

Činitelé ovlivňující biofilní orientaci učitele a jeho přístup k (environmentální) výchově – přehled problematiky

Jana Létalová

Abstrakt

Cílem předloženého textu je poukázat na závažnost globální ekologické krize a zdůraznit potřebu biofilně orientované výchovy a vzdělávání jako jedné z cest k jejímu překonání. Článek přináší stručný přehled širokého spektra činitelů ovlivňujících biofilní zaměření člověka a vyzdvihuje specifickou roli učitele jako hlavního protagonisty účinné školní environmentální výchovy.

Klíčová slova: biofilní orientace, biofilní vzdělávání, environmentální výchova, ekologická krize.

Factors influencing teacher's biophilic orientation and his/her approach to (environmental) education – review of the issue

Abstract

The aim of the paper is to point out the importance of the global ecological crisis and to emphasize the need for biophilic education as a possible way to overcome the crisis. The article provides a brief overview of a wide range of the factors influencing the an individual's biophilic orientation and highlights the specific role of the teacher as the main protagonist in effective school environmental education.

Key words: biophilic orientation, biophilic education, environmental education, ecological crisis.

DOI: 10.5507/epd.2019.003

Úvod do problematiky

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

Postupným propojováním vědy, techniky a moci vznikají sociálně ekonomické podmínky, z nichž se rekrutuje systém současné globální kultury, jehož vlastní podstatou je neekologické směřování. Vzhledem k naší biologické zakotvenosti v přírodě je v době, kdy dochází k dramatickému znečišťování životního prostředí a exploataci životodárných přírodních zásob, zcela logické klást si otázku související s perspektivami budoucího vývoje člověka i vyspělého života na Zemi vůbec.

Zdá se, že končí období samozřejmosti a *dějinným úkolem* člověka dnes není nic menšího než odvrátit svůj vlastní druhový zánik, k němuž by mohlo předčasně dojít, pokud se nepokusíme vytvořit biofilní (vůči přírodě vstřícný a uctivý) model společnosti jako funkční alternativu k dlouhodobě neudržitelnému modelu stávajícímu. Jinými slovy, potřebujeme uvést zákonitosti naší kultury do souladu se zákonitostmi přírody a vytvořit kulturu biofilní, která bude slučitelná s člověkem i přírodou (Šmajš, 2011, s. 44).

Předpokladem biofilní transformace kultury je však odpovídající výchova a vzdělávání. Před velkou výzvou se tak ocitá dnešní školství. To by mělo poskytovat mládeži takovou výchovu a vzdělávání, jež jí umožní účinně se vyrovnávat s ekologickou kri-

zí. Úkolem dnešní školy je, vedle jiného, vychovávat odpovědné občany, kteří dokáží hledat účinné způsoby, jak snižovat sociokulturní zátěž Země, jak navracet zbytečně sebraná území zpátky přírodě a vytvářet tak kulturu dlouhodobě kompatibilní s mateřskou přírodou.

Stávající situace klade velmi vysoké nároky na učitele, kteří by svým přístupem k výchově měli podporovat utváření partnerského vztahu žáků k přírodě a rozvíjet u nich dispozice pro pokoru a respekt vůči ní. Biofilně zaměřená výchova předpokládá nejen to, že učitelé žákům zprostředkují patřičné penzum vědomostí, ale především to, že se budou podílet na formování biofilních postojů, hodnot a jednání svých svěřenců. Ne každý učitel je schopen se s uvedenými nároky vypořádat. V podstatě se od něj očekává, že půjde proti proudu každodennosti, že bude vybízet a motivovat k hodnotám a jednání, které jsou spíše jen společensky deklarovány, nikoli důsledně podporovány.

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

1 Shrnutí dosavadního stavu poznání

1.1 Psychologicko-pedagogické aspekty vztahu člověka k přírodě

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

Do kategorie informačních zdrojů souvisejících se vztahem člověka k přírodě patří popis vztahu české populace k životnímu prostředí autorů P. Soukupa a N. Jandové (2001), vycházející z tzv. postmodernizační teorie R. Ingleharta. Na základě rozdělení hodnot na materiální a postmateriální (úsilí o seberealizaci; zájem o participaci na po-

litickém dění; snaha žít v kvalitnějším životním prostředí atd.), lze rozdělit i společnost na jedince orientované materiálně a postmateriálně. V potaz je třeba brát ještě třetí typ označovaný jako smíšený. U těchto osob dosud nedošlo k jednoznačnému vymezení. Závěry dotazníkového šetření, v němž bylo osloveno 1244 respondentů, ukazují, že v české společnosti žije cca 10 % osob orientovaných postmateriálně. Tito jedinci vykazují vyšší senzitivitu k problémům životního prostředí, jsou ochotni finančně se podílet na ochraně životního prostředí a v některých aspektech (omezování jízdy automobilem; aktivní členství v ekologických skupinách; podepisování petic týkajících se životního prostředí) se chovají ohleduplněji než zbytek populace.

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

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

Výše uvedené teze potvrzuje studie Kahna, Seversonové a Ruckertové (2009). Autoři v ní předložili vzájemně koherentní závěry několika současných psychologických výzkumů souvisejících se vztahem člověka k přírodě. Potvrzuje se, že v poslední době dochází v této oblasti k nebývalé kvalitativní proměně. Vyspělé technologie začaly dramaticky měnit naši dlouhodobou zkušenost s přírodou. Dochází k úbytku přirozeného přímého kontaktu člověka s přírodou, který je stále více zprostředkováván pomocí rychle se rozvíjející technosféry.

Z hlediska zdravého somatického a psychického vývoje však tento trend představuje závažný problém. Technologická příroda nemůže adekvátně suplovat přírodu skutečnou a existuje reálné nebezpečí, že bude postupně docházet k tzv. *generační environmentální amnézii* (s. 41). Koncept normálního stavu životního prostředí si členo-

vé každé generace vytvářejí na základě vlastní zkušenosti s přírodním světem v dětství. Je pravděpodobné, že s každou příští generací bude docházet ke stále větší destrukci přírody, ale její členové to nebudou schopni vnímat, protože v důsledku převahy technologické přírody nebudou mít potřebnou zkušenost se skutečnou přírodou. Bude tedy velmi obtížné prosazovat opatření ve prospěch životního prostředí. Současně nebude možné dostatečně naplnit naši evolučně podmíněnou potřebu spřízněnosti s přírodou, jejíž uspokojení bylo tradičně součástí plnohodnotného rozvoje člověka.

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

1.2 Životní zkušenosti jako motivace pro biofilní jednání

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

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

Na Tannerovy závěry navázala N. Petersonová (1982), u níž se poprvé setkáváme s konceptem tzv. *environmentální senzitivity*, která se utváří na základě specifických životních zkušeností a je jedním z hlavních vstupních předpokladů vztahujících se k biofilnímu rozhodování a jednání. Petersonová definovala environmentální senzitivitu jako soubor emocionálních atributů, jejichž výsledkem je individuální empatický postoj k přírodě. Její výzkum spočíval v kvalitativní analýze autobiografických vzpomínek skupiny respondentů, kterou tvořilo 22 učitelů environmentální výchovy. Prostřednictvím retrospektivního pohledu měli dotázaní označit zdroje svých postojů vůči přírodě a svého zájmu o životní prostředí. Podobně jako Tanner, zaznamenala i Petersonová, že největší význam byl připisován zkušenostem s přirozeným venkovním prostředím v období dětství a dospívání, rodičům a vzdělávání (Chawla, 1998, s. 11–21).

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

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

Výzkumy, zabývající se zkoumáním životních zkušeností významných pro formování vztahu člověka k přírodě, reflektuje ve své přehledové studii L. Chawlová (1998). Analyzuje výsledky realizovaných výzkumů, vycházejících z původního designu T. Tannera a N. Petersonové, představuje různá pojetí konstruktu *environmentální senzitivity* a navrhuje možné přístupy v budoucím zkoumání této problematiky. Environmentální senzitivitu Chawlová chápe jako predispozici odpovědného propřírodního jednání a spojuje ji s empatií jako schopností projekce jedincova vědomí do životního prostředí a schopností emoční identifikace s okolním světem (s. 12). Na základě komparace výsledků publikovaných výzkumů a vlastního výzkumného šetření dospívá Chawlová (1999) k zjištění, že respondenti opakovaně zmiňovali velmi podobné faktory, které měly zásadní vliv na utváření jejich biofilní orientace: pozitivní zkušenosti s přírodním prostředím, vzory dospělých, členství v environmentálních organizacích, vzdělání, negativní zkušenosti související s poškozením životního prostředí, knihy a ostatní média či profesní zkušenosti.

V reakci na N. Gougha (1999), podle nějž jsou autobiografické vzpomínky redukovány, neboť mnoho formativních zkušeností, které respondenti uvádějí, může být upraveno v tom smyslu, jak by si oni sami zpětně přáli, upozorňuje Chawlová na fakt, že ačkoli výsledky podobných výzkumů jsou pouze deskriptivní, nabízejí jedinečnou možnost nahlédnout, jak lidé sami rozumějí svým zkušenostem a svému jednání. Pro

náš život je totiž podle jejího názoru důležitější to, jak interpretujeme a využíváme vlastní minulost, nikoli to, zda naše vzpomínky přesně odpovídají skutečnosti.

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

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

Výsledky výzkumů ukázaly, že zkušenosti ovlivňující pozitivní vztah k životnímu prostředí získávají jedinci v rámci každodenního života. Základní a střední škola přitom nehraje v jejich nabývání zásadní vliv. Potvrdilo se, že dominantní zkušeností, která ovlivňuje propřírodní jednání, je zmiňovaná zkušenost s přírodním prostředím v dětství. Environmentální výchova by proto měla překračovat rámec školní výuky (s. 51–56).

P. Payne (1999) poukazuje na skutečnost, že výraznou mezeru ve výzkumech významných životních zkušeností motivujících propřírodní jednání představuje absence návodu, jak využít konkrétní závěry v edukační praxi. Výsledky výzkumů v této oblasti jsou velmi obecné a nelze je adekvátně zhodnotit při tvorbě a rozvoji kurikula. Jako příklad uvádí Payne kategorii *zkušenost s venkovním prostředím/přírodou*, která je velmi vágně vymezena a vyžaduje přesnější charakteristiku a bližší specifikaci toho, o jakou zkušenost se jedná. Výzkumy proto musejí odpovídat i na otázku, proč participantů přisuzují konkrétní zkušenosti hodnotový význam a zda, případně jak lze tento typ zkušenosti pedagogicky legitimizovat. Jednotlivá zjištění – významné životní zkušenosti – musejí být vykládána ve svém kontextu (s. 368–369).

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

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

Autoři si povšimli, že velká část kvantitativních výzkumů se soustředila na měření korelace biofilních postojů a biofilního jednání. Deklarované biofilní postoje však podle výsledků se skutečným jednáním většinou nekorespondují. Podle jejich názoru patří postoje (podobně jako např. motivace, hodnoty, životní priority, znalosti v dané problematice atd.) k tzv. *vnitřním faktorům*, které však samy o sobě jednání přímo neurčují. Biofilní jednání je ovlivněno též *vnějšími faktory*, kam patří zejména institucionální, ekonomické, sociální a kulturní normy. Pokud tedy např. většinová společnost odmítá přijmout propřírodní životní styl, je daleko menší pravděpodobnost, že se jedinci podaří

vymanit z jejího tlaku. Jako poslední v řadě činitelů uvádějí Kollmussová a Agyeman *demografické faktory*, kam řadí pohlaví a délku vzdělání. Ačkoli mají ženy většinou méně rozsáhlé znalosti v environmentální oblasti, jsou vůči problémům životního prostředí citlivější a častěji projevují ochotu změnit své jednání. Délka vzdělání pak ovlivňuje hloubku znalostí environmentálních témat. Autoři však odmítají tradiční předpoklad, podle něž má objem znalostí přímou souvislost s biofilním jednáním. Za základní překážky biofilního jednání, které jsou podle jejich názoru odborníky dosud podceňované, považují interiorizované zvyky a normy jednání.

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

Abychom mohli účinně ovlivňovat jednání, musíme primárně identifikovat ty druhy jednání, které mají výrazný dopad na kvalitu životního prostředí. Environmentálně významné jednání lze chápat dvojím způsobem. První bere v potaz dopady jednání na životní prostředí a druhé záměr jednatelky osoby. Ne vždy má jednání vedené propřírodním zájmem pozitivní dopad na životní prostředí a naopak – mnohdy bezděčně a rutinně jednáme způsobem, který má významný pozitivní či negativní vliv na životní prostředí.

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

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

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

Z našich autorů se diskrepanci mezi deklarovanými postoji a skutečným jednáním věnoval M. Franěk (2006), který zkoumal postoje k přírodě napříč celou českou populací. Vzorek tvořilo 610 respondentů z různých oblastí naší republiky, u nichž byla prostřednictvím dotazníkové metody zkoumána inklinace k biocentrickým postojům. Podle Franěka výsledky prokázaly, že si lidé uvědomují ohrožení přírody a nedomnívají se, že s přírodou můžeme nakládat pouze na základě svých vlastních zájmů a potřeb. Lze tedy konstatovat, že Češi zastávají ve vztahu k přírodě většinou biocentrické (vůči přírodě

uctivé) postoje, které se však v praxi příliš neprojevují. Předpokladem změny jednání je totiž transformace vnitřních postojů do společensky uznávaných a závazných norem chování a jednání. Franěk je přesvědčen, že pozitivní roli by mohla sehrát média, která se doposud chovají k environmentální problematice nevlídně a ekologické iniciativy představují spíše v negativním světle.

1.4 Environmentální výchova (EV) jako prostředek modifikace lidského jednání

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

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

Analýzu studií, které se soustředily na zkoumání efektivity EV v souvislosti s odpovědným propřírodním jednáním, provedli H. R. Hungerford a T. L. Volková (1990). Jejich úsilí bylo motivováno skutečností, že v boji s ekologickou krizí selháváme. Dle jejich zjištění je hlavním důvodem fakt, že existuje příliš málo nosných národních koncepcí EV a učitelé se soustředí na nesprávné cíle – důraz je kladen především na znalosti, nikoli na praktické jednání.

V této souvislosti je vhodné zmínit výzkum J. Kulicha a M. Dobiášové (2003), z jehož výsledků vyplynulo, že v průběhu školního vzdělávání nedochází k výraznému zvýšení praktických zkušeností s přírodou a dovedností při zacházení s ní. Řečeno úsporně, škola v environmentální oblasti dosud rozvíjí spíše teoretické znalosti než praktické dovednosti.

Závěrečné shrnutí

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

Krátkozraká komerční společnost, založená na nadprodukcí pseudopotřeb a jejich uspokojování skupinou *vyvolených*, dlouhodobě deformuje i vzdělávací systém, který je podřízen pragmatickému zájmu uplatnění absolventů na trhu práce na úkor porozumění skutečným problémům. Podle Josefa Šmajse naprostá většina z nás neničí přírodu úmyslně ze zlé vůle nebo nedostatku morálky. Současný systém protipřírodní kultury nám totiž neekologické chování do značné míry vnucuje (Šmajš, 2011, s. 37).

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

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

Ze stručného přehledu dosavadního stavu poznání ve zkoumané oblasti vyplývá, že soubor vnitřních (osobnostní charakteristiky, postoje, hodnoty, zkušenosti aj.) i vnějších činitelů (prostředí, ve kterém jedinec žije, sociální normy aj.) ovlivňujících biofilní orientaci člověka je nesmírně obsáhlý. To však není důvodem k rezignaci či skepsi. V teoretických i empirických textech autorů, z nichž předložená práce čerpá, je totiž více či méně zjevně přítomen zásadní optimistický prvek, který lze vyjádřit výstižnou tezí, že člověk je principiálně schopen žít v souladu s přírodou.

Závěry vzešlé ze zkoumání činitelů ovlivňujících biofilní orientaci jedince (učitele) by za předpokladu použití vhodné metodologie, transparentnosti výzkumu a adekvátního výběru respondentů měly představovat platformu, z níž vzejdou konkrétní návrhy a doporučení, jak se ve výchovně-vzdělávacím procesu účinněji vyrovnávat s palčivostí ekologické problematiky. Čím dříve si uvědomíme, že biofilně zaměřené vzdělávání je zásadním předpokladem změny našeho protipřírodního směřování – tedy sebezáchovným krokem –, tím dříve můžeme očekávat biofilní obrat kultury.

Literatura

- Emmott, S. (2013). *10 Billion*. London: Penguin Books Ltd.
- Franeček, M. (2006). Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In Střežtková, E. (Ed.), *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva* (s. 47–64). Praha: Toulcův Dvůr.
- Gough, N. (1999). Surpassing Our Own Histories: autobiographical methods for environmental education research. *Environmental Education Research*, 5(4), 407–418.
- Hines, J., H. & Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986–1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of environmental education*, 18(2), 1–8.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hsu, S., J. (2017). Significant life experiences affect environmental action: A critical review of Taiwanese research. *Japanese Journal of Environmental Education*, 26(4), s. 51–56.
- Hungerford, H., R. & Volk, T. L. (1990). Changing learners behavior through environmental education. *Journal of environmental education*, 21(3), 257–270.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of environmental education*, 29(3), 11–21.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of environmental education*, 31(1), 15–26.
- Kahn, P. H. & Severson, R. L. & Ruckert, J. H. (2009). The human relation with nature and technological nature. *Current directions in psychological science*, 18(1), 37–42.
- Komárek, S. (1995). *Sto esejů o přírodě a společnosti*. Praha: Nakladatelství Vesmír s. r. o.
- Krajhanzl, J. (2015). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka.
- Kratochvíl, Z. (1994). *Filosofie živé přírody*. Praha: Hermann a synové.
- Kulich, J. & Dobiášová, M. (2003). Průzkum ekologické gramotnosti. *Bedník* 1(2), 1–16.
- Kullmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior. *Environmental education research*, 8(3), 239–260.
- Palmer, J. (1995). Influences on pro-environmental practices. In J. Palmer & W. Goldstein & A. Cummow (Eds.), *Planning education to care for the earth* (s. 3–8). IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Payne, P. G. (1999). The significance of experience in SLE research. *Environmental Education Research*, 5(4), s. 365–381.
- Soukup, P. & Jandová N. (2001). Češi a životní prostředí (na okraj jednoho výzkumu). In Šauer, P. (Ed.). *Environmentální ekonomie, politika a vnější vztahy České republiky* (s. 222–233). Praha: Nakladatelství a vydavatelství litomyšlského semináře.
- Steg, L. & Vlek, Ch. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of environmental psychology*, 29(3), 309–317.
- Střežtková, E. (Ed.). (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Šmajš, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Brno: Host.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *Journal of environmental education*, 11(4), 20–24.

Kontakt:

Mgr. Jana Létalová
Pedagogická fakulta MU
Poříčí 31, 603 00 Brno
E-mail: 199761@mail.muni.cz