

Environmentální výchova v rodině

Hana Straková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana STRAKOVÁ**
Osobní číslo: **H128062**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Environmentální výchova v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na historii ekologie a vymezení základních pojmů
- na hodnotový rozměr a pojetí ekologické a environmentální výchovy
- na sociální, psychologické aspekty současné rodiny a rodinné výchovy

Součástí práce bude empirické šetření zaměřené na zjištění úrovně environmentálních a ekologických znalostí v rodině.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Činčera, J. **Environmentální výchova: od cílů k prostředkům**. Brno: Paido, 2007.

Horká, H. **Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století**. Brno: MU, 2005.

Možný, I. **Moderní rodina (mýty a skutečnost)**. Brno: Blok, 1990.

Nakonečný, M. **Sociální psychologie**. Praha: Academia, 2009.

Singly, F. **Sociologie současné rodiny**. Praha: Portál, 1999.

Sobotková, I. **Psychologie rodiny**. Praha: Portál, 2001.

Střelec, S. **I. Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy**. Praha: Fortuna, 1992.

Sullerot, E. **Krise rodiny**. Praha: Karolinum, 1998.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Jůzlová

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

V Brně 14.2.2014

HANA STRAKOVÁ
.....
Jméno, příjmení studenta
Hana Straková
.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou environmentální výchovy v rodině. Cílem práce je zjistit, jaké mají rodiče znalosti v oblasti environmentalistiky a ekologie, a jak se tyto znalosti promítají do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny. Práce je rozdělena na teoretickou část, která je zpracována metodou analýzy a komparace dostupné odborné literatury vztahující se k tématu, a na praktickou část, kde byla použita metoda kvalitativního výzkumu. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy z oboru environmentalistiky a ekologie. V dalších částech se práce zabývá environmentální výchovou a jejím začleněním do systému školního vzdělávání, rodinou a rodinnou výchovou, její historií a sociálními, pedagogickými i psychologickými aspekty. Praktická část je věnována výzkumu a zabývá se mimo jiné charakteristikou respondentů, popisem metody a techniky sběru dat. Součástí praktické části je nezbytná analýza a interpretace dat.

Klíčová slova:

Environmentalistika, ekologie, udržitelný rozvoj, životní prostředí, environmentální výchova, etika, environmentální etika, axiologie, rodina, rodinná výchova.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with environmental education in the family. The aim is to find out what knowledge of environmentalism and ecology have parents, and how this knowledge influence their attitudes to education of children and activities within the family. The work is divided into a theoretical part, which is processed by the analysis and comparison of the available literature related to the topic, and on the practical part, which was the qualitative research method. In the theoretical part explaining the basic concepts in the field of environmental sciences and ecology. In other parts of the thesis deals with environmental education and its integration into the system of school education, family education and the family, its history and the social, pedagogical and psychological aspects. The practical part is devoted to research and deals with inter alia the characteristics of respondents describing the methods and techniques of data collection. The practical part consists of the necessary analysis and interpretation of data.

Keywords:

Environmental science, ecology, sustainable development, environment, environmental education, ethics, environmental ethics, axiology, family, family education.

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Haně Jůzlové za velmi užitečnou pomoc při zpracování bakalářské práce, především za odborné rady, připomínky a metodický dohled.

Poděkování patří i mojí rodině za morální podporu při psaní bakalářské práce.

Děkuji také všem rodičům, kteří se účastnili výzkumu, za jejich vstřícnost a upřímnost.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. EKOLOGIE A ENVIRONMENTALISTIKA	11
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
1.2 PODÍL STÁTU, OBČANSKÝCH SDRUŽENÍ A JINÝCH NEZISKOVÝCH ORGANIZACÍ NA OCHRANĚ PŘÍRODY.....	15
1.3 ČLOVĚK A JEHO VZTAH K PŘÍRODĚ A ŽIVOTNÍMU PROSTŘEDÍ.....	20
1.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	28
2. POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	29
2.1 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA A JEJÍ CÍLE.....	29
2.2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	36
2.3 SMĚRY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY	41
2.4 HODNOTOVÝ ROZMĚR ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY.....	45
2.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	49
3. ÚLOHA RODINY V PROCESU UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE	51
3.1 RODINA A VÝCHOVA	51
3.2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY RODINY.....	55
3.3 PEDAGOGICKÉ ASPEKTY RODINY.....	60
3.4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY RODINY.....	64
3.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	68
II. PRAKTICKÁ ČÁST	69
4. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ	70
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	70
4.2 CÍL VÝZKUMU A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	71
4.3 PŘÍPRAVA VÝZKUMU.....	72
4.4 PŘÍPADOVÉ STUDIE (KAZUISTIKY).....	77
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	93
4.6 DÍLČÍ ZÁVĚR	100
ZÁVĚR	102
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	105
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	112
SEZNAM OBRÁZKŮ	113
SEZNAM TABULEK	114

ÚVOD

Stav životního prostředí je odrazem výchovy člověka k životním hodnotám a respektu k přírodě v lidském hodnotovém systému. Dnes by mělo být již samozřejmostí, alespoň pro každého ekologicky slušného člověka, projevat úctu a pokoru k přírodě každodenním jednáním a chováním. To však předpokládá mít dostatek vědomostí, ale také umět překonat primitivně egocentrické názory a preferovat hodnoty, jako je zodpovědnost, sebedisciplína, ohled na druhé, kultivovaný altruismus apod.

Environmentální výchova v rodině je jednou ze základních cest ke zlepšení ochrany životního prostředí a může přispět k překonání krize současného lidstva a k realizaci nových žádoucích kvalit života. Rodině, jako malé sociální skupině, připadá nezastupitelná úloha v socializačním procesu. Je místem, odkud lidé přejímají své hodnoty a modely chování a dochází zde k vědomému i nevědomému předávání poznatků o životním prostředí. Její výchovná funkce může přispět ke zlepšení postoje a celkového povědomí o důležitosti pro-environmentálního šetrného chování, k odpovědnému zacházení s životním prostředím a s celou planetou.

Obsahem environmentální výchovy je podporovat utváření takových zájmů, potřeb, schopností, znalostí a celkových postojů lidí, které by směřovaly k souladu člověka a biosféry. Cílem environmentální výchovy však není jen osvojování si znalostí, ale také hledání harmonie mezi ekonomickým, sociálním a ekologickým směrem rozvoje s tím, že etický a axiologický aspekt by měl být dominující. Ideou environmentální výchovy je stále (trvale) udržitelný rozvoj. Úkolem rodiny, pedagogů, vědeckých pracovníků, státních a nestátních institucí je využít všechny dostupné prostředky k vytváření environmentálního povědomí a znalostí.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda mají rodiče znalosti v oblasti environmentalistiky a ekologie, jak se tyto znalosti promítají do jejich postojů a současně zmapovat, jak se vědomosti promítají do výchovy dětí, do činností v rámci rodiny i mimo ni. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část, která je zpracována metodou analýzy a komparace dostupné odborné literatury vztahující se k tématu, a na praktickou část, kde byla použita metoda kvalitativního výzkumu. V první kapitole teoretické části je nastíněna historie environmentalistiky a ekologie. Druhá kapitola je zaměřena především na environmentální výchovu a její začlenění do systému školního vzdělávání. Nechybí ani nastínění vazeb se sociální pedagogikou. Třetí kapitola se zabývá rodinou a rodinnou výchovou, její historií

a sociálními, pedagogickými i psychologickými aspekty. Praktická část se věnuje charakteristice účastníků výzkumného šetření, popisu metody a technice sběru dat. Součástí praktické části je nezbytná analýza a interpretace dat.

Ráda bych se také zmínila o tom, proč jsem si vybrala právě toto téma. Asi před deseti lety jsem zhlédla film od politika a spisovatele Al Gora. Domů ho přinesl můj syn, tehdy již dospělý, s tím, že tento film „*musíme vidět*“. Chtěl své rodiče poučit. Film byl v té době jeden z mála, který vysvětloval mimo jiné globální oteplování populární formou. Když se dnes nad tím zamýšlím v souvislosti s tématem práce, nikdy jsme se v naší rodině vyloženě cíleně o environmentální výchovu nezajímali. Žijeme na vesnici, tedy blíže k přírodě a děti jsme odmala vedli k chování a jednání v souladu s přírodou. I moje rodiče, i když naprosto nevědomě, mě tomuto učili. Je všeobecně známo, že základem pro vytvoření osobnosti člověka je nejdůležitější výchova v rodině, a proto si myslím, že čím více znalostí z oblasti ochrany přírody a životního prostředí budou rodiče mít, tím spíše budou i jejich děti přírodu chránit a chovat se k ní „šetrněji“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. EKOLOGIE A ENVIRONMENTALISTIKA

1.1 Vymezení základním pojmů

Na začátku každého odborného textu je vždy vhodné objasnit základní pojmy. Slovo ekologie dnes potkáváme na každém kroku, můžeme se s ním setkat v nejrůznějších oblastech lidské činnosti a stalo se v mnoha ohledech módním slovem, málokdo však zná jeho skutečný význam. Neznají ho ekonomové a politici, jejichž rozhodnutí je často v příkrém rozporu se zachováním zdravého životního prostředí. Bohužel ani někteří ekologičtí aktivisté neznají podstatu tohoto slova hlouběji. V povědomí veřejnosti často existuje chybná představa, že ekologie je nauka o ochraně přírody, životního prostředí nebo že jde o hnutí za ochranu životního prostředí (Rajchard, Vysloužil a Balounová, 2002, s. 9).

Ekologie jako vědní disciplína

Pro vznik ekologie byl rozhodujícím mezníkem rok 1866 (někde uváděn rok 1869), kdy německý biolog **Ernst Haeckel** použil ve svém dvousvazkovém díle nazvaném *Generelle Morphologie der Organismen* poprvé pojem „oecologie“. Slovo pochází z řeckého „oikos“, tj. domov, obydlí a „logos“ ve smyslu věda. Haeckel pomocí něho označil vědní disciplínu studující vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Teoretická východiska a idea ekologického přístupu jsou však mnohem starší, než sám název této vědní disciplíny. V polovině 17. století švédský botanik **Carl von Linné** přirovnával fungování přírody k ekonomickému chování lidí a nazýval tuto koncepci „ekonomika přírody“. Podle něho má člověk v systému privilegované postavení. Jiná stvoření užívá a množí ke svému užítku, a ta nežádoucí eliminuje. Příroda má člověku sloužit k obohacení ekonomiky. Další osobností, která ovlivnila formování ekologické vědy, byl anglický přírodovědec **Charles Darwin**. Jeho teorie o přirozeném výběru měla i biocentrické vysvětlení. Z myšlenky evoluce mimo jiné vyplývá, že člověk je jedním z živočišných druhů, součástí přírody a neměl by se od ostatních distancovat nebo se nad ni povyšovat. Do této atmosféry přišel Haeckel. V roce 1893 byla v Anglii zahrnuta ekologie do seznamu akademických disciplín – jako jedna ze tří součástí biologie (vedle morfologie a fyziologie). Hlavní pojmy

ekologie tohoto období jako **společenstvo (biocenóza)**¹, **sukcese**², **klimax**³, byly odvozeny z botanických výzkumů (Keller, 1997, s. 25-35).

Formulace základních termínů proběhla koncem 19. století a ekologie se dále rozvíjela jako součást široce chápané obecné biologie. Od 20. let dvacátého století se charakter ekologie postupně proměnil a od druhé světové války již ve vědeckých kruzích převládla „nová ekologie“. Jedním ze zakladatelů byl anglický zoolog **Charles Elton**, který ekologii chápal jako vědu o vztazích uvnitř živočišných a rostlinných pospolitostí. Podle jeho teorie **potravního řetězce**⁴ jsou základem každého společenství rostliny. Ty pomocí fotosyntézy mění anorganické látky a sluneční energii v látky v organické, které pak procházejí dalšími články řetězce přes býložravce až po masožravce. Dalším klíčovým konceptem ekologie, který Elton rozpracoval, byl pojem **nika**⁵. Tento pojem poprvé použil kalifornský ornitolog **Joseph Grinnell**. Mezi vůdčí osobnosti nové ekologie patřil oxfordský botanik **Arthur George Tansley**, který pod vlivem fyzikálních věd, nikoliv věd biologických, zavedl termín **ekosystém**⁶ (Keller, 1997, s. 36-41).

¹ „**Biocenóza** je soubor populací všech druhů rostlin, živočichů, hub a mikroorganismů, které žijí v určitém biotopu; existují mezi nimi určité vztahy; je to živá část ekosystému, která je schopna samoregulace, přičemž biotop je místem, kde se společenstvo nachází.“ Pojem byl poprvé vymezen německým zoologem Karlem Augustem Möbiem (Máchal a Husták, 1997, s. 6).

² „**Sukcese** je termín označující vývoj a změny ve složení společenstev v ekosystému; nesezónní a plynulý sled nástupů, zvětšování, ústupů a zániku celého rodu populací na určitém místě; postupný dlouholetý vývoj krajiny - ekosystému, jehož konečným stadiem je již dále neměnicí se krajina - klimax. Sukcesi rozlišujeme primární - namístě, kde dosud nikdy nebyl život (vyvřelý ostrov) a sukcesi sekundární-kde již život dříve byl, ale nyní vlivem okolností ustal (vypálený les)“ (Máchal a Husták, 1997, s. 40).

³ **Klimax** – „jedná se o předpokládané finální stádium sukcese; společenstvo, které je klimaxové, je stabilní a neměnné. Tento stav nastává u stanovišť, které byly osídleny druhy nejlépe adaptovanými na konkrétní místo“ (Máchal a Husták, 1997, s. 25).

⁴ **Potravní řetězec** znamená „zjednodušené vyjádření potravních vztahů v ekosystému seřazením jednotlivých druhů tak, že předcházející druh je vždy zdrojem potravy pro druh následující. Rozeznáváme tři typy potravních řetězců: pastevně kořistnický - od rostlin ke konzumentům, parazitický - od velkých organismů k malým a dekompoziční - od mrtvé organické hmoty k mikroorganismům“ (Máchal a Husták, 1997, s. 35).

⁵ „**Nika** je osobitě funkční začlenění populace nebo jedince určitého druhu organismu v ekosystému, které je určováno zejména jeho vztahy s jinými organismy a nároky na neživé činitele prostředí; charakterizuje zapojení určité populace do koloběhu látek a toků energie v ekosystému, vypovídá o jejich úlohách v ekosystému. Nika každé populace (druhu) má různé stránky, které lze označit např. jako: potravní niku (soubor nároků na výživu nebo potravu), prostorovou niku (souhrn nároků na prostor) a neprostorovou niku (soubor abiotických podmínek-nároky na světlo, teplo, vlhkost, pH atd.)“ (Máchal a Husták, 1997, s. 30).

⁶ „**Ekosystém** je funkční soustava živých a neživých složek životního prostředí zahrnující všechny organismy na určitém území, jež jsou navzájem spojeny výměnou látek, jednosměrným tokem energie, předáváním informací. Dalšími důležitými znaky ekosystémů jsou neustálý vývoj a samoregulace“ (Máchal a Husták, 1997, s. 16).

Formální osamostatnění a s ním spojený intenzivní rozvoj jako samostatné disciplíny proběhl teprve v posledních desetiletích (zhruba od 50. let 20. století). S tím souvisí i relativně neustálená terminologie, častý výskyt synonymních termínů (např. kompetice a konkurence, ekosystém a geobiocenóza) nebo naopak užívání jednoho termínu v několika významech (např. disperze či biotop), odrážejících historický vývoj jednotlivých ekologických škol v různých geografických oblastech. Dnešní ekologie je jedním z důležitých oborů biologie, který úzce souvisí s řadou jiných disciplín. Využívá poznatky disciplín biologického charakteru, např. morfologie, etologie, evoluční biologie apod., ale také charakteru nebiologického, např. matematiky, fyziky, chemie, geologie atd. Samozřejmostí je interdisciplinární návaznost a překrývání s tématy dalších oborů. Příkladem může být ekoimunologie, která sleduje změny imunitního systému v návaznosti na vlivy prostředí, což je významné s ohledem ke zvyšujícím se patologickým stavům v souvislosti se zhoršováním kvality prostředí (Rajchard, Vysloužil a Balounová, 2002, s. 9-10).

S rozvojem přírodních věd dochází k úzké specializaci, dělení ekologického přístupu a ekologie. Tradičně jsou v rámci ekologie rozlišovány hierarchicky uspořádané úrovně:

- **organismus** (jedinec) – nejnižší sledovaná jednotka, je základem pro všechny další úrovně; tato úroveň může být také chápána tak, že jedinec reprezentuje určitý biologický druh, u něhož zkoumáme a pokoušíme se porozumět různým vlastnostem – velikosti, tvarům, zbarvení, fyziologickým funkcím a vzorcům chování;
- **populace** – soubor všech jedinců jednoho druhu, kteří se společně vyskytují na určitém území (v jednom čase), které koresponduje s nějakými geografickými či geomorfologickými hranicemi; časové hledisko je důležité pouze při opakovaném srovnávání populace určitého druhu na stejném území po delším časovém intervalu (např. po desetiletích);
- **společenstvo (biocenóza)** – soubor všech populací (jedinců) všech druhů, vyskytujících se na určitém souvislém území;
- **ekosystém** – soubor všech jedinců všech druhů (tvořících dohromady společenstvo); soubor ekosystémů, spojených zejména podobným makroklimatem, se nazývá biom;

- **biosféra** – globální ekosystém celé Země, zahrnující ty části atmosféry, litosféry a hydrosféry, které jsou kolonizovány živými tvory (Máchal a Husták, 1997, s. 6, 8, 16, 34).

Ekologie je rozdělována různými způsoby, podle Rajcharda, Vysloužila a Balounové (2002, s. 10-11) například:

1. na **ekologii obecnou**, která se zabývá zobecněnými zákonitostmi týkající se celé živé přírody, bez ohledů na detailní systematickou příslušnost organismů či specifický biotop versus **ekologie speciální**, zabývající se specifickými životními podmínkami organismů v různých typech prostředí, např. na souši, v půdě, vodách apod.

2. podle taxonomické příslušnosti, tj. podle toho, která složka je středem zájmu studia na ekologie krajiny, ekologie člověka, ekologie rostlin aj.

3. podle hierarchické úrovně na:

- **autekologii** – se zabývá studiem jedince, jednotlivých druhů; vlivem prostředí na vývoj adaptací, chování a rozšíření druhů apod.
- **synekologii** – se zabývá studiem celých společenstev, jejich složením nebo vývojem v čase apod.
- **demekologii** – tzv. populační ekologie, se zabývá studiem konkrétní populace, zvláště např. otázkami její dynamiky v delším časovém úseku; ve vztahu k lidské populaci je nazývána jako demografie.

Praktickou aplikací ekologických poznatků se zabývají různé směry **aplikované ekologie**, která má dva základní směry podle toho, kdo je ve středu pozornosti, a to buď nějaký organismus, zejména člověk a vlivy prostředí na něj působící (do této kategorie patří hygienické obory, ale také sociální ekologie) nebo prostředí člověka, popř. dalších organismů (do této kategorie lze například zařadit krajinnou ekologii nebo vlastní nauku o ochraně životního prostředí – environmentalistiku).

Ekologie versus environmentalistika

Jak již bylo zmíněno výše, postavení ekologie v systému věd a teoretický přístup k ekologii jako vědního oboru se v průběhu let měnil. V terminologii slov ekologie a environmentalistika dochází k obdobné situaci. V českém prostředí panoval několik let spor o základní pojmy, a proto Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v letech 1993 a 1996 pořádalo terminologické semináře, jejichž cílem bylo základní názvosloví sjednotit. Výsledkem byla doporučení, jak je možné pojmy ekologie, ekolog,

ekologický, environmentální nebo environmentalistika užívat. Pojem ekologie používáme v širším slova smyslu, tedy nejen v přímé souvislosti s ekologií jako vědní disciplínou, ale též v přeneseném slova smyslu v případech, kdy je něco z hlediska ekologie jako vědy důležité, žádoucí, např. ekologie města. „**Ekologie** (v původním, užším slova smyslu) je vědní obor zabývající se vzájemnými vztahy mezi organismy a jejich prostředím; ekologie zkoumá především organizaci a fungování ekosystému. **Environmentalistika** je nauka o životním prostředí, využívá poznatků vědního oboru ekologie, zkoumá mechanismy působení člověka na ekosystémy, zabývá se prevencí znečišťování životního prostředí, nápravou vzniklých škod a prevencí nežádoucích zásahů; environmentalistika zahrnuje např. také ochranu přírody, monitoring složek životního prostředí, využívání přírodních zdrojů, nakládání s energiemi, péči o zdraví lidské populace apod.“ (Máchal, 2000, s. 12).

Pro lepší pochopení celé problematiky a souvislostí bude vhodné na tomto místě zmínit i další pojmy. Při označení ochránců a obhájců životního prostředí je možné používat jak termín **ekolog** tak i **environmentalista**. Anglický výraz „environmental“ je vhodné překládat jako **environmentální** a připouští se i výraz „prostředový“. Podle doporučení odborníků by nemělo být adjektivum tohoto slova stupňováno a pro výraz „environmentálnější“ použít například šetrnější vůči životnímu prostředí apod. Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, § 2, vymezuje životní prostředí jako: „vše, co vytváří podmínky existence organismů, včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie“.

Procesu obsahového a názvoslovného ujasňování a diskuzí se nevyhnula ani ekologická výchova. O této problematice se podrobněji zmíním v kapitole druhé.

1.2 Podíl státu, občanských sdružení a jiných neziskových organizací na ochraně přírody

„Ochrana přírody je cílevědomá lidská činnost směřující k uchování přírodních zdrojů. Je to péče státu, ale i dalších fyzických a právnických osob o volně žijící živočichy, planě rostoucí rostliny, jejich společenstva, péče o nerosty, horniny, paleontologické nálezy a geologické celky. K základním cílům ochrany přírody patří udržení základních ekologických procesů (fungujících ekosystémů) a zachování druhové rozmanitosti (biodiverzity)“ (Máchal, 2000, s. 150). Ochrana přírody a životního prostředí je legislativně ošetřena v mezinárodních dohodách, které jsou významným nástrojem

směřování k dlouhodobě udržitelnému rozvoji, nejen s ohledem na řešení globálních problémů, ale také (potenciálních) problémů mezi státy. Mezi typické oblasti zájmu mezinárodních smluv patří:

- ochrana **biodiverzity**⁷,
- ochrana před přenosem znečišťujících látek přes hranice států, do moří, do vysokých vrstev atmosféry,
- nešíření technologií do zemí, které na to nejsou připraveny
- systémy informovanosti a včasného varování aj.

Z množství mezinárodních dohod zde zmíním **Úmluvu o biologické rozmanitosti** (Convention on Biological Diversity – CBD), která se řadí k nejvýznamnějším mezinárodním deklaracím v oblasti životního prostředí. Posláním úmluvy je rozvoj národních strategií ochrany a udržitelného využití biologické rozmanitosti. Bývá často označována jako klíčový dokument (**trvale**) **udržitelného rozvoje**⁸. Úmluva vzešla z historicky první celosvětové konference OSN na nejvyšší úrovni o životním prostředí a rozvoji (známé pod zkratkou UNCED – United Nations Conference on the Environment and Development) v červnu 1992 v brazilském Rio de Janeiru (Úmluva o biologické rozmanitosti, 2001).

Dalším dokumentem, který je spojen s výše uvedenou konferencí, je **Agenda 21**. „*Tato představuje nejdůležitější dokument shrnující různé společenské problémy, jejichž neřešení v 21. století by mělo negativní dopad na životní prostředí planety. Podle závěrů Agendy 21 nelze oddělit životní prostředí od ostatního lidského konání a jeho ochrana je předpokladem a integrální (nedílnou) součástí veškeré lidské činnosti. Agenda 21 pracuje především s pojmem udržitelného rozvoje. Její smysl spočívá v jejím dalším rozpracování do podmínek jednotlivých států a regionů a jejím naplňováním, resp. uvádění v život (tzv. implementace)*“ (Máchal, 2000, s. 153).

V právním řádu České republiky je ochrana přírody a životního prostředí zakotvena v obecnější rovině v **Ústavě ČR** (zákon č. 1/1993 Sb.) v článku 7: „*Stát dbá o šetrné*

⁷ „*Biodiverzita je biologická rozmanitost, různorodost organismů na všech úrovních organizace – druhů, populací i společenstev*“ (Máchal a Husták, 1997, s. 6).

⁸ **Trvale udržitelný rozvoj** společnosti je „*takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů*“ (§ 6 zákona č. 17/1992 Sb., o životním prostředí).

využívání přírodních zdrojů a ochranu přírodního bohatství.“ A také v **Listině základních práv a svobod** (zákon č. 2/1993 Sb.) v hlavě čtvrté v článku 35 odst. 1: „Každý má právo na příznivé životní prostředí.“; odst. 2: „Každý má právo na včasné a úplné informace o stavu životního prostředí a přírodních zdrojů.“; odst. 3: „Při výkonu svých práv nikdo nesmí ohrožovat ani poškozovat životní prostředí, přírodní zdroje, druhové bohatství přírody a kulturní památky nad míru ustanovenou zákonem.“

Při realizaci ochrany přírody a životního prostředí pomáhá státním orgánům, ale nejen jim, celá řada zákonů a vyhlášek. S ohledem na složitost problematiky nepůjde na tomto místě o reprezentativní výběr, nýbrž jen o ukázkou ze složité české legislativy - **zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí**, zahrnuje činnosti, jimiž se předchází znečišťování a poškozování životního prostředí a zabývá se ochranou jednotlivých druhů organismů, konkrétních ekosystémů, ale i životního prostředí jako celku. Průlomem dosavadních zvyklostí se stalo přijetí **zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí**, který by měl všem zajistit možnost získat relevantní informace o stavu životního prostředí ve svém okolí. Stát a jednotlivé státní orgány jsou povinni se řídit **zákonem č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny** a jeho prováděcí vyhláškou č. 395/1992 Sb.

Organizace podílející se na ochraně životního prostředí můžeme rozdělit na státní a nestátní (Tab. 1. a Tab. 2.). **Státními organizacemi**, které vykonávají mimo jiné dohled a kontrolu na vládní úrovni, jsou tzv. orgány ochrany přírody. „Tyto instituce mohou vydávat rozhodnutí, přijímat opatření a také pověřovat další instituce k provedení potřebných zásahů“ (Máchal, 2000, s. 151).

Nestátní neziskové organizace (NNO) „mají v ekologické výchově a environmentální osvětě veřejnosti nezastupitelnou roli. Ta často spočívá v suplování některých úloh státu (zabezpečují to, co stát nestačí nebo nedoceňuje) a zejména v roli „environmentálního svědomí“ státních orgánů nastavováním zrcadla státním úředníkům“ (Máchal, 2000, s. 156).

Nevládní organizace, které se v České republice věnují environmentální tematice, lze s jistou mírou zjednodušení rozdělit do dvou proudů. Prvním z nich je tradiční proud ochranářských hnutí, ke kterému patří zejména Český svaz ochránců přírody nebo Hnutí Brontosaurus. Tyto velmi početné organizace se dodnes věnují spíše praktické ochraně přírody, práci s mladými lidmi, ekologické výchově a poradenství. Od tradičního

ochranářského proudu se na přelomu 80. a 90. let začaly odštěpovat aktivistické skupiny, které se po roce 1989 začaly snažit i o hlubší společenskou změnu. V 90. letech využívá tento aktivistický proud metody přímých akcí, včetně blokád či happeningů, nebojí se střetu s politickou elitou a snaží se upoutat zájem médií, někdy i akcemi lehce za hranou zákona. V posledních deseti letech radikalita ekologických organizací klesá. Častěji vystupují naopak antienvironmentalisté. To pravděpodobně souvisí s větší mediální pozorností přičítané klimatickým změnám i s tím, že se změny klimatu dostaly programu většiny politických stran. Představitelé ekologického hnutí se tak častěji dostávají do defenzivní pozice (Krajhanzl, Zahradníková a Rut, 2010, s. 4-5).

Tab. 1. Přehled státních institucí a úřadů zabývajících se v České republice ochranou přírody (Máchal, 2000, s. 150)

Orgán, instituce	Počet v ČR
Ministerstvo životního prostředí + jeho územní odbory	1 + 9
Správy národních parku (NP) (Krkonoše, Šumava, Podýjí, České Švýcarsko)	4
Správy chráněných krajinných oblastí (CHKO)	24
Česká inspekce životního prostředí + oblastní inspektoráty	1 + 9
Okresní úřady	76
Magistrátní úřady v Praze, Brně, Ostravě a Plzni	4
ostatní městské úřady a obecní úřady	několik tisíc

Otázkou je, proč dochází v souvislosti s environmentalistickou problematikou k mobilizaci tak velkého množství neziskových organizací a hnutí. Keller, Frič a Gál (1996, s. 54) píše: „Vstup jednotlivce do sociálního hnutí je výsledkem racionální úvahy – jestliže lidé nevidí možnost dosáhnout svých cílů běžným institucionalizovaným způsobem, volí nekonvenční postup a formují se do sociálních hnutí.“ Ze sociologického hlediska jsou tato sociální hnutí považována za „pokračování politiky jinými prostředky“. Jde o určitou „nátlakovou skupinu“, která soutěží s jinými skupinami, institucemi o vliv a možnost rozhodovat v dané společnosti. Jelikož sociální hnutí nedisponují ani finančními prostředky velkých firem, ani mocenskými prostředky (vládních) politických stran, ani manipulativním vlivem médií, mají mnohem menší šanci dění ve společnosti ovlivňovat. Veřejnost často s určitým hnutím souhlasí, ale do aktivit se nezapojuje. Spoléhá na to, že určitá iniciativa, organizace nebo hnutí dosáhnou pro něho žádoucích cílů i zcela bez jeho pomoci. Ekologické aktivity

jsou pro něho pojistkou, uklidňujícím pocitem, že ekologové dohlédnout na to, aby negativní důsledky byly co nejmenší (Keller, Frič a Gál, 1996, s. 55-61).

Tab. 2. Přehled vybraných nestátních neziskových organizací (NNO)

Název organizace	Obsah činnosti
Arnika	ochrana mokřadů a vodních toků, omezování znečištění životního prostředí toxickými látkami a odpady
Český svaz ochránců přírody (ČSOP)	ekologická výchova a poradenství, péče o přírodu, ochrana genofondu, vydává časopis Nika a Veronika
Děti Země	protestní akce, využívání alternativních zdrojů, boj proti freonům, problémy dopravy
Ekologický právní servis	nevládní, nezisková, nepolitická organizace právníků, hájící práva občanů a životního prostředí v ČR právní cestou
Greenpeace	mezinárodní organizace, kampaně proti jadernému zbrojení a energetice, znečišťování ovzduší
Hnutí Brontosaurus	ekologická výchova s dětmi, práce na čištění životního prostředí
Hnutí Duha	protestní akce, petice, letáky, protijaderná kampaň, ochrana ozónové vrstvy
Lipka	ekologická výchova, další vzdělávání učitelů, pořádání kurzů, poradenství a výuka pro vysoké školy
Rezekvítek	ekologická výchova, zvyšování pedagogické i odborné úrovně této práce, vydává knihy
STUŽ (Společnost pro trvale udržitelný rozvoj)	výzkum, odborná stanoviska k aktuálním problémům, hledání cest směřujících k trvale udržitelnému vývoji
Veronika	spojování kultury s ochranou přírody, ekologická osvěta
Zelený kruh	asociace 28 nevládních neziskových organizací, informační a legislativní činnost

Podle Kellera, Friče a Gála (1996, s. 62-63) výsledky výzkumů ukazují, že „povědomí o hnutích a organizacích, jejichž činnost nějak souvisí s myšlenkami trvale udržitelného života, není u nás příliš vysoké. Téměř 62% respondentů žádnou takovou organizaci nezná či si nedokáže vzpomenout.“ Nejvíce do povědomí veřejnosti vstoupily Hnutí Duha

(18,3 % dotazovaných), dále Greenpeace (14,9 %), Děti Země (12,7 %) a s odstupem Brontosaurus (3,5 %).

1.3 Člověk a jeho vztah k přírodě a životnímu prostředí

Odkud se bere, z čeho vzniká a jaký je vztah lidí k přírodě? Jak lidé přírodu prožívají a vnímají? Proč někdo chrání životní prostředí a jiný ne?

Vztah člověka k přírodě má historický základ. Před několika miliony let se z větve lidoopů vydělil v místě s příhodnými přírodními podmínkami – v Africe – člověk. Přechod na vzpřímenou chůzi uvolnil postupně ruce pro používání nalezených předmětů jako primitivních nástrojů k obstarávání potravy. Člověk lovec se svými primitivními, leč na svou dobu vysoce účinnými zbraněmi a organizovaným lovem, dokázal vyhubit mnoho velkých savců. S vědomím zachování svého života (rodu) však zvířatům prokazoval úctu (např. jeskynnými malbami, obřady před lovem). Přechod k zemědělství a usdlému způsobu života se stal zásadní změnou v dějinách člověka a začátkem jeho výrazného ovlivňování životního prostředí. Významným zásahem člověka do ekosystémů bylo pěstování kulturních rostlin a chov zvířat. Zavlažování vedlo po několika staletích na mnoha územích k zasolení půdy s výrazným snížením její úrodnosti. Další zásahy člověka do krajiny a jeho vliv na rozšíření nebo vyhubení druhů souvisely s rozvojem obchodu a válečnictví (kácení lesů na stavbu lodí, dolování rud se mění charakter krajiny aj.).

Podle Koháka (2012, s. 62-64) antropologové a historikové odlišují tři zásadní možnosti prožívání přírody:

1) Prožívání **lovců-sběračů** není založeno na manipulaci, lovec-sběrač přírodě nevládne, život přijímá s bázni a je vděčný za to, co mu příroda poskytuje. Žije v úctě a cítí posvátnost i hrůzu přírody; žije s přírodou v harmonii a v souznění.

2) Prožívání **pastýřů-zemědělců** není prožitkem naprosté závislosti. Zemědělec není pasivním příjemcem dobra a zla, jídla a bídy - nevyzpytatelné ruky přírody. Zůstává částečně závislý, protože ho mohou zničit sucha a deště, kobylky i neúroda. Příroda už není bůh, nýbrž dílo boží ruky. Zemědělec se stává partnerem, učí se přírodu respektovat, dát jí to, co potřebuje a ona mu to oplácí (např. úrodou).

3) Prožívání **řemeslníka-trhovce** vychází z toho, že příroda už není partnerem, je však cenným darem (dřevo, kůže), kterým se nesmí plýtvat. Základním postojem člověka k životu je šetrnost a skromnost.

Dalším specifickým rysem lidského chování, se kterým je spojen i vztah k přírodě, je systematický a neúprosný boj o majetek, území, moc a slávu, jehož nejmasovějším projevem je válka. Lidské dějiny jsou dějinami válek a expanzí na nová území, při nichž byly často porobeny vyspělejší kultury (eticky, znalostmi, uměním) kulturami méně vyspělými. Model života starověkých civilizací je základem dnešního životního stylu, jeho hodnot, kultury, stereotypů i působení na prostředí. Vynález knihtisku urychlil explozi lidských poznatků. První stroje v období průmyslové revoluce zesilují tlak na čerpání neobnovitelných zdrojů paliv (fosilních paliv) a surovin, a tím i na změny přírodních podmínek. 20. století je stoletím moderní dopravy a zdravotnictví, informační a populační exploze, zbraní hromadného ničení, systematického rozvoje lidského poznání, letů do vesmíru, atomové energie, dvou zničujících celosvětových válek a tisíců menších konfliktů. Ještě mnoho přívlastků bychom mohli nalézt pro překotný a stále zrychlující rozvoj lidstva. Při zachování současných trendů, přístupů, myšlení, opakování chyb a omylů, bídě a nevzdělanosti spěje lidstvo stále rychleji k fyzickým i biologickým hranicím svého růstu. Realitou 20. století se stávají křivky neudržitelnosti, trendy signalizující brzké dosažení nejen hranic vývoje, ale také mezi přežití.

Ekologická krize

Nabízí se otázka, kde je kořen problému - ekologické krize - v lidském rozhodování a jednání, tedy v každém z nás nebo v nedokonalé struktuře přírody a kultury jako celku? Jemelka (2005, s. 61) píše: „*Ekologická krize je postupným vyhrocením konfliktu dvou řádů světa (kultury a přírody). Její řešení zřejmě nelze hledat v oblasti lidské biologické přirozenosti a její proměny.*“ Keller (1995, s. 116-126) vidí řešení v „*decentralizaci moci. Centralizovaná moc vznikla kdysi z potřeby pouhého přežití. V situaci neustálé vojenské konfrontace se všemi okolními mocenskými útvary centralizace skutečně zvyšovala šance na přežití.*“ V současnosti je situace jiná. Náklady na provoz centralizovaných politických útvarů již nemohou garantovat to, že zajistí lidstvu přežití spíše naopak. Centralizovaná moc v dnešních podmínkách působí ekologicky kontraproduktivně. „*Cílem je skromná společnost, která by dokázala žít nikoli namísto, nýbrž vedle přírody. Nejsme toho však schopni, alespoň dokud trvá pro některé, blahobyť a prosperita...*“ (Keller, 1995, s. 122).

Podle Koháka (2012, s. 110-111) je Země ohrožena něčím, co se jí „*odcizilo*“, a jsou dva směry, jak to překonat. Jedním směrem je „*subjektivizace*“, hledání příčiny v člověku a v jeho jednání a konání. Druhou možností je „*objektivizace*“, nehledání důvodu

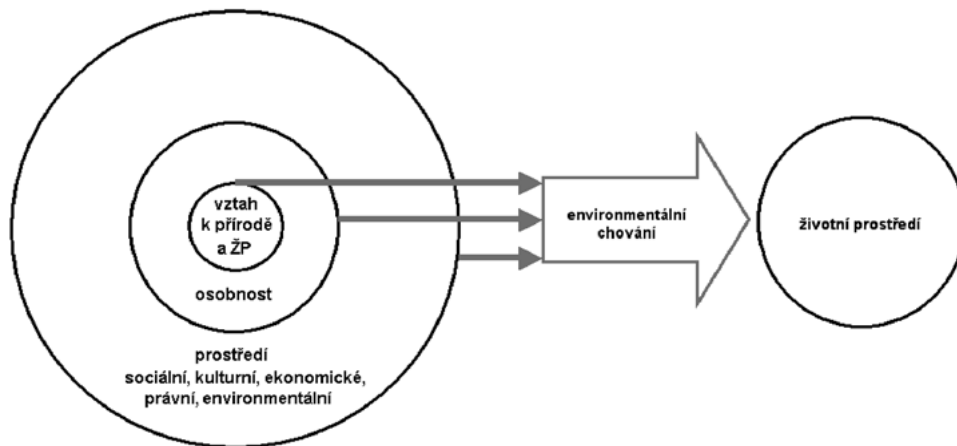
v subjektu, nýbrž příčiny „v soustavě přírody a lidství“, bez ohledu na to, co si lidé přejí či nepřejí.

V souvislosti s ekologickou výchovou také Máchal (2000, s. 32) píše o „*odcizení od přírody*“, kdy zapojování dětí do činností jako je soustavná péče o zvířata, pěstování rostlin apod., pomáhají snižovat dvojí odcizení člověka – od přírody a od odpovědnosti za její současný stav. Krajhanzl (2009, s. 6) říká, že „...*vztah člověka k přírodě nelze vyjádřit jednoduše, jedním slovem, jednodimenzionálně, např. je odcizený či není odcizený, má blízký vztah k přírodě či je přírodě vzdálený*“. Jde o změnu ve vnímání a respektování přírody. Návrat k přírodě je pak nutné chápat jako jednu ze součástí žádoucí změny lidské společnosti. Odcizení člověka od přírody nemusí nutně znamenat, že ten kdo nechodí do lesa, neumí porýt záhon, netřídí odpadky je odcizenější víc než ti, kteří jezdí do přírody autem nebo ten, kdo dokáže týden přežít v lese bez újmy na zdraví (Strejčková, 2005, s. 38).

Jedním z vyjádření návratu k přírodě a hledáním příčin v chování a jednání člověka je i myšlenkový směr hluboká ekologie (angl. deep ecology), jehož zakladatelem je norský logik **Arne Naess**. Tento tradiční přístup vznikl v roce 1973, kdy Naess označil dosavadní ekologii jako mělkou. Základem jeho **hlubinné ekologie** (jak se častěji označuje) je přesvědčení, „*že jedinou cestou záchrany biosféry je soužití člověka s prostředím při respektování základních vazeb, které udržují nezbytnou bohatost ekosystémů, což vyžaduje změnu hierarchie hodnot člověka, přičemž tou nejvyšší by se mělo stát právě zachování biosféry Země*“. Ve 20. století se v ekologickém myšlení objevuje představa, že škody na životním prostředí jsou především otázkou nedokonalé techniky. Přínosem Naessovy hlubinné ekologie je především jasné rozpoznání, že při hledání východiska z ekologické krize bude nutné jít ke kořenům - změnit zásadně postoje lidí a celé lidské společnosti. Zejména jde o zásadní změnu hodnotového systému člověka a z ní plynoucí změnu způsobu života. Ideologie pokroku - stupňování výroby a spotřeby - problém ekologické krize nevyřeší. Je lichá představa, že jen potřebujeme vylepšit technologii výroby a více investovat do odstraňování škod (Kohák, 2012, s. 112-122).

Vztah k přírodě a životnímu prostředí prokazatelně ovlivňuje environmentální chování. Je však chybou si myslet, že dobrý vztah k přírodě je zárukou šetrného chování k životnímu prostředí. Chování člověka je v každé oblasti jeho života, a tedy i ve vztahu k životnímu prostředí, ovlivňováno celou řadou faktorů. Literatura (Zelený kruh – sdružení, 2010, s. 10-11) rozlišuje:

- **externí faktory**, které působí na jedince z vnějšího prostředí – sociální, kulturní, ekonomické, environmentální (v oblasti městské dopravy např. cena různých druhů osobní přepravy),
- **interní faktory**, které působí na jedince z vnitřního prostředí – motivace, schopnosti a vlastnosti osobnosti (např. osobní postoj k automobilům a veřejné dopravě, životní styl, denní režim).



Obr. 1. Schéma ovlivňování environmentálního chování jedince
(Zelený kruh - sdružení, 2009, s. 46)

Lidé mají různé vztahy k přírodě a stačí je chvíli poslouchat a člověka napadne, že každý mluví trochu o něčem jiném. **Ekologická psychologie – ekopsychologie**⁹ - pojmenovává pět oblastí vztahů k přírodě:

- **Potřeba kontaktu s přírodou**

Člověk s vyšší potřebou kontaktu s přírodou hledá způsoby, jak být co nejvíce v přírodě a „s přírodou“. Člověk s nižší potřebou kontaktu je vůči pobývání v přírodě lhostejný. Tráví v ní čas jen kvůli manželce, kamarádům nebo zlepšování fyzické kondice apod.

- **Schopnosti pro kontakt s přírodním prostředím**

Setkávání s přírodou souvisí také s určitými schopnosti, a i těmi jsou lidé obdařeni v různé míře. Člověk s vyšší úrovní schopností se umí v přírodě pohybovat, rozdělat oheň, ví co jíst a co ne, kde si nachystat nocleh aj. Pro kontakt s přírodou je vybavený jak tělesně, tak pohybově, smyslově, citově a intelektově, svými schopnosti, dovednostmi i poznatky. Umí

⁹ **Ekologická psychologie, ekopsychologie** – v českém prostředí se tento pojem používá pro studium prožívání a chování ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Ekopsychologie>).

si v ní odpočinout. Ovládá přitom základy dovedností pro pěstitelství a chovatelství. Člověk s nižší úrovní se v přírodě stresuje nereálnými nebezpečími, často se něčeho štítí dotýkat. Pobývání v přírodě je spojeno se ztrátou pohodlí.

- **Environmentální senzitivita**

Člověk s vyšší environmentální senzitivitou je k přírodě vnímavý, příroda ho někdy až pohlcuje. Spatří a uslyší to, co mnozí míjejí, ucítí a pocítí to, o čem druzí nemívají ponětí. Přírody si většinou všímá i v nepřírodním městě, je citlivý ke kráse zdravé přírody i k jejím zraněním a bolestem. Člověk s nízkou senzitivitou si ze svého okolí vybaví jen málo, má potíže se na přírodu soustředit.

- **Postoj k přírodě**

Tato charakteristika je obecnější a zahrnuje rozlišení postoje na panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní apod. Postoj k přírodě spíše vyjadřuje, jak konkrétní člověk o přírodě smýšlí, jak k ní přistupuje.

- **Ekologické vědomí**

Člověk s vyšším ekologickým vědomím hledá způsoby, jak se chovat k přírodě ohleduplněji a osvojuje si řadu pro-environmentálních zvyků – třídí odpady, omezuje jízdu autem aj. Uvědomuje si souvislosti mezi svým chováním a environmentálními problémy. Ochrana přírody pro něj není jen otázkou intelektového zájmu, ale také jeho emocí – pociťuje smutek nad devastací přírodního prostředí, prožívá určité obavy z environmentální budoucnosti. Je ochoten se uskromnit a aktivně se zapojuje do ekologického hnutí. Člověk s nízkým ekologickým vědomím je k ochraně laxní a lhostejný. Neváhá nad kroky, které životní prostředí poškozují a ničí. Z výše uvedeného vyplývá, že mezi lidmi jsou rozdíly. Například je zřejmé, že ne každý, kdo ve volném čase rád chodí do přírody, životní prostředí také chrání. Tato disharmonie, v některých případech až rozporuplnost vztahu k přírodě, je přitom z hlediska environmentální udržitelnosti a environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty velmi zajímavá a důležitá (Krajhanzl, 2009, s. 4-7).

„Pokud se v člověku rozvine a věkem prohloubí všech těchto pět složek, budeme před sebou mít člověka se zdravým a vyváženým vztahem k přírodě. Člověka s přírodou spřízněného tím nejkrásnějším možným způsobem. A jen takový člověk je nadějí pro sebe, své děti, svou společnost, ale také pro celou přírodu a Zemi“ (Strejčková, 2005, s. 44).

K porozumění a osvětlení toho, čím se lidé ve vztahu k přírodě liší a čím to je, může napomoci psychologie. Žádná jiná věda nemá tak blízko k otázkám týkajícím se našeho

nitra, naší psychiky. Předpokladem ovšem je, že naše civilizace za záchranu opravdu stojí, a že ji my lidé opravdu zachránit chceme. Má-li lidstvo na Zemi přetrvat, budeme potřebovat opravdu dobrou znalost psychologie, protože musíme změnit naše chování, myšlení, cítění, hodnoty a přístup.

Z psychologického hlediska podle Du Nann Winter a M. Koger (2009, s. 133-230) lze zvolit šest různých přístupů:

- **Freudovský**

„Freud značně přispěl k porozumění jedinečnosti i iracionalitě individuálního lidského chování.“ (s. 228) Formuloval důležité názory na roli nevědomí, obranných mechanismů a tělesného základu našich nevědomých motivací. Soustřeďuje se na způsob uvažování ve vztahu *já* a svět, jak vytváříme své *já* prostřednictvím svého vztahu k jiným lidem. Vychází z přesvědčení, že máme v sobě hluboce zakořeněné instinktivní potřeby, nevědomé a iracionální mechanismy, které nás vedou k soupeření o přírodní zdroje. Freudovský přístup je cenný v tom, že nás vede k soucitu. Tím, že si uvědomíme popudy, které nás vedou k nešetrnému chování k životnímu prostředí, dojdeme k poznání, že bychom měli soucítit sami se sebou i s jinými lidmi. Platí, že jestliže chceme získat maximum vědomí, musíme se nejdříve dozvědět o tom, co probíhá v našem nevědomí. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že freudovská teorie je kulturně omezená a neurčuje směr, jak se vypořádat se současnými environmentálními problémy. Získáme sice hluboký vhled, ale své chování nezměníme.

- **Sociální**

Sociální přístup se zabývá významem konkrétní kulturně-spoločenské situace, která ovlivňuje naše proenvironmentálně relevantní chování. Nabízí nám vhled do procesu změn lidských postojů, na něž mají mocný vliv společenské normy, sociální role nebo referenční skupina, která je složena z našich nejbližších – příbuzných a přátel. Zamýšlí se nad tím, jak uvažujeme o problematice životního prostředí a jak se k přírodě chováme v kontextu s osobními hodnotami, altruismem, hranicemi environmentální spravedlnosti, pohlavím, individuálními odlišnostmi apod.

- **Behaviorální**

Behaviorističtí psychologové se soustřeďují na skutečné chování nikoliv na obecnou motivaci a zastávají názor, že své environmentální destruktivní chování zkoumáme a měníme, aniž bychom se znepokojovali jeho hlubšími příčinami. Nabízejí nám příležitost vnímat sami sebe nikoli jako oběti, ale jako aktivní činitele, jako spotřebitele a zároveň

obnovitele, jako někoho, kdo na dění reaguje a zároveň ho tvoří. Většina našich potíží je způsobena tím, že se chováme tak, jako bychom byli mimo naše přírodní prostředí. Skutečnost je však taková, že vše co činíme je produktem i příčinou prostředí, ve kterém se určitým způsobem chováme.

- **Fyziologický**

Znečištění životního prostředí a toxické látky přímo aktivují stresové reakce, v důsledku čehož dochází k nemocem a psychologickému poškození naší fyziologické soustavy. Současný životní styl – honba za spotřebou – způsobuje emoční a následně pak fyzické strádání. Environmentálním zdravotním rizikům lze většinou zabránit. Důležitá je informovanost a odpovědnost nás všech při zavádění takových postupů, které vytvoří zdravé prostředí pro všechny lidi. Tomu napomáhá občanská odpovědnost a skutečná demokracie, kde jsou občané informováni a kde se mohou účastnit na rozhodování. Lepší péče o Zemi se pak promítá i do lepší péče o nás samotné a o děti příštích generací.

- **Kognitivní**

Velká část pro životní prostředí škodlivého chování pramení z nedostatečných, nevhodných, zavádějících, zkreslených nebo chybějících informací o důsledcích našeho jednání, ale také z předsudků, předpojatosti nebo z **heuristiky**¹⁰. Naše percepční a kognitivní systémy nás mohou v závislosti na informacích, které máme k dispozici, vést k přeceňování nebo nedoceňování rizik. Kognitivní psychologie napomáhá odhalovat neadekvátní a nedostatečné informace. Máme-li jako spotřebitelé činit environmentálně správná rozhodnutí, musíme nejdříve uvažovat o tom, v čem spočívá udržitelný rozvoj. Naše uvažování musí být posilováno, nikoli limitováno poznáním našich kognitivních omezení.

- **Holistický**

Princip holismu – celek je více než pouhý součet jeho částí - by nás měl přivést při zabývání se problematikou životního prostředí k úvaze, že bude nejlepší se soustředit na širší společenství a ne jen na jednotlivé lidi. Žádný systém totiž nemůže být redukován na své jednotlivé prvky. Nelze izolovat lidi a ekologické systémy. Jak **Gestalt**

¹⁰ **Heuristika** – z řečtiny nalézt, objevit, znamená zkusmé řešení problémů, pro něž neznáme algoritmus nebo přesnější metodu; heuristické řešení je často jen přibližné, založené na intuici, zkušenosti, na zdravém rozumu; nejjednodušší metodou je pokus a omyl (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Heuristika>).

psychologie¹¹ i roszakovská ekopsychologie¹² se zabývají těmi aspekty lidské zkušenosti, které se nesnadno měří. Společně s názorem, aby nebyly redukovány faktory podílející se na vzniku zkoumaného jevu, staví obě tyto psychologie do pozice, že nejsou psychology brány jako skutečné psychologie – skutečné vědy. „*K plnému uvědomění a uznání naší hluboce zakořeněné úlohy v širší ekosféře bude zapotřebí posunu vnímání (zdůrazňovaného Gestalt psychologií) a posunu prožívání (na něž klade důraz roszakovská ekopsychologie) sebe samých jako širších a hlubších já*“ (Du Nann Winter a M. Koger, 2009, s. 223).

¹¹ **Gestalt psychologie (tvarová psychologie)** – termín Gestalt je německé slovo, které označuje tvar, podobu, strukturu, formu, celek či význam; poprvé užil von Ehrenfels, který svou představu konkretizoval na příkladu melodií. Jestliže melodii transponujeme z tóniny C do tóniny D, změní se všechny noty, ale melodie bude stále dobře rozeznatelná. Z toho vyplývá, že melodii je možno definovat vztahem mezi notami, a nikoli notami samotnými (Du Nann Winter a M. Koger, 2009, s. 2009). Gestaltismus prosazuje zásadu celistvosti, vystupuje proti orientaci psychologických laboratoří na vyčleňování jednoduchých elementů prožívání a chování, tedy proti tzv. elementové psychologii, hodlající vyčlenit určité základní jednotky (např. reflexy) a z nich pak skládat větší celky; tvrdí, že elementy jsou jen výsledkem umělé abstrakce a konstrukce a že psychologická realita se vyznačuje přirozenými celky fungující vždy v organických souvislostech; vše živé směřuje k tvarům, celkům, formám a touto tendencí se řídí vnímání, myšlení, chování i usilování vůle (http://cs.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychologie).

¹² **Roszakovská ekopsychologie** – zakladatelem je americký sociální historik Theodor Roszak; termín ekopsychologie použil poprvé ve své knize *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology* a jde o směr myšlení založený na psychoanalýze a analytické psychologii, který se zabývá psychodynamickými vztahy mezi člověkem – lidskou populací na Zemi – a jejich životním prostředím (http://cs.wikipedia.org/wiki/Roszakovska_ekopsychologie).

1.4 Dílčí závěr

„Jednoho dne, a to docela brzy, se na sebe budeme mačkat jako paví očka v zanedbaném akváriu. Mám návrh epitafu pro celou planetu: Byli bychom ji mohli zachránit, ale byli jsme zatraceně lehkomyšlní a líní.“

Kurt Vonnegut

Cílem této kapitoly a mojí aspirací bylo přinést náhled do problematiky ochrany životního prostředí. V první části se zabývám vývojem ekologie jako vědní disciplíny, jejím zařazením v rámci vědy a základním členěním. V dalších částech pokračuji seznámením se základními pojmy, jako jsou ekologie, environmentalistika apod. Zakotvení ochrany životního prostředí v právním řádu České republiky a důležité světové dokumenty dávají nahlédnout do spleťtých a často složitých společenských a celosvětových procesů a institucí. Nechybí ani informativní výčet organizací zabývajících se ochranou přírody, jak na vládní úrovni, tak z řad nestátních neziskových organizací a přehled jejich činností. Nejobsáhlejší je část poslední, která se zaměřuje na vztah člověka k přírodě, na to, jak se vyvíjel z historického, kulturního a společenského hlediska.

Pokusila jsem se zamyslet nad tím, co ovlivňuje lidské environmentální chování, a jak dalece se na tom podílí naše psychika. Ekopsychologie se jeví v současné době konzumních společností jako důležitý směr, který by nám mohl leccos o našem chování, jednání, prožívání a přístupech objasnit. A především lidstvo probrat z letargie, aby konečně pochopilo a uvidělo pomyslný zdvižený prst přírody, která se nám snaží říct, že je na čase změnit zavedené postupy a hledat řešení, aby „život na Zemi“ byl zachován. Z mnoha zjevných indicií může i laik, který nevidí jen sebe a všímá si prostředí, ve kterém žije, snadno dojít k závěru, že hypotézu Gaia¹³ již brzy nepůjde verifikovat.

Nebylo v mých silách postihnout celou problematiku jako ucelené téma. Při studiu literatury týkající se ochrany životního prostředí, ekologie, environmentalistiky aj., jsem nacházela další souvislosti, pojmy a informace, které by si jistě zasloužily podrobnější rozepsání. Důležité pojmy obsažené v textu jsem osvětlila pod čarou.

¹³ „Vědecká hypotéza, jejíž autor, britský fyzikální chemik a biolog James E. Lovelock dokazuje, že Země se chová jako celistvá forma života, jako živý organismus, který po miliony let samoregulací udržuje optimální podmínky pro život. Označení Gaia pochází z řecké mytologie – bohyně Země, matka, ze které vše pochází a do níž se vše navrácí, pramatka všeho“ (Máchal a Husták, 1997, s. 21).

2. POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Na základě značného množství indikátorů můžeme říci, že se ekosystém Země dostává v důsledku lidské činnosti do stavu nerovnováhy. Tato nerovnováha může mít negativní vliv na civilizaci – na lidskou kulturu, na vývoj ekonomiky i na kvalitu života lidí. Zavádějí se nejrůznější opatření, jejichž smyslem je ochrana životního prostředí. Environmentální vzdělávání, v užším smyslu environmentální výchova, je jedním z nástrojů ochrany životního prostředí.

*„Je zajímavé si uvědomit, že během jen posledních padesáti let došlo ke třem zásadním posunům, tzv. nosných environmentálních **paradigmat**¹⁴, od ochrany přírody (konec padesátých a šedesátá léta), přes ochranu krajiny a péči o životní prostředí (sedmdesátá a osmdesátá léta) až po současné usilování o udržitelný rozvoj, resp. trvale udržitelný život“ (Máchal, 2000, s. 6).*

Podobně jako neexistuje pevné a konzistentní vědecké paradigma environmentalistiky, neexistuje ani univerzální paradigma (pevně zakotvená platforma) pedagogické subdisciplíny zabývající se environmentálním vzděláváním. V oblasti pedagogiky se jedná o relativně novou a moderní záležitost, jejíž pojetí je v různých částech světa, a na lokální úrovni v různých institucích, chápáno odlišně. To ovšem neznamená, že by se myšlenky spojené s environmentálním vzděláváním na mezinárodní úrovni neovlivňovaly. Existují jisté univerzální pilíře, na kterých environmentální vzdělávání stojí a od kterých se odvíjí teorie environmentální výchovy i platforma pro výzkum.

2.1 Environmentální výchova a její cíle

Pojem environmentální výchova (environmental education) byl poprvé použit ochránci přírody Mezinárodního svazu pro ochranu přírody (International Union for Conservation of Nature – IUCN) v roce 1947. Na začátek ekologického (environmentálního) hnutí, ale i výchovy měla vliv kniha americké biologky **Rachel Carson** s titulem *Silent Spring* (Mlčící jaro) z roku 1962, která odstartovala všeobecný zájem celosvětové veřejnosti o životní prostředí. Autorka v ní poprvé otevřeně napsala o rizicích velkoplošné aplikace

¹⁴ **Paradigmata** jsou „přijímané příklady aktuální vědecké praxe; příklady, které zahrnují zákony, teorii, aplikace, a instrumentaci. To vše poskytuje model, ze kterého vyvěrá určitá koherentní tradice vědeckého výzkumu“ (Kuhn, 1962, s. 10 In Disman, 2011, s. 12).

užívání chemických postřiků (zejména pesticidů na bázi DDT). Širšími souvislostmi, a to problémem vývoje světa v globálním měřítku se od roku 1968 začalo zabývat sdružení světových vědců „**Římský klub**“. V roce 1972 vydal svoji první zprávu nazvanou „Meze růstu“. Zpráva předpověděla populační pád v důsledku znečištění, vyčerpání úrodnosti obdělávaných půd a vyčerpání energetických zdrojů, především fosilních paliv. Byla na tu dobu převratným a do značné míry senzačním textem pro celý svět (Máchal, 2000, 4-7; Horká, 2005, s. 17-18).

Ve stejném roce (1972) se konala konference Spojených národů ve Stockholmu na téma prostředí člověka a stala se prvním impulsem k zavedení soustavné ekologické výchovy na mezinárodní úrovni. V roce 1975 proběhl v Bělehradě Mezinárodní seminář o ekologické výchově, jehož výstupem byla „**Bělehradská charta**“. Bělehradský seminář vedl mimo jiné k tomu, že organizace UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) a UNEP (Program OSN na ochranu životního prostředí) zahájily Mezinárodní program ekologické výchovy (International Environmental Education Programme – IEEP). Na klíčové konferenci v Tbilisi v roce 1977 byla obecně přijata tzv. „**Tbiliská definice**“, která dosud nebyla překonána. Podle ní je životní prostředí považováno za systém složený z přírodních, umělých a sociálních složek materiálního světa, jež jsou anebo mohou být s uvažovaným objektem ve stálé interakci. Význam tbiliské definice spočívá v tom, že přistupuje k životnímu prostředí jako k systému, tzn. životní prostředí chápe jako celek, skládající se z různých složek (prvků systému), které jsou spolu propojeny nejrůznějšími vazbami (Horká, 2005, s. 18; Činčera, 2007, s. 9-12).

Na konferenci v Tbilisi byly zformulovány nejdůležitější principy environmentální výchovy a také její cíl:

- *„porozumět a prohloubit poznání ekonomických, sociálních a ekologických vztahů ve městech i mimoměstských oblastech,*
- *každému člověku poskytnout příležitost k dosažení vědomosti, hodnot, názorů, dovedností a také příslušné odpovědnosti k péči o životní prostředí a*
- *formovat nová schémata chování jednotlivých lidí, skupin i společnosti, která by byla příznivá k životnímu prostředí“ (Činčera, 2007, s. 12).*

Zásadní oporou ekologické výchovy koncem 80. let byla zpráva Mezinárodní komise OSN pro životní prostředí „Naše společná budoucnost“ vypracovaná v letech 1983-1987 pod vedením norské předsedkyně **Gro Harlem Brundtlandové**¹⁵. V roce 1987 se v Moskvě konal Mezinárodní kongres organizovaný UNESCO a UNEP, který se zaměřil více na konkrétní akce. Výsledek diskuzí - Mezinárodní strategie pro akci v oblasti ekologické výchovy a vzdělávání pro 90. léta 20. století – poukazuje například na chudobu v rozvojových zemích vedoucí ke zhoršování přírodních zdrojů (odlesňování, eroze, desertifikace). Pro směr vývoje ekologické výchovy byl důležitý „**Summit Země**“ – Konference o životním prostředí a rozvoji konaná v roce 1992 v Rio de Janeiru, který přijal Agendu 21 – „čtyřicet kapitol podrobného plánu globálních akcí k podpoře přechodu k trvale udržitelnému rozvoji. 36. kapitola Agendy 21 je věnována změně orientace vzdělávání směrem k trvale udržitelnému rozvoji“. Posledním důležitým milníkem v rozvoji myšlenky ekologické výchovy v širokém slova smyslu, o které se zde zmíním, byla 5. ministerská konference UNECE (United National Economic Commission for Europe), spadající pod Evropskou hospodářskou komisi OSN, konaná v roce 2003 v Kyjevě. Na této konferenci vznikla myšlenka regionální strategie vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji (Horká, 2005, s. 18-24).

Při hledání cest k optimalizaci vztahů člověka k životnímu prostředí nelze opomenout vliv výchovy. Podle Horké (1996, s. 7) je výchova: „*cílevědomé rozvíjení uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému*“. Z axiologického hlediska podle Kučerové (1996, s. 49) „*plní výchova ve společnosti funkci přenosu objektivních hodnot v zájmu zachování a dalšího rozvoje kultury*“. S ohledem na zaměření mé práce je důležité také objasnit pojmy ekologická výchova a environmentální výchova. Podle Máchala (2000, s. 13) „*proces obsahového ujasňování a názvoslovného tříbení probíhá také v pedagogickém oboru nazývaném ekologická výchova*“. Střelec (2011, s. 46) k tomuto píše: „*Termín ekologická výchova má výhodu relativní stručnosti i významové závažnosti, a používáme ho jako ekvivalent pojmu environmentální výchova. Vycházíme z toho, že cíle a obsahové zaměření ekologické a environmentální výchovy se nijak nevyklučují, liší se pouze a především v metodickém*

¹⁵ „*Gro Harlem Brundtlandová při zahájení konference v Rio de Janeiru přirovnala transformaci k takovým epochálním změnám jako byla revoluce zemědělská a průmyslová. Jde o obrovskou, společensky reflektovanou změnu, která není možná bez vzdělání*“ (Horká, 2005, s. 20).

pojetí chápání jevů v přírodě a ve funkční interpretaci.“ Ve své práci vycházím z názoru, že pojmy ekologická výchova a environmentální výchova jsou ekvivalentní pojmy, proto v textu používám sousloví environmentální výchova.

Pojem environmentální výchova vzhledem k určité nesrozumitelnosti zdomácňuje velmi obtížně a navíc zavádí k pojetí, že nejde o vztah člověka a přírody ve vzájemné interakci, ale spíše o popis vnějšího prostředí. Jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, došlo k posunu v chápání pojmu i označení environmentální výchovy. Zatímco v anglicky mluvících zemích je výchova ekologická a výchova environmentální rozlišována, v České republice vycházejí oficiální definice environmentální výchovy z Tbiliské konference a „hlásí se k širšímu chápání environmentální výchovy“ a environmentální výchovu „používá jako nadřazený pojem výchově ekologické, chápe ji jako jeden z jejích možných směrů“ (Činčera, 2007, s. 14).

A aby to nebylo jednoduché, „*pojem ekologická výchova nadřazujeme pojmu ekologické vzdělávání, které směřuje k získání tzv. ekologické gramotnosti*¹⁶“ (Horká, 2005, s. 27). Ekologické vzdělávání je pak proces osvojování si vědomostí, znalostí a návyků spojenými s uvědomělou péčí o životní prostředí.

Co je tedy environmentální výchova a jaké jsou její cíle? Ve stručnosti se dá říci, že hlavní směr environmentální výchovy je charakteristický zaměřením na cíle environmentální výchovy. A hlavním obecným cílem environmentální výchovy je jednání ve prospěch životního prostředí. V literatuře lze nalézt několik definic specifikující cíle environmentální výchovy. I při jen povrchním zamyšlení se ukazuje, že mají všechny mnoho společného. Mě nejvíce oslovila pro svůj lidský rozměr Máchalova (2000, s. 15) verze: „*V nejširším slova smyslu lze ekologickou výchovu popsat jako veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především:*

- *zvyšovat spoluodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody i společnosti, za místo, ve kterém žijí a které je jim domovem, za smysluplné využívání místních zdrojů,*
- *rozvíjet citlivost, vstřícnost a tvořivost lidí k řešení problémů péče o přírodu i problémů lidské společnosti,*

¹⁶ O ekologické gramotnosti bude pojednáno v kapitole 2.2.

- *utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života.“*

Podle Horké (1996, s. 19-20) environmentální výchova integruje v sobě tři základní roviny – postojovou (ovlivňování postojů, životní a hodnotové orientace), činnostní (vedení k odpovědnému a šetrnému jednání v každodenních situacích) a vědomostní (osvojování poznatků o životním prostředí, o ekologických zákonitostech, o formách myšlení a tradicích, týkajících se otázek životního prostředí, o místě člověka v přírodě), přičemž žádná rovina není dominantní a ani není opomíjena.

Místo environmentální výchovy v systému výchovy a vzdělávání

Nástrojem vzdělávací politiky českého státu jsou strategické programy národního vzdělávání. Po roce 1989 byl u nás uplatněn pluralismus vzdělávacích programů a například pro základní vzdělávání byl realizován vzdělávacím programem Základní škola, Obecná škola a Národní škola. Uvedené programy se týkají pouze kurikulární¹⁷ složky vzdělávání. Nemají charakter základního strategického dokumentu platného pro celý vzdělávací systém v České republice. Takovým dokumentem je však Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli **Bílá kniha**¹⁸ z roku 2001. Jedná se o nejzávažnější akt české vzdělávací politiky. Bohužel vinou finančních prostředků, častého střídání na postu ministra školství a především proto, že nebyly záměry opřeny o nálezy pedagogického výzkumu, se některé záměry dnes jeví jako nereálné (Průcha, 2006 In Jůzl, 2010, s. 70-71).

Zlepšení stavu životního prostředí je jednou z nejvyšších priorit vlády České republiky. Úlohu odborného garanta environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO) na základě usnesení vlády č. 232/1992 plní Ministerstvo životního prostředí (dále jen MŽP) a je odpovědné za koordinaci a kontrolu jeho plnění. Významná úloha náleží též – na ústřední úrovni - Ministerstvu školství, tělovýchovy a mládeže (dále jen MŠTM) a dalším ministerstvům, které plní úkoly Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR (dále jen Státní program EVVO). Na nižších úrovních řízení

¹⁷ **Kurikulum** je „vzdělávací program, projekt, plán; obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících“ (Máchal, 2000, s. 173).

¹⁸ **Bílá kniha** je „pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 7).

zabezpečují tuto úlohu příslušné články veřejné správy. Státní program EVVO je zásadním dokumentem pro environmentální výchovu. Byl přijat 23. října 2002 usnesením vlády č. 1048/2000 jako součást implementace směrnice č. 90/313/EHS, o svobodě přístupu k informacím o životním prostředí. Směrnice Evropské unie byla dána do souladu s právním řádem České republiky zpracováním § 13 do zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, který nabyl platnosti 1. července 1998. Podle uvedeného paragrafu je „*Ministerstvo životního prostředí povinno ve spolupráci s Ministerstvem školství, tělovýchovy a mládeže, i dalšími ústředními orgány podporovat osvětu, výchovu a vzdělávání široké veřejnosti v oblasti ochrany životního prostředí se zvláštním zaměřením na výchovu dětí a mládeže*“. Zákon tak odpovídá současným požadavkům Evropské unie, neboť je plně harmonizován s uvedenou směrnicí.

Státní program EVVO stanovuje cíle, nástroje a úkoly pro následující cílové skupiny: veřejná správa, děti, mládež, pedagogičtí a odborní pracovníci, environmentální vzdělávání a osvěta v podnikové sféře, informace, osvěta a poradenství pro veřejnost. Nabádá orgány státní správy, aby při své činnosti využívaly také kapacity mimo jiné nestátních neziskových organizací (NNO), zvláště jejich sítě center a středisek ekologické výchovy (CEV/SEV), environmentálních poraden a všech, kteří budou mít zájem na spolupráci, včetně sdělovacích prostředků (médií). Součástí Státního programu EVVO je Akční plán, který obsahuje soubor konkrétních opatření pro daný tříletý časový úsek, který napomáhá dosažení cílů EVVO. Je pravidelně aktualizován (MŽP, ©2008).

Environmentální výchova a vzdělávání má své pevné místo ve vzdělávacím systému České republiky. Výchozím dokumentem vymezující doporučený způsob realizace environmentálního vzdělávání byl Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve školách a školských zařízeních (MŠMT, ©2013).

Tento dokument vymezoval základní nástroje EVVO ve školách a školských zařízeních tak, že program by měla vypracovat každá škola i školské zařízení podle svých místních a regionálních podmínek za každý školní rok jako realizační program dlouhodobého programu EVVO. Kromě jiného také doporučuje školám pověřit jednoho z pedagogických pracovníků koordinací environmentálního vzdělávání a v návrhu vymezuje jeho činnost.

Po školské reformě¹⁹ bylo potřeba tento pokyn zkoordinovat s požadavky nové kurikulární situace, proto vznikl novelizovaný Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO č. j. 16745/2008-22. Ten se zavazuje poskytovat názorný a konkrétní návod, jakým způsobem realizovat environmentální vzdělávání ve škole a jak tuto realizaci zakotvit v dokumentaci školy (MŠMT, ©2013).

Do vzdělávání v České republice byl na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zaveden systém více úrovní tvorby vzdělávacích programů. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) je v současnosti výchozí kurikulární dokument, který vedle Národního programu vzdělávání představuje státní úroveň kurikulárních dokumentů v České republice. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Školní úroveň představují Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP si vytváří každá škola sama. RVP vymezuje závazné rámce, ze kterých vychází jednotlivá školská zařízení při tvorbě svých ŠVP. Rámcové vzdělávací programy jsou platné pro následující typy škol: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, speciální základní školy, obory odborného vzdělávání a gymnaziálního vzdělávání. RVP „vymezují a konkretizují cíle vzdělávání, specifikují klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezují věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizují očekávané výsledky vzdělávání“ (RVP, 2013, s. 5-6).

Zásadním konceptem pro realizaci environmentálního vzdělávání v rámci kurikula je vymezení environmentální výchovy jako tzv. **průřezového tématu**²⁰. Podle RVP (2013, s. 14) má k environmentálnímu vzdělávání přispět průřezové téma „Člověk a životní prostředí“. Jeho požadavky jsou však zahrnuty také do vzdělávacích oblastí - Člověk a jeho svět, Člověka a příroda, Člověk a společnost aj. Mezi dílčí cíle základního vzdělávání patří

¹⁹ **Školská reforma** – její formální rámec je dán přechodem od jednotných osnov pro všechny školy k vytváření RVP, podle nichž si školy tvoří své vlastní jedinečné ŠVP. Tvorba a schvalování probíhá postupně pro všechny stupně vzdělávání, tj. od mateřských škol po střední školy, své programy budou mít i základní umělecké školy a vznikají i RVP upravené pro žáky s lehkým mentálním postižením a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Celý proces je doprovázen pilotním ověřováním v praxi (MŠMT, ©2013).

²⁰ **Průřezová témata** „tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů“ (RVP, 2007, s. 90).

mimo jiné rozvíjení vnímavosti a citlivých vztahů k lidem, prostředí i k přírodě. Mezi klíčové občanské kompetence bylo zařazeno chápání základních ekologických souvislostí a environmentálních problémů, respektování požadavků na kvalitní životní prostředí, rozhodování se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

„Ukazuje se, že ekologická výchova má integrační úlohu. Vnitřně spojuje cíle a úkoly výchovy v oblastech mravní, estetické aj. Respektuje priority v obsahu vzdělávání pro 21. století s akcentem na porozumění hodnotám, na chápání globálních problémů, na aktivní ovlivňování a ochranu zdraví. Nejde přitom o preferenci či nadřazování této výchovy, ale o funkční začlenění do systému se zřetelem na její základní úkol – záchranu života na Zemi. Usiluje o člověka, který pochopil a respektuje zákonitosti přírody, civilizace a kultury, má úctu k životu současnému i budoucímu“ (Střelec, 2011, s. 52-53).

2.2 Environmentální výchova v sociální pedagogice

Nepovažuji za nutné se na tomto místě zabývat celou historií a vývojem sociální pedagogiky, proto zde jen velmi stručně přiblížím několik osobností s ní spojenou. Sociální pedagogika není novou vědní disciplínou. Za zakladatele a hlavního představitele sociální pedagogiky bývá považován filozof a pedagog **Paul Natorp** (1854-1924). Nezaložil ji na sociologii, ale na Kantově filozofii a podle něho má výchova dvojí úkol „*zdokonalovat a zušlechťovat jednotlivce a jejich prostřednictvím vytvářet společenskou jednotu*“. Navázal v Německu na **Adolfa Diesterwega** (1790-1866), jenž poprvé použil pojem sociální pedagogika ve svém díle Rukověť vzdělání pro německé učitele. V České republice se sociální pedagogika jako samostatná vědní disciplína začala formovat až po roce 1990. Začátky bývají spojovány se jménem **Gustava Adolfa Lindnera** (1828-1887), prvního profesora pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze (Kraus a Poláčková, 2001, s. 9).

I přes svoji dlouholetou existenci nemá sociální pedagogika dosud jednoznačně vymezen svůj předmět zkoumání. Ubírá se několika směry – od pedagogiky prostředí přes pedagogické ovlivňování sociálně problémových jedinců a skupin až k nejširšímu chápání veškeré pedagogiky jako vědy o výchově, jež má vždy sociální funkci. Kvapilová (2000, s. 5) se přiklání k pojetí, že „*sociální pedagogika sleduje a upravuje vlivy prostředí na vychovávané jedince a sociální skupiny*“. Kraus a Poláčková (2001, s. 12) píší, že

sociální pedagogika byla dříve spojována s teorií výchovy, po roce 1989 si však našla vymezení jako samostatná vědní disciplína, která má transdisciplinární a integrující charakter. Zasahuje do různých vědních disciplín, jejichž poznatky rozvíjí a uplatňuje v praxi. Vazba na sociologii je dominující. Poskytuje sociální pedagogice široké poznání o fungování společnosti, její struktuře a procesech v ní probíhajících. Nejblíže má k sociologii výchovy, sociologii rodiny, sociologii životního způsobu aj. Zabývá se vztahem jedince a společnosti, otázkami **socializace**²¹ a **resocializace**²². Velmi blízko má též k ostatním disciplínám pedagogiky, k psychologii (především k sociální psychologii), medicínským a právním disciplínám, ekonomii a v neposlední řadě k environmentalistice a ekologii. Filozofie (zejména etika) sociální pedagogice poskytuje odpovědi na otázky vztahů člověka k přírodě, společnosti, k sobě samému i druhým lidem.

Současné pojetí sociální pedagogiky podle Klapilové (2000, s. 13) „*překračuje dimenze dané školou a zahrnuje jak makrosociální hlediska výchovy (povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů), tak hlediska mikrosociální (nejbližší životní prostředí jedince, tj. rodiny a jiných malých sociálních skupin)*“. Bakošová (1994, s. 13) říká, že místo sociální pedagogiky „*má být všude tam, kde rodina a škola ztratila svoji funkci. Jde o pomoc osobnosti, péči o ni při různých sociálních problémech*“. Kraus a Poláčková (2001, s. 12 a 24) zastávají širší pojetí sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína „*zaměřuje na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti*“. Podle tohoto širšího pojetí „*sociální pedagogika zahrnuje dvě dimenze – sociální a pedagogickou*“:

- „*Sociální dimenze je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami, situací v konkrétní dané společnosti.*“ Stále měnící se prostředí znesnadňuje a komplikuje socializaci jedince (sociálních skupin), což způsobuje určité rozpory. Sociální

²¹ **Socializace** je proces postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou; je to celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské chování, jazyk, poznatky, hodnoty, normy, kulturu a začleňuje se tak do společnosti; existuje 5 základních mechanismů socializace: 1. sociální učení kladným nebo záporným upevňováním (stimulace a inhibice), 2. nápodoba a identifikace, 3. sociální informování, 4. interiorizace (přijetí za své) a exteriorizace (převádění vnitřních pocitů navenek), 5. působení příkladů, vzorů a ideálů (Kraus a Sýkora, 2009, s. 16).

²² **Resocializace** je proces, ve kterém dochází k nápravě a snaze vrátit člověka do normálního života (např. po návratu z výkonu trestu) (Kraus a Sýkora, 2009, s. 17).

pedagogika se snaží hledat cesty, jak zajistit žádoucí morální vývoj a optimální rozvoj osobnosti jedince.

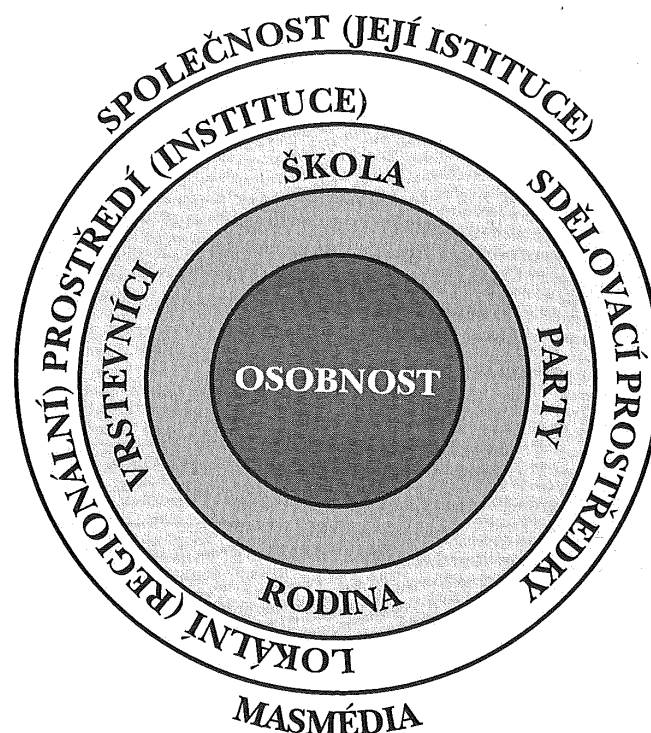
- *„Pedagogická dimenze spočívá v tom, jak prosazovat a realizovat ony společenské nároky, žádoucí cíle, požadavky, jak minimalizovat ony rozpory v daných podmínkách, a to pedagogickými prostředky.“*

Jak bylo výše zmíněno, sociální pedagogika se zabývá mimo jiné prostředím. Pojem prostředí je pojmem všeobecně známým a užívaným. Podle Přadky, Knotové a Faltýskové (2004, s. 25) sociální pedagogika dělí prostředí na *„rodinné, školní, lokální a skupinové, pracovní a volnočasové prostředí. ...bere v úvahu aspekty přírodní a ekologické, kulturní, ekonomické i sociální“*. O prostoru vytvářející podmínky pro život, tj. o životním prostředí jsem se podrobněji rozepsala v první kapitole. Prostor člověka však zahrnuje vedle materiálních systémů i nezbytné vztahy, tedy i systémy nehmotné, např. vědu, umění, morálku apod. Obě součásti životního prostředí (přírodní i společenská) podléhají změnám díky rychle postupujícím procesům globalizace, ekonomické a ekologické krizi, změnám ve formách spoluzití, problémům generačním a etnickým aj. Prostor člověka však působí na člověka a má velký vliv na jeho osobnost, na kvalitu jeho života. Člověk díky svojí aktivitě dokáže prostředí vědomě i nevědomě měnit.

Klapilová (2000, s. 24-25) za základní předpoklad pro jasné vymezení pojmu prostředí považuje *„dělení z hlediska osobnosti:*

- ***vnitřní prostředí*** – *jde o souhrn faktorů, k nimž patří dědičnost, aktuální zdravotní stav, psychická a fyzická kondice, a*
- ***vnější prostředí*** – *zahrnuje materiální a společenské prostředí“.*

Materiální prostředí dělí na *„původní přírodní prostředí“* např. podnebí, povrch země a *„prostředí přírody upravené člověkem“*, které lze ještě rozdělit na prostředí využívané pracovním a prostředí upravené k bydlení – byt, město, vesnice apod. Ke společenskému prostředí patří rodina, lokální a vrstevnické prostředí a také společenské organizace a instituce. Další vnější prostředí je vytvářené masovou kulturou (sdělovacími prostředky) a uměním. Klapilová dále píše, že *„všechna tato prostředí vytvářejí specifické podmínky pro rozvoj a utváření osobnosti. Ovlivňování těchto prostředí výchovou není snadné, je však možné.“*



Obr. 2. Vztah člověka a prostředí ve všech jeho rovinách

(Kraus a Poláčková, 2001, s. 106)

Proces utváření osobnosti je velmi složitý a nelze jednoznačně určit, co je v tomto procesu rozhodující. V průběhu času se různily názory na to, jak osobnost ovlivňuje prostředí. Objevuje se řada teorií. Psychologové zastávají názor, že prostředí je pouze pozadím, na kterém se vlohy více nebo méně rozvíjejí. Důležitá je však dědičnost. Sociologové naopak nadřazovali prostředí, protože to určuje život člověka. Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, vyrůstáme a žijeme v něm, v nás zanechává zřetelné stopy a v nějaké míře nás poznamenává a ovlivňuje. V této souvislosti sociolog A. I. Bláha přišel s pojmem **sociální dědičnost**. Chtěl jím vyjádřit to, že vedle geneticky přenášených dispozic se přenášejí i určité modely chování, které v daném prostředí existují. Podíl na tom, jakou osobností člověk bude, má i prostředí i zděděné vlastnosti. Zpočátku života člověka se více prosazují zděděné dispozice a v průběhu života se tento poměr mění, a člověka více ovlivňují podmínky, ve kterých vyrůstal a vyvíjel se. Tento vztah je možno znázornit následovně:



Genotypem rozumíme soubor dispozic, které jedinec v okamžiku početí získává od svých rodičů. Fenotypem označujeme soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje a je jimi charakterizován v určitém okamžiku svého vývoje.

„Vlivy prostředí mohou:

- a) *jednání člověka věcně podpořit nebo být překážkou (velký prostor, hlučný, malý prostor apod.),*
- b) *jednání přímo formovat (úzce účelový prostor, např. vyučovací kabina),*
- c) *mít signální funkci (anticipačně vyvolávat určité jednání)*“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 104-106).

Sociální pedagogika zkoumá všechna prostředí, která mohou pozitivně i negativně ovlivňovat jedince. Pro lepší pochopení pomůže seznámení se s různými typy prostředí. Existuje celá řada typologií prostředí, zmíním však jen tu, která je důležitá pro zaměření mojí práce. Nejběžnější členění je podle velikosti prostředí – **makroprostředí** (prostor, který umožňuje existenci celé společnosti, **regionální prostředí** (prostor v rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti, **lokální prostředí** (např. obec, městská čtvrť) a **mikroprostředí** (bezprostřední prostor, v němž jedinec pobývá). Jako nejdůležitější se jeví členění podle toho, čím je prostředí tvořeno – **přírodní** (živá a neživá příroda), **společenské** (společenský systém a vazby v něm) a **kulturní** (hmotné i nemateriální výsledky lidské aktivity) a **globální** prostředí přesahující rámec jedné společnosti. Pro pedagogiku je důležité členění z pohledu „*působících podnětů, a to co do frekvence (prostředí podněťově chudé, přesycené), pestrosti (podněťově jednostranné, mnohostranné), či kvality (podněťově zdravé, vadné)*“. Všechna prostředí se vzájemně prolínají a doplňují (Kraus a Poláčková, 2001, s. 100).

V souvislosti s výchovným procesem se nabízí otázka, pro sociální pedagogiku stěžejní, jakou v něm prostředí hraje roli? Každé výchovné působení, ať už **přímé či nepřímé**²³, je spojeno s konkrétním prostředím. Víme, že prostředí má manipulační účinky, má moc ovlivňovat jednání a chování jedince, pak by bylo asi velkou škodou této síly nevyužít. Působení prostředí je navíc od výchovného působení spontánní a přirozené, takže

²³ **Přímé (intencionální) výchovné působení** – jde o přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného, je typické a nejčastější ve výchovné praxi; **nepřímé (funkcionální) výchovné působení** – vychovatel nevstupuje sám do situace, ale vytváří (ovlivňuje) podmínky, jimiž působí na vychovávaného prostřednictvím situace (Kraus a Poláčková, 2001, s. 107).

vychovávaný nemá pocit, že je vychováván a výsledek je pak efektivnější. V kontextu s tímto pojetím se často hovoří o „*pedagogizaci životního prostředí*“. (...) „*Pedagogizovat (intervenovat) do prostředí znamená vlastně využít prostředí jako výchovného prostředku*“ (Kraus a Poláčková, 2001, s. 107).

V praxi to znamená, že na vychovávaného působíme uskutečňováním změn v prostředí. I když nepůjde o cestu jednoduchou, mohla by to být, dle mého názoru, jedna z cest, jak změnit chování lidí ve prospěch zachování životního prostředí. Budeme-li kolem sebe vytvářet prostředí, ve kterém se budeme cítit příjemně, nebudeme ho tak nešetrně ničit. Bohužel zatím je to spíše naopak a životní prostředí, které vytváří základní podmínky pro existenci nejen člověka, ale i všeho „živého“, se mění pod našima rukama.

2.3 Směry environmentální výchovy

S ohledem na to, co již bylo v předchozích kapitolách o vývoji a pojetí environmentální výchovy napsáno, vyplývá, že environmentální výchova je „živou hmotou“, která se stále vyvíjí. Smyslem této kapitoly nebude rozdělit environmentální výchovu na několik pevně oddělených směrů, ale spíše objasnit logiku a východiska některých výraznějších proudů. Environmentální výchova je pojem široký, a proto je nutné si uvědomit, že v praxi existuje nespočet kombinací různých směrů:

- **Ekologická výchova (pozitivistický přístup)**

Ekologická výchova představuje tradiční a většinový proud, který je orientovaný na poznání přírody a vysvětlení zákonitostí jejího fungování. Je pro ni typické, že vychází z vědeckého poznání v oblasti přírodních věd a z názorů odborníků. Upřednostňuje předávání informací a znalostí před formováním postojů a jednání. Nezabývá se vztahem člověk – životní prostředí. Dalším rysem je „*rozvoj základních environmentálních návyků a přesvědčení, že chovat se ekologicky je správné, není náročné a může někdy znamenat i úspory v domácnosti*“. V některých ohledech můžeme pozorovat **antropocentristický**²⁴ a manažerský přístup k přírodě, např. tehdy když se mluví o využívání přírody k rekreaci,

²⁴ „*Antropocentrismus* přisuzuje člověku ústřední postavení ve světě a považuje člověka za míru všech hodnot, za cíl všeho usilování“, stoupenci hlubinné ekologie je označován jako mělký; „*protipólem antropocentrismu je biocentrismus, který představuje filosofické a etické proudy, kladoucí do popředí přírodu, resp. zachování podmínek pro zachování existence všech živých organismů planety Země*“ (Máchal, 2000, s. 5).

lovu nebo rybolovu apod. Příroda tak slouží k uspokojování lidských potřeb (Činčera, 2007, s. 18-20).

- **Globální výchova**

Současná globální výchova je podmíněna společensky a ekologicky. Jedná se o směr, jehož cílem je utvářet osobnost člověka, který respektuje a přijímá lidi s odlišnými názory, pohledy na svět a rozdílným kulturním zázemím. Chápe provázanost současného světa, problémy lidstva na globální i lokální úrovni a jejich vzájemnou souvislost. Reaguje na ekonomické, politické, technické a kulturní změny. Globální výchova jde dále než ekologická výchova. Zabývá se kromě dopadu lidských činností na životní prostředí i takovými celosvětovými problémy, jako jsou rozdělení bohatství, populační růst, mezinárodní napětí a lidská práva. Podle Horké a Hrdličkové (1998, s. 15) je „*filozofickým východiskem globální výchovy tzv. globální systémové chápání světa, a to z hlediska přírodního prostoru a času i z hlediska lidského. Toto pojetí světa vidí věci, jevy, skutečnosti, všechny jednotlivé prvky reality jako vzájemně propojené, ovlivňující se, dynamicky se vyvíjející. V podstatě vše, co člověka obklopuje, i on sám, existuje v řadě nekonečných vazeb, souvislostí a vztahů.*“ Jde o holistické²⁵ pojetí, které se začíná objevovat počátkem 20. století. Uvedený směr usiluje o pluralitní nahléd a vyvážené funkční propojení kultivace vnitřního a vnějšího světa člověka. Vychází z toho, že vyspělí jedinci jsou schopni zdokonalit životní prostředí i sebe sama. Snahou současné globální výchovy je hledání vazeb mezi vědomostmi a rozvíjení schopností dívat se na určité problémy z různých pohledů.

- **Výchova o Zemi**

Tento specifický reformní proud vznikl v šedesátých letech 20. století ve Spojených státech a je spojen s osobností profesora Steva van Matreho a jím založeným Ústavem pro výchovu o Zemi. Jde spíše o ekologickou než environmentální výchovu a hlavní výchovné záměry lze podle Matreho shrnout do tří bodů: „*porozumění, cítění a zavádění*“ (Činčera, 2007, s. 33). Ve zkratce lze obsah Matreho Výchovy o Zemi shrnout takto – porozumění přírodě a jejím zákonitostem, cítění hlubokého a trvalého spojení se Zemí a zavádění

²⁵ **Holismus** – odvozeno z řeckého holon – celek, jde o filosofický myšlenkový směr, který vznikl jako reakce na mechanicismus a zdůrazňuje, že všechny vlastnosti nějakého systému nelze určit nebo vysvětlit pouze zkoumáním jeho částí, naopak celek podstatně ovlivňuje i fungování nebo podobu svých částí. Tuto zásadu vyslovil poprvé Aristotelés v *Metafysice* – „celek je víc než souhrn jeho částí“ (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Holismus>).

změny způsobu lidského života. Výchova o Zemi je založena na metodě pobytového (vícedenního) programu. Existuje několik výchovných programů, které se odehrávají převážně v přírodě. Jedná se například o „Sunship Earth“²⁶ (Sluneční loď Země) nebo „Earthkeepers“²⁷ (Ochránci Země) aj., které vznikly v Ústavu pro výchovu o Zemi (Činčera, 2007, s. 34-39).

- **Hlubinně ekologická výchova**

Na rozdíl od předchozích proudů není hlubinně ekologická výchova ucelený směr. Je ovlivněna Naessovou hlubinou ekologií, která je spíše založena na filozofii, náboženství, hlubinné psychologii a myšlence, že výchova je cestou k duševnímu osvícení. Mezi hlavní cíle hlubinně ekologické výchovy patří sounáležitost a soucítění se všemi živými bytostmi. Zaměřuje se více na ovlivňování postojů, hodnotovou orientaci jedinců. Snaží se lidi motivovat k činnostem ve prospěch všech živých organismů. Orientuje se spíše na výchovu dospělých lidí. Prostředkem hlubinně ekologické výchovy jsou především dílny, které jsou tvořeny aktivitami probíhajícími v přírodním prostředí. Typickými aktivitami dílen jsou rituály, meditace, inspirační čtení aj. v duchu přístupu – zpět ke kořenům, oproštění od reality, příklonem k východním filozofiím nebo New Age²⁸. Vzhledem k působivému, emocionálnímu a novopohanskému²⁹ ladění se mohou objevovat i výhrady a kritika těchto aktivit. Může totiž způsobit negativní reakce u jinak nábožensky orientovaných jedinců. Hlubinná ekologická výchova se stala inspirací pro jiné směry environmentální výchovy, ale nikdy se asi nestane většinovým proudem (Činčera, 2007, s. 39-43).

- **Výchova k udržitelnosti (kritický přístup)**

Pojem trvale udržitelný rozvoj souvisí s oficiální strategií, jak řešit environmentální problémy. Poprvé zazněl na mezinárodní konferenci OSN v Rio de Janeiru a je součástí již

²⁶ **Sunship Earth** je nejstarší ze stále nabízených programů, jde o pětidenní program pro děti ve věku 10-11 let; legendou je výcvik astronautů žijících na Sluneční lodi, kdy se snaží o pochopení, jak loď funguje; program posloužil jako východisko pro tvorbu dalších programů.

²⁷ **Earthkeepers** je dvouapůldenní program pro děti ve věku 10-12 let; během programu získávají děti informace o tom, jak chránit Zemi.

²⁸ **New Age** (angl. Nový věk) je hnutí zastřešující označení pro celou řadu lidí, organizací, akcí, praktik a myšlenek. Vzniklo v Kalifornii a je spojováno se jménem A. A. Baileyové, vydáním její knihy „Kristův návrat“ v roce 1948. Smyslem hnutí je hlubší poznání člověka, spočívá na čtyřech pilířích (http://cs.wikipedia.org/wiki/New_Age).

²⁹ **Novopohanství** (též neopohanství, často jen pohanství) je souhrnné označení pro ta z nových náboženských hnutí, která navazují na pohanská náboženství předkřesťanského světa. Mezi sebou se výrazně liší, ale zpravidla mají společný zájem o přírodu, víra ve více bohů, mýty a náboženskou rituální praxi (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Novopohanství>).

dříve zmiňovaného dokumentu Agendy 21. Reakcí na Agendu 21 bylo, že se do kurikulů environmentální výchovy začala vkládat témata spojující environmentální problematiku s ekonomikou nebo sociální či humanitní oblastí. V souvislosti s tímto pojmem dochází ke vzniku nových označení pro environmentální výchovu – úrovní řešení - výchova k udržitelnosti, výchova o udržitelnosti a výchova pro udržitelný rozvoj. Sterling (2001 In Činčera, 2007, s. 46) zmiňuje, že „nejnáročnější úrovní je výchova jako udržitelnost“. Klade důraz na rozvoj kompetencí k jednání, na kvalitu učení a proces, nikoliv na cíle nebo na ovlivňování postojů. Jedinec by měl být na základě získaných vědomostí a pochopení možných úhlů pohledu schopen vytvořit vlastní názor, reflektovat jej v konfrontaci s názory odlišnými a zapojit se do hledání možných řešení (Činčera, 2007, s. 43-48).

- **Výchova k ekogramotnosti**

Zvyšování ekologické gramotnosti (ekogramotnosti) je prvořadým úkolem. Tento pojem poprvé použil Aldo Leopold v roce 1949. Gramotnost je individuální schopnost číst a psát; v širším slova smyslu je základem, na kterém dále staví vzdělávání. Z toho vyplývá, že ekogramotnost odpovídá základnímu vzdělání, jehož obsahem je určitý rozsah znalostí o přírodě. Máchal (2000, s. 18) a obdobně i další autoři považují za ekologickou gramotnost „*získání základních znalostí a dovedností potřebných k pochopení zákonitostí vztahů člověka a biosféry, k praktickému řešení ekologických problémů a ke včasné prevenci jejich vzniku, k prosazování zásad udržitelného rozvoje do každodenního života rodiny i společnosti*“.

Člověk ekologicky gramotný dokáže pochopit neudržitelnost konzumního způsobu života a následky svého chování. Výchova k ekogramotnosti má řadu společných rysů s ostatními uvedenými přístupy, například projektovou výukou³⁰ má blízko ke kritickému přístupu nebo důrazem na tradice k myšlenkám hlubinné ekologie. Cíle nemá vymezeny taxativně jako v pozitivistickém chápání, ale jsou pevnější oproti výchově k udržitelnosti (Činčera, 2007, s. 50-52).

³⁰ **Projektová výuka** je „*integrováná vyučovací metoda, která staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů, např. napsat časopis, uspořádat výstavu, vyrobit učební pomůcku apod.; žáci musí vyhledat mnoho nových informací, použít poznatky z různých oborů, formulovat vlastní názor, diskutovat, spolupracovat, zorganizovat si práci tak, aby úkol splnily*“ (Máchal, 2000, s. 174).

2.4 Hodnotový rozměr environmentální výchovy

V úvodu této kapitoly se pokusím odpovědět na otázku, co je hodnota? Hodnota je slovo mnoha významů a jde o pojem, který nemá z axiologického³¹ hlediska jednoznačnou definici. Podle Střelce (2011, s. 37) není „*téma hodnot objevem 19. století, ale je otázkou, která je aktuální v každé době, je pevnou součástí pedagogiky i filozofie a jedním z hlavních témat sociálního myšlení*“. Jiné je nazírání ekonomů, různé jsou i pohledy v rámci společenských věd. Lidstvo řeší problém hodnot od svého počátku. Pro vysvětlení musíme sáhnout do filozofie. Napříč staletími se mnozí filozofové, a nejen oni, vyjadřovali k hodnotám, k tomu, co považovali za významné (a hodnotné) pro lidský život. Hledali odpovědi na otázky, co je podstatou života, jak správně žít, co člověka činí šťastným, jak dosáhnout blaženosti a ctnosti. O definování pojmů jako je dobro, zlo, krása nebo zbožnost se pokoušeli poprvé již filozofové ve starověku. Každá doba považovala za nejvyšší hodnoty něco jiného. Kučerová (1996, s. 65) uvádí: „*Mluvíme-li o hodnotách, máme na mysli buď všechno, co přináší uspokojení, co uspokojuje naše potřeby a zájmy nebo máme na mysli hodnoty v užším slova smyslu, základní kulturní kategorie, které odpovídají našim vyšším tendencím, normám a ideálům, zvláště sociálním, mravním a estetickým.*“

Z pohledu sociologie jsou za hodnoty považovány materiální či nemateriální objekty, ke kterým je zaujímán hodnotící postoj, připisuje se jim nějaký význam a snaha o jejich dosažení je chápána jako nutnost. Hodnoty se utvářejí v průběhu života postupně v procesu socializace a odrážejí kulturu společnosti, ve které člověk žije. Podle Jemelky (2005, s. 122) je „*jakákoliv hodnota vždy především vztahem, relací hodnotícího a hodnoceného. Vyjádřením určitého významu, který ta která entita nabývá teprve pro někoho. Bez uznání jedné i druhé strany nemá smysl o hodnotách hovořit. Hodnoty se objektivizují uskutečňováním...*“ Hodnoty určitým způsobem vyjadřují i životní styl jedince. Žijeme takovým stylem, který odpovídá našim hodnotám a každý jednotlivec či skupina má svoji vlastní určitou hierarchii hodnot. „*Podle průzkumu veřejného mínění, uskutečněného opakovaně v průběhu mnoha let v České republice, jsou pro lidi nejdůležitějšími*

³¹ **Axiologie** (z řeckého axios-cenný, logos-věda), nauka zabývající se problematikou hodnot; zkoumá původ a podstatu hodnot, jejich absolutní a relativní platnost, systém hodnot, jejich vzájemné vztahy mezi sebou i ve vztahu ke společenským a kulturním aspektům, podstatu procesu hodnocení, podíl racionální i iracionální složky lidského vědomí na procesu hodnocení. Pojem poprvé užil Eduard Hartman na konci 19. století (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Axiologie>).

hodnotami rodina, přátelé, zdraví a mít zajímavou práci, která vás baví“ (Rybář, 2011, s. 117).

Z psychologického hlediska hodnoty ovlivňují lidskou motivaci, postoje, chování a také jsou měřítkem při hodnocení jednání druhých. Hodnotová orientace člověka je důležitým ukazatelem zaměřenosti osobnosti a ovlivňuje jeho angažovanost. *„Každý nese v sobě svůj niterní svět toho, čeho si váží, čím pohrdá, po čem touží a o čem sní... Člověku s chudší, méně rozvinutou soustavou hodnot je nepřístupný bohatší svět hodnot, a zároveň zpravidla nechápe omezenost vlastní subjektivity.“* Často ani neví o vyšších hodnotách, není schopen se s nimi ztotožnit. *„Vše co ho překračuje, se mu jeví jako nepřírozené a zcestné“* (Kučerová, 1996, s. 68).

Hodnoty jsou také spojovány s humanistickou psychologií, zejména se jménem amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa a jeho „pyramidou potřeb“³². Základní potřeby ovlivňují člověka a ve složité hierarchii potřeb jsou spouštěčem dalších a vyšších. Kučerová (1996, s. 72-73) rozlišuje hodnoty (potřeby) podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět:

- **Přírodní hodnoty**

- a) hodnoty vitální, životní – odpovídají tendenci udržet, uchovat a rozvinout život organismu, jedince i druhu, patří sem např. přírodní podmínky, zdraví, tělesné i duševní blaho aj.,

- b) hodnoty sociální – vyplývají ze vztahů člověka k druhým lidem i k sobě samému, např. potřeba asociace, vzájemnosti, být milován, milovat aj.

- **Civilizační hodnoty** jsou podmínkou i výsledkem celkové organizace společnosti (tlupa, rodina, stát), komunikace v ní, výroby a směny i poznání formou vědy či zkušeností aj.

- **Duchovní hodnoty**, které jsou kulturním bohatstvím společnosti, např. potřeba hledání smyslu a podstaty života, pravdy, dobra, krásy, lidskosti apod.

³² **Maslowova pyramida** je hierarchický model lidských potřeb, obsahuje osm stupňů – 1. biologické potřeby (jídlo, pití, kyslík), 2. potřeba bezpečí (být v klidu, pohodlí), 3. potřeba přimknutí (být milován, milovat, někam patřit), 4. potřeba úcty a respektu (pocit vlastní hodnoty, sebeúcty), 5. potřeba poznání (znát, rozumět, dozvídat se nové věci), 6. estetika (potřeba krásy a harmonie), 7. potřeba seberealizace (naplnit svůj potenciál, mít cíle), 8. transcendence (spirituální potřeby); platí, že uspokojení níže položených potřeb jsou podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb; mnozí lidé však o seberealizaci nestojí, „stačí“ jim nižší fyziologické potřeby např. klid a pohodlí (http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida).

Základem mnoha morálních systémů, filozofických argumentací i etických postojů člověka je Kantův mravní kategorický imperativ. Kantova etika je autonomní, a proto na první místo staví vnitřní postoj: „*Jednej tak, jakoby se maxima tvého jednání měla na základě tvé vůle stát obecným přírodním zákonem*“ (Hlavinka, 2008, s. 162).

Filozofickou disciplínou, která zkoumá morálku nebo morálně relevantní jednání, jeho normy a hodnoty, je etika (z řeckého ethos – mrav, obyčej). „*V nejširším pojetí je etika studiem lidského chování. Nezabývá se pouze průměrnými standardy chování. Jde v ní spíše o hledání toho, co je správné a dobré a jak nejlépe žít. To neznamená zaujmout úzce mravní pohled v tom smyslu, že zavrhneme všechny, kdo nesouhlasí s určitým konkrétním kodexem, ale zdůraznit, že chceme najít základní hodnoty, podle nichž bychom mohli žít za předpokladu, že povedou ke spravedlnosti a štěstí*“ (Thomson, 1999, s. 14).

Etika je disciplínou praktické filozofie. Na rozdíl od morálky, která je blíže konkrétním pravidlům, se etika snaží najít společné a obecné základy, na nichž morálka stojí. Etika se dále dělí na další disciplíny, například na etiku autonomní nebo heteronomní. V souvislosti s tématem této práce se chci zaměřit především na etiku environmentální. Librová (1994, s. 159) zdůrazňuje, že naše planeta „*potřebuje i ekologickou etiku jako sociálně sdílenou normu chování. Měla by se rozvinout etická norma určující vztahy a chování člověka vůči přírodě.*“ Nejdůležitějším krokem k řešení problémů životního prostředí jsou podle Horké (2005, s. 72) „*hluboce zakořeněné základy environmentální etiky*“.

Environmentální etika je chápána jako „*reflexe vztahu a chování člověka k živým organismům a životnímu prostředí, v obecnější rovině jako reflexe vztahu a chování jakékoli myslící bytosti ke své komunitě, k živým organismům, k životnímu prostředí, jako reflexe odpovědnosti (samé osobě, nejen odpovědnosti např. k dalším generacím lidí) za zachování všech aspektů života*“ (Máchal, 1996, s. 25).

Podnět ke vzniku environmentální etiky dala současná ekologická krize. Kohák (2000, s. 16) popisuje environmentální etiku jako „*soubor zásad a pravidel, která člověku naznačují, jak by se měl chovat ve svém obcování se vším mimolidským světem*“. Hlavní směry environmentální etiky podle Librové (1994, s. 160-166) jsou:

- **Antropocentrická ekologická etika**

je označována jako „*plytká, povrchní ekologie. Centrem každého hodnocení, měřítkem všech věcí je a zůstane člověk. Vztah člověka k přírodě je založen na využívání zdrojů. Příroda má v tomto pojetí instrumentální hodnotu, je prostředkem k vytvoření hodnoty*“

jiné.“ Tento směr chápe ochranu přírody jako pomoc jinému jedinci, od něhož lze v budoucnu očekávat protislužbu („*reciproční altruismus*“). Podle této etiky mají všichni lidé právo žít ve zdravé přírodě. Stejně právo má i budoucí pokolení. Východisko vidí ve vědeckém poznání a v nových technologiích, které člověka ochrání před projevem ekologické krize.

- **Neantropocentrická ekologická etika**³³

„přisuzuje živým organismům v přírodě, v radikálnější podobě i neživým přírodním entitám, samostatnou vnitřní hodnotu, která existuje nezávisle na lidských potřebách, zkušenostech a hodnoceních“. Tato etika je v současnosti samostatnou filozofickou disciplínou a patří sem již v kapitole 1.3 zmiňovaná Naessova hlubinná ekologie, která směřuje k zásadní změně hodnotového systému člověka a z ní plynoucí změny způsobu života.

V souvislosti s tématem této kapitoly se zamyslím nad otázkou, kdo je odpovědný za předávání hodnot? Mnoho lidí si myslí, že je to převážně záležitostí společnosti, tedy státu a školy. Domnívám se, že základ hodnotové orientace by si jedinec měl přinést z rodiny – od rodičů, rodinných příslušníků. Což vyžaduje „*zmoudření dospělých osob nejen k vlastnímu žebříčku hodnot*“ a v souladu se svědomím pak předávání svým potomkům. Demokratický stát zaručuje všem právo svobodného rozhodování, ale musí též vytýčit práva a povinnosti orientované na humanitu a altruismus. Všichni pak musíme ve „*jménu hodnot*“ slevit z některých zvýhodnění a výtěžků civilizace, kterých užíváme na úkor přírodního i kulturního prostředí (Střelec, 2011, s. 40).

³³ „*Za zakladatele ekologické (neantropologické) etiky je považován americký lesník a pedagog Aldo Leopold, který požadoval, aby předmět etiky byl rozšířen tak, aby zahrnoval nejen vztahy mezi lidmi a mezi člověkem a společností, ale také vztahy člověka k prostředí, rostlinám a k živočichům, k zemi, kterou obývají...*“ (Máchal, 1996, s. 25).

2.5 Dílčí závěr

„Výchova by měla být taková, aby to, co je nabízeno, bylo přijímáno jako cenný dar, ne jako povinnost.“

Albert Einstein

V kontextu se shora uvedenou citací se domnívám - máme-li zachránit životní prostředí, ve kterém budeme moci žít všichni v symbióze, a budeme-li chtít změnit panský vztah člověka k přírodě, bude nejdříve nutné změnit uvažování člověka. V tomto nelehkém úkolu bude mít nezastupitelné místo environmentální výchova.

Základní a stěžejní osou druhé kapitoly je pojem environmentální výchova. V úvodu se zabývám tím, jak se postupně rozvíjela jeho myšlenka, docházelo k jeho tříbení a pojem tak nacházel svoje nezastupitelné místo v celosvětovém měřítku. Vyjmenovávám zásadní milníky – konference, jejichž výsledkem byla řada i dodnes platných dokumentů, ve kterých byly zformulovány nejdůležitější principy, vymezení a cíle environmentální výchovy.

Další část je zaměřena na místo environmentální výchovy v systému výchovy a vzdělávání v České republice. Objasňuji, jakým způsobem je environmentální výchova začleněna do strategie národního vzdělávání a Státního programu environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty. Důležité je i vymezení kompetencí zainteresovaných ústředních orgánů a článků veřejné správy, proto uvádím například i to, jak funguje kooperace mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, tělovýchovy a mládeže. Nechybí ani legislativa (např. školský zákon), která určuje jakým konkrétním způsobem je environmentální výchova implementována do vzdělávání na školách (RVP, ŠVP).

S ohledem na obor, který studuji, věnuji značnou část textu historii a vývoji sociální pedagogiky. Přináším základní informace o této vědní disciplíně a hledám souvislosti s environmentální výchovou. Ukazuje se, že prostředí, do kterého se narodíme, vyrůstáme a žijeme v něm, v nás zanechává zřetelné stopy. Je naprosto jisté, že životní prostředí ovlivňuje rozvoj a utváření osobnosti.

Environmentální výchova se stále vyvíjí a v praxi se můžeme setkat s mnoha různými směry. V další kapitole představuji několik základních směrů a jejich myšlenková východiska, ze kterých vycházejí.

V poslední části druhé kapitoly se nejprve obecně zabývám pojmem hodnota. V následujícím textu ho pak rozvíjím a rozebírám nejen z pohledu sociologického, ale i psychologického. Kořeny environmentální etiky hledám ve filozofii a jejích disciplínách. Zjišťuji, že podnětem k jejímu vzniku se stala postupující ekologická krize jako důsledek lidské nezodpovědnosti. V souladu s environmentální etikou může environmentální výchova ovlivňovat chování a přístup člověka k přírodě a usilovat o získání lidí pro takový životní způsob, který umožní trvale udržitelné žití pro všechny.

3. ÚLOHA RODINY V PROCESU UTVÁŘENÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE

Každý živočich je od přírody vybaven pudem se rozmnožovat. Sexuální pud však sám o sobě nestačí a je doplněn pudem rodičovským. V přírodě existuje i pud sebezáchovy, který vzniká z potřeby přežití v těžkých situacích. Tyto tři pudy pak spolu se specifickým biologickým vybavením a odlišnými podmínkami života a prostředím vyvolávají v přírodě obrovskou rozmanitost vztahů, které můžeme označovat jako rodinné. Všechny v přírodě pohlavně se rozmnožující druhy mají svůj specifický způsob péče o své potomstvo. K jeho předávání dochází již v genech, kdy dochází k přenosu přesně vymezených rolí samičky a samce. I pro člověka není tento ustálený způsob péče o reprodukci svého druhu ničím zvláštním. V lidských společnostech toto probíhá v instituci, které říkáme rodina.

3.1 Rodina a výchova

Rodina se většině z nás zdá být samozřejmostí. Existuje mnoho definic rodiny, jinak ji bude charakterizovat sociolog, psycholog, demograf nebo právník. Například podle Lovasové (2011, s. 9) je rodina „*ohraničený prostor, ve kterém je možno se bezpečně pohybovat*“. V prvních letech života je rodina pro dítě naprosto nenahraditelná. Je to první přirozené prostředí, do něhož vstupuje na začátku svojí existence. Prostředí rodiny mu napomáhá mimo jiné navazovat nové vztahy, najít své místo ve společnosti, porozumět sobě samému apod. Můžeme slyšet i názor, že rodina a vše, co se týká rodinného života, je považováno za „*výhradně soukromou záležitost týkající se jen rodinných příslušníků*“ (Střelec, 1992, s. 73-74). Střelec dále píše, že rodinou se rozumí „*malá skupina lidí, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, vztahy mezi příbuznými a také vztahy mezi rodinou a společností*“.

S určitými variantami rodin a rodinného života se setkáváme ve všech známých historických společnostech. V prehistorickém období - mladší době kamenné - žili lidé ve skupinách, které byly spojeny pokrevně. Lovecké a sběračské klany byly početně malé kvůli kočovnému způsobu života. S rozvojem zemědělství se změnil život na usedlý, rody sdílely stejné teritorium a počet dětí v rodinách začal stoupat. V rodové společnosti byla základem domova žena. Původ člověka uvnitř společenství, kde fungovala sexuální promiskuita bez pravidel, bylo možné odvozovat pouze od matky. Tento matriarchát zanikl s rostoucími schopnostmi člověka a se vznikem sociální diference mezi ženou a mužem. Ve středověku i starověku se pod pojmem rodina skrývala spíše domácnost, tedy společenství lidí bydlících pod stejnou střechou. Dobové prameny - Tereziánská instrukce

k soupisu obyvatel z roku 1777 - říká, že „do jedné rodiny musí být sepsány ty osoby, které samy pro sebe nevaří, nýbrž žijí pod jednou hlavou domácnosti a společně se stravují“ (Horský a Seligová, 1997, s. 18-19).

Do rodiny patřily vedle hospodáře, jeho ženy a dětí i další příbuzné i nepříbuzné osoby např. otroci, později služebnictvo, čeledí aj. Toto pojetí vychází z římského práva a bible. Další stejně staré pojetí nevycházelo z domestikace, ale především z pokrevního příbuzenství. Patriarchát, mužská nadřazenost, byl v té době spojený s tendencí určit původ dítěte podle otce a tím zajistit předání majetku pouze svému potomkovi. U šlechty a patricijů takto chápaná rodina pomáhala zajistit moc jen v rukou osob pokrevně příbuzných. Chevalier de Jacourt v základní knize osvícenství Velké francouzské encyklopedii mimo jiné uvádí, že „lid anebo národ není nic jiného než celek složený z mnoha rodin. Rodina se zakládá manželstvím a je to příroda sama, jež vtahuje člověka do tohoto svazku; z něho jsou pak rozeny děti, jež prodlužují život rodiny, udržují lidskou společnost při životě a nahrazují ztráty, jež v ní způsobuje smrt každý den“ (Možný, 1990, s. 17).

Keller (1995a, s. 45-47) rozlišuje „rodinu manželskou, kterou tvoří muž, žena a jejich děti na straně jedné a širší svazky pokrevního příbuzenství na straně druhé“. Podle něho je nejvhodnější rodinu nazývat „domácností“. Až do novověku v ní fungovala naprostá soběstačnost. Na úrovni domácností se muselo vyprodukovat vše, co bylo nutné k obživě a k přežití. Domácnosti sloužily jako pevnosti a její mužská část zajišťovala ozbrojenou ochranu svých členů. Řešily se zde sporné situace, které později přešly do kompetencí soudů. Domácnosti měly i funkci sociální, probíhala zde socializace dětí včetně jejich socializace profesní. Člen domácnosti tu mohl žít od kolébky až po hrob. Stát byl na těchto domácnostech závislý, neboť platily státu daň. Domácnost byla základní daňovou jednotkou. „Mít vlastní domácnost zajišťovalo v tradiční společnosti pro člena jakékoliv vrstvy vyšší sociální pozici a vyšší životní jistotu.“ (s. 53) Po vzniku státu a jeho institucí došlo k „vyvlastnění domácností“. Keller (1995a, s. 54-58) dále vysvětluje, že tento proces způsobil rozbití tradičních domácností a napomohl ke změně vnitřní struktury rodiny. Nejznámější je vyvlastnění ekonomické, které souviselo se zvyšováním daňových povinností, což mělo za následek zruinování mnoha domácností. Rodina se v nových podmínkách stává konzumní jednotkou, která si musí nyní, vše co k životu potřebuje, zajistit mimo vlastní domácnost. Hospodářské, mocenské i sociální kompetence, které byly rodinám odebrány, postupně převzaly speciální formální organizace (např. armáda, státní

správa, zdravotnictví, školství) vytvořené státem s cílem chránit a zabezpečit své občany a jejich rodiny.

Česká rodina stejně jako rodiny v jiných zemích Evropy prochází změnami. Žijeme v období rozkladu patriarchy, který je pomalu a postupně nahrazován rovnoprávnějším uspořádáním společnosti. Ne však proto, že by to bylo spravedlivější, ale proto, že je to ekonomicky výhodnější. Klasický patriarchát totiž po tisíciletí vyřazoval polovinu lidstva z podílu na vývoji, snižoval duchovní i ekonomický potenciál společnosti a tak omezoval lidský rozvoj. Ochranu domácností převzal od mužů právní řád s kontrolními mechanismy a vynutitelnou sankcí za porušování nastavených pravidel. Péče o domácnost nezaměstnává pouze ženy a vzhledem k dnešním technickým vymoženostem nevyžaduje tolik námahy jako dřív. Díky antikoncepci a umělému přerušení těhotenství se člověk vymyká z rukou přírody a žena se stává rozhodujícím článkem v procesu zajišťování pokračování druhu. Kult mateřství a role ženy jako pečovatelky o rodinu a domácnost se mění. Vy kročení ženy do společnosti s sebou nese i úpadek rodinného života. Rodičovství je pak téměř nemožné, jestliže se oba, muž i žena, věnují profesní kariéře, tedy tradiční mužské roli (Možný, 2002, s. 21-23).

Možný (2002, s. 24) dodává, že i přes všechny nové trendy ve společnosti „čtyři z pěti Čechů a Češek pokládají nadále založení šťastné rodiny za to hlavní ve svém životě a nejméně třem z těch čtyř se to i podaří, i když ne na první pokus. Výrazná většina lidí považuje šťastný rodinný život za základ kvality svého života a jako obraz rodiny má pořád před očima tatínka, maminku a jejich děti.“

Vývoj a charakteristika výchovy

Vznik výchovy je spojen s vývojem společnosti a výchova je společensky determinovaná. Základní cíle, úlohy, obsah výchovy v dané společnosti jsou odvislé od konkrétních historických a kulturních podmínek. Ovlivňuje ji také ekonomický, sociální i politický systém společnosti. Z historie výchovy je možné vystopovat, jak byla výchova chápána v jednotlivých společensko-ekonomických systémech. Bakošová (1994, s. 14-16) dále uvádí:

- V **prvobytně-pospolné společnosti** byla výchova pro všechny děti společná, stejná a všestranná. První diferenciací je dána dělbou práce podle pohlaví – muži jsou připravováni pro lov a boj, ženy k základním domácím činnostem (udržování ohně,

výrobě zboží). Obsahem výchovy byla pracovní, mravní, tělesná a branná výchova. Výchovu dětí ovlivňovala též vzájemná spolupráce a pomoc.

- V **otrokářské společnosti** výchova nabývá třídní charakter. Konkrétní cíle, obsah a metody výchovy se lišily podle způsobu organizace příslušného státu. Jako příklad mohou posloužit dva starověké řecké státy Sparta a Athény. Ve **Spartě**, co by zemědělském státě s aristokratickým zřízením, byla výchova státní. Výchovné instituce pro svobodné občany (pro hochy i dívky) preferovaly vojenskou výchovu. Výchova byla věcí veřejného zájmu. V **Athénách** měla výchova soukromý charakter. Neorganizoval ji stát, byla věcí rodiny a týkala se především chlapců. Cílem výchovy byla kalokagathia – spojení rozumové, tělesné, mravní a estetické výchovy. Rozvoj obchodu a výroby způsobil potřebu psaní, čtení a počítání.
- **Feudální společnost** byla ještě více diferencovaná – šlechta, duchovenstvo, měšťané a poddaní. O výchovu se starala především církev a měla stavovský ráz – výchovná zařízení byla přístupná jen určitému stavu. Společnost se omezovala na výchovu feudálů a církve. Církevní výchova byla skupinová, výchova rytířů, tzv. sedmero rytířských ctností (jízda na koni, střelba z luku, zápas, lov, plavání, hra v šachy a skládání a zpěv veršů) byla naopak individuální. Světlym bodem ve středověku byl vznik univerzit (Bologna, Oxford, Karlova univerzita aj.)
- V **renesanční výchově** je podle Krause, Jůzla a Tannenbergerové (2011, s. 25) „společným jmenovatelem preferování syntézy složek výchovy rozumové, estetické, tělesné a mravní, tj. zdokonalování se ve vědách přírodních i humanistických; pěstování jazyků a literatury, kultury chování, ducha i těla“.
- Společenské změny, které nastaly v 18. a 19. století, rozvoj vědy, techniky a počátky kapitalistického způsobu výroby, přinesly vznik nových požadavků na výchovu. V **kapitalistické společnosti** byla školská soustava diferencovaná a dualistická, existovaly školy církevní a obecné, dále jednotná střední škola (gymnázium). Byla zavedena všeobecná školní docházka.

Výchova je podle nejobecnějšího pojetí činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku z generace na generaci, tj. předávání norem a vzorců chování, rituály, tradice, hygienické návyky apod. V pedagogické teorii je výchova považována za záměrné a cílevědomé působení na jedince, za účelem všestranného formování jedince. Podmínky současného světa s jeho stále rychlejšími proměnami ekonomickými, sociálními i kulturními si přímo vynucují pojímat výchovu jako celoživotní proces. Bakošová (2008,

s. 51) výchovu definuje jako „*záměrné působení na procesy učení a socializaci s cílem změnit, přetvořit člověka. Jako součást sociokulturní evoluce je v širším smyslu totožná se socializací. V užším smyslu ji chápeme jako plánovité, cílevědomé, záměrné působení zaměřené na tvorbu hodnotových postojů, na mravní jednání a přesvědčení. Smyslem výchovy má být kultivovaná bytost otevřená problémům současné civilizace.*“ Podle sociální pedagogiky má výchova provázet dítě životem tak, aby se stalo člověkem, dokázalo plnohodnotně prožít život.

Podle Jůvy (2001, s. 47-48) je rozvoj jedince ovlivňován několika faktory: „*Výchozí determinantou rozvoje jedince je podmíněnost biologická daná specifíčností genetické výbavy daného organismu. V průběhu života působí pak na rozvoj jedince dva základní vlivy – prostředí a výchova. Na jedné straně jde o živelný vliv materiálního a sociálního prostředí, které modifikuje, akceleruje nebo retarduje vývojový proces. Prostředí samozřejmě nepůsobí jednostranně. Vztah jedince a prostředí je vztahem vzájemného působení, při kterém formuje jedince, ten pak své prostředí postupně poznává a mění a sám se opět proměňuje vlivem tohoto nového, lidskými zásahy změněného prostředí.*“

Rodinná výchova není jednoduchá, protože rodiče se musí mnoho naučit. Spousta dospělých neví téměř nic o vývoji lidského těla, nejsou obeznámeni s psychologií citů, ani s tím, jak citové stavy ovlivňují chování a inteligenci. Rodičovství je velmi komplikované „zaměstnání“ a k tomu, aby člověk byl dobrým rodičem, nestačí pouze instinkt a dobrý úmysl. Příchod dítěte vyžaduje přizpůsobivost a jen rodiče, kteří ve svém vztahu dosáhli zdravé rovnováhy, si s řadou nových změn poradí snadněji (Satirová, 1994, s. 196-197).

O dalších aspektech rodinné výchovy se více rozepíší v dalších kapitolách.

3.2 Sociální aspekty rodiny

Ze sociologického hlediska je rodina definována jako „*malá, primární, neformální sociální skupina, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy. Je to specifická biosociální skupina, ve které se uskutečňují některé společensky i osobně potřebné činnosti a vztahy, které nemohou v plné míře přebírat jiné instituce.*“ Rodina je nejdůležitějším „*převodním mechanismem v předávání hodnot z generace na generaci. Probíhá v ní intenzivní socializační trénink vedoucí k osvojení základních životních rolí*“ (Klapilová, 2000, s. 27).

Rodinné prostředí

Podle Přádky (1983, s. 90 In Přádka, 2004, s. 26) je rodina „*přirozené společenské prostředí, do něhož se člověk rodí, aniž si mohl vybrat jiné a přejímá to, co v něm je připraveno rodiči*“. Jedinec na základě silných citových vazeb přejímá hodnoty, které daná sociální skupina přijímá (a předává) jako životně významné. Střelec (1992, s. 85) poukazuje na to, že „*podmínky rodinného prostředí se stávají v určitých obdobích života dítěte také podmínkami pro jeho rodinnou výchovu*“. Dobré rodinné zázemí je však důležité pro všechny členy rodiny. Mezi podmínkami rodinného prostředí existují rozdíly a některé podmínky jsou nahraditelné a některé nikoliv. Střelec (1992, s. 87) rozlišuje:

- **Materiální podmínky**, které zahrnují více skupin a patří sem například zaměstnanost rodičů a vliv této skutečnosti na děti, charakter a kvalita bydlení, vybavení domácnosti nebo individuální potřeby.
- **Psychologické podmínky** napomáhají v určitých fázích života dítěte utváření důležitých povahových, mravních a volních vlastností. Zahrnují celkovou strukturu a stabilitu rodiny a vztahy v rodině nebo také věk rodičů.
- **V kulturních podmínkách** se odráží především hodnotová orientace, vzdělání rodičů, ale i celkový životní styl a využívání volného času, trávení dovolených aj. Důležitá je i míra pedagogizace rodinného prostředí, tzn. využívání pedagogických prostředků a vlivů stejným směrem.

Rodina jako systém

Rodina je též chápána jako strukturovaný systém, proto bude vhodné se na tomto místě zmínit o další charakteristice související právě s její strukturou. Tento pohled podle Vavříka (2010, s. 6-7) vychází z toho, že rodina je vždy „*výsekem širšího systému, tj. příbuzenství*“. Příbuzenství je „*sociální systém, ve kterém má každý určitou pozici a v souladu s ní je mu přidělen název, který definuje jeho postavení vůči ostatním, např. označení bratr zakládá určitá očekávání z obou stran*“. Vavřík dále píše, že i když se jedná o osoby příbuzné, nemusí být vždy spojeni pokrevně, např. tchýně, nevlastní rodiče, sourozenci manžela nebo manželky. Rodinu dělí na:

- **nukleární** – tvoří ji rodiče a děti,
- **jádrovou** – tvoří ji rodiče, děti a prarodiče z obou stran; tuto rodinu označují někteří sociologové za základ moderního příbuzenství, a
- **rozšířenou** – jde o systém zahrnující k jádrové rodině i sourozence rodičů.

Struktura rodinného systému je tvořena z jednotlivých členů rodiny nebo větších celků, např. skupiny sourozenců. Systém je vázán k určitému sociálnímu prostředí a existuje v něm řada složitých vazeb a vztahů, např. vztah mezi rodiči navzájem, vztah mezi rodiči a dětmi apod. Podle Sobotkové (2001, s. 23) se rodinný systém „společně rozkládá v prostoru a čase, v biologickém a sociálně-historickém kontextu“. Účelem, smyslem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci.

Rodina jako společenská instituce

Sociologické přístupy charakterizují rodinu též jako společenskou instituci, která „je kulturně a historicky relativním, proměnným útvarem“ (Horský a Seligová, 1997, s. 6). Skutečnost, že rodina je významnou společenskou institucí potvrzuje i to, že ochrana rodiny je zakotvena v právním řádu každého demokratického státu. Prostřednictvím rodiny lze lépe porozumět některým rysům kultury a společnosti, což činí rodinu pro historiky, psychology, sociology či antropology lákavým předmětem studia. Jednou ze speciálních disciplín sociologie zabývajících se rodinou, je sociologie rodiny. Jejím předmětem je vývoj rodiny, postavením mužů, žen a dětí v historii, ale i v současnosti, přináší poznatky mající vliv na rodinnou výchovu dětí aj. (Střelec, 1992, s. 74).

Funkce a některé charakteristiky současné rodiny

K základním tématům sociologie rodiny patří zkoumání rodinných funkcí. Funkce rodiny jsou určité úkoly, které rodiny plní vůči společnosti i vůči sobě samé. Ukazují určitý stav této instituce v rámci historického vývoje. Podle Bakošové (1994, s. 26-27) mezi základní funkce patří:

- **Ekonomická funkce**

Jejím cílem je hmotné zabezpečení a udržení životaschopnosti rodiny. Ovlivňuje celkovou úroveň rodiny, další způsob života každého člena i další její funkce. Může mít významnou úlohu při výchově dětí k hodnotovým představám, k pracovním návykům, ale též k racionálnímu hospodaření s majetkem.

- **Biologicko-reprodukční funkce**

Tato funkce, jak již vyplývá z jejího názvu, má dvě složky. V sexuálním a rodičovském instinktu vidí řada sociologů podstatu existence rodiny vůbec. Biologická funkce rodiny je určující nejen pro život rodiny, ale i pro zachování lidského druhu obecně. Reprodukční funkce rodiny dnes není uspokojivě splňována (o důvodech se zmíním v dalším textu).

- **Výchovná funkce**

V určitých obdobích života jedince má tato funkce nejdůležitější postavení. Cílem společnosti je vychovat svobodného, odpovědného, mravného, humánního, kulturně i společensky vyspělého člověka. V demokratických vyspělých společnostech jsou základní práva a povinnosti rodičů a dětí vymezena v právních normách. Výchova v rodině je však významně ovlivňována celkovou atmosférou v rodině a kvalitou vztahů mezi manžely.

- **Socializační funkce**

Rodina je místem primární socializace, tj. místem, kde zejména dítě získává základní návyky, hodnotovou orientaci a způsoby komunikace, učí se normám a pravidlům. Dítě si vytváří citové vazby na své nejbližší, učí se začlenit do společnosti a najít si v ní své místo. Sociálním učením si osvojuje sociální role.

- **Emocionální funkce**

Jde u uspokojování citových potřeb, o vědomí jistoty, o pocit lásky a bezpečí, o uznání a vzájemnou podporu mezi členy rodiny. Rodina v ní má nezastupitelné místo a žádná jiná instituce tuto funkci nemůže nahradit.

Pro zdárný průběh socializačního procesu má také zásadní vliv to, jak se rodině daří vypořádat s plněním svých funkcí a podle toho hovoříme o (Klapilová, 2000, s. 29):

- **rodině funkční**, která přiměřeně plní svoje funkce, zajišťuje dítěti dobrý vývoj;
- **rodině problémové**, ve které občas dochází k poruchám jedné či několika funkcí, což ji ani vývoj dítěte vážněji neohrožuje a je schopna vlastními silami situaci řešit;
- **rodině dysfunkční**, ve které se vyskytuje více poruch ohrožujících celou rodinu a především vývoj dítěte, tato rodina potřebuje soustavnou péči odborníků;
- **rodině afunkční**, která není schopna plnit svůj základní účel a sanace rodiny je bezpředmětná; dítě je často třeba umístit v náhradní rodině.

Proměny ve funkcích rodiny

V dalším textu se pokusím poukázat na některé současné nejen demografické trendy a změny ve funkcích rodiny, které mohou ovlivňovat naše představy o rodině samotné, ale mohou v budoucnu vést k přehodnocení normativního ideálu rodiny (Kraus a Sýkora, 2009, s. 35; Střelec, 1992, 74-75):

- **Ekonomická funkce**

V souvislosti s nezaměstnaností, zvyšováním životních nákladů dochází k hmotnému nedostatku. I když se stát snaží svými sociálními opatřeními pomoci, např. placenou mateřskou dovolenou, podporami, úlevami na daních aj. platí, že děti jsou pro rodinu velkým ekonomickým zatížením. Stále častěji se objevuje i větší diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně. Důsledkem je například to, že děti ze sociálně slabých rodin jsou terčem šikanování.

- **Biologicko-reprodukční funkce**

V posledních letech můžeme pozorovat úbytek dětí, protože dítě je vnímáno jako překážka v profesním růstu rodičů, a také jako „přepych“ z důvodů ekonomických. Děti se rodí ženám později a přibývá rodin pouze s jedním dítětem. Neblahým trendem je výskyt rodin bez dětí.

- **Ochranná funkce (pečovatelská)**

Změny lze sledovat v tom, že dříve zčásti tuto funkci zabezpečoval stát např. povinné preventivní prohlídky, ozdravovny, domovy důchodců apod. Dnes je přenesena na rodiny spoluúčast (např. na zdravotní péči, očkování).

- **Socializačně-výchovná funkce**

V souvislosti s tlaky jiných socializačních činitelů (médiá, škola) dochází k problémům s rozštěpením či protichůdností výchovných zájmů a cílů mezi rodinou a dalšími aktéry socializace a výchovy. Mění se sociální role rodičů – emancipační proces způsobil pokles otcovské autority a postavení muže v rodině.

- **Emocionální funkce**

I když jiná instituce než rodina nemůže zajistit lépe tuto funkci, tj. nedokáže zajistit pocit lásky, zázemí, jistoty, i zde dochází ke změnám, a to především v kvalitě a úrovni. Důvodem je zaneprázdněnost rodičů, vyšší rozvodovost nebo častější výskyt neúplných rodin (např. svobodné matky).

Krize rodiny

Jak jsem se již zmínila, česká rodina prochází změnami a v souvislosti s celkovou transformací společnosti se dnešní rodina nachází v jiné situaci než dříve a často se mluví o její krizi. Objevují se alarmující statistiky a podle některých sociologů rodina ztrácí schopnost plnit některé základní funkce. Podle Kellera (1995a, s. 44) mají „všechna podávaná vysvětlení vycházet z toho, že skutečně podstatné příčiny nesporné krize moderní rodiny leží mimo vlastní rodinu“. Krizi rodiny spojuje s rozpadem tradiční rodiny a jejích

mechanismů, ke kterým jednoduše řečeno došlo v souvislosti s centralizací některých institucí v rukou státu a tím k oslabení soudržnosti domácností. Z tohoto důvodu nemůžeme od rodin očekávat, že naučí své děti všemu. Výchovu a vzdělávání dětí jsme rozdělili do institucí mimo rodinu a ukazuje se, že tyto „*institute* (škola, církve, vláda), *které jsme si sami vytvořili na pomoc, vlastně postupují proti funkčnosti rodiny*“ (Satirová, 1994, s. 325).

I přes veškeré problémy, se kterými se musí rodina v souvislosti s rychlými změnami ve společnosti vyrovnat, je stále jedinou institucí, kterou nelze zcela nahradit. Tento fakt ji přidává na hodnotě a mělo by být cílem každé vyspělé společnosti, udržet a posílit stabilitu rodiny pro budoucnost jí samé. Nabízí se otázka, zda stále platí rčení, že rodina „je základem státu“? Podle Kellera (1995a, s. 58) je jisté, že stát odebral „domácnostem“ vše, co je nutno držet pohromadě a v mnoha ohledech to především posílilo stát. „*Tvrzení politiků o tom, že stát je tu proto, aby sloužil rodině, je jednak nepravdivé, jednak velice naivní. Naivita tohoto tvrzení vyplývá z nepochopení, že každé zvýšení péče o rodinu ji může jedině oslabit. Čím více ulehčíme rodině v některé z jejích funkcí, tím se stane zbytečnější.*“ Například dnes, když ochranu rodiny převzala armáda, zmizelo jedno z pout, které rodinu drželo pevně dohromady. Jednou z funkcí, která však rodině zůstala, je péče rodičů o děti. Keller (1995a, s. 59) píše, že „*tato funkce zůstala rodině nikoli proto, že je to naprosto přirozené, ale protože ji stát rodině ponechal, neboť ji nepovažoval za natolik strategicky významnou, aby ji zorganizoval sám.*“ Protože uvedenou funkci lze nejlépe a plnohodnotně realizovat právě a pouze v rámci rodiny, a jedná se o jednu ze základních funkcí, domnívám se, že rodina zatím neztratila svoje místo v „základech státu“.

3.3 Pedagogické aspekty rodiny

Pedagogika je vědní disciplína, jejímž předmětem je výchova a vzdělávání. Jůva (2001, s. 50) hovoří „*o dvoustránkovitosti pedagogického procesu – o výchově (v širokém smyslu) jako průniku vzdělávání a výchovy v užším smyslu. Přitom termínem vzdělávání obvykle rozumíme rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností, termínem výchova v užším smyslu pak rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Výslednicí tohoto komplexního výchovně-vzdělávacího procesu je charakter osobnosti (v širokém smyslu), který se projevuje odpovídajícím sociálním chováním.*“

Rodinná výchova je důležitým úkolem a pro dospělé současně životní rolí, ve které se nacházejí jako rodiče a vychovatelé svých dětí. Jde o roli stejně závažnou jako je například společenské uplatnění nebo zabezpečení rodiny po stránce materiální či kulturní. Rodiče si mnohdy tuto závažnost nepřipouštějí a v podstatě je ponecháno jen na nich, jak své děti vychovávají. Na rodičích je též i to, zda se na tento úkol připravují nebo si budou počínat stejně jako kdysi jejich rodiče. Z mnoha výzkumů vyplývá, že v praxi řada rodičů vychází jen „ze svých bezprostředních životních zkušeností a činí tak s přesvědčením, že je to naprosto přirozená cesta, která přinese své očekávané výsledky“ (Střelec, 1992, s. 71). Podle Krause a Poláčkové (2001, s. 57) je „cílem rodinné výchovy uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů“. Potočárová (2008, s. 20) konstatuje: „Od rodiny se především očekává, že všestranně připraví člověka (dítě) na život, že zejména díky rodině každý najde opěrný pilíř mostu, který spojuje jeho soukromý život se společností.“

Je otázkou, zda rodičům postačí k výchově dětí jen jejich „přirozené pedagogické zkušenosti“? Často se zapomíná, že dítě je ovlivňováno nejen rodinným prostředím, ale i dalšími společenskými vlivy, například předškolním zařízením, školou, televizí, vrstevnickou skupinou aj. Ukazuje se též, že neexistuje žádné pravidlo říkající, kdo bude či nebude dobrým rodičem. Proto nelze říci, že např. rodiče s vyšším vzděláním budou mít i vyšší úroveň způsobilosti pro rodinnou výchovu, i když se to nabízí. Za jakých předpokladů mohou být rodiče dobrými vychovateli svých dětí?

Střelec (1992, s. 73) píše, že úspěšná výchova dětí má značnou naději za předpokladu „spolupráce vychovatele s vychovávaným, školy s rodinou, prarodičů a rodičů...“ Jednou z aplikovaných pedagogických disciplín, která se zabývá obsahem, cílem, metodami, prostředky a procesem výchovy v rodině, je **pedagogika rodiny**, která je však zatím v plenkách a chybí jí východiskový obsah, všeobecné vymezení teoretického a vědeckého paradigmatu a její uplatnění v praxi (Potočárová, 2008, s. 19-20).

Výchova v rodině

Současná výchova v rodině většinou probíhá bez stanovení výchovných cílů. Rodiče spíše bezprostředně reagují jen na určité situace nebo na činy a chování dítěte. Vágnerová (2005, s. 31) konstatuje, to „*jaké schopnosti a dovednosti jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné*“, určuje rodinné prostředí. Každé rodinné prostředí se skládá z určitých prvků: z podmínek, ve kterých výchova probíhá, soustavy výchovných cílů a soustavy výchovných metod a prostředků. Základními podmínkami kvalitní a vyvážené výchovy je

především osobnost a přístup vychovatele – rodiče, i když k životním podmínkám prostředí, materiálním podmínkám nebo úrovni kvality života je nutné také přihlídnout. Výchovným cílem je obecně to, čeho chce rodič dosáhnout. „*Do rodinné výchovy se promítají hodnoty, které rodiče uznávají, a o kterých jsou z hlediska budoucnosti svých dětí přesvědčeni*“ (Potočárová, 2008, s. 116-117). Potočárová (s. 118) cíle výchovy dělí na „*vnější (heteronomní)*“, které jsou dítěti předloženy zvenčí, které mohou v dítěti způsobit i dočasně negativní postoj. „*Vnitřní (autonomní)*“ cíle vedou k sebevýchově člověka, sem patří hodnotová a zájmová orientace vychovávaného. Může jít o určité osobnostní vlastnosti, které pomohou vychovávanému samostatně a zodpovědně žít. Pelikán (1995, s. 68) k tomu říká: „*Svoboda bez zodpovědnosti vede k formování nezodpovědné, egocentrické, často asociální osobnosti.*“ Výchovným prostředkem je vše, čím se mohou realizovat výchovné cíle. Mezi cíli, podmínkami a prostředky výchovy je těsná a specifická vazba.

Výchovné metody ve vztahu k rodinné výchově se člení (Potočárová, 2008, s. 121):

- „*slovní (vysvětlování, přesvědčování),*
- *názorné (ukázky, příklady, demonstrování),*
- *činnostně-praktické (cvičení, nácvik, výcvik, trénink),*
- *hodnotící (odměna, trest, povzbuzování)*“.

Úloha otce, matky a dalších členů rodiny v rodinné výchově

Každá rodina si vytváří mezi svými členy vazby a udržuje svoje tradice a rituály, které zvyšují stabilitu rodiny a také odolnost vůči vnitřním i vnějším stresům. Proces demokratizace uvnitř rodiny způsobil změnu v rozdělení typicky mužské a ženské role. Dnešní muž již většinou nemá v rodině výsadní postavení. Emancipační proces přinesl pokles otcovské autority, která se přenesla na ženu a posílila její vliv v domácnosti. Tyto změny však neznamenají, že je tím ohrožen význam mužské role v rodině. Přítomnost obou rodičů, obou rolí, je při výchově nenahraditelná. Otec by měl být vzorem mužnosti, síly, autority, dominantního chování, organizačních schopností a dovedností. Otec rozšiřuje horizont dítěte a seznamuje ho se světem dospělých. Matka by měla být modelem ženskosti, něžnosti a lásky. Dnes se matky stále více angažují na profesní dráze a stávají se tak častěji představitelkami spojení s vnějším světem mimo rodinný život. Mladí otcové se zase oproti dřívějším praktikám v rodině ve větší míře podílejí na výchově dětí a na zajištění chodu domácnosti. Sourozenci, zejména je-li jich více nebo naopak je-li v rodině jedináček, jsou nezanedbatelným formativním činitelem. Existují mezi nimi více

či méně neuvědomované vztahy rivality a žárlivosti, často mezi sebou soupeří o přízeň, lásku, péči nebo pozornost rodičů. Rivalita může vést až k regresi chování. U rodin s více dětmi hrozí výchovné zanedbávání dětí. Rodiny s jedním dítětem jsou ohroženy vytvářením koalice jednoho rodiče s dítětem proti druhému partnerovi. Důležité je i pořadí narození dětí. Obecně se nejvíce očekává od prvorozeného, a to v něm může vyvolávat úzkost z možného selhání. Někdy může vzniknout i Kainův komplex³⁴. Těžké to mají v mnoha ohledech především rodiny s postiženým dítětem. Na postižené dítě se soustřeďuje více pozornosti, čímž může být traumatizováno a rozmazlováno. Sourozenci takovýchto dětí bývají ve výzkumech popisováni jako odpovědnější, zralejší, ochotnější pomáhat druhým než jejich vrstevníci. Postižené děti je berou jako autoritu snadněji než své rodiče. *„Důležitý je také kontakt dítěte s prarodiči, vzdálenějšími příbuznými a známými rodiny. Tyto kontakty mohou pomoci k sociálnímu osamostatňování dítěte, především u fixovaného až úzkostného vztahu dítěte k matce“* (Kohoutek, 2006, s. 155-156).

Rodina a škola

V procesu výchovy je bez pochyby rodina dominantním činitelem. Kraus a Poláčková (2001, s. 57) říkají, že *„škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace“*. Tato instituce přizpůsobuje rozvoj určitých osobnostních vlastností i dalších aspektů, rozvíjí poznávací schopnosti a různé dovednosti. Podle Vágnerové (2005, s. 32) *„škola působí ve směru eliminace individuálních rozdílů, vytváří tlak na posílení určitých vlastností a kompetencí, které odpovídají obecnému modelu úspěšného žáka“*. Pro osobnost dítěte představuje hodnocení výkonu i chování zkušenost, která může zásadně ovlivnit dětské sebepojetí. V předškolním věku je důležitým výchovným i socializačním prostředkem hra, jenž se podílí na rozvoji různých stránek osobnosti (např. pevná vůle), a to i v pozdějším věku a v dospělosti. V souvislosti s environmentální problematikou plní škola velmi důležitou roli. Jak již bylo výše zmíněno, environmentální výchova je zařazována do průřezových témat, která tvoří povinnou součást školního vzdělávání na všech stupních³⁵. Environmentální výchova je

³⁴ **Kainův komplex** – podle Kaina, který zabil svého bratra Ábela; jde o pocit prvorozeného dítěte, že je zanedbáváno ve srovnání s dítětem druhorozeným a dalšími; *„projevuje se například zamlklostí, nechutenstvím, zlobením nebo pomočováním“* (Kohoutek, 2006, s. 156).

³⁵ Srov. s kapitolou 2.1

začleněna mezi složky výchovy a tím napomáhá u dětí rozvoji žádoucích kompetencí v oblasti ochrany přírody a životního prostředí.

Jůva (2001, str. 64) nezapomíná ani na další výchovné a socializační činitele a uvádí, že *„v úloze výchovných prostředků se stále více do popředí dostávají hromadné sdělovací prostředky (masová komunikační média), jako je tisk, film, televize, rozhlas. Tyto prostředky, podmíněné rozvojem soudobé techniky, vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. Intencionální výchova se uskutečňuje četnými pořady, které jsou věnovány dalšímu vzdělávání, ať již filozofickému, politickému a vědeckému, nebo technickému a uměleckému. Funkcionální výchova se uskutečňuje samým výběrem obsahu, přístupem k jevům a problémům i formou jejich podání a hodnocení a ovlivňuje u jedince především oblast postojů světonázorových, politických, mravních a estetických.“*

3.4 Psychologické aspekty rodiny

Psychologové považují rodinu za malou skupinu, která je dle Vágnerové (2005, s. 30) *„definována přímým kontaktem všech svých členů a s tím souvisejícím osobním významem...“* Rodina je prostředím, které vytváří potřebné citové zázemí, dává pocit bezpečí, lásky a životní jistoty. Podílí se na vytváření a upravování základního postoje dítěte ke světu. Je tu velmi silná potřeba pozitivního přijetí. Klíčová je role utváření raného citového vztahu mezi matkou a dítětem a bazální zkušenosti. Každé rodinné prostředí vybavuje dítě různě rozvinutými schopnostmi a dovednostmi, protože každá rodina považuje za důležité jiné kompetence. Vágnerová (2005, s. 31) dále píše, že *„stejně rodinné prostředí může působit na jednotlivé děti odlišně“*, i když vyrůstají ve stejné rodině. V důsledku toho se mohou sourozenci velmi lišit, což nelze přisuzovat genetickým dispozicím, ale nestejně výchově rodičů nebo i tím, že děti podněty jinak zpracovávají.

Podle Kohoutka (2006, s. 106) *„nejen rodina a předkové utvářejí či ovlivňují osobnost, tedy i charakter. Člověk je vychováván či ovlivňován vším, co ho obklopuje. Tedy civilizací a přírodou.“* V souvislosti s tím Vágnerová (2005, s. 12) píše, že *„v současné době asi nikdo nepochybuje o tom, že interakce mezi dědičností a prostředím má velký vliv na rozvoj lidské psychiky“*. Otázkou však je, jak se obě složky prosazují. Ukazuje se, že na přírodním prostředí (podnebí, kosmických a meteorologických vlivech, krajinně nebo ročním období apod.) závisí rozvoj vrozených dispozic. Například krajina působí na náladu a aktivitu, takže může ovlivňovat povahu člověka. Je možné také pozorovat, jak

na psychiku člověka negativně působí, jak se z některých oblastí ztrácí původní příroda (Kohoutek, 2006, s. 146).

V souvislosti s tématem práce považuji za důležité se krátce zmínit o postojích. Podle Vágnerové (2005, s. 291) jsou postoje na rozdíl od vrozených dispozic „*přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení... Postoj vyjadřuje vztah k určité oblasti reality, a proto ovlivňuje způsob, jakým ji člověk vnímá a hodnotí, jaké v něm vyvolává emoce, jaký pro něj má význam a smysl...*“ Postoje většinou vychází ze základní hodnotové orientace člověka. Ve společnosti nebo v rodině jsou určité postoje považovány za vhodné nebo schválené či požadované, slouží k regulaci chování nebo jsou obranou před nepříjemnými pocity, nejistotou a ztrátou sebeúcty (Vágnerová, 2005, s. 291-293). V rámci sociálního učení je jedinec přejímá zejména v rodině, která je pro něho významnou emoční autoritou. Člověku pak pomáhají k jednodušší orientaci ve světě. Výchovné postoje a chování rodičů k dítěti se tvoří ve složitém vývojovém procesu. „*Podílejí se na něm osobní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot a ideálů, ale i všechny konflikty, napětí, úzkosti, jimiž ve svém vztahu k dítěti vychovatel prochází*“ (Matějček, 1992, s. 60).

Proces socializace

Výchova je podle Krause a Poláčkové (2001, s. 56) „*dynamický proces vědomé a řízené socializace, zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti*“. Výchova a socializace mají každá zcela jiný charakter. Proces socializace probíhá nahodile a živelně po celý život. V průběhu socializace se člověk formou nápodoby a interakce s okolním prostředím postupně začleňuje do společnosti. Významné jsou osobní zkušenosti získané z vlastních poznatků svého jednání a chování. Výchova je vždy záměrná a cílevědomá. Probíhá jako součást socializace a je u ní vždy třeba počítat např. s genetickými dispozicemi, ale také se spontánními reakcemi jedince. Kraus a Poláčková dále uvádí, že „*člověk přichází na svět jako biologický tvor a v procesu socializace se stává společenskou bytostí se specificky lidskou psychikou*“.

Na procesu socializace se podílí řada činitelů, kteří ať už přímo či nepřímo, záměrně či nezáměrně utváří osobnost člověka. Podle Krause a Poláčkové (2001, s. 57) je „*nositelem primární socializace rodina*“. Zde dochází k osvojování základních kulturních návyků, mluvené řeči, k učení se sociálních rolí, např. vpravování se do role svého pohlaví, a také k získávání hodnotové orientace. Dalšími socializačními činiteli je škola a jiná výchovná

zařízení nebo též vrstevnické skupiny, masmédia, neformální organizace mládeže, ale i společnost jako celek. Na procesu socializace se podílejí různými způsoby a různou intenzitou.

Psychologickým základem socializace je **sociální učení**, bez něhož by socializace nemohla probíhat. Vízdal (2010, s. 40) říká, že „*sociální učení je složitým intrapsychickým procesem osvojování si sociálních zkušeností, tj. zkušeností, které člověk získává v interakci s ostatními lidmi. K základním druhům sociálního učení patří: sociální posilování (zpevňování), resp. modifikování chování prostřednictvím odměn a trestů, nápodoba (imitace) a ztotožnění (identifikace)*³⁶.“

V kontextu s výše uvedeným se jako důležitá jeví i celková atmosféra v rodině, která může být ovlivněna na jedné straně typem rodiny (rozlišujeme rodinu úplnou nebo neúplnou; úplná rodina je na rozdíl od neúplné tvořena oběma rodiči a nejméně jedním dítětem). Na druhé straně vyšším věkem rodičů, který u nich může způsobit větší úzkostlivost, chybí jim spontánnost a mají větší potřebu odpočinku apod. Nebo také velkým rozdílem ve věku rodičů, což může vést k soupeření při výchově. Konflikty v rodině, které často vedou k napětí, agresivitě, nenávisti a jsou způsobené netolerantností, egoismem, různými názory na výchovu, nevhodnými návyky (např. alkoholismus) apod., ovlivňují velmi negativně klima rodiny (Bakošová, 1994, s. 30-32).

Bakošová (1994, s. 33-34) rozlišuje pět negativních tendencí v rodinné výchově:

- „**Výchova založená na zákazech a příkazech**“, která se v našich rodinách vyskytuje poměrně často. Potlačuje v dítěti jeho přirozenost, zbavuje ho samostatnosti a odvahy. Na toto téma existuje mnoho polemik. Uplatňování fyzických trestů je u nás trestné, ale v menší míře je tolerované.
- „**Ochranářská výchova**“ spočívá v tom, že se rodiče snaží chránit svoje děti. Pokud to dovede ke krajnosti, dítě si zvykne ve všem spoléhat na rodiče a rodiče se podřizují ve všech svým dětem, což u nich vede k sobectví a egoismu.
- „**Výchova založená na projekci seberealizačních životních plánů do dítěte**“ znamená, že se rodiče snaží svoje nesplněné životní plány zrealizovat prostřednictvím svých dětí.

³⁶ Srov. s poznámkou pod čarou č. 20

- „*Perfekcionalistická výchova*“ způsobuje u dítěte pocit, že je pod neustálým tlakem. Je vyčerpané požadavky, ztrácí sebevědomí a radost z jakékoliv činnosti. Dítě uniká k tzv. obranným mechanismům, např. snaží se utéci před povinnostmi do nemoci nebo do regrese, do apatie nebo k patologickému chování.
- „*Nedůslednost a improvizace ve výchově*“ se projevuje především v rodinách, kde neexistuje koncepce, zásady a organizace činností. Dítě, které mu je jednou něco povoleno a druhý den zakázáno, se stává nejisté v tom, co může či nemůže.

Dítě je vychováváno každým okamžikem a situací, do které se dostane. Touto přirozenou cestou, tím, co denně slyší, vidí a čeho je svědkem, je ovlivňován jeho charakter, myšlení, citění a chování. Odraz rodinného prostředí a přirozená vlastnost zdravého dítěte – zvědavost, touha a potřeba se učit, ovlivňují i budoucí rodičovské chování. Hodnoty, které jsou preferovány v rodině, z níž dítě pochází, si zpravidla dítě přenesení i do své vlastní rodiny. Lze říci, že to jakými budou rodiči, ve velké míře předurčuje „historie“ rodiny. Dalšími okolnostmi mimo jiné, které mají zásadní vliv pro utváření osobnosti dítěte, jsou rodičovská pozice (Tab. 3) a styl výchovy.

Tab. 3. Typologie rodičovských pozic (Pelikán, 1995, s. 180)

Typ pozice	Charakteristické slovní vyjádření	Způsob jednání s dítětem	Vliv na rozvoj osobnosti dítěte
Akceptace a láska	Dítě je středem mého zájmu.	Něha, činnosti s dítětem	Pocit bezpečí, normální vývoj osobnosti
Zjevné odmítnutí	Nenávidím to dítě, nebudu se jím vzrušovat.	Nezájem, tvrdost, vyhýbání se kontaktům	Agresivita, zločinnost, emocionální nevyvinutost osobnosti
Přílišná náročnost	Nechci dítě takové, jaké je.	Kritéria, nedostatek pochval, neustálé napomínání a hledání chyb	Frustrace, nedostatek sebedůvěry
Přehnaná péče a starostlivost	Udělám všechno pro dítě, obětuji mu svůj život.	Přílišná péče, dělání všeho pro i za dítě při současném omezení svobody	Infantilismus, zvláště v sociálních vztazích, neschopnost samostatnosti

3.5 Dílčí závěr

"Člověk prý vynalezl rodinu, když zjistil, že nikomu se nedá věřit. Je to už velmi dávno, ale od té doby nikdo nic lepšího nevymyslel. Rodina je ideální krabičkou poslední záchrany, když přijdou těžké časy."

Ivo Možný

Ve všech částech poslední teoretické kapitoly se prolínají pojmy, se kterými má každý z nás osobní zkušenost – rodina a rodinná výchova. Pokusila jsem se na ně podívat z různých úhlů.

V úvodu jsem nejprve sáhla do historie rodiny a výchovy, uvedla základní definice a charakteristiky. V další části jsem se zaměřila na rodinu ze sociologického hlediska. Rodina může být chápána jako společenská instituce nebo také jako systém, který má určitou strukturu. S rodinou je spojeno rodinné prostředí a rodinné funkce, kterým věnuji více prostoru při jejich charakteristice a současných změnách a trendech. V kontextu s neschopností rodin plnit některé základní funkce se zmiňuji o krizi rodiny a hledám odpověď na otázku, zda je rodina stále „základem státu“.

Další část je především zaměřena na rodinnou výchovu. Zamýšlím se nad současným stavem a nad tím, jak výchova v rodině probíhá, jaké jsou výchovné cíle, metody apod. Pokládám si otázku, zda rodičům stačí k výchově dětí jen jejich „přirozené pedagogické zkušenosti“. Zabývám se také úlohou otce, matky a dalších členů rodiny v rodinné výchově. Velmi zkráceně se dotýkám vztahu rodiny a školy s tím, že jako důležité vidím její nepostradatelnost v roli dalšího sociálního činitele při environmentální výchově.

V poslední části této kapitoly se zabývám psychologickým pojetím rodiny. Poukazuji na psychologický vliv prostředí, a to nejen z pohledu přírodního prostředí, ale také z pohledu celkové atmosféry v rodině, která též vytváří důležité klima pro správnou rodinnou výchovu. Vysvětluji pojem socializace a sociálního učení. V závěru se jen krátce zmiňuji o negativních tendencích v rodinné výchově a o typologii rodičovských pozic, které ovlivňují utváření osobnosti dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V RODINĚ

Obsahem environmentální výchovy je podporovat utváření takových zájmů, potřeb, schopností, znalostí a celkových postojů lidí, které by směřovaly k souladu člověka a biosféry. Proto bude nutné nalézt takové prostředky výchovy a výchovných činnosti, které by člověka formovaly, pěstovaly v něm odpovědnost a uvědomění si důsledků svého chování. Máme-li však něco respektovat, musíme o tom něco vědět. Ale nestačí mít znalosti a vědomosti, musíme je také umět využít v praxi a k tomu je nezbytně nutné, aby došlo k posunu v myšlení - k environmentálnímu myšlení.

4.1 Metodologie výzkumu

Pro naplnění cíle práce jsem volila mezi kvantitativně a kvalitativně orientovaným výzkumem. Důvodem, proč jsem si pro výzkum nakonec zvolila výzkum kvalitativní, byla podstata zkoumaného problému. Při šetřeních jsem vycházela z principů **hermeneutiky**³⁷. Mojí snahou bylo v souladu s názorem Kašpárkové (2009, s. 22) „odhalit podstatu zkušeností s určitým jevem a porozumění tomu, co je podstatou tohoto jevu, o němž toho ještě moc nevíme“. Dalším důvodem bylo i to, že pomocí kvalitativního výzkumu bylo možné získat o zkoumaném fenoménu detailní informace, které by se při kvantitativním výzkumu podchycovaly obtížněji.

Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 10) „*termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*“ Podle Olecké a Ivanové (2010, s. 36) se kvalitativní výzkum používá za následujících podmínek:

- „*je-li pro nás důležité porozumění lidem v sociálních situacích;*
- *tehdy, kdy sledování toho, jak zkoumané jevy jsou rozloženy v populaci, není důležité;*

³⁷ **Hermeneutika** (z řeckého herméneuein = vykládat, překládat, vyložit) je filologická a filozofická věda o metodách správného chápání a výkladů textů, teorií, děl; hermeneutika říká, že dílo je prostředníkem mezi člověkem a světem, a proto je nutno doplnit poznání (světa) o interpretaci (textu, díla). Úkolem je najít všechny smysly textu s tím, že k textu přistupujeme s jakýmsi předporozuměním, které je dáno naší kulturou, výchovou a tradicemi (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Hermeneutika>).

- *studujeme-li takový problém, o kterém nemáme předběžnou znalost, která by byla spolehlivá;*
- *jako předvýzkum pro kvantitativní výzkumnou akci;*
- *pro studium jevů, které mají takový charakter, který apriorní operacionalizaci vylučuje“.*

Důležitým faktorem při výzkumu je **validita** a **reliabilita**³⁸. Gavora píše (2010, s. 184): „*Jestliže je reliabilita určitou slabinou kvalitativního výzkumu, validita je její silnou stránkou. U kvalitativního výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace, proto není možno u něj vyhovět známému požadavku na zjišťování reliability – replikovat výzkum. (Zjištěné údaje jsou reliabilní, když se při opakovaném zkoumání zjistily shodné anebo podobné výsledky.)“*

Z důvodů ucelenosti náhledu na oba typy výzkumu se ještě zmíním o rozdílu v organizaci těchto výzkumných procesů. Švaříček a Šedřová (2007, s. 51) je popisují takto: „*Lineární (kvantitativní proces) postupuje jednosměrně vpřed, od studia teorie k tvorbě hypotéz, dále k jejich operacionalizaci, vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, analýze a interpretaci dat a verifikaci hypotéz. Cirkulární (kvalitativní proces) má jasně rozpoznatelný začátek a konec. Na začátku jsou předpoklady, se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tato data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoliv chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a modifikovat ji.“*

4.2 Cíl výzkumu a stanovení výzkumných otázek

Při definování cílů v kvalitativním výzkumu jsou typické pojmy jako prozkoumat, vysvětlit, porozumět nebo popsat. Velmi důležitá je i následná zpětná vazba, která nám

³⁸ „**Validita** je jiný výraz pro pravdivost. Jde o požadavek relevance mezi předem stanoveným cílem výzkumu a skutečně dosaženými výsledky. Je-li výzkum validní, znamená to, že měří to, co měřit má. **Reliabilita** znamená opakovatelnost se stejnými výsledky. O reliabilním výzkumu hovoříme tehdy, když můžeme zaznamenat stupeň shody, s jakou různí pozorovatelé nebo ten samý pozorovatel v rozdílných situacích případy zařadí do té samé kategorie“ (Olecká a Ivanová, 2010, s. 7).

ukazuje možná řešení, poskytuje návod ke změně apod. Maxwell (2005 In Švaříček a Šedřová, 2007, s. 63) rozlišuje „tři typy cílů“:

- *intelektuální* – jakým způsobem projekt přispěje k rozšíření odborného poznání,
- *praktický* – zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity,
- *personální* – jak práce na projektu obohatí výzkumníka samotného“.

Přičemž je vhodné k dosažení výsledku výzkumného projektu používat více cílů a vybírat taková témata, která mají odbornou i praktickou relevanci. Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami nás vedou a pomáhají nám se orientovat v průběhu celého výzkumného procesu. Cílem této práce je zjistit, zda mají rodiče znalosti v oblasti environmentalistiky a ekologie, jak se tyto znalosti promítají do jejich postojů a současně zmapovat, jak se vědomosti promítají do výchovy dětí, do činností v rámci rodiny i mimo ni.

Při stanovení výzkumných otázek jsem vycházela z definice Švaříčka a Šedřové (2007, s. 69): „Výzkumné otázky tvoří jádro každého výzkumného projektu. Plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledek v souladu se stanovenými cíli, a ukazují také cestu, jak výzkum vést. Výzkumné otázky musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem.“ Po gramatické stránce mají mít výzkumné otázky podobu tázacích vět. Dále by měly být formulovány jasně a dostatečně široce, aby nenabízely pouze odpověď ano nebo ne. Neměly by se ptát na četnost jevů ani na vztahy mezi proměnnými apod.

Pro výzkum jsem zvolila dvě výzkumné otázky:

- I. Jaké mají rodiče znalosti v oblasti ekologie a environmentalistiky?**
- II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů:**
 - a) do jejich postojů?**
 - b) do činností v rámci rodiny?**
 - c) do výchovy dětí?**

Ke každé výzkumné otázce jsem vytvořila deset pracovních výzkumných otázek, které jsem pak použila v interview.

4.3 Příprava výzkumu

Na začátku výzkumného procesu jsem si položila otázku, co chci vědět, pochopit, kdy a jakým způsobem požadované odpovědi získám? Vytvořila jsem si výzkumný plán, jehož

součástí byla i příprava výzkumu. Jak bylo zmíněno výše, kvalitativní výzkum užíváme tehdy, když máme informace o zkoumaném fenoménu neúplné nebo o něm toho mnoho nevíme. I když se lze domnívat, s ohledem na současný informační boom, kdy v podstatě většinu informací dohledáme na internetu a v jiných médiích, že rodiče jsou s problematikou ekologie a environmentalistiky dobře seznámeni, můj názor je v tomto ohledu opačný.

Výběr metod sběru dat

S kvalitativním výzkumem spojujeme několik přístupů, pomocí nichž probíhá výzkum. Ve zkratce zde zmíním jen ty základní:

- **Případová studie** se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů.
- **Etnografický přístup** popisuje kulturu nějaké skupiny lidí. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou kulturní charakteristiky dané skupiny lidí.
- **Zakotvená teorie** směřuje k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník shromažďuje pomocí různých metod. Základní výzkumnou otázkou je, jakou lze odvodit ze získaných dat teorii či vysvětlení o určitém fenoménu.
- **Fenomenologický výzkum** klade důraz na porozumění, jak jedinci vnímají určitou zkušenost. Základní výzkumnou otázkou je, jaké zkušenosti mají jedinci nebo skupiny s daným fenoménem (Hendl, 2012, s. 101).

Z uvedených přístupů jsem si zvolila výzkum pomocí **případové studie** (kazuistiky). Důvodem pro toto rozhodnutí byla podstata zkoumaného problému, ve kterém půjde o detailní studium několika málo případů a o úsilí zjistit důkladným prozkoumáním co nejvíce informací.

Hendl (2012, s. 102) píše: „V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.“ Hendl (2012, s. 103) rozlišuje různé typy případových studií podle sledovaného případu, např. osobní případová studie, studie komunity aj. Pro naplnění cíle své práce jsem zvolila: „*Studium sociálních skupin - jde o zkoumání jak malých přímo komunikujících skupin (rodina), tak větších difúzních skupin (zaměstnanecká skupina). Tyto studie popisují a analyzují vztahy a aktivity ve skupině.*“

V závislosti na požadovaném typu výsledků Yin (1994 In Hendl, 2012, s. 107) „rozlišuje případové studie na exploratorní, explanatorní, deskriptivní a evaluační“. Ve všech těchto

přístupech hrají roli dosavadní teorie, jež je možné ve studii aplikovat. Například v deskriptivní studii teorie určuje, která data budou pro nás mít největší význam, má dodat kompletní popis jevu. „*U deskriptivní studie musíme minimálně stanovit: a) účel popisu, b) úplný realistický seznam témat, jejichž deskriptivní zpracování bude znamenat přijatelný popis toho, co se zkoumá, c) témata, která budou považována za základní*“ (Hendl, 2012, s. 108).

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 107) vyžadují také *případové studie pečlivé naplánování a promyšlení podstatných detailů celého šetření*“. Případová studie má několik fází. Prvním krokem je volba výzkumného tématu a definování výzkumných otázek. Dalším krokem je výběr zkoumaného případu a stanovení etických kritérií, tj. vysvětlení toho, jak bude šetření probíhat nebo také to, že případné zvukové záznamy a citlivé údaje budou prováděny pouze se souhlasem zkoumaného. Samozřejmostí je i dodržování pravidel anonymity. Důležitými etapami je sběr dat, uchování dat k následné analýze a závěrečná analýza a interpretace dat.

Podle Hendla (2012, s. 110) se „*uznávají tři důvody, proč provádět případové studie:*

- a) Případovou studií se můžeme hodně naučit o dosud neznámé speciální situaci.*
- b) Pouze případová studie nám pomůže porozumět důležitým aspektům problematické oblasti výzkumu; tato přednost se zvláště projevuje v komplexních situacích sociálního života.*
- c) Případová studie může být vhodným doplňkem k jiným způsobům výzkumu; provede se např. před statistickým šetřením za účelem lepšího zaměření kvantitativního výzkumu.“*

Výběr případu (vzorku)

Výběr případu je dalším zásadním krokem celého výzkumu. Na výběru dobrého, tzn. pro výzkum vhodného, případu (vzorku) závisí úspěch celého šetření. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 72-73) má „*výběr vzorku neboli vzorkování v kvalitativním výzkumu jiná pravidla než ve výzkumu kvantitativním. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky – záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr případů odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a naše výzkumné otázky.*“

V souvislosti se shora uvedeným a především s ohledem na design³⁹ výzkumu, což je v tomto případě případová studie, jsem zvolila případ (vzorek) účelově. Gavora (2010, s. 79) používá pro tento způsob výběru vzorku název „*záměrný výběr*“, který je vytvořen na základě určitých relevantních znaků např. věk, pohlaví, vzdělání, počet dětí apod.

Při výběru případů (vzorků) jsem hledala nejen takové jedince, kteří vyhovovali výzkumným záměrům, ale zároveň účastníky, kteří by byli ochotni podstoupit výzkumné šetření. Nakonec jsem vybrala celkem pět rodin – čtyři úplné (případové studie A-D) a jednu neúplnou (případová studie E). Dalšími dopředu stanovenými kritérii byl počet dětí v rodině, věk rodičů, vzdělání a zaměstnání rodičů. Důležitým faktorem při výběru bylo i to, že šetření probíhalo s rodiči, kteří žijí na venkově (v okrese Brno-venkov). S většinou mnou oslovených rodičů se znám již od dětství, což je na venkově zcela běžné. S některými dokonce trávím společně dovolenou a prožívám volný čas. Neformální, přátelský a osobní vztah s rodiči se ukázal při výzkumných šetřeních jako výhoda. Dařilo se mi tak lépe vytvořit tzv. rapport, který znamená navázání příjemného, uvolněného vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem rozhovoru.

Výběr metody sběru dat

Výběr metody pro sběr dat se odvíjí od toho, jaký typ informace, za jakých okolností a od koho budeme získávat požadovaná data. Volba se řídí i výzkumným problémem, ale také tím, kolik máme času apod. Není neobvyklé při jednom výzkumu použít několik technik současně či postupně. Existují určitá pravidla pro výběr metody, která se však neuplatňují rigidně. Například zajímá-li nás, co si lidé myslí, jak se cítí, jaké jsou jejich postoje apod., použijeme interview, dotazník nebo postojové škály atd. (Hendl, 2012, s. 161).

Pro tento výzkum jsem zvolila - **strukturované interview** - spočívající v bezprostřední verbální komunikaci výzkumníka a účastníka rozhovoru. Podle Chrástka (2007, s. 182-183) „*se někdy v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor. Protože však ne každý rozhovor je interview, je používání pojmu interview přesnější a výstižnější. Anglický výraz interview je totiž složen ze dvou částí, kde inter znamená mezi a view znamená názor nebo pohled. Velkou výhodou interview oproti jiným*

³⁹ Výzkumná strategie, která znamená určitý postoj, ne určitou metodu jako třeba pozorování nebo interview (Hendl, 2012, s. 106).

výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů“.

U interview můžeme pozorovat reakce účastníka rozhovoru na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh. Úspěšnost interview je z velké části závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k účastníkovi šetření a na vytvoření otevřené atmosféry. Podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno, je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturované interview se vyznačuje tím, že při něm výzkumník postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Výzkumník k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi účastníka rozhovoru.

Interview má i určitá omezení a validitu odpovědí mohou ovlivňovat různé faktory jako například: účastník výzkumného šetření nemá na zkoumaný problém názor a na otázky odpovídá pouze „nevím“ nebo odpovídá to, co se od něho očekává, tzv. sociální žádoucí odpověď nebo není upřímný, neumí vyprávět apod. Někdy může mít vliv na výsledek odpovědi i osoba výzkumníka, tzv. efekt pozorovatele nebo tazatele, kdy badatel vstupuje do výzkumu už s tím, že je zaujatý, neboť se o zkoumaný problém zajímá. Dalším faktorem ovlivňující odpovědi účastníka šetření je přítomnost třetí osoby při rozhovoru (Hendl, 2012, s. 162; Gavora, 2010).

Informační materiál získaný při sběru dat je nutné přesně a adekvátně upravit, fixovat a zobrazovat. Transkripce (proces převodu mluveného projevu) probíhala s ohledem na přání účastníků rozhovorů při výzkumných šetřeních tak, že jsem jejich odpovědi zapisovala přímo do počítače. Zaznamenané odpovědi jsem pak účastníkům výzkumného šetření přečetla k odsouhlasení. Některé dialekty a jazykové prvky však byly zachovány. Účastníci rozhovorů byli obeznámeni s tím, že odpovědi budou sloužit pouze k účelu tohoto výzkumu a že bude zachována jejich anonymita. Výzkumná šetření byla provedena v přirozeném rodinném prostředí účastníků rozhovoru (u nich doma) v měsících leden až únor 2014. S každým účastníkem výzkumného šetření jsem hovořila jednotlivě bez dalších svědků. Děti, které se občas u rozhovorů vyskytly, výzkumná šetření nijak neovlivnily.

Při výzkumu jsem spojila metodu interview s pozorováním v souladu s konceptem **triangulace**⁴⁰. Tento postup mi umožnil zkoumat účastníky šetření z více než jedné perspektivy, což napomáhá rozmanitosti pohledů na zkoumané otázky, rozšiřuje záběr, přidává na hloubce a komplexnosti šetření.

Pro jednodušší orientaci v dalším textu označuji matku případové studie A jako MA, matku případové studie B jako MB atd. Podobně je pak otec případové studie A označen jako OA atp.

4.4 Případové studie (kazuistiky)

Případová studie – rodina A:

První rodina je kompletní tj. úplná rodina. Skládá se z matky, které je čtyřicet tři let a vystudovala střední ekonomickou školu. Nyní studuje vysokou školu (Institut mezioborových studií v Brně), a při tom pracuje jako účetní ve velké soukromé firmě zabývající energetikou. Na kladené otázky odpovídala s rozmyslem. Odpovědi vždy pečlivě formulovala a hledala logické odvození. Dalším členem rodiny je padesátiletý otec, který vystudoval střední odbornou školu a pracuje u stejné firmy jako jeho žena. Jeho odpovědi byly rychlé, věcné a stručné. Manželé mají dvě dcery ve věku sedmnáct a devatenáct let. Obě dcery studují v Brně, starší dcera vysokou školu - speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě a mladší dcera střední školu. Rodina bydlí v udržovaném rodinném domku se zahradou. Domácnost a obývané prostory byly zařízeny ryze prakticky a účelně. Část domu obývá i starý otcův strýc. Členem domácnosti je také fenka plemena Border kolie.

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

1) Co je podle Vás hlavním cílem trvale udržitelného rozvoje?

MA: „Už jsem to někdy slyšela, nevím, co si mám pod tím představit. Asi toto, aby pokrok, nové technologie byly v souladu se zachováním životního prostředí, aby to nebylo na úkor naší planety.“

OA: „Zachování přírody a živočišných druhů.“

⁴⁰ „**Triangulací** se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu“ (Hendl, 2012, s. 147).

2) Jsou podle Vás pojmy ekologie a environmentalistika totožné?

MA: „Řekla bych, že jsou to podobné výrazy. Environmentalistika je český ekvivalent, ale budou tam nějaké odlišnosti. Jedno končí na -gie a druhé na -stika, proto tam bude nějaký rozdíl.“

OA: „Myslím si, že pojmy jsou stejné.“

3) Kde jsou uvedeny (zapsány) ohrožené druhy živočichů a rostlin?

MA: „V Červené knize ohrožených druhů.“

OA: „Pod Unescem, nějaká světová organizace, která tyto údaje shromažďuje, údaje o ohrožených druzích rostlin a živočichů.“

4) Znáte obnovitelné a neobnovitelné zdroje?

MA: „Obnovitelné zdroje jsou např. sluneční energie, větrné a sluneční elektrárny. Neobnovitelné zdroje jsou uhlí, zemní plyn. Něco, co se neobnoví.“

OA: „Obnovitelné zdroje jsou sluneční, vodní, větrná energie. Myslím si, že i biomasa tam patří. Neobnovitelné zdroje jsou například uhlí, plyn, ropa.“

5) Co je biomasa? Uveďte příklad.

MA: „Hmota rostlinného původu, např. kukuřice, která se používá jako zdroj energie.“

OA: „Biomasa jsou rostliny pěstované k výrobě energie. Je to např. kukuřice, řepka.“

6) Jaké činnosti mohou mít ničivý dopad na životní prostředí?

MA: „Těžba nerostného bohatství, dřeva. Také vápence, protože to poznamenává ráz krajiny. Chemické továrny, spalovny odpadu, protože škodí ovzduší a je tu nebezpečí úniku škodlivin do řek. Auta, dopravní prostředky ničí ovzduší. Vytváříme skládky odpadů, které pak zamořují životní prostředí.“

OA: „Těžba neobnovitelných zdrojů, spalování fosilních paliv např. uhlí, spalování odpadů. Doprava, tj. využívání spalovacích motorů v dopravě.“

7) Jednoduše vysvětlete, v čem je význam ozónové vrstvy pro život na planetě Zemi?

MA: „Zachytává sluneční ultrafialové záření.“

OA: „Chrání rostliny a živočichy před slunečním zářením.“

8) Dovedete vyjmenovat organizace (naše i mezinárodní), které se zabývají ochrannou životního prostředí?

MA: „Brontosaurus, Greenpeace. Určitě je jich více, ale nemohu si teď vzpomenout.“

OA: „Duha, Jihočeské matky, světová je Greenpeace.“

9) Jak se označují v Česku ekologické potraviny? Uveďte několik příkladů, jak funguje způsob hospodaření, který umožňuje výrobcům použít toto označení.

MA: „Vím, že je tam Klasa, ale to nebude ono. Je to BIO. Nepoužívá se chemie a chemické postřiky. Při výrobě a pěstování se musí dodržet určité technologie. Používají se přírodní způsoby ochrany proti škůdcům, např. se používají berušky.“

OA: „Označení je BIO. Nepoužívají se průmyslová hnojiva. Víc nevím.“

10) Jak poznáte, že je výrobek „šetrnější“ k životnímu prostředí? Uveďte příklad.

MA: „Jde například o úsporné spotřebiče, žárovky. Nebo že obal je recyklovatelný. Výrobek je možno recyklovat. Poznat se to dá i podle toho, že je na něm nějaká značka. Čistící a prací prostředky bez fosfátu. My používáme Club 21. Jsou plně rozložitelné v přírodě.“

OA: „Výrobek je vyroben z přírodních materiálů. Například papírový obal na výrobku. Spotřebiče s nižší energetickou spotřebou.“

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?**1) Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?**

- Když jsme v přírodě, užíváme si její krásy, čerpáme z ní energii.
- Když jsme v přírodě, využíváme její prostředí k aktivitám (sport, turistika apod.).
- V přírodě trávíme volný čas, protože je to dnešním trendem.
- Do přírody nechodíme.
- Ani jedna odpověď mi nevyhovuje.

MA: „Spíše mi vyhovuje odpověď b).“

OA: „Spíše mi vyhovuje odpověď pod bodem b).“

2) Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

MA: „Ano. Prací a čistící prostředky. Biopotraviny občas. Cena je výrazně vyšší. Nevím, jestli kvalita jí odpovídá. Jestli je zajištěna kontrola. Některé biopotraviny máme svoje, pěstujeme je na naší zahrádce.“

OA: „Ano, kupujeme. Spotřebiče s nízkou energetickou náročností. Výrobky v papírových obalech, pokud jsou. Používáme ekologické čistící prostředky.“

3) Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

MA: „Když by to tam bylo napsáno, tak určitě bych si vybrala to zboží, které testováno nebylo. Používám značku Mary Kay, která není testována na zvířatech.“

OA: „Těžko se to pozná. Nesleduji to na výrobcích, ale dal bych tomu určitě přednost, kdyby to bylo lépe značeno.“

4) Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

MA: „Ano šetříme. Používáme úsporné žárovky. Neplýtváme zbytečně. Na zahradě používáme dešťovou vodu na zalévání. Na toaletě máme možnost dvojího splachování. Elektrické spotřebiče, které máme, jsou s nižší spotřebou.“

OA: „Ano. Používáme úsporné žárovky. Máme spotřebiče s nízkoenergetickou náročností. Vodou šetříme, podle situace, jak se dá. Ale nezaměřujeme se na to.“

5) Jaké odpady v domácnosti třídíte?

MA: „Třídíme sklo, plasty, bioodpad, papír. Do sběrného dvora vozíme ostatní např. železo, staré spotřebiče, baterie. Textil dáváme na charitu.“

OA: „Plasty, sklo do kontejnerů, papír do školy, bioodpad dáváme na kompost. Baterie a staré spotřebiče dáváme do sběrného dvora. Použité oblečení do sběrného dvora.“

6) Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

MA: „Určitě, obě holky jsou skautky, chodily čistit lesy, sbíraly odpadky. Třídíme doma odpad nebo je vedu k tomu, aby nikde neodhazovaly odpadky. Vedla jsem je také k tomu, aby zbytečně v přírodě nic neničily, netrhaly kytky či houby. Výchova k ochraně přírody vždy byla součástí naší výchovy.“

OA: „Vysvětloval jsem dětem, že nemají zbytečně svítit, aby třídily odpad a vysvětloval jsem jim i proč. Když jsme byli v přírodě, aby neodhazovaly odpadky, význam čistého životního prostředí. Důležitost zvířat, živočichů pro život, biodiverzitu.“

7) Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

MA: „Holky byly ve Skautu. Jinak ne, nezapojujeme se aktivně.“

OA: „Aktivně se nezajímáme. Čas by možná byl, ale nenapadlo mě to.“

8) Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

MA: „Spíš, když jsme v přírodě, tak společně komunikujeme o tom, co se tam vyskytuje, ale cíleně ne. Není nám ale lhostejné, co se děje.“

OA: „Ano, mluvíme, sledujeme pořady o zvířatech, holky to sice moc nebaví. Když byly menší, povídaly jsme si např. o tom, co jsme viděli v televizi a co tam bylo důležitého. Teď už ne, jsou už velké.“

9) Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

MA: „Souhlasím s tím, ale jestli je to moje krédo...? Ale každý by se tak měl chovat. Ale že bych se každé ráno probouzela s tím, že na to zaměřím své chování.“

OA: „Je to jasné. Mělo by to tak být, chci to, ale člověk to na 100% nedodrží. Jezdím do práce autem. Vzhledem k dnešnímu životnímu stylu, nelze vše dodržovat, tak jak by se mělo.“

10) Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

MA: „Není to samozřejmostí, je jim to potřeba stále připomínat, ale nevím jak, jestli ve sdělovacích prostředcích, dětem ve škole...?! Určitě z více zdrojů současně.“

OA: „Je určitě nutné dále působit, protože ekologické povědomí není zatím dobrý.“

Případová studie – rodina B:

Druhá rodina je též úplná. Skládá se z matky ve věku třicet čtyři let, otce o rok staršího a dětí, dvou synů ve věku čtyři a sedm let. Matka vystudovala vyšší odbornou školu pedagogickou a pracuje jako učitelka v mateřské škole. Otec má vysokoškolské vzdělání v oboru lesnictví a pracuje jako revírník. Jeho velkým koníčkem je myslivost. Starší syn navštěvuje první třídu základní školy a mladší chodí do lesní mateřské školy „Stromík“ v Pozořicích. Rodina žije ve starém rodinném domku, který nedávno koupili a opravují ho.

Prostory, v nichž rodina bydlí, byly poměrně skromné. Oba chlapci byli při rozhovorech s námi v kuchyni a projevovali zájem o to, o čem si povídáme. Chvillemi se snažili otočit pozornost na sebe, ale průběh rozhovoru výrazně nenarušovali. Matka působila po celou dobu velmi klidně, odpovídala bez váhání. Otec měl občas problém s formulací a vyjádřením toho, co chce říci. Venku na zahradě běhal jejich lovecký pes.

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

1) Co je podle Vás hlavním cílem trvale udržitelného rozvoje?

MB: „*Nežít spotřebním způsobem života. Věci ještě dál využít, někomu je dát. Nedávat vše do popelnice, spíše zpracovat, třídít, neplýtvat.*“

OB: „*Aby se to směřovalo k tomu, aby se příroda neničila, aby se využívaly obnovitelné zdroje.*“

2) Jsou podle Vás pojmy ekologie a environmentalistika totožné?

MB: „*Nejsou totožné, ekologie je spíše věda, environmentalistika způsob života v přírodě, návod, jak žít v souladu s přírodou.*“

OB: „*Myslím si, že ano, jádro je stejné.*“

3) Kde jsou uvedeny (zapsány) ohrožené druhy živočichů a rostlin?

MB: „*Jsou uvedeny v Červené knize.*“

OB: „*Vím, že něco takového existuje. Je to Červená kniha.*“

4) Znáte obnovitelné a neobnovitelné zdroje?

MB: „*Neobnovitelné jsou zásoby ze země, které se čerpají a netvoří se nové, např. černé uhlí, plyn, obnovitelné jsou ty, které člověk může znovu vytvořit, např. energie z vody, z větru.*“

OB: „*Obnovitelné jsou například energie z elektráren, dřevo, větrné elektrárny, neobnovitelné jsou uhlí, ropa, plyny.*“

5) Co je biomasa? Uveďte příklad.

MB: „*Nevím. Něco jako kompost...?*“

OB: „*Hmota, která je organického původu, např. kompost, siláž z kukuřičných klasů, štěpka z dříví.*“

6) Jaké činnosti mohou mít ničivý dopad na životní prostředí?

MB: „*Znečišťování přírody používáním různých škodlivých látek, automobilismus, plýtvání, války, nadměrné používání letadel, kácení deštných pralesů, nestarání se o vysazování nových stromů, vybíjení živočichů, pytláctví.*“

OB: „*Jízda autem, nadprůměrný lov ryb v moři, spalování odpadů.*“

7) Jednoduše vysvětlete, v čem je význam ozónové vrstvy pro život na planetě Zemi?

MB: „*Chrání proti ultrafialovému záření z vesmíru.*“

OB: „*Nepropouští sluneční energii, záření. Kdyby nebyla, Země by se příliš oteplila.*“

8) Dovedete vyjmenovat organizace (naše i mezinárodní), které se zabývají ochrannou životního prostředí?

MB: „Duha, Greenpeace. Víc si nevzpomenu.“

OB: „ČSOP, Junák, Duha a Děti Země, Greenpeace.“

9) Jak se označují v Česku ekologické potraviny? Uveďte několik příkladů, jak funguje způsob hospodaření, který umožňuje výrobcí použít toto označení.

MB: „Nevím, ani je nevyhledám. Myslím si ale, že to souvisí se značkou BIO. Snaží se nepožívat žádné chemické látky, používají přírodní formy hubení škůdců. Hnojí jen kravským hnojem. Dbají na to, aby u zvířat nedocházelo k trápení a měla možnost přirozeného pohybu.“

OB: „Označení je BIO. Výrobky jsou vypěstované šetrným hospodaření, kde se nehnojí chemickými prostředky. Na stejném principu je i krmení pro chovaná zvířata.“

10) Jak poznáte, že je výrobek „šetrnější“ k životnímu prostředí? Uveďte příklad.

MB: „Řekla bych, že podle značky BIO nebo že má třeba obal, který je recyklovatelný, nebo tam není tolik chemických přidaných látek, nebo potraviny bez chemie, konzervantů a umělých barviv.“

OB: „Na obalu je deklarováno, že je to BIO. I podle toho, že obecně bývají dražší, než jiné výrobky. Nebo když je výrobek vyroben z materiálu, který je obnovitelný.“

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?**1) Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?**

- a) Když jsme v přírodě, užíváme si její krásy, čerpáme z ní energii.
- b) Když jsme v přírodě, využíváme její prostředí k aktivitám (sport, turistika apod.).
- c) V přírodě trávíme volný čas, protože je to dnešním trendem.
- d) Do přírody nechodíme.
- e) Ani jedna odpověď mi nevyhovuje.

MB: „Za sebe a za děti, užíváme si spíše krásy přírody, takže za a) je to příjemná změna. Čas v přírodě využíváme spíše k relaxaci, kocháme se.“

OB: „Přírodu mám spojenou s prací, jsem z toho deformován. Do přírody chodím s rodinou minimálně. Jinak je mi nejbližší bod a).“

2) Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

MB: „Když byly děti malé, kupovala jsem např. ekologické prášky na praní. Ekologické výrobky jsou dražší a nejsou tak dostupné, proto je nyní nevyhledávám. Dávám přednost výrobkům, u kterých se např. obal dá recyklovat.“

OB: „Cíleně takové výrobky nekupujeme.“

3) Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

MB: „Vím o tom, že se výrobky testují na zvířatech, ale nesleduju to při nákupu.“

OB: „Vím, že se výrobky na zvířatech testují, ale nekupuju vyloženě cíleně takové zboží, které testováno na nich není.“

4) Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

MB: „Snažíme se šetřit, máme k tomu přizpůsobené zařízení, topíme dřívím v krbu. Zaléváme ne pitnou vodou, ale užitkovou. Energii šetříme při vaření – máme indukční varnou desku.“

OB: „Snažíme se šetřit. Hlídám, aby děti zbytečně nesvítily. Vodu ohříváme jiným zdrojem - dřívím. Používáme spořivé zářivky, ne kvůli ekologii, ale kvůli šetření financí.“

5) Jaké odpady v domácnosti třídíte?

MB: „Papír, plasty, sklo, bioodpad dáváme taky do kontejnerů, elektrospotřebiče děti nosí do školy do sběru, oblečení dáváme do sbírky na charitu, železo vozíme do sběrný a do sběrného dvora ostatní věci, na které nejsou v obci kontejnery.“

OB: „Papír, plasty třídíme do kontejnerů, železo vozíme do sběrného dvora. Bioodpad ze zahrádky do kontejneru.“

6) Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

MB: „Děti se podílí na třídění odpadků, nosí odpad se mnou do kontejnerů. Když jsme v přírodě, pozorujeme ji a já odpovídám na jejich dotazy. Vyloženě ale jen, když se zeptají.“

OB: „Vysvětluji dětem, že mají šetřit elektřinou, k tomu je vedu. Když syn přijde s nějakou otázkou, tak mu vysvětlím, na co se ptá, ale nějaké přednášky nedělám. Když jdeme do lesa, tak jim vysvětlím, např. že je špatné, když jsou tam vyhozené odpadky.“

7) Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

MB: „Vzhledem k tomu, že nemám tolik času, spíše se zaměřuji na ochranu přírody doma v rodině. Sama jsem se účastnila semináře na ochranu přírody u nás v práci.“

OB: „Ne.“

8) Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

MB: „Nemluvíme, děti jsou ještě malé. Možná až budou větší.“

OB: „Mluvíme doma o všem, ale cíleně se nesměrujeme na ochranu přírody. Děti jsou ještě malé.“

9) Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

MB: „Souhlasím s ním, je to důležité. Konzumní společnost a utrácení za nesmysly je hrozné.“

OB: „Určitě ano. Ale v dnešní době je to těžké. Potřebuji auto kvůli práci. Obecně chci, chovám se však podle možností.“

10) Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

MB: „Myslím si, že je to stále potřeba. Někteří lidé nemají o tom ani představu. Ve škole mají děti výuku zaměřenou na ekologii. Mladší syn chodí do lesní mateřské školky. Ale to bude asi málo.“

OB: „*Samozřejmostí to není. Rozdíl je vidět na vesnici a ve městě, ve městě je to horší. V naší zemi je menší povědomí, než například ve Švédsku. Mluví se o tom stále málo.*“

Případová studie – rodina C:

I tato rodina je úplná a skládá se z matky, které je čtyřicet šest let. Matka má vysokoškolské vzdělání ekonomického směru a pracuje jako účetní v soukromé firmě. Dalším členem rodiny je otec, kterému je čtyřicet devět let, vystudoval střední školu s maturitou a pracuje jako stavbyvedoucí u větší stavební firmy. K rodině patří i čtyři synové. Nejstaršímu je dvacet pět let a společně s mladšími dvěma sourozenci, kterým je dvacet dva a dvacet jedna let, studují na vysokých školách v Brně. Nejmladší syn navštěvuje třetí třídu základní školy. Je mu osm let. Matka je plně vytížena, a to nejen zajištěním chodu domácnosti, což při zaměstnání na plný úvazek a čtyřech dětech nepřekvapuje. Z každé její odpovědi bylo vidět, že „to má srovnané“. Otec působil nervózně. Když jsem navrhla rozhovor odložit, odmítl a omlouval se, že je dlouhodobě ve stresu z práce a že „*se to do příště nezmění*“. Při rozhovorech panovala přátelská atmosféra. Rodina žije ve vlastním rodinném domku se zahradou. V obývaných prostorech byl znát vkus a především řád, bez kterého by nebylo možno zvládat chod všech členů domácnosti.

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

1) Co je podle Vás hlavním cílem trvale udržitelného rozvoje?

MC: „*Nějaký rozvoj, bez ničení a zachování zdrojů pro lidstvo. Aby se lidstvo dál vyvíjelo, ale všechno nezničilo a tak něco zůstalo pro budoucí generace.*“

OC: „*Cílem je veškeré znečištění, čerpání surovin, jak se člověk stará o odpad, situace v rozvojových zemích apod. Hlavním cílem je člověk, který potřebuje nějak žít, a i když je šílený raketový rozvoj, aby tu mohl žít i dále, i další generace.*“

2) Jsou podle Vás pojmy ekologie a environmentalistika totožné?

MC: „*Nejsou totožné, ekologie je spíš věda o fungování ekosystému v přírodě, environmentalistiku si zase spíš spojím s přírodou a životem v přírodě, je to širší pojem.*“

OC: „*Pojmy znám, ale přesně je nedokážu definovat. Nejsou ale totožné.*“

3) Kde jsou uvedeny (zapsány) ohrožené druhy živočichů a rostlin?

MC: „*Nevím.*“

OC: „*Vím, že je to v nějaké knize, bílá nebo černá, nevím.*“

4) Znáte obnovitelné a neobnovitelné zdroje?

MC: „*Neobnovitelné jsou např. uhlí, zemní plyn, ropa. Obnovitelné jsou lesy, pralesy. Jinak nevím, zřejmě nějaké energie.*“

OC: „Obnovitelné jsou ty, co se dají obnovit, například dřevo a neobnovitelné jsou uhlí, ropa nebo zemní plyn.“

5) Co je biomasa? Uveďte příklad.

MC: „Veškerá hmota rostlinného původu. Např. kukuřice, která se používá do bioplynů, kde se to přemění v energii.“

OC: „Štěpka, siláž kukuřičná, slouží to dnes hodně pro bioplynky, je to zdroj energie.“

6) Jaké činnosti mohou mít ničivý dopad na životní prostředí?

MC: „Doprava, výroba energie, spalování, chemický průmysl, neuvážené zemědělství, nevyvážené pěstební postupy, např. kukuřice ničí kvalitu půdy, velké aglomerace, kácení pralesů.“

OC: „Používání freonů. Činnost fabrik a následně jejich skleníkový efekt a oteplování planety, což má vliv na tání ledovců a zvedání hladiny moří. Doprava. Úhyn lesů způsobený zasažením. Činnost spaloven, protože při spalování dochází k úniku škodlivých látek do ovzduší.“

7) Jednoduše vysvětlete, v čem je význam ozónové vrstvy pro život na planetě Zemi?

MC: „Ochrana před slunečním zářením, ultrafialovým zářením.“

OC: „Brání ultrafialovým paprskům, které mají vliv na kůži, ale také pronikají do těla. Má to vliv a dopad na organismus.“

8) Dovedete vyjmenovat organizace (naše i mezinárodní), které se zabývají ochrannou životního prostředí?

MC: „Hnutí Duha, Český svaz ochránců přírody.“

OC: „Určitě jich je hodně, ale nevzpomenu si.“

9) Jak se označují v Česku ekologické potraviny? Uveďte několik příkladů, jak funguje způsob hospodaření, který umožňuje výrobcům použít toto označení.

MC: „BIO. Hospodaření je bez používání chemie, biologickým způsobem likvidace škůdců, nebo mražením bylinek, když je tam ten škůdce. U zvířat používání krmení, které je vypěstované také ekologickým způsobem. Potraviny jsou bez barviv, aromatických látek.“

OC: „Nevzpomenu si.“

10) Jak poznáte, že je výrobek „šetrnější“ k životnímu prostředí? Uveďte příklad.

MC: „Výrobek je z recyklovatelného materiálu, nepotřebuje žádné nároky na další zdroje a jeho likvidaci. Podle označení na výrobku, mají určité značky, ale neznám je. Já koupím raději výrobek ve skle, který lze znovu recyklovat, opakovaně využívat.“

OC: „Je takto označen například na obalu. Příkladem je, že výrobek se dá recyklovat.“

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?

1) Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?

a) Když jsme v přírodě, užíváme si její krásy, čerpáme z ní energii.

b) Když jsme v přírodě, využíváme její prostředí k aktivitám (sport, turistika apod.).

c) V přírodě trávíme volný čas, protože je to dnešním trendem.

d) Do přírody nechodíme.

e) Ani jedna odpověď mi nevyhovuje.

MC: „Spíše a), ale když jsme s dětmi v přírodě, nějaké aktivity vždy děláme, např. jezdíme na bruslích. Mně samotné stačí jen pobyt v přírodě, relaxuji v ní.“

OC: „Spíše mi vyhovuje a).“

2) Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

MC: „Prvoúčelově nejspíš ne. Kupujeme pivo, sirupy v lahvích, jinak to není první kritérium. Je jich málo a někdy nejsou k dostání. Při nákupu bych zohlednila i cenu s ohledem na počet dětí, které máme, ale určitě i kvalitu tohoto výrobku. Preferuju české výrobky. Kúpovala jsem ekologické prášky na praní, ale nebyly tak účinné a byly také mírně dražší. Už je nekupuju.“

OC: „Ano, kupujeme, ale nejsme militantní.“

3) Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

MC: „Na obalech to nečtu, ale co dnes není testováno na zvířatech? Nepřemýšlím o tom. Víím, že jsou takové výrobky, doma asi nějaké máme, ale cíleně to nesleduju.“

OC: „Vím, že to na zboží bývá uvedeno. Chci se tím řídit, a pokud si toho všimnu, nekoupím ho.“

4) Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

MC: „Určitě. Jsme do jisté míry donuceni kvůli penězům. Využíváme noční a levnější proud. Mám na pračce možnost odloženého startu. Hlídám, jestli někde nesvítí. Kupujeme úsporné žárovky, ale ne všechny. Zaléváme na zahradě dešťovkou. Koupeme se jeden po druhém ve vaně.“

OC: „Ano, šetříme. Máme vlastní studnu na užitkovou vodu a chytáme dešťovou vodu na zalévání. Vodu z domácnosti např. po koupání používáme dál na splachování WC. Máme myčku s nižší spotřebou. Kupujeme výrobky s nižší energetickou spotřebou, sledujeme noční a levnější proud. Kupujeme úsporné žárovky. Děláme to, jak z ekologického i ekonomického hlediska, u vody je to ale hlavně z ekologického hlediska, je to dar, který nemáme všichni k dispozici.“

5) Jaké odpady v domácnosti třídíte?

MC: „Papír, plasty, sklo, železo, nebezpečný odpad, léky, textil na charitu nebo do kontejneru, baterie, elektrospotřebiče.“

OC: „Doma to vede hlavně manželka, třídíme naprosto všechno, např. organický odpad, papír, kompost. Máme k tomu vztah, vždy pečlivě až přehnaně třídíme. Do popelnice toho moc nedáme. Na barvy se nesoustředím, na kontejnerech je to vyznačeno, co kam patří.“

6) Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

MC: „Určitě, je to neoddelitelná součást naší výchovy, např. vedeme k šetření vody a energie. Já sama tomu věřím a chci k tomu vést i děti. Ne, že bych ale všechno dělala dokonale.“

OC: „Děti k tomu vedu celkem hodně. Je to dáno i původem, moje rodina hospodařila a tím, že jsem vyrostl na vesnici. Byl jsem takto vychován, že prostředí je naše a je potřeba se o něho starat, protože nám prospívá. A tak to přenáším na naše děti. Týká se to veškerého prostředí. Dbám na to, aby děti měly vztah k přírodě, rostlinám a zvířatům.“

7) Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

MC: „Aktivně ne, na to nemáme příliš času. Zaměřuji se na rodinu, ale když by něco vyvstalo a měla bych se k tomu vyjádřit, a souhlasila bych s tím, podepíšu klidně i petici.“

OC: „Je to spíše tak, organizují-li něco Skauti nebo Turisti, a jde se něco uklidit, tak jdeme v rámci obce posbírat např. odpadky. Více aktivní jsme byli dříve, když byli děti menší, teď už příliš ne. Naposledy jsme se s dětmi podíleli na výkopech splaškové kanalizace. Nejsme v žádné organizaci.“

8) Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

MC: „Mluvíme, splývá mi to s výchovou. Cíleně si kvůli tomu s dětmi nesesedneme, ale vysvětluju dětem, že se něco má nebo nemá, když nastane nějaká situace. Někdy děti přijdou s něčím ze školy, někdy taky přijdou samy a někdy naváží na nějaký program v televizi a pak se jim to snažím objasnit po svém, jak nejlépe umím.“

OC: „Ano mluvíme doma o ochraně přírody. Odkážu na předchozí otázku týkající se výchovy. Mluvíme i o tom, jak to dělali naše rodiče.“

9) Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

MC: „Je to ideál chování, určitě. Vím, že nároky na spotřebu jsou vysoké. Vím, že člověk je producentem mnohdy škodlivých věcí, taky využíváme řadu věcí, které mají vliv a někdy negativní vliv na přírodu a přírodní prostředí. Snažíme se, ale někdy to nejde. Jezdím autem kvůli času, jinak bych nezvládla zabezpečit chod rodiny. Způsob života to někdy neumožňuje nebo by to bylo složité. Člověk je tvor pohodlný.“

OC: „Ano, souhlasím. My jsme takto byli vychováni od našich rodičů, vše se využilo, zpracovalo, vše sloužilo lidem, vše se vrátilo do přírody, a my se to doma snažíme přenést dál. Projevuje se to ve všech činnostech.“

10) Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

MC: „Jak přestaneš působit, lidi se přestanou takto chovat. Lidi můžeš něčemu naučit, jen když jim něco nařídíš. Legislativa a osvěta by měla určitě být, je důležitá. Lidé by to měli hlavně přijmout tak, že to chtějí, ne že musí. Ale bič je potřeba.“

OC: „Ano, je potřeba. Lidé by to měli vzít za své. Vidím negativnost v tom, že společnost používá militantní ekologii, což pak působí proti ochraně přírody.“

Případová studie – rodina D:

Čtvrtá rodina je také nukleární rodinou. Tvoří ji matka, které je čtyřicet devět let, o rok starší otec a dvě děti – dcera ve věku dvacet dva let a osmnáctiletý syn. Matka vystudovala střední školu a nyní pracuje ve firmě zabývající se zemědělskou výrobou jako skladová účetní. Několik let po skončení rodičovské dovolené zůstala ještě v domácnosti

a „zajišťovala servis“ rodině. Otec má také středoškolské vzdělání a je spoluvlastníkem malé firmy zabývající se reklamou. Dcera studuje vysokou školu a syn střední odbornou školu technického směru. Rodina žije v moderním rodinném domě, jehož součástí je i malá zahrada s bazénem. Z celého domu i obývaných místností byla znát pořádkumilovnost domácích. Vše, každá věc tu měla své účelové místo. Ve vybavení domácnosti bylo také znát i otcovo technické založení a záliba v moderních technologiích. Při rozhovorech byla matka stručná, neměla problém přiznat, že na otázku nezná odpověď. Otec hledal precizní zformulování odpovědi. V jeho odpovědích bylo znát, že je podnikatel. Používal výrazy jako výrobní procesy, technický vývoj apod.

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

1) Co je podle Vás hlavním cílem trvale udržitelného rozvoje?

MD: „*Cílem jsou obnovitelné zdroje, získání obnovitelných zdrojů.*“

OD: „*Zachování životního prostředí pro další generace v použitelném stavu za současného zvyšování technického, kulturního vývoje.*“

2) Jsou podle Vás pojmy ekologie a environmentalistika totožné?

MD: „*Nevím, jestli jsou totožné, ale něco společného mají. Pojmy nedokážu vysvětlit. Ekologie, pod tím si představuji ochranu životního prostředí.*“

OD: „*Jsou téměř totožné. Environmentalistika v sobě sdružuje tržní chování, výrobní procesy, chování i ekologii.*“

3) Kde jsou uvedeny (zapsány) ohrožené druhy živočichů a rostlin?

MD: „*V nějaké knize, ohrožených druhů, myslím si, že je červená.*“

OD: „*Vím, že je nějaký seznam ohrožených druhů rostlin i zvířat. Ale nevím, kdo ho určuje, kde je...*“

4) Znáte obnovitelné a neobnovitelné zdroje?

MD: „*Obnovitelné zdroje jsou například fotovoltaické a větrné elektrárny. Neobnovitelné jsou například ropa, uhlí.*“

OD: „*Obnovitelné zdroje jsou, ty které jsou teoreticky nevyčerpatelné, slunce, vítr, energie, mořské vlny. Neobnovitelné zdroje jsou uhlí, ropa, dřevo.*“

5) Co je biomasa? Uveďte příklad.

MD: „*To, co vytváří energii v bioplynkách, což je kukuřičná siláž, kejda apod.*“

OD: „*Je materiál rostlinného původu, jehož spalováním, plynováním při hnilobných procesech vzniká energeticky využitelná látka. Je to například dřevo, rostliny, kukuřice.*“

6) Jaké činnosti mohou mít ničivý dopad na životní prostředí?

MD: „*Ježdění autem, chemický průmysl, plyny vznikající při trávení v žaludcích krav.*“

OD: „*Výrobní procesy a chemické provozy. Letecká doprava, doprava všeobecně. Kácení lesů a eroze způsobená lidskou činností.*“

7) Jednoduše vysvětlete, v čem je význam ozónové vrstvy pro život na planetě Zemi?

MD: „Vím, že jsou ozónové díry. Ozónová vrstva působí jako ochrana před škodlivým slunečním zářením.“

OD: „Zabraňuje pronikání ultrafialového, a nejen tohoto záření na Zemi.“

8) Dovedete vyjmenovat organizace (naše i mezinárodní), které se zabývají ochrannou životního prostředí?

MD: „Ted' si nemohu vzpomenout, vím, že např. Skauti se zabývají ochranou přírody. Děti Země.“

OD: „Greenpeace, Duha, Děti Země, Lipka.“

9) Jak se označují v Česku ekologické potraviny? Uveďte několik příkladů, jak funguje způsob hospodaření, který umožňuje výrobcí použít toto označení.

MD: „*BIO*. Nehnojí se umělými hnojivy, dochází ke sklizni spíše ručně než strojově.“

OD: „*BIO*. Nesmí používat látky zatěžující životní prostředí. Vstupy do výrobního procesu musí být také nezatíženy špatným prostředím. Chov zvířat nesmí být zatížen stresem. Stejně při porážce zvířat. Rostlinná výroba to stejné, nesmí se používat pesticidy, musí používat přírodní postupy.“

10) Jak poznáte, že je výrobek „šetrnější“ k životnímu prostředí? Uveďte příklad.

MD: „Nevím, jak to poznám.“

OD: „Neřeším to, i když vím, že takové výrobky jsou. Lze to poznat podle značky *BIO*. Spoléhám na české výrobce, to znamená, že kupuji české výrobky.“

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?**1) Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?**

- Když jsme v přírodě, užíváme si její krásy, čerpáme z ní energii.
- Když jsme v přírodě, využíváme její prostředí k aktivitám (sport, turistika apod.).
- V přírodě trávíme volný čas, protože je to dnešním trendem.
- Do přírody nechodíme.
- Ani jedna odpověď mi nevyhovuje.

MD: „Spojila bych odpověď a) + b), protože samotný pobyt na čerstvém vzduchu dodává energii. Když byly děti menší, trávili jsme hodně času venku v přírodě, většinou jsme to spojili s nějakou aktivitou.“

OD: „Vyhovuje mi spíše druhá odpověď.“

2) Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

MD: „Nevím, jak je poznám. Takže je spíš nekupujeme. Zkusila jsem ekologické prášky na praní, ale nejsou tak výkonné, tak jsem se zase vrátila k těm neekologickým.“

OD: „Ano, ale není to prioritní pohled.“

3) Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

MD: „Nevím, jestli jsou věci, zboží testovány na zvířatech a cíleně to nesleduji.“

OD: „Neřeším to, nevím, že tento konkrétní výrobek je či není testován na zvířatech.“

4) Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

MD: „Šetříme obojím.“

OD: „Snažíme se šetřit obojím, ale spíše z ekonomického hlediska. Kupujeme např. úsporné žárovky a spotřebiče.“

5) Jaké odpady v domácnosti třídíte?

MD: „Papír, plasty, sklo, kovy, kartony. Kompostujeme bioodpad z domácnosti nebo ho dáváme do kontejneru, který je k tomu určený.“

OD: „Všechny – papír, karton, plast, železo, živočišný odpad z kuchyně (kompost). Nebezpečný odpad, baterie, plechovky a obaly tlakových nádob vozíme do sběrného dvora.“

6) Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

MD: „Snaha tu je a byla, vedeme děti k třídění odpadu.“

OD: „Ano, zásadně jde o třídění, zpracovávání odpadů z domácnosti, z ekonomického hlediska jde o šetření energií.“

7) Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

MD: „Když se měla stavět bioplynka, tak jsme podepsali petici proti její stavbě. Jinak ne.“

OD: „Ne.“

8) Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

MD: „Vysvětlujeme jim, když je něco špatně, např. když jsou v lese odpadky, aby věděly, že se to nedělá. Sledovali jsme s dětmi v televizi pořady zaměřené na toto téma.“

OD: „Když byly děti malé, vysvětlovali jsme jim s ženou to, s čím přišly. Výjimečně. Ve velké míře jsme spoléhali na školu a občas na ekologicky zaměřené přátele.“

9) Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

MD: „Ano, souhlasím s ním, ale když jsem si přečetla tento dotazník, tak zřejmě asi podle toho nežiju. Chtěla bych tak žít.“

OD: „Ne, že bych s tím nesouhlasil, ale je to pro mě nereálná záležitost. Už kvůli pracovním i osobním aktivitám.“

10) Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

MD: „Toto chování není podle mě samozřejmostí, a je to stále třeba lidem připomínat. Lidé se chovají v duchu – po nás potopa.“

OD: „Určitě je to potřeba, je nutné to stále připomínat. Není to samozřejmostí.“

Případová studie – rodina E:

V tomto případě šlo o neúplnou rodinu, skládající se z matky, která má čtyřicet dva let a dvou dětí, syna ve věku dvacet čtyři let a dcery o dva roky mladší než její bratr. Matka je patnáct let rozvedená. Dalšího partnera si nenašla a dnes už ani cíleně nehledá. Vyučila se cukrářkou a touto profesí „se živí“. Pracuje u soukromé firmy v Brně. Za pomoci rodičů si po rozvodu koupila a opravila malý domek, na kterém je podle matky „*stále co dělat*“. Na domácnosti i domku bylo vidět, že rodina patří spíše mezi rodiny s nižšími příjmy a že tu chybí nejen finanční prostředky, ale i „mužská ruka“. Jinak zde bylo útulně a čisto. Matka po večerech a víkendech pracuje (peče) i doma, aby mohla dětem umožnit studium na vysokých školách. Od otce dostává alimenty na obě děti ve výši 3.000,- Kč. Podle matky se otec na výchově dětí téměř nepodílel. Při rozhovoru byla na matce vidět únava. Její odpovědi byly jasně a jednoduše zformulované. Společnost při rozhovorech nám dělal i další člen domácnosti - zakrslý králík. Děti byly ve svých pokojích, ale poslouchaly, o čem mluvíme. Až rozhovor skončil, syn matce vysvětlil, co znamená pojem environmentalistika.

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

1) Co je podle Vás hlavním cílem trvale udržitelného rozvoje?

ME: „*Představuji si pod tím něco takového, aby se vlastně nesnižovala naše úroveň, úroveň života, aby neklesala, aby nám bylo stále líp.*“

2) Jsou podle Vás pojmy ekologie a environmentalistika totožné?

ME: „*Myslím si, že nejsou totožné, environmentalistika vůbec nevím, co je. Ekologie se týká životního prostředí, ochrany životního prostředí.*“

3) Kde jsou uvedeny (zapsány) ohrožené druhy živočichů a rostlin?

ME: „*Vím, že jsou někde zapsány, ale nevzpomenu si kde.*“

4) Znáte obnovitelné a neobnovitelné zdroje?

ME: „*Obnovitelné zdroje jsou například papír, plasty, textil. Neobnovitelné zdroje nevím, jaké jsou.*“

5) Co je biomasa? Uveďte příklad.

ME: „*Je to například kukuřice. Přemění se to nějakým procesem na topivo a topí se tím.*“

6) Jaké činnosti mohou mít ničivý dopad na životní prostředí?

ME: „*Znečištění ovzduší, špatné zacházení s chemickými látkami, výfuky z aut, špatná bezpečnost atomových elektráren a chemických továren. Vysoký počet populace.*“

7) Jednoduše vysvětlete, v čem je význam ozónové vrstvy pro život na planetě Zemi?

ME: „*Chrání nás před slunečním zářením.*“

8) Dovedete vyjmenovat organizace (naše i mezinárodní), které se zabývají ochrannou životního prostředí?

ME: „*Greenpeace, Brontosaurus.*“

9) Jak se označují v Česku ekologické potraviny? Uveďte několik příkladů, jak funguje způsob hospodaření, který umožňuje výrobcům použít toto označení.

ME: „*Označení je BIO. Potrava vypěstovaná bez jakýchkoliv chemikálií, nebo např. krávy chované ve volném prostoru, bez stresu.*“

10) Jak poznáte, že je výrobek „šetrnější“ k životnímu prostředí? Uveďte příklad.

ME: „*Na výrobku je to napsáno, jestli je to např. prášek na praní bez fosfátů. Všimla jsem si na výrobcích značky Klasa, ale nevím přesně, co znamená.*“

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?

1) Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?

- a) Když jsme v přírodě, užíváme si její krásy, čerpáme z ní energii.
- b) Když jsme v přírodě, využíváme její prostředí k aktivitám (sport, turistika apod.).
- c) V přírodě trávíme volný čas, protože je to dnešním trendem.
- d) Do přírody nechodíme.
- e) Ani jedna odpověď mi nevyhovuje.

ME: „*Když byly děti menší, tak jsme chodili do přírody společně. Nejblíže mi je pojetí pod bodem a). Dnes jsou děti velké, do přírody občas zajdou samy. Já čas nemám, relaxuji jen na zahrádce.*“

2) Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

ME: „*Kupujeme to, co jsem zvyklá. Nesleduji, zda jde o takové výrobky. Většinou jsou dražší, což je důvod, proč je nekupuju.*“

3) Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

ME: „*Kupuju běžné zboží v obchodech. Ani nevím, jestli je např. Nivea, kterou si kupuji, testována na zvířatech či nikoli.*“

4) Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

ME: „*Snažíme se doma šetřit hlavně z finančních důvodů. Děti musím hlídat.*“

5) Jaké odpady v domácnosti třídíte?

ME: „*Třídíme plasty, sklo.*“

6) Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

ME: „*Se synem se o tom bavíme, že lidé by se měli nad tím zamyslet, měli by se chovat tak, aby po nás něco zbylo.*“

7) Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

ME: „Dnes třídíme odpady, snažíme se šetřit elektřinou a vodou. Víc ne. S bývalým manželem chodily děti sázet stromečky, pomáhaly s údržbou místního rybníčku.“

8) Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

ME: „Ano, mluvíme. Když byly děti menší, vysvětlovala jsem jim, že např. nemají házet odpadky na zem.“

9) Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

ME: „Ano, souhlasím, ale nevím, jestli se dá všechno dodržet takto přesně.“

10) Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

ME: „Je třeba stále o tom mluvit a lidem připomínat.“

4.5 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Strauss a Corbinová (1999, s. 13-14) uvádí, že existuje několik názorových rovin týkající se analýzy kvalitativního výzkumu. Někteří badatelé se kloní k názoru, že by se údaje neměly vůbec analyzovat, jen shromažďovat a jen minimálně interpretovat nebo zachovat věrný popis. Dalším badatelům jde o vytvoření teorie, kterou považují za nejsystematičtější způsob, jak vytvářet vědecké znalosti a jak ze získaných interpretací pochopit zkoumanou realitu.

Při analýze a interpretaci výsledků případové studie je důležitá okolnost, zda jsme pracovali s jedním nebo více případy. Jde-li o více případů, pak mluvíme o mnoho-případových studiích, které používáme v komparativním výzkumu nebo při pokusu navrhnout novou teorii. „Výzkumník zkoumá data a hledá propojení mezi nimi a výzkumnými otázkami. (...) Cílem je vykreslit a přiblížit případ v jeho komplexnosti a umožnit čtenáři kriticky posoudit průběh studie. Složitosti případu výzkumník zobrazuje tak, aby jí bylo možné lépe porozumět“ (Hendl, 2012, s. 112). Analýza dat v případových studiích znamená zpracování empirických dat takovým způsobem, abychom byli schopni nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky. Analýza a interpretování dat je proto úzce provázáno jak s tématem, tak s cíli celého šetření.

Pro případové studie nejsou vyvinuty čistě specifické analytické procedury a existuje široké spektrum různých analytických přístupů. Miles a Huberman (1994 In Švaříček a Šedřová, 2007, s. 108-110) „rozlišují v zásadě dva typy přístupu k empirickým datům v případové studii. Badatel se v prvním případě soustředí na určitá předem definovaná

kritéria či proměnné. Tento postup je volen v takových případech, kdy si autoři na základě platných teorií definují určitá témata, oblasti, faktory, mezi kterými ve svém případě hledají vztahy nebo se tato témata snaží popsat. Druhý analytický přístup je orientován na celistvost případu. Cílem studie je vyložit, popřípadě vysvětlit veškeré aspekty případu, hledají se příčiny jevů a jejich následky, případ je analyzován i ve vývojové podobě, tzn. jak se proměňuje v čase apod.“

S ohledem na to, co bylo výše o analýze a interpretaci výsledků napsáno, se nyní pokusím naplnit cíl této práce a budu hledat odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zní:

I. Jaké znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky?

Prvních deset pracovních výzkumných otázek uvedených v interview směřovalo ke zjištění, jaké rodiče mají vědomosti a znalosti. Vzhledem k tomu, že interview bylo strukturované, bylo možné zpracovat jednoduchý přehled (Tab. 4.) z toho, jak jednotliví účastníci výzkumného šetření odpovídali.

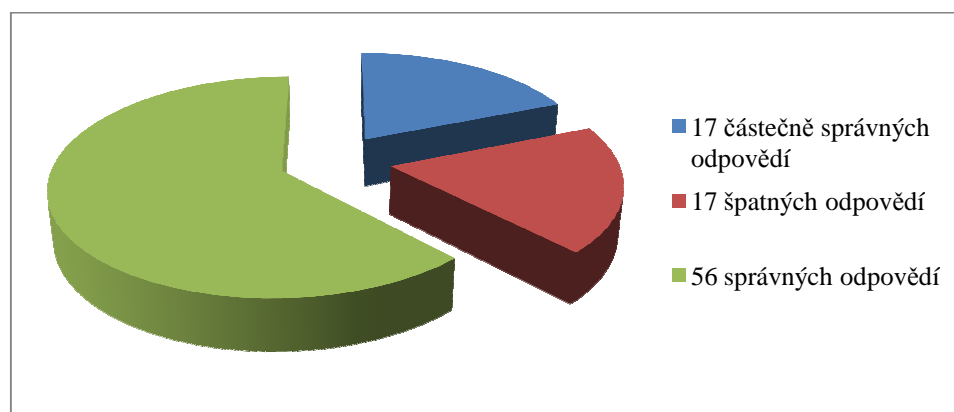
Z uvedeného přehledu jsem následně zpracovala dva grafy. Jeden vykresluje celkový přehled všech odpovědí respondentů podle toho, kolik z deseti pracovních výzkumných otázek bylo správných, částečně správných nebo špatně zodpovězených (Obr. 3.).

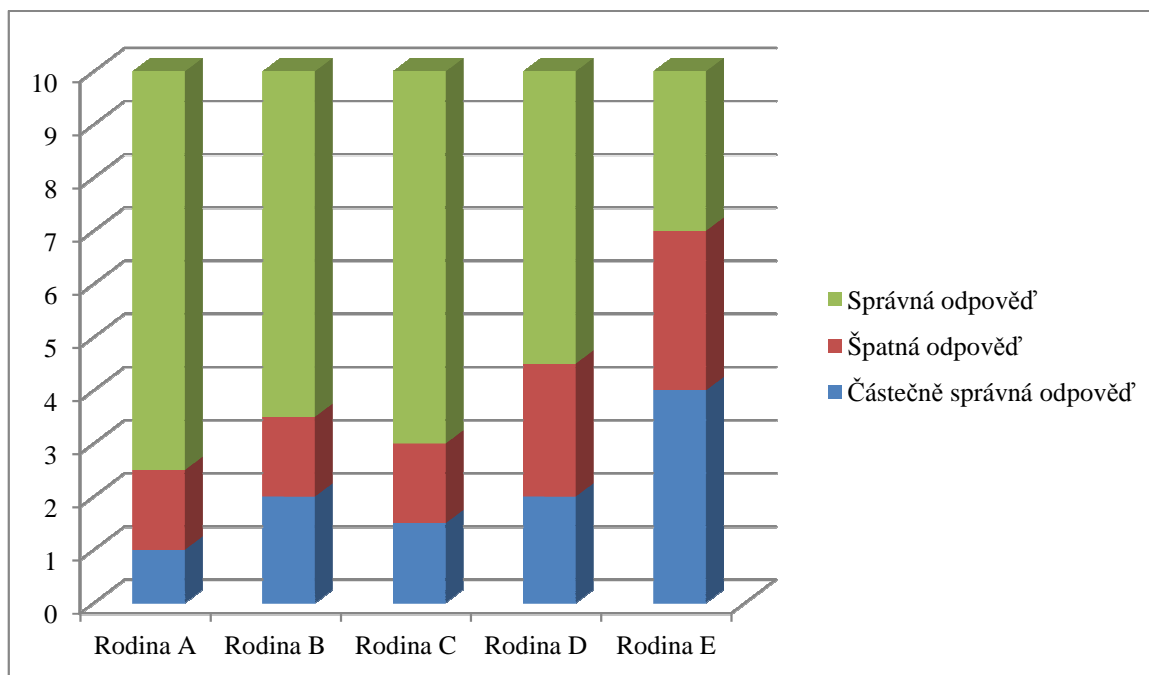
V dalším grafu (Obr. 4.) jsem rozdělila tytéž odpovědi na jednotlivé rodiny s úmyslem ukázat, že mezi rodinami existují rozdíly. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala se čtyřmi úplnými a jednou neúplnou rodinou, musela jsem udělat průměr z odpovědí v úplných rodinách, aby bylo možno provést porovnání i s neúplnou rodinou, která se skládá jen z matky (v tabulce Rodina E).

S ohledem na některé odborné pojmy jsem při hodnocení správnosti otázek zvolila mírně benevolentní přístup. Například, když bylo v odpovědi u pracovní výzkumné otázky č. 9 mezi výčtem správných příkladů i několik nesprávných, zařadila jsem tuto odpověď mezi částečně správné odpovědi.

Tab. 4. Přehled vyhodnocení odpovědí rodičů k I. výzkumné otázce

Číslo otázky	Rodina A		Rodina B		Rodina C		Rodina D		Rodina E
	MA	OA	MB	OB	MC	OC	MD	OD	ME
1.	správně	částečně správně	špatně	částečně správně	správně	částečně správně	špatně	správně	částečně správně
2.	špatně	špatně	správně	špatně	správně	částečně správně	špatně	částečně správně	špatně
3.	správně	špatně	správně	správně	špatně	částečně správně	správně	špatně	špatně
4.	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně	špatně
5.	správně	správně	špatně	správně	správně	správně	správně	správně	částečně správně
6.	správně	správně	správně	částečně správně	správně	správně	částečně správně	správně	částečně správně
7.	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně	správně
8.	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	částečně správně	správně	správně
9.	správně	správně	správně	správně	správně	špatně	částečně správně	správně	správně
10.	správně	částečně správně	částečně správně	částečně správně	správně	správně	špatně	špatně	částečně správně
Poměr odpovědí	9:0:1	6:2:2	7:1:2	6:3:1	9:0:1	5:3:2	4:3:3	7:1:2	3:4:3


Obr. 3. Graf celkového přehledu odpovědí



Obr. 4. Graf odpovědí podle jednotlivých rodin

V úvodu výzkumného šetření jsem vyslovila názor, že znalosti rodičů nejsou na dobré úrovni. Z provedené analýzy lze však učinit závěr opačný. Účastníci výzkumného šetření v padesáti šesti případech odpověděli zcela správně, v sedmnácti případech částečně správně a jen v sedmnácti případech špatně. Přičemž špatná odpověď znamenala ve většině případů, že účastníci rozhovorů odpověď vůbec neznali a odpovídali, že neví. Při podrobnějším zkoumání odpovědí se také ukázalo, že jen v několika málo případech byla odpověď zcela správná. Odpovědi byly často nepřesné nebo neúplné. Tento jev, dle mého názoru, vznikl tím, že rodiče sice odpověď znali, ale nedokázali ji správně zformulovat. Dalším možným vysvětlením tohoto jevu je, že účastníci výzkumného šetření mají jen povrchní vědomosti a že jim chybí souvislosti. Domnívám se, že u většiny z nich byly znalosti získány bez osobního aktivního přístupu, aniž by se o problematiku environmentalistiky hlouběji zajímali. Což usuzuji z analýzy druhé výzkumné otázky, konkrétně z pracovní výzkumné otázky č. 7 (viz níže). Pro úplnost se zde ještě zmíním o dalším aspektu. V rámci přípravy výzkumného šetření bylo jedním z kritérií volba účastníků rozhovorů podle dosaženého vzdělání. Nepotvrdilo se, i když se to nabízelo, že účastníci s vysokoškolským vzděláním mají větší znalosti v oblasti environmentalistiky a ekologie.

Druhá výzkumná otázka zní:

II. Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy dětí a činností v rámci rodiny?

Při analýze druhé výzkumné otázky jsem zvolila logický postup – indukci – což je myšlenkový postup při empirickém vědeckém výzkumu, při kterém postupujeme od jedinečného k obecnému a snažíme se o zobecňování.

a) Při zmapování, jak se promítá environmentální povědomí do postojů, jsem vycházela z odpovědí na pracovní výzkumné otázky č. 1, 2, 3, 9, 10.

Pracovní výzkumná otázka č. 1: Trávíte s rodinou volný čas v přírodě?

Většina účastníků výzkumného šetření odpověděla, že příroda je pro ně místem relaxace a čerpají z ní energii. Volný čas v přírodě spojují i s nějakou aktivitou. Výjimkou byla odpověď účastnice šetření ME, která uvedla, že do přírody nechodí, protože nemá čas.

Pracovní výzkumná otázka č. 2: Kupujete výrobky „šetrné“ k životnímu prostředí?

Odpovědi na tuto otázku byly velmi rozdílné. Většina si uvědomuje, že takové výrobky existují, ale cíleně je nekupují, tzn. že výrobky nenakupují podle toho, jestli jsou nebo nejsou šetrnější k životnímu prostředí. Jako důvod uvádí, že jsou dražší nebo že neví, jak mají takový výrobek poznat. Což koresponduje s výpověďmi v analýze první výzkumné otázky, konkrétně u pracovní výzkumné otázky č. 10, která se ptá na to, zda účastníci šetření takové výrobky poznají. Od dvou účastnic šetření též zaznělo, že šetrnější výrobek není tak výkonný (prací prášek) a že tyto výrobky nejsou běžně dostupné.

Pracovní výzkumná otázka č. 3: Kupujete kosmetiku, šampony, mýdla a jiné zboží, o kterém víte, že bylo testováno na zvířatech?

Na tuto otázku účastníci výzkumného šetření shodně reagovali tak, že by takové výrobky kupovali, kdyby to bylo označeno nebo bylo lépe označeno. Na výrobcích to nesledují, i když ví, že výrobky bývají testované na zvířatech. V rodině D zazněla odpověď, že o tom neví a že to ani neřeší.

Pracovní výzkumná otázka č. 9: Souhlasíte s tímto výrokem: Chci žít tak, aby mé chování bylo vždy „šetrné“ k přírodě.

Většina účastníků výzkumného šetření s výrokem souhlasila. Chtěli by takto žít nebo si uvědomují, že by se tak žít mělo. Ale zaznělo také, že je to pro ně často nereálné kvůli pracovním i osobním aktivitám. Například při zajištění chodu domácnosti nelze nahradit dopravu autem dopravou jinými dopravními prostředky. Dalším faktorem, proč se tak

neděje, je pohodlnost člověka. Výjimkou byla odpověď účastníka rozhovoru OC, který uvedl, že se k přírodě chovají šetrně proto, že takto byli vychováni od rodičů a snaží se to přenést dál.

Pracovní výzkumná otázka č. 10: Je podle Vás třeba působit na lidi a stále jim připomínat nutnost „šetrného“ přístupu k přírodě nebo je již toto chování samozřejmostí?

Všichni účastníci výzkumného šetření odpovídali stejně s tím, že je nutné stále na ostatní působit, protože ekologické povědomí není zatím dobré. Mluví se o tom málo, a bylo by dobré, aby to bylo slyšet z více stran. Zazněla i odpověď (MB), že mnozí dospělí nemají o „šetrném“ přístupu k přírodě ani představu. Děti ve škole se to učí. Účastnice šetření MC si myslí, že lidi se „šetrnému“ chování mohou naučit jen v případě, když jim to někdo nařídí např. legislativně. Musí to přijmout za své, ale kontrola je potřeba. Účastník rozhovoru OC vidí chybu ve společnosti, protože používá militantní ekologii.

b) Při zmapování, jak se promítá environmentální povědomí do výchovy, jsem vycházela z odpovědí na pracovní výzkumné otázky č. 6, 7, 8.

Pracovní výzkumná otázka č. 6: Je součástí Vaší výchovy i vedení k ochraně životního prostředí?

Na tuto otázku účastníci výzkumného šetření téměř shodně odpovídali, že vedení k ochraně životního prostředí je součástí výchovy. Svě děti vedou k třídění odpadů nebo jim vysvětlují, že se v přírodě nemá nic ničit nebo odhazovat odpad apod. Výchovu směřují také k tomu, aby děti šetřily elektřinou a vodou. Výjimkou byla odpověď účastníka šetření OC, který uvedl, že dbá na to, aby děti měly vztah k přírodě, rostlinám a zvířatům.

Pracovní výzkumná otázka č. 7: Zajímáte se v rodině aktivně o environmentální problematiku?

I zde došlo ke shodě v odpovědích. Rodiny se aktivně nezajímají o tuto problematiku, ale v jednom případě uvedl účastník šetření (OC) tak, že občas pomáhají v rámci obce něco uklidit apod. Důvodem, proč se nezajímají, je nedostatek času (MC) nebo že je to nenapadlo (OA). Děti několika účastníků šetření chodily do Skauta.

Pracovní výzkumná otázka č. 8: Mluvíte doma s dětmi o ochraně přírody a životního prostředí?

Rodiny téměř totožně uvedly, že s dětmi doma mluví o všem, hlavně však o třídění odpadu, šetření elektřiny a vody. Sledují v televizi pořady o přírodě. Cíleně se však na ochranu přírody a životního prostředí nezaměřují. Když děti přijdou s nějakou otázkou,

vysvětlí jím vše, jak nejlépe umí, ale přednášky nedělají. Na školu nebo na ekologicky založené přátele spoléhá účastník šetření OD, jinak doma mluví o tomto tématu výjimečně. Účastník rozhovoru OC odkazuje na výchovu v rodině, kdy byl rodiči vychováván k sounáležitosti s přírodou. I on se teď snaží to předat svým dětem.

c) Při zmapování, jak se promítá environmentální povědomí do činností v rámci rodiny, jsem vycházela z odpovědí na pracovní výzkumné otázky č. 4, 5.

Pracovní výzkumná otázka č. 4: Šetříte v domácnosti elektřinou a vodou?

Ve všech rodinách se šetří elektřinou i vodou. Většinou je k tomu vedou ekonomické důvody. Proto používají spotřebiče s nízkou energetickou náročností, úsporné žárovky apod. Na zahrádkách zalévají dešťovou vodou. V jednom případě (Rodina C) se koupou všichni po sobě, aby neplýtvali pitnou vodou a to hlavně z ekologického hlediska, protože voda je „*dar, který nemáme všichni k dispozici*“.

Pracovní výzkumná otázka č. 5: Jaké odpady v domácnosti třídíte?

Podobně jako u předchozí otázky, je tu shoda ve všech rodinách. Třídí téměř veškerý odpad, který rodiny vyprodukují. Zajímavostí je, že ve většině případů, je to spíše doména žen, které zajišťují třídění, organizaci odvozu apod.

4.6 Dílčí závěr

„Cílem vědy není otvírat dveře nekonečné moudrosti, nýbrž vytknout meze nekonečnému omylu.“

Bertolt Brecht

Poslední kapitola je věnována procesu výzkumného šetření, který v souladu s hermeneutikou přistupuje k sociálním jevům jinak, než přes kvantitativní výzkum, ale přes porozumění, pochopení, procítění, vcítění se (empatie). Výsledky pak nejsou tak přesné, ale jsou hlubší.

V úvodu kapitoly nejprve vysvětlují rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem, například jaký je rozdíl v jejich v organizaci. Zmiňují zde základní charakteristiky obou výzkumných procesů. Více se pak rozepisují o tom, za jakých podmínek se kvalitativní výzkum používá a jaké jsou rozlišovány cíle v souvislosti s tímto výzkumem. Objasňují důvody, proč jsem v této práci zvolila kvalitativní výzkum.

Důležitým krokem je formulování výzkumných otázek. Při jejich stanovení jsem vycházela z toho, že jsou jádrem výzkumného projektu a mají určitá a daná pravidla.

Další text praktické části je zaměřen na přípravu výzkumu. Nejprve objasňuji přístup, pomocí něhož výzkum probíhal. V této práci byla zvolena případová studie (kazuistika), což je jeden ze základních designů kvalitativního výzkumu ve společenských vědách. Nechybí vysvětlení, za jakých okolností je vhodné případovou studii zvolit a zdůvodnění, proč byl v práci vybrán tento přístup. Dalším zásadním krokem celého výzkumu je výběr případu (vzorku) a výběr metody sběru dat. S ohledem na design výzkumu byl vzorek vybrán záměrně. Pro sběr dat jsem zvolila výzkumnou techniku – strukturované interview. V souladu s konceptem triangulace jsem při šetřeních současně využívala i techniku pozorování, která napomáhá k rozšíření záběru a ke komplexnosti výzkumného šetření.

Další část je věnována zejména jednotlivým případovým studiím (kazuistikám). Je zde popsáno pět rodin - čtyři úplné a jedna neúplná. Nastínila jsem jejich základní charakteristiku, a poté pokračuji celkovým výčtem všech pracovních výzkumných otázek, které byly kladeny během rozhovorů. Na ně pak navazují jednotlivé odpovědi účastníků rozhovorů.

V poslední části se věnuji analýze a interpretaci výsledků výzkumného šetření. Cílem práce bylo hledat odpověď na dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla: Jaké

znalosti mají rodiče v oblasti ekologie a environmentalistiky? Můj předpoklad, že rodiče v této problematice nemají znalosti na dobré úrovni, se nepotvrdil. Z jednoduchého přehledu vyplývá, že v padesáti šesti případech odpověděli na otázky zcela správně, v sedmnácti případech částečně správně a jen v sedmnácti případech špatně. Druhá výzkumná otázka zněla: Jak se promítá environmentální povědomí rodičů do jejich postojů, do výchovy a činností v rámci rodiny? Pro přehlednost jsem tuto otázku rozdělila na tři části. Z odpovědí v interview jsem pak vybrala ty pracovní výzkumné otázky, které mi pomohly najít aspekty potřebné k popsání konkrétního jevu. V první části jsem hledala v odpovědích, jak se promítá environmentální povědomí do postojů rodičů; v druhé části, jak se promítá to jejich výchovy a ve třetí části, jak povědomí ovlivňuje činnosti v rámci rodiny.

Na tomto místě bych se chtěla vyjádřit k validitě a reliabilitě výzkumného šetření. Validita se týká obsahu a cíle výzkumu. Jde o to, aby výsledky výzkumného šetření se co nejvíce podobaly skutečné realitě. Validní výzkum je takový, který zkoumá to, co si předsevzal. Je to kritérium, jež odděluje dobrý výzkum od špatného. Důležitý prostředek k podpoře validity je triangulace. Reliabilita se týká formy výzkumu. Hodnotí metodu nebo formu výzkumného šetření, proto ji lze ovlivnit. Autenticitu, tzn. důvěryhodnost, zvyšuje výběr účastníků výzkumu, dobře zvolená technika, reflexe výzkumníka a kolegů, postupy při interpretaci dat apod. Domnívám se, že výzkumné šetření lze zhodnotit jako validní, neboť se mi podařilo naplnit předem stanovený cíl výzkumu. Reliabilita výzkumného šetření byla vysoká, neboť výzkumný proces proběhl při dodržování všech zásad a pravidel.

Výsledek práce by mohl být vhodným doplňkem k jiným způsobům výzkumu nebo by mohl být využit jako předvýzkum pro kvantitativní šetření, např. před statistickým šetřením za účelem lepšího zaměření kvantitativního výzkumu, kterým by bylo možné verifikovat proměnné z případových studií u většího vzorků účastníků výzkumného šetření.

ZÁVĚR

„Lidská společnost se dnes ocitá v historicky zcela bezprecedentní situaci. Poprvé v dějinách je naprosto vážně zneklidněna svou vlastní úspěšností. Je zaskočena snadností, s jakou se jí podařilo během historicky až neskutečně krátké doby expandovat v celoplanetárním měřítku a zatlačit do hluboké defenzívy nejen značnou část forem života, ale také celé komplexní ekosystémy. Nebývalý rozmach civilizace v podobě expandující průmyslové společnosti se neudál ve vzduchoprázdnu, dochází k němu příliš často právě na úkor přírodního prostředí“ (Keller, Frič a Gál, 1996, s. 5).

Bakalářská práce se zabývá environmentální výchovou v rodině. Konceptně je rozdělena do čtyř kapitol. Vzhledem k obsáhlosti v podstatě tří velkých okruhů této práce, což je environmentalistika a ekologie, výchova (environmentální výchova) a rodina, je teoretická část pojata zeširoka. Důležité pojmy obsažené v textu jsou objasněny pod čarou. První kapitola se zabývá problematikou environmentalistiky a vývojem ekologie jako vědní disciplíny. Vymezuje její základní pojmy, ale také se zamýšlí nad vývojem a současným vztahem člověka k přírodě. Druhá kapitola se věnuje výchově obecně, dále vývoji environmentální výchovy v celosvětovém měřítku a objasnění, jak je environmentální výchova začleněna do strategie národního vzdělávání v České republice. Nechybí zamyšlení nad jejím propojením se sociální pedagogikou, environmentální etikou a axiologií. Třetí kapitola se zabývá institucí rodiny. Jsou zde uvedeny základní funkce a formy rodiny, a typologie rodičovských pozic. Zabývá se rodinou v současném i historickém kontextu. Poukazuje na nenahraditelnost rodiny a vymezuje její sociální, psychologické i pedagogické aspekty. Čtvrtá kapitola zahrnuje výzkumné šetření, které bylo provedeno formou kvalitativního výzkumu. Konkrétně jde o pět případových studií rodin, kdy čtyři jsou úplné a jedna neúplná.

Cílem práce bylo zjistit, zda mají rodiče znalosti v oblasti environmentalistiky a ekologie, jak se tyto znalosti promítají do jejich postojů a současně zmapovat, jak se vědomosti promítají do výchovy dětí, do činností v rámci rodiny. Na základě analýzy dat získaných pomocí interview a pozorování a následně pak jejich interpretací jsem dospěla k následujícím závěrům. V úvodu výzkumného šetření jsem vyslovila názor, že znalosti rodičů nejsou na dobré úrovni. Ukázalo se však, že účastníci výzkumného šetření v prvních deseti pracovních výzkumných otázkách, které směřovaly ke zjištění, jaké mají znalosti, v padesáti šesti případech odpověděli zcela správně, v sedmnácti případech částečně

správně a jen v sedmnácti případech špatně. Při podrobnějším zkoumání odpovědí se také ukázalo, že jen v několika málo případech byla odpověď zcela správná. Odpovědi byly spíše nepřesné nebo neúplné. Tento jev vznikl tím, že rodiče sice odpověď znali, ale nedokázali ji správně zformulovat. Vysvětlením může být i to, že účastníci výzkumného šetření mají jen povrchní vědomosti a že jim chybí souvislosti. Domnívám se, že u většiny z nich byly znalosti získány bez osobního aktivního přístupu, aniž by se o problematiku environmentalistiky hlouběji zajímali. Což usuzuji z toho, jak odpovídali na otázku, zda se aktivně zajímají o environmentální problematiku (druhá výzkumná otázka, pracovní výzkumná otázka č. 7). Žádný z účastníků šetření neodpověděl kladně. **Otázkou je, odkud mají rodiče znalosti z oblasti environmentalistiky a ekologie?**

Účastníci výzkumného šetření projevili v odpovědích na první výzkumnou otázku znalosti z oblasti ekologie a environmentalistiky na dobré úrovni. Z odpovědí na pracovní otázky u druhé výzkumné otázky jsem usoudila, že vliv na to, jaké mají rodiče postoje, neměly tyto znalosti, ale spíše osobní přístup, životní styl nebo ekonomická stránka. Účastníci šetření by chtěli žít „šetrněji“ k přírodě nebo si uvědomují, že by se tak žít mělo. Zaznělo také, že je to pro ně často nereálné kvůli pracovním i osobním aktivitám. Jen v jedné odpovědi zaznělo, že se k přírodě chovají šetrně proto, že „*takto byli vychováni od rodičů a snaží se to přenést dál*“. Účastníci výzkumného šetření si myslí, že je nutné stále na ostatní působit, protože ekologické povědomí není zatím dobré. O „šetrném“ přístupu k přírodě se mluví málo a mnozí dospělí nemají zcela jasnou představu, v čem tento přístup spočívá. Proto by bylo dobré, aby to lidé slyšeli z více stran. Od účastníků výzkumu také zaznělo, že se tomuto chování mohou naučit jen v případě, když jim to někdo nařídí např. legislativně. Vidí chybu ve společnosti, protože používá „*militantní ekologii*“. **Otázkou je, zda lidé dokážou z něčeho slevit pro zlepšení stavu životního prostředí a jaké motivace ovlivňují pro-environmentální chování a myšlení lidí?**

Výchova v rodině je ovlivněna konzumní společností a také tím, že současní rodiče nemají čas na výchovu. V souladu s krizí některých funkcí rodiny, spoléhají rodiče na to, že děti vybaví potřebnými informacemi někdo jiný, především škola, mateřská škola nebo „*ekologicky zaměřený kamarád*“. Výchova v rodině probíhá v oblasti environmentalistiky a ekologie bez konkrétního cíle. Rodiče dětem vysvětlují, že je špatné odhazovat odpadky, sledují společně v televizi pořady o přírodě, a když se děti samy zeptají, snaží se jim vše co nejlépe objasnit. Stav přírody jim není lhostejný. Vedou děti k třídění odpadků a šetření s elektřinou a vodou. Ale jak řekl jeden respondent - „*přednášky dětem nedělají*“.

Otázkou je, zda rodiče vědí, jak správně své děti vychovávat a vést je k ochraně přírody a životního prostředí?

Do přírody rodiny chodí relaxovat, čerpat energii, ale spojují to i s pohybovými aktivitami. O environmentální problematiku se aktivně nezajímají. Ve všech rodinách se šetří elektřinou i vodou. Většinou je k tomu vedou ekonomické důvody. Proto používají spotřebiče s nízkou energetickou náročností, úsporné žárovky apod. Na zahrádkách zalévají dešťovou vodou. Pokud jde o odpady a jejich třídění, jeví se odpovědi tak, že jsou ovlivněny současným trendem – třídít odpad je správné, protože jsou všude kontejnery. Rodiny třídí téměř veškerý odpad, který vyprodukují. Zajímavostí je, že ve většině případů, je to spíše doména žen. **Otázkou je, proč lidé třídí odpad a co je k tomu motivuje?**

Environmentální výchova je jednou z primárních cest k ochraně přírody a ke zlepšení stavu životního prostředí. Celospolečenským úkolem environmentální výchovy, který je v souladu s trvale udržitelným rozvojem, je hledat a vytvářet nová pravidla chování, myšlení a postojů nejen jednotlivců, ale i celé společnosti. Jde o obtížný úkol, neboť půjde o takové požadavky, které budou v protikladu se zažitými návyky a zvyklostmi. Člověk, přijímající pro něj příjemný konzum, bude jen těžko chtít dobrovolně měnit svoje postoje a chování. Důležitým článkem v tomto procesu je rodina a rodinná výchova, protože má významný vliv na utváření osobnosti jedince. Výzkumné šetření ukázalo, že environmentální znalosti do rodinné výchovy pronikají poměrně obtížně. Rodina je svébytnou jednotkou a environmentální výchova v ní je odkázána na její dobrovolnost a iniciativu rodičů. Nemají-li rodiče schopnosti nebo nevědí-li, jakým způsobem své děti vést k ochraně přírody a životního prostředí, je to velká výzva pro všechny pedagogy, vědecké pracovníky, zainteresované instituce, státní i nestátní organizace zabývající se environmentální výchovou. Tito by měli využít veškeré dostupné prostředky především k tomu, aby environmentální výchova začínala v rodině, která je z pohledu utváření schopností, zájmů, potřeb a celkových postojů člověka primárním a nejdůležitějším článkem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAUMAN, Zygmunt a Tim MAY, 2010. *Myslet sociologicky: netradiční uvedené do sociologie*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-026-1.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 1994. *Sociálna pedagogika (Vybrané problémy)*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 80-223-0817-X.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociální pedagogika jako životní pomoc*. 3. rozš. vyd. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.
- ČINČERA, Jan, 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-147-8.
- DISMAN, Miroslav, 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4. nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HLAVINKA, Pavel, 2008. *Dějiny filosofie – stručně a jasně*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-015-7.
- HORKÁ, Hana, 1996. *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-33-8.
- HORKÁ, Hana, 2005. *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3750-4.
- HORKÁ, Hana a Alena HRDLIČKOVÁ, 1998. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-54-0.
- HORSKÝ, Jan a Markéta SELIGOVÁ, 1997. *Rodina našich předků*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-195-6.
- CHRÁSTKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1369-4.
- JEMELKA, Petr, 2005. *O přírodě, civilizaci, historii a dalším: (studie a eseje)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3902-7.
- JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 1999. *Úvod do pedagogiky*. 4. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-78-8.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava, 2009. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7318-790-3.

KELLER, Jan, 1995a. *Nedomyšlená společnost*. 2. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 80-85765-41-1.

KELLER, Jan, 1995b. *Až na dno blahobytu: (ke společenským kořenům ekologické krize)*. 2. vyd. Brno: Duha. ISBN 80-902056-0-7.

KELLER, Jan, 1997. *Sociologie a ekologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-42-7.

KELLER, Jan, Pavol FRIČ a Fedor GÁL, 1996. *Hodnoty pro budoucnost*. 1. vyd. Praha: G plus G. ISBN 80-901896-4-4.

KLAPILOVÁ, Světlá, 2000. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7076-669-8.

KOHÁK, Erazim, 2012. *Zelená svatozář*. 3. přepr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-85850-86-4.

KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.

KRAJHANZL, Jan, 2009. Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě. In: kol. *Člověk + Příroda = Udržitelnost?: Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.

KRAJHANZL, Jan, Šárka ZAHRADNÍKOVÁ a Ondřej RUT, 2010. *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí*. [online]. Praha: Zelený kruh. Dostupné z: <http://www.ekopsychologie.cz/files/76-moznosti-spoluprace-s-verejnosti.pdf/>. ISBN 978-80-87417-00-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav a Petr SÝKORA, 2009. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.

KRAUS, Blahoslav, Miloslav JŮZL a Monika TANNENBERGEROVÁ, 2011. *Teorie výchovy*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně. ISBN 978-80-87182-04-8.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk-hodnoty-výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-85668-34-3.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií v Brně. ISBN 978-80-87182-19-2.

LIBROVÁ, Hana, 1993. *Empirická rezonance ekologické etiky*. Sociologický časopis, Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1993, roč. 28, č. 4. ISSN 0038-0288.

LIBROVÁ, Hana, 1994. *Pestří a zelení (kapitoly o dobrovolné skromnosti)*. 1. vyd. Brno: Veronica a Hnutí DUHA. ISBN 80-85368-18-8.

LOVASOVÁ, Vladimíra, 2011. *Subjektivní symbolická vizualizace psychologie rodiny*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0076-8.

MÁCHAL, Aleš., 2000. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: (metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy)*. Brno: Rezekvítek. ISBN 80-902954-0-1.

MÁCHAL, Aleš a Mojmír VLAŠÍN, 1996. *Desatero domácí ekologie: praktický rádce, jak se nejen doma chovat šetrněji k životnímu prostředí*. 2. upr. vyd. Brno: EkoCentrum. ISBN 80-902203-2-0.

MÁCHAL, Aleš a Josef HUSTÁK, 1997. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. 2. uprav. a dopl. vyd. Brno: Rezekvítek.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-25236-2.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rouš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.

MOŽNÝ, Ivo, 1990. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok. ISBN 80-7029-018-8.

MOŽNÝ, Ivo, 2002a. *Česká společnost: nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-624-1.

MOŽNÝ, Ivo, 2002b. *Sociologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-05-9.

MÜHLPACHR, Pavel a Michal VAVŘÍK, 2010. *Sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE, 2001. *Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>. ISBN 80-211-0372-8.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ, 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola v Olomouci. ISBN 978-87240-33-5.

PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří, 1997. *Výchova pro život*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-23-4.

POTOČÁROVÁ, Mária, 2008. *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-2458-8.

- PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3469-6.
- RAJCHARD, Josef, Dušan VYSLOUŽIL a Zuzana BALOUNOVÁ, 2002. *Ekologie I*. 1. vyd. České Budějovice: KOPP. ISBN 80-7232-189-7.
- RADVAN, Eduard a Michal VAVŘÍK, 2009. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.
- RYBÁŘ, Radovan, 2011. *Člověk – společnost a výchova k hodnotám*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5713-5.
- SATIR, Virginia, 1994. *Kniha o rodině*. 1. vyd. Brno: Institut Virginie Satirové. ISBN 80-901325-0-2.
- SINGLY, François de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-249-1.
- SOBOTKOVÁ, Irena, 2001. *Psychologie rodiny*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-559-8.
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- STREJČKOVÁ, Emilie [ed.], 2005. *Děti, aby byly a žily*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 80-7212-382-3.
- STŘELEČEK, Stanislav [ed.], 1992. *Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 80-85298-84-8.
- STŘELEČEK, Stanislav, 2011. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 978-80-210-5512-4.
- SULLEROT, Evelyn, 1998. *Krize rodiny*. 1. čes. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-647-3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THOMPSON, Mel, 2004. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-806-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- VAVŘÍK, Michal, 2010. *Vybrané sociologické problémy*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.
- VÍZDAL, František, 2010. *Sociální psychologie I*. Brno: Institut mezioborových studií v Brně.
- WINTER, Deborah Du Nann a Susan M KOGER, 2009. *Psychologie environmentálních problémů*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-593-6.

ZELENÝ KRUH (sdružení), 2009. *Člověk + příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh. ISBN 978-80-903968-5-2.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Axiologie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Axiologie>

Ekopsychologie [online]. 2013 [cit. 2013-12-14]. Dostupné z: <http://www.eko-psychologie.cz/>

Ekopsychologie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ekopsychologie>

GAVORA, Peter a kol., *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. 2010 Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>. ISBN 978-80-223-2951-4.

Gestalt psychologie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychologie

Heuristika. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Heuristika>

Hermeneutika. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-04-04]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hermeneutika>

Holismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-05]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Holismus>

Kategorický imperativ. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Kant%C5%AFv_kategorick%C3%BD_imperativ

Maslowova pyramida. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Maslowova_pyramida

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, 2013 [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Ministerstvo životního prostředí [online]. MŽP, 2008 [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.mzp.cz/>

New Age. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/New_Age

Novopohanství. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Novopohanství>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2007 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf

Rozsakovska ekopsychologie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-01-19]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Rozsakovska_ekopsychologie

Úmluva o biologické rozmanitosti. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation. 2001- [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%A9mluva_o_biologick%C3%A9_rozmanitosti

UNESCO. Tbilisi Declaration [online]. 2001 [cit. 2013-11-05]. Dostupné z: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

Zelený kruh [online]. ZK, 2007 [cit. 2013-12-20]. Dostupné z: <http://www.zelenykruh.cz/>

LEGISLATIVA

Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) [online]. 2001 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: http://msmt.cz/file/6923_1_1/download/

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. 2001 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Strategické dokumenty EVVO v České republice [online]. 2013 [cit. 2013-11-20]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Vyhláška ministerstva životního prostředí č. 395/1992 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona České národní rady č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny. In: *ASPI* [právní informační systém]. Wolters Kluwer ČR [cit. 2013-11-20].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

IUCN	International Union for Conservation of Nature
NNO	Nestátní neziskové organizace
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
UNEP	Program OSN na ochranu životního prostředí
EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
IEEP	International Environmental Education Programme
UNECE	United National Economic Commission for Europe
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
MŠMT	Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže
Státní program EVVO	Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR
CEV/SEV	Centra a střediska ekologické výchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací programy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Schéma ovlivňování environmentálního chování jedince.....	23
Obr. 2. Vztah člověka a prostředí ve všech jeho rovinách.....	39
Obr. 3. Graf celkového přehledu odpovědí	95
Obr. 4. Graf odpovědí podle jednotlivých rodin.....	96

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Přehled státních institucí a úřadů zabývajících se v České republice ochranou přírody.....	18
Tab. 2. Přehled vybraných nestátních neziskových organizací.....	19
Tab. 3. Typologie rodičovských pozic.....	67
Tab. 4. Přehled vyhodnocení odpovědí rodičů k I. výzkumné otázce.....	95