

Environmentální výchova. Ale jaká?

Jan Činčera

Abstrakt: Článek analyzuje environmentální výchovu jako širokou kategorii zahrnující pět rozdílných směrů, které se odlišují na úrovni vymezení základních cílů i používaných prostředků. Stručně charakterizuje výchovu ekologickou, o Zemi, hlubinně ekologickou, globální a výchovu k udržitelnosti všímá si jejich silných i slabých stránek. Upozorňuje na nesnáze vyplývající z eklektického přístupu k environmentální výchově ve školní praxi.

Klíčová slova: environmentální výchova, ekologická výchova, výchova o Zemi, globální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji, hlubinně ekologická výchova, hlubinná ekologie

Abstract: The article describes environmental education as the broad category including five different methodologies differently defining their goals and methods. It briefly deals with ecology education, Earth education, deep ecology education, global education and sustainable education; notices their strong and weak points. It mentions difficulties of the eclectically oriented environmental education in the school praxis.

Key words: environmental education, conservation education, ecological education, Earth education, global education, sustainable education, education for sustainability, deep ecology

Úvod

Jedním z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2004) je i environmentální výchova. Její zařazení mezi témata průřezová odráží veliký posun, ke kterému v chápání environmentální výchovy v České republice došlo: environmentální výchova není již chápána jako podoblast biologie, ale jako skutečná průřezová oblast, integrující v sobě složku přírodovědnou i humanitní. Před učiteli, kteří se budou chtít tomuto průřezovému tématu více věnovat, nyní vyvstane logická otázka: Jak na to? Otázka tím složitější, že při podrobnější analýze teorie environmentální výchovy před námi vyvstane přinejmenším pět velmi rozdílných odpovědí. Každá z nich odpovídá jiným způsobem na obecné vymezení environmentální výchovy podle Tbiliské konference¹, každá vychází

¹ „Cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností

z trochu odlišných východisek a filozofie, každá nabízí odlišný komplex prostředků a didaktických zásad. Slučitelnost všech pěti modelů do jednoho univerzálního eklectického modelu environmentální výchovy je přitom problematická, ne-li přímo nemožná. V následujícím článku se pokusím tyto odlišné modely podrobněji analyzovat.

Ekologická výchova

Pod pojmem „ekologická výchova“ označuji ten model výchovy environmentální, který je v České republice patrně nejrozšířenější. V běžném používání se pojmy „ekologická výchova“ i „environmentální výchova“ často chápou jako synonyma, resp. druhý pojem je u nás obecně méně známý. Pro model ekologické výchovy je charakteristické heslo „poznej a chraň“. Příručky ekologické výchovy vycházejí z přesvědčení, že má-li se člověk chovat šetrně k životnímu prostředí, musí se o něm nejprve co nejvíce dozvědět. Ekologická výchova tak klade důraz na poznání přírody, a to jak porozumění základním ekologickým principům, tak naučení se jednotlivostem – například poznávání druhů.

Ekologická výchova je proto převážně chápána jako doména biologie s lehkým přesahem do ostatních – zejména přírodovědných – disciplín. Didaktika ekologické výchovy využívá kromě klasických přednáškových forem nejrozšířenější formy naučných vycházek do přírody, jednoduchých simulačních her k porozumění ekologickým principům, monitoring přírody. Učitel je v ekologické výchově v roli autority, která garantuje předávané znalosti. Modelovým projektem ekologické výchovy je například Projekt WILD (Western ..., 1993).

Model ekologické výchovy má řadu silných stránek: důležitý je bezesporu důraz na přímý kontakt s přírodou. Pro studenty, kteří mají blízko k přírodním vědám, představuje atraktivnější formu podání biologie než nudný výklad.

Na druhé straně je ekologická výchova v řadě ohledů i terčem kritiky. Průzkumy (Soukup, 2001, s. 48–49) například neprokázaly korelaci mezi vzděláním respondentů a jejich environmentálně příznivým jednáním. Zdá se, že znalost přírody sama o sobě nezaručuje environmentálně šetrné chování v budoucnosti. Ekologická výchova si poměrně málo všímá společenských jevů, které životní prostředí ovlivňují. Programy ekologické výchovy mívají často ráz neutříděných, náhodně zařazených aktivit, oživujících hodiny biologie. Důraz na jednotlivosti může navíc zabírat čas nezbytný pro porozumění celku.

k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.“ (Tbilisi Declaration 1977)

Výchova o Zemi

Výchova o Zemi (Earth education) je směr v České republice zatím v podstatě neznámý, resp. povědomý pouze ve značně deformované podobě. Jedná se o specifický směr environmentální výchovy, spjatý se zakladatelem Ústavu pro výchovu o Zemi Stevem van Matre (1999). Výchova o Zemi usiluje o zásadní reformu ekologické výchovy, kterou podrobují nemilosrdné (a často ne zcela spravedlivé) kritice. Podle názorů propagátorů výchovy o Zemi by výchova měla být zaměřena spíše než na učení se jednotlivostem na porozumění základním ekologickým principům (např. toky energie, biodiverzita) a na formování environmentálně příznivých postojů. Obojí je zahrnuto do pečlivě propracované metodiky modelových programů, které jsou vyvíjeny několik let a následně sdíleny jednotlivými národními organizacemi Výchovy o Zemi. Programy vychází z důsledného spojení všech aktivit a prostředí s přesně definovanými cíli, jejichž plnění je ověřováno v podstatě behaviorálními metodami. Školy hrají v modelu výchovy o Zemi pouze roli organizací, které vysílají své žáky do středisek a které pomáhají technicky zorganizovat následné aktivity.

Silnou stránkou výchovy o Zemi je bezesporu propracovanost nabízených programů. Ta je ale současně i její Achillovou patou: absolutní náročnost kladená na střediska a současně poněkud arogantní kritika ostatních proudů environmentální výchovy znesnadňuje její větší rozšíření. Problematická také zůstává omezená role školy v environmentálně výchovném vzdělávání. Nedostatkem je i vyloučení společensko-vědních témat z okruhu zájmu. Nevyřešeným problémem ostatně zůstává i samotná efektivita programů environmentální výchovy, kde tvrzení teoretiků tohoto směru nebyla potvrzena reprezentativním empirickým průzkumem zvenčí. (Eagles, 1999)

Hlubinně ekologická výchova

Hlubinně ekologická výchova je patrně nejproblematictější proudem environmentální výchovy. (Seed, 1993) Jde vlastně o pedagogické uchopení hlubinné ekologie – filozofického proudu environmentálního myšlení, vyžadujícího radikální řešení příčin environmentální krize a emoční porozumění potřeb jiných živých tvorů. Hlubinně ekologická výchova používá prostředky spojené s praktikami přírodních kultur, uplatňují se v ní rituály, meditace, fantazijní cesty. Typickou formou pro ni jsou pobytové workshopy, zaměřené na identifikaci účastníků s jinými formami života. Některé aktivity hlubinně ekologické výchovy (např. fantazijní cesta Evoluční rozpomínání, prožitkově laděný poslechový Bestiář) se dostaly do programů středisek ekologické výchovy, hlubinně ekologická výchova se současně stala inspiračním zdrojem pro výchovu o Zemi i pro globální výchovu.

Globální výchova

Globální výchova je směr, který je někdy chápán jako proud environmentální výchovy, jindy jako směr, který naopak bere environmentální výchovu jako jedno ze svých témat. Cílem globální výchovy je reformovat školy v duchu výchovy ke globální odpovědnosti s využitím paiodocentrismu jako pedagogického východiska. (Pike a Selby, 1994) V globální třídě by se studenti měli orientovat více na porozumění vztahům než dílčím pojmům, výchovné cíle neleží pouze v rovině znalostí, ale i postojů a jednání. Učitel je zde více v roli facilitátora diskuse než odborné autority, pro vyvolání diskuse jsou používány jednodušší i složitější diskusní aktivity (mezi ty náročnější patří zejména simulační hry či hry s rolemi). Kromě samotného tématu životního prostředí spadají do předmětu zájmu globální výchovy i další témata – multikulturní tolerance, otázky budoucnosti, společenských dopadů moderních technologií, zdravého životního stylu atd.

Globální výchova je podle Pike a Selbyho (2000) realizovatelná buď infuzí témat a postupů globální výchovy do stávajících předmětů, nebo integrací jednotlivých předmětů do společného tematického projektu.

Do České republiky se globální výchova dostala díky úsilí nevládních organizací (zejména středisek ekologické výchovy² SEVER, Nadace EVA, EVANS) a je rámcově známa, byť nepřilíš často uplatňována.

V zahraničí – zejména v anglicky mluvících zemích – naopak globální výchova prochází dalším rozvojem. Od podoby popularizované u nás na počátku devadesátých let je možné v globální výchově najít tendenci k větší radikalizaci – příklon k emocionálnějším technikám hlubinné ekologie, důraz na ekologičnost provozu školy, sepjetí s místní komunitou, vytváření komplexních projektů. (Selby, 2000) Druhým zajímavým impulsem pro globální výchovu se stal směr kritického myšlení.

Globální výchova je bezesporu velmi moderní podobou environmentální výchovy. Silnou stránkou je její uplatnitelnost napříč celým školním kurikulem a metodika pro vytváření celoškolských projektů. Důsledné uplatnění v České republice klade ale veliké nároky na zaběhnutou praxi, běžné podmínky ve školách i přípravu učitelů.

Výchova k udržitelnosti

Posledním směrem environmentální výchovy, který se začal profilovat od druhé poloviny devadesátých let, je výchova k udržitelnosti – sustainable education (Mogensen, 2004; Cooper, 2002; Sterling, 2001; Hammond, 1996) Pro výchovu k udržitelnosti je typický důraz na „skryté kurikulum“ – školy

²Označení „střediska ekologické výchovy“ odráží starší chápání environmentální výchovy jako výchovy ekologické; v praxi se některá střediska zabývají například také výchovou globální či výchovou k udržitelnosti.

samotné by svoji architekturou, ekologičností, vnitřními pravidly, vztahem k okolí měly být konzistentní s myšlenkami trvalé udržitelnosti. Druhým charakteristickým rysem je výuka založená na projektech. Učitel je opět facilitátorem, výchovné cíle jsou stanoveny pouze v podobě určitých orientačních směrůvek, jejich vytvoření a naplňování je v rukou studentů a dochází k nim mimoděk při realizování zvoleného projektu. Ze „tří A’s“³ environmentální výchovy je tedy důraz kladen na dovednosti, při jejich získávání si studenti formují i postoje a získávají související znalosti.

Předpokladem třídy fungující jako odpovědné a samostatně se řídící jednotky je rozvíjení týmových kompetencí žáků, relevantní metodiku zde nabízí zejména Project Adventure v projektu Adventure in the Classroom. (Henton, 1996)

V České republice odpovídá podobnému přístupu například projekt střediska ekologické výchovy SEVER „Škola pro udržitelný život“. (Sever, 2003)

Silnou stránkou výchovy k udržitelnosti je maximální zapojení a participace studentů. Na rizika upozorňuje například van Matre: *„Když jsme sestavovali náš program Sunship Earth, řekl jsem hned na úvod, že nechci, aby děti po návratu domů psaly svým zákonodárcům nebo šly demonstrovat před továrnu. Proč? Protože to je odpovědnost nás, dospělých (...) Upřímně řečeno, zapálit skupinu dětí pro nějaké změny ve svém okolí je docela lehký úkol, ale když je po všem, zanechá to nějaké změny v jejich vlastních životech? Jistě, možná se něco naučily o daném problému, ale k čemu je nám to dobré, pokud nezmění svoje vlastní environmentální chování? Mám pocit, že mnohé z těch problémově orientovaných aktivit vzbudí krátkodobou pozornost, ale ústí ve velmi malé dlouhodobé změny. Nakonec, děti se dozvědí něco o opatřeních ke zlepšení životního prostředí ve svém okolí, zatímco budou pokračovat v utrácení peněz v místním fast-foodu.“* (Matre, 1999, s. 22–23)

Nalezení optimální role učitele, který by v prvních fázích měl pomoci vytvořit skupinu, ovlivňovat její postoje a umožňovat transfer získaných znalostí a dovedností směrem k samostatnému proenvironmentálnímu jednání jejich členů je velikou výzvou tohoto modelu environmentální výchovy.

Srovnání

V běžné praxi se v České republice setkáváme s eklektickým přístupem k environmentální výchově, kdy učitelé obohacují svou výuku aktivitami, které posbírali na různých akcích, aniž by byli obeznámeni s rozdílností jejich původních kontextů. Při snaze o vytvoření uceleného plánu environmentální výchovy může tato eklektičnost ale znamenat i těžko řešitelné problémy.

³ „3 A’s“: awareness, attitudes, action – tři roviny cílů v environmentální výchově. (Education for sustainability, 2004)

V následující tabulce⁴ se pokusím upozornit na některé z nejdůležitějších rozporů mezi jednotlivými směry:

Výchova / hledisko	Cíle	Role učitele/ instruktora	Role studenta	Prostředí	Prostředky
Ekologická	Předat znalosti o přírodě a jejím fungování	Odborná autorita	Příjemce informací	Učebna Příroda	Přednášky Jednoduché eko-hry na zopakování Monitoring Jednoduché hry v přírodě Exkurse, výlet
O Zemi	Porozumění ekologickým principům Formování vztahu k přírodě Přenos do vlastního chování	Organizátor akcí Průvodce aktivitami Tvůrce programu	Formou hry přejímá informace a nové zkušenosti	Speciálně vybavené středisko v přírodě	Komplexní program složený s jednoduchých eko-her a technik na vnímání a kontakt s přírodou, důraz na atmosféru
Hlubinně ekologická	Emocionální vžití a identifikace s životem	Vedoucí workshopu, facilitátor, šaman	Silným emocionálním prožitkem zvažuje své vlastní hodnoty	Středisko v přírodě	Workshop složený z rituálů, meditací
Globální	Formování globální odpovědnosti, porozumění problémům současného světa	Facilitátor – hrou navozuje diskusi o zvoleném problému	Diskutuje, promýšlí svá stanoviska, je konfrontován s novými podněty	Škola	Diskusní techniky, simulační hry, hry s rolemi, Integrované tematické projekty
K udržitelnosti	Vést k rozvoji dovedností nezbytných k vlastnímu aktivnímu zapojení do řešení problémů	Rozvíjí týmovou spolupráci studentů Vede k volbě projektu a pomáhá s jeho řešením	Pracuje v týmu Spoluvytváří cíle skupiny včetně kritérií hodnocení Sám a ve skupině rozvíjí své dovednosti řeší zvolený problém	Škola Okolní komunita	Aktivity na rozvoj týmové spolupráce Prostředí školy Projekty řízené samotnými studenty

Výše uvedené srovnání naznačuje, že plný eklekticismus při formulování vlastního plánu environmentální výchovy je nemožný. Prostředky používané v jednotlivých směrech environmentální výchovy jsou vázány na jejich specifické cíle, postavení učitele i studenta, specifické prostředí. Ve třídě, kde

⁴Tabulka odráží pouze základní rysy jednotlivých výchov, je do určité míry zjednodušující.

je učitel chápán jako hlavní zdroj informací a studenti jako jejich příjemci, mohou například těžko fungovat projekty závislé na maximální samostatnosti studentů. Nepromyšlený eklekticismus navíc může vést k nedostatečně promyšleným plánům environmentální výchovy, poskládaných náhodným výběrem z aktivit, se kterými se učitel někde seznámil. To oslabuje jak vyznění celku, tak i aktivit samotných – například běžná praxe náhodného zařazování aktivit na smyslové vnímání přírody jako vsuvky do naučných výletů do přírody je zcela proti původnímu duchu jejich zařazení do zpracovaného systému programů výchovy o Zemi, ve kterých je smysl dílčích aktivit definován právě kontextem a jejich celkovou souhrou.

Závěr

Zařazením environmentální výchovy do průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu dosáhla environmentální výchova v České republice značného úspěchu. Jejím dalšímu rozvoji brání nedostatečná obeznamenost s teorií, která znemožňuje jasnější zařazení dílčích aktivit do relevantního kontextu. Učitelé tak při sestavování plánů environmentální výchovy často vycházejí pouze z vlastních zkušeností s jednotlivými aktivitami, kterými sice dělají výuku zajímavější, ale méně efektivní, než jaká by mohla být. Předpokladem vyváženého plánu environmentální výchovy je znalost teoretických východisek jednotlivých směrů environmentální výchovy, která umožňuje i adekvátní použití jednotlivých aktivit.

Pro překonání tohoto stavu musí rozhodující úlohu sehrát především pedagogické fakulty jako místa přípravy budoucích učitelů a současně vědecko-výzkumná střediska. Současná situace, kdy rozhodující úlohu v propagaci a šíření metod environmentální výchovy hrají střediska ekologické výchovy, od kterých přebírají inspiraci i samotné pedagogické fakulty, by měla být postupně nahrazena modelem partnerské spolupráce mezi středisky a fakultami, ve kterých by pedagogické fakulty přicházely s novými teoretickými podněty a hypotézami, které by střediska ekologické výchovy pomáhaly ověřovat v praxi. Vyšší teoretická připravenost absolventů pedagogických fakult v oblasti environmentální výchovy by současně umožňovala i změnu vztahu mezi školami a středisky ekologické výchovy: oproti současné praxi, kdy střediska nabízí hotové programy a školy si je objednávají, by školy a střediska mohla spolupracovat na sestavování ucelených školních plánů environmentální výchovy, ve kterých by střediska zajišťovala programy tvořící logickou část celku.

Díky úsilí středisek ekologické výchovy i řady učitelů a dalších odborníků je dnes environmentální výchova v České republice na velmi dobré úrovni. Posunout ji dál znamená nově definovat roli jednotlivých skupin jejích aktérů – najít nový, efektivnější model spolupráce.

Literatura

- COOPER, G. Vztahy mezi ekologickou výchovou a výchovou k trvale udržitelnému rozvoji. *Bedrník* 2002, roč. 1, č. 1, s. 13–14.
- EAGLES, P. F. J., DEMARE, R. Factors influencing children's environmental attitudes. *The Journal of Environmental Education* 1999, roč. 30, č. 4, s. 33–38. ISSN 0095-8964.
- Education for sustainability. In FIEN, J., HECK, D., FERREIRA, J.-A. *Learning for a sustainable environment*. [on-line] [Cit. 2004-06-10].
Dostupné na: <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/mod1.htm#act3>
- HAMMOND, W. F. Education for Action. A framework for thinking about the place of action in environmental education. *Green Teacher. Education for Planet Earth* 1996 až 1997, č. 50, s. 6–14. ISBN 1192-1285.
- HENTON, M. *Adventure in the Classroom*. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing; Project Adventure, 1996. ISBN 0-7872-2459-6.
- MATRE, S. VAN *Earth Education – a New Beginning*. Greenville: The Institut for Earth Education, 1999.
- MOGENSEN, F. *Environmental education – development and evaluation* [on-line]. The Royal Danish School of Educational Studies. [cit. 2004-06-21]. Dostupné na: http://nibis.ni.schule.de/~beckmann/health/booklet/ee_start.htm
- PIKE, G., SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál, 2000.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- SEED, J., a kol. *Myslet jako hora. Shromáždění všech bytostí*. Prešov: Nadácia Zelená nádej, 1993.
- SELBY, D. A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. *Theory into Practice* 2000, roč. 39, č. 2, s. 88–97.
- Sever; Econtur Bremen. Škola pro udržitelný život. Zkušenosti z pilotního projektu*. Horní Maršov: SEVER, 2003. ISBN 80-902976-8-4.
- SOUKUP, P. *ISSP – životní prostředí*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2001. ISBN 80-7330-000-1.
- STERLING, S. *Sustainable education. Re-visioning Learning and Change*. Bristol: Green Books; The Schumacher Society, 2001. ISBN 1-870098-99-4.
- Tbilisi Declaration 1977 [on-line] [cit. 2004-06-10].
Dostupné na: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>
- Western Regional Environmental Education Council. Project WILD*. Uherské Hradiště: Junák – středisko Psohlavci, 1993.

ČINČERA, J. Environmentální výchova. Ale jaká? *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 17–24. ISSN 1211-4669.

Autor: PhDr. Jan Činčera, Ph.D., katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta TU v Liberci, jan.cincera@vslib.cz