

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociologie



**Markéta Musilová**

# **Environmentální výchova v ČR v kontextu skautské praxe**

Environmental education in Czech Republic related to scouting

Bakalářská diplomová práce

2015

Vedoucí práce: Mgr. Iva Zvěřinová

## **Poděkování**

*Na tomto místě chci poděkovat vedoucí této práce Mgr. Ivě Zvěřinové za trpělivé odborné vedení a cenné rady a Mgr. Radce Dudové, Ph.D. a Mgr. Lence Veselé za konzultace nad kvalitativními metodami. Dále vedoucím oddílů Junáka za ochotnou spolupráci při realizaci výzkumné části práce a své rodině za podporu, kterou mi při psaní práce poskytla.*

### **Čestné prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 11. 5. 2015

Podpis .....

## **Abstrakt**

Záměrem této práce je poukázat na koncept environmentální výchovy jako strategie na podporu pro-environmentálního chování. Environmentální výchovu tato práce propojuje se zaměřením Junáka a navrhuje jejich možnou bližší spolupráci. Efektivnějšímu propojení se snaží napomoci zmapováním práce skautských vedoucích s přírodou. Výzkum probíhal kvalitativní metodou „Chápajícího rozhovoru“ s vedoucími dívčích i chlapeckých oddílů. Pomocí odlišných znaků u zkoumaných jednotek, jako je působení na venkově či v hlavním městě, práce poukázala na řadu rozdílných skutečností. Výzkum naznačuje rozdílnou práci s přírodou u městských a venkovských oddílů a také na základě genderu. Práce podhalila i skutečnosti související s dobovými změnami, jako je práce s technologiemi, náročnější výchova dětí a obavy rodičů. Vedle analýzy rozdílů jde i o reflexi vedoucích skautských oddílů k tématu environmentálně šetrného chování v rámci skautské činnosti. Výsledná zjištění mohou posloužit jako zpětná vazba pro ekologický odbor Junáka a pro zájemce, kteří by se snažili environmentální vzdělávání v Junáku podpořit.

**Klíčová slova:** environmentální sociologie, pro-environmentální chování, udržitelný rozvoj, ekopsychologie, environmentální výchova, skautská výchova, skautské oddíly

## **Abstract**

The aim of this paper is to highlight the concept of environmental education as a strategy to support pro-environmental behaviour. Paper connects environmental education with Scouting and suggests their possible closer cooperation. It tries to support this connection by mapping work scoutmasters with nature. The research was carried out using qualitative method of "Understanding interview". The interviews were conducted with scoutmasters of girls and boys troops. Thanks to different variables of the observed units, such as the practices in the country or in a major city, it shows a number of different circumstances. Research suggests a different work with nature in urban and rural sections and also some gender differences. Interviews and observation also revealed some findings related to contemporary changes like working with technology, higher demands on education of children and also worries of parents. Besides analysing the differences, is the research deals also with reflection of scoutmasters on the topic of pro-environmental behaviour within scout centres and troops. These all findings may serve as a feedback for the environmental department of Scouting and for those who would try to support environmental education in "Junák".

**Key words:** environmental sociology, pro-environmental behaviour, sustainable development, conservation psychology, environmental education, scout education, scout troop

# Obsah

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
1. Společenská východiska environmentální výchovy .....	8
1.1. Politiky řešení .....	10
1.2. Shrnutí.....	12
2. Proměna vztahu člověka a přírody jako cíl environmentální výchovy .....	12
2.1. Vztah člověka a přírody na pozadí postojů a chování .....	13
2.1.1. Společenské vlivy na pro-environmentální chování .....	13
2.1.2. Sociálně psychologické modely.....	17
2.2. Ekopsychologická východiska ve vztahu k environmentální výchově.....	21
2.2.1. Ekopsychologické poznatky ke vztahu dětí k přírodě.....	22
2.3. Shrnutí.....	26
3. Environmentální výchova v České republice.....	26
3.1. Definice pojmu.....	26
3.2. Důvody, cíle, prostředky environmentální výchovy.....	27
3.3. Poznatky pro praktické provedení .....	29
4. Junák ve vztahu k environmentální výchově.....	32
4.1. Úvodem - vznik a charakteristika skautingu .....	32
4.2. Základní parametry výchovy Junáka.....	33
4.3. Junák a vztah k přírodě.....	34
4.3.1. Konkrétní prostředky pro činnost Junáka s přírodou.....	35
4.4. Současný vztah Junáka k tématu environmentální výchovy.....	36
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
5. Cíl výzkumu .....	38
6. Výzkumné otázky .....	38
7. Technika sběru dat.....	39
7.1. Metodologie výzkumu .....	39

7.2. Výzkumný vzorek.....	41
7.3. Rozhovory .....	42
7.3.1. Tvorba otázek .....	43
7.3.2. Průběh rozhovorů .....	44
7.3.3. Technické prostředky .....	45
8. Analýza kvalitativních dat .....	45
9. Hlavní výsledky výzkumu .....	46
9.1. Zodpovězení výzkumných otázek .....	47
9.2. Další zjištění .....	56
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>59</b>
Shrnutí výsledků výzkumu a diskuze.....	59
Výzvy a možná řešení .....	61
Otázky pro další výzkum .....	63
<b>ZDROJE .....</b>	<b>64</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Aktuálním sociologickým tématem jsou kvůli nárůstu populace a spotřeby zdrojů změny v přírodním prostředí člověka, zejména pokud jde o přírodní zdroje a povahu ekosystémů. Některé environmentální problémy, které se v této souvislosti objevují, vedou ke vzniku různých konceptů řešení.

V mé práci se na řešení dívám optikou proměny vztahu člověka a přírody. Poukazuji na sociologická, psychologická a pedagogická zjištění vztahující se ke změně lidského chování k životnímu prostředí. Představuji koncept environmentální výchovy jako jeden z možných nástrojů. V **teoretické části** práce také předkládám vědecká zjištění k tématům, která s provedením environmentální výchovy souvisí, a uvádím ji do souvislosti s českou skautskou organizací - Junákem. Domnívám se, že by Junák jako výchovná volnočasová organizace mohl svým zaměřením k tématu environmentální výchovy přispět. Toto propojení mi dává podnět k empirickému zkoumání.

**Empirická část** práce si klade za cíl zmapovat zázemí environmentální výchovy ve skautských oddílech pomocí kvalitativní studie. Snaží se poukázat na možné souvislosti ovlivňující pro-environmentální chování u skautů. Poměřuji jejich působení a chování s ohledem na jejich různou úroveň kontaktu s přírodou. Zjištění z empirické části práce mají posloužit jako zpětná vazba pro ekologický odbor Junáka v oblasti vhodného vytyčení cílů a nástrojů v práci s environmentálními tématy.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části půjde o objasnění dvou pojmů z názvu této práce, a to environmentální výchovy a Junáka, a o jejich propojení. Budou představena základní společenská východiska vzniku environmentální výchovy, vědecké poznatky a souvislosti jednotlivých témat vedoucí k otázkám, které budou řešeny v empirické části práce.

Otázky, které si v jednotlivých kapitolách pokládám, jsou následující:

Co předcházelo vzniku environmentální výchovy v historicko-politickém kontextu a z jakého společenského problému vychází? Tento úvodní vhled nabízí v krátkosti kapitola *Společenská východiska*.

Jak se na poli sociologie a psychologie diskutuje podoba tohoto vztahu s ohledem na lidské chování? Jak se jednotlivé obory dívají na řešení problémů a jaká vědecká zjištění přináší? Tyto otázky reflektuje kapitola *Proměna vztahu člověka a přírody jako cíl environmentální výchovy*. V jejím závěru je uvedena i eko-psychologická disciplína se svými poznatky vztahujícími se k tématu dětí v přírodě.

O ucelené shrnutí toho, jak si v České republice stojí koncept environmentální výchovy – co je její náplní, kam se snaží směřovat a jaké jsou její pedagogické poznatky, jsem se pokusila v kapitole *Environmentální výchova v České republice*. Dále se práce zabývá otázkou, jak s tím souvisí skautská výchova, co jí váže ke vztahu člověka a přírody a jaká je reálná podoba skautské organizace ve vztahu k zmíněné environmentální výchově. Odpovědi jsem nastínila v kapitole čtvrté: *Junák ve vztahu k environmentální výchově*.

Cílem teoretické části je tedy objasnit koncept environmentální výchovy jako snahy vychovávat společnost a budoucí generace se zaměřením k životnímu prostředí (v reakci na společenskou změnu posledních let) a popis aktuálního stavu této výchovy v ČR. Následným cílem je propojení tohoto konceptu s organizací Junák, kde se zaměřuji na její metodologické základy a na její další směřování v environmentální výchově. Výsledný vztah pak je podnětem pro navazující praktickou část práce.



## 1. Společenská východiska environmentální výchovy

Na základě zjištění přírodních věd (Global IBGP change, 2015; IHDP, 2015; Global change, 2015; WCRP, 2015; Diversitas, 2015), se ukázalo, že dochází ke globálním změnám životního prostředí. Jde o: „široké spektrum biofyzikálních a socioekonomických změn, které mění fungování Země jako systému v planetárním měřítku. Pojem v podstatě označuje ohromnou změnu ve vztahu lidstvo – životní prostředí, která započala před několika staletími.“ (Stephen, 2004, s. 11).

Ukázalo se, že proměny souvisí s narušením ekosystémů, jež jsou pro člověka zcela základním atributem žití, a reflektuje se, že rozvoj za několik posledních desítek let může vedle blahobytu přinášet i rizika (Reid, 2005). V souvislosti s ekosystémovými službami pak při Organizaci spojených národů (OSN) bylo vypracováno hodnocení ekosystémů k miléniu (Millennium Ecosystem Assessment – MA). Zpráva představující hlavní výsledky projektu uvádí:

„Každý na světě je zcela závislý na ekosystémech planety Země a na službách, které poskytují, jako je potrava, voda, regulace nemocí a klimatu, duchovní naplnění a estetické potěšení. Během posledních 50 let lidé tyto ekosystémy mění rychleji a rozsáhleji než v kterémkoli srovnatelném období lidské historie, z větší části proto, aby uspokojili rychle rostoucí poptávku po potravinách, sladké vodě, stavebním dřevu, vláknech a palivech. Tato přeměna planety vede ke zvýšení blahobytu a k ekonomickému rozvoji lidstva. Pro některé oblasti a skupiny lidí ale tento proces není přínosný – mnozí jsou ve skutečnosti poškozováni.“ (Reid, 2005, s. 1).

Zde dochází k významnému propojení se sociologií a dalšími humanitními vědami. Současné environmentální problémy (chceme-li ekologická krize) jsou některými autory vnímány jako společenský problém zakotvený v samotných strukturách společnosti. Je tedy nasnadě zabývat se sociologickým pohledem nad otázkou environmentálních problémů.

K nutnosti provázat vědu sociologickou a ekologickou se vyjadřuje například Jan Keller (1997): „obě disciplíny na sebe narážejí všude tam, kde současná společnost svým fungováním a svým způsobem reprodukce plodí důsledky, jež poškozují a ohrožují přírodní prostředí, do něhož je lidské kultura zasazena a bez něhož nemůže existovat.“(s. 10)

Základní proměnou společnosti, která vede k reflexi udržitelného způsobu života, není dle Erazima Koháka (2000) změna přírody, ale změna soudobých podmínek ve třech ohledech. Po celá tisíciletí jsme byli nepočetní, skromní a bezmocní. Dnes jsme početní, nároční a mocní (s. 20-25).

Kohák (2000) konstatuje, že s nástupem konzumní společnosti se objevil určitý lidský nešvar, kdy se člověk nechal přesvědčit, že smyslem života je mít stále víc a že jediným úkolem státu je tomu pomáhat. Objevuje se tedy tzv. epidemie smrtícího nadbytku<sup>1</sup>. „Hnacím motorem společnosti přestává být potřeba a stává se jím výroba pro zisk, ne pro uspokojení potřeby.“ (s. 64)

Z tohoto vztahu člověka k přírodě, kdy se dostaly nekonečné nároky člověka do nevyhnutelného střetu s konečným světem, vyplývá příčina ekologické krize. Naše chování je podníceno pocitem vsugerované nespokojenosti a touhy chtít stále *víc*, což je dle Koháka stav nepřirozený. Přirozeným stavem je chtít *dost* (s. 64-65).

Dle sociálního ekologa Murray Bookchina (1987) bývá touha lidí „růst“<sup>2</sup>, ztotožňována s takzvaným pokrokem, ovládnutím přírody a s takzvanou civilizací.“ (Hauserová, 2002, s. 3). Poukazuje také na to, že je ve společnosti protěžován individualismus a soutěživost, které jsou považovány za motor sociálního pokroku. Bookchin vidí jedinou možnost vyrovnání se ekologickým problémům ve vypořádání se se svými vnitřními lidskými problémy (jako jsou problémy ekonomické, etnické, kulturní a genderové). Přichází s myšlenkou, že způsob, jakým spolu lidské bytosti komunikují v rámci společenského uspořádání, je klíčem k rozpoznání ekologické krize (Hauserová, 2002, s. 8).

Nad proměnou lidského chování, zejména ve smyslu absence umírněnosti a sebekontroly, uvažuje i Keller (1997). Dodává, že je však otázkou, nakolik je lidské jednání v tomto směru poháněno vrozenými potřebami a nakolik se samy lidské potřeby staly obětí rafinovaných mechanismů zvyšování ekonomického zisku a politické moci (s. 193- 194).

---

<sup>1</sup> Představa, že jediným smyslem života a takřka morální povinností občana je hromadit a spotřebovávat stále více hmotného majetku (Kohák, 2000, s. 64)

<sup>2</sup> Zde Bookchin vychází z pravidla tržního hospodářství, a sice hesla „Grow or die“ neboli „Rost' nebo zhyň“

## 1.1. Politiky řešení

Nad zmíněnými změnami se celospolečensky uvažuje a konstatuje se, že některé provázející děje nejsou v dlouhodobém měřítku udržitelné, a že dochází k určitým rizikům, která je třeba řešit společně. To dalo za vznik politickému konceptu „Trvale udržitelného rozvoje“ G. H. Brundtlandové (Braniš, in: Dlouhá, 2009, s. 83-84). Ten byl ustanoven ve zprávě *Naše společná budoucnost* (1987) na základě práce Světové komise pro životní prostředí a rozvoj (Trvale udržitelný rozvoj, 2013).

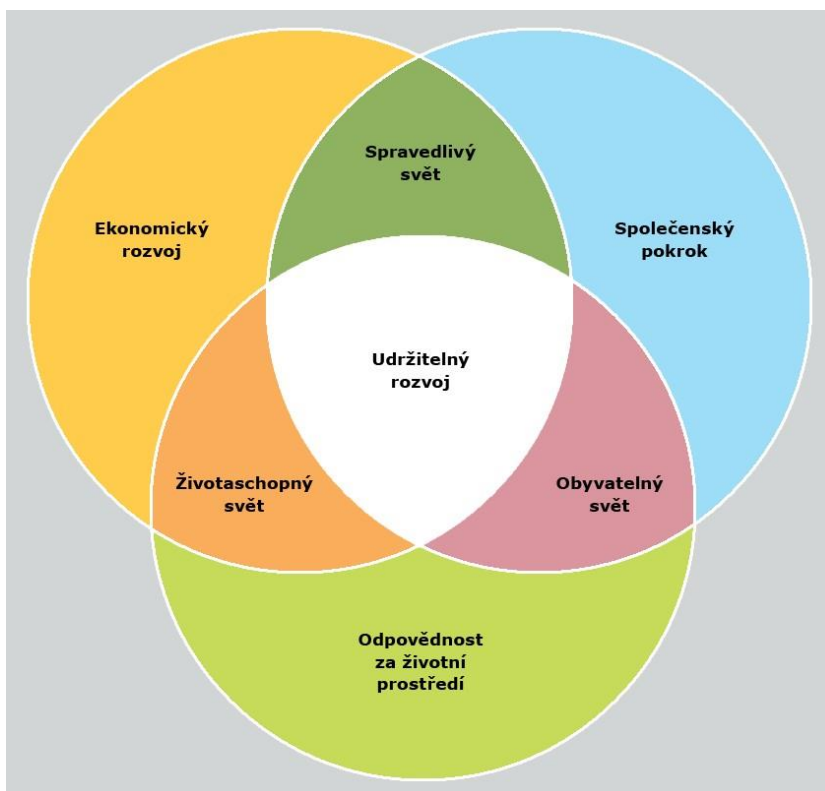
Termín udržitelný rozvoj (dále jen UR) byl definován následovně: „Trvale udržitelný rozvoj je takovým rozvojem, který naplňuje potřeby přítomných generací, aniž by ohrozil schopnost budoucích generací naplňovat potřeby své.“ (Naše společná budoucnost, 1991, s. 297). Tomuto pojetí se dostalo mnoha dalších definic. Jinou formulaci si vytvořil Evropský parlament či legislativy daných zemí (mezi nimi i ČR) přijímající tento koncept. Základní myšlenka však zůstává stejná.<sup>3</sup>

Myšlenkou UR je, že kromě ekonomického růstu a sociálního blahobytu je třeba dbát také na ochranu životního prostředí. Tak vznikl koncept tří pilířů UR: ekologický, ekonomický a sociální (Trvale udržitelný rozvoj, 2013). Schéma naznačeno na obrázku č. 1.

Dle České informační agentury životního prostředí je cesta k udržitelnému rozvoji podmíněna kvalitou veřejné správy, kterou se na lokální a regionální úrovni zabývá místní Agenda 21. Tento dokument dále podmiňuje řešení problémů a tvorbu rozvojových plánů respektováním určitých principů (Udržitelný rozvoj, 2007).

---

<sup>3</sup> Definice Evropského parlamentu: „zlepšování životní úrovně a blahobytu lidí v mezích kapacity ekosystémů při zachování přírodních hodnot a biologické rozmanitosti pro současné a příští generace“ V České republice dle zákona o životním prostředí z 5. 12. 1991 (17/1992 Sb., § 6): „Trvale udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů.“



Obr. 1: *Vzájemné propojení jednotlivých oblastí a principů udržitelného rozvoje (Sustainable development explained, in: Trvale udržitelný rozvoj, 2013)*

K vymezení UR dodává Josef Vavroušek, že je třeba ho vnímat obecně jako hodnotový rámec. On sám vidí potřebu korigovat přílišnou jednostrannost antropocentrismu a dále ukazuje cestu v hledání alternativních způsobů zvyšování kvality života. Tyto alternativy by neměly tolik zatěžovat přírodu, ale zároveň by kvalitu života zvyšovaly. Člověk by nestrádal, nýbrž by bohatl, a to v rozměrech podstatnějších, než je rozměr materiální. (Keller, Gál & Frič, 1996, s. 6-8). Celkově je tento koncept spíše cestou, než cílovým stavem společnosti.

Z tohoto „hodnotového rámce“ pak vychází řada dílčích nástrojů (politik), které se snaží v rámci mezinárodních dohod i státních legislativ ovlivňovat změnu lidského chování směrem k udržitelnému rozvoji. V praktickém měřítku pak proniká do mnoha sfér. Toto téma je řešeno nejen na poli politickém (např. legislativní opatření Ministerstva životního prostředí, vytváření Strategie pro Udržitelný rozvoj ČR a další), ale řeší ho i vědy jako ekonomie, antropologie, sociologie, psychologie a pedagogika. Často diskutovaným tématem v rámci těchto vědních oborů se například stal koncept „udržitelné spotřeby“ (Ajzen, 2008), Tématům sociologickým a psychologickým, i v jejich kombinaci, se budu věnovat v této práci podrobněji.

## **1.2. Shrnutí**

Lidé si v posledních několika desítkách let začali více uvědomovat určité změny v přírodě, ke kterým na planetě Zemi dochází, a které mají co do činění s vlivem člověka. S narůstající lidskou populací a spotřebou přírodních zdrojů se tyto změny urychlují, mění se ekosystémy a to, co nám poskytují. Proto vznikají diskuze o tzv. udržitelnosti, spolu s politickými koncepty jak společně postupovat.

K řešení této problematiky lze přistupovat nejen ze strany odstraňování vnějších bariér, zákonů a jiných opatření usnadňujících šetrné chování, ale i skrze hlubší vhled na motivaci takto jednat (Ajzen, 2006; Stern, 2000; Chawla, 2007). Kupříkladu se podívat na vztah člověka a přírody ze sociologického hlediska a na sociálně psychologické formování postojů vedoucích k jednání. Dále pak promítat všechna tato zjištění do podpůrných politik v nejrannějších fázích - např. skrze výchovný systém. Snažit se o budování vhodných kompetencí a znalostí v člověku, který se bude „chovat udržitelně“ (Franěk, 2001; Činčera, 2007; Dlouhá, 2009).

Tyto přístupy mohou vést k jedné z možných politik ovlivňujících současný stav – k environmentální výchově. Dle Jany Dlouhé (2009) jde skrze výchovu jedince napravit i současný stav. Dodává, že v případě environmentální výchovy jde o výchovu, která má i novou sociální roli: přivést k jinému typu účasti na světě

## **2. Proměna vztahu člověka a přírody jako cíl environmentální výchovy**

Na pozadí popsaného společenského vývoje vznikají různé nástroje environmentální politiky, jejíž snaha je změnit spotřebitelské vzorce a chování jednotlivců směrem k udržitelnosti. K takovýmto nástrojům patří i environmentální výchova, jejímž cílem, jak zmiňuje Braniš (2009), není vytvoření jednoduchých znalostních osnov, nýbrž jde o změnu vztahu člověka k přírodě. Hledá se model, podle kterého by člověk žil v souladu s přírodou, přestože ji stále více využívá (In: Dlouhá, 2009, s. 76). Jde tedy o širší sociálně-psychologický vztah, který v následující kapitole rozvedu.

## **2.1. Vztah člověka a přírody na pozadí postojů a chování**

Tato kapitola má za cíl poukázat na to, že snaha změnit chování lidí (směrem k pro-environmentálnímu a udržitelnému způsobu života) pomocí přeměny vztahu člověka a přírody není jednoduchý proces. Zjednodušující představa, že environmentální výchova přímo vede k environmentálnímu chování, je naivní (Železný, 1999). Proto je důležité si uvědomit, jak správně pojímat cíle, které tato výchova má. Při vytváření programů i reflexi výsledků, je proto nutné vnímat složitý vztah člověka k přírodě v jeho chování. Je třeba si uvědomit, že před takovým chováním stojí utváření hodnot a postojů a také se objevují určité společenské vlivy a bariéry (Ajzen, 2006; Chawla, 2007). Tato reflexe vede v následujících odstavcích k nahlédnutí do sociální psychologie a tématu postojů a chování.

### **2.1.1. Společenské vlivy na pro-environmentální chování**

Podmínky a okolnosti, které povzbuzují pro-environmentální chování, jsou různorodé. V této souvislosti vzniká mnoho studií zabývajících se těmito vlivy.

V rámci snah o efektivní environmentální vzdělávání a povzbuzování k environmentální aktivitě mladých lidí píše Louise Chawla (2007) mimo jiné o výzkumech Paula C. Sterna. Z nich je patrné, že lidé ocení ochranu přírody, když rozumí jejím přínosům pro lidskou společnost. Potřebují znát důsledky, které pro ně toto chování má a věřit, že jejich konání má reálný efekt. Z jeho dalších výzkumů vyplývá, že závisí na bariérách bránících k tomuto chování, kterým musí člověk čelit - vzhledem k tomu, že mnoho bariér je strukturálních, je o to víc třeba kolektivního politického jednání (Chawla, 2007, s. 439).

Stern také provedl metaanalýzu výzkumů zaměřených na environmentální chování. V ní uvádí, že ve vybraných studiích o vlivech, které formovaly environmentální aktivisty a vzdělavatele, přes 80 % respondentů identifikuje jako významné zkušenosti s přírodou zážitky z dětství. Jako hlavními vlivy zmiňuje rodinné příslušníky, učitele a také zkušenosti s organizacemi jako jsou skautské či environmentální skupiny. Tato zjištění ukazují, že aktivity v přírodě v dětství mohou být klíčovou predispozicí zájmu o přírodu (tamtéž: 439-441).

Avšak spolu s dalšími výzkumy, které Chawla na toto téma sleduje, dospívá i ke kritické možných zjednodušujících závěrů o pobytu v přírodě jako o vše-řešícím faktoru

(je třeba brát do úvahy, že tyto závěry vycházejí ze sebehodnocení environmentálních aktivistů) (tamtéž: 439-440).

Z těchto studií vychází tři významné faktory ovlivňující výsledné chování: gender, socio-ekonomický status, environmentální postoje a vzdělání. Ženy vykazují, že jsou na tom s pro-environmentálním chováním lépe. Stejně tak studenti, kteří mají lepší znalosti o životním prostředí. Znevýhodněné skupiny hledí při rozhodování více na peníze (tamtéž: 440-441).

Hlavním zdrojem environmentálních znalostí dětí je dle Rickinsona (2001) televize a škola, dále pak tištěná média, rodina, přátelé, environmentální zkušenosti a nevládní organizace. Tyto znalosti, jak některé studie naznačovaly, ukazují na ovlivnitelnost socio-ekonomickým statutem, geografickou polohou, vzděláním. U tématu genderu dochází ke zjištěním, že dívky se více zajímají o lokální problémy „tady a tady“, kdežto chlapci si více uvědomují problémy dlouhodobějšího a abstraktnějšího charakteru (s. 298).

Zatímco gender a socio-ekonomický status nelze změnit, u vzdělání změna možná je. Chawla (2007) uvádí, že proto je zde snaha vzdělavatelů formovat pozitivní postoje a praktické kompetence cílené na lepší vztah k životnímu prostředí. Jako nejefektivnější se jeví ty vzdělávací programy, které jsou rozsáhlejší, trvají déle. Je zde možnost učit se praktickou formou a získávat konkrétní kompetence. Dále by u nich měla být zřejmá úspěšnost v dosahování cílů. Důležitým faktorem přijetí programů pro studenty je také pocit, že jejich snahy jsou okolím brány vážně, a že jsou schopni realizovat alespoň některý z jejich cílů (s. 440-441).

Dále poukazuje na předpoklady, které vedou k politické aktivitě. Za nejefektivnější pro životní prostředí považuje kolektivní úsilí. Kolektivní politická aktivita může ovlivnit podnikatele a vlády a z lokálních snah se tak může dostat na národní i na mezinárodní úroveň. Tím lze dosáhnout změn, které podpoří pro-environmentální v každodenním osobním životě. Proto je při výchově mladých lidí klíčová snaha o jejich politickou a občanskou aktivizaci. V tomto směru se ukázal být ze strany rodičů efektivní takový styl výchovy, který dává jasná pravidla a zároveň povzbuzuje děti k vyjádření jejich myšlenek a pocitů. Tato výchova vede k vysoké míře jejich sociální odpovědnosti. Dále bylo výzkumy poukázáno na to, že děti potřebují mít možnost vytvářet si vlastní odlišné názory (ať už jde o situaci doma, ve škole, v klubech a jiných volnočasových aktivitách). Tím vším získávají autonomii, sebeúctu a zároveň i respekt k ostatním (tamtéž: 441-442).

Významným faktorem jsou u dětí jejich rodinné vzory. Mladí lidé vnímají potřebu vylepšovat své okolí a společnost, když je jejich rodiny povzbuzují k sociální spravedlnosti a samy se účastní komunitních aktivit. Z těchto zjištění vyplývá, že dalším klíčem k efektivitě v rámci výchovných programů je přitáhnout na svou stranu i rodiče (tamtéž: 442).

Na cestě k pro-environmentálnímu chování stojí řada bariér i katalyzátorů. Quimby (2011) řadí mezi lidmi vnímané bariéry čas, peníze, nízkou účinnost a beznaděj (jako kombinaci pocitu zklamání a porážky). Na základě své studie Quimby (ibid.) shrnuje, že účinným katalyzátorem pro-environmentálního chování je vnímané chování okolní společnosti. Lidé se budou chovat pro-environmentálně, pokud se domnívají, že ostatní dělají totéž (viz např. studie Goldsteina (2008)<sup>4</sup>). Quimby (2011) tak obhájí komunitní sociální marketing kombinující psychologické porozumění s marketingovými strategiemi jako možný klíč k řešení aktivizace lidí.

Problémem při povzbuzování k pro-environmentálnímu chování je i komunikace a předávání informací o možných problémech. Určité problémy životního prostředí jsou pro lidi nesnadno představitelné a nevedou tak k propojení s jejich vlastním životem. Například téma změny klimatu, jak uvádí Sophia David (2011), je velmi složité, rozsáhlé a má takové vlastnosti, že je obtížné jej uchopit a vyjádřit. Nejčastějším způsobem komunikace je apokalyptické zobrazení zhoršování životního prostředí, což často může vést k vytvoření bariéry na cestě k pro-environmentálnímu chování. David se tyto apokalyptické způsoby komunikace snaží překonat a navrhuje jako vhodnou formu předávání informací tvůrčí psaní, díky kterému se témata pro čtenáře stávají konkrétnějšími.

Paul C. Stern v článku (2000) shrnuje, že pro-environmentální chování je velice komplexní. A to jak v jednotlivých typech, tak i ve vlivech na toto chování. Ilustrováno v následující tabulce.

<b>Příčiny</b>	<b>Pro-environmentální chování</b>
<i>Subjektivní</i>	<i>Environmentální aktivismus</i>
hlavní environmentální predispozice	<i>Neaktivistické veřejné chování</i>
specifické normy chování a postoje	environmentální občanství
neenvironmentální postoje	(např. petice, připojování do skupin)

<sup>4</sup> Goldstein a kol ve své studii zjistili, že když se sděluje hotelovým hostům, že většina ostatních zákazníků opětovně využívá ručníky, je to účinnější než tradiční forma odvolávání se na znalosti o životní prostředí.



(např. o vlastnosti produktů) očekávané náklady a výnosy	politická podpora
<b><i>Individuální schopnosti</i></b>	<b><i>Osobní sféra environmentalismu</i></b>
gramotnost	spotřebitelské nákupní chování
sociální status	údržba domácího vybavení
finanční zdroje	změny v užívání vybavení, životní styl
specifické vzdělání a schopnosti	nakládání s odpady
	"zelený konzumerismus"
<b><i>Ostatní faktory</i></b>	<b><i>Ostatní</i></b>
materiální náklady a odměny	chování, které ovlivňuje organizační
zákony a regulace	rozhodnutí
dostupná technologie	
společenské normy a očekávání	
podpůrné politiky	
reklama	
<b><i>Zvyk a rutina</i></b>	

Tab. 1 Typy pro-environmentálně významného chování a kauzální proměnné ovlivňující toto chování (Stern, 2000, s. 421)

K pro-environmentálnímu chování Stern (2008) uvádí, že jeho naplňování, ať už na jakékoli úrovni (doma či v organizaci, ve společnosti či na vládní úrovni) brání určité bariéry. Ty dělí na finanční a nefinanční. Bariéry jsou na úrovni domácností i na úrovni organizací. Cílem snahy o jejich odstranění je pojmout co nejvíce oblastí - jde o politické změny, změny v organizacích, zapojení komunit a veřejného dialogu a další konkrétní kroky. Těmi mohou být např. nízkoenergetické zboží a služby, zelená energie, prosazování energetické účinnosti, inteligentní měřiče, návrhy nízkoenergetických budov a atraktivních komunit. Dodává, že ke změně životního stylu směrem k environmentálně šetrnému chování obecně dochází v komunitách (města, pracoviště, vysoké školy atd.) (In: Lewis, 2008, s. 363-382).

Na české poměry a specifikaci důvodů chovat se environmentálně šetrně se zaměřil i tým kolem Josefa Vavrouška (Keller, Gál & Frič, 1996, s. 45-48). Z výzkumů které prováděli, vyplývají podobné výsledky. Ani lidé vysoce si cenící přírody a s dostatečnými informacemi o škodlivých dopadech, nemusí tyto informace promítat do svého jednání. K angažování se ve prospěch přírody prý lidem nejvíce brání naprostý nedostatek času (zejména pokud jde o muže, vysokoškoláky, kategorie s nejvyššími příjmy a lidé žijící ve

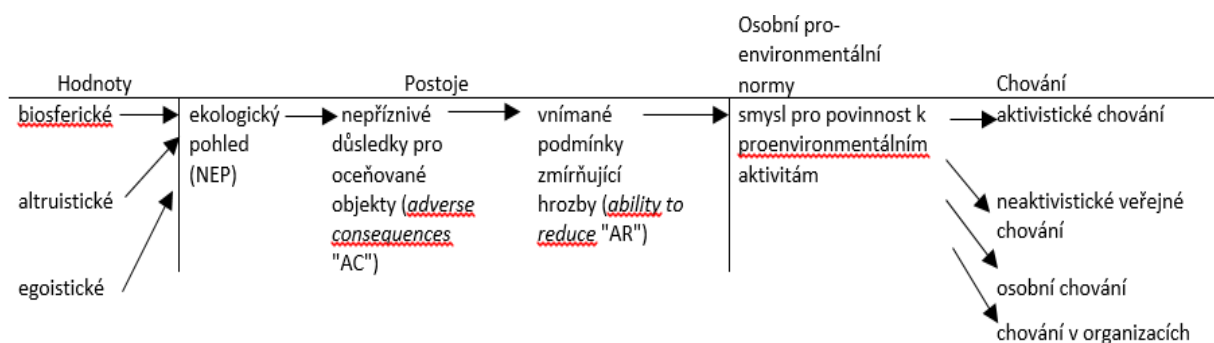
velkých městech). Jako řešení nabízí budování infrastruktury, která by umožňovala, či dokonce zvýhodňovala ekologicky citlivější chování. Těžiště tak prý logicky musí být na úrovni regionů a obcí, tedy v ohnisku každodenních aktivit.

Novější empirické poznatky je možné najít v knize autorů Ščasný, Urban a Zvěřinová (2013), která shrnuje výsledky výzkumu vybraných typů spotřeby statků a služeb v českých domácnostech, které mají významný vliv na životní prostředí. Tato kniha poukazuje na environmentální efekty, které jsou spojeny s vybranými typy spotřebního chování. Dále popisuje, jak jsou vybrané typy spotřebního chování rozvrstveny v současné době v české společnosti podle různých socioekonomických a demografických kritérií. Na základě výzkumu naznačuje způsoby, jakým mohou být jednotlivé typy spotřeby, které jsou příznivé z hlediska svých dopadů na životní prostředí, co nejučinněji podporovány, a to zejména prostřednictvím různých politik a jiných intervenčních nástrojů.

### **2.1.2. Sociálně psychologické modely**

Uvědomění si rozporu mezi postoji a výsledným chováním vedlo v sociální psychologii k vytváření teorií snažících se o vysvětlení tohoto jevu. Stern (2000) spolu s kolegy vytvořili VBN (Value-belief-norm) teorii ilustrující následnost hodnot, postojů a norem vedoucích k příslušnému chování (viz obr. 2). Tento model ukazuje složité procesy vedoucí od osobních hodnot a přesvědčení skrze postoje k vztahu člověka a životního prostředí (NEP), jeho důsledkům a individuální odpovědnosti. Osobní normy jsou aktivovány skrze přesvědčení o nepříznivých důsledcích vycházejících z individuálních hodnot a vnímání, jak jedinec může zmírnit ohrožení.

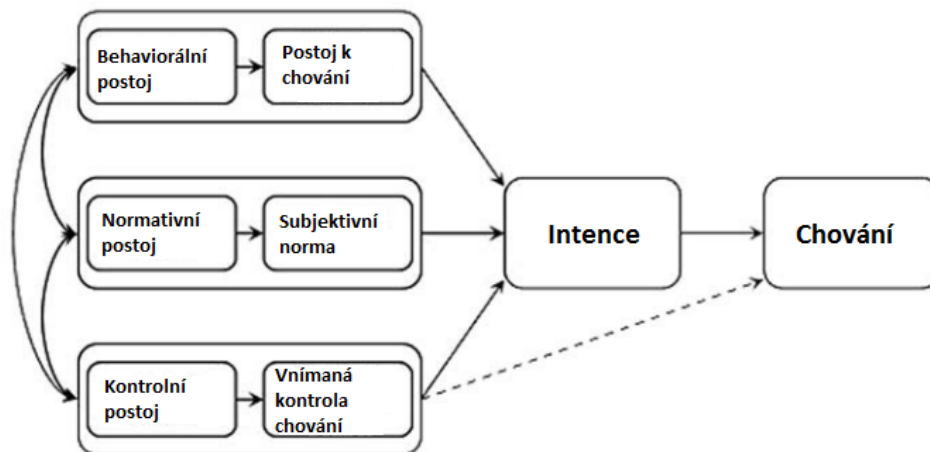
Důležitým prvkem VBN teorie je, že spojuje hodnoty s environmentálním chováním skrze jednotlivé vlivy na postoje, jakými jsou uvedené „AC“ (bere v úvahu jací lidé a věci jsou ovlivňováni) a „AR“ (zda existují individuální podmínky, které by mohly zmírnit hrozby). Tento model tedy ukazuje, že osobní normy a predispozice k aktivitě mohou být ovlivněny informacemi zvenčí (např. zjištění vědy, zveřejňování a komentáře o těchto zjištěních, otevřenost a publicitou tohoto tématu na veřejnosti). To vše pak může mít vliv na vnímání osobní odpovědnosti. VBN teorie nabízí vysvětlení environmentalismu, stejně jako anti-environmentalismu, pomocí formování postojů, které je konstruováno mimo jiné danou společností (Stern, 2000, s. 411-415).



Obr. 2: VBN model (Stern, 2000, s. 412)

Koncepce M. Fishbeina a I. Ajzena, „teorie odůvodněného chování“ (theory of reasoned action, dále jen TRA) z roku 1975, byla v oblasti vysvětlení rozporu mezi postoji a chováním přelomová. Chování je predikováno bezprostředním záměrem, jenž je ovlivňován dvěma faktory: vlastním *postojem k chování* a *subjektivními normami* ovlivněnými druhými osobami. TRA se stala stavebním kamenem hlubšího zkoumání postojů. Tato koncepce vyvolala kritické a polemické reakce a došlo k dalšímu přeformulování. K samotné úpravě dospěl sám Ajzen a model rozšířil o třetí složku: *vnímaná kontrola chování*, a tak vznikla tzv. Teorie plánovaného chování (Theory of planned behaviour; dále jen TPB) (Výrost, 2008, s. 133-135). Model znázorněn na obr.3.

Ajzen zde popisuje vliv tří faktorů na lidské chování. Jde o přesvědčení o pravděpodobných výsledcích jednání a hodnocení těchto výsledků (*postoj k chování*), přesvědčení o normativních očekáváních druhých a motivace jednat v souladu s těmito očekáváními (*normativní postoj*). Dále o přesvědčení o přítomnosti faktorů, které mohou usnadnit nebo naopak bránit chování a vnímané síle těchto faktorů (*kontrolní postoj*). Tedy vedle vlastních postojů, se objevují subjektivní normy (tedy vliv ostatních) a vnímaná kontrola chování. Vnímaná kontrola chování ukazuje na to, do jaké míry má daná osoba kontrolu nad svým chováním, které je určeno vnitřními omezeními (např. dovednosti) a vnějšími (např. zdroje, příležitosti, atd.). V modelu, který pro ilustraci předkládám (obr. 3) je pak patrný bližší vztah vnímané kontroly chování. Tu je možné uvažovat i místo záměru (intence), který se nachází v bezprostřední blízkosti k chování. Důvodem je, že tato vnímaná kontrola může velmi přispět k aktuálním pochybnostem o chování (Ajzen, 2006).



Obr. 3 Model teorie plánovaného chování (Ajzen, 2008, s. 538)

Model TPB byl často přepracováván do jiných modelů, např. *Decomposed TPB* od S. Taylora a P. Todda (Smarkola, 2008, s. 1211), nebo byl rozšířen o morální normy, např. o chování v případě recyklace, kde byly osobní postoje zcela nahrazeny morálními normami (Chan & Bishop, 2013, s. 96-102).

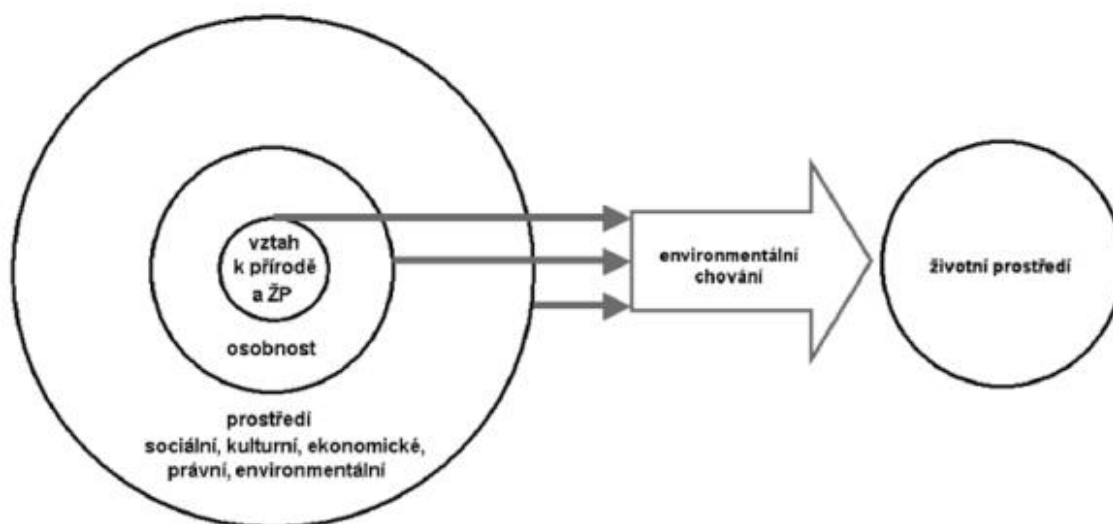
V rámci modelů zkoumajících (nejen) pro-environmentální chování dochází ke komparacím mezi různými modely. Model TPB od Ajzena se například s modelem REB (odpovědné chování v životním prostředí) od Tomera, ukázal být predikčně schopnější (Chao, 2012, s. 1010).

Chan a Bishop (2013) konstatují, že v psychologii, byly vyvinuty četné teorie vysvětlující změnu chování směrem k pro-environmentálnímu chování. Například NAM, neboli *Norm activation model* (Schwartz, 1973) a zmiňovaná VBN (Value – believe – norm) teorie (Stern, 2000), které vidí jako přímý determinant chování osobní normy. Nicméně, dvě teorie, které se mohou pochlubit nejširší podporou a aplikací, jsou zmiňovaná Ajzenova teorie plánovaného chování (TPB), a její předchůdce, teorie odůvodněného jednání (TRA) (Chan & Bishop, 2013, s. 96).

Ačkoliv se při mnoha srovnáních ukazuje model TPB jako nejspolehlivější, jsou zjištěna, že například VBN teorie měla při jedné komparaci lepší měřítka spolehlivosti (tamtéž: 96). V tomto oboru stále vzniká mnoho výzkumů používajících TPB, např. na téma zdraví, obecného životního stylu, ale také zmiňovaného pro-environmentálního chování, a to např. na pracovišti (Greaves, 2013), ve vztahu k recyklaci (Chao, 2012) a mnoho dalších (Ajzen, 2014).

Stanovení ohledně nejlepší psychologické teorie změny chování je sporné. Je třeba vnímat, že tato snaha o vysvětlení chování nemá, a asi ani nemůže mít, svého vítěze. Vše je třeba brát s ohledem na záměr, který sledujeme. Přítomnost tří dimenzí vlivů na chování lze aplikovat i do kvalitativních studií pomocí polo-strukturovaných rozhovorů (Renzi, 2008; Smarkola 2008; Robertson, 2014)<sup>5</sup>.

Zmiňovaným pro-environmentálním chováním se na poli české psychologie zabývá ekopsycholog Jan Krajhanzl. Na stejnou otázku, tedy čím je ovlivňováno environmentální chování lidí, nepodává J. Krajhanzl (2009a) zjednodušující odpověď. Vnímá celou škálu vlivů, jejíž složitost připodobňuje k pavučině, která je rozsáhlá, proměnlivá, a kde z pnutí a vazeb jednotlivých vlivů vzniká výsledné chování. Samotné rozklíčování složitosti vazeb vidí jako jednu z významných výzev pro ekopsychologii. Jako jeden z možných pohledů na vlivy na environmentální chování předkládá Krajhanzl následující model:



Obr. 4 Čím je ovlivňováno environmentální chování jedince? (Krajhanzl, 2009a, s. 46)

Model ukazuje tři základní oblasti vlivů:

1. prostředí jedince
2. osobnost jedince<sup>6</sup>,

<sup>5</sup> Zmiňované přístupy, zejména pak TPB, mi slouží jako rámce, skrze které je třeba pohlížet na formování postojů a výsledné chování právě u skautů.

<sup>6</sup> *Prostředí* jedince je vnější determinantou zahrnující jak ekonomické, právní, kulturní, sociální i životnímu prostředí. Vzájemně se jednotlivé podmínky ovlivňují a proměňují, probíhá zde interakce a synergie.

### 3. osobní vztah jedince k přírodě a životnímu prostředí.

Krajhanzl hodnotí třetí složku *osobní vztah jedince k přírodě* jako aktuální, nadčasovou a zároveň poměrně málo probádanou (například v častém porovnání vlivů environmentálních postojů na environmentální chování). Zdůrazňuje potřebu jeho probádání a budování lepšího vztahu k přírodě. Avšak dodává, že ani takový dobrý vztah k přírodě není zárukou šetrného chování k životnímu prostředí - jak je názorně vidět na modelu, kde jsou právě ještě vlivy prostředí a osobnosti (Krajhanzl, 2009a, s. 45-51).

Dále autor konstatuje, že k pro-environmentálnímu chování se vážou i určité společenské problémy, tzv. sociální pasti (social trap)<sup>7</sup>. Ty vnímá jako důvod pro menší pohoršení se nad lidským chováním k přírodě, jelikož obstát v těchto pastech environmentálně udržitelným způsobem klade vysoké nároky na ekologické vědomí. Obstojí jen ten, kdo si nejen tyto hrozby uvědomuje, ale snaží se jim předcházet. Takový člověk si uvědomuje svou vazbu na tyto problémy se svým chováním a za své jednání přijímá odpovědnost. I když je proces ovlivňování tohoto vztahu složitý, není neměnný a lze s ním pracovat (Krajhanzl, 2009b, s. 61-66).

## 2.2. Ekopsychologická východiska ve vztahu k environmentální výchově

V této kapitole půjde o vhléd do ekopsychologie<sup>8</sup>, kde budou uvedeny její souvislosti s mým tématem. Dále zmíním její konkrétní výsledky zaměřené směrem k dětem (konkrétně na vztah dětí a přírody).

Ekopsychologická disciplína, byť v Čechách s ještě dosti malou tradicí<sup>9</sup>, se ukazuje jako nutná psychologická disciplína pro časy environmentálních problémů (Krajhanzl, 2008, s. 3). Krajhanzl (2009d) konstatuje, že v době, kdy si lidé začínají uvědomovat degradaci přírody a kdy sílí konsensus řady odborníků, že si za zhoršování životního

---

*Osobnostními vlivy* jsou chápány jako vliv charakterových vlastností, motivačních charakteristik (postoje a hodnoty), schopností a duševních nálad jedince na jeho chování k životnímu prostředí. Často působí bezděky a viditelně se tyto vlivy projevují v konfliktních chvílích (Krajhanzl, 2009, s. 46-48).

<sup>7</sup> Deklarované např. na metafoře Gardina Hellera, kdy z úzké perspektivy chování člověka nevypadá ve svých důsledcích tak fatálně jako v perspektivě širší. Problémy (tragédie) nastávají právě vlivem neomezeného přístupu jednotlivců s jejich vlastními zájmy k přírodním zdrojům. Mezi tyto pasti se řadí: past společného, past jednoho a past chybějícího hrdiny. (Krajhanzl, 2009b, s. 61)

<sup>8</sup> Navazuje na v roce 2002 vzniklý obor *conservation psychology*, avšak doslovný překlad „ochranářská psychologie“ se v českých poměrech nehodnotí jako šťastný – proto název ekopsychologie.(ekopsychologie.cz)

<sup>9</sup> V ČR se tématu věnuje zejména Jan Krajhanzl, který poznamenává, že je tato disciplína v Čechách málo známá, zatímco například na Slovensku už v 90. letech probíhala řada výzkumných projektů a vydávání publikací. (Krajhanzl, in: Dlouhá, 2009d, s. 133)

prostředí můžeme do značné míry sami přímo nebo nepřímo naším chováním, se vyskytuje výzva pro disciplínu, která se studiem lidského chování zabývá – psychologii (In: Dlouhá, 2009d, s. 132). „Podle stovek zahraničních výzkumů publikovaných v recenzovaných časopisech se navíc ukazuje, že informační programy a kampaně mají jen mizivý efekt na chování – a platí to i pro informace o životním prostředí. Pro změnu chování je potřeba mnohem víc: porozumět žitým potřebám, duševním obranám před nepříjemnými pocity, lidským představám a přesvědčením.“(Krajhanzl, 2008, s. 3)

Ekopsychologie, jak shrnuje J. Krajhanzl (2009d), zkoumá řadu témat a faktorů souvisejících se vztahem k přírodě. Zabývá se ekologickým vědomím, environmentální odpovědností, zájmem a inkluzí (míra jedince považovat se za součást přírody). Jako významná součást ekopsychologie je chápána i problematika našeho kontaktu s přírodou – tedy potřebou být s ní v kontaktu (s. 134-137). Jako přínos ekopsychologických poznatků mimo jiné uvádí právě podnětné poznatky k rozvoji didaktiky a metodiky environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty (EVVO) (s. 142).

### **2.2.1. Ekopsychologické poznatky ke vztahu dětí k přírodě**

V ekopsychologických studiích se řeší vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku, včetně toho, jak pobyt v přírodě formuje vztah člověka k přírodě. Hodnotí se, že příroda a zejména zeleň má vliv na řadu věcí, které ani na první pohled nemusíme vnímat. Jak uvádí k této otázce Martin Franěk (2009), toto téma se v souvislosti s urbanistickým řešením zahrnujícím přírodní celky a celky bez zeleně, řešilo řadou studií (Coley, Kuo & Sullivan, 1997; Taylor & Wiley, 1998; Brown & Altman, 1983; Bandura, 1977; Balling & Falk, 1982). Ukázala se zde souvislost přírodního prostředí s vyšší duševní odolností, silou řešit životní problémy a pozitivním dopadem na sociální chování. Přišli také se zjištěním, že příroda u dětí povzbuzuje kreativitu při hře. Dále pak je to větší kontakt s dospělými (díky tomu, že s nimi dospělí pobývají častěji venku v takto urbanisticky uzpůsobených celcích). Ukazuje se také, že zeleň navozuje subjektivní pocit bezpečí (Franěk, 2009, s. 8-15).

Významným příspěvkem do vlivů přírody na lidskou psychiku je i teorie regenerace od autorů R. Kaplan a S. Kaplan (1989). Tato teorie tvrdí, že přírodní prostředí má takové vizuální vlastnosti, které nám umožňují efektivně zregenerovat kapacitu pozornosti (Franěk, 2009, s. 11-13).

Pro vztah k environmentální výchově je důležité si uvědomit, že tento pojem není plochý a vyjadřuje více dimenzí, řešíme-li osobní vztah člověka k přírodě. J. Krajhanzl (2009c, s. 2-7) rozlišuje pět dimenzí<sup>10</sup>, jak lze na tento vztah pohlízet. V každém z pohledů tak může jeden člověk mít různě vřelé vztahy k přírodě, avšak vyznění je jiné. Dle těchto optik je vidět řada typologií člověka, které je třeba si uvědomovat. Při práci s environmentální výchovou, vzděláváním a osvětou (EVVO) je pak třeba si klást určité otázky, kupříkladu:

„Jaký metodický postup, hra či pracovní list rozvíjí jakou charakteristiku? Je to například environmentální senzitivita nebo ekologické vědomí? Je to opravdu ta charakteristika, kterou si autoři programu přejí rozvíjet? Jakým způsobem je možné programy evaluovat, zda rozvíjí to, co si předsevzali? A jaké metodické a didaktické postupy jsou nejúčinnější pro rozvoj jednotlivých charakteristik? A to proto, aby nedošlo k nežádoucímu „vypěstování“ jiného druhu obdivovatelů přírody, než jsme si pravděpodobně přáli.“ (s. 7)

V souvislosti se změnami trávení volného času dnešní mladé generace je budování vztahu dětí k přírodě požadavkem. „Zdaleka nejen sociální, ale i mimolidské prostředí výchovy má vliv na utváření vztahu ke světu“ (Skála, 2009, s. 54). Dále Skála dodává, že podle teorie objektivních vztahů (např. D. W. Winnicott) se „já“ dítěte utváří na základě toho, jak ho zrcadlí jeho bezprostředně žitý svět. Je-li pak tento svět tvořen převážně neživými, a proto pasivními výrobky (převažující situace v naší současné civilizaci), bude se pravděpodobně podobně rigidně a pasivně utvářet i „já“ dítěte. Dítě pak nebude mít ani z čeho získat citlivost k mimolidskému světu. Dle známého ekopsychologa Fishera je třeba umožnit průběh výchovy v co nejpřírodnějším, nejpřírodnějším prostředí. Mluví o potřebě co „nejdivočejšího prostředí“, aby se rozvinula otevřenost, uvolněnost a svobodná mysl dětí, která jim umožní se vhodně adaptovat na nové situace (Skála, 2009, s. 55).

Jako jeden z nejnaléhavějších a přitom nerozpoznaných problémů naší doby vidí Peter H. Kahn a Stephen R. Kellert tzv. problém environmentální generační amnézie. Ten

---

<sup>10</sup> *Potřebu kontaktu s přírodou* (vyhledávání pobývání v přírodě), *Schopnost pro kontakt s přírodním prostředím* (člověk s nižší schopností je pak na pobývání v přírodě méně adaptovaný a stresuje se nereálnými nebezpečími, Ideálem schopností pro kontakt s přírodním prostředím je silně ovlivněný kupříkladu skauting, liga lesní moudrosti (Woodcraft) aj.), *Environmentální senzitivitu* (hloubka vztahu k přírodě), *Ekologické vědomí* (člověk je motivovaný pro ochranu přírody), *Postoj k přírodě* (dá se rozčlenit na mnoho podob, dle vztahu dominantního či submisivního vůči přírodě)(Krajhanzl, 2009c, s. 2-7).



znamená, že určitá generace považuje za normu takové životní prostředí, ve kterém trávila dětství. V této souvislosti pak dnešním dětem, které vyrůstají v do značné míry degradovaném životním prostředí, chybí podstatná environmentální citlivost. (Skála, in: ekopsychologie.cz, 2007). Kellert (2002) uvádí efekt kontaktu s přírodou na fyzický a mentální vývoj dítěte a diskutuje pravděpodobný dopad ochuzení přímého kontaktu se zdravým přírodním procesem a diverzitou.

Otázce snížené míry pobytu dětí venku za účelem hry se věnuje i J. Krajhanzl (2013a) a ptá se po důvodech. Ze zahraničních výzkumů se dozvídáme, že důležité věci pro děti dnes neprobíhají v přírodě, ale „online“, a objevují se závislosti na obrazovkách („screen addiction“), ať už se jedná o TV, PC či chytré telefony. Dále také, že rodiče dnes nepouštějí svoje děti ven, protože se bojí „nebezpečných cizinců“. Dalším důvodem je houstnoucí doprava v ulicích. V souvislosti s tím roste nebezpečí a rodiče tak své děti posílají do kroužků, oddílů či kurzů v takové míře, že nemají čas chodit ven. Významným vlivem menšího pobytu venku za účelem hry je, že si děti nemají s kým hrát. Tento důvod je dle Krajhanzla největším problémem, protože se mu čelí nejhůře. Řešení této situace vidí Krajhanzl (2013a) v navrácení ulic lidem a změny veřejného prostoru v místa setkání, posezení, dětských her. Dále dodává: „Důležité bude také najít hranici, jak používat nové elektronické vychytávky, aby nám ve skutečném světě pomáhaly, a ne aby nás z něj odváděly pryč.“ (In: ekopsychologie.cz, 2013a)

Sám si dělá rešerši onoho stráveného času dětí v přírodě a konstatuje, že: „dnešní děti tráví volnou hrou venku přibližně 2x až 4x méně času než generace jejich rodičů před 25-30 lety a je tedy venku 7 % z množství času, který pro své zdraví potřebuje.“ A po spočtení konzumace všech virtuálních podnětů se dostává k tomu, že děti zkonsumují 75 hodin mediálních podnětů týdně, tedy 10 hod. 45 min. denně (Krajhanzl, in: ekopsychologie.cz, 2013b).

„Mnozí environmentálně orientovaní psychologové a další odborníci soudí, že řešení současných environmentálních problémů musí začít výchovou těch nejmenších. A nejlepší ekologickou výchovou je co možná nejčastější pobyt v přírodním prostředí od nejranějšího věku.“ (Franěk, in: ekopsychologie.cz, 2001). Franěk dále uvádí na základě práce odborníků, že nedostatečný styk dětí s přirozeným přírodním světem má řadu negativních dopadů na jejich tělesný i duševní vývoj. Mluví se o pohybové schopnosti, manuální zručnosti, jejich představivosti, kreativitě, emocionalitě i sociálním chování.

Ke vzdělávání v přírodě nutno uvést ještě poznatek Železného (1999), který se zabýval vztahem pobytu v přírodě a efektivností environmentální výchovy. Ve své metaanalýze vzdělávacích intervencí poukázal na naopak větší efektivnost environmentální výchovy ve třídách, než v netradičním prostředí. Dalším zjištěním bylo, že daleko efektivnější jsou dlouhodobé intervence u mladších účastníků do 18 let (avšak v diskuzi poznamenává, že v případě netradičního prostředí se většinou jednalo právě o účastníky dospělé a programy kratšího rázu, což situaci může zkreslovat). Dettmann-Easler and Pease's (1999) naopak poukázali na větší vliv venkovního prostředí, což je s primárním zjištěním Železného v kontrastu (Rickinson, 2001, s. 270).

Jako důležitý prvek vytvoření vztahu (nejen) dítěte k přírodě považuje J. Krajhanzl (2007) emoce. Tímto tématem se zabýval mimo jiné i ve svém výzkumu s dětmi, kde hledal determinanty osobní emoční reakce na přírodu. Zároveň hledal vztah, jak souvisí objem zkušeností dítěte s přírodním prostředím. Došel ke zjištění, že zkušenost dětí s přírodním prostředím a jeho prvky koreluje s emoční reakcí dětí na přírodu (dětí zkušenější v kontaktu s přírodou se v přírodě také lépe cítí, a platí to i obráceně - ti, co se v přírodě dobře cítí, jsou v kontaktu s přírodou zkušenější). Přírodní prostředí v okolí bydliště má vliv na emoční reakce a objem zkušeností. Také byl naznačen potenciálně velký vliv turistických oddílů a venkovských prarodičů (In: ekopsychologie.cz, 2007). Uvádí i další podnětná zjištění:

„S věkem sice roste celkový objem zkušeností s přírodou, ale přibývá také respondentů, kteří se přírody „na dálku“ bojí. Tento strach je, jak ukázaly výsledky, celkově vzhledem k povaze středoevropské přírody, spíše iracionální, stimulovaný kulturní produkcí, ve kterých příroda hraje takřka hororové role. Takovýto předsudečný strach může podle našeho zjištění škrtnit respondentovu potřebu kontaktu s přírodním prostředím a tím ovlivňovat celý jeho vývoj. Pokud však dítě je nakonec kontaktu s přírodou vystaveno, nereagují „bojící se“ děti na přírodní prostředí negativněji než jejich nebojící se vrstevníci. Více se přírody bojí také dívky, alergici a pražské děti (z výzkumného souboru). Obecně je mezi dnešními dětmi vysledovatelný jistý respekt a úcta k přírodě, bohužel ale také jistá štitivost a odpor při kontaktu s ní. Jako by se kontakt s přírodou více stával teoretickým problémem (kterým v současné době bezesporu je) a méně záležitostí všední praxe.“ (In: ekopsychologie.cz, 2007)

### 2.3. Shrnutí

V této kapitole byly uvedeny poznatky ohledně složitého vztahu člověka a přírody, které ovlivňují jeho výsledné chování. Z uvedených studií je patrný vliv množství socio-ekonomických proměnných, které formují lidské hodnoty a postoje, stejně jako existence určitých společenských bariér a individuálních psychických pochodů, které výsledné chování předurčují. Zajímáme-li se o efektivní environmentální výchovu, je pak v tomto ohledu nutné reflektovat zjištění sociální psychologie a ekopsychologie. Podněty z této kapitoly jsou proto do značné míry reflektovány v empirické části mé práce (viz struktura rozhovoru a následná analýza dat) ve snaze o rozklíčování možných okolností, bariér a formování postojů, které k výslednému pro-environmentálnímu chování vedou.

## 3. Environmentální výchova v České republice

Vše ve výše popsaných kapitolách mělo určitý vztah ke vzniku environmentální výchovy. Co si ale pod touto výchovou vlastně představit? V následujících kapitolách objasním důvody a cíle EV a uvedu její zakotvení v České republice. Dále uvedu názory, jak efektivně tuto výchovu provádět, a jaké jsou její možné podoby a prostředky. Na úvod je ale třeba environmentální výchovu terminologicky zakotvit.

### 3.1. Definice pojmu

Environmentální výchova (dále jen EV) si prošla určitým definičním vývojem a má řadu příbuzných termínů, které je zde potřeba zmínit a uvést do souvislostí.

V průběhu historie zaznívaly termíny jako *výchova k ochraně přírody*, *výchova k péči o životní prostředí*, *ekologická výchova*, *výchova k udržitelnému životu a vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Objevují se také pojmy jako *ekologická gramotnost*, *ekologie člověka*. Koncem devadesátých let se Ministerstvo životního prostředí od dosavadně užívaného termínu ekologická výchova definitivně odklonilo ve prospěch nově zaváděného pojmu „environmentální výchova“, který je uplatněn ve Státním programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO)<sup>11</sup> (Máchal, 2012a, s. 28-29).

---

<sup>11</sup> Souvisí s přijetím základního Strategického dokumentu zajišťujícím dlouhodobý rozvoj EVVO v ČR (2000). Následovalo vytvoření akčních plánů a krajských koncepcí. Důležitým byl Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a následné začlenění do RVP

Termín ekologická výchova se vžil díky jejímu dřívějšímu legislativnímu zakotvení a dodnes je tak často používaným a možná viditelnějším termínem, byť už není uplatňován v legislativě. Základní disproporce mezi ekologickou a environmentální výchovou dle Thorovské (2014) je, že byl u ekologické výchovy akcentován rozměr ochrany a osvěty. U environmentálního vzdělávání se více hledí na vztah člověka k přírodě a na hodnoty. Akcentuje se tak prevence a kompetence k odpovědnosti (Thorovská, 2014). Problematické je vnímání těchto dvou pojmů a směřování ekologické a environmentální výchovy v rámci České republiky i kvůli jazykové problematice<sup>12</sup> (Činčera, 2007, s. 14).

Tyto termíny mají mezi sebou často jen malé nuance, a tak v praxi někteří je vědomě zaměňují. „Pro účely ekopedagogické praxe ve školách a střediscích ekologické výchovy je proto možné (i vhodné) považovat pojmy „ekologická výchova“ a „environmentální výchova“ za rovnocenné“ (Máchal, 2012c, s. 14). Horká (2005) ve své práci považuje pojem „ekologická výchova“ jako ekvivalent pojmu „environmentální výchova“.

Vedle těchto pojmů se paralelně objevují termíny, které vypovídají o něčem odlišném, byť jejich vnímání může být pojímáno i synonymicky (pro jejich prolínající se záměry). Tyto výchovy však mají vlastní, státem zakotvený, strategický plán. Jedná se např. o termín Globální rozvojové výchovy (GRV), či VUR (Výchova pro udržitelný rozvoj).

### **3.2. Důvody, cíle, prostředky environmentální výchovy**

Důvod pro vznik EV lze vidět nejen v politických dohodách<sup>13</sup>, ale také může být vnímána jako prostředek ve smyslu teologické etiky a různých dalších etických postojů (viz zlaté pravidlo, morální řád a kategorický imperativ). Ty shrnuje Jan Činčera (2007) v uvedení k environmentální výchově a neopomíjí zmínit i možné protiargumenty ve vidění těchto důvodů pro EV. Jako protiargumenty je možné vnímat názor, že dohoda je výsledek, za kterým nestojí všechny strany, nebo argumenty anti-environmentalismu a

---

(rámcového vzdělávacího programu) jednotlivých věkových kategorií Na podporu vhodné aplikace vznikají metodiky pro hodnocení programů EV a jiné podpůrné dokumenty a analýzy. (Thorovská, 2014) Environmentální výchova je povinnou součástí všech legislativních a kurikulárních dokumentů současných škol a je vnímána jako průřezová výchova, nikoliv samostatný předmět

<sup>12</sup> Termín environment na rozdíl od ekologie není dostatečně srozumitelný, zatímco v anglicky mluvících zemích je mezi oběma rozlišováno (Činčera, 2007, s. 14).

<sup>13</sup> EV je výsledkem snah stojících na základě vzniklých dohod, které navazující na mezinárodní konferenci v Tbilisi (1977), konferenci OSN v Rio de Janeiru (1992) a jejího klíčového výstupu Agenda 21 a jednotlivých národních legislativních dokumentů a kurikulí (Činčera, 2007, s. 8-12).

liberálních ekonomů o svobodě a lidských právech a přesvědčivosti deontologických argumentů (s. 9-12).

Na první mezinárodní konferenci o environmentální výchově v Tbilisi v roce 1975 bylo zformulováno, že: „Cílem environmentální výchovy je:

1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech;
2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí;
3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí“ (Činčera, 2007, s. 12).

Způsoby naplňování cílů environmentální výchovy jsou různorodé, ale panují zde určité zažitá postupy, které jsou považovány za vhodné, smysluplné a účinné, a které už nikoliv. Všeobecně se dle Máchala (2012b) považuje za jeden z nejpodstatnějších cílů environmentální výchovy: „objektivními informacemi, inspirací i vlastním příkladem naučit děti rozeznávat hodnoty, principy a vzorce chování, podle kterých budou schopny a ochotny samostatně nacházet své vlastní odpovědné přístupy k životu, k lidem a k životnímu prostředí a které dokáží projevat v každodenním životě svým eticky i environmentálně příznivějším jednáním, tj. nikoliv pouze slovy, nýbrž svou každodenní životní praxí.“ (s. 60-61)

Jan Činčera (2007) dále shrnuje, že environmentální výchova přichází s určitým specifickým přístupem a požadavky a mezi vyučovanými předměty má tak značně specifické místo. Usiluje totiž o formování znalostí, postojů i kompetencí k jednání<sup>14</sup>. Tento fakt činí z této výchovy předmět současně klíčový i obtížně uchopitelný a vede také k rozdílu v jejím chápání. Environmentální výchova je také chápána jako snaha integrující tři základní oblasti: Výchova „o životním prostředí“, „v životním prostředí“ a „pro životní prostředí“, dle schématu od Joy Palmerové (s. 12-16).

Cíle environmentální výchovy následně musíme uvést do praktické roviny a užít specifických prostředků<sup>15</sup>. Mimo prostředků Činčera (2007) zmiňuje i pravidla, která je nutné si uvědomovat, aby se předcházelo často objevovaným chybám. Zprv, že

---

<sup>14</sup> tzv. tří A: Awareness, knowledge and understanding; Attitudes and personal lifestyle decisions; Action for a better environment

<sup>15</sup> Činčera (2007) zmiňuje: projekty, tematické celky a pobytové akce, přednášky a osvětové publikace, filmy, příběhy, diskuzní techniky a práce s textem, malé didaktické hry, simulační hry a hry s rolemi, exkurze do přírody a monitoring přírody, pojmové cesty, toulky po Zemi a Magické místo, využití školních pozemků, meditace a rituály, práce, interpretace a počítačové aplikace, prostředí a další (s. 61-90).

prostředky nejsou cílem sami o sobě, ale jen cestami k dosažení cílů. Za druhé, že prostředky složité nemusí být nutně efektivnější než prostředky jednoduché. Za třetí, že vždy je třeba začít tam, kde jsou studenti, ne lektor (s. 59-60). Dalším takovým doporučením se věnuje následující podkapitola.

### **3.3. Poznatky pro praktické provedení**

Jak tedy zaujmout a předat nejen informační znalosti, ale vytvořit i vztah a předat vhodné kompetence? V následujícím textu přiblížím pedagogické hledisko „jak na to“.

K efektivitě environmentální výchovy a osvěty zmiňuje Vošahlíková (2009), že vzdělání může změnit postoj, či aktuální přesvědčení. Obtížněji může ovlivnit etická a hodnotová východiska a se změnou chování je to často ještě obtížnější<sup>16</sup>. Dle Nickersona pak uvádí, že efektivita environmentální osvěty je mizivá, pokud jsou předávané informace v rozporu s hodnotami, které daný člověk zastává. Klíčem k efektivní EV a osvětě jsou určité procesní zásady (např. zaujetí pozornosti, využití sociální sítě), charakteristiky sdělované informace (např. srozumitelnost zprávy) a v neposlední řadě vliv prostředku či prostředníka (důvěryhodnost, zpětná vazba<sup>17</sup>). Jako další stimul k efektivitě EV uvádí „možnost volby“ stojící na předpokladu, že lidé dávají přednost demokracii a mají rádi možnost svobodného rozhodování (s. 72-81).

Činčera (2009) pak pro podobu environmentální výchovy akcentuje zážitkovou pedagogiku, ustanovující výchovu pomocí prožitku (stojí na konceptu „prožitek-zážitek-zkušenost“). V průběhu doby, se prosazovaly jiné modely, jak konkrétně výchovu pojímat. Od konce 90. let se klade důraz na sociálně kritické a sociálně konstruktivistické modely učení, jejichž typickou vlastností je, že žáci spoludefinují cíle výuky. Ta probíhá na bázi skupinové nebo projektové práce (příprava k řešení a uvědomování si konfliktů společenských zájmů souvisejících s využíváním přírody) (In: Dlouhá, 2009, s. 167-177).

---

<sup>16</sup> To, že k takovému chování i přes nově nabitě přesvědčení nedojde je výsledkem mnoha dalších *bariér*: domácí zázemí (příjem, počet členů v domácnosti a jejich vzdělání), vnější motivace a omezení (ceny energií, velikost obydlí, dostupné technologie, dostupnost a nákladnost úsporných opatření), hodnoty a světonázor, postoje a přesvědčení (vlastní přesvědčení, názory sousedů a příbuzných), znalosti, pozornost (uvědomění si aktuálně potřebných informací), plýtvání či úsporné chování. Kromě potřebných informací je třeba pracovat i s překážkami v praktickém životě člověka (Vošahlíková, 2009, s. 75-76).

<sup>17</sup> Ta dává spotřebiteli přehled o jeho konání (např. ukazatele spotřeby, dopady na životní prostředí). Platí, že čím častěji, tím lépe. Zpětnou vazbu poskytuje i sociální prostředí a vliv chování blízkých osob. Člověk má pak větší touhu „srovnat krok“ (Vošahlíková, 2009, s. 81).

Jančaříková (2009) zmiňuje další vhodnou metodu edukace, kterou je narativní výchova. Ta vychází z Brunnerova názoru, že veškerá komunikace mezi lidmi je vlastně formou vyprávění, naslouchání a sdílení příběhu. Fisher doplňuje trefný termín *homo narrans*). Narativní EV využívá příběhy jako prostředky edukace, protože rozvíjí její environmentální senzitivitu a motivují posluchače pečovat o přírodu (s. 178-185).

Jak už bylo řečeno, významným prvkem, nebo lépe požadavkem EV, je získání potřebných kompetencí. Jak shrnuje Kulich (2012), neexistuje jedna univerzální všeobecně sdílená sada takových kompetencí. Většina sad klíčových dovedností od MŽP ČR je formulována obecně. Tento nepříliš konkrétní soubor kompetencí, ale obohatilo středisko ekologické výchovy SEVER, které vytvořilo komplexnější tabulku kompetencí, používanou ve zdejším programu Člověk a prostředí (2005). Ke každé z osmi rozepsaných kompetencí doplnili i položku znalostí, dovedností a postojů. Výšeč dvou kompetencí pro ilustraci předkládám (in: Máchal, Nováčková & Sobotová, s. 119-120):

Kompetence	a) znalosti	b) dovednosti, schopnosti	c) postoje, hodnoty
... má osvojeny praktické dovednosti pro kontakt s přírodou (nakládání s rostlinami, živočichy, společenstvy, pobyt v přírodě) a uplatňuje je v každodenním životě	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znalost základních vlastností přírodních systémů (zejména organismů a společenstev)</li> <li>• znalost základních ekologických pojmů a procesů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktické dovednosti pro zacházení s rostlinami, živočichy, přírodou a pro pobyt v přírodě</li> <li>• schopnost praktické aplikace znalostí z ekologie do zacházení s přírodou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• potřeba kontaktu s přírodou</li> <li>• převzetí odpovědnosti za organismy, společenstva, přírodní celky, které svou činností ovlivňuje</li> </ul>
... vnímá vývoj vztahu člověka a přírody a problémů životního prostředí v minulosti a uvažuje o budoucnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• znalost hlavních historických etap a zlomů ve vývoji vztahu člověka a prostředí (odlesnění po zemědělské revoluci, znečištění a změny reliéfu po průmyslové revoluci, globalizace...)</li> <li>• chápání různých scénářů budoucího vývoje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• souvislostní myšlení (schopnost promýšlet příčiny a následky v interakcích člověka a přírody, schopnost hodnotit různé scénáře budoucího vývoje)</li> <li>• kritické myšlení (schopnost hodnotit různé scénáře vývoje)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odpovědnost vůči budoucím generacím</li> </ul>

Obr. 5 Dvě (z osmi) specifických kompetence důležité ve VUR, EVVO a GRV (Kulich, in: Máchal, Nováčková & Sobotová, 2012, s. 120)

Martin Braniš (2009) k radám, jak správně uchopit environmentální výchovu, dodává následující: „základní koncepce dalšího rozvoje environmentálního vzdělávání by rozhodně neměla být postavena na katastrofických, ale na realistických scénářích“ (In: Dlouhá, s. 78). Mělo by jít o běžné a dosažitelné záležitosti. “Rčení „mysli globálně, jednej lokálně“ by mělo být nejen sloganem ekologů, ale řídicím mottem pro sestavování konkrétních studijních programů, oborů i kurzů“ (tamtéž: 78). A dále shrnuje,

že má-li být EV založena na objektivitě a vyváženosti v reflektování současného světa, nemůže obsahovat pouze jednostranný pohled.

Louise Chawla (2007) na základě zjištění z různých výzkumů formuluje praktická doporučení pro environmentální vzdělavatele, která jsou podrobně popsána v následující tabulce.

<b>Praktické rady pro environmentální vzdělavatele</b>	
<b>Práce se vzory a mentory</b>	Zapojujte vrstevníky a dospělé do role vzorů Vytvářejte příležitosti pro výměny skupin vrstevníků Povzbuzujte vzory, aby demonstrovali své dosažené schopnosti a sdělovali jejich strategii úspěchu
<b>Každodenní zkušenosti</b>	Vytvářejte dostatek příležitostí, dětem nebo celým skupinám, poznat a rozvíjet vazby s přírodou Praktikujte demokratické rozhodování ve třídě Dejte příležitost každému, aby se vyjádřil a jeho hlas měl váhu
<b>Zúčastnění se organizace</b>	Vytvářejte kluby a aktivity kolem sdílených hodnot skupiny a osobních zájmů účastníků
<b>Diskuze</b>	Udělejte si čas na diskuzi ohledně environmentálních problémů
<b>Dosahování úspěchů</b>	Pomáhejte účastníkům v dosahování cílů a mezi-cílů, aby si každý zakusil pocit úspěchu
<b>Sociální vazby</b>	Vytvořte podpůrnou sociální síť pro děti a mládež k vybudování důvěry a pobavení se během procesu
<b>Věkově vhodná iniciativa</b>	Upravujte zaměření environmentálních aktivit dle vývojové fáze dětí, se zaměřením na blízké životní prostředí pro mladší děti, s přechodem k lokálním problémům až ke globální dimenzi
<b>Rozvíjení schopností</b>	<b>aktivních</b> Umožněte dětem otestovat si jejich schopnosti, uplatňováním zásad řízení praxe
<b>Osobní význam</b>	Poskytujte příležitosti, aby mohly dosahovat environmentálních aktivit sami
<b>Zapojení rodičů</b>	Podporujte rodiče v tom, aby předávali dětem význam demokratické vedení Povzbuzujte rodiče, aby měli aktivní a podporující roli u aktivit svých dětí s přírodou a v účasti na komunitních projektech

Tab. 2 Rady pro efektivní vzdělávání (Chawla, 2007, s. 449)



## 4. Junák ve vztahu k environmentální výchově

V následující kapitole se pokusím stručně shrnout základní charakteristiku hnutí Junáka - kořeny a ideály, na kterých tato výchovná organizace stojí, a její vztah k přírodě. Objasním základní prostředky, které nyní organizace využívá pro svou metodickou práci s přírodou a její současný vztah k EV. Důležitou kapitolou bude syntéza dosavadních zjištění z předcházejících kapitol celé teoretické části, které dle mého výkladu souvisí se vztahem Junáka a jeho provázaností s EV.

Cílem této kapitoly není ani tak popsat organizaci Junáka, ale na pozadí jeho výchovné metody a vztahu k přírodě diskutovat vhodnost Junáka jako možného prostředku pro efektivní environmentální výchovu.

### 4.1. Úvodem - vznik a charakteristika skautingu

„*Pokusme se zanechat tento svět o trochu lepším, než jaký byl, když jsme na něj přišli.*“ je citát Roberta Baden-Powella, zakladatele skautského hnutí. Tato myšlenka je považována za východisko tohoto výchovného projektu, který se přes 100 let své existence rozrostl v hnutí existující ve 216 zemích světa. Čítá přes 40 milionů členů a je tak největší mezinárodní organizací pro děti a mládež.

Na ojedinělost této výchovy a jejího postoje k přírodě mají vliv následující osobnosti. Zakladatel, R. B. Powell přírodu miloval a poznamenává, že skauting je hra pod širé nebe, dodávající sílu tělesnou, rozumovou a duševní, a tak: „kdykoliv k tomu budete mít příležitost, jděte do přírody“. (Navrátil, in Baden-Powell, 2007, s. 4)

Powell však nebyl jedinou postavou, která ovlivnila podobu nynějšího skautingu. Vztah k přírodě formoval hlavně Ernest Thomson Seton, zakladatel „Woodcraft indians“ (tamtéž: 4). Zakladatel českého skautingu, Antonín Benjamín Svojsík (1912), usuzuje, že romantičnost, poetičnost a láska k přírodě ve skautingu jsou především zásluhou Setona, kdežto pořádek, kázeň, organizace jsou zase dílem Powellovým. Oba jsou však výborní psychologové a pedagogové. Oba se řídili heslem „*Nesmíte rybu chytati na to, co vám chutná, ale na to co ryby rády*“. Na tom pak stojí celý výchovný systém. Především získat důvěru, úctu a lásku mládeže, a pak teprve, aniž toho pozorují, vyučovat a vychovávat v zásadách, jež uznáváme za správné a prospěšné (s. 20).

Českou podobu skautingu pak ustanovil zmiňovaný Antonín Benjamín Svojsík<sup>18</sup>. Svojsík byl při cestách po stopách skautingu ohromen. Obdivoval, jak život v táboře je obrazem skutečného života a jak se tím co mládež se zábavy koná, učí plnění povinností pro celý život. Vyzdvihoval i rafinovanost této výchovy, kde si mládež zvykne pozorovat a milovat přírodu (s. 8).

Styk s přírodou, který je aplikován ve výchově Svojsík považuje za „blahodárný, nevyčerpatelný, nevysychající pramen poučení, pravdy, dobra a krásy“ (s. 42). Vychovává mládež „zdravou silnou, lidi poctivé, podnikavé, energické, muže otevřených očí a hlav, netečné přetvoří ve vnímavé pozorovatele a zbožňovatele, ochránce i nadšené obránce krás přírodních, kteří bohdá, jednou napraví, čím se prohřešily doby lhostejnosti a nepochopení.“(s. 44)

Český skauting si v průběhu své více jak stoleté historie prošel řadou strukturálních a na pozadí historie i ryze existenčních změn. Povaha a poslání skautingu se však zachovaly a prvky přírody zde stále rezonují. Jaká je dnešní podoba skautského hnutí v ČR, které nese označení Junák, uvedu v následujících kapitolách.

## **4.2. Základní parametry výchovy Junáka**

Junák - český skaut, z. s. je dle aktuálních stanov: „dobrovolný, nezávislý a nepolitický spolek, jehož posláním a účelem je – v souladu s principy a metodami stanovenými zakladatelem skautského hnutí Robertem Baden-Powellem a zakladatelem českého skautingu A. B. Svojsíkem – podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí; jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě.“ (Stanovy Junáka, 2014, s. 1)

Jak je z poslání možno vyčíst, skautské hnutí je založeno na těchto principech:

- 1) povinnost k Bohu, chápána jako povinnost hledat a respektovat v životě vyšší hodnoty než materiální.
- 2) povinnost vůči ostatním, chápána jako věrnost své vlasti, která je v souladu s úsilím o mír, snaha o vzájemné pochopení a spolupráci mezi lidmi, národy a různými

---

<sup>18</sup> Svojsík se při vydání publikace *Základy Junáctví*, radil se s tehdejšími pedagogickými odborníky. Pro spolupráci získal významné osobnosti (např. Masaryka, Drtinu, politiky Kramáře a Klofáče) a do samotné publikace přispěli osobnosti jako A. Jirásek, J. Holeček, K. V. Rais, F. Drtina, Guth-Jarkovský, J. Thomayer (Svojsík, 2012).

sociálními skupinami; je pojata jako závazek účastnit se na rozvoji společnosti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě;

3) povinnost vůči sobě, chápána jako odpovědnost za rozvoj sebe sama (tamtéž: 1-2).

A jaká je ona skautská výchova? Mnohé bylo naznačeno v úvodních větách o skautingu, ale nutno ještě dodat, s čím se konkrétně pracuje v dnešní skautské výchově. Závazným postupem skautské výchovy je skautská metoda, ustanovující sedm základních prvků<sup>19</sup>, které dohromady tvoří vnitřně provázaný, nedělitelný systém. Vychází ze zásad, které byly ověřeny více než sto lety praxe i poznatky moderní pedagogiky. Za zmínění v našem kontextu stojí tyto tři metody:

*„Učení se zkušeností* – skautská výchovná metoda se opírá o vlastní aktivitu a činnost; vychází z přesvědčení, že člověk se nejlépe něco naučí tím, že to dělá; že znalosti, dovednosti i postoje si osvojí nejlépe za pomoci vlastních prožitků a zkušeností. Z této zásady není vyjmuta ani výchova mravní; skauting neusiluje jen o to, aby člověk nebyl špatný; usiluje o to, aby dobro činil. Proto je součástí skautské sebevýchovy i zásada vykonat každý den alespoň jeden dobrý skutek. Rovněž výchova k odpovědnosti vůči druhým vychází z činů: ze skutečné služby společnosti a bližním.(...)

*Příroda* – pro skauting je příroda nejen nejpřirozenějším výchovným prostředím; je i předmětem zájmu, péče a ochrany; stejně, jako je zdrojem citového a duchovního rozvoje.

*Program osobního růstu* – skauting usiluje nejen o to, nabídnout pestrý a přitažlivý program mladým lidem každé věkové kategorie; podporuje i všestranný individuální rozvoj každého člena založený na jeho vnitřní motivaci a její podpoře.“ (tamtéž: 2-3)

### 4.3. Junák a vztah k přírodě

Ke vztahu „skaut – příroda“ konstatuje Václav Břicháček, že zde panuje vzájemná spolupráce a podpora. „Příroda skautům nejen poskytuje dary - nocují v ní, najdou v ní ochranu před deštěm, dříví pro oheň či pro táborové stavby, ale také vyžaduje náležitou starost a pomoc“ (Břicháček, 2008, s. 72). Dle metodických podkladů Junáka (Klápště, 2008) se práce s přírodou dá rozdělit do pěti kategorií:

- **Pobyt v přírodě**
- **Vnímání přírody**
- **Poznávání přírody**

---

<sup>19</sup> 1. Slib a zákon, 2. Učení se zkušeností, 3. Družina, 4. Symbolický rámec, 5. Příroda, 6. Program osobního růstu, 7. Dospělí průvodci (Stanovy Junáka, 2014, s. 2-3)

- **Hodnota přírody**
- **Šetrné chování**

Tyto body značí, jak s přírodou pracuje výchovný systém Junáka, jelikož na zmíněné kategorie navázal i v tzv. skautské stezce (sloužící jako metodická příručka k výchově – více v následující podkapitole).

Na přírodu se lze v Junáku podívat ještě jinou optikou: Příroda jako *tvůrčí dílna* (hřiště, laboratoř, jakékoliv místo, které nutí k rozvoji fantazie a vytváření nových představ a nápadů); Příroda jako *nevirtuální realita* (vnímání procesů; není vše jen „jako“; pomáhá tak k rozvoji samostatnosti); Příroda jako *chrám* (tvoří prostředí k rozvoji lidského ducha, připomíná, jak krásné je žít; že lidský život a celé naše snažení má cenu) (Klápště, 2008).

#### **4.3.1. Konkrétní prostředky pro činnost Junáka s přírodou**

Jak již bylo zmíněno, skauting na základě svých principů disponuje skautským zákonem o deseti bodech. Šestý z nich přímo říká: „Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských“ (Stanovy Junáka, 2014, s. 2). Dále existují určité podpůrné prostředky od Junáka, které v následujícím bloku uvádím.

V jednotlivých stezkách vydávaných na podporu výchovy u jednotlivých věkových kategorií se vyskytují cílené kapitoly na téma přírody (Kupka, 2008a-d). Kupříkladu současné skautské stezky pro věkovou kategorii skaut (11-14 let)<sup>20</sup> obsahují kapitolu *Příroda kolem nás*, která je členěna do bloků Pobyť v přírodě, Vnímání přírody, Poznávání přírody, Hodnota přírody, Šetrné chování. Zde jsou návodné úkoly a aktivity, které mají rozvíjet kompetence daného dítěte. Tyto stezky budou diskutovány v empirické části práce. Pro ilustraci je kapitola *Příroda kolem nás* ze Stezky ohně k nahlédnutí v příloze (příloha č. 2).

K jednotlivým kapitolám skautské stezky byly vydány metodiky, které vykládají dané oblasti pro širší pochopení tématu a nabízejí návody, jak s tématem pracovat. A to včetně konkrétních příkladů jednotlivých programů, her a projektů. Pro inspiraci vznikla i internetová databáze programů ke skautským stezkám.

---

<sup>20</sup> Pro toto období existují 4 stezky – pro každý rok jedna – vhodně uzpůsobená věku skauta. Nesou název Cesta země, Cesta vody, Cesta vzduchu a Cesta ohně. (TDC)

Pro podporu vedoucích vznikají vzdělávací ekologické programy podporované ekologickým odborem Junáka. Jedná se například o ekologické víkendové semináře, přírodovědné exkurze *Kytičky* nebo prožitkový metodický kurz *Orbis Kaktus* (Ekoodbor, 2015).

Starším, ale stále používaným prostředkem jsou odborné zkoušky, které mají řadu zaměření se seznamem kompetencí. Jako motivační prostředek k jejich plnění slouží tematické nášivky na kroji. Mezi tzv. odborkami jsou i ty zaměřující se na téma přírody, jako např. Táborník, Zálesák, Poutník, Znalec živé přírody, Znalec neživé přírody, Ekolog (Odborné, 1998).

#### **4.4. Současný vztah Junáka k tématu environmentální výchovy**

Ekologické otázky v této organizaci má na starost jeden z výkonných orgánů, kterým je Ekologický odbor Junáka. Přímá vazba na environmentální výchovu a zmiňovaný program EVVO tu však oficiálně neexistuje. Jde o snahu tyto cíle naplňovat, byť zde není legislativní zakotvenost jako u povinného vzdělávání. Vychází tedy ze svých vlastních zásad a EV probíhá pomocí prostředků, jakými jsou např. celo-organizační projekty<sup>21</sup> Junáka, nebo práce v samostatných organizačních jednotkách (skautských střediscích).

V této podkapitole půjde o avizované propojení Junáka a EV. Předkládám zde krátkou syntézu z již uvedených zjištění o vztahu člověka a přírody o environmentální výchově a o Junáku. Jde tedy do určité míry o jejich shrnutí před praktickou částí práce.

Celkově je ze skautského poslání (Stanovy Junáka, 2014, s. 1) patrné, že příroda hraje v Junáku zásadní roli. Vidím zde jasnou, byť jen teoretickou souvislost mezi podstatou Junáka, jeho kompetentnosti měnit vztah člověka a přírody a environmentální výchovou, jež se snaží o zlepšení zmíněného vztahu.

Jednotlivá ekopsychologická zjištění ve vztahu k přírodě, která jsou zmíněna v kapitole 2.2.1. *Ekopsychologické poznatky ke vztahu dětí k přírodě*, lze propojit s praktickou činností Junáka. Tato zjištění dokazují blahodárný vliv kontaktu s přírodou

---

<sup>21</sup> Za zmínku stojí Středoevropské Jamboree, pořádané v Doksech, jehož tématem bylo „Prepared for future“ (Central European Jamboree, 2014), které téma udržitelnosti reflektovalo. Při skautské organizaci vznikl také projekt ekologického střediska Kaprálův Mlýn sídlícího v blízkosti Brna. Současnou novinkou v duchu GRV vznikl projekt Skauti Na Zemi, který Junák v letech 2015 – 2017 realizuje ve spolupráci s brněnskou neziskovou organizací NaZemi. Jejich společným cílem je podpořit skauty a skautské oddíly v globálním chápání světa (Skauti na Zemi, 2015).

nejen na lidskou psychiku a potřebné rozvíjející lidské kompetence, ale i na pro-environmentální chování. A jak shrnuje Martin Franěk (2001): „Hra ve venkovním prostředí, (...) umožňuje dětem postupnou integraci s celým světem živé i neživé přírody. Její absence je zřejmě jedním ze zdrojů odcizení současného člověka přírodě.“ (In: ekopsychologie.cz, 2001)

Konkrétní propojenost Junáka s jeho způsobilostí k EV vidím i ve zmíněném konstatování Jana Činčery o EV, že „usiluje o formování znalostí, postojů i kompetencí k jednání“ (viz kap. 3.2). Zde uvádím jako pojítka skautskou výchovnou metodu: *učení se zkušeností* (viz kap. 4.2).

To, že ve skautském prostředí může k systematické práci s přírodou skutečně docházet, se může doložit na metodickém prostředku skautské stezky a jejího souboru kompetencí v kapitole *Příroda kolem nás*. Její jednotlivé podkapitoly a dílčí aktivity korespondují s kompetencemi pro EVVO (viz kap. 3.3), stejně jako s 5 dimenzemi vztahů k přírodě, kterou zmiňuje Krajhanzl (viz kap. 2.2.1).

S Činčerovým apelem na to, aby se začínalo tam, kde jsou studenti, nikoliv lektor (viz kap. 3.2) spojuji pedagogické heslo zakladatelů skautingu: *Nesmíte rybu chytati na to, co vám chutná, ale na to co ryby rády* (Svojsík, 1912). Tento vztah se dá vykládat nejen snahou zaujmout děti skrze to, co mají rády a motivovat je tak ke svým záměrům, ale také jako akcent na reflexi pedagoga, který hledí nejdříve na studenta, nikoliv na sebe a své cíle. Toho se ve skautingu snaží dosahovat skrze oddílové plánování vycházející z reflexí nad aktuálními problémy oddílu, které se vedoucí i rádcové družin učí na vzdělávacích kurzech.

Potenciál environmentálně vzdělávat volnočasovou aktivitou zmiňuje i Thorovská (2014): „Výchova ve volném čase plní řadu nepostradatelných cílů, mezi něž patří: podpora schopnosti žít ve společnosti, kultivovat své chování, vytvářet společensky žádoucí hodnotové orientace, mít odpovědnost za sebe i ostatní, ...“ (s. 14).

Dále Thorovská (2014) poznamenává, že v implementaci EV do škol se nachází určité problémy a to z důvodu komplexnosti a multidisciplinarity, která je s touto koncepcí spojena. Měla by být totiž záležitostí všech učitelů, což naráží na problém neznalosti ekologických pojmů, globálních problémů a vztahů k přírodě. Další překážkou, která se jí jeví u EV na školách, je nedostatek času a prostoru na realizaci. Tyto mezery jsou pak podnětem pro snahu environmentálně vzdělávat i ve volném čase (s. 13).

Na základě výše zmíněných souvislostí se domnívám, že skauting může být efektivním rozšířením konceptu environmentálního vzdělávání v ČR. Vztah skautingu a EV je tedy vhodným tématem výzkumu.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

### **5. Cíl výzkumu**

Cílem empirické části práce je zmapování situace environmentální výchovy ve skautské praxi, kde se prostřednictvím kvalitativního sociologického výzkumu budu snažit odpovídat jak na vlastní výzkumné otázky, tak na otázky zajímaví ekologický odbor Junáka. Jde o odkrývání vztahů působících na chování dnešních skautů k přírodě a dále o vyjasnění, s jakými kompetencemi, cíli a prostředky pracují.

Kvalitativní sondáž probíhala za pomoci skautských vedoucích působících v organizačních jednotkách nacházejících se na různých úrovních kontaktu s přírodou (město x venkov). Tímto rozložením jsem si kladla za cíl zjistit, zda jsou z této odlišné výchozí pozici patrné rozdíly v provádění environmentální výchovy.

### **6. Výzkumné otázky**

Mnou vybraná metoda (viz níže v podkap. metodologie výzkumu) nepracuje s předem danou teorií a hypotézami. Teorie je konstruována až na základě terénu. Vytváří se pouze určité výzkumné otázky, na základě kterých bude po výzkumu v terénu teoretický obsah teprve nabývat. Avšak tyto otázky nemusí být pro analýzu a výsledná zjištění výzkumu závazné (Kaufmann, 2010, s. 41-42).

Záměrem celého výzkumu je reflektovat, jak probíhá práce skautských vedoucích v budování vztahu dětí k přírodě. Při tvorbě výzkumných otázek jsem vycházela z podnětů z teoretické části práce (sociálně psychologická a pedagogická zjištění) a také z konkrétních požadavků Ekologického odboru Junáka. Dále mě pak zajímalo, zda existuje rozdíl v této výchově při různých úrovních kontaktu s přírodou (velkoměsto x venkov). Z tohoto záměru a jednotlivých podnětů vychází následující otázky:

1. *Jak vedoucí oddílu reflektují chování dětí k přírodě?*
2. *Jak pracují s kompetencemi dětí pro odpovědné jednání člověka vůči přírodě a životnímu prostředí?*
3. *Jaké je pro-environmentální chování v jejich skautském středisku?*
4. *S jakými výchovnými prostředky a cíli pracují?*
5. *Existuje rozdíl mezi prací s touto tematikou v oddílech na venkově a ve velkém městě?*

Ekologický odbor zajímají následující otázky:

6. *Jak pracují vedoucí oddílů s tématem přírody? Jak často v ní přímo pobývají a co v ní konkrétně dělají?*
7. *Jak reflektují ekologické problémy svého okolí? Vnímají nějaké ekologické problémy ve svém okolí a reflektují je případně do své činnosti?*
8. *Je podpůrná metodika k výchově v této oblasti dostatečně návodná? Jsou jimi vydávané metodiky a jiné výchovné materiály dostatečně využívané, přehledné a inspirující? Jaké další aktivity v tomto směru by od Junáka uvítali?*

## **7. Technika sběru dat**

Východiska teoretické části práce (a jejich sociálně psychologické zaměření) mě vedla k tomu zabývat se hlubšími vztahy respondentů k přírodě. Ze snahy o pochopení jejich motivací a rozklíčování okolností vedoucích právě k takovému chování, které vykazují, volím kvalitativní metodu výzkumu. Konkrétně, jde o formu polostrukturovaného rozhovoru se skautskými vedoucími z Prahy a z venkovského prostředí.

Jelikož je cílem snaha proniknout k významům, které samotní respondenti přikládají skutečnosti, v níž jsou, porozumět jejich vidění sociální reality a odhalit procesy, kterými konstruují tuto realitu, je vhodné využít kvalitativní metody. Cílem totiž není kvantifikovat, ale zabývat se vztahy a interpretacemi (Dudová, 2008, s. 67).

### **7.1. Metodologie výzkumu**

Pro tuto práci bude relevantní inspirovat se kvalitativním postupem zvaným „Grounded theory“ (Zakotvená teorie). Jak uvádí Birks a Mills (2011), toto pojetí bylo vyvinuto sociology z Kalifornské univerzity Barneyem Glaserem a Anselmem Strausem



a základním principem je vytváření teorie induktivním způsobem. K problému je tedy přistupováno opačně, než je zvykem u většiny nejen kvantitativních výzkumů.

K metodě zakotvené teorie shrnuje Dudová (2008), že induktivní postup je založen na tom, že výzkumník vstupuje do terénu bez komplexní preexistující teorie, kterou by testoval prostřednictvím dat, ale naopak teorii buduje na základě informací, které v terénu získá. Zbavuje se tak ovlivnitelnosti a vtěsnávání se do umělých kategorií (s. 68).

Metoda grounded theory (dále jen GT) podává návody sbírání dat i na strategii analýzy. Popis procesu analýzy:

„První fáze analýzy se skládá ze tří typů kódování: otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Během kódování i po jeho ukončení se klade velký důraz na zapisování poznámek, tzv. memos, které jsou prvním krokem k vytvoření zakotveného teoretického rámce. Cílem je vytváření kategorií, které budou vycházet ze sebraných dat, a budou tak co nejbližší kategoriím používaným samotnými respondenty. Porozumění vztahům mezi jednotlivými odhalenými kategoriemi vede k vytvoření teoretických konceptů a k sestavení výsledné teoretické soustavy“ (Dudová, 2008, s. 72).

Zásadním znakem pro zakotvenou teorii je souběžný sběr a analýza dat a také psaní si poznámek, které zachycují myšlení o analýze a kódování údajů (Conelly, 2013, s. 124).

Grounded theory nabízí flexibilní strategie, nikoli přesné rigidní předpisy. V mém případě volím metodu Chápajícího rozhovoru (L'Entretien compréhensif) od francouzského sociologa Jean-Claude Kaufmanna (2010).

Jedná se o přístup „chápající sociologie“, jež se zakládá na přesvědčení, že „lidé nejsou pouhými nositeli struktur, ale jsou aktivními tvůrci sociálna, a tím strážci významného vědění, které je třeba pochopit zevnitř, prostřednictvím hodnotového systému jedinců; začíná tedy intropatií“ (Kaufmann, 2010, s. 30). Tento přístup akcentuje, že teorie není systémem, ale nástrojem, a společně s metodou tak má fungovat jako nástroj pružný, variabilní a progresivní (s. 30-31).

Konkrétně se jedná o kvalitativní sběr dat probíhající formou nestandardizovaných rozhovorů. Vyhází z předpokladu, že stručnost a strohost

standardizovaných postupů si respondent brzy osvojí a budou tak vypadat i jeho sdělení (s. 56-57).

Jde o snahu narušit hierarchii vztahu *respondent-tazatel*. Klíčovou postavou je respondent a u tazatele je nutná osobní, i když diskrétní přítomnost a snaha neustále prohlubovat dotazování, objeví-li se zajímavý podnět. „Respondent musí cítit, že to co říká, má pro tazatele velkou cenu, že ten ho upřímně poslouchá, že je přítom ochoten odchýlit se od svých otázek, aby mu dal prostor okomentovat důležitou informaci.“ (s. 57) Snahou metody chápajícího rozhovoru je nastavit takový tón rozhovoru, který se co nejvíce podobá konverzaci mezi dvěma rovnými jedinci (s. 56).

Tato metoda se zdá být jako ideálním řešením v případě vedení rozhovoru skauta se skautem a také v případě věkové blízkosti výzkumníka a respondenta (obě kritéria naplňují). Značná část bariér byla odstraněna a komunikace probíhala od začátku (i ve fázi zkontaktování) bez formalit. Dotazovaný neměl obavy z neporozumění sdělovaných informací či skautských termínů. Jako výhodu jsem brala i možné odbourání stylizace a strachu z hodnocení, protože respondenti dobře věděli, že výzkumník s nimi sdílí dobrovolnost a bezplatnost skautských aktivit a má tak pochopení pro nedokonalosti.

## **7.2. Výzkumný vzorek**

Rozhovory byly provedeny s osmi skautskými vedoucími (N=8), se 4 vedoucími z velkoměsta (konkrétně hlavního města Prahy) a se 4 z venkovského prostředí. Toto rozložení vyplývá z vytyčeného cíle, zda existuje v tématu EV rozdíl mezi pražskými a venkovskými skautskými skupinami (viz. 5. výzkumná otázka). Jedná se o vedoucí, kteří pracují, či donedávna pracovali s výchovnou skupinou skautů (11-14 let).

Pro kvalifikovaný výběr jsem zvolila informační systém Junáka (SkautIS, 2015), pomocí něhož byly vygenerovány vhodné kontakty s ohledem na mnou vybraná kritéria.

Kritériem pro výběr pražské lokality bylo, aby se jednalo o středisko „suchozemských“ skautů. Pro vzájemnou komparaci možných odlišností byly vybrány části sídlištní (Prosek, Strašnice), středisko z kulturního centra Prahy (Vinohrady) a středisko z klidné vilové čtvrti (Hanspaulka).

V případě venkovských<sup>22</sup> skautských středisek šlo o výběr z lokalit nacházejících se v širším přírodním pásu či podhůří (Jizerské hory, Vysočina, Šumava) a v zemědělské oblasti (Jihomoravský kraj- oblast Mikulova). Výsledná střediska pak jsou: Letohrad, Nové Město na Moravě, Holubov a Vránovice.

Přílišné vyvažování genderu věku či profese je dle Kaufmanna (2010) v případě kvalitativního výzkumu zbytečné kritérium. Zejména proto, že cílem kvalitativního šetření není reprezentativnost „vzorku“ a to z důvodu, že zde jde o víc než o sumarizaci postojů. Zmiňuje však nutnost reflexivního přístupu: „Každé zkoumání materiálu musí doprovázet nepřetržitá analýza podmínek, ve kterých promluvy vznikly: kdo a proč říká tyto věty?“ (s. 50) V mém případě jsem se přesto o určité vyvážení snažila. Z hlediska respondentů jde o 3 muže a 5 žen. Reflektují pak oddíly všech forem: ryze dívčí, chlapecké nebo koedukované a to ve vyváženém poměru. Konkrétní výběr respondentů s jejich stručným popisem předkládám v následující tabulce.

Kraj	Středisko, obec	Pohlaví	Věk	Typ oddílu
Vysočina	Nové Město na Moravě	Žena	19	koedukovaný
Jihočeský	Holubov	Žena	22	koedukovaný (více dívky)
Pardubický	Letohrad	Muž	21	chlapecký
Jihomoravský	Vránovice	Žena	23	koedukovaný (více dívky)
Praha	Vítkov, Praha 3	Žena	20	dívčí
Praha	Hanspaulka, Praha 6	Muž	21	chlapecký
Praha	Strašnice, Praha 10	Muž	25	chlapecký
Praha	Prosek, Praha 9	Žena	20	dívčí

Tab. 3 Popis respondentů

### 7.3. Rozhovory

Při tvorbě otázek a při rozhovorech jsem se držela pravidel chápajícího rozhovoru Jean-Claude Kaufmanna (2010) a pravidel kvalitativního výzkumu (Hendl, 2012).

<sup>22</sup> Toto označení může být sporné, jelikož jsou pro mé účely do této kategorie řazena i města. Kupříkladu i takové, jež čítá téměř deset tisíc obyvatel. Toto označení je tedy myšleno v návaznosti na kontakt s přírodou, nikoliv na počet obyvatel. Dále v práci budu využívat termín venkov s ohledem na tato má kritéria.

### 7.3.1. Tvorba otázek

Ačkoliv se jedná o polostrukturovaný rozhovor a je možné ho provádět jen s okruhy témat, Kaufmann (2010) doporučuje vytvořit si sadu konkrétně naformulovaných otázek. Mají být propracované a musí logicky navazovat, celek má být koherentní (s. 52). Výsledný scénář rozhovoru je v příloze spolu s komentáři k jednotlivým otázkám na respondenta, které vysvětlují jejich spojitost s výzkumnými otázkami a se zjištěními z teoretické části práce (viz příloha č. 1).

Pro koherenci rozhovoru jsem vytvořila myšlenkovou mapu (viz obrázek 6), na jejímž základě jsou postavené jednotlivé otázky pro rozhovor. Pro ilustraci předkládám.



Obr. 6: Struktura rozhovoru

Co se týče postupu vedení rozhovoru, Kaufmann (2010) akcentuje první otázky. Ty jsou zvláště důležité, jelikož udávají celkový tón rozhovoru. Doporučuje začít prostými a lehkými otázkami, které „prolomí ledy“, či hned zkrájte položit hlavní otázku

a otestovat, co si respondent myslí, ještě než si vytvoří návod na odpovědi (s. 53). Zvolila jsem proto na úvod jakési „demografické“ otázky ohledně skautského střediska a jako „otevírací otázku“ pak velice obecnou formulaci o respondentově představě o environmentální výchově. Následují pak jednotlivé bloky více či méně obecných, avšak převážně otevřených otázek, spolu s návrhy doplňujících konkrétních formulací či podnětů na doptání a rozvedení tématu (viz komentáře ke struktuře rozhovoru – příloha č. 1).

### **7.3.2. Průběh rozhovorů**

U všech vybraných respondentů a jejich skautských středisek jsem se snažila před samotným rozhovorem zjistit co nejvíce informací o přírodní lokalitě, stejně jako o konkrétním působení daného oddílu či střediska. To proběhlo za pomoci webových stránek či kontaktu s vedoucími přes e-mailovou korespondenci. Podnikala jsem tak rozhovory s určitou představou, kterou jsem mohla doplnit či konfrontovat a vytvořit si díky znalosti okolních faktorů pevný základ pro kvalitativní analýzu spolu s verbalizovanými informacemi z rozhovorů.

Vyjma dvou případů jsem všechna střediska měla možnost poznat bezprostředně: vidět jejich zázemí (klubovny a jiné majetky), prohlédnout si okolní přírodní prostředí a možný vliv obce. U dvou lokalit, kde jsem nebyla osobně přítomna (z důvodu setkání v jiném městě) jsem o to větší čas věnovala při samotném dotazování popisu jejich okolí a vyžádala si i fotografie.

O průběhu rozhovoru bylo mnohé naznačeno v uvedení základní charakteristiky chápajícího rozhovoru, ze kterého vycházím. Jde o narušení hierarchie a přiblížení konverzaci dvou rovnocenných partnerů, rozvádění myšlenek respondenta dalšími otázkami, a velice podstatnou složkou je psaní poznámek (tzv. memos), jež slouží pro průběžnou analýzu.

Dalším podstatným prvkem tazatele je empatie k respondentovi a otevřené projevování sympatií s jeho názory a s ním samotným. Tazatel má vyjadřovat zaujetí, stejně jako svoje myšlenky a emoce (ale bez dalšího rozvíjení - nejde zde o něj), aby se respondent měl čeho chytit (Kaufmann, 2010, s. 56-66). Všechny tyto zmíněné charakteristiky jsem se snažila při rozhovorech dodržet.

### **7.3.3. Technické prostředky**

Rozhovory byly nahrávány pomocí diktafonu na mobilním telefonu. Podnětným technickým vstupem bylo i psaní poznámek (do přenosného počítače), jež je metodologickou zásadou pro vytváření zakotvené teorie.

Při rozhovorech jsem použila pomůcky v podobě výchovně-metodických nástrojů pro skautský věk (11-14 let): Stezky země, Stezky vody, Stezky vzduchu, Stezky ohně (Kupka, 2008a-d) a publikaci Příroda kolem nás (Klápště, 2008), které sloužily jako předmět možné kritiky k těmto podobám podpůrných prostředků od Junáka a zároveň jako pomocný seznam kompetencí, které Junák s ohledem na přírodu stanovil.

## **8. Analýza kvalitativních dat**

Jak jsem zmínila, držím se pravidel zakotvené teorie (Charmaz, 2003; Birks & Mills, 2011; Strauss, 1999) a jejího konstruktivistického modelu v podobě chápajícího rozhovoru (Kaufmann, 2010). Dle těchto zásad probíhá analýza již v průběhu samotného sbírání dat, kde jsou důležitými faktory tvorba tzv. „memos“, přizpůsobování vedení rozhovoru dle okolností probíhajícího výzkumu a průběžné „krystalizace“ teoretických závěrů.

Dále následoval přepis rozhovorů. Zde jsem po vzoru Kaufmanna (2010) neprováděla rozhovory doslovné, nýbrž jsem si při samotném rozhovoru a následném poslechu dělala poznámky o svých myšlenkách. Konkrétní citace jsem si poznamenala jen u podstatnějších výroků. Kaufmann argumentuje, že celkový přepis mění povahu základního materiálu a ubírá na hloubce dat. Ústní projev je bohatší a celistvější se všemi svými zaváháními a intonacemi, a proto provádí opakované náslechy a zaznamenává vše, co ho napadne (poznámky se odvíjí od výroku respondentů, jde např. o fragmentární věty a doplňující poznámky) (s. 91-94).

Práce s daty probíhá ve zmiňovaných třech krocích kódování: otevřeném-axiálním – selektivním. Dle stručného popisu Dudové (2008) jde nejprve o nalezení kategorií, definování jejich specifických vlastností a sestavění souboru vztahů mezi těmito třídami (tyto třídy a vztahy jsou objevovány induktivně). V rámci jednotlivých rozhovorů se vytváří kódy vyznačující významnou oblast v textu, poté se vybírají kódy

s důležitou vypovídací hodnotou. Tyto kódy jsou pak následně vztaženy na celou masu získaných dat. Dále jsou z nich tvořeny kategorie, jež mají více teoretický charakter, postupně se různými optikami přichází na určité souvislosti a tvoří se teoretické závěry (s. 80-82).

Tento mnohvrstevnatý postup Kaufmann (2010) přirovnává k policejnímu vyšetřování: jde o jakési nalézání indicií, konfrontaci svědectví, přemýšlení o motivech a shromažďování důkazů. Důležité také je, že teorie vzniká postupně neustálým pohybem mezi fakty a hypotézami (s. 89-90).

## 9. Hlavní výsledky výzkumu

Analýza byla velmi mnohvrstevnatá a skrze získaná data se dalo hledět mnoha různými optikami, jež odkrývaly jinou možnou strukturu popisu tématu (skrze jednotlivé tematické celky, skrze zjištěné rozdílnosti, skrze jednotlivé respondenty, skrze výzkumné otázky apod.). Tyto pohledy jsem ve své analýze reflektovala. Popsat zde všechny ale není vzhledem k rozsahu práce možné.

Rozhodla jsem se zde formulovat závěry skrze výzkumné otázky. Kvůli koherenci textu uvádím 5. výzkumnou otázku až za otázkami zajímavějšími ekologický odbor Junáka (tedy na místě 8. výzkumné otázky). V rámci výzkumu se pak ukázaly zajímavé rozdílnosti (pohlaví, Praha x venkov, generační a dobové změny), které zde spolu s dalšími výraznějšími zjištěními rozvedu v druhé podkapitole *Další zjištění*.

Před uvedením výsledků chci poznamenat, že jsem si vědoma určité míry zobecňování, které se zdá být kvůli malému vzorku<sup>23</sup> v mém výzkumu, neopodstatněné. Výsledky výzkumu ale uvádím s ohledem na konkrétní situaci mých respondentů, po ujasnění souvislostí s nimi spojených a dotazování se po motivech. Minimálně o vzorku mých respondentů tak výsledky vypovídají dostačujícím způsobem. Tyto výsledky pak mohou v mnohém naznačovat i skutečný stav v celém hnutí. Po praxi, kterou jsem v hnutí nabyla, jsem v určitých případech sice schopna i více kvantifikujících výroků, uvědomuji si ale, že jde o malé šetření, a tak v případě zobecňování jde o pouhé domněnky o obecné platnosti, které by musely být potvrzeny kvantitativním výzkumem. V mém případě šlo

---

<sup>23</sup> Jak Kaufmann (2010) uvádí, tento termín je zažitý a proto se používá, avšak není pro kvalitativní přístup příliš vhodný, protože je spojen s představou reprezentativnosti a stability. „V případě chápajícího rozhovoru je důležitější správně vybrat respondenty než tvořit vzorek.“(s. 52)

ale převážně o rozkrývání detailů skautské praxe, příčin chování a názorů vedoucích a pozorování jejich zázemí, které by kvantitativnímu výzkumu zůstaly nejspíše utajeny - a které jsou pro ekologický odbor Junáka velmi důležité.

## **9.1. Zodpovězení výzkumných otázek**

### **1. Jak reflektují chování dětí k přírodě?**

Zde vedoucí potvrzovali, že chování v rámci skautingu je k přírodě šetrné. Takové chování vychází ze skautské tradice a tu se oni v rámci svého působení snaží zachovat. Mají pocit, že přinejmenším v čase, kdy se s dětmi vidí, má jejich působení vliv, byť je k šetrnému chování k přírodě musí postupnou výchovou stimulovat. Avšak dodávají, že jde do značné míry o automatické záležitosti, jakási nepsaná pravidla a tradici, pomocí nichž se šetrné chování k přírodě předává skoro mimoděk. Více se vlastně v rámci výchovných cílů tímto tématem nezabývají (tam apelují na jiné problémy, viz níže). Zdá se, že tak určité sdílené normy, očekávání, zvyk a rutina (viz obr. 2; Stern, 2000, s. 421), hrají v pro-environmentálním chování u skautů velkou roli

K otázce míry vlivu zmiňují, že nejdůležitější stimulace chování probíhá na letním táboře. Což koresponduje s poznámkou od Chawly (2007) o nejefektivnějších programech (viz kap. 2. 1. 1). Při reflexi konkrétní podoby chování u jednotlivých dětí tvrdí, že je znát zejména vliv jejich rodinného zázemí. U rodin jde jednak o jejich tendenci trávit volný čas v přírodě, ale také o jejich styl výchovy. Především jde o tlak, aby se děti vzdělávaly. Důležité je dle vedoucích vedení rodičů k odpovědnosti a samostatnému uvažování, které jsou pro myšlenku skautingu a pro-environmentálního chování klíčové.

Dalším vlivem působícím na chování dětí jsou vrstevníci, kde vedoucí uvažují, že jde především o spolužáky. Zde mi přišlo podnětné zabývat se míněním spolužáků dětí o skautingu. Ukázalo se, že vlivem médií, sociálních sítí a osobního vyprávění zážitků, je toto mínění vcelku pozitivní a zjednodušeně řečeno, děti reflektují, že již „skauting není tolik out“. Jeden vedoucí zmiňoval: „V mém to věku musela být spíš obhajoba, ale teď už to tak nemají. (...) Naši kluci to často berou i jako výsadu.“ Jiná vedoucí popisuje: „Holky si dávají na facebook fotky z výprav a nestydí se za to.“ To vše pak může přispívat i k menší míře odlišného chování ve skautu a před spolužáky.



V přejímání vzorců chování vnímají vedoucí velký vliv své osoby a uznávají, že často se pro jejich děti stávají určitými vzory. Tento fakt připisují především své věkové blízkosti k dětem a téměř žádné hierarchii - spíše jsou jejich staršími kamarády než jejich učiteli. Podobnou strategii doporučuje i Chawla (viz obr. č. 5).

U motivace dětí pobývat venku je rozhodujícím faktorem věk (mladší jsou více nadšení, starší v pubertálním věku už o dost méně) a také to, jak často je oddíl zvyklý jezdit do přírody (ukázalo se, že děti z oddílů, které jezdí více, pobyt v přírodě dokonce vyžadují). To samo o sobě, ale nemusí ukazovat na podobu jejich vztahu k přírodě (viz 5 dimenzí vztahu člověka k přírodě od J. Krajhanzla, kap. 2. 2. 1.), ale může mnohé naznačovat.

Dále pak výzkum poukázal na rozdílné chování a vztah k přírodě u dívek a chlapců. Dívky, zdá se, mají větší tendenci reflektovat šetrnost a ochranu přírody (více viz níže).

## ***2. Jak pracují s kompetencemi dětí pro odpovědné jednání člověka vůči přírodě a životnímu prostředí?***

Způsoby práce s kompetencemi nejvíce závisí na věku a pohlaví dětí. Jakými technikami vedoucí podporují tyto kompetence je do značné míry také ovlivněno tradicemi v oddílu, avšak všichni se shodovali na následujících společných základech. Mladší děti vedou převážně k tomu, aby se učily z přírody brát potřebné suroviny a neškodily jí, a k uvědomění, že v ní nejsou sami. Starší skauty učí delšímu soužití s přírodou, a to i v extrémnějších podmínkách, a dále je vedou k umění vhodně využívat přírodní zdroje. U starších také častěji provádějí „tišší“ aktivity, kde se zamýšlejí nebo tvoří - ukazují tak na estetické a spirituálně přírody.

U kompetencí, které k odpovědnému jednání k přírodě vedou, se snaží o komplexnost (viz skautská stezka a její podkapitoly: Pobyt v přírodě, Vnímání přírody, Poznávání přírody, Hodnota přírody, Ochrana přírody). Jsou zde ale vidět určité disproporce v tom, jak se jim naplňování kompetencí daří. Zmiňují především menší apel na poznávání přírody, které je pro ně jakousi „učicí“ kompetencí. Nejmenší problém mají s kompetencemi pro pobyt v přírodě, které svou tradiční činností samovolně podporují. Ukazují se také rozdíly u dívek a chlapců. Dívky více a raději pracují s tématem ochrany a šetrnosti, kdežto u chlapců prý s tímto tématem více „bojují“. Dále bylo naznačeno, že

dívky jsou pilnější a ochotněji se učí, kdežto chlapci jsou více orientováni na praktické kompetence.

S kompetentností po stránce praktických dovedností nejvíce pracují na táborech a na vícedenních výpravách. Dále vedoucí akcentovali kompetence osobnostní jako je odpovědnost, kterou se snaží celým výchovným systémem podpořit. Z počátku jde o odpovědnost k sobě, posléze i odpovědnost ke svému okolí. Také uvažují nad tím, že může pomoci jejich snaha podporovat spolupráci a kooperaci a potlačovat prvky agresivní soutěživosti. Celkově prý ve svém vedení apelují na hodnoty morálky a směřování k pravdě a lásce. To vše se v kombinaci s odpovědností ke svému okolí může, zejména v pozdějším věku, projevit jako stimul pro odpovědné jednání samostatného člověka vůči přírodě.

U zmíněných programů a oblastí kompetencí, se kterými pracují (viz stezka), se dá vysledovat, že by v případě efektivního působení mohly vést k podpoře hned několika kompetencí důležitých v EVVO (viz. Kompetence od SEVERU, Kulich, 2012)

### ***3. Jaké je pro-environmentální chování v jejich skautském středisku?***

Environmentálně šetrné chování vedoucích ve středisku vychází spíše z tradice. V rámci provozu střediska či oddílu více nereflektují případné škodlivé dopady na životní prostředí. Své jednání považují za šetrné, ale jde o jakousi automatickou záležitost (třídí odpady, jezdí vlaky či chodí pěšky, zhasínají, topí dřevem, často i sdílí věci nebo používají ty z druhé ruky), ale nejde o formulovaný cíl ani o systematické projektování šetrného chování. U některých oddílů reflektovali, že se více zaměřují na určité části, které mohou řešit (někde šlo o téma odpovědného stravování, někde více řeší dopravu), ale komplexní a větší snahu u svých středisek nevnímají. Při podrobnějším zkoumání našli řadu příkladů prohřešků a činností, které by mohli dělat lépe. Důvody, proč tato témata ve větší míře nereflektují, jsou praktičnost, finance a také zaběhlá tradice, která šetří čas. Jako důležitější téma vnímají aktuální problémy, které musí ve fungování oddílu řešit, a ty pak akcentují ve svých cílech (viz níže). Zmíněné bariéry odpovídají výzkumům z teoretické části práce (Sterna, 2010; Quimby, 2011; Keller, Gál & Frič, 1996)

Větší váhu pro-environmentálnímu chování se srovnání se střediskem dávají vedoucí ve svém osobním životě. Skautské středisko je pro ně v tomto směru vzdálenější

(z hlediska dosažitelnosti změn - kvůli financím, úsilí a efektu). Dodávají, že potřebu odpovědného chování vůči přírodě v jejich osobním životě nabyli až v pozdějším věku.

Zmiňovaný problém financí, je častější bariérou<sup>24</sup> ve více otázkách, a musí se na něj brát ohledy, zejména kvůli uvědomění si primárního zaměření organizace, kterým je výchova. Avšak i určité hodnoty by se jim předávaly snáze pomocí větších finančních prostředků (např. dotace na táborové stravování).

Za možnou příčinu, proč se neangažují v získávání větších finančních zdrojů, například pomocí grantů, můžeme považovat, že ve skautu fungují dobrovolně na úkor svého volného času a pro získávání financí nemají odborné ani časové kapacity.

#### ***4. S jakými výchovnými prostředky a cíli pracují?***

Všichni zmiňovali hru jako nejdůležitější a nejčastější formu výchovy. Skrze ni provádí většinu svých aktivit, kde se snaží zaujmout poutavým symbolickým rámcem. Dále zmiňují prožitkovou pedagogiku, učení se zkušeností a také využívání technologií. U tématu technologií akcentují využití pro jejich cíle, nikoliv primárně jako prostředku zábavy. Využití technologií v kontrastu s jejich nutnou regulací, tj. aby děti věnovaly dostatečnou pozornost aktivitám a vztahům, je u skautů klíčovým tématem. Shrnujícím zjištěním bylo, že zejména pro chlapce je použití technologií velmi silným lákadlem.

Dále vnímají velký vliv jich samých, jelikož k nim děti mají blízko věkem a často tak pro ně fungují jako dosažitelné vzory. Svým příkladem tak mohou plnit úlohu významného výchovného prostředku. Jako efektivní vnímají i družinový systém a pozici rádce jako prostředníka mezi kolektivem dětí a vedoucích.

Respondenti věří, že na děti má vliv uvědomění, že je vlastně něco aktivního, ba dokonce vyčerpávajícího, může bavit. Dále je to ukázka toho, že něco skutečně dokáží a vidí výsledek své práce. Jak zmiňoval vedoucí ze Strašnic: „snaží se napravit to, že dnešní děti nemají vztah k práci a penězům- vše totiž získávají skrze rodiče. Pro ně jsou peníze

---

<sup>24</sup> Například u sociálně znevýhodněné rodiny a jejich podpory. U mých respondentů prý vyloženě sociálně znevýhodněné po finanční stránce nemají. Jsou zde sice slabší rodiny s více dětmi, ale v jejich působení nejde o nic omezujícího, jelikož náklady na skauting nejsou závratné. V případě táborů se však problémy objevují a zde střediska nabízí možnost podpory (plánují splátky či celkové úlevy, snižování příspěvků při větším počtu dětí). Přesto respondenti zmiňují, že si právě náklady hlídají, aby peníze při skautování nebyly limitující faktor. Nutnost šetřit se tak může podepsat např. na způsobu stravování a jiných ne zcela k přírodě šetrných podobách.

a hmotné statky zadarmo a neumí si jich tak vážit. Tím že jim dají možnost sáhnout si na práci, uvědomí si vztah: práce (= peníze) = hmotné statky.“ Jinde zas zmiňují: „Používáme vhodnou míru práce jako výchovný prostředek. Stavíme si tábor na zelené louce. (...)Děti na návštěvním dnu nadšeně ukazují rodičům jimi stlučenou postel“. To vše plus vyplavené endorfiny při hrách dle vedoucích způsobují, že skauting děti baví a výchova tak může být efektivní<sup>25</sup>. Také jsou si vědomi motivující přítomnosti opačného pohlaví a také touhy poznávat nové vrstevníky prostřednictvím kurzů či setkání, které se pořádají na národní i mezinárodní úrovni. Často je těmito prostředky motivace stimulují.

Co se týče cílů výchovy, důslednost a styl při jejich plánování je velmi individuální u každého oddílu. Avšak primárně se shodují, že myslí zejména na aktuální podněty k řešení. Převážně jde o stmelování kolektivu, hyperaktivitu dětí a jejich individuální problémy. I když se musí kvůli aktuálností odchylovat, jde prý stále především o naplňování jakéhosi, slovy jedné vedoucí, „PR balíčku skautingu, kterým je: příroda, samostatnost, teambuilding“. V cílech pak ale více akcentují samostatnost a teambuilding. Příroda je více prostředkem a všudypřítomným elementem. Ukázalo se, že ač v přírodě pobývají, mají ji častěji jako zázemí pro jiné cíle (hry a aktivity podporující jiné dovednosti). Reflektují, že příroda hraje v jejich činnosti natolik samozřejmou úlohu, že na ni během formulování výchovných cílů, mimo práci se stezkou, myslí málokdy a vztah k přírodě budují skrytě a automaticky.

#### Otázky zajímavící Ekologický odbor Junáka:

Zjištění z předešlých otázek jsou pro Ekologický odbor také důležitá, avšak následující otázky tento odbor před výzkumem akcentoval.

##### ***5. Jak pracují vedoucí oddílů s tématem přírody? Jak často v ní přímo pobývají a co v ní konkrétně dělají?***

Mnohé bylo naznačeno výše. Příroda se často objevuje jako prostředek k mnoha dalším cílům, hrají v ní hry a zajišťují své potřeby. Aktivity se liší dle věku. Mladší učí základním kompetencím přežití - rozdělat oheň, zpracovávat dřevo a uvařit si. Se staršími

---

<sup>25</sup> Nutno připomenout, že skauting je výchovná organizace sledující určité ideály, nefunguje cíleně jen pro zábavu a na vyplnění volného času. I když tuto formu využívá, je zábava až prostředkem. Nachází se tedy významnější rozdíl mezi silně zakořeněnými výchovnými systémy vzniklými až po vzniku oboru psychologie a skautingem využívajícím pedagogicko-psychologické poznatky.

tyto dovednosti stupňují a učí je přežití v náročnějších podmínkách. S věkem se také stupňují aktivity duchovního a estetického rázu.

Intenzita pobytu v přírodě se ukázala být značně individuální dle tradic oddílu a zaměření vedoucích. Avšak jakýmsi zjednodušujícím zjištěním (které by bylo třeba podložit kvantitou) je, že na výlety či vícedenní výpravy do přírody jezdí více pražské oddíly a také ty chlapecké. Ve venkovských oddílech je sice příroda více na dosah, ale právě to vede k menší potřebě vyrazet do přírody (důvodem může být, a také to vedoucí zmiňovali, že Praha má k přírodě „svátečnější“ postoj, kdežto pro ty, kdo mají přírodu jako samozřejmost, klesá obdiv a pocit vzácnosti). V dovednostech a znalostech však na tom bývají lépe. V míře pobytu venku během schůzek (konaných každý týden) se přírodní okolí ale projevuje opačným způsobem. Ti co mají pozemky, parky či les na dosah, tráví méně času v uzavřených prostorách. Hlavní kritériem je pak počasí a také náplň schůzek. Při nich se prý snaží střídat aktivity i prostředí. Poměrově jsou ale častěji uvnitř kluboven (dle většiny respondentů, u 2 případů je tomu ale naopak – zde si tvrzení žádá více kvantitativní oporu). Tato zjištění tak přispívají k tématu vlivu přírodního okolí na pro-environmentální okolí (viz výzkumy z kap. 2.2.1).

Z mé rešerše v případě genderových rozdílů pak vyplývaly důvody, že dívky více baví kulturní zážitky a chlapci preferují fyzické vypětí a složitý terén, který jim příroda poskytuje. Avšak co se ochrany přírody týče, jeví se dívky jako více senzitivní (zdá se tedy, že opravdu nelze generalizovat, že častější pobyt v přírodě znamená i lepší vztah, je zde třeba vnímat okolnosti, jako je poměrování tohoto vztahu v rámci genderu a jiných dělicích kritérií).

K frekvenci a délce pobytu v přírodě se jednotně vyjadřovali, že stěžejní částí je dvou až třítýdenní letní tábor. Dále pak případné sportovní výjezdy na hory či na vodu a také běžné víkendové výpravy. Nejčastější odpovědí v mém výzkumu byla výprava či výlet do přírody jednou měsíčně (pražští akcentovali výlety do přírody, venkovští pak cesty do města). Četnost výprav do přírody je omezena spíše časem vedoucích, peníze nevidí jako limitující faktor, ani pro ně ani pro jejich rodiče. „Dítě za víkend stojí doma možná i víc.“, poznamenal jeden vedoucí.

K otázce, co konkrétně v přírodě provozují, zaznívalo, že kostru tvoří hra. Ta je často zacílena na pobavení a odreagování, na pohyb a fyzické vypětí. Také v ní trénují

„tradiční“ kompetence skauta: např. rozdělání ohně, morseovku, vázání uzlů, práci s mapou, buzolou či GPS – tedy jakási celková snaha o orientaci a přežití v přírodě.

Chlapci prý preferují fyzické vypětí a využití přírody jako hřiště, u dívek zmiňovali tvorbu herbářů, výrobu funkčních předmětů z přírodních materiálů a programy na smyslové vjemy spojené s přírodou. Celkově však hodnotí, že dělají méně jakési „eko-aktivity“, za které považují např. čištění okolí od různých forem znečištění a vysazování přírodnin. Tyto aktivity sice zmiňují (viz další otázka), ale je jich v porovnání s ostatními znatelně méně. Aktivity související s ekosystémy prý nedělají vůbec.

**6. *Jak reflektují ekologické problémy svého okolí? Vnímají nějaké ekologické problémy ve svém okolí a reflektují je případně ve své činnosti?***

Zde se ukázalo, že vyjma Prahy ani nevnímají nějaké zásadnější problémy ve svém kraji či okresu. Sami pak řeší pouze ryze lokální záležitosti, a to formou sbírání odpadků a jiného lokálního znečištění (např. čištění studánek). Další službou přírodě bylo např. vysazování stromů, nebo stavba lávky na turistické trase. Často ale tyto akce nedělají a záměr je spíše spojen s touhou po zušlechtování a rozvoji jejich obce nebo okolí, ve kterém se vyskytují. Více se tedy snaží kultivovat než ochraňovat a také se snaží vést děti k tomu, aby vnímaly, že mohou a měly by pro své okolí něco dělat.

„Happeningové“ akce pro veřejnost dělají spíše v souvislosti s rozvojovými a sociálními tématy. Téma životního prostředí je pro ně těžko uchopitelné a hůře předatelné lidem. Zde zjištění koresponduje se závěry S. David (2011) z teoretické části práce (viz kap. 2.1.1.) Dále reflektují nepovedený marketing “zelené“ tematiky a mají pocit, že v tomto ohledu nemají čím přispět. Sami se tak přičiňují jen tím, na co stačí a co je pro děti bezpečné.

**7. *Je podpůrná metodika k výchově v této oblasti dostatečně návodná? Jsou jimi vydávané metodiky a jiné výchovné materiály dostatečně využívány, přehledné a inspirující? Jaké další aktivity v tomto směru by od Junáka uvítali?***

Celkově vedoucí aktivitu Junáka chválí a reflektují, že vnímají velký kus odvedené práce na stezkách, metodikách a jiných publikacích či v pořádání aktivit. Vyzdvihují kurzy, ze kterých čerpají nejvíce témat, inspirační večery „Perplex“, skautské časopisy a

weby. Reflektují svůj dobrý pocit z činnosti Junáka a jsou za ni vděční. Uvítali by, kdyby aktivity v tomto směru pokračovaly a kurzů přibývalo.

K podobě nových stezek se objevily výhrady týkající se náročnosti na čas a práci vedoucího z důvodu začlenění nových forem do fungování oddílu. Také se některým nelíbí volnější forma plnění (rozšíření podepisování kompetencí mimo vedoucího o dalších pět možností), což ubírá na prestižnosti a vede k nedůslednosti. Dětem se plnění ulehčuje, což někdo bere jako pozitivum, ale jiným se ptají: „jestli to není spíš negativum, že si mohou takhle vybírat? (...) Nevede je to k tomu překonávat výzvy.“ Celkově stezku ale hodnotí pozitivně s ohledem na osnovu, která jim slouží pro zpětnou vazbu, jak komplexně by měli výchovu pojímat. A také: „Stezka je úžasná v tom, že si něco děti nesou domů. Je to taková knížečka se zpětnou vazbou pro rodiče, co se děje ve skaut.“

Samotnou kapitolu *Příroda kolem nás* (kterou tvořil tým ekologického odboru) a její doporučující aktivity všichni hodnotili jako srozumitelnou. Na rozdíl od jiných kapitol (kde kompetence začínají na „vím...“, „znám...“ anebo kompetence s těžko vyhodnotitelnými úkoly) ji vnímají jako snadněji převeditelnou do praxe. Dívky prý zejména baví aktivity z podkapitoly *Šetrné chování*.

#### **8. Existuje rozdíl mezi prací s touto tematikou v oddílech na venkově a ve velkém městě?**

V mém výzkumu se ukazuje, že ano. Pro testování této hypotézy by bylo zapotřebí kvantitativního šetření, avšak za mým zjištěním stojí jednotlivé příběhy, osobní kontakt s vedoucími a pozorování jejich okolí. Mnohé bylo již naznačeno výše. Ukazuje se, že pražští jezdí více a častěji na výpravy do přírody. Navíc během vícedenních výprav jezdí častěji pod stan než na základny a užívají si většího kontaktu s přírodou. Jak jsem zmiňovala výše, mohou k ní mít jakýsi svátečnější postoj a více ji obdivovat. Vzhledem k městskému životnímu stylu mohou toužit po zcela jiném typu dobrodružství a zároveň po zklidnění. Naopak „venkovští“ vedoucí potvrzují vnímání přírody jako samozřejmosti a menší obdiv k ní. Pražští tato zjištění ze svého pozorování na republikových akcích potvrzují. Nic to ale neříká o hloubce a povaze vztahu, spíše o jeho jiném typu. Oddíly, které nejsou z velkoměsta, mají k přírodě také hluboký vztah, ale jde spíše o citovou a nostalgickou vazbu než obdivnou. Také s ní umějí lépe zacházet, ale touhu trávit v ní svůj volný čas tolik nemají. Tuto touhu si uvědomí, až když déle sídlí ve městě. Samozřejmě

se pak tyto odlišné vztahy projevují v rozdílné činnosti skautských oddílů a v náplni výprav.

Rozdílné se zdá být také vnímání souvislostí. Ukazuje se, že nejen pražské, ale celkově městské děti, nevnímají tolik původ potravin a koloběhy v přírodě. Zde jde spíše o jakousi generační změnu v souvislosti s menší mírou pobytu v přírodě a pouhým umělým navozováním zdravého životního stylu (viz níže).

Další významný rozdíl je zejména v prostorovém omezení pražského skautingu. Pražští mívají problém například s uskladněním táborových věcí a materiálu. Mohla jsem vypořádat (nejen u dotazovaných oddílů, ale i z mé předešlé rešerše), že prostory pražských kluboven jsou co do prostoru omezenější, často se využívají i podzemní nebo kostelní prostory. Jinde se ale i na území Prahy objevují poměrně velké chatové prostory s vlastní zahradou sloužící skautským střediskům. Avšak hustota a rizika dopravy nebo obava z omezování sousedů hlukem, tedy vlivy jakéhosi „stísněnějšího“ okolí, jsou v Praze zkrátka častější.

Rozdílným vlivem také může být pocit bezpečí, obava z cizinců a z nepřehlednosti. To by značně zvyšovalo obavy rodičů. V mém průzkumu tomu vše nasvědčovalo, jelikož s pražskými respondenty na toto téma vždy přišla řeč. Mají s obavami rodičů problémy a některé oddíly se je snaží řešit častou komunikací a cílenými programy pro rodiče. Jeden vedoucí s nadsázkou poznamenal: „Největší nepřítel oddílu jsou maminky.(...)Na podzim či na jaře jezdíme s rodiči na víkend na chalupu, šáhnou si s námi na práci, podívají se, jak vypadají jejich vedoucí, popijeme u táboráku a potykáme si.“

Téma rodičů se ukázalo být důležitou otázkou. V oblasti práce s rodiči se ukazuje, že venkované mají výhodu v lepší možnosti své prezentace na obecních akcích. Tam se dostávají do povědomí rodičů. To usnadňuje jednak nábor nových členů, tak i zmenšuje obavy rodičů. Své vedoucí lépe znají, leckdy i s jejich rodinným zázemím. Téma rodičů a důležitosti zapojit je v cílech vychovatelů „na svou stranu“ zmiňuje i Chawla (2007, s. 42).



## 9.2. Další zjištění

V průběhu výzkumu se postupně rozkrylo několik důležitých rozdílů ve vztahu k environmentální výchově a určitých zjištění, která bych ještě ráda zmínila.

Vědoma si určité generalizace, uvádím zde významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, který se objevil u více témat (viz předešlá podkapitola). Výsledky naznačují, že chování v přírodě a práce s ní je odlišná. Dívky se k přírodě chovají „přirozeně“ šetrně i v situacích, kdy chlapci pro zápal hry ničení přírody nevnímají. Zároveň však v přírodě chlapci raději a častěji pobývají. Ukazuje se, že mají větší motivaci a menší bariéry. Chlapci kupříkladu žádné nevýhody v přírodě nereflektovali, zatímco dívky jich vyjmenovávaly několik (zejména hygienu, počasí apod.).

Má řešerše také naznačuje, že když jde o samostatný chlapecký oddíl, jejich zaměření je více „militantní“ - reflektují, že jim jde často o výkon a hierarchii, udržení řádu a také jsou více zaměřeni na „outdoorové“ a fyzicky náročné aktivity. Dále se u chlapců ukazuje větší vazba na techniku. Například jako formu vyplnění volného času vyhledávají hraní her na mobilech, kdežto dívky si více povídají nebo čtou.

U dívek se také zejména v pozdějším věku objevuje větší lenost chodit ven a raději si povídají, slovy jedné vedoucí „tetkují ve stanech“. Jejich schopnosti pracovat se dřevem jsou v porovnání s chlapci menší a často tento deficit musí při stavbě tábora vyvažovat externí pomocí. Na výpravy či během schůzek jezdí rády do měst a za kulturou. Dalším rozdílem je zvýšená obava rodičů o jejich bezpečnost.

Dalším rozdílem se ukázalo být místo působení. Rozdíly mezi městem a venkovem jsou popsány výše v příslušné výzkumné otázce.

Rozhovory také přinesly další zajímavé zjištění, které nebylo vůbec plánované diskutovat. Respondenti ukazovali na rozdíl českého a zahraničního skautingu, který měli šanci, sami nebo z vyprávění, vyzorovat. Celkově vše naznačovalo, že český skauting je ve svém zaměření i praxi více o přírodě (častěji do ní jezdí, více ji chrání, mají lepší dovednosti v ní pobývat). Vedoucí reflektovali, že jiné formy vykazovaly např. jakési militantní zaměření, anebo větší zaměření na službu společnosti. K přírodě se dle pozorování ale často chovají nešetrně a neumějí s ní prý tolik zacházet.

Pro práci s přírodou se jako determinující ukázalo také zaměření a zájmy daného vedoucího. Reflektovali, že předávají své „know-how“ a promítají své zájmy do formy

vedení. Uzpůsobují tak tradice oddílu sobě na míru. Pokud je vedoucí zainteresován do biologických a ekologických témat, má to vliv na akcentování přírody v činnosti oddílu. Avšak zmiňují, že by mělo být vše s mírou, jelikož si děti k častým edukativním tématům vytvoří spíše odpor.

Vliv rodičů a vzdělání byl dalším významným příspěvkem k tématu. Vedoucí reflektují, že je znát, kdo je tzv. „gymplák“, kdo se ve škole snaží a má touhu se vzdělávat. Ta se prý odráží i na jejich práci ve skautu a celkové míře odpovědnosti, která je jednou ze základních atributů pro pro-environmentální citění a chování. Rodiče mají v tomto směru velký vliv, nejen stylem výchovy, ale i vlastním příkladem. Vedoucí reflektují, že je velmi znát, zda jsou rodiče jejich dětí aktivní, jezdí s nimi do přírody apod.

Další zjištění o rodičích se týká zejména určitých generačních a společenských změn. Vedoucí reflektují, že za dobu svého působení ve skautu od svých dětských let do současnosti, vnímají u rodičů větší změny. Ukazuje se, že se v současnosti rodiče více strachují o bezpečí svých dětí, a na to již skautské hnutí musí nutně reagovat (např. snižováním zaběhlých standardů náročnosti, formou komunikace s rodiči, využíváním technologií apod.). V Junáku často dochází k tomu, že okolní změny ve společnosti nemají na podobu jeho činnosti takový vliv, jako proměna samotných rodičů (ta je však do značné míry ovlivněna změnou společenskou). Tedy zatímco např. na měnící se vztah lidí k přírodě nemusí svou činností tolik reagovat, na změny v chování rodičů už reagovat musí.

Další společenskou změnou, se kterou skauti musí více bojovat, je prý menší míra odpovědnosti a tzv. selského rozumu<sup>26</sup> u dnešních dětí. Příčinu tohoto problému vnímají v celém výchovném systému (škole ale i u rodičů), který u dětí tyto vlastnosti často potlačuje.

Vedoucí také reflektují změnu vztahu k přírodě. Vnímají, že za časů, kdy oni byli malými dětmi, byl zdravý životní styl přirozený, děti více pobývaly venku, znaly venkovní hry a sportovali jen tak pro zábavu. Zatímco dnes se zdravý životní styl uměle navozuje (fitcentry, běháním v parku a pod), pobyt venku se musí dávat jako cíl a děti mnohé hry vůbec neznají. Děti také tvrdí, že sport dělají buď vrcholově anebo vůbec (V tomto konstatování vidím jakousi paralelu s celospolečenskou touhou po soupeření a

---

<sup>26</sup> Jako selský rozum vedoucí nazývají schopnost dětí řešit situace dle jednoduchého praktického uvážení. Kupříkladu zmiňovali jejich neschopnost orientace v přírodě a zacházení z mapou.

honbou za „růstem“). Dále také vedoucí poznamenávají, že na přírodě, kam jezdí, se člověk výrazněji „podepisuje“. „Přírodní koupaliště už jsou leckde tak špinavá, že si do nich s dětmi už leckdy netroufáme vlézt.“

V diskuzi nad tématy bariér k pro-environmentálnímu chování skauti reflektují jak strukturální problémy, tak problémy v lidech samých. Hovoří zejména o malé touze lidí něco měnit a cítit odpovědnost za své chování. Také hovoří o morálce a o tom, že dokud něco nedělají lidé v jejich okolí, tak také necítí potřebu být aktivní (podobně jako Quimby, 2011). Poslední zmíněné dosti souvisí se strukturálními problémy. K těm přidávají i finanční náročnost některého pro-environmentálního chování a také hygienické normy. Ty generují problém s obalovým materiálem jako odpadem. Odpady tvoří, na úkor samotných produktů, slovy jednoho vedoucího, většinu nákupního košíku. Hygiena dále prohlubuje problém plýtvání a vyhazování potravin. S těmito problémy ale skauti, z důvodu praktické a finanční stránky, více nebojují, a cílí především na prevenci – tedy hodnotovou výchovu k odpovědnosti a morálce.

Dalším znepokojujícím zjištěním je, že výchovné kapacity skautingu narážejí na demografický problém. Zatímco dětí ve skautu přibývá (SkautIS, 2015), vedoucích, kteří by měli čas a motivaci, ubývá. Zejména pohlédneme-li na věkové složení aktivních vedoucích u oddílů, jedná se především o mladé studenty, kteří reflektují, že na skauting mají čím dál tím méně času (jde částečně i o dobovou změnu, zrychlení tempa, více aktivit, studium a práce zároveň, výjezdy na Erasmus apod.). Tento fakt také koresponduje se zjištěním o menší míře volného času reflektované u vysokoškoláků (Keller, Gál & Frič, 1996, s. 45-48). I když vedoucí pociťují, že by s dětmi měli pořádat výlety častěji, nemají na ně tolik času a vždy jde o kompromis jejich časové dotace, času rodin jejich dětí (návštěvy příbuzných a jiné podněty) a ideálního, co nejčastějšího, skautského působení na děti.

## ZÁVĚR

V práci jsem, po zmínění společenských východisek, uvedla koncept environmentální výchovy jako jeden z možných prostředků řešení problémů globálních změn v životním prostředí. Tuto výchovu jsem vztáhla k tématu výchovy ve volnočasové organizaci Junák. V empirické části práce jsem se pak zaměřila na environmentální výchovu v Junáku a zmapovala prostřednictvím polo-strukturovaných rozhovorů situaci ve skautských oddílech. Zvolila jsem kvalitativní výzkumnou metodu zakotvené teorie, konkrétně konstruktivistický postup od J. C. Kaufmanna zahrnující tzv. „chápající rozhovor“. V závěrečné kapitole shrnuji základní zjištění mého výzkumu a srovnávám je s poznatky z odborné literatury. Nakonec se zamýšlím nad výzvami environmentální výchovy v skautské organizaci a nad nezodpovězenými otázkami vhodnými pro další výzkum.

### **Shrnutí výsledků výzkumu a diskuze**

Z mého kvalitativního výzkumu vyplynulo, že skauti se snaží chovat k přírodě šetrně a na chování dětí ovlivněných skautingem se to projevuje. Významný vliv má i rodinné zázemí a spolužáci.

Vedoucí s tématem přírody pracují komplexně, zejména díky metodice, kterou jim skrze různé pomůcky a programy Junák nabízí. Jednotlivým tématům se však věnují s různou intenzitou. Nejméně pracují se znalostmi o přírodě, nejvíce se pak zabývají dovednostmi pro pobyt a přežití v přírodě.

Nejvíce se projevoval rozdíl mezi dívkami a chlapci, a to napříč různými tématy práce s přírodou a v přírodě. Diference byly v rozdílném vztahu k přírodě, v chování, v míře pobytu v přírodě a v zaměření aktivit. Dívky více a přirozeněji reflektují šetrné chování k přírodě, chlapci přírodu častěji využívají jako hřiště. Zároveň však dívky častěji pocítují určité nevýhody a nekomfortnost pobytu v přírodě a chodí do ní v porovnání s chlapci méně. Veškeré rozdíly tak i přes malý vzorek mého výzkumu vedou k obdobným závěrům, jaké uváděli o rozdílném vztahu dívek a chlapců k přírodě autoři, které jsem zmiňovala v teoretické části práce (Chawla, 2007; Rickinson, 2001).

Rozdíl v činnosti oddílů se ukázal i díky sledování různé úrovně kontaktu s přírodou. Výzkum naznačuje odlišný vztah k přírodě u skautů z Prahy a venkova, a ten se projevuje i v prováděných aktivitách. Skauti v Praze vykazují k přírodě „svátečnější“

postoj až obdiv a jezdí do ní v rámci výprav častěji. Venkovští skauti raději zavítají do města, ale s časovým odstupem mají k přírodě nostalgičtější vztah. Ukazuje se také rozdílné vnímání souvislostí jejich každodenního života s přírodou. Na skautské aktivity v Praze mají vliv omezené prostorové možnosti. Podstatný rozdíl mezi velkoměstským a venkovským skautingem je v přístupu rodičů. Ti mají odlišné obavy a jinou formu budování vztahů se skautskými vedoucími. Taktéž u tohoto tématu dochází k určitému potvrzení výzkumu Rickinsona (2001) o geografické poloze jako determinantu pro-environmentálního chování.

Možné propojení chování a vztahu k přírodě odvislého od geografické polohy se ukázalo i u zjištění odlišných podob skautské organizace na různých místech světa. Ukazuje se, že česká podoba skautingu je více zaměřená na pobyt v přírodě a její ochranu.

Dále se ukázalo, že vedoucí řeší více jiné výchovné cíle než ty, které souvisejí s přírodou. Ta je pro ně spíše prostředkem a samozřejmou kulisou. Důvodem prioritního zaměření na jiné cíle jsou aktuální problémy, které musí ve skautském oddíle řešit. Zejména jde o týmové stmelování a individuální problémy dětí. Zde se ukazuje na narůstající pedagogickou náročnost. Vedoucí prý více bojují s menší mírou odpovědnosti a „selského rozumu“ u dnešních dětí. Zde připisují vliv rodičům, školám a celému výchovnému systému, který u dětí tyto vlastnosti často potlačuje. A to převážně tím, že jim rodiče i škola nabízejí už připravená řešení situací, a také tím, že používají formy odosobněné motivace a neukazují tak dětem tolik na důležitost vztahů.

O pro-environmentální chování na úrovni skautského střediska, např. při provozních záležitostech, se vedoucí starají ještě méně. Důvodem je praktičnost, čas, finanční bariéry a také zaběhlá tradice. Tyto strukturální problémy korespondují s výzkumy Sterna (In: Chawla, 2007, s. 439).

Dále můj výzkum ukazuje, že si skauting své zaměření na přírodu i přes dobové změny a proměnu vztahu k přírodě uchoval. Používá jen jiné prostředky, posun nastal zejména v oblasti technologií. Nejvýraznější změnou pro skautské vedoucí byla až společenská změna několika posledních let, která ovlivnila rodiče. Nynější generace rodičů se o své děti více strachují. Na tyto změny již skautští vedoucí musí reagovat. Zde za možnou příčinu zvýšené rodičovské citlivosti můžeme považovat medializaci zločinu a také technický pokrok, kde skrze mobilní telefony vzniká větší závislost na kontrole

děti. Zároveň moderní komunikační technologie mohou rodiče i od světa svých dětí i vzdalovat.

Výchovu a práci s přírodou (zejména co se četnosti výletů do přírody týče) negativně ovlivňuje i demografický problém v Junáku. Počet vedoucích vzhledem k nárůstu dětí ubývá. Mají tak méně času se jim věnovat a jezdit s nimi do přírody. Zde se tedy před výchovný cíl staví omezení ze strany kapacit vedoucích. Od mých respondentů i z celkové znalosti, kterou o tomto tématu mám, s problémem počtu vedoucích bojuje většina oddílů. Dalším problémem je pak samotná motivace věnovat výchově dětí volný čas a prostředky, jelikož jde o záležitost neplacenou. Toto téma je mnohem širší, dá se spojit s tématem celkové profesionalizace Junáka a jeho dotacemi. Pro svou aktuálnost i názorové rozepře toto téma nyní rezonuje celým Junákem.

Ráda bych na tomto místě poznamenala, že jsem si vědoma určitých limitů provedeného výzkumu. Zejména u některých výsledků by si zjištění zasloužila oporu v kvantitativních datech a může se jednat o pouhé domněnky, které nemají všeobecnou platnost. Zjištění, která by mohla být reprezentativní pro skautskou organizaci, by bylo vhodné získat s pomocí kvantitativního šetření. Výsledky mého kvalitativního výzkumu by se mohly zkombinovat s daty z navazujícího kvantitativního šetření. Tento další výzkum by tak díky kvalitativnímu výzkumu měl jasnější podklady pro následnou analýzu kvantitativních dat.

### **Výzvy a možná řešení**

Ráda bych závěrem shrnula určité výzvy a možná řešení, která jsou pouze mou krátkou osobní úvahou. Skautská výchova v Čechách, tak jak je popsána ve svých stanovách i jak je realizována v praxi, ukazuje na svou kompetenci být jedním z efektivních nástrojů environmentální výchovy. Zejména díky výchovné metodě, kde je jedním z osmi bodů právě příroda, ale i díky dalším metodám, jako je učení se zkušeností, program osobního růstu, dospělí průvodci aj, ukazuje na vyspělé pedagogicko-psychologické propojení vhodné pro jiný typ výchovy, jakým je právě environmentální vzdělávání (Dlouhá, 2009). Určité výchovné prostředky, jakými jsou zážitková pedagogika, symbolický rámeček a týmová motivace, dokáží environmentální výchovu vhodně stimulovat. Družinový systém podporuje jak kompetence jedince, tak učí vzájemné spolupráci namísto soupeření. Celkový důraz na odpovědnost (viz 3 principy skautingu) a všestranný rozvoj člověka k tomu, aby byl připraven „plnit povinnosti

k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě.“(Stanovy Junáka, 2014, s. 1), svědčí o kompetentnosti skautingu cíle EV naplňovat. V psychosociálních modelech z teoretické části můžeme vidět mnoho faktorů vedoucích k výslednému chování, které může skauting pozitivně ovlivňovat (skrze cílenou snahu Junáka utvářet hodnoty, formovat postoje a subjektivní normy).

Ze svého subjektivního hlediska tedy hodnotím jako vhodné v rámci Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) podporovat ve větší míře právě Junáka a organizace jemu podobné, které mají potenciál v rámci mimoškolního vzdělávání změnit mnohé (viz také Thorovská, 2014). Oproti škole se pak jedná zejména o konkrétní dovednosti. Podpora by mohla probíhat formou dotací, jež by například umožňovaly odpovědnou spotřebu (nákup či odběr potravin na letní tábory z lokálních, „férových“, či jinak odpovědných zdrojů), nebo šetrný energetický provoz.

Dále mi přijde jako podnětné a zároveň proveditelné vytvořit projekt na implementaci environmentální výchovy do skautských oddílů (a jiných volnočasových spolků) skrze školení několika skautských lektorů, kteří by pak lavinovitě předávali znalosti a podpůrné prostředky dál do všech jednotek Junáka (obdobně jako je tomu v současné době u vznikajícího projektu „Skauti na Zemi“ na podporu globální rozvojové výchovy (Skauti na Zemi, 2015)).

Za významný považuji problém, který zejména vlivem demografické změny členské základy musí Junák řešit, a tím jsou limity dobrovolnosti. Nabízí se zamyšlení nad otázkou odměňování a profesionalizace a také nad problémem času. Profesionalita vedoucích je po vzdělanostní stránce podporována skrze povinné vzdělávací kurzy, avšak nedostatek volného času a nedostatek peněz jsou faktory, které řešení situace znesnadňují.

Jak tuto situaci řešit? Já vidím řešení buď v profesionalizaci, tedy v alespoň částečném posunu od neplacených dobrovolnických aktivit k placeným činnostem, nebo v předávání kompetencí na děti a posílení družinového systému s funkcí rádce. Zmíněná druhá možnost by pak zároveň mohla vést k posílení kompetence odpovědnosti, avšak mohla by děti také značně demotivovat. Zároveň jsou i dnešní děti zaneprázdněny svými volnočasovými aktivitami více než kdy dříve. Demograficky jsou na tom ale děti v Junáku lépe než vedoucí, a tak by se jejich síly mohly lépe rozložit.

Řešení těchto hlavních problémů by dle mého názoru mohlo vést k efektivní environmentální výchově v prostředí Junáka.

## Otázky pro další výzkum

Pro navazující výzkum se nabízejí následující tři témata:

1) téma placené motivace v dobrovolnických spolcích, kde by mohlo jít o testování různých forem motivace a analýzu dopadů, nebo o dotazníkové šetření na názory členů Junáka.

2) téma zkoumání rozdílů zahraničních forem skautingu, zejména se zaměřením na kulturní a přírodní prostředí. Tento výzkum by byl vhodnou vstupní informací pro program environmentální výchovy, například v rámci Evropy. Výzkum by byl prospěšný jak pro zmapování okolností a podkladů pro celý program, tak i jako informace pro vhodné investování na podporu environmentální výchovy v skautských organizacích v jednotlivých zemích. Vedle kulturních odlišností se zde také může ukázat vliv odlišných legislativ. Větší zkoumání např. legislativních bariér, bránících pobytu v přírodě, by tak přispělo do řady výzkumů na toto téma (viz kap 2.1.1.).

3) kvantitativní šetření mezi skautskými vedoucími o jejich environmentálních postojích či dotazníková akce s kvantifikovatelnými otázkami z mého výzkumu, reflektujícími jejich práci s přírodou. Výsledky by se daly využít pro hlubší porozumění tématu environmentální výchovy v České republice v kontextu skautské praxe (ať už by byl příjemcem ekologický odbor nebo dotační komise ministerstev).



## ZDROJE

- Ajzen, I. (2008). *Handbook of Consumer Psychology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baden-Powell, R. (2007). *Skauting pro chlapce*. (1. vyd., 300 s.) Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR.
- Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: a practical guide*. (210 p.) Los Angeles, Calif.: Sage.
- Bookchin, B. (1987). *The modern crisis*. (2. rev. ed.) Montréal u.a: Black Rose Books.
- Braniš, M. (2009). Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality. In: Dlouhá, J. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. (Vyd. 1., pp. 76-95). Praha: Karolinum.
- Břicháček, V. (2008). *Moji milí--: úvahy starého skauta o současném světě, výchově, skautingu i jiném*. (1. vyd., 167 s.) Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR.
- Connelly, L. (2013). Grounded theory. *Medical- Surgical Nurses*, 22(2).
- Česák, P. (1998). *Odborné zkoušky skautek a skautů: Odborka Táborník*. (Vyd. 1., 2 sv.) Praha: Junák.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. (116 s.) Brno: Paido.
- Činčera, J. (2009). Prožitek jako bod obratu. In: Dlouhá, J. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. (Vyd. 1., pp. 167-177). Praha: Karolinum.
- Činčera, J. (2012). Environmentální výchova – od cílů k prostředkům. In: Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. (1. vyd., pp. 55-58). Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- David, S. (2011). *The apocalyptic depiction of climate change and its usefulness to pro-environmental behaviour* (Disertační práce). The University of Edinburgh, Edinburgh.
- Dlouhá, J. (2009). *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. (Vyd. 1., 226 s.) Praha: Karolinum
- Dudová, R. (2008). *Otcovství po rozchodu rodičovského páru*. (1. vyd., 234 s.) Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
- Franěk, M. (2009). Vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. (pp. 8-15). Praha: Zelený kruh.

- Greaves, M., Zibarras, L., & Stride, C. (2013). Using the theory of planned behavior to explore environmental behavioral intentions in the workplace. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 34, pp. 109-120. DOI: 10.1016/j.jenvp.2013.02.003.
- Hauserová, E. (2002). *Murray Bookchin: Sociální ekologie*. Choceň: APress. Retrieved from: [http://apdistribuce.unas.cz/bookchin\\_sbornik.html](http://apdistribuce.unas.cz/bookchin_sbornik.html).
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (3. vyd., 407 s.) Praha: Portál.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. (158 s.) Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU.
- Chan, L., & Bishop, B. (2013). A moral basis for recycling: Extending the theory of planned behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, vol. 36(36), pp. 96-102.
- Chao, Y. (2012). Predicting people's environmental behaviour: theory of planned behaviour and model of responsible environmental behaviour. *Environmental Education Research*, vol. 18(issue 4), pp. 437-461. DOI: 10.1080/13504622.2011.634970.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. (xiii, 208 s.) Los Angeles: SAGE Publications
- Chawla, L., & Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, vol. 13(issue 4), pp. 437-452. DOI: 10.1080/13504620701581539.
- Jančaříková, K. (2009). Příběh jako zdroj inspirace i povzbuzení. Úvod do environmentální naratologie. In: Dlouhá, J. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. (Vyd. 1., pp. 178-185). Praha: Karolinum.
- Kahn, P., & Kellert, S. (c2002). *Children and nature: psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. (xix, 348 p.) Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kaufmann, J. (2010). *Chápající rozhovor*. (Vyd. 1., 151 s., Překlad Marie Černá). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Keller, J. (1997). *Sociologie a ekologie*. (1. vyd., 232 s.) Praha: Sociologické nakladatelství.
- Keller, J., Gál, F., & Frič, P. (c1996). *Hodnoty pro budoucnost*. (Vyd. 1., 94 p.) Praha: GG.
- Klápště, P. (2008). *Příroda kolem nás*. Praha: TDC.
- Klápště, P., Hořavová, K., & Bečka, M. (2008). *Svět okolo nás: metodika ke skautské stezce*. (1. vyd., 112 s.) Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR.
- Kohák, E. (2000). *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. (2. přeprac. vyd., 204 s.) Praha: Sociologické nakladatelství.

- Krajhanzl, J. (2008). Ekopsychologie: psychologie pro časy environmentálních problémů. *Sedmá generace: Společensko-ekologický časopis*(5).
- Krajhanzl, J. (2009a). Čím je ovlivňováno environmentální chování lidí?. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. (pp. 45-51). Praha: Zelený kruh.
- Krajhanzl, J. (2009b). Proč lidé chrání životní prostředí?: O osobních předpokladech pro záměrné pro-environmentální chování. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. (pp. 61-67). Praha: Zelený kruh.
- Krajhanzl, J. (2009c). Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. (pp. 2-7). Praha: Zelený kruh.
- Krajhanzl, J. (2009d). Ekopsychologie a environmentální chování. In: Dlouhá, J. *Vědění a participace: teoretická východiska environmentálního vzdělávání*. (Vyd. 1., pp. 132-142). Praha: Karolinum.
- Kulich, J. (2012). Kompetence získávané a prohlubované prostřednictvím EVVO a GRV. In: Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. (1. vyd., pp. 111-121). Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Kupka, O. (2008a). *Cesta země: 1. stupeň skautské stezky*. (1. vyd., 87 s.) Praha: Junák.
- Kupka, O. (2008b). *Cesta vody: 2. stupeň skautské stezky*. (1. vyd., 87 s.) Praha: Junák.
- Kupka, O. (2008c). *Cesta Vzduchu: 3. stupeň skautské stezky*. (1. vyd., 87 s.) Praha: Junák.
- Kupka, O. (2008d). *Cesta Ohně: 4. stupeň skautské stezky*. (1. vyd., 87 s.) Praha: Junák.
- Máchal, A. (2012a). Terminologie v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a vzdělávání pro udržitelný rozvoj. In: Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. (1. vyd., pp. 28-29). Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Máchal, A. (2012b). Ke smyslu environmentální výchovy a výuky environmentálních disciplín. In: Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. (1. vyd., pp. 58-62). Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Máchal, A. (2012c). Z historie české a československé ekopedagogiky. In: Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. (1. vyd., pp. 13-24). Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání.
- Naše společná budoucnost. Světová komise pro životní prostředí a rozvoj*. (1991). (1. vyd., 297 s.) Praha: Academia.

Quimby, C., & Angelique, H. (2011). Identifying Barriers and Catalysts to Fostering Pro-Environmental Behavior: Opportunities and Challenges for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, vol. 47(3-4), pp. 388-396. DOI: 10.1007/s10464-010-9389-7.

Reid, W. (2005). *Ekosystémy a lidský blahobyt: syntéza : zpráva Hodnocení ekosystémů k miléniu.* (x, 138 s.) Praha: Univerzita Karlova. Centrum pro otázky životního prostředí.

Renzi, S. (2008). Using the Theory of Planned Behavior with qualitative research. *Dondena Working Paper 12*. Retrieved from: <http://www.dondena.unibocconi.it>

Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, vol. 7(issue 3), pp. 207-320. DOI: 10.1080/13504620120065230.

Robertson, A., Mullan, B., & Todd, J. (2014). A qualitative exploration of experiences of overweight young and older adults. An application of the integrated behaviour model. *Appetite*, vol. 75, pp. 157-164. DOI: 10.1016/j.appet.2014.01.006.

Skála, P. (2009). Vývoj lidské bytosti jako posloupnost environmentalisticky relevantních možností výchovy z hlediska dynamické ekopsychologie. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti.* (pp. 52-60). Praha: Zelený kruh.

Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned behavior model: Beliefs that contribute to computer usage intentions of student teachers and experienced teachers. *Computers in Human Behavior*, vol. 24(issue 3), pp. 1196-1215. DOI: 10.1016/j.chb.2007.04.005.

*Stanovy Junáka.* (2014). Retrieved from: [http://www.skaut.cz/sites/default/files/stanovy\\_junaka\\_0.pdf](http://www.skaut.cz/sites/default/files/stanovy_junaka_0.pdf)

Steffen, W. (2004). *Abrupt change: The Achilles' heels of the earth system.* Retrieved from: [http://empslocal.ex.ac.uk/people/staff/pmc205/papers/2004/Steffen\\_et\\_al\\_04\\_Environment.pdf](http://empslocal.ex.ac.uk/people/staff/pmc205/papers/2004/Steffen_et_al_04_Environment.pdf)

Stern, P. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of social issues: a journal of the Society for the Psychological Study of Social issues*(56).

Stern, P. (2008). Environmentally significant behavior in the home. In: Lewis, E. *The Cambridge handbook of psychology and economic behaviour.* (pp. 363-382). Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie Přel. S. Ježek.* (1.vyd., 196 s.) Boskovice: Albert.

Svojsík, A. B. (1912). *Základy Junáctví.* Praha: Springer.

Ščasný, M., Urban, J., & Zvěřinová, I. (2013). *Environmentally Significant Behaviour in the Czech Republic: Energy, Food and Transportation.* Praha: Karolinum.

Thorovská, A. (2014). *Environmentální výchova*. (62 s.) V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vošahlíková, T. (2009). Efektivita environmentální výchovy. In: *Člověk příroda = udržitelnost?: texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. (pp. 72-81). Praha: Zelený kruh.

Výrost, J. (2008). *Sociální psychologie*. (2., přeprac. a rozš. vyd., 404 s., Editor Ivan Slaměník). Praha: Grada.

Zelezny, L. (1999). Educational Interventions That Improve Environmental Behaviors: A Meta-Analysis'. *Journal of Environmental Education*, vol. 31(issue 1), pp. 5-14.

### Internetové zdroje

Ajzen, I. (2006). *Theory of planned behaviour*. Retrieved from: <http://people.umass.edu/aizen/tpb.html>

Ajzen, I. (2014). *The theory of planned behaviour bibliography*. Retrieved from: <http://people.umass.edu/aizen/tpbrefs.html>

*Central European Jamboree*. (2014). Retrieved from: <http://www.cej2014.cz/>

*Diversitas: an international programme of biodiversity science*. (2015). Retrieved from: <http://www.diversitas-international.org/>

*Ekoodobor*. (2015). Retrieved from: <http://krizovatka.skaut.cz/organizace/instituce-organy/ustredni-organy/odbory/odbory-ekoodbor>

Franěk, M.. (2001). Děti potřebují pro svoji hru přirozené venkovní prostředí. *Psychologie Dnes*(4). Retrieved from: <http://www.ekopsychologie.cz/citarna/clanky/deti-potrebuji-pro-svoji-hru/>

*Global change: U.S. global change research programme*. (2015). Retrieved from: <http://www.globalchange.gov/about/program-structure/global-change-research-act>

*Global IBGP change: International biosphere-geosphere programme*. (2015). Retrieved from: <http://www.igbp.net/>

*IHDP: International Human Dimensions Programme on Global Environmental Change*. (2015). Retrieved from: <http://www.ihdp.unu.edu/>

Krajhanzl, J.. (2007). Děti a příroda: prožívání a zkušenosti. *Český portál ekopsychologie* [online]. Retrieved from: [www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/deti-a-priroda-prozivani-a-zkusenosti/](http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/deti-a-priroda-prozivani-a-zkusenosti/)

Krajhanzl, J.. (2013a). Proč si děti nehrají venku?. *Český portál ekopsychologie* [online]. Retrieved from: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/proc-si-deti-nehraji/>

Krajhanzl, J.. (2013b). Děti jsou venku méně, než potřebují ke zdravému vývoji. *Český portál ekopsychologie* [online]. Retrieved from: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/deti-jsou-venku-mene/>

Skála, P.. (2007). Kahn, Kellert: Děti a příroda: psychologická, sociokulturní a fylogenetická zkoumání. *Český portál ekopsychologie* [online]. Retrieved from: <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/kahn-kellert-deti-a-priroda/>

*Skauti na Zemi*. (2015). Retrieved from: <http://www.nazemi.cz/skautinazemi>

*SkautIS: Informační systém Junáka*. (2015). Retrieved from: <https://is.skaut.cz/Login/?appid=6C073215-1D9A-4FCB-866F-DAC4B69110DB&ReturnUrl=%2fJunak%2f>

Trvale udržitelný rozvoj. (2013). *Vítejte na Zemi: Multimediální ročenka životního prostředí* [online]. Retrieved from: [http://vitejenazemi.cz/cenia/index.php?p=trvale\\_udrzitelny\\_rozvoj&site=spotreba](http://vitejenazemi.cz/cenia/index.php?p=trvale_udrzitelny_rozvoj&site=spotreba)

Udržitelný rozvoj. (2007). *Cenia: Česká informační agentura životního prostředí* [online]. Retrieved from: [http://www.ekoznacka.cz/web/www/web-pub2.nsf/\\$pid/MZPMSFHV0HSB](http://www.ekoznacka.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/MZPMSFHV0HSB)

*WCRP: world climate research programme*. (2015). Retrieved from: <http://wcrp-climate.org/>

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 Struktura vedených rozhovorů

V poznámkách pod čarou se nachází doplňující otázky, příklady a důvody pro tvorbu daných otázek s odkazy na výzkumy s teoretické části práce.

---

### Demografická část<sup>27</sup>

- věk, vzdělání, profese, funkce na středisku
- středisko- situace na kraji/okresu, velikost (počet členů), historie, aktuální stav struktury
- oddíl - vedení jednotky (princip fungování, kvalifikovanost vedoucích)
- zázemí a vybavení ro práci s přírodou (př. klubovny, základny, tábořiště<sup>28</sup>) specifické vybavení do přírody)

*Co se ti vybaví, když se řekne environmentální výchova/vzdělávání?<sup>29</sup>*

### 1. Pobyt<sup>30</sup>/Vztah<sup>31</sup> dětí k přírodě

*Jak často a jak dlouhé<sup>32</sup> děláte výpravy do přírody?*

*Jak bys zhodnotil/a vaši frekvenci<sup>33</sup> výletů a vícedenních výprav do přírody?*

*Do jaké míry se o přírodě „učíte“ přímo v ní a do jaké míry v uzavřeném prostoru?*

*Řekni mi více o průběhu vašich schůzek, akcí, výprav, táborů v souvislosti s přímým pobýváním v přírodě?*

*Řekni mi více o motivaci vašich dětí jít do přírody?<sup>34</sup>*

*Jak u vás v oddíle a středisku využíváte technologie?<sup>35</sup> Máte nějaká pravidla? Jaká?*

---

<sup>27</sup> S ní začínám, proto, že na ně není těžké odpovídat. Respondent na ně zná odpověď a dojde k osmělení (probíhá ještě před zahájením rozhovoru, třeba při seznamovacím rozhovoru, pochůzce v okolí klubovny...). Co je možné, dohledávám (web) a jen ověřuji platnost a doptávám podrobnosti

<sup>28</sup> Doptat se, kde se konkrétně nacházejí, v jakém (přírodním) okolí

<sup>29</sup> „Otevírací“ velmi obecná otázka, která může paradoxně hodně říci a zároveň navodí téma. Může jít o jakýsi „brain storming“.

<sup>30</sup> Zajímá ekologický odbor a vychází i ze studií o vlivu pobytu v přírodě (viz kap. 2.2.1. ekopsychologická východiska...)

<sup>31</sup> Vychází z TPB modelu. Jednotlivé faktory ovlivňující chování jsou podkrývány i v dalších „otázkových blocích“

<sup>32</sup> Vliv na efektivitu má rozsáhlost a délka (Chawla, 2007)

<sup>33</sup> Doptat se na důvody tohoto stavu- finance, vzdálenost, čas, podpora rodičů, tradice

<sup>34</sup> Rozvést boj s „atraktivnějšími“ alternativami- atrakcemi, elektronikou, komfortním zázemím

<sup>35</sup> Teorie objektivních vztahu (Skála, 2009), „Screen adiction“(Krajhanzl, 2013)

*S kým myslíš, že se děti nejvíce baví a nechají se jím ovlivnit (připodobňují mu své chování)? Jak hodnotíš chování jejich vrstevníků<sup>36</sup>/rodičů/.... k přírodě? Do jaké míry se s tímto chováním ztotožňují?*

*Jak bys celkově zhodnotil chování vašich dětí k přírodě? (Do jaké míry myslíš, že je ovlivněno skautingem, rodinou<sup>37</sup>, školou<sup>38</sup>, vrstevníky...?)*

*Jaké vidíš výhody a nevýhody<sup>39</sup> u pobytu dětí v přírodě?*

## **2. (environmentální) Výchova**

*Jaké činnosti nejčastěji podnikáte s dětmi na oddílových schůzkách, výpravách, táborech? Co si mají děti do budoucna<sup>40</sup> z takového trávení volného času odnést?*

*Na které oblasti rozvoje<sup>41</sup> dětí kladete největší důraz? Jaké vlastnosti chcete v dětech nejvíce budovat a podporovat?*

*Jaké místo ve vašem systému výchovy dětí zaujímá vztah k přírodě?*

*Jaké konkrétní<sup>42</sup> aktivity<sup>43</sup> provozujete v přírodě?*

### 2b prostředky výchovy

*Do jaké míry ve vašem symbolickém rámci figuruje příroda?*

*Vyprávíte nebo čtete příběhy? Jaké?<sup>44</sup>*

*Popiš mi, jakými způsoby se snažíte zaujmout mladu generaci.<sup>45</sup>*

*Pracujete s autoritami, idoly a vzory (živými či mrtvými) u vás v oddíle/středisku? Jakým způsobem?<sup>46</sup>*

*Řekni mi něco více o vašem vztahu s rodiči dětí? Pracujete s nimi nějakým způsobem, navazujete užší spolupráci?<sup>47</sup>*

---

<sup>36</sup> Bude-li se řešit jejich vliv a mínění o skautech. Doptat se, jak se tento sociální tlak projevuje ...poměr skautů ve škole?

<sup>37</sup> Diskutovat vliv rodinného zázemí (Chawla, 2007)

<sup>38</sup> Doptat se na úroveň vzdělání dětí, Chawla (2007), Rickinson (2001)

<sup>39</sup> Doptat se na obavy rodičů

<sup>40</sup> Rozvést otázku, k jakým neznalostním kompetencím děti vedou: odpovědnost za sebe, okolí, individualismus x týmovost; soutěživost x spolupráce... (Bookchin, 1987)

<sup>41</sup> Pracujete s cíli? Používáte metodu SMART?

<sup>42</sup> Zajímá ekologický odbor. Může poukázat jakou funkci příroda má (prostředek k vyšším cílům, obdiv a ochrana, zdroj materiálu...)

<sup>43</sup> Doptat se: Jsou ve vašem programu aktivity zaměřené na poznávání přírody? Na ochranu přírody? Jaké? Vnímáte či reflektujete v činnosti nějaké ekosystémové problémy – jaké konkrétní aktivity?

<sup>44</sup> Souvislost s ekonarativitou (Jančaříková, 2009)

<sup>45</sup> Využíváte sociální sítě a jiné prostředky zaujetí pozornosti? (Vošahlíková, 2009)

<sup>46</sup> Rady pro efektivní vzdělávání (Chawla, 2007)

<sup>47</sup> Nutnost přitáhnout na svou stranu i rodiče (Chawla, 2007)



### 3. Prostředky a aktivita Junáka<sup>48</sup>

Čí názory<sup>49</sup> jsou pro tebe důležité při sestavování programu? Co si tito lidé myslí o chození do přírody? Do jaké míry se jim snažíš vyhovět?

Z jakých (skautských) pramenů, knih, metodických příruček, stezek, doporučení aj. námětů) vycházíte při sestavování programu aktivit vztahujícím se k přírodě?<sup>50</sup>

Mohl/a bys mi prosím popsat vaši práci se stezkami<sup>51</sup> k nim vydanými metodickými materiály?

Diskuze nad pomůckou (Stezka Země, Vody, Vzduchu, Ohně; Příroda okolo nás, Svět okolo nás):

Co si myslíš o současné podobě stezek?

Do jaké míry jsou ti dané podněty návodné?

Odbočka ke **kompetencím**: Jak hodnotíš u vašich dětí jejich schopnost (kompetence): Pobývat přírodě?<sup>52</sup> Vnímání přírodu? Poznání o přírodě? Vnímání hodnoty přírody? Šetrné chování?<sup>53</sup>

Jak hodnotíš kapitoly Příroda kolem nás a Svět kolem nás a k ní vydanou metodiku?

Jak hodnotíš aktuální snahu Junáka v tomto tématu napomáhat? Co by si v tomto případě doporučil/a?<sup>54</sup>

Jak se proměnil vztah k přírodě<sup>55</sup> od té doby, co jsi přišel do oddílu?

Co považuješ za současné trendy českého skautingu?<sup>56</sup>

### 4. Šetrné chování ekologie<sup>57</sup>

Slyšel/a jsi, že by se vyskytovaly nějaké ekologické problémy v okolí klubovny, či na místa, kam jezdíte na výpravy? Do jaké míry je případně reflektujete ve své činnosti?

Reflektujete v provozu oddílu/střediska možné škodlivé dopady na přírodu a snažíte se chovat, dle vašeho uvážení, „environmentálně šetrně“?<sup>58</sup>

---

<sup>48</sup> Zpětná vazba pro ekoodbor

<sup>49</sup> Zpětná vazba pro ekoodbor

<sup>50</sup> Doptat se, zda používají i jiné prameny

<sup>51</sup> Pokud vůbec nepoužívají, zeptat se na důvody. V obou případech bude následovat diskuze nad jejich podobou.

<sup>52</sup> Jsou v přírodě i sami? Mají strach? Štítí se? (Krajhanzl, 2008)

<sup>53</sup> Názvy jednotlivých kapitol ve stezce odrážející komplexnost práce s přírodou

<sup>54</sup> Doptat se, zda by uvítali více metodik, seminářů, databázi programů, vzdělávacích akcí na toto téma

<sup>55</sup> Rozvést diskuzi o společenských změnách a jak se tyto změny projevily do činnosti v oddílech

<sup>56</sup> Doptat se: Vnímáš ze své zkušenosti nebo referencí kamarádů nějaké rozdíly mezi českým a zahraničním skautingem ve vztahu k přírodě?

<sup>57</sup> Obecná otázka zajímavější ekologický odbor

<sup>58</sup> Doptat se na energii, dopravu, potraviny, vybavení. Vztáhnout to jak na výlety (pobyt v přírodě), tak na privátní- běžně provozní - chování (třídění, energie, správa klubovny). Jsou nějaké viditelné ukazatele, prostředky zpětné vazby?(Vošahlíková, 2009)

*Vnímáš nějaké bariéry se takto environmentálně šetrně chovat?<sup>59</sup>*

*Je něco co brání/ pomáhá častějšímu pobytu v přírodě?<sup>60</sup>*

*Řekni mi více o finanční situaci<sup>61</sup> rodin ve vašem oddíle/středisku. Vnímáš zde nějaké limitující okolnosti?<sup>62</sup>*

*Vnímáš nějaké další bariéry v širším společenském kontextu (obec, vláda...)?<sup>63</sup> Jaké jsou dle tebe vytvořené podmínky pro takové chování a pro výchovu?*

*Jak se stavíte<sup>64</sup> k environmentálním projektům ve veřejném prostoru?<sup>65</sup> Provádíte nějaké aktivity?<sup>66</sup>*

## **5. Vedoucí**

*Jak bys popsal svůj vztah k přírodě? Co, nebo kdo hrál podle tebe významnou roli v tomto vztahu?<sup>67</sup>*

*Do jaké míry se shoduje skautská ideologie a metodika s tvým přesvědčením?*

*Snažíš se předat dětem vlastní hodnoty a schopnosti?<sup>68</sup>*

*Do jaké míry se domníváš, že bude mít na děti tvá/vaše výchova vliv?*

---

## **Příloha č. 2 Náhled kapitoly Příroda kolem nás ze Stezky ohně**

---

<sup>59</sup> Stern (2010), Ajzen (2006), Chawla (2007)

<sup>60</sup> Finanční situace rodin? Vyhrazený čas?

<sup>61</sup> Reflexe nákladů na akce (jídlo, doprava), na vhodné vybavení do přírody (outdoor oblečení a j)

<sup>62</sup> Chawla (2007), Rickinson (2001)

<sup>63</sup> Quimby (2011)

<sup>64</sup> Otázka na postoje – dalšími otázkami se budu snažit dostat hlouběji k důvodům a možným bariérám. Co se (ne)líbí/ co (ne)vyhovuje/ co by mělo být jinak?

<sup>65</sup> Doptat se na komunitní aktivity týkající se environmentálních otázek (případně další veřejné aktivity, výchovu k občanské společnosti apod.)

<sup>66</sup> Doptat se na zkušenosti, popis akce, limity a bariéry

<sup>67</sup> Vzdělávací kurz? Kniha? Metodika? Osobnost vedoucího? Škola?

<sup>68</sup> Doptat se: Jak se ti předávají hodnoty a kompetence?



## POBYT V PŘÍRODĚ

Za normálních podmínek se v přírodě pohybují suverénně, je to pro mě malá násobilka. Troufám si i na náročnější situace, jen tak něco mi nedokáže zkazit dobrý pocit. Umím se na cestách přírodou i postarat o ostatní a být jim dobrým průvodcem.

### AKTIVITY

- Zúčastním se celodenní horské túry na běžkách nebo sněžnicích.
- Podle mapy naplánuji celodenní výpravu pro družinu nebo oddíl, popíšu trasu a podle mapy určím délku a náročnost cesty.
- Vysvětlím členům družiny, jak se chovat v přírodních rezervacích a proč. Seznámím je s jedním chráněným územím.
- Poradím nováčkovi, jaké vybavení si má vzít na výpravu, a pomohu mu dobře sbalit batoh.
- Připravím pro družinu nebo oddíl návod, jak postupovat v případě nějakého nebezpečí při pobytu v přírodě - podle konkrétní činnosti a situace oddílu (např. co dělat při náhlé vánici v horách, při povodni na táboře, když se část oddílu ztratí, při úrazu na puťáku...).
- V létě strávíme s družinou 24 hodin mimo tábor, k jídlu a pití přitom použijeme pouze to, co najdeme v přírodě, případně využijeme nejzákladnější suroviny, které dostaneme v táboře (sůl, mouku, vodu...). Z těchto surovin si uvaříme.

## PLNĚNÍ

Pokud chci lépe zvládat pobyt v přírodě, splním jednu aktivitu, kterou si určím.

ROZHODL/A JSEM SE PRO TUTO AKTIVITU

JÁ			JÁ



## VNÍMÁNÍ PŘÍRODY

Příroda má své příběhy, svou krásu, svou zajímavost. Já příběhy objevuji, snažím se jim porozumět a umět je vypravovat. Učím se vnímat krásu přírody a vidět její rozmanitost. Stejně jako můžu mít rád člověka teprve tehdy, když ho nějakou dobu znám a rozumím mu, mohu přírodu opravdu milovat a může mi na ní záležet, až když o ní vím co nejvíce a zažiji v ní krásné okamžiky.

### AKTIVITY

- Během tábora strávím bez ostatních lidí aspoň půl dne v přírodě (nedaleko tábora) a budu si všímat, co se děje kolem mě.
- Vymyslím si a do oddílového nebo táborového časopisu, do kroniky apod. napíšu (nebo ho vyprávím večer družině) příběh nějakého místa nebo nějakého živého tvora – např. příběh řeky, která teče kolem tábora, příběh myši, kterou jsme ráno našli v zásobovacím stanu, příběh stoletého dubu na rozcestí).
- Libovolným způsobem se pokusím umělecky zobrazit něco hezkého v přírodě nebo vyjádřit, jak na mě příroda působí (nakreslím obrázek, napíšu básničku nebo povídku, udělám několik fotografií, koláž...).
- Připravím sérii fotografických hádanek z přírody – sérii záběrů, ze kterých díky neobvyklému pohledu (ne kvůli špatné technické kvalitě snímků) není lehké poznat, co je na fotografii zobrazeno. Poté zorganizuji pro oddíl či pro družinu soutěž v hádání.
- S družinou si vypůjčíme fotoaparát s makroobjektivem a (nejlépe s pomocí zkušeného fotografa) každý nafotíme několik zdařilých detailů květin nebo jiných přírodnin.

## PLNĚNÍ

Pokud chci lépe vnímat přírodu, splním jednu aktivitu, kterou si určím.

ROZHODL/A JSEM SE PRO TUTO AKTIVITU

JÁ			JÁ





## POZNÁVÁNÍ PŘÍRODY

V mém okolí v přírodě žijí milióny organismů. Každý má svou roli, své nezastupitelné místo, a dohromady tvoří důmyslně propojený celek se složitými vztahy. Snažím se poznávat různé organismy v přírodě a rozumět jejich vzájemným vztahům a přírodním zákonitostem. To mi pomůže při běžném rozhodování, protože řada věcí platí nejen pro zvířata a rostliny, ale i pro nás. Nerad bych z neznalosti škodil.

### AKTIVITY

- Vyberu si nějaký menší omezený prostor v přírodě (běh rybníka, přechod lesa a louky, ztrouchnivělý pařez, velkou louži...). Tento prostor chvíli detailně pozoruji a snažím se tam najít co nejvíc organismů. Na základě svého pozorování se pokusím popsat vztahy mezi organismy v tomto omezeném prostoru – co je zdrojem energie pro přítomné organismy, co je či potravou, jak se bude pozorovaný prostor dále vyvíjet, co ho může zničit.
- Libovolně tvořivě (povídka, komiks, plakát, koláž, model ...) ztvárním typický den nějakého zvířete a jeho zapojení do sítě vztahů s jinými zvířaty, rostlinami a prostředím.
- S družinou se aktivně zúčastním přírodovědné exkurze (např. exkurze pořádané ČSOP, ekologickým centrem nebo „Kyticky“ pořádané Ekologickým odborem Junáka...). Pokud jsem tuto aktivitu již dělal v předchozím stupni, musí být exkurze jinak tématicky zaměřena.
- Pro výpravu na přírodně zajímavé místo si připravím z důvěryhodných zdrojů kvalitní a pro ostatní záživné povídání o tom, čím je toto místo zajímavé a cenné. Popíšu přítomné hlavní organismy, které se tam vyskytují, a jejich vzájemné vztahy.

## PLNĚNÍ

Pokud chci lépe poznat přírodu, splním jednu aktivitu, kterou si určím.

ROZHODL/A JSEM SE PRO TUTO AKTIVITU

JÁ

JÁ

potvrzuji: Vůdce · Rádce · roDina · Kamarád · Odborník



## HODNOTA PŘÍRODY

Jsmo jedné krve, ty a já. Všechny rostliny, zvířata i ostatní organismy žijí stejný život jako já, jsou živi stejně, jako jsem živý já a ostatní lidé. Jsme součástí dobrodružství života na téhle planetě, a proto nemám právo ho ničit a zabíjet. Život je dobrý a krásný, a já se učím hledat krásu v přírodě a rozumět její hodnotě.

### AKTIVITY

- Připravím plán rozmístění stanů a ostatních staveb na táboře tak, aby tábor dobře zapadl do okolní přírody a krajiny.
- Připravím družinovou výpravu do historické zahrady nebo parku a ostatním popíšu vznik a historii tohoto místa.
- Pro družinu připravím návštěvu nebo promítání filmů, kde hlavní roli hraje příroda (např. Baraka, Mikrokosmos, Ptáci svět, 3D filmy o přírodě).
- Najdu nějakou bažinu, rybník, tůňku nebo mokřad a vysvětlím družině, jaký pozitivní význam pro okolní přírodu a krajinu má toto místo.
- S družinou seženeme materiály, ze kterých můžeme připravit pro diskusi o pokusech na zvířatech (o pokusech medicínských, kosmetických a školních a o alternativách k nim).

## PLNĚNÍ

Pokud si chci lépe uvědomit, jakou hodnotu má příroda, splním jednu aktivitu, kterou si určím.

ROZHODL/A JSEM SE PRO TUTO AKTIVITU

JÁ

JÁ

potvrzuji: Vůdce · Rádce · roDina · Kamarád · Odborník



## ŠETRNÉ CHOVÁNÍ

Naše každodenní chování ovlivňuje přírodu. Z přírody pochází jídlo, které jíme, energie, kterou topíme, svítíme a která pohání naše auta, suroviny, z nichž se vyrábí věci, které používáme – prostě všechno. A vše, co nepotřebujeme, vracíme do přírody – jako odpad na skládku, jako kouř z komína při spalování, jako znečištění. Snažím se porozumět, jaké dopady má moje chování na přírodu, a chovat se k přírodě co nejšetrněji – šetřit energii, surovinami, neplytvat, nevytvářet zbytečný odpad, a ten, který vytvořím, třídit.

### AKTIVITY

- Vypočítám, kolik energie spotřebuji všechny elektrické spotřebiče u nás doma za rok. Pokusím se vyhledat informace o šetrnějších typech spotřebičů (úsporné žárovky apod.) a spočítám, kolik energie bychom za rok ušetřili, kdybychom místo normálních spotřebičů používali ty šetrné.
- Nakreslím a popíšu původ nějaké věci, kterou denně používám (kniha, batoh, boty) – suroviny, jejich zpracování, doprava, výroba materiálu, výroba hotového výrobku. Do obrázku také zakreslím, co se stane s věcí, až ji přestanu používat (vyhodí se na skládku, spálí, recykluje...). Vše pak ukážu a vysvětlím družině.
- Doma nebo na táboře budu týden sledovat, kolik se vyhodí jídla. Vymyslím způsob hospodaření s jídlem, aby se žádné nevyhazovalo, a navrhu ho družině nebo rodičům.
- Najdu nové využití pro starší nebo opotřebované oblečení (ušiji si z něho něco pěkného na sebe, udělám mladší sestře šatičky pro panenku, oblečení vyperu a vyspravím a nabídnu humanitární organizaci...).
- Spolu s družinou ve spolupráci s vedením vymyslíme, jak upravit klubovnu a její provoz (vytápění, úklid, odpad atd.) tak, aby byla šetrnější k životnímu prostředí. Navržený postup zrealizujeme.
- S družinou si zkusíme jednu z níže uvedených činností a pak srovnáme, jaké jsou rozdíly v postupu výroby mezi naším výtvořem a kupovaným výrobkem.
  - upéct chleba
  - zabít a upravit rybu, slepici, králíka nebo jiné zvíře a připravit z nich jídlo
  - vyrobit z čerstvých surovin marmeládu, kompot nebo nakládané zeli

## PLNĚNÍ

Pokud se chci šetrně a zodpovědně chovat k přírodě, splním jednu aktivitu, kterou si určím.

ROZHODL/A JSEM SE PRO TUTO AKTIVITU

JÁ		JÁ