deprimující dojem, komentář Kdyby Bůh...
20	0	+		-		+		0-	-	+	--	Ekologické chování obtížné
21	0+			+	0+	+	+	+	0		+	ekologie nutná k přežití
22	0			-		+		0+	0	-	+	Média deprimující dojem
23	0-, př +	+		+	0+			++	+++	-	--	Nesmyslné, Média deprimující dojem
24	0-			-	+	+			+	-	+	Ekologické chování zbytečné
25	0			-				0+	-	+	++	