

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bakalářské prezenční studium  
2006 – 2010

Martina Kováčová

**Ekologie a vzdělávání**

**Environmentalism and education**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2010

**Vedoucí práce:**.....PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně  
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

Dne 29. června 2010

## OBSAH

0	Úvod	5
1	Východiska environmentální výchovy	7
1.1	Ujasnění pojmů	7
1.2	Ekologická krize	9
1.3	Dokumenty podporující environmentální výchovu	12
1.4	Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání	15
2	Společný rámec environmentální výchovy	17
2.1	Metody	21
2.2	Kvalita environmentální výchovy	26
3	Ovlivnitelnost environmentálního chování	28
3.1	Koncept „tří oblastí vlivů na environmentální chování“	29
3.1.1	Vliv prostředí na environmentální chování	29
3.1.2	Osobnostní vlivy	29
3.1.3	Vztah k přírodě a životnímu prostředí	30
3.2	Aplikace: podpora pro-environmentálního chování	31
4	Environmentální výchova na školách v ČR	34
5	Nové teorie	36
6	Možnosti environmentálního působení z hlediska vývoje lidské bytosti	39
7	Závěr	48
8	Soupis bibliografických citací	51

## RESUMÉ

Tato bakalářská práce pojednává o velice aktuálním tématu ekologie a vzdělávání, neboli environmentální výchově. Ta je součástí života nejen všech lidí, ale každé živé bytosti této planety, ať už na vědomé nebo nevědomé úrovni. Těžištěm této práce jsou vybraná základní a průlomová témata objasňující rozsáhlou problematiku environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, jednak celosvětově, jednak na příkladu České republiky. Práce popisuje problematiku od legislativních povinností a podmínek až po metodické možnosti, jež dnes mají organizace zabývající se o implementaci ekologie do vzdělávání. Tato práce je teoretická, nicméně obsahuje příklady programů v praxi už zaběhlých a také nejaktuálnějších, teprve se připravujících. Poskytuje základní informace o dané problematice na nadnárodní, národní, krajské i individuální úrovni.

## RESUMÉ

This thesis deals with a very current topic of ecology and education, or environmental education. This is not just part of life for all people, but every living creature on this planet, whether conscious or unconscious level. The focus of this work, the selected basic and pioneering themes explaining broad issues of environmental education and awareness, both globally and also on the Czech Republic. Describe the topic of legislative obligations and conditions to the methodological possibilities that today organizations are interested in the implementation of ecology in education. This work is theoretical, however, contains examples of programs already in practice, groovy and most recent, it remains to be preparing. Provides basic information about the problems of transnational, national, regional and individual level.

## 0 ÚVOD

Řada odborníků přináší důkazy o neudržitelnosti chování lidské populace žijící nad přírodní limity Země, a přitom se volá po vzdělávání, výchově a osvětě, které by nás měly přivést k tomu, že se budeme chovat šetrněji, a tedy dlouhodobě udržitelněji, k přírodním zdrojům. Člověk si zdokonaluje svůj vlastní svět a příroda se mu čím dál častěji stává jenom kulisou. Změny v našem životě nabývají na rychlosti a často předbíhají poznání. Lze však vůbec působit na lidi, aby se chovali šetrněji, a pokud ano, jak? Jaký je potřebný rozsah působení k dosažení výsledků? Je vůbec reálné mluvit o globálním rozměru působení environmentálního vzdělávání? Toto jsou nová a zatím okrajově diskutovaná témata v práci obsažená (zejména v České republice se vyskytuje jenom malé množství odborníků, nicméně kvalitních, kteří svým působením rozšiřují okruh zaangažovaných).

Téma ekologie a vzdělávání neboli environmentální výchovy je značně obsáhlé jak do šířky, tak do hloubky, proto jeho komplexní uchopení z hlediska rozsahu práce není možné, nicméně cílem práce je uchopit environmentální výchovu jako nástroj k dosažení požadované a konečně také nevyhnutelné změny k trvale udržitelnému rozvoji na globální úrovni (realističtěji řečeno jako nástroj k odvrácení důsledků ekologické krize). Záměrem informací v ní obsažených je zároveň podněcovat čtenáře k úvahám o stávajícím systému a tvoření systému nového – funkčnějšího, což naskýtá nespočet možností zejména pro andragogy, pedagogy, psychology, terapeuty atd., ale konec konců také pro jednotlivce nebo budoucí rodiče.

Tato práce pojednává o cílech, předmětech, obsahu, metodách, hodnocení, možnostech environmentální výchovy, vzdělávání a osvětě, a také o úvahách o fungování společnosti v návaznosti na ekologii a vzdělávání, jejich ideální stav, a tudíž se snaží najít (aspoň teoretická) řešení ve formě doporučení.

Začátkem první kapitoly definuji nezbytné a často se vyskytující pojmy,

jež však obecně nemusejí být chápány stejně, což ale správné pochopení práce vyžaduje. Dále první kapitola obsahuje popis příčin vzniku ekologických problémů, jenž vyústily v dnešní nepostradatelnost implementace ekologie do vzdělávání včetně historického vývoje a zásadních dokumentů ovlivňujících environmentální výchovu. Kapitola druhá udává společný rámec environmentální výchovy, neboli popis cesty k sestavení cílů environmentální výchovy. Třetí kapitola je věnována ekopsychologickému pohledu na ovlivnitelnost environmentálního chování. Čtvrtá kapitola objasňuje současný stav environmentální výchovy v České republice. Kapitola pátá nahlíží na problematiku ekologie a vzdělávání z pohledu filozofických teorií. Závěrečná šestá kapitola popisuje vývoj jedince a možnosti environmentálního působení z hlediska dynamické ekopsychologie, úvahy o podpoře společností nevyjímaje.

Prameny, z kterých práce čerpá, byly voleny na základě výběru z kvalifikovaných a uznávaných odborníků v oboru a jejich průlomových témat – těm jsou v převážné většině věnovány jednotlivé kapitoly, jež jsou záměrně voleny tak, aby na problematiku nahlížely z různých úhlů pohledu a čtenáři tak nabídly co možno nejširší perspektivu, s patřičnou odborností a „hloubkou“.

Téma ekologie a vzdělávání jsem si vybrala jednak proto, že je mi typem úvah a myšlení osobně blízké, ale také proto, že je poměrně málo rozšířené (na naší katedře nevyjímaje) a z mého subjektivního pohledu si vzhledem na závažnost situace zaslouží větší pozornost. Kromě toho v něm vidím mnoho příležitostí k uplatnění (které jsem mimo jiné měla možnost osobně vyzkoušet v podobě zážitkové pedagogiky). Obzvláště mě těší myšlenka, kterou jsem se do práce více či méně úspěšně snažila vsunout, a o to více smysl, který práce nese. Při jejím zpracovávání jsem sama dospěla k množství poznatků, které vedly k pozitivní změně některých mých postojů, což je dle mého názoru základní předpoklad případné obdobné změny i u ostatních čtenářů, a také „potvrzení myšlenky“ vzdělavatelnosti v oblasti ekologie i možnosti celkového rozvoje ekologického myšlení.

# 1 VÝCHODISKA ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

Pro komplexní pochopení důležitosti ekologické výchovy je potřeba objasnit základní pojmy a ekologické „kameny úrazu“, které přivedly společnost přes ekologickou krizi až k nepostradatelnosti předmětu této práce - implementace ekologie do vzdělávání, neboli environmentální výchově. Tato kapitola je také stručným přehledem dokumentů a událostí, které výrazně ovlivnily vznik a formu environmentální výchovy až do dnešní podoby.

## 1.1 Ujasnění pojmů

Pro ujasnění a lepší porozumění textu práce zde uvádím zásadní pojmy, které se díky volnosti v pojímání tematiky mohou v různých zdrojích lišit nebo naopak slučovat i v případě, že se jimi míní něco jiného.

Slovo *ekologie* vzniklo spojením řeckých slov oikos (prostředí, dům, domácnost) a logos (věda). V současnosti bývá často používána definice ekologie podle Máchala, Husáka a Slámové jako „...věda zkoumající vzájemné vztahy mezi živými organismy i vztahy těchto organismů k jejich prostředí“ (Máchal, Husák, Slámová, 1996 in Skolovičová et al., [2007?], s. 3).

Počátky ekologického myšlení můžeme v historii najít v přírodních vědách, v práci v terénu, v ochraně krajiny a v městské architektuře. Pojem ekologická výchova byl ale zaveden až v roce 1960 v Británii. Existuje obecná shoda, že ekologická výchova by měla zahrnovat příležitosti k učení o životním prostředí, učení prostřednictvím životního prostředí a učení ve prospěch životního prostředí.

*Environmentalistika* je „...věda zabývající se sociálními, ekonomickými i technologickými souvislostmi týkajícími se životního prostředí“. (Skolovičová et al., [2007?], s. 3)

*Environmentální, ekologický* znamená „...vztahující se k životnímu prostředí“ (tamtéž). Může být chápáno také jako „jasně definovatelným způsobem vztahující se k životnímu prostředí, jeho stavu a udržení z přírodovědného, společenského, ekonomického, technologického či jiného hlediska“ (tamtéž), zejména pokud se jedná o environmentální/ekologickou povahu učiva.

*Environmentální, ekologická výchova (EV)/environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO)/výchova k udržitelnému rozvoji.* Všechna tato označení můžou být také označena jenom zkratkou EV a také jsou chápána jako rovnocenná a navzájem si odpovídají, „přesto, že jsme si vědomi, že pojetí jednotlivých označení EV se u čtenářů může lišit“, podotýká kolektiv autorů (Skolovičová et al., [2007?], s. 3). Přičemž: „Vzděláváním se rozumí zejména ovlivňování racionální stránky osobnosti. Výchovou působení na city a vůli.“ dodávají Kulich a Daňková ([2007?], s. 41)

Na mezinárodní konferenci UNESCO v Tbilisi v roce 1977 byla ekologická výchova definována jako významný proces, který má umožnit poznání, pochopení a zhodnocení vztahů v prostředí i vzájemných vztahů člověka a jeho životního prostředí a má vést k vytvoření takových znalostí, dovedností, schopností a postojů při rozhodování a jednání člověka a vést k aktivnímu zapojení pro životní prostředí. Těchto pět prvků charakterizuje ekologickou výchovu (Tbilisi Declaration, 1977). Mohou být viděny jako série stupňů znalostí a aktivity. Je to logický postup, ale všechny prvky spolu vzájemně souvisí a je možné začít v kterémkoliv bodě.

Trvalá udržitelnost je definovaná vztahem mezi hospodářským rozvojem a ochranou životního prostředí (viz 1.2). Avšak nespočívá jen v ochraně prostředí, ale zahrnuje také spravedlnost v dělení přírodních zdrojů, zlepšuje kvalitu našeho života v oblastech, jako je zdravotní péče, výchova, právo, práce, volný čas a demokracie. Trvalá udržitelnost se týká lidí ze všech oblastí společnosti a zemí světa. Dotýká se současné i budoucích generací. Vychází z potřeby nového etického základu, který je více založen na spolupráci než na soutěži. Kvalita života zde znamená více než životní standard a zájem místního společenství je více než zájem jednotlivce. Výchova k trvale udržitelnému rozvoji může sehrát



klíčovou roli ve změnách postojů a chování, co je v tuto dobu jev velice žádoucí. (Kolářová, 2002, s. 8)

Výchova k trvale udržitelnému rozvoji je širším pojmem než ekologická výchova. Zahrnuje aspekty osobnostně sociální výchovy, výchovy k občanství, morální a duchovní výchovy a pochopení hospodářských a politických procesů. Má základ v místním společenství, ale globální perspektivu.

Model výchovy k trvale udržitelnému rozvoji se dá chápat jako proces založený na třech základních aspektech. Prvním je *uvědomění*, tj. uvědomuji si potřebu jednat. Pak následuje *kompetence jednat*, tj. vím, jak jednat. A poslední je *aktivizace*, tj. chci jednat.

## 1.2 Ekologická krize

Tato podkapitola pojednává o příčinách ekologické krize, krocích a událostech, které posunuly nelehkou problematiku směrem k ekologičtějšímu světu. Zdrojem větší části informací v ní obsažených byl článek Hany Kolářové ve spolupráci s prof. Bedřichem Moldanou publikovaný v časopise *Bedrník* pod názvem *Co je a kde se vzal udržitelný rozvoj*.

V historii lidstva byly na Zemi látkové a energetické vstupy a výstupy v cyklickém metabolismu malé a vyvážené, systém byl bohatý na biologické druhy, jen malé množství nerostů se využívalo jako suroviny, přebytky a odpady takřka neexistovaly, jako pohon se používala výhradně sluneční energie zachycená zelenými rostlinami.

Nový jev, který se z celého dosud vyváženého systému začal vymykat, byl průmysl. Na rozdíl od cyklického metabolismu poprvé v dějinách biosféry začal fungovat ve velkém jako metabolismus jednosměrného proudu. Tím podle Kolářové vznikl dvojitý problém: „Na jedné straně je zapotřebí dostatek surovin, na druhé straně nějak naložit s odpady. V polovině 20. století nastal další kvalitativní zlom. Velkovýrobou průmyslového typu se stalo i zemědělství, které dosud fungovalo jako víceméně uzavřený, cyklický koloběh látek.“ (2002, s. 8)

K těmto faktům se společně s pokrokem a zvyšující se životní úrovní přidávaly další, které přímo úměrně devastovaly Zemi až do globálních rozměrů. Nicméně povědomí o tom, co se děje, bylo téměř nulové.

Další zdroje (např. Vošahlíková, 2009; Jančaříková, 2010) odkazují na první rozrušení veřejnosti v roce 1962 knihou americké biologky Rachel Carsonové *Mlčící jaro*, v níž velice sugestivně popsala totální katastrofu, ke které by mohlo dojít dalším neuváženým jednáním. V návaznosti nastala doba ekologických protestů, ekologického uvědomování a ochrana životního prostředí se stala společenským hnutím např. Greenpeace.

Po desetiletí neefektivních dílčích akcí se organizování celosvětových snah o odvrácení ekologické krize ujala OSN. Ta v roce 1972 uskutečnila *Stockholmskou konferenci o životním prostředí*, na které byly označeny hlavní ekologické problémy a další celoplošné kroky založené zejména na zákonech (administrativní metody, zákazy, limity a standardy). Devastace prostředí přitom stále rostla a na začátku 80. let už bylo zřejmé, že dosavadní víceméně technická opatření nebyla dostačující.

Klíčové otázky ekologické krize formuloval celostnějším způsobem kolektiv autorů pod vedením Donelly Meadowsové v knize *Meze růstu* už v roce 1972. Kromě jiného v ní autoři také zanalyzovali, že podobná následná opatření nemohou základní problém vyřešit. Proto navrhli, aby byl hospodářský růst zastaven. *Teorie nulového růstu* ovšem byla pro svět nepřijatelná. Znamenalo by to nejen zastavit růst blahobytu, ale taky civilizační pokrok a odsoudit k bídě a hladu většinu rozvojových zemí (Kolářová, 2002, s. 8).

Světová komise pro životní prostředí a rozvoj ustanovená v roce 1983 Valným shromážděním OSN znovu prozkoumala vztah mezi hospodářským rozvojem a ochranou životního prostředí a navrhla účinnější způsoby řešení publikované v závěreční zprávě *Naše společná budoucnost*. „Její řešení zní: Ekonomický rozvoj se nesmí zastavit, naděje je naopak v jeho urychlení. Je však třeba změnit jeho podobu, musí se stát trvale udržitelným. Na svět přišla vize udržitelného rozvoje (sustainable development). Kvantitativní rozvoj se musí přeměnit v rozvoj kvalitativní.“ (tamtéž, s. 8)

Závěrečná zpráva také přinesla klasickou definici: „*Udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který zajistí naplnění potřeb současné společnosti, aniž by ohrozil možnost splnění potřeb generací příštích.*“ (tamtéž, s. 8)

Dalším podstatným zlomem byla Konference OSN o životním prostředí a rozvoji v Riu de Janeiro v roce 1992. V tu dobu ve světě začala panovat čím dál širší shoda, že přechod k trvale udržitelnému rozvoji je jediný způsob, jak překonat globální ekologickou krizi. A současně platí, že tento úkol musí zvládnout tato a jedna či nejvýše dvě příští generace. Víc času prostě není. Účastníci konference se také shodli, že *základní příčinou krize jsou trvale neudržitelné vzorce výroby a spotřeby.*

Východisko se zrodilo na Summitu Země, výsledkem kterého byla *Agenda 21*, dokument o čtyřiceti kapitolách. První část pojednává o cílech, nezbytných změnách životního stylu zejména v rozvinutých státech, mezinárodní spolupráci, lidském zdraví, boji s chudobou, otázkách populace, o lidských sídlech a integraci zřetelů životního prostředí do rozhodovacích procesů. Druhá, nejrozsáhlejší část se týká jednotlivých oblastí životního prostředí v globálním měřítku, ochrany atmosféry, biodiverzity, zdrojů vod, lesů, využití pevninských zdrojů, růstu použití, zemědělství a venkova, toxických chemikálií a různých typů odpadů včetně radioaktivních. Třetí část se věnuje jednotlivým skupinám lidí, které chce Agenda 21 oslovit, nejen tedy vládám a parlamentům, ale i nevládním organizacím, ženám, mládeži, rolníkům, vědcům, technikům či představitelům místních samospráv. Čtvrtá část zkoumá, jakými prostředky uvést Agendu 21 v život. Hovoří o finančních zdrojích v mezinárodním měřítku, přechodu technologií, vědeckém výzkumu, vzdělání a účasti veřejnosti na rozhodování, budování mezinárodních institucí, mezinárodním právem, informacích a jejich přenosu. (Kolářová, 2002, s. 9)

Agenda 21 je strategický plán, jak v globálním měřítku dosáhnout sladění hospodářského a civilizačního rozvoje na straně jedné a účinné ochrany životního prostředí a přírody na straně druhé. Zároveň je to *nejrozsáhlejší definice udržitelného rozvoje.* (tamtéž)

Během 90. let myšlenka udržitelného rozvoje prosakovala lidskou činností

do šířky i do hloubky. Začalo se hovořit o třech pilířích trvalé udržitelnosti: environmentálním, ekonomickém a sociálním. Čím dál důležitější roli hrají nevládní a občanské organizace. Termín trvale udržitelný rozvoj si osvojili také ekonomové. Už víc než deset let se ve statistikách OSN pravidelně publikuje indikátor nazvaný *Index lidského rozvoje*, který zahrnuje a umožňuje porovnávat nejen ekonomickou výkonnost, ale zároveň rozvoj lidských zdrojů (vzdělání, zdravotní stav) v jednotlivých zemích. Přesto všechno ekonomika žádné země zatím nefunguje udržitelným způsobem. (tamtéž)

Řada zemí prezentovala na Summitu Země své národní strategie udržitelného rozvoje. Některé, například švédská, jsou přímo založeny na vzdělávání a vědě, nikoli na materiálním rozvoji. Máme tedy i představu, jak na to, abychom mohli udržitelného rozvoje dosáhnout. Víme, že je třeba sladit sociální a ekonomický rozvoj s respektem k ekologickým zákonitostem. Kolářová podotýká: „Novinkou je i to, že se nemluví tolik o principech, ale víc o *přístupu* (approach). Dnes už jde totiž o *způsob myšlení každého jednotlivce při řešení běžných životních rozhodnutí*.“ (2002, s.10)

Výše uvedený přehled událostí a dokumentů se týká spíše části práce věnované ekologii, nicméně bez něj by možná ještě v současnosti nebyla environmentální výchova na tak „pokročilé“ úrovni. (Mluvit o pokročilosti je v tomto případě velice odvážné, protože úroveň environmentální výchovy je v různých zemích značně odlišná a v žádné nedosahuje požadovaných výsledků.) Nicméně následující podkapitola pojednává právě o výchovných a vzdělávacích částech celosvětově závazných a navazujících na již zmíněné dokumenty.

### **1.3 Dokumenty podporující environmentální výchovu**

S ohledem na nevyhnutelnost řešení ekologické krize na globální úrovni bylo přijato spektrum opatření, která se jednotlivých států dotýkají v různé míře. Co se týče řešení krize prostřednictvím environmentální výchovy, Kateřina

Jančaříková zastává názor, že jiná než celoplošná realizace by neměla smysl, protože se jedná o „systém výchovy reagující na problémy globálního ekosystému – celé naší planety.“ (Jančaříková, 2010) Proto řízení probíhá mezinárodními institucemi a deklaracemi, které začlenily environmentální výchovu do školských systémů států celého světa. Z nichž většina vyspělých států i do kurikulárních dokumentů.

Kulich a Daňková ([2007?], s. 30) uvádějí následující přehled mezinárodních dokumentů:

- Deklarace Mezivládní konference o ekologické výchově, UNESCO-UNEP, Tbilisi (1977)
- Agenda 21, kapitola 36: Podpora vzdělávání, veřejného povědomí a odborného školení (1992)
- Strategie udržitelného rozvoje Evropských společenství (2001)
- Délka vzdělání k udržitelnému rozvoji 2005-2014, UNESCO (2002)
- Strategie EHK OSN pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji (2005)

Na zmíněné konferenci v Tbilisi v roce 1977 byly kromě jiného formulované hlavní cíle environmentální výchovy (dle Činčera, 2007b, str. 12):

- posílit vědomí a porozumění ekonomické, sociální ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech,
- poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí
- tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí

Co se týče České republiky, tyto cíle přejímá, v návaznosti na vstup ČR do UNEP v roce 2000, metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) z roku 2001 a dokumenty na něj navazující (viz níže).

Vzhledem k mezinárodním dokumentům jsou přijímány národní dokumenty v podobě zákonů, vládních usnesení, strategií a resortních dokumentů MŠMT. Ani jeden z nich není zaměřen čistě na EVVO, ale stejně v různé míře tuto oblast ovlivňují. Jsou to (Kulich, Daňková, [2007?]):

- Zákon č. 17/1992, o životním prostředí
- Zákon č. 114/1992, o ochraně přírody a krajiny
- Zákon č. 123/1998, o právu na informace o životním prostředí
- Zákon č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Státní program EVVO (2000), návazně Akční plány EVVO (2001-2003, 2004-2006, aktuálně 2007-2009)
- Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha (2001)
- Státní politika životního prostředí pro léta 2004-2010
- Strategie udržitelného rozvoje ČR (2004)
- Národní strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj (v přípravě)
- Národní rozvojový plán 2007-2013 a operační programy Životního prostředí a Vzdělávání pro konkurenceschopnost (podklad pro čerpání evropských strukturálních fondů)
- Metodický pokyn k EVVO (2001), byl nahrazen novým dokumentem s názvem Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO (2008)
- RVP pro předškolní vzdělávání (2004)
- RVP pro základní vzdělávání (2005)
- RVP pro obory středního vzdělávání, celkem 61 programů (2007)

- RVP pro gymnázia (2007)
- Vyhláška č. 417/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 412/2006, kterou se mění Vyhláška č. 317/2005
- Standard DVPP v EVVO

Kromě mezinárodních a národních dokumentů se environmentální výchovy nejvíce dotýkají krajské dokumenty, které přímo ovlivňují oblast EVVO. Konkrétně programy rozvoje územního obvodu kraje, krajské koncepce EVVO, dlouhodobé záměry rozvoje vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy kraje a konečně koncepce odpadového hospodářství, koncepce ochrany přírody apod.

#### **1.4 Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání v ČR**

Rozhodující význam pro realizaci environmentálního vzdělávání všech typů škol i mimoškolních zařízení mají učitelé a další pedagogičtí pracovníci ve všech příslušných rezortech, v NNO a v ziskovém sektoru. Proto je potřeba jim i jejich vzdělání věnovat patřičnou pozornost.

Podle Kulicha a Daňkové je cílem „začlenit kvalitní přípravu v environmentální tematice při vzdělávání všech pedagogických pracovníků (pro školní i mimoškolní oblast).“ ([2007?], s. 34) Tento cíl se pak dělí na dílčí úkoly v pregraduální přípravě, kterými jsou: „věnovat zvláštní pozornost uplatňování integračních (tj. mezipředmětových) přístupů v environmentálním vzdělávání s ohledem na odborné zaměření pedagoga; umožnit získání manažerských znalostí a schopností plánování i koordinace environmentálního vzdělávání v rámci školy; připravit pedagogy pro všestranné uplatňování environmentální výchovy

a principů (trvale) udržitelného rozvoje na úrovni školy a pro spolupráci s mimoškolní oblastí.“ (tamtéž) A druhou skupinou jsou dílčí úkoly v oblasti dalšího vzdělávání: „průběžně poskytovat nové environmentální informace; průběžně nabízet nové formy a metody práce i didaktické postupy použitelné v environmentálním vzdělávání a výchově; umožnit učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům výměnu zkušeností v rámci České republiky i se zahraničím; vytvořit systém celoživotního vzdělávání učitelů a dalších pedagogických pracovníků, který formou otevřené nabídky umožní především učitelům různých specializací průběžně se seznamovat s principy (trvale) udržitelného rozvoje a s ochranou životního prostředí.“ (tamtéž)



## 2 SPOLEČNÝ RÁMEC ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY

V environmentální výchově se v současné době uplatňuje široké spektrum různých přístupů, jednotlivých cílů a taky metod, kterými jsou tyto dílčí cíle dosahovány. Proto je potřeba se s ohledem na současný trend k volným definicím a individuálním výkladům vyvarovat riziku rozpuštění specifických rysů environmentální výchovy. Této tematice se v České republice přednostně věnuje Jan Činčera (Činčera, 2007), který konstatuje, že neurčitost v chápání toho, co je a co není environmentální výchova, komplikuje přípravu komplexnějších programů i samotné vyhodnocování efektivity jednotlivých akcí. Může proto být účelné pokusit se o vymezení určitých univerzálních rysů, které by v každém pojetí environmentální výchovy měly být zastoupeny. Při snaze o jejich zformulování je třeba uvědomit si několik zásadních limitujících faktorů.

Činčera poeticky vysvětluje, že v environmentální výchově jde o to, aby lidé „našlapovali měkčeji po Zemi“. Následně se zabývá hledáním toho, co je třeba učit děti a dospělé, aby tak doopravdy činili: „Aby se člověk rozhodl našlapovat měkčeji po Zemi, potřebuje určité znalosti, měl by svět určitým způsobem interpretovat a měl by být vybaven souvisejícími dovednostmi. Jako učitelé zde hrajeme jistou roli, je ale zjevné, že naše působení je jen jedním z mnoha faktorů, které žáky ovlivňují. Vědomí omezenosti našich možností je současně vědomím neexistence zaručených metod a nemožnosti čistě inženýrského přístupu k environmentální výchově. Nemůžeme mít ani jistotu, že úspěšně vyhodnocený program skutečně sehrál nějakou roli ve formování životního stylu žáků, ani že příčinou neúspěchu jiného programu nebyly faktory, které jsme nemohli ovlivnit. To nás bohužel nutí k tomu, abychom zakládali své pedagogické strategie na vlastních myšlenkových konstrukcích a neměřitelné zkušenosti a jen částečně je ověřovali pomocí evaluačních nástrojů.“ (Činčera, 2007)

Na základě Patočkovy teorie o naplňování tří úkolů neboli pohybů (zakořeňování, pohyb prodlužování a pohyb existenciální, ve kterém neustálým procesem zpochybňování a hledání dáváme směr předchozím dvěma pohybům), které Činčera implementoval na environmentální výchovu a současně upozornil na riziko neautenticity prostého přežívání tj. „pokud začne environmentální výchova dávat odpovědi místo otázek, nahradí kritické hledání nekriticky předávanou ideologií. Tato obava se objevila například v souvislosti s chápáním koncepce trvale udržitelného rozvoje jako závazného východiska environmentální výchovy. (...) Má-li environmentální výchova mít existenciální rozměr výchovy pomáhající člověku hledat svůj životní příběh, musí zůstat živou bytostí, vzpírající se definicím, daným pravdám, vytvářenou stejně učiteli i studenty, výzvou, nikoliv tvrzením. Klíčovým pojmem pro takto pojímanou environmentální výchovu není látka, ale výzva k hledání našeho místa na světě. Environmentální výchova by proto měla mít charakter formulace takových výzev a jejich společného zodpovídání formou dialogu.“ (tamtéž)

Takto formulované otázky je možné přeformulovat do okruhů, které již mají charakter uchopitelných cílů. Činčera (2007) je shrnuje následovně:

*Vzájemná provázanost.* Žáci porozumí světu jako místu vzájemných vazeb a ovlivňování, místu „spolubytí“, na kterém „nikdo není oddělený ostrov“. Porozumí základním dimenzím provázanosti, např. na úrovni ekologických zákonitostí, časové provázanosti, provázanosti mezi společnostmi a přírodou, chudými a bohatými zeměmi, atd. Naučí se aplikovat základní pravidla systémového přístupu. Vzájemná provázanost je zcela evidentní fenomén, myšlenka izolovanosti a odtrženosti od ostatních je naopak nepřírodným myšlenkovým konstruktem. Svět se nám nedává jako množina oddělených ostrovů, ale jako síť vzájemných vztahů. Nemůžeme existovat, aniž bychom se vztahovali k jinému, jiným. Nikdo z nás není ostrov, nezávislý na ostatních. Fenomén vzájemné provázanosti se může stát dobrým odrazem pro pochopení fungování světa (ekosystémové vztahy), vzájemné propojenosti problémů, vztahu mezi problémy a námi, ale i provázanosti našich vzájemných vztahů, důležitosti

spolupráce, bytí s ostatními a s tím související nezbytné tolerance. Vzájemná provázanost je i dobrým zdůvodněním proč našlapovat měkčeji po Zemi – protože jsme propojeni se vším dobrým i zlým, co ve světě je.

*Krása a radost ze světa.* Žáci se naučí uvědomovat si krásu přírody a mimolidského světa, ale i krásu v harmonické symbióze společnosti s přírodou. Naučí se mít rádi místo, kde žijí, a budou znát jeho přírodní i kulturní specifika, včetně jeho „genia loci“. Přijetí sebe sama i světa je vyjádřením prvního z Patočkových pohybů autentického bytí. Přijetí světa jako krásného a dobrého místa k životu vzniká přirozeně s formováním vztahu k sobě, k jiným lidem, zvířatům a rostlinám, svému okolí.

*Aktivní soucit.* Žáci si budou schopni uvědomit existenci zbytečného utrpení, které v lidském i mimolidském světě je. Budou rozumět jeho příčinám a na základě rozvinutého soucitu se budou sami snažit svým jednáním toto utrpení zmírňovat. Je zvláštní uvědomit si, jak málo se tak běžné fenomény, jakými jsou radost, soucit či krása, objevují ve škole. V posedlosti fakty a definicemi jako by se stávaly něčím nepatřičným. Úkolem environmentální výchovy určitě je vrátit tyto důležité aspekty života tam, kam patří.

*Úcta k životu.* Žáci budou respektovat jinou živou bytost jako bytost hodnou úcty a etického zacházení bez ohledu na její pohlaví, barvu či druh. Porozumí tomu, že každý život má svoji vlastní hodnotu, nikdy není jen nástrojem. Budou rozumět možnostem, jak těmto etickým ohledům dostat ve vlastním životě a budou se je snažit ve svém životě skutečně aplikovat.

*Ekologická stopa.* (Koncept ekologické stopy vyvinuli W. Rees a M. Wackernagel v roce 1996 jako nástroj výpočtu hodnoty environmentálních zdrojů a (uměle vytvořené) měřítko udržitelnosti lidských aktivit vyjadřované v „globálních hektarech“ na osobu.) Žáci porozumí tomu, jak jejich běžné spotřebitelské chování ovlivňuje okolní svět, budou rozumět konceptu „ekologické stopy“ (tento teoretický koncept propočítává naše environmentální nároky na plošnou jednotku). Budou schopni do svého běžného spotřebitelského

chování doma, ve škole, ve volném čase i na pracovišti aplikovat takové zásady, aby se jejich ekologická stopa zmenšovala.

*Aktivní občanství.* Žáci porozumí demokratickým nástrojům existujícím v rámci občanské společnosti a budou připraveni je použít pro prosazování udržitelného života v rámci svého dosažitelného horizontu. Budou rozumět významu dobrovolnictví a práce občanských sdružení, finanční podpory neziskových projektů, i nástrojům jako je právo na informace, EIA, místní referendum, osvětová činnost a další.

*Kritické myšlení.* Žáci budou ve všech výše uvedených kompetencích schopni kriticky přemýšlet, hledat a zpochybňovat předkládané názory, budou opatrní vůči dogmatům a podezřívaví vůči ideologiím. Kritické myšlení je klíčovou kompetencí a důležitým cílem environmentální výchovy, který spojuje všechny cíle ostatní. (Činčera, 2007)

Vzhledem k obecnosti takto formulovaných cílů je třeba před tvorbou vlastního vzdělávacího plánu či projektu provést jejich rozpracování do úrovně podcílů, ke kterým budou teprve následně přiřazovány konkrétní aktivity. Důležité je také uvědomit si, že není možné dosáhnout tak rozsáhlé změny v životních názorech po absolvování několikadenní pobytové akce či několika krátkých výukových programů. Výše uvedené cíle by se měly stát východisky pro plánování environmentální výchovy na několikaleté období, například na celou dobu školní docházky, na období od první do poslední třídy základní či střední školy, na období od vlčat po rovery ve skautském hnutí, atd.

Za ideální Činčera (2007) považuje komplexní dlouhodobé plány environmentální výchovy, ve kterých každá aktivita má své místo definované vztahem k jasně vymezeným cílům a k dalším aktivitám. Hlavním kritériem pro vyhodnocování jejich úspěšnosti by pak bylo především vyhodnocování proenvironmentálního jednání, postojů a kritického porozumění s ohledem na výše uvedené cíle na konci několikaletých celků. Popsaný model se snaží environmentální výchovu chápat jako cestu k nalezení našeho místa na Zemi,

ve kterém „měkčí našlapování“ je současně výchozím bodem i cílem. Model neodvozuje své cíle z kauzálních vazeb znalosti – postoje – jednání, protože chápe tyto vazby jako nejasné, a snaží se vycházet z fenomenologicko - existenciálních reflexí. To ale nevylučuje úsilí o podepření či zpochybnění jednotlivých cílů empirickými průzkumy. V neposlední řadě předpokládá předložený existenciální model environmentální výchovy výzvu i vůči sobě samotnému. Má-li zůstat existenciálním, musí být modelem otevřeným, sebekritickým a neustrnulým.

## 2.1 Metody

Environmentální výchova zahrnuje širokou paletu aktivit směřujících ke změně chování lidí ve prospěch udržitelného života. Od počátků oboru v 70. letech 20. století se pole působnosti environmentální výchovy rychle a široce rozrůstá do různých typů vzdělávání, kampaní, strategií, rezolucí vlád atd. Zdá se, že environmentální výchova je všelék na udržitelnost. Je však správně indikovaný a dostatečně účinný na všechny druhy „nemocí“, jimiž současný vztah člověka k životnímu prostředí trpí? Při široké škále cílů a metod environmentální výchovy je otázkou, které jsou skutečně účinné, a to pokud možno na dobu delší, než je trvání kampaně či jiné formy vzdělávání.

Z počátku se předpokládalo, že doplnění chybějících informací způsobujících ekologickou krizi povede také ke změně chování lidí a problém bude vyřešen. V praxi se ale ukazuje, že poskytování informací, které tvoří podstatnou část environmentálního vzdělávání, je nepochybně užitečné, ale *není samo o sobě efektivní pro požadovanou změnu chování* (Gardner, Stern, 1996). Názory a přesvědčení člověka v praktickém životě narážejí na řadu vnějších překážek, které jsou sociálního, ekonomického, kulturního či náboženského charakteru. Nejen vnější, řekněme objektivní překážky, ale i vnitřní překážky pramenící zejména z předchozích zkušeností, brání projevení nového názoru v reálném jednání člověka (viz 3.1).

Environmentální výchova z velké části čerpá z výchovně-vzdělávacích metod (Gifford, 1996 In Vošahlíková, 2009). Poskytování informací je z hlediska pedagogiky prostředkem k rozvoji znalostí. Ačkoli je kladen stále větší důraz na komplexní rozvoj osobnosti, poskytování informací ve školní výuce převládá dodnes. Novým motivem vzniklých reformních hnutí na počátku 20. století byla změna stylu výuky především odstraněním memorování poznatků, tzv. encyklopedismus a nahradit jej potřebnými dovednostmi pro reálný život. Zdá se, že (Vošahlíková, 2009) obdobná revoluce je žádoucí i v environmentální výchově – nelze spoléhat na váhu alarmujících faktů, ale je třeba rozvíjet osobnost člověka všestranně. Tato všestrannost mj. odpovídá složkám vztahu člověka k přírodě, kde znalosti tvoří průřezovou oblast spletité charakteristiky vztahu. Trend komplexního rozvoje osobnosti je sledován od r. 2007 zavedením Rámcových vzdělávacích programů, které definují komplexněji pojaté klíčové kompetence, tzn. žádoucí výstupy vzdělávání.

Bloom (1956 In Vošahlíková, 2009) stanovil tzv. taxonomii cílů výuky, která sestává ze tří základních oblastí:

1. *kognitivní* – intelektuální způsobilost;
2. *afektivní* – postoje, hodnoty, motivace, emoce;
3. *psychomotorická doména* – smyslové vnímání, koordinace pohybů.

Podle Vošahlíkové (2009) lze tedy konstatovat, že poskytování informací v environmentální výchově směřuje pouze k rozvoji kognitivní domény vzdělání. Zdá se proto logické, že je třeba působit komplexněji. Petty (2002, str. 305) k tomu dodává: „Proč si vlastně ceníme vědomostí? Jsou užitečné jen tehdy, když je dokážeme využít při rozhodování, vyhledat mezi nimi v určité situaci potřebná fakta apod.“

Pokud jsou předávané informace v rozporu s hodnotami, které daný člověk zastává, je jejich efektivita mizivá. Lidé se neradi vzdávají svého pohodlí, obtížně mění zaběhlé stereotypy a názory. Nickerson (2002) upozorňuje, že je zásadní, zda příjemci danou zprávu přijímají jako to, co jim scházelo ke změně chování

(tím může být např. seznam sběrných míst nebezpečného odpadu s uvedením otevírací doby a kontaktní osoby), nebo zda zprávu vnímají jako požadavek k činnosti, kterou nechtějí dělat. Environmentální osvěta je tedy podle Nickersona efektivní zejména v případě, že se týká konkrétních alternativ chování, které příjemce zprávy postrádá.

Gardner & Stern (1996) citují výzkum Scotta Gellera (1986), ve kterém uvádí případ USA v roce 1977 po energetickém výpadku. Následně se uskutečnila kampaň na téma úspory energií v domácnostech, školách a podnicích. Tato kampaň byla realizována pomocí tříhodinových workshopů a nakonec nepřinesla žádný užitek. Účastníci sice vyjádřili zvýšený zájem o otázky energetické krize, rostoucí uvědomění, že jednoduché změny mohou vydobýt velké úspory energií a silné přesvědčení, že sami mohou přispět k řešení energetické krize například instalováním izolací. Průzkum také ukázal rostoucí přesvědčení o změně životního stylu. Ovšem všechna nová přesvědčení, zájem a uvědomění se neprojevila změnou chování. *Efektivitě environmentální osvěty totiž velmi často brání vnější překážky, jako jsou finanční a technické nedostatky.* Nickerson (2002) to potvrzuje na příkladu nakládání s odpady. Dodává, že kampaň u většiny respondentů vyvolala pocit viny. Ten však nebyl následován změnou chování. Takto může skončit řada kampaní a paradoxně tak odradit původně kladné motivování ke změně.

Je problematické vyjmout roli vzdělávání z celkového sociálního vlivu na chování jedinců. Při výzkumech je proto zájmové pole zúženo na určitý konkrétní aspekt environmentálního vzdělávání a osvěty a jejich efektu. Gifford (1996) upozorňuje na možné zkreslení ve výzkumech efektivity environmentální osvěty. Pro-environmentální chování nemusí mít nutně takovou formu, jaká je výzkumníky či realizátory ekovýchového projektu předpokládána. To, že se očekávané chování neobjeví, ještě neznamená, že bylo působení environmentální výchovy zcela bez efektu na změnu chování.

Tento pozitivní závěr podporuje myšlenku, že zájem o životní prostředí, který je obvykle vždy výsledkem environmentální osvěty, mění chování člověka

ve prospěch životního prostředí.

Překážky bránící akci ve prospěch životního prostředí mají různý charakter. Mezi působením environmentální výchovy a změnou jednání existuje celý řetězec podmínek, jejichž splněním lze dosáhnout změny jednání (Stern, Oskamp, 1987 In Gardner & Stern, 1996). Zdroji překážek v efektivním působení environmentální výchovy jsou zejména:

1. domácí zázemí (příjem, počet členů v domácnosti a jejich vzdělání),
2. vnější motivace a omezení (ceny energií, velikost obydlí, dostupné technologie, dostupnost a nákladnost úsporných opatření),
3. hodnoty a světonázor,
4. postoje a přesvědčení (vlastní přesvědčení, názory sousedů a příbuzných),
5. znalosti,
6. pozornost (uvědomění si aktuálně potřebných opatření),
7. plýtvání či úsporné chování.

Všechny vyjmenované faktory v řetězci se vzájemně podmiňují, jakmile chybí jediný článek, výrazně se snižuje účinnost vzdělávání. Také je dobře patrná role znalostí – tedy informací – v celém řetězci vedoucím ke změně jednání. Překážky se přitom mohou objevit v kterémkoli faktoru a není prokázáno, že by nejslabším článkem řetězce byly právě chybějící znalosti.

Dalo by se tedy jednoduše konstatovat, že environmentální vzdělávání je tím účinnější, čím méně překážek stojí v cestě k realizování doporučených akcí, nebo čím více překážek je působením EV odstraněno. Bohužel působnost environmentální výchovy je omezená a není v jejích silách odstranit všechny překážky bránící změně jednání lidí. Na druhou stranu existují způsoby, jak za daných podmínek změnu jednání efektivněji podpořit.

Gifford (1996) dodává další podmínku efektivní EV, a to zajištění více kontaktů s přírodou. Pobyt v přírodě nebo přímo na místě, kde je demonstrován



určitý jev, se zdá být fundamentálním zejména při využití tzv. *aktivizujících metod pedagogiky*. Jsou oblasti EV, kde je nepřímá zkušenost výrazně méně efektivní než přímý zážitek (např. téma biodiverzity lze velmi dobře „prožít“ i na malé přírodní lokalitě za použití např. explorativní metody (explorativní neboli badatelská metoda využívá objevování jako způsobu přijímání informací, podmínkou je dostatek podnětů a souvislostí, které vedou k vyřešení obvykle předem stanovené otázky či hypotézy), zatímco v interiéru by se vhodná metoda hledala obtížněji). Jsou však naopak témata, kde není kontakt s přírodou zcela nezbytnou podmínkou úspěchu (např. ekologizace provozu kanceláře). Nelze tedy paušálně říci, že EV bez kontaktu s přírodou je neefektivní, vždy je třeba vzít v úvahu cíl EV v konkrétní situaci.

Pokud se lidé mohou na volbě šetrnější alternativy jakkoli podílet, je toto opatření mnohem efektivnější (Nickerson, 2002). Zároveň lidem možnost volby usnadňuje vyrovnat se se stresem vycházejícím z vnímaných environmentálních rizik. Kontrola nad snížením vnímaného rizika vlastním přičiněním posiluje efektivitu osvěty i vyvolané změny chování.

Mezi zásady efektivní EV, které se odborníci snaží v praxi dodržovat, patří: zaujetí pozornosti, důvěryhodnost, angažovanost, závazek, využití sociálních sítí. K úspěchu dále přispívají charakteristiky sdělované informace jako srozumitelnost zprávy, přizpůsobení programu úrovni znalostí, dovedností a postojů cílové skupiny, míra individualizace zprávy, konkrétnost navrhovaných doporučení, vysvětlení kladné i záporné strany tématu (Vošahlíková, 2009). Předávání informací v různých formách, kterým jsme se věnovali v této podkapitole, tvoří podstatnou část většiny kampaní, školení i programů pro mládež. Zejména pro děti jsou vhodnější jiné formy EV, k nimž patří (Gifford, 1996): simulace, ekologické příběhy, moc obrazů, organizování veřejných událostí atd.

Z výzkumů vyplývá, že člověk, zabývající se environmentální výchovou, by měl zohlednit nejen odborné aspekty oboru, ale výrazně uplatnit didaktické a psychologické zásady environmentální výchovy tak, aby její efektivita byla

úměrná vynaloženému úsilí a prostředkům.

Nickerson (2002) upozorňuje na nebezpečí ukvapených závěrů řady studií zabývajících se efektivitou osvětových kampaní a dalších forem EV. Prokázaná změna chování jako závěr EV nemusí nutně znamenat, že je toto chování změněno efektivně natrvalo. Dále dodává, že lidé nebudou dobrovolně měnit své chování, dokud se nezmění normy tak, že bude *žádoucí chování trvale očekáváno a ohodnoceno*. Nezbyvá, než tento bludný kruh čekání prolomit stále se zdokonalujícími metodami EV s vědomím všech rizik a věřit, že se žádoucí chování brzy stane obecně přijímanou normou.

Reflexe závěrů studií efektivity EV je krokem vpřed, aby byly podporovány takové ekovýchové projekty, které s větší pravděpodobností přinesou očekávaný výsledek.

## 2.2 Kvalita environmentální výuky

Termín *kvalita environmentální výchovy* je chápán jako hodnocení toho, zda konkrétní program environmentální výchovy naplňuje cíle vytčené autorem tohoto programu, a jestli tyto cíle korespondují s cíli obecnými (např. s cíli vytyčenými legislativně jak republikou, tak EU, především výchovou k šetrnému způsobu života).

Obecně je jak hodnocení kvality tak hodnocení EV dosud málo propracováno a taky v praxi málo využíváno. V České republice se mu věnuje už zmíněný Jan Činčera, který poukazuje na nevhodnost stávajících evaluačních kritérií (např. počet účastníků), která ve své podstatě úspěšnost environmentální výchovy nezaručují (Činčera, 2007 In Jančaříková, 2010).

Významným pokusem o objektivizaci kvality environmentální výchovy je *Ekopedagogovo osmero* (Máchal, 2006):

I. cíl environmentální výchovy, smysluplnost programu, kvalita pomůcek;

- II. odborná správnost a přímé kontakty s přírodou;
- III. návaznost na RVP a vymezení spolupráce s doprovázejícím pedagogem;
- IV. role ekopedagoga - využití aktivizujících forem výuky, rozvíjení kritického myšlení;
- V. interdisciplinarita;
- VI. prostředí ekoprogramu, terénní výuka, přírodniny, výrobek z přírodního materiálu;
- VII. závěrečné opakování na konci programu;
- VIII. rozvoj citového vztahu k přírodě, rozvoj klíčových kompetencí.

V letech po roce 1990 bylo hlavním cílem rozšířit síť Sdružení Ekologické Výchovy (nebo taky Střediska Ekologické Výchovy, dále jen SEV), vytvářet nová střediska, budovat zázemí pro environmentální výchovu a v posledních několika letech se hlavním cílem středisek stává hodnocení a zvyšování kvality environmentální výchovy. Proto SEV Pavučina zahájila v roce 2006 přípravu hodnotícího formuláře.

Problémem hodnocení kvality environmentální výchovy je skutečnost, že její kvalita nezaručuje reálný efekt - změnu postojů, myšlení a chování účastníků programu (Činčera, 2007: str. 94).

### 3 OVLIVNITELNOST ENVIRONMENTÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Téma působení na environmentální chování jedince je předmětem studia více společenských oborů, jako environmentalistika, sociologie, ekonomie, ale také právní vědy, kulturologie, religionistika a jiné. Vzhledem k tomu, že vlivy více či méně se dotýkající jednotlivých oborů jsou ve vzájemné interakci, přispěly k synergickému vytvoření komplexních pohledů, které na člověka působí. Společným jmenovatelem otázek výše uvedených oborů se stala *ekopsychologie*, „mezioborová disciplína pojímaná jako platforma pro propojování poznatků a spolupráci odborníků různých oborů pohybujících se na hranicích mezi 'vnějším' a 'vnitřním'“ (Krajhanzl, 2009, s. 45). Do popředí ekopsychologie se v současné době dostal Jan Krajhanzl, citován a odkazován právě pro příspěvek k orientaci v komplexním systémovém poli, o němž pojednává i tato kapitola.

Vlivů, které na environmentální chování působí, je celá řada - a jen v některých případech jsou pro environmentální chování rozhodující motivy spojené s ochranou životního prostředí. Lidské chování je utvářeno a ovlivňováno celou řadou vlivů (neboli faktorů). Jsou mezi nimi faktory *vnější* (tedy prostředí jedince) i faktory *vnitřní* (fyzické a psychické aspekty jedince), které předurčují chování v podobě zkušeností z minulosti, vlivů aktuálně působících i očekávání do budoucna. Určité vlivy působí přitom na mnoho lidí, jiné ovlivňují jen pár jedinců.

Krajhanzl předkládá jeden z možných pohledů na vlivy ovlivňující environmentální chování. Poskytuje rozlišení a stručné vymezení tří základních oblastí vlivů: *prostředí jedince*, *osobnost jedince* a *osobní vztah jedince k přírodě a životnímu prostředí*.

### **3.1 Koncept „tří oblastí vlivů na environmentální chování“**

#### **3.1.1 Vliv prostředí na environmentální chování**

Krajhanzl uvádí: „Chovat se šetrně k životnímu prostředí je snadnější, když prostředí 'udržitelnému' jednání přeje: kousek za domem máte krámek s cenově dostupnými biopotravinami a žijete v městečku, kam je to všude co by kamenem dohodil.“ (2009, s. 46)

Vliv prostředí na environmentální chování je tedy možné chápat jako působení vnějších vlivů (faktorů), které spoluovlivňují chování lidí k životnímu prostředí. Podle oborů je možné rozlišovat sociální, kulturní, environmentální, právní, ekonomické ad. vlivy prostředí.

Vlivy vnějšího světa jsou „živé“ – proměňují se a ovlivňují; například ekonomické vlivy jsou nejen v interakci mezi sebou, ale ovlivňují také sociální, environmentální a kulturní prostředí. Dochází k propojování vlivů, soupeření a střetávání, vytváření synergií, a tyto děje jsou doménou studia právě výše zmíněných společenskovedních oborů.

#### **3.1.2 Osobnostní vlivy**

Osobnostní vlivy na environmentální chování jsou vlivy charakterových vlastností, motivačních charakteristik (postoje a hodnoty), schopností a duševních nálad jedince na jeho chování k životnímu prostředí. Součástí osobnostních vlivů nejsou environmentální postoje a schopnosti, označované jako vztah k přírodě a životnímu prostředí. Osobnostní vlivy působí na environmentální chování zpravidla bezděky a nevědomky. Podle Krajhanzla se evidentně projevují zejména

ve chvílích, kdy se dostávají do konfliktu s vlivy vztahu k přírodě, co demonstruje na příkladě šetrného ekologa v moci cestovatelské touhy.

Pozornost empirických studií zaměřuje zejména na environmentální aspekty *životních hodnot* (stupnice hodnot, konzumerismus), *životního stylu* (dobrovolná skromnost) a *vliv vlastností osobnosti* (konformnost, pohodlnost, locus of control) na environmentální chování.

### 3.1.3 Vztah k přírodě a životnímu prostředí

Ačkoli jsou environmentální postoje a jejich vliv na environmentální chování důkladně teoreticky i empiricky prozkoumány, oblast vztahu k přírodě a životnímu prostředí nelze na otázku environmentálních postojů zužovat: environmentální chování ovlivňují také jiné duševní děje, jevy, vlastnosti a stavy člověka, které jsou přímo zaměřeny na přírodu (mimolidský svět) a životní prostředí.

O vztazích lidí k přírodě vypovídá tzv. *osobní charakteristika vztahu k přírodě*: vyjadřuje, jakým způsobem lidé k přírodě a životnímu prostředí přistupují (environmentální potřeby a postoje) a jaké jsou při tom jejich duševní možnosti (schopnosti).

Vztah k přírodě a životnímu prostředí prokazatelně ovlivňuje environmentální chování. „Mýlí se však ti, kteří věří, že 'dobrý vztah k přírodě' je zárukou šetrného chování k životnímu prostředí,“ podotýká Krajhanzl (2009, s. 48).

Vliv zmíněných faktorů je podle Krajhanzla prováděn následovným chováním: „*Různá intenzita působení vlivů na určité environmentální chování jedince* – některé vlivy jsou 'slabší', jiné působí 'silněji'. (...) *Příznivé či nepříznivé působení ve směru chování šetrného k životnímu prostředí* – vlivy se vzájemně například 'sčítají' a 'odčítají' a jejich výsledkem je určité chování. (...)

*Vlivy působí specificky, tedy s určitou intenzitou na určité chování – síla a zaměření vlivů se mění v čase, podle jedince i podle chování.“ (tamtéž, s. 48)*

### **3.2 Aplikace: podpora pro-environmentálního chování**

Uvedené oblasti vlivů na environmentální chování jsou často předmětem specializovaných výzkumů a úzce zacílených aktivit environmentální praxe (příkladně environmentální výchovy a osvětových kampaní). Výhodu Krajhanzl vidí, „pokud specializaci předchází 'komplexní pohled' na problematiku. Uvědomit si v první fázi projektu kontext problému znamená především: Reflektovat souvislosti širokého okruhu vlivů, vybrat pro další práci klíčové (uzlové) body, které jsou z hlediska účinnosti nejvýznamnější, a předpovídat možné 'vedlejší efekty'. Podobná úvodní příprava umožňuje dělat kvalifikovaná rozhodnutí v otázkách, kterým směrem se vydat při efektivní podpoře pro-environmentálního chování například: Zdali pořizovat v obci další kontejnery na tříděný odpad nebo rozjíždět pro-recyklační kampaň, zda obnovit školní zahradu nebo posílat školní třídy na zážitkovou školu v přírodě či programy environmentální výchovy, zda lobbovat za státní subvence ekologickým výrobkům, propagovat biopotraviny billboardy či podporovat spolupráci mezi dodavateli bio-potravin do hypermarketů.“ (tamtéž, s. 49)

Práci s environmentálním chováním v kontextu systému Krajhanzl popisuje čtyřmi kroky:

#### *1. Zacílení projektu*

Pro projekt je určeno, na které environmentální chování se zaměří – bude to na vypalování trávy, jízdu autem po městě nebo nákup v lednu prodávaných rajčat? Kritériem pro určení chování, na které je program ve zvolené cílové skupině zacílen, může být ekologická stopa aktivity či úžeji produkce CO<sub>2</sub>.

Důležité je, aby nedošlo k záměně cílů a metod projektu – rozdat do tříd tři

sta informačních letáků není cílem, ale metodou. Cílem může být zvýšit objem vyříděného odpadu na místní základní škole.

## *2. Zmapování vlivů*

Úvaha, focus group odborníků, anketní šetření nebo dokonce empirické šetření zkoumají, jaké vlivy předurčují jaké environmentální chování, tedy co působí PRO a PROTI zvolenému pro-environmentálnímu chování?

## *3. Zmapování potenciálu změny*

Určité vlivy lze změnit snadno (srozumitelné cedulky na odpadkových koších) a některé o poznání hůře (anti-ekologické postoje třídních „alfa samců“). Důležitým krokem je proto předpovědět potenciál změny působení jednotlivých vlivů: čím je možné a za jakých okolností pro-environmentální chování podpořit?

Obecně přitom platí, že ovlivňovat chování změnou prostředí je poměrně snadné. Pro-environmentální chování však často po návratu prostředí k původnímu stavu pomíjí. Podporování změny osobnosti je velmi odborně náročné: po celou dobu je potřebné dbát na etické hledisko intervence a předcházet nežádoucím vedlejším účinkům. Programy podporující změnu vztahu k přírodě a k životnímu prostředí mají často formu aktivit environmentální výchovy, a ač nemusejí jít do takové hloubky jako práce s transformující se osobností, je také zde potřebná určitá metodická připravenost. Podobně jako rozvoj osobnosti je práce na vztahu k přírodě příslibem dlouhodobějšího pro-environmentálního chování.

## *4. Určit postup*

Odpověď pro čtvrtý krok vyplývá z předchozích: které vlivy působí na environmentální chování nejvýznamněji a které je možné snadno ovlivnit? Právě významné a zároveň „dostupné“ vlivy jsou pro podporu pro-environmentálního chování nejzajímavější.

Existuje bezpočet vlivů, kterým je environmentální chování lidí vystaveno. Prostřednictvím představeného konceptu “tří oblastí vlivů na environmentální



chování“ je možné se v proměnlivém a členitém terénu orientovat. Pojmenované oblasti mohou sloužit jako vodítko, které může přispívat k systematizaci, efektivnímu zacílení a spolupráci mezi organizacemi při environmentálně výchovných, vzdělávacích a osvětových projektech. Čtyři kroky ke kvalitní přípravě projektu se dají shrnout slovy: zacílit, zmapovat stav, zmapovat potenciál a určit postup. V nadsázce lze odkázat na uplatnění obecných a nepsaných principů, které jsou často v environmentální praxi dodržovány: *Uvažujme o celku. Poznávejme vazby v (eko)systému. Jednejme tam, kde je to potřebné a možné. Počínejme si odpovědně a s respektem ke všem, kterých se to týká.*“ (Krajhanzl, 2009, s. 51)

## 4 ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA ŠKOLÁCH V ČR

Environmentální výchově, jak ji chápeme dnes, předcházela výchova ve vztahu člověk-příroda, která vycházela z myšlenek a díla J. Á. Komenského a transformovala se do myšlenky „přirozené výchovy ve shodě s přírodou“. Environmentální výchova má v České republice hluboké kořeny. Do škol donedávna pronikala z mimoškolních činností. V 60. – 70. letech 20. století vznikla výchova k ochraně přírody v návaznosti na skautskou (Svojsík, 1921) a foglarovskou (Foglar, 1938) tradici.

Do školní výuky se ekologická výchova (oficiálně) dostala v roce 1990 úpravou osnov přírodovědných předmětů a tehdejšího předmětu občanská výchova, a to v návaznosti na zkušenosti se zaváděním environmentální výchovy z konce 80. let.

Na prvním stupni se začala rozmahat EVVO (Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta) od počátku 90. let především díky systematickému proškolení učitelů, kterému se věnují střediska ekologické výchovy (SEV). V současné době jsou v souvislosti s kurikulární reformou na školách jmenováni a proškolení koordinátoři environmentální výchovy.

V roce 2000 byla založena Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy (M.R.K.E.V.) určená základním školám a následně Mrkvička pro školy mateřské. V současné době se rozšiřuje síť škol, které se k těmto metodikám hlásí, spolupracují se Střediska environmentální výchovy, získávají materiální i metodickou podporu. Od září 2007 je (minimálně v 1. a 6. třídách) na všech základních školách a víceletých gymnáziích povinné zařazení průřezového tématu environmentální výchova do Školských vzdělávacích programů.

Finální verze RVP ZV se (podle zákona č. 561/2004, § 185, odst. 1.) stává závaznou pro všechny školy. Od školního roku 2007/2008 musí školy podle ŠVP

učit minimálně 1. a 6. ročník (resp. primu osmiletého gymnázia) a v každém dalším školním roce tyto třídy a nový 1. a 6. ročník. Od 1. září 2007 je tedy poprvé v historii environmentální výchova v ČR ze zákona povinná, neboť „průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání“ (RVP ZV, 2004: 6. kapitola). Nicméně v tuto dobu je již environmentální výchova na mnohých školách realizována několik let s pomocí Středisek environmentální výchovy (SEV), pracovníky státní správy pod záštitou MŠMT, MŽP a také nadnárodní správy (orgány EU).

Úroveň environmentální výchovy v současné české škole je podle Jančaříkové různá, většinou nedostatečná. Zásady trvale udržitelného chování, resp. života jsou předávány především formálně (hovoří se o nich, ale nejsou realizovány). Učitelé nedokáží problematiku chápat a řešit komplexně (např. pod environmentální výchovou si představují spíše předávat soucit s „myšičkou“ nebo „holoubkem“ než zásadní změnu vlastního chování), často se chaoticky věnují jednotlivým tématům a prvkům v projektech (oblíbená témata jsou voda, třídění odpadu), jejichž kvalita i účinnost je sporná (např. se žáci dozvědí, že se do směsného odpadu nehází papír, ale už se nedozvědí, že se do něj skutečně nesmí házet baterie, monočlánky, léky či zbytky barev). Naprosto nedostatečný je systém hodnocení environmentální výchovy. Učitelé/učitelky nemají představu, jaké nástroje jsou k hodnocení environmentální výchovy vhodné. Naprostá většina z nich environmentální výchovu vůbec nehodnotí (Jančaříková, 2010).

Na druhé straně existuje celá řada zapálených učitelů a učitelek – úžasných osobností, kteří se žákům obětavě věnují, kteří mají chuť environmentální výchovu realizovat co nejlépe a kteří stojí o další vzdělávání v tomto oboru.

## 5 NOVÉ TEORIE

Doposud jsem se v práci věnovala faktům, zákonům, měřitelným a aspoň do jisté míry hodnotitelným koncepcím nebo pohledům. To však ani zdaleka nejsou jediné okruhy dotýkající se ekologie nebo vzdělávání. Do popředí se stále víc dostávají filosofické proudy a teorie jako je synergetika, studie komplexity nebo teorie chaosu, které otevírají pohled na život z nové perspektivy – v němž jsou tradiční představy o životě a hmotě, samoorganizaci a vývoji, představy o zákonitosti a náhodě dávno překonány.

Objevuje se otázka, nakolik může být komplexita relevantní inspirací pro edukační teorii a vzdělávací praxi. Koncem 20. století začala diskuze i o relevanci věd o komplexitě pro výchovu a vzdělávání trvající dodnes. Časem se vytvořily dvě skupiny autorů. Ti, kteří od počátku rozpoznávali a obhajovali potenciál věd o komplexitě pro edukační teorii i praxi jako Davis et al. 2000, Kindt 2002, Moll et al. 2005, Osberg et al. 2008, a na straně druhé skeptici jako Hunter, Benson 1997, Jorg 2005.

Pedagogické myšlení i praxe se vyvíjejí a do transformačních pohybů ve vzdělávání se dnes vstupuje také z pozice vědy o organizované složitosti. „Nové porozumění, jak může být svět zmapován prostřednictvím komplexity, může poskytnout produktivní a významné příležitosti pro vzdělávání.“ (Laidlow, 2004, s. 3) Marshallová argumentuje, že je užitečné uvažovat o školství a vzdělávání v kontextu rozvoje nereduktivních věd, a tehdy „musíme nazírat na naše školy, třídy a učitelskou práci celkem odlišně, nově. Musíme je vidět jako dynamické, adaptivní a samo-organizující se systémy, které jsou inherentně nadesignovány směrem k sebeobnově, které jsou schopné vyvíjet se. Ale ne vyvíjet se dle shora předepsaných pravidel, ale prostřednictvím vztahů vytvářených ve vlastním prostředí.“ (Marshall, 1996, s. 4) Takto se vzdělávání ukazuje jako dynamický a organický systém.

Ukazuje se, že dnešní poznávání světa a jeho subsystémů nepřináší stále jasnější a hlubší poznání jsoucího a už vůbec nás nepřipravuje na bezpečný management reality, ale spíš naopak: čím víc svět poznáváme, tím víc se prohlubuje jeho složitost a tím roste i počet témat a otázek. Podobně stav a vývoj životního prostředí v globálním rozměru se každým hlubším poznáváním stává stále neurčitějším a méně předpověditelným.

Tenhle proměnlivý svět není možné poznat úplně (ne však proto, že nepoznáváme všechny jeho prvky a zákony, ale že se projevuje jako „živý“, proměnlivý, fluktuující, sebeorganizující) a přece, jestli nechceme rezignovat na vědomé a aktivní úsilí o „řízení“ lidské civilizace směrem k jejímu udržitelnému vývoji na planetě Zemi, musíme na složitou situaci moudře reagovat. To vyžaduje přípravu, poznání, nereduktivní myšlení – a právě v této situaci mluvíme o *ekologickém myšlení*.

Byli jsme zvyklí myslet reduktivně a lineárně: zjednodušeně přímočaře (Škrdlant, 1996). Pro poznávání a užívání světa, který je mechanismem, neživou soustavou prvků s kauzálními vysvětleními, ani jiné myšlení není potřeba. Nicméně vnímat a zodpovědně obývat svět, který se v pohledu nejnovější vědy ukazuje jako proces, nevratný děj, navíc ne celkem předpověditelný, to vyžaduje nové postoje. Složitosti světa a problematiky životního prostředí musí odpovídat také myšlení – už zmíněné ekologické myšlení, které podle Škrdlanta implikuje, že „nazírání na skutečnost v jejích vztazích mění tuto skutečnost, mění můj vztah k ní i mě jako její část.“ (Škrdlant, 1996, s.29)

I kdyby se školský i vzdělávací systém vyvíjel v kontextu poznání formovaném na půdě nereduktivních věd, můžeme živit naději, že bude líp zodpovídat povaze současného světa a že přispěje k rozvoji ekologického myšlení. To by se neprojevovalo výhradně ve vztahu člověka k životnímu prostředí, formovalo by myšlení a konání osobnosti v celku, podmiňovalo by jeho nazírání na realitu – a současně se změnou jejího vnímání, reflektování, by se měnila východiska pro výchovu, vzdělávání a školství tj. zpětněvazebný cyklus.

Vzdělanost neméně jako se školou souvisí také s podobou přírodního a sociálního prostředí, ve kterém žijeme. V případě, že vnímáme vzdělanost jako lidskou kvalitu, nedá se nijak garantovat tj. je emergentní vlastností vyrůstající z komplexních otevřených systémů, kterých se vědomě účastníme. Vzdělání se nedá získat či odevzdat, nedá se naplánovat, zmanažovat, ocenit. Vzdělanost je více než otázkou školních budov a programů, osnov a didaktik, je otázkou lidského dozrávání, růstu, kritického myšlení i ve vztahu k sobě, je otázkou osobní orientace v různých světech a diskurzích na horizontu vlastního uvědomění se jako člověka se zodpovědností. Vzdělávání víc připomíná pěstování než produkování, přičemž je ovlivňováno širokou spleť podmínek. Je paradoxem, že když chceme těmto podmínkám porozumět, vyžaduje to opět vzdělanost. A ona vzdělanost nás nabádá nemít plané naděje ohledně každé transformace vzdělávání, ale současně nás pobízí k tomu, abychom nerezignovali na vytváření podmínek, které pěstování vzdělanosti přejí.

## 6 MOŽNOSTI ENVIRONMENTÁLNÍHO PŮSOBENÍ Z HLEDISKA VÝVOJE ČLOVĚKA

Tato kapitola nazírá na problematiku environmentální výchovy z pohledu dynamické ekopsychologie. Vychází z ontogenetické lemmy, že každé vývojové stadium vždy staví na tom, které mu předcházelo tj. čím ranější stadium, tím citlivější a významnější pro další vývoj (Erikson, 1950). Povaha tohoto procesu je tělesná a vzhledem k tomu, že člověk je bytost bio-psycho-sociální, zrcadlí se i do ostatních složek (osobnosti).

Z environmentalistického hlediska (jak na něj nazírá dynamická ekopsychologie) jsou pro komplexní vývoj celistvé bytosti významné už okolnosti početí. Ty jsou ovlivňovány řadou faktorů jako celkový zdravotní stav rodičů (zejména matky), jejich vzájemný vztah a logicky vztah k očekávanému dítěti. Ideální je situace, kdy „celkově zdraví rodiče počnou v láskyplném a harmonickém vztahu dítě, které si přejí. Toto přání je nejjednodušší podmínkou celkového přijetí dítěte.“ (Skála, 2009, s. 52) Právě různé podoby nedostatečného přijetí bez podmínek, které je v naší civilizaci velmi časté, vedou také k vzniku různých typů *narcistické poruchy osobnosti*, jejíž jednou ze základních charakteristik je nevědomé prožívání neadekvátnosti a nízké, resp. podmíněné hodnoty sebe sama (sebe sama totiž přirozeně koncipujeme podle toho, jak nás zrcadlí prostředí) (Winnicott, 1965). Kompenzace tohoto nevědomého strádání (získáváním a zmocňováním se „vnějšího“ se snaží zaplnit prožívanou nedostatečnost a bezmoc „vnitřního“) se z velké části obecně projevuje jako konzumerismus. Narcistický člověk velice lehko podléhá např. reklamním, módním či celkovým společenským tlakům, návazně se luxus stává samozřejmostí a v masových rozměrech takovéto chování vede k environmentálně neudržitelnému stupňování materiální produkce a současně hromadění odpadu.

Prioritou této počáteční fáze ontogeneze je jednak udržování zdravého,

čistého životního prostředí a jednak předchozí intenzivní výchova k rodičovství. Avšak informativní forma či dogmatické donucování jsou nevhodné a neúčinné. Problémem naší civilizace je podle Skály (2009) zejména náprava výchovných chyb rodičů těch, kdo se mají rodiči stát nyní, tedy o neutralizaci psychických traumat, majících za následek patologické symptomy, které především stojí u zdroje (nejen vztahových) problémů dnešních či zítřejších partnerů – budoucích rodičů. Právě narcistické pohlcení rodičů sebou samými (nejistotou svou vlastní hodnotou) jim často znemožňuje realisticky vidět a zrcadlit nejen sebe sama a sebe navzájem, ale i jejich dítě, které nezrcadlené a tudíž ani nepřijaté se samo stává narcistickým. Tento problém se ve společnosti cyklicky opakuje a předává se z generace na generaci, proto je potřeba někde přestat, začít ho řešit od kořenů a vytvořit civilizaci na nových pilířích, kde se budou šířit životu prospěšné vzorce chování. V dlouhodobém horizontu se jako efektivní ukazuje *praxe soustavné dynamické psychoterapie*, jak skupinové tak individuální. Její principy jsou uplatnitelné i mimo klinický rámec a v současné době jsou už aplikovány v mnohých alternativních pedagogikách (Singule, 1992). Psychoterapie sama o sobě může být relativně stresující a právě proto patří do fáze přípravy na rodičovství a ne samotného průběhu těhotenství, kdy je základem celková pohoda matky bez ohrazujících stresorů (o úzkosti a depresi ani nemluvě).

Neméně podstatným obdobím je *porod*. Klíčovou roli by zde měly mít zdravé instinkty matky podpořené alternativními formami porodnictví, které prokazatelně snižují riziko stresu jak u matek, tak u novorozenců. Bezprostředně po porodu je zcela klíčový (zvláště, ale ne jenom z environmentalistického hlediska) imprinting, kdy se kromě intimního kontaktu s matkou začíná vytvářet základní vztah (důvěry) novorozence k „vnějšímu“, tedy i mimolidskému světu. Jakákoliv separace od matky je naprosto nežádoucí a pro zdravý vývoj dítěte je opět podmínkou bezpodmínečné přijetí novorozence (Mahler, 1975).

Základním principem psychopatologicky neproblémové výchovy je podle Fishera (2002) neustálé vytváření bezpečného prostředí (i v podobě určitých hranic) pro stále se vyvíjející přirozené potřeby dítěte, v kterémžto prostředí



jedině je dítě samo schopno spontánně objevovat svět, který mu v dalším kroku „předkládáme k asimilaci“, nikoliv „vnucujeme k intojekci“. Bezpečné prostředí znamená především otevřené reflektování („zrcadlení“) a bezpodmínečné akceptování (nehodnocení) osobnosti vychovávané jako celku (v opačném případě hrozí propuknutí zmíněného narcismu), ale přitom autenticitu vychovatele (otevřeným vyjadřováním svých emocí, držením svých hranic uzpůsobených svým potřebám). Jedině v takovémto rámci může vychovávaný autenticky a smysluplně zpracovat pro něj relevantní podněty – i z těch, které mu nabízíme (Fonagy, Target, 2005).

Počínaje batolecím obdobím se dítě začíná se světem seznamovat stále více vědomě a utváří si k němu (environmentalisticky významný) vztah. Nejvíce nápomocnými by měli být milující rodiče. Každá z fází v tomto období obsažená je určitým způsobem citlivá na vznik traumatizací. Proto je více než vhodné, aby byli rodiče dostatečně informováni o patogenních výchovných postupech např. v rámci moderní výchovy k rodičovství a podle toho sami ve výchově potomstva postupovali. Mluvíme o informacích jako: násilné odstavování či nekojení, které může vést k poruchám příjmu potravy či narkomanii; předčasném nucení chození na nočník, jehož následkem může vzniknout potřeba chronického hromadění věcí různého typu; také paušální potlačování raných sexuálních projevů k ambivalenci, nedůslednosti, násilným praktikám apod. V rámci prevence je ideální, když se rodiče sami seznámí se svými nevědomými výchovnými tendencemi prostřednictvím psychoterapeutického procesu (Fonagy, Target, 2005).

Pro zdravý vývoj je nezbytné zabezpečit kromě sociálního také mimolidské prostředí, bez jakékoli formy znečištění. Podle průlomové teorie objektivních vztahů (např. D.W.Winnicott) se já dítěte utváří na základě toho, jak ho zrcadlí jeho bezprostředně žitý svět. Je-li tento svět tvořen převážně neživými, a tím pádem pasivními výrobky (což je v naší civilizaci převažující situace), bude se podobně rigidně a pasivně utvářet pravděpodobně i já dítěte, a to pak nebude mít z čeho získat citlivost k mimolidskému světu. Proto je třeba umožnit průběh

výchovy v co nejpřirozenějším, nejpřirodnějším prostředí obecně (Fisher, 2002).

Školství může vstoupit na scénu zhruba od tří let, kdy dítě začíná potřebovat i společnost vrstevníků. Lash (1950) podotýká, že většina dětí vstupuje už do mateřské školky s většími či menšími traumaty, kde se v tomto bodě otevírá terapeutická možnost školství. Má-li být prvořadým úkolem školství příprava dítěte na dospělý život, a zároveň příprava takových dospělých, kteří budou schopni a ochotni tvořit společnost harmonickou vnitřně i navenek – tedy s mimolidským životním prostředím – bude prvním krokem snaha vychovávat dospělé harmonické se sebou samými – tedy psychicky integrované, bez nevědomých intrapsychických konfliktů, které jsou nejčastějšími příčinami konfliktů interpersonálních i širších. Proto by měla být veškerá příprava na život zarámovaná právě v principiálně v psychoterapeutickém rámci. Jeho základem je ono bezpečné – tzn. mj. zásadně „objektivně“ nehodnotící (a už vůbec ne klasifikující) – prostředí, otevřené jak pro osobnosti vychovávaných a jejich rodičů, tak i pro své vlastní, které by ovšem měli reflektovat. Ti do školství samozřejmě patří, škola jejich vliv stejně nemůže vyloučit, proto je nejefektivnější přibrat je do dialogu jako třetí stranu (s určitou odpovědností). Ani ve výchově ani v psychoterapii nedochází k setkání člověka dokonalého (učitel) s člověkem nedokonalým (žák), ale k setkání dvou celkem rovnocenných lidských bytostí, které ovšem disponují rozdílnými zkušenostmi, a mohou se tedy navzájem obohacovat. Něco jiného je děti empaticky a otevřeně připravovat na nebezpečný svět, a něco jiného jim ho vytvářet už ve škole (posílení vyléčením a pochopením stávajících traumat je nejlepší přípravou na potenciálně traumatizující svět; Skála uvádí jako příklad děti, které nejsou narcistické a podléhají sugesci reklamy a jiným manipulacím s mnohem menší pravděpodobností) (Skála, 2009).

Obecně je potřeba zbavit pedagogiku role sloužky současného ekonomického systému. Přitom není ani potřeba se obávat následného společenského neúspěchu nezávisle vychovávaných dětí. Zejména v některých alternativních pedagogikách zaměřených na konkrétní životní praxi jako např. tonnucciovskou výchovnou praxi „načisto“, montessoriovskou, či freinetovskou

alternativu, bylo ukázáno, že charakteristiky, které činí děti v životě obecně úspěšnými, jsou především otevřenost, uvolněnost a svobodná mysl, umožňující vhodně a aktivně adaptovat (nikoliv jenom pasivně akomodovat) na nové situace (Fromm, 1960). Skála (2009) argumentuje, že lidé, kteří nejsou paralyzováni psychickými traumaty, se mnohem snáze a rychleji učí, dlouhodobě dělají jen to, k čemu jsou skutečně motivováni, nenechají se vykořisťovat, a přitom jsou schopni přátelské a konstruktivní kooperace, jsou vynalézaví a kreativní. V návaznosti na tuto úvahu - pedagogice také nepřísluší role popularizátorky vědy. Děti by se měly dobře seznámit s vědou jako historickým fenoménem a ne se učit dívat na svět pouze očima vědy (který je mimo jiné často držen v nepřirozeně umělých podmínkách).

Naopak je žádoucí, aby hlavní náplní školství bylo právě *rozvíjení vlastní přímé zkušenosti dětí* (Tonucci, 1994), což je podle Skály (2009, s. 56) „možná nejúčinnější kontra-praxe vůči současnému mediálně-technologickému vymývání mozků“. Stavět by se mělo na dvou základních aspektech. Jedním je vlastní tělo, které je prvním a nejbližším fenoménem světa dítěte, proto by mělo být poznáváno a rozvíjeno především ono – z toho plyne nenásilná a skutečně důkladná tělesná výchova, ale i citová a otevřená hygienická a sexuální výchova. Druhým aspektem je přírodní prostředí, které je základem veškerého (i toho nejmělejšího) širšího světa. Výchova by se proto měla zaměřit především na schopnost harmonického života ve víceméně divoké přírodě – proto by měla v co nejvyšší míře probíhat (aspoň ze začátku) v co nejdivočejší přírodě – samozřejmě s přiměřeným zajištěním bezpečnosti. Výhodou je obrovské množství podnětů, které v přírodě samy přirozeně vyvstávají, a dávají tak příležitost k získání mnoha znalostí a dovedností, z nichž mnohé jsou základem ke znalostem a dovednostem týkajícím se i lidské kultury a společnosti, z přírody tak či onak odvozených. Tyto podněty navíc představují určitý přirozený základ chápání světa, jehož metaforická struktura je odvozena primárně právě z divoké přírody (Fisher, 2002). Svobodná hra i mnohé jiné činnosti jsou pro prepubertální děti optimální příležitostí pro takové učení se základům reality světa, které jejich přirozenost

kultivuje v souladu s prostředím, pro které je psychika v podstatě evolučně nastavena. To ale rozhodně neplatí o mnohých umělých prostředích, kde často dochází k nejrůznějšímu znásilňování přirozenosti, což může být zvláště v raném věku pro psychiku značně traumatizující. Také k abstraktnímu učení by nemělo docházet dříve, než jsou k němu získány psychické schopnosti, což je obzvláště problematické, vzhledem k tomu, že moderní realita je z velké části založená na abstrakci (Skála, 2009).

Podle Eriksona (1950) je pro dítě důležité, aby v období předškolního věku a na prvním stupni základní školy nebylo nijak znevýhodňováno, ponižováno (ani povyšováno), srovnáváno s druhými a ani „objektivně“ hodnoceno. Proto by veškerá hodnocení ze strany pedagoga měla být jasně formulována jen jako jeho osobní názory.

Dalším problémem významně přispívajícím k eko-patologické struktuře společnosti, implikující mj. neustálý růst spotřeby a výroby, je obecně patologická soutěživost, zprostředkující mj. narcistickým osobnostem neplnohodnotné náhražkové uspokojení – což rozhodně nepřispívá k řešení problému, spíš ho ještě podporuje, vzhledem k faktu, jak je soutěživost společností „mezi řádky“ propagována. Skála (2009) vidí řešení v zaměření pedagogiky na nenásilné pěstování schopnosti kooperovat s druhými (svým způsobem i mimolidskými). To ale neznamená kolektivistickou negaci individua, nýbrž zohlednění jeho nezastupitelného místa v dynamice rozličných společenských skupin.

Neméně citlivým obdobím je puberta, kdy se v dospívajících nově probouzí lidská přirozenost, a tím nejhorším možným přístupem je tyto čerstvé psychofyzické impulsy potlačovat a nutit jejich nositele ke konformitě se stávajícím systémem – právě to naše společnost (včetně školství) s oblibou činí, připravujíc se tak o zpětnou vazbu a životadárné impulsy pro svou vlastní obnovu (Skála, 2009). V tomto období také přichází krize identity, což značí nové, nekompromisní testování okolní reality. Dospívající si ve společnosti hledá místo naplnění svých přirozených potřeb. Ty bohužel naše společnost v rozsáhlém počtu rozhodně nenabízí, proto dochází k frustraci dospívajících, provázené různými

formami agrese, nebo „tišení“ této frustrace v konzumu, případně jiných drogách (Erikson, 1950).

Kromě sexuální proměny probíhá také proměna psychospirituální, které jsou poměrně úzce propojeny. Jsou charakterizovány také objevením potřeby osobní transformace, kulturního přijetí do světa dospělých, tzv. iniciace. V původních kulturách to znamená jakousi mystickou smrt dítěte a zrození nového dospělého, což obnáší kromě separace od původní rodiny aj. také převratnou změnu jeho pohledu na svět a jeho prožívání (Skála, 2009). Nový význam nabírá dítětem doposud naučený doslovný význam světa, a tím je nový sémantický rozměr kontextuálně závislého nositele sakrality, ve smyslu nedisponovaného nekonečna dalších, často symbolických psychofyzických významů (orientace v nich čerpá z tradice – všechny tradiční mytologie představují jakési „základní příručky“). Skála (2009) to demonstruje na příkladu setkání se zvířetem, kdy se už neptám jen na to, co je to za zvíře, ale také např. jaký smysl toto setkání právě nyní a právě zde má, co by to mohlo znamenat (Paul Shepard). Teprve tímto krokem se člověk stává skutečným „světoobčanem“, figurujícím v celku ekologické sítě, jíž byl předtím jen bezvýznamným uzlem, a proto teprve nyní může mít autentický zájem na blahu celku světa – včetně mimolidského. Neméně podstatným pozitivem z hlediska celkového vývoje je přirovnání této mystické smrti a znovuzrození, čímž se nově získá význam skutečné smrti, „která již v tomto prožívání nepředstavuje obávaný konec, ale jen přechod do jiné fáze bytí“ (tamtéž).

I z výše uvedeného hlediska je naše civilizace krajně nedospělá – nejen, že takovouto tradici z větší části postrádá (což ji vlastně jako kulturu v pravém smyslu činí nefunkční), ale především „je vůči onomu sakrálnímu sémantickému rozměru světa – záměrně a standardně – slepá“ (Skála, 2009). Naštěstí i v naší civilizaci existují aspoň nějaké záchytné body v podobě tradic s tendencí tuto „propast“ překonávat. Teoreticky se o to pokouší fenomenologie a její překonání objektivismu, jungovská psychologie s konceptem synchronicity a psychologickou rehabilitací mytologie (částečně již u Freuda) a prakticky

většina směrů zážitkové pedagogiky a psychospirituální terapie, využívající citlivě adaptovaných archaických iniciačních technik původních kultur a jejich variant v bezpečném analyticko-psychoterapeutickém rámci, např. hledání vizí v samotě (vision quest), řízených pústů, potních chýší, holotropního dýchání apod. (tamtéž)

Skála (2009) připomíná riziko vznikající při výchovném nepsychoterapeutickém působení na dospělé populaci (environmentální politice, osvětě, sociálním marketingu, ekonomické a další motivaci), které by si měli uvědomit zejména politici a osvětáři, a tj. za odnětí jednoho typu uspokojení té které potřeby je třeba nabídnout její náhradní uspokojení se srovnatelnou (ideálně ale stejnou) hodnotou pro dotyčného. V opačném případě se potkají s nedostatkem společenské vůle nebo se dosavadní environmentálně destruktivní potřeby, jsou potlačeny, promění v potřeby environmentálně ještě destruktivnější.

Rovněž důležitá je podpora tzv. občanské společnosti, a proto i volného času a hygieny práce: člověk, který je od rána do večera v zaměstnání a/nebo v zaměstnání psychicky či fyzicky vyčerpávajícím, bude jen těžko hledat čas a energii na to, aby se věnoval svým dětem, zajímal se o své sociální i ekologické okolí a angažoval se v sice neziskových, ale všeobecně prospěšných činnostech. (Faktem je, že takovými „roboty“ žijícími v podstatě jen výdělečnou činností a večer z nedostatku energie konzumem a médii, je v našem systému většina lidí v produktivním věku.) Tím, co lidi s rodinou silně poutá k jejich stávajícímu zaměstnání, a brání jim ve svobodě je opustit, je-li nesnesitelné, je do velké míry i cenově nedostupné bydlení a tím pádem i drahé hypotéky, které lidi značně spoutávají až zotročují (tamtéž).

Výše uvedené platí velmi specificky i o seniorech. V tradičních společnostech je samozřejmostí, že se na výchově podílí celá společnost, zvláště prarodiče, kteří mají s generačním odstupem a zkušenostmi značně jiný pohled na svět, kterým můžou děti obohacovat a rozšiřovat tím jejich pohled na svět, stejně jako citlivost. Proto je žádoucí podporovat volné soužití vícegeneračních rodin na jednom místě, ke kterému mají zvláště prarodiče vztah, který mohou dětem nenásilně prostředkovat, a posilovat v nich tak k místu odpovědnost, jejíž

nedostatek je příčinou mnoha environmentálních problémů. Stejně tak je zajímavé propojování škol a zařízení pro seniory, kteří mají s dětmi mnohdy větší trpělivost než jejich rodiče, a mají na ně více času.

## 7 ZÁVĚR

Možnosti environmentální výchovy jsou ovlivňovány množstvím faktorů s různou „váhou“ a paradoxně tyto faktory samotné jsou taky různě ovlivnitelné, což efektivitu celé problematiky značně komplikuje. Přesto nesmíme upustit od snah o nápravu toho, co jsme způsobili. V konečném důsledku my samotní bychom byli v případě neúspěchu nejvíce postiženi.

Všeobecně platí, že čím dříve se podaří zapojit do ekologického vzdělávání co nejvíce lidí, organizací, institucí, vládních orgánů atd., tím větší šance je na úspěšné přetvoření společnosti do udržitelné podoby. Velice podstatná je změna globálního povědomí o problematice a zařazení proenvironmentálních vzorců chování do odměňovaných a společensky žádoucích hodnot.

Dnešní člověk bohužel není schopný plně vnímat systémovou povahu světa, není k tomu vedený a vůči rostoucím problémům globálního rozměru často zůstává bezradný. Taký reagovat na globální ohrožení izolovanými iniciativami (politickými, ochránářskými nebo z pozicí jednotlivých vědních disciplin) je nepřiměřené a neodpovídající vážnosti situace. Svět nemůžeme chápat jako lineární ani jako skládačku, kterou napravíme postupným vylepšováním jednotlivých částí, ale spíše ho stavět do polohy angažovaných účastníků komplexních dějů s otevřeným koncem. K tomu je však potřeba ekologické myšlení (k němuž směřují všechny kapitoly této práce), odrážející se v celé kultuře a vedoucí k proměně vnímání, konstrukci sociální reality i přeměně představ a praktik o udržitelném rozvoji. Ono může být nástrojem pro nereduktivní poznávání životního prostředí, pro zodpovědnou environmentální teorii a praxi, ale současně může být nápovědou pro laika, současného člověka hledajícího orientaci v stále složitějším a nejistějším světě. Takle změna k ekologičtějšímu myšlení vede podle mě přes systém environmentálního vzdělávání, ve kterém je potřeba najít a vytvořit podmínky pro kultivování



ekologického myšlení, ono samotné bude mít vliv i na proměnu edukační teorie a praxe a ta znovu povede k dalším změnám v myšlení (tj. zpětnovazebná proměna jednoduchých deterministických systémů na systémy komplexní až chaotické).

Problém vidím v nedostatku času, tj. jedna, maximálně dvě generace k odvrácení ekologické krize, tudíž ke globálnímu přechodu na trvale udržitelný způsob života. V případě, že vycházím jednak z předpokladu současného (nefunkčního) stavu společnosti a jednak z předpokladu, že žít trvale udržitelně nebo myslet ekologicky musí tuto společnost někdo naučit. Ptám se, kdo to bude? Kde vezmeme tolik kvalifikovaných a progresivních pedagogů, andragogů, terapeutů, psychologů, atd., kteří by „nastartovali“ změnu, když toho dosud nebyli schopni? Přitom je potřeba, aby už oni mysleli ekologicky a žili udržitelně, až následně by mohli tuhle „filozofii“ šířit dál. Dle mého názoru je to reálné právě pomocí zmíněného zpětnovazebného mechanismu, avšak není reálné to stihnout po dobu dvou generací... Proto je potřeba zapojit nejenom školství, neziskové organizace, atd. ale celou společnost, do jejíhož zájmu by se měla dostat *chut' a vůle žít udržitelně* – takovýto přístup by hodně pomohl i vzdělávacímu systému stihnout limit. Další pro mě znepokojující otázka ale zní: Kdo má tu moc, změnit něco v přístupu společnosti, třeba po přečtení práce tohoto druhu, když toho nedosáhly za poslední půl století ani mezinárodní organizace?

Cílem této práce bylo uchopit ekologii a vzdělávání jako nástroj pro odvrácení ekologické krize. Myslím, že jím doopravdy jsou, ale k tomu, aby byly úspěšné, je potřeba mnohem větší podpory jak od společnosti tak od jednotlivců. Pevně věřím také v skryté kurikulum, přirozený vývoj a v neposlední řadě předpoklad, že i správně pochopená negativní zkušenost (nefunkční a destruktivní společnost) přinese své ovoce v přirozené kultivaci ekologického myšlení jako další vývojové fáze naší civilizace.

Tato bakalářská práce má v úmyslu být teoretickým východiskem navazující diplomové práce autorky, ve které se pokusí hlouběji prozkoumat vybrané kapitoly, případně najít řešení zmíněných problémů.

Doufám, že tato bakalářská práce byla pro čtenáře obohacující a pokud vyvolala třeba jen jednu úvahu, splnila pro mě svůj účel.

## 8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BLOOM, Benjamin Samuel et al. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. 1956 In VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Efektivita environmentální výchovy a osvěty. In Člověk+příroda=udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha : Zelený kruh, 2009. s. 100. ISBN 978-80-903968-5-2.

ČINČERA, Jan. Hledání společného rámce environmentální výchovy. In Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Brno: Paido 2007 [online]. Vztah k přírodě, ; [citováno 13. 4.. 2010]. On-line získáno: <<http://www.vztahkpriode.cz/view.php?cislocclanku=2009020001>>.

ČINČERA, J. Environmentální výchova : od cílů k prostředkům. 1. vyd. Brno : Paido, 2007. 116s. ISBN 978-80-7315-147-8.

ERIKSON, Erik. Childhood and Society. New York, Norton, 1950.

FISHER, Andy. Radical ecopsychology. Albany, State University of New York, 2002.

FONAGY, Peter; TARGET, Mary. Psychoanalytické teorie. Praha, Portál, 2005.

FROMM, Erich. „Foreword“. 1960 In A.S. Neill, Summerhill – A Radical Approach to Child Rearing, New York (Hart Publishing Co.) 1960, pp. IX-XVI. Dostupné z <http://www.erich-fromm.de/data/pdf/1960e-e.pdf>.

GARDNER, Gerald T., STERN, Paul C. (1996): Environmental Problems and Human Behavior.[s.l.]: Allyn and Bacon, 369 s. ISBN 978-0205156054

IANNONE, R. Chaos theory and its implications for curriculum and teaching. Education. Summer 1995. [cit. 2008-03-17]. Dostupné na WWW: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_199507/ai\\_n8731833](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199507/ai_n8731833).

Jančaříková, Kateřina. Základy ekologie a problematiky životního prostředí pro pedagogy/Environmentální výchova/Formování české environmentální výchovy [online]. Enviwiki, ; [citováno 20. 4.. 2010 ]. On-line získáno: <[http://www.enviwiki.cz/index.php?title=Z%C3%A1klady\\_ekologie\\_a\\_problematiky\\_%C5%BEivotn%C3%ADho\\_prost%C5%99ed%C3%AD\\_pro\\_pedagogy/Environment%C3%A1ln%C3%AD\\_v%C3%BDchova](http://www.enviwiki.cz/index.php?title=Z%C3%A1klady_ekologie_a_problematiky_%C5%BEivotn%C3%ADho_prost%C5%99ed%C3%AD_pro_pedagogy/Environment%C3%A1ln%C3%AD_v%C3%BDchova)>.

KOLÁŘOVÁ, Hana. Co je a kde se vzal Udržitelný rozvoj. Bedrník. Listopad 2002, roč. 1, č. 1, s. 7-11. Dostupný také z WWW: <[http://www.pavucina-sev.cz/pdf/bedrnik\\_listopad\\_02.pdf](http://www.pavucina-sev.cz/pdf/bedrnik_listopad_02.pdf)>. Uvod do problematiky neboli...

KRAJHANZL, Jan. Čím je ovlivňováno environmentální chování lidí?. In Člověk+příroda=udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha : Zelený kruh, 2009. s. 100. Dostupné z WWW: <<http://www.vztahkprirode.cz/view.php?cislocclanku=2009110004>>. ISBN 978-80-903968-5-2.

KRATOCHVÍLI, Z. Výchova, zřejmost, vědomí. Praha : Herrmann a synové, 1995.

KULICH, Jiří; DAŇKOVÁ, Lenka. Škola pro život II : Jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů. Praha : Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, [2007?]. Opora v dokumentech - přehled a výtahy, s. 30-51. ISBN 978-80-903345-9-5.

LAILAW, L. On the Importance of Little Details: Complexity, Emergence and Pedagogy. Educational Insights. 2004, Volume 9, Number 1. [cit. 2008-04-07]. Dostupné na WWW: <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n01/articles/laidlaw.html>

LASH, Christopher. The Culture of Narcissism. New York, Warner Books, 1980.

MAHLER, Margaret. Psychological birth of human infant. New York, Basic Books, 1975.

MÁCHAL, A. (ed.) Malý ekologický a environmentální slovníček. 2. rozš. vyd. Brno: Rezekvítek, 2006. 56 s. ISBN 80-86626-08-3.

MÁCHAL, A. - HUSÁK, J. - SLÁMOVÁ, G. Malý ekologický a environmentální slovníček In SKOLOVIČOVÁ, Júlia, et al. Škola pro život II : Jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů. Praha : Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, [2007?]. Slovníček důležitých pojmů, s. 260. ISBN 978-80-903345-9-5.

MARSHALLI, S. P. Giving wings to new ideas. Wingspread Journal. Summer 1996. [cit. 2008-03-30]. Dostupné na WWW:<http://www.johnsonfdn.org/summer96/chaos.html>

SINGULE, František. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha, Portál, 1992.

SKÁLA, Pavel. Vývoj lidské bytosti jako posloupnost environmentalistiky relevantních možností výchovy z hlediska dynamické ekopsychologie. In Člověk+příroda=udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha : Zelený kruh, 2009. s. 100. ISBN 978-80-903968-5-2.

SKOLOVIČOVÁ, Júlia, et al. Škola pro život II : Jak na ekologickou/environmentální výchovu po zavedení Rámcových vzdělávacích programů. Praha : Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina, [2007?]. Slovníček důležitých pojmů, s. 260.

ISBN 978-80-903345-9-5.

ŠKRDLANT, T. Demokracie přírody. Praha : Originální Videojournal, 1996.

Tbilisi Declaration (1977) [online]. Environmental Education, ; [citováno 20. 5. 2010 ].  
On-line získáno: <<http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>>.

TONNUCI, Francesco. Vyučovat nebo naučit? Praha, PedF UK, 1994.

Vztahy mezi ekologickou výchovou a výchovou k trvale udržitelnému rozvoji.  
Převzato z publikace: Geoff Cooper, John Gittins, Iva Hlinská: Škola místo k životu.  
Příručka pro učitele. Alcedo a Ledňáček, Vsetín 2001. Bedrník. Listopad 2002, roč. 1,  
č. 1, s. 7-11. Dostupný také z WWW: <[http://www.pavucina-sev.cz/pdf/bedrnik\\_listopad\\_02.pdf](http://www.pavucina-sev.cz/pdf/bedrnik_listopad_02.pdf)>.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Efektivita environmentální výchovy a osvěty. In  
Člověk+příroda=udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě,  
environmentální výchově a udržitelnosti. Praha : Zelený kruh, 2009. s. 100. ISBN  
978-80-903968-5-2.

WINNICOT, Donald W. The Maturation Process and Facilitating Environment.  
London, Hogarth Press, 1965.