

Učební materiál ke kurzu

**Environmentální výchova pro budoucí pedagogy a
studenty příbuzných oborů**

Monika Janáková

Obsah

PERMAKULTURA

Téma 1: Představení permakultury, její principy a etický základ.....	3
Téma 2: Permakultura v pedagogice - Děti v permakultuře	12
Téma 3: Permakultura pro MŠ v rámci permakulturního kurikula. Rozvinutí šesti základních okruhů do podtémat a praktické aktivity s nimi související	26
Téma 4: Permakultura pro ZŠ a SŠ v rámci permakulturního kurikula. Rozvinutí šesti základních okruhů do podtémat a praktické aktivity s nimi související	31
Téma 5: Permakulturní výukový program. Permakultura v mimoškolních a volnočasových aktivitách: jak vytvořit permakulturní program v rámci školy, tábora nebo kroužku.....	35
Téma 6: Permakultura a její možnosti v oblasti společného (inkluzivního) vzdělávání	43

ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA S ASISTENÍ ZVÍŘAT (Horse Assisted Education)

Blok I. Představení Horse Assisted Education	51
Blok II. Kůň na poli osobnostního rozvoje a výchovy. Kůň a jeho možnosti v oblasti společného vzdělávání (inkluze).....	64
Blok III. Kůň v pedagogické praxi. Aktivity s koněm (nejen) v rámci EV pro MŠ a ZŠ. Koně v mimoškolních a volnočasových aktivitách.....	78
Použitá literatura	92

Téma 1: Představení permakultury, její principy a etický základ.

Studijní literatura:

- Cílek, V., Kašík, M. (2007). *Nejistý plamen: průvodce ropným světem*. 1. vyd. Praha: Dokořán.
- Diamond, M. (2008). *Kolaps: proč společnosti zanikají a přežívají*. Translated by Zdeněk Urban. Vyd. 1. Praha: Academia.
- Holmgren, D. (2006). *Permakultura: principy a cesty nad rámec trvalé udržitelnosti*. Svojanov: PermaLot.
- Mollison, B. (2012). *Úvod do Permakultury*. Brdárka (Slovensko): Alter Nativa.
- Svoboda, J. (2009). *Kompletní návod k vytvoření ekozahrady a rodového statku*. Praha: Smart Press.
- Fukuoka, M. (1998). *Revoluce jedné slamky*. AlterNativa.
- Lovelock, J. (2008). *Gaia vrací úder : proč se Země brání a jak ještě můžeme zachránit lidstvo*. Praha: Academia.
- Máchal, A., Nováčková, H., Sobotová, L. a kol. (2012). *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka.
- Nátr, L. (2005). *Rozvoj trvale neudržitelný*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Whitefield, P. (1996). *Permakultura v kostce*. Praha: Synergie.

Doporučená literatura:

- Sartoriusová, G. (2002). *Rostliny si pomáhají*. Granit s.r.o.
- Maser, Ch. (1996). *Přeměněný les*. Abies.
- Wohlleben, P. (2016). *Tajný život stromů*. Rájec- Jestřebí.
- Coelho, P. (1995). *Alchymista: příběh o naplněném snu*. Brno: Jota, 1995. ISBN 80-85617-58-7. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:5b934140-17c9-11e4-8e0d-005056827e51>
- Megre, A. (2001). *Zvonící cedry Ruska*.
- Pike, G., Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Krajhanzl, A. (2014). *Psychologie vztahu k životnímu prostředí*. Brno: Lipka.

Máchal, A., Nováčková, L., Sobotová, L. (2012). Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Brno: Lipka.

Ač., A., Milěš, T., Rychnovský, B. (2013). *Vybrané kapitoly z ekologie a environmentální vědy*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita.

Výukové prostředky: v hodině bude promítnut film Mollison- Permakultura.

Zadání úkolu na další seminář: Zhlédnutí filmu o projektu Venus a jeho krátká reflexe v rozsahu 1 A4.

Program semináře:

- 1) Představení permakultury (PK), základní charakteristiky.
- 2) Permakulturní principy jako nástroj na cestě ke třem etickým cílům permakultury.
- 3) Etická pravidla PK jako její fundament. Péče o lidi, péče o zemi, spravedlivé dělení.
- 4) Permakultura a pedagogika.

ad 1) Stručné představení permakultury (PK), základní charakteristiky.

Co vlastně znamená permakultura? Permakultura je konceptem, který byl poprvé formulován v 70. letech 20. století v kontextu trvale udržitelného zemědělství, ale již tehdy s ambicí budování trvale udržitelné kultury obecně (angl.. „permaculture“ je složeninou z „permanent culture“ a zároveň „permanent agriculture“). Nejen trvale udržitelné zemědělství, ale také permanentní kultura, neboť žádná kultura nemůže trvale přežít bez základu, kterým je trvale udržitelné etické využívání krajiny.¹ Jejími autory jsou Bill Mollison a David Holmgren. K nám začala pronikat v 90. letech téhož století včetně relativně nedávných překladů. Představuje vytváření trvale **udržitelných systémů** (zde záměrně, ač jsme si vědomi problematičnosti tohoto pojmu, používáme termín „trvale“ udržitelný systém, neboť se vyskytuje v publikacích předních představitelů permakultury jako je např. Bill Mollison. Zároveň sám pojem „permakultura (angl.. permaculture)“ vznikl spojením anglických slov permanent a agriculture), jež jsou využívány nejen pro potravinové samozásobitelství, ale i jako cesta k soběstačnosti

¹ (Mollison 2012: 1)

obecně. Může se jednat o soběstačnost potravinovou, energetickou², finanční, apod., PK se snaží formulovat základní principy trvale udržitelné kultury.³

Hlavní myšlenkou je, že žádná společnost nemůže přežít bez trvale udržitelného a etického využívání krajiny a zdrojů při činnostech, které provádí.⁴ J. Svoboda výstižně shrnuje smysl PK, když hovoří o tom, že PK je inteligentní, tvořivý a zodpovědný **způsob myšlení**, beroucí ohled nejen na nás, ale i na generace co přijdou po nás.

K základním charakteristikám PK patří tzv. permakulturní design: Je to stěžejní pojem, který je užíván všemi autory napříč PK literaturou i „otci permakultury“ Mollisonem a Holmgrenem. Představuje její základní funkční princip. Permakulturní design představuje **navrhování po vzoru přírody** (je veden heslem „**pozoruj a jednej**“). Je to uvědomělý, inteligentní a etický design (návrh) určitého úseku skutečnosti, přičemž se nemusí jednat jen o oblast zemědělství); systémový přístup ke skutečnosti a jasná hodnotová orientace. Přičemž základní hodnotou je jí život, ochrana ekosystému, planety. Zjednodušeně řečeno PK design je založen na pečlivém plánování a řešení problému nebo situace na základě pečlivého pozorování oblasti, které se týká.

PK má zato, že lze, skrze **uvědomělý design po vzoru přírody**, měnit destruktivní a neefektivní formy, kterými lidská společnost využívá planetu Zemi. Sympatické je, že nechce nutit do falešné skromnosti, která většinou dlouho nevydrží. Její snahou je zajistit blahobyt člověka avšak ne na úkor přírody nebo dalších lidí.⁵ Všechny PK techniky jsou levnější, snadno pochopitelné, a jednoduše aplikovatelné. Šetří čas, práci i peníze. A jako „vedlejší produkt“ je zde bonus ochrany a ošetření životního prostředí. PK se nezrodila jako „velká teorie“, ale jako systém doporučení, jehož primární snahou je jeho snadná a okamžitá aplikovatelnost do každodenního života. Systém doporučení, jež se živě transformuje v realitě světa. Časem se permakultura rozvinula v komplexní hnutí za trvale udržitelný rozvoj a nalezla své konkrétní aplikace i ve školství, koučinku či psychoterapii (viz níže).

² Permakultura pracuje s teorií ropného zlomu a jejím cílem je tedy člověk nezávislý na fosilních palivech.

³ Zejména v Holmgrenově knize *Permakultura* (Holmgren 2006) je kladen důraz na syntézu permakulturního designu s ekonomikou, společností a ekologií. Zastánce konceptu udržitelnosti se snaží upozornit na velkou organizační sílu permakulturního konceptu.

⁴ Svoboda J., s. 10

⁵ Na rozdíl od spousty některých eko teorií se nesnaží přimět lidi jednat jinak jen pro to, že to je lepší pro životní prostředí. Tento argument je totiž z velké části nefunkční (zde mrknout do krajhanzla a doplnit proč lidi chrání živ.pro.-z jeho stránek..) Je to pravděpodobně instinktivní záležitost člověka starat se mj.o vlastní zájmy (tak jako vlastně se každý živý druh snaží o své přežití, je ve své podstatě egoistický. Jde o přežití druhu. Avšak člověk má na rozdíl od ostatních tvorů živé přírody velkou moc tímto svým sebeobhospodařovacím jednáním negativně ve velkém působit na ni jako celek.) PK design má přinášet zisk jedinci, ale zároveň i okolí.

Permakulturní design (navrhování dlouhodobě udržitelných systémů) má dva základní kroky (Mollison, 2012, s. 5). Ten první se věnuje zákonům a principům (idejím), jež lze přizpůsobit jakýmkoliv klimatickým a kulturním podmínkám (takže je lze označit jako globální principy), tento krok je v rovině teorie, zatímco v druhém kroku jde o praktické techniky (návody), jež jsou v různých podmínkách a kulturách odlišné (ty lze označit jako principy pro lokální použití). Podle zastánců permakultury lze využíváním a kombinací těchto dvou kroků docílit funkčních, trvale udržitelných systémů. Dosáhne se tím stav, jež lze připodobnit termínu „globální multikultura“, jež můžeme najít u H. Horké (2000, s. 60), kdy se nebude jednat o unifikovanou kulturu, ale o soubor kultur uchovávajících si místní kulturní tradici.

Zcela zásadní, tak jako v celé permakultuře, je v tomto procesu **plánování (tzv. design)**, díky důkladnému plánování vznikají efektivní systémy, které mají mít maximální dopad za minimálního využití energie (tj. lidských sil, času, financí, atd.).

PK design je založen na pečlivém pozorování, opakované analýze, realizaci, zpětné vazbě a vyhodnocení efektu, dopadu (výnosu). Permakultura má za cíl (skrže design – promyšlené a poučené navrhování po vzoru přírody) vytvořit ekologicky zdravé a ekonomicky prosperující systémy, jež jsou schopny zabezpečit své potřeby bez ničení přírody a tím se stát také dlouhodobě udržitelnými. **PK design se snaží být nenáročný na energii i kapitál, avšak je náročný na informace, představitost a přemýšlení.**

ad 2) Permakulturní principy jako nástroj na cestě ke třem etickým cílům permakultury.

Zakladatelé PK konceptu formulovali několik základních principů na nichž má být PK design (plánování) postaven. Bývá uváděno 12 Mollisonových a 5 Holmgernových. Ty jsou někdy v literatuře navzájem promíchávány a slučovány.

●Mollisonovy principy:

1. Pozoruj a jednej.
2. Zachycuj a uchovávej energii (Koloběh energie přímo na místě, lokální zdroje. Jak paliv, tak lidské energie; Energetická krize a teorie ropného zlomu. Energeticky úsporné plánování jako je zónování nebo výškové plánování. Zóny – rozdělení podle sfér vlivu a náročnosti, sektory – rozdělení podle vnějších vlivů; Toky energií v přírodě a v člověkem ovlivněné krajině; efektivní využití energie na všech úrovních a ve všech sférách lidské činnosti.)

3. Získávej výnos
4. Usměřuj sebe sama a přijímej zpětnou vazbu
5. Využívej obnovitelných zdrojů a služeb, važ si jich (Dává se přednost biologickým zdrojům před fosilními palivy (využívání obnovitelných zdrojů))
6. Nevytvářej odpad. (Produkce pokud možno jen recyklovatelného odpadu; Recyklace zdrojů v přírodě a lidské kultuře. Kontrast „kovbojské“ a „kosmické“ ekonomiky. Využití přiměřených technologií, využití alternativních zdrojů energie a bezodpadových technologií.
7. Navrhuj od vzorů k detailům
8. Dej přednost začleňování před oddělováním
9. Využívej malých a pomalých řešení. (Využívání malých a pomalých řešení; malé intenzivní systémy (Tj. takové, které využívají maximum plochy krajiny, kterou má k dispozici a zároveň ji mají plně pod kontrolou.)
10. Využívej rozmanitosti a važ si ji.
11. Využívej krajů a važ si okrajových systémů. (K dosažení nejlepších výsledků se využívají okrajové efekty a přírodní vzory; Využívání polykultur a diverzity (různorodosti, rozmanitosti) vzájemně si prospěšných druhů v rámci systému;)
12. Využívej změnu tvořivě a tvořivě na ni reaguj

• **Holmgrenovy principy správného postoje:**

- 1) Pracujte s přírodou, ne proti ní
- 2) Problém je řešení (všechno pracuje oběma směry)
- 3) Minimální zásah s maximálním účinkem
- 4) Výnos ze systému je teoreticky neomezený
- 5) Všechno zahradničí (nebo má vliv na okolní prostředí)

Ve své podstatě se dají jmenované principy shrnout do několika obecnějších pravidel jako je etické zacházení s přírodními zdroji, spojování více prvků ve fungující celek (důraz na relativní umístění, což znamená, že každý prvek je umístěn ve vzájemném vztahu k ostatním. Vykonává více funkcí, přičemž každá důležitá funkce je zabezpečována mnohými prvky); maximální efektivita při minimální vynaložené energii, rozmanitost a originalita, tvořivý přístup k řešení problémů a dělení se o nadbytečné zdroje/výnosy.

Permakulturní principy rozvedeme v následujících seminářích aplikované na pole pedagogiky.

ad 3) Etická pravidla PK jako její fundament. Péče o lidi, péče o zemi, spravedlivé dělení.

Permakultura je holistickým systémem dotýkající se mnoha oblastí života. Zakladatel „evropské“ permakultury **Declan Kennedy** hovoří o tom, že podle něj se pojem permakultura rozšířil z původního „permanentního zemědělství“ či biopěstitelství na celý životní styl. Z hlediska environmentální výchovy je podstatné, že v základu permakultury stojí etika a to etika environmentální, jež uznává hodnotu každé živé věci samu o sobě. Permakultura není zdaleka jen zahradnickou vědou, není jen naukou o způsobu jak se docílit ideálu udržitelného života. Je světonázorem, etickým systémem.⁶ Z permakulturní etiky celý koncept permakultury vychází, na něj navazuje a z něj se rozvíjí její podoba a cíle.

PK plánování (design) se děje na základě **pozorování** okolí a **zpětné vazby**. Při permakulturním plánování (ať už školní zahrady, nebo výukového programu, nebo systému výuky vůbec) se v permakultuře inspirujeme tzv. **permakulturními principy**. Dvanáct principů je Holmgrenových (představených v knize *Permakultrua: Principy a cesty nad rámec trvalé udržitelnosti*, v češtině vyšla r. 2006) a k nim bývá přidáváno dalších pět, jež popsal Bill Mollison (v knize *Permaculture: A Designer's Manual*).

Permakultura není zdaleka jen zahradnickou vědou, není jen naukou o způsobu jak se docílit ideálu trvale udržitelného života. Je světonázorem, etickým systémem. Z permakulturní etiky celý koncept permakultury vychází, na něj navazuje a z něj se rozvíjí její podoba a cíle.

J. Svoboda, jeden z propagátorů permakultury v Česku shrnuje permakulturu jako zodpovědný přístup ke světu, tvořivý způsob myšlení založený na pozorování. Je uvědomělým designem měnící současné destruktivní formy, jimiž lidstvo zajišťuje své potřeby a využívá naši planetu, za způsoby planetě i lidem prospívající. Etické principy permakultury zůstávají stejné na celém světě, mění se použité techniky (např. podle klimatu, fauny, flóry, podle potřeb lidí).⁷

Permakulturní etika má tři základní body. Tím prvním je „Péče o zemi“⁸, druhým „Péče o lidi“⁹ a třetím „Omezení populace a spotřeby“. Permakulturní etika má ambice prostoupit

⁶ Jeden ze zakladatelů permakultury D. Holmgren (2006) o sobě píše: „Jsem hrdý na svou ateistickou výchovu, v níž humanistické hodnoty zformovaly etický rámec racionálního světonázoru“.

⁷ (Svoboda, 2009, s. 10)

⁸ Péče o zemi (o přírodu) spočívá v zajištění ochrany ekosystému tak, aby jeho činnost nebyla ohrožena. Právě permakultura nabízí mnohá řešení, jak boj proti přírodě a jejímu ničení nahradit spoluprací s přírodou a jak obnovovat poškozené ekosystémy.

všemi stránkami životního prostředí, společnosti i ekonomických systémů (Mollison, 2012, s. 3).

Permakulturní etika má ambice prostoupit všemi stránkami životního prostředí, společnosti i ekonomických systémů (Mollison 2012: 3). Permakulturní etiku lze ztotožnit s ekologickými aspekty globální výchovy a stejně jako ekologické aspekty mají prostoupit všemi prvky globální výchovy (tj. obsahem), tak permakulturní etika má prostoupit všechny aspekty lidské činnosti. Za klíčový se označuje systémový přístup, nahrazení konkurence spoluprací (kooperace), decentralizace (budování zesponu nahoru), tvořivé myšlení, úcta k druhým i sobě, schopnost soužití s druhými (důraz na komunitu), odpovědnost, schopnost tvořivě řešit problémy atd. (Mollison 2012: 3). Zde se permakulturní pojetí přístupu ke světu nápadně kryje s doporučeními mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. stol.“ z roku 1993 (Horká 2000:14)¹⁰. Současně se permakulturní teorie i praxe se kryjí s požadavky environmentální i globální výchovy jako je např.: zamezení devastace životního prostředí, pěstování úcty k životu, rozhodování v duchu ekologické etiky a principů trvalé udržitelnosti, vzdělávání v souvislostech, důraz na propojenost člověka, kultury a přírody, prosazování zkušenostního pojetí učení (Horká 2000: 47-52).

ad 4) Permakultura a pedagogika.

Termín permakultura se vyskytuje v kontextu environmentální výchovy poměrně často na různých úrovních: od kvalifikačních prací studentů (např. Grmelová, 2014), až po výstupy specializovaného výzkumu odborníků (např. Bultu & Yilmaz 2008, Gundersen, O'Day 2008). Nicméně zde jedná většinou buď o příležitostné a ad hoc využití dílčích poznatků permakulturního zemědělství ve školních zahradách, nebo abstraktní pojednání o hodnotových závazcích pedagogiky 21. století, případně studie o permakulturním hnutí (Holmes, 2014).

Permakulturní přístup dominuje především udržitelnému zemědělství a z této oblasti pochází převážná většina odborné literatury a výzkumných projektů, včetně těch, které spadají do oblasti pedagogických věd (v této oblasti jsou typické projekty studentských farem, resp.

⁹ Péče o lidi spočívá v zajištění jejich životních potřeb, jako je voda, potrava, přístřeší, ošacení a podobně. Člověk však není, podle permakultury, jen konzument, potřebuje také praktické a smysluplné životní vzdělávání, smysluplnou a naplňující práci, možnost seberealizace a budování vlastního zázemí a přátelské mezilidské vztahy. Těmto oblastem se permakultura aktivně věnuje a snaží se pro ně hledat vhodná řešení.

¹⁰ Vznikla zde doporučení 4 pilířů vzdělávání: učit se jednat (tvořivě zasahovat), učit se být (rozvoj osobnosti), učit se poznávat (myslet) a učit se žít společně s ostatními (spolupráce, komunikace...).

úpravy školních areálů středních a vysokých škol v USA na kterých aktivně participují samotní studenti).

Na poli pedagogiky je potenciál permakultury uplatněn téměř výhradně jen v prakticky či metodicky orientovaných textech. Nejčastěji se jedná o návody jak v pedagogické praxi využít zahradu jako jeden z nástrojů EV a tzv. místně zakotveného učení. Co vše a jakým způsobem se lze na ní učit. V tomto kontextu termín permakultura zaznívá nejčastěji.

Oblast metodických textů a vyloženě prakticky pojatých prací je v této oblasti zdaleka nejobsažnější oblastí publikační aktivity. Teoretická reflexe permakultury v rámci pedagogiky či environmentální výchovy chybí. Přesto však, že zde není termín permakultura explicitně používán, obsahově a cíly se s permakulturním přístupem ke světu nápadně kryje s některými pedagogickými směry současnosti.

Podobně jako globální výchova a ekosociální teorie vzdělávání (Bertrand, 1998) si permakultura klade za cíl (skrže design-promyšlené a poučené navrhování po vzoru přírody) vytvořit ekologicky zdravé a ekonomicky prosperující systémy, jež jsou schopny zabezpečit své potřeby bez ničení přírody a tím se stát také dlouhodobě udržitelnými. Z hlediska pedagogiky je také v souvislosti s permakulturou třeba zmínit práce filozofa J. Šmajse rezonující následně v pedagogických textech H. Horké. Šmajse hovoří o kopernikánském obratu vědy, zdůrazňuje její sociální funkci, jenž bude rozhodovat o přežití lidského druhu a kultury. Kopernikánský obrat představuje biofilní¹¹ duchovní orientaci kultury, nástup biofilního paradigmatu (Šmajse 2013).

Permakultura jako koncept se nachází na periferii teoretických diskusí EV. Je prozatím spíše nástrojem praktické EV. Nejčastěji v podobě metodik uvádějící návody pedagogického **využití zahrady**¹² v rámci EV, než součástí teorie EV. Tato oblast je charakteristická neobyčejně velkým množstvím metodicky a prakticky zaměřených textů, které výrazně převažují nad teoretickým rámováním. Potenciál permakulturního přístupu se však zdá být větší. Zatímco má permakultura své místo v pedagogické praxi, pro pedagogickou teorii představuje výzvu.¹³

¹¹ Tzn. „životu přející“

¹² Tato oblast EV zná své konkrétní aplikace permakulturních principů (Gundersen, O'Day, 2008), celkově však tuto oblast charakterizuje různorodost přístupů ohledně toho, co a jak lze v případě zahrad v EV zkoumat (Blair 2009, Skinner, Chi & The Learning-Gardens Educational Assessment Group 2012, Mansfield, Baudains 2008). Je také zřejmé, že předmětem systematického zájmu je tato oblast již desítky let (Moore 1995). do oblasti pedagogických věd (v této oblasti jsou typické projekty studentských farem, resp. úpravy školních areálů středních a vysokých škol v USA na kterých aktivně participují samotní studenti).

¹³ S ohledem na koncept permakultury je možné formulovat také několik závěrů. Tím prvním je, že permakultura je koncept na periferii teoretických diskusí EV. Nenalezneme jej v hlavních přehledových publikacích výzkumu v oblasti EV (např. Stevenson & Brody & Dillon & Wals, 2013), a pouze marginálně v klíčových periodikách. Na stranu druhou termín permakultura se vyskytuje v kontextu environmentální výchovy poměrně často v prakticky zaměřených pracích na různých úrovních: od kvalifikačních prací studentů, až po výstupy specializovaného výzkumu odborníků. Nicméně jde většinou buď o příležitostné a ad hoc využití dílčích poznatků permakulturního zemědělství ve školních zahradách, nebo abstraktní pojednání o hodnotových závazcích pedagogiky 21. století jako celku, případně studie o permakulturním hnutí.

Permakultura svojí povahou zapadá do některých aktuálních požadavků na proměny vzdělávacího systému, jenž by byl založen na novém pohledu na vztah mezi člověkem, kulturou a přírodou, jejich vzájemném propojení a ovlivňování se ve smyslu nezbytné ekologické solidarity (např. ekosociální teorie vzdělávání (Bertrand 1998: 227), globální výchova (Horká 2000), diagnóza možné biofilní orientace kultury (viz Šmajš 2014), biofilní orientace vzdělávání (např. Vystrčil Marková, Horká 2013) apod.). Stejně jako uvedené přístupy, také permakultura spatřuje první krok východiska z (potenciálně vážné) krize v jejím uvědomění a pochopení (diagnóze). Základní myšlenková kompatibilita permakulturního přístupu s koncepty globální výchovy a ekosociálních teorií vzdělávání (např. J. Rosnay) spočívá v klíčovém pojmu systému a důrazu na systémové pojetí a přístup ke světu, poznávání a bytí v něm (viz obrazové přílohy znázorňující systémové přístupy uvedených koncepcí).

Téma 2: Permakultura v pedagogice - Děti v permakultuře

Studijní literatura:

Dostál, P., Dostálová, J. (2005). *Environmentální výchova: průřezové téma v rámcovém vzdělávacím programu pro ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:61b67480-2b43-11e7-9efd-005056827e52>

Holubová, D., (2004). *Environmentální výchova ve vyučování matematice: (doplnění kapitol z didaktiky matematiky)*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:a7daa9a0-8c4b-11e6-84e2-005056827e51>

Činčera, J., a kol. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.

Jančaříková, K. (2013). *Ekologie čtená podruhé*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe.

Jančaříková, K., Kapucínová, M. (2013). *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Brtnová Čepičková, I., Kroufek, R. (2006). *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:82ecdd60-cf3f-11e7-bfaa-005056827e52>

Doporučená literatura:

Nešpor, J. (2013) *Z polí a pastvin až na náš stůl*. Učební celek k ekologickému zemědělství. Brno: Lipka.

Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál.

Hodginston, T. (2009). *Líný rodič*. Jota.

Weber, A. (2015). *Blbinky a bláto*. Praha: DharmaGaia.

Wohlleben, P. (2016). *Tajný život stromů*. Kazda.

Nováková, J. *Permakultura a školkové zahrady*. <https://janinyzahrady.webnode.cz/dalsi-clanky/permakultura-a-skolkove-zahrady-podruhe/>

Výukové prostředky: V hodině bude promítnut krátký film Inhabit.

Zadání úkolu na další seminář: Zhlédnutí krátkého filmu Muž, který sázel stromy. Na základě toho na 1 A4 napsat: co mě zaujalo, o čem film pojednává, jaké z něj mám dojmy.

Program semináře:

- 1) Zavádění permakulturních principů do výuky a při práci s dětmi. Permakulturní principy a zásady v pedagogice.
- 2) Pedagogické zásady permakulturní práce s dětmi.
- 3) Představení permakulturního kurikula pro děti v permakultuře (zahrnuje šest okruhů: Představení permakultury; Živá příroda; Design; Produkce potravy; Struktury; stavby a využívání zdrojů; Sociální permakultura).

Ad1) Zavádění permakulturních principů do výuky.

Jak bylo řečeno, zcela zásadní v celé permakultuře, je proces **plánování (tzv. PK design)**. Díky důkladnému plánování vznikají efektivní systémy, které mají mít maximální dopad za minimálního využití energie (tj. lidských sil, času, financí, atd.). **PK design je založen na pečlivém pozorování, opakované analýze, realizaci, zpětné vazbě a vyhodnocení efektu, dopadu (výnosu)**. I v rámci pedagogiky patří PK design ke stěžejnímu funkčnímu principu.

PK plánování se děje na základě **pozorování** okolí a **zpětné vazby**. Při permakulturním plánování (ať už školní zahrady, nebo výukového programu, nebo systému výuky vůbec) se v permakultuře inspirujeme, již zmíněnými, tzv. **permakulturními principy**. Dvanáct principů je Holmgrenových (představených v knize *Permakultrua: Principy a cesty nad rámec trvalé udržitelnosti*, v češtině vyšla r. 2006) a k nim bývá přidáváno dalších pět, jež popsal Bill Mollison (v knize *Permaculture: A Designer's Manual*).

PK principy byly formulovány Mollisonem a Holmgrenem na základě pozorování přírodních systémů s ambicí možnosti aplikovat je na různé situace a oblasti lidského bytí. Co se týče oblasti pedagogiky, lze je využít jako nástroj např. při sestavování výukových plánů a programů, při komunikaci mezi dětmi, rodiči a dalšími, při plánování výukového prostředí.

Snahou aplikace PK principů na poli pedagogiky je vytvoření udržitelného výukového systému pečující o lidi (žáky, učitele, rodiče a další) a o Zemi.

Tyto principy v rámci pedagogiky mohou poskytnout určitý úhel pohledu na celý vzdělávací systém: přetvářejí způsob, jakým pedagogové pracují s dětmi, přetvářejí také aktivity, které vedou, prostředí, množství času stráveného uvnitř a venku a způsob jakým pedagogové komunikují s dětmi, rodiči i kolegy.

V následujícím textu je nejprve nastíněn význam daného PK principu a následně je ukázána možnost jeho využití v rámci pedagogiky, tj. výchovy a výuky. Protože pro PK je mimo jiné stěžejní zpětná vazba, ať už formou reflexe druhých či sebereflexe, jsou na závěr u každého principu uvedeny kontrolní otázky, jimiž si pedagog může ověřit zda mu děti rozuměli.

●Mollisonovy principy:

1. Pozoruj a jednej – PK design je založen na pečlivém pozorování, shromažďování informací a zkušeností, což podporuje porozumění přírodě, krajině i lidem. Proto jsou PK zemědělské systémy informačně a designově intenzivní –náročné na informace (zatímco tradiční zemědělství je náročné na fyzickou práci a průmyslové zemědělství zase na energii). Tak jako se v PK při plánování zahrady musíme informovat o tom, která místa jsou závětrná, bohatá na živiny atd. Stejně tak je třeba zohledňovat potřeby různých lidí, kteří budou daný prostor využívat. Děti, rodiče, učitelé. Podobně to platí při PK sociálním designu, např. různých procesů či situací, kdy je důležité poučit se jak o fyzické krajině, tak o lidech, kterých se to týká. **Zpomalit se a pozorovat s využitím všech smyslů je fundamentem permakulturní výuky.** Cesty k budování pozorovacích schopností dětí zahrnují: poznávání okolního prostředí; poznávání dalších lidí a **sebe sama**; umění získání znalostí z různých zdrojů, nespoléhat se nikdy jen na jeden. Mnoho PK aktivit vtahuje děti do pozorování přírody a procesů v ní fungujících. Tuto schopnost pozorování využijí i nadále ve svém každodenním životě. Jak při vyrovnávání se různorodými situacemi lidského, tak při nalézání jejich efektivních a adekvátních řešení.

2. Zachycuj a uchovávej energii – V přírodě většina prvků zachycuje a skladuje energii na pozdější dobu. Děti a pedagogové se mohou naučit pátrat po tom, kde se energie ztrácí bez užítku a přemýšlet jak tomu předcházet (nejen elektrická energie, ale i energie lidí, pedagogů,

děti, času apod.). Permakulturní pedagogika se snaží upozornit také na to, že lidé produkují a uchovávají také jiné, jemnější formy energie jako jsou nápady a zkušenosti.

- Kontrolní otázky: S dětmi můžeme např. tematizovat následující otázky. Jak zvířata uchovávají potravu? Jak můžeme zachytit slunce, vítr, déšť? Jak lze v činnostech, jež jsme dnes dělali šetřit energii?

3. Získávej výnos – v PK rozumíme výnosem jakýkoliv hmotný nebo i nehmotný produkt, přínos, pocházející z jakékoliv aktivity. Výnosem jsou zde i prvky které vracíme do přírody (např. zeleninu nevyužitou při vaření dáme na kompost a nepřímým výnosem vaření je zde hmota pomáhající zahradě udržet úrodnost. Snaha získat výnos a následná radost z něj, jakožto odměny za naše snažení je lidem daná, podobně jako všem organismům. Má-li toto pedagog na paměti, pomůže mu to lépe přijímat neočekávané situace, např. když se nějaká živočišná pustí do naší úrody. Může to také vést k hledání takového přístupu, ve kterém vědomě sdílíme úrodu i s ostatními obyvateli přírody (zahrady).

4. Usměruj sebe sama a přijímej zpětnou vazbu – Naše planeta má samoregulační schopnosti pomáhající udržet podmínky pro život. Lidstvo je schopno korigovat své chování, pokud naslouchá zpětné vazbě od přírody, lidí i jimi vytvořených systémů. Děti se mají učit vyhledávat zpětnou vazbu jak lidí, tak okolního prostředí a tvořivě a inteligentně na ni reagovat. Pedagogové zase získávají zpětnou vazbu od ostatních vyučujících, rodičů, dětí atd. Pokud možnost zpětné vazby využijí a následně na ni tvořivě reagují, mohou snáze dosáhnout tak zlepšení výukového programu, prostředí či dalších aspektů výuky.

5. Využívej obnovitelných zdrojů a služeb, važ si jich- kdykoliv je to možné využíváme obnovitelných, přírodních materiálů a zdrojů zdroj, které se snadno vrátí do přírody a recyklují se v ní výrazně snadněji než některé složitě uměle vyrobené hmoty. Uhlí a ropu považujeme za neobnovitelné zdroje, neboť vznikly miliony let. Snaha je šetřit, potraviny nedovážet, nýbrž stavět na vlastní produkci, využívat elektřinu z obnovitelných zdrojů. Pokud si je pedagog vědom tohoto významu přírody a jejich darů a chová se dle toho. Má pozitivní vliv na své žáky. Může zásadně ovlivnit jejich postoj v přemýšlení o využívání obnovitelných a udržitelných zdrojů. Tento aspekt je velmi důležitý, neboť **udržitelnost** je klíčovým pojmem permakultury.

6. Nevytvářej odpad – tento princip připomíná aspekt hodnoty skromnosti, péče o věci, snižování znečištění a proměnu odpadů ve zdroje. Redukce množství odpadu souvisí s rozumným využíváním zdrojů. Jako pomůcka pro zapamatování se v rámci tohoto pravidla užívá tzv. „5R“ refuse (odmítnout), reduce (omezit, redukovat), reuse (znovu použít), repair (opravit), a recycle (recyklovat).

7. Navrhuj od vzorů k detailům – podle tohoto principu v PK nejprve zkoumáme či zobrazujeme **celek**. Až poté následují detaily a jednotlivé části, z nichž se celek skládá. PK má zato, že **vzory** v přírodě a společnosti lze vyzorovat jasněji, pokud se na ně díváme z větší vzdálenosti. **Vzor** tvoří základ PK designování, na něj pak navazují klíčové prvky a detaily. Tento postup šetří čas, energii a další zdroje. Jak říká Roman Shapla (2014) zakladatel *Permakultury pro děti z USA*: „*Nejdříve myslí ve velkém. Pak myslí v malém*“. (Koresponduje to s českým příslovím Pro stromy nevidět les. Tj. nejprve vylezeme na kopec, abychom si mohly les prohlédnout jako celek, z vrchu. Poté až vnímáme detaily. Jeli to naopak, ztratíme se v množství detailů a nejsme schopni vidět danou oblast s nadhledem, v celku a v celkových souvislostech.) Vzory v přírodě jsou velmi časté. Těmi hlavními na které PK upozorňuje a kterých si snadno všimneme jsou spirála, síť větvení, vlny a laloky. Každý z těchto vzorů má svou funkci. Ve **spirále** rostou dobře květiny, tvar spirály mají vodní víry, plži, tornáda a další. **Větvení** slouží ke sběru a distribuci živin, informací atd. (u listů, vodních toků, cest apod.) Sítě zachycují věci, a vytváří množství okrajů, jenž propojují (např. to můžeme vidět u pavouků, mycelií, ostružinového křoví, ptačích hnízd, internetu).

Zábavou formou lze zkusit s dětmi vypátrat různé vzhory a odhadovat jejich funkce. I lidské chování a jednání se řídí určitými vzorci, jež nám umožňují dělat složitá rozhodnutí ve zlomku vteřiny. Při komunikaci, jak s dětmi tak dospělými je vhodné přemýšlet o svých vzorcích chování. A následně hledat adekvátnější reakce k uspokojení potřeb sebe i druhého a vytvoření atmosféry propojení mezi pedagogem a dětmi.

8. Dej přednost začleňování před oddělováním – Daný princip poukazuje na to, že v přírodě jsou **vztahy mezi věcmi** (lidmi) stejně důležité jako věci samotné. Celek znamená pro permakulturu více než pouhý součet jeho částí. To nás vede v permakultuře k tomu, abychom se snažili najít místo pro každou část, abychom tvořili podpůrné a spolupracující vztahy. V zahradě to může znamenat vysadit vedle sebe rostliny, které prospívají lépe dohromady než samostatně. Při hodině s dětmi tento princip můžeme využít snahou o zapojení každého dítěte do skupiny tak, aby se doplňovaly svými schopnostmi a zájmy, aby

byla vyzdvížena a funkčně uplatněna jeho přednost, nebo to čím je výrazné. Pokud klademe důraz na to, že vše a každý je důležité a má své zvláštní místo a roli v rámci celku, předcházíme vyloučení něčeho, nebo někoho. Podporujeme tak myšlenku inkluze.

9. Využívej malých a pomalých řešení – Tento princip vybízí, aby se všemu věnoval potřebný čas. Aby byl dokončen jeden krok před tím, než se přejde k dalšímu. Menší rychlost při řešení věcí, malé změny mohou mít velký efekt (mohou být efektivnější a udržitelnější než ty velkolepé). Běžnou věcí při zavádění nového (v našem případě to může být při zavádění permakultury do nového prostředí) bývá často je snaha změnit či zavést mnoho nových věcí naráz. Praktický PK design však má pracovat s realistickým časovým plánem, začínajícím prvním dosažitelným krokem. Poté přichází další. Jestliže si dáme pozor, abychom ve výuce postupovali vždy jen o jeden krok z místa, na němž se děti nacházejí a nedělali příliš velké skoky v učivu, pomůže nám to zapojit do výuky každého žáka, trvaleji fixovat jeho poznatky a dovednosti.

10. Využívej rozmanitosti a važ si ji – Tento princip permakultury poukazuje na fakt, že v přírodě i u lidí nacházíme obrovské množství různých forem, funkcí, potřeba a interakcí. Je spíše „nešvarem“ lidí uvádět věci a lidi do konformní, monotónní, standardizované a podobné formy. Permakultura chce dětem ukázat, že v celku přírody to tak ale není, že její udržitelnost a funkčnost a také dynamiku zajišťuje právě ona různorodost. Různost lze označit za principiální formou dynamiky a zároveň stability přírody.

Diverzita (různorodost, mnohost, rozmanitost) je důležitý pojem pro permakulturu a pro ekosystémy vůbec. Diverzita existuje jednak mezi druhy, jednak v rámci druhů (vnitrodruhová) - tu představují např. odrůdy rostlin či plemena zvířat, která byla vyšlechtěna aby se hodila do místních podmínek. Tato diverzita je potřebná, aby život prospíval. Pro zdravý a odolný systém je třeba všech možných druhů rostlin, zvířat, bakterií, huba lidí. Proto čím více druhů lidí, zvířat i rostlin se nachází v jistém místě, či systému, tím zdravější vše v systému bude.

Pro PK je nezbytné, aby děti zažily různost! Je zřejmé, že inkluzivní přístup ke světu vychází již samé podstaty permakultury. PK upozorňuje na to, že je důležitá pro funkčnost systému (společnosti, atd.) a ne naopak, jak je v běžné praxi vnímáno. Je zátěží pro systém a je třeba ji minimalizovat či odsunout do zvláštních, „speciálních lokalit“ co nejdál od centra systému, na okraj. Více se tomuto věnuje téma č. 5 „Permakultura a inkluze“.

11. Využívej krajů a vař si okrajových systémů - Někdy se to nejzajímavější odehrává v místě, kde se setkávají dvě různé věci-takovému místu se říká rozhraní nebo okraj. v těchto rozhraních se dějí nové věci a vyznačují se větším počtem druhů. Např. v přírodě jsou místa s největší rozmanitostí na rozmezích mezi různými prostředím, jak je např. ústí řeky do moře, kde se střetává slaná voda, sladká vod, vzduch, půda a písek. Jsou tak rozmanitá, protože naplňují všechny potřeby druhů, které vyžadují jen jedno z těchto prostředí, ale i těch druhů, které jich vyžadují více. I v učení existuje rozhraní – rozhraní mezi známým a neznámým, mezi lidmi různých dovedností. Děti žijící na „okrajích společnosti“, nebo trpící nějakým druhem handicapu, mají mnoho odlišných zkušeností a zážitků ve svém životě jak z domova, tak ze školy či odjinud, než jaké mají „normální“ děti. Pedagog má využívat, zajímat se a zakomponovat do života třídy či jiného dětského kolektivu zkušenosti a znalosti dětí pocházejících z těchto „okrajových systémů“.

- Kontrolní otázky: Který okraj nebo rozhraní můžeme prozkoumat či odhalit? Jakou přírodu můžeme nalézt např. na hřišti, ve škole, parku? Jaké podněty nám přináší lidé žijící na okraji společnosti či pocházející z menšin? Co na nich lze ocenit? Co nás na nich a jejich životních zkušenostech může zajímat? Jak mohou oni obohatit naši životní zkušenost?

12. Využívej změnu tvořivě a tvořivě na ni reaguj – V přírodě se vše mění s tím, jak se proměňují podmínky a postupují životní cykly. Pole ponechané bez lidských zásahů samozřejmě projde procesem sukcese. (Nejprve jednoletky, pak během několika měsíců víceleté rostliny a za rok či dva vytrvalé byliny a keři. Za několik let se , zcela přirozeně, pole stane lesem.) Podobě i v rámci svého vývinu se dítě začíná zajímat o věci a probíhají kognitivní a vývojové změny. V PK vzdělávání mohou pedagogové záměrně využívat změny tak, že budou pozorovat děti a podporovat je v naplnění jejich individuálních, v čase se měnících potřeb. Tento princip se také týká kreativního reagování na spontánní a nepředvídatelné změny. (Např. když nějaké dítě chce dělat něco, co nebylo v plánu, je možné zahrnout jeho nápad do naplně dne). Zpětně se snažíme toto naučit i děti. Ukázat jim, že změna není něco, čeho je třeba se bát. Že patří k životu a je principem jeho dynamiky. Je neustálá a všude přítomná. Proto je potřeba naučit se s tím pracovat a tvořivě na změny reagovat a využívat je ku prospěchu věci.

• **Holmgrenovy principy správného postoje.**

Tyto principy definují přístup k PK designu, a je proto důležité, je mít na paměti při plánování výuky i v rámci přístupu k dětem a ke světu v obecné rovině. Jsou to:

1. Pracujte s přírodou, ne proti ní – je dobré nejít proti přírodním systémům, vzorům a procesům. Pokud člověk přemýšlí a hledá vzory v přírodě, všímá si toho jak fungují přírodní procesy a přirozené děje a následně tento proces podpoří zjednoduší si práci (Např. voda teče vždy z kopce dolů, proto je lehčí zachycovat srážky výše než je zahrada a pak ji nechat stéct do míst kde je třeba. Příroda vždy pokrývá holou zem novými rostlinami v půdě zadržující živiny a vláhu. Proto pokrytí rostlinami či mulčem sníží práci k odstranění plevelu.) Aplikujeme li tento princip do oblasti pedagogiky, pak vede k uvědomění si faktu, že, každé dítě je jedinečné, s rozličnými potřebami, schopnostmi a dovednostmi. Pokud jej podpoříme výukovým plánem, pomůžeme jeho rozvoji. Je to snažší a efektivnější na cestě dosažení dobrých výsledků, než se snažit jít proti jeho přirozenosti apod.

2. Problém je řešení (všechno pracuje oběma směry) – Tento princip představuje aktivní přístup k problémům a hledání řešení v situacích, do kterých se děti mohou v životě dostat. Můžeme děti motivovat v hledání věcí, kdy něco, co původně vypadalo jako problém, bylo proměněno v něco přínosného. Zároveň lze učit děti, aby v nepříjemnostech a těžkostech hledaly výzvu k osobnímu růstu.

3. Minimální zásah s maximálním účinkem – vyzývá pedagoga (či kohokoliv jiného, např. PK designéra, rodiče, atd.) aby použil co nejmenší energii a při tom získal co největší výnos. Často lidé vymýšlejí velká a komplikovaná řešení. Přitom často snaží jen minimální zásah, malá korekce ve správném čase, na správném místě a adekvátním způsobem.

PK někdy pracuje s pojmem lenosti (viz kniha Líný rodič, nebo přednášky dětské psychoterapeutky Tatiány Brodské s názvem Líně a šetrně). Upozorňuje na to, že často se spousta energie, a to jak té např. elektrické tak i lidské vydá naprosto zbytečně. Vyprchá někde do ztracena a efekt je minimální. Ale únava, či opotřebenost (ať už se jedná o stroje či o lidský prvek) je neúměrně vysoká. Tato zásada vybízí k tomu, abychom vydávali energii efektivně.

4. Výnos ze systému je teoreticky neomezený – v PK není výsledkem jen hmotný produkt. Výsledek jenž můžeme získat může být vzdělávací, emocionální, apod. Někdy tento princip bývá vyjádřen větou: „Výnos je omezen jen představivostí či znalostmi designera“. (Protože často když jiná osoba navštíví dané místo, či situaci, všimne si nových výnosů, které lze z tohoto systému získat Na cestě k výnosu nám pomůže **uvážování o všech potenciálních**

funkcích daného systému. (Např. tam kde zahradník vidí jedlý les, ze kterého lze získat výnos potravy, pedagog může vidět místo pro oddych dětí, nebo pro umístění budek pro ptáky a následné pozorování s dětmi.

5. Všechno zahradničí (nebo má vliv na okolní prostředí) – vše ve světě ovlivňuje své prostředí. (Např. kameny poskytují stín a domov bezobratlým, a domov. Na jedné straně vrhají stín, na druhé pohlcují teplo ze slunce a vyzařují jej zpět během noci.) Děti a pedagogové mohou hrát hry jako např. Síť života (kde se diskutuje o tom, a co jakákoliv věc dělá a jak ovlivňuje vše ostatní.) Děti neustále velmi silně ovlivňují své prostředí a lidi kolem sebe. Když je budeme podporovat, mohou se naučit, aby jejich vliv na svět v jeho mnoha rovinách, byl pozitivní.

ad 2) Pedagogické zásady permakulturní práce s dětmi.

Tyto zásady byly formulovány na základě evropského projektu Children in permaculture a evropské konference na toto téma v květnu 2018.¹⁴ (O tomto projektu a konferenci podrobněji viz níže v části „Permakulturní kurikulum“) Převážná část tohoto textu je převzata z výsledků tohoto projektu, knihy s názvem *Manuál, jak sdílet permakulturu s dětmi*.¹⁵

Permakultura nemá být jen obsahem, je spíše formou přístupu ke skutečnosti, k situacím lidského života, ke světu. V rámci této formy jsou pedagogické zásady permakultury formulovány tak, aby bylo dítě v procesu v jeho středu a aby umožnilo pedagogovi vhodně pracovat s danou věkovou skupinou. V rámci těchto zásad je pro PK důležité vytvořit dítěti prostředí pro seberealizaci, sebe prezentaci, k vyjádření vlastní kreativity a uspokojení bytostné touhy objevovat.

Přestože zde hovoříme o pedagogických zásadách pro pedagogy, permakultura nebyla primárně a výhradně určena pro oblast oficiálního vzdělávání. Je, a má být, mj. přístupem ke světu, žitou každodenností. Proto tyto zásady lze uplatnit kdykoliv a kdekoliv, mají se prolínat **výchovou** jako takovou obecně. Jsou zásadami a inspirací pro interakci s dítětem, inspirací pro realizaci vzdělávacího procesu odehrávajícího se mezi pedagogem, vzdělávaným a vzdělávajícím prostředím, stejně tak pro interakci mezi vychovávaným, vychovávajícím a prostředím obecně.

¹⁴ V tomto výukovém materiálu vycházíme z manuálu vzniklého jako výstup tohoto projektu.

¹⁵ Anderson, L., Amus, G., Deshaies, D. (2018), *Manuál, jak sdílet permakulturu s dětmi*. Praha.

Tyto zásady nelze chápat nijak striktně, jsou návodem pro pedagogy, rodiče atd. jak nechat systematictější a reflektovaně prolínat permakulturu svojí každodenní praxí při kontaktu s dětmi. Jsou jedním z možných pohledů na systematizaci pedagogického přístupu v permakultuře. Jsou spíše inspirací nežli nekompromisními pravidly. Pro PK je primární **výchova**. Klade na ni důraz před vzděláváním. Samozřejmě znalosti jsou velmi důležité, ale výchova je platformou na níž se poté vrství a mohou být efektivně využívány.

Aby PK ulehčila práci pedagogům, vychovatelům a rodičům na cestě zavedení PK do jejich práce s dětmi, formulovala PK (konkrétně projekt Children in Permaculture) některé zásady pro interakci mezi nimi a dětmi. Lze je však libovolně dále rozvíjet a tematizovat. Týkají těchto oblastí: 1. Přístup pedagoga; 2. Vzdělávací prostředí; 3. Komunikace s dětmi; 4. Přiměřenost k vývoji; 5. Délka a počet aktivit; 6. Skupinový design.

ad1) Přístup pedagoga: Základem pro tuto oblast je PK princip „Pozoruj a jedne“j. Vede pedagogy (rodiče,...) k tomu, aby zjišťovali o svých žácích informace, které o nich hodně vypoví. Informace týkající se mateřského jazyka, domácího prostředí, potřeb a zájmů dítěte nejlépe ještě dříve než se s ním osobně setkají (např. z rozhovorů s rodiči, vychovateli či jinými pedagogy). Toto je na začátku procesu. Průběžně pak má pedagog pozorovat, jak se děti vzájemně ovlivňují, co mají rády, jaké jsou jejich silné a slabé stránky. Umožňuje to pedagogovi flexibilně reagovat. Je to na dítě zaměřený postoj podporující pohodu dětí

Na cestě k přístupu zaměřenému na dítě, nabízí jim pedagog příležitost k volné hře iniciované a řízené výhradně dětmi. Je tak dána dítěti možnost se vyjádřit, tvořit, experimentovat a využívat své schopnosti a znalosti. To také umožňuje dítěti přijímat určitou míru rizika, učit jen to rozhodovat, spolupracovat, sdílet ale také řešit konflikty. Během volné hry může dospělý sledovat projevy, zájmy a potřeby dítěte. Jedním z možných variant takové dětmi vedené aktivity, může být aktivita iniciovaná dětmi samotnými, které následně hledají materiály či odborné znalosti k dokončení svého projektu. Děti vedená aktivita může být iniciovaná i pedagogem, jež může vést aktivitu tak, aby inspirace mohla přicházet odkudkoliv, od dětí, pedagoga, z okolního prostředí.

Podle PK pedagogického přístupu „**klíčení, setí a sklizení**“ (podrobněji vysvětleno v dalším semináři), mají být myšlenky a projevy dětí pedagogovi semínkem inspirace, které zase je v průběhu své další práce s nimi. (Např. dítě v jedné hodině nahlas přemýšlí, zda existují víly. Toto je pro učitele semínko na inspiraci pro aktivitu do další hodiny. Následuje „setí“, když např. v příští hodině pedagog povypráví pohádku o vílách, o lese, kde zároveň poskytne i informaci o rostlinách a navrhne, že by mohly stavět místo, kde mohly víly žít. Dále již děti

pracují sami, hledají materiál, spolupracují. Tento přístup „semínka a sítě“ lze využít při tvorbě výukových plánů, neboť zároveň umožňuje také, pro permakulturu velmi důležité, získání zpětné vazby. V oblasti pedagogiky, pak následně umožňuje upravovat učební plány tak, aby děti vážně zajímaly a aby odpovídaly jejich věku.)

Pakliže pedagog se chce sám skrze sebereflexi zamyslet nad tím, zda jeho výuka je v souladu s touto PK zásadou může si klást následující kontrolní otázky: Co o dětech vím? Jaký výukový plán odráží reálné zájmy dětí? Jak se mohou pedagogové přizpůsobit náhlé změně směřování v souladu se zájmy a potřebami dětí? Jaké příležitosti poskytuje výukový plán dětem pro jejich vlastní kreativitu, rozhodování a převzetí iniciativy? Je ve výukovém plánu zařazena nestrukturovaná, volná hra? Co děti zajímá, čím jsou nadšené, a jak to lze použít při plánování dalších výukových hodin?

2) Vzdělávací prostředí: Pro permakulturu je typické holistické pojetí prostředí, zahrnující jak prostředí fyzické, tak sociální. V souladu s PK přesvědčení o vůdčí roli přírody jako vzoru i inspirace v procesu výchovy a vzdělávání doporučuje PK hojně využívat přírodní prostředí (např. lesy, pláže) jež přirozeným způsobem bez minimální údržbové zásady (což odpovídá dalšímu PK principu „minimum vynaložené energie za maximálního výnosu) poskytuje maximální prostor pro rozvoj jemné i hrubé motoriky (lezení, běhání, stavění), pro řešení problémů, projevení emocionality dítěte.

Při vytváření výukového prostoru, prostředí, lze využít PK koncept **zón a zónování**. (Zóny jsou definovány dle toho, jak často je lidé navštěvují kvůli údržbě, sklizni, nebo z jiných důvodů. To je hlavním kritériem pro jejich umístění vzhledem k centru dění kde probíhá většina aktivit. Např. vzdělávacích).

Pakliže se pedagog chce sám sebereflexivě zamyslet nad tím, zda jeho výuka je v souladu s touto PK zásadou může si klást následující kontrolní otázky: poskytuje uspořádání zahrady podněty pro všechny smysly? Jaké volně přístupné a bezpečné zdroje jsou k dispozici pro volnou hru? Jsou v celém areálu rozdílná místa podporující různé aktivity? (např. místo pro odpočinek, plocha pro hru, hudební koutek,...) Jaký výukový prostor podporuje představivost a kreativní hru? Jaký výukový prostor podporuje jednotlivce se specifickými potřebami (zrakově či fyzicky handicapovaní a podobně). Jakým způsobem mohou děti navrhovat a vytvářet svůj vlastní prostor?

3) Komunikace s dětmi: Permakultura chápe komunikaci jako **dvousměrný proces** umožňující vzájemnou výměnu názorů a získávání informací a velmi důležitou zpětnou vazbu. Pedagog by měl využívat nejen verbální ale i neverbální komunikaci odpovídající věku dítěte. Pedagog je vzorem, často jsou děti ovlivněny nejen jeho řečí, ale i tónem hlasu, řečí těla. (Je vhodné: používat jasná a krátká sdělení. Používat slova, kterým děti rozumí. Často kontrolovat, verbálně i neverbálně, že nám děti rozumí. Dát dítěti čas na odpověď). Aby komunikace ztělesňovala principy PK jako např. „Využívej rozmanitosti a važ si ji“, měl by použitý jazyk svým obsahem podporovat rovnost, zahrnovat a ctít etnickou, náboženskou, genderovou a kulturní diverzitu. V rámci komunikace může být permakulturní „Etika spravedlivého dělení“ chápána jako tok, že dítě má stejné právo se vyjádřit a být slyšeno.

V permakulturní pedagogické komunikaci je také vhodné používat typ otevřených otázek (např. Co se v lese změnilo od naší poslední návštěvy?). Umožňuje dítěti více se rozprávět, a vede ke komunikaci a diskuzi (více než např. uzavřená otázka: Svítí dnes sluníčko?). Podporuje to rozvíjení znalostí skrze rozhovor, dialog, kdy děti mají možnost vytvářet si vlastní významy, analyzovat, přemýšlet, řešit problémy. Rolí dospělých v tomto procesu je řídit jeho směr a všimnout si toho co děti zajímá.

Pakliže se pedagog chce sám sebereflexivně zamyslet nad tím, zda jeho výuka je v souladu s touto PK zásadou může si klást následující kontrolní otázky: Povzbuzuje přátelský ton komunikaci? Jak pokládat co nejvíce otevřených otázek? Co děti zajímá? Naslouchám jim? Jakým způsobem je jazyk jež používám citlivý vůči etnikům, pohlaví, jazyku, specifickým potřebám, rodinnému zázemí (včetně povědomí o adoptovaném dítěti, rodiči samoživiteli, atd.)

4) Přiměřenost k vývoji: Nabízené aktivity mají přispívat k rozvoji různých schopností daného věku. Avšak u toho nezapomínat, že i různí jedinci se vyvíjí různě, někdo dřív, jiný později. Díky tomu lze plánovat vrstevnické učení, kdy se děti dělí o své schopnosti s ostatními

Pakliže se pedagog chce sám sebereflexivně zamyslet nad tím, zda jeho výuka je v souladu s touto PK zásadou může si klást následující kontrolní otázky: Je obsah aktivit vhodný pro děti daného věku fyzicky? Je obsah aktivit vhodný pro děti daného věku sociálně a emočně (odpovědnost za sebe i druhé, schopnost spolupráce, atd.)? Je obsah aktivit vhodný pro děti daného věku kognitivně (schopnost řešit problémy, učit se, konkrétní versus abstraktní myšlení, schopnost symbolického uvažování)? Je obsah aktivit vhodný pro děti daného věku s ohledem na jazykovou vybavenost (schopnost mluvit, psát, číst)?

5) Délka a počet aktivit: Některé výukové aktivity mohou být zcela v rukou dětí, některé vede dospělý. Nezapomínat na to, že děti se nevydrží dlouho soustředit. Je také třeba vytvořit rovnováhu mezi aktivitami „nádechovými“, jež vyžadují více koncentrace a aktivitami „výdechovými“, jež jsou energické a hravější (např. dle waldorfské pedagogiky). Kontrolní otázky pro oblast této pg. zásady: Střídají se různé typy aktivit? (klidné, pohybové). je volná hra součástí výukového plánu? Jak lze danou aktivitu upravit, aby byla vhodná pro daný věk? Jak poskytnout dětem prostor pro kreativitu, eventuálně změnit směřování celého programu?

6) Skupinový design: Jsou dva hlavní faktory, jež jej ovlivňují. Tj. počet dětí a poměr mezi dětmi a dospělými. Dále jsou pak ještě vedlejší, jenž bude pedagog brát v potaz při rozdělování dětí do skupin a podobně. Vhodný poměr dospělých zajistí, aby se děti cítili v bezpečí a aby je daná zkušenost obohatila. (Pokud se dospělý musí soustředit spíše na zvládnutí velké skupiny vůbec, než na interaktivní zážitkové učení znamená to, že potřebuje pomocníka.) Vhodný poměr dospělých záleží na věku dětí, povaze a délce aktivit, zkušenosti dospělých, lokalitě, atd. Pokud chceme, aby se děti učily skrze praktické zkušenosti využijte princip „Pozoruj a jednej“, jež vám pomůže odhalit, při kolika dětech je tento způsob výuky možný a uspokojující jak pro děti tak pedagoga.

Pakliže se pedagog chce sám sebereflexivně zamyslet nad tím, zda jeho výuka je v souladu s touto PK zásadou může si klást následující kontrolní otázky: Jak velká skupina je vhodná, aby v ní bylo dost dětí pro sociální interakci a zároveň byla možnost vyslechnout každé dítě individuálně a reagovat na jeho potřeby? Pokud bude nouzová situace a jeden dospělý bude poskytovat první pomoc, či odjede, kdo se postará o zbytek skupiny? Je vhodný poměr dětí a dospělých?

Ad 3) Permakulturní kurikulum pro děti

Permakulturní kurikulum zahrnuje **šest základních okruhů**: představení PK; živá příroda; design; produkce potravy; Struktury, stavby a využívání zdrojů; sociální permakultura. Ty jsou následně rozvedeny do dalších témat a podtémat.

Jedná se o rámcové kurikulum formulované na základě evropské konference o permakultuře (Praha 2018) a na základě práce hlavních řešitelů evropského projektu Children in Permaculture a zpětné vazby pedagogů z různých zemí pracujících s různými vzdělávacími

systemy a kurikulum také vychází z obsahu průkopnické knihy *Outdoor Classrooms* autorem Nuttall a Millington (2008). Jedná se o první, systematické formulování permakulturních zásad v rámci pedagogiky pro děti. Kurikulum je sestaveno tak, že poskytuje základ pro aktivity (které budou nastíněny v dalších seminářích) zapojující „**oči, ruce, srdce a hlavu**“ pro každé dílčí téma kurikula. Tento přístup k celostnímu zapojení dítěte tak, aby zapojilo celé své tělo, tj. oči (pozorování), ruce (převádět vše do praxe), srdce (emoce) a hlavu (intelekt nebo učení se z knih a přednášek) má vést k větší efektivitě vzdělávacího procesu a zároveň i k větší zábavnosti a zajímavosti pro dítě. Zapojení těchto všech složek je zároveň docílena rovnováha a zajištěno, aby výukový program nebyl zaměřen jen na předávání informací (tj. na zapojení pouze hlavy).

Kurikulum bylo formulováno jako upravené a doplněné kurikulum Permakulturní Asociace (Permaculture association) v Británii pro Kurz permakulturního designu (zkratka PDC) pro dospělé posluchače. Jako základ permakulturního kurikula pro děti, bylo toto britské kurikulum vybráno z toho důvodu, že vychází z kurikula prvně uvedeného spoluzakladatelem permakultury Billeem Mollisonem a tudíž má nejbližší k fundamentu celé permakultury jako systému i jako hnutí. Obsah tohoto kurzu PDC je mezinárodně uznávaným standardem pro výuku permakultury a je prověřen třicetiletou výukou permakultury. Nedávno jej britská asociace pro permakulturu aktualizovalo, což by mohlo být příslibem toho, že odráží současnou praxi vzdělávání v oblasti PK v Evropě.

Obsah kurikula: Je přehledně rozdělen do šesti okruhů větvených do patnácti témat (určených pro MŠ i starší děti,) a dalších podtémat (přičemž všechna podtémata, která jsou vhodná pro mladší věk jsou vhodná i pro starší, ale nikoliv naopak). Těchto šest okruhů má zahrnovat kompletní obsah permakulturního vzdělávání.

Tak jak je v přírodě vše propojeno a tvoří síť rozsáhlých systémů v rámci celku, tak se podobně překrývají a spojují okruhy i témata kurikula (např. téma živá příroda a produkce potravin v sobě spojují oblast rostlin). Permakultuře je vzorem příroda, odrážení jejích vzorů a inspirace nimi. Je nutné vnímat propojenost těchto témat a vzájemnou souvislost na mnoha úrovních. (Okruhy a jejich témata v rámci PK kurikula, budou podrobněji přestaveny v následujících seminářích.)

Téma 3: Permakultura pro MŠ v rámci permakulturního kurikula. Rozvinutí šesti základních okruhů do podtémat a praktické aktivity s nimi související

Studijní literatura:

Skýbová, J. (2008). *Environmentální výchovné projekty: pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Leblová, E. (2012). *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál.

Valtrová, I. (2007). *I dospělí si mohou hrát: [celoroční projekt mimoškolních aktivit pro rodiče a děti podporující ekologickou výchovu v mateřské škole]*. Svätý Jan pod Akalou: Centrum ekologického výzkumu a výchovy.

Jančaříková, K., (2013). *Ekologie čtená podruhé*. V Praze: Univerzita Karlova.

Jančaříková, K., (2010) *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe.

Jančaříková, K., Kapuciánová, K., Kapuciánová, M. (2013). *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání.

Doporučená literatura:

Burešová, K. (2007). *Učíme se v zahradě*. Kněžice.

Kolektiv autorů Lipky. (2008). *Hrajeme si na přírodu*. Brno: Lipka.

Smrž, T. (2012). *Škola hrou v přírodě*. České Budějovice.

Ponížilová, B. (2008). *Vodní čarování*. Brno: Rezekvítek, z.s.

Pýchová, M. (2012) *Hrajeme si v přírodní zahradě*. České Budějovice

Václavíková, T. (2013). *Jůlinka z jedlé zahrádky*. Praha: Verzone.

Wines, J. (2008). *I ty můžeš zachránit planetu* (2008). Praha: Slovart.

Milář, T., Svobodová J. (2012). *Hrátky se sluncem*. Brno: Lipka.

Kala, L. (2012). *Stimulační hry na téma Energie a společnost*. Brno: Lipka.

Vorlíček, J. (2012). *V zeměpise prakticky jinak*. Brno: Lipka.

Kol. autorů Lipky. (2012). *Co se děje v lese*. Brno: Lipka.

Výukové prostředky: Na začátku semináře bude pracováno se zadáním domácího úkolu Muž, který sázel stromy (aktivita k tématu, reflexe...).

Zadání úkolu na další seminář: Zhlédnutí filmu Tohle je náš svět a jeho reflexe v rozsahu 1 A4. zhlédnutí krátkého filmu Children in permaculture https://www.youtube.com/watch?v=KMe_SR2x6JM + na 1 A4 napsat co mě zaujalo, jaké dotazy k tématu mám.

Program semináře:

A) Rozvedení šesti hlavních okruhů PK kurikula pro děti MŠ (3-6 let) do hlavních témat a podtémat:

- Okruh „Představení permakultury“ rozveden do témat a podtémat pro MŠ.
- Okruh „Živá příroda“ rozveden do do témat a podtémat pro MŠ.
- Okruh „Design“ rozveden do témat a podtémat pro MŠ.
- Okruh „Produkce potravin“ rozveden do témat a podtémat pro MŠ.
- Okruh „Struktury, stavby a využívání zdrojů“ rozveden do témat a podtémat pro MŠ.
- Okruh „Sociální permakultura“ rozveden do témat a podtémat pro MŠ.

B) Aktivity podporující daná témata.

ad A) Rozvedení šesti hlavních okruhů PK kurikula pro děti MŠ (3-6 let) do hlavních témat a podtémat.

Permakulturní kurikulum má tři základní stupně členění. Je děleno na základní okruhy (celkem šest), které jsou dále členěny do témat a ty následně ještě do podtémat. Okruhy i témata permakulturního kurikula jsou stejné pro děti mateřských, základních i středních škol. Liší se až jejich následné detailnější rozpracování do podtémat, která jsou rozdílná pro děti mateřských škol a děti starší. Nicméně toto dělení je pouze orientační, zajišťující co nejlepší efektivitu výuky a zapracování permakultury do výchovy a vzdělávání.

• **Okruh „Představení permakultury“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Permakulturní etika a permakulturní principy. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Permakulturní etika a její tři základy. Péče o Zemi, Péče o lidi, Spravedlivé dělení.

b) Vzájemné vztahy. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Příroda jako velká rodina; Celá příroda je propojena; Všimáme si vzorů v přírodě.

• **Okruh „Živá příroda“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Půda a hornina. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Objevování půdy a života v půdě; Horniny a minerály; Objevování různých typů krajin.

b) Voda. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Vodní hrátky; Zachycování vody, šetření vodou; Voda je život.

c) Rostliny a stromy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Objevování a poznávání druhů rostlin a stromů; Umění přežít v přírodě; Oheň; Tvoření z přírodních materiálů.

d) Živočichové, houby a bakterie. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Rodiny zvířat, zvířecí domovy, jména, stopy a další pobytová znamení; Houby.

e) Vzduch. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Počasí; Dýchání.

• **Okruh „Design“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Design. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Tvorba designu. Tvořivý způsob vyjádření; Rozhodování; Pozorování a sdílení designů;

• **Okruh „Produkce potravin“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Produkce potravy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Pomáháme pěstovat potravu; Péče o půdu; Jedlé lesy; Živočichové v permakultuře;

b) Příprava jídla. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Pomoc s přípravou jídla a sdílení jídla.

• **Okruh „Struktury, stavby a využívání zdrojů“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Stavby. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Domovy; Objevování a stavění z přírodních materiálů.

b) Rozumné využívání přírodních zdrojů. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Ruční práce; Co se děje s naším odpadem.

• **Okruh „Sociální permakultura“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Mé tělo, srdce a mysl. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Péče o tělo, srdce a mysl; Pocity, potřeby a myšlenky; Odpočinek.

b) Moje komunita. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Komunikace; Rodiny, sousedé a přátelé; Společná hra a sdílení.

c) Lidské společenství. Podtémata do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Má lidská rodina; Jazyky a kultury; Mír a harmonie.

Ad B) Aktivity podporující daná témata:

Následující aktivity a tipy na činnosti s dětmi mají být inspirací pro pedagogy, rodiče atd. jak zapojit děti do výuky celostním způsobem (pomocí přístupu „oči, ruce, srdce a hlava“). Zároveň mají být návodem jak v praxi uvést permakulturu do školní i mimoškolní praxe práce s dětmi.

● **Okruh „Představení PK“.** PK etika zahrnuje Péči o zemi, Péči o lidi a Spravedlivé dělení. Je podstatou etického, udržitelného způsobu života, v němž lidé žijí v harmonii s přírodou i mezi sebou navzájem. Do života dítěte lze vnořit tyto tři oblasti etiky pomocí příběhů, písni, modelových situací nebo zážitků z prostředí. Tyto etiky jsou nástrojem, jenž může sloužit k začlenění permakultury do celé školy, školky, domova či životní situace. A to jak v té nejobecnější formě, tak i v každodenní praxi.

Např. jsou vhodné aktivity, při kterých mohou např. děti posuzovat zda určitý příběh či reálná situace je příkladem Péče o Zemi, Péče o lidi či Spravedlivým dělením a sdílením věcí.

● **Okruh „Živá příroda“.** V této části se můžeme např. zaměřit na půdu. Půda je pokožkou země. Je to komplexní směs vzduchu, vody, minerálů (hornin) a organického materiálu. Živočichové, rostliny, houby a mikroskopické organismy žijící v půdě tvoří ucelený komplex a fascinující ekosystém (v jediné čajové lžičce zdravé půdy je více živoucích organismů než lidí na plantě Zemi). Jelikož většina rostlin je závislá na půdě, jež jim zajišťuje jejich základní potřeby, je půda nezbytná pro veškerý život. Pro děti je důležité zkoumat půdu a horniny v různých typech krajiny, dotýkat se jich, ohmatávat je, čichat k nim, naučit se rozpoznávat rozdíly ve znacích půdy a hornin, stejně jako jejich vlastnosti, které jsou indikovány přítomností určitých rostlin.

● **Okruh „Design“.** Design je srdcem permakultury. Přirovnáno k lidskému tělu (neboť PK má ráda příměry k přírodě a lidem) rytmický tlukot procesu designu umožňuje tok a kolování informací, představ a živin. Vytváření designu s dětmi spočívá mj. v plánování, co dělat, nebo

co kam umístit. Když se děti se mohou aktivně účastnit procesu designování hraček, činností, hry, zahrady, tříd, výukových chodíčků atd. napomáhá to podle permakultury rozšíření poznávacích, sociálních i emočních kompetencí. V raném věku děti rády používají různé materiály v rozličných formách nebo vytvářejí různé věci. Volné tvoření podle vlastních představ podporuje rozvoj důvěry ve vlastní vyjádření. Zahrnutím dětí do diskusí a plánování podpoříme jejich přemýšlení o vztazích příčin a následků a ony mohou začít identifikovat problémy a přemýšlet o řešení. Současně je třeba upozornit na zodpovědnost, jež za činy, na kterých se podílíme, ať už se týkají lidí, zvířat, rostlin, země jako celku, musíme nést. Vyzdvihnout **etický rozměr lidského jednání**.

●**Okruh „Produkce potravin“**. Na podporu témat tohoto okruhu lze např. využít pozorování malých semínek, jak vyrazí do výhonků, rostou a mění se pomalu na rostlinu, která dává ovoce nebo zeleninu. Pozorování každodenních změn rostlin rozvíjí trpělivost a vztah dětí k přírodě, uvědomění, jakou má hodnotu. Zároveň přímé zapojení do péče o rostliny rozvíjí jejich lásku a respekt k přírodě. Pěstování potravy také pomáhá kultivovat přístup k vděčnosti a k hojnosti, kterou nám příroda zdarma nabízí. Sejně jako těm, kdo pro nás pěstují potravu. Dává nám příležitosti pro oslavu a spojení s místní zemědělskou historií a tradicemi. Příležitost ke zdůraznění role podoby dané krajiny na to, co nám může dát. Děti se také zapojují co péče o půdu, vracejí zbytky potravy a rostlin zpět zemi ve formě kompostu (což je další možnost sledování procesu přeměny v průběhu času).

●**Okruh „Struktury, stavby a využívání zdrojů**. Tento okruh informuje o tom, jak by mohla vypadat „trvale udržitelná“ lidská sídla (osady, vesnice, města) a jejich limity. Samozásobitelství versus dodavatelství. Aplikace permakultury při budování lidských komunit, lokálních ekonomických systémů, Představeno na projektu na snížení energetické závislosti měst „Transition towns“. Navrhování trvale udržitelných lidských sídel na základě principů ekologického zemědělství, rodového statku, či permakuturního designu.

●**Okruh „Sociální permakultura**. Sociální aspekty permakultury. Podpora okrajových systémů. Speciální techniky zemědělské produkce v aridních a extrémně neúrodných oblastech třetího světa, příklady. Projekt Venus.

Téma 4: Permakultura pro ZŠ a SŠ v rámci permakulturního kurikula. Rozvinutí šesti základních okruhů do podtémat a praktické aktivity s nimi související

Studijní literatura:

Křivánková, D. (2012). *Školní zahrada jako učebna*. Brno: Lipka.

Sedm barev duhy (2008). Horka nad Moravou: CEA Sluňákov.

Šebešová, P., Šimonová, P. (2013). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál.

Doporučená literatura:

Zatloukal (2012). *Krajina a voda*. České Budějovice.

Nováček, P. (2012). *Od Noemovy archy k Titaniku a zase zpátky*. Brno: Lipka.

Kol. autorů Lipky. (2008). *Hrajeme si na přírodu. Soubor her s ekologickou tematikou*. Brno: Lipka.

Janoušková, S., Kukul, P. (2008). *Environmentální výchova v příbězích*. Praha: Fortuna. 2008.

Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:29832e90-5dcd-11e5-bc53-005056827e52>

Výukové prostředky: Zhlédnutí krátkého filmu Permakultura v podání agrárního rebela Seppa Holzera.

Zadání úkolu na další seminář: Sepsání krátké eseje na téma děti a permakultura. V rozsahu cca 2 A4.

Program semináře:

A) Rozvedení šesti hlavních okruhů PK kurikula pro děti ZŠ a starší do hlavních témat a podtémat:

- Okruh „představení permakultury“ rozveden do témat a podtémat.
- Okruh „živá příroda“ rozveden do do témat a podtémat.

- Okruh „design“ rozveden do témat a podtémat.
- Okruh „produkce potravin“ rozveden do témat a podtémat.
- Okruh „struktury, stavby a využívání zdrojů“ rozveden do témat a podtémat.
- Okruh „sociální permakultura“ rozveden do témat a podtémat.

B) Aktivita podporující daná témata.

ad A) Rozvedení šesti hlavních okruhů PK kurikula pro děti ZŠ a starší do hlavních témat a podtémat.

Permakulturní kurikulum má tři základní stupně členění. Je děleno na základní okruhy (celkem šest), které jsou dále členěny do témat a ty následně ještě do podtémat. Okruhy i témata permakulturního kurikula jsou stejné pro děti mateřských, základních i středních škol. Liší se až jejich následné detailnější rozpracování do podtémat, která jsou rozdílná pro děti mateřských škol a děti starší. Nicméně toto dělení je pouze orientační, zajišťující co nejlepší efektivitu výuky a zapracování permakultury do výchovy a vzdělávání.

● **Okruh „Představení permakultury“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Permakulturní etika a permakulturní principy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Co je to permakultura?; Permakulturní principy (podle Mollisona a/nebo Holmgrena).

b) Vzájemné vztahy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Síť života; Vnímání celku; Zkoumání vzorů.

● **Okruh „Živá příroda“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Půda a hornina. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Zrnatost půdy a půdní testy; Druhy jako půdní indikátory.

b) Voda. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Vlastnosti vody; Vodní ekosystémy.

c) Rostliny a stromy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Objevování vlastností a využití divokých a rostlin a stromů; Pěstování rostlin a stromů.

d) Živočichové, houby a bakterie. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Svět pod mikroskopem; Houby: parazitické, rozkladači dřeva, myceliální síť; Svět zvířat: vzory, funkce a vztahy.

e) Vzduch. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Měření počasí; Mikroklimata; Jak klima ovlivňuje životní a kulturní prostředí; Hvězdy, planety, Měsíc, Slunce.

• **Okruh „Design“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Tvorba designu. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Průzkum krajiny a lidí; Analýza a výstupy; Design a proces rozhodování; realizace – přičiníme se o výsledek; Údržba aneb staráme se o to, co jsme vytvořili.

• **Okruh „Produkce potravin“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Produkce potravy. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Permakulturní produkce potravin; Doprovodné rostliny a vazači živin.

b) Příprava jídla. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Plánování a využití sklizně vypěstované i nalezené v přírodě; Vaření a pečení; Hygiena; Zdravá výživa.

• **Okruh „Struktury, stavby a využívání zdrojů“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Stavby. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Úkryt; Biomimikry; Zateplení a izolace.

b) Rozumné využívání přírodních zdrojů. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Odkud pochází zdroje, dopad jejich využití; Fosilní paliva, změna klimatu a ropný zlom; Jak ušetřit: odmítnutí, omezení, opětné použití, oprava, recyklace; Hledání řešení pro udržitelný život.

• **Okruh „Sociální permakultura“.** Tento okruh se dělí do následujících témat:

a) Mé tělo, srdce a mysl. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Způsoby učení; Sebeuvědomění; Mé záliby a zájmy; Sebevyjádření prostřednictvím těla, srdce, myslí.

b) Moje komunita. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Život v komunitě; Skupinový proces rozhodování; Řešení konfliktů; Týmová práce.

c) Lidské společenství. Podtémata, do kterých lze rozvést tuto oblast jsou: Mír, diverzita a harmonie ve světě; Etický obchod a výměna; Život a práce v permakultuře.

Ad B) Aktivity podporující daná témata:

Následující aktivity a tipy na činnosti s dětmi mají být inspirací pro pedagogy, rodiče atd. jak zapojit děti do výuky celostním způsobem (pomocí přístupu „**oči, ruce, srdce a hlava**“). Zároveň mají být návodem jak v praxi uvést permakulturu do školní i mimoškolní praxe práce s dětmi.

● **Okruh „Představení PK“**

Starší děti se mohou seznámit s permakulturními principy, jež jim pomáhají chápat svět přírody, učit se z něj, vidět celostně a použít nabyté vědomosti k designu, plánování a rozhodování.

● **Okruh „Živá příroda“**

Hledání příležitostí k seznamování dětí s tímto vzrušujícím světem půdy má smysl, protože jde o cenný zdroj, o který je třeba pečovat.

● **Okruh „Design“**

Starší děti mohou procházet složitějším permakulturním designovaným procesem jako je „SADIMET“ (survey, analyse, design, implement, evaluate and tweak). Tj. „prozkoumej, analyzuj, tvoř design, realizuj, hodnot a vylad“, který rozvíjí logické myšlení, tvořivost a systematický vědecký přístup k řešení problémů.

● **Okruh „Produkce potravin“**

Starší děti jsou schopné porozumět, jak se mohou rostliny živit a podporovat navzájem ve vysoce různorodých systémech, jako jsou permakulturní zahrady, jedlé lesy, pěstování ve smíšených kulturách a akvakultury.

● **Okruh „Struktury, stavby a využívání zdrojů.“**

● **Okruh „Sociální permakultura“** Aktivity spojené s hnutím Transition Towns (permakultura, komunitní projekty, potravinově, energeticky a finančně resilientní komunity)

B) Aktivity podporující daná témata.

Téma 5: Permakulturní výukový program.

Permakultura v mimoškolních a volnočasových aktivitách: jak vytvořit permakulturní program v rámci školy, tábora nebo kroužku.

Studijní literatura:

Zapletal, M. (1990). *Zlatý fond her*. Praha: Mír.

Kol. autorů Lipky. (2013). *Máme na Zemi?* Manuál výukového programu na téma ekosystémové služby. Brno: Lipka.

Trnová, E. (2012). *Základy kvalitní projektové výuky*. Brno: Lipka 2012.

Kala, L. (2012). *Energie a společnost*. Brno: Lipka 2012.

Vrtiška, J. (2010). *Projekty ve třídě, projekty ve škole: environmentální výchova, vzdělávání a osvěta v praxi*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání.

Doporučená literatura:

Vosátka, M., Vurm, A. (1998). *Vycházky - výlety - výpravy*. Liberec: Skauting, 1998.

Vosátka, M., Vurm, A. (1993). *Skautské toulky přírodou*. Vyd. 1., ve Skautingu. Liberec: Skauting.

Seton, E., T. (1970). *Kniha lesní moudrosti*. Praha: Olympia, 1970. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:b4e07350-2e74-11e4-8f64-005056827e52>

Seton, E., T. (1939). *Vudkraft*. Brno.

Seton, E., T. a Seifert, M. (1922). *Duch lesů*. Praha: Federace čl. skautů.

Šimanovský, Z. a Šimanovská, B. (2010). *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál.

Lukášek, J. (2003). *Kniha táborových her*. Praha: Olympia. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f1a91dc0-f2b9-11e2-9923-005056827e52>

Kol. autorů (2012). *Lipové oříšky: výběr z ekologických výukových programů Lipky*. Brno: Lipka.

Kol. autorů (2008). *Hrajeme si na přírodu*. Brno: Lipka.

Smrž, T. (2012). *Škola hrou v přírodě*. České Budějovice.

Výukové prostředky: Na začátku semináře reflexe domácího úkolu.

Zadání úkolu na další seminář: Na 1 A4 napsat zamyšlení na téma, jak chápu permakulturu. Co pro mě znamená. Co je to podle mě permakultura. Jaké vidím klady a zápory tohoto přístupu v environmentální výchově nebo pedagogice obecně.

Program semináře:

- 1) Cíle a zásady PK výukových programů.
- 2) Některé z konkrétních PK výukových plánů: Poznej les; Přemýšlej co jíš; Biomimikry – napodobování barev; Mapa pokladu; Půdní test; Sdílení je péče.
- 3) Pár důležitých zásad a doporučení při tvorbě vícedenních výukových programů

ad 1) Cíle a zásady PK výukových plánů.

V tomto semináři bude ukázáno, jak je možné nápady a typy na aktivity s dětmi využít v rámci výukového programu. Důraz bude kladen na to, aby takovýto výukový program nebyl jen sletem jednotlivých aktivit. Je důležité, aby měl linii, někam směřoval a jeho tvůrce věděl, co jednotlivými aktivitami v rámci celku sleduje, čeho chce dosáhnout. Tento výukový plán bude na základě permakulturního hledání inspirace v přírodě založen na systému složeného ze tří kroků: „**setí semínka** inspirace v dětech“, „**růstu**“ a „**sklizení**“. Cílem tohoto semináře je ukázat, jak lze PK pedagogiku uplatnit ve výuce a jak mohou být aktivity pro **oči, ruce, srdce i hlavu** zapojeny do celostního způsobu učení.

Zásady při tvorbě programů pro děti na základě permakultury zosobňují hlavní formální znaky a obsahy permakultury jako takové a vychází z ní samotné. Na čelních místech je zodpovědnost, tvořivé myšlení a akční kompetence. „*Prvořadou směrnicí permakultury je převzetí zodpovědnosti za naši vlastní existenci a existenci našich dětí.*“ (Mollison, 1998).

PK pedagogika a programy na jejím základu stojící představují v prvé řadě celostní přístup k zapojení dítě do péče o Zemi, sebe samého, ostatní lidi a do spravedlivého dělení (3 etické principy PK). PK pedagogika se soustředí na naplnění všech potřeb dítěte v interakci mezi

učebním prostředím, pedagogy a ostatními dětmi skrze: pečlivé sledování, reflektivní praxi a posílení postavení dítěte. Tento přístup zaměřený na dítě je v souladu s přirozeným tokem (zapojuje hlavu, srdce, ruce a všechny smysly). Klade si za cíl posilovat houževnatost skrze učení formou zážitků a umožňuje dětem hrát aktivní roli během cesty za vzděláváním. Díky práci s přírodou, propojení s přírodním prostředím a budování úcty k němu podporuje tento přístup udržitelnost.

Základy a zásady, na nichž stojí PK pedagogika a jež je nutno brát v potaz při vytváření PK programů:

- **a) Permakulturní etika** – aby při designu výukových programů byla správně reflektována 3 etická pravidla PK je považováno za stěžejní. Níže rozepsaná etická pravidla PK jsou doplněna kontrol otázkami, jež mohou být pedagogem (či jiným vychovatelem) použity k usnadnění kritického sebereflexivního procesu pro přizpůsobení programu, aby lépe odrážel permakulturu, bez ohledu na to zda se jedná o formální vzdělávání či neformální a mimoškolní aktivity s dětmi.

Péče o zemi: spočívá v jednání, jež je v souladu s přírodou s cílem minimalizovat negativní dopad a maximalizovat pozitivní dopad na životní prostředí. Aby bylo možné pečovat o zemi, je nezbytné porozumět přírodním zákonům, ekologickým systémům a potřebám všech živých bytostí. Jak pedagogové, tak děti mohou přemýšlet o způsobech jak minimalizovat negativní dopad na životní prostředí. Při rozhodování, které materiály použít a které činnosti provádět je nutné uvažovat o možnostech: „mohu něco odmítnout (vzdát se toho). (Blíže se tomuto tématu budeme věnovat v druhé půlce semináře v části „Učení s asistencí koní“ a v kapitole zabývající se „existenciální environmentální výchovou.) Omezení tužeb, omezit spotřebu, opravit, opětně použít, recyklovat? Použití dřeva, kamenů, borových šišek a dalších přírodnin ve třídách pro dekoraci i hry stimuluje estetické vnímání přírody. Péče o zemi také spočívá v tom, že jsme dbalí, kolik si z přírody bereme, jaký efekt to má a může mít na ekosystém a snažíme se eliminovat tyto dopady. Průvodcem zde může být pravidlo lovce, který „nezanechává žádné stopy“. Trávením času v přírodním prostředí pomáhat budovat k přírodě pozitivní vztah, proto je dobré trávit venku tolik času kolik je jen možné. Při tvorbě PK laděného programu je dobré mít na mysli tato slova: „*Jestli chceme, aby se našim dětem dařilo, aby byly skutečně kompetentní a sebevědomé, musíme jim nejprve umožnit milovat Zemi, než je požádáme, aby ji zachránily*“ (David Sobel, v knize *Beyond Ecophobia*, 1996 (podobně Librova, viz *Láska ke krajině, nejprve cit, emoce, potom rozum.*)

Péče o lidi: Znamená pečovat o ostatní a sebe sama, brát ohled na potřeby dětí, rodičů, pedagogů, neučitelského personálu a ostatních v komunitě. Spolupráce, empatie, jasná komunikace, kreativní vyjadřování, pohoda a inkluzivní způsob myšlení jsou vhodnými prostředky. Během procesu přípravy a implementace výukových plánů pedagog potřebuje dbát na míru energie a závazky všech zúčastněných dospělých. Pěstovat tento druh citlivosti pomáhá předcházet vyhoření. Další důležitý bod je, když pedagog plánuje výukový program s příliš mnoha aktivitami, může to vést ke stavu, kdy se dospělí zaměří na splnění svého plánu více než na okolnosti, jež vzejdou spontánně ze strany dětí či přírody. Nadšení či napětí dospělých se přímo přenáší na děti a ovlivňuje, jak děti vnímají celý zážitek. Zajištění dostatku podpory pro všechny pedagogy (včetně sebe samého) umožňuje si užít program a necítit se přehlcený.

Spravedlivé dělení: je snahou o rovnost mezi lidmi bez ohledu na barvu pleti, pohlaví, zemi atd. mezi lidmi i ostatními druhy. Spravedlivé dělení je v PK také někdy užíváno ve významu „Přerozdělování přebytků“ (Holmgren, 2002), což se týká nastavení hranic, kolik si bereme pro sebe a kolik vracíme zpět do systémů péče o Zemi a lidi. Přebytkem může být jak sklizeň, tak lidská energie, čas, zdroje, majetek atd. Koncept „být spravedlivý“ může být zkoumán skrze příběhy, hry, písničky, divadelní scénky a praktické zkušenosti dělení s dalšími dětmi, živočichy, rostlinami. Děti mají dostat příležitost přemítat o nápadech, hovořit o nich, měnit problémy v řešení a odpovídat na otevřené otázky, což vše vede k prohloubení těchto poznatků.

● **b) Celostní plánování:** Cílem programu je také zajistit pro děti bohatý vícerozměrný učební prožitek. Lze toho docílit vhodným designem (naplánováním) výukových programů, jež jsou koncipovány tak, aby zapojily celé tělo, tj. **oči, srdce, ruce, hlavu**. Oči (pozorování), ruce (převádět vše do praxe), srdce (emoce) a hlavu (intelekt nebo učení se z knih a přednášek).

Zapojení očí odpovídá prvnímu a základnímu PK principu „Pozoruj a jednej“. Tento princip je klíčový, neboť ony další byly odvozeny z intenzivního pozorování přírodního světa a společnosti na cestě za udržitelností. Důsledné pozorování a promyšlené jednání nám dává inspiraci pro návrh, nabízí paletu vzorů (Holmgren 2002, s 13). Ten, kdo chce designovat (plánovat) permakulturně, tj. podle přírody, musí mít porozumění přírodě, znalosti přírodních systémů a vzorů. Proto je důraz kladen na hluboké pohroužení se do skutečnosti a intenzivní pozorování skrze celé tělo, skrze všechny smysly.

Zapojení rukou představuje praktické a autentické zkušenosti se světem. Důraz kladen na „praktickou výuku“ umožňující dětem v maximální míře přicházet do styku se světem, objekty a organismy v jejich přirozených prostředích. Pomáhá to nejen rozvoji hrubé a jemné

motoriky, ale také k budování v praktických dovednostech „Péče o zemi a Péče o lidi“ Děti mohou zapojit ruce skrze činnosti zahrnující sbírání, tvoření, provádění pokusů, kreslení, běhání apod.

Zapojení srdce. K tomuto zapojení jsou nezbytné zážitky vzbuzující dětské emoce a zájem, vyvolávající radost, úžas, lásku, úctu, překvapení. Tyto zážitky pomohou zapamatovatelnosti výukového programu dítětem a jak píše americká autorka Helen Keller (1905, s. 203) „*Nejlepší a nejkrásnější věci na světě jsou vidět a nelze se jich ani dotknout. Lze je vnímat jen srdcem.*“ Zapojit srdce dětí v programu lze při činnostech zahrnující zpěv, vyprávění příběhů, oslavování, rozvíjení fantazie při uměleckých a estetických zážitcích, využívání metafor mezi přírodou a oblastmi lidského bytí a žití. Metafory vycházející z přírody také najdeme jako kořen inspirace mnoha lidových příběhů a pohádek. Ty jsou zároveň tradičním prostředkem předávání moudrosti

Zapojení hlavy je pro pedagoga v rámci tvorby výukového programu možností ponořit se hlouběji do zájmů dětí a podpořit je ve vyhledávání informací. Během plánování (PK designu) programu je to chvíle, kdy je stimulováno logické uvažování a kognitivní rozvoj dětí, skrze dotazování, objevování a sdílení informací. Činnosti „hlavy“ v programu mohou zahrnovat aktivity dávající příležitost k učení, popisu, rozpoznávání, přemýšlení třídění poznatků, srovnávání apod.

- **c) Přirozený tok:** Tato zásada při tvorbě výukových programů pomáhá strukturovat tok učení během jakékoliv jednotlivé výukové hodiny přirozeným způsobem podobně jako to probíhá v přírodě. Nápomocný je zde tří krokový systém „setí, růstu a sklizení“. Setí je v pedagogické praxi představováno setím semínek inspirace a motivací pro dané téma výuky. Fáze růstu rozvíjí dané téma pomocí vícesmyslových aktivit. Závěrečná fáze sklizení pomáhá hlouběji vstřebat prožitek tím, že poskytuje čas na uvědomění si a upevnění naučených věcí. Když si podrobněji představíme jednotlivé fáze výukového programu v rámci přirozeného toku, **pak fáze setí** je počáteční fází přirozeného toku. Semínko inspirace pro výuku může vzejít z pozorování zájmů dětí, z jednotlivých okruhů PK kurikula nebo ze zájmů pedagoga. Děti „rozhazují“ mnoho takových „semínek“ když si hrají samy se sebou či s ostatními nebo během rozhovorů. Pedagog pak následně svojí podporou pomůže vybranému semínku vyklíčit. Cílem fáze „setí“ je dosažení maxima dětského zájmu a nadšení pro dané téma.

Fáze růstu je centální fází jež se téma programu stává průzkumnou cestou. Aby byl tento proces efektivní musí se zapojovat „oči, srdce, a hlava“. Ten který děti výukovým programem vede opět silně uplatní permakulturní pozorování, tj. sleduje, co se vlastně s dětmi

děje, čeho si všímají, do čeho se nejvíce zapojují. S ohledem na PK etické pravidlo „Péče o lidi“ je žádoucí aby byly naplněny potřeby jak dětí tak pedagogů, aby vznikl harmonický průzkumnický vztah mezi dětmi, pedagogy a okolním prostředím jež je současně nejen pasivním polem, prostorem na kterém se vše odehrává, ale zároveň aktivním třetím učitelem.

Fáze sklízení představuje v rámci programu část, kdy je učení upevňováno. Např. formou oslavy a radosti. Tato fáze odráží permakulturní princip „Ziskávej výnos“ i sdílení. Děti rádi přirozeně sdílejí věci s rodiči apod.

V běžné pedagogické praxi bývá častým trendem zaměření se na hlavní aktivity (tj. fázi růstu), aniž by byly zahájeny setím a následně ukončeny „sklizením“ zajišťující jejich dlouhodobou fixaci. Vynechání těchto dvou fází v programu také způsobuje nezapojení dítěte a jeho neúplnou integraci do výukového programu.

ad 2) Některé z konkrétních PK výukových plánů: Poznej les; Přemýšlej co jíš; Biomimikry – napodobování barev; Mapa pokladu; Půdní test; Sdílení je péče.

Následující podrobně rozepsané plány vznikly jako jeden z výsledků evropského projektu Childreninpermaculture a zvyrazňují spojení mezi vzdělávacím plánem školy a permakulturním kurikulem, uvádí podmínky a období, v nichž je vhodné je realizovat a vysvětlují souvislost s PK etikou a principy. Pomáhají tak ukázat cestu jak přenést trvale udržitelnou praxi na oblast vzdělávání. Tyto plány není však nutné striktně dodržovat, pakliže děti budou chtít jít jiným směrem, sdílet své nápady a zasévat svá semínka inspirace jak změnit jednotlivé aktivity, je žádoucí je v tomto aktivním přístupu podpořit. Ukázané výukové plány mají ambice změny diskurzu ve vzdělávání a vytvoření flexibilnější cesty k učení se. Je v nich obsaženo všech šest základních okruhů permakulturního kurikula.

Konkrétní výukové plány (podrobně popsáno viz *Manuál, jak sdílet permakulturu s dětmi*)¹⁶:

- a) Poznej les.
- b) Přemýšlej co jíš.
- c) Biomimikry – napodobování barev.
- d) Mapa pokladu.
- e) Půdní test.

¹⁶ Anderson, L., Amus, G., Deshaies, D. (2018), *Manuál, jak sdílet permakulturu s dětmi*. Praha.

f) Sdílení je péče.

ad 3) Pár důležitých zásad a doporučení při tvorbě vícedenních výukových programů.

- » pokud možno vyhnout se soutěžení a bodování
- » první pol. pobytu intenzivní, v půlce zvolnit a druhá má být volnější
- » pozor, nejde jen o to naskládat aktivity za sebe, chaoticky jednu aktivitu za druhou. Musí to mít linii, vědět co tím chceme dosáhnout (nestačí jen, že je dítě v přírodě, v pohybu a baví ho to)
- » před programem naladění, po něm doznívání. Dosáhneme tím výrazně většího efektu programu
- » reálné cíle a jejich možnosti jsou určovány: záměry programu, počtem žáků, délkou programu
- » Oblasti pro definování cílů: znalosti, dovednosti, postoje
- » instrukce před programem by měla obsahovat:
 - » jaký je cíl, úkol, zadání aktivity – čeho mají žáci dosáhnout, co mají udělat
 - » motivační úvod – někdy je vhodné ho zařadit do instrukcí k aktivitě
 - » jaká pravidla musí žáci dodržovat při dosahování cíle – omezující pravidla (nesmí mluvit, nesmí se navzájem zranit...) a určující pravidla (pracujete ve 4členných týmech, používáte jen tužku a papír...)
- » časový rozsah aktivity – časový limit, v jehož rámci musí být aktivita dokončena
- » rozdělení rolí účastníků – jestli a jak bude určen vedoucí týmu nebo zda členové týmu budou zastávat další funkce
- » rozdělení do pracovních skupin, týmů – mnohé aktivity vyžadují rozdělení žáků do skupinek, je dobré rozdělení provést ve správnou chvíli, aby nenarušilo vysvětlování a žáci neztratili pozornost v klíčový moment
- » postup v krocích, popis fází aktivity
- » návod k uplatnění potřebné zručnosti, způsobu zacházení, k funkci pomůcky, je-li nevyhnutelný její popis nebo předvedení
- » zopakování podstatného – aktivity obvykle mají svoje zásadní body, které je dobré na konci zopakovat
- » prostor na otázky

» EV program má podporovat cíle EVVO, které jsou: vztah k přírodě; vztah k místu, ekologické děje a zákonitosti, environmentální problémy a konflikty; připravenost jednat ve prospěch životního prostředí.

Důležité jsou:

1. SENZITIVITA: klíčová vstupní oblast environmentální výchovy; citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí

-Pozitivní vlastní zkušenost z přímého kontaktu s přírodou, žádný stres, pocit bezpečí, smysly, čím více pobytu v přírodě, tím více péče v dospělosti

2. POROZUMĚNÍ A ZNALOSTI: Zjistit, jak to v přírodě chodí; Učení pomocí praxe, her a aktivit v přírodě

-Potravní vazby, koloběhy, neučení katastrofami,

3. VÝZKUMNÉ DOVEDNOSTI, PROBLÉMY: Vytvoření povědomí o vlastní souvazečnosti se světem, s živou i neživou přírodou; Badatelství ; Sřety zájmů o přírodu

4. VLASTNÍ AKCE: Pozitivní změny v chování jedince

-Učitel táhne, ne tlačí, dlouhodobé působení, nejen jednorázové akce.

Typy na principy tvorby programu¹⁷

1. Červená nit/příběh

2. Scénky

3. Znovu nastavujeme pravidla chování

4. Výrobek

5. Jedinečná aktivita/chlubení kamarádovi

6. Co bude moci žák použít doma?

7. Frontální expozice učitele

8. Pomůcky i program šetrný k ŽP

9. Pobyt v terénu u základny i dále

10. Žáci sami něco zorganizují

11. Centra aktivit, volná hra, kvízy

12. Každý má možnost vyniknout

13. Hra totéž co práce

14. Rituál, kruh, raniček, (šátek, tričko)

¹⁷ Převzato z instrukcí centra environmentální výchovy Lipka.

Téma 6: Permakultura a její možnosti v oblasti společného (inkluzivního) vzdělávání.

Studijní literatura:

Lojdrová, K. a kol. (2018). *Pedagogická orientace*. "Být jiný v české základní škole". Vol 28, No 2.

Grandinová, T. (2016). *Jiní ... Ne horší*. Praha.

Grandinová, T. (2015). *Jak to vidím já. Osobní pohled na autismus a Aspergovův syndrom*. Praha.

Doporučená literatura:

Rosenberg, Marshall B. (2015). *Co řeknete, změní váš svět*. Praha: Portál.

Šula, B. (2002). *Pohádky o květinách*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum.

Vladislav, J. (2013). *Proměny: legendy o stromech a květinách*. Praha: Malvern.

Janoušková, S., Kukul, P. (2008). *Environmentální výchova v příbězích*. Praha: Fortuna.

Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:29832e90-5dcd-11e5-bc53-005056827e52>

Šimanovský, Z., Šimanovská, B. (2010). *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál.

Valtrová, I. (2007). *I dospělí si mohou hrát: [celoroční projekt mimoškolních aktivit pro rodiče a děti podporující ekologickou výchovu v mateřské škole]*. Svatý Jan pod Akalou: Centrum ekologického výzkumu a výchovy.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido Brno.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2016). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 3. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Hájková, V., Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vydání 1. Praha: Grada, 2010.

Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál.

Pančocha, K. (2013). Postižení jako axiologická kategorie sociální participace. Brno: MU.

Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD.

Vojtová, V., Červenka, K. (2012). *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování. Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová M., a kol. (2010). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Výukové prostředky: Promítnutí krátkého filmu (nebo jeho části) Permakultura jako cesta k sobě (Eliška Jílková, Miroslav Jílek)

Program semináře:

- 1) Permakultura a inkluze.
- 2) Permakulturní principy podporující inkluzi.

ad 1) Permakultura a inkluze.

Permakultura, už ze své podstaty, je výrazně inkluzivní. Klade důraz na význam různorodosti prvků v rámci systému (ať už se jedná o ekosystém, nebo lidskou společnost) a okrajových jevů jako míst, kde často vznikají situace a řešení ovlivňující jeho chod a vývoj často výrazněji, než uniformní standardizované a navzájem si silně podobné prvky v jeho centru.

Různorodé prvky a okrajové systémy často přináší informace důležité k sebereflexi celého systému a mohou vyžadovat tvůrčí řešení situací daného systému tak, že na závěr dojde k posunutí vývoje systému jako celku.

Důraz na inkluzi vyplývá také ze samotného fundamentu permakultury, kterým jsou tři etická pravidla. Zejména **Péče o lidi** je etika, kterou je nutné v této souvislosti uvést. Znamená pečovat nejen o sebe jako jedince, ale také o druhé, vnímat a zohledňovat jejich potřeby při svém každodenním jednání. Permakultura klade důraz na potřeby nejen dětí, ale také pedagogy a rodiče. V rámci pedagogiky permakultura klade důraz na spolupráci místo

konkurenčního boje, empatii, otevřenou komunikaci, pohodu všech prvků daného systému (skupiny, třídy, atd.) a zejména **inkluzivní způsob myšlení**.

Permakultura zdůrazňuje právě tento typ myšlení, který je schopností samostatnosti a tvůrčího myšlení a řešení problémů a má postupovat naším každodenním konáním. Vyzdvihuje různorodost a její vnímání jako něco, co není třeba přizpůsobovat násilně do standardizované podoby. Nýbrž jako jev, který je dobré vnímat skrze inkluzivní a tvůrčí myšlení jako něco, co je naopak přínosem, podnětem vedoucím často k posunu, k novým informacím, novým zážitkům a je využitelným jako inspirace pro chod celého systému.

Podobně i druhé permakulturní pravidlo zdůrazňující **Spravedlivé dělení** poukazuje na význam potlačení negativního postoje k různosti. Je snahou o rovnost mezi lidmi bez ohledu na fyzické handicapy, barvu pleti, pohlaví, zemi atd. Všem se má v rámci spravedlivého dělení dostat stejné pozornosti, stejných příležitostí. Možnost fungovat v daném systému tak aby byly spokojeni, šťastni a vnímaly podporu ke svým činnostem.

Jak bylo již řečeno Spravedlivé dělení bývá užíváno v permakultuře taktéž ve významu „**Přerozdělování přebytků**“ (Holmgren, 2002) hovořící o vnímání a nastavení hranic, kolik si bereme pro sebe ze systému a kolik do něj vracíme zpět v rámci péče o Zemi i o lidi. Některým dětem se daří být v centru systému z důvodu sociálního postavení rodičů, nebo zemí, ve které se narodily atd. Mají plné podmínky pro svůj rozkvět. Přerozdělování přebytků ve formě komfortu a výtobytků konzumní společnosti má být v rámci podpory dětí, které tyto výhody nemají a k jejich inkluzi jakožto funkčního prvku do systému celé společnosti. Toto přerozdělování v rámci systému není pouhou charitou, nebo dobročinností, která je sice milá, ale dlouhodobě stejně neefektivní. Naopak, v duchu permakultury je třeba brát v potaz, že funkčnosti systému je zajištěna funkčností jejích prvků. To podporuje jeho **udržitelnost**, což je další z klíčových pojmů permakultury. Pakliže dokážeme v rámci pedagogiky takto uvažovat a vnímat, že skrze inkluzi přispíváme nejen ke spokojenosti a štěstí daného jednotlivce, dítěte, ale že tím vlastně budujeme dlouhodobou udržitelnost celé společnosti jako systému, nemůžeme než přitakat inkluzi jako dlouhodobě důležitému, a nejen módnímu, tématu.

ad 2) Permakulturní principy podporující inkluzi.

Pakliže se, co se týče postoje permakultury k inkluzi, nebudeme bavit pouze na rovině obecné můžeme poukázat na konkrétní permakulturní principy podporující myšlenku inkluzi. Jsou to zejména následující:

- **Dej přednost začleňování před oddělováním.** Tento princip upozorňuje, že v přírodě jsou **vztahy** mezi věcmi stejně důležité jako věci samotné. Celek je pro permakulturu více než pouhý součet jeho částí. To nás vede v permakultuře k tomu, abychom se snažili najít místo pro každou část, abychom tvořili podpůrné a spolupracující vztahy. V zahradě to může znamenat vysadit vedle sebe rostliny, které prospívají lépe dohromady než samostatně. Při hodině s dětmi tento princip můžeme využít snahou o zapojení každého dítěte do skupiny tak, aby se doplňovaly svými schopnostmi a zájmy, aby byla vyzdvižena a funkčně uplatněna přednost dítěte, to, čím je výrazné. Pokud klademe důraz na to, že **vše a každý je důležitý** a má své zvláštní místo a roli, předcházíme vyloučení něčeho, nebo někoho a podporujeme myšlenku inkluze.

- **PK principy Každý prvek více funkcí a každá funkce je zajišťována mnoha prvky** také svojí podstatou podporují myšlenku inkluze.

Příkladem prvků může být strom, dítě nebo rybník, a funkcí je to, co daný prvek poskytuje. Všechny funkce každého prvku jsou důležité, ať již jsou v daný okamžik potřeba či ne. Neexistují žádné méně důležité, vedlejší funkce. Např. strom tvoří kyslík, zároveň poskytuje úkryt a potravu, zmenšuje záplavy, erozi půdy atd. Co z toho je funkce hlavní a vedlejší? Vše je v rámci celku důležité.

Obě tyto zásady mohou být využity při plánování aktivit s dětmi, kdy jedna aktivita (prvek) uspokojuje spoustu různých potřeb najednou. Příkladem z výuky může být hra Na schovávanou v lese. Děti si procvičují počítání (matematika), komunikační schopnosti, mají pohyb, budují vztah s přírodou...atd.

Podpořit inkluzivní myšlení v dětech se můžeme snažit tím, že si s nimi klademe otázky: Jak si navzájem pomáhat? Jak docílit vzájemné souhry věcí? Je něco co bychom mohli přidat, aby celek lépe fungoval? Má každý možnost zapojit se? (Do hry, kruhu, činnosti, třídy, atd..)

Sám pedagog si může v rámci sebereflexe své činnosti ptát: Jak uplatnit v jedné výukové hodině různé aspekty učení se? Pokud je podstatné zapojit každého, jaké jsou zde vlastně možnosti např. pro vegetariány, handicapované atd. Mohou se všichni rovnocenně zapojit? I ti

se speciálními potřebami? Jak může být každého důležitého cíle dosaženo různými typy aktivit?

- **Využívej malých a pomalých řešení** Tento princip vybízí, aby se všemu věnoval potřebný čas a dokončil se jeden krok před tím, než se přejde k dalšímu. Menší rychlost při řešení věcí, malé změny mohou mít velký efekt (mohou být efektivnější a udržitelnější než ty velkolepé.). Běžnou věcí při zavádění nového, v našem případě při zavádění permakultury do nového prostředí je snaha změnit či zavést mnoho nových věcí naráz. Praktický PK design však má obsahovat realistickým časovým plánem, začínajícím prvním dosažitelným krokem. Poté přichází další. Jestliže si dáme pozor, abychom ve výuce postupovali vždy jen o jeden krok z místa, na němž se děti nacházejí a nedělali příliš velké skoky v učivu, pomůže nám to zapojit do výuky každého žáka.

- **Využívej rozmanitosti a važ si ji** –V přírodě i u lidí nacházíme různost forem, funkcí potřeba a interakcí. Je spíše „nešvarem“ lidí uvádět věci a lidi do konformní, monotónní, standardizované a podobné formy. Permakultura chce dětem ukázat, že v celku přírody to tak ale není, že její udržitelnost a funkčnost a také dynamiku zajišťuje právě ona různorodost.

Formou rozumíme viditelný tvar, vzhled, funkcí to, co dělají. Diverzita je důležitý pojem pro permakulturu a pro ekosystémy vůbec. Diverzita existuje jednak mezi druhy, jednak v rámci druhů (vnitrodruhová) - tu představují např. odrůdy rostlin či plemena zvířat, která byla vyšlechtěna, aby se hodila do místních podmínek. Tato diverzita je potřebná, aby život prospíval, byl odolný ke škůdcům a chorobám a přizpůsoboval se změnám. Pro zdravý a odolný systém je třeba všech možných druhů rostlin, zvířat, bakterií, hub a lidí. Proto čím více druhů lidí, zvířat i rostlin se nachází v jistém místě, či systému, tím zdravější vše v systému bude.

Pro PK je nezbytné, aby děti zažily různost! Inkluze je tedy žádoucí již ze samé podstaty permakultury. Je důležitá pro funkčnost systému (společnosti, atd.) a ne naopak, jak je v běžné praxi vnímáno, že je zátěží pro systém a je třeba ji minimalizovat či odsunout do zvláštních, „speciálních lokalit“ co nejdál z centra systému, na okraj. Vyloučit různost neznamena pro permakulturu podpurný krok směrem k funkčnosti a existenci systému, tak jak to bývá v praxi někdy vnímáno. Právě naopak krok. Je to krok proti jeho vývoji, udržitelnosti a funkční existenci. Permakultura má zcela opačnou optiku. Nevylučovat, začleňovat, inspirovat se růzností, diverzitou! K tomu, aby děti zakusily různost může sloužit široké spektrum příležitostí. Od setkávání či hraní si s dětmi jiných kultur, věku, handicapovanými či

trávení času se seniory. Pedagog má pomoci dětem najít a ocenit to, co mají různí lidé, různé druhy, plemena či odrůdy společného, stejně tak jako to, co mají rozdílného. Povzbudit děti v tom, že i když je daná věc, osoba odlišná, přesto je hodnotná, vše může přispívat svým vlastním způsobem (např. plevel považován často za nehodnotný, je prospěšný tím, že dodává důležité živiny, zlepšuje půdu pro jiné rostliny a také ji kryje proti vysychání půdy. Např. pampelišky, zúrodňují půdu svými dlouhými a vitálními kořeny kypří tvrdou zem. Děti se mohou učit vážit si různých rostlin, včetně plevelů, ne jen těch vzácných, ušlechtilých. Tato zkušenost a přístup jim pomůže změnit optiku a poté se jim promítne i do dalších oblastí života. V praxi můžeme se dětmi hledat kolik druhů je možné v dané lokalitě nalézt (ať už zvířat, hmyzu, rostlin...). Proč je důležité, aby na nějakém místě žilo mnoho různých druhů, prvků (ať už lidí, zvířat, rostlin, zájmů, zvyků).

Sám pedagog si poté, v rámci sebereflexe klást otázky: Jak mohu povzbudit děti s různými schopnostmi, aby se zapojily a měli jistotu, že si jich vážíme? Jak zapojit osoby různého věku, pohlaví, kultury? Jak můžeme do programu zařadit různorodé vzdělávací přístupy (diverzita ve vzdělávání) a holistické aktivity, abychom zajistili naplnění odlišných potřeb dětí jakými jsou hra, pohyb, relaxace, porozumění, apod.

• **Využívej krajů a važ si okrajových systémů** - Někdy se to nejzajímavější odehrává v místě, kde se potkávají dvě různé věci. Takovému místu se říká rozhraní nebo okraj. Je to místo kde jedno končí a druhé začíná. V těchto rozhraních se dějí nové věci a vyznačují se často větším počtem druhů, které se na tomto území nachází. Např. v přírodě jsou místa s největší rozmanitostí na rozmezích mezi různými prostředími, jak je ústí řeky do moře, kde se střetává slaná voda, sladká voda, vzduch, půda a písek. Jsou tak rozmanitá, protože naplňují všechny potřeby druhů, které vyžadují jen jedno z těchto prostředí, ale i těch druhů, které jich vyžadují více. I v učení existuje rozhraní – rozhraní mezi známým a neznámým, mezi lidmi různých dovedností.

Rozhraní existuje i na pomezí, kdy se stýkají starší děti s mladšími. A zde se nachází také další zajímavý způsob, který lze využít. Dobrým prostředkem jak u dětí rozvíjet schopnost spolupráce a zároveň předcházet tomu, aby ti, kdo potřebují více času, zůstali pozadu, je (v permakultuře velmi oblíbené) vrstevnické učení - učení se od spolužáků. Zajímavým rozhraním mezi třídou a širším světem je školní hřiště. V mnoha zemích může pedagog vzít celou třídu na hřiště, aniž by potřeboval s sebou kolegu nebo povolení, které by bylo nutné k opuštění areálu školy. Proto je vytváření rozmanitých prostorů a zahrad dobré pro

praktické vyučování mimo budovu školy. Venkovní výukový zvyšuje interakci mezi dětmi, maximalizuje okrajový efekt, maximalizuje kontakt mezi dítětem a přírodou. Inspiraci jak takový prostor vytvořit najdeme např. v knize *Outdoor Classrooms* (Nuttall a Millington 2008).

Na „okrajích společnosti“ je mnoho dětí, které mají různé zkušenosti z domova, ze školy či odjinud. Např. děti vzdělávané doma, děti co přišly o jednoho z rodičů, děti uprchlíci, děti v pěstounské péči, děti bez domova, děti mluvící jiným jazykem. Pro PK je žádoucí oceňovat zkušenosti těchto menšin, hledat v nich inspiraci pro svůj život a dávat pozor, abychom se vyhnuly předsudkům či stereotypům.

Učitel v rámci sebereflexe si může klást otázky: Který okraj nebo rozhraní můžeme prozkoumat či odhalit? Jakou přírodu můžeme nalézt právě zde, na hřišti, ve škole, parku? Děti pak může podporovat dotazy: Kde v přírodě vidíš rozhraní? Co se tam děje? Kde můžeme vidět nejvíce druhů?

- **Komunikace s dětmi:** Pedagog je vzorem, často jsou děti ovlivněny nejen jeho řečí, ale i tónem hlasu, řečí těla. (Je vhodné: používat jasná a krátká sdělení. Používat slova, kterým děti rozumí. Často kontrolovat, verbálně i neverbálně, že nám děti rozumí. Dát dítěti čas na odpověď). Aby komunikace ztělesňovala principy PK jako např. „Využívej rozmanitosti a važ si jí“, měl by použitý jazyk svým obsahem podporovat rovnost, zahrnovat a ctít etnickou, náboženskou, genderovou a kulturní diverzitu. V rámci komunikace může být permakulturní „Etika spravedlivého dělení“ chápána tak, že dítě má stejné právo se vyjádřit a být slyšeno.

Pakliže se pedagog chce sám sebereflexivně zamyslet nad tím, zda jeho výuka a komunikace je v souladu s PK zásadami může si klást následující kontrolní otázky: Povzbuzuje přátelský ton komunikaci? Jak pokládat co nejvíce otevřených otázek? Co děti zajímá? Naslouchám jim? Jakým způsobem je jazyk, jenž používám citlivý vůči etnikům, pohlaví, jazyku, specifickým potřebám, rodinnému zázemí (včetně povědomí o adoptovaném dítěti, rozvodu či úmrtí v rodině, rodiči samoživiteli, atd.)

Závěrem permakultura a inkluze v praxi...

V praxi využívá permakultura k učení často **přírodní zahrady**. Také, prozatím bohužel ve výrazně menší míře i **zvířata**. Tomuto aspektu bude podrobněji věnována druhá část kurzu.

V rámci zahrady je ukazováno, jak jsou třeba všechny druhy ať už rostlin, nebo živočichů pro funkčnost celého systému zahrady. Nízké půdokryvné rostliny, nevzhledné lišejníky, stejně jako vysoké ozdobné květiny či keře. Každý má své nezastupitelné místo v rámci systému, plní určitou funkci. Často se i protikladné doplňuje a kooperuje spolu na základě symbiózy. Esteticky výrazná květina, stejně jako, pro nás, nevzhledné bakterie na jejích kořenech.

O využití zvířat v permakultuře v kontextu inkluze se podrobněji bude zmiňovat druhá část kurzu.

Téma bloku 1: Představení Horse Assisted Education (HAE).

Studijní literatura:

- Bednář, F. (2006). *Domluvte se se svým koněm*. Praha: MSD.
- Bednář, F. (2011). *Učení s asistencí koní*. <http://www.fredbednar.cz/vyberte-si/vyuka/horseassisted-education/>; 11.6. 2011)
- Fialová, R., Hess L. (2000). *Vliv zvířat na psychiku člověka*.
- Hallberg, L. (2008). *Walking the way of the horse, exploring the power of the horsehuman relationship*. Bloomington: iUniverse.
- Irwin, Ch. (2004). *Jízda na vlně, aneb co mě naučili koně*. Publishers.
- Jančaříková, K. (2009). Zooasistence v pedagogické praxi. *Envigogika*. 2009/IV/3.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer press.
- Odehnal, J. (2007). *Zvířata a naše mentální zdraví: Proč, co a jak*. Praha: Brázda.
- Velemínský, M. a kol. (2007). *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. Brno: DONA.

Doporučená literatura:

- Blake, H. (1975). *Jak mluvit s koňmi*. Praha: Pragma.
- Engel, B. T., Galloway M. L. & Bull M. P. (2003). *The Horse, The Handicapped, and The riding Team In A Therapeutic Riding Program*. (3rd ed.). Duraci: Barbara Engel therapy services.
- Froňková, V. (2013) *Jak ovlivňují koně život našich dětí ?*
- Government of Ireland. (1999). *Social, Personal and Health Education, Teacher guidelines*. Dublin: The stationery office.
- Grandinová, T. (2005). *Zvířata v překladu*. České Budějovice: Protisk.
- Hempfling, K., F. (2004). *Poznej svého koně*. Praha: Brázda.
- Hempfling, K., F. (2003). *Tanec s koňmi*. Praha: Brázda.
- Irwin, Ch. & Weber B. (2005). *Tanec s černým koněm*. New York: Marlowe & Company.
- O'Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and

the road ahead. *Journal of Veterinary Behaviour*, 5, 226-234.

Zadání úkolu na další seminář: Zhlédnutí filmu o autistce Temple Grandinové s názvem Temple Grandinová. Napsat na 1 A4 co mě zaujalo a jak si vykládám slova T. Grandinové jež ve filmu zaznějí: „Nejsem jako jiní lidé. Myslím v obrazech“.

Program bloku 1:

- 1) Co znamená Horse Assisted Education.
- 2) Edukační potenciál koně. Kůň v pedagogické praxi? Co nám může přinést v oblasti praktické EV.
- 3) Objasnění metod HAE, HLM (Horse Assisted Education, Horse like Mirror), tj. „Edukace s asistencí koní“.
- 4) Základní etologické minimum a bezpečnost při kontaktu s koněm.

ad 1) Co znamená Horse Assisted Education („Učení s asistencí koní“).

Následující text má za cíl představit čtenáři v obecné rovině jednu z nových metod v oblasti pedagogiky. Je jím Horse Assisted Education, často překládané jako „Učení s asistencí koní“ (více k tomuto pojmu viz ad 3). Záměrem je přiblížení této, u nás prozatím ne příliš známé metody, kterou lze řadit do širokého proudu zážitkové pedagogiky na také environmentální výchovy. Následující řádky nejprve nastíní co, to HAE znamená a jaká je historie této metody. Poté budou nastíněny možnosti využití HAE v pedagogické praxi.

Vzhledem k dosavadním, u nás ne příliš širokým vědomostem toho, co to „Učení s asistencí koní“ znamená, věnuje se krátce vysvětlení tohoto pojmu.

Edukace s asistencí koní (Horse Assisted Education, zkratka HAE) patří do širší skupiny pedagogického rámce nazývaného jako Animal Assisted Education (AAE). Tato forma pedagogické praxe a osobního rozvoje nabývá na stále větší oblibě. Jedná se o kontakt mezi člověkem a zvířetem (v našem případě koněm) zaměřený na výchovu, vzdělávání či sociální dovednosti klienta, žáka. Cílem může být přirozené zvýšení motivace k učení a osobnímu rozvoji, předávání informací zábavou formou a názornou ukázkou. (Svobodová, 2008). Dále k rozvoji motoriky (Velemínský, 2007), komunikačních dovedností, rozvoji samostatného a tvůrčího myšlení a zodpovědnosti. Přítomnost zvířete je také používána jako „ledolamka“ při komunikačních bariérách ať již mezi žáky navzájem, nebo mezi učitelem a žáky.

(Jančaříková, 2009, s. 2). Zvíře slouží v tomto procesu výchovy (a vzdělávání) jako prostředník a „nástroj“. (Odehnal, 2007). Konkrétně u koní lze využívat další možnosti, který nabízí hippoterapie. (Holý, 2005. Engel a kol. 2003). A také aplikovat na žáky se speciálními potřebami. (Right, 2004).

Historie HAE se již píše několik desítek let. Vzdělávání a rozvoj s asistencí koní se velmi pomalu rozšiřuje z oblasti osobnostního rozvoje a manažerských dovedností směrem do oblasti pedagogik. Zde, jak se zdá, má značný potenciál. A to jak ve výchově v rovině obecné, tak na poli učení, získávání a fixování poznatků. Velký potenciál spatřujeme na poli environmentální výchovy, ale také výtvarné a estetické výchovy.

Ve světě se tento typ osobního rozvoje a učení s asistencí koní pod názvem Horse Assisted Education (HAE) realizuje již několik desítek let a stále nabývá na oblibě. Začátkem 90. let vznikla společnost vzdělávající manažery za asistence koní s názvem Horse Dream GmbH. V roce 2005 pak s přispěním této společnosti začala vznikat EAHAЕ. EAHAЕ je mezinárodní asociací sdružující certifikované lektory metodiky HAE. Od roku 2012 se tento typ programů začal realizovat na Slovensku Ing. Lenka Kmeňtová pod značkou Know-Horses. Cca o dva roky později i u nás.

Zamyslíme-li se nad metodickým rámcem Vzdělávání s asistencí koní, můžeme tuto metodu vzdělávání a rozvoje (Horse Assisted Education nebo Equine Guided Education) zařadit do velké rodiny zážitkové pedagogiky. Programy s asistencí koní se nejčastěji zaměřují na rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce a schopnosti vést, tedy na přirozené prvky interakce člověka a koně. (Kol. autorů, 2014)

Hlavním nástrojem vzdělávání a rozvoje s asistencí koní je konkrétní prožitek práce s koněm. Účastník kurzu, žák, dostane úkol, který se snaží splnit s prostředky a informacemi, jež má k dispozici. *Po splnění či nesplnění úkolu následuje reflexe, ve které má účastník možnost zhodnotit, nakolik je jeho postup efektivní, popsat reakci koně, inspirovat se myšlenkami členů skupiny či náměty lektora, stanovit si efektivnější strategii a najít její paralely se svou každodenní praxí.* V dalším cvičení má pak účastník možnost vyzkoušet, nakolik je jeho nová strategie funkční, a ukotvit získané dovednosti a znalosti. (Bednář, 2006, s. 20) V oblasti manažerského vzdělávání je HAE používána mj. k budování dovedností a kompetencí jako je komunikace, zodpovědnost, samostatnost, schopnost rozhodovat se, tvůrčí myšlení, schopnost vést a řídit (jak druhé lidi, tak sám sebe, svůj život). Druhá oblast, ve které je možné tuto metodu využít je získávání informací a jejich fixaci skrze prožitek v praxi. (Hallberg, 2008). Obojí je relevantní i v pedagogické praxi.

ad2) Edukační potenciál koně. Kůň v pedagogické praxi.

Jak již bylo řečeno, edukace s asistencí koní není v České republice zatím příliš rozšířená, neboť přes zdánlivou jednoduchost vyžaduje nejen umění práce a komunikace s koňmi, ale také pedagogickou způsobilost. Spojení těchto kvalit není nejen u nás, ale ani ve světě, běžným standardem. (Bednář, 2006)

V oblasti pedagogické praxe se prozatím tato metoda využívá málo. Je spíše praktikována v již zmiňovaném manažerském vzdělávání. A to v oblasti Leadershipu (vůdcovství), Teambuildingu, Communication Skills (komunikační dovednosti s důrazem na neverbální komunikaci) či Self Development (osobní rozvoj a poznání). Jestliže se však oprostíme od této terminologie spadající do oblasti managementu zjistíme, že v oblasti pedagogiky má velký potenciál. A to jak na úrovni učitele, tak na úrovni žáka. I učitel je ve své podstatě manažerem, vůdcem určité skupiny. Metoda mu může být přínosná např. v oblasti umění vést kolektiv, komunikovat s žáky, vedením a rodiči, umění sebereflexe, stanovení cílů, osobní rozvoje, apod. Také na druhé straně výchovně vzdělávacího procesu má své místo. Pro žáky může být zajímavým způsobem v možnosti sebezpoznání, seberozvoje, rozvoje samostatnosti, schopnosti řešit problémy, tvůrčího myšlení, komunikace a práce v týmu. V oblasti environmentální výchovy nabízí velký potenciál v možnosti bytí a učení se v soulad s přírodou, v pobytu v ní a budování vztahu k ní, poznávání systémových ekologických vazeb, lokálního zakotvení daného systému, budování lásky ke krajině. Nezanedbatelný potenciál je v oblasti prohlubování estetická a etické senzitivity a emoční inteligence. (Shapiro, L. E., 2009. Wilding, CH., 2010).

Kontakt s koněm dle výzkumu V. Froňkové (Froňková, 2013):

- Napomáhá bázlivým dětčtem, děti se cítí jistější a jsou potěšené, že je poslouchá tak tak velké zvíře. Což jim může napomoci vk sebedůvěře v běžném životě.
- Děti získávají motivaci k práci, vědí, že koně péči potřebují a protože je mají rádi, snaží se o ně pečovat dobře. Vidí efekt své činnosti v reálném světě a v reálném životě. Ne v rámci počítačové hry, nebo „hraní si na opravdovo“ s hračkami.
- Zároveň si děti budují vztah k přírodě, učí se jí rozumět jako něčemu čehož je kůň součástí, a mít s ní dobrý vztah. Učí je k etickému přístupu k ní.
- Sebevědomě klidným, avšak rázným a cílevědomým vystupováním lze zístakt respekt koní. Správným a pevným rrozhodováním v napjatých situacích a spravedlivostí vůdce, který je tvrdý na sebe stejně jako na jiné, naváře s koněm vztah důvěry a spolupráce. Jezdec musí být jen o stupínek nad svým koněm. Pokud chceme s koněm navázat blízký fyzický vztah,

musíme u něj navodit téměř pocit rovnocennosti. (Jedině mezi jedinci na velmi blízké sociální úrovni jsou přijatelné takové důvěrnosti, jai je třeba péče o srst. Nesmíme tedy vysílat příliš dominantní signály, avšak zároveň nesmíme koni dovolit aby je vysílal on. stejně jako při výchově dítěte je důležité najít rovnováhu mezi vedením, láskou, respektem.)

- Jezdění kultivuje v člověku vcítění, trpělivost, vytrvalost a sebeovládání. děti a mladiství se učí zde zodpovědnému chování aředvídání situace. Získávání příjemných a radostných pocitů v kontaktu s koněm může kompenzovat, alespoň částečně stresové vlivy z běžného života.

- Děti v jezdec.kroužku mají pravidelný pohyb. tím je nejen jízda na koni samotná, ale i práce kolem koní. Tento pohyb není jednostranný, pracují různé svalové skupiny.

Jaké klady vidí rodiče dětí?(Froňková, 2013): potvrdilo se jim očekávání změn v oblasti tělesné zdatnosti a přístupu k práci. Zvyšování sebevědomí bylo rovněž zmiňováno poměrně často. Mladší děti vidí v koni zábavu a možnost navázání s ním přátelský vztah, starší jsou více zaměřeni na výkon, začínají jezdit s určitým cílem.

Pakliže se zaměření na různé věkové skupiny vidí Froňková efekt pobytu a práce dětí s koňmi takto:

- Stadium raného školního věku (6-11 let): v této době je zantelná citlivost na podlamování snaživosti. Buduje se udržení pozornosti, přizpůsobení se režimu, soužití s ostatními dětmi a autoritami. Děti jsou schopné koordinovat svoji senzomotoriku, tak, že dokážou pracovat pod pedagogickým vedením. Učí se ovládat svoji afektivitu a vzájemné spolupráci. Začínají mít potřebu obstát mít úspěch. Jsou snaživé a citlivé na podlamování se této snaživosti, opakující se neúspěch mohou způsobit pocitméněcennosti i do budoucna. Ve všech těchto oblastech shledáváme kladný vliv koně na dítě.

- Stadium pubescence (12-15): Vztah ke zvířatům pomáhá emočnímu rozkolísání. Tento věk je plný neklidu, proměn těla i duše. Mladý člověk si s tím často neví rady. Začíná se vzpouzet autoritám, časté změny nálady. Narůstá význa vrstevnických vztahů. Pubescenti těžce nesou izolovanost a samotu. Vztah se zvířaty pomáhá emočnímu rozkolísání, poskytuje stabilní emoční odezvu a také umožňuej rozvoj dítěte. Jezdecký oddíl jím můžše poskytnout dobrý prostr pro plnění vývojových úkolů, smysluplné vyplnění času, kontakt s vrstevníky, sociální uspokojení .

Chceme-li možnosti metody HAE včlenit do RVP lze ji dát zejména do kontextu se třemi vzdělávacími oblastmi: **Člověk a příroda, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Člověk a jeho svět.**

V rámci průřezových témat ji lze využít:

- a) v environmentální výchově:** Ekosystémy; Základní podmínky života; Vztah člověka k prostředí.
- b) v osobnostní a sociální výchově:** Mezilidské vztahy; Kooperace a kompetence; Hodnoty; Postoje.
- c) ve výtvarné výchově** (více viz poslední blok tohoto kurzu).

Tvorba tohoto typu výukových programů, využívající zvířata (mj. koně) v rámci školní a mimoškolní pedagogiky, je u nás poměrně v počátcích. Metody výchovy (a vzdělávání) s asistencí zvířat (ať už psů, králíků, ještěrek atd.) však nabývají na oblibě. V naší domácí oblasti je lze označit za pokračování, dříve oblíbených, chovatelských kroužků (v naší oblasti se tomuto tématu věnuje např. K. Jančaříková). Avšak s tím, že zde dochází k nadstavbě budování určitých kompetencí a dovedností a také využití terapeutických možností zvířat. (O’Haire, M., 2010). Vzdělávání s asistencí koní má však určitý handicap, který mu může komplikovat rozšíření se do oblasti pedagogické školní praxe i mimoškolních aktivit s dětmi. Je to „nálepka“ manažerského vzdělávání, která tuto metodu zpočátku, pro některé konzervativní jedince dělá neatraktivní. *“Oblast vzdělávání a rozvoje s asistencí koní se u nás postupně zabydluje (...). Tak jako řada nových metod, které k nám postupně přicházejí, musí překonávat bariéry. Zahraniční praxe nám však ukazuje, že využití koní při rozvoji a učení může být významným přínosem pro mnoho oblastí. Zájem o tento způsob učení alespoň v kruzích lidí zabývajících se koňmi vzrůstá. Málokoho totiž nechají tato nádherná a ušlechtilá zvířata netečným.“* (Bednář, 2008, s. 14) Více k tématu viz II. blok tohoto kurzu viz ad 1.

Na následujících řádcích se budeme věnovat podrobnějšímu objasnění metod edukace s asistencí koní (metody typu HAE, HLM). Vedle stěžejní, mateřské metody edukace s asistencí koní, kterou je HAE, existuje dnes již více typů metod s různými názvy (např. Equine Guided Education; HLM, tj. Horse like Mirror; Horse Sense atd.). Všechny však vychází z metodiky HAE a intenzivně na ni staví.

ad 3) Podrobnější objasnění metod edukace s asistencí koní (metody typu HAE, HLM).

Vedle stěžejní, mateřské metody edukace s asistencí koní HAE existuje dnes již více typů metod s různými názvy (např. Equine Guided Education, HLM - Horse like Mirror, Horse sense atd.). Všechny však vychází z metodiky HAE a intenzivně na ni staví.

Tyto způsoby práce jsou v první řadě o lidech a ne o koních. Nejedná se v žádném případě o výuku jízdy na koni. Pracuje se tzv. „ze země“. Dochází k intenzivnímu propojení a kontaktu mezi člověkem a zvířetem bez nutnosti, aby člověk na koně vůbec sednul.

Tyto metody se často do češtiny překládají jako vzdělávání, nebo učení s asistencí koní. V anglickém ekvivalentu však vždy figuruje slovo Education, což znamená jak výchovu, tak vzdělávání. V českém překladu se nám zdá být vhodnější, vzhledem k povaze metody, používání slova výchova. To dle nás lépe vystihuje oba aspekty, které Horse Assisted Education obsahuje. Tj. výchovu, osobnostní rozvoj i vzdělávání. I když primárně zde do popředí vystupuje výchova, ve smyslu záměrného působení na jedince ve snaze ovlivnit jeho osobnostní rozvoj (Pelikán in Průcha, 2009, s. 19), vidíme zde velké možnosti v oblasti vzdělávání, předávání informací a poznatků (mj. o přírodě, živočiších, rostlinách, krajině a zeměpisných informací).

Jak metody fungují? V podstatě lze říci, že potenciál HAE je ve čtyřech základních oblastech:

Tou první (a) je oblast sebepoznání a seberozvoje, druhou oblastí (b) je budování určitých kompetencí, třetí (c) získávání a používání informací o přírodě, zvířatech, krajině a ekosystému (propojenost funkčních prvků systému), čtvrtou (d) prohlubování estetické a environmentální citlivosti a environmentální zodpovědnosti.

- **Pro oblast a i b** je stěžejním a základním pojmem v procesu HAE **zpětná vazba, reflexe a sebereflexe**. Díky zpětné vazbě je vždy silně přítomen rozměr sebepoznání, tedy uvědomování si toho jak působím, jak bezprostředně reaguji a nakolik je můj vnitřní pohled v souladu s tím, jak mně vnímá mé okolí. Na koních se nejezdí, pracuje se ze země, řeší se úlohy a cvičení. Koně jsou, podobně jako např. psi, velmi empatictí a senzitivní a reagují na nálady, vnitřní pocity a skryté strachy člověka. Ty mu poté zrcadlí. Jsou jejich zrcadlovým odrazem. (Bednář, 2006). Kůň nevidí to, čím se snažíme být (ať už pro sebe či pro okolí), cítí a vnímá to, kým opravdu jsme. A reaguje na to. Umožní nám uvědomit si naše silné i slabé stránky, i když je zatlačujeme do podvědomí. Umožní nám lépe se poznat, s čímž poté následně můžeme pracovat. Např. při práci s koněm vypluje na povrch jednoznačně naše nerozhodnost, nebo bojácnost apod. Neznamená to, že všichni musíme být rozhodnými a nebojácnými vůdci těch druhých. Znamená to jen poctivé uvědomění si našich vlastností a

schopností, poznání sebe sama. Poznání toho kým jsme, ne kým se tváříme, že jsme. Sebepoznání je pak prvním krokem k životu, v němž se budeme skutečně realizovat, neboť budeme dělat co je nám blízké, to v čem se cítíme dobře. Budeme v souladu se sebou samým, se svými vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi. (Irwin, 2004, 2005)

Kůň velmi intenzivně vnímá neverbální projev člověka, který o něm často vypovídá mnohem více, než to co říká. Neverbální projev prozrazuje naše momentální rozpoložení a naladění autentičtěji než slova. (Bruno, 2005).

Slova lze totiž snáze kontrolovat a ovlivnit než autentičtější neverbální komunikaci, řeč těla. Kůň pak bez hodnocení a odsuzování dává přímou odpověď, jak na něj působíme. Odráží to, co na nás vnímá jako zrcadlo. (Odtud název jedné z odnoží HAE Horse like Mirror.) Je-li v rozporu to co říkají naše ústa, to co po koni chceme verbálním příkazem či žádostí, s neverbálním projevem naší osobnosti kůň tomu nerozumí. Reaguje na to vztekem, apatií, nudou či jiným způsobem dávající nám najevo, že naše záměry a úmysly nejsou v jednotě s tím, co říkáme. (Bednář, 2006) Nebo jsou v jednotě, ale neumíme je vnějšimu světu předat tak, aby byly pochopeny a mohlo na ně být adekvátně odpovězeno a reagováno.

Pakliže se v této souvislosti v rámci metody HAE zaměříme na učitele, můžeme se ptát, jakého učitele bychom pro své děti rádi. Pravděpodobně se shodneme na tom, že by měl děti vést (být jim přirozeným vůdcem a průvodcem) skrze svoji přirozenou autoritu a zkušenosti. Měl by mít jasný záměr a být pro děti čitelný. Zároveň by měl být takový, aby mu děti i rodiče mohli důvěřovat a očekávat, že pro ně dělá to nejlepší. Že jim zajistí podporu v jejich činnosti a bezpečný prostor. Ač se to možná bude čtenáři zdát poněkud syrové přirovnání, lze zde nalézt paralelu mezi zvířetem a člověkem. U koní zjistíme, že si vybírají své vůdčí typy velmi podobně. Kůň, kterého ostatní následují je zkušený s pevnou vůlí a důstojností. Kůň, který se stane vůdcem stáda musí tyto vlastnosti skutečně mít a ostatní přesvědčit, že je má. *„Nestačí diplom z vysoké školy, oslňující životopis či dobře připravená sebe prezentace jak to často bývá u lidí. Koně intuicí vnímají ihned naši jistotu, rozhodnost, energii či předstírání. Před agresivitou utíkají, na manipulaci odpovídají neochotou, na pasivitu netečností. Reagují na to, kdo jsme a nezajímá je, kým si myslíme, že jsme, nebo kým bychom rádi byli.“* (Bednář, 2006, s. 28) Koně hledají a následně vyhledávají „vůdce“, kterého by mohli respektovat a milovat. Stejně tak se domnívám, že ideální učitel je takový, který taktéž splňuje tyto požadavky. Metoda HAE umožňuje učitelům skrze reflexi a sebereflexi identifikovat své slabiny a nejistoty a nabízí jim způsob jak s nimi pracovat. Pakliže o to mají zájem na cestě k sobě jako pro děti úctyhodné a následování hodné osobnosti.

Oblastí ve které koně také dokáží mnoho odhalit je projev Emoční inteligence (EQ). Tu dokáží tato zvířata velmi vnímat a poskytnout na ni zpětnou vazbu. Např. učitel pak s tímto může pracovat na cestě za dobře fungující třídou, kolektivem. Může poté pracovat na povahových rysech jakými je empatie, rozhodnost, schopnost spolupráce s lidmi. (Peštová, 2011)

Praxe ukázala, že některým lidem se snáze přijímá bezprostřední zpětná vazba od koní, než od lidí. Nepocitují tak intenzivně pocit studu ze selhání. Tato vazba není nijak emočně zabarvená. Prostě jen je. Zároveň je zajímavé, že jsou lidé dokonce i ochotni své chování, postoje i sami sebe (zejména pak děti) kvůli tomuto zvířeti změnit. U koní je tato výhoda odlišné zpětné vazby zintenzivněna také tím, že dochází ke zpětné vazbě nás samých k sobě. Při práci s koněm dochází, ať se tomu bráníme či ne, k přirozené sebereflexi nás samých. To vše je propojeno intenzivním zážitkem z živého tvora, jeho síly a ušlechtilosti v reálném světě, v přírodě. (Kirchner, 2009)

Při práci s koněm dochází k budování samostatnosti jedince, smyslu pro zodpovědnost, uvědomění si hranic svého žitého prostoru, umění rozhodnosti a stanovení cílů. Vzhledem ke skupině poté k budování schopností komunikace a spolupráce s dalšími jedinci skupiny (ať už je to firma nebo školní třída).

V souladu s Kolbovým cyklem zkušenostního učení¹⁸ dochází k ucelenému procesu: zážitek společné činnosti s koněm, okamžitá zpětná vazba, nalezení funkčních principů a na jejich základě vytvoření efektivního praktického postupu, jeho použití za účelem ověření platnosti principů, podpora lektora a skupiny. Cílem není jen získání teoretických informací, ale jejich zasazení do reálného kontextu žitého světa a uplatnit ve své praxi tak, aby dokázali efektivněji komunikovat a vést jak svého koně tak zejména své kolegy, žáky ale hlavně sami sebe a svůj život. Umět je vědomě řídit, tvořivě reagovat na změny, samostatně umět řešit problémy a nést za situace a jejich výsledek zodpovědnost. (Bednář, 2006).

• **V oblasti c)** dochází k získávání a fixování poznatků a informací zážitkem přímo v žité praxi.

¹⁸ Kolbův cyklus označuje typ učení vycházejícího z vlastní zkušenosti (prožitku, zážitku). Kolb popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti (prožitku, zážitku) a vytvořil typologii čtyř **stylů učení**, odpovídající čtyřem fázím cyklu. Podle ní je každý jedinec zpravidla silnější v kognitivních dovednostech odpovídajících jedné z fází. Hovoří o **divergujícím stylu**, pro který je typický důraz na pocity a naslouchání, což jsou typické dovednosti uplatňované v reflektivní fázi učení, **asimilujícím stylu**, který je nejsilnější v budování abstraktních teorií, **konvergujícím stylu (plánovači a inženýři)** a **akomodujícím stylu** blízkým těm, kteří se nejlépe učí samotnou činností. Kolbův cyklus je široce přijímán ale i kritizován. Často bývá využíván v různých modifikacích. Kolbův cyklus je hojně oblíben zejména v metodikách kladoucích důraz na rozvíjení dovedností. Vychází z něj především **zážitková (prožitková, zkušenostní) pedagogika** a související směry. Velmi často je využíván pro organizaci **teambuildingových** programů nebo v mimoškolní výchově.

• **V oblasti d)** dopomáhá pobyt v přírodě, práce se zvířaty, uvědomování si souvislostí v rámci světa a přírody.

Závěrem se zamysleme nad tím, proč právě koně slaví takový úspěch na cestě učení člověka výše jmenovaným dovednostem, schopnostem a znalostem. Člověk má ke koni osobní, zvláštní vztah. Tato zvířata provází lidstvo intenzivně již 8 tisíc let. Pomáhali mu v jeho práci, a také jej inspirovali svojí krásou, silou a zároveň křehkostí. Koně jsou sice na rozdíl od člověka, který je predátorem, kořistí. Avšak stejně jako lidé fungují velmi sociálně. Ve stádě (podobně jako člověk ve společnosti) fungují jako individuum, jednotlivec, avšak jednatel, který pro své přežití musí zvládnout fungování v rámci skupiny. Tato skupina (společnost, stádo, atd.) má jasně definovaná pravidla a hierarchii, kterou, pakliže chtějí úspěšně přežít, respektují. (Hempfling, 2003, 2004). Mají svá práva, ale také své povinnosti v rámci skupiny. To co mezi nimi funguje je vzájemná důvěra, úcta a mj. respekt. (Peštová, 2011). Díky tomu může stádo fungovat úspěšně i v divočině. V tomto kontextu i svět lidí, pro svoji funkční existenci potřebuje vzájemnou úctu, respekt, pravidla a důvěru. Společnosti, skupiny (ať už je to skupina manažerů, nebo školní třída) mohou úspěšně, a bez frustrací jejich jedinců, fungovat za předpokladu, že pravidla, respekt a úcta ve skupině fungují. Pokud opět použijeme paralelu mezi člověkem a koněm, lze říci, že kůň také chce být individualitou, ale zároveň potřebuje být součástí komunity. Potřebuje obojí. Pokud se jeho individualita (stejně jako lidská) rozpustí v požadavcích a tlacích společnosti, je nešťastný, pokud se však jako individuum z komunity vydělí a není schopen fungovat ve společnosti je nešťastný také a jeho přežití je výrazně ohroženo.

Ad 4) Základní etologické minimum a bezpečnost při kontaktu s koněm.

Kůň, jeho schopnosti a jeho přirozené chování (Peštová, 2011): Koně jsou velice plachá, bázlivá a nedůvěřivá zvířata. Jsou to vlastnosti, které jsou jim vrozené a díky nim po tisíciletí přežívali mnoho nejrůznějších ohrožení. Ve volné přírodě byl kůň loveným zvířetem. Aby jako druh mohl přežít, vyvinuli se u něj zvláštní smyslové schopnosti. Čichem dovedou koně rozpoznat pachy či vůně na vzdálenost několika desítek metrů. Díky čichu se kůň orientuje ve tmě, v mlze nebo hustém lese. Čich koně varuje před nebezpečím, ale rozpoznává jeho pomocí i příslušníky stáda nebo člověka, který se o něj stará. Podle pachu kůň vycítí i různé psychické stavy příslušníků stáda (když má kůň strach, je nervózní nebo nemocný, potí se -

zbytek stáda pot cítí, zpozorní a reagují tak na nebezpečí nebo napětí, podobně vycítí i strach člověka). Podobně jako čich je citlivý koňský sluch. Na velké vzdálenosti kůň rozpozná i jemný šelest. Hluk je pro koně velice nepříjemný a kůň se může i polekat. (Peštová, 2011) Přes to si kůň může na hluk velice dobře zvyknout a vnímá ho pak jako zvukovou kulisu (např. koně tahající bryčky ve městě). Uši koní jsou přizpůsobeny tak, aby zachycovaly zvukové vjemy z různých stran. Boltce jsou pohyblivé a kůň je podle přicházejícího zvuku natáčí. Když kůň vycítí blížící se překážku, kterou nemůže vidět, začne frkat a podle odrazu zvuku rozpozná jak je překážka daleko a jaké má rozměry. Zrakem kůň obsáhne téměř třišedesátistupňové pole okolo sebe. Umožňuje mu to pozice očí na stranách hlavy. Místo kam nevidí je hned za jeho zády, na čele a asi dva metry před ním pod nosem. Koně postrádají prostorové a barevné vidění, vidí stejně ostře to co je v bezprostřední blízkosti jako to co je v dálce a rozeznávají pouze některé barvy. Kůň zaostřuje své vidění především, změnou pozice hlavy natáčením, zvedáním a skláněním. Velmi dobře zaznamenává pohyby. Je schopen zaznamenat i nejjemnější zachvění listu stejně jako pohyb ve velké vzdálenosti. Pro koně je velice důležitým smyslem i hmat. Pro ohmatávání používají velice citlivý horní pysk a hmatové chloupky na něm. Pomocí pysku prověřují potravu, předmět nebo se jím vzájemně dotýkají. (Peštová, 2011)

Kůň je stádové zvíře a každé stádo (rod) má vždy přísně danou hierarchii. Každý člen stáda si musí vydobýt své postavení. Ve volné přírodě žili koně v pěti až dvacetičlenných skupinách. Pro každé stádo (spřízněný rod) byla příznačná spolupráce a integrita. Každá rodina putovala stepí za potravou a v každé panoval přísný řád. Vedoucím koněm byla vždy nejstarší klisna (první matka rodu). Ta určovala rychlost a směr, kterým se stádo vydá, kde se zastaví kvůli odpočinku či potravě a udržovala pořádek ve stádě. (Peštová, 2011)

Nejsilnější hřebec byl současně otcem a ochráncem rodu. Obíhal stádo, aby bylo jednotné a nikdo se při pochodech nezpозdíl a nezatoulal. Pásl se velmi rychle a jako první. Z vyvýšených míst stádo střežil a včas varoval před nebezpečím. Soužití ve stádě se za dlouhé generace stalo hlavním způsobem života koní, určuje dodnes jejich chování – koně jsou typicky společenská stádová zvířata, svůj stádový pud dědí, je jim hluboce vrozen a nedá se ničím dostatečně ovlivnit. Když je kůň dlouho sám, většinou trpí. Je nervózní, nesoustředí se a někdy může osamění způsobit zdravotní problémy. Základní formou komunikace koní ve stádě je **řeč těla**. Zvukové signály používali divocí koně jen zřídka, aby ve volné přírodě nepřilákali predátora. Jejich výkonný komunikační systém je tedy založen výhradně na pohybech. Zájem, přátelství, oddanost, nesouhlas, odmítání, zastrasování, podřízenost, strach nebo úlek můžeme rozeznat díky mimice, postoji či pohybu těla. Stačí jen pro nás nepatrný

signál vůdčí klisny a celé stádo změní při plném trysku okamžitě směr. Pomocí gest vychovává klisna hříbě k poslušnosti a trestá mladé výtržníky, někdy dokonce řeší spory. Například, když se některý z mladších členů stáda chová nepřizpůsobivě (vyvolává potyčky, je dotěrný nebo dokonce drzý) klisna ho vyžene ze stáda ven a drží ho svými gesty a výhrůžným postojem co nejdále od stáda v úplné separaci. Mladík se tak ocitá v nebezpečí a bez ochrany, kterou mu stádo poskytuje. Samozřejmě se snaží co nejdříve dostat zpět do bezpečí. To mu klisna ovšem nedovolí bez řádné omluvy a projevu smířlivosti. Jakmile se tak stane a mladý kůň dá dostatečně najevo podřízenost, klisna ho pustí zpět po bezpečí stáda.

Takové chování není příznačné jen pro divoce žijící koně, ale můžeme jej sledovat i u koní domestikovaných. Ochranu kůň vyhledává v bezpečí velkého stáda, ale důvěrnou vazbu v osobním vztahu má z pravidla k jedinému zvířeti svého druhu (Peštová, 2011).

Evoluce koně: Koně se vyvinuli v eocénu, asi před šedesáti miliony let. První kůň se nazýval *Eohippus*. Byl asi velikosti lišky a měl čtyři prsty. V průběhu evoluce koně můžeme sledovat, jak prsty krnely a měnily se od čtyřprstých k tříprstým a později jednoprstým, což jsou dnešní koně. Předpokládá se, že barva prvního prapředek dnešního koně byla hnědá se světlejšími skvrnami. Prehistorický kůň jedl malé lístky z nízkých větví stromů. Přežíval v lese a na okrajích plání. Udává se, že první predátor tohoto koně byl velký pták připomínající *kasuára*, chodící po dvou nohách. Po miliónech let se *Eohippus* vyvinul v *Mesohippa*. *Mesohippus* měl už jen tři prsty a stále se živil jemnými lístky, k nimž přidal potravu sestávající z travin plání. Jeho potomek *Merychippus* měl stále tři prsty, ale jeho zuby byly již vyvinutější. První jednoprstý kůň (tři prsty zakrněly v jedno kopýtko a dva postranní spárky) byl takzvaný *Pliohippus*. Dobře adaptovaný na konzumaci trávy mohl přežívat na pláních bez stromů. Vyvinuté tvrdé kopyto mu též umožňovalo rychlejší pohyb, než byl běh jeho předchůdců. Predátory tohoto prakoně byly nejčastěji kočkovité prašelmy a jiné velké masožravé šelmy. Nicméně tento kůň byl schopen jim utéci. U těchto koní se též vyvinul život ve stádu, který jim umožnil spolupráci a zvyšoval jejich šanci na přežití. Dlouhonozí koně s očima po stranách hlavy sloužili i k tomu, aby zpozorovali včas predátory plížící se ke stádu. Po tomto vývojovém stupínku již přišel *Equus*, moderní kůň. Jeho nohy se ještě prodloužily a bystré smysly mu pomáhaly ubránit se útekem lovicím šelmám. (Peštová, 2011)

Zásady bezpečnosti u koní:

- Při příchodu do areálu stájí je nutno respektovat pokyny trenéra, cvičitele, zkušeného dospělého jezdce a ošetřovatele;

- Ke koním přistupovat se souhlasem výše jmenovaných osob;
- Při zacházení s koňmi a v jejich okolí se chovat klidně, nekřičet, neběhat;
- Při příchodu ke koni, koně důrazně a slyšitelně oslovit a ve volném prostranství nikdy ne zezadu;
- Dodržujeme vzdálenost při zacházení s koněm tak, že buď stojíme těsně u koně, nebo tak daleko, abychom nemohli být zasaženi kopytem nebo kousnutí
- Nezkoušení vodí koně pouze na uzdečce;
- Koně přivazujeme pouze na ohlávce a vazákem, v žádném případě otěžemi;
- Jednoho koně vede vždy jeden člověk;
- Součástí bezpečnosti je kontrola kvality sedlového materiálu, upozornit cvičitele na závady;
- Jezdíme s ohleduplností ke koni, přírodě, okolí i ostatním lidem;

Téma bloku 2: Kůň na poli osobnostního rozvoje a výchovy. Kůň a jeho možnosti v oblasti společného vzdělávání (inkluze).

Studijní literatura:

- Blake, H. (1975). *Jak mluvit s koňmi*. Praha: Pragma.
- Bruno, T. & Adamczyk G. (2005). *Řeč těla, jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla*. Praha: Grada.
- Engel, B. T., Galloway M. L. & Bull M. P. (2003). *The Horse, The Handicapped, and The riding Team In A Therapeutic Riding Program*. (3rd ed.). Duraci: Barbara Engel therapy services.
- Grandinová, T. (2005). *Zvířata v překladau*. České Budějovice: Protisk.
- Hallberg, L. (2008). *Walking the way of the horse, exploring the power of the horsehuman relationship*. Bloomington: iUniverse.
- Hollý, K. & Hornáček, K. (2005). *Hipoterapie. Léčba pomocí koně*. Ostrava: Montanex.
- Kohanov, L. (2016). *S koněm mezi světy. Cesta k rozvíjení intuice, vědomí a síly pomocí koní*. Synergie.
- Luftnerová, D. (2013). *Sociálně-emocionální učení při koněm facilitovaném vzdělávacím programu u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v Irsku*. Diplomová práce UPOL.
- Right no. 30/2004, Education for persons with special educational needs act*. (2004). Dublin: Department of education and skills.
- Svobodová, I. a kol. (2008). *Terapie a asistenční aktivity lidí za pomoci zvířat*. Sborník. Praha: ČZÚ.
- Rosenberg, M., B., (2013). *Nenasilná komunikace - řeč života*. Vyd. 3. Praha: Portál.
- Velemínský, M. a kol. (2007). *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. Brno: DONA.

Doporučená literatura:

- Hempfling, K., F. (2003). *Tanec s koňmi*. Praha: Brázda.
- Hempfling, K., F. (2004). *Poznej svého koně*. Praha: Brázda.
- Isaacson, R., (2001). *Léčba koněm*. Portál.
- Kohanov, L., (2014). *Tao koně*. Portál.

- Irwin, Ch. (2004). *Jízda na vlně, aneb co mě naučili koně*. Publishers.
- Irwin, Ch. & Weber B. (2005). *Tanec s černým koněm*. New York: Marlowe & Company.
- Kol. autorů (2014). *Leadership with the heart. 10th Annual EAHA International Conference. 19-21 September 2014, Poland. Sborník z konference*.
- Lidmilová, K. (2014). *Léčba pomocí koní u dětí s poruchami emocí a chování*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- Peštová, J. (2011). *Člověk a kůň*. Diplomová práce PF UK.
- Rosenberg, M., B (2015). *Co řeknete, změní váš svět*. Praha: Portál.
- Wilding, CH. (2010). *Emoční inteligence, vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada.
- Wohlleben, P. (2017). *Citový život zvířat: láska, zármutek, soucítění - úžasná tvář skrytého světa*. Brno: Kazda.

Program:

- 1) Kůň na poli osobnostního rozvoje a výchovy.
- 2) Komunikace a „Přirozená komunikace s koněm“. M. Roberts, P. Parelli, Ch. Hempfling (Tlak vyvolává protitlak). Co nás kůň učí, co nám ukazuje.
- 3) Možnosti „Učení koněm“ v oblasti inkluzivního vzdělávání: tělesně handicapovaní; autisti a cesty k nim skrze zvířata (koně) - Temple Grandinová jako inspirační zdroj.

ad 1) Kůň na poli osobnostního rozvoje a výchovy.

Při práci s koněm dochází k budování samostatnosti jedince, smyslu pro zodpovědnost, uvědomění si hranic svého prostoru, umění rozhodnosti a stanovení cílů. Vzhledem ke skupině poté k budování schopností komunikace a spolupráce s dalšími jedinci skupiny (ať už je to firma nebo školní třída). (Hallberg, 2008)

Potenciál, který má spojení člověk-kůň, je velký zejména, když obrátíte svou pozornost z koně na sebe. A kůň vám v tom pomůže. Drtivou většinou svých projevů ve vaší přítomnosti vám kůň říká, co v sobě máte, jak se cítíte, co v sobě odmítáte, s čím bojujete, v čem máte nejistotu, čeho se bojíte. Zároveň vám říká, v čem je vaše největší síla a jak ji pro sebe můžete použít. (Svobodová, 2013)¹⁹.

¹⁹ Eva Svobodová, e bok Následuj moudrost svého koně.

Pozitivní vliv působení koně na lidskou psychiku je založen na několika faktorech

(Hallberg 2008, Peštová, 2011, Froněk, 2003):

1) Neverbální rovina je základem vztahu kůň-člověk. Kůň je emočně neutrální a nemá předsudky na zažité stereotypy jednání. Stabilním chováním je schopen usměrnit nepřiměřené jednání jedince. To se pozitivně odráží zejména u handicapovaných pacientů s mentálním postižením, okolím často nepochopených či odmítaných.

2) Kůň reaguje teď a nyní. Reaguje přirozeně v dané situaci bez ohledu na budoucí důsledky tohoto jednání. Člověku nastavuje zrcadlo upřímnosti sám k sobě. (Kol. autorů, 2014)

3) Člověk je přijímán jako vedoucí jedinec. U slabších jedinců však kůň přebírá roli ochránce.

4) Kůň je schopen vyvolávat volné asociace a tím otevřít přístup k nevědomí. To může otevřít přístup potlačeným a dosud neprojeveným aspektům chování do reality. Při práci s dětmi a koňmi se setkávám mnohdy s dětmi, které ke koním utíkají z nepříznivého rodinného prostředí nebo nezapadají mezi své vrstevníky. Anebo rodinu jako takovou vůbec nemají a vyrůstají v péči státních institucí. Tito jedinci mívají mnohdy s navazováním kontaktu. Buďto jsou příliš plaší a dělají, že o kontakt nestojí, nebo jsou naopak příliš suveréní, agresivní a „zlobivý“ čímž často zakrývají svoji nejistotu. Tyto děti často hledají u koně oporou. Je jím přítelem, který je verbálně nehodnotí, přesto však s nimi komunikuje a kooperuje. Při dotazu na pocity těchto dětí mluví o tom, že při kontaktu s koňmi mají pocit pomyslné ochrany a bezpečí, přátelství. (Peštová, 2011)

5) Pedagog, který pracuje s dítětem a koněm je v tomto případě ve výhodě. Tím, že umí s koněm pracovat a jezdit na něm výrazně lépe než děti, získává u nich (ty „problémové“) nevyjímaje přirozenou autoritu a obdiv. Další výhodou v případě „zlobivých a problémových dětí“ je to, že svoji pozornost jsou nuceni zaměřit na zvíře a méně energie mohou dát bytí v opozici vůči pedagogovi či lektorovi. Zároveň tu kůň opět působí jako prostředník, předmět který je v centru pozornosti i komunikace mezi dětmi navzájem a mezi pedagogem a dítětem. Kůň zde prolamuje ledy mezi těmito tábory, přirozeně působí jako „ledolamka“. (Jančaříková)

Celé prostředí stájí a výběhů působí příznivě. Je zde klid. Okolo bývají výběhy, lesy a pole. Zcela přirozeně a nenásilně se zde tyto děti naučí, že zde platí pravidla, která je potřeba dodržovat. Jinak to nefunguje. Mohou to ignorovat, nerespektovat, ale pak nemohou s koněm pracovat, být s ním bezpečně. (Jedním z nejdůležitějších pravidel je chovat se klidně, nedělat prudké pohyby, nekřičet. Platí zde i pravidelný časový rozvrh pro krmení, kydání a jízdu na koni.) Díky těmto pravidlům a tomu, že vidí, že bez pravidel a určitého řádu to nefunguje. To

pomáhá učit děti sebekázi, pořádku, samostatnosti a zodpovědnost. Také je to naučí soustředěně vnímat okolí, svět.

Aby děti pochopili proč je tolik důležité tato pravidla dodržovat a o koně správně pečovat, seznamujeme je nejprve s přirozeným chováním koní. S tím jak kůň vnímá okolní svět. Proč se může polekat a stát se nebezpečným. Dále je učíme pozorovat, jak spolu koně mluví. Rozeznávat jejich mimiku gesta, pohyby a zvuky, které vydávají. Učíme je tak vlastně základy přirozené komunikace. Je velmi důležité, aby pochopili koňský jazyk a naučili se jej používat. Stejně jako s koňmi, komunikuje kůň i s člověkem. Při práci a kontaktu s nimi je důležité znát i jejich osobnost. Každý kůň má jiné povahové rysy. Vždy nám dá dopředu znát, jak s cítí nebo co se mu nelíbí, jestli je přátelsky naladěný nebo nám dává signál „*ted' se nepřibližuj!*“. Kvůli vlastní bezpečnosti je potřeba, abychom tyto signály rozpoznali a správně pochopili. (Peštová, 2011)

Kůň učí člověka si vědomě přiznat své emoce; Učí rozeznávat a hájit si své hranice; Být pravdivý sám k sobě, přemýšlet o sobě; Být v souladu svými činy sám se sebou; Ohleduplný a vnímavý k přírodě a zvířatům; Učí člověka používat svůj rozum a aplikovat svoji zkušenost. Slepě nenásledovat cizí pravidla. (Svobodová, 2013). Dále také kůň učí děti rovnováze a přiměřenosti. Jako příklad uveďme několik úkolů, které lze s dětmi na této cestě absolvovat. Dále je učí soustředění a také zodpovědnosti za svoji práci a činy. (Peštová, 2011):

1) Např. při úkolu přimět koně tlakem ruky a povelom „ustup“, aby jim uvolnil místo vedle sebe ve stání. Když jsou příliš aktivní a horliví, kůň většinou přešlapuje z jedné strany na druhou, a když jsou příliš pasivní, reakce se nedočkají. Zde je potřeba správná míra odhodlání a přesvědčení. V této chvíli jim kůň poskytne okamžitou zpětnou vazbu. Při osvojování těchto komunikačních dovedností opadá z dětí strach, učí se rozvaze, posilují tak své sebevědomí. Učí se i pokoře, úctě ke zvířatům a přírodě obecně. Navnímávají krásu a také potřeby živých tvorů. Učí se přiměřeně pracovat se silou svého hlasu, těla a důsledně a pečlivě realizovat své záměry. Také děti učí rozpoznávat a identifikovat své pocity, své momentální naladění. Pakliže kůň nespolupracuje, nebo jde do opozice, automaticky nutí děti ptát se, co dělám špatně, co vlastně od něj vyžadují, jaké jsou mé emoce, které přenáším na koně a které jako zrcadlo odráží a reaguje na ně. (Peštová, 2011)

2) Dalším může být postrojování. Pro koně je to příprava na práci a pro děti další zkouška důvěry. Postrojování koně nesmí trvat příliš dlouho. Kůň je netrpělivý a cítí, že se bude něco dít. Proto dětem ze začátku umožňujeme vyzkoušet si tuto činnost jen nasazením uzdečky, výhradně s asistencí cvičitele. Stejně jako koně jsou i děti netrpělivé a nedočkavé. Přes to se na tuto činnost musí velmi soustředit. Učíme je promýšlet a kontrolovat každou část

postrojování, aby koně neporanili. To dětem pomáhá uvědomit si váhu a důležitost svých činů a to, pakliže daný úkol nesplní poctivě a zodpovědně, může to přinést následky pro koně nebo i je samotné. Po postrojování následuje jízda na koni, která je pro většinu dětí vyvrcholením.

3) Jízda na koni. To, že si děti dokáží nachystat a připravit koně tak, aby na něm mohli jezdit a to, že je kůň nechá usednout na svůj hřbet je dětem odměnou. Často u toho pocítují spokojenost sami se sebou, že daný úkol zvládly, radost ze samostatnosti a z možnosti „řídít“ tak velké zvíře. Vždy vybíráme klidného a zkušeného koně. Je dobré, když děti začínají jezdit bez sedla a drží se postroje s madly. Při první jezdecké hodině vede koně jeden z cvičitelů a druhý dítě přidržuje, aby tak zabránil případnému pádu. Děti jsou při těchto začátcích většinou vyrovnané a sedí na koni vzpřímeně a velmi pevně oproti začínajícím dospělým, kteří jsou na koni většinou křečovití a stažení. Jízda bez sedla je na začátcích velmi důležitá. Děti cítí celým svým tělem velmi intenzivně, každý pohyb koně pod nimi. Cítí teplo jeho těla a upevňují si rovnováhu na koňském hřbetě.

Při první procházce děti vnímají krajinu, pravidelný rytmus koňského kroku. Pohyb jeho krku před sebou. Mohou se dotýkat hřívky a hladit koňskou šíjí. Malé děti mi často říkají: „mám pocit, jako bych vyrostl“. Na koňském hřbetě se nám zdá, že jsme opravdu vyrostli. Získáváme tak určitou výjimečnost. Při počátečním výcviku klademe důraz na to, aby se děti cítili na koňském hřbetě bezpečně, vyrovnaně, spokojeně a uvolněně.

Veškerý čas strávený v blízkosti koní je pro děti (ale i dospělé) psychickým uvolněním. Tento aspekt je nenahraditelný právě u dětí s nějakým handicapem nebo právě u dětí, které nemají příjemné rodinné zázemí. Toto uvolnění lze ještě znásobit spojením s výtvarnou výchovou, při které mají děti možnost své pocity vyjádřit. (Peštová, 2011)

ad 2) Komunikace a „Přirozená komunikace s koněm“. M. Roberts, P.

Parelli, Ch. Hempfling. Co nás kůň učí, co nám ukazuje.

Bez „určitého“ typu komunikace nemůže existovat nic, co ke své existenci potřebuje interakci s něčím dalším. Komunikace je základem pro subjekt-objektový vztah. „Slovo „komunikace“ pochází z latinského „communis“ což znamená společný, obecný. Jeho význam je dosti široký a zahrnuje také nejrůznější druhy spojení.“ (Peštová, 2011) Komunikace je procesem předávání informací mezi dvěma subjekty v sociálním kontaktu pomocí různých prostředků. Můžeme sem zahrnout i sdílení (prožívání a hodnocení konkrétní situace). Mezilidská komunikace může mít několik podob. Obvykle rozlišujeme komunikaci verbální (pracuje se

slovy a jejich významy) a nonverbální (komunikace beze slov, můžeme jí také nazvat „řečí těla“). Nonverbální komunikace je to, jací jsme a co děláme, protože je z velké části mimo naši vědomou kontrolu. Komunikace spočívá v přenosu významů mezi lidmi pomocí znaků.

Přirozená komunikace s koněm: již delší dobu nabývá na váze typ práce a komunikace s koněm do češtiny překládané jako Přirozená komunikace. „Přirozená komunikace s koněm“ je nedokonalý český ekvivalent amerického pojmu „Natural horsemanship (přirozené jezdeckví)“. Dalo by se říci, že je to systém metod výcviku koní a komunikace s nimi založený na jejich přirozeném chování a životě ve stádě. *„Přirozená komunikace s koňmi je filosofie, přístup a klíč k budování vztahů s odlišným živočišným druhem. Její myšlenky a postupy si naprosto přirozeně tykají s rozumnými myšlenkami a postupy jakéhokoliv jezdeckého pojetí a koňárny vůbec; snažme se tedy nevnímat situaci jako „Anglie“ nebo „Francie“, případně barokní ježdění, drezura nebo parkúr nebo přirozená komunikace, či dokonce versus přirozená komunikace, ale naopak přirozená komunikace v „Anglii“, „Francii“, barokním ježdění, drezuře...“* (Bednář, 2006)

Přirozená komunikace je tedy vztah mezi člověkem a koněm založený na studiu jazyka koní. Na principech, které jsou koním srozumitelné a jimi také respektované. Tyto principy nám usnadňují cestu k tomu, co po koních vlastně chceme a co od nich očekáváme. Je mnoho lidí, kteří se přirozenou komunikací s koňmi zabývají a mnoho metod tohoto výcviku. Velmi záleží na člověku a koni. Každému vyhovují postupy jiné a mnoho lidí, kteří mají zkušenosti s různými metodami si na jejich základech tvoří vlastní a upravují je tak individuálně pro sebe a koně, kterého cvičí.

Zde si představíme tři „otce“ přirozené komunikace:

1) Pat Parrelli se svými **Sedmi hrami** (patří do části, kterou nazývá „On Line Logic“). Základem je logika loveného zvířete, které musíme využít k postavení přátelství a dominance. Tyto hry hrajeme s lanem - v závislosti na tvých znalostech - dlouhým 4 m, téměř 7 m, nebo se 14 m lanem. Ať již děláme s koněm cokoliv, mělo by to zůstat hrou. Pak bude člověka i koně práce bavit a člověku to pomůže nereagovat nazlobeně a nespravedlivě, když se chvíli nedaří. Pat Parelli poprvé v historii vztahu člověk - kůň ukázal cestu, jak mohou lidé tyto hry hrát, jak mohou dosáhnout respektu u koně a být s ním v souzvuku na zemi i v sedle. Při této metodě je cvičitel v pozici vůdce stáda. Během her se kůň (ale zpětnovazebně i člověk) učí odolávat fyzickému i psychickému tlaku, strachu a člověk ho vede k lepším výkonům.

Sedm slavných Parelliho her:

• **Přátelská hra:** V první řadě jede o to ukázat koni, že mu nechceme ublížit. Místo prostého hlazení a klidného zacházení koně konfrontujeme se situacemi, které ho mohou vystrašit. Současně mu je třeba dokázat, že mu nehrozí žádné nebezpečí. Libovolným předmětem drbeme koně po celém těle, omotáváme mu lano klem nohou, přehazujeme ho přes hřbet, hlavu, poskakujeme kolem koně, šustíme pytlíkem atd. To co je zde velmi důležité, je provádět všechny tyto úkony v rytmu, dokud si kůň není jistý, že se toho všeho nemusí bát a sám od sebe klidně stojí. Např. někteří koně (dokonce tací, kteří jsou už léta ježděni) nedostali nikdy příležitost skutečně poznat sedlo, které nosí. Přátelskou hru lze hrát i se sedlem, přehazovat ho, drbat atp. dokud se kůň necítí bezpečně. Dvě věci jsou důležité: za první, umožnit koni udělat pár kroků (s hlavou otočenou k tobě a s povoleným lanem); na druhé straně je třeba udržovat rytmus. Dává koni jistotu, protože ví, jaký pohyb bude následovat, jaký se bude opakovat. Tato hra se hraje opakovaně mezi ostatními hrami, k uklidnění koně a udržení vyváženosti mezi dominancí a přátelstvím.

• **Dikobrazí hra:** Koně mají přirozený způsob reakce, který nazýváme „opoziční reflex“. Nastupuje, jsou-li chyceni. Je to instinkt, který je nutí útočit proti otěži, proti udidlu, proti tlaku stehem atd. Je to důvod, proč se stahují a dostávají do nesnází v malých prostorech např. přívěsech na převážení koní. Strach z prostoru patří k jejich strategii přežití. Hra na dikobraza učí koně podléhat tlaku. Většina lidí to hned zkouší silou, ale my bychom ho chtěli naučit stálému tlaku, takže se kůň naučí tomuto tlaku odolat tím, že sám ustoupí. Ubezpečte koně, že jste spolehliví, že tlak pomine, když se opravdu pohne a ne ho následuje. Pakliže kůň tento princip pochopí, je až s podivem jak často lehce se dá ovládat, jak spolupracuje. Je třeba myslet na to, že začneme měkce a tlak budeme pomalu, ale ustavičně zvyšovat, dokud kůň nepovolí. Jakmile povolí, je dobré hladit to místo, na které jsme předtím tlačili. Kůň by měl reagovat na tlak prstů (ne před nimi utíkat) a přestat, když se přestane tlačit.

• **Řídící hra:** Tuto hru si hrají koně s oblibou celý den. Pohledy, pohybem uší, oháněním ocasem nebo zvedání zadní nohy. To je řeč těla, kterou vyjadřují, když se nepohneš, kousnu tě nebo nakopnu“ Tato hra se hraje po dikobrazí hře, protože se kůň musí naučit nejprve naučit podléhat fyzickému tlaku, než začne podléhat tlaku duševnímu. Je to hra na návrhy a sliby. Pokud kůň nenásleduje návrhy, slíbíme mu následky, tj. narazí na fyzický tlak (na vlnící se lano, zvednutý bič nebo napřaženou ruku; pozor nikdy se nepokoušíme koně uhodit!). Nejhorší, co lze koni provést, je ho obelhat. Kůň si od toho okamžiku pamatuje, že není dodrženo, co bylo slíbeno, odpoví nedostatečnou důvěrou despektem. Ví, že potřebuje vůdce, který dodrží to, co slíbí, který nelže a který je spravedlivý stejně jako čtyřnohý vůdce stáda.

- **Jo-jo hra:** Teď se dostáváme k tomu poslat koně dozadu a dopředu v přímých liniích (na začátku možná ne tak docela přímých, ale dosáhneš toho). Někteří koně velmi rádi přicházejí, ale ustoupit jakoby neuměli, pouze utéct. Jiní běží dozadu, ale dopředu se nevrátí. To je jo-jo. Jo-jo přinese vyváženost do vztahu mezi člověkem a koněm. Začneme kmitat lanem, aby kůň couvnuł. Začneme lehce, přidáme na intenzitě, až začneme třást s ohlávku a pro koně se to stává docela nepříjemné. Pokud se kůň pokusí uniknout tomuto pocitu tím, že ustoupí, přestaneme okamžitě s tímto pohybem lana a dáme mu znát, že to udělal správně a dobře.

- **Hra na kruh:** Mnoho lidí si myslí, že hra na kruh je pouhé lonžování, ale hra na kruh je mnohem víc. Je to stejným způsobem duševní jako fyzické cvičení kůň se při něm naučí, že je jeho prací udržovat krok tak dlouho, dokud mu neřeknete něco jiného. Při lonžování většinou obíhá kůň nekonečně vnější kruh, zatímco bič neustále pošvihává o zem pro udržení v pohybu. Tělo je trénováno, zatímco myšlenky jsou kdoví kde. Při hře na kruh se kůň naučí svihem vykročit a obíhat v kroku, klusu a cvalu zatímco se pohodlně opíráš o bič. Podstata spočívá v tom, nechat koně zcela v klidu, dokud dělá to, co po něm chceme. Pokud sám od sebe něco změní, něco proti tomu podnikneme. Podstata tohoto cvičení je nechat koně v klidu pokud dělá, co potřebujeme. Pokud sám od sebe něco změní, něco proti tomu podnikneme.

- **Hra do stran:** Čím lépe kůň chodí dozadu a do stran, tím lépe bude dělat i všechno ostatní. Pokud jsi to dosud nikdy nedělal, pošli do strany nejdříve jeho hlavu, potom zadek, potom opět hlavu, potom zadek až dosáhneš stejnoměrného pohybu a celý kůň jde do strany. Je třeba dodržet stejnoměrné cvičení vpravo i vlevo. Koně mají často jednu "dobrou" a jednu "špatnou" stranu.

- **Prostorová hra:** Protože mají koně od přírody strach z prostoru, nenávidí úzké a uzavřené prostory. Prostorová hra jim umožní být z tohoto pohledu uvolněnější a odvažnější.

Příjemné a nepříjemné: Toto je nejvyšší motivace každého koně. Je třeba se naučit situaci ve správný moment zpříjemnit a ve správný moment znepríjemnit. Dosáhneme tak toho, že pro koně budou žádané věci snadné a příjemné, nežádoucí věci nepříjemné. Důležité načasování. Čím dříve dáme koni najevo, že dělá všechno dobře, a čím dříve, že se rozhodl pro něco nežádoucího, tím rychleji se to kůň naučí.

2) Monty Roberts a jeho metoda „Join up“ (spojení). Zde je člověk v roli vůdčí klisny (matky) a koně vlastně vychovává a vede. Tato metoda je zaměřena převážně na výcvik mladých koní a na jejich přilnutí k člověku. Zde je podobně jako u Parelliho kladen důraz na dominanci cvičitele a podřízenosti koně (i když ne v takové míře jako u Parelliho). Cvičitel je v roli alfa klisny a v kruhové ohradě odhání koně od sebe tak, aby měl pocit, že je vyhnán ze

stáda. V ten okamžik se kůň přirozeně snaží ke stádu (klisně) vrátit, aby byl v bezpečí před predátory. Pomocí tělesných signálů a postavení těla vůči klisně, dává najevo svou podřízenost. Když se tak stane, klisna (v našem případě člověk) ho vyzve, k návratu do bezpečí stáda. Když si pak kůň nechá sáhnout mezi oči (jediné místo na jeho těle kam nevidí), je to projevem naprosté důvěry, moment spojení, „Join up“. V tu chvíli bude následovat cvičitele kamkoliv a ochotně přistoupí na spolupráci s ním v rámci souladu. (Peštová, 2011)

3) Klaus Ferdinand Hempfling a „Rytířská cesta“. Tato metoda výcviku je postavena na základech středověkého výcviku koní ve Španělsku a na pozorování divokých koní, žijících volně v Pyrenejích. Základ je podobný jako u jiných metod přirozené komunikace s koněm. Tj. každý kůň si hledá dominantnějšího jedince ve stádě, aby ho mohl následovat, milovat ho a respektovat. Je velmi málo koní, kteří jsou opravdu dominantní a pokud ano, jsou v trvalém psychickém konfliktu. Takový kůň je na základě genetických vloh neustále nucen bojovat (i když třeba jen s příležitostnou neposlušností). Pro výcvik koní je tedy velmi důležité, aby člověk dominoval a kůň byl tak psychicky vyrovnaný a klidný. S tímto principem dominance pracovali i Caballeros - rytíři ve středověkých, mnišských jezdeckých školách ve Španělsku. Zjistili, že když zaujmou roli vysoce postaveného hřebce ve stádě, získají tak dominanci, aniž by museli s koněm bojovat. Nejen, že tímto chováním naprosto dominovali, ale získali si tak i bezmeznou důvěru svých koní. Základní myšlenkou středověkých španělských jezdeckých škol byla El equilibrio natural – přirozená rovnováha. Dorozumění mezi dvěma bytostmi pomocí neznatelných signálů, jemných impulzů, změny těžiště a nakonec pomocí citu a přenosu myšlenek. Toto jezdecké umění bylo pro rytíře bojující v bitvách životně nezbytné. Bojovník nesoucí v pravé ruce meč a v levé štít, musel svého koně perfektně ovládat jen pomocí sedu a jemných pomůcek. (Peštová, 2011). Na středověkých freskách můžeme tedy často vidět rytíře na koních bez uzdění. Aby rytíři mohli své koně takto ovládat, museli studovat a dokonale znát jejich přirozené chování. Získat si jejich oddanost bez násilí.

Na těchto základech K. F. Hempfling vymyslel originální způsob výcviku, ale byl s koněm. Koně dělí do 26 typů podle charakteru a fysiognomie. Cvičený a zkušený člověk, který je navíc nadaný sebepoznáním může tedy vyléčit duši koně poraněnou špatným zacházením pouhým vstoupením do prostoru a skutečným poznáním tvora, kterého má před sebou. (Hempfling, 2003) Člověk a kůň jsou zde partnery, i když je člověk dominantní a koně vede. Tento vztah je založen na důvěře. Kůň reaguje na sebemenší impuls lidského těla a každý pohyb je pro něj informací. Proto musí být člověk naprosto koncentrovaný a dopředu

každý pohyb zvažovat. Tato řeč těla se podobá řeči znakové. Každý pohyb lidského těla je vlastně znak, který nese určitý a pro koně zásadní význam. Je tedy velmi nutné znát všechny tyto významy a jasně a srozumitelně je interpretovat. (Peštová, 2003)

Hempfling se soustředil na tzv. „Cestu k rytířství“ a nám v rámci EV se nabízí uskutečnit, na základě Hempflingových zkušeností s koňmi, např. tábor či jiný dlouhodobý program na tento námět. Podle Hempflinga vnímá kůň ušlechtilého člověka podle následujících kvalit. Pokud je člověk má, kůň jej bude následovat. Jsou to:

1. Vytrvalost: „*Člověk od koní by měl být stálý a houževnatý.*“ (Hempfling, 2003)
2. Srozumitelnost: Srozumitelný je člověk, který se chová navenek s tím, jaký je uvnitř. Jakákoliv disharmonie se totiž projeví v pohybech člověka a kůň mu pak nedůvěřuje. Proto by pro něj bylo obtížné navázat s ním v takovém případě přátelství.
3. Důkladnost a hloubka: Hloubka spojená s humorem a radostí ze života by měla být znakem opravdového rytíře, jehož bude kůň uznávat. Neměla by to však být hloubka do sebe zahleděná.
4. Síla a energie: Kdo koni na počátku odhalí svoje slabosti, může se dočkat toho, že ten pak uvěří hloubce jeho sebevědomí. Teprve když koni dáme moc nad sebou, dostaneme od něj moc nad ním. Ničím se to nepodobá vztahu jezdce coby pána a koně jako výkonného stroje nebo poddaného zvířete. Jde o partnerství!
5. Skromnost: Pravá skromnost není pokrytecká, ale vyplývá z hloubky. Nese v sobě respekt k sobě i ke koni. Kůň se pak rozhodne takového opravdového člověka přirozeně respektovat.
6. Klid: Jde o klid v duši, často vyjádřeným anglickým „Peace“. Zakořeněná duše, která je stálá a sama sobě věrná. Takový klid může být předáván dál i při komunikaci s koněm.
7. Odvaha: Pravá odvaha neuznává risk „nemá nic společného s hazardérstvím.“ Jde o přiznání strachu, ale zároveň i o jeho překonávání.
8. Radost: Opravdová radost podle koní je ta, která člověku dovolí být pevný, uvolněný a „v pohodě“. Je to vzácný stav mysl, který nemá nic společného s náladou na večírcích.
9. Oddanost: Oddanost není sebezapření ani sebeobětování. „*Ve smyslu koně je oddanost jednoduchá (...) bytí, které nezní ani oddanost ani lásku, ani dobro ani zlo.*“ (Hempfling, 2003)
10. Odhodlanost: Jednání pro jednání a ne s ohledem na ambice ani plnění cílů. Pokud je odhodlanost žít stanoviskem osoby člověka, kůň se k němu připojí a dá vzniknout trvalému vztahu.

Člověk, který v sobě rozvinul výše uvedené kvality je, dle Hempflinga, hoden svého koně a kůň mu jistě otevře svou mysl. Kritici Hempflingovy metody říkají, že trvá dlouho se jí naučit

a je obtížně předatelná. Nicméně je to právě proto, že dávno předtím, než se člověk postaví do ohrady ke koni, musí pracovat zejména na sobě, zdokonalovat sám sebe, aby mu ego dovolilo koni vůbec porozumět. I dlouhodobý vztah s koněm je pak vývojem obou bytostí a jejich vzájemného provázení se na společné cestě.

ad 3) Možnosti „Učení koněm“ v oblasti inkluzivního vzdělávání: tělesně handicapovaní; autisti a cesty k nim skrze zvířata (koně) - Temple Grandinová jako inspirační zdroj.

Koně v oblasti inkluzivního (společného) vzdělávání mohou působit na dvou úrovních.

a) Koně vytváří přirozeně a samovolně prostředí, které umožní snadnější začlenění marginalizovaných jedinců do dané skupiny. Velká výhoda při začleňování různých znevýhodněných skupin dětí (ať už jsou to autisti, tělesně handicapovaní, týrané děti, děti bez domova, děti s ADHD apod.) je ta, že pakliže využijeme koně jako prostředníka, kolektiv se soustředí vždy v první řadě na koně a až následně na jedince, který je „jiný.“ Umožňuje to hladší a nenásilný průběh začlenění se do dané skupiny. Kůň jakožto živá bytost má neustále nějaké potřeby a projevy. Udržuje tak určité „tempo“ ve skupině. Děti jsou nuceny neustále něco řešit, na něco reagovat, věnovat se koni. To oslabuje jejich soustředění na ty, kteří jsou v rámci skupiny „jiní“. Nemají čas „zastavit se“ a řešit co je na druhém divné a jiné.

b) jakožto „učební nástroj“ je kůň chopen být prostředníkem, jenž předává znalosti, informace a pomáhá k budování určitých dovedností (např. komunikace). Zároveň již svým pohybem, pokud na něm dítě sedí, může (jak si ukážeme např. u autistů) fyzicky stimulovat některé části těla, tak že jsou poté vytvořeny vhodnější podmínky pro učení daného jedince.

Možnosti využití koní v rámci inkluzivního (společného) vzdělávání vidíme zejména u těchto marginalizovaných skupin:

- 1) autisté
- 2) děti s ADHD
- 3) fyzicky handicapované děti
- 4) „problémové“ děti nežijící v rodině, ale ve státních institucích a týrané děti

ad 1) **Autisté.** Pro autisty je práce a kontakt s koněm vhodný z několika důvodů:

- Autistům nedělá dobře přehlcení podněty a neklid. Prostředí stájí a kolem nich bývá klidné, v přírodě, příjemné. Již samotný kontakt s přírodou působí na tyto děti zklidňujícím způsobem.

- Fyzický pohyb koně při chůzi či klusu, kterým je kolíbání (houpání) zepředu dozadu stimuluje přirozeně mozková centra tak, že v tu chvíli umožňují snadnější učení. Ve své knize *Léčba koněm* popisuje její autor, otec autistického chlapce, jak využívali tohoto efektu a přímo na hřbetu koně se, buďto v klusu, nebo chůzi, učili některé pojmy a názvy předmětů a zvířat.

- Autistické děti pojí s koňmi stejný typ myšlení. Zatímco „normální“ člověk myslí v pojmech, autisté stejně jako koně myslí v obrazech. Proto jsme často svědky toho, jak autistické dítě naváže kontakt a komunikuje s koněm „lépe“ než zkušený pracovník s koněm zvyklý dělat. V tomto ohledu jsou velmi cenné zkušenosti, studie a knihy zooložky Temple Grandinové. Autistky, která byla schopná se svým „handicapem“ vědomě pracovat a předávat o něm informace lidem. Grandinová se stala jakýmsi mostem mezi světem „normálních lidí“, autistů a zvířat. Soustředila se mimo jiné na problémy autistické mysli jako klíče k pochopení chování zvířat. Grandinová nám poskytuje spoustu informací k nahlédnutí hoho, jak uvažuje autista a ukazuje kolik toho má společného s myšlením zvířat. Poukazuje na to, že oba tyto tábory uvažují vizuálně, což ve svém důsledku znamená, že se zaměřuje na detaily. Je pro ně obtížnější generalizace a abstrakce. Na tyto detaily také následně reagují. Může je tak znervóznět drobnost, které si verbálně (pojmově) myslící člověk nemusí ani všimnout. Často je tedy rozruší věci, jenž působí na jejich smysly. (Grandinová, 2005) V souvislosti s naším tématem tak lze říci, že autisté vidí svět podobně jako koně. Do popředí jim vystupují stejné věci, jako důležité vnímají podobné věci a celkový obraz světa mají velmi podobný. Kůň je jim v tomto ohledu blíže, než jakýkoliv „normální člověk“, neboť ten ať by chtěl sebevíce, se nemůže svého verbálního, pojmového a generalizujícího myšlení zbavit. Je „závislý“ na jazyce, myslí a vnímá v jazyce. Co není pojmenováno, nevidí (Tzv. percepční slepota. Dále viz Wittgenstein a další filozofové zabývající se filozofií jazyka). **Zvířata a podobně i autisté vnímají svět především prostřednictvím smyslových vjemů.** Informace ukládají do paměti nikoli ve slovech, ale v obrazech, zvucích, hmatových podnětech nebo čichových vjemech. Tyto informace v sobě nesou více detailů než informace ukládané ve slovech – například slovo strom v sobě nese mnohem méně detailů než kompletní obraz konkrétního stromu. „*Všechny mé myšlenkové pochody probíhají ve zcela realistických, fotografických obrazech,*“ říká Grandinová. „*V tom se mé myšlení podobá myšlení zvířat. Oběma nám chybí jazyk složený ze slov.*“ (Grandinová, 2005)

Koně mají také jako autisté citlivější CNS. Což se může na venek projevat jako nepřiměřeně velká a neadekvátní reakce na podněty. Stejně tak vidíme, že zvířata podobně jako autisté nemají rády oční kontakt. Působí u nich znervóznění a znejistění.

Kůň nám tak může pomoci snáze pochopit svět autistů a následně s nimi lépe pracovat při jejich začleňování, tak aby mohli, byť po svém, fungovat v rámci běžné společnosti.

ad 2) **Děti s ADHD.** Tyto děti potřebují pohyb a pro to, aby mohly „fungovat“ ve společnosti, se také naučit koncentrovat. Koně umožňují dětem vybit energii skrze práci kolem nich, starání se, čištění koně, stájí apod. Velkou možností ventilovat energii je pak pro tyto děti jízda na koni samotná. Splynutí s koněm a jízda na něm poskytuje možnost uspokojit to, co je zároveň kladem i nešvarem dětí ADHD, a to je velká potřeba pohybu, hyperaktivita. Je vhodné těmto dětem poskytnout při ježdění různorodé podněty, techniky a styly ježdění. Rády a úspěšně budou realizovat parkur, stejně jako slalom mezi překážkami i ježdění bez sedla. Jsou pro ně vhodné způsoby, které jsou „akčnější“. Proto je nenutíme např. do drezury či jiné jemné práce s koněm. Výhodou je také to, že koně se nachází v přírodě, kde může dítě vybit svojí energií pobíháním atd. lépe než v prostorách měst a budov. Hyperaktivita dětí s ADHD s sebou nese mimo jiné dyslexii, dysgrafii, noční můry, problémy s usínáním, kdy se dítě bojí usnout ve tmě. Zkušenosti ukazují, že často pomáhá prosté a jednoduché „děti unavit“. Lépe se jim potom i koncentruje. Není proto špatné pokusit se, např. v rámci celodenního, či vícedenního programu (např. tábora) využít nejprve vybití energie dítěte aktivitou s koněm. Poté pokračovat, tentokrát již s fyzicky unavenými dětmi, s kratším učebním blokem. V něm poté můžeme s dítětem ADHD probrat potřebné učivo. (Zdá se to být efektivnější, než po deseti hodinovém spánku odpočaté a energií nabyté ADHD dítě se snažit donutit ke koncentraci ve školní lavici).

ad 3) **Fyzicky handicapované děti:** koně lze využít v rámci „klasické“ hippoterapie vedené školenými pracovníky. Jízda na koni má dobrý vliv jak na jejich fyzické, tak i psychické rozpoložení. Problematiku pozitiv léčebného ježdění na psychiku handicapovaných dětí shrnuje Pauwová: *"Ačkoliv kvalitativní data shromážděná od terapeutů, rodičů i pacientů podporují existenci klinicky významné změny u jezdců, statistické testy nebyly schopné tato zjištění potvrdit."* (Pauwová, 2006). Z nemoci centrálního nervového systému bývá léčena mj. dětská mozková obrna (dále "DMO") a Downovu chorobu (dále "Down").

Krátce k terminologii: Hipoterapie, ježdění pro handicapované, ježdění pro tělesně postižené, zdravotní ježdění a další názvy. Rehabilitace prostřednictvím koně nebyla v minulosti přesně definována a zařazena do určité struktury. (Nicméně, svět akceptoval německou preciznost a převzal jejich model členění). Hippoterapie je širší pojem, který

zahrnuje a) hipoterapii, b) pedagogicko-psychologické ježdění, c) sportovní ježdění pro handicapované. Vymezení těchto pojmů je užitečné pro udělování profesních licencí (v České republice dosud nepraktikováno), komunikaci jednotlivých národních společností pro hipoterapii (Česká hiporehabilitační společnost), spolupráci na projektech The Federation for Riding of Disabled International.

ad a) Hipoterapie - jedná se o využití působení sedu nebo kroku koně na pacienta. Hipoterapii zařazujeme mezi proprioceptivně-neuromuskulárně facilitační metody. Řečeno ve zkratce, jedná se o metodu využívající ve vysokém rozsahu podněty z periferie organismu, které cíleně ovlivňují postihnuté funkce lidského těla. (Pauwová, 2006).

ad b) pedagogicko-psychologické ježdění - využívá se zvláště u psychiatrických pacientů. Cílem je vytvoření buď přímého vztahu pacient-kůň nebo, optimálně, vztahu pacient-kůň-terapeut-komunita dalších pacientů/lidí. Vyčlenění pedagogicko-psychologické ježdění však bývá některými kritizováno. Důvodem jsou pozitivní osobní zkušenosti s kladným působením koně na psychiku účastníků hippoterapie a na straně druhé, hippoterapie u psychiatrických pacientů. (Pauwová, 2006).

ad c) Sportovní ježdění pro handicapované - pacient se učí jezdit na koni, má možnost se zúčastnit sportovních soutěží. V řadě případů se často jedná o jedinou možnost pro např. diparetiky, Down syndromy. Výraznou roli hraje motivace a odstupňování kvalifikačních stupňů soutěží. Nezastupitelný je přímý kontakt handicapovaných dětí s jejich vrstevníky spolu s postupnou asimilací do normálního denního života. V rámci tohoto ježdění se děti i dospělí mohou realizovat v rámci koníčku, soutěží atd. (např. oblíbený parawestern, nebo paravoltiž). (Pauwová, 2006)

Působení hippoterapie je jak v oblasti fyzické, tak psychické:

- fyzické: Facilitace posturoreflexních mechanismů; koordinace pohybů; synchronizace organismu; vyvolání vzorce chůze a jeho reedukace; staré patologické pohybové vzorce jsou nahrazovány standardními pohybovými stereotypy; (Černá Rynešová, 2011; Pauwová, 2006).
- psychické: Hippoterapie působí pozitivně na sebevědomí, uvědomění si sebe samotného a snížení emoční hladiny. Zároveň odbourává nedůvěru a úzkost, napomáhá komunikaci a současně tlumí agresivitu a hyperaktivitu. (Lidmilová, 2014; Černá Rynešová, 2011).

Téma bloku 3: Kůň v pedagogické praxi. Aktivity s koněm (nejen) v rámci EV pro MŠ a ZŠ. Koně v mimoškolních a volnočasových aktivitách.

Studijní literatura:

Government of Ireland. (1999). *Social, Personal and Health Education, Teacher guidelines*. Dublin: The stationery office.

Jančaříková, K. (2009). Zooasistence v pedagogické praxi. *Envigogika*. 2009/IV/3.

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer press.

Peštová, J. (2011). *Člověk a kůň*. Diplomová práce PF UK.

Right no. 30/2004, Education for persons with special educational needs act. (2004).

Dublin: Department of education and skills.

Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (3rd ed.). Praha: Portál.

Jančaříková, K., Havlova, J. (2010). *Činnosti se zvířaty v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Doporučená literatura:

Činčera, J. (2013). *Environmentální výchova: efektivní strategie*. Praha: Agentura Koniklec a

Brtnová, I., Kroufek, R. (2006). *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty

Purkyně. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:82ecdd60-cf3f-11e7-bfaa-005056827e52>

Nešpor, J. (2016). *A ta kráva mléko dává*. Brno: Lipka.

Kol. autorů Lipky. *Hrajeme si na přírodu*. Brno: Lipka.

Peštová, J. (2011). *Člověk a kůň*. Diplomová práce PF UK.

Šebešová, P. (2013). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál.

Šula, B. (2002). *Pohádky o květinách*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek.

Skýbová, J. (2008). *Environmentální výchovné projekty: pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vladislav, L. (2016). *Proměny: legendy o stromech a květinách*. Praha: Malvern.

Program:

- 1) Aktivity s koněm v rámci EV pro MŠ a ZŠ a SŠ.
- 2) Aktivity s koněm slučující oblast výtvarné a environmentální výchovy.
- 3) Dlouhodobý výukový program u koní. Volnočasové a mimoškolní aktivity s koňmi. Školy v přírodě, tábory, příměstské tábory.

Úvod:

Předložený text je snahou o představení možnosti jak lze metodu HAE (Horse Assisted Education) reflektovat v pedagogice a jak ji uvést do školní a volnočasové praxe dětí. Tato metoda staví nejen na zážitkovém modelování ekologických vztahů a poznatkovém rozvíjení v této předmětné oblasti. Důraz je zde kladen i na formování klíčových kompetencí směrem k pozitivnímu environmentálnímu jednání a na rozvoj samostatné a tvořivě přemýšlející osobnosti jedince schopného řešit problémy. Klíčové je komplexní pochopení vztahů a propojenosti mezi člověkem a životním prostředím, kulturou a přírodou. Autorka tohoto textu vidí potenciál HAE a jemu podobných metod, zejména v oblasti environmentální výchovy. Tyto směry se snaží vyučovat v terénu pod širým nebem a vést člověka (dítě) ke kritickému myšlení, vážení si přírodního i kulturního dědictví, myšlení v souvislostech, rozvoji ekologické (ale i obecně lidské) etiky a zodpovědnosti, sociálním a komunikačním schopnostem a schopnostem kolektivní spolupráce.

Ad1) Aktivity s koněm v rámci EV pro MŠ a ZŠ.

Obecný popis programů: V podstatě lze všechny programy v různých modifikacích využít jak pro žáky MŠ, ZŠ tak i SŠ. V rámci jednotlivých programů interaktivní a zábavnou formou, odpovídající věkové kategorii skupiny, předáváme informace ze života koní, jeho propojení s životem lidí. Zároveň skrze aktivity se zvířetem a v kooperaci s ostatními dětmi dochází k budování klíčových kompetencí. (V rámci ZŠ a MŠ to jsou kompetence k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. V rámci SŠ k nim navíc přistupují kompetence k podnikavosti.)

Jednotlivé programy na sebe mohou volně navazovat. Součástí programů mohou být pracovní listy, se kterými lze pracovat buď přímo v místě, nebo je využít následně ve třídách při vyučování (v hodinách jako je např.: přírodopis, environmentální výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti, tělesná výchova, výchova ke zdraví, slohové práce atd. Programy mají vzdělávací, ale i sociální charakter a lze je využít i k řešení komunikace dětí ve třídě (především starší ročníky), nebo k usnadnění komunikace mezi učitelem a žáky. Program mívá většinou teoretickou a praktickou část. V závislosti na věku čím je dítě starší, tím lze teoretickou část prodloužit.

Programy využívající aktivity s koněm lze začlenit v rámci RVP do těchto vzdělávacích oblastí: Člověk a příroda; Člověk a zdraví; Člověk a svět práce; Člověk a jeho svět

Průřezová témata a aktivity s koněm: Pakliže si průřezová témata představíme tak, jak je definuje RVP, mají tato témata za úkol: rozvíjet osobnostní, sociální a morální vlastnosti a potřeby žáků, zdůrazňují multikulturní, demokratický, globální a proevropský aspekt výchovy a vzdělávání. Poskytují žákům základní úroveň mediální gramotnosti a vedou je k pochopení důležitosti odpovědného environmentálního jednání. Rozšiřují dále poznání žáků, umožňují jim získat komplexní pohled na danou problematiku a současně u nich formují postoje a hodnotový systém. Obohacují tak jejich osobnost a pozitivně tím ovlivňují atmosféru a sociální vztahy ve škole. Procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, mnohostranně propojují vzdělávací obsahy různých oborů a jsou zároveň součástí žákovy běžné životní zkušenosti, která vzniká při kontaktu s prostředím, jež žáka obklopuje.

Na základě výše uvedené specifikace, lze vzdělávací a výchovné programy s koňmi uplatnit v rámci následujících průřezových témat:

- **Environmentální výchova:** Ekosystémy, Základní podmínky života, Vztah člověka k prostředí.
- **Osobnostní a sociální výchova:** Mezilidské vztahy, Kooperace a kompetence, Hodnoty, Postoje.
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:** Mj. pak v rámci Globálního a rozvojového vzdělávání, s nímž tato výchova úzce souvisí.
- **V menší míře je lze také využít v rámci témat Multikulturní výchovy.**

Typy na některé z možných jednodenních programů²⁰:

1). ZE ŽIVOTA KONÍ

Popis programu: Vhodné pro děti ZŠ. Seznámení s prehistorickým vývojem koně, jeho potravou. Na příkladu vývoje koně vysvětlení evoluce, vývojových změn jednotlivých druhů od minulosti (výška, potrava, kdo přežil a proč, přirozená selekce druhů, vývoj sudo a lichokopytníků, až po domestikaci a péči o koně). Komunikace koní, řeč těla. Ukázka jezdecké výstroje a pomůcek pro práci s koněm, možnost čištění koní a vodění na koních. V rámci tohoto programu se žáci seznámí s historií koní, ale také se životem koní, jejich potřebami, zvyky i využitím. Poznají také základy komunikace mezi koňmi. Vyzkouší si sedláni, uzdění, nebo čištění živého koně. Naučí se zařadit koně do třídy, řádu a čeledě, rozlišovat vybraná plemena koní vč. koní volně žijících. Bude probrána otázka, za jakým účelem byli koně domestikováni a k jakým aktivitám jsou využíváni dnes. Naučí se rozpoznat spokojeného či agresivního koně, jak správně čistit koně, jak jej osedlat či nauzdit, jak probíhá podkování koně.

Cíl programu:

- poznat původ, vývoj a život koní
- rozvoj kompetencí k učení, komunikaci v kolektivu
- rozvoj žákovy vnímání přírody všemi smysly
- rozvoj respektu a kladného vztahu ke všemu živému
- rozvoj trpělivosti, soustředění, sebeovládání a vytrvalosti

2). ČLOVĚK A KŮŇ

Popis programu: Základní seznámení s vývojem koně, zařazení koně do biologického systému, etologie, plemena koní, využití koní. Komunikace a výchova hříbat ve stádě, porovnání s komunikací v kolektivu, v rodině. Vysvětlíme, co je to řeč těla, práci s koněm, potřeby koně a zvířat při soužití s člověkem obecně. Práce se skupinou a na komunikaci ve skupině na příkladu pozorování chování stáda a jedince v něm. Ukázka jezdecké výstroje a pomůcek pro práci s koněm, možnost čištění koní a vodění na koních.

Cíl programu:

- rozvoj kompetencí k učení, komunikaci v kolektivu, pracovních kompetencí (péče o zvíře)
- rozvoj žákovy vnímání přírody všemi smysly

²⁰ Sestaveno a formulováno podle programu Toulcova dvora, střediska zabývající se environmentální výchovou a sdružení Arpitha.

- posílení kladných vztahů ve skupině
- rozvoj respektu a kladného vztahu ke všemu živému
- poznat původ, vývoj a život koní
- pochopit základní pravidla chování člověka (žáků) u koní (jak se chovat a proč se tak chovat) a zvířat obecně
- rozvoj trpělivosti, soustředění, sebeovládání a vytrvalosti

3). POZNEJ KONĚ, POZNÁŠ LÉPE SEBE

Popis programu: Stručné shrnutí základních informací o původu koně, jeho vývoji a životě. Přirozená komunikace s koněm, řeč a komunikace koní, řeč těla – využití při komunikaci s koněm i mezi lidmi. Vysvětlení komunikace koní ve stádě a praktické ukázky, praktické vyzkoušení komunikace s koněm. Práce s koněm ze země (čištění, vodění). Pochopení komunikace v kolektivu, nutnosti nastavení pravidel v kolektivu pro bezpečné soužití Práce s jednotlivci i se skupinou. Práce na komunikaci ve skupině. Možnost vodění na koních. Úroveň kontaktu s koněm dle dohody s pedagogem.

Cíl programu:

- rozvoj kompetencí k učení, komunikaci v kolektivu, řešení problémů a neposlední řadě také pracovních kompetencí (péče o zvíře)
- rozvoj žákovy vnímání přírody všemi smysly
- posílení kladných vztahů ve skupině
- rozvoj respektu a kladného vztahu ke všemu živému
- pochopit základní pravidla chování člověka (žáků) u koní (jak se chovat a proč se tak chovat)
- rozvoj trpělivosti, soustředění, sebeovládání a vytrvalosti

4). ROVNÁ ZÁDA = BYSTRÁ MYSL

Popis programu: Stručné shrnutí základních informací o původu koně, jeho vývoji a životě. Přirozená komunikace s koněm, řeč a komunikace koní – řeč těla. Práce s koněm ze země: čištění, správné vodění, správné držení těla. Základy a vysvětlení principu správného držení těla, aktivace trupu, pochopení a důvody špatného držení těla, nejprve na zemi a následně při cvičení na koních. Nácvik aktivačních cviků. Při cvičení na koních žák lépe zaktivuje svalstvo a pochopí, které svalstvo a jak posilovat.

Předání jednoduchých aktivačních cviků vhodných do běžného vyučování i do lavice pro sedící žáky. Cvičení není hiporehabilitací. Má pouze relaxační a posilovací účinky.

Cíl programu:

- posílení zádového a břišního svalstva a správného držení těla (*člověk a zdraví*)
- ukázat cestu ke zdravému životnímu stylu a umění zdravé relaxace; umět sportem odpočívat (*člověk a zdraví*)
- posílení sebevědomí jednotlivce
- rozvoj žákova vnímání přírody všemi smysly
- rozvoj respektu a kladného vztahu ke všemu živému
- rozvoj trpělivosti, soustředění, sebeovládání a vytrvalosti

Program mohou využít i dospělé osoby (např. pracovní skupina ze zaměstnání) pro relaxaci, posilování.

5). DOMESTIKACE ANEB KDE SE VZALA HOSPODÁŘSKÁ ZVÍŘATA

Popis programu: Vhodné pro děti ZŠ. Domestikace hrála významnou roli jak v životě člověka, tak i zvířat. Žáci se seznámí s tím, jak domestikace probíhala, jaká měla specifika, která zvířata byla domestikována jako první a proč. Poznají také původní česká plemena hospodářských zvířat, která bývala a jsou na statcích chována.

Cíl programu:

- zamyšlení se nad tématy jako je etika chovu či ekologické zemědělství
- obecné zamyšlení nad „kořistnickým“ způsobem přístupu člověka k Zemi
- představení tématu domestikace, jak probíhala a co lidem přinesla
- poznání základních pravidel chovu hospodářských zvířat a šlechtitelství
- představení pojmu Welfare hospodářských zvířat a v čem spočívá ekologické zemědělství.

6). PRÁCE NA FARMĚ

Popis programu: Vhodné pro děti ZŠ. Program je zaměřen na zážitek pracovního procesu v běžném pracovním dni na statku. Žáci poznají, jaké to je být zapojen do pracovního procesu, jaké povinnosti z něj vyplývají, poznají pocit zodpovědnosti za odvedenou práci, fyzickou aktivitu. Žáci pracují na čištění boxů pro koně, připravují krmení, uklízejí areál stáje. Získají informace k základním náležitostem pracovního poměru, dobrovolnictví či k pravidlům bezpečnosti práce. Žákům jsou zapůjčeny ochranné pracovní pomůcky a příslušné nářadí bezpečnosti práce. Žákům je osvětleno, jaké podmínky musejí být splněny, aby se mohli stát dobrovolníkem, brigádníkem nebo zaměstnancem. Získají povědomí o základních pracovních povinnostech a dovednostech spojených s prací na statku.

Cíl programu:

- rozvoj kompetencí k učení, komunikaci v kolektivu, pracovních kompetencí (péče o zvíře)
- rozvoj žákovy vnímání přírody všemi smysly
- posílení kladných vztahů a spolupráce ve skupině
- rozvoj respektu a kladného vztahu ke všemu živému
- poznat původ, vývoj a život koní
- pochopit základní pravidla chování člověka (žáků) u koní (jak se chovat a proč se tak chovat)

8. Další možné programy:

Koně lze také zakomponovat to tématu krajiny, ekosystému a role jednotlivých prvků v něm, nebo při výuce konkrétních témat jako jsou léčivé a jedovaté rostliny apod.

Cíle těchto dalších programů: podpořit systémové myšlení, myšlení v souvislostech, vnímání věcí a faktů v souvislostech. Rozvoj ekologicky šetrného jednání. Rozvoj environmentálního a také estetického citění. Podpoření jemné motoriky, komunikace mezi jednotlivci v rámci skupiny a procvičení si práce s vlastním tělem (a jeho uvědomění si).

ad2) Aktivity s koněm slučující oblast výtvarné a environmentální výchovy.

Tato oblast propojuje environmentální a výtvarnou výchovu, jež má k sobě, našeho názoru, velmi blízko. Výtvarné techniky jsou v tomto případě způsobem tematizace environmentálních témat. Výtvarno je zde formou, EV témata jejím obsahem, tj. tím, co je znázorňováno, o čem se pojednává. Spojení těchto dvou oblastí umožňuje nenásilné prohloubení environmentálního a estetického citění.

V rámci RVP zde můžeme hovořit o propojení oblastí: Člověk a příroda s oblastí člověk a zdraví a také Člověk a jeho kultura s průřezovým tématem Environmentální výchova.

Některé z možných výtvarně environmentálních programů:²¹

A) Kůň a jeho svět - jak kůň vnímá prostředí, ve kterém žije? Vnímám ho stejně?

²¹ Převzato z Peštová, J. (2011). *Člověk a kůň*. Diplomová práce PF UK.

• **Téma Čich. Motivace před aktivitou:** Čichem dovedou koně rozpoznat pachy či vůně na vzdálenost několika desítek metrů. Díky čichu se kůň orientuje ve tmě, v mlze nebo hustém lese. Čich koně varuje před nebezpečím. Také rozpoznává jeho pomocí i příslušníky stáda nebo člověka, který se o něj stará. Podle pachu kůň vycítí i různé psychické stavy příslušníků stáda (když má kůň strach, je nervózní nebo nemocný, potí se, zbytek stáda pot cítí, zpozorní a reagují tak na nebezpečí nebo napětí, podobně vycítí i strach člověka.

Žáky v rámci motivace požádáme: Představ si, že jsi kůň a zkus popsat, jak například voní tráva, les a jehličí, jinak voní seno nebo oves, jakou vůni mají otruby, jak to voní ve stáji, nebo jak páchne/voní hnůj. A jak vlastně voní kůň nebo jak může vonět člověk, který se bojí anebo je přítel?

Cíl: Skrze smyslový zážitek přírody a zvířete výtvarné vyjádření pocitu.

Výtvarná technika: kombinace technik, akvarel, tužka, tuš

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. co je to surrealismus, abstraktní umění atd.

• **Téma Sluch. Motivace před aktivitou:** Na velké vzdálenosti kůň rozpozná i jemný šelest. Velký hluk je pro koně velice nepříjemný a kůň se může i polekat. Uši jsou pohyblivé a kůň je podle přicházejícího zvuku natáčí. Když kůň vycítí blížící se překážku, kterou nemůže vidět začne frkat a podle odrazu zvuku rozpozná, jak je překážka daleko a jaké má rozměry. Žáky v rámci motivace požádáme: Zaposlouchej se velmi pozorně do zvuků, které slyšíš okolo sebe a pomocí linií, bodů nebo ploch se pokus vyjádřit, jaký je zvuk cvrčka v trávě, listí šumícího ve větru. Jak zní klapot podkov na dlažbě, hlasy lidí ve stáji. Jaký hluk vydává traktor se slámou, nebo automobil jedoucí po silnici za stáji. Soustředte se na rytmus, hlasitost, intenzitu zvuků.

Cíl v rámci EV: Uvědomění si významu a důležitosti smyslů pro přežití v přírodě. Lze upozornit na téma handicapovaných lidí a podstatu inkluzivního vzdělávání. Předání informací z oblasti zoologie a upozornění na význam a roli asociací v lidském životě.

Výtvarná technika: kresba dřívkem a tuší, rudkou, tužkou, uhlíkem.

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: vyjádření rytmu, hlasitosti, ostrosti zvuku pomocí linií bodů a ploch. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců jako jsou Hans Hartung, Vladimír Boudník, Jean Foutrier

• **Téma Hmat. Motivace:** Pro ohmatávání používají koně velice citlivý horní pysk a hmatové chloupky na něm. Pomocí pysku prověřují potravu, předmět nebo se jím vzájemně do dotýkají. Hmatem také pozná kůň, na co šlape, po jakém povrchu jde. Cítí, jak ho hladí člověk, nebo že na něm sedí moucha a šimrá ho.

Žáky v rámci motivace požádáme: Sáhni si do kbelíku s ovsem, granulemi nebo otrubami. Zujte se a projděte se bosí po trávě nebo po cestě, která vede ke stáji. Pohlad'te kamaráda nebo ho pošimrejte stéblem trávy. Lehněte si do trávy nebo sena, ponořte ruku do pilin. Jaký je to pocit? Pokuste se své pocity slovně popsat na papír. Jeden z nich si vyberte a zkuste ho výtvarně vyjádřit.

Cíl v rámci EV: Uvědomění si významu a důležitosti smyslů pro přežití v přírodě. Lze upozornit na téma handicapovaných lidí a podstatu inkluzivního vzdělávání. Předání informací z oblasti zoologie.

Výtvarná technika: papírmašé, modelace papíru

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: plastické vyjádření haptických vjemů, trháním řezáním, muchláním a lepením papíru Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců jako jsou Kurt Schwitters, Lucio Fontana, akční malba.

• **Téma Zrak. Motivace před aktivitou:** Vysvětlení problematiky koňského zraku. Zrakem vidí kůň zpomaleně veškerý pohyb, vidí ploše, takže nepozná, jestli je před ním stín nebo díra v zemi. Před sebou a za sebou má slepý úhel, a zrakem obsáhne téměř celých 360 okolo sebe. Žáky v rámci motivace požádáme: Prohlédněte si krajinu okolo sebe a pokuste se ji namalovat tak, jak jí vidí kůň. Kůň by na dětmi tvořeném obrázku neměl figurovat, neboť koněm se mají stát děti sami, vcítit se do něj. (Pakliže je ale přítomnost koně na obrázku pro děti důležitá, necháme je tam koně zanést.)

Cíl v rámci EV: rozvinutí představivosti. Předání informací z oblasti zoologie. Využití v rámci tématu krajiny.

Výtvarná technika: malba temperou

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: vytváření a tvorba imaginární krajiny. Rozvoj fantazie a abstraktního vidění/myšlení. (pozn. zde je možné sklouznutí k estetizování a malování krajinky, jak ji vidím já a nikoli kůň – více hlídat). Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců jako jsou Paul Sérusier, Oskar Kokoschka

B) Stádo a komunikace mezi koňmi

• **Téma Stádo – jedna velká rodina. Motivace před aktivitou:** Vysvětlení hierarchie stáda. Četba z knihy Montyho Robertse – *Muž, který naslouchá koním*.

Žáky v rámci motivace požádáme: Pozoruj, jak se chovají koně v ohradě. Vytvoř si vlastní systém značek (jako v mapě) a jejich pomocí zaznamenej jejich pohyby ohradě na papír. Zapisuj si, jak se koně na pastvině pohybovali. Kde se zastavily, kde se pásly, drbaly se, kde popošli o kousek dál, nebo si hrály a běhaly. Podle jejich chování se pokus určit, kteří koně

spolu kamarádi nebo, který z nich stádo vede a jak se k sobě ve stádě chovají. Nasbírej si na pastvině různé druhy trav a rostlin, které na ní rostou. Vytvoř si vlastní pastvinu a do ní vlož všechny svoje zápisky a zakresli mapu pohybu.

Cíl v rámci EV: rozpoznání hierarchie stáda, poznání způsobu dorozumívání se zvířat a také toho, že oproti lidem často používají nehlasovou komunikaci, řeč těla.

Výtvarná technika: tisk přírodních materiálů doplněný textem a kresbou

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: schéma a záznam pohybu koní, umístění několika prvků do formátu, kompoziční varianty, variabilnost řešení. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců je Anselm Kiefer.

• **Téma *Koňská řeč*. Motivace před aktivitou:** Aby se koně mohli mezi sebou ve stádě dorozumívát mají svou vlastní řeč, podobně jako lidé. Jejich řeč je tichá, málokdy se koně ve volné přírodě projevují hlasitě, aby je nenapadli predátoři. Jejich řeč je řečí těla, komunikují svými pohyby, postavením těla, mimikou. Řeč koní někdy vypadá jako tanec, když krouží okolo sebe nebo se prohánějí po výběhu a vyhazují.

Žáky v rámci motivace požádáme: Pozorně sledujte koně při lonžování, vyzkoušejte si jak reaguje na vaše pohyby. Jan málo stačí, aby jste koně zastavily nebo přiměli k pohybu? Pozorně sledujte rytmus jeho kroku, klusu nebo cvalu. Zahrajte si na koně a vyzkoušejte si jejich řeč těla.

Cíl v rámci EV: nonverbální komunikace, poznání způsobu dorozumívání se zvířat a také toho, že oproti lidem často používají nehlasovou komunikaci, řeč těla. Poznatky ze života koní. Rozvoj citlivosti a pozornosti pro zvířata a přírodu.

Výtvarná technika: modelovací hlína

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: schéma a záznam pohybu koní, umístění několika prvků do formátu, kompoziční varianty, variabilnost řešení. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců je Karl Otto Götz, gestická malba, informel.

• **Téma *Osobnost koně*. Motivace:** Každý kůň má jinou povahu a nenašli bychom koně, kteří jsou stejní, ať už povahově nebo vzhledově. Někdy můžeme poznat povahové rysy podle vzhledu (čtení z knihy K. F. Hempflinga: Poznej svého koně a na základě toho „Hra s 26 kartami“). Některý kůň je plachý a lekavý, jiný je hrdý, odvážný. Někteří se chovají jako ochranitelé nebo učitelé. Další z nich jsou skeptičtí nebo flegmatictí (vysvětlení pojmu). Jejich povahu nám může prozradit vzhled, tělesné proporce.

Žáky v rámci motivace požádáme: Vyber si ve stáji koně, kterého znáš a vytvoř jeho portrét tak, aby odpovídal i jeho povaze. Vlastnosti můžeš vyjádřit i pomocí různých barev.

Cíl v rámci EV: charakteristika koně, anatomie koňského těla; poznání toho, že nejen ve světě lidí, ale i ve světě zvířat se vyskytují různé charaktery a odlišnosti (lze využít také v tématu inkulze)

Výtvarná technika: koláž doplněná malbou a kresbou

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: portrét koně, skládání různých prvků do jednoho celku. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. Gericault, Delacroix, Salvator Dalí, Josef Čapek

C) Já a kůň

• **Téma *Koňský domov – stáj.* Motivace před aktivitou:** Když lidé koně domestikovali (vysvětlení pojmu) a začali ho využívat pro práci a sport, vytvořili mu také nové prostředí pro život. Novým domovem se stala stáj. Je to místo, kde se kůň musí cítit dobře a bezpečně. Stáj také musí odpovídat jeho fyzickým potřebám (rozměr boxu; druh podestýlky: piliny, sláma; míra podestýlky – hluboká x jednovrstvá). Kydáním se stáj udržuje v čistotě, aby koně nebyli nemocní. Ve stáji musí být pravidelný režim. Tzn. ranní krmení, kydání, polední krmení, večerní vyčištění stáje, večerní krmení.

Žáky v rámci motivace požádáme: Popište jako v deníku jeden den, který jste strávili ve stáji. Situace, které pro vás byli nejvíce zajímavé nakreslete a připojte text.

Cíl v rámci EV: péče o koně, práce ve stáji.

Výtvarná technika: lavírovaná kresba, doplněná textem

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: schéma a záznam pohybu koní, umístění několika prvků do formátu, kompoziční varianty, variabilnost řešení. Pojem comix. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců Pop-art, Karel Saudek

• **Téma *Hřebelcování.* Motivace:** Jaké to je hladit a hřebelcovat srst koně? Je hladká, někde jsou výry chlupů, ocas a hřívá jsou hrubší a dlouhé. Každý kůň je jinak barevný a jeho srst se leskne a střídá barevné odstíny.

Žáky v rámci motivace požádáme: Vytvoř koňskou srst tak, aby bylo příjemné se jí dotýkat.

Cíl: haptický zážitek, péče o koně

sešitového románu nebo časopisu, série obrázků doplněna krátkým textem, péče o koně, práce ve stáji.

Výtvarná technika: modelace a lepení papíru, vlny, provázků

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: vyjádření rytmu, struktury. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců Nancy Graves

• **Téma *Postroj – oblek pro koně*. Motivace před aktivitou:** Než jdeme s koněm pracovat, musíme ho také řádně postrojít (obléci). Každý koňský postroj je přizpůsobený činnosti, kterou bude kůň vykonávat (různé, postroje pro zápřah těžký x lehký, různé typy sedla a uzdění pro western, parkur, drezuru, endurance, cross country, atd). Postroj musí být ušitý koni na míru tak, aby seděl a neublížoval mu, neodíral a netlačil ho ani při velmi náročné práci a velké zátěži. Koně ale neoblékáme jen do postroje. Dáváme jim čabraky (ušanky), aby je neobtěžovaly mouchy. Oblékáme je do letních dek, které odvádějí pot po práci nebo zimních dek, které brání prochladnutí při velkých mrazech. Líbí se, ale koni jeho oblek? Představ si, že jsi kůň.

Žáky v rámci motivace požádáme: Navrhni pro sebe oblek (postroj), který by ti nejlépe seděl a vyhovoval tvé oblíbené činnosti, byl ti pohodlný, neomezoval tě při pohybu a hlavně by se ti líbil. Zahraj si na koňského návrháře. Oblek vytvořte z papíru, látek a dalších materiálů. Udělejte si módní přehlídku a popište funkce, výhody a nevýhody, které oblek má.

Cíl v rámci EV: empatie k živým tvorům, environmentální citlivost.

Výtvarná technika: vytvoření sešitového románu nebo časopisu, série obrázků doplněna krátkým textem, péče o koně, práce ve stáji; libovolný materiál (látky, papír, igelit), asambláže, koláže, frotáže přírodních materiálů

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: návrh obleku, estetika x komfort. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění umělců Stelarc, Hussein Chalayan.

• **Téma *Kentaur*. Motivace před aktivitou:** Krátce představíme řeckou mytologii a u starších dětí se pozastavíme nad pojmem mýtus. Motivace by měla vypadat poté následovně: Řecké báje a pověsti – Kentauři. Jízda na koni bez sedla.

Žáky v rámci motivace požádáme: Zavřete oči, uvolněte se a sed'te vzpřímeně, jako byste byli loutky na provázku, který vás vytahuje vzhůru. Ramena, bedra a nohy máte uvolněné. Cítíte teplo a každý pohyb koňského těla, které vás unáší. Přiložte obě nohy ke koni. Cítíte, jak se kolébá a střídavě se dotýká vašich nohou? V tomto okamžiku spolu srůstáte a měníte se v jednu bytost. Aby jste koně mohli dobře ovládat musíte nejprve srůst, vrůst do jeho zad a naučit se automaticky vnímat jeho pohyby. Stáváte se jednou bytostí. Podívejte se do vašeho stínu. Jak tato bytost vypadá? Co cítíte a jak se cítíte?

Průběh této hodiny: Jezdění cca 30 minut, Jezdeckou hodinu jsme zkrátali na 20 minut – 30 minut. A po ježdění nechat chvíli odpočinout, aby se hned nemuseli soustředit na další úkol a nebyli unavené. Po pauze dětem v krátkosti vysvětlíme, co znamenají pojmy asociace, kompozice, výtvarný jazyk a jak mohou pracovat s liniemi, body nebo plochou. Jejich úkolem

je popsat svoje pocity, když sedí na koni, co všechno vnímají? Rytmus kroku, teplo koňského těla.

Cíl v rámci EV: osvětlení toho co jsou to řecké báje a pověsti; pojem rovnováha, vysvětlení řeckého pojmu kalokagathia. Na základě toho tematizovat uměřenost ve spotřebě a šetrné nakládání s přírodou a přírodními zdroji.

Výtvarná technika: suchý pastel kombinovaný s tuší

Využití tématu v rámci výtvarné výchovy: vyjádření pocitů, silueta, stylizace. Vysvětlení rozdílů mezi teplými a studenými barvami. Starším dětem můžeme na tomto příkladu osvětlit např. umění Jean Metzinger, abstraktní malíři.

ad 3) Dlouhodobý výukový program u koní. Volnočasové a mimoškolní aktivity s koňmi. Školy v přírodě, tábory, příměstské tábory.

V rámci vícedenního programu je možné předchozí krátké programy kombinovat či variovat. Program by však vždy měl mít nějakou jednotící linii. Nemá být jen sledem jednotlivých aktivit. Je třeba ujasnit si, jakého cíle chceme programem dosáhnout a v rámci toho se soustředit na jeho sestavení.

Je vhodné střídat aktivity. Klidné aktivity, jako je výtvarné tvoření (zde lze využít výše popsanou výtvarnou řadu), hru na nástroje a písně o zvířatech a přírodě, nebo čtení či vyprávění příběhů na toto téma, střídáme s aktivním ježděním na koni nebo práce u koní. V rámci jezdeckého výcviku je vhodné dopřát dětem zakusit různé typy ježdění, aby u nich došlo k uvědomění, že není jen jedna cesta, jak věci dělat. Podpoří to vědomí, že cest je více a každý si může vybrat tu, která jeho povaze a schopnostem nejvíce vyhovuje. To znamená, že si děti vyzkouší jak parkur, tak jízdu bez sedla, jízdu na jízdárně, ale i v terénu. Dále mohou vyzkoušet různé hry na hřbetě koně (koňské pólo, indiánské hry, atd.). Děti by získat pojem o tom, co je to drezura, „práce ze země“, natural horsemanship („přirozené jezdectví“), přirozená komunikace, westernové a anglické ježdění.

Do vícedenního programu lze úspěšně implementovat oblíbené Parelliho hry s koněm, nebo Hempflingův přístup (popsáno v minulých blocích kurzu). Tyto přístupy lze využít jak v tématu přirozené komunikace se zvířaty (taktéž popsáno v minulých blocích kurzu), tak v rámci výchovy, rozvoji klíčových kompetencí a osobního rozvoje dětí.

Při každém vícedenním programu je pro maximální efekt vhodné využít „motivaci“ již před tím než začne (např. týden či dva před tím). O tématu vykládat s dětmi, informovat je pomocí příběhů, her a aktivit. Stejně tak na konci programu je vhodné udělat shrnutí a pokud možno i po jeho skončení využít „doznívání“ a v zabývání se tématem ještě nějakou dobu pokračovat. Tento přístup je, jak vyplívá např. z výzkumu doc. Činčery nejvíce efektivní (Činčera 2013).

Přílohy

Příloha 1

Rámcové cíle environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen „EVVO“)

Vztah k přírodě

- *Potřeba kontaktu s přírodou*
- *Schopnost přímého kontaktu s přírodním prostředím*
- *Citlivost k přírodě*
- *Reflexe různých pohledů na přírodu, postojů k ní a ujasňování si vlastních hodnot a postojů*

Vztah k místu

- *Znalost místní krajiny, jejích jedinečností a schopnost interpretovat je v souvislostech*
- *Vědomí sounáležitosti s místem a regionem a pocit zodpovědnosti za něj*

Ekologické děje a zákonitosti

- *Zájem o pochopení ekologických dějů a jejich zkoumání*
- *Schopnosti a dovednosti pro zkoumání přírody a životního prostředí*
- *Porozumění základním ekologickým dějům a zákonitostem*
- *Porozumění významu ekologických dějů a zákonitostí pro život člověka*
- *Propojování znalostí ekologických dějů a zákonitostí s každodenním životem*

Environmentální problémy a konflikty

- *Schopnost analýzy environmentálních problémů a konfliktů*
- *Schopnost formulovat vlastní názor na problém, posuzovat variantní řešení a navrhnout řešení vlastní*
- *Schopnost spolupráce a komunikace při řešení environmentálních konfliktů*

Přípravenost jednat ve prospěch ŽP

- *Znalost základních principů ochrany životního prostředí*
- *Znalosti a dovednosti potřebné pro šetrné zacházení s přírodou a přírodními zdroji*
- *Znalosti a dovednosti pro spotřebitelské chování*
- *Znalosti a dovednosti pro aktivní ovlivňování svého okolí*
- *Přesvědčení o vlastním vlivu na předcházení a řešení problémů životního prostředí*

Použitá literatura

- Anderson, L., Amus, G., Deshaies, D. (2018), *Manuál, jak sdílet permakulturu s dětmi*. Praha.
- Bednář, F. (2006). *Domluvte se se svým koněm*. Praha: MSD.
- Bednář, F. (2011). *Učení s asistencí koní*. <http://www.fredbednar.cz/vyberte-si/vyuka/horseassisted-education/>; 11.6. 2011)
- Brtnová Čepičková, I., Kroufek, R. (2006). *Environmentální výchova jako průřezové téma školního vzdělávacího programu: příručka pro učitele*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- Činčera, J., a kol. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Holmgren, D. (2006). *Permakultura: principy a cesty nad rámec trvalé udržitelnosti*. Svojanov: PermaLot.
- Mollison, B. (2012). *Úvod do Permakultury*. Brdárka (Slovensko): Alter Nativa.
- Svoboda, J. (2009). *Kompletní návod k vytvoření ekozahrady a rodového statku*. Praha: Smart Press.
- Fukuoka, M. (1998). *Revoluce jedné slamky*. AlterNativa.
- Lovelock, J. (2008). *Gaia vrací úder : proč se Země brání a jak ještě můžeme zachránit lidstvo*. Praha: Academia.
- Máchal, A., Nováčková, H., Sobotová, L. a kol. (2012). *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka.
- Froňková, V. (2013) *Jak ovlivňují koně život našich dětí ?*
- Government of Ireland. (1999). *Social, Personal and Health Education, Teacher guidelines*. Dublin: The stationery office.
- Grandinová, T. (2005). *Zvířata v překlada*. České Budějovice: Protisk.
- Hempfling, K., F. (2004). *Poznej svého koně*. Praha: Brázda.
- Jančaříková, K. (2009). Zooasistence v pedagogické praxi. *Envigogika*. 2009/IV/3.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer press.
- Peštová, J. (2011). *Člověk a kůň*. Diplomová práce PF UK.
- Right no. 30/2004, Education for persons with special educational needs act*. (2004). Dublin: Department of education and skills.
- Jančaříková, K., Havlova, J. (2010). *Činnosti se zvířaty v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Opršal, J. (2018). *Co se děje v lese*. Diplomová práce FSS Mu.

- Peštová, J. (2011). *Člověk a kuň*. Diplomová práce PF UK.
- Šebešová, P., Šimonová, P. (2013). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ: tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál.
- Skýbová, J. (2008). *Environmentální výchovné projekty: pro učitelství MŠ a prvního stupně ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Seton, E. T. (1970). *Kniha lesní moudrosti*. Praha: Olympia.
- Whitefield, P. (1996). *Permakultura v kostce*. Praha: Synergie.