
PARADIGMATICKÁ PROMĚNA DOMÁCÍHO POJETÍ ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Jan Činčera

Abstrakt: Článek srovnává pojetí environmentální výchovy v zahraničí, v Československu a v České republice od 70. let 20. století do současnosti. Zároveň představuje nové pojetí environmentální výchovy vymezené v tzv. Doporučených očekávaných výstupech pro průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, které je současným vyústěním formování environmentální výchovy v České republice. Porovnává současné pojetí environmentální výchovy v zahraničí se stávajícím vymezením průřezového tématu, diskutuje zjištěné rozdíly a navrhuje, jakým způsobem by nové pojetí mohlo být dále ověřováno z hlediska efektivity i užitečnosti pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: environmentální výchova, cíle, standardy, rámcové vzdělávací programy.

Key words: environmental education, goals, standards, framework education programmes.

Vývoj pojetí environmentální výchovy v zahraničí

Počátky a vymezení oboru

Pojetí environmentální výchovy prošlo za posledních čtyřicet let ve světě velkou proměnou. Kořeny oboru je možné hledat v tradicích přírodních studií (nature education), výchovy k ochraně přírody (conservation education) či výchovy v přírodě (outdoor education) či výchovy v první polovině dvacátého století. Reflexe prohlubujících se environmentálních problémů, ale i čerpání z dalších pedagogických přístupů vedly

na přelomu šedesátých a sedmdesátých let ke krokům, které můžeme chápat jako založení oboru environmentální výchovy (Disinger, 2005). V té době vznikly první respektované definice oboru, jako bylo vymezení cílů environmentální výchovy od Williama Stappa (1969) nebo vymezení z mezinárodní konference v Tbilisi (Tbilisi, 1977).

Environmentální výchova podle těchto definic měla reagovat na environmentální problémy vytvářením „nových vzorců chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku“ (Tbilisi, 1977). Prostředkem k tomu měly být výchovně-vzdělávací programy, které by rozvíjely environmentální vědomí, znalosti,

hodnoty, názory, postoje i motivaci cílových skupin (Tbilisi, 1977).

Otázka hlavního cíle: chování versus kompetence

Vymezení oboru jako výchovy, jejímž hlavním cílem je odpovědné environmentální chování, s sebou přineslo specifické výzvy a otazníky. Zejména od počátku devadesátých let se jako důležité objevily etické konsekvence takového pojetí. Řada zejména evropských, ale i kanadských či australských autorů argumentovala, že by cílem výchovy nemělo být formování specifických vzorců chování (tj. například třídění odpadu), ale spíše rozvíjení tzv. akčních kompetencí (action competence), chápaných jako předpoklady k pozdějšímu zapojování žáků do environmentálních konfliktů (Jensen a Schnack, 2006; Schnack, 2009; Breiting et al., 2009). Jiní autoři naopak toto „behaviorální“ zaměření environmentální výchovy posílili a provázali environmentální výchovu s nově vzniklým konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Toto pojetí se opět stalo zdrojem řady diskusí (McClaren, 1993; McKeown a Hopkins, 2003; Sauvé, 1999; Robottom, 2007).

I přes probíhající diskusi a množství různých alternativních pojetí oboru je ale možné říct, že existuje široký konsenzus v chápání cílů environmentální výchovy jako směřování k environmentálně odpovědnému chování. Proenvironmentální chování nepředstavuje

jednoduchý souhrn žádoucích činností, ale spíše specifická rozhodnutí, která jsou ovlivněna souhrou dalších faktorů a kontextem. Až na úzkou skupinu činností, na které existuje silná společenská shoda (např. chování v chráněném území, nakládání s nebezpečnými odpady), nelze proto takové chování apriorně předepsat. Žáci v procesu environmentální výchovy získávají kompetence k tomu, aby se později mohli sami rozhodnout, jak je využijí. Environmentální výchova proto k odpovědnému chování motivuje, ale nikdy do něj žáky nenutí (Braus a Wood, 1993; Hungerford in Marcinkowski, 1997).

Proměny v pojetí dílčích cílů

Druhou specifickou otázkou bylo porozumění tomu, jaké kompetence jsou pro ochotu a schopnost rozhodovat se v dané situaci odpovědně k životnímu prostředí potřeba. V sedmdesátých letech se předpokládalo, že základním pilířem environmentální výchovy je předávání znalostí. Na základě předávaných znalostí si žáci měli vytvořit nové postoje a na jejich základě modifikovat své chování. Tato teorie, označovaná jako K-A-B (knowledge-attitude-behavior), se ale nikdy nepotvrdila. Ukázalo se, že vztahy mezi environmentálními znalostmi, postoji a chováním jsou složitější a nelineární. Ukázalo se, že rozhodnutí k proenvironmentálnímu chování nesouvisí se znalostmi žáka o životním prostředí a fungování přírody. Cestou není ani cílené rozvíjení tzv. obecných

proenvironmentálních postojů (např. souhlas s ochranou přírody), jejichž korelace s chováním je zpravidla hodnocena jako slabá. Výchovně-vzdělávací strategie, založené na rozvíjení tzv. environmentálního vědomí (environmental awareness), tj. vědomí o existenci environmentálních problémů a jejich závažnosti, se ukázaly jako neúčinné (Hungerford a Volk, 1990; Hungerford, 2005).

Tato zjištění vedla k rozsáhlým změnám v pojetí oboru, ve vymezení jeho cílů i optimálních výchovně-vzdělávacích strategií. Hungerford, Peyton a Wilke (1980) s použitím terminologie z Tbiliské konference definovali čtyři tzv. cílové úrovně (goal levels) environmentální výchovy: 1. ekologické základy, 2. pojmové porozumění zaměřené na environmentální problémy a konflikty, 3. dovednosti potřebné pro samostatný výzkum environmentálních problémů a konfliktů a 4. dovednosti pro samotné odpovědné environmentální chování. Jejich vymezení se stalo na dlouhou dobu východiskem pro mezinárodní odborný diskurs rozvíjený v klíčových časopisech environmentální výchovy, ale i pro navazující práce.

V současné době představují nejpracovanější variantu vymezující cíle environmentální výchovy a očekávané výstupy na třech stupních tzv. doporučující standardy (guidelines) Severoamerické asociace pro environmentální výchovu (NAAEE, 2004). Standardy jsou organizovány do čtyř „vláken“ (strands), z nichž každé reprezentuje širokou oblast dílčích cílů environmentální vý-

chovy: 1. dovednosti pro dotazování, analýzu a interpretaci, 2. znalost environmentálních procesů a systémů, 3. dovednosti pro porozumění a řešení environmentálních konfliktů a 4. osobní a občanská odpovědnost. V rámci každého „vlákna“ jsou pak definovány očekávané výstupy žáků, rozdělené podle jednotlivých kategorií a věkových stupňů (první až čtvrtý ročník, pátý až osmý a devátý až dvanáctý ročník). Přestože Standardy NAAEE vyvolaly v odborné komunitě rozsáhlou diskusi (Wals, Leij, 1997; Roth, 1997; McClaren, 1997) a mají v rámci Spojených států jen doporučující charakter, představují v současnosti nejpracovanější systém vymezující cíle oboru. Jejich silnou stránkou je kromě rozsáhlého ověřování také důležitá opora v relevantních výzkumných pracích. Jako takové představovaly významnou (byť nikoli jedinou) inspiraci také pro diskusi, která o pojetí oboru v současné době probíhá i u nás.

Porovnání jednotlivých paradigmat v zahraničí

Výsledkem zahraničních diskusí bylo několik paradigmatických modelů oboru a řada dílčích přístupů. Platnost předpokladů, na kterých stojí některé modely, se nepodařilo prokázat, jsou proto považovány za „zastaralé“, přesto ale z různých důvodů koexistují spolu s jinými, lépe podloženými modely.

S jistým zjednodušením lze říct, že pro environmentální výchovu v 70. letech byl typický důraz na předávání

Tab. 1. Porovnání vybraných paradigmat environmentální výchovy v zahraničí

| | 70. léta | USA (NAAEE) | Severní Evropa |
|--------------|---|--|---|
| Ohnisko | environmentální vědomí | odpovědné environmentální chování | akční kompetence |
| Akcent | znalosti o přírodě a environmentálních problémech | dovednosti ke zkoumání konfliktů | kompetence k řešení konfliktů |
| Zaměření | příroda | příroda a společnost | společnost |
| Východisko | K-A-B teorie | teorie odpovědného environmentálního chování | kvalitativní výzkumy |
| Role učitele | předává znalosti a formuje postoje | rozvíjí dovednosti k samostatnému zkoumání | motivuje žáky ke zkoumání a vstupu do environmentálních konfliktů |

Poznámka: Uvedenou tabulku je třeba chápat jako výrazné zjednodušení reality, ve které koexistuje více různých přístupů. Severoevropský přístup zde reprezentuje práce především dánských a švédských autorů, řadu podobností lze ale najít i s autory německými, kanadskými, britskými či australskými. Převládající paradigma ve většině zemí východní a střední Evropy (včetně České republiky) odpovídá chápání oboru ze 70. let 20. století.

znalostí o životním prostředí a přesvědčení, že environmentální vědomí bude formovat postoje a v důsledku toho i chování žáků i dospělých. Tato tradice do značné míry odpovídá „intuitivnímu“ chápání oboru a je dodnes rozšířená v zemích, které neprošly teoretickou reflexí oboru.

Americká tradice reprezentovaná NAAEE (2004) oproti tomu klade velký důraz na dovednosti, zejména pak dovednosti související se samostatným zkoumáním environmentálních problémů a konfliktů. Od počátku 90. let se pak v Dánsku, Velké Británii, Kanadě či Austrálii objevila řada dalších alternativních přístupů k environmentální výchově, které obor posouvají směrem ke společensko-vědní rovině, kompetencím pro kritickou analýzu environmentálních konfliktů či většímu zapojování se žáků do prosazování trvale udržitelného roz-

voje ve své lokalitě. Environmentální výchova dnes představuje konglomerát paradigmat i dílčích přístupů, které sdílejí některá základní východiska, ale liší se ve vymezení svých priorit a doporučených metodických postupů.

Vývoj a problémy environmentální výchovy v Československu

V Československé republice byla původní tradice výchovy v přírodě, přírodních studií a výchovy k ochraně přírody násilně přerušena po roce 1948. V důsledku toho u nás nebyl reflektován vývoj v pojetí oboru, který probíhal ve vyspělých svobodných zemích. V sedmdesátých letech se volnočasovým organizacím, jako bylo Hnutí Brontosaurus nebo Český svaz ochránců přírody, podařilo částečně navázat na starší tradice výchovy k ochraně přírody;

z těchto základů se pak po roce 1989 začala rozvíjet „praktická“ komunita formující obor, tzv. střediska ekologické výchovy (Máchal, 2000; Máchal, 2012). Do oblasti formálního vzdělávání se pak environmentální výchova začala dostávat v osmdesátých letech zásluhou D. Kvasničkové, E. Liškové a dalších osobností. Jak uvádí Kvasničková (2011), prosazování environmentální výchovy před rokem 1989 bylo tehdejším totalitním režimem značně omezováno a autoři měli ztížený či zablokovaný přístup na mezinárodní konference. Autorčino pojetí environmentální (resp. ekologické) výchovy z roku 1986 můžeme zpětně charakterizovat jako výchovu, která na první místo staví rozvíjení proenvironmentálních postojů, prostředkem pak má být porozumění ekologickým principům, ale i sociálně-ekonomickým aspektům vztahu člověka a prostředí.

Takové pojetí nepřímo odkazuje na K-A-B model a strategii zaměřenou na rozvíjení environmentálního vědomí. Na základě současného stavu poznání v oboru nelze potvrdit, že by porozumění ekologicko-sociálním vztahům člověka a prostředí mělo přímý vliv na formování proenvironmentálních postojů či na odhodlání k odpovědnému chování. Lze ale samozřejmě jen těžko vyčítat, že propagátoři environmentální výchovy neměli v tehdejších obtížných podmínkách přístup k zahraniční odborné literatuře a že obor, obtížně prosazovaný v hranicích možného, formovali na v té době již zpochybňovaných východiskách.

Rozvoj i stagnace environmentální výchovy po roce 1989

Po roce 1989 došlo u nás k velkému rozvoji zejména praktické části odborné komunity, tj. ke vzniku středisek ekologické výchovy jako převážně neziskových subjektů nabízejících programy environmentální výchovy školám (Kulich, 2006; Máchal, 2012). Hlavní osobnosti středisek, jako byli Jiří Kulich či Aleš Máchal, navázali kontakty s významnými zahraničními osobnostmi a organizacemi. Podařilo se jim tak do České republiky převést řadu do té doby u nás neznámých metodických přístupů, které sehrály v rozvoji oboru velkou úlohu (Kulich, 2006). Lze říct, že bez nadšení a energie této komunity by u nás environmentální výchova stagnovala a nerozvinula se do současné podoby.

K takové stagnaci bohužel došlo v akademické oblasti. Přestože zásluhou řady vysokoškolských pedagogů (např. H. Horké) se podařilo začlenit environmentální výchovu do přípravy budoucích učitelů, nepodařilo se navázat na zahraniční výzkum reprezentovaný časopisy, jako *The Journal of Environmental Education* či *Environmental Education Research*. Až do vzniku specializovaného časopisu *Envigogika* v roce 2006 u nás v oblasti environmentální výchovy prakticky nevznikaly výzkumné studie publikovatelné v domácích recenzovaných či zahraničních jádrových časopisech. Tato situace měla několik důsledků. I přes občasou

spolupráci na dílčích projektech neměli akademičtí pracovníci podstatnější vliv na podobu praktického uchopení environmentální výchovy, především pokud jde o programy nabízené středisky ekologické výchovy. Nabízené programy byly v důsledku často vytvářeny spíše na základě intuice než podložené teorie (Činčera, Kulich a Gollová, 2009). Protože ale nebyly k dispozici evaluační výzkumy, které by ověřily úspěšnost jednotlivých používaných strategií, nebylo o co se v diskusích o kvalitě opřít. Publikace z té doby proto měly zpravidla charakter metodických materiálů a prezentace projektů či programů, bez ověření jejich reálné efektivity.

Nedostatky v zakotvení environmentální výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Neproponení se zahraničním diskursem se přeneslo i do klíčového dokumentu vymezujícího environmentální výchovu na školách, tj. do průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (VÚP, 2005). Průřezové téma bylo analyzováno v několika pracích (Hornová, 2006; Kožoušková, 2007; Činčera, 2008). Činčera (2008) téma analyzoval z několika hledisek. V prvním porovnával tematické okruhy průřezového tématu s mezinárodním nástrojem pro hodnocení zastoupení environmentální výchovy ve školním

kurikulu, vycházejícím z cílových úrovní oboru z roku 1980 (Hungerford, Peyton a Wilke, 1980; Kim, 2003). Výsledkem bylo zjištění, že v průřezovém tématu pro oblast základního vzdělávání jsou částečně zastoupeny jen dvě ze čtyř cílových úrovní oboru, chybělo zejména vymezení dovedností klíčových pro výzkum environmentálních problémů a konfliktů a pro samotné odpovědné environmentální chování. Ve druhé části byla analyzována vnitřní konzistence dokumentu. Průřezová témata vymezují svůj obsah ve třech hlavních částech: 1. v charakteristice průřezového tématu, 2. přínosech průřezového tématu a 3. tematických okruzích. Analýza vycházela z předpokladu, že všechny tři části by měly být vnitřně provázány. Charakteristika by měla určovat význam tématu a jeho vazby na další vzdělávací oblasti, tedy určité obecné cíle environmentální výchovy. Přínosy by měly tyto cíle dále specifikovat, tematické okruhy pak vymezují související učivo. Analýza prokázala, že tyto části nejsou dostatečně provázány. Největším nedostatkem bylo vymezení tematických okruhů, které byly především znalostně orientovány. Průřezové téma tak sice v některých částech definovalo cíle a v dalších učivo, obě části ale nejsou spolu zřetelně propojené.

V úvodní charakteristice průřezového tématu dále chybí konativní oblast. Průřezové téma konstatuje, že environmentální výchova „vede jedince k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje

lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků" (VÚP, 2005, s. 91), neuvádí ale, jaké dovednosti by k tomu žáci měli mít. V dikci charakteristiky se objevují slovesa „pochopení“, „poznání“, „uvědomění“; stejná slovesa dominují i v přínosu průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka. V přínosech jsou sice čtyři body věnovány dovednostem, ty ale nejsou provázány s tematickými okruhy.

Celkově lze říct, že průřezové téma RVP ZV klade velký důraz na znalosti, které jsou podrobně propracovány zejména v oblastech složek a principů životního prostředí, environmentálních problémů a nástrojů pro jejich řešení. Důraz na znalosti v oblasti environmentálního vědomí odráží vliv K-A-B teorie, odpovídající stavu poznání v oboru v sedmdesátých letech.

Důsledky stávajícího pojetí pro praxi

Průřezové téma je samozřejmě možné uchopit se značnou mírou flexibility. Je ale namístě se obávat, že učitelé vycházejí na prvním místě z tematických okruhů. Výsledkem pak mohou být školní i mimoškolní programy vycházející z neúčinných strategií na rozvíjení environmentálního vědomí (Hungerford, 2005). Školy pak realizují environmentální výchovu formou osvětově-vědomostních soutěží, exkurzemi či výkladem o environmentálních problémech. Neuvědomují si, že takové aktivity mohou mít jen minimální reálný vliv na environmentální kompetence žáků

a že některé strategie mohou u žáků dokonce formovat protienvironmentální postoje, frustraci a apatii (Lousley, 1999; Hicks a Bord, 2001; Nagel, 2005).

Potvrzení této domněnky je bohužel podvázáno absencí výzkumů, které by analyzovaly reálný efekt naplňování průřezového tématu na základních školách. Dvě dílčí studie se soustředily na výzkum environmentální gramotnosti na středních školách. Studie Činčery a Štěpánka (2007) neprokázala rozdíl mezi environmentálními postoji, znalostmi a chováním mezi žáky prvního a čtvrtého ročníku středních odborných škol. Obdobně studie Činčery a Bezoušky (2007) nenašla rozdíly mezi žáky ze škol profilujících se na environmentální výchovu a srovnatelnými neprofilovanými školami. K podobnému výsledku došla i Schovajsová (2010), když zkoumala, zda žáci z pátých tříd základních škol zaměřených na environmentální výchovu mají vyšší hladinu environmentálních postojů, znalostí a chování než žáci ze srovnatelných škol.

Dostatek relevantních domácích studií nemáme bohužel ani pro to, abychom vyhodnotili, jak učitelé chápou environmentální výchovu a zda je jejich interpretace v souladu s mezinárodním oborovým diskursem. Na základě výzkumu Matějčka a Bartoše (2012) lze předpokládat, že značná část učitelů má problém definovat relativně běžné pojmy související s životním prostředím a uvědomit si dopady lidské činnosti na životní prostředí. Dílčí kvalitativní výzkum provedený pomocí ohniskových skupin na účastnících několika specializačních studií pro

koordinátory environmentální výchovy naznačil, že učitelé s dlouholetým zájmem o obor interpretují cíle environmentální výchovy značně zúženě, nejčastěji v duchu výchovy o přírodě a výchovy k ochraně přírody. K teorii oboru pak mají apriorní despekt (Činčera, Kohoutová, Sokolovičová, 2010). Podobný výsledek přinesl i výzkum jiné skupiny absolventů specializačního studia. Učitelé v něm chápali cíle environmentální výchovy především v rovině poznávání přírody, znalostí globálních problémů, třídění odpadů či šetření zdroji. Do své školní praxe zařazovali programy s problematickou efektivitou, jako byly vzájemně neprovázané besedy, exkurze, soutěže, sběry surovin či přednášky. Z některých prací byl zřejmý vliv K-A-B teorie (Činčera, Gilar, Sokolovičová, 2010).

Dezinterpretace cílů oboru může vést i ke špatnému pochopení programů, které se svým zaměřením vymykají současnému vymezení environmentální výchovy v průřezovém tématu. Z evaluace programu GLOBE například vyplynulo, že přestože cílem programu je rozvoj výzkumných dovedností žáků, většina učitelů se soustředí na pouhý sběr dat a jejich zadávání do počítače (Činčera a Mašková, 2011). Podobné problémy s implementací ve škole se objevily i u výzkumně zaměřeného programu Vyšetřování katastrofy Jizerských hor pro 7.–9. ročník (Činčera, 2011a).

Jakkoli nemáme pro příslušnou domněnku dostatečně silný empirický podklad, je namísto předpokládat, že vymezení environmentální výchovy

v současných kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání není adekvátní stavu poznání v oboru, a je proto potřebné ho změnit. Kromě zjevných rozporů s existující teorií je zde oprávněné riziko, že stávající průřezové téma nevede pedagogické pracovníky k takovému uchopení environmentální výchovy, které by reálně naplňovalo její cíle.

Nové pojetí průřezového tématu

Doporučené očekávané výstupy pro průřezové téma Environmentální výchova

V roce 2009 byla při Výzkumném ústavu pedagogickém zahájena práce na tzv. doporučených očekávaných výstupech (DOV) pro jednotlivá průřezová témata. Tým zpracovávající environmentální výchovu byl složen z pracovníků reprezentujících akademickou i praktickou část komunity. Výstupem byla elektronická publikace Doporučené očekávané výstupy pro základní vzdělávání publikovaná v roce 2011 (Pastorová a kol., 2011).

Přestože se pracovní tým inspiroval především standardy NAAEE, bral v potaz i odlišné tradice, včetně domácí. DOV definuje environmentální výchovu jako takovou výchovu, která *„vybavuje žáky specifickými kompetencemi, které směřují k odpovědnému environmentálnímu chování, tj. takovému chování, kdy lidé berou při svém rozhodování v potaz dopady možných řešení na životní prostředí*

a zapojují se do aktivit určených ke zvýšení kvality životního prostředí a kvality vlastního života“ (Pastorová a kol., 2011, s. 54). Cíle environmentální výchovy jsou zde chápány jako jednotlivé vrstvy navazujících a vzájemně provázaných kompetencí, které jako celek vytvářejí předpoklad k ochotě žáka zahrnout do svého rozhodování environmentální perspektivu.

DOV nejprve doporučují zaměřit se na rozvíjení environmentální senzitivity, která je zde ve shodě se zahraniční literaturou definována jako „citlivost, vztah a empatie vůči přírodě a životnímu prostředí, včetně citlivého vztahu ke zvířatům a rostlinám“ (Pastorová a kol., 2011, s. 56; viz také Marcinkowski, 1997; Peterson, 2005). Právě zahrnutí této oblasti představovalo největší zohlednění domácí tradice environmentální výchovy. V zahraničních zdrojích je totiž environmentální senzitivita sice považována za jeden z nejsilnějších prediktorů odpovědného environmentálního chování, není ale zahrnuta do standardů NAAEE, její zpracování pro české využití bylo proto velmi náročné. V rámci DOV je kladen důraz na vnímání přírody a různé formy její reflexe a interpretace žáky. To koresponduje s výzkumy, podle kterých vztah k přírodě rozvíjí jednak dlouhodobý pozitivní kontakt s přírodou, jednak jeho neutilitární interpretace (Chawla, 1999; Bögeholz, 2006). DOV tím současně reagují na praxi, ve které někdy učitelé předpokládají, že rozvinou vztah k přírodě pomocí symbolické reprezentace přírody (modely, obrázky,

čtení), případně jednorázových nereflektovaných výletů.

Druhou klíčovou oblastí jsou zákonitosti, které jsou definovány jako „znalosti základních principů fungování životního prostředí, tedy to, „jak to obvykle v přírodě chodí““ (Pastorová a kol., 2011, s. 57). V tomto případě nepředstavují DOV příliš velkou změnu proti stávajícímu vymezení v průřezovém tématu, přestože ve srovnání s ním kladou větší důraz na ekologické procesy.

Třetí oblastí jsou problémy a konflikty. Rozlišování mezi environmentálními problémy (problems) a konflikty (issues) je jedním z nejdůležitějších rysů vývoje oboru v posledních třiceti letech. Zatímco problémy mají vědeckou podstatu a odrážejí situaci, kdy je v ohrožení nějaká část životního prostředí, konflikty odrážejí společenskou diskusi o jejich řešení (Hungerford a Volk, 1990). Budou-li se například žáci o znečištění ovzduší na Ostravsku učit jako o environmentálním problému, budou se soustředit na to, jaké jsou příčiny a důsledky znečištění a jaká existují možná řešení na jeho zmírnění. To odpovídá i dikci současného průřezového tématu. Slabinou tohoto přístupu je, že sice rozvíjí environmentální vědomí žáků, ale nikoli jejich kompetence v oblasti řešení. Jak dokládá ve své syntetizující studii Rickinson (2001), protože environmentálních problémů je velký počet a na jejich výuku často zbývá jen málo času, objevují se u žáků často miskoncepty o příčinách, projevech i možných řešeních problémů. Příliš brzké vysta-

vení žáků informacím o globálních problémech pak může vést ke strachu, cynismu či apatii (Hicks a Bord, 2001; Krajhanzl, 2012).

Budou-li se žáci ve stejném regionu učit o znečištění ovzduší jako o environmentálním konfliktu, změní se jak způsob výuky, tak přijímání nové látky žáky. Žáci nyní budou zkoumat, jaké kdo zastává názory na možné řešení konfliktu a analyzovat související postoje a hodnoty jednotlivých zainteresovaných stran. Postupně získají tak široký náhled, aby mohli zaujmout vlastní stanovisko a rozhodnout, zda a jak se do řešení konfliktu zapojit. V důsledku budou do řešení konfliktu zainteresováni a neodnesou si pocit, že jde o něco, co by měl řešit někdo jiný (Hungerford a Volk, 1990; Hungerford a Volk, 2005; Ramsey, Hungerford a Volk, 2005). Výuka zaměřená na analýzu environmentálních konfliktů tvoří v současné době důležitý pilíř environmentální výchovy ve Spojených státech, ale i v Evropě a dalších zemích (Jensen a Schnack, 2006).

Předpokladem takové analýzy je rozvinutí „*schopností žáků samostatně zkoumat environmentální problémy a konflikty a vyhodnocovat jejich možná řešení*“ (Pastorová a kol., 2011, s. 60). Výzkumné dovednosti představují další podstatnou změnu, kterou DOV oproti současnému stavu přináší. V zahraničí je možné najít celou řadu zajímavých metodických přístupů, ve kterých se děti na všech věkových stupních učí prvky vědeckého přístupu až po vedení

samostatných společenskovedních či přírodovědných výzkumů. Nedostatků českých žáků v této oblasti dokládá i zpráva PISA, podle které mají žáci v oblasti přírodních věd nadprůměrné znalosti, které ale neumí aplikovat (Pa-lečková a kol., 2007).

Poslední oblastí pak jsou akční strategie: „*znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby žáci mohli přijmout takové jednání, které v dané situaci povede k environmentálně nejpříznivějším důsledkům*“ (s. 61). V průřezovém tématu jsou tyto kompetence vymezeny jen v obecné rovině, jako „*znalosti, dovednosti a pěstuje návyky nezbytné pro každodenní žádoucí jednání občana vůči prostředí*“, v tematických okruzích jsou pak jen částečně konkretizovány „*možnosti a způsoby šetření*“, „*spotřeba věcí, energie, odpady, způsoby jednání a vlivy na prostředí*“ (VÚP, 2005, s. 92). V zahraniční tradici jsou ale akční kompetence chápány podstatněji šířeji a kromě zmíněných témat, souvisejících s přímým nakládáním s přírodními zdroji, zahrnují také oblast odpovědného spotřebitelství, právního a politického chování či působení na jiné (Hungerford a Volk, 1990). V České republice dominují programy zaměřené na třídění odpadů, případně šetření vodou a energií. Naopak programy, ve kterých by žáci vstupovali do místních environmentálních konfliktů a rozvíjeli tak své demokratické kompetence, se u nás objevují jen minimálně (Činčera, Kulich a Gollová, 2009). Jak upozorňuje Lousley (1999), pokud se školní program environmen-

tální výchovy soustředí na vytváření moralizujícího diskursu („*všichni škodíme přírodě*“, „*i ty musíš chránit životní prostředí*“) a současně žáci nejsou vedeni k jiné proenvironmentální aktivitě, než je povinné třídění odpadu, je výsledkem pokles motivace a otrávenost žáků.

Zavádění nového pojetí do praxe

Doporučené očekávané výstupy byly po svém dokončení vystaveny vnějšímu i vnitřnímu připomínkovacímu řízení v rámci Výzkumného ústavu pedagogického. Do ověřování bylo v rámci celého projektu zapojeno 79 škol, celkem vzniklo třicet ukázek aplikace DOV do výuky, které sloužily jako zpětná vazba ověřující, zda učitelé metodickému materiálu rozumí a jsou schopni jej promítnout do výuky. Přestože přijetí na všech zapojených školách bylo velmi kladné, navrhli učitelé několik dílčích formulačních změn, které byly z větší části zapracovány. Další změny byly navrženy recenzními pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického. V současné době mají DOV status nepovinného, doporučujícího dokumentu. K jeho aplikaci do škol byla zpracována metodická opora, ukazující na praktických příkladech propojení DOV s výchovou k občanství.

DOV byly následně neformálně prezentovány a diskutovány na řadě dalších fór, např. na konferenci SKAV v listopadu 2010. V rámci specializačních

studií pro koordinátory environmentální výchovy realizovaných středisky ekologické výchovy s nimi bylo seznámeno přibližně dvě stě učitelů, kteří dokument v naprosté většině přijali. V rámci metodického portálu RVP k DOV vzniklo samostatné digifólio, obsahující další metodickou podporu.

DOV byly dále diskutovány mezi středisky ekologické výchovy. Na jejich základě pak byl přijat dokument „Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice“ (MŽP, 2011), který byl vytvořen jako základ systému pro evidenci programů environmentální výchovy podporovaných ze státních prostředků. Text je určen pro širší oblast použití, používá proto místy odlišnou terminologii, je ale zcela kompatibilní se strukturou i logikou DOV.

Podle DOV probíhá v současnosti také výuka budoucích učitelů a volnočasových pedagogů, např. na pedagogických fakultách v Praze a v Liberci.

Diskuse

Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu vycházejí z reflexe vývoje oboru a snahy přiblížit stav v České republice zemím, ve kterých má obor delší tradici. Přiblížení domácího oborového diskursu zahraničnímu může přinést řadu výhod. Otevře prostor pro větší sdílení zahraničních zkušeností. Podpoří využití výsledků mezinárodních výzkumů i kvalitu domácích výzkumných prací. V důsledku

povede k zefektivnění praxe a k nahrazení stávajících, často problematických postupů.

Text současně přináší i specifické problémy, které by měly být dále zkoumány. Při vytváření DOV musel pracovní tým přijímat mnohá rozhodnutí, která narážela na jeho limity ve znalosti odborné literatury, nedostatek výzkumně podložených informací o domácí praxi či z širšího pohledu na pragmaticko-politický kontext související se vznikem každého kurikulárního dokumentu (Činčera, 2011b). Další analýza DOV proto otevírá prostor pro tři roviny jeho reflexe.

Na rovině politického diskursu by DOV mohly být komparovány s vymezením environmentální výchovy v mezinárodních úmluvách či domácích dokumentech. Taková analýza by mohla přinést cenné podněty vedoucí ke zvýšení vzájemné kompatibility úpravy oboru v národním měřítku.

Na rovině pragmatického diskursu by bylo nesmírně cenné zkoumat srozumitelnost a relevanci DOV pro pedagogickou veřejnost, ověřovat účinnost programů, které z DOV vycházejí, a vyhodnocovat specifické obtíže, které jsou s aplikací dokumentu spojeny.

Konečně, na rovině odborného diskursu nabízí DOV množství příležitostí k analýze přesnosti použitých definic, relevance jednotlivých výstupů ve vztahu ke klíčovým tématům či oprávněnost doporučených strategií k jejich realizaci. Zásadní otázkou je také samotná volba paradigmatického

rámcu DOV, která mohla vycházet i z jiných, alternativních pojetí environmentální výchovy.

Jestliže domácí teoretická reflexe environmentální výchovy se ve srovnání se zahraničím dlouhou dobu nevyvíjela a stavěla na přístupech ze sedmdesátých let, představuje změna paradigmatického modelu „skok“, který není podepřen desetiletími domácí odborné diskuse. Autorský tým DOV (zahrnující autora tohoto článku) se z existujících paradigmatických modelů pokusil sestavit takový model, který by byl v rámci stávajícího diskursu akceptovatelný a současně měl šanci pozitivně stimulovat domácí teorii i praxi oboru. Mnohá rozhodnutí (např. zohlednění české tradice v rozvíjení environmentální senzitivity oproti americkým standardům, vymezení domácího konceptu environmentálních konfliktů, větší orientace na „americké“ než například „dánské“ pojetí) se mohou v průběhu času ukázat jako prospěšná, ale také jako problematická. Přijatý model je proto spíše než zrcadlem některého ze zahraničních pojetí environmentální výchovy snahou o zapojení České republiky do probíhající celosvětové diskuse o uchopení a dalším směřování oboru.

Na národní úrovni by výsledkem takových diskusí mohlo být další dopracování celého dokumentu a získání dostatečných podkladů pro budoucí možnou revizi rámcových vzdělávacích programů.

LITERATURA

- BÖGEHOLZ, S. Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contribution. *Environmental Education Research*. 2006, vol. 12, no. 1, s. 65–84.
- BRAUS, J.E., WOOD, D. *Environmental Education in the Schools. Creating a Program that Works!* Washington : Peace Corps, 1993.
- BREITING, S. Issues for environmental education and ESD research development: looking ahead from WEEC 2007 in Durban. *Environmental Education Research*. 2009, vol. 15, no. 2, s. 199-207.
- ČINČERA, J. Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání [online]. *Envigogika*. 2008, roč. 3, č. 2. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J. Rozvoj výzkumných kompetencí žáků na základní škole – zkušenosti z evaluace programu o Jizerských horách. *Envigogika*. 2011a, roč. 6, č. 3. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J. Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika*. 2011b, roč. 6, č. 2. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J., BEZOUŠKA, A. Vliv environmentální profilace středních škol na proenvironmentální postoje a jednání žáků [online]. *Envigogika*. 2007, roč. 2, č. 3. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J., GILAR, P., SOKOLOVIČOVÁ, J. Specializační studium pro koordinátory environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty: interpretace a efektivita z pohledu absolventů. *Envigogika*. 2010, roč. 5, č. 1. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J., KOHOUTOVÁ, K., SOKOLOVIČOVÁ, J. Účastníci specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy: očekávání, hodnocení a první přínosy. *Envigogika*. 2010, roč. 5, č. 3. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J., KULICH, J., GOLLOVÁ, D. Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy [online]. *Envigogika*. 2009, roč. 4, č. 2. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- ČINČERA, J., MAŠKOVÁ, V. GLOBE in the Czech Republic: a program evaluation. *Environmental Education Research*. 2011, vol. 17, no. 4, s. 499-517.
- ČINČERA, J., ŠTĚPÁNEK, P. Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol [online]. *Envigogika*. 2007, roč. 2, č. 1. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- DISINGER, J.F. Environmental education's definitional problem. In HUNGERFORD, H.H., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 17-32.
- HICKS, D., BORD, A. Learning about global issues: Why most educators only make things worse. *Environmental Education Research*. 2001, vol. 7, no. 4, s. 413-425.

- HORNOVÁ, K. *Environmentální výchova jako průřezové téma vzdělávacích programů pro ZŠ a nižší stupně gymnázia*. [Bakalářská práce]. Praha : Univerzita Karlova, 2006. Dostupné z WWW: http://web.natur.cuni.cz/kudbi/soubory/prace_didaktika.pdf.
- HUNGERFORD, H.R. The myth of environmental education – Revisited. In HUNGERFORD, H.H., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 49-56.
- HUNGERFORD, H.R., PEYTON, B.R., WILKE, R.J. Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*. 1980, vol. 11, no. 3, s. 42-47.
- HUNGERFORD, H.R., VOLK, T.L. Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*. 1990, vol. 21, no. 3, s. 8-21.
- HUNGERFORD, H.R., VOLK, T.L. Curriculum Development in Environmental Education for the Primary School: Challenges and Responsibilities. In: HUNGERFORD, H.R., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. (ed.), *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 115–126.
- CHAWLA, L. Life paths into effective environmental education. *The Journal of Environmental Education*. 1999, vol. 31, no. 1, s. 15–26.
- JENSEN, B.B., SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*. 2006, vol. 12, no. 3(2), s. 163-178.
- KIM, K.-O. An inventory for assessing environmental education curricula. *The Journal of Environmental Education*. 2003, vol. 34, no. 2, s. 12.
- KOŽOUŠKOVÁ, A. *Environmentální přístup ke vzdělávání na 1. stupni základní školy*. [Diplomová práce]. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- KRAJHANZL, J. Špetka ekopsychologie pro ekopedagogickou praxi. In MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTÍKOVÁ, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Soubor učebních textů. Brno : Lipka, 2012, s. 95-108.
- KULICH, J. Co jsou a kde se vzala střediska ekologické výchovy, ekocentra, ekologické poradny. *Bedrník*. 2006, roč. 4, č. 2, s. 12-14.
- KVASNIČKOVÁ, D. K pojetí vzdělávání pro udržitelný rozvoj. In FELLNER, R., NOVOTNÝ, D.D. *Fragmenta Ioannea Collecta. The International Conference on Education and Sustainable Life*. 23.–26. 6. 2010. Svatý Jan pod Skalou : Centrum ekologického výzkumu a výchovy, 2011.
- LOUSLEY, C. (De)Politicizing the Environment Club: environmental discourses and the culture of schooling. *Environmental Education Research*. 1999, vol. 5, no. 3, s. 293-304.
- MÁCHAL, A. *Praktická ekologická výchova*. Brno : Rezekvítek, 2000.
- MÁCHAL, A. Z historie české a slovenské ekopedagogiky. In MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTÍKOVÁ, L. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Soubor učebních textů. Brno : Lipka, 2012, s. 13-23.
- MARCINKOWSKI, T. Assessment in environmental education. In WILKE, R.J. *Environmental Education. Teacher Ressource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. Thousand Oaks : Corwin, 1997, s. 143-198.

-
- MATĚJČEK, T., BARTOŠ, J. Environmentální gramotnost učitelů a studentů učitelství. *Envigogika*. 2012, roč. 7, č. 2. Dostupné z WWW: <http://www.czp.cuni.cz/envigogika>.
- McCLAREN, M. Education, not ideology. *Green Teacher. Education for Planet Earth*. 1993, no. 35, s. 17-18.
- McCLAREN, M. Reflections on "Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment". *Canadian Journal of Environmental Education*. 1997, vol. 2.
- McKEOWN, R., HOPKINS, C. EE≠ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*. 2003, vol. 9, no. 1, s. 117-128.
- MŽP. *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. Praha : Ministerstvo životního prostředí, 2011.
- NAAEE. *Excellence in Environmental Education – Guidelines for Learning (Pre K-12)*. North American Association for Environmental Education, 2004.
- NAGEL, M. Constructing apathy: How environmentalism and environmental education may be fostering „learned hopelessness“ in children. *Australian Journal of Environmental Education*. 2005, vol. 21, s. 71-80.
- PALEČKOVÁ, J. a kol. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Poradí si žáci s přírodními vědami? Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007.
- PASTOROVÁ, M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy*. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2011. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/nova-publikace-divize-vup-%E2%80%93-doporucene-ocekavane-vystupy-pro-zakladni-skoly>.
- PETERSON, N. Factors influencing the development of environmental sensitivity. In: HUNGERFORD, H.R., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. (ed.), *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 295–300.
- RAMSEY, J.M., HUNGERFORD, H.R., VOLK, T.L. Environmental education in the K-12 curriculum: finding a niche. In: HUNGERFORD, H.R., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. (ed.), *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 127–140.
- RICKINSON, M. Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*. 2001, vol. 7, no. 3, s. 207–320.
- ROBOTTOM, I. Re-badged environmental education: Is ESD more than just a slogan? *Southern African Journal of Environmental Education*. 2007, vol. 40, s. 90-96.
- ROTH, R.E. A Critique of "Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment". *Canadian Journal of Environmental Education*. 1997, vol. 2.
- SAUVÉ, L. Environmental education between modernity and postmodernity: Searching and integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*. 1999, vol. 4, s. 9-35.
- SCHNACK, K. *Action competence, conflicting interests and environmental education*. Copenhagen : Aarhus University, 2009. Dostupné z WWW: <http://www.MUVIN.net>.

- SCHOVAJSOVÁ, J. *Současný stav environmentální výchovy na základních školách – vybrané aspekty environmentální gramotnosti dětí mladšího školního věku*. Disertační práce. Olomouc. Univerzita Palackého, 2010.
- STAPP, W.B. 1969. The concept of environmental education. In HUNGERFORD, H.H., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 33-36.
- The TBILISI Declaration. 1977. Intergovernmental Conference on Environmental Education. In HUNGERFORD, H.H., BLUHM, W.J., VOLK, T.L., RAMSEY, J.M. *Essential Readings in Environmental Education*. Champaign : Stipes, 2005, s. 13-16.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Se změnami provedenými k 1. 7. 2007*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- WALS, A.E.J., van der LEIJ, T. Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment. *Canadian Journal of Environmental Education*. 1997, vol. 2.