

Environmentální výchova jako průřezové téma

podkladová studie

(text neprošel jazykovou korekturou)

Autor: Doc. Jan Činčera, Ph.D.

Masarykova univerzita Brno, listopad 2017

Environmentální výchova jako průřezové téma: podkladová studie

Jan Činčera¹, Masarykova univerzita Brno, 2017

OBSAH

1	Úvod	2
2	Environmentální výchova v mezinárodním kontextu.....	4
2.1	Základní východiska environmentální výchovy v mezinárodním diskursu.....	4
2.2	Současné přístupy v environmentální výchově a přístupy k její implementaci do vzdělávání	6
2.2.1	Instrumentální přístupy	6
2.2.2	Emancipační přístupy	7
2.2.3	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a místně zakotvené učení	7
2.3	Shrnutí	9
3	Pojetí environmentální výchovy v českých kurikulárních dokumentech	11
3.1	Vývoj environmentální výchovy u nás	11
3.2	Současná podoba realizace environmentální výchovy v České republice	11
3.3	Analýza domácího pojetí průřezového tématu Environmentální výchova a jeho návaznosti na strategické dokumenty	14
3.4	Shrnutí	16
4	Návrhy na změnu průřezového tématu Environmentální výchova v revidovaných kurikulárních dokumentech	18
4.1	Návrhy na změny v celkové koncepci vzdělávání.....	18
4.2	Návrh na změnu v pojetí průřezového tématu environmentální výchova	20
5	Závěr	23
6	Literatura	25

¹ Jan Činčera působí jako docent na Masarykově univerzitě Brno (Fakulta sociálních studií, Katedra environmentálních studií). Odborně se zaměřuje na environmentální výchovu. Je autorem řady mezinárodních i domácích studií a publikací.

1 ÚVOD

Environmentální výchova představuje ve světě i v českém prostředí společensky respektovaný obor, jehož diskurs je vytvářený v dialogu vědecké komunity, národních i mezinárodních institucí, neziskových organizací i školní praxe. Odrazem tohoto respektu je i jeho zakotvení v Rámcových vzdělávacích programech (RVP), ve kterých je zastoupen jedním průřezovým tématem.²

V souvislosti s připravovanou revizí průřezových témat se objevila potřeba toto postavení kriticky reflektovat. Podkladem ke zpracování této studie se stala zvažovaná možnost takové revize rámcových vzdělávacích programů, která by stávající průřezová témata (včetně environmentální výchovy) v redukované podobě začlenila do tzv. vzdělávacích oblastí, povinné části školního kurikula.

Podle aktuálních informací publikovaných na webu Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) mají být průřezová témata „rozvíjena prostřednictvím různých vzdělávacích oblastí. Závazné výsledky učení vhodné pro rozvíjení průřezových témat budou symbolicky označeny (např. ikony)“ (NÚV, 2017a). Přestože tento záměr není zcela jednoznačný (není zejména zřejmé, zda každé průřezové téma má být zařazeno pod jednu či více vzdělávacích oblastí), je zřejmé, že návrh počítá s *de facto* rozpuštěním průřezových témat jako samostatné části RVP. Vzhledem k charakteru takové změny lze také předpokládat podstatnou redukci obsahu průřezových témat oproti současnému stavu.

Na základě informací publikovaných NÚV nelze přesně určit důvody pro takto koncipovanou změnu. V odůvodnění potřeby revize se NÚV odvolává na nutnost reagovat na proměny světa, růst poznání a změny na trhu práce (NÚV, 2017b). Specificky pak revize má pomoci žákům účinněji dosahovat požadovaných výsledků učení, poskytnout jim čas na získání a upevnění znalostí a dovedností, vybavit je dovednostmi a postoji k celoživotnímu učení, řešení problémů a adaptaci na změny (NÚV, 2017d). Revize má dále přispět k vyšší srovnatelnosti výsledků žáků a usnadnit jejich ověřování, např. formou státem zadávaných zkoušek (NÚV, 2017a). Vysvětlení, jak k těmto cílům má přispět rozpuštění průřezových témat do vzdělávacích oblastí, ale v dostupných zdrojích chybí. Návrh po zveřejnění

² Environmentální výchova je současně zakotvena i v dalších dokumentech, jako je např. školský zákon či Státní program EVVO.

vyvolal kritiku některých odborníků i institucí³. Na základě průzkumu zpracovaného NÚV se zdá, že nekoresponduje ani s pocíťovanými potřebami pedagogické veřejnosti (NÚV, 2017c)⁴.

Předložená studie byla zpracována na základě zakázky NÚV. Jejím cílem je odpovědět na následující otázky:

- Do jaké míry koresponduje diskutovaný návrh s mezinárodním diskursem oboru?
- Do jaké míry koresponduje diskutovaný návrh s domácím diskursem oboru a souvisejícími dokumenty?
- Jakou podobu revize průřezového tématu lze na základě provedené analýzy doporučit k realizaci?

Studie vznikla na základě analýzy dostupné literatury a opírá se o expertní zkušenosti autora. V první části stručně charakterizuje mezinárodní vývoj diskursu environmentální výchovy a upozorňuje na hlavní existující přístupy. Ve druhé shrnuje vývoj na našem území a představuje klíčové dokumenty, které u nás v současné době obor vymezují. V poslední části přikládá vlastní návrh revize průřezového tématu.

Studie neprošla recenzním řízením ani širší diskusí, na jejímž základě by prezentovaný návrh získal společenskou legitimitu. Je možné ji proto chápat především jako podklad pro další, navazující diskuse, které by mohly vést k vytvoření odborně akceptovatelné podoby revidovaného průřezového tématu.

³ Usnesení Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj k revizi kurikula (RVP).

⁴ Z průzkumu NÚV (N=932) vyplývá, že o potřebě nové koncepce průřezových témat je přesvědčena pouhá čtvrtina respondentů a provázání průřezových témat s výsledky učení ve vzdělávacích oblastech považuje za důležité o něco více než 20% respondentů (NÚV, 2017c).

2 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU

2.1 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V MEZINÁRODNÍM DISKURSU

Environmentální výchova jako specifická oblast výchovy a vzdělávání se formuje přibližně od 60. a 70. let 20. století jako reakce na sílící společenskou reflexi problémů životního prostředí. Obor byl od počátku ovlivňován dalšími souvisejícími proudy se starší tradicí, jako byla hnutí výchovy v přírodě (outdoor education), výchova o přírodě (nature studies), či výchova k ochraně přírody (conservation education). Vymezení a realizace environmentální výchovy se vyvíjelo v diskusi mezinárodních institucí, akademické komunity i nevládních organizací. Její vývoj byl ovlivněn sociálně-kulturním kontextem i politickým vývojem v jednotlivých regionech a probíhal proto značně nerovnoměrně (Disinger, 2005).

Pro prvotní uchopení environmentální výchovy bylo typické její pojetí jako určitého nástroje k prosazování společensky žádoucích cílů v oblasti ochrany životního prostředí. V tomto smyslu byl obor v roce 1977 definován Tbiliskou deklarací (2005), která zdůrazňuje její význam pro hledání dynamické rovnováhy mezi kvalitou života a kvalitou životního prostředí (Hungerford, Peyton & Wilke, 1980, Americký zákon o environmentální výchově - The National Environmental Education Act, 1990, sec 2a). Pro dosažení takového cíle měla environmentální výchova formovat žádoucí vzorce chování širokých skupin obyvatelstva. Chování pak bylo chápáno jako výsledek environmentálního vědomí, znalostí a postojů, současně měla environmentální výchova rozvíjet i potřebné dovednosti. Specificky pak Tbiliská deklarace doporučovala rozvíjet:

- Environmentální vědomí (awareness) a senzitivitu k životnímu prostředí a jeho problémům,
- Základní porozumění životnímu prostředí a jeho problémům,
- Ekologické hodnoty, zaujetí pro životní prostředí (concern) a motivaci k proenvironmentálnímu jednání,
- Dovednosti pro identifikaci a řešení environmentálních problémů a
- Poskytovat příležitosti k řešení environmentálních problémů a konfliktů (Tbilisi Declaration, 2005).

V průběhu 80. let bylo toto pojetí dále rozpracováno. Na základě studie Hungerforda a Peytona (podle Marcinkowski, 2005) bylo definováno pět základních oblastí odpovědného environmentálního chování, tj.

- ekomanagement (chování, ve kterém jsou lidé v přímém kontaktu s přírodou či přírodními zdroji),

- spotřebitelství (chování, ve kterém lidé ovlivňují trh využitím své kupní síly, např. nákup výrobků s ekoznačkou),
- přesvědčování (chování, kdy lidé ovlivňují jiné lidi k odpovědnému environmentálnímu chování),
- politické akce (chování, ve kterém lidé využívají svá politická práva ve prospěch životního prostředí, tj. např. komunikují se zastupiteli, volí) a
- právní akce (chování, kdy lidé využívají existující právní nástroje, např. píšou petice, dávají podněty k trestnímu stíhání, účastní se různých rozhodovacích procesů) (Marcinkowski, 2005).

V návaznosti pak byly zformulovány tzv. cílové úrovně (goal levels) environmentální výchovy:

- Ekologické základy, zaměřené na porozumění základním ekologickým principům
- Porozumění environmentálním konceptům, tj. environmentálním konfliktům a hodnotám
- Znalosti a dovednosti pro výzkum a hodnocení environmentálních konfliktů
- Dovednosti potřebné pro odpovědné environmentální chování (Hungerford, Peyton a Wilke, 1980).

Koncept cílových úrovní byl odbornou komunitou průběžně prověřován. Zásadní roli hrály především výzkumy faktorů ovlivňujících proenvironmentální (resp. odpovědné environmentální) chování. Ty přispěly k identifikaci dalších klíčových proměnných, ale i k odmítnutí do té doby silně rozšířené praxe, podle které je chování především výsledkem předaných znalostí (tzv. K-A-B model) (Hines, Hungerford & Tomera, 1986-7, Hungerford & Volk, 1990). Dominantní úlohu v první polovině 90. let hrál především tzv. model odpovědného environmentálního chování (REB), který na jedné straně zdůrazňoval význam mimoškolního rozvíjení environmentální senzitivity dětí, na druhé kladl důraz na rozvoj dovedností pro zkoumání a zapojení se do environmentálních konfliktů a přesvědčení žáků o jejich schopnosti ovlivňovat vlastními silami stav životního prostředí (interní locus of control) (Hungerford & Volk, 1990). Podle autorů neměly být environmentální problémy vyučovány jako primárně odborná, přírodovědná témata. Žáci se měli naučit vnímat environmentální problémy jako konflikty o využívání území mezi různými skupinami zastávajícími různé hodnoty a s pomocí demokratických prostředků se měli učit do těchto konfliktů vstupovat (Hungerford & Volk, 1990).

Zájem o environmentální výchovu současně ve stejném období vedl ke vzniku řady alternativních přístupů. Ty často zdůrazňovaly význam environmentální senzitivity či v širším slova smyslu formování postojů k životnímu prostředí, případně akcentovaly oblast základního ekologického porozumění (Cornell, 1998; Matre, 1999). Další inspirace přicházely ze skupin, které se zabývaly souvisejícími obory, jako byla například globální výchovy či globální rozvojové vzdělávání.

2.2 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY V ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVĚ A PŘÍSTUPY K JEJÍ IMPLEMENTACI DO VZDĚLÁVÁNÍ

2.2.1 Instrumentální přístupy

Od počátku 90. let můžeme vidět veliký rozvoj teorie environmentální výchovy a její rozštěpení do několika proudů. První, který zde budeme označovat jako „instrumentální přístup“, navazuje na vymezení čtyř cílových úrovní environmentální výchovy a model REB. Environmentální výchova je zde tedy primárně chápána ve vztahu k formování proenvironmentálního chování, jako předpokladu účinného řešení environmentálních problémů. Pro instrumentální přístupy je typické, že nabízejí pedagogům různé postupy a metodiky, které v postupných krocích vedou ke stanoveným cílům.

Nejdůležitějším výsledkem byla série doporučujících standardů Severoamerické asociace environmentální výchovy (NAAEE), definující cílové oblasti i žádoucí praxi pro školní i mimoškolní environmentální výchovu a materiály (Simmons a kol., 1999, 2004, 2009, 2010). Standardy vznikly mj. v reakci na kritiku environmentální výchovy z počátku 90. let a snahu omezit její záběr na oblast ekologických základů, tedy na určitou podmnožinu přírodních věd (Sanera, 1998).

Standardy NAAEE stavěly na hledání konsensu ve velkém týmu expertů environmentální výchovy, důsledně se opíraly o existující výzkumy a jsou výsledkem několikaletého úsilí. Cíle školního vzdělávání jsou zde rozděleny do čtyř hlavních oblastí:

- Dovednosti pro dotazování, analýzu a interpretaci environmentálních témat,
- Znalosti environmentálních procesů a systémů,
- Dovednosti pro porozumění a řešení environmentálních konfliktů,
- Osobní a občanská odpovědnost (Simmons a kol., 1999).

Pro každou oblast jsou pak následně vymezeny „doporučené výstupy“, rozdělené dále do tří věkových kategorií.

Standardy NAAEE představují určitý vrchol v rozpracování cílů environmentální výchovy a doporučení způsobu implementace do vzdělávání. Staly se vzorem pro další kurikulární dokumenty.

V širším slova smyslu koresponduje s instrumentálním přístupem k environmentální výchově celá řada specifických přístupů, kladoucích důraz na jednotlivé cílové oblasti environmentální výchovy (např. na formování environmentální senzitivity, rozvíjení badatelských dovedností, ekologických znalostí a další). I přes určitou kritiku představuje tento přístup v mezinárodním měřítku stále dominantní proud environmentální výchovy.

2.2.2 Emancipační přístupy

Zhruba od druhé poloviny 90. let 20. století vystoupila řada evropských autorů s alternativním pohledem na cíle environmentální výchovy. Wals a kol. (2008, 2012) rozlišil dva hlavní přístupy environmentální výchovy: emancipační a instrumentální. V instrumentálním přístupu pedagog určuje vzdělávací cíle i prostředky k jejich dosažení, zatímco účastníci jsou v roli „příjemců“. V emancipačním přístupu formují cíle i prostředky účastníci sami a případný pedagog faciliteuje proces učení. Instrumentální přístup usiluje o formování určitého chování, zatímco emancipační se soustředí na rozvíjení kompetencí pro samostatné rozhodování občana. Podobné teze formulovali např. Breiting a kol. (2009) či Jensen a Schnack (2006). Podle nich se environmentální výchova v minulosti příliš orientovala na ovlivňování individuálního chování žáků a pomíjela význam kolektivní a nepřímé akce. Environmentální výchova by se podle jejich názoru neměla soustředit primárně na rozvíjení specifických znalostí či postojů, ale měla by rozvíjet jejich širší „**akční kompetence**“, využitelné pro řešení dosud neznámých výzev budoucího světa. Akční kompetence měly podle Jensena a Schnack (1997) čtyři hlavní komponenty, tj.

- znalost / vhled,
- závazek,
- vizi a
- akční zkušenosti.

Klíčovou roli podle Breitinga a Mogensen (1999) byly především kompetence k analýze a řešení environmentálních konfliktů. Akční kompetence pak měly mít určité dílčí aspekty, jako jsou znalosti o důsledcích a příčinách problémů, odhodlání a odvaha jednat; schopnost formulovat vizi; řešení problému atd. (Almers, 2013).

Z hlediska zapracování do kurikulárních dokumentů vyplývají z obou přístupů podstatné rozdíly. Zatímco instrumentální přístup akcentuje výstupy učení, které jsou předem dané a odvozené od teorie oboru a souvisejících výzkumů, emancipační přístup zdůrazňuje spíše zabezpečení takových podmínek výuky, které žákům umožní formulovat si vlastní cíle. V kontextu instrumentálního přístupu je učitel expert, který zná vhodné výukové strategie k dosažení specifických cílů environmentální výchovy a provádí žáky po předem připravené cestě. Důsledně vedená emancipačně orientovaná výuka vyžaduje po školách vytvoření autenticky demokratického prostředí s odstraněním velké části tradiční hierarchie učitel-žák.

2.2.3 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a místně zakotvené učení

Od 90. let 20. století se rozvíjejí dva specifické proudy, svým záběrem blízké environmentální výchově. Jsou jimi vzdělávání pro udržitelný rozvoj a místně zakotvené učení.

Proponentem vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) se stalo zejména UNESCO, k přístupu ale brzy vznikla odborná komunita, rozvíjející jeho diskurs. VUR vzniklo jako vize „výchovy, která usiluje o rovnováhu lidského a ekonomického blahobytu s kulturními tradicemi a respektem pro přírodní zdroje Země“ (UNESCO, 2008). Pro řadu autorů představuje VUR novou, širší a optimističtější tradici environmentální výchovy (McKeown & Hopkins, 2003). Jiní je kritizují kvůli antropocentrickému zaměření (Kopnina, 2012), vágnosti a určité sloganovitosti (Robottom, 2007).

Koncept VUR byl poměrně dlouho vymezen značně vágně. Teprve v posledních letech můžeme sledovat pokusy o vymezení „kompetencí VUR“. Protože koncept kompetencí vzniká do značné míry arbitrárně – na základě expertního názoru autorských týmů (v. Rieckman, 2015), případně syntézy jejich prací (v. Wiek et al., 2011), neexistuje v současné době konsens na jejich vymezení. Tabulka 1 uvádí porovnání nejznámějších přístupů k vymezení kompetencí VUR:

Wiek et al. (2011)	Rieckman (2015)	De Haan podle Barth et al. (2007)
Kompetence k systémovému myšlení	Kompetence k systémovému myšlení a zvládnání komplexity	
Anticipační kompetence	Kompetence k anticipačnímu myšlení	Kompetence k anticipačnímu myšlení
Normativní kompetence	Kompetence k empatii a změně perspektivy	Kompetence k etické akci Kompetence k empatii a solidaritě
Strategické kompetence	Kompetence pro participaci Kompetence pro plánování a realizaci inovativních projektů Kompetence k interdisciplinární práci	Participační kompetence Kompetence k interdisciplinární práci Kompetence k nezávislé akci
Interpersonální kompetence	Kompetence ke spolupráci v heterogenních skupinách	Kompetence ke spolupráci
	Kompetence ke kritickému myšlení	
	Kompetence k férovému a ekologickému chování	
	Kompetence ke komunikaci a využívání médií	
	Kompetence k evaluaci	Kompetence k hodnocení individuálních a kulturních modelů
	Kompetence k toleranci k víceznačnosti a frustraci	Kompetence ke zvládnutí neúplných a komplexních informací
		Kompetence k sebestimulaci a motivaci druhých
		Kompetence ke kosmopolitnímu vnímání a změně perspektivy
		Kompetence k rozhodování individuálních dilemat

Tabulka 1 Porovnání různých přístupů k vymezení kompetencí VUR

Přes zjevně emancipační charakter sdílí VUR s instrumentálním přístupem tendenci chápat výchovu jako prostředek k dosažení společensky žádoucích cílů. Na rozdíl od přístupu reprezentovaného NAAEE jsou tedy specifické znalosti, dovednosti či postoje nahrazeny kompetencemi. VUR nepracuje s konceptem proenvironmentálního chování, ale současně volně propojuje kompetence s cíli

udržitelného rozvoje (SDG), jako je odstranění chudoby, hladomoru, zajištění kvalitní výuky, snížení nerovností, ochrana klimatu, genderová rovnost a další.

VUR našlo svoje místo především na univerzitách či v projektech zaměřených na vzdělávání dospělých, objevuje se ale i jako rámec pro vymezení východisek pro školní vzdělávání.

Jistá vágnost konceptu i jeho příliš široký záběr současně nemusí být pro všechny školy vyhovující. Zejména ve výuce na základních školách se proto prosazují i další alternativní koncepty. Poměrně významným a rozšířeným přístupem je například místně zakotvené učení.

Místně zakotvené učení je označení pro široký přístup k výuce založený na propojování škol s jejich místní komunitou (Sobel, 2005; Stone & Barlow, 2005; Smith, 2007). Jako specifický přístup se pak objevuje na počátku 90. let ve Spojených státech, kde je prosazováno organizacemi jako je The Orion Society, Centre for Ecoliteracy či Community-Based School Environmental Education Project (CO-SEED) (Stone & Barlow, 2005; Smith, 2007). Principem místně zakotveného učení je mezipředmětové propojování školní výuky s místní komunitou. Místně zakotvené učení je průřezové (tj. není vázáno na jediný předmět, ale předpokládá funkční mezipředmětové vazby), zkušenostní a reflektivní (Gruenewald, 2008). Místně zakotvené učení má blízko k emancipačnímu přístupu i vzdělávání pro udržitelný rozvoj, současně se od obou odlišuje svým specifickým zaměřením na místní komunitu.

2.3 SHRNUÍ

Přestože mezinárodní diskurs environmentální výchovy představuje poměrně široké spektrum přístupů, je zřejmé, že jeho současná podoba sdílí některé základní rysy:

- **Interdisciplinarita.** Environmentální výchova není v posledních třiceti letech chápána jako pouze přírodovědná disciplína. Zatímco čistě přírodovědné, stejně jako čistě společenskovední pojetí dnes představují spíše okrajové alternativy, nejčastěji se můžeme setkat se snahou o integraci obou dimenzí. Tento trend je jednoznačně umocněn vlivem vzdělávání pro udržitelný rozvoj, který je na myšlenku inter-, multi- či trans-disciplinárního přístupu založen.
- **Rostoucí význam kompetencí.** Zatímco nejstarší přístupy k environmentální výchově kladly velký důraz na znalosti (a alternativní směry zdůrazňovaly afektivní rovinu), současné přístupy významně akcentují rozvoj dovedností, případně se odvolávají na specifické sady kompetencí. To v důsledku znamená další posun od původně dominantní přírodovědné orientace oboru.
- **Důraz na projektovou výuku.** Jakkoli v praxi environmentální výchovy (zejména pro mladší žáky) stále hrají významnou roli pobytově orientované programy, rostoucí důraz na kompetence vede k posilování významu dlouhodobých, emancipačně orientovaných žákovských projektů. To v důsledku vede k tlaku na hlubší proměny škol a integraci předmětů.

- **Celoškolní přístup.** Důsledná aplikace přístupů, jako je vzdělávání pro udržitelný rozvoj, místně zakotvené učení či další, vedou k preferenci celoškolního přístupu k environmentální výchově, který se projevuje změnami v přístupu k žákům, ekologizací provozu školy a okolního prostředí či posílením spolupráce s místní komunitou. Tento proces předpokládá určitou míru svobody školy hledat si svoji cestu a pružně reagovat a upravovat svoje kurikulum podle potřeb žáků i místní komunity.

Z hlediska současných trendů v mezinárodním diskursu oboru lze říct, že předpokládané zaměření revize rámcových vzdělávacích programů je v rozporu se současným směřováním oboru. Jako zásadní neporozumění se jeví zejména redukce environmentální výchovy na její přírodovědnou dimenzi a potlačení žádoucí inter/transdisciplinarity ve vzdělávání⁵. Problematickým rysem je ale i snaha o větší standardizaci a kontrolu výuky, která nutně povede školy k menší citlivosti ke specifickým potřebám místní komunity. Navrhovaná revize se v tomto světle jeví jako primárně hodnotový střet, ve kterém na jedné straně je přístup který podporuje univerzalistické hodnoty, jako je např. otevřenost, rovnost a spolupráce a umožňuje pedagogům a školám vytvářet vlastní pojetí vzdělávání, na druhé straně je přístup, který upřednostňuje kontrolu a standardizaci a podporuje orientaci škol na sjednocování výkonu žáků. (srv. Kofroňová, 2017). Realizace diskutovaného záměru by proto u nás obor environmentální výchovy podstatně poškodila a zkomplikovala jeho realizaci v souladu s jeho současnými trendy.

V následující části se zaměříme na analýzu vývoje domácího pojetí oboru, analýzu jeho stávajících silných a slabých míst a charakteristiku některých klíčových domácích dokumentů, které u nás environmentální výchovu vymezují.

⁵ Zde v domácím kontextu v. Strategický rámec České republiky 2030 (<http://www.cr2030.cz>) a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020, oba dokumenty zdůrazňují důležitost průřezového principu ve vzdělávání.

3 POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

3.1 VÝVOJ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY U NÁS

V počátečních obdobích byl u nás vývoj environmentální výchovy podvázán politickou situací. Obor se tak vyvíjel především díky nadšení jednotlivých osobností (Kulich, 2006; Máchal, 2000). Díky jejich úsilí se ještě před rokem 1989 environmentální výchova poměrně – především v oblasti neformální výchovy a vzdělávání – značně rozšířila. Současně ale u nás neproběhla její teoretická reflexe a obor do značné míry uplatňoval postupy, jejichž pozdější rozšíření do oblasti formálního vzdělávání ukázalo svoje limity.

Z neformálního prostředí začala u nás na počátku 90. let vznikat tzv. střediska ekologické výchovy (či centra environmentálního vzdělávání), která v následujícím období sehrála klíčovou úlohu pro šíření oboru i pro vymezení jeho domácího diskursu. Obor byl v té době u nás chápán především přírodovědně, s čímž korespondovalo i jeho tehdejší označení „ekologická výchova“. Přírodovědné, pozitivisticky orientované pojetí, kladoucí důraz na znalosti o přírodě, porozumění ekologickým zákonitostem a osvojení žádoucích vzorců chování zejména v oblasti ekomanagementu, se v tomto období také začalo prosazovat na vysokých školách či v jiných organizacích, které se k oboru hlásily.

Střediska ekologické výchovy si vytvářela své metodické přístupy z kombinace vlastních zkušeností a reflektované praxe zahraničních organizací. Domácí výzkum v té době prakticky neexistoval a publikace či dokumenty, které v té době u nás vznikaly, tak odrážely spíše názory svých autorů, než mezinárodní diskurs.

K posunu začalo docházet zhruba od poloviny prvního desetiletí 21. století. V praxi některých středisek ekologické výchovy začal významný kvalitativní posun, umocněný implementací vybraných zahraničních metodik a kritickou reflexí své práce. V prostředí vysokých škol se začala rozvíjet akademická komunita postupně propojující své výzkumné práce s mezinárodním diskursem. Současný stav environmentální výchovy přiblížíme v následující kapitole.

3.2 SOUČASNÁ PODOBA REALIZACE ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY V ČESKÉ REPUBLICCE

Environmentální výchova je u nás v současné době rozvíjena ve spolupráci škol a mimoškolních organizací, středisek ekologické výchovy i veřejné správy. V této kapitole se na základě publikovaných domácích studií pokusíme charakterizovat její silné i slabé stránky.

Veřejná správa, ať již reprezentovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvem životního prostředí, či krajskými a městskými institucemi, hraje důležitou roli pro stanovení normativního rámce oboru i pro jeho podporu z veřejných prostředků. Role veřejné správy byla zatím zkoumána pouze okrajově. Podle Činčery (2013) u nás orgány veřejné správy environmentální výchovu dlouhodobě podporují, tato podpora ale kolísá v závislosti na politické situaci a ne vždy je účinně směřována. Dlouhodobě se také zdá, že obor je více podporován ze strany Ministerstva životního prostředí, než Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Stát environmentální výchovu také finančně podporuje. Podle průzkumu Činčery, Kulicha a Gollové (2009) systém hodnocení grantových žádostí často nevychází z reálných ukazatelů kvality a účinnosti navrhovaných programů, ale spíše z formálních hledisek. V současné době je zejména v prostředí Ministerstva životního prostředí diskutována problematika využití evaluací pro přesnější zacílení podpory environmentální výchovy. Vzhledem ke složitosti tématu zatím tyto diskuse nevedly k hlubší proměně systému finanční podpory.

Role univerzit v domácím diskursu environmentální výchovy roste, byť zatím zůstává stále omezená. Častým zdrojem kritiky je zejména malé propojení vysokoškolské výuky s praxí (Činčera, 2013). V posledních letech je patrný nárůst domácích výzkumných prací z oblasti environmentální výchovy publikovaných v mezinárodních časopisech i pomalu se rozšiřující okruh vysokoškolských pracovišť realizující vlastní výzkum v oblasti environmentální výchovy či VUR. Ke konci roku 2016 obsahoval IS RIV od počátku evidence 231 záznamů vztahujících se k environmentální výchově, z toho ale jen 48 prací bylo možné chápat jako výzkumné (všechny publikovány v období od roku 2004) a z nich pouze devět bylo publikováno na mezinárodní úrovni. Nejvíce zastoupenými oblastmi výzkumu byly evaluace programů, v menším počtu se vyskytují výzkumy environmentální gramotnosti, analýza učebnic či jiná témata (Činčera, Šimonová & Křepelková, 2017).

Střediska ekologické výchovy jako jeden z jejích klíčových aktérů byly několikrát předmětem různých analytických prací. Studie Kulich a kol. (2009) identifikovala několik typů organizací nabízejících služby v oblasti EVVO pro různé cílové skupiny (celkem více než 150 subjektů, z větší části neziskových organizací), nerovnoměrně rozložených mezi jednotlivé kraje. Ze studie vyplynuly i některé slabé stránky, např. neodpovídající vzdělání pedagogických pracovníků. Činčera (2013) analyzoval přístup pracovníků středisek ekologické výchovy k novým metodickým přístupům a k evaluaci programů, jeho studie ukázala dynamiku složitého vývoje center a jejich mnohdy rozporný postoj k přístupům, nezakládajících se na vlastní praxi.

Podle studie Činčera a kol. (2015) pracovníci středisek ekologické výchovy vnímají vývoj ve svých organizacích pozitivně, současně deklarují důležitost změny v systému svého financování. Z pohledu

učitelů (Činčera a Havlíček, 2016; Činčera et al., 2017, ČŠI, 2016) hrají střediska ekologické výchovy důležitou roli pro zajištění jejich výuky. Naprostá většina respondentů považovala jejich roli za nezastupitelnou a úroveň jejich služeb za kvalitní. Školy si od center poptávají především krátké ekologické výukové programy a vybírají si je na základě dobré zkušenosti, ceny a vzdálenosti. Řada středisek má v současné době také zkušenosti s evaluačním výzkumem svých programů a studie hodnotící jejich efektivitu byly publikovány v domácích i zahraničních odborných časopisech. Z rozšířených programů s prokazatelně pozitivním vlivem na žáky i kvalitu výuky environmentální výchovy je třeba zmínit především program Ekoškola (Činčera & Krajhanzl, 2013). Celkově je možné chápat kvalitu nabízených programů jako nevyrovnanou, zahrnující velmi účinné programy s ověřenou kvalitou i programy uplatňující problematické postupy s nejasnou účinností.

Situace na školách byla předmětem několika výzkumných šetření. Podle studie SSEV Pavučina (2009) byla environmentální výchova na školách realizována především formou integrace do přírodovědných předmětů. Důležitou roli měl na školách koordinátor environmentální výchovy, školy také často spolupracovaly s externími partnery.

Studie Činčera a kol. (2016) zkoumala především způsob výuky environmentální výchovy na základních školách. Podle ní je environmentální výchova na školách poměrně podporována, žáci jezdí často do přírody a školy jsou dobře vybaveny. Silnou stránkou výuky je téma ekologických zákonitostí, přestože jen menší část učitelů pro jeho výuku využívá venkovní prostředí. Některé školy také aplikují doporučený, celoškolský přístup k environmentální výchově a působí jako pozitivní model pro ostatní.

Školy na druhé straně u žáků poměrně málo rozvíjejí jejich badatelské dovednosti. Pro výuku environmentálních problémů se zpravidla používají méně vhodné metody, nerozvíjející u žáků kompetence k jejich samostatnému zkoumání či zapojení se do řešení. Učitelé na základní škole se častěji věnují globálním problémům, než lokálním, a k propojování školy s místní komunitou dochází jen málo. Školy rozvíjejí především poměrně jednoduché akční kompetence, související především s ekomanagementem, poměrně málo zapojují žáky do spolurozhodování o ekologizaci školy. Na většině škol převládá direktivní přístup k environmentální výchově s omezeným prostorem pro iniciativu žáků. Učitelé poměrně často zmiňují různé institucionální bariéry, vyplývající z organizace školního kurikula, které jim znemožňují zařazovat účinnější přístupy k výuce, jako například větší využití venkovního prostředí.

Celkově můžeme shrnout, že v současné době je u nás environmentální výchova poměrně dobře rozvinutým oborem. Jeho silnými stránkami jsou především rozvinutá komunita středisek ekologické výchovy, rozšíření některých dobře ověřených programů, relativní pluralita přístupů, existence škol s velmi dobrou praxí environmentální výchovy či zakotvení environmentální výchovy do praxe

některých mimoškolních organizací (zejména ve skautingu). Slabinami jsou zejména přetrvávající relativní slabost akademické komunity, rozšířenost některých málo efektivních modelů praxe a zastaralé zakotvení oboru v národních kurikulárních dokumentech. Zakotvení oboru v relevantních dokumentech bude předmětem další části analýzy.

3.3 ANALÝZA DOMÁCÍHO POJETÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA A JEHO NÁVAZNOSTI NA STRATEGICKÉ DOKUMENTY

Od počátku 90. let v České republice dominuje diskurs instrumentálního pojetí environmentální výchovy, podle kterého je environmentální výchova prostředkem k dosahování společensky žádoucích cílů. V tomto smyslu je možné interpretovat i její zakotvení v legislativních dokumentech, jako je např. zákon o životním prostředí č. 17/1992 Sb. § 16, podle kterého “Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.” Tuto definici pak cituje i Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), na který pak navázaly i další národní a regionální dokumenty (MŽP, 2008).

Klíčovým dokumentem relevantním pro školní praxi jsou Rámcové vzdělávací programy, ve kterých je environmentální výchovy vymezena jako jedno z průřezových témat. Jeho zpracování bylo předmětem samostatné analýzy (Činčera, 2008). Na jejím základě je možné stávající průřezové téma charakterizovat jako:

- Primárně přírodovědně a pozitivisticky orientované,
- Kladoucí hlavní důraz na předávání znalostí o přírodě a o problémech životního prostředí,
- Nedostatečně specifikující relevantní dovednosti,
- Nahodilé ve výběru dílčích témat,
- Nedostatečně vnitřně integrované,
- Neprovázané s mezinárodními přístupy k oboru.

Souhrnně lze říct, že stávající způsob vymezení environmentální výchovy v národních kurikulárních dokumentech neodpovídá mezinárodnímu diskursu oboru. Pozitivistické pojetí může učitele od účinné praxe spíše odvádět vytvářením konceptuálních bariér, které se ostatně mohou objevovat i v jiných rozhodovacích úrovních. Na druhou stranu je zřejmé, že určitá vágnost dokumentu umožňuje školám uplatňovat i účinnou praxi, přestože k tomu v národních kurikulárních dokumentech nemají přímou oporu. Předpokladem je ale vytvoření alternativních interpretačních rámců, které umožní výukové strategie, ve své podstatě odlišné od pozitivisticky orientované dikce průřezového tématu,

interpretovat jako způsob jeho naplnění. Kvalitativní růst oboru, jehož jsme v posledních letech u nás svědky, tak probíhá i navzdory jeho formálnímu nastavení. Je ale zřejmé, že změna v pojetí průřezového tématu by mohla tento růst významně akcelarovat.

Snahy o vytvoření modernějšího rámce ke stávajícímu průřezovému tématu Environmentální výchova, resp. o jeho nahrazení novým pojetím souvisí s postupným propojováním domácího diskursu oboru se zahraničním.

Prvním dokumentem navrhuji nové uchopení oboru byly tzv. **Doporučené očekávané výstupy** (DOV), zpracované při Výzkumném ústavu pedagogickém (Pastorová a kol., 2011). Východiskem autorského týmu se stal koncept odpovědného environmentálního chování. Na něj navazovala klíčová témata DOV (Senzitivita, Ekologické zákonitosti, Výzkumné dovednosti, Problémy a konflikty a Akční strategie), korespondující s cílovými oblastmi environmentální výchovy či doporučujícím standardem NAAEE. Autorský tým se v dokumentu vědomě pokusil provázat domácí tradici s instrumentálním přístupem k environmentální výchově. Toto rozhodnutí odráželo především určitý pragmatismus: emancipační přístupy trpěly v době vytváření DOV značnou vágností a proklamativností a v kontextu tradice domácího školství působily nerealisticky.

DOV ale současně pro tyto přístupy otevíraly prostor v klíčovém tématu „Akční strategie“ volně korespondujícím s konceptem „akčních kompetencí“ Jensena a Schnack (1997). V další části (propojující téma „Vztah k místu“) DOV otevíraly prostor pro místně zakotvenou výuku. Klíčové téma „Senzitivita“ mělo svoji oporu v modelu REB (Hungerford & Volk, 1990), jeho zdůraznění současně korespondovalo s domácí tradicí.

Na DOV v roce 2016 navázala metodika pro autoevaluaci realizace environmentální výchovy na základních školách, certifikovaná v roce 2017 Ministerstvem životního prostředí (Činčera a kol., 2016b).

Celkově lze říct, že DOV představovaly pokus o přemostění domácí praxe se zahraničním diskursem, jakkoliv tak činily na základě poněkud arbitrárního rozhodnutí autorského týmu. Autoři DOV dále předpokládali, že jejich návrh nahradí stávající pojetí průřezového tématu. Tento předpoklad se ale nenaplnil, což vedlo k nutnosti hledat pro oba, paradigmaticky zcela rozdílně pojaté dokumenty, formální propojení. DOV se tak staly určitým alternativním interpretačním rámcem, poskytujícím legitimitu účinné praxi, kterou by jinak v rámci stávajícího průřezového tématu bylo obtížné prokazovat.

Dalším dokumentem vymezujícím cíle environmentální výchovy jsou **Cíle a indikátory EVVO v České republice** vytvořené pracovní skupinou při Ministerstvu životního prostředí v roce 2011 (Broukalová a kol., 2012).

Dokument vychází ze struktury DOV, kterou jen dílčím způsobem modifikuje. Za základní cíl environmentální výchovy stále považuje odpovědné environmentální chování, pro jehož formování doporučuje rozvíjet určité „oblasti kompetencí“ a s nimi související „rámcové cíle“. Oblastmi kompetencí v Cal jsou

- Vztah k přírodě
- Vztah k místu
- Ekologické děje a zákonitosti
- Environmentální problémy a konflikty
- Připravenost jednat ve prospěch ŽP

Silnou stránkou tohoto dokumentu je především větší legitimita v důsledku většího zapojení domácích expertů do procesu vzniku. Dokument byl také v roce 2016 zahrnut do Státního programu EVVO a začal tak hrát roli státem akceptovaného domácího diskursu environmentální výchovy. Slabou stránkou je někdy ne zcela přehledná terminologie dokumentu, ovlivněná snahou o nalezení širokého konsensu v různorodé skupině odborníků.

Zatím poslední pokus představuje snaha o vymezení **kompetence k odpovědnému chování vůči přírodě a lidem**, zpracovávaná ve spolupráci středisek ekologické výchovy, neziskových organizací, škol a univerzit v rámci projektu CIVIS. Návrh vychází ze struktury DOV, snaží se ale propojit dohromady oblast environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání a reflektovat při tom vývoj oboru. Jeho ambicí je mj. vytvořit tzv. vývojové kontinuum, tj. vymezit relevantní cíle pro jednotlivá věková období.

3.4 SHRUTÍ

Opakovaná snaha o vytvoření nového koncepčního pojetí environmentální výchovy ukazuje na sdílené přesvědčení o důležitosti nahradit stávající pojetí průřezového tématu modernějším dokumentem. Je také zřejmé, že všechny pokusy sdílejí základní myšlenková východiska, tj. vycházejí primárně z pojetí reprezentovaného NAAEE a současně otevírají prostor pro jiné, emancipačně orientované přístupy. Můžeme předpokládat, že ze stejných východisek by mělo vyjít i zakotvení environmentální výchovy v revidovaných kurikulárních dokumentech zpracovávaných při Národním ústavu pro vzdělávání. Je ale zřejmé, že nové zpracování průřezového tématu musí vycházet i z analýzy současného stavu výuky a zabezpečení environmentální výchovy v České republice.

Je také zřejmé, že zvažované rozpuštění průřezového tématu do základních vzdělávacích oblastí ještě více posílí současnou nekompatibilitu s ostatními dokumenty (např. Státní program EVVO), které u nás obor vymezují, včetně dalších dokumentů, které jsou na ně navázány (např. Metodika pro autoevaluaci

realizace environmentální výchovy na základních školách). To může vést k dalšímu zkomplikování spolupráce obou ministerstev na zabezpečení environmentální výchovy. Řešením proto není rozpuštění průřezového tématu, ale jeho výrazná obsahová revize. V následující kapitole se k takové revizi pokusíme poskytnout základní východiska.

4 NÁVRHY NA ZMĚNU PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA V REVIDOVANÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH

4.1 NÁVRHY NA ZMĚNY V CELKOVÉ KONCEPCI VZDĚLÁVÁNÍ

Z předchozí analýzy vyplynuly silné i slabé stránky současného stavu environmentální výchovy v českém školství.

Jakkoliv můžeme v domácím prostředí najít příklady výborných učitelů a škol realizujících environmentální výchovu zcela v souladu se stavem poznání oboru, je zřejmé, že v mnoha ohledech není stávající školní praxe na potřebné úrovni. Lze předpokládat, že příčinou je kombinace institucionálních a konceptuálních bariér. Ty mají pravděpodobně následující, vzájemně provázané, příčiny:

- **Nevyrovnaná pedagogická příprava v oblasti environmentální výchovy na vysokých školách.** Relativně malé (byť v posledních letech rostoucí) napojení univerzit na mezinárodní diskurs oboru na jedné straně a malé propojení s praxí na straně druhé může být příčinou deficitů v pregraduální přípravě studentů učitelských oborů. Důsledkem může být vytvoření zkráceného konceptu environmentální výchovy a její výuka pomocí málo účinných výukových strategií.
- **Relativně malá míra svobody učitelů** při sestavování vlastního kurikula a tlak na větší standardizaci a kontrolu učiva. Přetrvávající důraz na znalosti a malá flexibilita škol při sestavování rozvrhu komplikuje zavádění emancipačních přístupů, terénní výuku či propojování školy s místní komunitou. Důsledkem může být přílišný důraz na znalostní složku environmentální výchovy a opomíjení jejích ostatních dimenzí.
- **Neodpovídající vymezení průřezového tématu** environmentální výchova v rámcových vzdělávacích programech. Současné vymezení může být příčinou konceptuálních bariér bránících účinnější praxi. Z výzkumu Činčera a kol. (2016) jasně vyplývá, že v plošném měřítku jsou u nás poměrně dobře vyučovány tematické oblasti zakotvené ve stávajícím průřezovém tématu. Naopak, klíčové oblasti oboru, které průřezové téma pomíjí, jsou na většině škol vyučovány pomocí málo účinných postupů.
- **Nevyrovnaná kvalita nabídky programů** středisek ekologické výchovy. Z výzkumů jednoznačně vyplývá, že učitelé považují roli středisek ekologické výchovy za velice důležitou. Řada programů také prokázala svoji účinnost v nezávislých evaluačních výzkumech. Přesto je

v současné nabídce stále možné najít programy uplatňující problematické postupy. Ty pak mohou negativně ovlivnit i podobu školní praxe.

- Relativně **pasivní role Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy** v rozvíjení domácího diskursu environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj a malá provázanost se souvisejícími aktivitami Ministerstva životního prostředí.

Pro další rozvoj environmentální výchovy by proto bylo žádoucí podporovat následující systémová opatření:

- Postupné **budování náročného, transparentního a s praxí propojeného vysokoškolského diskursu environmentální výchovy** na školách připravující pedagogické pracovníky. Pro výuku environmentální výchovy by mělo být předpokladem, že je garantována vyučujícími s mezinárodně relevantními publikacemi v oboru a současně s kontaktem s praxí (například i ve formě týmové spolupráce více vyučujících na jedné či více univerzitách). Důležité je také podporovat mezinárodní spolupráci na vysokoškolské výuce environmentální výchovy.
- Podporovat **vzdělávací kurzy** pro učitele z praxe, zejména podporou dlouhodobějších programů a programů založených na koučování týmů pedagogů na školách.
- Podpora principů **místně zakotveného učení, emancipačních přístupů, terénní výuky** a jiných přístupů, předpokládajících otevřenost školy a jejich svobodu pružně formulovat své kurikulum v diskusi se žáky i místní komunitou. V tomto kontextu je vhodné vyhýbat se snahám o větší standardizaci učiva a plošné testování žáků.
- **Zachovat** Průřezové téma Environmentální výchova jako **průřezové téma, ale revidovat jeho obsahové vymezení** v duchu dále uvedených zásad. Současně propojit národní kurikulární dokumenty s diskursem VUR.
- Ve vztahu k poskytovatelům programů ekologické výchovy podporovat především **dlouhodobější projekty a pobytové programy**, jejichž součástí by mělo být periodické ověřování jejich dopadu na žáky.
- Nahradit formální způsoby kontroly **sledováním skutečné kvality a dopadu** podporovaných programů či výuky na žáky.

4.2 NÁVRH NA ZMĚNU V POJETÍ PRŮŘEZOVÉHO TÉMATU ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA

Z předchozí analýzy diskursu environmentální výchovy je patrný jeho průřezový charakter a interdisciplinární charakter propojující přírodovědná i společenskovední témata. Environmentální výchovu proto nelze promítnout do jediné základní vzdělávací oblasti. Ani zapracování do více vzdělávacích oblastí ale nelze považovat za vhodné řešení z důvodu ztráty vzájemné provázanosti jednotlivých cílových oblastí environmentální výchovy. Její vymezení v podobě samostatného průřezového tématu lze proto považovat za nejvhodnější formu zapracování.

Současně lze doporučit zásadní revizi ve vymezení cílů i obsahu tohoto průřezového tématu. Ta by měla respektovat posun, ke kterému došlo v mezinárodním i v domácím oborovém diskursu. Jeho nové pojetí by mělo školám poskytnout prostor k nalezení vlastního přístupu.

Průřezové téma by mělo být vymezeno pomocí **obecného cíle a cílových oblastí**.

Pro vymezení obecného cíle environmentální výchovy lze doporučit převzetí definice z dokumentu Cíle a indikátory EVVO, tj. definovat **obecný cíl** průřezového tématu jako „*rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání tj. jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejprůřezovější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků.*“ (srv. Broukalová a kol., 2012, s. 5).

Současně je vhodné propojit obecný cíl s diskursem vzdělávání pro udržitelný rozvoj navazující formulací: „*Environmentálně odpovědné jednání hledá rovnováhu mezi environmentální, sociální a ekonomickou dimenzí lidské společnosti a snaží se na úrovni místních komunit i globálního společenství prosazovat udržitelný model fungování lidské společnosti.*“

Kromě vymezení obecného cíle je důležité formulovat klíčové zásady environmentální výchovy. Těmi jsou zejména **princip dobrovolnosti** („*Environmentální výchova k odpovědnému chování připravuje a motivuje, samotné jednání nad rámec povinností vyplývajících ze školního řádu je ale věcí svobodného rozhodnutí žáka.*“) a její **hodnotová dimenze** („*Environmentální výchova je zakotvena v univerzalistických hodnotách, jako je spravedlnost, soucit, ohleduplnost, odpovědnost či láska a to ve vztahu k lidem i přírodě. Environmentální výchova tyto hodnoty otevřeně komunikuje a snaží se k nim citlivým způsobem vést žáky, současně respektuje jejich právo na vlastní hodnotovou orientaci a primární roli rodiny ve formování hodnot dítěte.*“)

Cílové oblasti průřezového tématu je vhodné vymezit opět analogicky, jako je tomu v Cílech a indikátorech EVVO, v některých případech je nicméně vhodné provést menší revize: „*Environmentální výchova rozvíjí žáky v následujících cílových oblastech:*

- *Vztah k přírodě*
- *Vztah k místu*
- *Ekologické zákonitosti*
- *Badatelské dovednosti*
- *Environmentální problémy a konflikty*
- *Akční kompetence*

Vztah k přírodě je vhodné definovat jako „*citlivost, vztah a empatii vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám. V rámci vztahu k přírodě žáci reflektují svůj pohled i odlišné pohledy na přírodu a ujasňují si vlastní související hodnoty a postoje. Učí se vnímat estetickou dimenzi přírody a rozvíjí své schopnosti být s přírodou v přímém kontaktu.*“

Vztah k místu lze vymezit jako „*rozvoj vědomí sounáležitosti s místem, komunitou a regionem, porozumění specifickým rysům místní krajiny, její jedinečnosti a rozvoj schopnosti její interpretace v širších souvislostech. Místem se zde myslí především region, ve kterém žák žije či ve kterém chodí do školy. Specificky může být vztah k místu interpretován pro jiné lokality, které jsou v žákově širším regionu nebo k nim žáci mají specifickou vazbu.*“

Ekologické zákonitosti je možné vymezit jako „*porozumění základním principům fungování životního prostředí, významu ekologických dějů pro ekosystémy i jejich propojení se životem člověka. Žáci se zde mají učit vnímat a vyhodnocovat systémovou provázanost světa a mechanismy jeho fungování z pohledu přírodních věd.*“

Badatelské dovednosti lze vymezit jako „*rozvíjení schopnosti žáků samostatně zkoumat ekologické děje, environmentální problémy i konfliktní názory jednotlivých skupin obyvatel na jejich řešení. Badatelské dovednosti předpokládají postupné porozumění principům vědecké práce, kritického myšlení a osvojení souvisejících metod, aplikovaných v přírodovědném i společenskovedním výzkumu. Důležitou součástí je i posilování zájmu žáků o vědeckou práci související s životním prostředím, ať již v její přírodovědné či společenskovední dimenzi.*“

Environmentální problémy a konflikty je možné vymezit jako „*rozvíjení povědomí žáků o aktuálních problémech ve vztahu člověka k jeho životnímu prostředí na místní, národní i globální úrovni, jejich příčinách a probíhající společenské diskusi o jejich možných řešeních, schopnost vybrané problémy analyzovat (v. badatelské dovednosti), propojit s vlastním životem na úrovni příčin jejich vzniku*

i důsledků, zaujmout vlastní názor na jejich řešení (v. akční kompetence) a odhalovat environmentální konflikty a jejich zdroje ve svém okolí. Součástí je i rozvíjení porozumění a soucitu k obětem ekologické nespravedlnosti.“

Akční kompetence by bylo oproti existujícím dokumentům vymezit nově a to tak, by respektovaly domácí tradice a současně propojovaly oblast s mezinárodním diskursem, kladoucím důraz na kolektivní a nepřímou akci. Akční kompetence by proto měly být chápány jako „**posilování návyků odpovědného environmentálního chování na individuální úrovni a rozvoj kompetencí důležitých pro realizaci individuální či kolektivní, přímé či nepřímé akce zaměřené zmírnění existujících problémů životního prostředí, prosazení některého z možných řešení environmentálního konfliktu a v širším významu k udržitelnému životu na úrovni místní komunity i globálního společenství. Posilování návyků se zde myslí podpora rutinního environmentálně příznivého chování žáků zejména v oblasti úspory zdrojů a energie. Rozvojem kompetencí zde máme na mysli rozvíjení schopnosti žáků volit z environmentálního hlediska nejpříznivější řešení vlastních životních situací, spolupracovat na ekologizaci provozu školy, domácnosti či jiných institucí či na zlepšení stavu životního prostředí v určité lokalitě, navrhnout a zapojovat se do řešení aktuálních environmentálních konfliktů na individuální či kolektivní úrovni či jinak využívat spotřebitelské, právní a demokratické možnosti ovlivňování stavu životního prostředí. Součástí akčních kompetencí je i posilování přesvědčení o vlastním potenciálu měnit situaci a schopnosti prosazovat zvolená řešení.“**

Návrh koresponduje s domácím diskursem vymezeným dokumentem Cíle a indikátory EVVO. Jeho logika odpovídá přístupům, vycházejícím z doporučujících standardů NAAEE. Přestože koresponduje spíše s u nás zavedenějším instrumentálním přístupem k environmentální výchově, otevírá prostor i pro emancipační přístupy, místně zakotvené učení či výuku vedenou podle kompetencí VUR. V dílčích bodech reflektuje i alternativnější koncepty, jako je např. ekologická spravedlnost či kritická environmentální výchova. Široce reflektuje důraz na akční kompetence (Jensen & Schnack, 2006) a jeho důležitost přikládá nepřímo kolektivním akcím. V neposlední řadě koresponduje i s existující metodikou na autoevaluaci realizace environmentální výchovy na základních školách.

Tabulka č. 2 porovnává rozložení cílových oblastí návrhu s dalšími koncepty vymezujícími cíle environmentální výchovy či VUR:

Návrh revidovaného průřezového tématu	Doporučené očekávané výstupy PT EV (Pastorová a kol., 2011)	Cíle a indikátory EVVO (Broukalová a kol., 2012)	Kompetence VUR podle Wieka a kol. (2011)	Doporučené standardy NAAEE (Simmons a kol., 1999)	Akční kompetence (Jensen a Schnack, 1997)
Vztah k přírodě	Senzitivita	Vztah k přírodě	Normativní kompetence		

Vztah k místu	Vztah k místu / propojující téma	Vztah k místu	Normativní kompetence		
Ekologické zákonitosti	Ekologické zákonitosti	Ekologické děje a zákonitosti	Kompetence k systémovému myšlení	Znalosti environmentálních procesů a systémů	
Badatelské dovednosti	Výzkumné dovednosti	Ekologické děje a zákonitosti	Anticipační kompetence Interpersonální kompetence	Dovednosti pro dotazování, analýzu a interpretaci environmentálních témat	
Problémy a konflikty	Problémy a konflikty	Problémy a konflikty	Kompetence k systémovému myšlení Anticipační kompetence Normativní kompetence	Dovednosti pro porozumění a řešení environmentálních konfliktů	Znalost / vzhled Závazek Vize
Akční kompetence	Akční strategie	Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí	Anticipační kompetence Strategické kompetence Interpersonální kompetence	Osobní a občanská odpovědnost Dovednosti pro porozumění a řešení environmentálních konfliktů	Vize Akční zkušenosti

Tabulka 2 Porovnání cílových oblastí návrhu s dalšími koncepty vymezujícími cíle environmentální výchovy či VUR

5 ZÁVĚR

Cílem studie bylo na základě reflexe mezinárodního a domácího diskursu environmentální výchovy vyhodnotit její stávající zakotvení v rámci průřezového tématu rámcových vzdělávacích programů. Na základě provedené analýzy je možné shrnout, že stávající obsahové zakotvení je nevyhovující a jeho změna nutná. Současně nelze vzhledem k průřezovému charakteru cíle environmentální výchovy jednoduše začlenit do jednoho či omezeného počtu základních vzdělávacích oblastí. Navrhovaný systém označování cílů environmentální výchovy jako průřezového tématu mezi dalšími cíli vzdělávacích oblastí nelze považovat za vhodné řešení. Jeho pravděpodobným důsledkem by bylo rozbití vazeb mezi jednotlivými cílovými oblastmi environmentální výchovy, včetně vazeb na její obecný cíl.

Takové řešení by nutně vedlo k velké redukci průřezového tématu, prohloubilo jeho odtržení od mezinárodního diskursu a současně způsobilo nekompatibilitu s dalšími existujícími závaznými dokumenty. V neposlední řadě by významným způsobem komplikovalo koordinaci výuky environmentální výuky na školách.

Navrhovaným řešením je proto zachování environmentální výchovy jako samostatného průřezového tématu při současné zásadní revizi jejího obsahu. Studie pak předkládá návrh na takovou revizi cílů i obsahu průřezového tématu, která by odstranila jeho současné nedostatky.

6 LITERATURA

- Almers, E. (2013). Pathways to Action Competence for Sustainability—Six Themes. *The Journal of Environmental Education*, 44(October), 116–127.
<http://doi.org/10.1080/00958964.2012.719939>
- Barth, M. Godemann, J. Rieckmann, M. Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <http://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29 (3), 349-353.
- Breiting, S. (2009). Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*, 15 (2), 199-207.
- Broukalová, L. et al. (2012). Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky. Retrieved from http://www.mzp.cz/cz/cile_indikatory_evvo_dokument
- Činčera, J. (2009). Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 4(1).
- Činčera, J. (2011). Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 6(2).
- Činčera, J. (2013). Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí. Praha: BEZK, Agentura Koniklec a Masarykova univerzita.
- Činčera, J., & Havlíček, F. (2016). Centra environmentálního vzdělávání z pohledu učitelů (=Environmental education centers from the teachers' perspectives). *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 11(2).
DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.534>.
- Cincera, J., & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121.
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Šimonová, P., Bartoš, J., Lupač, M. & Broukalová, L. (2016). Environmentální výchova z pohledu učitelů. Brno: BEZK; Masarykova univerzita; Agentura Koniklec.
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Lupač, M., Šimonová, P., & Bartoš, J. (2016b). Metodika pro autoevaluaci škol v oblasti realizace environmentální výchovy (=The methodology for autoevaluation of schools in the field of environmental education).
- Činčera, J., Kulich, J., & Gollová, D. (2009). Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy (=Effectiveness, evaluation and support for environmental education programmes). *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 4(2). Retrieved from http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/39/pdf_39.

- Činčera, J., Šimonová, P., & Křepelková, Š. (2017). *Analýza současného stavu naplňování klíčových kompetencí v oborech a průřezových tématech ve vztahu k VUR*. [nepubl.]. Brno: Masarykova univerzita.
- Cornell, J. (1998). *Sharing nature with children*. Nevada City: DAWN Publications.
- ČŠI (2016). *Tematická zpráva Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce.
- Disinger, J. F. (2005). Environmental Education's Definitional Problem. In Hungerford, H. R., Bluhm, W., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 17-32.
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of both worlds : a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <http://doi.org/10.1080/13504620802193572>
- Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986-7). Analysis and synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8.
- Hungerford, H. R., Peyton, B. R. & Wilke, R. J. (1980). Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 11 (3), 42-47.
- Hungerford, H.R. & Volk, T.L., (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.
- Jensen, B.B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12 (3), 163-178.
- Kofroňová, O. (2017). Proč revidovat kurikulární dokumenty? *Zpravodaj oborové skupiny*, 14, [1-3].
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from "environment" in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(March 2013), 699–717. <http://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>
- Kulich, J. (2006)._Co jsou a kde se vzala střediska ekologické výchovy, ekocentra, ekologické poradny. *Bedrník*, 4(2), 12-14.
- Kulich, J. a kol. (2009). *Analýza potřebnosti a využití environmentálních vzdělávacích center na území České republiky. Hlavní zjištění 2009*. Horní Maršov: SEVER, Agentura Koniklec, BEZK.
- Máchal, A. (2000). *Praktická ekologická výchova*. Brno: Rezekvítek
- Marcinkowski, T. (2005). Predictors of Responsible Environmental Behavior. A Review of Three Dissertation Studies. In Hungerford, H. R., Bluhm, W., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 265-294.
- Matre, S. (1999). *Earth Education .. a new beginning*. Greenville: The Institute for Earth Education.
- McKeown, R., & Hopkins, C. (2003). EE p ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9(1), 117–128. <http://doi.org/10.1080/13504620303469>
- MŽP (2008). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. Dostupné na [http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie dokumenty evvo cr/\\$FILE/OEV-OVO SP%20EVVO-20081105.pdf](http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategie dokumenty evvo cr/$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf)

- NÚV (2017a). V čem bude revize spočívat. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/v-cem-bude-revize-spocivat>
- NÚV (2017b). Proč revize rámcových programů. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/proc-revize-ramcovych-vzdelavacich-programu>
- NÚV (2017c). Revize RVP. Vyhodnocení ankety. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/navrh>
- NÚV (2017d). Co je cílem revize. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/co-je-cilem-revize>
- Pastorová, M. et al. (2011).. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Retrieved from <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-zakladni-skoly>
- Rieckmann, M. (2015). Key Competencies for a Sustainable Development of the World Society. Results of a Delphi Study in Europe and Latin America, (January 2011). Gaia: Ökologische Perspektiven in Natur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften · January 2011.
- Robottom, I. (2007). Re-badbed Environmental Education: Is ESD more than just a slogan? *Southern African Journal of Environmental Education*. 2007, 40, 90-96.
- Sanera, M. (1998). Environmental education: promise and performance. *Canadian Journal of Environmental Education*, 3, 9-26.
- Simmons, B. a kol. (1999). *Excellence in Environmental Education. Guidelines for Learning (K-12)*. Washington: North American Association for Environmental Education.
- Simmons, B. a kol. (2010). *Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators*. Washington: North American Association for Environmental Education.
- Simmons, B. a kol. (2004). *Nonformal Environmental Education Programs – Guidelines for Excellence*. Washington: North American Association for Environmental Education.
- Simmons, B. a kol. (2009). *Environmental Education Materials. Guidelines for Excellence*. Washington: North American Association for Environmental Education.
- Smith, G. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207. <http://doi.org/10.1080/13504620701285180>
- Sobel, D. (2005). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Barrington: The Orion Society.
- SSEV Pavučina (2009). *Analýza stavu EVVO*. Praha: SSEV Pavučina.
- Stone, M. K., & Barlow, Z. (2005). *Ecological literacy. Educating our children for a sustainable world*. San Francisco, CA: Sierra Club Books.
- Tbiliská deklarace (The Tbilisi Declaration). (2005). Intergovernmental Conference on Environmental Education. In Hungerford, H. R., Bluhm, W., Volk, T. L. & Ramsey, J. M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign: Stipes, 13-16.

The National Environmental Education Act, 1990, sec 2a (1990).

UNESCO (2008) *Education for Sustainable Development* [online]. [Cit. 2008-04-02] [Publ. 2004-04-15].
Dostupné na <http://portal.unesco.org/education>

Wals, A. E. J., Geerling-Eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., & Vader, J. (2008). All Mixed Up? Instrumental and Emancipatory Learning Toward a More Sustainable World: Considerations for EE Policymakers. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(907218144), 55–65. <http://doi.org/10.1080/15330150802473027>

Wals, A. E.J. & Leij, T. van der. (1997). Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 2.
Dostupné na http://www.uleth.ca/edu/research/ictrd/cjee/volume_2/Arjen.html

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability : a reference framework for academic program development. <http://doi.org/10.1007/s11625-011-0132->

Zákon o životním prostředí č. 17/1992 Sb.

Poděkování:

Za cenné připomínky a kritickou reflexi textu děkuji Petře Šimonové (Masarykova univerzita Brno, Fakulta sociálních studií, Katedra environmentálních studií), Dagmar Zouharové (Základní škola a mateřská škola Podomí), Jiřímu Kulichovi (SEVER), Petru Danišovi (TEREZA, vzdělávací centrum), Jiřímu Vorlíčkovi a Haně Korvasové (Lipka, školské zařízení pro environmentální vzdělávání).