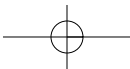
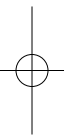
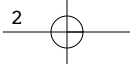


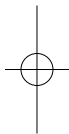
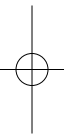
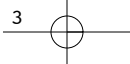


Jak a proč podporovat vztah LIDÍ K PŘÍRODĚ

klišé, bariéry, příležitosti

Praha-Brno / prosinec 2009

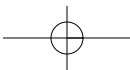


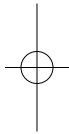
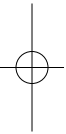


Motto:

Nevěřím, že je to vinou stavby lidské hlavy, že člověk nemůže pochopit nekonečno; jistě by to dokázal, kdyby nebyl odmalička, jen co začne rozum brát, tak strašlivě poután k zemi, nebo dokonce k hnízdu, vězněn ve čtyřech stěnách, ale kdyby se mu umožnilo trochu se toulat ve vesmíru.

Mileva Einsteinová-Maricová, z dopisu Albertu Einsteinovi

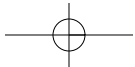




green circle
zelený kruh
Asociace ekologických organizací

 **Hnutí DUHA**
Friends of the Earth Czech Republic

Nadace
OPEN SOCIETY FUND PRAHA



Jak a proč podporovat vztah LIDÍ K PŘÍRODĚ

klišé, bariéry, příležitosti

Edice APEL (Alternativa–Příroda–Ekonomika–Lidé) byla založena Zeleným kruhem a Hnutím DUHA za podpory Nadace OSF Praha. Bere si za cíl přicházet s novými a v českých poměrech okrajově diskutovanými ekologickými tématy, přinášet nové pohledy a inspirovat.

Členy redakční rady jsou: Zuzana Drhová, Yvonna Gailly, Tomáš Hák, Vojtěch Kotecký, Kateřina Ptáčková, Miroslav Šafařík, Viktor Třebický.

Vydání studie podpořila Nadace OSF Praha.
Kontakt: www.zelenykruh.cz/APEL

OBSAH

Úvod	2
Pojmy versus dojmy	2
„Vztah k přírodě“ má mnoho tváří	2
„Odcizení přírodě“: z bláta do louže	3
Kontakt s přírodou: od samozřejmosti k luxusu	4
Málo přírody, nebo málo času?	6
Lesní mateřské školy jako inspirace	8
Rodina versus škola	10
Kontakt s přírodou, vztah k přírodě a ekologická výchova	12
Klišé, bariéry, příležitosti	14
Odkazy, tipy na dokumenty a projekty	19

Úvod

Vztah člověka k přírodě je populární téma. Hodně se o něm mluví a píše, ale málo se o něm ví. Často se dozvídáme, že chybějící (slábnoucí, zapomenutý...) vztah k přírodě je příčinou něčeho, co se nám nelíbí (civilizační choroby, sociálně patologické jevy, ničení životního prostředí...). Hovoří se o „**odcizení přírodě**“ jakožto zobečnění tohoto negativního trendu, a naopak o „**návratu k přírodě**“ jako o možném řešení.

Ale je recept k nápravě opravdu tak jednoduchý? A co si vlastně máme pod pojmy „vztah k přírodě“, „odcizení přírodě“ nebo „návrat k přírodě“ představit? Víme vůbec, jak ovlivnit vztah člověka k přírodě? A když se nám to podaří, bude to mít v praxi skutečně nějaký (žádoucí) efekt? Co doporučit rodičům, vychovatelům, školám? Klade ono „odcizování přírodě“ nějaké nové nároky na ekologickou výchovu?

Ve stručné publikaci, kterou právě držíte v ruce, otevíráme tyto a mnohé související otázky.

S plným vědomím toho, že na většinu z nich v současné době nemáme odpověď. V rámci možnosti se však snažíme přispět nejen k preciznějším formulacím problé-

mů a k hledání „bílých míst“ v lidském poznání, ale i k doporučením pro praxi.

Brožura navazuje na sborník „Člověk + příroda = udržitelnost?“ (Zelený kruh, Praha 2009) s podtitulem „Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti“ a čerpá z poznatků, které jsou v něm prezentovány.

Zájemce o hlubší vhled do problematiky proto odkazujeme právě na tyto texty (v jednotlivých citacích je již uvedeno jen „Sborník“).

Sborník je ke stažení na webových stránkách: <http://www.zelenykruh.cz/cz/edice-apel/>. V kanceláři Zeleného kruhu je vám k dispozici také v tištěné podobě.

Pojmy versus dojmy

„Vztah k přírodě“ má mnoho tváří

Vztah k přírodě **není jednoduše měřitelná veličina**: to je určitě špatná, ale nikterak překvapivá zpráva pro všechny, kdo se tímto jevem chtějí zabývat vědecky. Každopádně má však smysl ptát se, co vše může „vztah k přírodě“ znamenat (a teprve pak, jak ho lze zkoumat, má-li nějaké měřitelné ukazatele, potažmo jak ho lze ovlivnit).

V následujícím přehledu nejde ani tak o klasifikaci či definice, jako spíš o pochopení mnohoznačnosti pojmu na několika příkladech.

Vztah k přírodě může znamenat:

- **Potřebu kontaktu s přírodou** – člověk hledá způsoby, jak být co nejvíce v přírodě a jak být co nejvíce s přírodou. Příkladem může být víkendový chatař, tramp, terénní cyklista, houbař, horolezec, výtvarník krajinář či myslivec.
- **Schopnost kontaktu s přírodním prostředím** – člověk, který si v přírodě



a s přírodou umí poradit – umí se dobře pohybovat lesnatým terénem, umí v přírodě pobývat několik dní, rozdělá oheň, ví co jíst a co ne, co dělat za bouřky a kde si nachystat nocleh atd.

- Tzv. **environmentální senzitivitu** – tedy míru, v jaké jsou lidé všímaví a vnímaví k přírodě kolem sebe. Pozornost člověka s vysokou environmentální senzitivitou je přitahována okolní přírodou, takový člověk postřehne vjemy, které druzí pomínou, umí se na přírodu „vyladit“, je vnímavý ke kráse zdravé přírody i k jejím zraněním a bolestem.
- **Ekologické vědomí a postoj k přírodě** – člověk motivovaný pro ochranu přírody a životního prostředí si uvědomuje souvislost mezi svým chováním a environmentálními problémy, hledá způsoby, jak se chovat k přírodě ohleduplněji.
- **Obecný postoj člověka k přírodě**, který je možné typově rozlišovat na panský, správcovský, partnerský, náboženský, hostilní apod. Postoj k přírodě se projevuje obecnými přesvědčeními o tom, jaká je její role vůči člověku a jaké je postavení člověka vůči ní.

Z těchto příkladů vyplývá, že **vztah člověka k přírodě nelze vyjádřit jednoduše, jednodimenzionálně** (např. „má blízký vztah k přírodě“ či „je přírodě vzdálený“)

a že tyto **charakteristiky nejdou vždy ruku v ruce**. Například přírodní básník bude mít vysokou environmentální senzitivitu, ale oproti vojákovim může mít výrazně nižší schopnosti kontaktu s přírodou. A ochránce životního prostředí nemusí mít ani tak silnou potřebu kontaktu s přírodou (a dokonce ani takové schopnosti kontaktu s přírodou) jako třeba houbař (který se však může chovat k přírodě i bezohledně – například zajíždět autem do lesa).

Rozlišovat různé roviny „vztahu k přírodě“ má samozřejmě nejen teoretický význam, ale i praktické dopady. Jestliže chceme někoho vychovávat ke „vztahu k přírodě“, měli bychom velmi dobře vědět, co přesně tím sledujeme, co konkrétně má být cílem či prioritou. Například ekologický výchovný program může z větší části sledovat ekologické vědomí a postoj k přírodě, zatímco program turistického kroužku bude zaměřen na schopnost kontaktu s přírodním prostředím.

Tím nemá být řečeno, že spolu různé roviny nesouvisí nebo že se ve výchově nemohou (i cíleně) ovlivňovat. Rozhodně však **nelze spoléhat na žádný apriorní a samozřejmý vztah typu „příčina–následek“**, například na to, že člověk, který získá schopnost kontaktu s přírodním prostředím, bude automaticky motivován přírodou chránit. Mýtus, že přírodní národy, jež mají bezpochyby velkou schopnost kontaktu

s přírodou a přežít v ní, se k ní automaticky chovaly či chovají dobře, lze – snad už definitivně – považovat za vyvrácený.¹

Bližší viz Sborník: Jan Krajhanzl: Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě (str. 2).

„Odcizení přírodě“: z bláta do louže

Jestliže „vztah k přírodě“ lze ještě jakž takž definovat (respektive jak jsme ukázali, lze odlišit a definovat jeho jednotlivé roviny), s populárním pojmem „odcizení přírodě“ je to ještě složitější. Problém je podobný – pojem má mnoho významů používaných jak laicky, tak odborně, ovšem v mnoha různých oborech, které s ním také různě zacházejí.

Z hlediska odborného, ale i „osvětového“ použití je zde ještě několik úskalí slova „odcizení“:

- Je jednoduché a zdánlivě srozumitelné – „každý přece ví“, co to znamená.
- Má kritický náboj – tedy nejen popisuje, ale současně hodnotí.
- Je citově až expresivní – slovo působí na city, případně i podprahově.

Bližší viz KRAJHANZL, Jan. Charakteristika vztahu k přírodě: Úvod do pojmosloví a teorie. [s.l.], 2010. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, disertační práce.

¹⁾ Z populárních výkladů k tomuto tématu viz např. Ridley, M.: Původ ctnosti. Portál, 2000. Str. 225.



Kontakt s přírodou: od samozřejmosti k luxusu

Z výše popsané sítě vztahů a významů je možné vypracovat dílčí pojmy, se kterými lze pracovat, a otázky, které dávají smysl (tedy takové, na něž se v principu vůbec dá odpovědět). V dalším textu budeme některé z nich formulovat a podrobněji se jimi zabývat z teoretického i praktického hlediska.

Jako odrazový můstek jsme zvolili **kontakt s přírodou**, což je pojem neutrální, popisný a odborně uchopitelný.

Kontakt s přírodou je také logické (byť ne jediné) východisko pro další úvahy o **vztahu k přírodě**: má-li mít člověk k něčemu vztah, je samozřejmě důležité, zda s tím vůbec přichází do styku (a jak).

Kontakt s přírodou byl odedávna pro děti (a pro lidi obecně) samozřejmostí. Jít bos trávou, ležet na louce, pozorovat západ slunce, ale třeba také čelit nepřízni počasí... To vše bylo tak běžné, že to nezasluhovalo zvláštní pozornost – a pokud, tak

spíše v tom smyslu, jak tento kontakt dostat pod kontrolu či jej omezit (například jak ochránit chodidla před trním, jak nezmrznout ve sněhové vánici).

V dnešním životě už to zdaleka samozřejmostí není. Na situaci se nabízí dva pohledy, které lze zjednodušeně formulovat například takto:

- Je dobře, že se vůči přírodě čím dál více vymezujeme a máme ji „pod kontrolou“. Příroda je potenciálně nebezpečná (infekce, katastrofy), obtěžující (nepřízeň počasí) a z výchovného hlediska **nemá** kontakt s ní **žádnou zvláštní hodnotu** (zbytečné bloumání, plýtvání času, který by se dal využít hodnotněji – například k výuce informačních technologií či cizích jazyků...).
- Není dobře, jestliže se připravujeme o něco důležitého, co zatím neumíme úplně docenit (právě proto, že to bylo donedávna samozřejmostí). Příroda a kontakt s ní má **nenahraditelnou hodnotu**, je to něco, bez čeho se **nedá zdravě žít** (popřípadě se bez toho nedá žít vůbec). Paradoxně (a v kontrastu k dřívější samozřejmosti) se stále častěji dostáváme do situace, kdy přírodu vnímáme spíše jako **luxus**.

Který pohled je pravdivý – a lze se vůbec k některému stoprocentně přiklonit? Mezi

naznačenými extrémů si lze samozřejmě představit škálu méně vyhraněných názorů. A pokud si vybavíme naše postoje nebo i nálady v různých životních situacích, patrně zjistíme, že jsme někdy blíže k jednomu a jindy k opačnému extrému (jsme-li promočeni na kůži a ujede nám poslední vlak, vnímáme hodnotu přírody jinak, než když se uprostřed betonové šedi těšíme na dovolenou).

Popsaná relativita nás ovšem nezabaví otázky, jakou „hodnotu“ má kontakt s přírodou v našem životě a jakou prioritu má mít například ve vzdělávacím a výchovném programu dětí (potažmo v díářích jejich rodičů).

Otázka vůbec není jen akademická, nýbrž má velmi praktický význam. Například škola, která se rozhoduje, zda bude shánět a následně investovat nemalé prostředky raději do vybudování přírodní učebny v zahradě, nebo do tenisových kurtů (nové počítačové učebny, modernizace jazykové učebny...), musí mít argumenty (nejen) pro rodiče žáků, proč to či ono považuje v danou chvíli za důležité. Zatímco přínos sportovního využití, počítačové gramotnosti či výuky jazyků bude jen málokterý rodič zpochybňovat, přírodní učebna se nemusí automaticky setkat s pochopením – a více než cokoliv jiného bude škola v tu chvíli potřebovat podpurné argumenty. („Co více pomůže našemu synovi / naší dceři

v přípravě na přijímačky: když se bude učit anglicky, nebo civět do křoví na školní zahradě?”

Podobná je situace při procesu územního plánování. Není těžké najít důvody pro zrušení a zastavení zelené plochy (většinou stačí evidentní finanční přínos nebo potřeba parkovacích míst), kdežto argumenty pro ponechání „obyčejné“ zeleně, nebo dokonce pro její rozšíření se hledají a prosazují daleko obtížněji. Jde-li o přírodní památku nebo alespoň park se stromy, je šance na obhajobu poměrně velká. Ale co když se jedná o „obyčejnou“ zeleň, bez „přidané hodnoty“?

Jakou skutečnou cenu má tedy příroda a kontakt s ní v praktickém životě dnešních lidí?

Vědecký zájem o tuto otázku trvá přibližně už od 60. let minulého století. V té době vznikla (vědecky podložená) obava, že moderní architektonická a urbanistická řešení spojená s absencí zeleně v lidských sídlech vedou k problémům v oblasti duševního zdraví i chování člověka. Výzkumy v podstatě „jen“ potvrdily dávnou lidskou zkušenost, že zeleň se podílí na duševní výkonnosti, duševním i tělesném zdraví lidí a že ovlivňuje i sociální chování.

Snad jedinou nevýhodou těchto prací (z hlediska aplikace na naše kulturní prostředí)

Příznivý vliv zeleně na lidskou psychiku

Výzkum prováděný na sídlišti Robert Taylor Homes v Chicagu přinesl zjištění, že bydlení v domech obklopených zelení má pozitivní vliv na subjektivní spokojenost, duševní odolnost a sílu řešit různé životní problémy, ale například i na schopnost koncentrovat pozornost.

Na vysvětlení pozitivního vlivu kontaktu s přírodním prostředím na člověka, konkrétně na lidskou psychiku, jsou zaměřeny přinejmenším dva ucelené teoretické koncepty:

- Podle **teorie regenerace pozornosti v přírodním prostředí** (autorů R. Kaplanové a S. Kaplana) má přírodní prostředí takové vizuální vlastnosti, které nám umožňují efektivně zregenerovat kapacitu naší tzv. zaměřené pozornosti – tedy pozornosti, jíž je třeba k vykonávání každodenních pracovních (i nezajímavých) úkolů.
- Podle **vysvětlení založeného na prohloubení pozitivních emocí a snížení stresu** (R. Ulrich) je pozitivní vliv zprostředkován emocionální reakcí na vizuální stránku přírodního prostředí.

je skutečnost, že většina výzkumů pochází z USA, kde je každodenní kontakt s přírodním prostředím daleko menší než například v naší zemi a i celkový styl života se podstatně liší od našeho.

Přesto jsou výsledky bezesporu inspirující a dávají tušit, že přírody a kontaktu s přírodou bychom se neměli jen tak „lacino“ vzdávat ve prospěch „důležitějších“ věcí. Díky hlubšímu pochopení těchto souvislostí se časem může stát běžnou praxí, že kontakt s přírodním prostředím bude normální a **žadánou** součástí duševní hygieny dospělých i dětské populace.

Bližší viz Sborník: Berek Franěk: Vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku (str. 8).

Málo přírody, nebo málo času?

(Ne)dostatek přírodních prvků v blízkosti lidských sídel je určitě důležitým, ale ne jediným faktorem, který má na kontakt člověka s přírodou vliv. Podstatné je i to, zda a nakolik je člověk vůbec schopen potenciál nabízený přírodou využít.

Velmi to souvisí s organizací času dospělých a následně i dětí, pro které jejich rodiče a vychovatelé chtějí „to nejlepší“. S mírnou nadsázkou lze říci, že malým dětem je kontakt s přírodou často zakazován jako „nebezpečný“ a větší děti na něj „nemají čas“, popřípadě je z jejich programu vytěsňován jako méněcenná aktivita („Nechceš místo toho poflakování dělat něco užitečného?“).

Jedná se o součást širšího problému, který Jan-Uwe Rogge v knize *Děti potřebují hranice* (Portál, 1996) nazval „omezeným prožíváním reality všedního dne“. Nejde jen o nedostatek kontaktu s přírodou, ale také o omezení kreativity a příležitostí, jak kreativitu projevit. Běžný den mnoha dětí je totiž stále více zaplněn aktivitami, které nejenže jsou přesné a hustě termínované, ale také velmi konkrétně specifikované. Je velmi málo času i prostoru pro náhodu

a pro již zmíněné „poflakování“, ale tudíž také pro spontánnost, objevování a tvořivost.

Od nejtělejšího věku se dbá na to, aby děti měly dostatek správných podnětů pro rozvoj psychiky, psychomotoriky... Představa, že by si děti podněty hledaly a vytvářely samy, budí v rodičích stále více nedůvěry, strachu a někdy i pocitů méněcennosti („Byla bych dobrá matka?“). Od učitelů, kteří jezdí s dětmi na dlouhodobější pobyty (lyžařský výcvik, škola v přírodě), a od vedoucích dětských táborů pak nezřídka zaznívá stížnosti na to, že dávat dětem čas „osobního volna“ pomalu přestává mít smysl: děti tento čas buď neumějí vůbec využít (a samy požadují organizovaný program), nebo ho využívají skutečně nepřijatelným až nebezpečným způsobem (ostré bitky, šikana...).

Chci pro tebe „to nejlepší“

Psycholog Jan-Uwe Rogge prováděl průzkum u více než 900 pěti- až jedenáctiletých dětí. Své závěry shrnul v populární podobě takto (kráceno):

(...) Mnoho dětí je často vtěsnáno do úzkého termínového kalendáře. (...)

Vzrůstající (nadměrné) požadavky, často zprostředkované rodičovskými nároky („Bude se jednou mít lépe!“), si vynucují přesně určený program dne (...). Stále více matek řídí čas svých dětí. Fungují jako „taxikářky“, které dopravují děti od jednoho místa, od jednoho termínu ke druhému. Stále méně si děti mohou utvářet svůj volný čas samy. Nuda, nicnedělání či nečinnost nejsou vítané, a proto se je rodiče snaží odstranit. (...)

(...) Spontánní a bezprostřední převlastnění prostoru se vytváří obtížněji: ulice je příliš frekventovaná, většinou vydlážděná nebo vyasfaltovaná, a už sám limit určující tempo – pokud má být dodržen – stanoví dětem úzké hranice. Louky, park, les jsou pro mnoho dětí příliš vzdálené a často těžko dosažitelné. Není-li v blízkosti bydliště žádné hřiště, děti buď musejí na vzdálené hřiště dlouho jezdit nebo je jim hřiště zcela odepřeno.

Ztěžujeme-li dětem pohybovat se v prostorech tak, jak by ony chtěly – tedy nejen neplánovaně, nýbrž také bezcílně se toulat, bloumat, běhat, jednou tiše, jindy s křikem, někdy s dodržováním pravidel, jindy s jejich porušováním –, ovlivňuje to zase jejich radost z pohybu a jeho potřebu. Tou měrou, jakou je

pohyb omezen, by ho chtěl člověk zase nahrazovat pedagogicky přetvořenými pohybovými programy. Není-li možné nebo dovolené vybíhat se v parku, zůstává přece – teď přeháním – balet. Nemohou-li děti odpoledne spolu dovádět, zbývá judo a karate ve sportovním oddíle. Aby nedošlo k nedorozumění: nemám nic proti tělesným činnostem, orientují-li se na potřeby dětí a jejich vývojové stadium. Pozoruji však protikladný trend: děti si mohou čím dál méně bezprostředně a spontánně přisvojovat prostory, ale současně je předepisován vyrovnávací pedagogický program podle hesla: „Dělám pro tebe jen to nejlepší.“

„Dopravují-li rodiče své děti z jednoho místa (např. z mateřské školy) na druhé (např. do hudební školy), má to vliv na cit dětí pro čas a pohyb. Rychle se střídající termíny stíšíují, určují tempo a průběh dne. Meziprostory nutné pro uvolnění, vypnutí, naladění ztrácejí na významu. Uhání-li se z jednoho naprogramovaného místa na druhé, ztrácejí meziprostory kvalitu zážitku, doslova se rozpívají před očima – jako při pozorování z okénka jedoucího auta.“

Vrátíme-li se k tématu přírody a kontaktu s ní, je velmi důležité, zda se s přírodou „potkáváme“ nejen v prostoru, ale také

v čase. Jinými slovy, zda se příroda „vejde“ do našeho diaře nebo do pomyslných i skutečných tabulek a norem, kterými se (stále více) řídí výchova dětí doma i ve školách.

Každá *dobrá matka* přece dnes ví, že v jednom roce má dítě umět pět slov a ve třech letech by se mělo začít učit nejméně jeden cizí jazyk. Nejpozději ve čtyřech letech je čas na první hudební nástroj a pozor, nezapomenout na tenis, hokej, gymnastiku... (v pěti letech už bude skoro pozdě). Je v pořádku, že v těchto tabulkách a normách chybí dovednosti a zážitky (!) typu: poprvé si sednout na trávu, poprvé ji ochutnat, první skryš v lese, první pád do louže, první odřené koleno, první rostlina, o kterou se sám postarám...?

Nakonec je možná dobře, že se kontakt s přírodou nedostal na seznam rodičovských **povinností**: pro mnohé přetížené a často frustrované rodiče by to mohla být poslední kapka, která je utvrdí v pocitu, že ve výchově, kterou měli **bezchybně** zvládnout, nakonec **selhali**.

Je velký rozdíl v tom, zda kontakt s přírodou dostane nálepku povinné každodenní porce zdraví (milované asi tak jako rybí tuk), nebo něčeho nadstandardního, co **stojí za to si užít**. Hranice mezi oběma pojetími je křehká, ale její nalezení může být opravdu klíčem k úspěchu (Success story

pro srovnání: řada lidí dnes kupuje bio hovězí ne proto, že je to zdravý a etický produkt, ale prostě proto, že se doslechli, že naprosto skvěle chutná a neudělá kuchaři ostudu).

Lesní mateřské školy jako inspirace

Lesní mateřská škola je výchovně-vzdělávací koncept, který je zajímavý nejen jako alternativa pro předškolní vzdělávání, ale i jako inspirace pro běžné mateřské školy a který by mohl pomoci vhodně kompenzovat „vytěšňování“ přírody z každodenního života dětí.

Základy tohoto konceptu vznikly v Norsku a Švédsku jako přirozená součást předškolní výchovy, první známé datum a místo založení lesní MŠ však pochází z Dánska. Za zakladatelku je považována Ella Flatau, matka čtyř dětí, která trávila čas s dětmi pravidelnými výlety do lesa a pozorováním přírody. Brzy se k ní přidali sousedé se svými dětmi a jejich známí. V roce 1954 vznikla občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky a byla založena historicky první lesní MŠ. Tento způsob předškolní výchovy je dnes velmi rozšířený v Dánsku, Švédsku i Německu; lesní MŠ existují i ve Švýcarsku a v poslední době nachází koncept příznivce v Japonsku.

Společné znaky lesních MŠ jsou dané prostředím, kde děti tráví čas. Děti jsou stále venku v lese, na louce nebo u moře. Zde si hrají s tím, co jim v danou roční dobu dané

prostředí nabízí a umožňuje. Pouze při velmi nepříznivém počasí se společně s pedagogy schovají pod celtu nebo do přístřešku, kde si vyprávějí pohádky, malují a kde jinak zůstávají pouze na svačiny.

Podstata výchovného působení v lesní MŠ zůstává společná s běžnou školkou – dítě je podporováno a rozvíjeno s respektem k jeho individualitě a vlastní vůli poznávat, nabízí však specifické učební situace a příležitosti k rozvoji.

Mezi koncepcemi jednotlivých lesních MŠ jsou značné rozdíly, spočívající zejména v akcentování určitého výchovného zámeru – některé vzdvihuji rozvoj pohybových dovedností, jiné environmentální výchovu, další mají v popředí zájem rozvoj sociálních kompetencí dětí nebo rozvoj smyslového poznávání. Pro každou lesní MŠ je však typická úzká spolupráce pedagogů s rodiči, která je nezbytná pro kvalitu a bezpečnost výchovy v lese.

Lesní mateřské školy zatím nepatří v naší zemi ke „standardní“ nabídce v rámci předškolního vzdělávání, hodně se hovoří i o tom, že jejich existenci brání hygienické či jiné předpisy. Jistě není bez zajímavosti ptát se, proč je u nás existence lesních mateřských škol tak obtížně průchozí, když mohou bez problémů existovat v zemích s poměrně přísnou legislativou, a dokonce s méně příznivými klimatickými podmínkami.

Na druhou stranu je třeba říci, že situace rozhodně nevypadá beznadějně a pozitivní trend se projevuje i v naší zemi. Například na konferenci Dobrá praxe ekoškolek, kterou společně uspořádaly Ministerstvo životního prostředí a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, vzbudilo velký zájem pedagogů právě téma lesních školek a z reakcí bylo patrné, že je zde velký potenciál pro jejich vznik.

Příprava dětí na školní docházku

Otázka, zda se děti v lesní mateřské škole mohou dostatečně „efektivně“ věnovat předškolní přípravě, je nasnadě. Jak děti z lesních mateřských škol obstojí v konkurenci svých vrstevníků? Německý výzkum vedený v roce 2002 dr. Peterem Haefnerem z univerzity v Heidelbergu se zaměřil právě na tento problém a došel k závěru, že děti z lesních mateřských škol nejsou v oblasti přípravy na školu oproti svým vrstevníkům z „klasických“ MŠ nijak hendikepovány a že výchovná koncepce lesních MŠ je z tohoto hlediska plnohodnotná. Výzkum hodnotil šest oblastí:

- motivace–trpělivost–koncentrace;
- sociální jednání;



- spolupráce při vyučování;
- hudební dovednosti;
- poznávací dovednosti;
- pohybové dovednosti.

Metodou výzkumu byl písemný dotazník pro učitele prvního ročníku základních škol, vyplňovaný anonymně učiteli i dětmi. Výsledky ukázaly mírně převažující pozitivní hodnocení dětí navštěvujících lesní MŠ, a to ve všech sledovaných oblastech.

Blíže viz Sborník: Tereza Vošahlíková: Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji. Zahraniční zkušenosti z lesních mateřských škol (Waldkindergarten) a možnosti jejich vzniku v ČR (str. 28).

Den ve školce v lese

Následující příklad denního programu v lesní MŠ popisuje pedagožka působící v jedné ze švýcarských lesních MŠ (Schaffert, 2008):

Ráno čekají pedagožky na děti na kraji lesa. Po záznamu převzetí dětí od rodičů odcházejí děti v doprovodu dvou až tří pedagogů. Na určitém místě v lese vytvoří ranní kruh. Po společném pozdravu v podobě říkanky či písničky se děti počítají

a opakuji „Pravidla lesa“. Ta zdůrazňují bezpečnost, ohleduplnost k sobě navzájem i k přírodě a potřebu vzájemně si pomáhat. Podle počasí je zařazena ještě zahřívací či naopak zklidňující aktivita. Nakonec se děti dohodnou, na které místo v lese daný den vyrazí. Místa mají názvy odpovídající jejich charakteru (mýtinka, staveniště – s velkým množstvím větví, přehrada, klouzačka, pavoučí město atd.). Když se ranní kruh protáhne (např. z důvodu oslav narozenin či sdělování významné události) následuje před cestou na dohodnuté místo ještě svačina.

Cesta na místo je dobrodružstvím sama o sobě. Děti sbírají různé materiály, překonávají překážky nebo si spolu povídají. Velmi výrazná je interakce mezi dětmi – nikdo nejde sám, děti přirozeně vytvářejí skupinky, které jdou stejným tempem. Na cestě jsou vždy předem určena místa, kde se čeká na ostatní, což není vnímáno nijak negativně. Poté děti dorazí do „své“ části lesa. Zde slouží bahnitá brázda jako klouzačka, spadlý strom jako lokomotiva, pracovní stůl nebo kuchyně. Využíváno je nářadí jako dětské pilky nebo nožičky na zářezy, někdy také hnětací metla, malířské potřeby nebo houpací síť. Vše, co je

přineseno do lesa, je umístěno v tračce nebo v batůžku dětí.

Čas v lese utíká rychle při hrách na prodej zboží, při souboji v rytířském hradě (cesta přes pařezy stromů na vyvýšené místo – hrad) nebo při hnětení hlíny s vodou z pařezů převrácených stromů. Děti si samostatně nebo ve skupinách hrají na tvořivé umělce s předměty, které naleznou. Někteří si jednoduše užívají výhled z vyvýšeniny nebo koupel v listí bylinek.

Před společnou svačinou si děti myjí ruce v přinesené vodě. Na termpodložkách se svačí to, co si děti přinesly z domova, přičemž ze strany pedagogů je výslovně vyžadována zdravá strava.

Vedle volné hry probíhá také společná aktivita, kterou plánují pedagožky – děti staví tábor, vyprávějí příběhy a pohádky, nalézají nová místa v lese, skládají obrázky z listí, malují lucerny nebo zpívají písničky. Každý den je také každému dítěti věnováno minimálně půl hodiny na osobní rozvoj – pedagožky většinou pracují s malou skupinkou dětí či s jednotlivci. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika, na přírodninách se děti učí popisovat barvy, tvary, počítat, třídít

a skládat. Dále se vyprávějí pohádky, které jsou doplňovány dramatizací či výtvarnou činností (malé děti malují prstem či klacíkem na zem, předškoláci uhlem na listy či kameny).

Před opuštěním lesa se v Závěrečném kruhu zpívá a tančí a poté se pedagožky dětí ptají, co se jim obzvláště líbilo nebo nelíbilo. Ušpiněné, unavené a spokojené děti pak v poledne vyvedávají jejich rodiče.

Program z další lesní MŠ ve švýcarském Chaeferbergu ukazuje, že lze zajistit i delší trvání pobytu v lese zahrnující oběd i spánek. Po úvodní cestě k vybranému místu, které je vždy v blízkosti vodního zdroje, je založen oheň, o který pečují pedagogové s dětmi. Oheň slouží k mnoha účelům – děti se u něj mohou ohřát, je na něm připravováno polední teplé jídlo tvořené obvykle zeleninou, luštěninami, rýží apod. nebo je na něm ohřáto jídlo připravené od rodičů (zejména pokud má dítě určitou dietu). V bezpečné vzdálenosti od ohně je poté nafouknuta silná karimatka pro děti, které chtějí odpočívat. Každé dítě je vybaveno vlastním spacákem, jež si přináší ve svém batůžku. Pokud

prší nebo sněží, je třeba nejprve zajistit přístřeší z plachty.

Ačkoli se takové podmínky zdají být městskému člověku velmi nepříznivé a nepříjemné, děti je za takové nepovažují, naopak pro ně představují dobrodružství a společně sdílenou zábavu. Základem pro pohodu dětí je ovšem odpovídající oblečení a vybavení a kompetentnost pedagogů.

Bližze viz Sborník: Tereza Vošahlíková: Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji. Zahraniční zkušenosti z lesních mateřských škol (Waldkindergarten) a možnosti jejich vzniku v ČR (str. 28).

Rodina versus škola

Stať o lesních mateřských školách je zajímavým příkladem toho, jak lze určitou část každodenního programu „dělat jinak“. Neměla by však vést k mylné představě, že zajištění kontaktu dětí s přírodou lze jednoduše naložit na bedra výchovným a vzdělávacím institucím. Bylo by to jistě pohodlné, ale existují přinejmenším dva okruhy důvodů, proč to nemůže stačit.

1. Školní i předškolní vzdělávání pracuje s dětmi, které mají už do značné míry utvořený životní styl.

Extrémní příklad: jestliže je dítě vychovávané ve sterilitě a přesvědčení, že na hlínu se nesahá a na trávu se nesedá, může pro něj i perfektně připravený program v přírodě být spíše utrpením než přínosem.

Průkopnice výzkumu „odcizování přírodě“ Emilie Strejčková razila dokonce názor, že v předškolním věku už je na změnu téměř pozdě, s odvoláním na proces tzv. imprintingu² v časnějších fázích vývoje dítěte. Je nutné říci, že se v případě výchovy dětí jedná o hypotézu, a nikoliv o fakt podložený výzkumem. Nicméně každá věková kategorie má bezesporu specifické po-



třeby a možnosti; vynechat některou z nich je přinejmenším škoda.

Blíže viz Sborník: Pavel Skála: Vývoj lidské bytosti jako posloupnost environmentalisticky relevantních možností výchovy z hlediska dynamické ekopsychologie (str. 52).

2. Zážitky zprostředkované rodiči mají v dětském světě nezastupitelné místo.

Opět: sebelepší ekovýchovný program ve škole nebo ve školce může jen stěží nahradit zážitky s rodiči, které mají nutně mnohem osobnější a citovější povahu. V optimálním případě se oba světy („školní“ a „soukromý“) vhodně doplňují. Například *naše místo u rybníka* (= místo, na které odmala chodím s rodiči a které máme rádi, bez ohledu na to, jestli je například ekologicky *hodnotné*) je nenahraditelný zážitek. Škola nemůže takové zážitky suplovat, ale samozřejmě na nich může stavět – a na druhé straně je může vhodně podporovat (viz box „Kontakt dětí s přírodou a environmentální citlivost“).

Kontakt dětí s přírodou a environmentální citlivost

Český empirický výzkum vedený Kateřinou Jančaříkovou se zabýval různými „druhy“ dětských kontaktů s přírodou a jejich vlivem na tzv. environmentální citlivost neboli senzitivitu. Tematicky navázal na pilotní výzkum Odcizování člověka přírodě z předchozích let, ko-

ordinovaný Emilií Strejčkovou.³ Výzkum byl inovativní mj. v tom, že se zabýval právě otázkou, kdo a jakou měrou se podílí na vytváření příležitostí pro kontakt dětí s přírodním prostředím.

Jedním z významných výsledků výzkumu bylo zjištění, že **podíl učitelů na rozvoji environmentální senzitivity je nižší, a naopak, že podíl rodičů na rozvoji environmentální senzitivity je výrazně vyšší, než se očekávalo.** Výzkum dále potvrdil hypotézu, že „**sdělování podporuje proces upevňování**“, tedy že velmi důležitá je „**možnost sdílení radosti z přírody**“ s rodiči a dalšími blízkými osobami. Výsledky tak (mimo jiné) potvrzují naléhavost požadavku E. Strejčkové, že je nutné **zaměřit environmentální vzdělávání nejen na práci s jednotlivými dětmi, nýbrž také s celou rodinou.**

Z toho ovšem vyplývá „zadání“ nejen pro rodiče, ale i pro školy. Učitelé by se měli naučit lépe hodnotit výchovné působení rodiny, zamyslet se nad tím, zda aktivity svých žáků v přírodě (byť mimoškolní – s rodinou, zájmové) dostatečně podporují svým zájmem (pochvala, ocenění, možnost prezentace – popovídání si o individuálních rodinných zážitcích) a zda k této činnosti dostatečně motivují rodiče na třídních schůzkách.

Není bez zajímavosti, že ve smyslu tohoto požadavku byla již upravena pregraduální i postgraduální výuka některých předmětů na UK PedF v Praze.

Blíže viz Sborník: Kateřina Jančaříková: Výsledky empirického výzkumu dětských kontaktů s přírodou (str. 16).

V poslední době se našťásti setkáváme s řadou zajímavých přístupů a koncepcí, které pomáhají „prožívání světa“ v rodině a ve škole propojit. V principu jde o to, že školy nepůsobí jen na žáky, ale pracují s celými rodinami. Termín systematická spolupráce rodičů se školou může působit suše až děsivě (zase další povinnosti v nabitém programu matek?), ovšem jen do chvíle, než všichni zúčastnění pocítí, že takový přístup jim ve skutečnosti šetří čas a energii. Nehledě na perfektně zpracované koncepty např. waldorfských a komunitních škol se takové prvky stále častěji objevují i v „klasických“ školách (např. zahradní slavnosti, společné rodinné výlety apod.).

- 2) Pod pojem imprinting (pův. angl.) neboli vtíštění se v etologii shrují učební procesy vázané na citlivou fázi vývoje chování u jednotlivce, které vedou k dlouhotrvajícím a často nezvratným změnám v chování. Podkladem k procesu vtíštění je vždy časově ohraničená dispozice k učení, přičemž velká část vtíšťovacích procesů probíhá již v časném mládí.
- 3) Blíže informace viz např. publikace kolektivu autorů Děti, aby byly a žily (Minister. životního prostředí, 2005).

Kontakt s přírodou, vztah k přírodě a ekologická výchova

Zatím jsme se zabývali pouze možnými **přínosy** kontaktu s přírodou **pro člověka** – vlivem na duševní i fyzické zdraví, příznivé sociální dopady atd. Důležitou rovinou vztahu člověka k přírodě je však i to, jak tento kontakt působí na přírodu, tedy jak se **člověk chová k přírodě**.

Mezi oběma rovinami by **hypoteticky** mohla existovat pozitivní zpětná vazba: člověk profitující z kontaktu s přírodou se k přírodě chová ohleduplně a příroda mu to opět „opláčí“. Z toho vychází i obavy, že člověk, který není v dostatečném kontaktu s přírodou, se k ní nutně bude chovat špatně (následováno lavinou negativních důsledků). Tyto vztahy se často považují za evidentní východisko dalších úvah, což je zjednodušující a také zcela nepodložené.

Už v úvodu jsme vyslovili názor, že člověk může být v intenzivním kontaktu s přírodou a silně z něj profitovat, ale zároveň se

může k přírodě chovat bezcitně až bezohledně. Nemusíme zůstat jen u již zmíněného houbaření, charakteristického hlavně pro naši společnost a kulturu. Celosvětový trend turismu a outdoorových aktivit je dalším typickým příkladem. Cestovatel, který „nemůže bez přírody být“ a za správnou dovolenou považuje jedině expedici do člověkem nenarušené divočiny, může pro životní prostředí představovat značnou zátěž a o šetrném chování k přírodě nemusí mít vůbec ponětí. I takový pobyt v přírodě se nezdá stávat pouhým **konzumem**.

Bliže viz Sborník: Viktor Třebický: Dopad turismu na přírodu, ekologická stopa turismu (str. 37).

Ideální schéma: kontakt s přírodou >> „hezký vztah k přírodě“ >> ohleduplné chování k životnímu prostředí je třeba zavrhout jako zjednodušené a v zásadě neúčinné až kontraproduktivní.

Cíle ekologické výchovy jsou velmi různorodé – od empatického vztahu a odpovědnosti za pěstovanou rostlinu či chované zvíře, přes ohleduplné chování k přírodě v místě bydliště, až po pochopení složitých souvislostí a odpovědnosti za stav planety. Velmi zhruba by se ekovýchovné působení dalo rozdělit na dvě oblasti:

1. to, co **„máme před očima“** (park plný odpadků, špinavý potok v obci);
2. to, co **„nemáme před očima“** (to jsou například plantáže kakaovníků pro Středoevropa či ohrožený dusíkový cyklus pro většinu lidí na planetě).

Jevy, které máme před očima, jsou snáze uchopitelné skrze prožitek a poskytují nám přímou zpětnou vazbu (jež je současně motivací). Takový kontakt a prožitek může mít přímý výchovný efekt. U vzdálenějších jevů to rozhodně nestačí a je nutné spolehat na celé spektrum dalších metod.

Je třeba vědět, že i **vztah k přírodě**, jakkoliv je sám o sobě „mnohovrstevný“, je jen **jedním z vlivů, které se podílejí na výsledném environmentálním chování konkrétního člověka**. Například i člověk s velmi silným a pozitivním vztahem k přírodě se může chovat neudržitelně, pokud je nevyrovnaný (tzv. **osobnostní vlivy**: třeba se uklidňuje bezcílným nakupováním nebo rychlou jízdou v autě). Pro někoho, kdo dává přednost biopotravinám, bude zase velmi obtížné udržet si svůj životní styl na malé vesnici (**vliv prostředí**) – paradoxně v úzkém kontaktu s přírodou.

Bliže viz Sborník: Jan Krajhanzl: Čím je ovlivňováno environmentální chování lidí? (str. 45).



Složitost a nejednoznačnost vztahů, které je třeba brát v úvahu při plánování ekovýchovných aktivit a environmentálních kampaní, může působit až beznadějně. Čím více se však oprostíme od libivých a zjednodušujících schémat typu „výchova ve vztahu k přírodě“ a budeme ochotni vypracovat konkrétní cíle, tím spíše se dopracujeme také ke konkrétním a efektivním metodám.

Teoretickým rozbořem i praktickými příklady se zabývají příspěvky především ve II. části Sborníku.

Je třeba zdůraznit, že v zahraničí má výzkum této problematiky delší tradici a více vědecky podložených výsledků. Pocit, že se v ekologické výchově při formulaci cílů anebo evaluaci „nemáme o co opírat“, se často týká jen domácího prostředí. Spíše než problém, na němž by se dalo snadno ustrnout, je to možné chápat jako výzvu pro odbornou komunitu, která se u nás problematice věnuje (například není snad lepšího námětu pro diplomovou či disertační práci než téma, které je už v zahraničí metodicky dobře rozpracované a čeká na výzkum či aplikaci v našem sociokulturním prostředí).

Vraťme se ještě k diskutovanému **kontaktu s přírodou**. Téměř s jistotou dnes víme, že kontakt s přírodou (v útlém ani pozdějším

věku) **nezaručuje** naplnění jakéhokoliv dalšího výchovného cíle (ať už je to pochopení ekologických souvislostí, zdravý rozvoj osobnosti dítěte nebo něco dalšího). Nelze ovšem vyloučit, že je **klíčovým (nenahraditelným)** prvkem, který úspěch mnoha dalších (environmentálně) výchovných metod podmiňuje. To však není vědecky prokázaný fakt, nýbrž **hypotéza**, která jistě stojí za bližší pozornost.

Bliže viz Sborník: Viktor Kulhavý: Zážitky významné pro formování vztahu člověka k přírodě – shrnutí dosavadních poznatků (str. 90).

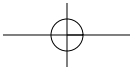
V době, kdy kontaktů s přírodou v našem běžném životě z různých důvodů ubývá, čelí environmentální výchova velké výzvě: **motivovat veřejnost k něčemu, co mnozí považují za neužitečné, nepříjemné až nebezpečné, protože neměli šanci učinit s tím sami pozitivní zkušenost.**

Nabízí se zde paralela s osvětou týkající se porodnictví. Co mělo ještě před dvaceti lety přídech extremismu (například relaxační techniky zmírňující bolest, přítomnost otce u porodu apod.), považují totiž dnes za naprostou samozřejmost nejen příznivci takzvaných přirozených porodů, ale dokonce i jejich odpůrci (!), přičemž dnešní nastávající matky si pravděpodobně ani nevybavují, že by se o tom kdy vedla diskuse.

Obě témata mají více styčných bodů, než by se mohlo na první pohled zdát. Jestliže dnes lidé **opět začínají** chápat, že dítě se může narodit bez **zbytečné** medikace a za aktivní účasti svých rodičů, že má být pokud možno kojeno a po porodu nemá být ve sterilním vytápěném boxu, nýbrž u matky, je **naděje, že se i bezprostředně následující fáze výchovy a vývoje dítěte mohou obejít bez zbytečné hygienické i citové sterility**. Tudíž ze rodičům (i dětem) bude připadat normální přiměřený kontakt se špínou na koberci, s hlinou, trávou, domácími zvířaty či s nepřízní počasí. Zobecněno – jde o odmítnutí přehnaného „strachu z čehokoliv“.

Třeba bude jednou zase normální strávit s dětmi vyučovací hodinu venku jen proto, že je hezky, bez obav, že to naruší našlapaný vzdělávací program. Nebo jít ven i v případě, že hezky není, aniž by to děti vnímaly jako utrpení. Vyzvat děti, aby si posedaly do trávy, bez rizika, že si některý rodič bude stěžovat. Vypěstovat na školním pozemku mrkev a donést ji do školní kuchyně, bez strachu z nesmyslných hygienických přepisů.

Každý, komu se tato představa líbí, pro to může něco udělat. Náměty pro výzkum i praxi najdete v následující části.



Klíšé, bariéry, příležitosti

Klíšé

„Děti mají dnes odcizený vztah k přírodě.“

Dnešní děti skutečně vyrůstají v prostředí, které je v mnoha ohledech jiné, než byl dětský svět jejich rodičů a prarodičů. Zároveň však stojí za to vyvarovat se zkrslujících zjednodušení. Vztah k přírodě má totiž celou řadu oblastí. „Nedužívá“ holčička, která se bojí sednout si do trávy, může svědomitě třídit odpad a přemlouvat maminku ke kupování biopotravin. Na druhou stranu jiné dítě se může „neodcizeně“ válet v bahně, a přitom týrat žáby. Užitečné je proto vyhybat se termínům a generalizujícím tvrzením, které zamlžují a zkrslují skutečnost a brání lidem porozumět (si), co kdo tím kterým slovem vlastně myslí. Oborovou diskusi může kultivovat a zefektivnit definování termínů, které jsou používány, stejně jako inspirace zahraniční terminologií, jež poskytuje dobrý jazykový aparát pro vystihování lidského prožívání a chování ve vztahu k přírodě.

„Být venku je na nic. Je spousta jiných užitečných věcí, kterými by se děti měly zabývat.“

Nabídka aktivit, kterým se mohou děti v dnešní době věnovat, je svým způsobem úžasná. Pokud je spojena s očekáváním rodičů, co všechno by měla jejich ratolest umět a zvládnout, může být až nebezpečná. Při tolika lákavých příležitostech je snadné zapomínat na něco tak bazálního (a banálního?), jako je kontakt dítěte s přírodou. Ten má přitom svou stěžejní nahraditelnou hodnotu pro zdravý vývoj dítěte, pro jeho tělesné i duševní zdraví.

„V České republice nelze chodit s předškolními dětmi do přírody, brání tomu právní předpisy.“

Legislativa v současné době skutečně omezuje celou řadu aktivit v přírodě, které byly za časů našich dědů a babiček úplně běžné. Možnosti kontaktu dětí s přírodou tu však stále jsou a vytvářejí prostor, jež v celé šíři dosud využívá jen pár mateřských škol v České republice.

„Kdyby trávily děti víc času v přírodě, chovaly by se k přírodě odpovědněji.“

Kontakt s přírodou jistě může přispět k všestranným schopnostem dětí pobývat v přírodě. Přímou však neovlivňuje šetrnost, odpovědnost a udržitelnost v chování k životnímu prostředí: v přírodě vyrůstala řada seniorů i současných obyvatel venkova, kteří se podle empirických průzkumů cho-

vají k životnímu prostředí méně šetrně než mladí obyvatelé měst. Příroda sama o sobě odpovědnosti nenaučí. Pro rozvoj udržitelného chování je nutná práce s dětmi podle kvalitních metodik, které podporují rozvoj jejich znalostí, dovedností a postojů nezbytných pro udržitelné chování k životnímu prostředí.

„Čím víc budou lidé v kontaktu s přírodou, tím lépe.“

Učit děti „mít rád přírodu“ a „být rád v přírodě“ může vést k ošidným pedagogickým výsledkům. Ve jménu „kontaktu s přírodou“ si například lidé mohou masově pořizovat satelitní domky se svým „kouskem přírody“ na zahradě, o víkendech se mohou vozit autem na výlety po okolních lesích a na dovolenou odlétat za panenskou přírodou tropického pralesa. Kontakt s přírodou sice prospívá lidskému zdraví, ale často nepřispívá ke zdraví přírody. Významnou součástí vztahu k přírodě je proto vyhledávání takových příležitostí pro kontakt s přírodou, které představují co nejmenší zátěž pro životní prostředí (v duchu tzv. měkké turistiky) – jak z hlediska cestování za přírodou, tak i pobytu v ní.

„Lidé se budou chovat šetrněji k životnímu prostředí, když budou mít více informací.“

Informací o životním prostředí je v současné době k dispozici značné množství. Výzkumy účinnosti osvětových kampaní



ukazují, že poskytování informací samo o sobě přispívá ke změně chování k životnímu prostředí jen ve vzácných případech. Informace musí doplňovat např. reálná možnost zvolit si k životnímu prostředí šetrnější chování. Pokud jsou například v jednom obchodě k dostání dva různé výrobky za obdobnou cenu, přičemž jeden je ekologicky šetrnější, informovaný spotřebitel se pro něj rozhodne. Podíl těch, kdo pro ekologičtější výrobek pojedou přes celé město a případně ještě zaplatí vyšší cenu, je už významně menší. V tomto ohledu jsou významné poznatky ze zahraničních studií, které upozorňují na efektivní metody environmentální osvěty a způsoby komunikace environmentálních témat, které skutečně podporují šetrnější chování k životnímu prostředí.

Bariéry

Jak už bylo popsáno v předešlém textu, v dnešní době ubývá příležitostí k tomu, aby děti, ale i dospělí lidé mohli trávit více času venku a v přírodě. Uspěchaný a na výkonnost zaměřený životní režim nám to neumožňuje. Vytváříme si **mentální, organizační a technické bariéry**, které nás a naše děti uzavírají v námi vytvořeném umělém prostředí. Dnešní děti tráví i velkou část mimoškolního času ve vnitřních prostorách (školní družiny, ZUŠ, jazykové školy apod., doma u počítače nebo u tele-

vize). Stále menší část dětí tráví volná odpoledne hrou nebo prací venku.⁴

Bariéry, které dětem brání v kontaktu přírodou v běžném životě

- Důraz osnov, resp. Rámcových vzdělávacích programů základního vzdělávání, na znalosti; zažitá představa, že znalosti se musejí předávat sedícím a tichým žákům.
- Problém se zajištěním dozoru (venku i vevnitř zároveň), komplikace s převlékáním a přezouváním, někdy malá vstřícnost školníka, kritika rodičů, když si dítě umaže šaty, menší šikovnost (a tělesná zdatnost) žáků; a obavy ze zranění dětí.
- Učitelé usilující o změnu zažitých způsobů vyučování jsou často ve svých snahách osamoceni, naráží na nepochopení a kritiku rodičů, kteří se obávají, že při učení hrou se děti „nic nenaučí“
Bliže viz Sborník: výzkum K. Jančaříkové (str. 16).
- Výuku venku část rodičů odmítá, protože ji vidí jako neslučitelnou s kvalitním vzděláváním (vyjadřují obavy, aby se jejich dítě „dostalo na gymnázium“). Před pobytem venku proto upřednostňují například výuku angličtiny.
- Problematika nedostatečného pobytu žáků ve venkovním prostředí je zacyk-

lená. Žáci jsou méně obratní, protože nemají příležitost se svobodně pohybovat v přirozeném prostředí (a tak svou obratnost a dovednost rozvíjet). Nedostatečně rozvinutá jemná motorika pak komplikuje přesuny z vnitřního prostředí do prostředí venkovního i samotný pobyt venku. Učitelé i rodiče se obávají zranění, proto se s žáky raději zdržují ve vnitřním prostředí, které považují za bezpečnější.

- Důraz na čistotu (až sterilitu); někdy přehnané hygienické normy (bariéra u lesních školek, ale také některých dětských táborů).
- Škola ani školka někdy nemají vhodný „přírodní výběh“ k dispozici nebo je venkovní prostředí zatížené znečištěným ovzduším či hlukem (např. centrum většího města).
- Toky financí z evropských a jiných fondů spíše podporují přeměnu školních pozemků například na antuková sportovní hřiště než na školní zahrady.
- Neznalost nových přístupů k předškolnímu vzdělávání (jako jsou lesní mateřské školy a lesní aktivity pro předškolní děti v českém prostředí) a nedůvěra k nim. Rodiče ani pedagogové často neznají zahraniční modely ani české „pokusy“.

- Obava rodičů o bezpečnost dětí při volném a nekontrolovaném pohybu venku, zvláště ve městech; strach z volného pohybu v přírodě, který se přenáší i na děti (obavy z ušpinění, ale také z klíšťat, hadů, poranění...).
- Úbytek bezpečných zelených prostor (např. školních pozemků, oplocených veřejných dětských hřišť), kde by děti mohly trávit volný čas. Školní hřiště často slouží jen pro výuku, nikoliv pro trávení volného času. Problém s dozorem a údržbou těchto pozemků.

Nedostatek znalostí, chybějící výzkum

- Prozatím chabá znalost zahraničních vědeckých a metodických prací zabývajících se prožíváním přírody a chováním lidí k přírodě a k životnímu prostředí (poznatky oborů environmentální výchovy, ekopsychologie, environmentální sociologie ad.). Špatně dostupná zahraniční literatura – chybí na většině kateder souvisejících oborů, nedostatek překladů i původních českých publikací. Málo početná odborná komunita.
- Neznalost vlivů, které působí na českou veřejnost – ať už v environmentálním chování, nebo např. ve vyhledávání kontaktu s přírodou (chybí původní české empirické studie, které by navazovaly na zahraniční poznatky v oboru).

Příležitosti

Z výše uvedeného textu vyplývají některé příležitosti pro častější pobyt dětí venku v rámci vyučování i ve volném čase, ale také pro nové metody environmentálního vzdělávání a práci s veřejností, které mohou ovlivnit šetrnější a odpovědnější chování české populace k životnímu prostředí.

Příležitosti jsme rozdělili do tří okruhů:

1. Zaplnění bílých míst v teorii a výzkumu

- Lepší vymezení pojmů tak, aby skutečně přispěly k vysvětlení, nikoliv k zamlžení podstaty problémů/jevů.
- Analýza bariér, které vnímají pedagogové jako překážku pro pobyt s dětmi venku.
- Výzkum vlivu pobytu dětí venku na jejich psychické i fyzické zdraví.

Příklad: Význam kontaktu s přírodou, zvířaty a „běžnou špinou“ pro rozvoj imunity.

- Evaluace efektivity metod, kterými lze podporovat jednání ohleduplné k životnímu prostředí (výchovné a vzdělávací programy, osvětové kampaně).
- Analýza atraktivity parků a městské zeleně pro volnočasové aktivity (proč jsou některé parky plné a jiné prázdné?). Jaké

typy městské zeleně lidé preferují a proč? Co lidem brání ve využití stávající zeleně? Je zezeň ve městě v konfliktu s bezpečností? Zahraniční příklady dobré praxe.

- Jak působit v ekologické/environmentální výchově efektivně, a přitom nefundamentalisticky, nedogmaticky?
- Jakým způsobem mohou environmentální organizace komunikovat s veřejností, aby mezi nimi a veřejností vznikala spíše spolupráce než konflikt?
- Co ovlivňuje chování české veřejnosti k životnímu prostředí? Jaký je podíl osobní motivace a jaký je podíl podmínek (cenových, infrastrukturních, sociálních ad.), za kterých jednání týkající se životního prostředí probíhá?

2. Příležitosti pro environmentální vzdělávání v praxi

- Preciznost v terminologii. V praktických projektech je třeba upřednostňovat pojmy, které lze definovat, a následně cíle, jejichž (ne)splnění lze vyhodnotit.

Příklady:

- „Výchova ke kladnému vztahu k přírodě“ se dá použít nanejvýš jako hodně volná metafora, nikoliv jako definitivně formulovaný výchovný cíl.

- „Odcizování přírodě“ je zajímavý pojem vhodný k teoretickému rozboru; v praxi je rozhodně lepší se mu vyhnout.
- Práce s celými rodinami – rodina má pro rozvoj dítěte a formování jeho postojů nenahraditelný význam. Více zapojovat rodiče do chodu školek a škol, využívat postupy uplatňované např. ve waldorfských nebo komunitních školách, kdy se školy stávají centry místního života a aktivně se podílejí na rozvoji svého okolí.
- V rámci environmentálního vzdělávání se více zaměřit na rodiče a budoucí rodiče (např. v rámci rodičovské výchovy), více hovořit o možnostech nových přístupů předškolního a školního vzdělávání (lesní školky apod.) a o významu kontaktu dětí s přírodou pro jejich zdravý rozvoj.
- Osvěta týkající se přehnaného strachu z běžných podnětů a situací (nepřízeň počasí, kontakt se „špínou“ venku...): rodičovská výchova, předporodní kurzy, mateřská centra, dětská lékařka atd.
- Propojení poznatků různých oborů, mezioborová diskuse, společné hledání možných cest k řešení. Příkladem takové aktivity z praxe je např. výzva Zpátky pod stromy (www.zpatkypodstromy.cz)

iniciovaná v roce 2008. V souvislosti s ní se uskutečnil také mezioborový diskusní seminář Společnosti pro trvale udržitelný život, na téma „Skleníkové děti – nová výzva pro ekologickou výchovu“.

- Metodická podpora a vzdělávání poskytované učitelům. Téma „Jak je pobyt v přírodním prostředí důležitý pro zdravý rozvoj dítěte“ je vhodné zařadit do pregraduální i postgraduální přípravy učitelů. Metodická podpora s ohledem na jednotlivé věkové kategorie dětí zaměřená na kontakt s přírodou (kurzy, publikace, spolupráce s externími metodickými konzultanty).
- Prezentace a ocenění příkladů dobré praxe MŠ, včetně podpory partnerství mezi českými a zahraničními MŠ (prostor pro výměnu zkušeností, a to nejen mezi pedagogy, ale i mezi dětmi a rodiči navzájem).
- Věnovat pozornost školním pozemkům, především zahradám, a jejich úpravám směrem k diverzifikovanému přírodnímu prostředí. Vhodně udržovaná zahrada je ideálním přírodním prostředím pro žáky prvního stupně.
- MŠMT může vyhláškou nebo metodickým pokynem doporučit školám, aby žákům umožnily pobyt venku, a to minimálně o hlavní přestávce.

- Revize legislativy určující normy pro mateřské školy tak, aby nebránila vzniku lesních MŠ či využití vlastních výpěstků pro školní kuchyni.

- Některé principy lesních MŠ se dají uplatňovat i v běžných mateřských školách nebo v soukromých dětských klubech, mateřských centrech apod.

3. Příležitosti pro územní rozvoj měst a obcí:

● **Renesance „zahradničení“:**

- Vytvořit podmínky pro vznik komunitních zahrad nebo městských farem ve městech (představují nové veřejné prostory, ale jsou také vzdělávacími a společenskými centry s možností trávení volného času).
- Budování permakulturních zahrad ve školách a školkách
- Zachování zahrádkářských kolonií (územní rozvoj města)
- **Efektivnější vynakládání prostředků na údržbu zeleně ve městech a obcích** (obměna i několikrát ročně, často jen v zájmu „image“, versus péče zaměřená na skutečné zatraktivnění prostranství). Posílení financí na údržbu, včetně zajištění čistoty a bezpečnosti. Zveřejňování údajů o výdajích (samospráva často tuto položku nesledují nebo nezveřejňují).

- **Kritérium funkčního využití zeleně ve městech a obcích zapracovat do územního plánování.** V současné době se při územním plánování sledují tzv. bilance zeleně. Jedná se o kvantitativní kritérium, které říká, kolik zeleně ve městě je, ale už nikoli, jakého charakteru tato zeleň je a k čemu slouží. Je pro veřejnost dostupná, je součástí veřejného prostoru? Jedná se o veřejný park či izolační zeleň u dálnice?
- **Do územního plánování začlenit kritérium docházkové vzdálenosti do zeleně jako veřejného prostoru (parky).**

4) Sak, P., Saková, K., 2004, *Mládež na křižovatce*, Svoboda Servis

Odkazy, tipy na dokumenty a projekty

- Kolektiv autorů: **Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti.** Sborník textů, Zelený kruh, Praha, 2009. Ke stažení na stránkách <http://www.zelenykruh.cz/cz/edice-apel/>.
- Pracovní verze **Akčního plánu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj 2010–2012.**
- Schválená verze **Akčního plánu Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice na léta 2010–2012 s výhledem do roku 2015.**
- **Český portál ekopsychologie (www.vztahkprirode.cz).** Portál o prožívání a chování lidí ve vztahu k přírodě a životnímu prostředí navazuje na zahraniční vědecký výzkum probíhající od 70. let a související s praxí environmentální výchovy, vzdělání a osvěty. Zprostředkovává odborné i popularizační texty, ukázky empirických studií, bibliografie, přehled o aktivitách v České republice (univerzity, kurzy, mezioborová setkání) a rozsáhlý přehled odkazů na zahraniční zdroje.
- **Zpátky pod stromy: výzva k podpoře kontaktu dětí s přírodou (www.zpatkypodsromy.cz)** Možnost zapojit se aktivně i symbolicky. Zprostředkování kontaktů a informací k tématu, platforma pro mezioborovou diskusi a spolupráci.
- **Envigogika (<http://envigogika.cuni.cz>).** Elektronický recenzovaný odborný časopis je určen k odbornému dialogu v oblasti environmentální či ekologické výchovy a vzdělávání (EV). Cílem Envigogiky je rozvíjet teoretické základy tohoto oboru a na tomto základě pak působit i na praxi. Časopis vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK.
- **Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů.** V přípravě. Příručka o místně zakotveném učení vzniká v rámci projektu Škola pro udržitelný život, který v České republice spoluvyhláší Středisko ekologické výchovy a etiky – SEVER a Partnerství o.p.s.
- **Odkazy na zahraniční informace o komunitních zahradách a městských farmách:**
 - Městské farmy:**
 - <http://www.freightlinersfarm.org.uk>
 - <http://www.hackneycityfarm.co.uk>
 - <http://www.london-footprints.co.uk/visitfams.htm>
 - <http://www.london.gov.uk/young-london/teens/things-to-do/farm.jsp>
 - Komunitní zahrady:**
 - <http://www.culpeper.org.uk>
 - <http://www.farmgarden.org.uk/>

Jak a proč podporovat vztah lidí k přírodě: klišé, bariéry, příležitosti

Praha, prosinec 2009

Publikace byla zpracována s využitím sborníku textů

Člověk + příroda = udržitelnost?

**Texty o proměně vztahů lidí k přírodě,
environmentální výchově a udržitelnosti.**

Zelený kruh, Praha, 2009.

Editace: Eva Rázgová

Konzultace: Jan Krajhanzl, Zuzana Drhová

Vydaly Zelený kruh a Hnutí DUHA v edici APEL

<http://www.zelenykruh.cz/cz/edice-apel/>

Vydání publikace podpořila Nadace Open Society Fund Praha



ISBN: 978-80-903968-8-3