

Jihočeská universita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Návrh volnočasového projektu pro děti středního školního věku se zaměřením na ekologickou výchovu a výchovu k hodnotám

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Petra Matlachová

Studijní obor: NPVC

Ročník: 2.

2013

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

„Děkuji vedoucí práce Doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat Jakubovi Hubáčkovi, Kateřině Hůlkové za formální úpravu práce a své rodině za psychickou podporu.

Děkuji všem, kterým není život na naší planetě lhostejný.“

Obsah

Obsah	4
Úvod	6
1. Charakteristika dětí mladšího a středního školního věku z hlediska vývojové psychologie	9
1.1 Kognitivní zralost dítěte při jeho vstupu do školy	10
1.2 Emoční, motivační a sociální zralost dítěte při vstupu do školy	11
1.3 Střední školní věk dítěte	11
1.3.1 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku	12
1.3.2 Střední školní věk jako doba přípravy na partnerství a rodičovství	13
1.3.3 Význam zvířat pro psychický vývoj dětí středního školního věku	14
1.3.4 Identita dítěte středního školního věku	16
1.3.5 Morální vývoj dítěte středního školního věku	17
2. Dějiny morální filosofie	20
2.1 Pravěk a neolitická společnost	22
2.2 Řecké a izraelské vnímání světa	23
2.3 Antická filosofie	24
2.4 Římské dědictví	27
2.5 Křesťanské dědictví	28
2.6 Středověk	29
2.7 Renesance	32
2.8 Osvícenství	33
2.9 19. století v evropské kultuře	35
2.10 20. století v evropské kultuře	36
2.11 21. století - doba odpovědnosti	38
2.12 Shrnutí	39
3. Morální chování	41
3.1 Hodnoty	45
3.1.1 Dobro v antické a středověké filosofii	46
3.1.2 Předchůdci filosofie hodnot	47
3.1.3 Představitelé filosofie hodnot	48
3.1.4 Shrnutí pojmu hodnota	50
3.2 Výchova k hodnotám	51
3.2.1 Projekt výchovy charakteru T. Lickony	53

4. Ekologická etika.....	56
4.1 Hlubinná ekologie	57
4.1.1 Ekosofie T	59
4.1.2 Program hlubinně ekologického hnutí.....	60
4.1.3 Principy hlubinné ekologie.....	62
4.1.4 Kritika hlubinné ekologie.....	63
4.2 Ekofeminismus	64
4.3 Hypotéza GAIA	65
4.4 Shrnutí.....	66
5. Návrh didaktického projektu ŠTĚSTÍ ZE – MĚ	68
5.1. Vymezení obsahu projektu	68
5.2 Cíle projektu:	68
5.3 Metody morální výchovy.....	69
5.4 Cílová skupina	70
5.5 Plán jednotlivých aktivit	70
5.5.1 Metodický plán prvního dne	71
5.5.2 Metodický plán druhého dne.....	74
5.5.3 Metodický plán třetího dne	81
5.6 Závěr projektu	84
Závěr.....	85
Seznam literatury.....	87
Seznam příloh.....	89
ABSTRAKT	99

Úvod

Nacházíme se ve společnosti 21. století, která se často přezdívá konzumní nebo spotřební. Obchodní řetězce nám nabízí nepřeborné množství produktů, výrobků, technologií. Nejen naše domácnosti jsou plné technologií, které nám ulehčují práci, ale i náš život je jimi zcela obklopen. Bez techniky si už nedokážeme představit život.

Jsme *Homo sapiens sapiens* člověk moudrý, díky vysoké míře inteligence se považujeme za vrchol ekosystému a přesto se cítíme čím dál více odcizeni a naše destruktivní chování se nepodobá žádným zvířecím druhům. Svým konzumním způsobem života se oddalujeme od naší přirozenosti, klademe si za podstatné mít dům, mít auto a nevidíme svět, který nás obklopuje. Někteří z nás si nechtějí uvědomit, že hodnotový systém, který upřednostňujeme, nás dovedl až do *ekologické krize*. Někteří autoři se domnívají, že ekologická krize není jen něco vnějšího, ale je to především krize hodnot, která se dotýká každého z nás.

A právě tato skutečnost mě dovedla k přemýšlení nad etickou otázkou ekologické krize. Únik z nesmyslného koloběhu věcí vidím právě v prohloubení morálně ekologického vědomí, protože klade důraz na duchovní hodnoty.

Východiskem pro práci je otázka, kdy člověk je sám sebou a v jakém čase přemýšlí sám nad sebou? Myslím, že je to nejčastěji v době volna, protože přemýšlí, jak nejlépe využije svůj volný čas. Úkolem této práce není změnit myšlení společnosti, ale tvoří jen zastavení a zamyšlení se nad hodnotami, kterým v životě dáváme přednost a zároveň se zamýšlí nad tím, jak se tyto hodnoty týkají otázky svého vztahu ke světu a jeho budoucnosti.

Inspirací pro tento projekt mi byla příručka shromáždění všech bytostí od Johna Seeda, Joann Macyové, Pat Flemingové a Arneho Naesse *Myslet jako hora*. Tato kniha uvádí aktivity a cvičení, které propojují člověka se Zemí, a tím se seberealizuje. Člověk se stává součástí Země, stává se plnější a nachází hodnoty mimo svou individuální bytost, rozumí hodnotám, které nejsou ocenitelné materiální hmotou, neboť jsou nevyčíslitelné v materiální sféře.

Práce je rozdělena do dvou částí, první je teoretická a druhá praktická. Teoretická část se věnuje popisu dětí z pohledu vývojové psychologie. V první kapitole je popsáno dítě středního školního věku, co potřebuje k dobrému vývoji a jaké má kognitivní, emoční a sociální schopnosti. Zdrojem odborných informací pro mě budou knihy vývojové psychologie od Vágnerové, Langmaiera a Krejčířové, kniha Co děti nejvíce potřebují od Matějčka, Psychologie dítěte od Piageta a Inhelderové a Psychologie morálky a výchova charakteru žáků od Vacka.

Druhá kapitola popisuje morální myšlení člověka od pravěku až po současnost. V této kapitole se budu věnovat popisem knihy Člověk, dobro a zlo od Koháka a knihou Základy environmentální filozofie od Špirka. Další doplňující literaturu bude představovat Platón a jeho Ústava (Obraz jeskyně), Rádl Útěcha z filosofie a Kultura proti přírodě od Šmajse.

Třetí kapitola představuje pojem morální chování, a čím je toto chování ovlivněno. Stěžejní zdroj pro tuto kapitolu bude kniha Psychologie morálky a výchova charakteru žáků od Vacka, dále od Zelinové Hry pro rozvoj emocí a komunikace a Pedagogika pro učitele od Vališové a Kasíkové. Druhá část této kapitoly bude o hodnotách v dějinném kontextu a o výchově k hodnotám. Zde bude použita literatura Přehled etiky od Thompsona, Živá filozofie. Ekofilozofie jako strom života od Skolimowskiho, Člověk, hodnoty a výchova od Kučerové, Utilitarismus od Milla, Rozvoj morálního vědomí žáků od Vacka a diplomová práce Machulové Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci.

Poslední kapitola teoretické části je věnovaná ekologické etice a jejím strategiím. Zdrojem informací pro tuto kapitolu budou knihy Zelená svatozář od Koháka, Hluboká ekologie od Devalla a Sessionse, Ekologie pospolitost a životní styl od Naesse, Člověk a příroda od Ondoka, Myslet jako hora od Seeda, Macyové, Flemingové a Naesse a Základy ekologie od Oduma.

Cílem projektu v praktické části je přivést děti k přemýšlení nad etickými otázkami spojené s ochranou přírody. V projektu jsou použity metody morální výchovy a hlubinné ekologie, které popisuje Pavel Vacek a Arne Naess. Inspirací pro vytvoření návrhu programu budou knihy Učit se být od Valenty, Hry pro rozvoj emocí a

komunikace od Zelinové a Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky od správy
Národního parku a chráněné krajinné oblasti Šumava.

1. Charakteristika dětí mladšího a středního školního věku z hlediska vývojové psychologie

Ve vývojové psychologii není jednoznačně dáno rozdělení školního věku. Většina vývojových psychologií ho však dělí na školní věk mladší a starší, přičemž ten starší se víceméně kryje s pubertou. Dle vývojové psychologie Langmeiera a Krejčířové se toto období dělí na „mladší školní období“ a „období dospívání“. Podle Vývojové psychologie Vágnerové se toto období dělí na „školní věk“ a „období dospívání – pubescence“. Dále školní věk Vágnerová dělí na raný, střední a starší, kdy starší školní věk se prolíná s obdobím pubescence. Matějček školní věk dělí na „mladší školní věk“, „střední školní věk“ a „starší školní věk“. Uvádí, že „střední školní věk“ je velká vývojová epocha, která si zaslouží oddělit od mladšího školního věku a staršího.¹

Naopak Sigmund Freud toto období mezi šestým a dvanáctým až třináctým rokem nazval obdobím latence. Latentní fáze vývoje dítěte se týká období mezi šestým rokem a nástupem puberty. Freud tomuto období nepřikládá velkou pozornost, neboť se domnívá, že v tomto období nedochází k manifestnímu vývoji libida – jakoby tento vývoj na jistou dobu zcela ustával. Podle Freuda dítě prožívá utlumenost pohlavního pudu, identifikaci s rodičem stejného pohlaví, klidnou reaktivitu. Dále dítě vynakládá snahu o zdatnost a výkonnost v oblasti poznávání, dodržování sociálních a etických norem a také se snaží navazovat dobré sociální vztahy hlavně s vrstevníky.²

V této práci se budeme opírat o teorie, které vymezuje střednímu školnímu věku samostatnou kapitolu, ale pro pochopení kognitivního a emocionálního vývoje dítěte nutno vymezit i vývoj dítěte při vstupu do školy.

¹ MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. Str. 58.

² <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>.

1.1 Kognitivní zralost dítěte při jeho vstupu do školy

Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Především začíná svět chápat realisticky a je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.³

Jean Piaget toto období nazval obdobím „konkrétních operací“. Tomuto období předcházelo období „předoperační“. V období „předoperačním“ dítěti chybí pojem zachování. To znamená, že předškolní dítě není např. schopno rozlišit, ve které ze dvou sklenic je více tekutiny. Když tekutinu přeléváme z široké a nízké sklenice do úzké a vysoké, dítě vždy řekne, že více vody je v úzké a vysoké sklenici. Školák už má pojem o zachování, proto si pamatuje, že přeléváme stejný obsah tekutiny, tudíž řekne, že v obou sklenicích je stejný objem.⁴

Konkrétní operace se vztahují přímo na předměty, ale ještě nezahrnují slovně vyjádřené hypotézy. Konkrétní operace jsou přechod k „výrokovým operacím“, ke které dítě dospívá v období 12 let. Šestileté dítě zatím malými krůčky přechází ke schopnosti „grupování“, spočívá ve vytváření postupných vazeb. Tato vlastnost přispívá ke schopnosti vytváření struktur např. třídění, řazení, vzájemně jednoznačné nebo jedno- až mnohoznačné korespondence, matrice.⁵

³ Tamtéž, str. 113.

⁴ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Portál, s. r. o., Praha: 1997. ISBN 80-7178-407-9. Str. 89 – 90.

⁵ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Portál, s. r. o., Praha: 1997. ISBN 80-7178-407-9. Str. 91 – 94.

1.2 Emoční, motivační a sociální zralost dítěte při vstupu do školy

Emoční zralostí rozumíme přiměřenou kontrolu citů a impulzů dítěte. Emoční zralost úzce souvisí s mentální výkonností.⁶

V tomto období mají děti zájem o činnosti, které vyžadují cílevědomost a vytrvalost a plynule přecházejí od hravých činností k úkolům, které jsou někdy i únavné a nezajímavé, ale vidí v nich smysl pro splnění úlohy (např. ve škole).⁷ Z praxe, kterou jsem provozovala, usuzuji, že děti v tomto období motivuje k práci již hotový výrobek. Děti pracovaly mnohem lépe, když viděli finální podobu výrobku, než když dostaly jen návod k zhotovení.

Další motivace k práci může být práce ve skupině spolužáků, zde se dítě umí na čas vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a společně prováděných úkolů. U dítěte roste schopnost sebeovládání a sebeřízení ve prospěch druhých.⁸

Vedle emočního zrání dítěte prožívá i zrání sociální. To znamená, že je méně závislé na rodině, tak aby se od ní dovedlo na čas odloučit a být činné i bez její opory. Musí být schopné podřídit se cizí autoritě a přejmout novou roli – roli školáka. S touto rolí úzce souvisí sociální kompetence dítěte, míníme tím jeho schopnost empatie a jeho zapojení do prosociálních aktivit.⁹

1.3 Střední školní věk dítěte

Jak již bylo řečeno, dle Matějčka je toto období významnou vývojovou epochou. Začíná přibližně v 8 až 9 letech a končí pubertou. Dítě dochází k vyrovnání a upevnění

⁶ LANGMAIER,J.; KREJČÍŘOVÁ,D., Vývojová psychologie. Grada Publishing, a. s. Praha: 1998. ISBN 80-247-1284-9. Str. 112.

⁷ LANGMAIER,J.; KREJČÍŘOVÁ,D., Vývojová psychologie. Grada Publishing, a. s. Praha, ISBN 80-247-1284-9. Str. 112.

⁸ Tamtéž, str. 115.

⁹ Tamtéž, str. 115.

vývoje, kterého dosáhl v mladším školním věku a nyní se zpracovává, zarovnává, systematizuje a připravuje zázemí pro další vývojový skok a tím je puberta.¹⁰

Dítě v tomto období je realista. Je extravertované, obrácené ke světu, tudíž se ho snaží zkoumat. Zkoumáním získává jistotu o vlastnostech tohoto světa, na základě jednoznačných a konkrétních důkazů.¹¹

Úkolem vychovatele je podporovat zájem dítěte o okolní svět, měl by dětem ukázat, jak nejlépe se chovat k ostatním lidem, ke zvířatům, k přírodě. Vychovatel by měl v životě dětí zaujmout takový postoj, aby zprostředkoval reálný pohled člověka žijícího v dnešní společnosti, neboť období středního školního věku ovlivňuje jedince v dalším vývoji, jak si ukážeme v následujících kapitolách.

1.3.1 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku

Jeden z nejvýznamnějších potřeb dítěte ve středním školním věku je kontakt s vrstevníky. Ve skupině vrstevníků si dítě upevňuje identitu, kterou si do této doby vytvořilo.

Potřebu citové jistoty a bezpečí by si mělo dítě prvotně upevnit v rodině, aby se dokázalo správně začlenit do skupiny vrstevníků a mohlo naleznout jistotu a bezpečí mezi kamarády. Ostatní děti dětem poskytují podporu v různých životních situacích, umožňují mu sdílet a sdílet různé problémy, které se nedají řešit s dospělými. Někdy stačí dítěti pouhá přítomnost ostatních dětí.¹²

Nejenom že skupina vrstevníků uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí, ale dává jedinci i prostor k *získávání sociálních kompetencí*. Skupina motivuje jedince, aby se učil komunikovat, kooperovat a soupeřit, získávat různé role a dosáhnout přijatelné pozice s dostatečnou prestiží. Děti mezi sebou mají určité normy chování, podle kterých

¹⁰ MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. Str. 58.

¹¹ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Portál, s. r. o., Praha: 2000. ISBN 80-7178-308-0. Str. 188.

¹² VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Portál, s. r. o., Praha: 2000. ISBN 80-7178-308-0. Str. 190.

se řídí celá skupina. Většinou je to požadavek férovosti a spravedlnosti. V tom, aby jedinec uspěl ve skupině, musí mít již základ těchto kompetencí zažitý.¹³

Další důležitou potřebou dítěte mezi vrstevníky je *seberealizace*. Potřebou „uplatnění se“, rozvojem vlastních schopností a osobnosti se bude dítě zabývat již celý život. Nyní v prvotní formě se učí společně sdílet aktivity a schopnosti solidarity a pomoci. Většina dětí sdílí nejen společné aktivity, ale i společenské prožitky.¹⁴

S potřebou *seberealizace* souvisí potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví. Uvědomováním si a ztotožňováním se s mužskou a ženskou rolí se děti dělí nejčastěji na menší skupinky podle pohlaví. Toto pomáhá při chápání vlastního *sebepojetí*.¹⁵ To je určitý obraz sebe sama, který se hodnotí pomocí sociálních kritérií. Dítě se srovnává s vrstevníky a vytváří soudy o sobě samém.¹⁶

1.3.2 Střední školní věk jako doba přípravy na partnerství a rodičovství

Součástí dětského sebepojetí je dotváření ženské a mužské role podle vzoru rodičů a kontaktu s vrstevníky. U dětí tohoto věku se objevuje *rodičovské chování*, chovají se pečovatelsky a rodičovsky, ačkoli je k tomu nikdo neučil.¹⁷

Podle Matějčka je tento jev platným vývojovým principem. Tvrdí, že nejprve člověk dozrává na psychické úrovni a poté až na biologické. To znamená, že děvče přijímá vědomí svého ženství a chlapec vědomí svého mužství ještě před svým fyziologickým pohlavním dozráváním.

Výzkum z roku 1976 pod vedením docenta Z. Dytrycha zjistil, že nejhůře snášejí rozvody právě děti ve středním školním věku. Tedy kupodivu ne jak bychom se mohli domnívat v pubertě nebo po ní, ale před ní, v onom zdánlivě neproblematickém věku.¹⁸

¹³ Tamtéž, str. 192.

¹⁴ Tamtéž, str. 194.

¹⁵ Tamtéž, str. 194.

¹⁶ ŠIMÁČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Poznávání duševního života člověka. 3.vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc: 2004. ISBN 80-244-0329-3. Str. 18.

¹⁷ MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. Str. 59.

Tento jev můžeme vysvětlit probíhajícím procesem diferenciací vlastní identity dítěte podle pohlaví. Jelikož víme, že malý chlapec si upevňuje svou pohlavní identitu podle vzoru svého otce, zákonitě považoval nového matčiného přítele za konkurenci. Je považován nejen za mužskou konkurenci u matky, ale také mužskou konkurencí u vlastního otce, se kterým dosud žil a modeloval si svou identitu.¹⁹

Dle Matějčka je zcela nerozumné a výchovně zcela zbytečné držet dítě bez kontaktu s druhými dětmi jen proto, „aby se nezkazilo... aby se neodcizilo“. Takto vychovávané dítě, pak bez obrany „nalítne na první lákadlo“, jakým je „*mužskost a ženskost ve formě adolescentní družnosti*“, protože nebylo plně seznámeno se zdravou mužskou a ženskou identitou právě ve středním školním věku.²⁰

Období přípravy na partnerství a rodičovství v dětech rozvíjí empatii k ostatním bytostem. Děti objevují smysl v péči o druhé, kterou se snaží dále rozvíjet. Starají se o své mladší sourozence, anebo o svá domácí zvířata. Úkolem projektu je rozvíjet v dětech v cítění se do druhého, aby mohli lépe porozumět ostatním při následné péči o životní prostředí.

1.3.3 Význam zvířat pro psychický vývoj dětí středního školního věku

Děti ve věku od 8 a 9 do 11 a 12 často vyhledávají společnost zvířat. Děti obvykle preferují zvířátka, která mohou sdílet stejnou domácnost jako oni. Takže v tomto věku většinou chtějí mít psy, kočky, křečky, morčata, rybičky nebo andulky...

Kontakt se zvířetem je velmi důležitý, protože u dítěte rozvíjí schopnost *neverbální komunikace*. Zvíře neumí mluvit, proto se dítě snaží zvířeti porozumět pomocí pohybů těla a zvuků, které dítě poslouchá. To rozvíjí i schopnost *empatie*. Děti se učí v péči o zvířata chápat jejich pocity a potřeby a pak své zkušenosti přenáší do oblasti

¹⁸ MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0

¹⁹ Tamtéž, str. 62

²⁰ MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíce potřebují. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0. Str. 64.

mezilidských vztahů. B. K. Bryantová (1985) potvrzuje, že děti, které měly zvířata, byly empatičtější i k lidem.²¹

Zvíře do určité míry může uspokojit i *potřebu pečovatelského chování a potřebu sociálního kontaktu*. Jestliže dítě není příliš oblíbeno, může najít oporu u zvířete. Zvíře (nejčastěji pes) dává dítěti *pocit jistoty a bezpečí* a pocit, že ho zvíře potřebuje. Právě pes dává svému malému majiteli najevo, že ho vždy bezvýhradně akceptuje, má na něho vždy čas a těší ho jeho přítomnost. A právě s tímto pocitem si dítě upevňuje své sebevědomí.²²

Ve výzkumu R. Berglera (1994) co pro děti znamenají jejich psi, zjistil, že vlastnosti, které přisuzovaly psům, zároveň postrádaly u svých rodičů. Mezi nejdůležitější děti považovaly to, že:

- a) *„pes má pro ně vždycky čas, neodbývá je, ale je naopak rád, že je vidí;*
- b) *pes nemá nikdy špatnou náladu;*
- c) *pes je bere takové, jaké jsou. Nekritizuje, nekontroluje a nevychovává, ani jim nic nevyčítá;*
- d) *pes je spolehlivý a věrný, má plnou důvěru svého dětského majitele.“²³*

V dnešní společnosti je mnoho těžce pracujících rodičů, kteří nemají na své potomky čas. Často se cítí z práce přetížení a chtějí jen klid. Dítě to cítí, a proto projektuje své potřeby do psa, který s ním sdílí domácnost. Pes svého malého majitele bezvýhradně přijímá a není k němu kritický, jako bývají ostatní lidé nebo rodiče. Dítěti to pomáhá právě v situacích, kdy potřebuje podporu. Dítě je psem podpořeno v emocionální oblasti a to mu pomůže k povzbuzení dětské sebejistoty a poté je schopno některé problémy vyřešit bez pomoci dospělých.

Péče o domácí zvíře má další pozitivní vliv na vývoj dítěte, např. s rostoucí péčí o zvíře roste i smysl pro povinnost. Plněním povinností si dítě upevňuje vůli a učí si rozvrhnout svůj čas. Dále se učí komunikovat nejen verbálně ale i neverbálně, dítě

²¹ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Portál, s. r. o., Praha: 2000. ISBN 80-7178-308-0. Str. 199.

²² Tamtéž, str. 199.

²³ Tamtéž, str. 201.

sleduje chování zvířete a z toho předvídá, co potřebuje. Jestliže se dítě umí postarat o domácí zvíře, vzniká zde oboustranný proces uspokojení a naplnění.

1.3.4 Identita dítěte středního školního věku

Celý psychický vývoj osobnosti se odráží v její identitě. Identita je *subjektivní obraz o vlastní osobnosti*. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. Dětské sebehodnocení je důležitým aspektem následujícího chování v dospělosti.²⁴

Dětská identita vyplívá ze zkušenosti se sebou samým (sebehodnocení), z názorů a hodnocení druhých lidí. Na počátku středního školního věku bývá sebehodnocení nepřesné a často ovlivněné aktuálními zážitky, ale později se sebehodnocení stává realističtější. V první třídě dítě zajímalo jen splnit úkol, avšak už například ve třetí třídě chce úkol splnit dobře.²⁵

K upevnění zdravého sebehodnocení přispívá též pozitivní přijetí jinými osobami. „*Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu.*“²⁶ To znamená, když dítě cítí být potřebné pro někoho jiného, je přijatelné i pro sebe. Tento pocit mu může zprostředkovat i domácí zvíře.²⁷

Výkon ve společnosti se stává pro dítě hodnotou, protože za své jednání může být pochváleno nebo potrestáno. Avšak je i významným prostředkem pro potvrzení vlastní hodnoty, vlastní identity. Aby dítě mohlo správně konat, potřebuje určité pravidla a zákony, kterých se bude držet a dodržovat. Potřebuje vědět, co se od něho očekává, aby mohl očekávání splnit.²⁸

Dle Matějčka je toto období důležité nejen proto, že se dítě připravuje na rodičovství, ale i proto, že se díky vrstevnickým kontaktům dotváří mužská a ženská identita. Děti si začínají všimnout rozdílů mezi chlapci a děvčaty a mají touhu se starat o

²⁴ Tamtéž, str. 201.

²⁵ Tamtéž, str. 202.

²⁶ Tamtéž, str. 203.

²⁷ Tamtéž, str. 205.

²⁸ Tamtéž, str. 206.

druhé. A hlavně mají touhu poznávat reálný svět a v něm se seberealizovat. Proto si myslím, že by děti v tomto období měly prohloubit ekologické vědomí, prostřednictvím principů hlubinné ekologie, aby tyto zkušenosti mohly používat v následujícím vývoji.

1.3.5 Morální vývoj dítěte středního školního věku

Už v nejranějších obdobích vývoje lidstva se řešila otázka dobra a zla. A právě dobro a zlo bylo zkoumáno v rámci filozofie a poté vznikla etika. Etika (z řeckého ethos: zvyk, obyčej, mrav, ale i obvyklé místo k bydlení) *je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišení dobrého a zlého. Jako součást tradiční filozofie se snaží poskytnout pravidla a normy chování a jednání*²⁹

Je nutno si uvědomit, že jsou různé koncepce v přístupu k morálnímu vývoji. Hoffman vymezil tyto základní koncepce do tří skupin. První model vidí dítě s „dědičným hříchem“, proto předpokládá co nejčasnější výchovnou intervenci dospělých do života dítěte. Druhý model popisuje dítě jako „vnitřní čistotu“, tudíž je spíše narušováno a poškozováno společenskými vlivy. A třetí model je postaven na úvaze, že dítě není ani dobré ani špatné a má tedy nejbližší k pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru (tabula rasa).³⁰

Máme několik pohledů na vývoj morálky člověka. Hogan a Emler popisují morální vývoj z pohledu sociálního učení. Naučená morálka se projevuje morálním chováním. Důležitý princip sociálního učení jedinců je učení prosociálního chování. Morálka z hlediska sociálního učení je relativní, protože je závislá na kultuře nebo společnosti.³¹

Další pohled na vývoj morálky dítěte je pohled Jeana Piageta. Morální vývoj dítěte popisuje ve vztahu k pravidlům. U nejmladších dětí (do dvou let) pravidla nehrají žádnou roli, dítě se čistě zajímá jen o motorickou aktivitu. Od dvou až šesti let dítě ví, že nějaká pravidla existují, ale zatím hru nechápe jako sociální aktivitu, spíše jen

²⁹ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 9.

³⁰ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 9.

³¹ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 13 – 14.

napodobují starší děti nebo dospělí. Ve třetí fázi (ve věku mezi sedmi a deseti let) se hra stává sociální aktivitou a děti mají zájem dodržovat pravidla. Tato fáze se nazývá morální heteronomie. Piaget mluví o morálním realismu, kdy povinnosti dítěte jsou vyjádřeny v příkazech a pravidlech dospělých a jsou vnímána jako správná, protože plynou od autorit. Do sedmi let se u dětí vyskytuje vina na základě „materiální odpovědnosti“, děti nepohlížejí na jednání člověka, které ho k tomu činu vedlo, ale soudí jen na základě výše materiální škody. Po osmém roku dítěte se toto vnímání viny prakticky už nevyskytuje. Další stupeň morálního vývoje začíná kolem devátého a desátého roku, kdy se u dítěte objevují prvky autonomie. Projevují se funkční samostatností a nezávislostí a dokážou vzít v úvahu úmysl (záměr) jednající osoby, a nenechají se svést mírou vzniklé škody.³²

Další významnou koncepci morálního vývoje uvedl americký psycholog Lawrence Kohlberg, který navázal na koncepci Jeana Piageta. Morální vývoj rozdělil na tři úrovně a ke každé úrovni přidal dvě oddělené stádia. Koncepce se skládá z prekonvenční, konvenční a postkonvenční úrovně. Nás nejvíce zajímá úroveň prekonvenční a první stádium konvenční úrovně, protože popisuje děti ve středním školním věku.³³

Prekonvenční úroveň se většinou projevuje u dětí do 9 let. Děti v tomto věku považují normy za něco vnějšího. Významy morálních norem jsou dány nositeli, dítě se orientuje na fyzické a hédonistické důsledky, které přináší jeho jednání. V prvním stádiu jedinec projevuje heteronomní morálku, tzn. morální závislost na vychovateli. Dítě je egocentrické, neuvědomuje si zájmy druhých a neakceptuje, že ostatní mohou být odlišní. Dodržuje normy kvůli poslušnosti vůči autoritě a hlavně, aby se vyhnul trestu. V druhém stádiu se projevuje individualismus. Jedinec dodržuje normy a pravidla chování jen proto, aby dostal odměnu a ocenění. Zatím se u dítěte objevují prvky egocentrismu, ale už dokáže akceptovat, že i ostatní lidé mají svoje zájmy. Avšak jednání v tomto období vystihuje heslo: „Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku zase něco pro tebe.“³⁴

³² VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 16 – 22.

³³ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 30.

³⁴ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 31 – 32.

Do konvenční úrovně vstupují osoby, které se identifikují s normami a berou je za své (tzv. zvnitřňování norem) a pokládají za důležité splnění sociálního očekávání. Jedinec se zaměřuje na vzájemné vztahy a interpersonální konformitu (shodu). Snaží se naplňovat očekávání rodiny a přátel dodržováním zákonů, které jsou považovány za hodnotné, bez ohledu na okamžité důsledky. První stádium konvenční úrovně můžeme nazvat morálkou „hodného hochy nebo hodné dívky“, protože dítě jedná podle toho, co se od něho očekává. „Být dobrým“ ve svých očích i v očích druhých se stává pro dítě důležité, protože má zájem o kvalitní vzájemné vztahy s ostatními. V této úrovni je přirozené, že koriguje vlastní zájmy s ohledem na zájmy ostatních lidí.³⁵

Kohlberg vypracoval koncept morálního vývoje na základě metody interview o morálních dilematech. Společně s kolegy zjistil, že studenti, kteří se pravidelně zúčastňují diskusí o morálních dilematech, začínají přemýšlet na úrovni vyšších stádiích morálního vývoje. Metoda interview spočívá v prezentaci morální situace obsahující konflikt hodnot a následné kladení otázek zkoumaného subjektu. Dotazování vede ke zjištění důvodů, které subjekt vedly ke způsobu řešení v dané situaci. Podle obsahu odpovědi můžeme posoudit, v jakém morálním stádiu se subjekt nachází.³⁶

Toto období je velmi citlivé, jelikož děti získávají hodnoty, pravidla a normy od dospělých a velmi záleží, jakou formou jim je budeme prezentovat, protože v následujícím období bude docházet k přehodnocování a následné upevnění již naučených norem a hodnot. Samozřejmě morální vývoj nekončí touto etapou, spíše naopak, tato etapa startuje jedince k autonomii ve společnosti³⁷. Proto bychom měli volit citlivou formu představování principů hlubinné ekologie, neměli bychom děti jen poučovat, spíše naopak měli bychom je dovést k tomu, aby samy přemýšlely nad morálními dilematy spojené s ochranou přírody.

Pro pochopení smyslu života člověka a tedy i jeho morální jednání s tím spojené, představíme v následující kapitole, jak v určitých dějinných periodách byl život člověka vnímán společností.

³⁵ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 32 – 33.

³⁶ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 36 – 38.

³⁷ Morální autonomie (samospráva) = jednání a rozhodování člověka na základě svého vědomí a svědomí, které bylo zformováno během morálního vývoje jedince. Takové jednání koreluje s uznanými společenskými principy.

2. Dějiny morální filosofie

Této kapitole věnuji značný prostor, protože porozumění vývoji morálního myšlení nám pomůže k hlubšímu pochopení etických problémů spojených s ekologií a způsob myšlení současné společnosti ve vztahu k tomuto problému. Budeme sledovat historické kořeny, formování myšlenko-hodnotového konceptu euro-americké kultury a relace člověka a přírody, abychom mohli hlouběji pochopit podstatu současné environmentální krize jako krize hodnot ve vztahu kultury a přírody.

Podle Koháka nejsou dějiny jen fakta, která se odehrála v minulosti, ale dosud dějinné situace ovlivňují naše chování. *„Dějiny nejsou o tom, co bylo. Jsou o tom, co je, co v sobě nosíme – i jako často nevědomou vzpomínku, i jako věčnou možnost. Tak v sobě nosíme středověkého rytíře i renesančního podnikatele, staroegyptskou touhu po věčnosti i řecké úsilí o krásu a dobro, hebrejské oslnění Boží přítomnosti i jeho odraz v prvotním křesťanství i v reformaci. Pod jednorozměrnou „moderní“ představou o panství a pokroku přechováváme zapomenuté bohatství lidské mnohotvárnosti.“*³⁸

Morální filosofie se zabývá otázkami po lidském smyslu života. Jejími hlavními otázkami jsou: „Co je Dobro?“, „Co je cílem a smyslem života, oč stojí za to usilovat, proč stojí za to žít? Jaké podmínky musí život splnit, aby člověk mohl na smrtelné posteli říct: „Stálo to za to.“

Adam Smith morální filosofii dělí na *etiku*, v níž jsou zkoumány mravní city a na *„přírodně právní vědy“*, v které zkoumá „bohatství národů“, kde popisuje dělbu práce jako nejdůležitější aspekt k růstu bohatství.³⁹ Kohák je přesvědčen, že morální filosofie není etika, protože etika se zabývá, jak se člověk chová nebo by měl chovat k druhému člověku. Avšak toto chování nás dovedlo do ekologické krize. Proto představuje otázky k zamyšlení nad smyslem etiky jako takové:

- Jak zdůvodnit závaznost etických zásad? Doporučuje přemýšlení nad platností etických zásad vzhledem k věku, ve kterém se nacházíme?

³⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 13.

³⁹ <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/ethics/capek2-01.htm>

- Na koho se požadavek etického zacházení vztahuje? Uvádí, že vysoké civilizace uplatňují požadavek etického jednání i k mimolidským bytostem a naopak úpadek civilizace poznáme tím, že se zúží oblast, kde se etické jednání vztahuje jen na vlastní rasu, etnikum nebo rodinu. Je tudíž nutno si položit ještě doplňující otázku: Na koho se vztahuje požadavek úcty a ohleduplnosti zacházení?

- Třetí otázka se ptá po uplatnění etických zásad v praxi? Příkladem nám může být zásada ochrany života před bolestí a smrtí. Co to však znamená v konkrétním případě, to za nás teorie nerozhodne. Volbu a způsob jednání musíme zvolit sami a pak nést za tuto volbu zodpovědnost.⁴⁰

Kohák do morální filosofie řadí ekologickou etiku, protože se domnívá, že etika jako taková už nestačí. Tento pojem je nový, ale ekologická etika nás provází už od našeho počátku. Lidé v minulých kulturách používali tyto soubory zásad naprosto přirozeně, avšak od 17. století se příroda stala jen zdrojem pro uspokojení našich potřeb. Tento fenomén převládá až do dnes a proto je třeba se zamyslet nad naším smyslem žití na této planetě.⁴¹ (Ekologickou etikou se dále budeme zabývat ve čtvrté kapitole.)

Co je tedy morální filosofie? Původně pojem označoval činy, které se zabývaly lidskou svobodou. Dnes si klade otázku Dobra v meziprostoru mezi dogmatismem a demagogií. Jenomže Dobro nelze ztotožnit s žádnou lidskou představou Dobra. Je potřeba ho hledat s odstupem, takový odstup nám může být mimolidská příroda (své vlastní chování hledat v chování jiných živočichů – např. lidskou konzumní vášeň v exotismu⁴² druhů vytržených z přirozeného prostředí) a nebo studium dějin („*dívejme se na dějiny jako k jevišti, na němž se nám představují možnosti lidského bytí*“).⁴³

⁴⁰ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 21 – 23.

⁴¹ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 15 – 17.

⁴² Portmann označuje pojmem „exotický“ takový živočišný druh, který je vytržen z přirozeného životního prostředí a přirozeného života. Např. divoká ovce nebo divoký osel ve svém přirozeném prostředí žijí určitým řádem (udržují rovnováhu spotřeby a zásoby potravy, udržují stabilní populaci odpovídajícím možnostem a potřebám biotopu, prostě tak aby přežila i budoucí populace), ale když se dostanou do cizího prostředí, jakoby celý jejich druh podlehl dezorientaci a nevěděl co a jak. Projeví se tím, že se začnou přejídat, bez ohledu na zásobu či spotřebu, začnou se nesmyslně množit, jakoby je zmocnil strach z vyhynutí.

⁴³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 33.

2.1 Pravěk a neolitická společnost

Život pračlověka byl nejistý a tvrdý. Žil v neustálé přítomnosti nebezpečí smrti, proto hlavním smyslem života bylo zachování druhu, které se projevovalo láskou k mláďatům a péčí o ně.⁴⁴

První archeologické nálezy, které nám více prozradily o životě našich předchůdců, jsou datovány na rozhraní období třetihor a čtvrtohor (3 miliony let př. n. l.). Byly nalezeny kostry, kterým byl přisouzen věk pětadvaceti let, s vrozenými tělesnými vadami. Vědci usoudili, že se jednalo o tělesně postižené jedince. Můžeme tedy usoudit podle dožitého věku, že se u našich předchůdců objevoval altruismus, soucit k druhému, starostlivost a obětavost. Objevené kresby v jeskyních, které možná magicky pomáhali k lovu, naznačují střetávání horizontální a vertikální dimenze skutečnosti. Vědomí vertikální dimenze nám dokazují další nálezy např. různých domácích bůžků nebo pohřebišť. I když naši prapředkové jen „přežívali“, vyznačovali se základními znaky lidství: soucitem a péčí, představou spravedlnosti, tvořivostí,...⁴⁵

Jen těžko můžeme říct s jistotou, jak přemýšlel pračlověk. Dnes však můžeme najít určitou podobnost u *přírodních národů*. Ti chápou svět celostně a neoddělují člověka z okolní přírody. Nemůžeme hovořit o dualismu, který je typický pro dnešní civilizaci. Jejich jazyk nemá pojmy, které by označovaly odlišnost člověka od přírody, rozdíl mezi člověkem a přírodou si neuvědomují a naopak si uvědomují spjatost se vším mimolidským světem. Tuto spjatost vyjadřují v podobě příbuzenského vztahu člověka k celému lidskému i mimolidskému světu. Zem je jejich matkou, obloha, řeky, zvířata jejich bratry a sestry. Člověk se nesnažil nadřadit nad přírodu, naopak spravoval ji s patřičnou pokorou a úctou, která se projevovala principem všeobecně vzájemné souvztažnosti⁴⁶

Myšlení lidí se pomalu měnilo při neolitické „revoluci“ mezi 10. a 8. tisíciletím př. n. l. Tento proces dal vzniku zemědělství, domestikaci zvířat, obchodu a rané ekonomice. Člověk rozvíjí své schopnosti a kultivuje přírodu k obrazu svému a tím

⁴⁴ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 36.

⁴⁵ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 36, 40.

⁴⁶ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 73 – 72.

vytvořil základy dualismu člověka a přírody. Člověk v neolitické společnosti si přivlastnil půdu, dobytek, suroviny a pojal je za vlastní, a ostatní přírodu „vykázal“ za hranice svého světa. Zde nacházíme prvotní konflikt mezi přírodou a kulturou. Do popředí zájmu se dostává udržování přivlastněné přírody (pole, pozemky, domácí zvířata, hospodářské rostliny) a ostatní příroda se dostává jen do pravomoci božstev.⁴⁷

U člověka se objevuje vertikální rozměr života, to je to co nazývá novodobá filosofie *spojení kultury s náboženstvím*. Jestliže člověk řeší jedinou otázku – otázku přežití – jedná se o tzv. horizontální rozměr žití.⁴⁸

Díky náboženství vznikly dva základní postoje k životu. První dimenzi můžeme nazvat *smluvní náboženství*. Lidé se modlí k Bohu, protože od něho požadují dary k lepšímu životu v horizontální dimenzi žití. Očekávají, že Bůh jim pomůže, neboť je všemohoucí a všudypřítomný. Toto může nejlépe vystihnout frází „Dám, abych dostal“. Z této dimenze vyrůstá pověra, magie a přírodověda, která manipuluje s přírodními silami. Druhá dimenze se týká čistě vertikály, která představuje tzv. *zbožnost*, kde si člověk uvědomuje svou nepatrnost nad nesmírností vesmíru. Je si vědom darů, které mu Bůh poskytuje, proto cítí úctu a obdiv. Slova vystihující tuto dimenzi jsou „dám, neboť si dal“. Od těchto pojetí náboženství rozlišujeme odlišné pojetí žití, které si vysvětlíme na příkladu řecké a izraelské kultury.⁴⁹

2.2 Řecké a izraelské vnímání světa

Naše společnost je podobná Řekům a Izraelitům, národům, které přezdíváme národy knihy Homéra (5. st. př. n. l.) a Bible (3. st. př. n. l.). Byli pod vlivem egyptské kultury, v které se objevují obě dvě dimenze náboženství.⁵⁰

Řecko známe jako kolébkou demokracie. Avšak řecká společnost byla spíše aristokratická. Vláda lidu nepřipadala všem lidem bez rozdílu, nýbrž jen vyvoleným a

⁴⁷ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 76 – 78.

⁴⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 41.

⁴⁹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 42 – 46.

⁵⁰ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 44.

těmi vyvolenými byli lidé nadřazení otrokům, tedy lidem, kteří byli závislí na pracujícím lidu. I přes tuto nedokonalost řecké demokracie je ochotno společenství svobodných převzít zodpovědnost za společné dobro a vznikají tu mechanismy: shromáždění, hlasování, princip většiny, ale i nadřazenost zákona, z kterého později vzešla idea lidských práv. „*Proto velikost řecké demokracie není v její dokonalosti, nýbrž v ideálu, k němuž se vztáhla: v představě společenství svobodných, rovných a odpovědných občanů, kteří na sebe přejímají odpovědnost nejen za sebe sama, ale i za správu věcí obecných.*“⁵¹

Myšlenku demokracie najdeme i v židovství. Ti o demokracii nemluví, ale objevuje se u nich ve formě ctnosti lidu, lidu pracujícího. „*Vyvolení k ctnosti nepovažují za výsadu několika vyvolených, nýbrž za povolání, které platí všemu lidu.*“⁵² Izraelité se vyznačovali morální vážností, oproti Řekům, kteří se vyznačovali soutěživostí a bojovností. Představovali mravní ideál, který je popsán v Desatero přikázání a vlastně v celém Zákoně. Lid izraelský nám ukázal ideu společenství sdíleného ideálu, která nabízí řešení protikladu kmene a impéria.⁵³

Zde nacházíme onen rozpor, který poznamenává celou evropskou tradici: dualitu, kde na jedné straně je „seberealizace“ a na straně druhé sebeodevzdání či sebezpřekročení této „seberealizace“ službou.

2.3 Antická filosofie

V hlavním proudu filosofie můžeme rozlišit platónské a aristotelské pojetí světa. Řecká filosofie má systematický zájem, tradičně řečeno „metafyzický“ rozměr. Tedy si klade otázky: Co je opravdové, Co je pravdivé? A co je dobré? Slovo filosofie se překládá jako láska k moudrosti. Podle řeckých filosofů „*moudrý je ten, kdo rozezná, co je*

⁵¹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 45.

⁵² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 46

⁵³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 47.

*opravdové, spolehlivé, trvalé od toho, co je pomíjivé a dovede se orientovat k onomu prvnímu a přecházet to druhé“.*⁵⁴

Staré Řecko nám odkázalo hlavní proud filosofie a tím je úsilí o pravdu, poznání, že skutečnost má svoji opravdovost, pravdivost i hodnotu. V filosofii představuje hlavní proud myšlení Platóna a Aristotele a jejich přístup k výkladu skutečnosti.⁵⁵

Platón (427 – 347 př. n. l.) vidí skutečnost srozumitelnou, protože není prostě náhodná. Představa o tom co by mohlo nebo mělo být, se tu nejeví jako otázky čiré spekulace či zbožného přání, nýbrž jako otázka *poznání*, nazření. Svět jak ho vidí člověk, popisuje na obrazu jeskyně. Platón dává vzniknout myšlence, že vše co vidíme, nemusí být vždy pravdivé, ale my musíme vše nejprve poznat rozumem.⁵⁶ Smyslová příroda je tedy degradovanou, nepravou, jen pravděpodobnou skutečností, oproti původním, pravým, pravdivým a neměnným ideálním formám. Podle Platóna člověk dosáhne pozemského štěstí a blaženosti jen tehdy, když se vymaní z jeskyně smyslů – zavře oči, zacpe uši – a vydá se na cestu za světlem rozumu.⁵⁷

Aristotelés (384 – 322 př. n. l.), žák Platóna, představuje myšlenku přirozenosti, přirozeného řádu, přirozeného pořádku. Tu Platón nemá, tento přirozený svět ho nezajímá, jeho pravidelnosti, pokud nějaké jsou, jsou pokleslé. Platóna zajímá ideál, norma, podle níž můžeme uspořádat svět. Aristotelés vidí řád přímo ve světě. Všechny život, každá živá bytost směřuje k vlastnímu naplnění účelu. Každá živá bytost se snaží přirozeně dosáhnout dokonalosti a dosáhne jí, pokud se do cesty nepostaví násilí. Aristoteles chápe přírodu jako organismus, který se sám utváří, vyvíjí, dynamizuje, plodí, dozrává, atd.⁵⁸

V naší kultuře představa násilného pohybu přetrvává v násilné smrti, to je násilné přerušení života, kdy smrt by měla dokončit přirozeným cyklus života. Aristoteles

⁵⁴ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 64.

⁵⁵ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 65.

⁵⁶ PLATÓN. Spisy IV. Kleitofón, Ústava, Timaios, Kritias. Překlad: Fr. Novotný. Oikoymenh, Praha: 2003. ISBN 80-7298-067-X. Str. 245 – 278.

⁵⁷ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 82 – 83.

⁵⁸ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 83 – 85.

představil přirozený „řád přírody“, do něhož člověk násilně zasahuje a právě toto uvědomění pokládá základy v našem ekologickém smýšlení.⁵⁹

Staví se proti sobě zákon ve smyslu odvěkových návyků (což bylo běžné řecké pojetí zákona) a zákony přírody samé, které jsou přirozenější než návyky, které si lidé vytvořili. I když se Platón a Aristoteles v některých názorech odlišují, tak je přece jedno spojuje. Jsou přesvědčeni, že ikdyž žádný člověk není schopen přesně a úplně poznat Pravdu, tak tato skutečnost není zcela beztvárá ani nesmyslná, ale má svůj smysl mimo chápaní člověka.⁶⁰

Epikurejství a stoicismus jsou především pokusem o útěchu, o smíření s tragickým osudem řecké *polis* (obec, městský stát). V tomto období, které znamenalo ztrátu tradičních sociálních vazeb a jistých hodnot, se dostala do popředí otázka, jak žít hodnotně a mravně v složitějších životních podmínkách. Příroda se stává oporou při hledání správného způsobu života, etickým ideálem je žít v souladu a v harmonii s přírodou.⁶¹

Epikurós ze Samu (341 – 270 př. n. l.) se nachází v době, kde Řecko je jen bezvýznamnou periferií Římské říše. Odmítl žít bohatý řecký život a žil prostý a osobní život ve svém domě. Epikurós často rozmlouval se svým nitrem v zahradě, kde přišel na to, že není třeba se bát, neboť „*skutečnost není než nahodilý shluk částic či atomů beze smyslu či trvání a duše se po smrti rozpadne stejně jako tělo.*“⁶² Tato teorie dává vzniku atomickému materialismu, kde předmětem uspokojení je tzv. APRAXIA, což znamená zbavit se všech činností. Laicky řečeno, kdo nic nedělá, nic nezkaží.⁶³

Stoicismus vychází z učení Platónova. Žáci stoiků si těžko mohli dovolit APRAXIA, proto snad doporučovali ATARAXIA, tzn. osvobození od citů. Vycházeli z přesvědčení, že člověk může dělat cokoli, avšak nesmí mu na tom záležet. Protože pokud mu na tom záleží, stává se zranitelným a může se dožít zklamání.⁶⁴

⁵⁹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 71.

⁶⁰ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 72.

⁶¹ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 86 – 87.

⁶² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 74.

⁶³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 75.

⁶⁴ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 75.

To je ovšem naprostý egoismus, který řecká útěšná filosofie nikdy nepřekonala. Novou perspektivu přineslo teprve až římské pojetí stoicismu a později křesťanství.

2.4 Římské dědictví

Římský lid se vyznačoval společností drobných zemědělců, byli pracovití, praktičtí a ukáznění. Na přepych hleděli s nedůvěrou, vážili si šetrnosti, nedůvěřovali příliš intelektu. Jejich hesla byla – mužnost, vážnost, zbožnost. Svou pílí a pracovitostí dospěli k ekonomickému růstu obchodu a tím i dospěli k určité síle moci. Římské ctnosti začaly být přítěží. Vyměnily je symboly blahobytu a úspěchu: lenost, nezodpovědnost a honba za majetkem.⁶⁵

Mnoho historiků vidí podobnost v dnešní severoamerické kultuře. Podobnost nevidí pouze u vlastností lidí, ale i v společenské sféře. V těchto společnostech se stále více prohluboval rozdíl mezi bohatými a chudými. Určitou podobnost můžeme vidět i v oblibě sledování filmů s krutou tematikou, nabízející násilí, mučení atd., s římskou zábavou – gladiátorské zápasy.⁶⁶

Římská říše nám je nejen představou úpadku, ale dala prostor pro dvě velká hnutí, jejichž přímými dědici dodnes zůstáváme – a tím je stoicismus a křesťanství.

Zakladatelem stoicismu je Zénon z Kitia (333 – 262 př. n. l.). V řeckém pojetí bylo důležité podřídit se osudu, jelikož s ním člověk nic nezmůže a je jen důležité, jak se k tomu postaví. Zénon řekl: „*konej co je třeba, jen si nad tím nedělej starosti, věda, že nemůžeš ovlivnit, co bude, jen to, jak se k tomu postavíš.*“⁶⁷

V řeckém pojetí se jevila skutečnost jako tupá nevyhnutelnost, ale v římském pojetí se skutečnost jevila jako dobrá, jako něco co prospívá člověku, jen sám člověk to nedokáže úplně vidět. Tento rozměr nejlépe vystihuje tvrzení: „*svět, všechno, co jest, je*

⁶⁵ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 78 – 79.

⁶⁶ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 80 – 82.

⁶⁷ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 86.

jaksi na mé straně“⁶⁸. Římští stoikové se dopracovali k přesvědčení, že to, co je nutné, je i zároveň dobré, proto se učili svět přijímat, takový jaký je. Křesťané pak toto přeložili do svého pojmosloví: „Děj se vůle Páně, požehnáno budiž jméno jeho.“ Již to není řecko stoické podřízení osudu, ale římsko stoická důvěra v dobrotu nutnosti. Jejich vysvětlení zla, je v tom, že je jen nedostatek dobra, který žádá nápravu. Lidské city, považují za nic pozitivního, protože člověku působí bolest, proto vidí dobro v lidském rozumu, který napraví lidské city a najde v životě vyrovnaní.⁶⁹

Stoici navázali na Aristotela a přírodu chápali jako organismus, živou bytost, kterou ovládá nadosobní pořádek, světový rozum – *Logos*, *Nús* (nazývaný i Bohem, Osudem nebo Diem). Avšak nebyla to slepá nevyhnutelnost, ale prozřetelnost, která určovala jednotlivé procesy v přírodě a lidský osud. Pravá lidská blaženost tedy spočívá v životě, který je v souladu s přírodou a tím i s lidskou přirozeností, která se řídí společným zákonem, který určuje rozum neboli Bůh.⁷⁰

2.5 Křesťanské dědictví⁷¹

Další zdroj evropského myšlení vychází z židovsko-křesťanského náboženství, které se od řecko-římského pojetí světa velmi liší, ne tolik svými zásadami, ale zásadním postojem k životu a světu.

Pro lidi zmatené rozpadem římského impéria, byl příchod Spasitele předzvěstí nového chápání smyslu lidského života. Víra pro ně byla útěchou na tomto bolestném světě, na kterém nezáleží, neboť starý svět je překonaný a lidi čeká království boží.

Metaforou světa a věčnosti se snažili křesťané rozlišit dvě dimenze života. Na jedné straně je radikalismus křesťanství, který spočívá v odmítání světa, jako odcizení od

⁶⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 87.

⁶⁹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. 85 – 87.

⁷⁰ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 87.

⁷¹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 93 – 105.

Boha. A na druhé straně je tu svět pojmán jako láskyplné stvoření Boží a je třeba ho hájit a spasit.

Tento protiklad křesťanství vyrovnává řadou kompromisů. Naším dědictvím je pojetí světa jako něčeho ve své podstatě cenného a dobrého, avšak propadlého odcizení. Bůh však přes všechno odcizení sesílá své věrné, aby nám ukázali cestu ke spasení. S představou, že svět není naše vlastnictví, ale jen propůjčené životní prostředí, nás učí na něm pilně pracovat a tím dosáhnout království božího.

Křesťanství neodpovídalo na otázky po poznání světa, ale vkládalo přesvědčení, že s Boží pomocí a prací můžeme vytvořit svět jiný a lepší.

2.6 Středověk

Středověk se vyznačoval poměrně vyspělou křesťanskou církví, která byla vytvořena v rámci vyspělé římské civilizace, poté přežila její pád a udržela se i při v pádu barbarů. Na přesném časovém vymezení tohoto období se stále spekuluje, protože se událo mnoho událostí, které jednoznačně nedokazují začátek nebo konec této periody. Kohák toto období vymezuje od roku 391, protože středověk je symbolem křesťanské víry, kdy Flavius Theodosius zakázal všechna nekřesťanská náboženství a konec navrhuje roku 1415, kdy byl upálen Jan Hus a české země se vymanily z moci římského biskupa.⁷²

Ve středověku byla příroda výtvořem Božím, byla podřízená nadpřirozenému pořádku, boží vůli. Pravou a nejvyšší skutečností a hodnotou byl transcendentální, věčný a absolutní Bůh, který nebyl totožný se svým výtvořem. Příroda měla velmi nízkou hodnotu v lidském bytí, představovala vrácení lidské tělesnosti, které bylo zdrojem pokušení a nástrah, které pocházelo od ďábla. V křesťanství dochází k boji mezi člověkem a přírodou, ale ne ve smyslu podmanění přírody, ale spíše se z ní osvobodit, vybojovat si spásu a navrátit se k Bohu.⁷³

⁷² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 107 – 108.

⁷³ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 90 – 91.

Vzdor a nepřátelskost přírody byl z části dílem člověka, který musel opustit ráj kvůli svému hříchu. Podle křesťanské víry zlo na světě, sociální nerovnost, choroby, utrpení byly trestem, následkem *pádu člověka z ráje*. Původně bylo všechno v jednotě, člověk s člověkem, člověk s přírodou, tělo a duše – vše bylo v harmonii.⁷⁴

Ve středověku se nám nabízí dva odlišné způsoby myšlení, které představují Aurelius Augustinus (354 – 430) a Tomáš Akvinský (1225 – 1274).

Augustinovi se zdá svět srozumitelný pouze s perspektivou Boží přítomnosti. Podle Augustina Bůh tvoří svět dobrý, člověk je v něm svobodný, ale ne soběstačný. Potřebuje stálou posilu Boží, jakmile se ale člověk odvrací ve své pýše od Boha, slábne, znervózňuje a ze strachu páchá zlo. Augustin vychází z platónského učení.⁷⁵

Svatý Augustin v platónském duchu neměl velký zájem o poznání přírody, protože ji považoval za projev nepravé skutečnosti. Přírodu je třeba chápat jako obrazné vyjádření myšlenky nebo představy, která má v sobě obsažený druhý význam, který je hlubší, skrytý a většinou tento pravý význam pochopí jen lidé zasvěcení rozumem.⁷⁶ Podle Augustina můžeme v přírodě číst jako v bibli, v které můžeme hledat skrytý smysl vůle Boží. Avšak přírodě nemá vlastní pořádek ani vlastní zákony. Příroda se podřizuje Boží vůli a může se měnit, tak jak Bůh zamýšlí. Úkolem pro středověkou filozofii bylo tyto jevy vysvětlovat a odůvodňovat nadpřirozenými jevy.⁷⁷

Tomáš Akvinský žije oproti Augustinovi v hluboce stabilním světě s ustáleným řádem v klášteře. Hlásá, že od každodennosti se může člověk dostat z části rozumem a z části vírou v Boha, abychom si svět mohli vysvětlit. Dále nám pomáhá scholastické učení, prostřednictvím Písma a církve a z toho se dozvídáme konečný cíl lidského bytí, že štěstí není jen bytostné žití, nýbrž věčná spása. Tomáš Akvinský vychází z aristotelského učení.⁷⁸

Křesťanství nepřipouštělo přírodu jako původní, věčnou jako Boha, ale Tomáš zprostředkoval učení Aristotelovo církvi a ostatním lidem tak, že je nutno poznat

⁷⁴ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 90.

⁷⁵ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 125 – 127.

⁷⁶ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 128 – 129.

⁷⁷ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 91.

⁷⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 139.

nejprve přírodu a potom Boha. Protože příroda je stvoření Boží (cerato et ordo dei, výtvar a pořádek Boží) je nutno nejprve poznat jeho dílo, abychom se mohli přiblížit k samotnému Stvořiteli. Tomáš připravil cestu pro přírodovědecké bádání, protože klade důraz nejprve na smyslové a rozumové poznání přírody, které pak dovede lidstvo až k vyššímu poznání boží existence.⁷⁹

Další důležitou postavou středověké křesťanské kultury byl František z Assisi (1182 – 1226). Nepatřil mezi filozofy, ale jeho myšlení a učení výrazně ovlivnilo následující období renesance i současné environmentální křesťanské myšlení. Jeho učení spočívalo v objevení dobra, krásy, dokonalosti, lásky a tedy Boha v jeho díle. Učil nejen projevovat lásku k bližnímu, ale i k ostatním tvorům, rostlinám a přírodě vůbec. Jeho učení bychom mohli popsat jako *uctívání stvořitele prostřednictvím úcty k stvořenému*. Podle Františka byla příroda chrámem Boží, který byl stvořen pro člověka, aby se v něm naučil pohybovat s náležitou úctou k tomu místu.⁸⁰

Lidé v antické a středověké společnosti věřili v *jeden zákon a jednu* mravnost. Od počátku civilizace měli lidé jeden morální řád, který byl nad nimi, ale pro ně. Přelom nastal okolo 14. století, přestala víra v jednu morálnost a místo ní přišla víra v nádheru, v pokrok, v rychlý politický úspěch a odpor k víře v chudobu, v poslušnost. „*Laický svět se začal hlásit o právo vládnout společnosti místo morálního řádu*“.⁸¹

Křesťanské vnímání přírody nám představilo antropocentrické vnímání světa. Příroda byla stvořena pro člověka a pro jeho uspokojení potřeb. Převládalo myšlení, že příroda nemá hodnotu sama o sobě (výjimka učení Františkovo), ale je jen materiálním prostředím, kde se odehrávají naše životy.

⁷⁹ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 92.

⁸⁰ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 93.

⁸¹ RÁDL, E. Útěcha z filosofie. Svoboda, Praha: 1994. ISBN 80-205-0399-4. Str. 42.

2.7 Renaissance

Středověk se často označuje jako věk scholastické filosofie. Celá středověká filosofie se odvíjela od jediného přípustného náboženství – křesťanství. Ale tento přístup nebyl už kolem 16. století únosný, díky neshodnému výkladu Bible s praxí, proto přišlo období reformace. Lidé žádali obnovu církve respektive obnovu křesťanství.⁸²

Práce dostává nový smysl, není už jen nevolnickou robotou, stává se výrazem seberealizací člověka. Reformační radikalismus položil základy samosprávné demokracie, tím že vychovával svobodné lidi nezávislé na světě s pocitem zodpovědnosti za svou práci.⁸³

Práce na pozemských statcích se stala důležitým faktorem lidského života, která považovala přírodu jako zdroj ekonomického růstu a jako předmět lidské pragmaticko-utilitární manipulace. Příroda zde sloužila jen jako věc, užitkový předmět.⁸⁴ Na druhé straně vznikl obraz, kde přírodu připodobňoval živé bytosti. Příroda měla tělo, duši i rozum a člověk s ní mohl komunikovat a poznávat ji. Ale tento obraz byl jen přechodný a s rozvojem novodobé vědy mizí.⁸⁵

V renesanci probíhalo znovuobjevení lidské výbornosti, ale se zásadní obměnou. Byla spíše módou, afektací vyšších vrstev, šlechticů a vzdělanců, přesvědčených, že jim církev neposkytuje dostatečný prostor. Na druhé straně reformace měla celospolečenský rozměr, našla odezvu ve všech vrstvách, jak u bohatých tak chudých, mezi zemany i nejvyšší šlechtou.⁸⁶

Důležitou úlohu v renesančním pojetí člověka a přírody měli umělci. Oproti středověkému malířství se renesanční malíři snažili zobrazovat člověka více individuálně, rozlišovali postavy, více detailně malovali tváře a gesta. Pomalu mizela středověká uspořádanost světa, v které rozhodovali vztahy nadřazenosti a podřazenosti. Začínala se objevovat víra v jedince, který už není spoutaný celkem, skrývající své já,

⁸² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 139 – 144.

⁸³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 147.

⁸⁴ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 101.

⁸⁵ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 95.

⁸⁶ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 159.

asketicky trýzněný a trvale omezovaný potřebami spásy, ale naopak člověk je aktivní, sebekonstruktivní bytost, s nejvyšší mírou hodnoty a důstojnosti na pozemském světě.⁸⁷

Myšlenka renesance má dvě tváře, na jedné stojí představa, že dobré je to, co je krásné, co je elegantní, módní a stylové a zlé je to, co je ošklivé, či nudné. Tato představa jen rozlišuje to, co je skutečné, tudíž není třeba rozlišovat mezi pravdou a nepravdou, jen se podívat na skutečnost a rozhodnout se. Vlastně nic není zlé podle této myšlenky, ani vražda, pokud je dost elegantní. Zastánci této myšlenky byly rody Mediců a Borgiaů.⁸⁸

Na druhé straně stojí ušlechtilý protějšek renesančního poklesu, který problém pravdy řešili jinak: humanismem. Představitelé této myšlenky jsou vědci Erasmus Rotterdamský (1467 – 1536) a Thomas More (1478 – 1535), kdy za měřítko všeho uznávali ne krásu, ale člověka a jeho lidství. Neuznávali dogmatismus a ke všemu přistupovali se obezřetností, v které se odráží jak láska k člověku, tak poučenost a pohled bez iluzí. Lidskost pro ně nebyla pouhou biologickou příslušností k rodu, ale morálním ideálem svobody, přirozenosti a úcty k bližnímu.⁸⁹

Dvojznačnost renesance v nás vyvolává pocit, že záleží na člověku samém, jak se rozhodne. Zda za ideál dobra bude považovat ideál krásy – tedy estetiku, či zda za ideál dobra bude považovat „seberealizaci“ v překročení, v úctě k bližnímu a v osobní jistotě, která jim dovoluje nejen sloužit, ale také odpouštět.⁹⁰

2.8 Osvícenství

V renesanci se zatím objevovalo hodně rysů středověké scholastiky. Např. člověk má své místo ve světě, ale je bytostí odcizenou, je zatížena hříchem.

⁸⁷ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 95 – 97.

⁸⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 172 – 173.

⁸⁹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 173.

⁹⁰ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 173.

V průběhu jedné generace válečných hrůz třicetileté války se pojetí světa poněkud změnilo. Člověk už nebyl vnímán jako služebník Boží a svět měl smysl jen jako zdroj pro uspokojení potřeb člověka. Úkolem rozumu je pochopit, jak lze svět ovládat a těžit z něj.⁹¹

V reformačním pojetí byl člověk rozpolcený mezi dobrem a zlem v sobě, a tudíž stále zápasící se svým nitrem. V osvícenství se jevil člověk jako vnitřně dobrý a jen okolnosti ho dělají zkaženým. Tuto představu zaujímal Adam Smith (1723 – 1790), věřil, že člověk je v podstatě dobrý a pokud bude následovat svůj prospěch, úsilí ho povede k obecnému dobru. Druhý názor představoval, že lidé jsou zkažení tisíci lety středověku, a proto ho osvícený vladař musí vychovávat, aby dosáhl vyspělosti.⁹²

Osvícenství představovalo pro lidstvo neuvěřitelný vývoj, jak v myšlení lidí, tak ve vědě a v rozvoji techniky. Lidem už nestačila jen spása, ale v tomto období se dostává do popředí víra v budoucnost a v pokrok. Svět už nemá hodnotu sám o sobě, má hodnotu jen jako důmyslně sestavený stroj, který se člověk pomocí rozumu musel naučit ovládat.⁹³

O změnu vnímání přírody se zasloužili myslitelé, kteří žili na rozmezí renesance a osvícenství – Kepler a jeho vnímání přírody jako stroje (mechanismus), Galilei (výrokem „a přece se točí“) a Bacon založil novověkou ideu panstva člověka nad přírodou.⁹⁴

V novověké přírodovědě se příroda přestala chápat jako živý organismus. Představuje mechanismus, kde se vědec nemá ptát proč se dějí určité jevy, ale jak se dějí. Tato změna je výsledkem novodobých vědeckých snah o přesné a jisté poznání, které je možné podle Galileia jen prostředkem matematického vyjádření. Proto je třeba všechny přírodní jevy převést na měřitelné údaje a geometrické obrazce. Geometrie se stala středem veškerého poznání, protože její získané poznatky lze používat v technice, kde příroda je považována za velký a dokonalý stroj. Vnímání lidské bytosti také prodělalo změnu, když Wiliam Harvey zjistil, že srdce není sídlo oživujícího ducha, ale

⁹¹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 174.

⁹² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 180 – 181.

⁹³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 174.

⁹⁴ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 102.

jen pumpa, která zabezpečuje oběh krve. Takže i člověk je zúžen jen na mechanicky fungující soustavu záklopek, jemných mečů, trubic a pump.⁹⁵

Příroda jakožto stroj byla považována za předmět, který nemá žádná práva. Pro lidi se stala vnější a cizí, když umožnila osvobození od závislosti na ní. Zrodil se optimismus moderní vědy, kdy si lidé mysleli, že lidský rozum mohl ovládat přírodu a veškeré procesy s ní spojené.⁹⁶

2.9 19. století v evropské kultuře

Francouzská revoluce a generace válek, které pak následovaly, přinesly do vnímání lidí nestabilitu. Lidé se ocitli ve spirále nesmyslného koloběhu, jedna generace válčila ve jménu velkých hesel a končila jen nesmyslným ničením. Po té následovalo období vyčerpání, druhá generace toužila po klidu a byla ochotna se smířit i s větším útlakem, než bylo před válkou jen pro zachování míru.⁹⁷

Kladl se velký důraz na racionalitu. Člověk je účastník světa, není jen pozorovatel, a proto se musí ve světě orientovat a nejen ho vykládat. Jde mu především o pochopení, ne o výklad. Iracionální svět, tedy citově zabarvený, je pro moderní smýšlení nesmyslný a jediný uznatelný svět, je svět poznáný rozumem tedy racionálně. Tímto tématem se zabýval Kant a popsal dvojí svět, kdy předložil předsudek novověku. Podle Kanta je skutečnost objektivní a moralita subjektivní.⁹⁸

Rozkvět racionality dal vzniknout novověkému utilitarismu (z latinského *utile*, *utilis*, užitečný), kde cíl a měřítko lidského jednání je hledání blaha, prospěchu, užitku a naopak omezování utrpení a bolesti. Zakladatel Jeremy Bentham se nechal inspirovat

⁹⁵ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 103 – 104.

⁹⁶ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9.

⁹⁷ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 189 – 190.

⁹⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 196.

Davidem Humem a Adamem Smithem, avšak utilitarismus se objevuje u Epikura, v protestantských etikách, u Hobbse a Locka a i v osvícenství.

Utilitarismus Benthama a jeho pokračovatele Johna Stuarta Milla nebyl zaměřený pouze na prospěch ekonomický, nýbrž byl postaven na principu prospěchu spojeným s duchovními hodnotami. Prospěšným pro člověka se nerozumí to, co rozvíjí materiální stránku života, nýbrž něco, co rozvíjí jeho lidskost, citlivost, dobrotu, přičemž princip altruismu stavěli nad princip egoismu – a to platí nejen ve vztahu k lidským bytostem.⁹⁹

Utilitarismus v dnešní evropské kultuře se ustálil v takové podobě, že hodnotí kladně chování, které vede k užitku, prospěchu, zisku a naopak neuznává většinu činností, které se racionálně nevztahují k materiálnímu prospěchu a rozšiřování bohatství materiálního. Prospěch můžeme chápat individuálně nebo společensky, kdy uspokojení osobního zájmu z pravidla vede k blahobytu největšího počtu lidí. Pro tento směr je charakteristický nejvyšší mravní princip a tím je veřejné blaho.¹⁰⁰

Moderní věk je především věkem pokroku. Vzniká tu jedna ironie: člověk se prohlašuje pánem světa a přitom je bezmocnou součástí celého ekosystému.

2.10 20. století v evropské kultuře

Pod pojmem „moderní věk“ chápeme periodu zhruba od poloviny devatenáctého století až dosud. Objevují se zde dvě tendence. První je ideologický fanatismus, do kterého patří nacionalismus, komunismus a fundamentalismus. Fanatismus vychází z lidské úzkosti. Sám člověk se nachází ve světě otřesených jistot a hledá útěchu v předložených ideologiích.¹⁰¹

Druhou tendencí bylo překročení problematiky fanatismu obratem k hmotné zajištěnosti. Lidé už nezajímala pravda, ale získání majetku. Tam kde se jeví hmotná

⁹⁹ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 30.

¹⁰⁰ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 30.

¹⁰¹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 205.

zajištěnost, už není potřeba se opírat o různé ideologie. Avšak se zde vytváří další problém, stále větší stupňování spotřeby bez ohledu na potřebu, vede k polarizaci obyvatelstva. Je zde stále výraznější rozdíl mezi těmi, co si velkou spotřebu mohou dovolit a těmi, co si ji dovolit nemohou.¹⁰²

Polarizace obyvatelstva není jediný problém. Se stále zvyšující spotřebou roste i výrazněji ekologická katastrofa. Na celé planetě žije asi 7 miliard lidí, z toho 0,5 miliardy obyvatel konzumuje na euroamerické úrovni, kdyby všichni začali konzumovat na naší úrovni, stala by se naše Země neobyvatelnou za několik hodin.¹⁰³ Naše spotřeba se stále zvyšuje. Od roku 1950 se objem mezinárodního obchodu zdvacetinásobil. Rozvoj obchodu způsobil i rozvoj dopravy zboží. Miliony výrobků každý den putují oceány ke spotřebitelům, kdy se dnes 90% světového obchodu uskutečňuje lodní dopravou. Průmyslový rybolov je tak rozvinutý, že ¾ ze všech světových mořských lovišť jsou buď vyčerpány, nebo zcela zničeny.¹⁰⁴ Na listinu ohrožených druhů se dostali nám velmi známé pochoutky tuňák obecný¹⁰⁵ a losos obecný.¹⁰⁶

Nabízí se nám dvě řešení. První řešení je technické, které usiluje o takovou techniku konzumu, aby ušetřila co nejvíce životní prostředí. A druhé řešení spočívá v důležitějším přístupu a tím je morální ekologie. Každý z nás by měl hledat alternativní přístupy o smyslu ekologie, alternativní představy o smyslu lidského života. „*Problematika naší doby je výrazně morální: volíme jako smysl svého života úsilí o sebeuspokojování, či sebepřekračování v lásce a péči?*“¹⁰⁷

¹⁰² KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 206 – 207.

¹⁰³ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 19.

¹⁰⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=li8O872bEIM>. Dokumentární film: HOME, režie: Yann Arthus-Bertrand a Luc Besson, Francie: 2009.

¹⁰⁵ http://www.greenpeace.org/czech/cz/kampane2/morske_plody/tunak/

¹⁰⁶ <http://www.npcs.cz/rok-biodiverzity-druhem-mesice-je-losos-obecnny>

¹⁰⁷ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 223.

2.11 21. století - doba odpovědnosti

Od počátku vzniku lidstva jsme my lidé žili v závislosti na přírodě, nemuseli jsme se o nic starat jen o své malicherné hádky a spory. Věřili jsme, že příroda veškeré naše pustošení nahradí. Však dnes došlo k obratu. Lidské pustošení je tak rychlé, že příroda naše činy již nedokáže nahradit.¹⁰⁸

Nacházíme se v době, kdy musíme být zodpovědní za své konání. Poměr mezi přírodou a lidstvem se z důvodu populační exploze a stále rostoucích potřeb lidí mění. Je na nás jakou hodnotu si zvolíme, jestli hodnotu lidství a přírody, anebo hodnotu věcí. Neboť zkušenost ukazuje, že „vlastnění“ člověka neuspokojuje, ale uspokojuje ho spíše proces získávání věci například nakupování. Neuspokojují nás věci, které máme, my chceme stále mít víc. Do této doby jsme se chovali jako nedospělí, jen jsme hledali své uspokojení. Avšak dnes nezodpovědnost znamená katastrofu.¹⁰⁹

Když však každý z nás převezme zodpovědnost, může se tento věk stát věkem odpovědnosti.¹¹⁰ Docházíme k názoru, že slogan „pro dobro člověka“ už zde neplatí, neboť nás dovedl až k ekologické krizi. Onen slogan by nás měl přesáhnout a měl by nás dovést k uvědomění, že ono tradiční „dobro člověka“ už není středem všeho. Náš antropocentrismus by se měl změnit na nový *geocentrismus*¹¹¹, tedy vřazenosti člověka do přírody.

21. století přineslo nový směr v myšlení – postmodernismus, který odmítá antropocentrismus a utilitarismus. Tímto pojmem označujeme široké názorové pole nejen ve filosofii, ale i ve vědě, výtvarném umění, divadelnictví, architektuře, literatuře, apod. Postmoderní myšlení odmítá moderní myšlení, které je typické nadřazováním člověka nad ostatní přírodní jsoouca. Moderní doba byla symbolem rozumu, vyvyšovala rozum nad cit, cit byl jen subjektivní záležitost. V postmoderním myšlení existuje propojení rozumové i citové stránky člověka, tak aby došel k harmonii. Typický pro postmodernu je holizmus (z řeckého *holos* celek). Holizmus vyvolává nové přemýšlení nad otázkami teorie bytí a teorii hodnot. Pro novou filosofii člověk již není mírou všech

¹⁰⁸ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. 240.

¹⁰⁹ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 240.

¹¹⁰ KOHÁK, E. Člověk, dobro a zlo. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3. Str. 240.

¹¹¹ ŠMAJS, J. Kultura proti přírodě. Dobromysl, České Budějovice: 1996. Str. 19.

věcí, ani středem universa, ale je součástí celku. Z toho vyplývá potřeba přehodnocení moderních teorií, které staví člověka na vrchol pyramidy hodnot.¹¹²

2.12 Shrnutí

Vznik dnešní kultury řadíme do období starověkého Řecka. Stále máme tendence hledat poznání, pravdu, svobodu a blaženost. Postupem času se náš smysl života obrací k jedinému Bohu, smyslem pro nás byla práce a pokora a tím jsme měli dojít až do království Božího. Avšak našli se mezi námi tací, kteří využili slovo boží ke svému blahobytu a tak představa křesťanství počala upadat. Tím začal upadat i morální řád nad námi. V době osvícenství se objevila víra v rozum individua a morální řád se odvíjel od potřeb jedince. Lidé se už nemuseli bát síly, které se museli zodpovídat, protože ji nebylo možné racionálně popsat a tudíž neexistovala. Pomocí rozumu jsme se dostali až na „vrchol“ pyramidy, kde nás tíží nový fenomén – ztráta životního prostředí.

Moudří filosofové viděli moudrost v rozpoznání pomíjivého a stálého a na základě tohoto poznání se rozhodovali ve svém jednání. V dnešní kultuře neseme znaky této moudrosti, avšak často hledáme to „stálé“ v materiální sféře. Proto můžeme nazvat dnešní ekologickou krizi krizí hodnot.

Děti ve středním školním věku mají snahu zkoumat vnější svět, proto vidíme důležitost prohlubování zájmu o ochranu přírody právě v tomto období. V přírodě vidíme prvotní hodnotu – hodnotu života, jelikož bez půdy, vody, vzduchu, rostlin, živočichů bychom zemřeli. Úkolem projektu je uvědomění si zodpovědnosti za zachování přírody, jakožto dárcem života a nejen toho lidského.

V římském stoicismu člověk dosáhne blaženosti pouze v harmonii s přírodou, v křesťanství se lidé snaží přiblížit Bohu. Nejlepší cesta k poznání Boha je poznání jeho výtvorů, což znamená poznání všeho, co je kolem nás – celý přírodní svět. Izraelité se mohou stát naším morálním vzorem, protože viděli svou seberealizaci ve službě

¹¹² ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 116 – 120.

druhým. S tímto vidím spojitost s Arne Naessem a jeho hlubinnou ekologií, kde jeden z hlavních principů je Seberealizace totožná se splnutím s přírodou. Principům hlubinné ekologie se budeme věnovat ve čtvrté kapitole.

Ekologická výchova by měla zahrnovat právě tuto Seberealizaci, která není postavena na uspokojení potřeb jedince, ale na hodnotách vzájemné solidarity a odpovědnosti za naši Zem.

3. Morální chování

Stále více ve společnosti prostupuje morální marasmus projevující se v rozšířeném pocitu lhostejnosti k sobě, k osudu jiných lidí, k přírodě k veškerému dění. Morální prázdnota se představuje stále rostoucími nepokoji, vraždami, agresivitou vůči ostatnímu životu. Ztrácíme úctu ke svému životu, k životu všeobecně. Rodina dříve poskytovala pocit bezpečí, jistotu a učila k úctě k životu. Avšak dnes se funkce rodiny rapidně mění.

Jednou ze změn funkce rodiny je přenesení rodinné výchovy na výchovu institucionalizovanou. Rodiče a děti ráno opouští svůj domov, jdou do zaměstnání a školy a setkávají se třeba až večer. Unavení rodiče nemají náladu věnovat se povinnostem, jako jsou děti. A tak děti hledají alternativní způsoby trávení volného času jako sledování televize nebo hru na počítači. V dobách před průmyslovou revolucí rodiny byly převážně rolnického nebo řemeslného typu. Přirozené bylo, že celá rodina pracovala na společném majetku a pak se vracela do svého obydlí, kde trávila společně svůj volný čas povídáním příběhů a ručními pracemi. Zde vidím příčinu dnešního pocitu osamocení a chronickou nespokojeností naší společnosti. Jako argument nám může sloužit stále rostoucí počet neurotických a psychosomatických onemocnění, jako jsou deprese, úzkosti, alergie, astma, ... atd.

Morální jednání probíhá na základě zvyků, hodnot a norem, které nám radí jak se chovat. Normy a hodnoty si osvojujeme celý život. Každý jedinec má své subjektivní vnímání světa a tudíž má i své hodnoty a normy, se kterými se ztotožňuje. Avšak hodnoty a normy, které způsobují mravní jednání, mají něco společného – všeobecnou akceptaci společnosti. To znamená, že člověk dobrého charakteru se chová morálně, protože je přesvědčen, že jeho chování je správné.

Lickonova koncepce uvádí „komponenty dobrého charakteru“, které nám pomáhají správně se rozhodovat a správně jednat. První krok je prohlubování *mravního vědomí*. Předpokladem mravního jednání je *mravní znalost*, proto je potřeba mít dostatek informací o tom co je správné a co špatné. Úkolem učitelů a vychovatelů je přenést abstraktní hodnoty např. respektu a odpovědnosti do konkrétního mravního chování, aby jedinci poznali *mravní hodnoty*. Díky abstrakci mohou nahlédnout do situace

pohledem druhých lidí, tím získávají *nové úhly pohledu* a na základě nich můžou *morálně usuzovat*. To znamená pochopit, proč jednat morálně. Rozvíjení morálního úsudku postupně umožní diferencovaně a podmíněně porozumět některým klasickým morálním principům (např. Zlaté pravidlo). Když jedinec porozumí některým klasickým principům, může se *rozhodnout* s ohledem na existující možnosti, ale rovněž se zřetelem na důsledky, ke kterým rozhodnutí povede. Tyto kroky vedou jedince k *sebepoznání*, kde si uvědomuje své vlastní silné a slabé stránky.¹¹³

Aby mohl charakterní¹¹⁴ jedinec morálně jednat, nestačí mu pouze vědomí, že existují nějaké normy a hodnoty. Jedinec musí získat *morální cit*, aby intuitivně poznal, kdy a za jakých podmínek vzorec chování použít. Lickona v této souvislosti popisuje šest vzájemně provázaných součástí morálního citu: svědomí, sebeúcta, empatie, láska k dobru, sebekontrola a skromnost.¹¹⁵

Zralé fungující svědomí v sobě zahrnuje smysl pro povinnost (vnitřní odpovědnost). Lickona rozlišuje tzv. konstruktivní svědomí a destruktivní svědomí. Destruktivní svědomí nás kárá slovy: „Jsem špatný člověk“ a konstruktivní svědomí k nám promlouvá: „Nejednal jsem podle svých zásad, je mi to nepříjemné, ale budu se snažit o nápravu.“ Svědomí formuje i určitým způsobem naší sebeúcty. Člověk s destruktivním svědomím si sám sebe nemůže tolik vážít jako jedinec s konstruktivním svědomím.¹¹⁶

Pozitivní, seberespektující vztah k sobě je předpokladem pozitivních vztahů k ostatním. Člověk, který svou sebelásku staví na povrchní popularitě, atraktivním vzhledu, fyzické síle či módním oblečení nemá se sebeúctou a dobrým charakterem nic společného. Čistá sebeláska pramení z pozitivních vnitřních hodnocení sebe sama, proto úkolem jedince je budovat sebeúctu poctivostí, odpovědností, pracovitostí, zdvořilostí, ... atd.¹¹⁷

¹¹³ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 57.

¹¹⁴ Ve smyslu: jedinec mající stálé psychické vlastnosti, projevující se morálním jednáním.

¹¹⁵ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 58.

¹¹⁶ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 58.

¹¹⁷ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 58.

Další předpoklad morálního jednání je empatie. Empatie je schopnost vcítit se do druhých osob. To znamená pozorně naslouchat, pochopit postoj a vycítit pocity a tužby druhého. Zájem o druhou osobu je nejlepší cesta z pocitu odloučení a odcizení. Empatie je emocionální složkou „úhlu pohledů“ v rámci rozšiřování morálního vědomí. Čím více se člověk dokáže vcítit do jiných osob, tím více přejímá jejich zkušenosti a ty mu rozšiřují pohled na situaci.¹¹⁸

Láska k dobru se objevuje u lidí, kterým činí radost konat dobro. Jsou to jedinci vychovaní způsobem, kde dobro nebylo prezentováno jen jako naivní, či jinak nevěrohodná hodnota. Dobro bylo prezentováno způsobem, který byl vždy silnější a atraktivnější než zlo. Jedinec cítící lásku k dobru se naučil preferovat dobro ve svém chování, protože mu takové chování činí radost, a nebo je prostě tak naučen jednat. Z toho plyne, že nejen mysl se dá trénovat ale i srdce.¹¹⁹

Sebeovládání je schopnost ovládat své chování, tak aby se jedinec neřídil pouze vnitřními pudy, instinkty, anebo tlaku zvenčí.¹²⁰ Pomáhá nám řešit problémy v klidu na základě získaných hodnot a norem. Snížená sebekontrola vede u jedinců k řadě problémů spojených s porušováním norem, s nejrůznějšími závislostmi, s různými agresivními excesy apod. Sebekontrola zastupuje regulující funkci v chování jedince. Když se jedinec neovládne a propadne zbytečnému vzteku a agresivitě, dostaví se hlas svědomí, který nás dovede na začátek situace a žádá nápravu. Člověk zvyklý jednat morálně, přehodnotí objektivně situaci a snaží se o nápravu.¹²¹

Skromnost je afektivní stránkou sebepoznání. Dává nám sílu překonat pýchu a je hnacím motorem aktivizace potřeby být lepší a dokonalejší. *„Domýšlivost je zdrojem arogance a předsudků, v jejichž důsledku mohou „pyšní“ aktéři špatných skutků (věřící ve vlastní neomylnost a prozřetelnost) tyto vydávat za činy dobré a chvályhodné.“*¹²² Proto by měl každý člověk jednat střídme s vědomím, že pořád se musí učit správně jednat. A každé jednání by měl reflektovat a posuzovat podle všeobecných norem.

¹¹⁸ Tamtéž, str. 58.

¹¹⁹ Tamtéž, str. 58.

¹²⁰ ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-197-6. Str. 77.

¹²¹ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 58.

¹²² Tamtéž, str. 58.

Dobry osobnostni charakter je dobrym predpokladem pro morální jednání, ale ještě nečiní z jedince morální a autonomní osobu. Podle Lickona je morální chování podmíněno dalšími třemi složkami: kompetence, vůle a zvyk.

Kompetence znamená schopnost převést morální poznání a citění do efektivního jednání. Např. k tomu, abychom mohli vyřešit konflikt, potřebujeme několik praktických dovedností. Nejprve musíme pozorně naslouchat, poté sdělíme své stanovisko druhým akceptovatelnou formou a nakonec navrhneme přijatelné řešení pro všechny zúčastněné. Za významnou kompetenci Lickona považuje rozvinuté komunikační dovednosti.¹²³

Správná volba v morální oblasti není často snadná. Obvykle žádá připravenost volních stránek osobnosti (jakési morální „energie“) k vykonání toho, co si myslíme, že je správné. *Vůle* nám pomáhá ovládnout emoce, dát přednost povinnostem před požitkem, nepodlehout skupinovému nátlaku, apod. Vnější projevy vůle se prezentují např. vytrvalostí, rozvážností, rozhodností, důsledností, cílevědomostí, uměním plánovat, houževnatostí, obezřetností, důkladností a zodpovědností. Vůle představuje základ odvahy jednat morálně.¹²⁴

Lidé morálně jednající často těží z „dobrych zvyků“, jednají poctivě, slušně, zdvořile, atd., prostě proto, že jsou na takové jednání zvyklí. Výchovou si v sobě zakořenili slušné jednání vůči ostatním lidem a z toho těží celý život. Proto součástí výchovy musí být dostatek nabídek příležitostí opakovaně rozvíjet vhodné návyky a zvyky, protože jen tím se u jedince budují morální základy.¹²⁵

R. Roche Olivar sestavil projekt výchovy k prosociálnosti. Olivar vychází z empiricky ověřitelného předpokladu: „*pokud si dítě v čas osvojí prosociální (pomáhající) chování, vyroste s velkou pravděpodobností v charakterního člověka.*“¹²⁶ Olivarův projekt se orientuje nejvíce na rozšíření komunikativní stránky dítěte, protože je přesvědčen, že v současných výchovných konceptech je malá pozornost věnovaná mezilidským vztahům. Je přesvědčen, že prostředkem komunikace v mezilidských

¹²³ Tamtéž, str. 65.

¹²⁴ Tamtéž, str. 65.

¹²⁵ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 65.

¹²⁶ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. Pedagogika pro učitele. Grada, Praha: 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. Str. 300.

vztazích si člověk upevňuje své sebepoznání a sebeúctu. Jakmile se člověk hodnotí kladně s důstojností a úctou, je pro něj jednodušší přijímat i ostatní kladně a s úctou.¹²⁷

Morální jednání je tedy takové jednání, které koreluje s akceptovanými hodnotami a normami ve společnosti a shoduje se s přesvědčením jedince. Avšak podíváme-li se do hloubky tohoto tvrzení, musíme si uvědomit, že v každé společnosti panují jiné normy a jiné hodnoty, které jsou určeny kulturou, náboženstvím a výchovou.

Spojením ekologické a morální výchovy se nám rozšiřuje aplikace morálního jednání na veškerý svět kolem nás. Rozum a cit nám umožňuje vnímat nejenom sebe ale i okolí, měli bychom využívat schopnost empatie, sebeovládání a skromnosti k lidskému i mimolidskému světu. Ekologická morální výchova by měla být zaměřena na rozvoj rozumové stránky dětí, rozvoj pozitivního citu ve vztahu k přírodě a podporu vůle.

3.1 Hodnoty

Dnešní ekologická krize je především krizí hodnot. Lidé často připisují pojmu hodnota různé významy. Někteří vidí hodnotu jen takovou, která se dá finančně vyčíslit, naproti tomu někteří lidé přikládají pojmu hodnota duchovní význam. Pro lepší pochopení je dobré nahlédnout do minulosti, jak pojem hodnota vnímali lidé v jiných historických epochách.

Odpověď na otázku: „Co jsou hodnoty?“ se snažilo odpovědět už hodně filozofů, sociologů, etiků a dalších myslitelů. Ale dosud nebyla sepsána přesná definice, která by byla uznaná za platnou. Pojem hodnota má mnoho významů, který nelze obecně definovat, tak aby vystihoval přesný význam ve všech odvětvích, kde se pojem používá.

Banks v popisu termínu etika a hodnota, uvádí, že jde o problematický termín, který se používá vágně a má mnoho významů. Machulová ve své práci *Filosofický a*

¹²⁷ VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. Pedagogika pro učitele. Grada, Praha: 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. Str. 301.

teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci ho cituje takto: „Pojem hodnota je stejně problematický (jako etika)... „Hodnota“ je jedno ze slov, která se používají spíše vágně a mají mnoho různých významů. V každodenní praxi se slovo hodnota používá často k označení jednoho nebo všech náboženských, morálních, politických nebo ideologických principů, přesvědčení nebo přístupů.“¹²⁸

Následující kapitoly nám představí otázku dobra a hodnot v dějinném kontextu. Dobro už filosofové studovali ve starověkém Řecku, avšak pojem hodnota se objevil až v 19. století.¹²⁹

3.1.1 Dobro v antické a středověké filosofii

Platón se zabývá svou definicí dobra v dialogu *Ústava*. Rozvíjí teorii „idejí“, v níž rozeznává vnější podobu věci, kterou poznáváme pomocí smyslů, od skutečného bytí, díky němuž jsou věci tím, čím jsou, a které lze poznat pouze rozumem. Proto dobro nevidí pouze v uspokojení touhy, ale v uspokojení rozumu. Podle Platóna dobro může poznat pouze hrstka vzdělaných jedinců a ostatní mají jen podvědomí o tom, co je dobré, které touží a snaží se ho objevit.¹³⁰

Podle Aristotela „dobro“ znamená cíl či účel, oč usilujeme pro ně samé, a ne pro dosažení něčeho jiného. Nejvyšší dobro nachází v představě *eudaimonia*, která se všeobecně překládá jako „štěstí“, „blaženost“ či „blaho“. Aristoteles slovem *eudaimonia* popisoval situaci, ve které člověk prožívá život jako dobrý a ve kterém se chová ctnostně. Ctnost je trvalý stav člověka, získaný záměrnou činností (do určité míry zvykem), která určuje jeho chování. Mezi ctnosti zahrnuje např. chápání principů, ovládnutí citů a jednání, ale i laskavost, velkorysost a morální přístup k druhým.¹³¹

¹²⁸ MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 9.

¹²⁹ Tamtéž. Str. 13.

¹³⁰ THOMPSON, M. Přehled etiky. Portál, s. r. o., Praha: 2004. ISBN 80-7178-806-6. Str. 52 – 55.

¹³¹ Tamtéž. Str. 65 – 68.

Aristotelovou světskou filozofií byl ovlivněn Tomáš Akvinský. Vycházel z křesťanské tradice a usiloval o racionální podložení křesťanské morálky. Spojením Aristotelovy filosofie a křesťanské filosofie Tomáše vznikl etický pojem přirozený zákon. Celkové pojetí přirozeného zákona rozvíjeli již stoikové. Ti věřili, že vesmír určuje všechno dění a je svou podstatou dobrý. Proto je bezpředmětné stavět si za cíl blaho, protože vše je v podstatě dobré. Epiklétos řekl: „Nesnažte se, aby se věci děly tak, jak chcete, ale chtějte, aby se děly tak, jak se dějí, a váš život bude spokojený.“¹³²

Tomáš Akvinský předkládá argumentaci přirozeného zákona a rozlišuje ho ve vnímání prostředků neboli příčiny. Přirozený zákon je založen na racionálním výkladu účelovosti tohoto světa, nezabývá se jen objektivním popisem toho, jak vypadá. „*Předpokládá, že at' byly prostředky jakékoli, svět je dílem Božím, a měl by nám proto odhalovat záměr, s nímž jej Bůh stvořil.*“¹³³

Na otázku co je „správné“? by tedy Tomáš Akvinský odpověděl takto: Správné je to jednání, které je shodné s lidskou přirozeností. Je to tedy takové jednání, které v sobě zahrnuje všechny možné pozitivní schopnosti a možnosti k naplnění lidství. Jinými slovy je to morální jednání, které se shoduje s vědomím, které cítíme jako jednání pozitivní.¹³⁴

3.1.2 Předchůdci filosofie hodnot

Za předchůdce filosofie hodnot je považován Blaise Pascal. Založil tradici moderního iracionalismu a zároveň se stal inspirátorem mnoha filosofických koncepcí hodnot. Pascal je přesvědčen, že pravdu poznáváme nejen rozumem, ale i srdcem. Znalost principů (existence prostoru, času, pohybu) poznáváme pomocí citu a rozum nám

¹³² Tamtéž. Str. 75 – 78.

¹³³ Tamtéž. Str. 77.

¹³⁴ MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 18.

poskytuje úsudek. Podle Pascala právě na tomto vědění srdce a instinktu by se měl rozum zachytit a na něm založit své výhody.¹³⁵

David Hume vymezuje funkce rozumu a citu v životě člověka následujícím způsobem: Rozum poznává podstatu, popisuje věci takové, jaké doopravdy jsou a nic k nim nepřidává. Cit dává životu angažovanost. Bez citu by se člověk stal lhostejným a ztratil by smysl pro mravnost. Je přesvědčen, že cit je podstatou všech hodnot. Jeho spatřováním základu etiky v citu a emoci, dal základ pro emotivismus 20. století. Mravně dobré je tedy to, co vzbuzuje v člověku příjemný pocit (dojem či emoční stav).¹³⁶

Immanuel Kant se v etice řídí rozumem. Tvrdí, že morální čin je takový čin, který konáme z pocitu povinnosti. Proto je Kant často označován za deontologa (z řečtiny *deon* – mít povinnost). Vychází z tvrzení, že člověk je rozumová bytost. A právě tento „praktický rozum“ slouží k vykonání „dobré vůle“.¹³⁷ Podle Kanta je morálka jen v lidské moci a podřizuje se kategorickému imperativu, který platí pro všechny lidi universálně. Proto nelze poznání morálního zákona stanovit z poznání fyzikálního světa, protože morální zákon nám udává místo ve vesmíru a naše povinnosti.¹³⁸

3.1.3 Představitelé filosofie hodnot

Filosofové v 19. století zařadili všechny otázky po dobru, kráse, věrnosti, atd. do jednoho celku a dali vzniknout axiologické koncepci. Vzniklo zde tvrzení, že všechny tyto otázky mají být zahrnuty pod pojem hodnota a mají být hodnoceny a zkoumány.

¹³⁵ MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 21.

¹³⁶ Tamtéž. Str. 22 – 24.

¹³⁷ ROBINSON, D.; GARRATT, CH. Seznamte se... Etika. Portál, s. r. o. Praha: 2004. ISBN 80-7178-941-0. Str. 80 – 83.

¹³⁸ SKOLIMOWSKI, H. Živá filozofia. Ekofilozofia jako strom života. Slovacontact. Prešov: 1999. ISBN 80-88876-05-2. Str. 69 – 70.

Díky nové teorii hodnot byly zahrnuty i odvětví jako ekonomika, právo, vzdělání, psychologie, atd.¹³⁹

Herman Lotze je považován za zakladatele axiologie. Pro Lotze neexistují světy dva (duchovní a přírodní), ale světy tři: svět věcí, pravd a hodnot. Hodnotové rozhodování činí na základě srdce, proto rozděluje hodnoty na pocitově kladné a pocitově záporné.¹⁴⁰ „Pravdivost poznání spočívá v tom, že ukazuje smysl a určení světa, ve kterém jediná a pravá skutečnost je dobro.“¹⁴¹

Franz Brentano se zajímal o přirozený mravní zákon, který by platil pro všechny lidi na této planetě bez ohledu na místo a dobu. Dochází k závěru, že tento zákon nelze postavit na Kantově kategorickém principu, protože je příliš formální a abstraktní. Brentano se snažil o vymezení mravního principu pomocí rozhodování. Důraz konkrétního hodnocení se opírá o subjektivní stránku hodnocení. Hodnotit by měl člověk na základě citové evidence. Citovou evidencí zde Brentano myslí lásku a nenávisť. Toto hodnocení na základě lásky a nenávisti nelze aplikovat obecně, protože se vztahuje příliš na hodnocení konkrétního aktu.¹⁴²

Friedrich Nietzsche odmítá tvrzení věčné neměnné hodnoty. Hodnoty jsou závislé na lidském životě a na jeho vývoji. To znamená, že mají kořeny v reálném životě člověka spojených s jeho potřebami. Nejvyšší hodnotu a cíl člověka vidí v jeho životě. Avšak neuznává slabý, neduživý a bezmocný život, nýbrž život silný a zdravý. Zpochybňuje princip sociální rovnosti jako nejvyšší hodnotu a nabízí uvést do života hodnotový systém, který bude vycházet z nerovnosti mezi silnými a slabými jedinci. Jeho hlavním motivem filosofie je „přehodnocení všech hodnot“. Dobro vidí v moci jedince a nedobro je pro něj slabost. Nevnímá filosofii jako teoretický hodnotový systém, i když všechny problémy bytí a jeho poznání podřizuje hodnotovému hledisku,

¹³⁹ MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 27.

¹⁴⁰ Tamtéž. Str. 27.

¹⁴¹ KUČEROVÁ, S. Člověk, hodnoty, výchova. ManaCon Prešov, Prešov: 1996, ISBN 80-85668-34-3. Str. 51.

¹⁴² MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 28.

je pro něj filosofie nástrojem ke zpochybnění a porozumění rozkladu hodnot starých a předzvěst hodnot nových.¹⁴³

John Stuart Mill je jedním z představitelů utilitarismu. Popisuje myšlenkový směr, který za základ považuje „užitečnost“ či „princip největšího štěstí“. Za dobré považuje to, co přispívá ke štěstí, co nejvíce lidem a špatné je to, co vyvolává bolest a nedostatek potěšení. Avšak štěstí nemůže vzejít ze sobeckého jednání, protože normou není největší vlastní štěstí jednajícího, ale největší štěstí celkově. „*Tuto normu tedy můžeme definovat jako „pravidla a příkazy lidského chování“, jejichž zachováváním má být popsána existence zajištěna v co největším rozsahu pro celé lidstvo; a nejen pro lidstvo, ale pokud to povaha věcí dovolí, pro veškeré cítící stvoření.*“¹⁴⁴

Vznešené myšlenky utilitarismu se však v praxi obrátili jen na stránku materiální, protože lidé místo náboženských hodnot přikládají hodnotu pokroku. Místo vznešeného „principu největšího štěstí“ vznikl význam největší kvantity materiálního zboží pro největší počet lidí, který se myšlenkově podobá technické nebo spotřební společnosti. Skolimowski tyto dva rozdílné procesy přisuzuje podobě houpačky: když materiální hodnoty stoupají – duchovní klesají a naopak. „*Můžeme tedy říct, že naše široké vědomosti o fyzikálním světě se nahromadily na úkor lidských hodnot.*“¹⁴⁵

3.1.4 Shrnutí pojmu hodnota

Pojem hodnota se užívá v mnoha společenskovedních oborech, zejména v sociologii, ekonomii, psychologii a filosofii. Avšak žádná definice nevystihuje všechny tyto obory zároveň, proto nemůže být považována za platnou. Přesto všechny definice mají společné prvky:

- hodnota souvisí s lidskými potřebami a zájmy

¹⁴³ Tamtéž. Str. 29 – 30.

¹⁴⁴ MILL, J. S. Utilitarismus. Vyšehrad, Praha: 2011. ISBN 978-80-7429-140-1. Str. 53.

¹⁴⁵ SKOLIMOWSKI, H. Živá filozofia. Ekofilozofia jako strom života. Slovacontact, Prešov: 1999. ISBN 80-88876-05-2. Str. 65.

- hodnota souvisí s lidským rozhodováním, jak se chovat
- hodnota souvisí s normami ve společnosti.¹⁴⁶

Hodnotovou orientaci mládeže ovlivňuje společenský stupeň vývoje, který je dán historickými, ekonomickými, náboženskými, politickými a kulturními podmínkami. Naše společenské hodnoty se tedy stále mění a vyvíjejí, tak jako náš morální vývoj. Možná proto se definice hodnot liší, avšak něco mají společného: Hodnota je to, co je žádoucí, dobré, co má být chráněno, zachováváno. Je to něco, co je pro lidi v různých životních oblastech významné a smysluplné (svoboda, spása, obecné blaho, člověk, život, zdraví, čas, vlastnictví). Hodnoty formují život člověka a směřují ho k cíli. Úspěch lidského života podstatně závisí na tom, zda se člověk osvědčí v jednotlivých hodnotových oblastech a svůj život uspořádá tak, aby odpovídal základním zákonům lidského bytí. Hodnoty působí tehdy, když jsou celostně zakotveny v nitru člověka.¹⁴⁷

3.2 Výchova k hodnotám

Výchova k hodnotám jako taková u nás nemá dlouholetou tradici, v pedagogice se vyskytuje jako součást etické a morální výchovy, ale toto téma se objevuje i v jiných výchovách (např. v občanské, multikulturní nebo ve výchově k demokracii).¹⁴⁸

Výchovný proces může mít dvě podoby (direktivní a nedirektivní). Nejprve můžeme vést děti k určitým hodnotám nepřímou, takže o hodnotách nemluvíme, ale necháváme děti samotné, aby si je samy uvědomily. Druhá možnost je přesně směřovaná k určité hodnotě, kterou chceme, aby si děti osvojili. Zde budeme používat

¹⁴⁶ MACHULOVÁ, H. Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra filosofie a religionistiky. České Budějovice: 2008. Str. 41 – 42.

¹⁴⁷ ŠRAJER, J. Poznámky z teologické etiky. Jihočeská universita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. České Budějovice: 2009.

¹⁴⁸ VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, s. r. o., Praha: 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. Str. 103 – 104

direktivní metody morální výchovy, které jsou například metoda vysvětlování, příkladu, cvičení a hodnocení.¹⁴⁹

Pedagog používající direktivní metody řídí výchovný proces a vychovávaný plní funkce spíše pasivního objektu jeho působení. V těchto metodách jsou žáci cvičeni, odměňováni, trestáni, přesvědčováni a je jim něco vysvětlováno, prostě se podřizují nastavenému režimu. V nedirektivních metodách rozumíme jakoukoli činnost, která záměrně formuje mravní stránku vychovávaného. Metody můžeme rozdělit na spontánně působící a záměrně navozené. Do těchto metod můžeme zahrnout i metodu příkladu, když je použita spontánně.¹⁵⁰

Před tím, než začneme vychovávat jedince k hodnotám, měli bychom si uvědomit různorodost hodnot a lidí. Každý člověk své hodnoty přejímá na základě svého pohlaví, věku, rodinného zázemí, dosaženého vzdělání, profese, atd. *„Sak považuje za rozhodující činitele při tvorbě hodnotového systému následující proměnné: (a) materiální podmínky života, (b) vlivy sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média apod.), (c) vlivy politicko-ekonomické sféry dané společnosti.“*¹⁵¹

Nejen že hodnoty jsou ovlivňovány společností, ale i naše hodnoty společnost ovlivňuje, tudíž je tento vztah vzájemný (obousměrný). Na počátku šedesátých let stále přibývá odborníků, kteří se domnívají, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže.¹⁵²

Předpokladem výchovy k hodnotám je vědomí hodnot, ke kterým chceme vychovávat. Dnešní společnost nabízí hodnotový systém, který staví na tradičních, obecně lidských hodnotách, které jsou základem naší kultury od jejího prvopočátku. Mluví o principech dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu a tolerance, solidarity vůči slabším a znevýhodněným, práva na důstojný život a jeho ochranu atd. Jenomže obecné principy se velmi těžko „učí“, proto byly přetransformovány do modelů výchovy, které formují vlastnosti osobnosti. V procesu

¹⁴⁹ VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, s. r. o., Praha: 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. Str. 87 – 94.

¹⁵⁰ VACEK, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, s. r. o., Praha: 2008. ISBN 978-80-7367-386-4. Str. 95.

¹⁵¹ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 142.

¹⁵² Tamtéž, str. 141.

výchovy a vzdělání jsou uplatňovány takové modely, které podporují: respekt, odpovědnost, důvěryhodnost, spolehlivost, spravedlnost, soucit, laskavost, odvahu, čestnost, toleranci atd. Tyto přenesené obecné principy jsou dále rozpracovávány v různých didaktických projektech či programech.¹⁵³

Nabízí se nám několik projektů, např. Berkowitzův model výchovy charakteru, nebo R. Rocheho Olivara projekt k prosociálnosti, ale v následující kapitole popíšeme projekt výchovy charakteru T. Lickony, protože za ústřední hodnoty považuje respekt a odpovědnost.

3.2.1 Projekt výchovy charakteru T. Lickony

Thomas Lickona společně s M. Davidsonem vypracovali projekt CEP (*Character Education Partnership*), který navazuje na práci T. Lickony *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. Projekt vypracovali na základě Kohlbergovy teorie morálního vývoje a vlastních teoretických i praktických zkušeností, a nazvali ho *11 principů účinné výchovy charakteru*.¹⁵⁴

1. princip je postaven na rozvíjení klíčových etických hodnot – starostlivost (péče o druhé), čestnost, slušnost, poctivost, odpovědnost a respekt k sobě i k druhým osobám.
2. princip rozvíjí tři složky dobrého charakteru: myšlení, cítění a chování. Žáci rozvíjejí schopnost porozumět základním etickým hodnotám studiem, diskutováním, pozorováním chování modelů a řešení problémů ve vztahu k těmto hodnotám. Zde se rozvíjí hlavně prosociální chování (např. komunikace pocitů, aktivní naslouchání, dovednost poskytovat pomoc.)
3. princip výchovy využívá komplexní, cílený a proaktivní přístup k rozvoji charakteru. Komplexní přístup využívá všechny stránky školního života od tzv.

¹⁵³ Tamtéž, str. 142 – 143.

¹⁵⁴ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. H Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 149.

skrytého kurikula (např. školní ceremoniály a procedury; příklad učitelů; vztahy žáků s učiteli, s nepedagogickým personálem a vztahy žáků mezi sebou), přes vyučovací proces (způsoby hodnocení žáků), řízení školy (nastavená pravidla chování) až k působení mimo vyučování (např. sportovní týmy, kroužky, kluby, péče o děti mimo vyučování atd.).

4. princip je efektivní výchova ze školního prostředí vytvářející komunitu, která pečuje o své žáky. Škola se stává mikrokosmem, kde pomáhá svým účastníkům vytvářet pečující vztahy jednoho k druhému.
5. princip je postaven na dostatku příležitostí k morálnímu chování. Žáci se nejlépe učí aktivní činností, proto skrze opakované morální zkušenosti se rozvíjejí a praxí si dovednosti a návyky osvojují.
6. princip se opírá o smysluplné kurikulum. To je takové kurikulum, které spojuje učivo, které se mají žáci naučit a kvalitami charakteru, které je třeba rozvíjet. Tímto způsobem pedagog posiluje zájem žáků o daný předmět.
7. principi podporuje vnitřní (vlastní) motivaci žáků, tzn. projevení touhy žáků chovat se morálně správně na základě vnitřních popudů a nejen proto, aby se vyhnuli trestu. Toto můžeme podporovat např. odpovědí: „Děkuji ti, že třídíš odpad – je to od tebe velmi ohleduplné.“
8. princip klade důraz na dodržování etických hodnot nejen žákům, ale i pedagogům a „nepedagogům“. Veškerý personál školy musí být vtažen do procesu výchovy charakteru.
9. princip upravuje vedení školy. Základní aspekt tohoto principu je dlouhodobá vzdělávací koncepce. Vedení školy by mělo zřídit komisi, která bude dbát na proces a vývoj této koncepce.
10. princip vyzývá rodiče žáků a širší komunitu (obec) jako partnery, např. formou rodinných schůzek, večírků, společenských výletů atd.

11. princip je hodnotící. Pro svůj úspěšný vývoj musí být výchovná koncepce hodnocena z hlediska efektivity. Hodnotí se tři roviny: charakter školy, personál školy a charakter žáků.¹⁵⁵

Lickonova koncepce výchovy charakteru žáků se týká hlavně škol. Podporuje charakterové vlastnosti jedince, aby se choval mravně a to nejen proto, aby se vyhnul trestu, ale učí žáky jednat z vlastního popudu.

Principy, které popisuje Lickona, lze používat i ve výchově mimo školu, tudíž je lze aplikovat i na sféru volného času. Lze je použít na výchovu obecně s odhlédnutím na faktor výuky a prostředí školy. Tomuto se budeme věnovat v praktické části projektu.

Lickonova koncepce rozvíjí hlavně morální vědomí ve smyslu rozvoje chování k člověku. Aby naše výchova k hodnotám byla úplná, musíme ji obohatit o morální vědomí vůči přírodě. Arne Naess v šedesátých letech přišel s teorií hlubinné ekologie, která přispívá k porozumění již zmiňované hodnotě k životu. Avšak nejen k lidskému životu, ale k životu všeobecně. Hlubinná ekologie je jednou ze strategií ekologické etiky, kterou popisuje následující kapitola.

¹⁵⁵ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. XXIV – XXVII.

4. Ekologická etika

Pojem *Environmental ethics* v angličtině představuje myšlení, které se zabývá lidským chováním a jednáním k přírodě. Kohák považuje překlad „životní prostředí“ za ne příliš šťastný, protože zde vidí možnost antropocentrického výkladu dnešní společnosti: „*Pojem etika životního prostředí naznačuje, že jde o to, jak má člověk, střed všeho smyslu, zacházet se svým světem, který chápe jako své prostředí.*“¹⁵⁶

Kohák pro pojem ekologická etika našel inspiraci v knize *Základy ekologie* od Eugena P. Oduma. Slovo ekologie pochází z řeckého *oikos* (dům, obydlí). Nejčastější definice ekologie je: „*studium vztahu organismu či skupin organismů k jejich prostředí, nebo jako věda o vzájemných vztazích mezi živými organismy a jejich prostředím.*“¹⁵⁷ Závěr knihy Odum věnuje ekologii člověka, kde shrnuje veškeré poznatky a dospívá k závěru, že bychom měli řídit náš ekosystém všemi způsoby: „*Dozrál čas, aby člověk řídil svou vlastní populaci i zdroje, na nichž závisí, protože poprvé ve své krátké historii se střetává nejen s místními, ale s nejzazšími hranicemi. Řízení ekosystémů a ekologie člověka se stávají novou činností, která vyžaduje spojení mnoha oborů a úkolů, které až dosud šly různými cestami.*“¹⁵⁸

Ekologická etika je především o veškerém životě na Zemi. Je to soubor zásad a pravidel trvale udržitelného soužití lidstva s celým biotopem („*soubor veškerých neživých a živých činitelů, které na konkrétním místě ve vzájemném působení vytvářejí životní prostředí určitého jedince, druhu, populace, společenstva*“¹⁵⁹). Podle Koháka je ekologická etika soubor zásad a pravidel, které určují, jak by se měl člověk chovat k celému mimolidskému světu.¹⁶⁰

Naše drancování planety Země nás dovedlo až k ekologické krizi. Příroda se nezměnila, ani naše chování k ní se nezměnilo. Stále jednáme podle „kovbojské etiky“, pro kterou je charakteristické přivlastňování si půdy, která nepatří žádnému lidskému

¹⁵⁶ KOHÁK, E. *Zelená svatozář*. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 16.

¹⁵⁷ ODUM, E. P. *Základy ekologie*. Československá akademie věd, Praha: 1977. ISBN 4320-21-099-77. Str. 17.

¹⁵⁸ ODUM, E. P. *Základy ekologie*. Československá akademie věd, Praha: 1977. ISBN 4320-21-099-77. Str. 677.

¹⁵⁹ MÁCHAL, A.; HUSTÁK, J.; SLÁMOVÁ, G. *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Rezekvítek, Brno: 1997. Str. 8.

¹⁶⁰ KOHÁK, E. *Zelená svatozář*. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 16.

majiteli podle příslušné listiny. Ale změnili jsme se my lidé, už nejsme nepočtení, skromní a bezmocní, jak tomu po mnoho tisíc let bylo, ale v „*posledních třech staletích jsme se stali nečekaně mocní, neuvěřitelně nároční a nepředstavitelně početní.*“¹⁶¹

Hledání trvale udržitelného způsobu života se musíme zabývat nejen pro dnes žijící populaci, ale především bychom měli cítit povinnost zachovat životní prostředí pro příští generace.¹⁶² Však to bychom mohli pokládat za smysl našeho lidského bytí.

V následujících kapitolkách si představíme dvě strategie, které nám pomůžou lépe pochopit etický vztah člověka s přírodou. Hlubinná ekologie a ekofeminismus jsou subjektivní strategie, které stojí na principu osobní odpovědnosti a druhá strategie Hypotéza GAIA je objektivní a soustředí se na nutnost poznání okolního světa.¹⁶³

4.1 Hlubinná ekologie

Arne Naess v roce 1973 použil termín hlubinná ekologie (angl. deep ecology) v článku „Ekologie mělká a všeobjímající hlubinně ekologické hnutí. Shrnutí.“ v opozici k povrchové ekologii (shallow ecology) a založil tím radikální proud současného ekologického myšlení a hnutí.¹⁶⁴

Naess vychází z filosofie Martina Heideggera, který vystupoval proti vývoji západní filosofie. Kritizoval tento vývoj, protože podle něho je antropocentrický a směřuje k technokratické mentalitě, kde se značně zúžilo chápání pojmu Bytí. Heidegger vyzýval svou filosofii ke skutečnému a vědomému bytí na Zemi, že Bytí neznamená jen být na nějakém místě, ale měli bychom se o toto místo starat jako o sebe sama.¹⁶⁵

Předchůdce hlubinné ekologie je filosof Ghánhí, kde jeho hlavní myšlenkou je odsunutí ega do pozadí. Stěžejní je myšlení kde třetí osoba – ona, ono, oni, on – se

¹⁶¹ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 20.

¹⁶² ONDOK, J. P. Člověk a příroda. Karmelitánské nakladatelství kostelní vydří, České Budějovice: 1997. ISBN 80-7192-239-0. Str. 18.

¹⁶³ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 5.

¹⁶⁴ DEVALL, B.; SESSIONS, G. Hlboká ekológia. ABIES: 1997. ISBN 80-88699-12-6. Str. 84.

¹⁶⁵ DEVALL, B.; SESSIONS, G. Hlboká ekológia. ABIES: 1997. ISBN 80-88699-12-6. Str. 120 – 122.

stává osobou první – já a my. Svě sebeuskutečnění vidí ve službě druhým a nejen ve službě druhým lidem, ale i zvířatům, rostlinám, horám, řekám,... To znamená, že pokud přijmeme tuto myšlenku, už nepocítíme kdo je nadřazený, nýbrž jsme jedno.¹⁶⁶

Povrchová ekologie je proud ekologického myšlení, který zastává modernistický antropocentrický postoj. Hledá řešení problémů životního prostředí jen v dílčích opatřeních technologického, ekonomického a legislativního rázu. Můžeme se podívat na následující příklady s porovnáním k hlubinné ekologii:¹⁶⁷

<i>POVRCHOVÁ EKOLOGIE</i>	<i>HLUBINNÁ EKOLOGIE</i>
<i>„Přírodní rozmanitost pro nás má hodnotu zdroje.</i>	<i>Přírodní rozmanitost má svou vlastní (vnitřní) hodnotu, nezávislá na užitečnosti pro člověka.</i>
<i>Nemá smysl hovořit o hodnotách, s výjimkou hodnot pro lidi.</i>	<i>Ztotožňování hodnoty s hodnotou pro lidi je projevem „rasového“ předsudku.</i>
<i>Rostlinné druhy třeba chránit, protože mají hodnotu genetických rezerv pro hospodářství a zdravotnictví.</i>	<i>Rostlinné druhy by se měli chránit pro jejich vnitřní hodnotu.</i>
<i>Znečištění je nevyhnutelné snižovat, protože ohrožuje hospodářský růst.</i>	<i>Pokles znečišťování prostředí má dostat přednost před ekonomickým růstem.</i>
<i>Růst obyvatelstva v třetím světě ohrožuje ekologickou rovnováhu.</i>	<i>Současná světová populace je nadměrná a tím ohrožuje ekosystémy. Obyvatelstvo průmyslově rozvinutých zemí jich však ohrožuje víc, než kdokoli jiný.</i>
<i>„zdroj“ znamená zdroj pro lidi.</i>	<i>„zdroj“ znamená zdroj pro živé bytosti.</i>
<i>Lidé nebudou tolerovat větší pokles své životní úrovně.</i>	<i>Lidé v průmyslově vyspělých zemích by neměli snižovat kvalitu života, ale měli by snížit životní úrovně.</i>
<i>Příroda je krutá, a to nevyhnutelně.</i>	<i>Člověk je krutý, ne však nevyhnutelně.“¹⁶⁸</i>

¹⁶⁶ DEVALL, B.; SESSIONS, G. Hlboká ekológia. ABIES: 1997. ISBN 80-88699-12-6. Str. 275 – 281.

¹⁶⁷ ŠPIRKO, D. Základy enviromentálnej filozofie. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9. Str. 120.

¹⁶⁸ NAESS, A.: Stotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. Závod s časem. Texty z morální ekologie. Praha: 1996. Str. 82.

Tyto teze někteří lidé považují za extremistické, pesimistické a nereálné, avšak jestliže má být hlubinná ekologie konstruktivním myšlenkovým směrem, je třeba v ní nacházet optimistické prvky. Hlubinně ekologické hnutí naopak hledá dosažení jednoty s přírodou, nejde o to, abychom byli v podřízeném postavení, ale abychom se do přírodních procesů plně včlenili. Dál rozvedeme tyto teze v kapitole kritika hlubinné ekologie.

Naess vidí jediné východisko z ekologické krize v hluboké přeměně hodnot ve společnosti, spočívající v zavrnutí antropocentrismu a utilitarismu. Sestavuje filosofický systém, který nazývá Ekosofie T.

4.1.1 Ekosofie T¹⁶⁹

Myšlenky hlubinné ekologie se řídí Ekosofií T. Naess vypracoval filosofii, která „vychází z našeho bezprostředního já a objímá ohromný svět přírody.“¹⁷⁰ Představuje osobní systém, osobní filosofii, kde hlavním cílem je povzbudit jedince, aby hledal a vyslovoval vlastní pojetí absolutní hodnoty přírody, která by odpovídala jeho situaci, názorům a přístupu, avšak tato osobní filosofie by měla souhlasit s ekofilosofií, která vychází ze základních termínů ekologie – propojenost, diversita (rozmanitost) a symbióza (vzájemně výhodné soužití).

Ekosofie úzce souvisí s životním stylem, kde je nejdůležitějším znakem skromnost. Jelikož se jedná o hluboké zamyšlení, je důležité, aby skromnost byla považována člověkem za přirozený důsledek hlubších pocitů k přírodě.

Filosofický systém Ekosofie T, který je platformou pro hlubinnou ekologii, zkoumá jednotlivé přístupy ke světu. Podle Naesse je nejdůležitější abychom k závěrům ekosofie dospěli prostřednictvím vlastního citu a rozumu, nemusí být úplná, ale musí v nás být celistvě integrovaná.

¹⁶⁹ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 13 – 21.

¹⁷⁰ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 16.

Proto nazývá tento systém Ekosofie T, kde T představuje jeho horský srub Tvergastein („přes kameny“). Písmeno T tedy symbolizuje osobní vklad každého jedince, který si vytvoří svou ekosofii (A, B, C), aniž by musel souhlasit s veškerými dedukcemi předložené Ekosofie T.

Změnou životního stylu vzniká nová ontologie, která popírá antropocentrismus i utilitarismus a „*lidstvo považuje za nedělitelnou součást přírody. Pokud tuto ontologii plně pochopíme, nebudeme již moci bezohledně ničit přírodu, protože by to znamenalo, že ničíme integrální část sama sebe.*“¹⁷¹

4.1.2 Program hlubinně ekologického hnutí

Naess společně s Georgem Sessionsem zformulovali obecné zásady, tak aby se s nimi mohli ztotožnit lidé představující hlubinně ekologické hnutí. Sepsali nejobecnější společné názory, které utvářejí různé ekologické programy, které nemají vyjadřovat běžný postoj v konkrétních situacích, ale základní stanoviska, jež jsou hlubinným ekologům společná.¹⁷²

Sestavili osm bodů, se kterými se můžeme ztotožnit a sestrojít svůj „vlastní“ program:

1. „*Prosperita života lidí i veškerého ostatního života na Zemi má svou hodnotu. Hodnota životních forem je nezávislá na užitečnosti z hlediska úzkých lidských zájmů.*“¹⁷³ Zde pojem život představuje veškerou přírodu od zvířat přes tzv. neživou přírodu, jako jsou řeky, skály, kopce,...
2. „*Hojnost a pestrost života jsou hodnotami samy o sobě a obohacují lidský i veškerý další život na Zemi.*“¹⁷⁴ Důležitou součástí diversity jsou tzv. jednoduché, nižší či primitivní druhy rostlin a živočichů, které udržují dobrý

¹⁷¹ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 14.

¹⁷² NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49 – 53.

¹⁷³ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49.

¹⁷⁴ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49.

chod daného ekosystému. Předpokladem druhé zásady je zvyšování bohatství a diversity prostředkem evolučního procesu.

3. „Člověk nemá právo tuto hojnost a pestrost omezovat – výjimkou je uspokojování základních potřeb.“¹⁷⁵ Avšak pojem „základní potřeby“ je poněkud vágní, ve kterém si každý člověk představí něco jiného. V této zásadě bychom měli klást důraz na skromnost ve svém chování, které je adekvátní naší společnosti a klimatickým podmínkám.
4. „Současné zasahování člověka do přírody je neúnosné, a situace se rychle zhoršuje.“¹⁷⁶ Díky zvýšené spotřebě stoupá i devastace Země. Je naprosto šílené myslet si, že devastace ustane, avšak je tu jedna cesta. Uchování a rozšiřování oblastí s nedotčenou přírodou je nezbytně nutné pro zachování biosféry a evolučního vývoje organismů.
5. „Život a kultura lidstva nijak neutrpí podstatným snížením počtu obyvatel. Dobrý stav přírody se bez takového poklesu neobejde.“¹⁷⁷ Tento krok je poněkud razantní, ale bude trvat dlouho, než se dlouhodobý problém ekologické krize vyřeší, avšak to nás v žádném případě neopravňuje konzumovat na takové úrovni jako dnes. Je tu ještě jedna možnost - hluboká změna v ekonomice a technologii.
6. „Podstatné zlepšení životních podmínek není možné bez proměny politiky, neboť ta ovlivňuje ekonomické, technické a ideologické struktury.“¹⁷⁸ Bohužel v dnešní společnosti se klade za prvotní ekonomický růst, který se neztotožňuje s body 1 až 5. Hodnotu přikládáme vzácným věcem nebo surovinám, které představují ohromnou spotřebu a zároveň plýtvání, které si omlouváme prestiží a základními potřebami.

¹⁷⁵ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49.

¹⁷⁶ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49.

¹⁷⁷ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 49.

¹⁷⁸ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 50.

7. „*Ideologická proměna spočívá v uznání především kvality života, a nikoliv životní úrovně.*“¹⁷⁹ Někteří ekonomové kritizují pojem „kvalita života“, protože není nijak měřitelný, neboť co je pro život důležité se kvantifikovat nedá.
8. „*Kdo se s uvedenými body ztotožní, má povinnost se přímo či nepřímo zúčastnit pokusu o prosazení nezbytných změn.*“¹⁸⁰ Záleží na nás, jak si program sestavíme, můžeme přehodnotit náš hodnotový systém a stanovit si nové normy a pravidla chování k široké přírodě a vlastně i k sobě samému.

4.1.3 Principy hlubinné ekologie

Základem hlubinné ekologie je propojení člověka s přírodou, aby zájmy člověka byly totožné se zachováním života na Zemi. K tomu abychom mohli jednat v souladu s přírodou, ji musíme pochopit, tak jako sebe sama. Proto Naess klade velký důraz na seberealizaci a biocentrickou rovnost. Snaží se propojit individuální pojem seberealizace s obecným pojmem „veškerý život je v podstatě jeden celek“.¹⁸¹

Seberealizace zde není jen jako subjektivní růst jedince pomocí uspokojování svých potřeb, ale představuje sjednocení s objektivním Já. Představíme si tři body, které popisují Já:

1. Seberealizace s velkým S je ztotožnění přesahující lidstvo, které zahrnuje mimolidské bytosti. To neznamena, že individuální já se rozplyne nebo ztratí, ale je zahrnuto ve velkém Já, ve kterém je potřeba rozmanitost jednotlivců a různých přístupů.
2. Jestliže rozvineme naše já do takové míry, že do něho dokážeme přijmout jiné lidi, druhy a celou přírodu, altruismus je bezpředmětný. Najednou svět se stává naším zájmem, kde dále rozvíjíme naší Seberealizaci, protože se stáváme součástí růstu ostatních.

¹⁷⁹ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 50.

¹⁸⁰ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 50.

¹⁸¹ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 24.

3. Seberealizace není jen bod, který musíme dosáhnout, je to aktivní proces života. Protože naprostou Seberealizaci dosáhneme tehdy, až všichni pochopí Já a budeme vidět za hranice svých kulturních předpokladů a hodnot až za všeobecně přijímaný názor našeho času a prostoru.¹⁸²

Biocentrická rovnost znamená, že všechny entity v biosféře mají stejné právo na život jako my. Měli bychom se chovat tak, abychom zbytečně neomezovali ostatní organismy. To znamená, že biocentrická rovnost může představovat určité demokratické jednání vůči veškerému životu na Zemi.¹⁸³ Nedemokratické jednání vůči přírodě ohrožuje nejen nás, ale i veškerý život. Základem biocentrické rovnosti je uvědomění, že jsme pouze „obyčejní členové“ biotického společenství. John Seed to vyjádřil takto: „Musíme začít chápat, že různé formy života nevytvářejí pyramidu, na jejímž vrcholu stojí člověk, ale spíše kruh, kde vše je propojeno s vším. Musíme si uvědomit, že životní prostředí není „tam někde mimo nás“. Otravujeme-li vzduch, vodu či půdu, otravujeme sami sebe, neboť jsme neoddělitelnou součástí obrovských biologických cyklů.“¹⁸⁴

4.1.4 Kritika hlubinné ekologie

Teze třetí - člověk nemá právo omezovat rozmanitost přírody, jen na uspokojení svých potřeb. Zde vidíme největší riziko v pojmu uspokojení potřeb, protože tento pojem je tak subjektivní, že jen těžko ho můžeme generalizovat. Jiné potřeby má člověk na poušti a jiný v Tokiu. Avšak můžeme přistoupit na skromný život, v kterém snížíme své životní potřeby, tak abychom co nejméně zatěžovali ekosystém.

Problém je i ve čtvrté tezi, která požaduje snížení nebo zastavení hospodářského růstu, protože naše společnosti se porovnávají podle ekonomického růstu. Naše životní úroveň se posuzuje podle Hrubého domácího produktu, který vyjadřuje hodnotu statků a

¹⁸² NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 23 – 25.

¹⁸³ DEVALL, B.; SESSIONS, G. Hlboká ekológia. ABIES: 1997. ISBN 80-88699-12-6

¹⁸⁴ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 16.

služeb za určité období nejčastěji za jeden rok. Snížení výroby by znamenalo „snížení“ životní úrovně lidí žijících na daném území. Naess se k tomuto vyjádřil takto: „*Samoúčelný ekonomický růst skutečně odmítáme, ale nic nelze mít proti růstu, či pokroku, který se přehodnotí tak, že bude ekologičtější.*“¹⁸⁵

Největší problém je však v tezi, která pojednává o snížení počtu obyvatel na Zemi. Hlubinná ekologie není namířena proti lidem, naopak snížení počtu obyvatel je podmínkou, aby mohli všichni žít na slušné úrovni. Předkládá se zde myšlenka plánovaného rodičovství, avšak s tímto se objevuje další problém týkající se lidských práv. Kdo jiný než matka má určovat počet svých dětí?

4.2 Ekofeminismus

Myšlenkový směr feminismus hlásá rovnoprávnost žen před útlakem mužů ve společnosti. Můžeme si všimnout fenoménů ve společnosti, které souvisí s diskriminací žen. Podle Karen J. Warrenové se útlaková pojmová soustava vyznačuje třemi rysy. První je *hierarchické myšlení*, ve kterém automaticky srovnáváme dvě skutečnosti jako „lepší“ a „horší“ a nejsme schopni chápat pojem různý. Druhý rys je *dualismus hodnot*, kde například klademe hodnotu rozumu nad hodnotu citu a nejsme schopni pochopit jejich vzájemnou korelaci. A třetí rys je *logika útlaku*, kde veškerá diskriminující chování si logicky vysvětlíme a obhájíme.¹⁸⁶

Dále si můžeme všimnout, že slovo příroda je rodu ženského a rozum rodu mužského. Příroda představuje ženský princip, je vše ženské v našem bytí, rodící, pečující, živící a rozum je výrazně mužský, který je agresivní a dominantní. C. G. Jung představil teorii, že v každém člověku je část ženská a část mužská. To znamená, že

¹⁸⁵ NAESS, A. Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6. Str. 35.

¹⁸⁶ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 126 – 132.

když dáváme přednost pokroku před přírodou, potlačujeme v sobě ženský princip a obráceně.¹⁸⁷

Každý kdo je feministou musí být zákonitě i ekofeministou, protože chce vytvořit svět, kde odlišnosti nevedou k útlaku, nýbrž k toleranci a pozitivním přístupům k rozmanitosti. Zde je předložena možnost úniku z ekologické krize – změna myšlení – *„překonání utlačující patriarchální pojmové soustavy a návrat k citovým hodnotám ženství nás všech, které zdůrazňují hodnoty péče, lásky, přátelství, důvěry a vzájemnosti proti panským hodnotám dobývání a kořistění.“*¹⁸⁸

Podle Bookchina formy dominance člověka nad člověkem ve společnosti jsou předzvěstí útlaku přírody člověkem. Vznikají nové modely etiky, které staví do popředí nový pohled na svět, ve kterém je stěžejní *péče*, kde kooperace nahrazuje konflikt a péče nahrazuje povinnost a právo. Ekofeministická filosofie chce také nahradit původní patriarchální náboženství náboženstvím novým, které uctívá zemi jako božskou matku GAIU.¹⁸⁹

4.3 Hypotéza GAIA

Hypotéza GAIA představuje strategii poznané nutnosti objektivizace v ekologické etice. Samo slovo GAIA pochází ze starého Řecka a představovalo Bohyni Zemi, kterou si Řekové představovali jako posvátnou přírodu než jako osobnost. Například Lucretius byl přesvědčen, že duše Země je smrtelná jako duše člověka a odvodil z toho, že jednou Země zestárne a zemře.¹⁹⁰

V roce 1979 James Lovelock předložil svou hypotézu GAIA vědecké komunitě ke zkoumání. Gaia představuje jeden propojený život, který nemá „cíl“ ani „účel“, řídí se

¹⁸⁷ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 126 – 132.

¹⁸⁸ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 130 – 131.

¹⁸⁹ ONDOK, J. P. Člověk a příroda. Karmelitánské nakladatelství kostelní vydří, České Budějovice: 1997. ISBN 80-7192-239-0. Str. 54 – 56.

¹⁹⁰ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 133.

jen svou logikou žítí a všechno směřuje k udržení tohoto života. Tato hypotéza se neřídí člověkem, člověk je zde jen součástí celku.¹⁹¹

Hlubinní ekologové si tuto hypotézu vyložili po svém. Popsali přírodu jako „Matku Zemi“, která pečuje o své „děti“, živočichy a ostatní organismy. Lovelock se k tomu vyjádřil takto: „V žádném případě nepovažuji Gaiu za cítící bytost, náhradního Boha. Pro mě je Gaia všechno živoucí, část nevyzpytatelného universa, a já jsem její částí.“¹⁹²

4.4 Shrnutí

Ekologická etika nám ukazuje možnost chápání člověka skrze veškeré universum (vesmír, kosmos, veškerenstvo). Vstupuje do společnosti plné individualismu, aby nám ukázala i jiné hodnoty než naše osobní blaho. Od vzniku první kultury hledáme smysl lidského života v uspokojení našich tužeb a potřeb, ale stále více se oddalujeme od pravého poznání.

Myšlenkový směr ekologické etiky nám otevírá poznání, že jen osobní poznání nestačí. Měli bychom přesáhnout naši individualitu a měli bychom hledat poznání nad námi a kolem nás. Neudává striktně normy a pravidla, jak se člověk má chovat, ty si musí najít každý sám, tak aby dospěl ztotožnění s celým celkem.

Když pochopíme, kdo jsme a čeho jsme součástí, přestaneme ničit sami sebe a přesáhneme naše životy v prostoru a čase. Jsme druh *Homo sapiens sapiens* člověk moudrý, uvědomujeme si sami sebe a máme možnosti si uvědomovat i okolní svět.

V dnešním světě vědy se můžou tyto tvrzení zdát naprosto irelevantní, ale podívejme se do minulosti, kdy jsme si mysleli, že naše planeta je středem vesmíru. Jsme v zajetí předložených faktů, kterým věříme. Ale lidské poznání postupuje a rozšiřuje své pole působnosti a nachází nové a nové poznatky.

¹⁹¹ KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 133 – 136.

¹⁹² KOHÁK, E. Zelená svatozář. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9. Str. 134.

Dr. Masaru Emoto přišel s objevem, jak lidské myšlenky ovlivňují molekuly vody. Zjistil, že síla myšlenky může změnit molekulu vody v obrazec.¹⁹³ Každá myšlenka vytvořila jiný obraz a tím dokázal, že voda je nositelkou informací. Jak je možné, že pouhá myšlenka může změnit molekulu vody, která je tu už od zrodu naší planety? Je to jednoduché, protože naše tělo se skládá ze 70 % vody. My jsme vodou, proto dokážeme silou myšlenky ovlivňovat nejen naše tělo ale i okolní svět. Avšak není to naše schopnost, ale je to schopnost vody, které jsme součástí.

Naše lidská síla tkví v rozumu a citu, avšak rozum sám nás zavedl na pokraj katastrofy. Měli bychom přestat dávat přednost jedné části, protože si myslíme, že je lepší než ta druhá, protože už tím vytváříme disharmonii. Proto najděme naši moudrost v jednotě všeho.

¹⁹³ <http://www.youtube.com/watch?v=ujQAk9EM3xg>

5. Návrh didaktického projektu ŠTĚSTÍ ZE – MĚ

5.1. Vymezení obsahu projektu

Didaktický projekt je zaměřen na proces Seberealizace, utváření hodnot jedince a odpovědnosti vůči Zemi. Celý program projektu je inspirován mottem: „*Co se naučím vlastním tělem, to mi zůstane po celý život*“ (Sóšicu Sen XI).

5.2 Cíle projektu:

Při realizaci projektu se bude vzájemně prolínat ekologická výchova a výchova k hodnotám.

Cíle projektu jsou definovány jako vedení dětí k:

- přemýšlení nad etickými otázkami a ochranou přírody
- prohloubení ekologického vědomí
- rozvoji pozitivního citu k přírodě jako k sobě samému
- přemýšlení nad pravidly ekologické etiky
- hledání nových hodnot shodujících se s trvale udržitelným rozvojem života na Zemi
- vzbuzení zájmu a radosti z přírody

Konečné kompetence dětí jsou definovány takto:

- Děti v diskusi systematicky hledají důsledky konzumního života člověka pro planetu Zemi.
- Rozumí vlastnímu žebříčku hodnot ve vztahu k celku života na Zemi.
- Analyzují jednotlivá pravidla ekologické etiky a umí v diskusi obhájit jejich platnost.

- Projevují tvořivost v promyšlení nových hodnot shodujících se s trvale udržitelným rozvojem života na Zemi.
- Projevují zájem a otevřenost vůči meditativnímu soustředění na vlastní existenci jako součást existence Země.
- Projevují vnímavost vůči kráse přírody a aktivně ji umělecky zpracovávají.

5.3 Metody morální výchovy¹⁹⁴

V projektu vycházím z dělení metod morální výchovy P. Vacka na direktivní (metoda vysvětlování, přesvědčování a příkladu) a indirektivní (nepřímé). Vzhledem k cílům, o které v projektu usiluji, a konečným kompetencím dětí, použiji metod indirektivních. Vacek je popisuje takto:

Jestliže chceme dlouhodobě a trvale ovlivnit charakter žáků, jejich mravní vlastnosti a hodnotovou orientaci, použijeme nepřímé metody, protože v těchto metodách se klade důraz na samostatnost jedince objevovat mravní hodnoty v připraveném příkladu nebo morální situaci.

Indirektivní metody můžeme rozdělit na spontánně působící (např. metoda příkladu, např. vychovatel může působit jako pozitivní vzor pro děti svým životním stylem) a záměrně vychovatelem navozené. Metodami navozenými pedagogem s nespecifickým zaměřením rozumíme jakoukoli činnost, která pozitivně utváří morální stránku vychovávaného. Patří sem například skupinové práce, skupinové diskuse a společná hra.

Abychom dosáhli očekávaného výsledku v programu morální výchovy, musí být splněny dvě zásady. První zásada je zaměřena na konkrétní řešení problému, který musí být přitažlivý pro vychovávaného. Druhá zásada udává žákovi příležitost k vlastnímu,

¹⁹⁴ VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2. Str. 135 – 137.

převážně samostatnému myšlení. Děti mají prostor se plně zúčastnit dění a v diskusi nalézají správná řešení rozebíraného příběhu.

5.4 Cílová skupina

Cílovou skupinou jsou děti středního školního věku. Předpokládaný počet účastníků je patnáct. Současně předpokládám, že všechny děti se neznají.

5.5 Plán jednotlivých aktivit

Program je rozdělen do čtyř částí, kdy trvání kurzu jsou tři dny. Předpokládaný začátek kurzu je plánován na páteční poledne a končit bude v neděli opět v poledne.

Místo konání je na Bělé u Pelhřimova v Hájovně v lese, kde je dostatečně dobré prostředí pro program projektu. Při volbě jiného prostředí je důležité, aby na místě konání bylo krásné přírodní prostředí bez civilizace. Ubytování musí být skromné bez elektrického proudu a ohřívače vody. Stravování by mělo probíhat pod širým nebem, ale za nepřízně počasí musí být jiná možnost, v tomto případě ve staré Hájovně. Výběr prostředí kurzu a stravování musí být v souladu s vyhláškou č. 106/2001 Sb. O hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti.

5.5.1 Metodický plán prvního dne

Privítáme účastníky, a protože předpokládáme, že se všichni neznají, první hra bude seznamovací.

Zapamatování jmen¹⁹⁵

Podporuje: paměť, fantazii, kladné vztahy ve skupině, vytvoření podnětné a příjemné atmosféry, kdy jsou děti více uvolněny a nemají strach vyjadřovat své pocity.

Čas: 45 – 60 minut

Účastníci sedí v kruhu a představují se svým křestním jménem tak, že k němu přidají přídavné jméno, které je nějakým způsobem charakterizuje, začínající stejným písmenem jako jejich jméno, například rozpustilá Rozárka, hodná Hanka, rychlý Ríša,... Přídavná jména se nesmí u jednotlivých členů opakovat. Poté se spustí hra a každý má za úkol zopakovat všechna předchozí jména i s přídavným jménem.

Křestní jméno je velmi důležité pro každého člověka, proto této aktivitě dáváme dostatečný prostor, dokud si všichni účastníci nezapamatují všechna jména.

Jak já to vlastně stojím?

Podporuje: uvědomování si vlastního těla, procitování určitých částí těla, zklidnění těla a duše, uvědomování se.

Čas: 45 minut

„Všichni se uvolněně a zpříma postaví. Chodidla na šířku pánve, paže volně podél boků. Instrukce dále zní: Dýchej klidně a pravidelně, nadechuj i vydechuj nosem. Svou pozornost zcela upři na svá chodidla. Můžeš zavřít oči. Jaké pocity přicházejí z chodidel? Přenes váhu mírně dopředu, abys pociťoval tlak v prstech a ve špičkách nohou. Kde je nyní v tvém těle napětí? Zkontroluj napětí ve svém těle od obličeje až po

¹⁹⁵ ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-197-6. Str. 36.

*nohy. Kde nemusí být, uvolni je. Vrať se do původní pozice. Jak se změnila pocity v tvém těle? A nyní přenes váhu na paty a pak na hrany nohou a opět sleduj, jak se mění napětí různých svalů v tvém těle.*¹⁹⁶

Diskuse: dětem pokládáme otázky typu: Jaké pocity jsi cítil, když si přenášel váhu? Měl si radši zavřené nebo otevřené oči a proč? Cítil jsi napětí? Podařilo se ti uvolnit toto napětí?

Vzájemné představování

Podporuje: vzájemné poznání a sblížení účastníků, empatii, vcítění se do druhého prostřednictvím prohození rolí.

Pomůcky: židle

Čas: 45 minut

„Hráče rozdělíme do dvojic. Úkolem je v časovém limitu pěti minut získat od partnera co nejvíce informací o tom, co má rád, co rád dělá, v jakém prostředí žije apod. Potom každý hráč představí před celou skupinou svého partnera a to tak, že jeden hráč sedí na židli

a druhý stojí za ním, drží ho za ramena a mluví jeho jménem. Představuje ho v první osobě jednotného čísla: Já jsem Petr a mám rád...“¹⁹⁷

Lidi a lososi

Podporuje: rozvoj ekologického vědomí, motivaci k přemýšlení nad otázkami etického jednání vůči přírodě, hledání nových hodnot shodujících se s trvale udržitelným rozvojem života na Zemi

Čas: 45 - 60 minut

¹⁹⁶ VALENTA, J. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1. Str. 45.

¹⁹⁷ ZELINOVÁ, M. Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-197-6. Str. 39.

Materiál: provaz k označení „čar bezpečí“

Pravidla jsou převzata ze hry Lišky a lidi z knihy Učit se být od Valenty. Pravidla zůstávají stejná, jen označení lišky se mění na označení lososi. Příběh je popsán v příloze I.

„Dvě řady hráčů stojí proti sobě vzdáleny od sebe asi 1 metr. Podle prostorových možností pak za každou řadou je asi tři či více metrů „čára bezpečí“. Jedna řada dostane označení „lidi“, druhá „lišky“. Učitel stojí stranou a začne vyprávět příběh (příloha 1), v němž však musí být obsažena slova „lidi“ a „lišky“. Pravidlo je takové, že např. když učitel vysloví slovo „lidi“ (nebo nějakou variantu – lid, lidmi atd.), musí řada s označením „lidi“ okamžitě vyrazit proti řadě s označením „lišky“ a snažit se chytit členy této řady. Ti (lišky) se naopak snaží prchnout za domluvenou čáru bezpečí. Kdo je chycen, stává se členem vítězné skupiny nebo zůstává, ale jeho řadě se za něj započítává trestný bod (za každé chycení může být trestný bod). A vysloví-li učitel slovo „lišky“, situace se obrací. Učitel záměrně protahuje první slabiky, několikrát říká totéž slovo a teprve pak použije slovo druhé atd. Vždy, když je tok jeho řeči přerušen honičkou, zmlkne a po zjištění zrát a vítězství plynule naváže tam, kde přestal.“¹⁹⁸

Diskuse: Víš, jak se dostávají potraviny do supermarketů? Víš, jak se loví tuňák? Slyšel jsi někdy o průmyslovém rybolovu? Od 50. let minulého století, kdy byl zahájen průmyslový rybolov ve velkém, zmizelo až 90% velkých dravých ryb, například tresek, mečounů, platýsů nebo tuňáků, které patří mezi naše nejoblíbenější pochutiny. Jak můžeme pomoci?

Co se stane s odpadky, které hodíme do popelnice? Jsme schopni zmenšit množství odpadu? Jak?

Příloha II. – obrázek mrtvého ptáka, který byl plný odpadků. Necháme kolovat mezi dětmi a počkáme na reakce. Můžeme jim položit otázku: Co s tolika odpadky, které lidé „vyrábějí“? Jak můžeme pomoci? Zkusíme děti přivést k myšlence, že sbíráním odpadků na procházce pomáhá nejenom zvířatům, ale i rostlinám.

¹⁹⁸ VALENTA, J. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1. Str. 44.

5.5.2 Metodický plán druhého dne

Závod lodiček

Podporuje: rozvoj pozitivního přístupu k přírodě, prožívání radosti z přírodního prostředí, rozvoj ekologického vědomí a hledání nových hodnot shodných s trvale udržitelným životem.

Čas: 120 minut

Materiál: igelitový pytel na odpady, korkové zátky z lahví či kousek kůry, voděodolné fixy, provázek jako cílová čára

Nejprve proběhne čištění lesa po cestě k potoku, u kterého se bude konat závod lodiček. Pro výrobu závodních lodiček jsou možné dvě varianty.

První varianta je, že si děti lodičku vyrobí z odpadků a z přírodnin, které po cestě nasbírají. Druhá varianta bude v případě, že první variantu nebude možné uskutečnit z nedostatku nebo nevhodnosti odpadků. Pak vyrobíme lodičky z korkové zátky lahví či z kousku kůry (asi 5x5 cm).

„Vedoucí nejdříve přesně stanoví závodní dráhu pro loďky. Provázkem označí po 10 – 30 metrech cílovou metu. Poté vysvětlí pravidla hry: loďky musí být dány na vodu současně. Vítězí ten, komu loďka dorazí do cíle jako první. Pokud se někde během cesty zachytí, mohou ji účastníci pomoci, aby se opět rozjela. Každý účastník obdrží 1 loďku, kterou si zřetelně označí písmenem či nějakým jiným znakem tak, aby si ji poznal, i když se převrhne. Jakmile odstartují všechny loďky, hra začíná. Když jsou všechny loďky v cíli, je vyhlášen vítěz. Poté se sejde celá skupina a vyhodnotí zážitky ze závodů lodiček. Budou prodiskutovány následující body:

- *kolik lodiček doplulo do cíle, aniž by někde uvázly?*
- *Kolik lodiček uvázlo? Jednou? Dvakrát? Vícekrát?*
- *Kde zůstaly lodičky „viset“?*
- *Jaké překážky, víry či jiná místa (např. kde teče voda proti proudu) byly zjištěny?*

- *V kterém místě teče potok nejrychleji a nejpomaleji? Jmenuj příčinu různého proudění.*“¹⁹⁹

Diskuse: Znečištění vod. Nejčastější příčinou znečištění jsou průsaky z půdy (např. hnojiva), vypouštění odpadních vod z průmyslu anebo havárie nádrží s nebezpečnými kapalinami. Toxické látky se nemusí vždy projevovat akutní otravou, ale mohou se soustředit

v tělech rostlin a živočichů, která jsou součástí našeho jídelníčku. Jaké bys navrhol řešení?

V některých zemích mají akutní nedostatek vody, dokázal bys říct v kterých?

Víš, že splachuješ záchod pitnou vodou? Když se sprchuješ, spotřebuješ každou minutu 20 litrů vody, přičemž sprchování trvá běžně asi 5 minut, takže denně spotřebuješ až 90 litrů vody na jednu sprchu.

Hra na déšť

Podporuje: koncentraci, fantazii, zájem a otevřenost vůči meditativnímu soustředění na vlastní existenci jako součást existence Země.

Čas: 5 až 10 minut

Materiál: 2 kamínky pro každého účastníka

„Požádáme účastníky, aby si našli 2 kameny. S kamínky v ruce se účastníci posadí do kruhu. Účastníci postupně klepají kamínky o sebe. Tóny se mohou měnit tím, jak držíme kameny v ruce (různě otevřená dlaň). Účastníci nejdříve zavřou oči a jsou zcela tiší. Vedoucí hry se dotkne ramene jednoho z účastníků na znamení začátku hry, ten pak začne klepat s kamínky. Všichni slyší první tón jako začátek deště. Poté se vedoucí dotýká postupně ostatních účastníků (na přeskáčku), ti začnou klepat kamínky o sebe, až

¹⁹⁹ „Pojďme na to od lesa“. Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky. Správa Národního parku a chráněné krajinné oblasti Šumava, Vimperk: 2003. Str. 128.

začne pořádný „déšť“. Pokud se vedoucí dotkne účastníka již podruhé, je to znamení, že má zastavit klepání. Tím déšť slábne, až zcela utichne.“²⁰⁰

Evoluční rozpomínání²⁰¹

Podporuje: soustředěnost, fantazii, zájem a otevřenost vůči meditativnímu soustředění na vlastní existenci jako součást existence Země, rozvoj ekologického vědomí, prožívání radosti z přírody jevů jako sobě samého a rozvoji pozitivního citu k přírodě jako k sobě samému.

Čas: 60 minut

Základem této aktivity je předpoklad, že potřebné poznání je už v nás ukryto a jediné co je třeba, je rozpomenout se a objevit ho v sobě.

Evoluční rozpomínání může sloužit jako kognitivní výchozí bod, z něhož můžeme při tvorbě a vedení námi vybraných forem vycházet.

První část nás provádí historií vesmíru od „Velkého třesku“ až k počátkům organického života na Zemi. Tuto část je nejlepší vyprávět jako příběh, proto si účastníci najdou pohodlné místo na ležení. Druhá část je řízená pohybová meditace nad evolucí organického života od jednobuněčné existence až k bohatosti forem a výrazů náležejících dnešním lidem. Obsah celé meditace nalezneme v Příloze 3.

Oběd – polední pauza

²⁰⁰ „Pojďme na to od lesa“. Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky. Správa Národního parku a chráněné krajinné oblasti Šumava, Vimperk: 2003. Str. 120.

²⁰¹ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 112.

Ekomlýnek²⁰²

Podporuje: empatii, rozvoj jiných smyslů než je sluch, hledání důsledků konzumního života člověka na Zemi.

Čas: 15 minut

Toto cvičení představuje formu nonverbální komunikace, při níž se lidé pohybují po vyznačeném prostoru. Lidé se rychle pohybují sem a tam, doslova se proplétají mezi sebou. Vedoucí dá signál a účastník se zastaví u nejbližšího člověka, chytne ho za ruku a snaží se ho plně uvědomit. Vedoucí účastníky motivuje slovy, která najdeme v Příloze IV. Po chvíli se proces opakuje.

Rozjímání v přírodě

Podporuje: poznání detailů v přírodě, rozvoj vnímání krásy přírody, rozvoj pozitivních citů vůči přírodě jako k sobě samému, probuzení zájmu a radosti z přírody.

Čas: 30 minut

Materiál: rulička od toaletního papíru

Každý účastník si sám najde nějaké klidné místo a může pozorovat přírodu. K dispozici má ruličku papíru, kterou může a nemusí používat jako „blízkohled“. Úkolem této hry je zastavit se, meditovat a čekat až si nás vybere nějaké zvíře, rostlina, strom, potok, který pak bude účastník zastupovat na shromáždění všech bytostí večer u ohně.

Maska

Podporuje: tvořivost, fantazii, empatii, poznání přírody, rozvoj pozitivního vztahu k přírodě, vnímavost krásy přírody a její aktivní umělecké zpracovávání.

Čas: 45 - 60 minut

²⁰² SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 110.

Materiál: čtvrtky, gumičky, provázek, pastelky, nůžky,

Úkolem aktivity je vytvořit si vlastní masku podle zvolené entity z předchozí hry. Fantazii se meze nekladou, účastník může použít i přírodniny. Jediná podmínka je, aby se účastník v masce mohl pohybovat. Při tvorbě masky přemýšlí, jak se cítí ona entita a jak žije, co potřebuje k životu, co jí naopak brání v životě, jak její život ovlivňuje člověk, atd.

Po přípravě masek se bude připravovat dřevo a ohniště na večerní rituál, který bude po večeři. Ideální by bylo, kdyby si děti mohly připravit večeři na ohni (např. opéct si špekáček).

Shromáždění všech bytostí²⁰³

Podporuje: komunikační schopnosti, přemýšlení nad etickými otázkami a ochranou přírody, rozvoj pozitivního citu k přírodě jako k sobě samému, přemýšlení nad pravidly ekologické etiky, hledání nových hodnot shodujících se s trvale udržitelným rozvojem života na Zemi, probuzení zájmu a radosti z přírody.

Čas: dle potřeby

Materiál: oheň, bubny

Celá aktivita by měla být formou obřadu. Převlečené účastníky v maskách svolává buben k shromáždění. Na začátku rituálu musí vedoucí sdělit průběh, aby se účastníci mohli chovat přirozeně. Rituál se bude skládat ze tří částí. První část bude představování a sdělení, jak lidé ovlivňují životy entit. V druhé části třetina účastníků sundá své masky a naslouchá jako lidé, poté si opět masky nasadí a vymění se s ostatními. Lidé vždy sedí uprostřed kruhu čelem k ostatním entitám. A v třetí fázi nabídnou entity lidem schopnosti, které jsou potřebné k zastavení ničení našeho světa.

Po usednutí do kruhu kolem ohně se první představí vedoucí, který také představuje nějaký organismus, a popíše, jak se cítí na Zemi. Důležité je, aby po představení každé entity všichni odpověděli: „Slyšíme tě, ...(jméno entity).“

²⁰³ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 85 – 96.

Například: „Scházíme se, protože naše planeta je v nebezpečí. Scházíme se, abychom si sdělili, co se děje s námi a s naším světem. Přicházím na toto shromáždění jako Plevel. Plevel je jméno, které dali lidé rostlinám, jež nepoužívají. Jsem silný a vitální. Není pro mě nic krásnějšího než klíčit, protlačovat se a prodírat – třeba i betonem. Když prorůstám dlážděním, přináším vlhkost a život. Léčím spálenou a poraněnou zemi. Ale jsem teď postříkován jedy a ničen, a se mnou i tvorové, kteří žijí ve mně a skrze mne.“

Všichni odpovídají: „Slyšíme tě, Pleveli.“

„Jsem Holub. Vrkú! Žiji v jednom z posledních kousků deštného pralesa. V chladném zeleném světle mezi obrovskými stromy zpívám tiše svou píseň. Ale nedostávám žádnou odpověď. Kde jsou mí blízcí? Kam zmizeli? Slyším pouze ozvěnu svého vlastního volání. Bojím se; proto jsem tady.“

Všichni odpovídají: „Slyšíme tě, Holube.“

„Říkají mi Slimák, ale nevadí mi to. Pouze se pomalu a tiše sunu po svém okolí a cestou rozmělnuji listí. Ale víte, že právě proto jsem byl rozmačkán a rozsekán, aniž by se mě na cokoli zeptali? Co jsem udělal, že jsem si to zasloužil?“

„Slyšíme tě, Slimáku.“²⁰⁴

Po představení všech účastníků se ozývá buben, který oznamuje další část shromáždění. Někteří účastníci (5 nebo 6) odkládají své masky a vstupují do kruhu jako lidé. Lidé sedí zády k ohni a naslouchají příběhům entit.

Například: „Lidé vyslechněte nás“ říká Plevel. „Tento svět je také náš. A jsme tady mnohem déle než vy. Po milióny let vychováváme své mladé, oplýváme rozmanitostí a moudrostí. Ale teď jsou naše dny sečteny následkem toho, co děláte. Utište se na chvíli a poslouchejte nás.“

„Vaše chamtivost a pošetilost“ říká Deštný prales „zkracuje život vašemu vlastnímu druhu. Když mě zanecháváte zpustošeného a doutnajícího, předpovídáte svou vlastní smrt. Copak nevíte, že pocházíte ze mne? Bez mého zeleného světa váš duch

²⁰⁴ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 90 – 91.

zakrní, bez kyslíku, který vydechují zelené rostliny, nebudete mít co dýchat. Potřebujete mě jako plíce. Já jsem vaše plíce. ²⁰⁵

Zaznívají opět bubny a lidé se vracejí zpět na obvod kruhu, nasazují si masky a mění se s dalšími účastníky. Promlouvá člověk za všechny lidi a vyjadřuje lítost nad naším jednáním a ostatní formy života nabízejí své schopnosti, kterými se člověk může inspirovat.

Například: *„Slyšíme vás, naši blízcí. Bylo bolestné vás poslouchat, ale děkujeme za otevřenost. Vidíme, co ničíme, jsme v nesnázích a dostáváme strach. To, co jsme na Zemi spustili, má obrovskou setrvačnost. Je to silnější než my. Cítíme se ztraceni. Nenechávejte nás samotné. Potřebujeme vaši pomoc – i pro vaše vlastní přežití. Nemáte schopnosti a zdroje sil, o něž byste se mohli s námi v této těžké době rozdělit?“*

„Plynu dál a dál.“ Říká voda. „Překážky překonávám vytrvalostí a přizpůsobivostí. Přijměte oba tyto dary, aby vám pomáhaly ve vašem životě a ve vaší práci pro tuto planetu.“

„Jako Plevel vám nabízím svou houževnatost. Ať je země jakkoliv tvrdá, nevzdám se! Vím jak vytrvat, zpočátku pracuji pomalu a když je potřeba, tak odpočívám; v úsilí však neustanu, dokud se neobjeví štěrbina a nejsem opět na slunečním světle. Rostu neustále, ať jsem kde jsem. To je to, o co bych se s vámi chtěl rozdělit – o svou houževnatost.“ ²⁰⁶

Za všechny dary poděkujeme a všichni si stoupnou, chytanou se za ruce a vytvoří velký kruh. Jeden z vedoucích se ujme vedení a tohoto hada točí do spirály, přičemž účastníci vydávají různé hrdelní zvuky nebo zvuky entit. Můžou zpívat, pohupovat se nebo tančit. Další vedoucí začne bubnovat a spirála se pomalu rozpouští. Po tanci následuje odpočinek (10 – 15 minut), při kterém účastníci vstřebávají, co zažili. Každému účastníku se musí nechat volno, protože na každého tento rituál působí jinak. Po odpočinku se všichni opět sejdou u ohně a rituálně pálí své masky. Každý účastník vyjadřuje poděkování entitě, kterou představoval.

²⁰⁵ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 92.

²⁰⁶ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 94 – 95.

Například: „Děkujeme ti, Pleveli.“, „Děkujeme ti, Slimáku.“

Diskuse: po této aktivitě můžeme s dětmi sedět kolem ohně a naslouchat zážitkům, které prožívaly.

5.5.3 Metodický plán třetího dne

Kočka

Podporuje: regulaci vlastního neverbálního výrazu, sebekontrolu, vůli.

Čas: 15 - 30 minut

„Hra pro dvojice. Jeden hráč stojí na místě a druhý se k němu blíží, krouží okolo něj a neustále opakuje: „Já sem smutná kočka, usměj se na mě!“, přičemž se všelijak pitvoří a snaží se svým chováním druhého rozesmát. Ten by ovšem měl zachovat kamennou tvář. Akce může trvat cca 3 minuty. Je užitečné zakázat „kočičkám“, aby se druhých dotýkaly.

Reflexe: *Ovládali jste se nebo ne, proč ano, proč ne, jestliže ano, jakou máte „strategii“ pro udržení vážné tváře, jak se vám stylizovala kočka, jaké zkušenosti máte s tímto druhem sebeovládání ve svém životě, je to správné, ovládat svou tvář a tvářit se „jinak“? “²⁰⁷*

Hodnoty

Podporuje: poznání vlastního žebříčku hodnot a srovnání s ostatními, spolupráci ve skupině.

Čas: 20 – 30 minut

Materiál: kartičky s různými hodnotami

²⁰⁷ VALENTA, J. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1. Str. 52.

„Žáci obdrží seznam věcí – jevů, které mohou být lidmi označovány jako „hodnoty“ a jejich úkolem je individuálně je seřadit podle preferenčního klíče – tedy: hodnota, kterou žák nejvíce vyznává – připadá mu nejdůležitější pro jeho život, dostává číslo jedna atd.

Postup pro vytvoření žebříčku hodnot může být didakticky zcela standardní – tedy buď skupinové sdílení žebříčků, nebo debata v celé třídě. Lze zjišťovat, jaké hodnoty jsou obecně ve třídě preferovány.

Možné hodnoty (lze upravovat podle věkových kategorií): sebedůvěra, mír, zdraví, přátelství, láska, peníze, proměnlivý, vzrušující život, dobré zaměstnání, víra v Boha, poznání, život v přírodě, moc – možnost ovlivňovat druhé lidi, rodina, zábava,...

Reflexe: probíhá prakticky již ve fázích sdílení – jejím předmětem je srovnávání žebříčků hodnot, vyjasňování přesného obsahu pojmů označujících hodnoty, důvody preferencí, projevy uznání hodnoty v životě – v chování a jednání, společné hodnoty a rozdílné hodnoty, vývoj hodnotových preferencí...“²⁰⁸

Pohybová hra

Podporuje: prohloubení ekologického vědomí a porozumění biocentrické rovnosti, spolupráci ve skupině.

Čas: 30 minut

Materiál: kartičky s různými obrázky zvířat, rostlin a lidí.

Děti se rozdělí do třech skupin. Kartičky se rozmístí po lese. Úkolem dětí je sesbírat kartičky, které se nesmí opakovat, každá musí mít jiný obrázek. Ve skupince sestaví kartičky podle důležitosti v přírodě. Výsledek by měl být takový, že všechny kartičky budou ve stejné rovině nebo v kruhu, takže bude patrné, že všechny organismy jsou stejně důležité.

Diskuse: Proč jste rozmístili kartičky tímto způsobem?

²⁰⁸ VALENTA, J. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1. Str. 78.

Nový svět

Podporuje: teoretické řešení problémů v rovině obecných vztahů, podporuje tvorbu nových hodnot shodujících se s trvale udržitelným životem, pochopení pravidel ekologické etiky, komunikační schopnosti.

Čas: 20 – 40 minut

„Hráči si představí, že je na nich, aby formulovali pravidla existence ve zcela novém světě. Pravidla se budou týkat zatím jen desítek tisíc lidí.

Úkol lze nasadit v této šíři (již volba toho, o čem budou hráči jednat, je zajímavá, ale lze též zužovat např. na oblast toho, „co bude rozhodně zakázáno“ apod.)“²⁰⁹

Motivaci k přemýšlení nad novými pravidly může sloužit například suchý kmen, do kterého když zašeptají nové pravidlo, lidé se změní a začnou jednat podle nového pravidla. Je dobré upozornit děti, že nejprve s pravidlem musí každý souhlasit a pak až ho můžou pošeptat do kmene. Pokud už děti zvládají psát, můžou nová pravidla napsat na pergamen a vložit do kmene.

Diskuse bude probíhat souběžně při tvoření pravidel. Můžeme se dětí ptát, na co přikládat důraz při rozhodování, nebo naopak co při rozhodování nehraje žádnou roli. Můžeme použít otázky typu: Jaký dopad budou mít naše pravidla na naše chování? Můžeme se podle těchto pravidel řídit, až budeme doma? Budou s tím souhlasit rodiče?

Společný obraz

Podporuje: spolupráci ve skupině, tvořivost, fantazii, přemýšlení nad biocentrickou rovností

Čas: 30 – 40 minut

Materiál: velký formát papíru, vodové barvy, pastelky, voskovky

²⁰⁹ VALENTA, J. Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1. Str. 76.

Děti vytvoří společný obraz na téma, co se jim nejvíce líbilo na pobytu. Když je obraz hotov, řekneme dětem, ať si ho rozdělí a vezmou si domů tu část, která se jim nejvíce líbí. Děti se musí společně dohodnout na tom, kdo si odnese jakou část. Část obrazu symbolizuje nás, člověka jako část přírody, a vždy když se dítě podívá na část obrazu, vzpomene si, že je částí toho překrásného obrazu, který vytvořilo společně s ostatními.

Reflexe: Líbilo nebo nelíbilo se ti malovat ve skupině? Zasahoval ti někdo do malování nebo si zasahoval ty? Co ti připomene část obrazu, když se na něj doma podíváš?

5.6 Závěr projektu

Realizaci projektu plánuji na léto 2013. Zúčastnit by se měly některé děti z Dětského domova v Senožatech a z Humpolce. Při plánování programu jsem vycházela z vlastní pedagogické praxe, kterou provozuji již čtvrtým rokem v Dětském domově v Senožatech. S tímto domovem jsem realizovala projekty jako například „Skřítkování“, „Tour de Šumava“ a „Boj o přežití“.

Vzhledem k stanoveným cílům a konečným kompetencím didaktickou relevanci projektu prokáže až opakovaná realizace projektu s několika skupinami dětí ve středním školním věku. Jsem si vědoma rizika, že po aplikování plánu projektu se program může ještě upravit. Kritériem hodnocení úspěšnosti může být spokojenost účastníků.

Závěr

Cílem celé práce bylo zastavení se a zamyšlení nad hodnotami, kterým dáváme ve svém životě přednost. Po přečtení by jedinec měl přemýšlet nad tím, jak se jeho hodnoty shodují s hodnotou trvale udržitelného života. V praktické části jsem si položila otázku: „Jak děti přivést k přemýšlení nad etickými otázkami spojené s ochranou přírody?“, kterou jsem se pokusila vyřešit návrhem didaktického projektu.

V první kapitole popisují děti středního školního věku z hlediska vývojové psychologie. A shledávám tento věk vhodný pro aktivní účast na kurzu z několika důvodů: dítě se stává realističtější, má přirozený zájem zkoumat okolní svět, projevuje se u něj pečovatelský zájem a jeho morální vývoj pomalu spěje k autonomní morálce.

V druhé kapitole můžeme sledovat, jak se měnil pohled na smysl života a obraz přírody. V přehledu dějinných událostí si můžeme všimnout, jak skutečnosti dané doby ovlivňovaly vnímání smyslu člověka a přírody. Dnes můžeme díky dějinnému kontextu pochopit některé prvky našeho chování v současnosti a pochopením můžeme dojít ke změně směru našeho antropocentrického uvažování v uvažování biocentrické.

Jeden z faktorů, který ovlivňuje morální jednání, jsou hodnoty. Třetí kapitola popisuje vnímání hodnot od antické společnosti do období 19. století, kdy se dostává do popředí utilitarismus, který velmi ovlivnil naše myšlení v současnosti. Jelikož projekt je didaktický, poslední podkapitola je věnovaná výchově k hodnotám a popisuje projekt výchovy charakteru T. Lickony, který stojí na principu odpovědnosti a respektu.

Ve čtvrté kapitole předkládám řešení formou ekologické etiky, která popisuje strategie osobní zodpovědnosti a poznané nutnosti. Pro tento směr je typické hluboké ztotožnění s přírodou. Základní hodnotou je hodnota zachování života všeobecně, to znamená zahrnutí všeho živého i „neživého“.

V praktické části jsem se pokusila zpracovat didaktický projekt jako návrh, jak vést děti k přemýšlení nad etickými otázkami spojené s ochranou přírody v praxi. Shledávám, že tento návrh projektu představuje jen startovací etapu v utváření hodnot jedince a je potřebné, aby děti měly více možností se ztotožňovat s přírodou jako se sebou samým.

Při studování dané literatury jsem si všimla myšlenky, která prostupovala z každého díla. Záleží na tom, jak se cítíme, jak myslíme, jak jednáme, protože už tím tvoříme svět. Všichni a všechno jsou součástí jednoho celku a každým svým činem ovlivňujeme dění na tomto světě.

Na závěr si dovolím citovat řeč Sonmi z filmu Atlas mraků podle stejnojmenného románu od Davida Mitchella: *„Žít znamená být vnímán. Proto můžeme poznat sebe sami jen skrze pohled toho druhého. Nesmrtelnost našich životů spočívá v našich slovech a činech. Jejich důsledky nás přesahují a přetrvávají věčně. Naše životy nepatří jen nám. Od zrození po hrob jsou provázány s ostatními předky i současníky. Každým zločinem a každou laskavostí utváříme budoucnost.“*

Seznam literatury

- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. 4. vyd., Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-272-0.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Portál, s. r. o., Praha: 1997. ISBN 80-7178-407-9.
- LANGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, a. s. Praha: 1998. ISBN 80-247-1284-9.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Portál, s. r. o., Praha: 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- ŠIMÁČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života člověka*. 3.vyd. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc: 2004. ISBN 80-244-0329-3.
- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. H Gaudeamus, Hradec Králové: 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.
- KOHÁK, E. *Člověk, dobro a zlo*. Ježek, Praha: 1993. ISBN 80-901625-3-3.
- KOHÁK, E. *Zelená svatozář*. Sociologické nakladatelství Slon, Praha: 2006. ISBN 80-85850-86-9.
- ŠPIRKO, D. *Základy enviromentálnej filozofie*. Slovenská technická univerzita v Bratislave. Bratislava: 1999. ISBN 80-227-1232-9.
- PLATÓN. *Spisy IV. Kleitofón, Ústava, Timaios, Kritias*. Překlad: Fr. Novotný. Oikoymenh, Praha: 2003. ISBN 80-7298-067-X.
- RÁDL, E. *Útěcha z filosofie*. Svoboda, Praha: 1994. ISBN 80-205-0399-4.
- ŠMAJS, J. *Kultura proti přírodě*. Dobromysl, České Budějovice: 1996.
- ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace. Koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Portál, s. r. o., Praha: 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele*. Grada, Praha: 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- MACHULOVÁ, H. *Filosofický a teologický pojem hodnoty se zřetelem na etiku v sociální práci*. České Budějovice: 2008.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Portál, s. r. o., Praha: 2004. ISBN 80-7178-806-6.
- ROBINSON, D.; GARRATT, CH. *Seznamte se... Etika*. Portál, s. r. o. Praha: 2004. ISBN 80-7178-941-0.

SKOLIMOWSKI, H. *Živá filozofia. Ekofilozofia jako strom života. Slovacontact. Prešov: 1999. ISBN 80-88876-05-2.*

KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova. ManaCon Prešov, Prešov: 1996, ISBN 80-85668-34-3.*

MILL, J. S. *Utilitarismus. Vyšehrad, Praha: 2011. ISBN 978-80-7429-140-1.*

ŠRAJER, J. *Poznámky z teologické etiky. Jihočeská universita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. České Budějovice: 2009.*

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál, s. r. o., Praha: 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.*

ODUM, E. P. *Základy ekologie. Československá akademie věd, Praha: 1977. ISBN 4320-21-099-77.*

MÁCHAL, A.; HUSTÁK, J.; SLÁMOVÁ, G. *Malý ekologický a environmentální slovníček. Rezekvítek, Brno: 1997.*

ONDOK, J. P. *Člověk a příroda. Karmelitánské nakladatelství kostelní vydří, České Budějovice: 1997. ISBN 80-7192-239-0.*

DEVALL, B.; SESSIONS, G. *Hlboká ekológia. ABIES: 1997. ISBN 80-88699-12-6.*

NAESS, A.: *Stotožnění jako zdroj hlubinných ekologických postojů. Závod s časem. Texty z morální ekologie. Praha: 1996.*

NAESS, A. *Ekologie, pospolitost a životní styl. ABIES: 1993, ISBN 80-88699-09-6.*

VALENTA, J. *Učit se být. Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. Agentura STROM, Praha: 2003. ISBN 80-86106-10-1.*

„*Pojďme na to od lesa*“. *Příručka ekologické výchovy a lesní pedagogiky. Správa Národního parku a chráněné krajinné oblasti Šumava, Vimperk: 2003.*

Seznam příloh

Příloha I.

Lidé a lososi

Jsem Losos obecný a narodil jsem se v roce 1930 v Labi, blízko města Ústí nad Labem, kde bydlí lidé.

Jako malý plůdek jsem se živil larvami jepic, pošvatek a chroustíků. Celý den jsem si hrál s kamarády, ale musel jsem si dávat pozor na říční predátory, protože jim malí lososi jako já velmi chutnají.

My, lososi, máme jednu suprovou vlastnost – nabýváme rychle na hmotnosti, až 1 kg za měsíc. Tak jsem jedl, hrál si a pěkně rostl, až sem přestal mít strach ze pstruhů a ostatních říčních predátorů.

Když jednou takhle na podzim roku 1933 se stalo něco strašného! Voda v řece začala rychle ubývat! Všichni obyvatelé řeky začali křičet: „VÝLOV – utíkejte, jdou sem lidi!“ Schoval jsem se pod kámen, úplně na dně řeky. Když voda začala stoupat, vyplul jsem ze své skrýše a zjistil jsem, že všechny mé kamarády odnesli lidé.

Můj vnitřní lososí hlas mi radil utéci po proudu řeky. Plul jsem několik dní a nocí, proploval jsem přes různé zábrany, které vytvořili lidé, asi jen aby nám znemožnili volný pohyb. Byl už jsem tolik unavený a sám, když najednou jsem cítil ve svých žábřácích zajímavou chuť, která mě příjemně „štipkala“ po celém mém lososím těle. „Jsem v moři“ uvědomil jsem si. Kolem mě plavalo spoustu potravy, mohl jsem si vybrat mezi různými malinkatými rybkami. Nejvíce mi z těch všech rybek chutnali sledi. Mimochodem sledě jedí i lidé.

Postupem času jsem si našel v našem ohromném Atlantiku i kamarády, kteří se narodili každý v jiné řece, např. ve Francii, Polsku, Švédsku, Norsku,... Moc rád jsem měl kamaráda lososa z jezera Ontário v Americe, ale bohužel měl velmi těžký život. Jeho rodné jezero mu lidé tak znečistili, že se tam už nemůže vrátit.

Jednou při výpravě za potravou se ozval opět můj lososí vnitřní hlas. Už jsem dospělý a musím plout zpět do mé rodné řeky Labe, abych přivedl na svět nové lososí potomky. Ještě jsem se pořádně najedl, protože po cestě nebude čas ani chuť něco lovit.

Vyrazil jsem za úsvitu. Cesta mořem byla dlouhá a náročná, musel jsem se vyhnout několika rybářským lodím s lidmi, hladovým žralokům a rejnokům.

Psal se rok 1936 a já cítil opět chuť mé rodné řeky, avšak chuť se poněkud změnila, byla cítit chemikáliemi a nedalo se v ní moc dýchat, ale můj vnitřní hlas mě nutil plout dál proti proudu řeky. Když jsem doplul na místo, kde jsem se narodil, překvapil mě ruch, který se na toku odehrával. Lidé stavěli ohromnou hráz ve Štětkově. „To snad nám lososům dělají naschvál,“ pomyslel jsem si. Pak jsem jen tak tak proplul stavenišťem na mé rodné místo.

Byl říjen a já na dně viděl lososí samičku, jak hloubí jamky do dna a vkládá tam mnoho svých vajíček a pak je zasypává šterkem. Jak mě uviděla, plula se za mnou třít. Naše námluvy trvaly několik dní a už bylo na čase se vrátit zpět do moře. Avšak lidé byli rychlejší a hráz dostavěli.

Byl jsem tak unavený a zesláblý losos, že už jsem neměl sílu hledat cestu ven. Naposledy jsem se rozloučil se svými kamarády, protože jsem věděl, že má cesta zde končí.

To byl příběh zřejmě jednoho z posledních lososů v Čechách. Dnes už naštěstí probíhá několik projektů pro obnovu lososů do českých řek, ale znečištění a hráze znemožňují lososům volný pohyb potřebný k životu.

Příloha II.²¹⁰



²¹⁰ <http://outsidemagazine.typepad.com/.a/6a00d83453140969e20120a96bad3c970b-800wi>

Příloha III.

Část I.

„Vraťme se zpět, zpět do doby, kdy ještě nebyla Země, daleko, daleko zpět, kdy ještě nebyl vesmír; kdy nebyl čas, kdy byla pouze přítomnost, pouze teď, žádné „již bylo“ či „teprve bude“, kdy nebyl prostor. Stav naprostého ticha, harmonie.

Uvolňuje se obrovské množství energie. Začíná vesmír. Vzniká prostor, čas se rozbíhá kupředu. Naradil se vesmír. Narodili jsme se i my. Za patnáct miliard let vytvoří energie vesmíru i lidský druh.

Teď je však vesmír nesmírně horký. Je plný světla. Ve světelném ohňostroji vesmíru tančí drobné částice hmoty.

Po 700 000 letech se vesmír díky svému rozpínání ochlazuje na několik tisíc stupňů Celsia. Je to teplota, kdy hmota může začít vytvářet tvary. Vznikají první atomy, vodík a hélium, nejjednodušší prvky vesmíru.

Vodík a hélium vytváří obrovské masy vířících plynů. Působením přitažlivých gravitačních sil se tato kosmická oblaka zhušťují a vznikají z nich galaxie, vesmírné ostrovy plné jasných, zářivých hvězd. Tyto hvězdy žijí neobyčejně dlouho – 5, 7, 10 miliard let. Přijde-li smrt, hvězda exploduje a vrhá do prostoru uhlík, dusík, kyslík, vápník, železo – prvky, které jednou budou tvořit živé organismy na Zemi.

Jsme potomky hvězd. Jsme děti vesmíru. Hořeli jsme ve hvězdách.

Vesmíru je už deset miliard let. V jedné z galaxií se rodí nová hvězda – Slunce. Se Sluncem vzniká i devět planet. Vzniká sluneční soustava.

Třetí planetou od Slunce je Země. Je od Slunce ve velmi vhodné vzdálenosti. Není na ní ani příliš horko, ani příliš zima. Voda zde bude moci existovat ve třech podobách – v podobě ledu, v podobě tekutiny a v podobě plynu. Zvláště tekutá voda bude důležitá. Umožní vznik a vývoj organického života.

Povrch Země tvoří skály a nerosty, pod nimiž v útrobach žhne obrovský oheň. Neustálá sopečná činnost vynáší na povrch bohaté zásoby minerálů a vyzvedává do výše masívy hor.

Sopečné plyny uvolňované z lávy vytvářejí prvotní atmosféru. Vodní páry, které tvoří jejich hlavní složku, se v chladném prostředí srážejí a objevují se první mraky. Brzy začíná pršet. Dešťová voda stéká po skalách a pomalu je rozpouští. Vzniká moře, které se postupně přeměňuje v bohatý minerální roztok. Moře překypuje látkami, které umožňují život.

Část II.

Představ si teď sebe jako toto pradávné moře zaplavující sníženiny zemského povrchu. Pociťuj energii větru, který na tobě zvedá vysoké vlny. Pociťuj sílu svých mořských proudů. Uvědom si, jaké ohromné schopnosti v sobě máš, když v sobě dokážeš vytvořit život. Vznikají v tobě první živé buňky, záplavy živých buněk. Jaké to je? Jaké to je být živý?

První živé buňky se objevili asi před 3,7 miliardami let. Každý z nás tam byl, protože každá buňka našich těl je potomkem těchto prvních buněk. Každá buňka našich těl vznikala jejich nepřetržitým dělením a vývojem. Skrze tyto první buňky, naše společné předky, jsme spojeni s každou živou bytostí na Zemi.

Představ si teď sebe jako to nejmenší a nejjednodušší stvoření: jako bakterii, která se vznáší ve vodách mateřského oceánu. Vznášíš se v teplém, slaném moři, unášejí tě proudy, nadzvedávají tě vlny.

Míjejí stovky miliónů let... Jsi bytostí žijící ve vodě. Vznášej se v tomto pradávném oceánu uprostřed této dlouhé noci. Představuj si, jak se tvé jednobuněčné tělo spojuje s ostatními, tobě podobnými stvořeními. Můžeš se spojovat a vytvořit třeba mořskou houbu. Voda promývá tvé dutiny a ty v ní jemnými bičíky zachycuješ potravu. Jaké to je žít usedle jako houba? V čem se liší tvůj život od života jednobuněčného tvora? Nebo můžeš spojováním vytvořit medúzu. Vypuzuješ vodu ze svého zvonu a přibližuješ se k hladině. I přes proudění vody se umíš udržet ve vzpřímené poloze. Dokážeš vnímat intenzitu světla, a tak poznáš, jak daleko je hladina. Jaké to je být medúzou? Jak se ti plave oceánem?

Před 700 milióny let jsme vytvořili mnohobuněčná těla. Rozpomeň se na svou existenci v těch dávných dobách, neboť zůstala zapsána v každé tvé buňce. V každé tvé buňce jsou obsaženy vzpomínky na tvé dětství.

Před 450 milióny let... Vznikají první ryby. Představ si sebe jako pradávnu rybu s ohebnou páteří. Ležíš na dně moře břichem dolů, zůstáváš na jednom místě. Tvým tělem prorůstá páteř, na níž se upínají svaly. Vnímej svou novou výztuž těla. Vyzkoušej, jaké pohyby ti umožňuje. Tvá hlava a přední část trupu je kryta kostěnými pláty. Chráníš se tak před nepřáteli. Je to potřeba, neboť ve vodě žijí mohutní, někdy až dvoumetroví kyjonožci vyzbrojení obrovskými klepety, kterými loví menší živočichy. Ze zadní části tvého kostěného brnění vystupuje svalnatý ocas lemovaný ploutví. Dokážeš se pomocí něho pohybovat kupředu. Zkus to. Rozvlň svůj ocas, zpevněný páteří. Tvá těžká hlava i tělo tě však stahuje dolů ke dnu. Protože ještě nemáš dostatečně vyvinuty párové postranní ploutve, nemůžeš se vydat do širého moře. A tak přerýváš bahno a písek, nasáváš ho jednoduchými ústy, filtruješ z něho požitelné části a zbytek vyvrhuješ ven postranními štěrbinami za hlavou.

Ubíhá 60 miliónů let... Začínají se ti vyvíjet čelisti a zuby. Budeš moci začít lovit. Po stranách těla ti narůstají kožní záhyby, které se postupně přeměňují v ploutve. Stává se z tebe obratný a hbitý plavec. Můžeš se vydat do širého oceánu. Jak se změnil svět kolem tebe? Co kolem sebe vidíš, slyšíš, cítíš? Vnímej svou páteř, žábry, hlavu a ploutve.

Míjejí desítky miliónů let... Když jsi se teprve stával rybou, vydaly se na pevninu první rostliny. Přetvářely povrch Země v úrodnou půdu a připravovaly tak cestu zvířatům, aby je mohla následovat. Teď se pokoušíš vylézt na pevninu také ty. Pomalu, opři se o své přední ploutve a posuň se dopředu. Zkus to znovu. Ještě. Pomáhej si ocasem...

Tvé ploutve se pomalu přeměňují v kráčivé končetiny. Vzduchový měchýř, jenž tě nadnášel ve vodě, se přetváří v plíce. Již můžeš začít dýchat vzdušný kyslík. Opíráš se střídavě o své končetiny a vydáváš se na svou první pouť přes močál, hustě porostlý obrovskými přesličkami, plavuněmi a kapradinami. Jaké to je plazit se po břicho tímto pralesem? Žije zde mnoho červů, plžů a různého hmyzu. Jak zde budeš žít ty? Jaký vztah si vytvoříš k ostatním? Jako obojživelník jsi ještě velmi závislý na vodě. Tvoje kůže je

vlhká a propustná a bez vody rychle vysycháš. Bez vody se nemůžeš rozmnožovat. Tvé potomstvo tráví raný vývoj ve vodním prostředí a dýchá žábami.

Míjejí milióny let... Svět kolem tebe se mění, močály a vlhké pralesy vysychají. Na Zemi vznikají pouště. Jak se teď změníš ty? Jak zadržíš vodu ve svém těle? Jak zajistíš, aby měli vodu tví malí potomci? Učíš se klást vajíčka s ochranným nepropustným obalem, tvá kůže osychá a přestává propouštět vodu. Ztráty jsou minimální. Můžeš začít žít na suché zemi. Stáváš se plazem. Ze stran těla ti vyrůstají končetiny, které se teprve v lokti a v koleni ohýbají směrem dolů. Udržet trup nad povrchem ti dá velkou námahu. Leháš si proto na břicho, jsi-li v klidu. Jaké to je být ještěrkou? Pohybujete se jen ve dne, protože v noci tvé tělo snadno vychládá, pochody v tvém těle se zpomalují a ty se stáváš velmi netečným.

Ubíhají desítky miliónů let. Horké dny střídají studené noci. Jak se stát aktivním i během nočního chladu? Jak zadržet teplo svého těla? Už nechceš čekat celou noc, až tě ráno znovu zahřeje slunce. Vytvoříš hřejivou srst – izolující vrstvu, která ti umožňuje udržet stálou tělesnou teplotu. Stáváš se čilým a velmi aktivním. Tvé končetiny se prodlužují a nabývají štíhlého tvaru. Teď, když tvé nohy vyrůstají svisle dolů pod tělo, dá mnohem menší námahu udržet břicho nad zemí. A mnohem lépe se ti běhá. Se svým dlouhým špičatým nosem se podobáš rejskovi.

Během těchto dob se vyvíjí nová vývojová linie plazů – linie dinosaurů. Tato největší suchozemská zvířata všech dob budou vládnout na Zemi 140 miliónů let. Některá mají rohy, jiná ochranné pláty a bodce, tesáky, zobáky. Mnohá se vracejí do vody, jiná se vydávají do vzduchu.

Protože dinosauri vládnu přes den, ty jakožto raný savec žiješ v noci. Ve dne se schováváš a v noci lovíš hmyz. Představ si, jak přebíháš přes kořeny obrovského stromu a horlivě sháníš potravu. A nebo jak poplašeně utíkáš před něčím, co by tě mohlo sežrat. Jaké to je vrátit se do své nory, kde tě očekávají tvá drobounká mláďata?

Z plazů se také vyvinuli ptáci.

Věk plazů končí. Nastává obrovská expanze savců. Představ si sebe třeba jako lemuru nebo malou kočku. Prozkoumej, jak pružná je tvá páteř, jak se pohybuje tvá hlava a krk. Dovedeš lézt po větvích.

Míjejí milióny let... Žiješ v korunách stromů. Stává se z tebe opice. Tvé silné palce, které umíš postavit proti ostatním prstům, ti umožňují pevně se zachytit větve. Citlivé konečky prstů, opatřené nehty místo drápů, jsou schopny rozpoznat dozrálост ovoce a dobře se jimi čistí srst. Vnímeš, jak se svižně a obratně pohybuješ větvemi stromů. Tvé oči umístěné v přední části hlavy se mohou současně zaostřit na jeden předmět – můžeš tak velmi dobře odhadovat vzdálenosti mezi větvemi. Je to pro tebe velmi důležité.

Jsi stále hravější a zvědavější. Umíš se učit od druhých. Jak se ti udržuje rovnováha, když pobíháš po větvích? Jaké to je žít v korunách stromů? Vydáváš skřeky a dorozumíváš se tak s ostatními. Scházíš se ve skupinách ke sborovému zpěvu, který bývá slyšet na vzdálenost několika kilometrů. Vysoko v korunách stromů se snad vyjma orla nemusíš obávat mnoha nepřátel.

Tvé tělo se stává silnější a robustnější. Již nepobíháš po horní straně větví jako provazochodec, ale věšíš se na ně, ručkuješ po nich a houpeš se na nich. Někdy tě už větve neunesou a lámou se pod tebou. Začínáš proto žít stále více na zemi. Dokážeš vzpřímeně sedět, avšak při chůzi se opíráš o klouby předních končetin. Jaké to je čistit si vzájemně srst? Jak se dorozumíváš s ostatními? Co znamenají tvá gesta?

Před několika milióny let... Nastávají velké klimatické změny. Les, tvůj domov, ustupuje k horám a na jeho místě se objevují lesostepi a otevřené travnaté savany. Se změnami svého okolí se měníš i ty. Stáváš se raným člověkem.

Je to právě tady, v otevřené savaně, kde se poprvé učíš chodit po dvou – nesměle stojíš na dvou chodidlech, silné čelisti vysunuty dopředu. Neroste zde mnoho stromů, kam bys mohl utéci před nebezpečím. A tak tě mohou snadno napadnout velké kočkovité šelmy a ostatní zvířata, která zde s tebou žijí. Jak se s tím vyrovnáš? Pomůže ti ostrý zrak a vzpřímení těla. Držíš-li hlavu vysoko, můžeš snadno zpozorovat blížící se dravce. Sdružuješ se do tlup. Někteří jsou posíláni shánět potravu a zbytek udržuje tábor a stará se o děti. Tato citlivá spolupráce s ostatními vede k vývoji jazyka. Učíš se mluvit, vyprávíš příběhy, kreslíš po stěnách jeskyň, zhotovuješ nástroje, udržuješ oheň. Tvá schopnost myslet a plánovat se teď rozvíjí neobyčejně rychle. Když se večer setmí, snadno zakloníš hlavu a můžeš pozorovat oblohu...

Začínáš pohřbívat své mrtvé – často v pozici plodu. Symbolizuješ tak návrat do lůna Matky Země k novému zrození. Hroby často leží na ose východ-západ, na dráze

Slunce, které se rodí každý den znovu a znovu. Způsob tvého pohřbívání svědčí o výrazném vzestupu lidského vědomí.

Procházíš obrovským sociálním vývojem. Rozvíjíš zemědělství, učíš se psát, stavíš města, obchoduješ. Pomalu se ocitáš uprostřed moderní civilizace. Stáváš se současným člověkem. Žiješ v domku nebo v bytě ve velkém městě, jsi obklopen technikou a stroji. Co teď kolem sebe vidíš, slyšíš, cítíš? Jak se ti žije? Prodíráš se přeplněnou ulicí, spěcháš ... a každý ti překáží.

Zvedni svůj zrak a podívej se nahoru. Pohlédni na tu krásnou oblohu, která se klene nad tebou. A teď přivři oči. Celý ten vesmír je také v tobě. Pamatuješ, jak jsi hořel ve hvězdách?

Co budeš dělat? Jaký svět budeš vytvářet? Jaký vztah budeš mít k Zemi, k ostatním, k sobě a k těm, kteří se teprve narodí?

Možná jsou v tobě skryty netušené možnosti.

Vnímej své pocity v tomto světě. Neutíkej od nich. “²¹¹

²¹¹ SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 49 - 57.

Příloha IV.

„Dívejte se na ty, které míjíš. Neustávej v chůzi, ale zaměstnávej své oči. Když se díváš, buď si vědom, že se díváš na člověka, který současně s tebou obývá tuto planetu... Jestliže teď někoho míjíš, zastav se na chvíli a vezmi jeho pravou ruku do své. Uvědom si, co tento člověk říkal, co tento člověk říkal o přírodě. Pouze to vnímej, aniž bys mluvil, a pokračuj k další osobě...“

„Prima. Ted' skončíme a začneme se znovu pohybovat mezi sebou. Když teď míjíte jiného člověka, postavte se na chvíli čelem k němu. Zvedněte ruce a ve výši ramen se dotkněte vzájemně dlaněmi. Dívejte se do očí. Uvědomujete si přitom, že tento člověk může umřít v jaderné válce... Pouze se dívejte, buďte otevření, nemluvte... Pokračujte v chůzi. Postavte se čelem k sobě, dotkněte se vzájemně dlaněmi... Nechejte ve svém vědomí vynořit představu, že právě tento člověk může být s vámi ve chvíli vaší smrti...“

„Chod'te opět svižně dokola a dívejte se na zem.“

„Zpomalte, vnímejte svůj dech.“

„Začněte navazovat zrakový kontakt s druhými.“

„Vyprávějte si chvilku ve dvojicích o svém zážitku v Přírodě, který byl pro vás významný a třeba vás změnil.“ Nebo „Setkáváš se s člověkem, který žije na planetě Zemi ve stejné době jako ty. Pověz mu o tom, co máš rád na sobě a co máš rád na Zemi.“

„Osoba A zvedne ruku. Položíte dlaně na sebe a začnete pohybovat pažemi. Osoba A vede, osoba B se nechává vést.“ Po chvíli: „Osoba B vede, A se nechává vést.“ Po další chvíli: „Pokračujte bez zastavení, avšak nikdo nevede ani není veden.“²¹²

²¹² SEED, J.; MACYOVÁ, J.; FLEMINGOVÁ, P.; NAESS, A. Myslet jako hora. Zelená nádej, Prešov: 1993. ISBN 80-88699-01-0. Str. 123 – 128.

ABSTRAKT

MATLACHOVÁ, P. *Návrh volnočasového projektu pro děti středního školního věku se zaměřením na ekologickou výchovu a výchovu k hodnotám*. České Budějovice: 2013. Diplomová práce. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: ekologická etika, hlubinná ekologie, výchova k hodnotám, hodnoty, odpovědnost, empatie, děti středního školního věku

Práce se zabývá návrhem projektu pro děti středního školního věku. Teoretická část charakterizuje děti středního školního věku. Dále popisuje morální myšlení a vnímání hodnot z pohledu dějin. Další kapitoly se věnují výchově k hodnotám a ekologické etice.

Praktická část obsahuje didaktický návrh projektu. V návrhu jsou aktivity, které podporují ekologické vědomí a s ním spojený hodnotový žebříček jedince. Základní myšlenka celého projektu je ztotožnění s přírodou jako se sebou samým. Dále jsou použity nedirektivní metody morální výchovy, které pomáhají jedinci uvědomit si zodpovědnost za své chování na Zemi.

ABSTRACT

Draft project of leisure for the middle school age children with a focus on environmental education and education towards values.

Keywords: environmental ethics, deep ecology, education for values, values, responsibility, empathy, middle school age children

The thesis focuses on the draft project for the middle school age children. The theoretical part characterizes the children of the middle school age. Further, it describes moral thinking and the perception of values from the perspective of history. The next chapters are dedicated to the education towards values and environmental ethics.

The practical part includes the didactical draft project. The draft contains activities, which help to develop ecological thinking together with the associated value system of an individual. The main idea of the whole project is the identification of the individual with nature as with himself. There are also used non-directive methods of moral education that help the individuals to realize the responsibility for their behavior on the Earth.