

ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ BIOFILNÍ ORIENTACI UČITELE A JEHO PŘÍSTUP K (ENVIRONMENTÁLNÍ) VÝCHOVĚ

Jana Létalová¹

¹Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Poříčí 31, 602 00 Brno, Česká republika

Abstrakt

Empirická studie se zaměřuje na postižení stěžejních aspektů ovlivňujících vývoj biofilně/propřírodně orientovaného učitele a jeho přístup k výchově, a následné předložení jeho portréту, který je označen termínem bioprofil. Jako zastřešující metodologický diskurz byla zvolena kvalitativní metodologie. Skupinu respondentů tvořili čtyři učitelé, kteří byli vybíráni na základě předem stanovených kritérií. Pro sběr, analýzu a interpretaci dat byla využita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem. Výsledný bioprofil, který vychází primárně ze spontánní narace respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy a komparace získaných dat. Studie nabízí komplexnější pohled na biofilně zaměřeného učitele. Zkoumání životní historie každého respondenta umožnilo nejen identifikovat zásadní činitele, kteří se podíleli na jeho propřírodní orientaci, ale vedlo též k hlubšímu porozumění jeho osobnosti a způsobu jeho pedagogického myšlení.

Klíčová slova: biofilní orientace jedince, výchova, environmentální výchova, biofilní výchova, přístup učitele k výchově, bioprofil

Abstract

FACTORS INFLUENCING THE TEACHER'S BIOPHILE ORIENTATION AND HIS APPROACH TO (ENVIRONMENTAL) EDUCATION

The empirical study aims to cover the key factors which influenced the teacher's biophile/pro-environmental orientation, and his approach to the education, and subsequently provide his life picture for which the term bioprofile is used. In order to fulfill the goal of the study a qualitative approach was chosen. The group of respondents consisted of four teachers whose profiles corresponded with the set beforehand criteria. For data collecting and their analysis and interpretation the method of life history in combination with the narrative, phenomenological and hermeneutical approaches was used. The final bioprofile, which is mainly the result of the respondents' spontaneous narration, interlinks three related areas. These were detected within the process of the obtained data analysis and comparison. The submitted study offers

a more complex view of pro-environmentally oriented teacher. Exploring the life history of each respondent, enabled us not only to identify the essential factors which influenced the teacher's biophile orientation, but also to understand his personality and the way of his pedagogical thinking more deeper.

Keywords: biophile orientation of an individual, education, environmental education, biophile education, teacher's approach to education, bioprofile

ÚVOD

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).

Jak upozorňuje Šmajš (2016, s. 42–45) „rozptýlené regionální kultury, jejichž ekonomickou základnu tvořilo především zemědělství, využívaly pro své účely biotickou techniku – tedy postupy, které se opíraly o bytostné vlastnosti lidského organismu, síly domestikovaných zvířat a procesy látkové přeměny ostatních živých systémů“. Díky svému ekologicky šetrnému provozu, pomalému vývoji a izolovanosti, nenarušovaly tedy tyto dílčí kultury zásadním způsobem rovnováhu přírodního systému, ačkoli do něj nutně zasahovaly.

Po průmyslové revoluci se situace radikálně mění. Postupným propojováním vědy, techniky a moci vznikají sociálně ekonomické podmínky, z nichž se rekrutuje systém současné globální kultury, jehož vlastní podstatou je neekologické směřování. Zdá se, že končí období samozřejmosti a *dějinným úkolem* člověka dnes není nic menšího, než odvrátit svůj vlastní druhový zánik, k němuž by mohlo předčasně dojít, pokud se nepokusíme vytvořit biofilní model kultury jako funkční alternativu k dlouhodobě neudržitelnému modelu stávajícímu.

Předpokladem biofilní transformace kultury je však odpovídající výchova a vzdělávání. Před velkou výzvou se tak ocitá dnešní školství. 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 vysoké nároky na učitele, kteří by svým přístupem k výchově měli podporovat utváření partnerského vztahu žáků k přírodě a rozvíjet u nich dispoziční pokoru a respekt vůči ní. Biofilně zaměřená výchova se soustředí

na zachování a podporu optimálních podmínek života, které závisí na zastavení pokračující destrukce přírodního prostředí a nalezení harmonie mezi lidskou kulturou a přírodou. Takto orientovaná výchova předpokládá nejen to, že učitelé žákům zprostředkují patřičné penzum vědomostí, ale především to, že se budou podílet na osvojování biofilních hodnot, postojů a jednání svých svěřenců. Ne každý učitel je schopen se s uvedenými nároky vypořádat. V podstatě se od něj očekává, že půjde proti proudu každodennosti, že bude vybízet a motivovat k hodnotám a jednání, které jsou spíše jen společensky deklarovány, nikoli 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. PŘEHLED DOSAVADNÍHO STAVU POZNÁNÍ VE ZKOUMANÉ OBLASTI

Prvotní impuls, který podnítil zájem o studium činitelů ovlivňujících biofilní (propřírodní) 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. V rámci svého výzkumu 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.

Tyto závěry potvrzují i některé další studie, z nichž vyplynulo, že respondenti opakovaně označovali jako hlavní zdroje svého propřírodního zaměření zkušenosti s přirozeným venkovním prostředím v dětství a dospívání, rodiče, vzdělá-

vání, ale též obavy o osud přírody a člověka a vliv ekologických organizací (Peterson, 1982; Palmer, 1995¹; Chawla, 1999).

Řada výzkumů souvisejících s pojednáváním tématem se soustředila rovněž na diskrepanci mezi deklarovanými propřírodními postoji a skutečným praktickým jednáním. Zjištění ukázala, že postoje (podobně jako např. motivace, hodnoty, životní priority, znalosti v dané problematice atd.) patří k tzv. vnitřním faktorům, které však samy o sobě jednání přímo neurčují. Biofilní jednání je ovlivněno též vnějšími faktory, kam patří zejména institucionální, ekonomické, sociální a kulturní normy. Pokud tedy například většinová společnost odmítá přijmout propřírodní životní styl, je daleko menší pravděpodobnost, že se jedinci podaří vymanit z jejího tlaku (Kullmuss & Agyeman, 2002; Steg & Vlek, 2009; Franěk, 2006; Horká, 2003).

Biofilní orientaci obecně ovlivňuje také náš celkový vztah k přírodě. Z psychologického hlediska existuje několik charakteristik člověka, kterými lze vyjádřit jeho osobní blízkost nebo vzdálenost k přírodě a jeho celkový vztah k ní. Patří sem například potřeba kontaktu s přírodou; schopnosti pro pobývání v přírodě nebo etický postoj k přírodě aj. Tyto charakteristiky se pak člení do dalších složek (potřeba kontaktu s přírodou např. zahrnuje jednak četnost, ale též bezprostřednost atd.). Na základě rozvinutosti jednotlivých složek můžeme podle Krajhanzla (2015, s. 31–36) potom „usuzovat na osobní blízkost nebo vzdálenost člověka přírodě“. Ukazuje se, že vyšší míru senzitivity vůči životnímu prostředí a těsnější vztah k přírodě vykazují jedinci, kteří jsou tzv. postmateriálně orientovaní. V praxi to znamená, že kladou důraz na seberealizaci, participují na politickém dění a propagují zásady ekologicky uvědomělého životního stylu (Soukup & Jandová, 2001).

V neposlední řadě je vhodné zmínit výzkum střediska ekologické výchovy Toulcův dvůr. Tento ambiciózní projekt, jedinečný svou snahou o celoplošné pokrytí problematiky, se zabýval fenoménem odcizování člověka přírodě (respondenty byly děti do 15 let). Výsledky 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 individuali-

smus. Přebíráním konzumního modelu dospělých postupně upadá jejich zájem o přírodu obecně a náhražkou přirozeného světa se stává virtuální prostředí počítačů (Strejčková *et al.*, 2005).

V závěru teoretické části příspěvku je třeba poukázat na skutečnost, že společným východiskem bádání v této oblasti je obecný předpoklad, že pokud budeme schopni porozumět tomu, jak vznikají zkušenosti, které evokují propřírodní jednání, budeme schopni účinněji podporovat výchovu environmentálně aktivních a angažovaných občanů ať už v rodinném, tak ve školním prostředí.

2. CÍLE EMPIRICKÉ STUDIE

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

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. Cílem empirické studie je proto postihnout klíčové činitelé ovlivňující genezi biofilně orientovaného učitele a jeho specifický přístup k výchově, a následně předložit ucelený portrét takto zaměřeného učitele, který označujeme jako bioprofil.

Hledání zdrojů motivace biofilně orientovaných jedinců je totiž současně hledáním způsobů, jak vychovávat a vzdělávat děti, kterým v dospělosti nebude lhostejné, v jakém světě žijí a v jakém stavu ho zanechají svým potomkům.

3. METODOLOGIE

Jak bylo uvedeno výše, výzkumný problém, o němž studie pojednává, představují činitelé stojící v pozadí biofilního zaměření učitele a současně ovlivňují jeho přístup k výchově, který je odrazem jeho celkového pedagogického myšlení. V souladu s vytyčením výzkumného problému byl stanoven výzkumný cíl a výzkumné otázky, jak ukazuje tabulka I.

1 Originální text nedohledán, převzato z: Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: a review of research on sources of environmental sensitivity. *Journal of environmental education*, 29(3), 11–21.

Tabulka I: *Konceptuální rámec výzkumu*

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

Za účelem naplnění výzkumného cíle a zodpovězení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkumný design, v jehož rámci byla použita biografická metoda životní historie v kombinaci s narativním, fenomenologickým a hermeneutickým přístupem.

Použití zmíněné metody, která prostřednictvím individuálních interpretací životních událostí, zkušeností, zážitků a pocitů umožňuje proniknout do jedinečného světa druhých lidí, má vzhledem k výzkumnému cíli své opodstatnění. Vlastní život si totiž můžeme plně uvědomit a reflektovat právě skrze jeho vyprávění.

Skupinu respondentů tvořili tři kvalifikovaní učitelé a jeden pedagog volnočasových aktivit. Důvodem jeho zařazení do souboru respondentů je skutečnost, že v procesu biofilní výchovy a vzdělávání nemusí nutně hrát klíčovou roli pouze učitel působící ve formálním vzdělávání. Respondenti, které ve studii označujeme fiktivními jmény Dalibor, Jirka, Karel a František, byli vybráni na základě předem stanovených kritérií.

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

Hlavní technikou sběru dat byl opakovaný hloubkový biografický rozhovor (in-depth inter-

view). S každým respondentem byly provedeny tři rozhovory, vždy s odstupem několika měsíců. První rozhovor měl narativní nestrukturovaný charakter, který vycházel pouze z několika předem připravených otevřených otázek. Jednalo se v podstatě o volné vyprávění respondentů o celém jejich životě. Další dva polostrukturované rozhovory pak bezprostředně navazovaly na stěžejní témata vzešlá z prvotního rozhovoru, jejich cílem bylo tato témata prohloubit, doplnit a objasnit. Výsledkem realizovaných rozhovorů byl ucelený obraz života každého respondenta. Data byla sbírána průběžně od září 2018 do ledna 2020. Každý rozhovor byl nahrán a následně doslovně přepsán. Délka jednotlivých rozhovorů přesahovala v průměru jednu hodinu. Celkem bylo pořízeno více než 18 hodin audiozáznamu. Po následném přepisu jsme získali 74 normostran psaného textu. Za účelem nalezení odpovědi na výzkumnou otázku byla k analýze získaných dat využita technika tzv. otevřeného kódování. Technicky jsme kódování realizovali ve dvou fázích. Nejprve pomocí metody papír tužka a následně proběhlo druhé čtení, jehož cílem bylo nalézt co možná nejvýstižnější kódy (pojmenování) v programu MS Word. Dalším krokem pak bylo hledání relevantních kategorií (témat), které pod sebou seskupovaly kódy (pojmy) náležející ke stejnému jevu. Jednalo se tedy o tematickou analýzu, která je „díky své flexibilitě hojně využívána, ačkoli nepatří mezi explicitně vymezené procedury analýzy dat“, jak upozorňuje Hendl (2016, s. 264–265). V rámci tematické analýzy jsme využili zejména induktivního přístupu, při kterém jsou kódování a vytváření témat explicitně určeny obsahem dat. Použit byl rovněž realistický (esencialistický) přístup, jehož výsledkem je zpráva o předpokládané realitě, která se v datech vynořuje.

Hlavní úskalí zvolené metody a kvalitativně zaměřeného výzkumu obecně spočívá podle odborníků v tom, že respondenti mohou mít tendence prezentovat svoji minulost tak, aby odpovídala jejich současnému i budoucímu jednání a dávala mu smysl. Stejně tak platí, že výsledky

tohoto typu výzkumu mohou být ovlivněny individuálními preferencemi a postoji výzkumníka. Ve snaze eliminovat zmíněné riziko bylo tedy od počátku postupováno v intencích přístupu spolupráce (collaborative account) mezi výzkumníkem a respondenty, založeném na vzájemné důvěře a otevřenosti. Finální příběh je tak výsledkem jejich vzájemné interakce a společného úsilí. Jsme si vědomi skutečnosti, že zobecnění získaných výsledků je v kvalitativním výzkumu velmi obtížné. Přesto podle Švaříčka a Šedové (2007, s. 24) „nelze souhlasit s názory, že jednotlivé příběhy jsou natolik subjektivní a kontextuální, že vylučují jakoukoli generalizaci a reprezentativnost“.

4. VÝSLEDKY EMPIRICKÉ STUDIE

Přestože není možné představit množinu všech určujících činitelů a kvalit, lze na základě analýzy a komparace jednotlivých životních příběhů formulovat podobné znaky a vzorce, které nám dovolují předložit bioprofil propřírodně zaměřeného učitele. Bioprofil je v předkládané práci chápán nikoliv jako empiricky podložený univerzální model biofilně orientovaného učitele, ale jako teoretický koncept, který postihuje podstatné oblasti související s propřírodním zaměřením zkoumaných jedinců a jejich pedagogickým myšlením. Výsledný bioprofil, který vychází primárně ze spontánní narace respondentů, propojuje tři vzájemně se podmiňující dimenze, které vzešly z analýzy získaných dat. První dimenzi představují zásadní životní skutečnosti, které ovlivnily biofilní zaměření učitele a současně způsob jeho pedagogického myšlení, druhá dimenze souvisí s osobnostní charakteristikou učitele (odráží jeho vlastnosti, životní preference, hodnoty a postoje) a třetí dimenze ukazuje, jaké je celkové pedagogické myšlení propřírodně orientovaného učitele, jeho přístup k výchově, který vychází nejen z osobitého pojetí instituce školy a vzdělávání, z pojetí (environmentální) výchovy, učitele i žáka, ale odráží se v něm též jeho výchovné cíle a aspirace. Jednotlivé dimenze současně představují základní kategorie (témata), které tvoří kostru bioprofilu.

Vzhledem k omezenému rozsahu studie předkládáme bioprofil propřírodně zaměřeného učitele v redukované podobě, přičemž jej doplňujeme autentickými výpověďmi respondentů.

Primární zdroj biofilní orientace učitele pramení ve výchově v rodině. Prostřednictvím podpory členů nebo některého člena rodiny si od dětství vytvářel pevnou vazbu k přírodě a vztah ke konkrétní krajině či místu, což ilustrují slova Dali-

bora: „takže mě vlastně utvářel jednak empatický tlak matky a na druhé straně otec, který byl člověkem lesního typu. Tohle se nějak spojilo a já jsem začal mít o přírodu obrovský zájem už jako děcko, samozřejmě pasivní, ale trávil jsem tam spoustu času“. K dalšímu prohlubování pak přispěl styk s osobami ze širšího okolí ať už v podobě vrstevníků, s nimiž aktivně trávil čas v přírodním prostředí, nebo dospělých vzorů, od nichž přejímal propřírodní návyky. Toto základní „přednastavení“ pak dotvářel život sám v podobě jedinečného osobního příběhu. V případě biofilně orientovaného učitele byl propřírodní fundament natolik silný, že obstál v konfrontaci s životními zvraty a nečekanými událostmi, jak výstižně vyjadřuje Karel:

to, že jsem překonal svou nemoc, беру tak, že jsem se jakoby znovu zrodil, беру to jako dar a snažím se to nějak pozitivně vytěžít. U mě se v té době úplně převrátil systém hodnot. Nikdy jsem asi nebyl extra materialista, ale začal jsem všeho potřebovat ještě míň a zase se ještě prohloubil můj vztah k přírodě.

Má-li být předkládán bioprofil učitele co možná nejucelenější, pak se nemůže omezit pouze na popis výše uvedených formativních vnějších činitelů, ale musí se soustředit i na činitele vnitřní, vztahující se přímo k jeho osobnosti. S osobností člověka jsou neodmyslitelně spojeny také jeho životní priority a preference. Biofilně orientovaný učitel se jednoznačně soustředí na vertikální dimenzi života (související s duchovní stránkou člověka, vnitřní vyrovnaností a spokojeností, otázkou smyslu naší existence atd.). Klade důraz na plnohodnotné a smysluplné využívání času, který máme k dispozici. Koncentruje se na prožitek a dokáže žít přítomností, přičemž bere v potaz svoji minulost a uvažuje o budoucnosti. Nedovolí však, aby mu vzpomínky na minulé či předjímání budoucího zabránily radovat se z přítomného života.

Podle biofilně orientovaného učitele pro nás ekologická krize představuje výzvu i šanci. Je přesvědčen, že každý z nás by se měl v rámci svých schopností a možností angažovat v procesu hledání cest k jejímu překonání. Velmi intenzivně vnímá, že jsme odpovědní nejen za svůj způsob života, ale též za kvalitu života budoucích generací. Podle Františka si musíme vážit života a být optimističtí, protože

vykládat děckám nějaké hrůzy o tom, že to tady můžeme už brzo zabalit a že vlastně nemáme žádné vyhlídky, to je zvrácenost. Škola je tady právě od toho,

aby jim ukázala, že svět může být jinačí, lepší, ale neobejde se to bez vzájemný spolupráce, bez solidarity. Kdyby každý člověk udělal denně jeden malej dobrej skutek tak jako nad rámec toho běžnýho života, tak se to musí v tom celku nějak pozitivně projevit.

Pro pochopení osobnosti člověka je důležité vědět, jaký je jeho postoj k sobě samému a okolnímu světu. Pro biofilně orientovaného učitele je znalost vlastní osobnosti velmi podstatná. Právě na základě porozumění svým zvláštnostem, svým silným i slabým stránkám a motivaci pro své jednání přistupuje k okolí. Biofilně zaměřený učitel nežije ve vakuu, vnímá sám sebe jako součást celku, je otevřený životním výzvám a usiluje o vlastní sebezdokonalování. Ve své existenci spatřuje smysl. V Aristotelově duchu je to tvor společenský, těší se oblíbě okolí, ale do vztahů s lidmi se nevrhá bezhlavě. Má potřebu pěstovat pevné a trvalé svazky, na své přátele má podobné nároky jako na sebe sama, jak tvrdí Jirka:

co se třeba týká kamarádů, tak já myslím, že si ti lidi musí tak nějak padnout. Nemám rád takový to přetvařování, že si někdo hraje na strašnýho kamaráda, ale když přijde na věc, tak není k mání. Možná jsem tady v tom směru trochu opatrnější, než bych měl. Takže já mám sice opravdových kamarádů málo, ale zato kvalitních.

Biofilně orientovaný učitel odmítá mechanistické pojetí světa (přírody) jako předmětu určenému k naší sobecké manipulaci a nevnímá jej ani jako pouhé jeviště, na němž se odehrávají lidské příběhy. Svět je pro něj živým organismem, jehož celkový zdravotní stav ohrožujeme svojí vzdorovitostí, přičemž lehkomyslně zapomínáme, že jsme jeho nedílnou součástí, což za všechny výstižně vyjadřuje Karel: „já se považuju za součást přírody. Podle mě nejsme jiní než jakýkoliv ostatní živočišný druh. Nejsme ničím nadřazení...“.

Biofilně orientovaný učitel se vyznačuje osobitým pedagogickým myšlením. Uvědomuje si, že se časy mění a spolu s nimi se proměňují i ti, kdo v nich žijí. Nepřekvapuje ho proto, že dnešní žáci jsou v mnoha ohledech zákonitě jiní než generace předchozích žáků, než jeho vlastní generace. Se znepokojením pozoruje, že se podstatně proměnil způsob trávení volného času dnešních dětí. Podle něj dochází k viditelnému omezování jejich přímého kontaktu s přírodním prostředím. Příroda již není nedílnou součástí dětského života, ale spíše občasnou kulisou dílčích aktivit. Toto společné přesvědčení vystihuje Jirka následovně:

dnešní děcka mají úplně jinej pohled. My, když jsme byly malí, tak jsme pořád někde spouželi v lese, stavěli si bunkry, kluci, holky, všichni dohromady. A teď, když se děcek ptáme, kam pojedeme na školní výlet, tak oni úplně vážně navrhnou třeba cestu do Olympie. Největší zážitek – pojedeme do Olympie nebo něco podobnýho, různý zábavní centra, který tady rostou, jak houby po dešti. A tam je to taky nepřírozený, je to svět virtuální reality, nasimulovanéj, kterej nemá s přírodou nic společnýho. Takže ty děcka to vnímají úplně jinak a jim to ani nepřijde divný. Je nenapadne, že by se měly jet podívat někam do přírody třeba jenom v naší republice, nemusí to být nikde v zahraničí. Oni by se měly seznamovat s místy právě v naší republice, ale oni nemají ani tu potřebu, jim to nechybí, protože to nikdy pořádně nepoznaly a nejsou k tomu vedení doma. Samozřejmě se to nedá zobecňovat úplně na všechny, najdou se výjimky, ale těch je menšina.

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

„motivovat, vést k tomu, aby si vytvářeli nějaký pozitivní návyky, ne stereotypy, ale návyky. Věnuju se jim, aby nebyli závislí na drogách, táhnu je ke sportu, do přírody a tím eliminuju toto nebezpečí. Chtěl bych, aby se naučili starat se o obyčejné věci kolem sebe, starat se o zahrádku, starat se o strom, starat se o cokoliv, pozdravit starého souseda, protože někdo posílá peníze někam támhle do Afriky na někoho cizího a jeho soused třeba žije v nedůstojných podmínkách nebo nikoho nemá. A tohle jsou zase ty pózy, to předstírání a to je ten nejzásadnější problém“.

Také Karel se snaží vést své žáky k „určitým návykům a podporovat v nich to, co přírodě neškodí“. Podle něj:

učitel obecně může popsat problém, ale řešení nabídnout nemůže, protože je nikdo pořádně nezná. Měli bychom být realističtí a vést žáky k tomu, co opravdu můžou dělat, co je v jejich moci. A tady bychom právě ideálně měli navazovat na to, co se učí v rodině. Pokud se totiž dostáváme do rozporu, tak je to špatné.

Obdobně uvažuje František, který se snaží

dávat žákům dobrou příklad. Dávám si pozor na to, abych do školy chodil dobře naladěný, což vždycky nejde, ale je to důležité. Vedu je k tomu, aby nebyli lhostejní k okolí, aby si všímali, co se kolem nich děje. Třeba tělocvik se snažíme trávit co možná nejvíc venku. No a když už jsme venku, tak já jim ukazuju, že tady, kde teď stojí Albert nebo benzinka, tak tam dřív bývalo pole, na kterém lidi hospodařili. Nebo když běháme v lese, tak se vždycky zastavíme a já jim říkám, aby se jen dívali kolem sebe, zhluboka dýchali a užívali si ten pocit klidu kolem. Nejde o to, aby se v tom tělárku fyzicky vyřídili, ale aby si vyčistili hlavu, aby se pak cítili dobře a pochopili, že ten les tam taky za pár let už nemusí být, protože se tam třeba postaví jinej Albert. Nebo když jim ukážu vyasfaltovanou cestu, která je mezi polema, tak se jich ptám, děcka, co myslíte,

patří to sem? Je to tady potřeba, proč? A oni sami vidí, že to tu přírodu doslova hyzdí a že je to tam vlastně zbytečný.

Z tohoto způsobu myšlení nevybočuje ani Jirka, který je přesvědčen, že:

děcka nenesou odpovědnost za dnešní stav přírody ani společnosti, to na ně prostě asi padne, to oni budou muset řešit, ale bez toho, že by na tom měly nějaké zásadní podíl. Škola se nesmí smířit s tím, že je jen taková dětská dopolední nutnost. Do toho školství jdeš hlavně proto, že v tom vidíš nějaký smysl. Ta škola nemůže obsáhnout všechny sféry a oblasti lidského života. Jo, ta škola sama o sobě není konkrétní cíl, to je cesta, nebo to jsou spíš cesty k cílům.

Biofilně orientovaný učitel se nebojí užívat vlastního rozumu a důkladně zvažuje legitimitu předkládaných „samozřejmostí“. Uvědomuje si, že neexistuje žádný ideální výchozí stav, bod nula, ke kterému bychom se mohli vrátit. Ekologickou krizi je třeba řešit tady a teď s prostředky, které máme k dispozici. Neskládá ruce v klín a nečeká, že se věci dají do pohybu samy od sebe. Má potřebu sdílet a předávat své propřírodní postoje okolí. Nenásilným způsobem chce přispívat ke kultivaci člověka, skrze něj vede cesta k harmonizaci kultury a přírody.

ZÁVĚR

V rámci realizovaného výzkumného šetření jsme zjistili, že biofilní orientace učitele a z ní vycházející způsob pedagogického myšlení jsou výsledkem spolupůsobení vnějších a vnitřních činitelů. Vnější činitelé zahrnují významné životní skutečnosti, mezi nimiž se jako dominantní ukázaly:

- výchova v rodině;
- vliv osob ze širšího okolí;
- individuální životní zkušenost.

Vnitřní činitelé jsou provázání s osobnostní charakteristikou učitele. Do této kategorie spadají:

- osobnostní vlastnosti biofilně zaměřeného učitele;
- životní preference biofilně zaměřeného učitele;
- postoj biofilně zaměřeného učitele k sobě samému a okolnímu světu.

Podařilo se nám rovněž postihnout charakteristické rysy pedagogického myšlení biofilně orientovaného učitele. Patří sem:

- motivace stojící v pozadí volby profesní dráhy;
- pojetí školství, (environmentální) výchovy a učitele;
- pojetí žáka;
- výchovné cíle biofilně zaměřeného učitele.

Vzhledem k požadovanému rozsahu byly v příspěvku představeny pouze vybrané aspekty podílející se na vývoji biofilně zaměřeného učitele a způsobu jeho pedagogického myšlení.

Není pochyb o tom, že instituce školy by mohla a měla mít v oblasti výchovy, a to i environmentální, své nezastupitelné místo. Z hlediska (environmentální) výchovy je klíčové, aby do praxe vstupovali

odborně i morálně kompetentní učitelé, kteří si budou vědomi skutečnosti, že je třeba začít učit způsobem, který odpovídá stávající situaci. Učitelé, kteří se budou opírat o výchovná východiska respektující nerozlučnou souvztažnost člověka a světa. Respondenti z našeho výzkumu jsou názornou ukázkou, že tyto požadavky nejsou nereálné. Výchovu chápou a priori jako výchovu environmentální. Environmentální výchova v jejich pojetí je pro ně nejen integrální součástí výchovně-vzdělávacího procesu, ale přímo jeho syntetizujícím prvkem.

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

Je třeba přistoupit k systémovému pojetí výchovy a vzdělávání, jehož výsledkem by mělo být vyvážené propojení a kultivace vnitřního i vnějšího světa jedince. Esencialistický a materialistický způsob výchovy a vzdělávání, který klade důraz primárně na rozvoj kognitivní domény žáků, je třeba komplementárně doplnit o přístupy, které povedou k vytvoření emocionálně pevného propřírodního základu lidské osobnosti. Biofilní výchova a vzdělávání musí rovněž vycházet z pozitivní perspektivy světa, ukazovat, že člověk má i v období krize vždy šanci získat zpět svou historickou naději a étos.

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

LITERATURA

- Emmott, S. (2013). *10 Billion*. London: Penguin Books Ltd.
- Franěk, M. (2006). Výzkum antropocentrických a biocentrických postojů k přírodě v české populaci. In E. Strejčková (Ed.), *Výzkum odcizování člověka přírodě: závěrečná zpráva* (s. 47–64). Praha: Toulcův Dvůr.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Horká, H. (2003). Výzkum faktorů ovlivňujících úroveň rozvoje ekopedagogické kompetence. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- 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.
- 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.
- Krajhanzl, J. (2015). *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí*. Brno: Lipka.
- Palmer, J. (1995). Influences on pro-environmental practices. In J. Palmer, W. Goldstein, & A. Cumow (Eds.), *Planning education to care for the earth* (s. 3–8). IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- 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.
- Strejčková, E., et al. (2005). *Děti, aby byly a žily*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Šmajs, J. (2016). *Fenomén technika*. Brno: Doplněk.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *Journal of environmental education*, 11(4), 20–24.

Kontakt

Mgr. Jana Létalová: 199761@mail.muni.cz