

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Disertační práce

KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO UDRŽITELNÉ JEDNÁNÍ V KURIKULU PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ph.D. thesis

KEY COMPETENCIES FOR SUSTAINABLE ACTION
IN EARLY EDUCATION CURRICULUM

PhDr. Tereza Vošahlíková



Vedoucí práce Doc. RNDr. Vasilis Teodoridis, Ph.D.
Katedra biologie a environmentálních studií Pedf UK
Doktorský studijní program pedagogika

Externí konzultantka Prof. dr. Ute Stoltenberg
Institut für integrative Studien, Leuphana Universität Lüneburg

Praha 2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání* vypracovala pod vedením školitele a konzultantky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 18. června 2012

Tereza Vošahlíková

Věnováno se vzpomínkou a vděčností Josefu Vošahlíkovi.

Vedoucím disertační práce byl Doc.RNDr.Vasilis Teodoridis,Ph.D., kterému bych chtěla poděkovat za jeho věcné připomínky a trpělivost. Rovněž bych ráda poděkovala Prof.dr.Ute Stoltenberg za otevření nových cest v mé studijní i profesní dráze a cenné odborné konzultace během mé stáže na Leuphana Universität Lüneburg. Dále ze srdce děkuji mé mámě Daně Oujezdské za vřelou podporu během studia a inspiraci pro celý život. Také děkuji Heleně Vostradovské za sdílení zkušeností při spolupráci v environmentální výchově, která mne přivedla k zájmu o tento obor. Nakonec děkuji všem kolegyním a kolegům z českých neziskových organizací, kteří se zasazují o rozvoj environmentální výchovy a lesních mateřských škol, za to, že se teorie a ideály stávají živou skutečností.

.....

Anotace

Disertační práce představuje environmentálně orientované koncepty v preprimárním vzdělávání. Vedoucím motivem celé práce je analýza klíčových kompetencí pro udržitelné jednání. Klíčové kompetence obecně jsou chápány jako nová otevřená forma vzdělávacích cílů. Kurikulum preprimárního vzdělávání definované v širokém smyslu jakožto veškerý obsah vzdělávání (plánovaný, realizovaný i skrytý) představuje výzkumné pole disertační práce. V oblasti kurikula v celosvětovém měřítku se nyní prosazuje nový koncept – vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Provedená studie si klade otázku, jak dalece a úspěšně může být tento koncept implementován v preprimárním vzdělávání na úrovni klíčových kompetencí.

Existuje řada obecných strategií a modelů inovace kurikula. Za účelem strukturování empirického šetření byl vytvořen hierarchický model makro-, mezo- a mikrokurikula. Tento model umožňuje sledování shora a zdola působících proudů implementace. Empirické šetření je zaměřeno na porovnání českého a německého kurikula z této perspektivy s cílem porovnat různé podmínky implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Zaměření na klíčové kompetence pro udržitelné jednání dovoluje analýzu na různých úrovních kurikula. Nejprve je na makroúrovni vytvořen soubor těchto kompetencí metodou deduktivní analýzy textů mezinárodních strategií vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Poté jsou analyzovány rámcové programy preprimárního vzdělávání České republiky a vybraných spolkových zemí SRN za účelem zjistit, jaké konkrétní kompetence pro udržitelné jednání jsou přítomné v plánovaném kurikulu. Tento krok přináší mimo jiné odpověď na otázku slučitelnosti cílů vzdělávání pro udržitelný rozvoj a již zavedených obecných cílů preprimárního vzdělávání (v podobě klíčových kompetencí).

Na mikroúrovni kurikula byly vybrány případové studie z lesních mateřských škol, které sledují potenciál této environmentálně orientované formy

preprimárního vzdělávání pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání. Vzájemné působení mikro-, mezo- a makrokurikula poukazuje na silné stránky implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj vedené buďto shora či zdola. Na základě závěrů studie lze podpořit a dále studovat ty dílčí části procesu implementace, které vedou ke kvalitnímu preprimárnímu vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Klíčová slova

preprimární vzdělávání, kurikulum, klíčové kompetence, vzdělávání pro udržitelný rozvoj, implementace, informální vzdělávání, lesní mateřská škola

Annotation

The thesis introduces environmentally oriented concepts in early education curriculum with one leading point of view: key competences for sustainable action. Key competences represent new, open ended form of educational goals. Early education curriculum defined broadly as all educational content (planned, realized and hidden) presents a field of study of this thesis. In this field, a new concept, education for sustainable development, should be implemented worldwide. The question is, how far and how successfully can this concept be introduced in the early education curriculum on the level of educational goals.

There are many general strategies and models of curriculum revision. In order to structure the empirical study, a hierarchical model of macro-, meso- and micro level of curriculum was established. This model allows examination of two ways of education for sustainable development implementation, the top-down and bottom-up process. Empirical study is further focused on the Czech and German curriculum to compare different conditions of implementation.

The focus on key competences for sustainable action allows analysis of different levels of curriculum. Firstly, on the macro level, a set of these competences is identified by deductive text analysis of international strategies of education for sustainable development. Secondly, Czech and German early education framework documents are analysed to find out, what particular competences are present in the planned curriculum. This step brings answer about the compatibility of the goals of education for sustainable development and already established general early educational goals (in the form of key competences).

On the micro level of curriculum case studies of Forest kindergartens were conducted in order to seek for the potential of this environmental oriented form of early education to develop key competences for sustainable action. Finally the interactions among three curriculum levels show the strengths of the top-down

and bottom-up led implementation of education for sustainable development. According to the findings particular parts of the process could be promoted and further studied in order to achieve high quality early childhood education for sustainable development.

Key words

early education, curriculum, key competences, education for sustainable development, implementation, informal education, forest kindergarten

OBSAH

Anotace.....	4
Klíčová slova.....	5
Annotation	6
Key words	7
OBSAH	8
ÚVOD	12
KAPITOLA 1.....	17
Klíčové kompetence.....	17
1.1 Klíčové kompetence – nové pojetí cílů vzdělávání	18
1.2 Charakteristika klíčových kompetencí	19
1.3 Srovnávací mezinárodní výzkumy klíčových kompetencí	21
1.4 Klíčové kompetence ve vybraných vzdělávacích programech v Evropské Unii se zaměřením na Českou republiku a Německo	22
1.5 Kompetence pro udržitelné jednání.....	24
KAPITOLA 2.....	31
Kurikulum preprimárního vzdělávání	31
2.1 Vymezení pojmů	32
2.1.1 Preprimární vzdělávání	32
2.1.2 Kurikulum.....	33
2.2 Kurikulární reforma preprimárního vzdělávání v mezinárodním kontextu.....	36
2.3 Projektované kurikulum preprimárního vzdělávání v České republice a v Německu	39
2.3.1 Česká republika.....	39
2.3.2 Německo.....	43
2.4 Informální učení v mateřské škole	47
2.4.1 Vymezení pojmu	47
2.4.1 Volná hra	49
2.4.2 Informální učení ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj	50
2.5 Skryté kurikulum: prostředí jako třetí učitel	51
2.5.1 Skryté kurikulum	51

2.5.2 Prostředí jako třetí učitel	53
KAPITOLA 3.....	56
Vzdělávání pro udržitelný rozvoj	56
3.1 Udržitelný rozvoj – vize 21. století	57
3.1.1 Definice pojmu udržitelný rozvoj.....	57
3.1.2 Tři perspektivy udržitelného rozvoje	60
3.1.3 Strategie udržitelného rozvoje	61
3.1.4 Historické mezníky udržitelného rozvoje	62
3.2 Vzdelávání pro udržitelný rozvoj a environmentální výchova	65
3.2.1 Společné historické kořeny vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentální výchovy	65
3.2.2 Další přístupy ke vztahu environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj.....	71
3.3 Pedagogické principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj.....	72
3.3.1 Hodnotová orientace	72
3.3.2 Kooperace, participace i samostatnost.....	74
3.3.3 Retinita.....	75
3.3.4 Holistický přístup	75
3.3.5 Interdisciplinární přístup.....	76
Ekonomická dimenze	79
Ekologická dimenze.....	79
Sociální dimenze	81
Kulturní dimenze	81
3.4 Didaktické přístupy ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj	82
3.4.1 Řešení problémových situací a situační učení	83
3.4.2 K obsahu vzdělávání pro udržitelný rozvoj	87
KAPITOLA 4.....	90
Environmentálně orientované formy preprimárního vzdělávání	90
4.1 Lesní mateřská škola	92
4.1.1 Vznik konceptu lesní mateřské školy	92
4.1.2 Charakteristika lesní mateřské školy	94
4.1.3 Vzdělávací program lesní mateřské školy	99

4.1.4 Výzkumy rozvoje klíčových kompetencí v lesních mateřských školách	109
4.2 Reggio Emilia.....	111
4.3 Te Whaariki.....	114
4.4 Podmínky vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mateřské škole.....	115
KAPITOLA 5.....	121
Vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako inovace kurikula	121
5.1 Inovace kurikula	122
5.1.1 Vymezení pojmů	123
5.2 Podmínky implementace vzdělávacího konceptu do kurikula	125
5.2.1 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a reorientace kurikula.....	125
5.2.2 Modely inovace kurikula	129
5.3 Dva směry inovace kurikula	143
5.3.1 Top-down proces implementace	143
5.3.2 Bottom-up proces implementace	148
3.5 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a inovace kurikula.....	150
KAPITOLA 6.....	154
Analýza kurikula preprimárního vzdělávání České republiky a Německa se zaměřením na implementaci kompetencí pro udržitelné jednání.....	154
6.1 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz	156
6.2 Metodika šetření – výzkumný design.....	159
6.3 Fáze I. MAKROKURIKULUM: Kompetence pro udržitelné jednání ve strategických dokumentech	162
6.3.1 Metodický postup: deduktivní obsahová analýza.....	162
6.3.2 Kategorie kompetencí pro udržitelné jednání	165
6.3.3 Závěry fáze I. makrokurikulum.....	170
6.4 Fáze II. MEZOKURIKULUM: Kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání České republiky a Německa	171
6.4.1 Metodický postup: obsahová analýza	172
6.4.2 Model analýzy – škálové strukturování	177
6.4.3 Výsledky analýzy pro dílčí vzdělávací programy	185
6.4.4 Souhrnné výsledky druhé empirické části.....	200
6.4.5 Závěry fáze II. mezokurikulum	209

6.5 Fáze III. MIKROKURIKULUM: Uplatnění konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mateřských školách.....	213
6.5.1 Metoda případové studie.....	214
6.5.2 Sledované oblasti mikrokurikula.....	216
6.5.3 Postup sběru dat	218
6.5.4 Výsledky šetření.....	219
6.5.5 Závěry fáze III. mikrokurikulum.....	241
6.6 Závěry empirického šetření.....	244
7. DISKUZE.....	252
7.1 Úspěšnost implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kurikula	252
7.2 Uplatnění vzdělávání pro udržitelný rozvoj formou lesní mateřské školy .	255
English Summary.....	258
Zusammenfassung.....	265
Seznam literatury	270
Přílohy	284

ÚVOD

Lidské vědění se intenzivně proměňuje. S tím roste potřeba kurikula, které by dokázalo být otevřené a flexibilní k novým trendům ve vzdělávání a zároveň zůstat stabilní oporou těm, kdo se ho účastní. Disertační práce se věnuje těmto proměnám ve vzdělávání a hledá příležitosti a bariéry inovace kurikula. Teoretická část detailně popisuje vybrané oblasti změn se zaměřením na environmentálně orientované vzdělávací koncepty v kurikulu preprimárního vzdělávání. Empirická část poté ověřuje, nakolik jsou vzdělávací cíle těchto konceptů kompatibilní s existujícím kurikulem, případně nakolik již vlivem implementačních strategií do kurikula pronikly. Jak teoretická tak empirická část práce těží z příležitosti studovat danou problematiku v České republice a v Německu. Teoretická část přináší nové pohledy a zahraniční perspektivy ke sledovaným tématům. V úvodu teoretických kapitol jsou proto shrnuta základní klíčová slova, jimiž se příslušná kapitola zabývá a na něž ve svém pojmosloví navazuje empirická část.

V první kapitole teoretické části je popsána proměna vzdělávání na úrovni vzdělávacích cílů směrem ke klíčovým kompetencím. Je tak položen základ pro empirickou část, která analyzuje přítomnost vybraných klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech. Ve druhé kapitole teoretické části je popsán vývoj a aktuální pojetí kurikula preprimárního vzdělávání. Kurikulum je nahlíženo z perspektivy (1) plánovaného kurikula – zde je detailněji představen kontext českých a německých vzdělávacích programů. Další perspektivy pro teoretický popis kurikula představuje (2) informální učení a (3) skryté kurikulum. Tyto perspektivy jsou klíčové pro případové studie provedené v empirické části. Třetí a čtvrtá kapitola teoretické části soustřeďují pozornost na environmentálně orientované vzdělávací koncepty. V první řadě je to celosvětově implementovaný koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Poté jsou

představeny další formy environmentálně orientovaného preprimárního vzdělávání – lesní mateřské školy, koncept Reggio Emilia a Te Whaariki. Poslední dva jmenované koncepty jsou představeny pouze v teoretické části, jelikož v současné době nemají svou praktickou aplikaci v českém kurikulu, což je důležitý předpoklad pro empirickou část této práce. Koncept lesní mateřské školy již do českého prostředí proniká. Je proto detailněji analyzován v empirické části a to v otázce možného propojení s konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Disertační práce řeší otázku, jak probíhá implementace environmentálně orientovaných konceptů v kurikulu preprimárního vzdělávání. Zabývá se tedy podmínkami a strategiemi inovace kurikula. K tomuto účelu jsou v poslední kapitole teoretické části představeny různé modely implementace a dále je navržen vlastní model, který je poté ověřován empirickou analýzou. Fullan (2007, s. 17) shrnuje tři zdroje potřeby inovace ve vzdělávání, které jsou řízené vnitřní motivací či vnější příčinou: (1) environmentální problémy, (2) imigrace přinášející nové hodnoty a (3) změna politických, ekonomických nebo sociálních poměrů. Environmentálně orientované vzdělávací koncepty představené v této práci, jsou reakcí na všechny uvedené impulzy, které se odehrávají v současném světě. Fullan (tamt.) dodává, že tlak na změny ve vzdělávání je neustálý a to zejména v pluralitní společnosti. Proto by vždy mělo být reflektováno, v čím zájmu působí cíle inovace a nakolik je zamýšlený ideál uplatnitelný v praxi. Podle Hopkinse (2009) usiluje o zařazení do kurikula v současné době více než osmdesát inovativních vzdělávacích konceptů. Lze říci, že vlna reformní pedagogiky neskončila. Nadále vznikají nové podněty k reformě kurikula. Od zakladatele reformní pedagogiky J. J. Rousseaua a řady jeho následovníků se jeden základní apel nezměnil, a to je důraz na situační a zkušenostní učení (Reetz 1994 in Kremer 2003). Tyto vlastnosti environmentálně orientované koncepty jsou také rozebrány v teoretické části.

Zaměření této práce na klíčové kompetence vychází z jejich významné role v celkové proměně současného vzdělávání od uzavřených předepsaných obsahů a

cílů k otevřeným a flexibilním. Spilková (1996, s. 7) hovoří o nové škole, „jejíž hierarchie cílů vzdělání je opačná k tradičnímu pojetí.“ Na první místo v hierarchii cílů uvádí postoje (k lidem, k přírodě, k sobě) a hodnoty (zejména mravní), poté dovednosti (pracovat s informacemi, kvalitně komunikovat a kooperovat s lidmi, řešit problémy atd.) a až nakonec vědomosti. Také další autoři zabývající se kurikulem uvádějí, že nabývání znalostí a vědomostí v současné době ztrácí úlohu základního cíle vzdělávání (Aguerrondo, 2009; Rychen/Salganik, 2001). Znalosti se stávají prostředkem nebo nástrojem řešení komplexně zaměřených otázek a úkolů. Klasický ideál specializace ve vědách je doplněn novou potřebou zohlednit reálnou komplexitu světa. Reakcí na tuto proměnu cílů vzdělávání je koncept klíčových kompetencí, které jsou předmětem empirického šetření této dizertační práce. Na rozdíl od vědomostně orientovaných cílů umožňují klíčové kompetence flexibilitu obsahu. Znalosti tak nemusí být redukovány na základní struktury jednotlivých vědních oborů. Komplexnost reálného světa může být zachována a s tím i možnost porozumění celku, který je více než jen sumou součástí (Smyth, 2004). Kam však mají klíčové kompetence směřovat? V odpovědi na tuto otázku se liší různé vzdělávací koncepty. Tato dizertační práce nabízí odpověď z perspektivy vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Práce je zaměřena na preprimární vzdělávání. Hlavním důvodem je nezbytnost budovat základy celoživotního vzdělávání již od preprimárního stupně (Strategie celoživotního učení ČR, 2007; Stoltenberg, 2008). Dalším důvodem je téměř chybějící výzkum v tomto stupni vzdělávání týkající se environmentálně orientovaných pedagogických konceptů (Davis, 2009).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a koncept lesní mateřské školy jsou předmětem empirického šetření. Oba totiž mění podmínky vzdělávání, přičemž nejsou prvotně zaměřené na nový obsah. Oba kladou důraz na učení přímou zkušeností v pestrých životních situacích (Davis, 2010; Warden, 2010). Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a koncept lesních mateřských škol se ovšem zásadně liší způsobem implementace do kurikula. V případě vzdělávání pro udržitelný rozvoj

se jedná o koncept politicky podporovaný (Jickling, 1992) Spojenými národy doprovázený výraznou akademickou diskuzí o jeho legitimitě a uplatnitelnosti v praxi (Stevenson, 2006; Reid, 2010). V případě lesní mateřské školy se jedná o lokální komunitně zaměřenou pedagogickou praxi. Na rozdíl od vzdělávání pro udržitelný rozvoj není koncept lesní mateřské školy garantován nebo zastřešen významnou mezinárodní strategií či výchozím dokumentem, přesto je přenositelný a aplikovatelný v mezinárodním měřítku. Jeho implementace se však děje decentralizovaně (Walterová, 2004) a představuje tak opačný pól ve srovnání s konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Tato studie tedy mimo jiné prověřuje, zda a jakým způsobem se mohou oba koncepty vzájemně doplnit. Zvolené environmentálně orientované pedagogické koncepty dále představují příležitost ke sledování mechanismů inovace kurikula.

Empirická část navazuje na výzkum prof. Stoltenberg (2008), která byla vedoucí zahraniční stáže autorky této práce. Stoltenberg (2008, s. 109-118) v závěrech své studie doporučuje:

- „Příroda by měla být jednou ze vzdělávacích oblastí [...] Předpokladem je přístup k přírodě a jejím jednotlivým fenoménům jednak s pomocí přírodovědného poznání a metod, tak i zapojením společenskovedních a estetických způsobů myšlení a metod. Tak lze předejít předsudku, že samotný pobyt v přírodě s sebou nese dovednost porozumění jí.“
- „Posílit výzkum ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj, zvláště v takových oblastech, které se (a) týkají otázek implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj v preprimárním vzdělávání, a (b) které vnímají preprimární vzdělávání jako konzistentní část vzdělávacího systému ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj.“

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj se neobjevuje pouze ve výšinách vzdělávací politiky. Myšlenka udržitelného rozvoje různým způsobem motivuje k akci i lokální iniciativy a jednotlivce. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj již skutečně probíhá. V uplatnění vzdělávání pro udržitelný rozvoj v praxi však najdeme relativně velké rozdíly mezi různými zeměmi, které se k implementaci

tohoto konceptu hlásí. Tato disertační práce těží z možnosti sledovat implementaci zvolených inovativních konceptů v České republice a Německu. Obě země jsou si z hlediska kurikulární reformy i závazků k mezinárodní strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj blízké. Pokročilost implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj a uplatnění lesních mateřských škol se však v obou zemích výrazně liší.

Pro sledování procesu implementace je navržen model, který je vodítkem ke sledování dvou směrů procesu implementace: shora (top-down) od nadnárodní úrovně a zdola (bottom-up) od místní úrovně. Sledováním obou procesů jsou odhalovány příležitosti a bariéry pro uplatnění nových environmentálně orientovaných vzdělávacích konceptů v kurikulu. Analýza vzdělávacích programů zároveň hledá odpověď na otázku, jak korespondují klíčové kompetence rámcových vzdělávacích dokumentů s kompetencemi pro udržitelné jednání. Zodpovězení této otázky je podstatné mimo jiné i pro revizi a inovaci plánovaného kurikula.

Aguerrondo (2009) k současné proměně kurikula dodává, že vzdělávání nemusí být orientováno jen na hledání příčin, jejichž odhalování bylo základem racionálního přístupu k poznání v uplynulých třech stoletích. Vzdělávání se nově orientuje také na následky, které z poznanych příčin vyplývají, čímž se otevírá široké pole pro hledání souvislostí a vlastní úlohy v každodenním dění. Od hledání příčinných vztahů v minulosti se pozornost posouvá k přijímání odpovědnosti za následky v budoucnosti. Orientace na budoucnost je jedním z charakteristických rysů vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které vychází ze zodpovědnosti současné generace za budoucí stav světa. Děti, které nyní procházejí preprimárním vzděláváním mají plné právo na rozvoj takových kompetencí, které budou ve svém životě v budoucnosti potřebovat. Inovace kurikula a revize vzdělávacích cílů se tak stává etickým závazkem současné společnosti.

KAPITOLA 1

Klíčové kompetence

Kapitola se věnuje vývoji, který vedl k prosazení klíčových kompetencí v současném kurikulu. Dále se zabývá různými výklady tohoto nového pojmu. Koncept klíčových kompetencí se uplatnil v reformě vzdělávání v celosvětovém měřítku. Budou proto stručně představeny mezinárodní výzkumy klíčových kompetencí. Detailněji popíšeme zasazení klíčových kompetencí do kurikula v České republice a v Německu.

Poté se kapitola zaměří na možné porozumění významu klíčových kompetencí v souvislosti s cíli vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Zde se etabluje koncept tzv. akčních kompetencí (Jensen/ Schnack, 1997; Mogensen/Schnack, 2010), z něhož mohou být odvozeny kompetence pro udržitelné jednání sledované v empirické části této práce. Klíčové kompetence jsou dále předmětem empirické části této dizertační práce. Důvodem je jejich určující význam v kurikulu daný tím, že cíle vzdělávání (definované jako rozvoj určitých klíčových kompetencí) předurčují, k jakým očekávaným výstupům vzdělávání směřuje.

Klíčová slova

klíčové kompetence, kvalifikace, kompetence pro udržitelné jednání, akční kompetence, PISA

1.1 Klíčové kompetence – nové pojetí cílů vzdělávání

Koncept klíčových kompetencí se vyvinul koncem 20. století jako nový způsob pojetí cílů vzdělávání. Důvodem změny ve způsobu vnímání vzdělávacích cílů jsou uváděny globální proměny společnosti od druhé poloviny 20. stol (Eurydice, 2002). Každým dnem narůstá množství dostupných informací a s tím související potřeba vyrovnat se s komplexností vědomostí, ale zároveň i s nejistotou, kterou nové poznatky přinášejí (Rychen, 2001). Ovládat sumu informací se z hlediska profesního uplatnění i narůstající potřeby celoživotního vzdělávání ukazuje jako nepodstatné. Do popředí očekávaných výstupů vzdělávání se dostávají dovednosti, schopnosti a postoje.

Změna paradigmatu vzdělávacích cílů koresponduje se vznikem konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj¹ – oba mají východisko v globálních změnách a potřebě učinit vzdělávání flexibilnějším pro tyto změny. Vzdělávání je zejména evropskými institucemi vnímáno jako předpoklad ekonomicky udržitelného rozvoje, jako investice do budoucnosti jednotlivců i celé společnosti: „Má-li být dosaženo udržitelného rozvoje v prostředí ekonomik, jež vyžadují vysokou míru znalostí a stále více spočívají na sektoru služeb, je nutné vybavit pracovní síly dokonalejšími dovednostmi“ (Eurydice, 2003, s. 11). Tyto nové společenské jevy a trendy vedly k potřebě revidovat vzdělávací systémy.

Předchůdcem klíčových kompetencí jsou tzv. klíčové kvalifikace, které se objevily např. v kurikulárních dokumentech v Německu po reformě vzdělávání v 60. letech (Robinsohn, 1967 in de Haan, 1998). Základním požadavkem pro nové pojetí vzdělávání byla větší flexibilita, což souviselo se sociálními nejistotami a zvyšující se nepředvídatelností trhu práce (Dlouhá, 2009). V 90. letech se začíná prosazovat koncept klíčových kompetencí. Významná je jejich role zejména v Evropě, kde se staly součástí současné vzdělávací politiky. Zde hraje podstatnou úlohu výzkumný záměr OECD Defining and Selecting Competencies (DeSeCo),

¹ Viz kapitola 3.1.4.

který tvoří východisko pro mezinárodní srovnávací výzkum PISA. Ke vzniku konceptu klíčových kompetencí Rychen/Salganik (2003, s. 18) dodává, že „každý koncept je konstruktem, který se pokouší porozumět realitě, zatímco ji spoluvytváří.“ V tomto smyslu lze tedy o klíčových kompetencích hovořit jako o otevřeném konceptu, který vzniká společně s jeho uplatněním.

V České republice se koncept klíčových kompetencí prosadil v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001, s. 37-38), který definuje „obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe.“ Klíčové kompetence jsou zde jmenovány jako součást nového pojetí kurikula.

1.2 Charakteristika klíčových kompetencí

Dosud neexistuje jednoznačná shoda o významu pojmu klíčové kompetence (Barth et al., 2007). Souhrnně je lze charakterizovat jako komplex znalostí, vědomostí a postojů. Nový koncept vzdělávacích výstupů nedefinuje ucelený výčet znalostí, dovedností a postojů. Kvalifikace, které jsou omezeny na konkrétní obsah, extrémně rychle zastarávají (srv. Siegrist, 2001; Rychen/Salganik, 2001). Orientace na procesy překonává izolované chápání odborných vědomostí (Siegrist, 2001). Vzdělávací výstupy jsou proto formulovány ve formě klíčových kompetencí jakožto dynamické cílové kategorie.

Pojem „kompetence“ se stal oblíbeným výrazem ve velmi rozdílných situacích a významech, které závisí zejména na oboru, ideologickém zdůvodnění a perspektivě jeho využití. Weinert (in Rychen/Salganik eds., 2001) uvádí, že společenské obory užívající pojem "kompetence" (zejména filosofie, psychologie, lingvistika, sociologie, ekonomie či politologie) se na jeho jednotném významu neshodnou a nabízejí celou řadu jeho definicí. Existují i další příbuzné pojmy, které jsou v některých případech synonymem pojmu, jindy jeho význam plně nepokrývají, např. „schopnost (ability)", „kvalifikace (qualifikation)", „dovednost

(skill)", „odbornost (proficiency)". Kompetence mohou být přisuzovány jedinci, skupině odborníků či např. firmě. Pojem "kompetence" se často vyskytuje v souvislosti s učitelskými předpoklady, které jsou využívány k řešení problémů. Weinert (in Rychen/Salganik eds., 2001, s. 45-67) různé definice klíčových kompetencí analyzoval a došel k závěru, že kompetence „je ne zcela specializovaný systém schopností, znalostí nebo dovedností, které jsou nezbytné nebo dostačující pro dosažení určitého cíle.“ Výchozí pozici OECD, pro kterou Weinert (tamt.) význam pojmu klíčových kompetencí analyzoval, má tedy výchozí bod ve výkonu, v naplnění potřeby.² Tento přístup je někdy kritizován v souvislosti se sledováním výkonových ukazatelů ve vzdělání a z toho vyplývající potlačení významu kvalit vzdělávání (Dlouhá, 2009).

Nabytí klíčových kompetencí je vnímáno jako krok k rozvoji osobnosti (Richter, 1997; Belz/Siegrist, 2001). Ovládnout klíčové kompetence jako celek však není z jejich podstaty neustálého rozvíjení se možné. Koncept klíčových kompetencí je tak v souladu s myšlenkou a společenským požadavkem celoživotního vzdělávání.

Jak bylo výše uvedeno, koncept klíčových kompetencí vychází z kvalifikací podstatných pro výkon zaměstnání. Pojem kvalifikace nyní vyjadřuje konkrétní potřeby trhu práce. Odlišnost kvalifikace a kompetence spatřuje de Haan (2008) v obsahově zcela neutrální charakteristice kompetencí oproti kvalifikacím. Obsahovou neutralitu kompetencí lze sledovat všude tam, kde je možné využít je v různém kontextu. Shodně charakterizuje pojem kompetence Siegrist/Belz (2001, s. 15): „Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah.“ Také Pedagogický slovník (Průcha et. al., 2003) definuje klíčové kompetence jako „vědomosti dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány

² Viz také Bormann/ de Haan (2008); Dlouhá (2009).

na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání.“

1.3 Srovnávací mezinárodní výzkumy klíčových kompetencí

V polovině 80. let rostl zájem o zavedení srovnatelného hodnocení kvality vzdělávacích výstupů. Cílem evaluace výstupů bylo mimo jiné vyvodit doporučení pro další vzdělávací teorii i praxi. Srovnávací studie vzdělávacích systémů byly zpracovány např. pod záštitou OECD či UNESCO. Důležitým předpokladem ke srovnatelnosti vzdělávacích výstupů bylo vytvoření indikátorů kvality a kritérií pro jejich hodnocení. Takto např. vznikl z iniciativy OECD již zmíněný projekt DeSeCo, jehož cílem bylo položit teoretická a koncepční východiska pro porozumění klíčovým kompetencím na mezinárodní úrovni (Rychen/Salganik, 2001).

Existují různé hodnotící systémy, které jsou orientované na měření dosažených kompetencí v určitých oblastech. Mezi nejvýznamnější mezinárodní studie patří podle Murray (in Rychen/Salganik, 2003)

- International Adult Literacy Survey (IALS);
- Adult Literacy and Life Skills (ALL);
- Programme for International Student Assessment (PISA);
- Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS).

Všechny tyto systémy měření mají své zastánce i odpůrce. Murray (2003) zmiňuje skutečnost, že tyto testy jsou velmi administrativně, časově a finančně náročné aniž by bylo jisté, zda skutečně přinášejí spolehlivé výsledky. Úroveň kompetencí se statisticky významně liší v souvislosti s ekonomickými a sociálními požadavky na klíčové dovednosti a jejich úroveň se během života člověka mění zejména v závislosti na těchto dvou podmínkách. Další kritika je vedena ze strany kulturního a etického konfliktu hodnotitelů a hodnocených. V neposlední řadě je

třeba zmínit tlak vytvářený na pedagogy a následně na žáky, aby se zaměřili více na studium měřené dovednosti než na ostatní - neměřené či neměřitelné kompetence.

Kladný význam srovnávacích studií je spatřován zejména jako vlivný prostředek či impulz pro reflexi a změnu vzdělávacích systémů. Při srovnání úrovně gramotnosti jednotlivých zemí lze poukázat na její souvislost s ekonomickým a sociálním rozvojem společnosti. Diskuse, které pravidelně následují po zveřejnění výsledků mezinárodně srovnávacích výzkumů, jasně dokládají, že tato data jsou považována za podstatný zdroj orientace. Zároveň mohou být mezinárodní srovnání užitečná pro další analýzy, jež prohlubují poznání o stavu vzdělání ve sledované oblasti. V neposlední řadě je nezbytnou součástí srovnávacích výzkumů též rozvoj metodiky pedagogického výzkumu.

1.4 Klíčové kompetence ve vybraných vzdělávacích programech v Evropské Unii se zaměřením na Českou republiku a Německo

Základní oblasti klíčových kompetencí pro Evropu vymezila Evropská komise v rámci svého doporučení z prosince 2006. Jedná se o osm kompetencí pro celoživotní učení, platných pro všechny oblasti vzdělávání:

1. komunikace v mateřském jazyce;
2. komunikace v cizích jazycích;
3. informační a komunikační technologie;
4. matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních a technických věd;
5. podnikavost;
6. interpersonální a občanské kompetence;
7. osvojení schopnosti učit se;
8. všeobecný kulturní rozhled.

Ve svých rámcových vzdělávacích dokumentech se Evropa, Česká republika i Německo shodují, že základy klíčových kompetencí jsou rozvíjeny již v předškolním vzdělávání. Kateřina Smolíková, vedoucí týmu, který tvořil český Rámcový vzdělávací program, dodává, že „kompetence zůstávají spíše na úrovni předpokladů, protože dítě, které vstupuje do role školáka, teprve postupně dospívá ke schopnosti učit se vědomě, rozšiřovat a prohlubovat svou zkušenost nad rámec bezprostředního prožitku a objevovat svět v širších souvislostech“ (Smolíková, 2005, s. 3). Prezidentka Světové organizace pro předškolní výchovu Ingrid Pramling Samuelsson je přesvědčena, že kompetence komplexního charakteru jsou v silách předškolního dítěte (Siraj-Blatchford/Smith/Pramling Samuelsson, 2010). K této otázce se dostaneme později v diskuzi nad závěry empirických částí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ČR definuje rámcové podmínky vzdělávání a jeho výstupy v podobě následujících klíčových kompetencí:

- kompetence k učení a poznávání;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- sociální a personální kompetence;
- činnostní a občanské kompetence.

Německý Společný rámec zemí pro rané vzdělávání v mateřských školách (2004) nevyjmenovává explicitně jednotlivé oblasti kompetencí ani neodkazuje na některý ze způsobů jejich vymezení. Definice klíčových kompetencí je plně v rukou jednotlivých spolkových zemí.³ Obsah klíčových kompetencí je na této

³ Jejich obsahu, konkrétně kurikulu spolkové země Dolní Sasko, Hamburg a Šlesvicko-Holštýnsko, se detailně věnuje kap. 6.4.3.

úrovni kurikula vnímán jako jeden z ukazatelů implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

V Německém prostředí má významný vliv na porozumění obsahu a roli klíčových kompetencí prof. Wolfgang Klafki. Zabývá se otázkou, jak reaguje kurikulum na globální problémy a trendy. V závěrech charakterizuje obsah všeobecného vzdělávání v kategoriích obecných kompetencí (podle Walterová, 2004, s. 47):

- kompetence rozhodovat o vlastní budoucnosti a právo na sebeurčení žáka v souladu s jeho osobními hodnotami, sociálním původem, etickou a náboženskou orientací;
- kompetence spolupracovat při rozhodování o společenských a politických záležitostech;
- kompetence při nalézání identity se skupinou, k níž člověk patří - solidarita.

1.5 Kompetence pro udržitelné jednání

Při hledání kompetencí pro udržitelné jednání lze vyjít z různých dokumentů. Kompetence pro udržitelné jednání jsou samy o sobě předmětem hledání a vlastního definování v počáteční fázi empirické části této práce.⁴

Jedním z důležitých pojmů obecných klíčových kompetencí a kompetencí pro udržitelné jednání je koncept celoživotního učení, který byl v Evropě reflektován z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Během švédského předsednictví Evropské unie (EU) a Evropského roku kreativity a inovace v roce 2009 proběhla mezinárodní konference o vzdělávání pro udržitelný rozvoj *Lund Calling 2009*. Cílem konference bylo diskutovat o propojení Evropského rámce pro

⁴ Finální seznam vybraných kompetencí a jejich zdroje jsou shrnuty v kap. 6.3.2.

celoživotní učení a konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výchozím materiálem byl dokument *Gothemburské doporučení ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, který vznikl na evropském summitu *Znalosti a učení pro udržitelnou společnost* v roce 2001.

Konferenci v Lundu doprovázelo dilema, zda je vzdělávání pro udržitelný rozvoj implicitně součástí osmi kompetencí pro celoživotní učení, nebo je třeba přidat další, devátou kompetenci, která by explicitně reprezentovala cíl vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Dalším úhlem pohledu byla integrace kompetencí celoživotního učení do strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Tato diskuze ilustruje, nakolik je otázka cílů vzdělávání pro udržitelný rozvoj aktuální a sporná. Nelze pochybovat o tom, že udržitelný rozvoj s celoživotním učením úzce souvisí. Během diskuzí byl vyzdvihován význam digitální kompetence, která podle Stefana Skimutise (The Swedish National Agency for Education) podporuje nové formy sdílení informací a komunikaci. Právě dovednost komunikovat (zvláště prostřednictvím digitálních médií) byla často zmiňována jako významná kompetence vzdělávání pro udržitelný rozvoj.⁵

Jedním z důležitých teoretiků kompetencí pro udržitelné jednání je prof. Gerhard de Haan (Freie Universität Berlin). Koncept klíčových kompetencí považuje podobně jako další autoři (např. Siegrist, 2001; Rychen, Salganik, 2001) jako reakci na změněné životní a společenské podmínky, které musí vzdělání reflektovat (de Haan/Bormann, 2008). Pojem klíčové kompetence je podle jeho názoru orientovaný na individuum a jeho autonomii (de Haan, 1998) na rozdíl od koncepce Rychen/Salganik (2003), které sledují jak individuální tak společenský rozměr kompetencí.

⁵ Praktickou ukázkou uplatnění této kompetence přímo na konferenci byla možnost okamžitě reagovat pomocí sms zpráv. Text sms se vzápětí objevil na tabuli na pódiu, a přednášející tak mohl reflektovat vzkazy publika. Zde se např. ukázalo, že evropské kompetence pro celoživotní učení považuje 16 % publika za dostatečné pro VUR, zatímco 84 % publika by doplnilo devátou kompetenci pro udržitelný rozvoj. Její znění je však další nelehkou otázkou nejen pro Evropskou komisi.

Základní kompetence odvozuje od charakteristiky kvalifikací podle Richtera (1995), který je konkrétně vymezuje tak, že „člověk není pouze ve stavu, že flexibilně využívá naučeného podle konkrétní situace, ale dokáže naučené podle potřeby změnit, integrovat do naučeného systému nové alternativní činnosti, volit mezi více alternativami, aby se choval způsobem odpovídajícím situaci, naučené dovednosti vzájemně propojovat a rozšiřovat“ (Richter 1995 in de Haan 1998, s. 5). Richter (tamt.) navrhuje následující obecné členění kompetencí.

1. Metodická kompetence

Je dovednost cíleně zpracovávat a aplikovat věcné znalosti. Umožňuje systematicky zpracovat problémy a vyvodit jejich tvořivá řešení (nová informace, postup apod.), identifikovat vzájemné souvislosti a závislosti rámcových podmínek pro vznik a řešení problému, reflektovat nebezpečí a rizika navrhovaného řešení.

2. Sociální kompetence

Zahrnuje možnost hledat řešení problémů společně s ostatními, umět spolupracovat konstruktivně stejně tak, jako kriticky. Tím se také rozumí schopnost empatie, chovat se solidárně a dokázat se angažovat pro druhé.

3. Osobní kompetence

V první řadě znamená schopnost organizovat vlastní každodenní činnost podle vlastních záměrů, které se daří uspokojivě naplnit. Další součástí této kompetence je schopnost dále se rozvíjet, navrhopvat nové myšlenky v rozmanitých formách vyjádření a sdílet je s ostatními. Nakonec zahrnuje komplexní schopnost sebereflexe - rozvíjet osobní žebříček hodnot, objasnit vlastní pozici v každodenním dění, v kontaktu s lidmi a s přírodou.

De Haan (1998, 2008) navrhl obecnou kompetenci, která je cílem vzdělávání pro udržitelný rozvoj, nazval ji *tvarující kompetence* (Gestaltungskompetenz). Tu definuje jako „schopnost využívat vědomosti o udržitelném rozvoji a rozeznávat problémy neudržitelného rozvoje. To znamená vyvodit z analýzy

minulosti a studia budoucnosti klíčové následky v ekologickém, ekonomickém a sociálním rozvoji s jejich vzájemnými závislostmi a na nich založená rozhodnutí prosazovat individuálně, společensky a politicky tak, aby bylo možné uskutečnit procesy udržitelného rozvoje“ (de Haan, 2008, s. 31). *Tvarující kompetence* je dále členěna na dílčí kompetence. De Haan (tamt.) je čerpal z několika zdrojů: z teorie udržitelného rozvoje (např. interdisciplinarita), z jeho norem (např. spravedlnost), společenského života (např. řešení problémů společensky) a ze studia budoucnosti (např. naučit se pracovat s prognózami a scénáři vývoje). Dále navrhuje dílčí součásti *tvarující kompetence* a charakterizuje je následovně (tamt., s. 32-36).

1. Budovat otevřené vědění integrující nové perspektivy

„Nejprve poznat perspektivy jiných národů a kultur, také perspektivy ekonomie, politiky, a společnosti. Zhodnotit je, a pokud je to možné, identifikovat střety zájmů, různé cesty udržitelného řešení a jejich šance. Je žádoucí zapojit různé formy poznání (věda, tradice, místní moudrost).“

2. Myslet a jednat předvídavě

„Teorie udržitelnosti je prospektivní [...] Prognózy, scénáře, simulace, konference o budoucnosti, delfská metoda a další metody jsou ve formálním a neformálním vzdělávání dosud málo využívány k rozvoji kompetencí orientovaných na budoucnost zahrnující anticipativní myšlení.“

3. Získávat a využívat poznatky mezioborově

„Komplexitu problémů a nutných opatření [...] je možné řešit pouze propojením a přiměřeným společným působením řady oborů.“

4. Umět plánovat a jednat společně s ostatními

„Udržitelnost je cílem společným, je třeba o ní diskutovat, hledat společné cesty a odstraňovat překážky předsudků, zjednodušování a diskriminace.“

5. Spolupodílet se na rozhodovacích procesech

„Participace a společenská angažovanost, spravedlnost a solidarita.“

6. Dokázat motivovat ostatní k aktivitě

„Součástí motivace jsou emoce: naděje, očekávání a radost z úspěchu, důvěra, vnímání rizik.“

7. Umět reflektovat představy vlastní a ostatních

„Přijímat odpovědnost, uvědomovat si východiska svého jednání i jednání druhých, a jejich následky.“

8. Samostatně plánovat a jednat

„Samostatnost je nedílnou součástí tvarující kompetence, umožňuje vyjádřit vlastní zájmy, potřeby a hranice a hájit svá práva.“

9. Projevovat empatii a solidaritu ke znevýhodněným

Vychází z etiky udržitelného rozvoje, zahrnuje zájem o člověka (konkrétně např. obyvatele rozvojových zemí), ale i o další živé bytosti s omezeným přístupem k životně důležitým zdrojům.

10. Dokázat motivovat sebe k aktivitě

Vyjadřuje mimo jiné schopnost pracovat se svými emocemi, dokázat řešit dilematické otázky, nejistoty, rizikové situace, které se objevují při studiu budoucnosti, jejích prognóz. Z toho vyplývá schopnost rozhodnout se k jednání, které zahrnuje časové hledisko udržitelnosti.

Jiný pohled na kompetence pro udržitelné jednání vychází z environmentální výchovy. Zde je od devadesátých let uplatňován model tzv. **akční kompetence** (Jensen/Schnack, 2006). Ten se původně v environmentální výchově vymezil vůči převažující snaze měnit chování návodem, jak se chovat lépe, směrem k rozvoji kompetencí, které člověka vybaví kritickou reflexí, z níž lidé žádoucí chování samostatně odvodí (Breiting/Mogensen, 1999). Je tak východiskem environmentální výchovy z podobné obavy, jaká provází vzdělávání pro udržitelný rozvoj – obavy z manipulace, moralizování, indoktrinace (Læssøe/Öhman, 2010)⁶. Mogensen/Schnack (2010, s.62) přímo varují, že

⁶ Viz kapitola 5.3.1.

„vzdělávání pro udržitelný rozvoj bez perspektivy demokratické akční kompetence se snadno stane dogmatickým a moralizujícím.“ S konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj má tedy akční kompetence blízky důraz na participaci a hledání vlastního názoru (Mogensen/Schnack, 2010). Jako další společný znak je spatřována jistá utopičnost obou konceptů – nejedná se o přímý vzdělávací cíl, ale o určitý vzdělávací ideál, jinými slovy není možné prohlásit „už jsme dostatečně akčně kompetentní“ (Mogensen/Schnack, 2010, s. 61) stejně jako nelze s jistotou říci nyní se rozvíjí naše civilizace zcela udržitelně.

Kořen akční kompetence v připravenosti na „akci“ byl východiskem pro formulování kompetencí pro udržitelné jednání (nikoli chování či život) v této práci. Akce je zde chápána jako určitý typ chování (Mogensen/Schnack tamt.). Měřítkem kvality akční kompetence je její spojitost s řešením identifikovaného problému nebo se změnou okolností, které jej způsobují (tamt.).

Spojitost de Haanovy *tvarující kompetence* a modelu akční kompetence spočívá ve skutečnosti, že obě jsou samy o sobě neměřitelné, nepočitatelné. „Akční kompetence je optika, která činí některé znalosti, dovednosti, kvalifikace, kompetence, schopnosti a připravenost k akci více pro vzdělávání významné a cenné než jiné“ (Mogensen/Schnack, 2010, s.67). Podobně akční kompetenci vnímá i Weinert (2001, s.51), který jako její složky uvádí znalostní, motivační a sociální předpoklady nezbytné pro úspěšnou akci. Otázka úspěšnosti je z jeho pohledu stěžejní. Jako komponenty akční kompetence shrnuje následující (tamt.):

- obecná schopnost řešit problémy;
- schopnost kritického myšlení;
- obecné a specifické znalosti;
- realistické, pozitivní sebevědomí;
- sociální kompetence.

Protože kompetence neexistují samostatně, ale „vždy se vztahují k určitému jednání a jeho žádoucímu výsledku“ (Dlouhá, 2009), byly navrženy dílčí

kompetence pro udržitelné jednání⁷, které vycházejí jak z teorie klíčových kompetencí nastíněné v této kapitole, tak z teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj shrnuté v následující kapitole. Za žádoucí výsledek vzdělávání je pak považován udržitelný rozvoj, ve smyslu procesu, nikoli stavu. Toto pojetí vychází jak z dánského konceptu akční kompetence (Breiting/Mogensen, 1999), tak z německé teorie *tvarující kompetence* (de Haan/Harenberg, 1999; Bormann/de Haan, 2008).

⁷ Viz kapitola 6.3.2.

KAPITOLA 2.

Kurikulum preprimárního vzdělávání

Cílem této kapitoly je vymezit výzkumné pole disertační práce a s tím definovat pojetí kurikula. Pojem kurikulum nemá ustálenou definici a význam (Kremer, 2003; Fullan, 1991). Ze všech možných charakteristik bude pro tuto práci vybrána nejširší definice kurikula, která umožňuje zahrnout plánování, obsah i podmínky vzdělávání. Kurikulum je v současné době předmětem transformace a inovace v mnoha zemích (Walterová, 1994). Další část je proto věnována hlavním proměnám kurikula a to nejprve obecně na úrovni mezinárodní a poté konkrétně na preprimárním stupni vzdělávání v Německu a České republice. Nakonec budou vybrány ty části kurikula, které jsou významné z hlediska zaměření této práce na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Z perspektivy tohoto konceptu totiž nabývá na významu volná hra⁸ a interakce dítěte s prostředím.

Klíčová slova

preprimární vzdělávání, kurikulum, plánované/projektované kurikulum, realizované kurikulum, skryté kurikulum, rámcové vzdělávací programy, informální učení, volná hra

⁸ Viz kapitola 2.4.1.

2.1 Vymezení pojmů

2.1.1 Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání je v systému vzdělávání označováno jako první vzdělávací úroveň, která je mezinárodně označována jako ISCED 0. Programy v úrovni 0 představují počáteční stupeň organizovaného vzdělávání. Tyto programy mají vytvářet most mezi domácí a školní atmosférou a uvést dítě do podmínek školního prostředí (Smolíková, 2004a). Po skončení těchto programů pokračují děti ve vzdělávání v úrovni 1 (primární vzdělávání).

V českém prostředí se pro stejné období vzdělávání používá pojem předškolní vzdělávání, lze je vnímat jako synonyma. V této práci je upřednostňován pojem preprimární, který je na rozdíl od pojmu předškolní méně vztažený ke škole, jako k dalšímu stupni vzdělávání. Důvodem je charakter sledovaného předmětu studie – vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Tato vzdělávací koncepce nepřipravuje děti na školní vzdělávání, ale na život. Cílovou perspektivou preprimárního vzdělávání ve smyslu vzdělávání pro udržitelný rozvoj tedy není školní připravenost,⁹ ale kompetence k udržitelnému jednání v každodenním životě.

V tomto smyslu by bylo nejvhodnější použít pro sledovanou oblast vzdělávání pojem *elementární*, vyjadřující základní, fundamentální, výchozí, tak jako je tomu v německé literatuře věnované preprimárnímu vzdělávání¹⁰ (např. Stoltenberg, 2008; Fthenakis, 2004). V anglické literatuře je pojem elementární synonymem pro primární vzdělávání (*Elementaryschool* – ISCED 1). Pro preprimární vzdělávání a výchovu je zavedený pojem *péče a vzdělávání v raném*

⁹ Školní připravenost: souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování (Průcha et al., 2003).

¹⁰ Německý pojem "Elementarbereich" (elementární oblast) je používán pro úroveň ISCED 0. Příkladem je Rámcový plán pro vzdělávání a výchovu v elementární oblasti dolnosaských denních zařízení pro děti (Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, 2005 [online] [cit. 3. 9. 2009] http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf).

dětství,¹¹ který vystihuje význam německého významu. V českém prostředí se pojem elementární vzdělávání užíval od 17. století jako typ vzdělávání pro nejširší lidové vrstvy, kde se vyučovalo především čtení a psaní (od vzniku školního řádu v roce 1774 jedno až dvoutřídní škola - tzv. triviální určená populaci do 11-14 let). Vedle elementárního existovalo tzv. všeobecné vzdělávání určené vyšším a středním vrstvám (Skalková, 1999). Postupně však užívání pojmu elementární vzdělávání nabývá jiného smyslu jako vzdělávání v prvních letech školské docházky (tamt.). Dalo by se tedy uvažovat o využití pojmu elementární vzdělávání pro ISCED 0 vlivem posunu vnímání mateřské školy od instituce výchovné k instituci vzdělávací (viz výše definice úrovně ISCED 0, Smolíková, 2004a). Vzhledem k aktuálnímu pojmosloví by však termín mohl zkreslovat porozumění zaměření této práce a zůstaneme tedy u pojmů preprimární a předškolní. Preferovaný pojem preprimární rovněž používá Evropská komise v rámci činnosti Eurydice.¹²

2.1.2 Kurikulum

Walterová (1994, s. 11) uvádí latinský původ slova: „Curriculum znamená běh, oběh, závodíště nebo závodní vůz.“ Pojem kurikulum se v pedagogice začíná běžně užívat v 60. letech, ovšem v různých zemích nabyl různého významu. V této práci je kurikulum chápáno v širším smyslu slova. Má „komplexní význam zahrnující proces, prostředí i prostředky, jimiž se dosahuje stanoveného cíle“ (Walterová, 1994, s. 11). Toto pojetí je blízké definici pedagogického slovníku (Průcha et al. 2003, s. 110): „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole¹³ a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ Maňák et al. (2008) chápe kurikulum jako souhrn znalostí, které si má osvojit člen dané

¹¹ Early childhood Education and Care (ECEC) je oficiálním pojmem OECD, používá se i pojem preschool (předškolní)

¹² Např. Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2006/7. Evropská komise. Eurydice: Eurybase, 2007.

¹³ Škola je chápána jako vzdělávací zařízení, zahrnuje tedy i školu mateřskou. V tomto širokém smyslu slova bude pak též upřednostňován pojem děti, nikoli žáci.

společnosti. Takové pojetí kurikula by pro účely této práce omezující ve smyslu zaměření se na obsah vzdělávání jako dominantního prvku kurikula (Kron, 2000).

Lze souhlasit s názorem, že kurikulum odráží úroveň rozvoje a potřeby života společnosti, je součástí kultury, která je chápána jako „svět vytvořený člověkem pro člověka (Maňák et al., 2008, s. 13). Kurikulum je v této dizertační práci sledováno na třech úrovních ve shodě s Průchou et al. (2003) a Maňákem (2008):

1. projektované;
2. realizované;
3. skryté (implicitní).

*Projektované kurikulum*¹⁴ (také *formální, psané*) je reprezentováno kurikulárními dokumenty, které vymezují zaměření, cíle, obsah a případně i další parametry vzdělávání. Patří mezi ně národní kurikulum¹⁵, rámcové vzdělávací programy, směrnice pro hodnocení, zkoušky a certifikace, metodická doporučení, případně příručky pro rodiče nebo projekty mezipředmětových témat (Průcha et al., 2003). Empirická část této práce se v oblasti projektovaného kurikula zaměřuje na analýzu rámcových vzdělávacích programů.

*Realizované kurikulum*¹⁶ vyjadřuje reálně probíhající procesy ve vyučování a učení (Maňák et al., 2008). Maňák et al. (2008) klade důraz na roli učiva a interakcí mezi učitelem a žáky. V mateřské škole nehovoříme o učivu, ale lze hovořit o vzdělávací nabídce ze strany učitele¹⁷ (viz také Národní program rozvoje

¹⁴ Angl. intended curriculum, něm. Lehrplan.

¹⁵ V České republice je národní kurikulum zakotveno v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha)

¹⁶ (angl. implemented curriculum, něm. umgesetzte Curriculum).

¹⁷ Vzdělávací nabídka (něm. Lernangebot) je jedním ze způsobů, jak realizovat individuální přístup k dítěti. Didakticky transformované obsahy učiva jsou dítěti nabízeny a dále rozvíjeny podle jeho zájmu, nikoli podle předem určeného průběhu, který je nutné realizovat v plné míře za každou cenu. Pojem vzdělávací nabídka využívá i RVP PV ve smyslu „co pedagog dítěti nabízí.“

vzdělávání, 2001). Pedagog nabízí dítěti podněty k rozvoji, ale zůstává na dítěti, zda která činnost zaujme jeho pozornost. Kurikulum je v preprimárním vzdělávání z nezanedbatelné části realizováno plánovanou i neplánovanou interakcí s prostředím a mezi dětmi navzájem. V porovnání s dalšími stupni vzdělávání zde hraje významnou roli informální vzdělávání.¹⁸

Skryté (implicitní) kurikulum¹⁹ je podle Maňáka et al. (2008, s. 54) vymezováno jako „souhrn procesů, které nejsou plánovány a postiženy v kurikulu formálním.“²⁰ Patří sem působení klimatu školy,²¹ architektury budovy, převládajícího stylu práce, časového dělení školního života. Průcha et al. (2003, s. 214) definuje skryté kurikulum jako „zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu.“ Kromě klimatu školy a třídy sem řadí hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků. Vzhledem k většímu zastoupení neřízených činností v preprimárním vzdělávání může mít skryté kurikulum v tomto ohledu vyšší potenciál nepřímého rozvoje kompetencí dítěte, než je tomu v dalších stupních vzdělávání. Dalším specifickým skrytého kurikula v preprimárním vzdělávání je role rodičů. Spolupráce mezi nimi a mateřskou školou je proto také jedním z ukazatelů kvality školy (Rabušicová/Emmerová, 2002).

¹⁸ Viz kapitola 2.4.

¹⁹ Angl. hidden curriculum, něm. heimlicher Lehrplan.

²⁰ Formální kurikulum (obvykle chápáno v podobném významu jako definice projektovaného kurikula) je zde kladeno do protikladu ke skrytému kurikulu ve smyslu implicitního, neprojektovaného.

²¹ Klima školy: sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak je vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. (Průcha et al., 2003, s. 100)

2.2 Kurikulární reforma preprimárního vzdělávání v mezinárodním kontextu

V průběhu posledních deseti let se v řadě zemí změnila koncepce vzdělávání ve prospěch tzv. rámcových kurikulárních programů. Tato změna se dotkla i primárního stupně vzdělávání. Často se jednalo o vůbec první dokumenty týkající se předškolní výchovy, jejíž výchovně vzdělávací potenciál byl dosud opomíjen.

V některých zemích má rámcové kurikulum tradici, např. ve Francii.²² Pro většinu zemí včetně České republiky byla změna vzdělávací koncepce zásadní proměnou v chápání kurikula. Původní podřízenost dítěte obecně závazným osnovám byla nahrazena individuálním přístupem k rozvoji dítěte a z něho vycházejícím dosažitelným kompetencím (Helus, 2004).

Studie OECD (2001) sledující systém péče o předškolní děti ve 12 zemích světa (včetně České republiky), potvrzuje trend zavádění rámcových vzdělávacích programů v primárním vzdělávání. Oberhuemer (in Fthenakis/Oberhuemer, 2004) uvádí příklady zemí, které schválily v posledních letech rámcové kurikulum (Tabulka 1).

Země	Rok zavedení programu	Cílová skupina
Nový Zéland	1996	0 – 5 let
Norsko	1996	0 – 6 let
Finsko	1996	Do 6 let
Švédsko	1998	1 – 6 let
Velká Británie	2000	3 – 5/6 let
Německo	2004 - 2007 ²³	2-7 let
Česká republika	2004 - 2007 ²⁴	3 – 6/7 let

²² Viz také Fthenakis/Oberhuemer (2004); Spilková (1996).

²³ Jednotlivé spolkové země zaváděly vlastní rámcové vzdělávací programy v rozmezí tří let, obecný rámec pro všechny spolkové země vznikl v roce 2004.

Tabulka 1: Zavádění rámcových vzdělávacích programů a jejich cílová skupina v rámci preprimárního vzdělávání

Mezi důvody pro zavedení vzdělávacích plánů pro předškolní vzdělávání jsou jmenována mimo jiné následující zdůvodnění (Oberhuemer, tamt., s. 360):

- Austrálie: „Vzdělání, včetně předškolního, představuje v kontextu globalizované vědy nový společenský zdroj. Nové teorie o vzdělávacím potenciálu dětí předškolního věku (např. z výzkumů vývoje nervové soustavy) vyplývá potřeba přehodnotit předškolní věk jako významnou vzdělávací fázi.“
- Švédsko: „V přechodu od průmyslové společnosti k novým formám společnosti („informační“, „kreativní“, „společnost vědění“) s ohledem na požadavek celoživotního vzdělávání jednotlivců zakládá předškolní věk přístup ke vzdělání.“
- Nový Zéland: „S ohledem na kulturní a pedagogicko-filozofickou rozmanitost v oblasti předškolní pedagogiky je třeba vytvořit závazný rámec.“
- Chile: „ V rámci rozšíření a podpoření rovnosti příležitostí musí být zlepšena úroveň různých předškolních výchovně vzdělávacích zařízení prostřednictvím závazných podmínek.“

Studie OECD (2001) uvádí další přínosy rámcových programů:

- zajišťují srovnatelné zkušenosti v často rozmanité nabídce předškolních zařízení;
- pedagogičtí pracovníci jejich prostřednictvím získávají orientaci a podporu pro svou práci;

²⁴ Také v České republice trval časový prostor pro postupné zavádění rámcových vzdělávacích programů tři roky.

- jakožto závazná předloha usnadňují komunikaci mezi pedagogy, rodiči a dětmi.

Výše jmenované příklady států, kde byly zavedeny rámcové vzdělávací programy, mají různou historii a tradici vzdělávací koncepce. Liší se mimo jiné rolí státu, jakožto arbitra cílů a obsahů vzdělávání. Zavedení rámcových vzdělávacích programů bylo proto v zemích s různou mírou regulace přijato buď jako vítané, nebo jako zatěžující nový nárok státní správy.

Česká republika patří ke skupině států s minulostí silné centrální regulace a kontroly vzdělávání. Mateřská škola, sama svázaná „kontrolovanými doporučeními“ připravovala do roku 1989 na vzdělávání podle závazných vzdělávacích osnov s pevně danými cíli a obsahy učiva v českých základních školách. Je tedy pochopitelné, že nové rámcové koncepce v bývalých komunistických zemích východní Evropy se pokouší vymanit rigidní strukturu závazného vzdělávacího dokumentu s nemalými obtížemi spojenými se zavedenými stereotypy. Nové kurikulární dokumenty kladou větší důraz na pluralitu, respekt a individuální přístup k dítěti, který dosud nebyl vlivem unifikovaných osnov možný. Podobný trend směrem k pluralitě požadavků ve vzdělávacích dokumentech jednotlivých provincií je patrný dokonce již i v Číně (Oberhuemer in Fthenakis/Oberhuemer, 2004, s. 361).

Jiný historický kontext vzdělávací politiky lze sledovat např. v Dánsku. Zde je zavedení národního rámcového programu výsledkem dlouhotrvající decentralizované vzdělávací politiky předškolních zařízení. Dánské komuny sice stanovovaly cíle a rámcové požadavky, nebyly však závazné. Předškolní zařízení vypracovávaly vlastní provozní a organizační plány a to podle vlastních pedagogických dovedností ve spolupráci s rodiči a dětmi. Východiskem byla profesionalita pedagogů, kteří vzdělávací plány navrhovali a zároveň realizovali. Vznikaly tak individuální koncepce jednotlivých zařízení, které společně tvořily „nepísané dánské kurikulum“ (Jensen/Langstedt in Fthenakis/Oberhuemer, 2004).

Potřeba národního kurikula zde tedy vycházela z opačné motivace než u původně centrálně řízených systémů.

2.3 Projektované kurikulum preprimárního vzdělávání v České republice a v Německu

Český a německý rámcový dokument národního kurikula má podobná historická východiska, oba vznikaly ve stejné době. V České republice a bývalé NDR představují cestu k cílenému uvolnění původně centrálně regulovaného systému a změně vnímání role mateřské školy jako autonomního subjektu, který se konkrétním způsobem profiluje. V obou zemích se jeho prostřednictvím zdůrazňuje osobnostní pojetí dítěte a ohled na individuální rozvoj. Blízké jsou si i vzdělávací obsahy obou dokumentů, které reagují na aktuální potřeby společnosti. Mohou být proto dobrým východiskem pro uplatnění vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

V Německu je však výrazněji uplatňován princip subsidiarity²⁵, což v praxi znamená, že jednotlivé spolkové země vytvářejí vlastní rámcové kurikulární dokumenty, které jsou orientací pro jednotlivá zařízení. V některých případech jsou tyto zemské rámcové programy ještě konkretizovány na úrovni měst nebo komun. Velmi obecný a stručný Společný rámec tak není přímo určen potřebám vzdělávacích zařízení, jako je tomu v České republice.

2.3.1 Česká republika

Do roku 1989 pracovali pedagogové mateřských škol v České republice podle normativních osnov (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy), které obsahovaly celostátně jednotné časově tematické plány a metodické

²⁵ Subsidiarita: respektování pravomocí organizačně nižších úrovní (spolkové země/kraje, města, komunity). Vychází z předpokladu, že nižší jednotky dokáží řešit problémy lokálně relevantním způsobem efektivněji, než kdyby bylo řešení prosazováno centrálně.

příručky, které do značné míry unifikovaly podobu škol, práce pedagogů a požadavky na děti. Ačkoli měly osnovy preprimárního vzdělávání statut doporučení,²⁶ bylo jejich dodržování přísně kontrolováno (Svobodová 2005).

Po nástupu demokracie po roce 1989 se otevřel prostor pro autonomii pedagoga a začal se uplatňovat osobnostně orientovaný individuální přístup k dítěti (Helus, 2004; Smolíková, 2004b; Svobodová, 2005). Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání (2001), který shrnuje nové pojetí vzdělávací a kurikulární politiky, vznikaly rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání, jako reakce na potřebu „závazného a zároveň pružného pedagogického materiálu“ (Eurybase, 2008). Ten byl na základě zkušeností z praxe aktualizován a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. byl vydán opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s účinností od 1. 3. 2005. Od 1. září 2007 všechny mateřské školy musí na jeho základě vypracovat vlastní školní vzdělávací program a mají povinnost podle něj pracovat.

Rámcový vzdělávací program představuje nový typ kurikulárního dokumentu, který nepůsobí direktivně, ale vytváří prostor pro profilování mateřské školy. Smolíková (2004b) shrnuje principy preprimárního kurikula, na kterých

je postaven RVP PV, následovně:

- předškolní kurikulum (formulované prostřednictvím RVP PV) je velmi obecné, protože jen tak může být dynamické a dávat dost prostoru pedagogům pro jeho užití v různých podmínkách (tvorba vlastních školních a třídních programů);
- zdůrazňuje se otevřenost kurikula (RVP PV) ve smyslu otevřenosti
- pro učitele (volný způsob práce s prostorem pro tvořivost, aktualizaci, proměnu, přizpůsobivost možnostem dětí);

²⁶ Mateřská škola se stala součástí vzdělávacího systému až se Školským zákonem č. 561 z roku 2004.

- zdůrazňuje se „prostor pro dítě,“ tedy pro jeho aktivity, zájmy, rozhodování, aktivní vtažení do procesu učení (činnostní a prožitkové učení);
- zdůrazňuje se holistický přístup ve všech ohledech (integrované vzdělávání zasahující celou osobnost dítěte, vzdělávání soustředěné kolem poznatkových témat, učivo netřídí do výchovných složek - předmětů, oborů, pokrývá společně celou věkovou skupinu dětí 3 - 6letých);
- kurikulum (RVP PV) obsahuje sociální cíle a současně se soustřeďuje na dítě jako individualitu (rovnováha mezi osobnostními a sociálními cíli);
- kurikulum (RVP PV) vymezuje spíše podmínky optimální pro realizaci výchovy a vzdělávání v předškolním věku (zdravé, bezpečné a bohaté prostředí, vhodný sociální kontext, vybavení, personální připravenost);
- cílové stavy, resp. výsledky (očekávané dílčí kompetence) stanovuje spíše orientačně, nikoli pro jednotlivá věková období, ale až pro období, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávací etapu;
- způsoby, jak výsledků dosahovat (formy, metody, postupy) stanovuje volně a spíše orientačně (připouští různé organizační formy - skupinové, frontální, individuální, věkově homogenní či smíšené skupiny, dovoluje různé metodické postupy);
- RVP PV nevymezuje přesně učivo, ale pouze rámcově (učivo si stanovuje a uspořádává do tematických celků pedagog sám, plánuje si jej do nabídky činností a příležitostí).

Dalším stupněm nových kurikulárních dokumentů jsou školní a třídní vzdělávací programy. Ty konkretizují obecně formulované cíle a obsahy vzdělávání a umožňují profilování MŠ podle zájmu pedagogů a rodičů se stálým ohledem na komplexní rozvoj individuálních možností dítěte.

Díky rámcovým programům dnes mateřské školy uplatňují různé školní vzdělávací programy, pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy a uplatňovat vlastní iniciativu. Zavedení RVP PV se však nesetkalo s jednoznačným přijetím ze strany pedagogů (Svobodová, 2005). Ze zkušenosti z vedení seminářů pro pedagogy a ředitele MŠ označuje Svobodová (tamt.) první rok s RVP PV jako „rok ve znamení odporu.“ Nekonkrétní formulace a nové pojmy pedagogy mátlý. Tvorba školních vzdělávacích programů byla časově a intelektuálně náročná.²⁷ Svobodová (2005, s. 3) dále uvádí podstatnou překážku přijetí nového pojetí přístupu k dítěti:

„Zásadní změnou deklarovanou všemi rámcovými programy je osobnostní pojetí dítěte, zaměření na osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana schopného žít v multikulturní společnosti, kriticky myslet a chápat svět v globálních souvislostech. Toto pojetí znamená, že by měla být mimo jiné u dítěte podněcována iniciativa, zvědavost, aktivita a odpovědnost. Ale děti iniciativní, aktivní a zvědavé bývají vnímány jako obtížné, náročné a drzé. Rutinní praktiky přetrvávají v mateřských školách stejně jako ve školách základních.“

Na základě svých zkušeností pak vypracovala doporučení pro přijetí RVP:

- přijetí nové filozofie a změnu myšlení nelze nařídit;
- vzdělávání pedagogů by mělo být založeno na jejich osobních zkušenostech, vycházet ze vzpomínek a prožitků, které mají v roli žáků a studentů a které jsou negativní i pozitivní;
- nabízet pedagogům seznámení s metodami a technikami, které jim ulehčí respektování jednotlivých dětí a vnímání jejich osobní jedinečnosti (empatie, aktivní naslouchání, revizibilita výroku a činu, rizika trestů a odměn atd.);

²⁷ V roce 2005 proto vznikl Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu (VÚP).

- umožnit pedagogům sledovat práci svých kolegů formou náslechu či videozáznamu, která je postavena na osobnostním pojetí dítěte a ze které je patrný vzájemný partnerský vztah mezi dítětem a učitelem a uspokojení pramenící z tohoto vztahu;
- umožnit pedagogům, kteří o to projeví zájem, vlastní sebereflexi formou videozáznamu, případně videozáznamu s následným rozbořením;
- snažit se posouvat práci pedagogů formou zviditelňování a posilováním pozitiv a vyhasínáním rutinních praktikismů.

Zkušenosti z implementace RVP PV v České republice jsou velmi cenné pro uplatnění jakýchkoli dalších inovativních prvků v kurikulu (např. v této práci prezentovaných environmentálně orientovaných vzdělávacích konceptů).

2.3.2 Německo

V roce 1990 došlo ke sjednocení východního a západního Německa. Rozdíl mezi oběma zeměmi byl jak známo značný, kurikulum preprimárního vzdělávání nevyjímaje. Spočíval ve struktuře, financování a regulaci mateřských škol. V západních spolkových zemích byla (a do jisté míry stále je) vnímána nezastupitelná role výchovy v rodině, mateřská škola tedy nebyla obvykle využívána k celodennímu pobytu a přístup rodičů k MŠ byl více partnerský a participativní.

Ve východní části byli oba rodiče v první řadě pracující. Raná péče a preprimární vzdělávání zajišťovaly od útlého věku dítěte centrálně řízené státní instituce. Po sjednocení se oba náhledy na roli rané péče a preprimárního vzdělávání začaly mísit. Podobně jako v České republice získaly mateřské školy na východě větší volnost pro vlastní iniciativu a volbu obsahu a metod vzdělávání. V západním

Německu začala narůstat nabídka celodenního provozu MŠ. Podle zprávy OECD (2001) však přetrvávají stereotypy vytvořené během dlouhého období ideologicky odděleného vývoje. V západních zemích jsou matky, které dají přednost zaměstnání před dítětem odsuzovány, ve východních zemích nezmizel autoritativní přístup instituce MŠ k dítěti a rodičům.

Obecnou normu představuje zákon²⁸ platný od roku 1991. Má velmi obecný charakter, nicméně je v něm zakotveno nové pojetí dítěte ve smyslu Úmluvy o právech dítěte²⁹ a požadavek integrovat dítě do společnosti prostřednictvím všeobecných vzdělávacích nabídek v rozmanitých životních situacích. Předmětem zákona je zajištění péče, vzdělávání a výchovy³⁰. Konkrétní podoba vzdělávacích institucí a další podmínky realizace preprimárního vzdělávání spadají do kompetence spolkových zemí. Zajímavostí z hlediska zaměření této práce je přímo v zákoně zakotvená státní (organizační a finanční) podpora vzniku modelových projektů (ve spolupráci s jednotlivými zeměmi), které obohatí nabídku rané péče a preprimárního vzdělávání.

Na národní úrovni vznikl v roce 1999 projekt „Národní iniciativa kvality systému denních zařízení pro děti“³¹, který podporoval rozvoj metod pro zlepšování a evaluaci kvality různých oblastí péče a vzdělávání dětí. Textor (2000) upozorňuje, že bez chybějícího národního kurikula je otázka kvality preprimárního vzdělávání neřešitelná. V roce 2004 vznikl Společný rámec spolkových zemí pro vzdělávání v denních zařízeních pro děti³² (dále jen Společný rámec). Jedná se o kurikulární dokument obsahující popis cílů

²⁸ KJHG SGB VIII – Kinder und Jugendhilfe Gesetz Sozialgesetzbuch VIII.

²⁹ Deklarace, později úmluva o právech dítěte přijatá na půdě OSN v roce 1959 definuje dítě jako lidskou bytost mladší 18 let a prosazuje mimo jiné právo respektovat a rozhodovat se vždy v zájmu dítěte a právo dítěte vyrůstat v rodině (<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>).

³⁰ Péče: Betreuung (aj. care), vzdělávání: Bildung (aj. education), výchova: Erziehung (aj. upbringing).

³¹ Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder.

³² Gemeinsamer Rahmen der Länder für frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (2004) [online] [cit. 13.7.2009] http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf.

preprimárního vzdělávání, princip celostní podpory rozvoje a blíže specifikuje obsahové vzdělávací oblasti.

Základním cílem preprimárního vzdělávání je „zprostředkování základních kompetencí a rozvoj a posilování osobních předpokladů (zdrojů), které dítě motivují a připravují na budoucí životní a vzdělávací úkoly, na zodpovědné zapojení se do společenského života a na celoživotní vzdělávání“ (Společný rámec, 2004, s. 3). Na základě Společného rámce vytvářejí jednotlivé spolkové země rámcové plány, které pojmenovávají a konkretizují vzdělávací nabídku, včetně určení věkové skupiny, pro kterou platí.

Stejně jako český RVP PV zdůrazňuje německý Společný rámec princip celostní (holistické) podpory rozvoje dítěte³³, vyjadřující propojenost témat navzájem a se zájmy dítěte. Obsahy vzdělávání nejsou ohraničené hranicemi vědních oborů³⁴. Pro tento přístup přímo doporučuje projektové vyučování³⁵. Také zmiňuje tzv. průřezové úkoly, které se svým charakterem nejvíce blíží oblastem klíčových kompetencí RVP PV. V německém Společném rámci (2004) jsou však výrazně stručněji popsány a směřují klíčové kompetence dětí a učitelů³⁶. Průřezové úkoly německého Společného rámce (tamtéž, s. 4) jsou následující:

- podpora učení se učit;
- možnost participace dětí na životě ve školním zařízení odpovídající jejich vývojovým možnostem;
- interkulturní vzdělávání³⁷;

³³ Princip ganzheitlichen Förderung.

³⁴ Viz také kapitola 3.3.4.

³⁵ Viz také kapitola 3.4.

³⁶ Tato skutečnost byla také důvodem, proč nebyl tento Společný rámec analyzován společně s RVP PV, ale byl zvolen rámcový program tří spolkových zemí (viz kapitola 6.4).

³⁷ Interkulturní vzdělávání (IKV) je podle organizace Člověk v tísni (vzdělávací program Varianty) „vzdělávací proces, který zprostředkovává jednak poznání vlastního kulturního zakotvení, jednak porozumění kulturám odlišným. Obsah interkulturního vzdělávání plně odpovídá obsahu průřezového tématu Multikulturní výchova z Rámcového vzdělávacího programu. Přestože se v českém prostředí ustálil termín multikulturní výchova pracuje vzdělávací program Varianty se synonymním výrazem interkulturní výchova, který vyjadřuje větší vzájemnost ve vztazích mezi kulturami.“
(<http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=319>).

- pracovat s vědomím genderových specifik;
- specifická podpora dětí s rizikovým rozvojem a znevýhodněním;
- podpora nadaných dětí.

Jak bylo výše zmíněno, Společný rámec specifikuje vzdělávací oblasti, kterým by se všechna vzdělávací zařízení pro děti měla věnovat. V následující Tabulce 2 jsou dány do souvislosti s českým RVP PV.

Německý Společný rámec (2004, s. 4-5)	Český RVP PV (2004, s. 15)
Řeč, písmo, komunikace	Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč
Osobní a sociální rozvoj, etická / náboženská výchova	Dítě a společnost
Matematika, přírodní vědy, (informační) technologie	Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace,
	Dítě a svět
Hudební výchova, zacházení s médii	Dítě a jeho tělo (hudební aktivity),
	Dítě a jeho psychika - Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
Tělo, pohyb, zdraví	Dítě a jeho tělo
Příroda a kultura	Dítě a svět

Tabulka 2: Vzdělávací obsah německého a českého rámcového dokumentu pro preprimární vzdělávání

Při tvorbě nového národního kurikula se osvědčil princip subsidiarity, uplatňovaný při sjednocování země na politické úrovni. Podoba a formy preprimárního vzdělávání závisejí v první řadě na prioritách spolkových zemí, měst či komun. Zemské vzdělávací plány vznikaly různě. Některé země oslovily výzkumné či vědecké instituce, které společně se zástupci politické, vzdělávací i

širší společenské sféry fungovaly jako poradní orgán. V některých případech byla výzkumná pracoviště zodpovědná za vznik vzdělávacích plánů více zemí, což se projevilo na jejich podobnosti, např. Bavorsko a Hesensko, Berlín a Hamburg. V případě Brém se na vzniku plánu podílela univerzita, dolnosaský vzdělávací plán vznikl v součinnosti se zástupci zařízení pro děti a rodičů (Stoltenberg, 2008, s. 12). V jednotlivých zemích má tento kurikulární dokument různou formu a úlohu, je označován jako doporučení, manuál, orientační (rámcový) plán nebo „společná dohoda spolků zřizovatelů“ (Bádensko-Würtembersko, Sasko). Ve většině zemí byla implementace nového kurikulárního dokumentu doprovázena a zaštiťována vědeckými institucemi (semináře, další vzdělávání). V Sasku a Bavorsku vznikly modelové mateřské školy, v Dolním Sasku tzv. konzultační mateřské školy (Stoltenberg, 2008).

2.4 Informální učení v mateřské škole

Informálnímu učení věnujeme v této práci zvláštní pozornost z důvodu jeho předpokládaného významu pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání. Pro tuto práci je zajímavé, jakým způsobem se rozvíjejí kompetence dětí během docházky do mateřské školy působením skrytého kurikula a spontánních situací. Proto se v této kapitole také zaměříme na charakteristiku a přínos volné hry, která je v různé míře přítomna v každém realizovaném kurikulu mateřské školy.

2.4.1 Vymezení pojmu

Obecně v kurikulu rozeznáváme tři typy učení: formální, neformální a informální. Ve škole (včetně mateřské) je nejvíce zastoupeno formální učení. To představuje záměrnou aktivitu ze strany pedagogů, která vychází z plánovaného kurikula. Pokud se poté dítě dobrovolně účastní dalšího vzdělávání např. v kroužku, kurzu nebo na jednorázové vzdělávací akci, hovoříme o neformálním

učení. Neformální učení není zahrnuto do plánovaného kurikula, ale nese znaky zamýšleného pedagogického působení obvykle v rámci zájmových aktivit dítěte.

Informální vzdělávání se může odehrávat nejen v připraveném vzdělávacím či zájmovém zařízení i kdekoli jinde. Ze strany učitele se jedná o nezamýšlené spontánní podněty, které dítě může využít jako zdroj zkušeností. Nabízí se zde spojitost informálního vzdělávání se skrytým (implicitním) kurikulem.³⁸ Role učitele pak spočívá v tom, že vytváří dítěti prostor pro vlastní iniciativu k učení. V širokém smyslu slova pokrývá informální vzdělávání veškerou životní zkušenost dítěte (Livingstone in Bekerman/Burbules/Keller, 2006). Livingstone (tamt., s. 206) proto vymezuje informální vzdělávání následovně:

„jakákoli aktivita zahrnující snahu o porozumění, znalosti či dovednosti, která se objevuje bez přítomnosti externě působících kritérií plánovaného³⁹ kurikula.“

Overwien (2009, s. 25) vyjmenovává opatření, kterými může pedagog iniciovat informální učení:

- vytvořit čas a prostor pro učení;
- prověřit prostředí z hlediska příležitostí k učení;
- soustředit pozornost na učební procesy;
- posílit připravenost reflektovat;
- vytvořit atmosféru spolupráce a důvěry.

Informální učení na rozdíl od formálního může být iniciováno pedagogem, ale vždy vychází z vnitřní motivace dítěte pramenící ze zajímavé situace, která je často nedostižným cílem formálního učení (Nováčková, 2008). I to může být jedním z důvodů, proč je informální učení jedním z uznávaných zdrojů rozvoje kompetencí (Werquin, 2007; Brodowski, 2009).

³⁸ Viz kapitola 2.5.

³⁹ Preestablished

2.4.1 Volná hra

Volná hra má v preprimárním vzdělávání své nezastupitelné místo (Busby, 1994). Během volné hry dítě interaguje s prostředím a tím se mimovolně učí. Obvykle je jí věnována určitá část programu každý den. Významnou roli hraje také v konceptu lesní mateřské školy.⁴⁰ Pro preprimární vzdělávání je důležité, že předškolní dítě obvykle nerozlišuje, co je záměrné vzdělávání a co hra (Samuelsson, 2008). Volná hra se tak stává významným zdrojem pro informální učení.

Lorentz (1983, s. 18-27) shrnuje následující charakteristiky volné hry:

- má vymezený čas ve vzdělávacím programu (není nahodilou vedlejší aktivitou);
- děti si mohou samy volit, kde si budou hrát, co budou dělat, s kým si budou hrát (případně zda budou raději samy), s čím si budou hrát, co bude jejich cílem;
- děti samy rozhodují o průběhu hry;
- děti se nemusí účastnit nabídnutých aktivit;
- tempo a intenzitu hry určují děti.

Role pedagoga je během volné hry odlišná, než když vytváří vzdělávací nabídku. Lorentz (tamt.) poukazuje na záměrné nezasahování do volné hry, ale zdůrazňuje potřebu být přítomen – aktivně pozorovat děti. Pedagog tedy není pasivní, ale neverbálně při sledování dětí projevuje zájem o jejich činnost.

Aktivity dětí při volné hře mají často podobu typických činností, které implikují rozvoj dítěte. Patří mezi ně např.:

- opakování činnosti – dítě opakuje naučenou dovednost, vyžaduje opakování situací (jít na stejné místo, využít stejnou pomůcku), buduje

⁴⁰ Viz kapitola 4.1.

jistotu (z tohoto důvodu hrají v mateřské škole významnou roli různé rituály – tedy denně se opakující činnosti);

- napodobování – dítě napodobuje nejrůznější vzory, volná hra umožňuje zpracovat nahlížené vzory jednání ve zkušenosti, případně je konfrontovat s přijetím či nepřijetím ostatních;
- uplatnění vlastních nápadů – dítě navrhuje vlastní činnost, zjišťuje její možnosti a hranice dané prostředím i ostatními dětmi;
- tvoření – vyhledává materiál pro zrealizování svých nápadů, trénuje dovednosti pro práci s materiálem.

2.4.2 Informální učení ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Podstatnou charakteristikou vzdělávání pro udržitelný rozvoj z hlediska informálního učení je orientace na každodenní aktivity a problémy.⁴¹ Situace obklopující dítě se zde stávají zdrojem motivace pro porozumění a řešení, které lze podle konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj hledat z různých perspektiv. Proces opětovného uskutečňování různých nápadů dítěte vedoucích k porozumění skutečnosti je silně zastoupen např. v konceptu Reggio Emilia.⁴²

Brodowski (2009) vyzdvihuje význam informálního učení pro rozvoj sociálních kompetencí. Vzhledem k tomu, že se volná hra a další formy informálního učení odehrávají ve skupině dětí, lze odvodit závěr, že je to právě informální učení, které rozvoji této kompetence dává potřebný prostor.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj zdůrazňuje ve shodě s reformní pedagogikou zájem dítěte a jeho vlastní iniciativu v procesu učení. Pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání proto nejsou tolik podstatné výstupy činností, jako jejich proces. Podobným způsobem probíhá informální učení. Nemá předem stanovený cíl, jeho výsledek je otevřený. Dává prostor pro experimentování s různými způsoby porozumění.

⁴¹ Viz kapitola 3.4.1.

⁴² Viz kapitola 4.2.

V informálním učení si dítě samo určuje, nakolik je s procesem a výsledkem své spontánní aktivity spokojeno. Rolí učitele je doprovázet dítě, nabízet pomoc či prostor pro vyjádření pocitů, které ze samostatně řízené činnosti má. Ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj stejně jako v informálním učení jsou učitel a dítě v jiném postavení než ve formálním učení, které vychází zejména z iniciativy pedagoga. Obě formy učení by proto měly být vyvážené. V mateřské škole by měla být např. uznána volná hra jako plnohodnotný zdroj učení, kde se mění role pedagoga jako iniciátora vzdělávacích cílů do role průvodce, který nabízí vhodné prostředí a podmínky pro vlastní iniciativu dětí a aktivně při tom pozoruje samostatně řízený rozvoj kompetencí.

2.5 Skryté kurikulum: prostředí jako třetí učitel

V této kapitole je popsáno skryté neboli implicitní kurikulum. Ačkoli česká pedagogika tento pojem zná a uplatňuje, nejedná se o všeobecně uznávanou součást kurikula. Kapitola se proto nejprve zaměřuje na některé problematické otázky s tímto spojené a poté se věnuje vlivu prostředí na rozvoj kompetencí dětí.

2.5.1 Skryté kurikulum

Pojem skryté kurikulum pochází ze šedesátých let 20. století z oboru pedagogické psychologie.⁴³ Pojem byl prvotně zaveden jako protest proti skrytému, nereflektovanému osvojování nerovného přístupu k druhým vlivem hierarchického postavení žáků a učitelů.⁴⁴ Různí autoři (Skelton, 1997, Asson/Gordon, 1987) původnímu pojetí vyčítají zavádějící význam pojmu, jelikož kritizovaný jev není ve skutečnosti skrytý. Asson/Gordon (1987) proto navrhuje používat pro skryté kurikulum pojem implicitní kurikulum jakožto zdroj

⁴³ Jeho autorem je Philip JACKSON (1968) *Life in Classrooms* (Holt, Rinehart and Winston, New York).

⁴⁴ Podobný problém kritizuje také Jana Nováčková ve sborníku *Mýty ve vzdělávání* (2008).

zkušeností nezáměrně zprostředkovaných vzdělávacím systémem. Pojímá tak kromě vztahu pedagog – dítě řadu dalších oblastí, které pro děti představují zdroj učení. K zavedení pojmu implicitní kurikulum se přikláním. Překážkou je nedostatečné etablování pojmu v oblasti výzkumu kurikula. Pojem skryté kurikulum se nadále využívá, budeme proto používat oba názvy jakožto synonyma.

Skryté kurikulum se od projektovaného a realizovaného kurikula liší především tím, že není záměrně plánováno a přesto zprostředkovává dětem osvojování kompetencí. Zahrnuje „nezáměrné lekce,“ kterými si děti ve škole učí. Jak již bylo naznačeno, skrytému kurikulu je věnována největší pozornost v souvislosti s mocenskými vztahy ve škole, které jsou etablovány pravidly, právy, ale i neformálními vztahy mezi učiteli a dětmi (Skelton, 1997). Aktuálně je na tento náhled skrytého kurikula aplikován postmoderní přístup, kde mocenské vztahy nejsou vnímány jako lineární jednosměrné závazky odmyslitelné od subjektů, které se jich účastní, ale naopak jako komplexní a vysoce individualizované zdroje moci (Cornbleth, 1984; Skelton, 1997).

Skelton (1997, s. 188) upřesňuje, že „skryté kurikulum, je soubor implicitních poselství (zpráv), které poukazují ke znalostem, hodnotám, normám chování a postojům, které děti (žáci) zažívají prostřednictvím vzdělávacích procesů. Tato poselství mohou být protichůdná, nelineární a nesourodá a každé dítě (žák) je přijímá svým vlastním způsobem.“

Lekce či poselství skrytého kurikula mohou být z hlediska rozvoje kompetencí pro udržitelné jednání pozitivní i negativní. Např. škola s komplexním programem recyklování odpadů a jednoznačnými pravidly týkající se nenásilných řešení konfliktů rozvíjí ekologické a sociální dimenze kompetencí pro udržitelné jednání. Na druhou stranu škola s vysokými až akademickými nároky na výkony pedagogů i dětí na úkor jejich osobních přání a potřeb předává poselství o nízké hodnotě člověka v celistvém pojetí a upozaďuje etické principy udržitelného rozvoje jako je respekt nebo soucit. Z uvedených příkladů je patrné,

nakolik může být oblast implicitního kurikula významným a dosud přehlíženým prvkem ve vzdělávání.

2.5.2 Prostředí jako třetí učitel

Koncept skrytého kurikula otevírá možnost zahrnout do obsahu vzdělávání i působení okolí na dítě. Nelze popřít, že prostředí, ve kterém se dítě nachází, má vliv na spektrum zkušeností, které může v daném prostředí prožít. Prostředí je zde chápáno jako prostor, ve kterém děti a učitelé tráví většinu času a využívají jej k denním činnostem. Vycházíme přitom z předpokladu, že charakter prostředí vymezuje možnosti vzdělávání.

Předchozí kapitola věnovaná informálnímu vzdělávání popisuje význam vlastní iniciativy dětí k učení. Této vlastnosti učebního procesu předškolního dítěte pak lze využít tak, že jeho prostředí záměrně upravíme. Maximální využití učebního potenciálu prostředí doporučuje program Reggio Emilia.⁴⁵ Prostředí⁴⁶ je zde nazýváno jako třetí učitel⁴⁷ (Strong-Wilson/Ellis, 2007). Susan Fraser (2006) vytvořila osm principů či kategorií, podle kterých dítě využívá prostředí a interpretuje jej:

1. estetika;
2. transparence;
3. aktivní učení;
4. flexibilita;
5. spolupráce;
6. vzájemnost;
7. přinášení venkovního dovnitř⁴⁸;
8. vztahy.

⁴⁵ Viz kapitola 4.2.

⁴⁶ Zde překládáme pojem „environment“ v širokém smyslu slova jako prostředí.

⁴⁷ Environment as third teacher.

⁴⁸ Bringing the outdoors in.

Těchto osm principů pro prostředí jakožto učitele vychází z jiného pohledu na prostředí mateřské školy. Fraser (2006) se nedívala pouze, jak toto prostředí vypadá z jejího pohledu (kategorie estetika), ale jak jej vnímá dítě. To často nevidí, jaké prostředí je, ale jaké by mohlo být. Předměty v něm jej oslovují k přemístění, zakomponování do jiné struktury, k rozvedení rozhovoru s kamarádem či pedagogem. Pedagog, který s těmito principy pro využití prostředí pracuje, záměrně vybavuje prostředí mateřské školy tak, aby motivovalo k aktivnímu učení, sdílení atd. Rovněž dítě je tvůrcem prostředí. Princip transparency spočívá v tom, že pedagog upravuje prostředí tak, aby bylo pro děti čitelné – aby informace (v širokém slova smyslu) souvisely s tím, co v mateřské škole probíhá. Tarr (2004) shrnuje, že tím, že něco umístíme, či odstraníme z prostředí dítěte, také sdělujeme zprávu. Dítě se ptá či rovnou samo zkouší, k čemu jsou předměty kolem něho, na co se dají použít atd. Pedagog má poté dvě možnosti – na otázky odpovědět přímo, nebo nabízet další prvky související s položenou otázkou, které dítě dovedou k formulování vlastní odpovědi.

Pedagog zároveň může v prostředí umístit předměty, které vyvolají překvapení či diskuzi. Tento krok je v přístupu Reggio Emilia klíčový pro probuzení motivace k novému tématu. Takový předmět přetrvává a je doplňován dalšími při rozvíjení jeho poznání. Např. při poznávání sebe sama je ve třídě umístěno zrcadlo. Přidání dalších prvků, které nová zkušenost evokuje (výkresů, citátů dětí, k nimž se chtějí vrátit, knih atd.), záleží na dětech a jejich otázkách. Pedagog v průběhu tématu nevnáší nic, co by děti samy nenavrhly, nemá konkrétní představu, jak výsledek dopadne. Proto se v tomto přístupu hovoří o tzv. „vynořujícím se kurikulu“⁴⁹(Jones/Nimmo, 1995).

Kromě výše popsaného pojetí prostředí pro vzdělávání lze sledovat ještě další charakteristiky, které je třeba pro úplnost zmínit.

1. Velikost prostoru / velikost skupiny dětí

⁴⁹ Emergent curriculum.

Velikost prostoru, který připadá na jedno dítě, má vliv na rozvoj vnímání hranic. Malý prostor vede k častějšímu vyjednávání o osobním a společném prostoru. Velký prostor či prostor, který nemá přesně vymezené ohraničení, vede k postupnému rozvoji autoregulace při pohybu mimo skupinu a to zejména vlivem pravidel, která jsou v případě pobytu ve velkém prostoru součástí implicitního kurikula.

2. Dostupné předměty a materiály pro hru

Nejen pedagogové, ale i prostředí vytváří určitou nabídku, kterou může dítě využít ke svému rozvoji. Dostupnost a rozmanitost materiálů jsou jedním z kritérií této charakteristiky. Dostupnost je dána množstvím a dále způsobem využití. Zde se ukazuje, že čím univerzálnější předměty hry jsou, tím více je děti používají (Busby, 1994).

3. Proměnlivost prostředí

Prostředí vzdělávání může být různým způsobem proměnlivé a to buď nezávisle na vzdělávání (mimoškolní prostředí) nebo podle záměrů pedagogů či dětí (prostředí MŠ). Každá z těchto dvou variant umožňuje rozvoj různých kompetencí.

4. Bezpečnost

Prostředí výchovy může být zdrojem rizik ohrožujících zdraví dítěte. Rizika přitom zároveň představují formu skrytého kurikula. Jednak proto, že se k nim váží určitá pravidla a dále proto, že se dítě jejich přítomností učí tato rizika vnímat a žít s nimi.

KAPITOLA 3

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Kapitola nejprve popisuje vznik globálního konceptu udržitelného rozvoje v návaznosti na postupující snahy o ochranu životního prostředí. Vzdělávání je součástí implementační strategie konceptu udržitelného rozvoje. Tento záměr poprvé zmiňuje dokument Agenda 21 (1992), představený dále. Navazuje přitom v mnohém na koncept environmentální výchovy, která od 70. let 20. století doprovází snahy o řešení ekologických hrozeb. V této kapitole proto naznačíme možné vnímání vztahu obou disciplín. Dále se zaměříme na pedagogickou charakteristiku vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Na závěr je zařazena kapitola věnovaná možnému vlivu konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj na kurikulum.

Klíčová slova

udržitelný rozvoj, vzdělávání pro udržitelný rozvoj, Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj, environmentální výchova, ekonomická/ekologická/sociální/kulturní dimenze vzdělávání pro udržitelný rozvoj, retinita, holistický přístup, interdisciplinarita, didaktika vzdělávání pro udržitelný rozvoj

3.1 Udržitelný rozvoj – vize 21. století

Svět označovaný jako globální vesnice⁵⁰ vyvolává otázky a obavy pramenící z nejisté budoucnosti (Giddens, 2003). Ve snaze řešit stále závažnější globální i lokální ekologické, ekonomické a sociální problémy vznikla myšlenka udržitelného rozvoje, která dává naději, že tyto problémy jsou řešitelné, případně jim lze účinně předcházet.

3.1.1 Definice pojmu udržitelný rozvoj

Časopis Environment zveřejnil v roce 2005 studii sledující definice pojmu udržitelný rozvoj (Kates/Parris/Leiserowitz, 2005), která uvádí, že v době svého vydání je udržitelný rozvoj předmětem téměř devíti milionů webových stránek, nespočetně programů a činností mnoha institucí. Definice udržitelného rozvoje i přes tuto obrovskou šíři jeho aplikace nadále vychází z původního znění zprávy zvláštní komise OSN s názvem *Naše společná budoucnost* (1987), o které se dále zmíníme jako o jednom z historických mezníků strategie udržitelného rozvoje. Termín je od té doby obvykle definován následovně:

"Lidstvo má schopnost rozvíjet se udržitelně, tedy zajistit, aby uspokojovalo své současné potřeby, aniž by byly omezeny možnosti budoucích generací uspokojovat své vlastní potřeby."

Podobná definice se objevuje i v legislativě ČR, zákonu č. 17/1992 Sb.

"Trvale udržitelný rozvoj společnosti je takový rozvoj, který současným i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní životní potřeby a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystémů."

⁵⁰ (Global Village) Pojem použil ve 20. letech 20. stol. Marshall McLuhan pro popsání vlivu rádia, které umožnilo rychlejší a širší výměnu informací a podpořilo tak spolu s rozvojem dalších informačních technologií proces globalizace.

Zákon a další české dokumenty a vědecké články⁵¹ používají pro anglický pojem „sustainable development“ český překlad „trvale udržitelný rozvoj“. Nebudeme zde vést filozofickou rozpravu o rozporuplném vztahu trvalosti a rozvoje. Vyjděme z faktu, že český pojem je překladem. Koncepce udržitelného rozvoje nevznikla v česky hovořícím prostředí. Poprvé se pojem objevuje ve skandinávských zemích. Podle Læssøe a Öhmana (2010) má skandinávský výraz pro „rozvoj“ pozitivní znění a je spojený s tvorbou sociálního blahobytu na konci dvacátého století ve Skandinávii a Dánsku. Rozvoj je zde proto vnímán jako demokratický proces spojený se zvyšováním kvality života. Výtky ke spojení významů udržitelnosti a rozvoje (srv. Nátr, 2005) jsou naopak obvykle založené na kvantitativním pojetí růstu.⁵² Českému překladu je bližší německý výraz pro udržitelný rozvoj „nachhaltige Entwicklung.“ Přívlastek „nachhaltig“ má stejný kořen slova jako česky „udržitelný“ - „halten“ znamená „držet“. Německá předpona nach- odpovídá české u- (doslovně by německá předpona vyjadřovala „dále“ nebo „poté“, nikoli však „trvale“). Anglický pojem „sustainable“ a německý pojem „nachhaltig“ v sobě tedy explicitně nenese prvek trvalosti. Ulrich Grober věnoval vývoji pojmu celou knihu⁵³ a etymologii slova vysvětlil vlastními slovy následovně:

„udržitelnost, je to, čeho se člověk drží, když už nic jiného nevydrží.“⁵⁴

Nemluví o trvalosti, ale o stavu „poté, až.“ V této práci proto budeme vycházet ze závěru, že není důvod připojovat v českém překladu přívlastek „trvale,“ pokud nechceme dát myšlence udržitelného rozvoje nový význam. Pojem rozvoj je zde vnímán podobně, jako jej vnímají skandinávští autoři (např. Læssøe/Öhman, 2010) v kvalitativním (nikoli kvantitativním) významu. Cílem

⁵¹ Srv. Rynda (2000): Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání. COŽP UK. [online] [11 .6. 2010] [.http://www.czp.cuni.cz/projekty/konf_hledani/sbornik/rynda.htm](http://www.czp.cuni.cz/projekty/konf_hledani/sbornik/rynda.htm).

⁵² Ve smyslu angl. sustainable growth.

⁵³ Grober, Ulrich (2010): Entdeckung der Nachhaltigkeit – Kulturgeschichte eines Begriffs (Odhalení udržitelnosti – kulturní historie pojmu).

⁵⁴ „Woran man sich hält, wenn alles andere nicht mehr hält“ (Grober, přednáška 3.6.2010 Leuphana Universität Lüneburg).

udržitelného rozvoje tedy není rozvíjet více, ale rozvíjet lépe. V této práci je nadále používán pojem „udržitelný rozvoj“ v tomto smyslu.

Myšlenka udržitelného rozvoje vyvolává otázky „co má být udrženo, pro koho a proč.“ Různí autoři (O’Neil/Holland/Light, 2008; Bonnet, 1999; National Research Council, 1999) upozorňují, že odpovědi na tyto otázky se liší. Co má být udrženo? O’Neil/Holland/Light (2008, s. 185) na základě vybraných konceptů udržitelného rozvoje odpovídají: určitá úroveň kvality života člověka⁵⁵, ekonomický růst, rovnováha v přírodě, ekosystém, kultura, uspokojování lidských potřeb, Bonnet (1999, s. 314) dodává: demokracie. Na otázku „udržitelnost pro koho?“ odpovídá O’Neil/Holland/Light (2008.) podle klasické definice udržitelnosti: „pro současné a budoucí generace lidstva,“ zatímco pro Bonnet (1999) tato otázka otevírá širokou diskuzi založenou na etice antropocentrického a biocentrického přístupu. K otázce „proč má být [určitá úroveň kvality života] udržena?“ odpovídá již O’Neil/Holland/Light (2008) opatrněji: „buď (a) průběžně maximalizovat kvalitu života nebo (b) naplňovat své potřeby ve smyslu vzájemné spravedlnosti (solidarity) mezi generacemi.“ Význam pojmu udržitelný rozvoj tedy nelze považovat za samozřejmý a jednoznačný. Při jeho implementaci přitom tyto základní otázky hrají roli výchozí pozice a usměrňují působení udržitelného rozvoje, včetně vzdělávání.

Pro účely této práce jsou za východisko pro tvorbu kompetencí pro udržitelné jednání určeny strategické dokumenty, které reprezentují prosazované pojetí konceptu udržitelného rozvoje. Jakkoli mohou být strategické dokumenty tendenční či různým směrem motivované a orientované, jsou pro implementaci konceptu určující. Vzhledem k záměru sledovat jejich kompatibilitu se vzdělávacími cíli preprimárního vzdělávání (o jejichž motivacích by se rovněž dalo polemizovat), považuji tento přístup za přiměřený.

⁵⁵ Jako kvalita života člověka je přeložen pojem “human welfare”.

3.1.2 Tři perspektivy udržitelného rozvoje

Všechny základní dokumenty udržitelného rozvoje poukazují ke třem či čtyřem základním zájmům lidské společnosti: ekologická udržitelnost, ekonomická udržitelnost a sociální spravedlnost, ze které může být odvozen čtvrtý okruh – kulturní bohatství. Ekologická udržitelnost znamená, že ekosystémy a druhy v nich žijící se budou moci přirozeně vyvíjet tak, že zůstanou zachovány podmínky pro život na Zemi, které Ahlberg (1998, s. 28) nazývá „dobrým prostředím.“⁵⁶ Udržitelná ekonomie vyjadřuje soulad s ekologickými procesy (zejména při čerpání přírodních zdrojů) a se spravedlivou distribucí zisků i zodpovědnosti. Sociální udržitelnost je spjatá se spravedlností – mezi generacemi, mezi kulturami. Kulturní udržitelnost je spatřována mimo jiné i v tom, že místní kultura si ve smyslu udržitelnosti udrží svou vlastní cestu a tempo rozvoje, což znamená, že se neustále učíme a hledáme vlastní cestu udržitelného rozvoje⁵⁷ (Ahlberg, 1998).

Východiskem pro společnou budoucnost je podle OSN (Brundtland, 1991) rozvoj takových technologických postupů, které umožní pokračovat v růstu životní úrovně, aniž by se úměrně zvyšovala zátěž prostředí. Příroda by tedy měla být zachována při zvyšování kvality života obyvatel Země. Jako důležitý předpoklad je vnímána participace na udržitelném rozvoji (např. de Haan/Bormann/Leicht, 2010).

Na konkrétnější úrovni již byly vyvinuty některé strategie udržitelného rozvoje ve smyslu řešení současných problémů, jejichž znalost je dobrým zdrojem argumentů při vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

⁵⁶ Dobré prostředí (good environment) je vnímáno z hlediska člověka (humankind) jako „prostředí, které zajišťuje udržitelnost [dalších složek rozvoje] a zřídaví. V praxi zahrnuje zejména biodiverzitu, jelikož je z hlediska budoucnosti jedinou zárukou zdravých ekosystémů.“ Dále mezi dobré prostředí pro člověka řadí Ahlberg „demokracii bez korupce.“

⁵⁷ Takové pojetí kulturního pilíře udržitelného rozvoje je v souladu se směřováním bottom-up implementace; zároveň je třeba dodat, že přidanou hodnotu představuje vzájemné učení od původních kultur (indigenous people), které přirozeně zachovávají harmonii tří/čtyř pilířů udržitelnosti.

3.1.3 Strategie udržitelného rozvoje

Existuje představa i jistý konsenzus o základních strategiích udržitelného rozvoje, které lze uplatnit již ve vzdělávání (Stoltenberg, 2009). Jejich znalost napomáhá řešit jak modelové vzdělávací situace, tak zcela reálné. Zde budou jen stručně nastíněny základní myšlenky (podle Stoltenberg 2009, s. 47-50).

Efektivita

Znamená zlepšení kvality (nikoli kvantity) poměru vstup-výstup zejména při využívání zdrojů. Nástrojem řešení jsou hlavně nové technologie a logistické inovace. Příkladem je zmírňování spotřeby energie a surovin při výrobě a přepravě produktů (jinými slovy snižování ekologické stopy), dále sdílení know-how i produktů výroby a recyklování.

Permanence (trvanlivost)

Vyjadřuje zvýšení trvanlivosti produktů a materiálů, např. využitím modulárních systémů (snadná nahraditelnost části produktu, která zabrání jeho znehodnocení v případě poruchy součástky). Souvisí tak úzce s efektivitou.

Konzistence (soudržnost)

Je zaměřená na zachování únosnosti životního prostředí vzhledem k toku surovin a látek, který je v současné době narušován nebo vyčerpáván. Lze hovořit o snaze o „sladění času a procesů přírody a člověka“ (Stoltenberg 2009, s. 47). Řešením mohou být obnovitelné zdroje energie, bio produkce potravin. Konzistence hledá takové způsoby uspokojování lidských potřeb, které nevyžadují narůstající dodávání energií a látek.

Suficiencie (dostatečnost)

Navazuje na konzistenci s přírodními procesy tím, že se táže „kolik je dost.“ Konfrontuje konzumní životní styl orientovaný na nekončící spotřebu s životním stylem hledajícím vyrovnanost s přírodními procesy, které mají své hranice.

Neznamená to prvoplánově omezení uspokojování potřeb, ale hledání způsobů, jak je naplnit bez nadměrného vyčerpávání zdrojů.

Solidarita

Jakožto strategie znamená připravenost a dovednost pomoci a podpořit druhé na úrovni mikrosociální (partnerské, sousedské, komunitní) a makrosociální (angažovanost a participace v humanitárních a mírových procesech apod.).

3.1.4 Historické mezníky udržitelného rozvoje

Idea udržitelného rozvoje historicky a v mnohém i ideologicky navazuje na ochranu životního prostředí. Vědecký základ ochrany životního prostředí tvoří ekologie, kterou založil v 60. letech 19. století Ernst Haeckel (Moldan, 2001) jakožto vědu o vztazích mezi živými organismy a jejich prostředím. Prvotní zájem o ochranu přírody vyústil ve vznik chráněných území.⁵⁸ Tento projev zájmu o životní prostředí je typický pro první polovinu 20. století. Převládaly izolované iniciativy zachovat stále ohroženější přírodní lokality pro další generace, případně byly odstraňovány jednotlivé ekologické havárie způsobené lidskou činností.

Obecné znepokojení ze zásahů do životního prostředí začíná narůstat v 60. letech 20. století. V tomto období vycházejí stěžejní díla, která reflektují potřebu varovat před nebezpečným směřováním civilizace. V roce 1962 vychází kniha *Mlčící jaro* autorky Rachel Carsonové. Kniha varuje před používáním jedovatých pesticidů, jejichž spotřeba v té době výrazně vzrostla. Kniha vzbudila velkou odezvu, mimo jiné díky tomu, že se dotýkala nejen úzké problematiky nebezpečí pesticidů, ale i širokých souvislostí a vztahů v přírodě, navíc byla svou formou přístupná i laické veřejnosti. Diskuze, která následovala po vydání knihy, podpořila první legislativní kroky k omezení používání pesticidů v USA a následně ve světě.

⁵⁸ První národní park byl založen v roce 1872 v USA (Yellowstonský národní park). V České republice byl v roce 1963 založen Krkonošský národní park, který v Evropě patřil mezi první svého druhu.

První mezinárodní konferenci věnovanou otázkám ekologických důsledků lidské činnosti uspořádala Organizace spojených národů v roce **1972 ve Stockholmu**. Byla zde pojmenována základní environmentální rizika (Moldan, 2001):

- produkce nebezpečných odpadů;
- narušení planetárních systémů toku látek;
- nadměrné čerpání obnovitelných i neobnovitelných zdrojů;
- redukce biodiverzity.

Následně vznikaly v zúčastněných státech odpovědné instituce a byly přijaty zákony na ochranu životního prostředí. Pod záštitou OSN vznikl Program pro životní prostředí (UNEP). Většina tehdejších opatření měla formu limitů a zákazů, případně se zaměřovala na odstraňování následků lidské činnosti narušující životní prostředí (např. instalování filtračních zařízení).⁵⁹

Ve 2. polovině 60. let začal působit tzv. Římský klub, sdružení vědců, ekonomů, obchodníků a politiků ze všech pěti kontinentů. Klub inicioval výpočet matematického modelu, který měl stanovit důsledky exponenciálního růstu světové spotřeby surovin. Výsledky studie byly publikovány knižně v roce 1972 pod názvem *Meze růstu* a poprvé přináší jasné argumenty proti nekontrolované spotřebě surovin a produkci odpadů v souvislosti s rostoucí světovou populací. Kniha byla přeložena do 30 jazyků a jejím obsahem se zabývali odborníci i politici na celém světě (Meadows et al., 1972). V roce 1992 vychází kniha *Překročení mezí*, kde autoři upravují a přehodnocují závěry po dvaceti letech (Meadows et al. 1992). Jak název knihy napovídá, meze růstu již byly překročeny a je třeba hledat nový přístup ve využívání materiálů a energie, tj. zejména výrazné zvýšení efektivity výroby a revize dosavadních technologických postupů (Nátr, 2005).

⁵⁹ Moldan (2001) v této souvislosti upozorňuje, že technologie typu "end of pipe" (na konci potrubí) nevede ke snížení ekologické zátěže. Tento trend je v současnosti dobře patrný na produkci obalových odpadů, jejichž třídění v domácnostech nedává lidem jasný signál pro omezení jejich spotřeby.

Sedmdesátá léta a minimálně i první polovina osmdesátých let dvacátého století byla celosvětově orientována na problémy a ochranu životního prostředí. Narůstající společenské napětí a ekonomické nejistoty však postupně ukazují nové a neméně podstatné problémy – problémy člověka. Otevírá se otázka rozvoje lidské společnosti.

V roce 1987 byla zveřejněna již zmíněná zpráva zvláštní komise OSN pod názvem **Naše společná budoucnost**. Komise, kterou vedla norská ministerská předsedkyně Gro Harlem Brundtlandová, měla za úkol formulovat novodobou strategii rozvoje. Zpráva započala vývoj politiky k udržitelnému rozvoji, jakožto vize společné budoucnosti.

Pro vyjasnění praktických otázek, jak realizovat vizi udržitelného rozvoje, byla svolána Mezinárodní konference o životním prostředí a rozvoji v **Riu de Janeiru** v roce 1992. Vlády a odborníci ze 173 států celého světa hledali program společného postupu. Výsledkem jednání je dokument **Agenda 21**. Dokument určil hlavní strategie. Udržitelný rozvoj je zde nahlížen z mnoha perspektiv a oborů lidské činnosti a není tedy omezen na ekologii a ochranu životního prostředí, což lze mimo jiné vnímat jako východisko pro rozlišení environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (McKeown/Hopkins 2003). Multiperspektivní přístup k řešení environmentálních, společenských a ekonomických problémů a rizik lze považovat za významný posun vpřed. Konkretizovat jednotlivé kroky pro dosažení udržitelného rozvoje se však podařilo jen částečným úspěchem (Moldan, 2001).

V témže roce vydání Agendy 21 bylo v České republice přijato několik klíčových zákonů týkajících se ochrany životního prostředí:

- zákon č.17/1992 Sb., o životním prostředí;
- zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny.

Ve výčtu světových událostí politiky udržitelného rozvoje nesmí chybět **Světový summit o udržitelném rozvoji v Johannesburgu** konaný v roce 2002. Zde přijatá Deklarace a Implementační plán zdůrazňují kolektivní odpovědnost

za povznesení a posílení vzájemně souvisejících pilířů udržitelného rozvoje – ekonomického rozvoje, sociálního rozvoje a ochrany životního prostředí – na místní, celostátní, regionální a celosvětové úrovni (Johannesburská deklarace o udržitelném rozvoji, MŽP 2002). Za úspěch lze považovat schválení dalších společných kroků, které mají být institucionálně a finančně podporovány.

3.2 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentální výchova

Po vzniku mezinárodní strategie implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj na půdě Spojených národů v roce 2005 některé státy vytvořily vlastní strategické dokumenty, mezi nimi i Česká republika a Německo. Tyto dokumenty jsou předmětem bližšího zájmu disertační práce. Oba státy však již delší dobu rozvíjely environmentální výchovu, která je v mnohém orientována na podobné cíle. Koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj nebyl nekriticky či kladně přijímán. V Německu i v České republice se rozvinula diskuze o vztahu obou konceptů. V této kapitole nastíníme některá základní východiska a možné závěry.

3.2.1 Společné historické kořeny vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentální výchovy

S mezinárodními konferencemi, které se od počátku 70. let zabývaly problémy životního prostředí, roste potřeba rozvinout odpovídající výchovné působení na školní i mimoškolní úrovni. Vzniká tak environmentální výchova⁶⁰. Prvním dokumentem, který ji definuje, je **Bělehradská charta** (UNESCO, 1976), která byla výstupem mezinárodního semináře o environmentálním vzdělávání v Bělehradě v roce 1975. Charta definuje cíl a s ním směřování environmentální výchovy k ochraně životního prostředí, jehož problémy je třeba řešit a předcházet

⁶⁰ Environmental education.

jim. McKeown/Hopkins (2003) dodávají, že klíčovým slovem charty je životní prostředí, nikoli společnost, ekonomika nebo rozvoj. Není však důvodem vidět takovou definici jako nedostatečnou. Ve své době reagovala na znepokojení ze stavu životního prostředí, které bylo popsáno v předchozí kapitole. Bělehradský seminář časově korespondoval se zmíněnou Stockholmskou konferencí v roce 1972, kde byla definována environmentální rizika a problémy s nimi spojené.

Zanedlouho následující **Tbiliská konference** (1977) při definování environmentální výchovy vycházela z Bělehradské charty. Environmentální výchova je zde definována jako (Horká, 1996, s. 45):

„proces, ve kterém si jedinec i společnost uvědomují prostředí a jeho biologické, fyzikální a sociálně-kulturní komponenty a osvojí si poznatky, hodnoty, schopnosti a dovednosti a vůli individuálně i společensky přispívat k řešení současných i budoucích problémů prostředí“.

Charles Hopkins, spoluautor zde citovaného článku (McKeown/Hopkins, 2003) byl jedním z tvůrců strategie z Tbilisi. V rozhovorech s dalšími autory strategie se shodl na skutečnosti, že Bělehradský a Tbiliský dokument je zaměřen na vliv člověka na *přírodní životní prostředí*.⁶¹ Důkazem může být skutečnost, že i přes širší Tbiliské definice byla ve své době environmentální výchova často omezena na výchovu v přírodě⁶² (Scoullou/ Malotidi, 2004).

V návaznosti na mezinárodní jednání byly v tehdejším Československu přijaty četné dokumenty např. Zásady výchovy k péči o životní prostředí z roku 1977, Světová charta ochrany přírody (1982), Doporučení k problémům ekologického vzdělávání ve středních a vysokých školách (1983) a další (Horká, 1996). Naplňování jejich cílů však bylo velmi pomalé a neúplné vzhledem k protichůdným prioritám socialistické vlády.

⁶¹ Natural environment.

⁶² Outdoor nebo nature education.

Koncem osmdesátých let se na půdě Spojených národů tematizují nové společenské problémy, které je třeba naléhavě řešit (viz předchozí kapitola věnovaná udržitelnému rozvoji). Tyto otázky jsou předmětem výše zmíněného Světového summitu v Rio de Janeiru (1992) po němž vzniká na mezinárodní úrovni strategie Agenda 21 a s ní i nová koncepce vzdělávání.

Jak uvádí příloha Návrhu strategie UNECE pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj (2005, s. 18):

„Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je výsledkem Konference OSN v Riu z roku 1992. Jedním z problémů, na které narážela koncepce environmentálního vzdělávání před rokem 1992, bylo to, že životní prostředí se stalo velmi širokým pojmem, zahrnujícím mnoho nezávislých vědních oborů, včetně ekonomických, přírodních a společenských věd. Tím byl přístup k tématice životního prostředí ztížen a pedagogové si připadali ztraceni, když stáli před tak komplexní problematikou. Pak Konference v Riu poradila, aby bylo životní prostředí rozšířeno o udržitelný rozvoj.“

McKeown a Hopkins (tamt., s. 119) hovoří o „niterném obsahovém posunu mezi Stocholmem a Riem.“ Obsah nové strategie se posouvá „od ochrany přírody a snižování znečištění k naplňování potřeb jak životního prostředí, tak lidské společnosti.“ Lze tedy říci, že vzdělávání pro udržitelný rozvoj má své kořeny v Agendě 21, ačkoli se zde přímo tento pojem ještě neobjevuje – Agenda 21 popisuje obecnou úlohu vzdělávání jako jedné ze strategií pro udržitelný rozvoj (Agenda 21, kap. 36):

„Vzdělání má zásadní význam pro podporování udržitelného rozvoje a zlepšování potenciálu lidí pro řešení problémů životního prostředí [...] Vzdělávání v oblasti životního prostředí a rozvoje je třeba zahrnout do vzdělávání jako jeho základní součást.“

Agenda 21 rovněž uvádí, že je třeba navázat na činnosti a zdroje podporující environmentální výchovu.⁶³ Nikoli však ve smyslu jejího nahrazení, ale k účelnému propojení obou směrů.

Pro předmět této práce je zásadní cílová oblast Agendy 21, kapitola 36, která vybízí k reorientaci vzdělávání směrem k udržitelnému rozvoji.⁶⁴ V rámci revize kurikula „je třeba zahrnout vědomosti, schopnosti, dovednosti, mezioborové perspektivy a takové hodnoty, které budou motivovat ke snaze o udržitelný životní styl a spoluúčasti na demokratických procesech ve společnosti.“ Reorientace vzdělávání vyžaduje interdisciplinární a holistický přístup. Touto cestou se již vydaly některé proudy environmentální výchovy, když do řešení problémů životního prostředí zahrnuly ekonomickou nebo sociální perspektivu. Také globální výchova integruje různé vědní obory. Podle McKeown/Hopkinse (tamt.) lze již osvědčené cesty environmentální výchovy a dalších příbuzných směrů považovat za cenné zdroje zkušeností, na něž může vzdělávání pro udržitelný rozvoj navázat.

V české porevoluční legislativě (zákon č.17/1992 Sb., o životním prostředí) je rovněž odkaz na vzdělávání pro (trvale) udržitelný rozvoj, §16 konkrétně říká:

„Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.“

Za přelomový lze považovat rok 2005, který představuje počátek **UNESCO Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj** (dále Dekáda). Koncepce Dekády je iniciativou OSN, která má vést k prosazování vzdělávání jako základu pro udržitelnější společnost a zabudování vzdělávání k udržitelnému rozvoji

⁶³ Konkrétně na činnost UNESCO / UNEP International environmental education Programme (IIEP).

⁶⁴ Reorienting education towards sustainable development.

do všech druhů vzdělávání na všech úrovních. Dekáda by také měla vést k posílení mezinárodní spolupráce. Na Světovém summitu o udržitelném rozvoji v Johannesburgu bylo její zahájení naplánováno k 1. lednu 2005 a jejím vedením bylo pověřeno UNESCO. Priority a podoba Dekády záleží na jednotlivých zúčastněných zemích, jejichž iniciativa bude vycházet z jejich konkrétních potřeb. Dekáda je určena jak pro rozvinuté, tak pro rozvojové země. Jedním z cílů Dekády je *„přetvoření vzdělávání od mateřských škol až po univerzity do celku, který harmonicky sjednotí poznatky z dílčích vědních oborů a zohlední nové potřeby vzdělávání, tj. sjednocení znalostí, dovedností a dosažení změny hodnot směrem k udržitelnosti“* (UNESCO, 2005).

Působení Dekády je velmi široké. Základními partnery Dekády jsou nadnárodní sítě, regiony, jednotlivé státy, provincie a komunity. Pro evropský a severoamerický region Dekádu konkretizuje strategie UNECE schválená v roce 2005 ve Vilniju. K té se zavázaly jak Česká republika tak SRN. Základním krokem a výzvou strategie UNECE je tvorba národních plánů vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Tento požadavek se v České republice objevil jako jeden z cílů **Akčního plánu Státního programu environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty na rok 2007-2009** (s. 5, bod 18):

„...zpracovat a předložit vládě k projednání Národní strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) jako klíčový dokument pro celoživotní, školní i mimoškolní výchovu a vzdělávání a důsledně ji uplatňovat. Při její tvorbě využít v maximální míře zkušeností a výstupů vycházejících ze Státního programu EVVO v ČR.“

V této formulaci je evidentní trvalý sepjetí environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice.

V roce 2008 vydalo MŠMT ČR **Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008-2015** (dále SVUR ČR). Tento dokument má být dále doprovázen akčními plány, které stanoví konkrétní aktivity. SVUR ČR (2008, s.1):

„vymezuje cíle vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které se zaměřuje na pochopení propojenosti a vzájemné souvislosti ekonomických, sociálních a environmentálních hledisek rozvoje, a to na lokální, národní i globální úrovni; vnímání udržitelného rozvoje jako celostního a systémového přístupu, který směřuje k ekonomicky prosperující společnosti a respektuje sociální a environmentální souvislosti a limity; rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje.“

SVUR ČR (tamt., s. 2) také vymezuje vztah vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) a environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty (EVVO):

„Základní rozdíl mezi EVVO a VUR je ten, že v oblasti EVVO je prioritní důraz kladen na nejrůznější aspekty životního prostředí, na poznávání životního prostředí, na uvědomování si nezbytnosti zachovávání podmínek života, na poznávání vztahu člověka a životního prostředí apod. Naproti tomu je VUR prioritně zaměřeno na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společenskovední disciplíny.“

Takové vymezení koresponduje s názory již zmíněné studie autorů McKeown/Hopkins (2003), kteří vybízejí ke „zdravému symbiotickému vztahu“ obou konceptů. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj zahrnuje řadu disciplín, ale neznamená to, že je tím nahrazuje. Německá strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj v této kapitole nebude detailněji představena – její charakteristika je uvedena v Příloze 2 (Zahraniční přístupy k implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj).

3.2.2 Další přístupy ke vztahu environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj

V českém diskurzu je vztah environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj nejčastěji sledován z historického vývojového hlediska (srv. Horká, 1996; Kvasničková, 2010). Činčera (2010) upozorňuje na nebezpečí historizujícího přístupu, jehož slabinou je předpoklad vývoje od nejméně zdařilého po nejlepší pojetí. V případě environmentální výchovy i vzdělávání pro udržitelný rozvoj navíc nelze hovořit o jednotných konceptech. Každý zahrnuje řadu dílčích proudů, „*které koexistují vedle proudů novějších [...] Každý z proudů má své zástupce a argumenty dokazující jeho kvalitu*“ (tamt.). Vztah a vývoj obou konceptů proto nelze nahlížet jako na jeden lineární proces vedoucí od environmentální výchovy ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Mckeown/Hopkins (2003, s. 117) v diskuzi o základním rozdílu obou konceptů také vycházejí z historického vývoje a proměny obsahu klíčových dokumentů. Nečiní tak ve smyslu vývoje od horšího konceptu k lepšímu, ale zastávají názor, že se environmentální výchova a vzdělávání pro udržitelný rozvoj liší ve způsobu, jakým ovlivňuje kurikulum. Zatímco environmentální výchova doplňuje kurikulum o chybějící obsah vzdělávání z hlediska globálních a lokálních problémů, vzdělávání pro udržitelný rozvoj proměňuje více metodiku vzdělávání tak, aby umožnila víceperspektivní pohled na již zakotvený obsah. Zároveň autoři poznamenávají, že *“participativní lokálně přijatá akce ať už v environmentální výchově nebo ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj je užitečnější než vylučující debata, či terminologie má být použita”* Mckeown/Hopkins (tamt., s. 117).

Další způsob nahlížení vzdělávání pro udržitelný rozvoj ve vztahu k jiným konceptům nabízí Sterling (2004). Zastává přístup, který ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj vidí širokou snahu o proměnu kurikula, nikoli ve smyslu přidání dalšího obsahu do existujícího systému. Takový přístup nazývá *vzdělávání*

o udržitelnosti (Sterling 2004, s. 69) a upozorňuje, že nemusí přinést očekávané výsledky. Východisko spatřuje ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj, kde pojem vzdělávání není novým přidaným obsahem, ale je celým existujícím vzdělávacím systémem, který se proměňuje *pro udržitelnost*. Rozdíl mezi vzděláváním o udržitelnosti a pro udržitelnost reflektuje volba akčních kompetencí⁶⁵ v této disertační práci, které stejně jako Sterlingův náhled na roli vzdělávání pro udržitelný rozvoj zdůrazňují potřebu celostní proměny vzdělávacích cílů.

3.3 Pedagogické principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Jak bylo výše popsáno, vzdělávání pro udržitelný rozvoj nemá jednotný koncept. Důvodem je jeho široká působnost a odlišnost na úrovni mezinárodní a národní (velmi obecná rovina zahrnující vzdělávací i politickou složku) a naopak lokální (obvykle tematicky zaměřené a časově ohraničené vzdělávací projekty). V různých dokumentech popisujících vzdělávání pro udržitelný rozvoj lze však sledovat společné znaky. Základem je **hodnotová orientace konceptu**. Mezi další charakteristiky patří **participace a spolupráce, retinita, interdisciplinární přístup** (se čtyřmi základními oborovými východisky) a **holistický přístup**. V této části budou představena teoretická východiska kompetencí pro udržitelné jednání⁶⁶. Na závěr jsou navrženy didaktické přístupy, které mohou být cestou k rozvoji těchto kompetencí.

3.3.1 Hodnotová orientace

Základní hodnotový systém pro udržitelný rozvoj představují principy demokracie. Někdy je demokracie spatřována jako hodnota sama o sobě, kdy je vnímána nikoli jako forma vládnutí, ale jako způsob participace společnosti ve vzájemné komunikaci a pluralitním prostředí, kde lze otevřeně vyjadřovat

⁶⁵ Viz kapitola 1.5.

⁶⁶ Viz kapitola 1.5 a 6.3.2.

názory (Læssøe, Öhman, 2010). Často zmiňované je v této souvislosti angažované občanství⁶⁷, které má bránit totalitě a potlačování lidských práv.

Již samotný význam hodnoty však může být problematický. *„Předně se tím mnoho neříká, protože hodnotu neumíme vymezit jinak než její přitažlivostí, tedy kruhem. Za druhé se tím celkový cíl představuje jako nějaká věc, ačkoli ve skutečnosti může jít jen o orientaci a směr.“* (Sokol, 2009, s. 63).

Hodnotové orientaci environmentální výchovy a vzdělávání pro udržitelný rozvoj bylo věnováno speciální číslo časopisu *Environmental Education Research* (Vol. 16., 2010), které se zaměřilo na přístup Švédska a Dánska. Obě tyto země jsou často vnímány jako „mekky“ environmentálně orientovaných konceptů nejen díky vysokému životnímu standardu, ale právě i díky aktivní podpoře lidských práv, demokracie a udržitelného rozvoje.⁶⁸

V souvislosti s normativním charakterem udržitelného rozvoje, tedy určování, které kroky jsou z hlediska udržitelného rozvoje správné a špatné, existuje obava z naplňování jiných, zejména ekonomických zájmů, které se pod působivou rétorikou zahalí pod roušku udržitelného (srv. Nátr, 2005; Bonnet, 1999). Např. utilitární antropocentrické zaměření konceptu udržitelného rozvoje by vedlo k zachování a rozvoji pouze takových živočišných a rostlinných druhů a biotopů, které jsou užitečné pouze pro člověka. Ačkoli by se jistě ukázalo takové jednání jako krátkozraké, následky by mohly být nevratné, destruktivní a v konečném důsledku neudržitelné. Je proto třeba etické kořeny udržitelného rozvoje (otázka správného, užitečného, efektivního, spravedlivého atd.) odkrývat a korigovat tak, aby rozvoj skutečně směřoval k udržitelnosti a ne k naplňování dílčích zájmů.

Sokol (2009) také upozorňuje na tvorbu etických kodexů a „best practices“, které mohou svazovat, jsou-li přejímány dogmaticky. Ve shodě s prof. Sokolem

⁶⁷ Active citizenship.

⁶⁸ Læssøe/Öhman (2010) však tuto idealizovanou podobu konfrontují např. se skutečností, že současná vzdělávací politika stále podléhá ekonomickým tlakům a soutěživosti.

jsou v této práci hodnoty vnímány jako orientační ukazatele cest k udržitelnému rozvoji, mnohdy již ověřené dobrou praxí, demokratické zřízení, v jehož podmínkách koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj vznikl, nevyjímaje. Podmínkou vzdělávání pro udržitelný rozvoj je vzájemné porozumění. To je možné tam, kde je pěstován respekt (k sobě samému i druhým) a spravedlnost.

3.3.2 Kooperace, participace i samostatnost

V praxi vzdělávání pro udržitelný rozvoj bývá často navazována spolupráce mezi různými lokálními i mezinárodními institucemi. Vytváření a podpora sítí je jednou ze strategií udržitelného rozvoje. Spolupráce je předpokladem interdisciplinárního přístupu (viz dále). Nikdo neočekává, že jeden člověk bude znát detaily několika oborů, aby mohl navrhnout inovativní řešení. Komunikace, diskuze a vzájemné obohacení i reflexe jsou nezbytné. Podstatnou úlohu proto ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj hrají média a komunikační technologie, které výměnu názorů, zkušeností a know-how usnadňují.

O participaci byla již zmínka výše jako o jednom ze znaků a předpokladů demokracie. Ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj je v této souvislosti podporována dovednost prezentovat výsledky své práce, angažovat se v projektech podporujících život komunity a její udržitelný rozvoj. Samotný prožitek toho, že vlastní úsilí má význam a vliv, je ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj podstatný, neboť může předcházet skepsi a pocitům bezmoci, kterou vyvolává setkání se závažnými problémy globálního charakteru.

Samostatnost je jedním z předpokladů k vytvoření a obhájení vlastní iniciativy. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj otevírá prostor pro kreativní a inovativní řešení. Člověk by v takové činnosti měl nacházet radost a zároveň sílu k přijetí vlastní odpovědnosti za její výsledky. Zpráva německé spolkové komise (BLK, 1998) dodává, že aby vzdělávání podporovalo rozvoj samostatnosti, musí se proměnit od předávání hotových uzavřených poznatků k procesnímu hledání odpovědí vlastní cestou s využitím úspěchů i neúspěchů k přechodu k dalšímu

kroku. Pro vzdělávání to mimo jiné znamená jiný přístup k chybování, které by nemělo být potlačováno negativním hodnocením, ale využíváno k reflexi a k dalšímu postupu.

3.3.3 Retinita

Základní charakteristikou vzdělávání pro udržitelný rozvoj je propojení lidí (spolupráce, participace), propojení oborových perspektiv (interdisciplinarita, holistický přístup) a metodických přístupů při řešení problémově orientovaných situací. V německé literatuře (Stoltenberg, 2009; BLK, 1998) se pro toto propojení používá pojem retinita (od latinského rete - síť). V anglické literatuře tento význam obvykle vyjadřuje pojem komplexnost (complexity). Aguerrondo (2009) uvádí, že myšlenka komplexnosti konfrontuje klasický racionální přístup, který staví na zjednodušení reality na dílčí prvky.

„Nová racionalita upřednostňuje komplexnost jako základní charakteristiku společenské a mimospoločenské reality kolem nás. Je zde nové porozumění světu ve smyslu dynamických systémů, kde interakce mezi prvky [komponenty] a jejich prostředí se ukazuje být stejně podstatná, jako analýza prvků samotných“ (tamt., s. 6).

Retinita je ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj mimo jiné východiskem pro transformaci obsahů vzdělávání. Tuto transformaci představuje především propojení vědních disciplín ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

3.3.4 Holistický přístup

Holistický neboli celostní přístup je ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj prosazován z potřeby porozumění celku. Vracíme se zde k výzvě po komplexním poznání, k proměně racionality od analýzy prvků celku ke studiu vztahů mezi nimia prostředím (viz citace Aguerrondo, 2009 výše). Holistický přístup jde ještě dále, když propojuje racionální poznání s emočním vcítěním a smyslovým zakoušením. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj se snaží vyhýbat jednostrannému pohledu na realitu. V reálných situacích nepůsobí monokauzalita (BLK, 1998),

každá činnost má celou řadu příčin a následků a holistický přístup se snaží postihnout a řešit je jako celek.

Dalším znakem holistického přístupu ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj je propojení lokálních a globálních příčin a následků. V programech vzdělávání pro udržitelný rozvoj také často setkáváme s poznáváním cyklických dějů (koloběh látek, energie, migrace zvířat).

Z výše uvedeného je zřejmé, že realita, z níž vychází vzdělávací situace, může být nahlížena z různých perspektiv. Jejich členění představuje snahu o vystižení mnohovrstevnatosti reality, přičemž jednotlivé vrstvy či perspektivy nikdy nelze nahlížet odděleně od dalších. Nelze garantovat, že jeden či druhý výčet perspektiv je úplný. Každá z perspektiv odkazuje na další, vzdálenější aspekty. Tomu odpovídá výše zmíněná charakteristika vzdělávání pro udržitelný rozvoj označená jako retinita.

3.3.5 Interdisciplinární přístup

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj učitelé nabízí především nové způsoby nahlížení na již známá témata (obsah vzdělávání) a to z perspektivy tří či čtyř základních oborových dimenzí udržitelného rozvoje: ekonomického, ekologického, sociálního/kulturního. Při hledání odpovědí propojuje vzdělávání pro udržitelný rozvoj vědění z různých oborů, které se stávají optikou poznávání a nástrojem řešení. Příklad k „nové optice“ při náhledu na obsah, metody a cíle vzdělávání z pozice vzdělávání pro udržitelný rozvoj využívá i publikace UNESCO s názvem „Čočky vzdělávání pro udržitelný rozvoj“⁶⁹ (UNESCO, 2010).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj má své specifikum v komplexním propojení obsahu z různých vědních disciplín. Tento přístup lze označit jako interdisciplinární. V kurikulárních dokumentech České republiky mu odpovídá zařazení průřezových témat. Porozumění vzájemné propojenosti (síti) vztahů,

⁶⁹ Education for Sustainable Development Lens“

kteřé se projevují v konkrétních (problémových) situacích jako výsledek vzájemného působení je klíčové jak pro pedagogy, tak pro děti.

Ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou zohledněny takové obory lidské činnosti, které významně ovlivňují globální i lokální problémy. Pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání je třeba využít didaktického potenciálu vzdělávacích obsahů a situací tak, aby byly nahlíženy z více perspektiv, konfrontovány s aktuálností tématu a dovednostmi dětí jej zpracovat. Cílem realizace vzdělávání pro udržitelný rozvoj však není zahrnout všechny perspektivy či aspekty reality vždy a za všech okolností do vzdělávacího obsahu. Podstatné je najít ty součásti reality, které za daných okolností přispějí k porozumění, řešení či hodnocení řešené otázky nebo problému.

Stoltenberg (2008) jmenuje čtyři perspektivy nebo dimenze, které označuje jako „**čtyřúhelník udržitelnosti**”⁷⁰ (tamt., s. 27), kam zahrnuje **ekologickou, ekonomickou, sociální a kulturní dimenzi**. Důvodem k propojení právě těchto čtyř oborových perspektiv je jejich rozhodující role ve směřování k udržitelnému rozvoji. Kahlert (in Gärtner/Hellberg-Rode, 2001) vyjmenovává širší strukturu perspektiv vzdělávání pro udržitelný rozvoj, kam zahrnuje následující oblasti: přírodovědecká, technologická, ekonomická, geografická, sociologická, politická, historická, eticko-filosofická, estetická. Všechny tyto oblasti se mohou ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj objevit, nebo dokonce sehrát stěžejní roli. Zpráva BLK (1998) ke čtyřem základním oborovým dimenzím přidává ještě globální, což může být důsledkem návaznosti autorů zprávy BLK na globální a environmentální výchovu. V případě zachování globální perspektivy by pak stálo za zvážení přidat lokální perspektivu. Jelikož se však nejedná o východiska z vědních disciplin, zůstaneme u čtyř oborových dimenzí. Stoltenberg (2009) je graficky znázornila ve zmíněném “čtyřúhelníku udržitelnosti”, jeho obsah však

⁷⁰ Nachhaltigkeitsviereck

není konečný a mění se vždy podle kontextu, který je ve Schématu 1 v centru jakožto východisko pro tvorbu oborových souvislostí.

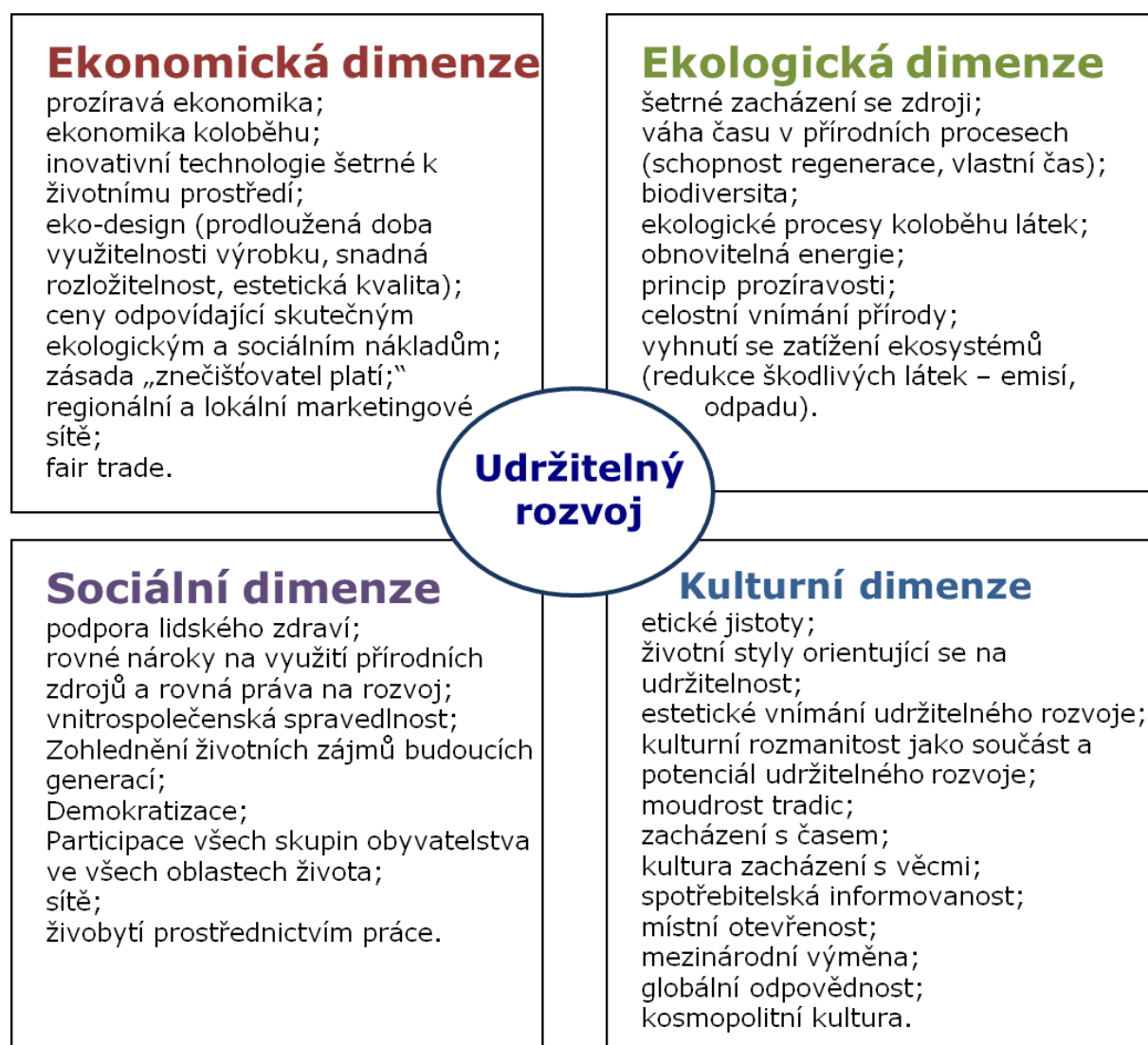


Schéma 1: Čtyřúhelník udržitelnosti (přejato z Stoltenberg, 2009, s. 35)

V následujících kapitolách se zaměříme na charakteristiku čtyř oborových dimenzí vzdělávání pro udržitelný rozvoj doplněné o příklady z projektů, které z dané dimenze vycházejí. Je zde třeba znovu připomenout, že cílem není zahrnout všechny prvky do programu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ale vybrat takové, které pomohou celostnímu porozumění nebo řešení. Uvedené příklady v rámečcích tento didaktický přístup ilustrují.

Ekonomická dimenze

Ohniskem ekonomického pohledu ve VUR je zejména spravedlivé rozdělení omezených zdrojů a výnosů. Jako zdroje rozumíme nerostné suroviny, ropu, ornou půdu, vodu, ale i pracovní sílu a přístup ke vzdělání. Mezi ekonomicky zaměřená témata ve VUR patří **udržitelná produkce a výroba** (různá zemědělská a výrobní odvětví v regionu a vliv globalizace) a její alternativy. Dále **přeprava** (pohyb zboží a lidí jako výraz svobodného podnikání a zároveň příčina znečištění životního prostředí), **spotřeba** (konzum, lokální produkty, dobrovolná

Příklad projektu zaměřeného na ekonomickou dimenzi: Projekt Otesánek

Pražské občanské sdružení realizovalo projekt Otesánek, jehož cílem byla reflexe konzumní společnosti. Děti školního věku ve skupinách vymýšlely příběhy lidí a dětí, zobrazující různé formy konzumu. Příběhy děti převedly do formy scénáře a podkladů pro animované filmy, které pod dohledem profesionálních animátorů natočily. V průběhu víkendových workshopů děti vyrazily do ulic ptát se lidí, co kupují nejvíce, zda vědí, odkud toto zboží pochází, zda jsou spokojeni s tím, co obchody nabízí, ale také zda mají čas na své přátele a rodinu. V dětských příbězích se často objevovala dilemata přemíry věcí a ztráty vztahu k nim, upřednostnění televize před kamarádem, sousedská závist atd. Během zpracovávání témat děti živě diskutovaly o možných variantách svých příběhů, zamýšlely se nad klady a zápory globálního obchodu, rozvíjely charakter postav, do nichž promítaly vlastní otázky týkající se konzumního chování. Propojením vizuálního média (animovaného filmu) s tématem VUR byla rozvíjena řada kompetencí významných právě pro nové nahlížení spotřeby. Animovaný film byl nakonec promítán v kině pro rodiče a kamarády.

skromnost). Při hledání udržitelného řešení z hlediska ekonomie je zdůrazněno omezení spotřeby energie a zdrojů surovin, princip fair trade a význam technologických a metodologických inovací jako kompenzujících alternativ.

Ekologická dimenze

Myšlenka udržitelného rozvoje vzešla z ochrany životního prostředí, ekologická témata jsou proto stále nejvíce zastoupena ve VUR. Mezi zásadní zájmy VUR patří **ochrana biodiverzity** (druhové rozmanitosti), umožnění **regenerace prostředí** nenarušováním významných ekologických procesů (bránění odlesňování, omezování lidského podílu na globálním oteplování, respektování

migračních tras živočichů atd.). Ve VUR jsou využívány tzv. indikátory stavu životního prostředí (stav a proměny znečištění vody, vzduchu, půdy, výskyt určitých druhů rostlin a živočichů atd.). Ekologie jakožto věda o vztazích je velmi blízká principu VUR označovaném jako retinita. Všechny procesy, které poukazují na neoddělitelné závislosti a souvislosti jsou proto častým tématem VUR (koloběh látek, vztahy mezi organizmy, vztah prostředí a adaptací atd.).

Příklad projektu zaměřeného na ekologickou dimenzi: Školní les

Základní a mateřská škola ve městě Görlitz sousedí s obecním lesem. V projektu „školní les“ (Schulwald) děti metodou dílny budoucnosti (viz kapitola 3.4.1) s učiteli vytvořili plán, jak lze lesu pomáhat a jak by jej mohli využívat ve vyučování. Mezi základní cíle, které společně vymezili vždy pro určitý časový úsek, patřily následující:

- identifikování původních druhů a jejich závislosti na místních podmínkách
- nalezení zmínek o původních druzích v místní literatuře
- ochrana a aktivní podpora výskytu původních druhů fauny a flóry - vybudování «archy»
- vybudování přírodní učebny / pozorovatelný ptačích budek
- vytvoření hmatové stezky
- upoutání zájmu místních obyvatel k návštěvě „školního lesa“

Škola při realizaci projektu spolupracovala s místní organizací ochrany přírody a zastupiteli města. Většinu úkolů však měly na starost přímo děti, včetně manuální práce při budování učebny, tvorbě ptačích budek a hmatového chodníčku. Po vybudování učebny se část výuky přesunula ven, což děti i učitelé velmi uvítali. Důležitá byla pravidelná péče o školku pro rostliny, která vznikla v rámci „archy“. Děti zde pozorovali rozdílnou rychlost růstu semen bylin a stromů, učili se pravidelně pečovat o rostliny během roku a s tím i zodpovědnosti. Školní les dnes nevyužívá pouze škola, ale i veřejnost. Ta se o „školním lese“ dozvěděla od dětí během dnů otevřených dveří a z lokálního tisku, který o postupné proměně monokulturního lesa v pestrý biotop pravidelně informoval. Pro veřejnost děti vytvořily informační tabule, které seznamovaly s tím, co se děti v průběhu projektu o lese dozvěděly. Také další školy pořádají do lesa exkurze a někdy se cíleně setkávají se žáky, kteří o les pečují.

Sociální dimenze

Centrálním pojmem sociální dimenze udržitelného rozvoje je **spravedlnost** a **solidarita**⁷¹, která se v konečném důsledku vždy týká konkrétních lidských osudů. Ideálním stavem udržitelné společnosti je sociální stabilita. Důvod je pragmatický: společnost, která nectí spravedlnost a solidaritu, vytváří potenciál pro konflikty. V takovém prostředí nelze ekologické a ekonomické nástroje udržitelnosti uplatnit.

Součástí sociální dimenze je **celoživotní vzdělávání a s ním související pracovní uplatnění**. Již v mateřské škole lze s dětmi navštěvovat místa výkonu

Příklad projektu zaměřeného na sociální dimenzi: Koutek splněných přání

Mateřská škola na Liberecku dlouho usilovala o vybudování tzv. hmatového chodníčku. Při hledání prostředků angažovala paní ředitelka rodiče, aby vytvořili chodníček svépomocí, ale nesetkala se s velkým pochopením. Na dlouho připravovanou schůzi jich přišlo velmi málo. Nakonec sehnala grant na tzv. Koutek splněných přání. Hmatový chodníček byl součástí nového parčíku, kde se místní lidé budou moci setkávat. Místní firmě, která měla zajistit herní prvky, se projekt velmi líbil a sponzorsky věnovala další herní prvky. Anonymní vztah k místu, který způsobil prvotní nezáměr o záměr paní ředitelky, se nyní proměňuje. Lidé se nabízejí s pomocí v údržbě „koutku“ a denně se na místě scházejí rodiče malých dětí i senioři. Vznikl prostor, kde se setkaly ekonomické (sponzorství, svépomoc), ekologické (smyslové poznávání přírodnin, zahrádka) a sociální (mezigenerační setkávání) aspekty udržitelného rozvoje na lokální úrovni. MŠ se také stala součástí sítě Škol pro udržitelný život.

různých povolání, zvát si rodiče, aby svá povolání představili atd. Tím se upevňuje vztah mezi vzděláním a zaměstnáním a vytváří se základy celoživotního vzdělávání.

Kulturní dimenze

Stejným způsobem jako je v ekologické dimenzi zdůrazněna biodiverzita, je zde rozvíjena **kulturní rozmanitost**. Jinými slovy jsou ožiovány tradice, zvyky a

⁷¹ Více viz kap. 3.3.1.

s nimi spojené umělecké vyjádření vlastní identity. Zároveň je vítáno vzájemné **setkávání a obohacování lidí s různým kulturním kontextem**, které může přispět k mírovému soužití a respektu k odlišnostem mezi lidmi. Globální hledisko se zde opět propojuje s lokálním.

Udržitelný rozvoj rovněž dbá na estetickou stránku prostředí. Ta se přirozeně promítá do každodenní činnosti člověka, školu nevyjímaje. Jsme nevyhnutelně ovlivněni estetickým působením prostředí, v němž žijeme a není nám proto lhostejné, jak vypadá. Děti by měly porozumět hodnotě esteticky

Příklad projektu zaměřeného na kulturní dimenzi: Expresionisté v ulicích

Správa městské části na kraji Hamburku ve spolupráci se základní školou uskutečnila projekt, v němž využila názvů ulic podle slavných expresionistických malířů. Žáci se v průběhu projektu věnovali životu, historickým souvislostem a zdrojům inspirace jednotlivých malířů, čímž rozšiřovali své znalosti z historie, zeměpisu (rodiště malířů a místa, kde působili) i jazyka (četli díla pocházející z dané doby). Radnice nechala vyrobit obří plátna s replikami obrazů a umístila je na ploché stěny panelových domů, garáží i škol. Místní obyvatelé toto zpestření velmi uvítali. Sblížili se tím s místem svého bydliště a umění se stalo předmětem mnoha formálních i neformálních setkání. Projekt byl natolik působivý, že se do čtvrti začali stěhovat umělci a v současné době je plná ateliérů a vyhledávaným místem výtvarných happeningů. Zvýšila se tak kulturní, ekonomická a sociální úroveň místa, které bylo před zahájením projektu nerozeznatelné od jiných předměstí velkoměsta.

příjemného prostředí, ať už je jím harmonická krajina, uspořádání nábytku a výzdoba třídy nebo okolí školy.

3.4 Didaktické přístupy ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj

V návaznosti na koncept akčních kompetencí⁷², je i základní didaktický přístup vzdělávání pro udržitelný rozvoj vnímán jako určitá optika, perspektiva náhledu na prostředí vzdělávání a obsahy kurikula. Nyní se zaměříme na konkrétní metody a formy, které lze ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj dobře

⁷² Viz kapitola 1.5.

uplatnit. Nejsou však v žádném případě popsány vyčerpávajícím způsobem, ani neznamenají zaručenou cestu k cíli. Jejich uvedení zde má konkretizovat výše obecně popsané principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Zároveň se nám zde vyjasní některé pojmy (problémové situace, dílna budoucnosti), které se objevují jak v teoretické tak empirické části této práce.

Realizace vzdělávání pro udržitelný rozvoj rovněž závisí na klasických podmínkách didaktické transformace (Skalková, 1999), které ji ze své podstaty podporují a umožňují. Kahlert (2003, Gärtner/Hellberg-Rode, 2001) je pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj shrnuje následovně: vzdělávací předpoklady a dosavadní znalosti, dovednosti a postoje dětí, zájmy pedagoga a dětí, lokální podmínky, dále vybavení školy, dostupnost informačních zdrojů atd.

3.4.1 Řešení problémových situací a situační učení

V popisu udržitelného rozvoje se často objevuje požadavek řešení problémů (lokálních, globálních, ekonomických, ekologických, společenských). Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je strategií, která k tomu rozvíjí potřebné kompetence. Je tedy přirozené, že budou rozvíjeny přímo v situacích, kde se problémy ukazují. Vždy je třeba nahlížet z více perspektiv a v případě navrhování řešení je opět zohlednit. Často jsou součástí situace i nejasné vlivy, potenciální rizika, vedlejší účinky. Těm je třeba věnovat zvláštní pozornost a zapojit i hledisko času, tedy otázku krátkodobých a dlouhodobých vlivů a řešení.

Situační učení využívá aktuálního potenciálu místa a okolností, za kterých vzdělávání probíhá. Cíleně proto proměňujeme situace tak, aby zpřístupňovaly odpovědi na kladené otázky. Nové kompetence se rozvíjí interakcí mezi aktérem (dítě) a situací (kontext, prostředí). Ve VUR se proto často setkáváme s exkurzemi, dobrovolnou prací, projekty upravujícími prostředí a okolí školy, propojováním s dětmi z celého světa apod.

Se situačním učením se znovu setkáme v popisu jedné z forem předškolního vzdělávání - lesní mateřskou školou⁷³, která umožňuje situační učení každý den. Situací je zde míněn proměnlivý program při každodenním pobytu v přírodě. Děti se zde neučí realitě redukované pouze pro účely vzdělávání, případně péče. Učí se zde poznávat svět takový jaký je a v něm nacházet příležitosti pro poznání. Ve vzdělávací nabídce založené na vzdělávání pro udržitelný rozvoj, se propojují didaktické kompetence učitelů s principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj popsány výše. Z této skutečnosti pak vyplývá charakter metod, které jsou vhodné pro práci s komplexními tématy a pro využití interdisciplinárního přístupu. Nebudeme zde až na výjimky detailně jednotlivé metody popisovat. Obvykle se jedná o již známé metodické postupy. Některé formy a metody budou konkretizovány příkladem. Začneme výčtem metod, které jsou ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj běžně využívány⁷⁴:

- projektové vyučování (zahrnující fáze plánování i evaluace);
- průzkum životního prostředí, pokusy v přírodě;
- sledování cesty výrobku od vzniku k zániku, koloběhu látek;
- počítačové simulace, práce s databázemi a statistikami;
- kreativní tvorba, vizualizace (např. živé sochy);
- dílna budoucnosti.

Mezi formy vzdělávání pro udržitelný rozvoj patří např.:

- spolupráce s mimoškolními zařízeními;
- volná hra / práce v podnětném prostředí, otevřené vyučování;
- diskusní kroužky, mediace;
- týmová práce;

⁷³ Viz kapitola 4.1.

⁷⁴ Uvádíme zde i metody, které nejsou přímo určeny preprimárnímu vzdělávání, ale mohou být pro něj inspirací.

- dětské konference, výstavy, kulaté stoly.

Jak již bylo výše zmíněno, **základní metodou podporující rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání je řešení problémových situací.** Typickou formulací hypotetické otázky ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj je „Co by bylo, kdyby...“ Již děti předškolního věku dokáží formulovat a společně diskutovat či kreativně zpracovávat představu např. o tom „co by bylo, kdyby nebyla voda.“ Výsledkem takovéto práce je síť vztahů, která na jedné straně nabízí komplexní porozumění tématu, na druhé straně umožňuje rozvíjet řešení důsledků problémových situací.

Další podnětnou metodou rozvíjející holistický přístup je sledování cyklů a cest látek, nebo výrobků. Základem je uvědomění si, že všechny materiály pocházejí z přírodních zdrojů, které lze rozlišit na obnovitelné (cyklické) a neobnovitelné (lineární). Osvědčenou metodou je např. „cesta trička“ (Reise eines T-shirts).

Cesta trička

Při této aktivitě je tématem globální textilní průmysl. Začínáme obvykle tím, že se podíváme, odkud pochází naše tričko – na etiketě nalezneme jednak místo a také materiál, z jakého je vyrobeno. Následuje pátrání po zdrojích bavlny, případně lnu nebo syntetických tkanin a hledají se ekologické, ekonomické, sociální a kulturní aspekty výroby látek. Výroba bavlny může být velmi zatěžující pro životní prostředí. Máme však jinou možnost? Existují alternativy v podobě bio bavlny, nebo využití jiných – vlněných, konopných nebo lněných materiálů. Lidé, kteří výrobu bavlny a další kroky ke vzniku našeho trička provázejí, žijí v různých životních podmínkách, které mohou souviset s tím, jak jsou za svou práci oceněni. Zde je příležitost pro vysvětlení principu fair trade. Kulturní vlivy se odrážejí v otázce módy – co je to a kdo ji určuje? Dostáváme se k poznání, že cesta trička může začínat v našem městě, u designéra firmy, která objedná látku v Číně, tričko nechá ušít v Turecku a nakonec jej prodává po celé Evropě. Jsme opět u našeho trička a ptáme se, co se s tričkem bude dít dál. Někdo si vzpomene na second-hand, někdo na věnování příbuzným. Ani tam však cesta trička nekončí. Jednoho dne se

stane odpadem, který však může být problematicky zpracovatelný, zejména kvůli použitým barvivům. Existují ale i jiná ekologicky rozložitelná barviva. Naše cestování s tričkem mohou doprovázet i čísla – kolik bavlny vyprodukuje Asie? Kolik triček má každý z nás doma? Jednou z působivých závěrečných fází aktivity může být rozvěšení triček na prádelní šňůry v blízkosti školy, nebo na místním úřadě, na něž se přišpendlí nové informace, které děti zjistily. Součástí výstavy může být iniciativa k umístění kontejneru na oblečení (pokud v dané lokalitě chybí) nebo propagace místního prodejce ekologicky šetrných textilií výměnou za poskytnutí slevy spolupracujícím dětem (rodičům). Znepokojivé informace by v každém případě měly vyústit k nalezení řešení, do něhož se děti mohou zapojit.

Vzdělávací formy podporující interdisciplinární přístup jsou založené na spolupráci. Příkladem je spolupráce s mimoškolními zařízeními (ekologická centra, podniky, kulturní instituce atd.). Setkání s odborníky na dané téma je vždy zážitkem a přináší mnoho nových impulzů do výuky. Spolupráce ovšem nemusí vždy probíhat formou osobního kontaktu. Existuje řada mezinárodních sítí, kde mohou školy nalézt partnery pro společné téma.

Jednou z forem vyvinutých přímo v rámci vzdělávání pro udržitelný rozvoj je **Dílna budoucnosti**, kterou vyvinul Robert Jungk (Jungk/Müllert, 1997).

Dílna budoucnosti⁷⁵

je způsobem skupinové práce. Je to didaktická hra, která otevírá možnosti pro rozvoj kreativity a inovativních nápadů a řešení. Prostřednictvím dílny budoucnosti se hledá odpověď na otázku či řešení problému přímo spojeného s možností využití výsledku. Příkladem může být otázka / problém: „Jak zařídit, abychom měli ve školním jídelníčku biopotraviny?“ Dílna zahrnuje několik fází, které postupují od provokativní otázky přes tvorbu utopií k fázi realizace a nalezení společného řešení. Využívá se v ní „princip trychtýře“ od otevření prostoru pro diskuzi, přes zúžení formou rozřazování nápadů

⁷⁵ Zukunftswerkstatt

podle podotázek až k jednomu konečnému rozhodnutí. Významná je role moderátora, kterým může být jak učitel, tak žák.

Dílňa budoucnosti je zahájena obvykle přípravnou fází, kdy učitel navrhne využít metodu dílny budoucnosti pro řešení otázky / problému a shrne pravidla postupu. První fáze dílny je fází kritiky – účastníci se vyjadřují, co vše jim z různých úhlů pohledu v souvislosti s tématem vadí. V případě chybějících biopotravin v jídelníčku to může být např. méně chutná ne-bio zelenina, velká ekologická stopa školní kuchyně, chybějící vztah k tomu, co jíme apod. Dále se lze ptát, z čeho mají žáci strach, co se jim nelíbí. Úkolem moderátora je udržet kritiku vztahující se k tématu. Poté jsou všechny zmíněné problémy seřazeny do skupin podle toho, čeho se týkají. Toto shrnutí je třeba vizualizovat – napsat, namalovat, vyfotit to, co je kritizováno apod. Po zobrazení všech oblastí je vybrána jedna, s níž se dále pracuje. Druhá fáze je nazývána fantazie – utopie. Má jedno pravidlo: vše je možné. Hledáme tedy všechny cesty, které by k vyřešení vybrané otázky teoreticky mohly vést. Pochybnosti a důvody, proč by takové řešení nebylo možné, necháváme do třetí fáze. Díky tomu, že otevřeme nekonečný prostor možností, mohou vzniknout nápady, které by při vědomí hranic a omezení vůbec nezazněly. „V každém člověku se skrývá více než sám tuší“ doplňuje Jungk cíl této fáze a dílny budoucnosti obecně (tamt., s. 12). Třetí fáze je „návratem na zem.“ Jejím cílem je vybrat takový návrh řešení, který lze uskutečnit. I zde má své místo tvořivost a fantazie, ovšem zde je již omezena hranicemi vlastních možností. Návrhy na řešení musí být co nejvíce konkrétní. Nakonec je tvořen pracovní plán zahrnující úkoly pro zúčastněné. K jednotlivým krokům je vhodné mít předem vytvořené alternativy, aby akce neskončila u prvního nezdaru. Úkolem moderátora je odhalovat slabá místa a podněcovat k jejich přepracování. Výsledkem dílny budoucnosti je pracovní plán nebo projekt, který je v další fázi realizován.

3.4.2 K obsahu vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Při výběru tématu pro VUR se pedagog dívá na vzdělávací obsahy, na svět, region, školu a sebe sama novými očima. Není nutné vymýšlet zcela nová témata. Naopak, i tradiční obsahy vzdělávání lze zpracovat pro VUR. Často pedagog zjistí, že VUR z velké části již realizuje, jen nevyužívá plně přesah do budoucí perspektivy nebo souvislostí dalších oborů. De Haan (1998) stanovuje kritéria,

podle nichž lze úspěšně zpracovat téma vhodné pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj:

- aktuální význam tématu pro děti a komunitu;
- dlouhodobý význam tématu a globální souvislost;
- dostupnost, kvalita a rozmanitost zdrojů informací;
- požadavek solidarity a angažovanosti;
- požadavek hledání řešení.

Při zpracování tématu se tedy pedagog s ohledem na věk dětí a jejich dosavadní vědomosti a dovednosti zamýšlí nad otázkami:

- Jak téma souvisí se zachováním podmínek k životu?
- Jak téma souvisí s překonáváním nerovnosti, chudoby a nespravedlnosti?
- Mohou děti něco změnit, pro něco se společně rozhodnout?
- Budeme při tom spolupracovat s někým dalším?

Existují typické oblasti témat, která jsou ze své podstaty velmi komplexní a dobře tak umožňují uplatnění principů VUR. Mezi nejčastěji využívané tematické zaměření VUR patří (de Haan, 2002; BLK, 1998) potraviny a výživa, bydlení a místo, kde žijeme, chudoba, konzum, klima, půda, zemědělství, biotechnologie, voda, odpad, oblečení a textilní průmysl, zaměstnání, zdraví, rovné šance, cestování, politika. Akční plán Strategie VUR pro léta 2010 – 2015 navrhuje zaměřit se na následující oblasti VUR:

- **rozvoj občanské angažovanosti;**
- **vztah k místu;**
- **snižování sociálního napětí;**
- **udržitelná výroba a spotřeba.**

Porozumění vzájemné propojenosti (síti) příčin a následků, podmínek života a potřeb člověka je klíčové. Dítě vnímáním souvislostí spojených s daným tématem odkrývá jeho hodnotu a význam a může si tím začít vytvářet svůj názor, který je základem pro jednání.

Didaktické zpracování obsahu VUR je obvykle orientováno na identifikaci úkolů vyžadujících řešení určité situace či problému při zapojení všech (ideálně nejen dětí, ale i pedagogů a rodičů). Přitom nejde o samotné nalezení řešení (které však přirozeně může být hlavním zdrojem motivace), ale o proces. V průběhu hledání řešení jsou prozkoumány různé obory, které se tématem zabývají, ideálně formou přímé zkušenosti tam, kde je daný obor „doma“. V procesu odkrývání souvislostí předloženého problému vyvstávají nové problémy a otázky, objevují se alternativní řešení, další odpovědi. Díky komplexnímu přístupu k tématům se děti učí, že situace jsou otevřené. Sbírají zkušenosti, aby jim porozuměly, a propojují již získané s novými. Tato otevřenost novému je dobrým základem celoživotního vzdělávání.

KAPITOLA 4.

Environmentálně orientované formy preprimárního vzdělávání

V této kapitole je pozornost zaměřena na takové pedagogické přístupy, které mají stejně jako koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj environmentálně zaměřené vzdělávací cíle. Konkrétně jsou vybrány tři pedagogické směry pocházející z různých částí světa. Nejprve je představen koncept lesní mateřské školy. Tomu je věnováno nejvíce prostoru, jelikož se začíná uplatňovat i v České republice a empirická část této práce proto byla realizována právě v lesních mateřských školách. Mezi dalšími pedagogickými směry je zde popsán italský koncept Reggio Emilia a novozélandské kurikulum preprimárního vzdělávání Te Whaariki. Všechny tři vybrané pedagogické směry vznikaly výrazně dříve než vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Přesto zde lze nalézt řadu společných znaků. Jedná se o reformní pedagogické směry, jejichž společným jmenovatelem je zaměření pozornosti na dítě⁷⁶ a decentralizace role učitele. Kořeny těchto směrů jsou spojovány s reformními myšlenkami J. J. Rousseaua,⁷⁷ který dále ovlivnil zásadní postavy reformní pedagogiky.⁷⁸ V závěru této kapitoly jsou zmíněny podmínky pro uplatnění konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj v klasické mateřské škole.

⁷⁶ Child-centred curriculum (Soller/Miller 2003).

⁷⁷ Jean-Jacques Rousseau – francouzský filosof 18. století, který proslul kritikou učení založeného na memorizování. Myšlenky shrnuté v díle *Emil, čili o výchově* (1762) zdůrazňují význam vlastní zkušenosti a svobody vývoje dítěte chráněného před tlakem společnosti.

⁷⁸ Jmenujme alespoň nejvýznačnější zástupce reformní pedagogiky: Fridrich Froebel, Johan Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, John Dewey, Lev S. Vygotsky.

Klíčová slova

R eformní pedagogické směry, lesní mateřská škola, lesní třída, lesní dny, Reggio Emilia, Te Whaariki, pobyt v přírodě, aktivizující metody, školní připravenost

4.1 Lesní mateřská škola

Lesní mateřskou školu (dále lesní MŠ) je možné považovat za organizační formu předškolního vzdělávání, pro kterou je charakteristický pobyt „venku za každého počasí,“ v prostředí přírody „bez zdí a plotů“ (Vošahlíková, 2009). Vyjadřují skutečnost, že lesní MŠ není závislá na existenci budovy mateřské školy. Hlavní program probíhá venku, obvykle v prostředí lesa.

Tato forma předškolního vzdělávání byla vybrána jako příležitost k rozvoji kompetencí pro udržitelné jednání. Pokud se hypotézy⁷⁹ vztažené k tomuto tématu potvrdí, může se lesní mateřská škola stát vhodnou formou pro uplatnění konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj v předškolním věku.

Jak ukáže následující kapitola, koncept lesních mateřských škol má výrazně odlišný způsob vzniku ve srovnání s konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Pobyt venku jako způsob rozvoje dítěte je od počátku záměrem orientovaným na přímou praxi. Může tak svým způsobem vyvažovat primárně teoretický koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

4.1.1 Vznik konceptu lesní mateřské školy

Myšlenka realizovat vzdělávání v prostředí přírody vznikla ve Skandinávii, „rodné zemi“ vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Podstatnou roli přitom hrála švédská *Národní asociace na podporu života v přírodě*⁸⁰ (Sandell/ Öhman, 2010). Tato organizace funguje již od roku 1892 (Miklitz, 2007). Jejím cílem bylo od počátku podporovat příležitosti a odstraňovat bariéry pro pobyt v přírodě jako prostředek k podpoře zdraví obyvatelstva a způsobu rekreace, který je dostupný širokým vrstvám (Sandell/ Öhman, 2010). Ve 30. letech byl vydán „Zákon o povinné dovolené,“⁸¹ který společně se zvyšující se životní úrovní obyvatelstva přivedl Švédy k trávení více volného času v přírodě (tamt.). Vznikla tak tradice

⁷⁹ Viz kapitola 6.1.

⁸⁰ National Association for the Promotion of Outdoor Life (švédsky Friluftsrämjandet).

⁸¹ Compulsory Holiday Act.

pravidelného pobytu v přírodě s dětmi. V polovině 20. století vyvinula *Národní asociace na podporu života v přírodě* program pro výchovu a vzdělávání venku, který se rozšířil do všech vzdělávacích stupňů a dnes je tak pobyt venku běžnou součástí vzdělávání, předškolní zařízení nevyjímaje.⁸²

Lesní mateřská škola se však ve Švédsku objevuje později. První samostatná lesní MŠ⁸³ vzniká v roce 1985 na ostrově Lidingö a jejich počet plynule narůstá, v současné době je ve Švédsku podíl lesních MŠ 15% ze všech typů předškolních zařízení a jejich podíl stoupá (Miklitz, 2007).

První známá lesní mateřská škola byla založena v roce 1954 v Dánsku. Za zakladatelku je považována Ella Flatau, pedagožka a matka čtyř dětí, která trávila čas nejprve se svými dětmi a poté s dětmi z městečka Sölleröd pravidelnými výlety do lesa. Na základě její zkušenosti vznikla občanská iniciativa sdružující příznivce této myšlenky, která byla označena jako lesní mateřská škola⁸⁴ (Miklitz, 2007). Dánský vznik lesní mateřské školy zdola, z potřeby komunity, je příznačný pro šíření této myšlenky do okolních zemí.

Nezávisle na dění v okolních zemích založila první lesní MŠ v Německu Ursula Sube ve Wiesbadenu. Její fungování povolily místní úřady v roce 1968 (Häfner, 2002). Tato školka funguje dodnes, ovšem dlouho byla ojedinělou iniciativou, navíc bez finanční podpory státu. To se změnilo až na konci osmdesátých let (Miklitz, 2007). Výraznou změnu přinesl rok 1993, kdy na základě přímých zkušeností s dánskou koncepcí vznikla státem uznaná lesní MŠ ve Flensburgu, po dvouleté hospitaci zakladatelek Kerstin Jebsen a Petry Jäger v dánské lesní MŠ. V současné době v Německu nalezneme okolo 1000 lesních

⁸² O této skutečnosti se autorka přesvědčila při návštěvě pěti mateřských škol ve švédském Lundu a okolí, kde i mateřská škola v centru městečka měla pravidelný program v přírodě a děti spaly (při dobrých rozptylových podmínkách) celoročně venku .

⁸³ K výkladu pojmu viz následující kapitola - charakteristika lesní MŠ.

⁸⁴ Dánsky stovbornehaven.

mateřských škol a jejich počet stále narůstá.⁸⁵ Lesní MŠ je v Německu zařazena do systému předškolního vzdělávání, má oporu v legislativě, což znamená i finanční podporu ze strany státu. Lesní MŠ existují také ve Švýcarsku, Rakousku či v Kanadě a v současné době nachází tato myšlenka své příznivce i v Japonsku.

V České republice se začíná koncept lesní MŠ také pomalu prosazovat. Dlouhodobě o jejich vznik usilovala Emilie Strejčková, spoluzakladatelka ekologicky orientované mateřské školy Semínko v ekocentru Toulcův Dvůr. Zde vznikla lesní školka v roce 2010. O tři roky dříve vznikla lesní MŠ na Liberecku. Podobně jako před padesáti lety v Dánsku byla iniciována matkou dětí a místní komunitou. Jedná se o Zelenou školku z obce Jítrava, vedenou Lindou Kubale. Zázemím pro dvě pedagožky, jejich děti a děti zájemců z blízkého okolí byl statek a okolní příroda. Od září 2009 provozuje pražské občanské sdružení Ekodomov Dětský dopolední klub Šárynka, který se odkazuje k myšlence LMŠ. V lednu 2011 vznikla Asociace lesních mateřských škol za účelem sdružovat, sdílet informace a podporovat tuto formu předškolního vzdělávání v České republice. Na začátku roku 2012 existuje přes 30 lesních MŠ a další přibývají. Zatím bez podpory státu, jelikož lesní MŠ nedisponuje budovou, což je problém z legislativního hlediska. Od září 2010 je odsouhlaseno pilotní ověřování této koncepce v MŠ Semínko, které by mělo přinést odpovědi, jak lesní MŠ z pohledu české legislativy uchopit.

4.1.2 Charakteristika lesní mateřské školy

Základní charakteristiku lesní MŠ lze shrnout například z pohledu čtyř perspektiv udržitelného rozvoje.⁸⁶ Tabulka 5 rozděluje typické prvky lesní mateřské školy tak, jak vyplývá z dosavadní praxe této vzdělávací alternativy.

⁸⁵ Údaj uvedla Irmgard Kutsch na česko-německém semináři o ekologických mateřských školách, Praha 13.-14. 11. 2008.

⁸⁶ Viz Tabulka 1: Čtyřúhelník udržitelnosti.

V empirické části této práce jsou tyto prvky vztaženy k příležitostem pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání.

Ekonomická perspektiva	Ekologická perspektiva
- finanční úspory při zřizování lesní MŠ v porovnání s běžnou MŠ	- příroda jako východisko pro pedagogickou práci
- dobrovolnické zapojení místní komunity do vzniku a provozu lesní MŠ	- podpora zdravého životního stylu pobytem venku (pohyb, termoregulace)
Sociální perspektiva	Kulturní perspektiva
- spolupráce dětí a rodičů při vzniku a provozu lesní MŠ	- slavnosti a kulturní programy v lesní MŠ jako příležitost k setkávání

Tabulka 3: Lesní mateřská škola z perspektiv udržitelného rozvoje

Vzdělávací cíle

Koncept lesní mateřské školy se nešíří na základě jednotných myšlenek první zakladatelky. Je podobně jako koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj ve vývoji a určený k vlastní interpretaci. Představuje tak relativně široký prostor pro pedagogickou práci, která může být zaměřena různým směrem (typické je např. propojení waldorfské nebo Montessori pedagogiky). Německé lesní MŠ mají každá povinně svůj vlastní pedagogický plán.⁸⁷ Souhrnnou monografií, která svým způsobem sjednocuje pojetí lesní mateřské školy v Německu, je opakovaně vydávaná kniha *Der Waldkindergarten*⁸⁸ autorky Ingrid Miklitz (2005). Z těchto zdrojů lze vysledovat společnou charakteristiku konceptu lesních MŠ na úrovni vzdělávacích cílů:

- **učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání;**⁸⁹

⁸⁷ Podobně jako české mateřské školy vypracovávají své školní vzdělávací programy.

⁸⁸ Německý lesní mateřská škola, lze se také setkat s pojmem Naturkindergarten – přírodní mateřská škola.

⁸⁹ Celostní učení vyjadřuje vzájemné působení tělesné a duševní aktivity, jeho metody jsou obvykle činnostně orientované; jako roviny vnímání lze označit smyslové, pocitové, rozumové uvědomění si vnitřních a vnějších podnětů.

- rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě;
- podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností;
- rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků;
- podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou;
- prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů;
- seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah;
- zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různé přírodní ekosystémy;
- umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice;
- prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu;
- poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.

Organizační forma

Lesní mateřskou školu lze dále charakterizovat podle typu zázemí, délky provozní doby, propojenosti s jiným typem předškolního zařízení.

Miklitz (2007) rozděluje lesní mateřské školy do dvou základních typů:

a) samostatná lesní mateřská škola;⁹⁰

b) lesní třída⁹¹ při mateřské škole

a dále uvádí různé formy zapojení prvků lesní MŠ do programu běžných MŠ (např. projektové týdny v lese, pravidelné „lesní dny“ atd.).

⁹⁰ německy *reine Waldkindergarten* by doslova znamenala „čistě lesní mateřská škola,“ pro překlad zahrnující i charakteristiku této formy byl zvolen pojem samostatná lesní mateřská škola (Vošahlíková, 2009).

⁹¹ Miklitz (2007) tuto formu označuje jako integrovaná lesní mateřská škola (*integrierte Waldkindergarten*). Tento pojem byl zpočátku přebrán i do českého prostředí (viz. např. Vošahlíková, 2009), ukazuje se však, že vzhledem k jiné konotaci pojmu integrovaná škola se neosvědčuje. Jako srozumitelnější označení funguje právě pojem lesní třída.

Samostatná lesní MŠ je zcela nezávislá na budově klasické MŠ. Zázemí může tvořit srub či jurta, kde lze případně vařit či spát. Nejobvyklejší je maringotka s místy k sezení a potřebnými pomůckami na ven. Některé samostatné lesní MŠ nevlastní žádný objekt. Schází se v centru města na zastávce hromadné dopravy, odkud vyrážejí do lesa. V Německu je povinností tzv. ochranný prostor pro případ velmi nepříznivého počasí (škola, knihovna, skautská základna atd.). Vlastní zázemí může nahradit dohoda o možnosti jeho pravidelného využívání. Vzhledem k intenzitě pobytu venku je samostatná lesní mateřská škola často polodenní, nebo funguje jen některé dny v týdnu. Celodenní celotýdenní samostatné lesní mateřské školy však také fungují. Příkladem je Případová studie 1⁹², která disponuje srubem, takže poskytuje péči již dvouletým dětem, umožňuje odpočinek po obědě i celodenní a celotýdenní provoz.

V České republice na tomto principu funguje naprostá většina lesních mateřských škol. Ty, které jsou v provozu již druhým či třetím rokem postupně rozšiřují provoz směrem k celodennímu a celotýdennímu režimu. Důvodem je poptávka rodičů, neboť potřebují zajistit péči o dítě v době zaměstnání.

Lesní třída při MŠ je rozšířeným typem předškolního zařízení zejména v Dánsku. Prvky lesní mateřské školy doplňují vzdělávací program běžné mateřské školy. Kombinaci lesní MŠ s běžnou MŠ lze uskutečnit různým způsobem⁹³:

- a) běžná MŠ s lesní třídou;
- b) samostatná lesní MŠ se zázemím v běžné MŠ.

V prvním případě lesní třída běžné mateřské školy vychází denně (minimálně na dopoledne) do lesa. V některých případech se děti každý den mohou samy rozhodnout, kde stráví dopoledne, zda v lese nebo v prostoru MŠ. Lesní třída se vrací do MŠ na oběd, případně na odpočinek a odpolední program. Je tím zajištěna celodenní péče, která je u samostatných lesních MŠ méně častá. V

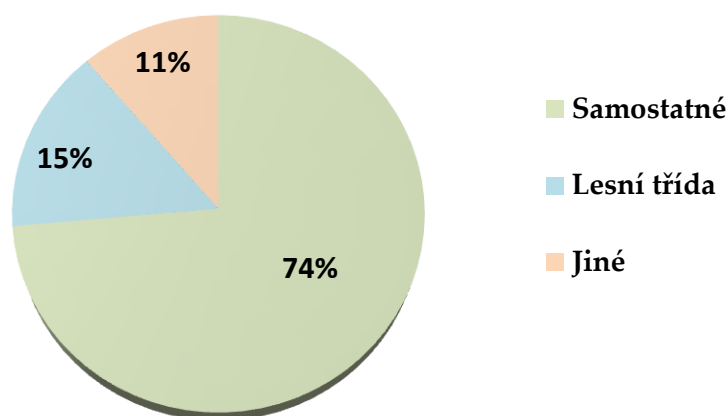
⁹² Viz kapitola 6.5.4.

⁹³ Podle Miklitz (2007, S. 18).

případě propojení běžné MŠ se samostatnou LMŠ vypadá samotný provoz podobně, liší se pouze v tom, že jsou dva zřizovatelé, kteří se na sdílení prostoru běžné MŠ pro čas oběda, případně i odpočinku, písemně dohodnou.

V České republice funguje lesní třída při MŠ Semínko v Toulcově dvoře v Praze 10, která je schválena jako pilotní projekt ověřovaný MŠMT.

Další uplatnění prvků LMŠ představují jednorázové projektové týdny či pravidelné „lesní dny.“ Les může být předmětem a inspirací projektů nebo integrovaných bloků v rámci třídních vzdělávacích programů. Trvají obvykle jeden až tři týdny a na jejich přípravě se podílí celý pedagogický tým. Pravidelné „lesní dny“ jsou stále častější součástí běžného programu německých mateřských škol. Obvykle jeden den v týdnu je podle pravidla „za každého počasí“ věnován pobytu v lese. Tomu je přizpůsobeno i místo a čas srazu, způsob stravování (obvykle vlastní) atd. Jeden den v týdnu, strávený v lese, pak může rodiče inspirovat k založení celotýdenní lesní třídy či samostatné lesní mateřské školy.



Graf 1: Formy lesních MŠ v Německu (podle Bickel, 2001)

Celkově převažuje v Německu i České republice forma samostatné lesní mateřské školy (viz Graf 1). Na základě dosavadních zkušeností v České republice

s rozdělením organizačních forem lesních MŠ se ukazuje, že zejména kategorie lesní třída MŠ nenachází odezvu v praxi.

4.1.3 Vzdělávací program lesní mateřské školy

Jak již bylo řešeno, neexistuje jednotný vzdělávací program koncepce lesních mateřských škol. Pedagogická koncepce lesních mateřských škol v Německu je často postavena na oblastech dovedností, které jsou při pobytu v lese rozvíjeny. Jejich celek pak tvoří charakteristiku pedagogické práce školky i předpoklad všestranného rozvoje dítěte. K tomu napomáhají vzdělávací metody využívající přímý kontakt s přírodou. Dále jsou pro koncept lesní mateřské školy typická některá témata, která si zde stručně nastíníme.

Oblasti kompetencí rozvíjených v lesní mateřské škole

Na společné znaky vzdělávacích programů německých lesních MŠ se nyní zaměříme z perspektivy rozvoje kompetencí. Mezi nejčastěji zmiňované oblasti znalostí, dovedností a postojů rozvíjených v LMŠ patří hrubá a jemná motorika, sociální kompetence, rozvoj sebevědomí a sebepojetí, kreativita a znalosti o přírodě a ekologii (Vošahlíková, 2010). Tyto oblasti kompetencí byly rovněž předmětem výzkumů.⁹⁴

Hrubá a jemná motorika

Les nabízí výrazně pestřejší podmínky pro rozvoj hrubé motoriky než rovný terén interiéru MŠ i zahrady, pokud není založena přímo tak, aby poskytovala rozmanité a proměnlivé příležitosti k pohybu. Při každém pobytu v lese děti trénují rovnováhu (na nerovném povrchu), mohou běhat (ve větší míře než v ohraničeném prostoru), lézt (do strmého svahu, na stromy), přeskakovat a nosit větve a kameny, klouzat po blátivém či zmrzlém povrchu atd. Prostor k pohybu v lesní MŠ přispívá nejen k rozvoji motoriky ale i podpoře zdraví dětí -

⁹⁴ Viz kapitola 4.1.4.

rozvoj dýchacího, oběhového systému, prevence obezity (Kapuciánová, 2010). Při pohybu jsou zapojeny smysly, zejména zrak a hmat, je rozvíjena prostorová orientace. Děti se také učí rozpoznat a respektovat hranice své fyzické zdatnosti a rozvíjejí znalosti o svém těle, když zapojují různé svalové skupiny.

Jemná motorika je rozvíjena při sběru drobných přírodnin (jehličí, kamínky). Dále může být cíleně rozvíjena pomocí záměrných, zejména výtvarných činností, podobně jako v běžné MŠ.

Sociální kompetence

V lese vzniká celá řada situací vyžadujících spolupráci, řešení konfliktů dohodou, respekt, rozpoznání pocitů druhého. Při pobytu v lese hraje důležitou roli vzájemná pomoc. Proto je vhodnější, když jsou kolektivy dětí věkově smíšené (srv. Spilková, 2004). Dospělí pomáhají tam, kde si o to děti samy řeknou. Jako vždy platí obecné pravidlo, že dospělý je příkladem. Je proto ochotný pomoci, vyslechnout, projevit soucit, pomůže nalézt společné řešení situace.

Sociální kompetence jsou rozvíjeny během volné hry, kdy se děti sdružují ke společné činnosti, nebo při spolupráci na společných úkolech, které nabízí pedagog.⁹⁵ Podporuje se tím vzájemná důvěra a schopnost rozdělit si úkoly.

Součástí sociálních kompetencí je respekt k druhému. To se dá učit např. ustanovením: každý má právo říci „přestaň“ a povinností druhého je respektovat toto přání. S tím souvisí i dodržování dalších dohodnutých pravidel, jako je nezasahovat do soukromí ostatních (např. do batůžků či osobního koutku v lese) či hledat spravedlivé dohody.

Děti se také učí rozpoznat citění své a druhých. Pokud někdo pláče, jdou obvykle za dospělým, aby dítěti pomohl. Pokud je někdo unavený, děti nebo pedagog nabídnou pomoc – vezmou dítě za ruku, nesou mu kus cesty batůžek apod.

⁹⁵⁾ Tento aspekt zdůrazňuje zážitková pedagogika - prostřednictvím společného úkolu stmelit kolektiv.

Rozvoj sebevědomí a sebepojetí

Děti se v lesní mateřské škole učí poznat vlastní hranice, pocity a potřeby. O hranicích bylo již pojednáno v souvislosti s rozvojem motoriky. Jednou z prvních příležitostí k poznání vlastních potřeb a pocitů v lesní mateřské škole je proměnlivost teploty při různých činnostech. Děti jsou vybaveny od dospělých, kteří se řídí více či méně úspěšnou předpovědí počasí. Při intenzivní aktivitě se však děti i v mrazivém dni mohou přehřát. Pokud si uvědomí tento pocit, mohou se vyhnout nepříjemným následkům. Pedagogové se proto ptají, aby dětem pomohli uvědomit si vlastní pocit tepla či chladu a podle toho si upravit oblečení.

Les pomáhá rozvíjet sebevědomí, tím, že nabízí rozmanité podněty k aktivitám s různým stupněm obtížnosti. Každé dítě si může najít strom, na který dokáže vylézt, větev, kterou přeskočí, rostlinu, kterou umí určit. Zároveň také poznává, že se svými schopnostmi mezi sebou přirozeně lišíme. Pokud není pedagogvy vytvářeno soutěživé prostředí, cítí se i fyzicky nebo intelektuálně slabší děti v lese dobře.

Kreativita

Níže uvedený výzkum ze Švýcarska (kap. 4.1.4) potvrdil předpoklad, že děti hrající si často v pestrém přírodním prostředí, jsou kreativní. Příčinou může být i skutečnost, že v lesní MŠ nejsou předpřipravené hračky a děti si předměty hry nalézají v přírodninách kolem sebe. V mateřské škole jsou z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj také upřednostněny nehotové hračky a to i z hlediska prevence konzumního přístupu k předmětům hry. Nehotový materiál je „obnovitelný“ – lze jej opakovaně využít na nové hry. Hotová hračka naproti tomu umožňuje omezené činnosti, které přirozeně dříve omrzí.

Znalosti o přírodě a ekologii

Děti jsou v předškolním věku přirozeně zvědavé a proměnlivá příroda vyvolává četné otázky: „co je to“ a „proč je to tak“. Pobyt v přírodě je proto ideální

příležitostí k postupnému poznávání a pojmenovávání jejích prvků a jevů. Může to probíhat přirozeně, na základě dotazů dětí, nebo cíleně, prostřednictvím tematicky zaměřených projektů. V lesní MŠ tyto projekty často souvisí s ročním obdobím a jsou inspirovány pozorovatelnými prvky v přírodě (poznávání listnatých stromů na podzim, pozorování a poznávání ptáků v zimě u krmítka a na holých větvích, vliv erozní činnosti vody na jaře, když taje sníh atd.). V poznávání přírody pak hraje přirozeně velkou roli osobní zkušenost dětí s vlastnostmi přírody a jejími proměnami. Nemusí být vždy vše pojmenováno a zařazeno. Samotná příležitost vidět, slyšet a dotýkat se rozmanité přírody je učebním procesem k jejímu poznání. Při přímém poznávání přírody, zejména života zvířat, zároveň vedeme děti k respektu jejich životních potřeb a zranitelnosti.

Didaktické přístupy konceptu lesní mateřské školy

V praxi lesní mateřské školy jsou uplatňovány různé výchovně vzdělávací metody, které často čerpají z environmentální výchovy. Stejně dobře mohou vycházet z perspektivy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. V příručkách environmentální výchovy⁹⁶ jsou nejčastěji uváděny tzv. **metody aktivizující, činnostní**, anglicky „hands-on“ nebo také „learning by doing.“ Obvyklá je projektová práce, která byla již představena⁹⁷. Zaměříme se proto na další dosud nepopisované metody, které jsou zvláště vhodné do prostředí přírody a při té příležitosti zmíníme dílo klasika Josepha Cornella.

Pozorování a experimenty

Pozorování je předpokladem a zároveň přirozeným způsobem poznávání světa. Vyžaduje soustředění a trpělivost. Předškolní děti vydrží až překvapivě dlouho zaujatě pozorovat nový neznámý objekt či jev.

⁹⁶ Srv. Činčera (2007), Máchal (2000), Palmer/Neal (1994).

⁹⁷ Viz kapitola 3.4.1.

Objektem pozorování mohou být:

- předměty - přírodniny, živé organismy, preparáty, modely;
- jevy - děje v přírodě, pokusy, postupy práce.

Pozorování umožňuje prožít radost z objeveného. Proces pozorování je často zcela individuální – někdo u daného předmětu či jevu vydrží krátkou chvíli, jiný nečekaně dlouho. Je proto dobré, aby předměty a jevy k pozorování představovaly nabídku, kterou dítě může využít podle vlastní potřeby, nerušeno okolím. Les je díky své rozmanitosti ideálním prostředím pro pozorování.

Z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj je zajímavé dlouhodobé pozorování proměn jevů v čase. Lze např. pozorovat rostlinu svlačce - jak rychle roste, jak jí přibývají listy, jak její úponky hledají oporu. Pozorování a experimenty je vhodné doplnit dokumentací – děti mohou jednotlivé fáze malovat, fotografovat, měřit a s pomocí pedagogů zapisovat, pro vytvoření názorného grafu. Ačkoli děti zápisky ani graf nepřečtou, jsou tyto činnosti dobrým vzorem systematické práce a děti většinou také velmi baví.

Hraní rolí

V předškolním věku je oblíbené hraní rolí („hra na...“). Děti si v lese rády hrají na různá zvířata, a tím prožívají jejich způsob života (srv. Cornell, 2006, viz níže). Rády také napodobují různé profese a k tomu jim slouží četný materiál v lese. Z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj lze prostřednictvím hraní rolí dobře zpracovat konfliktní situace. Například konflikt zapáleného ochránce přírody a producenta dřeva (je ideální, pokud se děti mohou přijít podívat na pilu), nebo majitele psa s myslivcem. Děti tak rozvíjejí komunikační a emoční schopnosti v relativně bezpečném prostředí hry. Je však důležité vždy hru ukončit následnou diskuzí, aby děti nepokračovaly v konfliktním jednání i ve skutečnosti. Důležité jsou přitom otázky: „jaké to bylo, když...“, „co pomohlo situaci vyřešit“.

Flow učení Josepha Cornella

Klasikem v metodice práce s dětmi v přírodě je Joseph Cornell. Jeho kniha **Sdílet přírodu s dětmi**⁹⁸ byla přeložena do dvanácti jazyků⁹⁹ a je základem řady programů s dětmi v přírodě. Není tedy divu, že Cornellovy metody a myšlenky jsou využívány v praxi lesních mateřských škol. Na stáži v německých lesních mateřských školách jsem se nejednou setkala s jejich různými provedeními. Zde budou po úvodním seznámení se základním záměrem Cornellovy metodiky popsány některé konkrétní metody přizpůsobené věkové kategorii 3-7 let využívané v lesní MŠ.

V Německu je dílo Josepha Cornella považováno za jeden ze základních pramenů tzv. zážitkové pedagogiky. Zážitek je v Cornellově pojetí cestou k poznání přírody. Cornell označuje proces učení zážitkem pojmem „flow,“ který můžeme chápat jako plutí, sladění se. Flow stav známe, když se plně soustředíme na nějakou aktivitu, jsme pohlčeni činností v každém jejím detailu. Ne náhodou je významným prvkem zážitkové pedagogiky lezení na lanech. Ačkoli sám Cornell tyto aktivity nezařazuje, zážitek na laně v korunách stromů je dobrým příkladem pro porozumění flow stavu. Pro většinu lidí je lezení ve výšce intenzivní a plně pohlcující, tedy navozující flow stav, v němž silně prožíváme každý moment. Takový stav Cornell považuje za ideální způsob poznávání přírody. Je intenzivní, aktivizující a podle Cornella vede k porozumění procesům v přírodě, z něhož odvozuje vůli ji chránit.¹⁰⁰

Při pobytu v přírodě pedagog může určitými kroky pomoci dětem „ponořit se“ do prožitku, tedy podpořit flow učení. Je pochopitelné, že takový krok nelze autoritativně nařídit. Klíčový je proto přístup pedagoga k dětem. Cornell (2006, s. 35-39) shrnuje doporučení pro práci s dětmi následovně:

- **méně učte a více sdílejte;**

⁹⁸ Cornell, J. (1998): *Sharing nature with children*, 2nd edition. Kanada: Dawn Publications.

⁹⁹ v českém jazyce dosud publikována nebyla

¹⁰⁰ Cornell zastává filosofii „jen ten, kdo přírodu zná, ji také může chránit“

- **bud'te vnímaví;**
- **udržujte koncentrovanou pozornost;**
- **nejdřív nechte dívat se a prožít, pak mluvte;**
- **celý zážitek naplňujte radostí.**

Cornellovy metody jsou zaměřené zejména na pozorování a radost z pobytu v přírodě. Pro program s dětmi v přírodě na bázi flow učení navrhuje čtyři stupně zážitku od úvodního vzbuzení nadšení k závěrečnému sdílení příběhů. Pro každý stupeň pak vyvinul řadu metod.

Prvním stupněm flow učení je **vzbudit nadšení**. Tento stupeň je založen na dětské potřebě hrát si. Je obvykle spojený s čilou aktivitou, má dynamický průběh, aby děti mohly uplatnit energii, se kterou obvykle do přírody přijdou. Příkladem této aktivity je hra „Netopýr a mýry.“ Po vzbuzení nadšení následuje fáze **koncentrované pozornosti**. Je to fáze, kdy se děti otevírají novým zkušenostem při zaměření se na konkrétní činnost. Oblíbenou metodou je hra „Kolik zvuků.“ Další fází flow učení je **nezprostředkovaná zkušenost**. Jejím cílem je prohloubit poznání a podpořit intuitivní porozumění situaci. Metodou, která navazuje na předchozí je hra na „Ptačí řeč.“

Poslední fází Cornellova flow-učení je **sdílení příběhů s ostatními**. Konkrétně je myšleno sdílení příběhů lidí, kteří zásadním způsobem ovlivnili situaci, v níž se nacházíme, nebo souvisí s děním kolem nás. Na vyprávění pak mohou navázat děti, které zažily něco podobného. Vyprávění s dětmi v environmentální výchově (tzv. ekonaratologii) u nás rozvíjí např. Kateřina Jančaříková (2009).

Tematické zaměření konceptu lesní mateřské školy

Lesní mateřská škola je z hlediska výběru vzdělávacích témat blízka jak konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, tak různě ekologicky zaměřeným mateřským školám (Vošahlíková, 2010). Typická témata mohou být zpracována

formou integrovaného tematického bloku,¹⁰¹ či může být východiskem celého školního vzdělávacího programu. Patří mezi ně např. následující tematické oblasti.

Biotopy

Les, rybník, zahrada a další prostředí ukazují ekologické souvislosti, biologickou rozmanitost a její každodenní proměny v praxi. Součástí takto zaměřeného integrovaného bloku bývá obvykle poznávání rostlin a živočichů, mělo by však být zasazeno do kontextu prostředí. Je možné zaměřit se například na různé potravní řetězce a v nich se učit jména rostlin a živočichů, ideálně s ukázkou živého či vyobrazeného organismu. Nebo lze sledovat způsob přizpůsobení zvířat danému biotopu: proč zde žijí právě tato zvířata, a jak prostředí naplňuje jejich potřeby. Ekologické souvislosti jsou úzce propojeny s člověkem, a to nejen s jeho negativním vlivem, ale i s jeho zaměstnáním, způsobem „přežití,“ vnímáním prostředí.

Proměny přírody

Proměnlivost ročních dob ve střední Evropě je v lesní mateřské škole neopominutelný proces. Přináší inspiraci i tam, kde environmentální výchova není středem zájmu. Integrovaný blok zaměřený na proměny přírody jde hlouběji k příčinám a projevům těchto proměn, někdy skrytých nebo druhotných. Patří sem průběžné sledování počasí, graficky zpracované tak, aby děti viděly jeho dlouhodobější vývoj. Při té příležitosti může zaznít pojem globální oteplování, uvedený na konkrétních jevech. Při sledování počasí lze pozorovat vliv srážek na stav vody v potoce, na charakter půdy, vůni vzduchu atd.

Proměny se dají dobře sledovat také na rychle rostoucích rostlinách nebo na jednom konkrétním stromě (každé dítě může pozorovat „svůj“ strom) formou průběžného malování nebo fotografování. Proměny v přírodě nastávají i

¹⁰¹ Jednotka ve školním vzdělávacím programu, více viz Manuál pro přípravu školních (třídních) vzdělávacích programů (2005).

důsledkem lidské činnosti. Pokud se někde v okolí chystá stavba, je možné sledovat, jak člověk přizpůsobuje prostředí svým potřebám (zařadit podtéma zaměstnání, co člověk musí umět, aby dokázal stavět atd.) a na co by měl myslet z hlediska ochrany přírody, krajiny, zdraví atd. Pomocí historických obrázků a vyprávění pamětníků je pak možné poznávat proměnu krajiny na vycházkách.

Živly

Voda, vzduch, oheň a půda jsou oblíbená témata předškolní výchovy, což dokládají i programy ekocenter.¹⁰² Důvodem je velká přitažlivost těchto základních přírodních sil pro děti. Živly dobře korespondují s ročními obdobími, mají význam pro člověka a přírodu a lze je proto plynule zařadit do celoročního programu (viz Schéma 2).

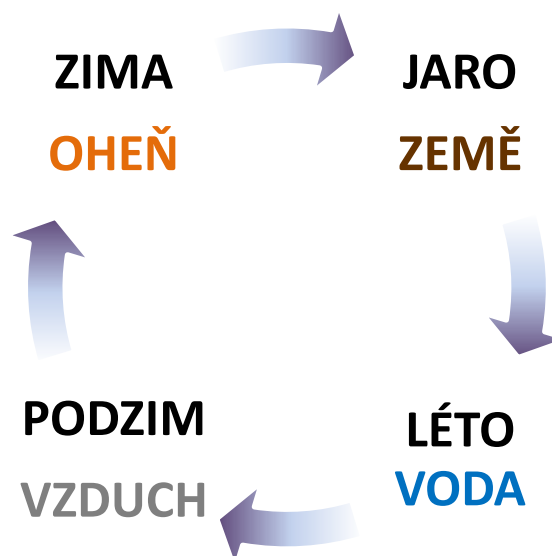


Schéma 2: Roční období a živly

Téma země se objevuje na jaře při sázení. V některých lesních MŠ je při této aktivitě Země nazývána „matkou“.¹⁰³ V létě se díky teplému počasí lze „na vlastní kůži“ zabývat vlastnostmi vody (vypařování, erozní síla) a jejím významem pro

¹⁰² www.ekocentra.cz.

¹⁰³ Ve smyslu teorie Gaia Jamese Lovelocka (česky 1994 Gaia: živoucí planeta. Praha: Mladá fronta).

živé organizmy včetně nás, když pocítíme žízeň. Na podzim o sobě dává vědět vzduch v podobě větru, ale není nutné zůstat jen u pouštění draků či stavby větrníků. Vzduch nevidíme, ale cítíme, má různou teplotu a vůni. Je také znečišťován, a to má své následky. V zimě je dobrá příležitost k rozdělení ohně - naši předkové by bez něj zimu nepřechkali. Kvůli ústřednímu topení jsou děti o tento fascinující živel mnohdy ochuzeny a neumí s ním dobře zacházet. V lesní mateřské škole to lze kompenzovat.

Energie a její obnovitelné zdroje

Ačkoli je energie abstraktním pojmem, je možné na konkrétních situacích dětem ukázat, jak působí. Při jídle nebo pohybu mohou energii poznat „na vlastní kůži“. Největším zdrojem energie je slunce, které mají děti rády. Vedle slunce používá člověk k vytápění domů a pohonu svých strojů oheň, sílu vody či větru. To jsou pojmy, s nimiž děti mohou v lesní MŠ pracovat, naučit se chápat význam energie pro lidskou civilizaci. I nutnost šetrného zacházení s ní a zvažování, jaké máme možnosti při její výrobě. Řada lesních MŠ vůbec není závislá na přívodu elektřiny – topí dřevem a využívá denního světla, případně dosvětluje svíčkami. Takováto zkušenost konfrontuje samozřejmost, s jakou dnes většina lidí vnímá přístup k elektrické energii.

Odpad

Ve většině běžných mateřských škol v České republice je již zaváděno třídění odpadu. V lesní mateřské škole jdou často o krok dál: nejen tříděním, ale minimalizováním vzniku odpadu. Obvyklé je pravidlo, že děti nenosí svačiny v obalech na jedno použití, ale v krabičkách. Zajímavým předmětem činnosti je zpracování bioodpadu, umístění kompostu a sledování, jak důmyslné mechanismy v přírodě navracejí látky do koloběhu. Na vycházkách v lese se může stát, že najdeme černou skládku. Pak je vhodné iniciovat její odklizení. Při jiném „nález“ se lze s dětmi zamyslet, proč se nám nelíbí potok s nánosem plastů a

dalších odpadků. Z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj lze Integrovaný blok věnovaný odpadu zaměřit na „život“ výrobků, který by neměl brzy končit na skládkách.¹⁰⁴

4.1.4 Výzkumy rozvoje klíčových kompetencí v lesních mateřských školách

Řada pedagogů je přesvědčena, že pobyt v přírodě výjimečným způsobem napomáhá komplexnímu rozvoji dovedností a osobnosti dítěte (srv. Strejčková, 1998). Avšak jen některé hypotézy o přínosu kontaktu s přírodou jsou již potvrzeny výzkumem, a lze je tedy uplatnit jako platné argumenty pro vzdělávání venku.

Rozvoj motoriky a kreativity

Švýcarská autorka Sarah Kiener (2003) sledovala rozdíly mezi dětmi, které navštěvovaly běžnou MŠ, integrovanou lesní MŠ a samostatnou lesní MŠ. Dovednosti dětí byly hodnoceny na začátku a na konci školního roku pomocí standardizovaných testů.¹⁰⁵ Dále bylo sledováno rodinné zázemí dětí pozorováním interakcí rodič-dítě a hodnocením rozhovorů s rodiči. Sledovaný vzorek činil nakonec 181 dětí: 4 třídy lesní MŠ (63 dětí), 5 tříd integrovaných lesních MŠ (62 dětí), 5 běžných MŠ (56 dětí).

Výsledky studie ukazují, že děti ze samostatných lesních MŠ profitují z častého kontaktu s přírodou v rozvoji hrubé motoriky a kreativity. Vykázaly nadprůměrný pokrok mezi dvěma měřeními. Také rodiče hodnotí rozvoj motoriky u svých dětí pozitivněji než v ostatních typech MŠ. Ve sledování kreativity vykázaly děti z lesních MŠ nadprůměrný pokrok mezi dvěma měřeními. Děti z běžných MŠ měly např. méně nápadů v testu „kolik různých

¹⁰⁴ Viz také kapitola 3.4.1 Cesta trička.

¹⁰⁵ Hrubá motorika: Test MOT 4-6, Zimmer&Volkamer, grafomotorika: Screening Test Naville & Weber, vypichování obrázků; kreativita: test kreativity předškolních a školních dětí Krampen, např. verbální doplňování nedokončených obrázků.

kreseb lze vytvořit z předkresleného oválu“ (po statistickém vyrovnání věku průměrně 5 nápadů, zatímco děti z lesních MŠ 7).

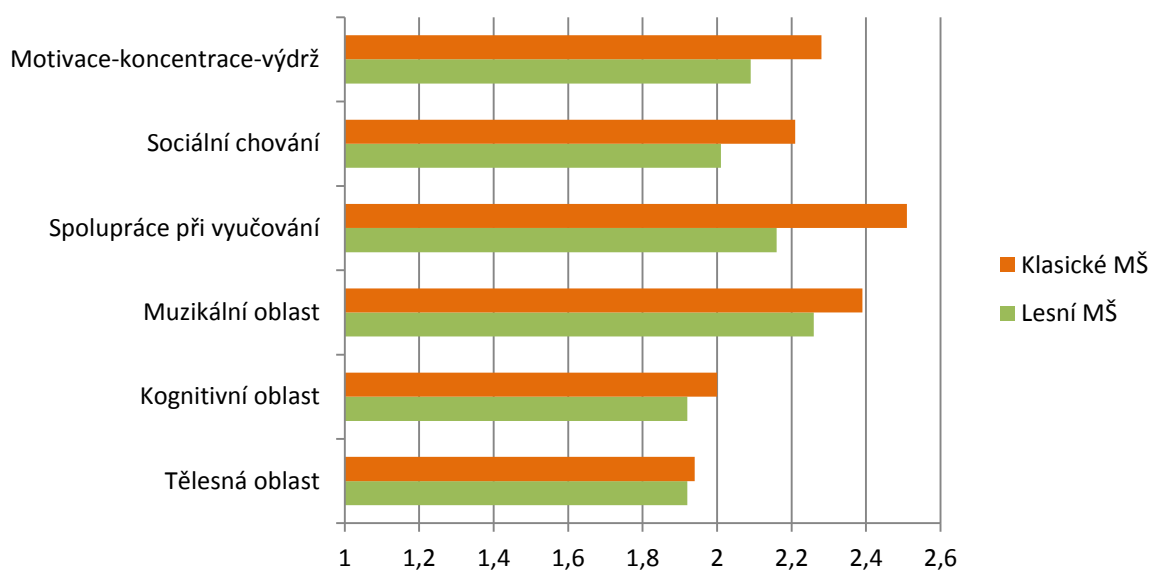
V testování jemné motoriky (test grafomotorika a vypichování) nejlépe dopadly děti z integrovaných lesních MŠ. Tento výsledek naznačuje, že v rozvoji dětí hraje důležitou roli pestrost příležitostí. Při pobytu v přírodě lze do nabídky činností zařadit cílené aktivity (skládání obrázků z drobných přírodnin, vázání uzlů atd.) s aktivitami typickými pro „předškolní přípravku“ (stříhání, lepení, malování). Pobyt v interiéru má pro rozvoj dítěte rovněž svůj význam a je proto součástí programu.

Školní připravenost

Častou obavou rodičů je připravenost dětí, které tráví hodně času v přírodě, na školní docházku. Přejít z mateřské školy do základní představuje obecně velkou změnu pro dítě. Pokud se nejen způsob práce, ale i prostředí výrazně liší, pak je obava z nepřipravenosti na podmínky v základní škole zcela oprávněná.¹⁰⁶

Otázce rozdílu ve školní připravenosti dětí z běžné a lesní MŠ věnoval své doktorské studium Petr Häfner z univerzity v Heidelbergu (Häfner, 2002). V provedeném výzkumu vyplnilo 103 pedagogů prvních tříd ZŠ ze šesti spolkových zemí v Německu dotazníky pro 230 dětí, které alespoň jeden rok navštěvovaly LMŠ a 114 dětí, které navštěvovaly běžnou MŠ. V dotazníku bylo celkem 42 dotazů rozděleno do 6 oblastí (faktorů) dovedností dětí, které pedagogové hodnotili na škále 1 (nejlepší) - 6 (nejhorší). Výsledek shrnuje Tabulka 6, jejímž zásadním sdělením je vyrovnané či lepší hodnocení dětí z lesních MŠ. Častý pobyt v přírodě tedy děti nediskvalifikuje, ani nezanedbává v přípravě na ZŠ.

¹⁰⁶ Návaznost ve formě „lesní základní školy“ v současné době není rozvinutá



Tabulka 4: Dovednosti dětí z lesních MŠ (zeleně) a klasických MŠ (oranžově) v první třídě ZŠ. Hodnocení pedagogy ZŠ na škále 1 (výborné) - 6 (nedostatečné).

4.2 Reggio Emilia

Tento pedagogický směr získal své jméno po obci v severní Itálii, kde žil pedagog Loris Malaguzzi (1920-1994) a které je dodnes vzdělávacím centrem pro celosvětovou síť pedagogického směru Reggio Emilia. Po druhé světové válce zde Malaguzzi založil ve spolupráci s rodiči předškolní zařízení s vizí poskytnout dětem takové vzdělání, které je učiní schopnými bránit se fašismu a totalitě. Nezávislost tohoto zařízení na národním kurikulu byla záměrná. Malaguzzi chtěl všemi způsoby podpořit samostatnost a nezávislost dětí. Tento záměr vedl ke změně vztahu pedagoga a dítěte. Role pedagoga je v konceptu Reggio Emilia silně upozaděna, jeho úkolem je pomoci dítěti uskutečnit myšlenky a záměry, které navrhne.¹⁰⁷ Pedagogický tým se vyznačuje tím, že jej fakticky vede starosta obce,

¹⁰⁷ Srv. základní tezi M. Montessori: „pomoz mi, abych to zvládl sám“.

což oboustranně směřuje k většímu sepnutí se životem místní komunity a přirozeně vede k rozpočtovému upřednostnění vzdělávání. Dále je členem pedagogického týmu tzv. Atelierlista – umělec z povolání, který spolupracuje s dětmi na realizaci výtvarných vizí.

Malaguzzi vytvořil k propagaci svých myšlenek putovní výstavu s názvem „Stovky jazyků dítěte,“ kterou doprovázel jeho stejnojmenný manifest (Malaguzzi in Fillipini, 1996, s.31):

„Dítě má stovky jazyků, ale oni jim devadesát devět ukradnou. Škola a kultura odděluje hlavu od těla. Říkají dítěti, aby myslelo bez svých rukou, aby tvořilo bez hlavy, aby poslouchalo a nemluvalo, aby rozumělo bez radosti, aby cítilo lásku a povznesení jen o velikonocích a vánocích. Říkají dítěti, aby objevovalo svět, který už tu dávno je.“

Putovní výstavu doprovázel písemný průvodce shrnující základní principy práce v Reggio Emilia:

- podporovat radost z porozumění;
- sdílet společné;
- tvořit teze a antiteze (Malaguzzi přirovnává pedagogickou práci k ping-pongu, kdy dítě navrhne nápad, pedagog jej mírně doplní a vrátí a takto společně plánují a tvoří);
- rozvíjet pocit celistvosti;
- mnohost jazyků dítěte (dítě má právo vyjadřovat své pocity a myšlenky mnoha způsoby, každý způsob je respektován, každé vyjádření je zkušeností, která přináší další zkušenost, dítě je spoluautorem procesu učení a porozumění);
- mluvené slovo (je omezeným vyjadřovacím prostředkem, děti potřebují různé formy sdělení);
- význam slova (porozumění pomáhá jeho správnému použití);

- aktivní objevování, odkrývání, popisování reality;
- použití objeveného všemi prostředky vyjádření;
- citlivé vnímání všemi smysly jako stálý kontakt s vnějším světem;
- obraz v centru výchovy (obrazy slouží k vyjádření toho, co ještě neumíme popsat slovy);
- vědění podporuje další vědění;
- rozum a představivost (rozum není významnější než představivost, stejně jako podporujeme děti v přemýšlení, podporujeme je ve snění, omyl a oprava jsou stejně důležité jako správné řešení);
- kombinující cyklus (toto je základ pedagogického plánování pedagogiky Reggio Emilia – děti společně s pedagogy rozvíjejí kompetence cyklicky, tzn. k tezi rozvinou nápad, uskuteční jej a pak se s nově nabytou zkušeností vrací k původní myšlence a rozvíjejí další nápad ke stejné tezi¹⁰⁸);
- prostor svobody (uspořádání prostředí hraje v Reggio Emilia významnou roli.¹⁰⁹

Shrneme-li společné znaky konceptu Reggio Emilia a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, patří mezi ně následující:

- **participace v MŠ (rodičů, pedagogů, komunálního vedení obce);**
- **význam volné hry a tvořivého přístupu k inovacím;**
- **celostní přístup;**
- **spolupráce s mimoškolními organizacemi;**
- **zdůraznění významu prostředí, kde vzdělávání probíhá.**

¹⁰⁸ Příkladem takové teze je "všude je mnoho lidí" (Fillipini, 1996, s.150-151) - děti reflektují svou zkušenost z města, počítají, ztvárňují dav, hlasy, prožívají kontakt s neznámými atd..

¹⁰⁹ Viz kapitola 2.5.2.

4.3 Te Whaariki

Na Novém Zélandu nebylo předškolní vzdělávání do osmdesátých let součástí vzdělávací soustavy. Bylo diverzifikované, vedené místními komunitami. V devadesátých letech vznikl zájem o podporu předškolního vzdělávání ze strany státu, o zajištění garantované kvality zařízení, včetně kurikula (Tyler, 2002). Vznikl dokument, jehož snahou bylo zachovat stávající pestrost forem předškolního vzdělávání a zároveň zajistit rozvoj jejich kvality. Jeho exotický název pocházející z maorštiny znamená „plátno, na kterém můžeme všichni stát.“ Základem pojmu je předení, které obrazně vyjadřuje proplétání potřeb dítěte s nabídkou plánovaného kurikula. Další metaforu skrytou v názvu tvoří vzor plátna, který je pro každé dítě jedinečný.

Kurikulum Te Whaariki má čtyři pilíře:

- **povzbuzení** (podpořit dítě k rozvoji a osobnostnímu růstu);
- **celostní přístup** (rozumové, sociální, kulturní, fyzické, emoční a spirituální aspekty jsou „spletené“ v jeden celek);
- **rodina a komunita** (svět integrovaný do světa dítěte);
- **vztahy** (ve kterých se děti učí odpovědnosti k lidem, místům a věcem).

Jedním z cílů vzniku národního kurikula byla tvorba standardů, kterými bude možné hodnotit úroveň rozvoje dětí. Autorky kurikula Helen May a Margaret Carr však nepoužily tradiční kategorie sledování dítěte, ale zaměřily se na komplexnější oblasti, jejichž naplňování je úlohou realizovaného kurikula. Těmto oblastem opět náleží maorská jména (v závorkách je ponechán anglický ekvivalent):

- Mana Atua – pocit pohody (Well-being);
- Mana Whenua – náležení (Belonging);
- Mana Tangata – přispění (Contribution);

- Mana Reo – komunikace (Communication);
- Mana Aotorua – objevování (Exploration).

Z těchto oblastí vznikají vzdělávací cíle (pro jednotlivce i skupiny dětí) a jejich dosahování je reflektováno pedagogickým sborem a to státem uznávanou kvalitativní metodou příběhů. Pedagogové dokumentují různými prostředky situace, kdy se děti formálně i informálně vzdělávají, zaznamenávají jejich úspěchy a poté je rozebírají s dětmi při prohlížení dokumentace (epizodické příběhy, fotografie, výtvarné produkty dětí) v portfoliu. Pravidelně s dětmi portfolio procházejí s otázkami, které tvoří cíle vzdělávání tedy: „kde ses cítil/a dobře, co jsi tím získal/a, jak jsi přispěl/a ke společnému, co jsi objevil/a“, přičemž sledují proces komunikace s dítětem. Tato forma dokumentace představuje prostředek pro celostní hodnocení dítěte (Carr, 1999).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je v kurikulu Te Whaariki přítomno jednak důrazem na zachování diverzity, a respektem k původnímu obyvatelstvu. Metoda pedagogického hodnocení formou příběhů umožňuje holistické porozumění dítěti, stejně jako podporuje vnímání celku u dítěte.

4.4 Podmínky vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mateřské škole

Podmínkami vzdělávání v mateřské škole zde rozumíme prostředí a organizační fungování MŠ. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2003) podobně definuje tzv. podmínky vyučování, kam řadí „soubor činitelů, které ovlivňují průběh a výsledky vyučovací činnosti učitele. Jsou to zvláště počet žáků ve třídě, věk žáků, sociální složení třídy [...], vybavenost učeben a škol, klima třídy a školy a další.“ Širší součást podmínek vzdělávání tedy nesporně tvoří i kompetence pedagogů. Spilková (2004) v této souvislosti apeluje na změny ve vzdělávání pedagogů, které by umožnily změnu podmínek vzdělávání. Velká většina jejich

doporučení je plně v souladu s principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Konkrétně navrhuje následující (Spilková 2004, s. 85):

- pracovat ve věkově smíšených skupinách;
- podporovat spontánní činnosti;
- spolupracovat s rodiči;
- pochopit, že mateřská škola je součástí konkrétního prostředí, obce;
- týmově připravovat kurikulum založené na přímé zkušenosti;
- uplatnit participativní styl vedení lidí.

Takový přístup vede k přípravě „prostředí s možností volby činností podle individuální a skupinové potřeby, zkušenost“ (Spilková, 2004, s. 84).

Podmínkami realizace vzdělávání pro udržitelný rozvoj se zabývají také strategické dokumenty tohoto konceptu. V průběhu tvorby Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (SVUR¹¹⁰) byla zpracována SWOT analýza současného stavu a specifických podmínek (v širokém smyslu slova) pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výstupy analýzy jsou popsány i podle cílových skupin. Pro raný věk dítěte a předškolní vzdělávání byly identifikovány následující podmínky vzdělávání pro udržitelný rozvoj (pod zkratkou VUR):

„Z hlediska VUR je pro tuto etapu vzdělávání důležitá oblast informálního učení (a to zejména informální učení v přírodním prostředí) cílové skupiny dětí ve věku 0 až 3 roky a prevence odcizování dětí přírodě obecně. Za klíčové je považováno působení na rodinu jako celek. V ČR tato problematika není systémově řešena na resortní ani meziposortní úrovni. Přitom zejména v městských aglomeracích dochází dlouhodobě ke snižování možnosti dětí trávit čas v přírodním prostředí. Vzhledem k nízkému věku dětí v předškolním vzdělávání (cca 3 až 6 let) musí být kladen důraz na schopnost dětí vnímat okolní prostředí, vlastní úlohu v něm a zodpovědnost vůči němu. Tomuto přístupu a jeho implementaci do praxe bude uzpůsobena pregraduální i postgraduální příprava pedagogů a zajištěna přiměřená metodická podpora.“

¹¹⁰ Viz kapitola 3.2.1.

Úryvek ze SVUR ČR posiluje význam vzniku lesních mateřských škol. Zároveň je výzvou pro klasické mateřské školy, aby do svého programu cíleně zařazovaly pokud možno intenzivní (častý a pravidelný) pobyt v přírodě.

Také německý Orientační plán vzdělávání pro udržitelný rozvoj (BLK, 1998) se věnuje otázce podmínek v preprimárním vzdělávání. Navazuje na již existující proces „ekologizování“ mateřských škol. Vyjmenovává již podporované změny podmínek, s nimiž může být vzdělávání pro udržitelný rozvoj provázáno (BLK, 1998,s.41-46).

Ekologický provoz mateřské školy¹¹¹

Znamená aměření na úsporu zdrojů a zapojení dětí tam, kde mohou samy nést odpovědnost, nové chování a postoje trénovat hrou, např. šetření papírem při malování poté, co zkušeností zjistí, že vlastní výroba papíru je náročná; šetření vodou poté, co si děti zkusí vyrobit vlastní „čističku odpadních vod“ (filtrovací zařízení).

Hrací materiál a zacházení s ním

Hračky jsou vybírány s ohledem na jejich vliv na životní prostředí, množství nabídky hraček je vědomě omezováno. Možností je i „školka bez hraček,¹¹²“ která nenabízí hotové hračky, ale rozmanitý materiál z nichž mohou vzniknout k podpoření kreativní hry. Jako příklad je uvedeno využití odřezků dřeva tvarově jedinečných a obohacujících tak např. stavebnici s jednotnými tvary. Navíc obtížnost práce s nepředpřipraveným materiálem činí hru zajímavější.

Konzumní (spotřební) chování

111 Rauch (1996) analyzoval přes sto programů v projektu „Ekologizace škol“ realizovaném na Univerzitě Klagenfurt, Rakousko. Ze závěrů vyplývá, že nejpodstatnější je „spojit se, postupovat po malých krocích, informovat a slavit každý drobný úspěch.“ Důležitým předpokladem úspěchu byla role učitele, který byl vyškolený v problematice ekologizace provozu (podobnou roli by v České republice mohli zajišťovat koordinátoři EVVO).

112 „Spielzeugsreier Kindergärten“ - z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj je tento přístup problematický z důvodu uzavření možnosti využívat lokálně tradiční hračky a dále umožňovat dětem rozvíjet hrou s (vhodnými) hračkami své sociální kompetence.

Předškolní děti jsou cílovou skupinou pro reklamu a s tím může mateřská škola pracovat tak, aby vytvářela protiváhu. Příkladem může být příprava na svátky a slavnostní příležitosti, kde lze konzumní přístup měnit.¹¹³

Výživa

Zájem o výživu a potraviny je v tomto věku základní („Co jím? Odkud to pochází?“), proto by měly být odpovědi související s produkcí potravin a přípravou jídla dětem zpřístupněny, ideálně s možností podílet se na obou procesech.

Podmínky vzdělávání pro udržitelný rozvoj byly tematizovány v rámci německého projektu Kita 21 (Stoltenberg/Thielebei-Pohl, 2011) Zde byly mimo jiné doporučeny změny podmínek. Kromě výše uvedených bylo doporučeno zaměřit pozornost také na následující podmínky vzdělávání pro udržitelný rozvoj.¹¹⁴

Využití školní zahrady

Zahrnuje např. dětské záhonky, kompostování, přírodě blízké hrací prvky (klády, bahniště, tekoucí voda apod.).

Aktivní spolupráce s různými subjekty

Ačkoli se v tomto případě jedná více o proces než o prvek, lze jeho přítomnost využít jako vzdělávací nabídku. Například nástěnka pro děti s pohledy od dětí z jiné mateřské školy (v jiném městě, zemi) může být stálým předmětem zájmu. Podobně mohou v mateřské škole být vystaveny fotografie z návštěvy některé z partnerských organizací. Nad fotografiemi si děti vyprávějí své zážitky. Je proto vhodné, když se jedná o spolupráci, která má delší časové trvání a děti tak získávají komplexnější představu o „jiném světě,“ který se jim spoluprací otevírá.

113 Ve smyslu vzdělávání pro udržitelný rozvoj by se jednalo o hledání jiných zdrojů radosti, než jsou „zaručené“ produkty propagované reklamou, dále tvorba vlastních výrobků pro děti (výrobky dětí, pedagogů nebo rodičů), úprava prostředí pro navození slavnostní atmosféry ve smyslu „proces je cennější než produkt“.

114 Doplněno na základě prezentace na závěrečném evaluačním semináři projektu Kita 21 (Stoltenberg, 4.6.2010 Osnabrück).

Mobilita

Je podporována jízda na kole, veřejnou dopravou, spolujízda rodičů. Otázka dopravy je součástí nákupu potravin, či jiných předmětů spotřeby.

Předškolní vzdělávání může přispívat k udržitelnému rozvoji tím, že pedagogové posílí kurikulum o nový pohled na dítě. Pramling Samuelsson (2008, s.12) konkretizuje aspekty předškolního vzdělávání, které přímo přispívají k rozvoji kompetencí pro udržitelné jednání následovně.

1. Práva dítěte

Dítě má svá práva založená na Konvenci dětských práv, vyjadřující jeho aktivní roli ve společnosti. V tomto smyslu je dětem nasloucháno, jsou brány v úvahu a podílí se na obsahu a přístupu ke vzdělávání

2. Příležitost k akci

Předškolní vzdělávání pro udržitelný rozvoj zahrnuje kromě tradičního objevování přírody a diskutování o životním prostředí také příležitosti ke konkrétní akci napomáhající životnímu prostředí.

3. Diverzita

Různost je považována za klíčové téma. Předškolní vzdělávání může dítěti pomoci zakotvit se ve vlastní kultuře. Může být rovíjen smysl pro „světové občanství“ prostřednictvím ocenění pestrosti a rozvíjením respektu k ní. Demokratické hodnoty mohou a měly by vycházet z rodiny a dále být nedílnou součástí předškolního vzdělávání.

4. Kritické myšlení a tvořivost

Předškoláci mohou být podporováni zamýšlet se nad informacemi, které se zdají být samozřejmými a hledat kreativní řešení a alternativy k neudržitelným způsobům jednání.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj může v mnohém navázat na existující předškolní pedagogiku. Není tedy nutné vytvářet zcela nová předškolní zařízení

vykonávající vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Co je však nezbytné posílit je spolupráce předškolních zařízení (formálního vzdělávání) s rodinami dětí. Kde to není možné, může přijít na řadu nedofmální vzdělávání - aktivity mimo program mateřské školy, které umožní spolupráci a rozvoj komunitního života. Pro děti je důležité poznat moudrost a zvyky starších generací. Jejich setkávání na půdě mateřské školy může být východiskem k začlenění témat udržitelného rozvoje do kurikula.

KAPITOLA 5.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako inovace kurikula

V této kapitole jsou představeny různé způsoby inovace kurikula. Budou vyjasněny základní pojmy, které jsou pro tuto kapitolu stěžejní: implementace, inovace a koncept. Další kapitola se již věnuje relativně praktickému problému: jak plánovat a efektivně podporovat proces implementace inovativního konceptu. Se vznikem nových teoretických konceptů se otevírá otázka jejich reálného uplatnění v kurikulu. Přenos inovace do kurikula bývá provázen řadou problémů (Fullan, 1991), které budou shrnuty v charakteristice podmínek implementace.

V závěru je navržen model, který umožňuje strukturovat dílčí části procesu implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Model pracuje se dvěma směry inovace kurikula a to top-down (shora) a bottom-up (zdola). Oba budou konkrétně představeny. Konečným cílem implementace inovativních konceptů je, aby inovace zasáhla na navržených úrovních (od makro-, mezo-, k mikroúrovni), při zapojení všech klíčových osob. Tento velmi komplexní proces je později východiskem pro empirickou část, kde je redukován na analýzu podmínek, které mohou ovlivnit rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání, tzn. cíl vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Klíčová slova

inovace, koncept, implementace, modely implementace, hierarchický model implementace, makrokurikulum, mezokurikulum, mikrokurikulum, top-down a bottom-up implementace, otázka indoktrinace

5.1 Inovace kurikula

O inovaci kurikula, konkrétně o humanizaci školy jako „dílny lidskosti,“ usiloval již J.A. Komenský:

„Výchova je [nově] chápána jako pomoc člověku v nalézání vztahu k sobě, druhým lidem, přírodě, ke světu v intencích všelidských hodnot.“ (Spilková et. al., s. 5).

Maňák, Janík a Švec (2008, s.12) shrnují některé současné problémy školy, *„kterými se tvůrci budoucího kurikula budou muset zabývat a které jsou aktuální už dnes.“* Konkrétně jmenují následující (tamt.):

- **požadavek rozvoje harmonické, tvořivé a zdravé osobnosti;**
- **soustavné řešení environmentálních otázek souvisejících se životním prostředím a hledání symbiózy mezi přírodním a kulturním prostředím člověka;**
- **cílevědomé formování a podporování demokratického společenského řádu s hodnotami slušnosti, odpovědnosti, ohledu na druhé, vzájemné pomoci a podpory;**
- **učit zpracovávat informace, pořádat a hodnotit, učit obraně proti manipulaci;**
- **otevřít tradiční vyučovací předměty a strnulé kurikulární okruhy novým oborům, přeskupit a přehodnotit, případně vytvořit novou koncepci kurikula.**

Kurikulární reformy nastíněné v kapitole 2.2 ukazují, v jakých oblastech se kurikulum proměňuje. Tento proces se neděje samovolně. Proměna plánovaného kurikula v realizované je krokem od teorie k praxi (Kremer, 2003), který probíhá na různých úrovních (ministerstva, školy, třídní program). Otázce uplatnění nových myšlenek, jinými slovy inovaci kurikula či změně ve vzdělávání, se věnuje celá oblast pedagogického výzkumu (Kremer, 2003; Maňák/Janík/Švec,

2008; Fullan, 1991, 2007). Z výše citovaného textu Maňáka a kol. (2008) vyplývá, že i obecný kurikulární výzkum považuje environmentální otázky za podstatné.

Pokud inovace kurikula probíhá prostřednictvím implementace nového konceptu, pak tento proces prochází různými fázemi. Jejich znalost a respektování může pomoci k úspěšné implementaci. Fullan (2007) dodává, že změnu ve vzdělávání je třeba v první řadě chápat jako učební proces pro všechny jeho aktéry, tedy nikoli jako jednorázovou akci.

5.1.1 Vymezení pojmů

Inovace

Inovaci lze široce chápat jako vyjádření a obhajobu nového názoru na řešení určitého problému (Kremer, 2003). V užším smyslu lze inovaci chápat jako „podstatnou změnu současného stavu sociálního systému“ (de Haan et al., 1997, s. 151). V tomto smyslu se slučuje význam pojmu implementace a inovace. Podle de Haana (tamt.) není sledována pouze změna cílů a obsahů vzdělávání, ale i dalších podmínek. Iniciátor inovace zajišťuje transfer nové teorie do praxe. Transfer zahrnuje:

- **cíle a obsahy;**
- **učební formy a metody;**
- **organizační struktury vzdělávacího systému.**

Iniciátor inovace jde lidově řečeno s kůží na trh. Po určité fázi vyjasňování základních idejí významu, základních pojmů a postupů (didaktických, metodických, organizačních) vzniká inovativní koncept. Je podstatné, aby se proces vzniku inovace příliš dlouho nezastavil u pilování vstupních definic a pravidel, jejich funkčnost může velmi dobře potvrdit až aplikace v praxi (Fullan, 1991; Kremer, 2003). Sledování modelových příkladů inovativního působení

environmentální výchovy (de Haan et. al., 1997) rovněž ukázalo, že nestačí inovovat pouze cíle a obsahy nebo formy a metody. Organizační podmínky jsou často opomíjeny a stávají se pak překážkou implementace.

Koncept

Koncept v kontextu vzdělávání představuje teoretický návrh obsahových a metodických doporučení, která vedou k jasně vymezenému vzdělávacímu cíli. Teoretický koncept je obvykle testován na modelových příkladech (Fullan, 1991). Iniciátor implementace by si měl uvědomit, že inovativní koncept nemusí být od počátku tím nejlepším, a proto je třeba komunikovat o jeho podobě s příjemci změny. Úspěšná implementace konceptu se totiž vedle jiného vyznačuje tím, že v jejím průběhu došlo k transformaci základních idejí (nebo je za určitých podmínek k další transformaci otevřen). Komunikace o podobě nového konceptu je často prvním krokem k jeho pochopení a přijetí širší pedagogickou veřejností (Kremer, 2003). Proto zde hovoříme o konceptu a nikoli o koncepci, kterou lze vnímat jako uzavřený plán.

Implementace

Implementace znamená v první řadě změnu (Kremer, 2003; Fullan, 1991). Změna přitom může být mnoha účastníky procesu vnímána podvědomě jako ohrožení, případně může být ignorována (Fullan, 1991). Porozumění procesu implementace jakožto změně může vést k odhalení uvědomovaných i neuvědomovaných překážek, které mají svůj původ na straně iniciátora i příjemce implementace (de Haan et al., 1997; Fullan, 1991).

V kontextu vzdělávání je implementace chápána jako uplatnění vědeckých poznatků do vzdělávací praxe. V kontextu inovací představuje cestu, jak teoretický poznatek může pomoci řešení praktického problému (srv Euler / Sloane, 1998 in Kremer, 2003). Breuer / Höhn (1998 in Kremer, 2003) chápou **implementaci jako zvyšování kvality kurikula**. Implementace reaguje na

společenské a oborové požadavky a umožňuje tak aktualizovat obsahy a metody vzdělávání. Maňák et al. (2008) hovoří o intervenci do kurikula v souvislosti s vývojovými tendencemi společnosti a jejích potřeb.¹¹⁵

5.2 Podmínky implementace vzdělávacího konceptu do kurikula

Hledání podmínek implementace nového konceptu se řadě tvůrců plánovaného kurikula zdá snadné (Fullan, 2007). Zmapujeme situaci, ve které implementace probíhá a podle toho zvolíme různé nástroje implementace tak, aby byla úspěšná. Zkušenosti vzdělávací politiky však ukazují, že lze nalézt jen velmi málo klíčových proměnných určujících proces implementace. Problém nespočívá v tom je identifikovat. Obtížným krokem je určit, jak identifikované podmínky fungují (Fullan, 1991). Důvodem může být jedinečnost situací, za kterých implementace probíhá (Fullan, 1991; Kremer, 2003). Setkáváme se také s problematikou výzkumu dynamické struktury. Základem výzkumu podmínek implementace je podle Fullana (1991) identifikace těch, které jsou spojené s dílčími úspěchy implementace. Je však velmi obtížné je izolovat a vysvětlit jejich roli. Jako další způsob uvádí Fullan sledování proměny hlavních oblastí (vize, zplnomocnění-pravomoci, opatření atd.). Tímto způsobem lze sledovat vývoj, dynamiku dané oblasti. Proces implementace probíhá vždy v kontextu konkrétní situace osob a institucí, kterých se implementace týká. Nejčastěji je proto proces implementace sledován na případových studiích implementace určitých programů či nových konceptů (Fullan, 1991).

5.2.1 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a reorientace kurikula

¹¹⁵ Více o důvodech inovace a jejich souvislostech s konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj v kapitole 3.5

Požadavek reorientace kurikula¹¹⁶ obsažený v implementačních strategiích udržitelného rozvoje (např. Agenda 21) nalezneme v řadě obecně zaměřených pedagogických pracích. Bez návaznosti na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj konfrontovali Greger/Černý (2007 in Maňák et. al. 2008) charakteristické znaky současného kurikula s hypotetickým „kurikulem budoucnosti.“ V jejich pojetí lze sledovat podobnost s prvky konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. V Tabulce 3 jsou zvýrazněny podobné prvky „kurikula budoucnosti“ podle Gregera/Černého (2007) s prvky vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Kurikulum minulosti a současnosti	Kurikulum budoucnosti	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
Vědění, znalosti, učení představuje hodnotu samo pro sebe	Požadavek, aby žáci přistupovali k učení aktivně a ve vědění nacházeli svou seberealizaci	Učení je cestou k nalezení odpovědí na otázky, které vyplývají z aktuálních situací a motivací žáků
Převládá předávání vědomostí (transmise) od učitele k žákům	Klade se důraz na přetváření vědění na tvůřivou práci s vědění	Tvořivou aplikaci vědění k porozumění (transfer)
Důraz na předmětové znalosti (subject knowledge), mezipředmětové vazby nejsou v popředí	Zdůrazňuje se interdisciplinarita , podporují se mezipředmětové vztahy (průřezová témata)	Retinita (interdisciplinarita , holistický přístup)
Existuje rozdíl mezi školním vědění a vědění potřebným pro praktický život	Osvojované vědění ve škole má sloužit také k řešení každodenních a profesních problémů	Vědění slouží k porozumění a udržitelnému řešení rozmanitých problémů a otázek

¹¹⁶ Viz kapitola 3.1.4

Žák postrádá poznatky o ekonomice, právu a jiných nezbytných záležitostech života	Žák je veden k pochopení základních pravidel a podmínek života společnosti	Žák zkoumá podmínky života z ekologické, ekonomické, sociální a kulturní perspektivy
Převládá komercializace kultury a médií, média ovládají trh	Podpora kulturního dění, proti manipulaci s vědomím občanů	Rozvoj kritického a holistického myšlení , podpora lokální kultury , ekonomické soběstačnosti
Etické, ale i estetické otázky se ze školy vytrácejí	Etická výchova na školách, vyžaduje se dodržování etických norem od všech občanů, zejména od veřejných činitelů	Etické normy vyplývají z hledání udržitelných řešení, participace na rozhodovacích procesech, prosazování demokratických transparentních procesů

Tabulka 5: Kurikulum minulosti, současnosti a budoucnosti (upraveno podle Greger/Černý, 2007 in Maňák et. al., 2008, s.11) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Z výše uvedeného je patrné, že i v kontextu českého výzkumu kurikula autoři dospěli k závěrům, které se v mnohém podobají výzvám vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výrazně je akcentována potřeba nové práce s informacemi, které jsou v dnešní době dostupné i jinak než prostřednictvím školy. Koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj navrhuje propojovat poznatky oborů s reálnými obsahy a potvrzovat naléhavost jejich osvojování situacemi, které se přímo dotýkají života žáků.

Jak bylo již výše popsáno, kurikulum je velmi široký pojem a otázka, jaké jeho formy má konkrétně koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj inovovat, je

podstatná pro empirickou část této práce. Uskutečnění myšlenky mají v rukou klíčoví hráči implementace.¹¹⁷ Tabulka 4 níže propojuje formy kurikula s konkrétním předmětem inovace s ohledem na možnosti v rámci preprimárního vzdělávání, dále nastiňuje způsob provedení inovace a osoby, které mají možnost takovou inovaci provést (klíčové hráče). Detailněji se inovaci kurikula věnuje

Forma kurikula	Předmět inovace	Způsob inovace	Klíčový hráč
Projektované kurikulum	Kurikulární dokumenty	Revize vzdělávacích cílů, obsahů (vzdělávací programy) a podmínek vzdělávání (legislativa), začlenění kompetencí pro udržitelné jednání a komplexních vzdělávacích témat	Politik, úředník, pedagog
Realizované kurikulum	Vzdělávací nabídka	Podpora interdisciplinárního a holistického přístupu, spolupráce, participace i samostatnosti v reálných situacích	Pedagog, dítě, rodič

¹¹⁷ Viz také Tabulka 7 v kapitole 5.2.1.

Skryté kurikulum	Prostředí vzdělávání	Proměna prostředí vzdělávání, tak, že samo o sobě výrazně podpoří motivaci a potřebu učení (s využitím rozmanitých mimoškolních prostředí)	Zřizovatel, ředitel, pedagog, rodič, veřejnost
-------------------------	----------------------	--	--

Tabulka 6: Inovace kurikula prostřednictvím konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj

5.2.2 Modely inovace kurikula

Kremer (2003) shrnuje několik modelů, které se snaží proces implementace popsat. Ačkoli bylo řečeno, že proces implementace je kontextuální a tedy svým způsobem jedinečný, pokouší se různí autoři některé jeho prvky zobecnit.

1) Pragmatický model Reinmann-Rozhmeirer/Mandl (1998)

Tento model vychází z implementace nových postupů v rámci odborného vzdělávání. Model se soustřeďuje na dílčí aspekty, které jsou do procesu implementace zahrnuty. Řadí mezi ně:

- žáci a jejich kvalifikace, individuální zkušenosti, způsoby učení, názory;
- učitelé s jejich osobní profesní zkušeností, znalostními a motivačními předpoklady a zvyky;
- kurikulum, jeho obsah a strukturu;
- způsob hodnocení;
- vedení školy;

- okolí – rodiče, politici, podnikatelé atd.

Z výše uvedeného je zřejmé, že ačkoli model vznikl v jiném vzdělávacím kontextu, lze jej převést i na úroveň preprimárního vzdělávání. K většině aspektů, které tento model zahrnuje, se ještě vrátíme v kapitole věnované klíčovým osobám implementace.

Procesy pragmatického modelu lze shrnout následujícím způsobem:



Vyvolat nadšení pro inovativní koncept, tedy motivovat ke změně kurikula, je nezbytné u všech klíčových osob implementace (viz níže). Zároveň je třeba věnovat dostatek prostoru pro pochopení teorie daného konceptu. V empirické části této práce se v rozhovorech s pedagogy několikrát ukázalo, že samotná idea konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj byla obtížně představitelná a teprve postupně docházelo k jejímu pochopení. Teprve poté, co klíčové osoby rozumí tomu, co konkrétně je po nich vyžadováno, je možné apelovat na změnu. Ne vždy se však podaří koncept úspěšně implementovat tak, jak bylo zamýšleno. Někdy hrozí redukce na nejvíce atraktivní prvky konceptu a hlubší obsah opřený o přijatý teoretický rámec se do realizovaného kurikula nedostane.

Nedostatkem pragmatického modelu je chybějící souvztažnost a váha jednotlivých položek. Jeho podstatným sdělením je zdůraznění významu řady různých oblastí, kterých se implementace týká a které z pragmatických důvodů nelze opominout.

2) Fázový model Sonntag/Stegmaier/Jungmann (1998)

Model vznikl jako doprovodný prostředek modelového ověřování projektu odborného vzdělávání. Fázový model se orientuje na jednotlivé kroky směřující k finální implementaci. Rozlišuje jich pět:

1. příprava (vznik týmu, který prosazuje změnu, představení záměru, plánování dílčích kroků a jejich administrace a management);
2. analýza a sběr dat (sledování potřeb osob, jimž je implementace určena, mapování a analýza příležitostí a překážek cílové úrovně a podmínek implementace);
3. kvalifikace personálu (další vzdělávání, případně změna v profesní přípravě pedagogů);
4. přizpůsobení prostředí (v průběhu modelového ověřování);
5. evaluace (hodnocení významu, efektu, ale i nedostatků teoretického konceptu a procesu jeho uplatnění).

Autoři tohoto modelu předpokládají, že implementace směřuje ke změně učební kultury, která se projevuje v metodách učení, ve vztahu mezi učiteli a žáky, participaci dalších osob, iniciuje další kvalifikaci personálu atd.

Závěrem jejich modelového ověřování jsou tři strategie implementace:

1. **motivace zúčastněných zahrnující informování o významu změny, včasné zapojení zástupců zájmových skupin. Výsledkem je zájem a získání potřebné kvalifikace (proškolení);**
2. **změna prostorových a organizačních podmínek. Výsledkem je nové vybavení a pracovní postupy;**
3. **práce s veřejností zahrnující otevřený dialog vedoucí k vyjasnění případných nedorozumění nebo předsudků. Výsledkem je uznání nového postupu, případně udělení povolení či vznik nového předpisu.**

3) Miskový model překonávání překážek implementace (Euler/Sloane, 1998)

Autoři Euler a Sloane (1998) se zabývají uplatněním nových didakticko - metodologických postupů ve výuce. Jejich koncept opět čerpá z modelového

ověřování. Základní přístup se vyznačuje tím, že autoři nevnímají proces implementace jako cestu od teorie k praxi, ale jako spojitou nádobu, kde praxe je předpokladem pro rozvoj teorie a naopak. Procesy, které při implementaci probíhají, popisují jako „společnou hru mezi vědou a praxí“ (Euler/Sloane, 1998 in Kremer, 2003, s. 46). Z tohoto důvodu ani nepředpokládají, že modelové ověřování dá obraz k uplatnění inovace v dalších příkladech stejným způsobem. Kremer (2003) polemizuje, že za takového předpokladu se nejedná o implementaci, ale o transformaci oboru. Zásadní je při tom způsob, jak nový koncept interpretují aktéři procesu. Euler/Sloane (1998 in Kremer, 2003) podle toho rozlišují různé významy inovace:

- politická interpretace zaměřená na stanovení a prosazování cílů prostřednictvím angažovaných nositelů inovace;
- organizační interpretace ve smyslu přizpůsobení kurikulárních dokumentů a podmínek k jejich uplatnění;
- didaktická interpretace zahrnující nové metody a postupy na mikroúrovni (viz níže).

Překážky implementace, na které se autoři při sledování modelového ověřování zaměřují, nalezneme na různých úrovních. Implementaci lze obrazně vidět jako látku procházející třemi spojenými nádobami, z nichž každá je ohrožena neprůchodností způsobenou různými důvody. Tyto tři roviny vymezují Euler/Sloane (1998) jako oddělené oblasti působení inovace. Základní problém, který generuje překážky, představuje oddělenost těchto tří oblastí v praxi. Teorie zanesená do nově vzniklé administrativy je řešena managementem dané části instituce, kde inovace probíhá (příkladem může být ministerstvo školství, školský odbor místního úřadu apod.). Překážka nastává ve chvíli, kdy je třeba inovaci předat k dispozici dalším aktérům, typicky vedoucím pracovníkům školských zařízení. Pokud se tak stane, stávají se disponujícími osobami – s nelehkým

úkolem prosadit nově prosazovanou teorií do praxe. Poslední úroveň modelu je přímo spojena s praxí – typicky s vyučováním a jeho hodnocením. Odtud by měla přicházet zpětná vazba směrem k teorii, ovšem i v opačném směru působí překážky mezi jednotlivými úrovněmi. Vzniká tak často nedorozumění, desinterpretace nebo nedotažení implementace.

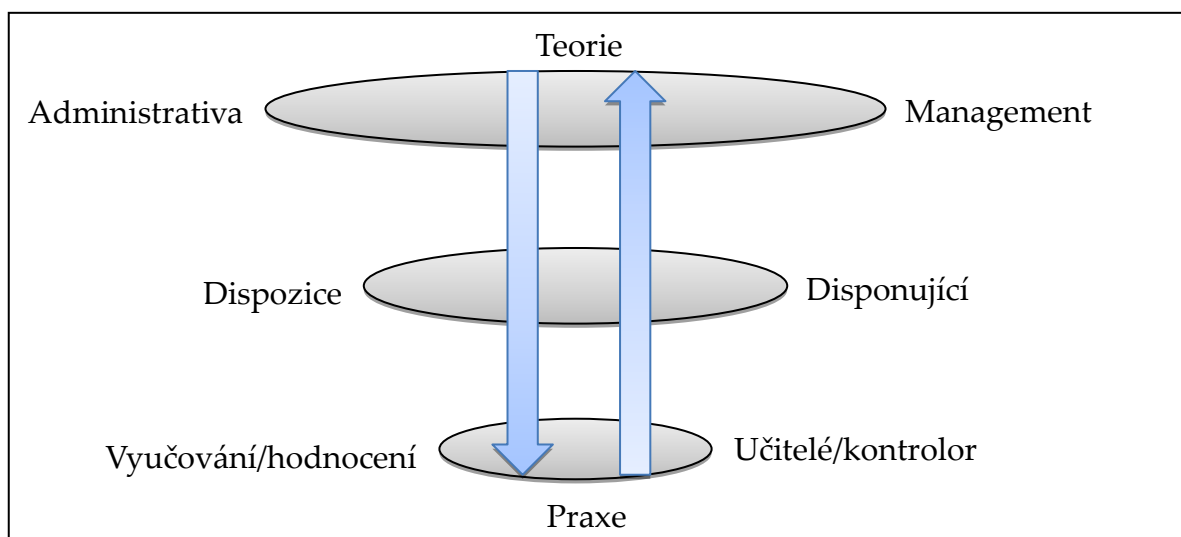


Schéma 3: Miskový model překonávání překážek implementace podle Euler/Sloane 1998 in Kremer 2003, s. 47, upraveno)

V původním schématu byl proces implementace jednosměrný – ve směru top-down implementace. Kremer (2003) však upozorňuje na samotnými autory zdůrazňovanou provázanost procesu. Byla proto doplněna i šipka vedoucí vzhůru, ačkoli je třeba mít na mysli, že reálně existuje jen velmi slabé propojení mezi jednotlivými oblastmi a vzájemné propojení má jen omezené možnosti (což je podstatou působení překážek implementace). Autoři tohoto modelu také neuvažují o možnosti přímo iniciovat implementaci nového přístupu primárně zdola.

4) Fáze proměnlivého procesu (Fullan, 1991)

Model implementace podle Michaela Fullana vychází z výzkumů v Kanadě a USA v podobě řady případových studií. Fullan (1991) rozlišuje tři fáze procesu, který se neustále vyvíjí. První fázi představuje iniciace. Hlavním cílem této fáze je přijetí nového konceptu. O úspěšnosti této fáze rozhoduje připravenost příjemců na změny, vnímaná relevance konceptu pro praxi a dostupnost zdrojů. Fullan (1991, s.64) k potřebnosti zdrojů dodává: *„skutečnost, že je to dobrá a naléhavá inovace automaticky neznamená, že jsou dostupné prostředky ji realizovat.“* Podcenění potřebnosti zdrojů pak bývá důvodem k zastavení se ve fázi iniciace. Druhou fázi nazývá Fullan implementací. Chápe ji v užším smyslu slova jako uplatnění inovativního konceptu. Níže se budeme věnovat jednotlivým částem této fáze podrobněji. Třetí fázi označuje jako institucionalizaci, tedy rozhodnutí o způsobu a postupu využívání nového konceptu.

Jednotlivé fáze nelze chápat jako lineární proces (Kremer, 2003). Rozhodnutí v kterékoli fázi má vliv na průběh ostatní. Na jednotlivých fázích se také podílejí různí lidé a instituce¹¹⁸ a podnikají časově i obsahově paralelní, vzájemně se podporující (nebo nepodporující) opatření.

Fullan sleduje tři fáze změny ve vzdělávání – iniciování, implementace a institucionalizace (Schéma 4). Proces implementace je zahájen fází iniciování, kde hlavní roli hraje dostupnost inovace (např. metodických materiálů, školení), přítomnost osob, které se inovaci osobně věnují a externě vstupují do škol, aby inovaci obhajovali. Dalším rozhodujícím faktorem může být společenský tlak. Ten v případě školských zařízení mohou reprezentovat např. rodiče. Na politické úrovni se některé inovativní postupy stávají předvolebními tématy a náplní politických programů stran (např. otázka státních maturit, zavedení sexuální výchovy apod.). V první fázi má klíčovou roli vedení školských zařízení, které do velké míry určuje, jak bude implementace skutečně probíhat. Na rozdíl od

¹¹⁸ Klíčové osoby, viz níže.

předchozího modelu autorů Euler/Sloane (1998) je tedy tato úroveň součástí první fáze.

Pro účely této práce se detailněji zaměříme na druhou a třetí fázi procesu. Fullan navrhuje model působení tří skupin vybraných podmínek implementace - charakteristiky změny, místních a vnějších podmínky, jejichž součástí budou blíže popsány.

Iniciování inovace	Existence a kvalita inovace • dostupnost inovace učitelům, zodpovědným osobám • externí „agenti změny“ • společenský tlak/podpora • politika a prostředky • vedení a management školy
Implementace	Charakteristika změny • potřeba • srozumitelnost • komplexita • kvalita a uskutečnitelnost
Institucionalizace	Místní podmínky • oblast, kde se škola nachází • komunita • vedení školy • učitel
	Vnější podmínky • orgány státní správy

Schéma 4: Interaktivní podmínky ovlivňující implementaci podle Fullan (1991, s. 68 a Kremer, 2003, s. 51, upraveno)

A. Charakteristika změny (inovace)

Potřeba vyjadřuje, zda inovace koresponduje s potřebou změny u příjemců, zejména pedagogů. Ukazuje se, že je obtížné prosazovat něco, co příjemci „nepotřebují.“ Je proto vhodné propojit potřeby příjemců s cíli inovace. Zároveň je však předčasné zavrhnout koncept, který toto propojení neumožňuje. Je však třeba zahájit takové kroky implementace, které umožní nalézt příjemcům smysl v požadované změně, což mimo jiné zahrnuje zkušenost úspěchu při dílčím využití inovace ze strany příjemců (Huberman/Miles, 1984 in Fullan, 1991).

Srozumitelnost cílů a prostředků implementace je doprovodným problémem procesu. I když příjemci vnímají potřebu změny (kurikula, školy), nemusí být jasné, co a jak mají příjemci dělat jinak. Fullan (1991, s. 70) dodává, že „čím komplexnější je změna, tím větší je problém její srozumitelnosti.“ Vysvětluje se tak často vnímaný problém uplatnění inovativních, avšak velmi obecně a komplexně formulovaných myšlenek v praxi. Nesrozumitelnost inovace může vést také k nedorozumění, že vyžadované nové přístupy již jsou realizovány.¹¹⁹ Řešením je podle Fullana (tamtéž) konkrétnost cílů a prostředků, což zároveň přináší nebezpečí, že budou přijímány bez porozumění širším souvislostem změny.

Komplexita byla výše popsána jako překážka srozumitelnosti. Implementace komplexní inovace pak zahrnuje výrazně více široce zaměřených úkolů, různé osvětové akce, změny struktur (organizačních, administrativních), proměny učebních postupů, filozofické porozumění inovaci atd. Laughlin (in Fullan, 1991, s.71) však na základě porovnání implementace komplexní a jednoduché inovace shrnuje pozitivní závěr: „ambiciózní projekty byly méně úspěšné ve smyslu absolutního dosažení svých cílů, ale typicky podnítily větší [...] změnu, než projekty usilující o méně.“ Jinými slovy čím větší (komplexnější) cíle inovativní koncept má, tím větší změny dosahuje. Neznamená to však usilovat o

¹¹⁹ Příkladem je přesvědčení pedagogů z lesních mateřských škol o tom, že automaticky realizují vzdělávání pro udržitelný rozvoj (viz kapitola 6.5.4).

nemožné. Fullan (1991) navrhuje rozdělení inovativních cílů na dílčí, postupně přibývajících kroky.

Kvalita a uskutečnitelnost souvisí s komplexností změny a srozumitelností. Cestou k dosažení kvality může být dostatek času pro pochybnosti a diskuzi. Fullan (tamt.) upozorňuje, že typickou překážkou implementace inovace je nedostatek času mezi jejím přijetím a zahájením realizace změny. Tento čas je podstatný pro vyjasnění potřebných kroků, které zapadají do inovativního konceptu. Kroky uskutečněné pod tlakem času často proces zkomplikují a nepřispívají tak ke zkvalitnění kurikula. Jedním ze znaků kvality inovace je uskutečnitelnost. Pokud je inovace kvalitní a uskutečnitelná, neznamena, že je snadná, ale jasně ukazuje, jaký má být následující krok a kam směřuje.

B. Místní podmínky

V momentě, kdy se inovativní koncept setkává s praxí, vstupuje do určitých sociálních podmínek. Ty mohou ovlivnit jak plánované tak neplánované kroky, které rozhodují, zda bude nebo nebude implementace úspěšná. Jedná se však o podmínky výrazně individuální a představují proto velmi nejasnou proměnnou v procesu implementace. Nebudou zde proto detailně rozebrány, pouze budou vybrána doporučení vyplývající z dílčích výzkumů.

Školy mají různé zkušenosti s inovativními koncepty. Řada pokusů o (zejména plošné) inovace mohla skončit neúspěchem a po prožitém zklamání mohou školy odmítat další změny. Jiné mají naopak velmi dobrou zkušenost změny k lepšímu, na kterou lze dobře navázat. Je proto dobré znát historii proběhlých inovací a zkušenosti škol s nimi.

Komunita a její zástupci jsou nezbytným spojencem inovace. Případy, kde škola a komunita aktivně spolupracují, potvrzují větší šanci na dosažení cílů

(LaRocque/Coleman, 1989 in Fullan, 1991)¹²⁰. Je proto chybou ignorovat komunitu a to již ve fázi iniciace.

Ředitelé škol jsou společně s pedagogy hlavní hybnou silou uplatnění inovace. Na straně ředitelů je podstatná jejich podpora, nemusí být tedy přímými iniciátory změny (Berman/McLaughlin, 1977 in Fullan, 1991). Tito autoři považují za dobrý důkaz podpory ze strany ředitele účast na školeních, kde získává možnost porozumět změně, kterou pak z velké části nakonec realizují pedagogové.

A je to právě jejich aktivita, která proces implementace završuje. Fullan (tamt.) jako podstatnou podmínku implementace uvádí kolegiální vztahy, které určují, zda budou pedagogové usilovat o změnu izolovaně, nebo budou sdílet nápady, vzájemně se podporovat a spolupracovat.

C. Vnější podmínky

Za vnější podmínky implementace považuje Fullan (1991) aktéry vzdělávací politiky na regionální a národní úrovni. Vnější podmínky tak tvoří druhou stranu mince místních podmínek. Cowden/Cohen (1979 in Fullan, 1991) mluví o „dvou světech“ – na jedné straně svět vzdělávací politiky a na straně druhé lokální praxe. Vztah mezi těmito „dvěma světy“ výrazně ovlivňuje šance zejména na top-down implementaci¹²¹. Komunikace mezi nimi často probíhá formálně a týká se vzájemných požadavků. Chybí průběžné sdílení informací a spolupráce. Jinými slovy, kontakt se obvykle děje prostřednictvím vzájemně zasílaných dokumentů, nikoli setkáním v procesu. Vnikají pak problémy z nedorozumění, opatření se míjejí účinkem. Jako řešení navrhuje Fullan externí pomoc dostupnou oběma stranám – ve formě konzultací, seminářů, rozvoje lidských zdrojů apod. Význam a potřeba inovace tak vrůstá do prostředí, kde má být uplatněna za účasti těch, kdo ji budou poté realizovat.

¹²⁰ Totéž se v paxi ukazuje také v programu Škola pro udržitelný život (www.skolaprozivot.cz).

¹²¹ Viz kapitola 5.3.1.

Klíčové osoby implementace

Klíčové osoby implementace jsou motorem celého procesu. Aby implementace byla úspěšná, je třeba se všemi systematicky pracovat, což v první řadě znamená komunikovat (Euler/ Sloane, 1998). Tabulka 7 níže představuje klíčové osoby implementace inovativního vzdělávacího konceptu, které se objevily ve výše představených modelech implementace.

Kromě již výše zmiňovaných klíčových osob je doplněna skupina označená jako „odborník, konzultant“, která se objevuje v práci Fullana (1991) a Kremera (2003). Touto skupinou se rozumí zpravidla odborníci, kteří nový koncept vyvinuli nebo přijali za svůj a osobně se podílejí na prosazení jeho implementace. Jejich význam stoupá s rostoucím množstvím možností a zároveň povinností, které v současné době školy mají. S potřebou inovace kurikula přichází řada návrhů na systémové změny – není proto v silách ředitelů či zástupců veřejné správy, aby se ve všem detailně orientovali. Změny konkrétně navrhované konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj a lesní mateřské školy, jsou příkladem inovace velkého rozsahu. Úlohou konzultanta je monitorovat, doprovázet a poskytovat odbornou podporu pro kroky představené v různých modelech implementace (viz výše). O úspěchu implementace pak rozhodují některé vlastnosti a kompetence (dovednosti a pravomoci) klíčových osob uvedené v Tabulce 7.

Klíčová osoba	Rozhodující vlastnosti, kompetence
Dítě, žák	Stávající stupeň znalostí, dovedností, postojů, rozumové a motivační předpoklady a učební styly, zájmy
Pedagog	Kvalifikace, zkušenosti, didaktické postupy, otevřenost
Zřizovatel, ředitel	Priority, manažerské a motivační schopnosti
Veřejnost, rodiče	Předsudky, naděje, potřeby, vize

Odborník, konzultant	Facilitační, motivační, manažerské, diplomatické schopnosti, pravomoc
Politik, úředník (Decizní sféra)	Priority, pravomoci, osobní zájem
Management	Administrativní dovednosti, fundraising

Tabulka 7: Klíčové osoby implementace inovativního vzdělávacího konceptu

5. Hierarchický model inovace kurikula

Pro empirickou část této práce je vytvořen vlastní model implementace, který dovoluje sledovat dílčí části tohoto procesu probíhající na různých úrovních. Kremer (2003) ve shodě s výzkumným záměrem této práce uvádí, že je nemožné sledovat celý komplex proměnných vstupujících do procesu implementace. To je ostatně patrné z výše představených modelů implementace a množství klíčových osob, které se implementace inovativního konceptu účastní.

Východiskem je teorie Kremera (2003), který navrhuje strukturu implementace kurikula na třech hierarchických a jedné externě působící úrovni. Vychází při tom z teorie ekologie člověka podle Bronfenbrennera (1981), který se věnuje socioekologickému výzkumu. Bronfenbrenner rozlišuje mikro-, mezo-, exo- a makrosystém koncentricky obklopující člověka.

Mikrosystém tvoří prostor pro aktivity jedince a mezilidské vztahy. Zásadním znakem mikrosystému je přímá zkušenost, která je provázaná se socioekologickým prostředím. Je prostorem pro individuální rozhodování. Kremer (2003) aplikuje toto pojetí na didaktické situace, kde probíhají analogické procesy.

Mezosystém zahrnuje komplex vzájemných vztahů, do kterých je člověk aktivně zapojen. Bronfenbrenner (1981 in Kremer, 2003) jmenuje jako příklad vztah dítěte k rodině, škole a kruhu kamarádů. V níže odvozeném modelu

implementace kurikula bude mezoúroveň posunuta na vztah školy a komunity ke státním orgánům a nestátním organizacím a jejich výstupům, tedy např. národnímu kurikulu či vzdělávacím projektům. Kremer posledně zmíněné oblasti přiřazuje do Bronfenbrennerova exosystému. Odůvodňuje toto oddělení tím, že jedinec, který stojí v centru celého původního pojetí, nemá na tuto sféru vliv a zpětně je ovlivňován pouze zprostředkovaně. V odvozeném modelu implementace níže je však sledován přímý vztah mikroúrovně (školy, komunity) a oblasti národního kurikula. Protože tato oblast přeřazena do mezoúrovně.

Poslední úroveň - makrosystém - se původně zaměřuje na základní sociokulturní souvislosti, do nichž jsou menší systémy zařazeny. V případě odvozeného modelu bude sledovaná oblast zúžena na mezinárodní strategie a vzdělávací politiku státu.

Výsledný model (Schéma5) pro analýzu kurikula je doplněn o dva směry implementace (top-down a bottom-up), které jsou blíže popsány v následující kapitole. Dále jsou do modelu zahrnuty klíčové osoby a produkty implementace. Jednotlivé úrovně jsou označeny jako makrokurikulum, mezokurikulum a mikrokurikulum. Jejich charakteristika vychází z výše uvedeného konceptu Kremera, resp. Bronfenbrennera. Ve schématu se objevuje „teorie a praxe“ jako dva póly, mezi nimiž implementace (či transformace) probíhá.

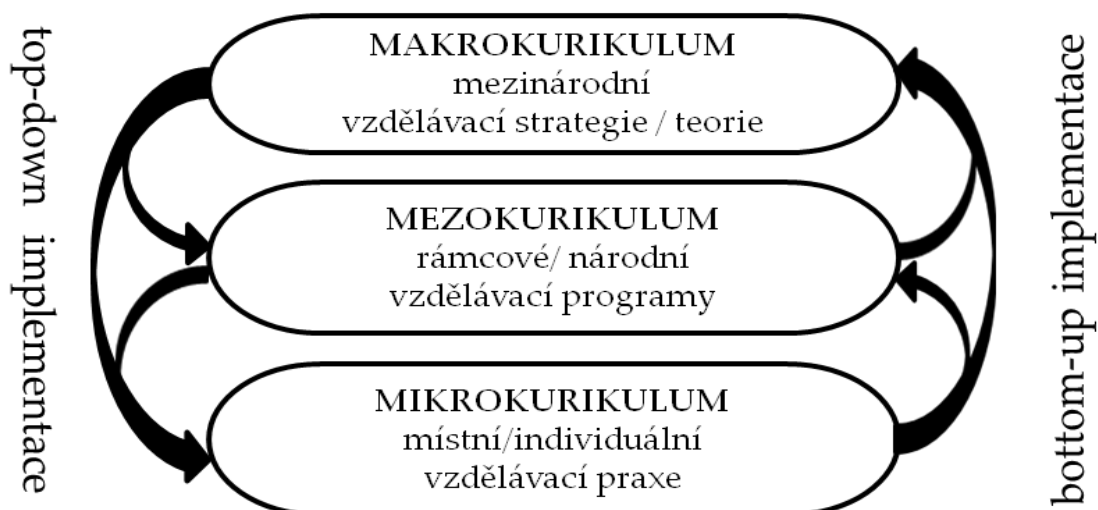


Schéma 5: Hierarchický model implementace pro sledování implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj v preprimárním vzdělávání

Makrokurikulum představuje plánované kurikulum na úrovni mezinárodních vzdělávacích strategií. V Evropě je nositelem makrokurikula např. UNESCO a OECD, pro preprimární vzdělávání pak např. OMEP. **Mezokurikulum** reprezentují rámcové vzdělávací programy, výstupy pracovních skupin věnujících se implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj a příbuzným tématům a dále celorepublikové projekty nestátních organizací. **Mikrokurikulum** je chápáno jako oblast plánovaného i realizovaného a implicitního (skrytého) kurikula, které přímo interaguje s dětmi, rodiči a komunitou. Je v první řadě zastoupeno školními vzdělávacími programy a dále podmínkami pro implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj v konkrétním zařízení.

Schéma 5 také naznačuje, že oblast makrokurikula a mikrokurikula může být propojena přímo, bez zprostředkování na meziúrovni. V praxi to znamená, že rodiče nebo pedagogové reagují na celosvětové dění a novinky ve vzdělávání a sami iniciují obvykle lokální akce. Ty se mohou na úrovni mezokurikula propojit dodatečně. Typickým příkladem je vznik lesních MŠ v České republice.

5.3 Dva směry inovace kurikula

Jako další perspektiva pro tvorbu modelu implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj bylo zvoleno působení dvou směrů procesu implementace: top-down a bottom-up proces. Top-down proces má obvykle formu implementační strategie, která je propojena se vzdělávací politikou. Odehrává se tedy zejména na makro- a mezoúrovni. Bottom-up proces vychází z potřeb konkrétních osob účastnících se vzdělávání na mikroúrovni. Problematickým se proto zdá přechod od strategie k praxi (dokončení top-down procesu) a prosazení nových postupů z praxe do vzdělávací politiky (bottom-up proces). V následujících kapitolách budou oba procesy podrobněji popsány.

5.3.1 Top-down proces implementace

Jak ukazuje navržený model implementace (Schéma 5), cílem top-down procesu je dosáhnout mikroúrovně, tedy praxe. Konkrétně to znamená prosadit nové cíle, program nebo organizační struktury, které jsou pro příjemce změny nové (Fullan, 1991). Kapitola 3 věnovaná konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj popisuje výchozí teorii a z ní vyplývající nároky na změny ve vzdělávací praxi.

Při implementaci hrozí reálné nebezpečí rozkolu mezi teorií a uskutečnitelnou praxí (Kremer, 2003). Od vzniku konceptu k jeho širokému uplatnění v praxi vede relativně složitá cesta a není zaručené, že se záměr podaří uskutečnit v plánovaném rozsahu. Do implementace jsou zapojeny různé zájmové skupiny na různých úrovních. Nakonec je to „střet s realitou,“ který ukazuje nosnost myšlenky (Kremer, 2003).

Top-down implementace odpovídá pojetí instruktivní strategie implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj podle Sterlinga (1996). Instruktivní strategie implementace v sobě nese instrukce, pokyny, nařízení

(tamt.). Míří obvykle z jednoho místa v horních patrech výkonné státní moci k nižším instancím. Jinými slovy je centralizovaná, v souladu s pojetím Walterové (2004). Směřování implementace lze z hlediska politické (či pravomocenské) hierarchie vnímat jako působící shora dolů. Pro tento způsob implementace proto používáme stejně jako Sterling (tamt.) termín top-down.

V kapitole věnované vzdělávání pro udržitelný rozvoj je zmíněn dokument Agenda 21, který popisuje strategii udržitelného rozvoje. Vzdělání je jednou ze strategií, jedním z nástrojů, instrumentů k plnění předem stanovených plánů. Cílové skupiny plánu jsou příjemci informací, které produkují profesionálové (Sterling, 1996). Typickým cílem je proto zvyšování informovanosti veřejnosti (odborné i široké), z čehož je odvozována naděje na změnu v chování.

Top-down implementace bývá motivována určením dané problematiky za prioritní při sledování politických cílů na úrovni nadnárodní, národní a nakonec i regionální. Změny tak může být dosaženo relativně rychle. Hrozí ovšem, že bude „mělká“ a nestálá (Sterling, 1996). Dalším rizikem top-down implementace je, že „zůstane na papíře.“ Fullan (1991) upozorňuje, že mnoho inovativních záměrů se zaměřovalo na tvorbu produktů (např. metodik, pomůcek), změnu legislativy a nezabývalo se tím, co kdo skutečně dělá. Tento nedostatek je pochopitelný – pracovat s věcmi je mnohem snazší než s lidmi. Jak bylo již popsáno v předchozí kapitole, klíčové osoby jsou pro úspěšnou implementaci zásadní. Než přejdeme k podmínkám top-down procesu implementace, krátce se zastavíme u otázky, která s tímto směrem souvisí – obava z indoktrinace.

Otázka indoktrinace

Nelze zastírat, že top-down proces implementace doprovází závažná obava z indoktrinace, tedy nekritického prosazování normativního politicky proklamovaného konceptu (Jickling, 1992; Östman, 2010; Læssøe/Öhman, 2010).

Tato obava byla akcentována právě při implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Jak ukazují strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj¹²², neexistuje jednoznačná shoda v cílech a obsahu tohoto konceptu. Jickling (1992) ve svém hojně citovaném článku: „Proč nechci, aby byly mé děti vzdělávány pro udržitelný rozvoj“ shrnuje kromě výše zmíněného chybějícího konsenzu nad samotným konceptem také další argumenty. Patří mezi ně možný rozpor udržitelnosti a rozvoje¹²³. Dalším problematickým bodem je předpoklad, že udržitelný rozvoj je předmětem veřejného zájmu. Jickling (tamt.) poukazuje na dodatek ve zprávě Naše společná budoucnost (Bruntland, 1991), kde je přímo zmíněn záměr přesvědčit či donutit veřejnost jednat v tomto veřejném zájmu. Prostředkem k tomu má být vzdělávání, rozvoj institucí a posílení legislativy tímto směrem. Vyvstává však otázka, zda má skutečně vzdělávání sloužit k prosazení konceptu, který ještě není veřejností přijat a jeho vnitřní soudržnost je nejistá. Zmíněná soudržnost souvisí s posledním argumentem proti tzv. indoktrinaci vzděláváním pro udržitelný rozvoj. Jak bylo uvedeno v kapitole 3.1 definující pojem udržitelný rozvoj, nese v sobě tento koncept rozpor mezi „technocentricky a ekocentricky“ uvažujícími proudy.

Východiskem z dilematu indoktrinace je námět Læssøe/Öhmana (2010). Navrhují v rámci zachování principu demokracie vyvážit normativitu konceptu VUR pluralitou. Znamená to zachovat diskuzi a pestrost názorů uvnitř i vně tohoto konceptu a netvořit z něj politické dogma určené k implementaci bez ohledu na různé názory a postoje zúčastněných. Mohou tak vedle sebe koexistovat různé proudy, čímž vznikne i větší šance na oslovení různých cílových skupin.

¹²² Viz kapitola 6.3 a Příloha 2.

¹²³ Viz kapitola 3.1.

Příležitosti top-down implementace vzdělávání pro udržitelný

rozvoj

Jak ukazuje výchozí Schéma 5, existuje několik cest působících na praxi shora:

- legislativa;
- vzdělávání pedagogů;
- podpora programů VUR;
- výzkum;
- projektované kurikulum

Všechny oblasti by mohly být samostatně analyzovány k prozkoumání stavu, příležitostí a bariér k implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj. V empirické části práce se zaměříme na ty části procesu inovace kurikula, které mají přímou souvislost s klíčovými kompetencemi.

UNESCO pro účely mezinárodní implementace Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj¹²⁴ navrhlo sedm strategií, které jsou doporučeny jednotlivým státům či dílčím skupinám (např. obcím) pro úspěšné zavedení vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kurikula. Implementační strategie (UNESCO, 2005) zdůrazňuje, že všech sedm strategií má stejnou váhu, nemusí je však všechny vyvíjet jedna instituce, naopak je doporučena tvorba podpůrných sítí a spojení, která zajistí sedm doporučených aktivit.

1. Tvorba vize a její obhájení

Pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj je nezbytné, aby lidé porozuměli jeho východiskům (žijeme v prostředí s ekologickými limity, upřednostňujeme formy mírové a spravedlivé spolupráce). UNESCO (2005) pro tuto strategii poukazuje na zapojení již existujících hnutí a programů na lokální úrovni (např. místní Agendy

¹²⁴ Viz kapitola 3.1.4.

21¹²⁵), na nezbytnost zahájení diskuzí k tématům udržitelného rozvoje a to včetně zapojení médií.

2. Konzultace a vlastnictví

Implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj bude účinná do té míry, do jaké ji její jednotliví aktéři přijmou za svou. Vlády proto nesou odpovědnost za zapojení veřejnosti s cílem zajistit transparentní a otevřený dialog o smyslu a dílčích krocích implementace.

3. Partnerství a sítě

Tato strategie je založena na výhodě zapojení různých proudů, které mohou působit synergicky a přesto zachovat rozmanitost řešení vhodných pro různé situace. Základem sítí je sdílení zkušeností (od ekologicky, ekonomicky a sociokulturně zaměřených zdrojů informací) potřebných pro realizaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

4. Budování kapacit a školení

Pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj je potřeba získat určité dovednosti a znalosti, které již jsou z velké části dostupné, ovšem pouze v rámci dílčích oborů. Pro implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj je třeba vytvořit příležitosti učit se od sebe vzájemně. Školení jsou obzvláště důležitá pro učitele (kteří vzdělávají děti i dospělé), aby mohli uvádět vzdělávání pro udržitelný rozvoj do praxe.

5. Výzkum, vývoj a inovace

V rámci Dekády je zájem zavádět do vzdělávací praxe nejnovější poznatky z výzkumu. Zároveň je díky interdisciplinárnímu principu vzdělávání pro

¹²⁵ Místní Agenda 21 vychází z dokumentu Agenda 21, který ji v kap.28 popisuje následovně: „Velké množství problémů a řešení obsažených v Agendě 21 má své kořeny na úrovni místních aktivit; participace a spolupráce místních úřadů bude proto faktorem určujícím úspěšnost realizace jejich cílů. Místní úřady vytvářejí, řídí a udržují ekonomickou, sociální a environmentální infrastrukturu, dohlížíjí na plánování, formují místní politiku životního prostředí a předpisy a pomáhají při implementaci národní a subnárodní environmentální politiky. Protože jsou úrovní správy nejbližší lidem, sehrávají důležitou roli ve výchově, mobilizaci i při reakci na podněty veřejnosti a napomáhají tak dosažení udržitelného rozvoje.“

udržitelný rozvoj příležitost propojovat výsledky a výzkumné záměry tak, aby vznikal skutečně moderní vzdělávací koncept.

6. Využití informačních a komunikačních technologií

Implementace na mezinárodní úrovni by se bez informačních a komunikačních technologií (ICT) neobešla. Zejména k účelu sdílet zkušenosti z celého světa je využití ICT nástrojů velmi efektivní a zároveň úsporné (pro šíření výukových materiálů, pořádání videokonferencí apod.).

7. Monitorování a evaluace

Monitorování a evaluační výzkum sledující naplňování cílů vzdělávání pro udržitelný rozvoj přirozeně provází implementaci nových vzdělávacích postupů. Bez možnosti zpětné vazby by nebylo jisté, zda a jaký rozdíl vzdělávání pro udržitelný rozdíl přináší. Součástí této strategie je tvorba kritérií pro různé úrovně implementace.

5.3.2 Bottom-up proces implementace

Bottom-up proces implementace představuje další způsob, jakým se teoretický koncept (vzdělávání pro udržitelný rozvoj) dostává do praxe. Sterling (1996) jej nazývá konstruktivní strategií, čímž vystihuje tvořivý proces doprovázející vznik a realizaci aktivity inspirované společným zájmem. Tento proces začíná obvykle diskuzí na lokální úrovni týkající se potřeby a smysluplnosti nového postupu. Takový proces má pluralitní charakter, kde základním kritériem je veřejný zájem. Klade důraz na hledání významu, na zohlednění různých zájmů a potřeb širší skupiny zúčastněných. Implementace probíhá současně na různých rovinách, mezi různými cílovými skupinami a sektory. Z hlediska pravomocenské hierarchie působí zdola. V této práci je proto označen termínem bottom-up.

Podstatnou charakteristikou bottom-up implementace je, že výstupy nejsou striktně stanoveny, výsledná podoba uplatnění teoretického konceptu je vlivem konkrétních možností a potřeb různá.

Ve strategii bottom-up implementace je podporována široká diskuze se snahou o nalezení společných stanovisek na řešení dílčích (lokálních) problematik. Výsledkem působení bottom-up implementace mohou být místní politická rozhodnutí nebo vznik nové vzdělávací praxe.

Sterling (1996) upozorňuje, že finálně není patrný předěl mezi politickými rozhodnutími a učením se ke změně (Sterling, 1996). Podstatným rozdílem proti top-down implementaci je skutečnost, že účastníci procesu se sami cítí jeho iniciátory. Zásadní roli hraje reálná možnost uplatnit návrhy, měnit podmínky, prosadit řešení. Pokud se to podaří, lze očekávat, že taková změna bude trvalejší a hlubší. Zároveň zde nevystává obava z indoktrinace¹²⁶.

¹²⁶ Viz kapitola 5.3.1.

3.5 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj a inovace kurikula

Jak bylo výše uvedeno, jedním ze záměrů dokumentu Agenda 21, z něhož implementační strategie udržitelného rozvoje z velké části čerpá, obsahuje požadavek reorientace kurikula.¹²⁷ Bez návaznosti na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj konfrontovali Greger/Černý (2007 in Maňák et. al. 2008) charakteristické znaky současného kurikula s hypotetickým „kurikulem budoucnosti.“ V něm lze sledovat podobnost s prvky konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, V Tabulce 3 jsou shrnuty a podobnosti jsou zvýrazněny.

Kurikulum minulosti a současnosti	Kurikulum budoucnosti	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj
Vědění, znalosti, učení představuje hodnotu samo pro sebe	Požadavek, aby žáci přistupovali k učení aktivně a ve vědění nacházeli svou seberealizaci	Učení je cestou k nalezení odpovědí na otázky, které vyplývají z aktuálních situací a motivací žáků
Převládá předávání vědomostí (transmise) od učitele k žákům	Klade se důraz na přetváření vědění na tvořivou práci s vědění	Tvořivou aplikaci vědění k porozumění (transfer)
Důraz na předmětové znalosti (subject knowledge), mezipředmětové vazby nejsou v popředí	Zdůrazňuje se interdisciplinarita , podporují se mezipředmětové vztahy (průřezová témata)	Retinita (interdisciplinarita , holistický přístup)
Existuje rozdíl mezi školním vědění a vědění potřebným pro praktický	Osvojované vědění ve škole má sloužit také k řešení každodenních a profesních	Vědění slouží k porozumění a udržitelnému řešení rozmanitých problémů a

¹²⁷ viz kapitola 3.1.4

život	problémů	otázek
Žák postrádá poznatky o ekonomice, právu a jiných nezbytných záležitostech života	Žák je veden k pochopení základních pravidel a podmínek života společnosti	Žák zkoumá podmínky života z ekologické, ekonomické, sociální a kulturní perspektivy
Převládá komercializace kultury a médií, média ovládají trh	Podpora kulturního dění, proti manipulaci s vědomím občanů	Rozvoj kritického a holistického myšlení , podpora lokální kultury , ekonomické soběstačnosti
Etické, ale i estetické otázky se ze školy vytrácejí	Etická výchova na školách, vyžaduje se dodržování etických norem od všech občanů, zejména od veřejných činitelů	Etické normy vyplývají z hledání udržitelných řešení, participace na rozhodovacích procesech, prosazování demokratických transparentních procesů

Tabulka 8: Kurikulum minulosti, současnosti a budoucnosti (upraveno podle Greger/Černý, 2007 in Maňák et. al., 2008, s.11) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Z výše uvedeného je patrné, že i v kontextu českého výzkumu kurikula autoři dospěli k závěrům, které se v mnohém podobají výzvám vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výrazně je akcentována potřeba nové práce s informacemi, které jsou v dnešní době dostupné i jinak než prostřednictvím školy. Koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj navrhuje propojovat poznatky oborů s reálnými obsahy

a potvrzovat naléhavost jejich osvojování situacemi, které se přímo dotýkají života žáků.

Jak bylo již výše popsáno, kurikulum je velmi široký pojem a otázka, jaké jeho formy má konkrétně koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj inovovat, je podstatná pro empirickou část této práce. Uskutečnění myšlenky mají v rukou klíčoví hráči implementace.¹²⁸ Tabulka 4 níže propojuje formy kurikula s konkrétním předmětem inovace s ohledem na možnosti v rámci preprimárního vzdělávání, dále nastiňuje způsob provedení inovace a osoby, které mají možnost takovou inovaci provést (klíčové hráče). Detailněji se inovaci kurikula věnuje

Forma kurikula	Předmět inovace	Způsob inovace	Klíčový hráč
Projektované kurikulum	Kurikulární dokumenty	Revize vzdělávacích cílů, obsahů (vzdělávací programy) a podmínek vzdělávání (legislativa), začlenění kompetencí pro udržitelné jednání a komplexních vzdělávacích témat	Politik, úředník, pedagog
Realizované kurikulum	Vzdělávací nabídka	Podpora interdisciplinárního a holistického přístupu, spolupráce,	Pedagog, dítě, rodič

¹²⁸ Viz také Tabulka 7 v kapitole 5.2.1.

		participace i samostatnosti v reálných situacích	
Skryté kurikulum	Prostředí vzdělávání	Proměna prostředí vzdělávání, tak, že samo o sobě výrazně podpoří motivaci a potřebu učení (s využitím rozmanitých mimoškolních prostředí)	Zřizovatel, ředitel, pedagog, rodič, veřejnost

Tabulka 9: Inovace kurikula prostřednictvím konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj

KAPITOLA 6.

Analýza kurikula preprimárního vzdělávání České republiky a Německa se zaměřením na implementaci kompetencí pro udržitelné jednání

Šestá kapitola je empirickou částí disertační práce zahrnující výchozí otázky a hypotézy, metodologii jednotlivých kroků a zjištěné výsledky. Analýza celkově sleduje **implementaci teoretického vzdělávacího konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj¹²⁹ v kurikulu preprimárního vzdělávání**. Pojmoslovím a vymezením výzkumného pole přímo navazuje na předchozí teoretické kapitoly. Z tohoto důvodu také již neurčuje nová klíčová slova.

Nejprve jsou představeny výchozí otázky šetření a z nich odvozené hypotézy. Poté jsou postupně rozebrány části procesu implementace, a to na třech zvolených úrovních kurikula (makro-, mezo- a mikroúrovni) podle hierarchického modelu inovace kurikula navrženého v kapitole 5.2.1 – Schéma 5.

Empirické šetření nabízí rozbor aktuálního stavu kurikula, podmínek a příležitostí pro pokračování procesu implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj v rámci kurikula preprimárního vzdělávání.

Provedená analýza se tedy zkládá ze tří dílčích kroků, které shrnuje Schéma 6 níže. První krok (fáze I.) je sondou do makroúrovně implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Ve strategických dokumentech hledá vzdělávací cíle tohoto konceptu v podobě klíčových kompetencí. Metodou šetření v analýze I. je obsahová analýza podle Mayringa (2003, 2008). Výsledkem je soubor kompetencí pro udržitelné jednání a jejich charakteristika.

¹²⁹ Viz. kapitola 3.

Druhá část analýzy (fáze II.) se pohybuje na úrovni mezokurikula. Kompetence pro udržitelné jednání definované v analýze I. tvoří kritéria pro obsahovou analýzu národního kurikula preprimárního vzdělávání České republiky a vybraných spolkových zemí Německa. Závěrem analýzy II. je kvantitativní a kvalitativní hodnocení kurikula z pohledu vzdělávacích cílů v podobě klíčových kompetencí.

Třetí část analýzy (fáze III.) se věnuje mikrokurikulu, a to formou případových studií vybraných mateřských škol. Na příkladech jsou popsány podmínky, které indikují rozvoj klíčových kompetencí pro udržitelné jednání.

Pro přehlednost celého provedeného šetření shrnutého v této kapitole bylo zvoleno členění podkapitol tak, že dílčí fáze analýzy (I. – III.) doprovází jak metodologie, tak výsledky které byly zjištěny.

6.1 Výzkumné otázky a stanovení hypotéz

Výzkumné pole provedeného šetření představuje zaprvé koncept klíčových kompetencí jakožto cílových kategorií vzdělávání,¹³⁰ zadruhé šetření mapuje aplikaci teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj v kurikulu preprimárního vzdělávání. Provedené šetření je vedeno níže uvedenými třemi výchozími otázkami (O1-O3) a z nich vyplývajícími hypotézami (H1-H8). Hypotézy byly vytvořeny v souladu s metodikou pedagogického výzkumu (např. Pelikán, 1998)¹³¹ na základě rešerše a mapování výzkumného pole při konzultacích s odborníky.¹³² Výsledky tohoto mapování jsou shrnuty v prvních pěti kapitolách. Níže jsou uvedeny tři hlavní otázky a k nim odvozené hypotézy a účel šetření (Hendl, 2008) s cílem vyjádřit jejich legitimitu.

O1: Jsou klíčové kompetence pro udržitelné jednání slučitelné s cíli preprimárního vzdělávání?

H1: Klíčové kompetence pro udržitelné jednání mohou představovat jednotící prvek implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

H2: Klíčové kompetence pro udržitelné jednání nejsou v rozporu s aktuálními cíli preprimárního vzdělávání.

H3: Do kurikula preprimárního vzdělávání nelze zařadit všechny kompetence pro udržitelné jednání z důvodu jejich vysoké náročnosti na kognitivní úroveň dítěte.

Otázka 1 (O1) sleduje roli klíčových kompetencí v konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Účelem šetření je zmapovat, nakolik je nezbytné revidovat kurikulum preprimárního vzdělávání na úrovni vzdělávacích cílů (klíčových

¹³⁰ Viz kapitola 1.

¹³¹ „Po zpřesnění výzkumného problému, prostudování odborné literatury v dané oblasti a vytvoření představy o výzkumném poli je většinou badatel natolik zorientován v dané problematice, že si již může vytvořit předběžné názory...[které] vyjadřuje v podobě hypotéz.“ (s. 44)

¹³² Významný vliv na upřesnění předmětu a účelu šetření měla prof.dr. Ute Stoltenberg, univerzita Lüneburg, která je konzultantkou této dizertační práce.

kompetencí) při implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Revize kurikula je totiž od počátku jedním z významných cílů implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Agenda 21, 1992; UNESCO, 2005; Gothemburg Recommendations, 2008). Vzhledem k obsahové neutralitě klíčových kompetencí¹³³, je předpokládáno, že mohou být kritériem naplňování implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Přítomnost klíčových kompetencí pro udržitelné jednání je sledována na různých úrovních kurikula, konkrétně na úrovni plánovaného, realizovaného a skrytého kurikula. V případě, kdy se ukáže, že jsou kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu již přítomné, pak lze posunout strategie implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj na další oblasti kurikula.

V kurikulu preprimárního vzdělávání je dále ověřováno, zda je koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj slučitelný s obecnými vzdělávacími cíli zohledňujícími stupeň rozvoje dětí ve věku 3-7 let.

O2: Jaké jsou podmínky implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj (se zaměřením na přítomnost kompetencí pro udržitelné jednání) v kurikulu preprimárního vzdělávání?

H4: Pokud rámcové vzdělávací programy vznikají po zahájení působnosti Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj,¹³⁴ obsahují již kompetence pro udržitelné jednání

H5: Pokud je plánované, realizované a skryté kurikulum uplatňováno bez návaznosti na strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj, pak může obsahovat kompetence pro udržitelný rozvoj, ale v menší míře a kvalitě.

H6: Kompetence pro udržitelné jednání mohou být podporovány v realizovaném a skrytém kurikulu i bez přítomnosti těchto kompetencí v plánovaném kurikulu, ale v menší míře a kvalitě).

¹³³ Viz kapitola 1.2.

¹³⁴ Viz kapitola 3.

Otázka sleduje, do jaké míry ovlivňují strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj kurikulum, tedy nakolik působí implementace shora top - down¹³⁵. Dále je jejím účelem zjistit, nakolik jsou již kompetence pro udržitelné jednání přirozenou součástí vzdělávání, aniž by byl přímý odkaz na výchozí strategické dokumenty.

Pokud se potvrdí hypotéza H6, že plánované kurikulum není v implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj zásadní, pak je to významný signál pro podporu implementace zdola¹³⁶ a naopak, bude-li vliv strategických dokumentů potvrzen, pak je jejich další rozvoj a podpora plánovaného kurikula vhodným způsobem implementace.

O3: Je vzdělávací koncept lesní mateřské školy v souladu s cíli vzdělávání pro udržitelný rozvoj?

H7: V realizovaném a skrytém kurikulu lesních mateřských škol jsou implicitně přítomny podmínky pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání.

H8: Lesní mateřské školy podporují rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání nejen v oblasti ekologické dimenze vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ale i v dalších – ekonomické, sociální a kulturní.

Třetí otázka sleduje potenciál konceptu lesní mateřské školy pro rozvoj klíčových kompetencí pro udržitelné jednání. Předpokladem hypotézy H7 je důraz této formy preprimárního vzdělávání na pobyt venku, kde může být více příležitostí pro rozvoj sledovaných kompetencí (Sandel/Östman, 2010). Účelem hypotézy H8 je zjistit, zda může být tato forma preprimárního vzdělávání považována za vhodný způsob bottom-up implementace vzdělávání pro

¹³⁵ Viz kapitola 5.3.1.

¹³⁶ Viz kapitola 5.3.2.

udržitelný rozvoj, jinými slovy, zda mohou být lesní mateřské školy nositeli vzdělávání pro udržitelný rozvoj na lokální úrovni (Mula/Tilbury, 2009).

6.2 Metodika šetření – výzkumný design

Runhaar/Dieperink/Driessen (2006) navrhuji pět metodických přístupů ke studiu strategie udržitelného rozvoje zahrnující vzdělávání. Jedním z nich je rekonstrukce teorie strategie vyjadřující obsah sdělení ve shora působících dokumentech, což odpovídá výzkumnému záměru této práce. K tomuto záměru je doporučena metoda obsahové analýzy. Metoda obsahové analýzy představuje „postup určený k hodnocení a interpretaci obsahu komunikace“ (Maňák/Švec/Švec, 2005). Tato metoda byla použita pro analýzu makrokurikula a mezokurikula. Konkrétní postup obsahové analýzy byl vytvořen podle Mayringa (2003) a je podrobně popsán v kapitolách 6.3 a 6.4. Pro sledování procesů působících zdola (bottom-up implementace) na úrovni mikrokurikula byla zvolena metoda případových studií. Její postup je popsán v kapitole 6.5.

Pracovní postup provedeného šetření shrnuje Schéma 6 níže. Šetření je rozděleno do tří fází (označené jako I., II., III.) Tyto fáze odpovídají třem úrovním kurikula navrženým v hierarchickém modelu inovace kurikula (schéma 5). Jednotlivé fáze na sebe časově i metodologicky navazují. Fáze I. (kapitola 6.3) metodou deduktivní obsahové analýzy podrobně analyzuje makrokurikulum v podobě mezinárodně působících strategií a dokumentů určených k implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Analyzovaný obsah těchto dokumentů upřesňuje Příloha 2.

Fáze II. (kapitola 6.4) je zaměřena na mezokurikulum v podobě rámcových vzdělávacích programů České republiky a vybraných spolkových zemí Německa. Analyzované části textu jsou specifikovány v kapitolách 6.4.3.1,¹³⁷ 6.4.3.2,¹³⁸ 6.4.3.3,¹³⁹ a 6.4.3.4.¹⁴⁰

¹³⁷ Charakteristika analyzovaného textu z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání České republiky.

Fáze III. (kapitola 6.5) metodou případových studií analyzuje mikrokurikulum. Pro tuto úroveň byly vybrány vzdělávací programy lesních mateřských škol v České republice (Příloha 6) a Německu (Příloha 4 a 5).

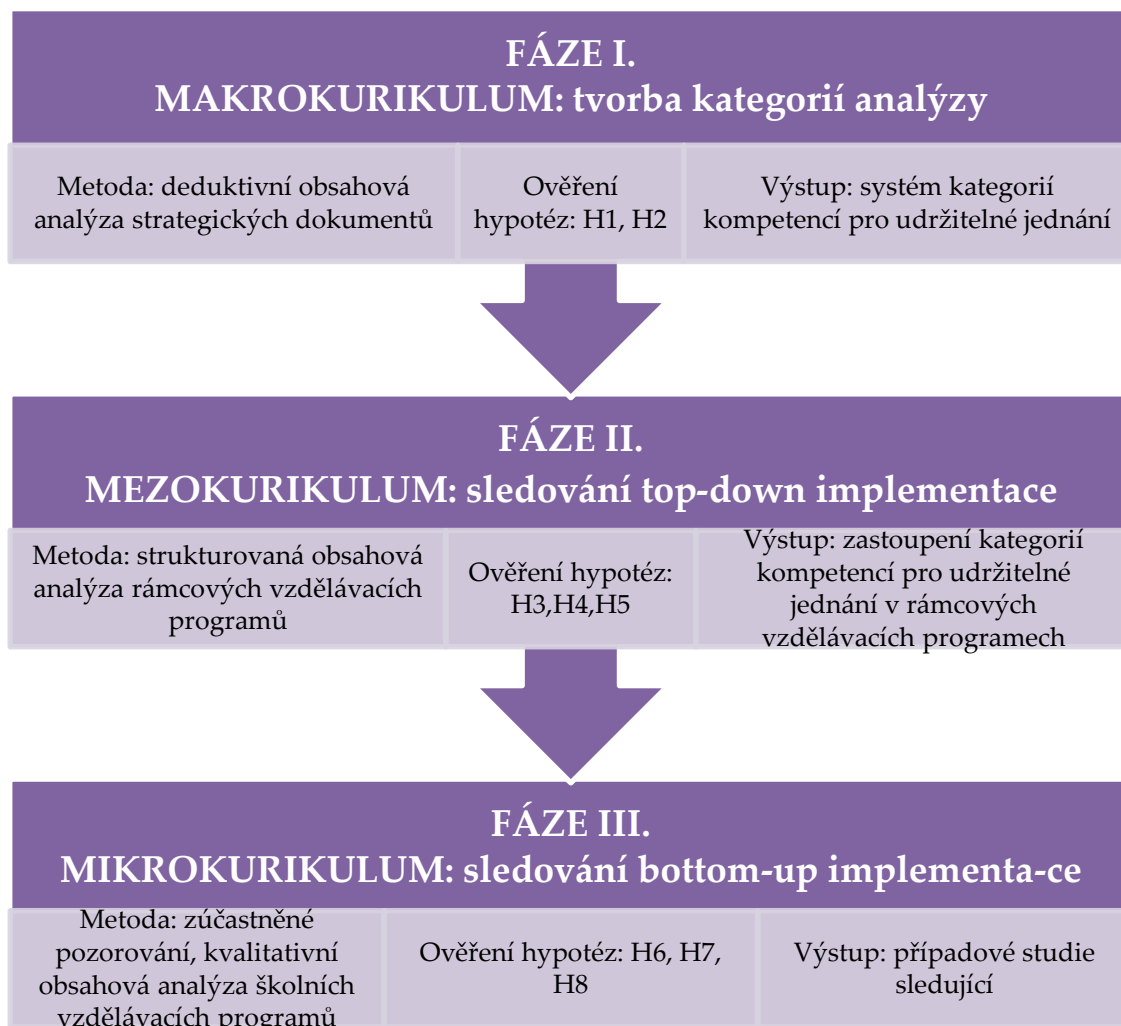


Schéma 6: Postup provedeného šetření

Plán provedeného šetření byl ovlivněn příležitostí studovat zvolenou problematiku při zahraniční stáži. Záměr se tím rozšířil o komparaci českého

¹³⁸ Charakteristika analyzovaného textu z Orientačního plánu pro Dolní Sasko.

¹³⁹ Charakteristika analyzovaného textu z Hamburského doporučení pro vzdělávání a výchovu dětí v zařízeních denní péče o děti

¹⁴⁰ Charakteristika analyzovaného textu vzdělávacího programu pro Šlesvicko – Holštýnsko s názvem Úspěšně začít. Pokyny pro vzdělávání v mateřských školách

a německého přístupu ke sledovaným otázkám. Konkrétně byly realizovány následující projekty při zahraniční stáži:

- Březen 2009 – srpen 2009 Leuphana Universität Lüneburg
Projekt: Environmentálně zaměřené vzdělávací koncepty v předškolním vzdělávání (stipendium Deutsche Bundesstiftung Umwelt);
- Září 2009 – leden 2010 Leuphana Universität Lüneburg
Projekt: Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v českém a německém kurikulu předškolního vzdělávání (stipendium Deutsche Bundesstiftung Umwelt);
- Květen 2010 – srpen 2010 Leuphana Universität Lüneburg
Projekt: Implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj na preprimární úrovni (stipendium Deutsche Akademische Austauschdienst).

Uvedené stáže probíhaly pod vedením prof.dr. Ute Stoltenberg, která se specializuje na vzdělávání pro udržitelný rozvoj v preprimárním vzdělávání. Prof. Stoltenberg na Leuphana Universität Lüneburg vede Institut integrativních studií zaměřený na profesní přípravu pedagogů. Na jaře 2010 se prof.dr. Ute Stoltenberg stala externí konzultantkou této doktorské práce.

V následujících kapitolách jsou podrobně rozpracovány jednotlivé fáze provedeného šetření. Pro každou fázi je vždy v úvodu příslušné kapitoly podrobně rozpracována dílčí metodika provedeného šetření, protože každá fáze měla vlastní ucelený metodický postup. Pro přehlednost následují zjištěné výsledky a z nich vyplývající dílčí závěry pro stanovené hypotézy. Výsledky šetření jsou tedy představeny nejprve v rámci jednotlivých fází (kapitola 6.3, 6.4. a 6.5) a dále v souhrnu závěrů celého empirického šetření (kapitola 6.6).

6.3 Fáze I. MAKROKURIKULUM: Kompetence pro udržitelné jednání ve strategických dokumentech

Předmětem šetření jsou kompetence pro udržitelné jednání jakožto cílové kategorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Jelikož cíle vzdělávání pro udržitelný rozvoj nejsou u různých autorů chápány jednotně (např. Hopkins/Mckeown, 2003; Sauvé, 1996), byla jako první krok provedena obsahov   analýza strategických dokumentů vybraných mezinárodních a národních aktérů implementace vzdělávání pro udr  iteln   rozvoj. Metodou šetření byla obsahov   analýza vybraných pasáž věnovaných cílům vzdělávání pro udr  iteln   rozvoj.¹⁴¹ Výsledkem šetření na   rovn   makrokurikula jsou **kategorie kompetencí pro udr  iteln   jednání**. Tyto kategorie jsou základem obsahov   analýzy v dal  ším kroku šetření.

V závěru kapitoly jsou představeny závěry vztahující se k ověření následujících hypotéz:¹⁴²

H1: Kl  čov   kompetence pro udr  iteln   jednání mohou představovat jednotc  c   prvek implementace vzdělávání pro udr  iteln   rozvoj.

H2: Kl  čov   kompetence pro udr  iteln   jednání nejsou v rozporu s aktuálními cíli preprimárního vzdělávání.

6.3.1 Metodick   postup: deduktivní obsahov   analýza

Pro výzkum kl  cov  ch kompetencí je jednou z doporu  en  ch metod obsahov   analýza kurikulárních dokumentů (Leutner/Hartig/Jude, 2008). Obsahov   analýza je tradi  n   metodou výzkumů zaměřených na interpretaci různých forem komunikace a sd  len   (Mollenhauer/Rittelmeyer, 1977). Uplat  ňuje se v historick  m výzkumu, psychologii, sociologii atd.

¹⁴¹ Viz P  lloha 2.

¹⁴² Viz kapitola 6.1.

Mayring (2003, s.13) definuje obsahovou analýzu jako systematickou analýzu komunikace, která je vedená teorií, stanovenými pravidly, jejímž cílem je vytvořit závěry o určitých aspektech komunikace. Komunikaci, která je předmětem obsahové analýzy definuje Mayring (tamt.) jako „fixovanou,“ čímž vyjadřuje použití obsahové analýzy na text. Jako přesnější výraz pro svůj metodický postup navrhuje pojem „textová analýza vedená kategoriemi.“¹⁴³ Tento pojem dále ve své práci nepoužívá. Jak bude dále v metodickém postupu zřejmé, tvoří kategorie prvek vedoucí postup analýzy.

6.3.1.1 Deduktivní vznik kategorií

Pro obsahovou analýzu podle Mayringa (2003) je typické pracovat s kategoriemi, které napomáhají strukturovat a interpretovat text. V provedené analýze makrokurikula má tvorba kategorií ještě další význam. Jejich formulace představuje soubor kompetencí pro udržitelné jednání, které jsou výsledkem syntézy teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj a implementačních dokumentů.

Kategorie obsahové analýzy jsou vybrány z mezinárodně působících strategických dokumentů obsahujících cíle vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Příloha 2). Strategickým dokumentem se rozumí takový dokument, který obsahuje postup implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj včetně formulace očekávaných výstupů či vzdělávacích cílů.

Pro provedenou analýzu byly kategorie vytvořeny deduktivní cestou (Mayring, 2003). Ve sledovaných dokumentech jsou seskupovány formulace, které jsou si blízké (obecné a konkrétní vyjádření téže kompetence, stejně zaměřený cíl/kompetence apod.). Celý proces práce s výrazy je založený na kontextu teorie, z nichž kategorie vznikají, tzn. z konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Podstatou tvorby kategorií je redukce a parafrázování vybraných formulací ze strategických dokumentů do kategorie. Mayring (2003, s. 76) doporučuje předem stanovit úroveň konkrétnosti/abstrakce v níž budou výsledné kategorie

¹⁴³ Kategoriengeleitete Textanalyse.

formulovány. Pro záměr dalších kroků obsahové analýzy byla zvolena výrazněji abstraktní rovina, která umožňuje slučitelnost většího množství významově blízkých kompetencí v následně analyzovaných vzdělávacích programech. Tento záměr byl podpořen i charakterem výchozích textů pro deduktivní konstrukci kategorií, neboť strategické dokumenty implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj se rovněž pohybují ve výrazně abstraktní rovině.

Při deduktivní konstrukci kategorií byly nejprve vybírány jednotlivé kompetence z vybraných pasáží strategických dokumentů¹⁴⁴. **V dalším kroku jsou kompetence redukovány slučováním kompetencí do obecnějších celků, které korespondují s teorií vzdělávání pro udržitelný rozvoj.** Postupně tak přibývají kategorie, které lze stejným způsobem opakovaně redukovat či parafrázovat tak, aby bylo vyloučeno, že existují v souboru dvě kategorie nesoucí stejný význam. Vzhledem k záměru získat abstraktněji formulované kategorie byly méně konkrétní kategorie přiřazeny k odpovídající obecnější kategorii (subsumpce).

Pro ilustraci tohoto procesu je uveden a graficky znázorněn (Schéma 7) příklad vzniku podkategorie Etické principy udržitelného rozvoje – Ke1 Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí. Východiskem tvorby kategorie jsou části textů vybrané pro deduktivní tvorbu kategorií (Příloha 2) a dále obecná teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj představená v kapitole 3 této práce. Pojmy ze strategických dokumentů jsou zobecněny tak, aby výsledná kategorie zastřešovala jejich význam. Tento proces si lze představit jako pomyslnou pyramidu, kterou znázorňuje Schéma 7.

¹⁴⁴ Viz Příloha 2.

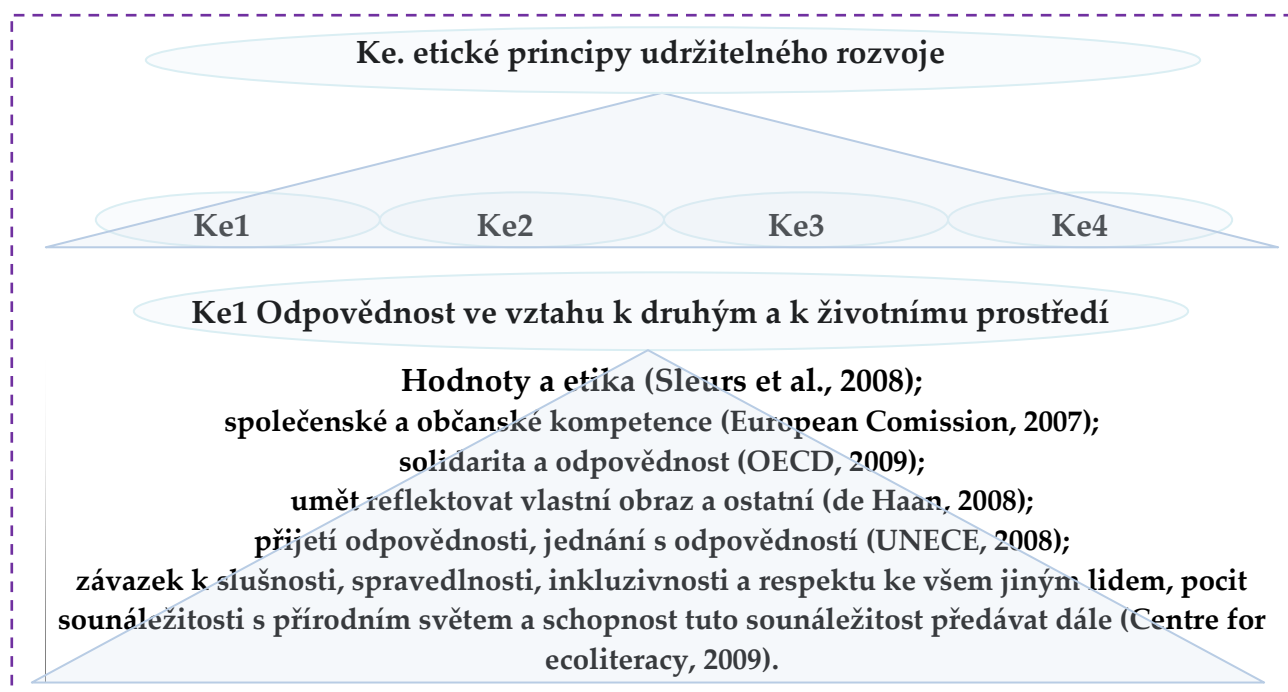


Schéma 7: Deduktivní tvorba podkategorií na příkladu podkategorie Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí

Výsledné kategorie jsou ve shodě s pojetím deduktivní konstrukce (Leutner/Hartig/Jude 2008, Mayring 2003) **vícedimenzionální, umožňující otevřené závěry bez nároku na odvození vzájemné determinace mezi kategoriemi.** Kategorie v této studii slouží v první řadě k popisu stavu dokumentů, nikoli k odhalení příčinných závislostí mezi jednotlivými klíčovými kompetencemi.

6.3.2 Kategorie kompetencí pro udržitelné jednání

Celkem byly kategorie tvořeny ze šesti strategických dokumentů věnovaných implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj¹⁴⁵. Na základě deduktivní konstrukce byly vytvořeny tři skupiny kategorií:

Ke. etické principy udržitelného rozvoje;

Kr. retinita (síťování);

Km. motivace pro budoucnost.

¹⁴⁵ Viz Příloha 2.

Tyto skupiny jsou níže charakterizovány, což je nezbytný předpoklad k provedení dalších kroků obsahové analýzy mezo- a mikrokurikula. Charakteristika kategorií zahrnuje dílčí podkategorie (Ke1 – Km5), které byly do dané kategorie přiřazeny, a dále obsahuje upřesnění pramenící z teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Každá kategorie je formulována formou výstupů vzdělávání pro udržitelný rozvoj v obecné rovině (není tedy ještě zúžena na úroveň preprimárního vzdělávání). Důvodem je ověřování hypotézy H3,¹⁴⁶ které je možné až na úrovni mezokurikula.

ad Ke. Etické principy udržitelného rozvoje

Vzdělávání k udržitelnému rozvoji by mělo vyjasňovat etické problémy, zvyšovat citlivost a rozšiřovat smysl pro okamžitou a osobní užitečnost na vědomí solidarity se vzdálenými společenstvími a jevy (Sterling, 1996 in Dlouhá, 2009). Etické principy hodnotově zaměřují veškeré kompetence a obsahy vzdělávání pro udržitelný rozvoj a jsou neodmyslitelnou podmínkou jeho realizace.

Ke1 Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí

Spočívá ve schopnosti přijmout a uplatnit odpovědnost za své myšlení a jednání vůči druhým (člověku i živým tvorům) a k životnímu prostředí a rovněž dovednost dělit se o odpovědnost, tedy přijímat takovou, která odpovídá vlastním možnostem.

Ke2 Solidarita a soucit

Člověk je schopný vcítit se (empatie), vnímat a ocenit různé formy a projevy života a rovněž je schopný projevit s nimi soucit. Vyjadřuje sounáležitost s druhými (raduje se s nimi, vyjadřuje nesouhlas, je-li někomu ubližováno) a se

¹⁴⁶ Některé kompetence pro udržitelné jednání nelze zařadit do kurikula preprimárního vzdělávání z důvodu jejich vysoké náročnosti na kognitivní úroveň dítěte.

životním prostředím (vyjadřuje nesouhlas, je-li poškozováno). Člověk je schopen vyjádřit emoce přiměřeným způsobem (emoční inteligence).

Ke3 Respekt k sobě, druhým a k životnímu prostředí

Zahrnuje úctu a ohleduplnost k životnímu prostředí, sebeúctu, zavazuje k inkluzivnosti¹⁴⁷ ve svém jednání vůči druhým lidem a prostředí. Člověk dokáže pracovat se svými emocemi tak, aby neublížil sobě nebo druhým.

Ke4 Spravedlnost

Vyžaduje uvědomění si potřebné rovnováhy v přerozdělování životu nezbytných zdrojů a to jak v rámci současné populace, tak vůči budoucím generacím. Zahrnuje např. znalost cyklických dějů a její uplatnění v každodenním životě. Souvisí také s uvědoměním si významu rovných příležitostí a jejich uplatňováním. Zahrnuje schopnost dohodnout se na pravidlech jednání zohledňujících zájmy všech zúčastněných skupin i životního prostředí a schopnost dodržovat je.

ad Kr. Retinita (síťování)

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj je založeno na propojování oborů, organizací, informací apod. V německé literatuře (Stoltenberg, 2009, De Haan, 2008) je pro tuto charakteristiku zaveden pojem retinita (latinsky rete = síť). Jeho smysl spočívá především v interakci a schopnosti vnímat a řešit věci ve vzájemných souvislostech.

Kr1 Holistický přístup

Vyjadřuje schopnost uvažovat komplexně, vnímat celek, zahrnuje např. systémové myšlení. Zohledňuje ucelený rozvoj osobnosti člověka.

¹⁴⁷Inkluzivnost vyjadřuje nevylučování jednotlivců či skupin lidí či složek životního prostředí z důvodu osobní nelibosti k nim (výsledkem je např. náboženská tolerance, zachování polomů ve vybraných částech lesa jako projev respektu k přírodním procesům významných pro zachování biodiverzity apod.).

Kr2 Interdisciplinarita a transdisciplinarita

K interdisciplinárnímu přístupu patří schopnost získávat a uplatňovat znalosti a dovednosti mezioborově, využívat významných souvislostí k porozumění a řešení otázek a problémů. Transdisciplinarita vyjadřuje schopnost poznávat a jednat na různých úrovních aplikace teorie, metod práce, organizace společnosti. Nepohybuje se tedy pouze v teoretických souvislostech oborů, ale propojuje poznatky vyplývající z praxe, z historických pramenů, autobiografií apod.

Kr3 Spolupráce

Vyznačuje se schopností pracovat v týmu, umět společně plánovat, také motivovat druhé k aktivitě. V jednání umožňuje udržování dobrých vztahů se svým okolím, žít společně s druhými v míru, což zahrnuje dovednost zvládnout a řešit konflikty.

Kr4 Participace

Vyjadřuje schopnost a motivaci zapojit se do řešení úkolů, či problémů a spolupodílet se na rozhodovacích procesech. Vede k angažovanosti, aktivní účasti na demokratických procesech.

Kr5 Kritické myšlení

Kritické myšlení je schopností myslet zpětnovazebně. Zahrnuje dovednost čerpat z různých názorových proudů, reflektovat názor (svůj i ostatních) a hodnotit podle různých měřítek. Kritické myšlení vede k autentičnosti a autonomii vyjadřující se sebejistotou a sebevyjádřením při obhajobě svých názorů a jednání.

ad Km. Motivace pro budoucnost

Udržitelný rozvoj je zaměřen na zachování plnohodnotných podmínek k životu pro budoucí generace. Motivace pro budoucnost vyjadřuje kompetence k jednání se vzdálenějším časovým horizontem. Rovněž zahrnuje význam jedince pro budoucnost celku a obráceně - význam celku pro budoucnost jedince.

Km1 Iniciativa k udržitelnému rozvoji

Vyjadřuje schopnost rozhodovat se k činu, aplikovat své kompetence, převést vlastní přesvědčení do praktických aktivit vždy v souladu s udržitelným rozvojem.

Km2 Celoživotní vzdělávání

Člověk je orientovaný více na proces získávání dovedností a znalostí než na jeho výsledek. Aktivně se účastní a vyhledává příležitosti pro svůj rozvoj. V učení překračuje hranice mezi formálním, informálním a neformálním učením a postupně buduje vnitřně soudržné zkušenosti.

Km3 Anticipace

Osahuje schopnost posoudit důsledky svých aktivit a vidět dlouhodobé následky rozhodnutí, tzn. myslet a jednat předvídavě a rovněž zahrnovat do svého rozhodování rizika a nejistoty.

Km4 Kreativita a inovace

Vyjadřuje schopnost přemýšlet a jednat tvořivě. Při hledání řešení člověk volí nové postupy, kombinuje dostupné možnosti do nového výstupu. Zahrnuje také oživování tradičních postupů, které se mohou osvědčit v nových situacích. Dále pak je schopností aplikovat kompetence v nových situacích.

Km5 Technologie

Obsahuje především digitální kompetence, tzn. dovednosti využívat rozmanité digitální prostředky ke komunikaci a sdílení vědění. Dále zahrnuje schopnost využívat různé metody a technologie, znamenající vývoj nových zařízení, která směřují k udržitelné výrobě, metodickým a technologickým postupům.

6.3.3 Závěry fáze I. makrokurikulum

Metodou deduktivní analýzy textu vznikly obecné kategorie kompetencí pro udržitelné jednání, které jsou základem pro další fáze empirického šetření (II. a III.). Tato fáze byla úzce navázána na teoretické části disertační práce věnované klíčovým kompetencím¹⁴⁸ a teorii vzdělávání pro udržitelný rozvoj.¹⁴⁹

Ověřovaná hypotéza *H1: klíčové kompetence pro udržitelné jednání představují jednotící proek vzdělávání pro udržitelný rozvoj* byla potvrzena. Proces a výsledek deduktivní tvorby kategorií představuje sledování přenosu teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj do oblasti makrokurikula. Výsledný výčet kategorií kompetencí k udržitelnému jednání poukazuje na možnost sjednotit koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj pomocí cílových kategorií. Během procesu deduktivní konstrukce kategorií se nevyskytl případ, kdy by byly jednotlivé kompetence ve vzájemném rozporu.

Ověřovaná hypotéza *H2: Klíčové kompetence pro udržitelné jednání nejsou v rozporu s aktuálními cíli preprimárního vzdělávání* nebyla potvrzena ani vyvrácena. Na úrovni makrokurikula nebyl nalezen jednotící dokument shrnující aktuální cíle preprimárního vzdělávání působící na nadnárodní úrovni. Nebyla proto možná komparace a tím jednoznačné potvrzení či vyvrácení této hypotézy. Její testování je proto přeneseno do další fáze šetření (fáze II. mezokurikulum), kde je možné porovnat vytvořené kategorie kompetencí pro udržitelné jednání s cíli preprimárního vzdělávání v dílčích rámcových vzdělávacích programech.

¹⁴⁸ Viz kapitola 1.

¹⁴⁹ Viz kapitola 3.

6.4 Fáze II. MEZOKURIKULUM: Kompetence pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání České republiky a Německa

Na základě identifikovaných oblastí kompetencí pro udržitelné jednání ve fázi I. empirické části je ve druhé fázi šetření provedena obsahová analýza vzdělávacích programů pro preprimární vzdělávání. Tato fáze empirické části vychází z teoretických základů popsanych v kapitolách věnovaných kurikulu preprimárnímu vzdělávání,¹⁵⁰ zejména části věnované projektovanému kurikulu¹⁵¹ a dále z kapitoly věnované modelům inovace kurikula.¹⁵² V rámci metody obsahové analýzy je použit model škálového strukturování textu.¹⁵³ Výstupem druhé fáze šetření je přehled kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání, tedy přehled zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání ve vybraných rámcových vzdělávacích programech pro preprimární vzdělávání a jejich kvalitativní a kvantitativní vyhodnocení.

Kapitola 6.4.1 a 6.4.2 nejprve podrobně popisuje metodický postup provedené obsahové analýzy a škálového strukturování. Poté jsou analyzovány čtyři rámcové vzdělávací programy (kapitola 6.4.3). U každého vzdělávacího programu jsou představeny výsledky jejich analýz. V závěru kapitoly (kapitla 6.4.4) jsou shrnuty závěry vztahující se k ověření následujících hypotéz:¹⁵⁴

H3: Do kurikula preprimárního vzdělávání nelze zařadit všechny kompetence pro udržitelné jednání z důvodu jejich vysoké náročnosti na kognitivní úroveň dítěte.

H4: Pokud rámcové vzdělávací programy vznikají po zahájení působnosti Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj, obsahují již kompetence pro udržitelné jednání.

¹⁵⁰ Viz kapitola 2.

¹⁵¹ Viz kapitola 2.3.

¹⁵² Viz kapitola 5.2

¹⁵³ Viz kapitola 6.4.2.

¹⁵⁴ Viz kapitola 6.1.

H5: Pokud je plánované kurikulum tvořeno bez návaznosti na strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj, pak může obsahovat kompetence pro udržitelný rozvoj, ale v menší míře a kvalitě.

6.4.1 Metodický postup: obsahová analýza

Postup obsahové analýzy v této fázi empirického šetření byl navržen podle Mayringova modelu obsahové analýzy (2008). Následující Schéma 8 zobrazuje design druhé fáze šetření. Metodika jednotlivých kroků je blíže popsána v následujících kapitolách.

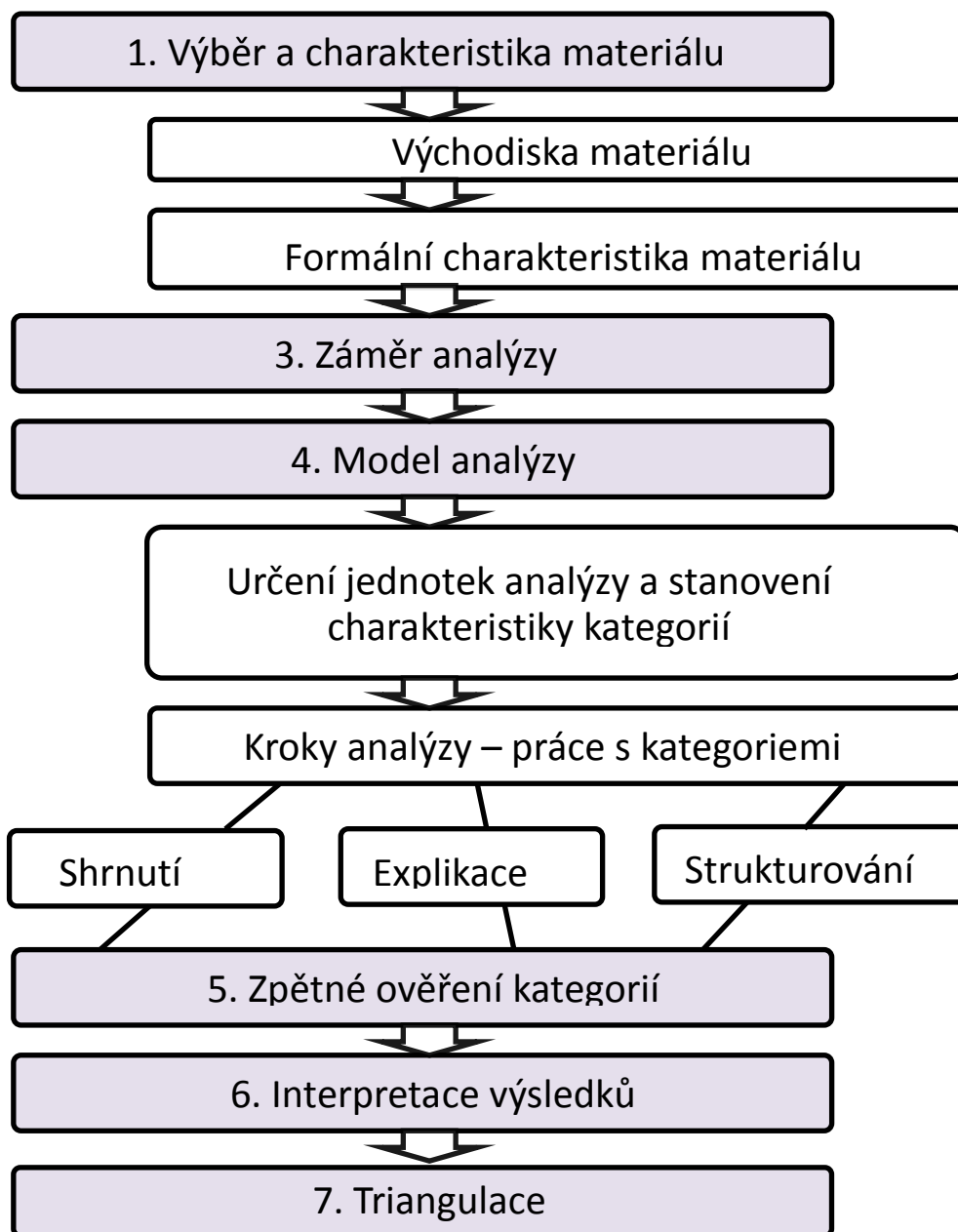


Schéma 8: Postup obsahové analýzy (podle Mayring, 2008, s. 54)

6.4.1.1 Výběr a charakteristika analyzovaného textu

Předmětem analýzy jsou kurikulární dokumenty preprimárního vzdělávání. V České republice má celostátní působnost Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, proto byl jeho výběr bez alternativ. Spolková republika Německo nemá celostátní vzdělávací program pro preprimární vzdělávání, při vzniku školních vzdělávacích programů jsou rozhodující doporučení

příslušného ministerstva dané spolkové země. Při volbě německých vzdělávacích programů byl rozhodujícím kritériem pro výběr mezi programy jednotlivých zemí záměr analýzy – sledování implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Z celkem šestnácti Německých spolkových zemí byly vybrány tři. Vzdělávací program země Šlesvicko-Holštýnsko byl vybrán na základě výsledků analýzy Stoltenberg (2008)¹⁵⁵ zaměřené na přínos německých vzdělávacích programů k implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj v rámci UNESCO Dekády¹⁵⁶. Z výsledku vyplynulo, že jediný vzdělávací program, který již vychází z konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, je program spolkové země Šlesvicko-Holštýnsko. Stoltenberg (2008) poukazuje na závazek vyplývající z doporučení Federální vlády Spolkové republiky Německo, která uvádí vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako zastřešující princip pro všechny úrovně vzdělávání (Deutscher Bundestag 2000; BLK, 2001 in Stoltenberg, 2008). Vzdělávací program Šlesvicka-Holštýnska představuje první vzdělávací plán, kde byla implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj zohledněna. Tento program byl proto zvolen pro obsahovou analýzu německých kurikulárních dokumentů s cílem sledovat proces top-down implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Pro ověřování hypotéz zaměřených na působení bottom-up implementace byly dále analyzovány vzdělávací programy zemí, kde bylo realizováno zúčastněné pozorování a odkud čerpají případové studie, tzn. země Dolní Sasko a svobodné hanzovní město Hamburg¹⁵⁷.

Předmětem analýzy jsou následující čtyři rámcové vzdělávací programy (VP).¹⁵⁸ Zkratka vyjadřuje místo jejich působnosti:

¹⁵⁵ Tato analýza pracovala s druhým vydáním vzdělávacího plánu spolkové země Schleswig-Holstein z roku 2004

¹⁵⁶ Viz kapitola 3.1.4.

¹⁵⁷ Město má statut "svobodné hanzovní město," což jej mimo jiné opravňuje k vlastní vzdělávací politice, jako je tomu u spolkových zemí Německa .

¹⁵⁸ Viz Příloha 3.

1. VP-CZ: Česká republika - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
2. VP-SH: Šlesvicko-Holštýnsko- vzdělávací program pro mateřské školy s názvem „Úspěšně začít. Pokyny pro vzdělávání v mateřských školách“
3. VP-NS: vzdělávací program pro mateřské školy spolkové země Dolní Sasko „Orientační plán pro Dolní Sasko. Vzdělávání a výchova v preprimární oblasti v dolnosaských zařízeních denní péče o děti“
4. VP-HH: vzdělávací program pro mateřské školy města Hamburg „Hamburská doporučení pro vzdělávání a výchovu dětí v zařízeních denní péče o děti“

Díky menšímu rozsahu analyzovaných textů bylo možné pracovat s kompletním textem (nebylo tedy nutné tvořit vybraný vzorek jako je tomu u rozsáhlých dokumentů). V následující kapitole budou vybrané vzdělávací programy blíže charakterizovány a bude upřesněno, které části textu byly analyzovány.

6.4.1.2 Charakteristika analyzovaných textů

V úvodu obsahové analýzy je doporučeno popsat následující parametry charakterizující analyzované texty (podle Mayring, 2008; Hugl, 1995).

Formální charakteristika textu

Formální charakteristika určuje hranice porovnání analyzovaných dokumentů. Patří sem zejména jazyk a rozsah dokumentů, které se liší a znemožňují tak přímé porovnání na kvantitativní úrovni.¹⁵⁹ Dále je uvedena obsahová struktura vytvářející základní představu o celém textu.

Charakteristika analyzované části

¹⁵⁹Dokumenty např. nelze porovnávat na základě počtu slov - český a německý jazyk má jinou gramatickou strukturu, dokumenty jsou různě obsáhlé a nelze říci, že rozsah dokumentu implikuje jeho kvalitu.

Vzhledem k záměru analýzy sledovat klíčové kompetence, byly pro extrahování jednotek analýzy¹⁶⁰ vybrány v jednotlivých vzdělávacích programech ty části textu, které tyto kompetence obsahují. Charakteristika analyzované části upřesňuje, jaká část zvoleného textu byla analyzována. U všech dokumentů byl analyzován text na úrovni jednotlivých kapitol. V charakteristice je proto uveden jejich název a rozsah, případně další členění, pokud je kapitola členěna v originálním dokumentu.

Ideová východiska vzniku textu

Východiska dokumentů jsou významná pro porozumění a interpretaci jejich obsahu (Hugl, 1995). Východiska jsou čerpána z příslušného dokumentu – je shrnuto, na jaké autority, vzdělávací teorie či koncepty se daný vzdělávací program odvolává.

Charakteristika textu je popsána pro každý vzdělávací program zvlášť v úvodu kapitol věnovaných výsledkům analýzy jednotlivých vzdělávacích programů¹⁶¹. U vzdělávacího programu České republiky a Šlesvicka- Holštýnska jsou v charakteristice analyzované části uvedeny dvě analýzy (analýza I. a II.). Důvodem je přítomnost klíčových kompetencí ve dvou částech dokumentu. V obou dokumentech se jedná jednak o část věnovanou čistě klíčovým kompetencím (analýza I.) a dále o část zaměřenou na vzdělávací oblasti a její výstupy v podobě klíčových kompetencí (analýza II.). Analýza pouze jedné části by byla z pohledu dokumentu jakožto celku nekompletní.

6.4.1.3 Záměr analýzy

Mayring (2008) jako třetí krok obsahové analýzy doporučuje popis výzkumného záměru. V této dizertační práci byl záměr obecně popsán v kapitole 6.1 (Výzkumné otázky a postup šetření).

¹⁶⁰ Viz kapitola 6.4.2.1.

¹⁶¹ Viz kapitola 6.4.3.

Dílčím záměrem této empirické části šetření je:

- a) **kvalitativně popsat vzdělávací cíle rámcových programů z perspektivy vzdělávání pro udržitelný rozvoj;**
- b) **kvantitativně vyjádřit zastoupení sledovaných kategorií v analyzovaných materiálech.**

Teoretickým východiskem analýzy je koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj popsany v kapitole 3.

6.4.2 Model analýzy – škálové strukturování

V této empirické části (fáze II.) bylo použito tzv. škálové strukturování textu. Před analýzou textu jsou zvoleny struktury, ke kterým jsou přiřazovány části textu. Struktura slouží k vyhodnocení, jež může mít kvalitativní i kvantitativní podobu (Mayring, 2008).

Schéma 8 znázorňuje model škálového strukturování podle Mayringa (2008). První dva kroky určují spojitost analyzovaného textu, z něhož jsou vybírány tzv. jednotky analýzy¹⁶² a teorie, z níž vycházejí kategorie. Třetí až šestý krok škálového strukturování představuje přímou práci s textem¹⁶³. Posledním krokem je interpretace finálních výsledků analýzy.

¹⁶² Viz kapitola 6.4.2.1.

¹⁶³ Kapitola 6.4.3 a Příloha 3.

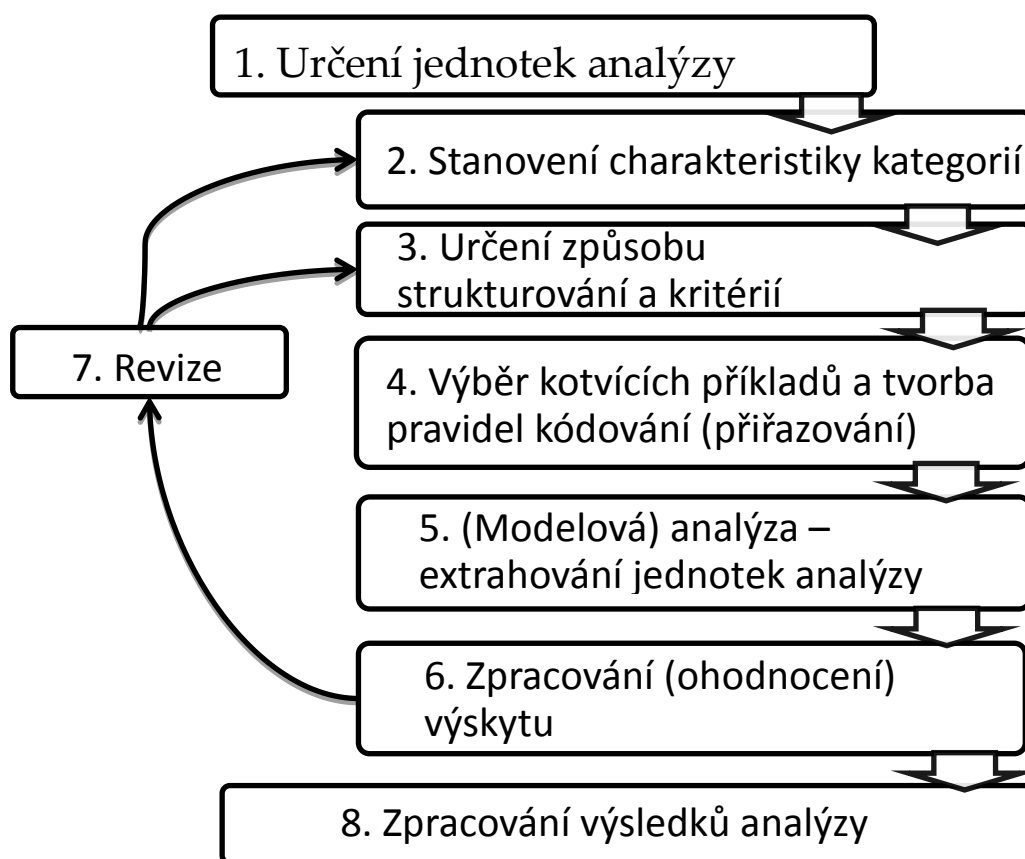


Schéma 9: Model škálového strukturování (podle Mayring, 2008, s. 93)

V následujících podkapitolách (6.4.2.1 – 6.4.2.7) budou výše naznačené kroky podrobně vysvětleny a metodologicky popsány. Osmý krok – zpracování výsledků analýzy – je popsán v samostatné kapitole 6.4.3. a dále.

6.4.2.1 Jednotky analýzy

Definování jednotky analýzy umožňuje následnou kvantitativní analýzu textů (Hugl, 1995; Maring, 2008). Jednotka analýzy představuje nejmenší část textu, která se stává předmětem hodnocení (Mayring, 2008), tzn. která je přiřazována k vybrané kategorii. Vyhledávanou jednotkou analýzy jsou kompetence pro udržitelné jednání. Za jednotku analýzy bylo ve všech sledovaných textech zvoleno sloveso s přívlastkem nesoucím význam korelující s

kategorií obsahové analýzy¹⁶⁴, případně sloveso hlavní věty, ke které náleží rozvíjející souvětí. Přiřazení jednotky ke kategorii bylo rozhodnuto na základě kotvícího příkladu (viz dále), případně doplňujícího pravidla¹⁶⁵.

6.4.2.2 Stanovení charakteristiky kategorií

Kategorie analýzy představují proměnnou. Kategorie a podkategorie byly vytvořeny v první empirické části¹⁶⁶. Charakteristika kategorií vznikala nejprve na základě výchozích dokumentů a posléze byla revidována¹⁶⁷ při modelové analýze. Vznikla tak charakteristika, která vychází z teorie (vzdělávání pro udržitelný rozvoj) a jazykově odpovídá stylu vzdělávacích programů. Výsledkem je struktura a charakteristika kategorií, které je možné aplikovat na analyzované texty.

6.4.2.3 Způsob strukturování při provedené obsahové analýze

Způsob strukturování může vycházet buďto ze záměru analýzy nebo ze struktury analyzovaného textu (Mayring, 2008). V provedeném šetření jsou uplatněny oba přístupy. Jednotka analýzy je přiřazována do předem navržené struktury tvořené následujícími prvky:

- a) kategorie a podkategorie analýzy;
- b) kvalitativní škála výskytu;
- c) kontext jednotky analýzy.

a) Kategorie a podkategorie jsou převzaty z první empirické části (viz kapitola 6.3).

b) Kvalitativní škála výskytu

¹⁶⁴ V provedené analýze kategorie kompetencí pro udržitelné jednání, kapitola 6.3.2.

¹⁶⁵ Viz kapitola 6.4.2.3.

¹⁶⁶ Kapitola 6.3.2.

¹⁶⁷ Viz Schéma 8, krok 7.

Pro kvalitativní a kvantitativní hodnocení textů byla zvolena škála vyjadřující míru kvality jednotky analýzy vyvozenou z charakteristiky kategorie, k níž je přiřazena. Jak bylo výše uvedeno, jednotkou analýzy je kompetence pro udržitelné jednání. Ta je bodována pomocí škály uvedené v Tabulce 8 během extrahování z textu. Bodové hodnocení vyjadřuje, čím silnější je postavení kompetence v materiálu, tím vyšší je počet bodů. Jedná se o ordinální škálu s následujícím bodovým hodnocením:

Bodová škála pro hodnocení jednotky analýzy	
Počet bodů	Proměnná
3	kompetence je explicitně přítomná v souladu s charakteristikou kategorie
2	kompetence je implicitně přítomná v souladu s charakteristikou kategorie
1	kompetence je přítomná, nenaplnuje charakteristiku kategorie

Tabulka 10: Bodová škála pro hodnocení jednotky analýzy

Definice proměnné je následující:

- explicitně přítomná = vyjádřená shodně se zněním kategorie a/nebo její charakteristiky;
- implicitně přítomná = vyjádřená synonymem či opisem, který implikuje stejný význam, jako je znění kategorie a/nebo její charakteristika;
- (ne)naplňovat charakteristiku kompetence = (ne)vyjadřovat stejné sdělení, jako vyjadřuje charakteristika¹⁶⁸.

Při extrahování textu ke kategoriím analýzy byly jednotky analýzy současně bodovány přiřazením na příslušné místo na škále. Pro každou kategorii

¹⁶⁸ Upřesnění o shodě jednotky analýzy s charakteristikou uvádí některá pravidla formulovaná v dalším kroku analýzy.

a bodové ohodnocení byl zvolen kotvící příklad¹⁶⁹, který upřesňuje definici proměnné.

Kompletní extrahované texty z analyzovaných dokumentů jsou v Příloze 3. Extrahované texty jsou zachovány v jednotkách kontextu (oblasti kompetencí z původního dokumentu).

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole věnované jednotkám kontextu, analyzované dokumenty nelze mezi sebou porovnávat jakožto celky. V interpretaci je proto míra a kvalita kompetencí pro udržitelné jednání sledována v dokumentu sama o sobě, případně je doplněno porovnání tam, kde to jednotky kontextu dovolují.

c) Kontext jednotky analýzy

Kontext poukazuje na struktury obsažené ve zdrojových dokumentech. Jedná se o další členění analyzovaných částí textu shrnutých v Charakteristice analyzovaných částí textu¹⁷⁰. Ve sledovaných dokumentech jsou tyto struktury dvojího typu:

- a) oblasti klíčových kompetencí;
- b) vzdělávací oblasti (obsahově zaměřené).

Kontext jednotek analýzy umožňuje zpětné porozumění významu kompetencí a jejich přiřazení k příslušné kategorii. Z níže uvedeného přehledu kontextu extrahovaných jednotek analýzy (Tabulka 9) je zřejmé, že jednotlivé dokumenty jsou mezi sebou porovnatelné jen omezeným způsobem. Extrahované jednotky analýzy z jednotlivých vzdělávacích programů byly strukturovány do následujících prvků kontextu.

¹⁶⁹ Viz kapitola 6.4.2.4.

¹⁷⁰ Viz kapitola 6.4.1.2.

Vzdělávací program	Kontext jednotky analýzy								
VP-CZ Analýza I.	Kompetence k učení	Kompetence k řešení problémů	Kompetence komunikativní	Kompetence sociální a personální	Kompetence činnosti a občanské				
VP-CZ Analýza II.	Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět				
VP-SH	Osobnostní kompetence	Sociální kompetence	Věcné (odborné) kompetence	Kompetence k učení					
VP-NS	Emoční rozvoj a sociální učení	Rozvoj kognitivních dovedností a radosti z učení	Tělo - pohyb - zdraví	Řeč a mluvení	Praktické kompetence pro život	Základní matematické porozumění	Estetická výchova	Příroda a svět života	Etické a náboženské otázky, základní zkušenosti lidské existence
VP-HH Analýza I.	Personální kompetence	Sociální kompetence	Věcné (odborné) kompetence	Kompetence k učení					
VP-HH Analýza II.	Tělo-pohyb -zdraví	Komunikace: jazyky, kultura, psaní a média	Obrazové tvoření	Hudba	Základní matematické zkušenosti	Základní přírodovědné a technické zkušenosti			

Tabulka 11: Přehled kontextu extrahovaných jednotek analýzy

6.4.2.4 Výběr kotvících případů a tvorba pravidel pro přiřazování

Pro zpřesnění při přiřazování jednotek analýzy ke kategoriím slouží

a) tzv. kotvící příklad¹⁷¹(Mayring, 2008);

b) pravidla kódování.

¹⁷¹Ankerbeispiel.

Při hledání **kotvícího příkladu** jsou z textu pro každou podkategorii vybrány takové jednotky analýzy, které platí jako jednoznačný příklad pro přiřazování dalších jednotek.

V případě, že se v textu vyskytne významová jednotka, jejíž přiřazení není jednoznačné, je třeba vytvořit z rozhodnutí pro její přiřazení k příslušné kategorii pravidlo označené jako **pravidlo kódování**. Tato pravidla mohou vznikat postupně v průběhu extrahování textu. Platí jako precedens, a to nejen na dále extrahované texty, ale i na ty, které již byly extrahovány, proto je v případě nutnosti provést po přijetí nového pravidla revizi¹⁷².

V průběhu extrahování textů byla vytvořena následující pravidla, v Příloze 3 jsou zkratky P1-P7 uvedeny tam, kde bylo pravidlo vytvořeno:

P1: jsou-li v textu dvě slovesa, která na sebe navazují, ale každé vyjadřuje jiný způsob uplatnění kompetence, jsou považována za dvě jednotky analýzy;

P2: odpovídá-li sloveso explicitně kategorii, ale předmět slovesa neodpovídá její charakteristice je tato jednotka zařazena do kvality 1 dané kategorie;

P3: pokud k jednomu slovesu náleží více přívlastků patřících do různých kategorií, může být toto sloveso použito vícekrát - nositelem významu jednotky analýzy je v takovém případě přívlastek;

P4: kompetence vyjádřená ichformou dítěte může být použita;

P5: významný kontext, který určuje kompetenci, je v extrahovaném textu zachován a označen závorkou //;

P7: Kompetence být iniciativní, která není v kontextu směřování k udržitelnému rozvoji, není přiřazena k explicitnímu vyjádření subkategorie S10 (iniciativa k udržitelnému jednání), protože samostatná kompetence *být iniciativní* nemusí vést k udržitelnému jednání.

¹⁷² Viz Schéma 8, krok 7.

6.4.2.5 (Modelová) analýza – extrahování jednotek analýzy

Mayring (2008) doporučuje vyzkoušet navržený postup během modelové analýzy části analyzovaného textu, aby bylo ověřeno, zda jsou charakteristiky kategorií, kotvící příklady a případná pravidla použitelná. Na základě vyhodnocení této fáze je pak vhodné provést revizi tak, aby další kroky analýzy probíhaly již jednotně. V provedeném šetření byla modelová analýza provedena na textu RVP-PV. Během ní byla vytvořena některá pravidla kódování a byla doplněna charakteristika podkategorií v první empirické části (kapitola 6.3.2).

Při analýze textu jsou extrahovány (přiřazovány) jednotky analýzy k příslušným kategoriím tak, aby odpovídaly jejich charakteristice zdůvodňující přiřazení jednotky analýzy ke kategorii.

6.4.2.6 Ohodnocení výskytu jednotek analýzy

Strukturovaná obsahová analýza umožňuje kvantitativní shrnutí (Mayring, 2008). Pro tento krok bylo zvoleno určení vážené hodnoty zastoupení kategorií analýzy. Spočteme-li počet výskytů jednotek analýzy a zvážíme ho jejich bodovým ohodnocením na kvalitativní škále v příslušné kategorii, získáme váženou hodnotu výskytu kategorie, která ukazuje **četnost a kvalitu zastoupení dané kategorie** v dokumentu. Výsledky jsou shrnuty pro každý vzdělávací program zvlášť v kapitole 6.4.3. Tento krok je možný pouze na úrovni jednotlivých vzdělávacích programů – počet výskytů jednotek analýzy a s ním spojené bodové ohodnocení nelze vzájemně porovnávat z důvodu rozdílné míry podrobnosti sledovaných programů. Vzdělávací program, který je psán stručně a heslovitě by v kvantitativním srovnání s detailně popsaným programem vykazoval nižší kvalitu.

Pro potřebu analýzy četnosti zastoupení podkategorií byl dále použit medián, k němuž bylo vztaženo kvantitativní zastoupení jednotek. Běžně

používané sčítání slov v rámci analýzy textu nebylo použito z důvodu jazykové nesrovnatelnosti dokumentů. S využitím mediánu je sledováno, které kategorie v dokumentech převažují. Zde je již možné porovnat dokumenty mezi sebou, jelikož není srovnáván počet jednotek analýzy v rozdílných jednotkách kontextu, ale jejich pozice vůči vlastnímu mediánu (mediánu výsledků analýzy příslušného dokumentu). Ukáže se tak, na jaké kompetence je v jednotlivých dokumentech kladen důraz.

6.4.2.7 Zpětné ověření kategorií

Zpětné ověření nevyžaduje popis metodického postupu. Jedná se o činnost, kdy výzkumník reflektuje použitelnost kategorií na zvolený text a na základě modelové analýzy koriguje, zda výsledky korespondují s výchozí teorií (Mayring, 2008). Dále je doporučeno předběžně prověřit, zda výsledky směřují k naplnění záměru analýzy (validita metodického postupu).

6.4.3 Výsledky analýzy pro dílčí vzdělávací programy

V následujících kapitolách budou představeny výsledky analýzy vzdělávacích programů a průběžně budou interpretovány tak, aby poskytly odpovědi na otázky a hypotézy této práce.

V rámci jednotlivých vzdělávacích programů je sledováno zastoupení sledovaných kategorií nejprve souhrnně kvantitativně. Kvantitativní poměr zastoupení jednotlivých kompetencí pro udržitelné jednání poukazuje na silné stránky daného dokumentu z pohledu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Následující kvalitativní analýza nahlíží výsledky v kontextu celého vzdělávacího programu a ve vztahu ke strategickým dokumentům vzdělávání pro udržitelný rozvoj dané země.

6.4.3.1 Výsledky analýzy pro vzdělávací program preprimárního vzdělávání České republiky

Charakteristika analyzovaného textu

A. Formální charakteristika textu

Celý název: **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Autor/vydavatel: Výzkumný ústav pedagogický

Rok vydání: 2004

Počet stran celkem: 48

Jazyk: český

Obsahová struktura:

1. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů
2. Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace
3. Pojetí a cíle předškolního vzdělávání
4. Vzdělávací obsah v RVP PV
5. Vzdělávací oblasti
6. Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu
7. Podmínky předškolního vzdělávání
8. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných
9. Autoevaluace mateřské školy a hodnocení dětí
10. Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu
11. Kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu
12. Povinnosti předškolního pedagoga

B. Charakteristika analyzované části

analýza I.

Název kapitoly: Pojetí a cíle předškolního vzdělávání

Rozsah stran: 7-14

analýza II.

Název kapitoly: Vzdělávací oblasti

Rozsah stran: 15-31

C. Ideová východiska vzniku textu

Vzdělávací program čerpá z osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy. Tento přístup klade důraz na rozvoj individuálních rozvojových možností dětí, včetně dětí se speciálními potřebami (VUP 2004, s.8). Jako další východisko je uveden koncept výchovy ke zdravému způsobu života a mezinárodní vzdělávací program Začít spolu¹⁷³.

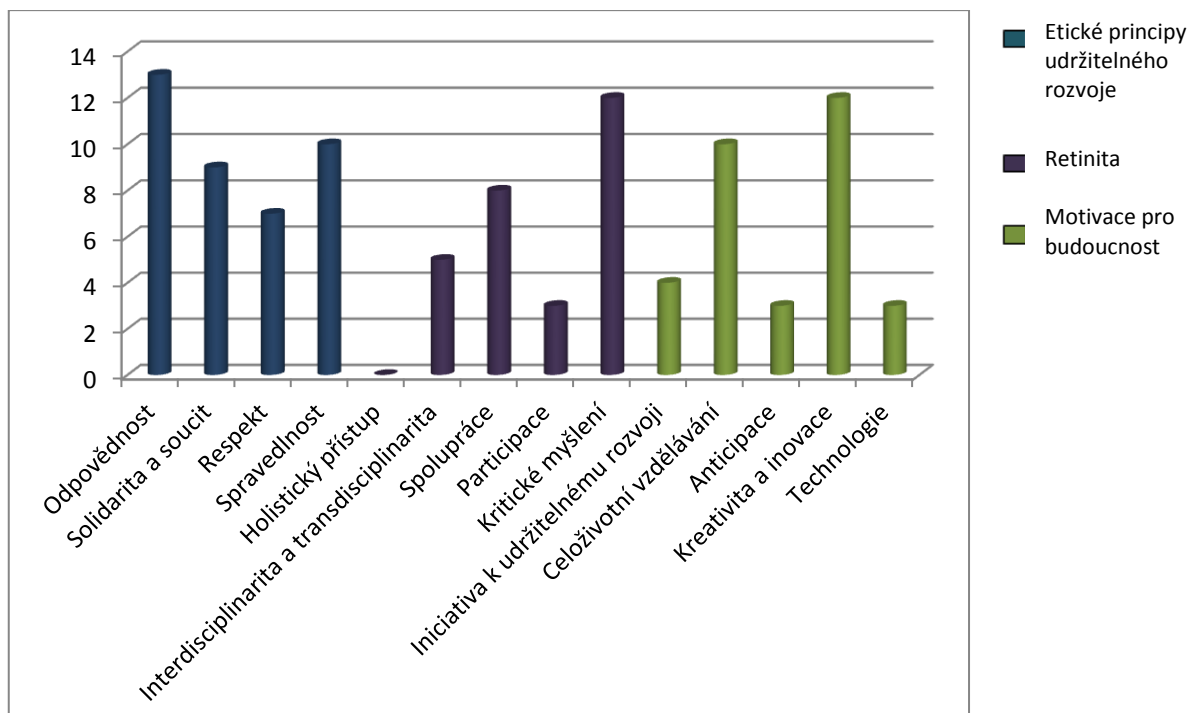
Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v VP-CZ

Graf 2 níže zobrazuje zastoupení jednotlivých kompetencí po zvážení jejich bodového hodnocení¹⁷⁴ v analýze I. textu VP-CZ, která byla zaměřena na kapitolu *Pojetí a cíle předškolního vzdělávání*. V grafu 2 jsou shrnuty pouze kompetence (jednotky analýzy), které odpovídají charakteristice kategorie (škála kvality 3+2¹⁷⁵).

¹⁷³ Původní název tohoto mezinárodního konceptu je Step by step.

¹⁷⁴ Viz kapitola 6.4.2.3 Tabulka 8 .

¹⁷⁵ Viz kapitola 6.4.2.3 Tabulka 8.



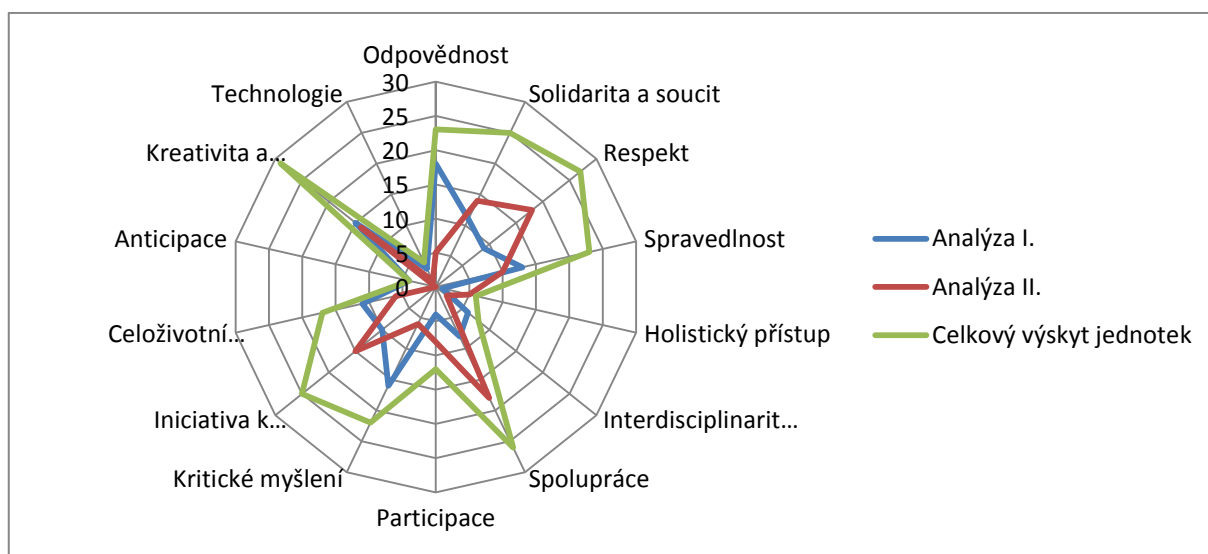
Graf 2: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání České republiky.

Z grafu vyplývá, že nejvíce zastoupenými subkategoriemi kompetencí pro udržitelné jednání je *odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí, kritické myšlení, kreativita a inovace*. Jedná se o zástupce každé ze tří sledovaných kategorií. Kapitola *Pojetí a cíle předškolního vzdělávání* tohoto vzdělávacího programu je tedy z **hlediska cílů vzdělávání pro udržitelný rozvoj vyvážená**.

Toto zjištění podporuje i zhodnocení výskytu pomocí mediánu, jak ukazuje Tabulka 11 níže.

Další graf (3) zobrazuje zastoupení veškerých sledovaných jednotek obsahu a doplňuje tak hledisko vyváženosti textu VP-CZ. Celkový výskyt jednotek je dán součtem výskytu v analýze I. a II.¹⁷⁶

¹⁷⁶ viz Příloha 3



Graf 3: Zastoupení sledovaných jednotek analýzy ve vzdělávacím plánu VP-CZ

Z Grafu 3 je patrné, že sledované tři kategorie kompetencí pro udržitelné jednání nejsou úplně vyvážené. **Nejvíce zastoupenou a vyváženou skupinou jsou etické principy udržitelného rozvoje.** Toto zjištění podporuje závěr, že kompetence v této skupině se v VP-CZ ukazují jako nejvíce uplatnitelné v preprimárním vzdělávání. **Další dvě skupiny kompetencí, retinita (síťování) a motivace pro budoucnost, mají nerovnoměrné zastoupení kompetencí.** V celkovém součtu výrazně **posiluje kategorie kreativita a inovace**, která se v analýze objevovala často jako kompetence neodpovídající charakteristice. Tento výsledek lze vysvětlit výrazným zaměřením preprimárního vzdělávání v České republice na kreativní (nejčastěji výtvarnou) tvorbu.

Je třeba poukázat i na nejméně zastoupené kompetence. V Grafu 3 shrnujícím kompetence odpovídající charakteristice kategorií se jako neméně zastoupená ukazuje subkategorie *holistický přístup*. Při pohledu na celkový výskyt v VP-CZ se k ní přidává ještě subkategorie *anticipace* a *technologie*. Malé zastoupení uvedených tří kompetencí může poukazovat na limity pro zastoupení

kompetencí vyžadujících rozvinutější dovednosti dětí. *Holistický přístup, anticipace a inovace a technologie* tak lze považovat buďto za oblasti kompetencí, jejichž posilování je v preprimárním vzdělávání předčasné nebo jako oblasti kompetencí, které by bylo třeba posílit tak, aby se kurikulum stalo z perspektivy vzdělávání pro udržitelný rozvoj vyváženější.

6.4.3.2 Výsledky analýzy pro vzdělávací program Dolní Sasko

Charakteristika analyzovaného textu

A. Formální charakteristika textu

Celý název: **Orientační plán pro Dolní Sasko. Vzdělávání a výchova v preprimární oblasti v dolnosaských zařízeních denní péče o děti**

Autor/vydavatel: Ministerstvo kultury Dolního Saska

Rok vydání: 2005

Počet stran celkem:59

Jazyk: německý

Obsahová struktura:

1. Základy a obecné cíle
2. Vzdělávací cíle v oblastech učení a zkušeností
3. Práce v zařízeních denní péče o děti
4. Rozvoj a zajištění kvality

B. Charakteristika analyzované části

Název kapitoly: Vzdělávací cíle v oblastech učení a zkušeností

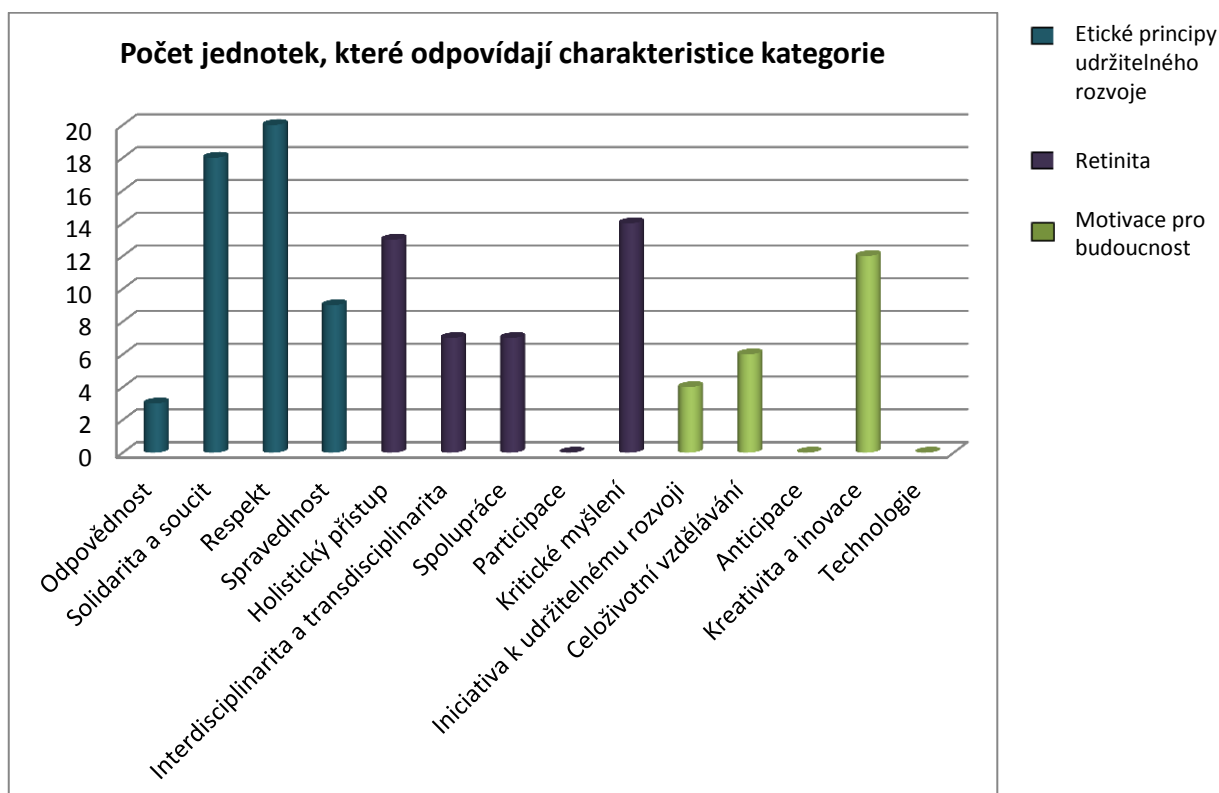
rozsah stran:12-30

C. Ideová východiska

Vzdělávací program vznikl v letech 2003-2005 se zapojením 4000 mateřských škol spolkové země Dolní Sasko, které byly přizvány k jeho připomínkování. Vzdelávací program vychází ze závěrů výzkumů věnovaných rozvoji dítěte, konkrétně zaměřených na rozvoj mozku. Ideové východisko vzdělávacího programu čerpá z pojetí mateřské školy jako místa rozvoje demokratických hodnot. Vzdelávací oblasti a cíle směřují k osvojení základů demokratického soužití. Program klade důraz na nutnost reflexe a profesionalizace pedagogické práce (rozvoj a zajištění kvality).

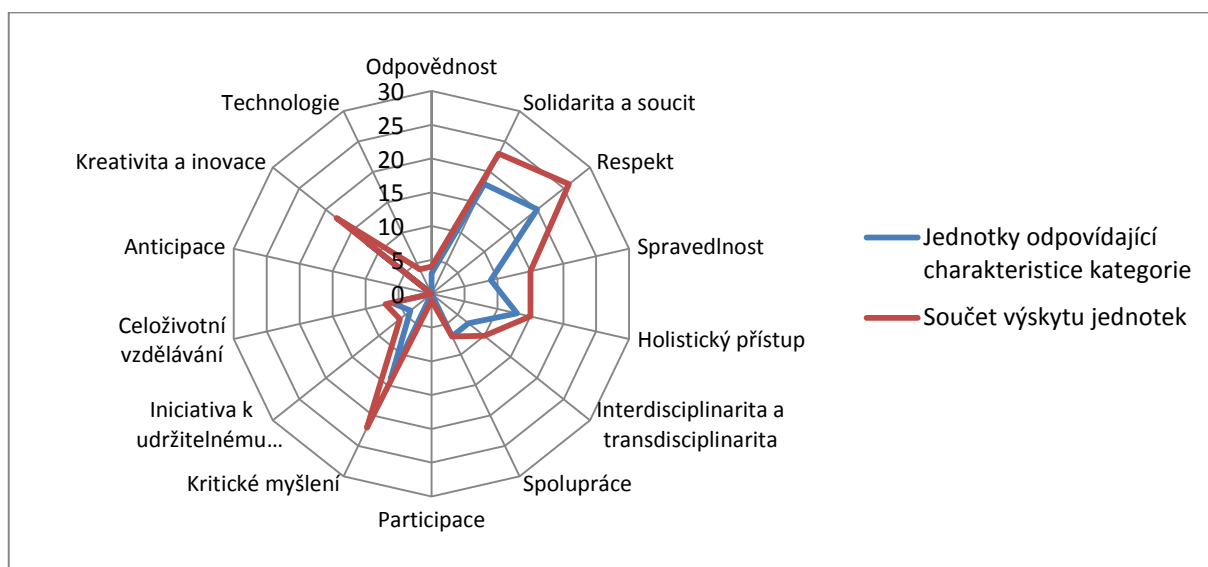
Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v VP-NS

Graf 4 zobrazuje zastoupení jednotlivých kompetencí po zvážení jejich bodového hodnocení v analýze textu. V grafu jsou zahrnuty pouze kompetence (jednotky), které odpovídají charakteristice kategorie (kvalita 3+2).



Graf 4: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání ve vzdělávacím programu pro preprimární vzdělávání Dolního Saska.

Nejvíce zastoupenými subkategoriemi kompetencí pro udržitelné jednání je *respekt, solidarita a soucit a holistický přístup*. Objevují se však i subkategorie s nulovým výskytem (*participace, anticipace a technologie*). Oblasti kompetencí zaměřené na síťování (retinita) a budoucnost (motivace pro budoucnost) jsou těmito chybějícími oblastmi významně oslabené. Tento závěr podporuje i porovnání s celkovým výskytem jednotek (se započítáním jednotek neodpovídajících charakteristice) jak ukazuje Graf 5.



Graf 5: Zastoupení sledovaných jednotek analýzy ve vzdělávacím plánu VP-NS

Na vzdělávacím programu Dolního Saska je zajímavý poměrně **vysoký výskyt jednotek v subkategorii holistický přístup**. Mezi všemi ostatními analyzovanými vzdělávacími plány se jedná o výjimečný nález. Kompetence, které byly do této kategorie přiřazeny, proto konkrétně uveďme pro ilustraci, jak může být tato jinak málo zastoupená kategorie formulována v kurikulu preprimárního vzdělávání (VP-NS):

„používat všechny smysly k otevření se světu;“

„konstruovat obraz světa konkrétními činnostmi;“

„poznávat přírodu v souvislostech jako životní prostor pro rostliny a zvířata;“

„uspořádat obraz světa;“

„prožívat sebe a s tím i své sociální a materiální prostředí.“

Lze tedy usuzovat, že existují cíle pro rozvoj kompetencí v oblasti holistického přístupu, které lze rozvíjet i v preprimárním vzdělávání a kurikulární dokumenty by je mohly obsahovat.

6.4.3.3 Výsledky analýzy pro vzdělávací program Hamburk

Charakteristika analyzovaného textu

A. Formální charakteristika textu

Celý název: **Hamburská doporučení pro vzdělávání a výchovu dětí v zařízeních denní péče o děti**

Autor/vydavatel: Mezinárodní akademie pro inovativní pedagogiku, psychologii a ekonomii na Svobodné univerzitě Berlín ¹⁷⁷

Rok vydání:2008

Počet stran celkem:81

Jazyk: německý

Obsahová struktura:

1. K pojetí vzdělávání
2. Cíle: kompetence v průběhu vzdělávání
3. Pedagogicko-metodologické úkoly
4. Spolupráce s rodiči
5. Vzdělávací oblasti
6. Přejchod do školy
7. Demokratická účast – požadavky na spolupráci v MŠ

B. Charakteristika analyzované části

analýza I.

¹⁷⁷ Internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin.

Název kapitoly:Cíle: kompetence v průběhu vzdělávání

Rozsah stran: 15-16

analýza II.

Název kapitoly:Vzdělávací oblasti

Rozsah stran: 26-72

C. Ideová východiska

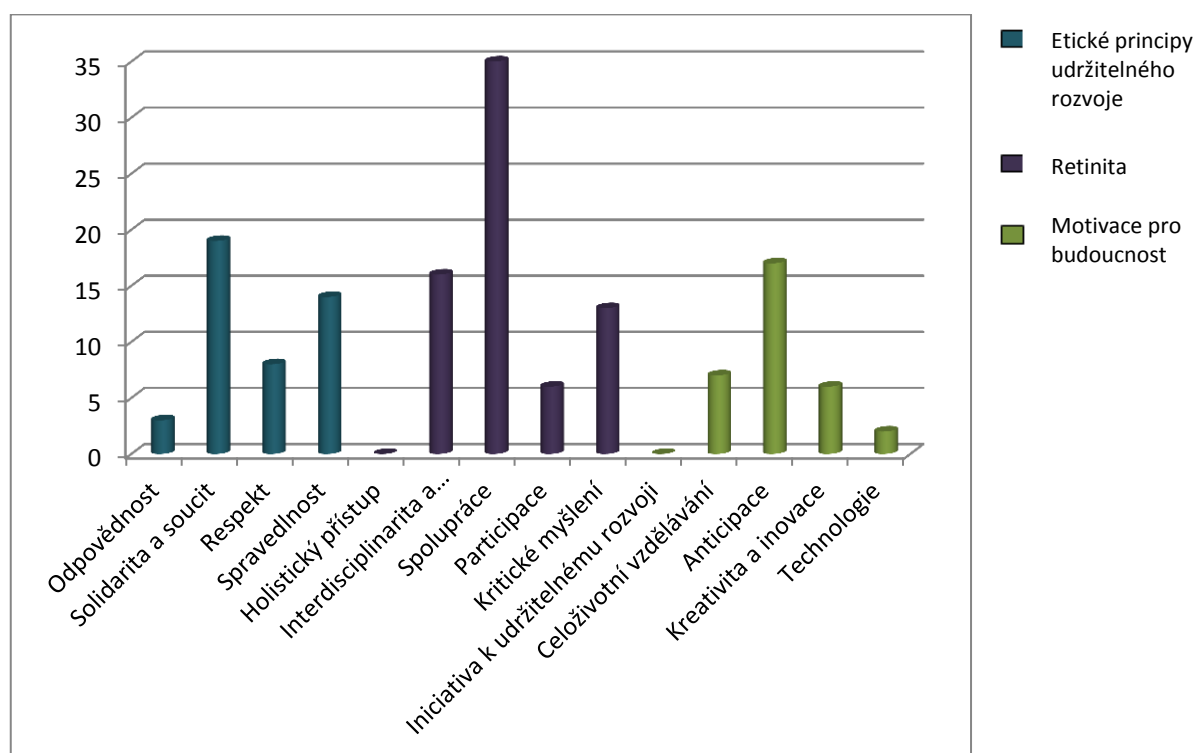
Základem pro tvorbu vzdělávacích cílů a obsahových oblastí je vnímání významu vzdělávání.¹⁷⁸ Jeho hlavním významem je podle autorů hamburského kurikula „vytvořit obraz světa“ (VP-HH, s.11). Odvolává se na aktuální pojetí pedagogiky a vývojové psychologie. Pro mateřskou školu to znamená *„aktivní zabývání se přírodními, sociálními, kulturními a náboženskými otázkami okolního světa... Z těchto otázek vzdělávací procesy vycházejí... Zahrnují zejména poznávání světa všemi smysly a skrz ně poznávání sebe sama.“* Dále zdůrazňuje zajištění rovných šancí dětí na vzdělávání. Rolí mateřské školy je nabídnout všem dětem bez rozdílu individuálních dovedností a sociálního původu plnohodnotné podmínky pro rozvoj a uplatnění se ve skupině. K významu vzdělávání v mateřské škole vzdělávací plán dále dodává:

- vzdělávání je aktivní proces;
- vzdělávání je sociální proces;
- vzdělávání jsou smyslové poznávací aktivity;
- vzdělávání není orientováno na výkon, ale na potřeby dítěte;
- vzdělávání předává hodnoty (etické a náboženské);
- vzdělávání znamená respektovat rozdíly i rovnost.

Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v VP-HH

¹⁷⁸ Bildungverständnis.

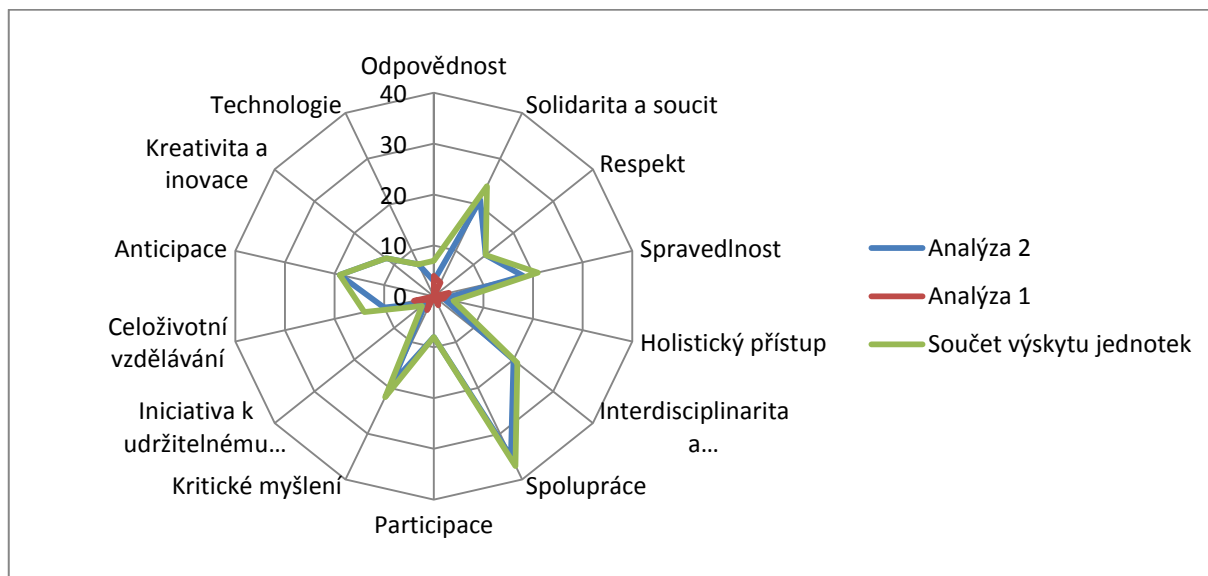
Graf 6 zobrazuje zastoupení jednotlivých kompetencí po zvážení jejich bodového hodnocení v analýze II. VP-HH, která byla zaměřena na kapitolu Vzdělávací oblasti. Důvodem k výběru druhé analýzy k ilustraci zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v VP-HH je celkově početnější výskyt jednotek, z něhož lze lépe vyvozovat závěry než z málo obsažné části klíčové kompetence (analýza I, viz také Graf 7). V Grafu 6 jsou shrnuty pouze kompetence (jednotky) odpovídající charakteristice kategorie.



Graf 6: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání ve vzdělávacím programu pro preprimární vzdělávání Hamburk

Následující Graf 7 zobrazuje zastoupení veškerých sledovaných jednotek obsahu, a to z analýzy 1, 2 a v jejich součtu. Z grafu je patrné, že sledované tři kategorie kompetencí pro udržitelné jednání nejsou úplně vyvážené. **Nejvíce zastoupenou skupinou jsou stejně jako ve VP-CZ etické principy udržitelného rozvoje. Další dvě skupiny kompetencí - retinita (síťování) a motivace**

pro budoucnost - mají nerovnoměrné zastoupení kompetencí. V celkovém součtu se neprojevuje výraznější posun ve prospěch některé z kompetencí.



Graf 7: Zastoupení sledovaných jednotek analýzy ve vzdělávacím plánu VP-HH

Z obou grafů (6,7) je patrné, že celkově nejvíce zastoupenou kategorií je **spolupráce ze skupiny retinita (síťování)**. Ve vzdělávacím programu se spolupráce vyskytuje jako dovednost konstruktivně řešit konflikty, schopnost podílet se na společné věci, dovednost plánovat a domluvit se s ostatními sdílet s ostatními své vědění nebo *v týmu dojít k novému řešení a přitom být cílevědomý a vytrvalý* (VP-HH).

6.4.3.4 Výsledky analýzy pro vzdělávací program Šlesvicko-Holštýnsko

Charakteristika analyzovaného textu

A. Formální charakteristika textu

Celý název: **Úspěšně začít. Pokyny pro vzdělávání v mateřských školách**

Autor/vydavatel: Prof. Dr. Raingard Knauer¹⁷⁹, Rüdiger Hansen

Rok vydání: 2009¹⁸⁰

¹⁷⁹ Fachhochschule Kiel.

Rozsah: 66 stran

Jazyk: německý

Obsahová struktura:

1. Vzdělávání v denních zařízeních péče o děti¹⁸¹ - základy
2. Průřezové dimenze vzdělávání v denních zařízeních péče o děti
3. Vzdělávací oblasti
4. Didakticko-metodický přístup při doprovázení vzdělávacích procesů
5. Vzdělávání ve spolupráci

B. Charakteristika analyzované části

Název kapitoly: Cíle vzdělávací podpory v denních zařízeních péče o děti

Rozsah stran: 10 – 12

Struktura analyzované kapitoly:

1. Osobnostní kompetence¹⁸²
2. Sociální kompetence
3. Věcné (odborné) kompetence¹⁸³
4. Kompetence k učení¹⁸⁴

C. Ideová východiska

VP-SH je podle analýzy Stoltenberg (2008) jediným vzdělávacím plánem mezi německými spolkovými zeměmi, jehož východiskem je vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Konkrétně je zde vzdělávání pro udržitelný rozvoj uvedeno, jako „orientující princip v pedagogickém přístupu i ve vzdělávacích oblastech“ (Knauer/Hansen, 2009).

¹⁸⁰ Bylo použito třetí vydání.

¹⁸¹ V České republice odpovídá tento pojem definici mateřské školy, resp. předškolního vzdělávacího zařízení.

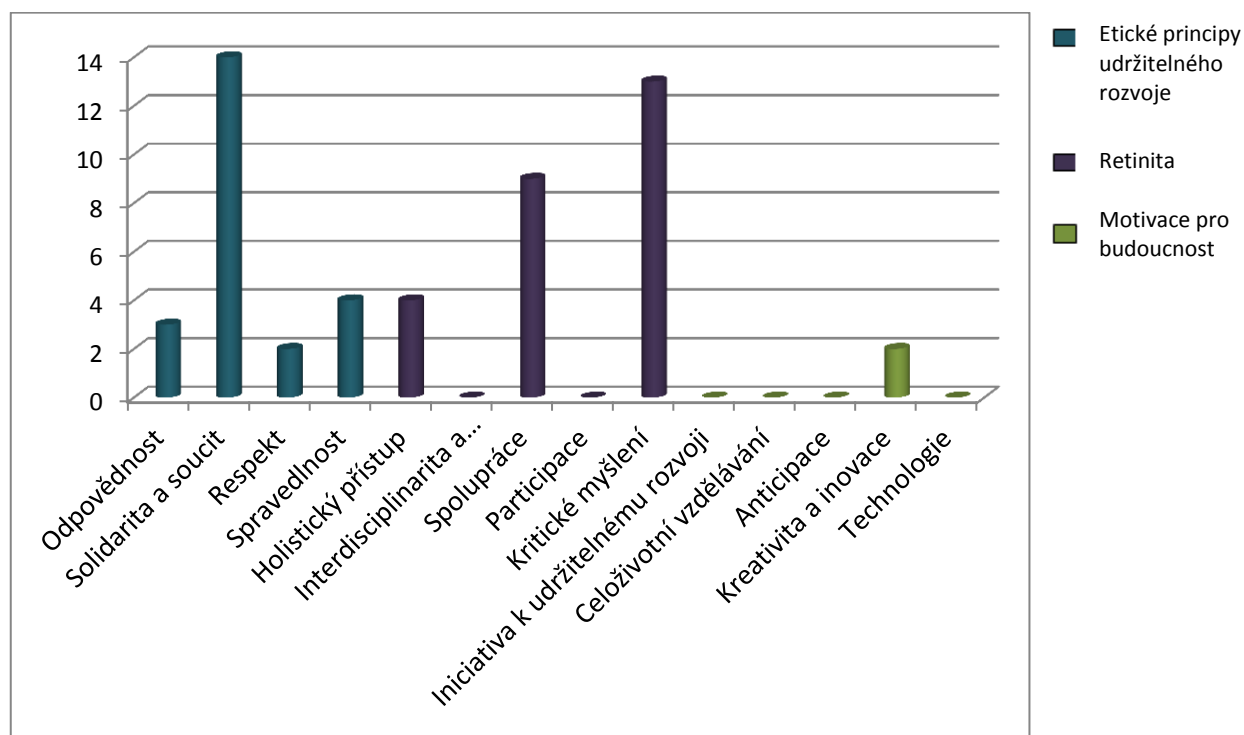
¹⁸² Selbstkompetenz.

¹⁸³ Sachkompetenz.

¹⁸⁴ Lernmethodische Kompetenzen.

Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v VP-SH

Graf 8 ukazuje výsledek analýzy kapitoly věnované vzdělávacím cílům z hlediska přítomnosti kompetencí, které odpovídají charakteristice kategorie.



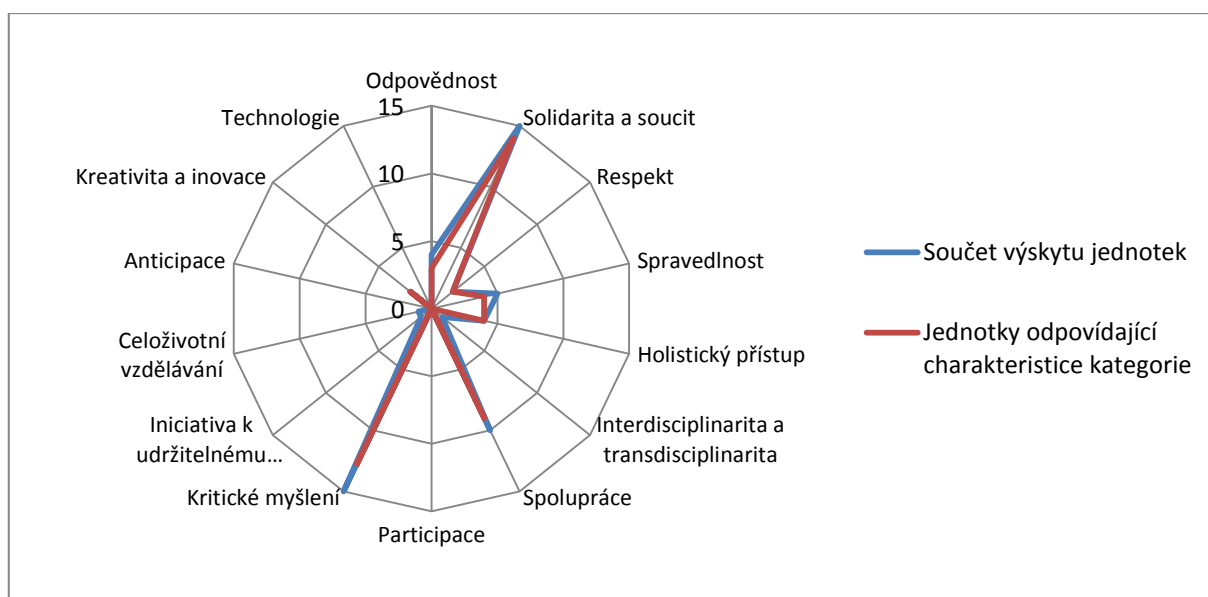
Graf 8: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání ve vzdělávacím programu pro preprimární vzdělávání Šlesvicka-Holštýnska

Výsledky analýzy vykazují relativně velké nedostatky v podpoře kompetencí pro udržitelné jednání v kapitole věnované cílům vzdělávání. Kategorie motivace pro budoucnost je zastoupena pouze kompetencí v podkategorii *kreativita a inovace*. Dále mezi vzdělávacími cíli tohoto rámcového programu chybí dvě skupiny kompetencí podporujících retinitu (síťování). Nejvíce zastoupená kategorie *etické principy udržitelného jednání* opět poukazuje na potenciál preprimárního vzdělávání rozvíjet zejména základy hodnotové orientace pro udržitelný rozvoj.

Zjištěné výsledky se zdají být v rozporu s výsledky Stoltenberg (2008), která vzdělávací plán Šlesvicka-Holštýnska identifikovala jako jediný německý

plán pro preprimární vzdělávání navazující na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj. **Provedená analýza ukázala slabý výskyt kompetencí pro udržitelné jednání v kapitole věnované cílům vzdělávání.** Z toho lze usuzovat, že myšlenky udržitelného rozvoje jsou v tomto vzdělávacím plánu zastoupené jinde. Stoltenberg (2008) odkazuje zejména na kapitolu „Demokracie a udržitelný rozvoj jako vedoucí principy.“ Kapitola uvádí, že tyto principy jsou „zároveň vzdělávacími cíli i principy jednání v mateřské škole“ (VP-SH: 14). Udržitelný rozvoj je uveden jako „vůdčí motiv k tvorbě naší budoucnosti.“ (VP-SH: 14). Dále se udržitelný rozvoj v tomto vzdělávacím plánu vyskytuje ve vzdělávací oblasti *Matematika, přírodní vědy a technika*, opět jako princip, který umožňuje propojení ekologie s tematickými oblastmi *Kultura, společnost a politika* a *Etika, náboženství a filosofie* (VP-SH:35). V posledně zmíněné tematické oblasti se udržitelný rozvoj objevuje v souvislosti s tématem *spravedlnost* (VP-SH:42). Autoři vzdělávacího plánu Šlesvicka-Holštýnska tedy považují udržitelný rozvoj za důležitý *princip*, který se ovšem jen omezeně uplatňuje ve vzdělávacích cílech.

Přidáme-li výskyt kompetencí pro udržitelné jednání, které neodpovídají charakteristice kategorie, jak ukazuje Graf 9, nedojdeme k výrazně odlišným výsledkům. Jsou tak posíleny stejné kompetence jako v předchozím Grafu 8.



Graf 9: Zastoupení sledovaných jednotek analýzy ve vzdělávacím plánu VP-SH

6.4.4 Souhrnné výsledky druhé empirické části

V této kapitole budou představeny výsledky, které lze prezentovat jako platné pro všechny analyzované texty. Nejprve budou uvedeny konkrétní příklady znění kompetencí pro udržitelné jednání, které lze považovat za reprezentanty daných kategorií. Dále bude souhrnně zhodnocena kvalita výskytu jednotlivých kategorií v analyzovaných textech, pořadí dílčích subkategorií v jednotlivých vzdělávacích programech a nakonec celkové zastoupení subkategorií ve všech analyzovaných textech.

6.4.4.1 Kompetence pro udržitelné jednání v analyzovaných textech

Shrneme-li znění kompetencí, které explicitně odpovídají charakteristice subkategorií, získáme přehled o kompetencích pro udržitelné jednání přítomných ve vzdělávacích programech preprimárního vzdělávání. Kompetence extrahované z německých vzdělávacích programů jsou v překladu autorky, původní znění

(jež může mít více významových rovin¹⁸⁵) je zachováno v Příloze 3 shrnující extrahované texty. Níže uváděné příklady představují přímé citace z příslušných vzdělávacích programů.

Etické principy udržitelného rozvoje

Ke-1 Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí:

(VP-CZ) *[dítě] se chová odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské);*

(VP-HH) *při jednání s druhými se [dítě] chová zodpovědně.*

Ke-2 Solidarita a soucit:

(VP-CZ) *[dítě] dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším;*

(VP-NS) *vnímat, rozumět pocitům druhých, vžít se do druhých;*

(VP-HH) *navazovat sociální vztahy tak, že jsou tvořeny vzájemným uznáním a oceněním.*

K.e-3 Respekt:

(VP-CZ) *[dítě] je schopné respektovat druhé;*

(VP-NS) *[dítě] se učí respektovat, akceptovat a brát vážně pocity dětí a dospělých, učí se toleranci, pozornosti k životnímu prostředí a lidem, se kterými žije; opatrně zachází s přírodními zdroji.*

Ke-4 Spravedlnost:

(VP-CZ) *[dítě] vnímá nespravedlnost;*

(VP-NS) *vztahy mezi dětmi vnímá [dítě] v zásadě jako vztahy mezi rovnými; učí se druhým přisuzovat stejná práva jako sobě; dbát na to, aby své možnosti rozvíjela obě pohlaví;*

¹⁸⁵ Často se vyskytuje např. pojem Lebensgrundlagen (základy života – překládáno jako podmínky života), Lebenswelten (doslova světy života – překládáno jako oblasti života).

(VP-HH I.) *[dítě umí] zahrnout různé zájmy;*

(VP-HH II.) *[dítě] má základní porozumění o společných a rozdílných předpokladech k životu v různých oblastech života.*

Retinita

Kr-1 Holistický přístup:

(VP-NS) *[dítě umí] využít všechny své smysly a otevřít se tak světu; konstruovat svůj obraz světa konkrétní činností; učit se poznávat přírodu v souvislostech jako životní prostor*

pro rostliny a zvířata;

(VP-HH I.) *přivýkat si na svět – odkrývat věčné oblasti života.*

Kr-2 Interdisciplinarita a transdisciplinarita:

(VP-CZ) *[dítě si] všímá souvislostí;*

(VP-NS) *zkoumat souvislosti;*

(VP-HH II.) *rozpoznávat souvislosti mezi příčinou a účinkem; umět druhým vysvětlit souvislosti.*

Kr-3 Spolupráce:

(VP-CZ) *při společných činnostech [dítě] spolupracuje;*

(VP-NS) *spolupráce je podporována;*

(VP-HH II.) *kooperovat; nadchnout ostatní, v konfliktech vyjednávat, podílet se na společném.*

Kr-4 Participace:

(VP-CZ) *[dítě] se spolupodílí sna společných rozhodnutí;*

VP-HH (II.) *[dítě] vnímá sebe jako aktivního člena společnosti, do které patří; sbírá první zkušenosti s rozhodovacím procesem.*

Kr-5 Kritické myšlení:

(VP-CZ) *[dítě] si umí vytvořit svůj názor a vyjádřit jej;*

(VP-NS) *reflektovat naučené způsobem odpovídajícím věku; vyzývat k vlastnímu přemýšlení a objevování;*

(VP-HH I.) *[dítě] je schopno úsudku;*

(VP-HH II.) *[dítě] získá základní porozumění, že vlastní poznatky z objevování je třeba dále rozvíjet a revidovat s ostatními.*

Motivace pro budoucnost

Km-1 Iniciativa k udržitelnému rozvoji:

- kompetence explicitně odpovídající charakteristice subkategorie není zastoupena

Km-2 Celoživotní vzdělávání:

(VP-CZ) *[dítě] poznává, že se může mnohému naučit; učí se nejen spontánně, ale i vědomě;*

(VP-HH II.) *[dítě] buduje uvědomění si příležitostí pro osobní rozvoj.*

Km-3 Anticipace:

(VP-HH II.) *[dítě] rozvíjí připravenost a schopnost odhadovat a přizpůsobit se rizikům ve svém okolí; rozpoznat následky vlastního jednání; učit se odhadnout rizika; předvídat.*

Km-4 Kreativita a inovace:

(VP-CZ) *[dítě] hledá různé možnosti a varianty, spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací;*

(VP-NS) *[pedagogové] připouští a oceňují kreativní a nezvyklé způsoby myšlení v různých směrech; výsledky nebo způsoby řešení nepředjímají.*

Km-5 Technologie:

(VP-CZ) [dítě] dovede využít informativní a komunikační prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že preprimární vzdělávání není vyloučeno z možnosti implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výjimku tvoří kategorie „iniciativa pro udržitelný rozvoj,“ která není mezi kompetencemi ve sledovaných dokumentech explicitně zastoupena. Její charakteristika je na rozdíl od dalších subkategorií v užší návaznosti na koncept udržitelného rozvoje, což podporuje i zvolené pravidlo pro přiřazování jednotek analýzy k této kategorii.¹⁸⁶ Lze ji proto považovat za ukazatel hranice mezi obecnými kompetencemi pro udržitelné jednání a touto kompetencí, vyjadřující jednoznačné přihlášení se ke konceptu udržitelného rozvoje.

Z hlediska implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj tak lze učinit závěr, že na úrovni vzdělávacích programů pro preprimární vzdělávání existuje podpora kompetencí pro udržitelné jednání, které jsou však spíše vnímány jako kompetence všeobecně žádoucí, bez návaznosti na koncept udržitelného rozvoje.

6.4.4.2 Kvalita zastoupení kompetencí v rámcových vzdělávacích programech

Za pomoci bodové škály¹⁸⁷ bylo hodnoceno, nakolik klíčové kompetence ve vzdělávacích programech korespondují s charakteristikou subkategorie, ke které jsou přiřazeny. Tabulka 10 ukazuje přehled vzdělávacích programů a v nich přítomnost (X) nebo absolutní absenci (-) kompetencí pro udržitelné jednání, které odpovídají charakteristice subkategorie (bodové ohodnocení 3 nebo 2). Není zde záměrně uváděn

¹⁸⁶ Viz pravidla kódování kapitola 6.4.2.4.

¹⁸⁷ Viz kapitola 6.4.2.3 Tabulka 8.

počet jednotek analýzy v dané škále/subkategorii z důvodu nesrovnatelnosti jednotlivých dokumentů.¹⁸⁸

Subkategorie	VP- PV (I.)	VP- PV (II.)	VP- NS	VP- HH (I.)	VP- HH (II.)	VP- SH
Ke1 Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí	X	X	X	X	X	X
Ke2 Solidarita a soucit	X	X	X	X	X	X
Ke3 Respekt	X	X	X	-	X	X
Ke4 Spravedlnost	X	X	X	X	X	X
Kr1 Holistický přístup	-	-	X	X	-	X
Kr2 Interdisciplinarita a transdisciplinarita	X	-	X	-	X	-
Kr3 Spolupráce	X	X	X	X	X	X
Kr4 Participace	X	X	-	-	X	-
Kr5 Kritické myšlení	X	X	X	X	X	X
Km1 Iniciativa k udržitelnému rozvoji	X	X	X	-	-	-
Km2 Celoživotní vzdělávání	X	X	X	X	X	X
Km3 Anticipace	X	X	-	-	X	-
K.m4 Kreativita a inovace	X	X	X	-	X	X
Km5 Technologie	X	-	-	-	X	-

Tabulka 12: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání odpovídajících charakteristice subkategorie v analyzovaných vzdělávacích programech

¹⁸⁸ Dokumenty jsou různého rozsahu, počet slov nevypovídá o jejich kvalitě.

Zaměříme-li se na zastoupení tří hlavních kategorií analýzy ve vzdělávacích programech, zjišťujeme, že **nejvíce podporovanou je kategorie etických principů udržitelného rozvoje** (K.e1 až K.e4). V německém i českém kurikulu preprimárního vzdělávání nechybí ani jedna ze sledovaných subkategorií. Vzhledem ke skutečnosti, že etická východiska jsou pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání určující a nejvýznamnější (Stoltenberg, 2010, Jickling et al. 2006), je takový výsledek pozitivní.

Ve všech analyzovaných vzdělávacích plánech se vyskytují kompetence v subkategoriích spolupráce a kritické myšlení (spadající do kategorie retinita). Vzhledem k všeobecně uznávanému významu předškolního věku pro socializaci (RVP PV, 2004) není zastoupení kompetencí pro spolupráci překvapivé. **Výskyt kompetencí pro kritické myšlení ve všech analyzovaných vzdělávacích programech lze považovat za neočekávaný výsledek.**

V kategorii motivace pro budoucnost je nejméně zastoupena subkategorie *technologie*. Český vzdělávací program jako jediný tuto kompetenci vyjadřuje explicitně. Německé kurikulum pro preprimární vzdělávání tedy až na výjimku ve vzdělávacích oblastech hamburského vzdělávacího plánu tyto kompetence spíše opomíjí.

6.4.4.3 Zastoupení kompetencí ve vzdělávacích programech z hlediska pořadí

Jestliže srovnáme postavení jednotlivých kompetencí ve vzdělávacích programech z hlediska jejich pořadí od nejvíce k nejméně zastoupeným, můžeme využít porovnání jejich pozice v pořadí s mediánem. Pro každý dokument byla vypočítána hodnota mediánu. U těch vzdělávacích programů, ve kterých byly sledovány dvě oblasti (RVP-CZ a RVP-HH) bylo pro výpočet mediánu pracováno se součtem výsledků z obou oblastí pro příslušnou subkategorii. Následující

tabulka shrnuje výsledek srovnání. Znamínkem (-) jsou označeny hodnoty menší než medián a znamínkem (+) hodnoty vyšší nebo rovné hodnotě mediánu.

Subkategorie	VP-CZ	VP-NS	VP-HH	VP-SH
Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí	+	-	-	+
Solidarita a soucit	+	+	+	+
Respekt	+	+	-	+
Spravedlnost	+	+	+	+
Holistický přístup	-	+	-	+
Interdisciplinarita a transdisciplinarita	-	+	+	-
Spolupráce	+	-	+	+
Participace	-	-	-	-
Kritické myšlení	-	+	+	+
Iniciativa k udržitelnému rozvoji	+	-	-	-
Celoživotní vzdělávání	-	-	+	-
Aanticipace	-	-	+	-
Kreativita a inovace	+	+	-	+
Technologie	-	-	-	-

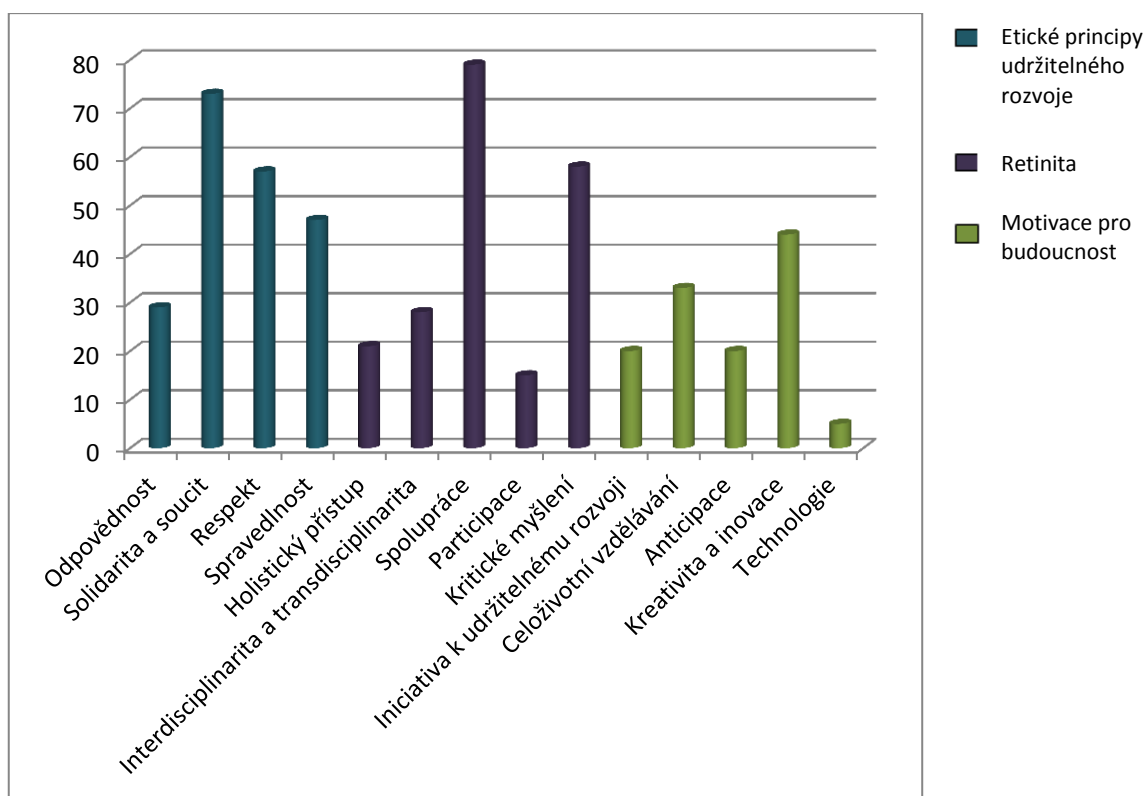
Tabulka 13: Zastoupení subkategorií ve vzdělávacích programech vůči hodnotě mediánu (+ hodnota výskytu vyšší nebo rovná mediánu, - hodnota výskytu nižší než medián)

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že ve všech analyzovaných dokumentech jsou **nejsilněji zastoupené subkategorie solidarita, soucit a spravedlnost. Etické principy udržitelného rozvoje jsou tedy nejsilnější kategorií v celém sledovaném souboru.** Z toho vyplývá, že sledované vzdělávací programy v tomto ohledu podporují cíle konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Dále tento

výsledek podporuje skutečnost, že **tyto principy lze rozvíjet v preprimárním vzdělávání a lze na ně v tomto úseku vzdělávání klást důraz**. Vznikají tak fundamenty pro rozvoj dalších, konkrétněji zaměřených kompetencí v dalším vzdělávání.

6.4.4.4 Celkové zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání

Cílem následujícího souhrnu je získat přehled o převažujících kompetencích pro udržitelné jednání nezávisle na zemi a části analyzovaného dokumentu. Sečteme-li výskyt všech kompetencí pro udržitelné jednání, které odpovídají charakteristice kategorie, získáme představu o nejvíce a nejméně zastoupených kompetencích pro udržitelné jednání v kurikulu preprimárního vzdělávání.



Graf 10: Celkový výskyt kompetencí pro udržitelné jednání ve vzdělávacích programech pro preprimární vzdělávání

Z Grafu 10 vyplývá, že nejvíce zastoupenými kompetencemi pro udržitelné jednání je *spolupráce, solidarita a soucit a kritické myšlení*. Lze shrnout, že v kurikulu preprimárního vzdělávání je kladen důraz na vzájemnou pomoc a na rozvoj kompetencí, které podporují samostatné myšlení. Naopak nejméně zastoupenou kompetenci představuje subkategorie *technologie*.

6.4.5 Závěry fáze II. mezokurikulum

Ve druhé fázi šetření byly analyzovány čtyři vybrané rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání. Z nich lze odvodit závěry ověřující následující hypotézy.

Z předchozí fáze I. zůstala nezodpovězena hypotéza H2: *Klíčové kompetence pro udržitelné jednání nejsou v rozporu s aktuálními cíli preprimárního vzdělávání*. Tuto

hypotézu lze částečně potvrdit. Vzdělávací cíle uvedené v analyzovaných rámcových programech nebyly v rozporu s kategoriemi klíčových kompetencí pro udržitelné jednání. Pokud budeme považovat vybrané vzdělávací programy za reprezentativní vzorek současného mezokurikula, je teorie vzdělávání pro udržitelný rozvoj kompatibilní s aktuálním pojetím cílů preprimárního vzdělávání. Tento závěr lze učinit přinejmenším pro Českou republiku na základě analýzy shrnuté v Grafu 2 (Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání České republiky). Na úrovni německého mezokurikula by pro potvrzení této hypotézy bylo nezbytné analyzovat vzdělávací programy všech spolkových zemí, případně vyjít z analýzy provedené Stoltenberg (2008). Pro top-down implementaci v této souvislosti vyplývá, že analyzované vzdělávací programy lze více či méně doplnit o chybějící kategorie kompetencí pro udržitelné jednání (identifikované pro každý vzdělávací program zvlášť¹⁸⁹) aniž by se tím narušily další vzdělávací cíle rámcového programu. Ideální stav vzdělávacích programů by bylo možné charakterizovat vyrovnaným zastoupením kompetencí pro udržitelné jednání. Grafy 3, 5, 7 a 9 shrnující zastoupení sledovaných jednotek analýzy ve vzdělávacích programech by poté vytvářely kružnice a to nezávisle na počtu jednotek.

Hypotézu H3: *Do kurikula preprimárního vzdělávání nelze zařadit všechny kompetence pro udržitelné jednání z důvodu jejich vysoké náročnosti na kognitivní úroveň dítěte* lze na úrovni mezokurikula ověřovat pouze na základě výše shrnuté kompatibility kompetencí pro udržitelné jednání s obecnými cíli analyzovaných vzdělávacích programů. V některých vzdělávacích programech zcela chybí určité kategorie, např. holistický přístup v českém a hamburském vzdělávacím programu (viz Graf 2 a 6), participace, anticipace a technologie ve vzdělávacím programu Dolního Saska (Graf 4), iniciativa k udržitelnému rozvoji

¹⁸⁹ Viz Graf 2, 4, 6, 8

v hamburském vzdělávacím programu (Graf 6). Nejvíce sledovaných kategorií chybělo ve vzdělávacím programu Šlesvicka – Holštýnska. Tento výsledek byl o to překvapivější, že se jedná o jediný vzdělávací program, který ve své analýze určila Stoltenberg (2008) jako přímo vycházející z konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, což potvrdila i východiska vzdělávacího programu představená v charakteristice textu.¹⁹⁰ Pro proces top-down implementace lze z tohoto zjištění učinit závěr, že i když je vzdělávání pro udržitelný rozvoj uvedeno, jako orientující princip v pedagogickém přístupu i ve vzdělávacích oblastech, jak uvádějí autoři vzdělávacího programu Šlesvicka – Holštýnska (Knauer/Hansen, 2009), neznamena to jejich automatické projevení na úrovni vzdělávacích cílů programu. Důsledek této mezery v implementaci nelze hodnotit bez šetření na úrovni mikrokurikula, které by ukázalo, zda takto obecně formulovaná východiska vzdělávacího programu skutečně vedou k podpoře rozvoje kompetencí pro udržitelné jednání v jednotlivých vzdělávacích zařízeních.

Na základě shrnutí výskytu kompetencí ve všech analyzovaných vzdělávacích programech (Graf 10) lze říci, že neexistuje kategorie kompetencí, která by neodpovídala možnostem preprimárního vzdělávání na úrovni kurikula. V kapitole 6.4.4.1 byly pro upřesnění vypsány příklady znění konkrétně formulovaných kompetencí pro jednotlivé kategorie. Lze je považovat za obhájení hypotézy H3 s tím, že kognitivní úroveň dítěte je nakonec vždy posuzována na úrovni mikrokurikula v konkrétních případech. Obecná formulace kompetencí pro udržitelné jednání pak nabízí prostor pro takovou úpravu vzdělávacího cíle, která bude potřebám a možnostem dítěte odpovídat.

V rámci druhé fáze byla ověřována hypotéza H4: *Pokud rámcové vzdělávací programy vznikají po zahájení působnosti Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj, obsahují již kompetence pro udržitelné jednání.* Rozdělíme-li výsledky analýz vzdělávacích programů vznikajících před a po zahájení Dekády, lze učinit

¹⁹⁰ Viz kapitola 6.4.3.4

následující závěr. Český a dolnosaský rámcový vzdělávací program vstoupil v platnost ve stejnou dobu jako strategie Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj (léta 2004/2005). Lze odvozovat, že je to jeden z důvodů, proč se v kapitolách věnovaných klíčovým kompetencím neobjevuje podkategorie Km3 „anticipace“, jejíž charakteristika má užší napojení na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj.¹⁹¹ Ostatní kompetence vyjma všeobecně výrazně chybějící kompetence Km4 „technologie“ (viz Graf 10) byly relativně vyrovnaně zastoupené. Hamburský a šlesvicko-holštýnský rámcový vzdělávací program byly tvořeny v době, kdy již Dekáda byla v platnosti. Z analýzy kapitol věnovaných klíčovým kompetencím však nevyplynul větší důraz na kompetence pro udržitelné jednání. Nicméně východiska, ke kterým se autoři dokumentů hlásí, jasně na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj odkazují. Vzdělávací program Šlesvicka-Holštýnska uvádí vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako orientující princip celého kurikula. Hypotézu H4 lze tedy částečně potvrdit ovšem nikoli na úrovni kompetencí pro udržitelné jednání, ale pouze na úrovni obecných východisek vzdělávacích programů. Ukazuje se tedy, že vzdělávání pro udržitelný rozvoj má spíše orientující vliv, nikoli přímý dosah na úpravu vzdělávacích cílů v plánovaném kurikulu.

Poslední hypotézou ověřovanou v rámci II. fáze šetření byla H5: *Pokud je plánované kurikulum tvořeno bez návaznosti na strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj, pak může obsahovat kompetence pro udržitelný rozvoj, ale v menší míře a kvalitě.* Tabulka 10 shrnuje zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání odpovídajících charakteristice subkategorie, tedy ve vyšší kvalitě výskytu. Z tabulky vyplývá, že vzdělávací programy odkazující na teorii vzdělávání pro udržitelný rozvoj (vzdělávací program Hamburku a Šlesvicka-Holštýnska) nevykazují ve vyšší míře a kvalitě. Hypotéza H5 tedy byla šetřením vyvrácena. Pro sledování procesu top-down implementace lze vyvodit závěr, že kvalita

¹⁹¹ Viz kapitola 6.3.2

zastoupení klíčových kompetencí v plánovaném kurikulu závisí do jisté míry také na tom, jak rozumí tvůrci vzdělávacího programu teorii vzdělávání pro udržitelný rozvoj – tento aspekt nebyl v provedeném šetření přímo sledován. Je však zřejmé, že se v rámci potvrzování této hypotézy opět objevuje problém malé propojenosti teorie a praxe (více viz kapitola 7 Diskuze).

6.5 Fáze III. MIKROKURIKULUM: Uplatnění konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mateřských školách

Poslední sledovanou úrovní implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj je mikrokurikulum, tedy praxe vybraných mateřských škol. Tato empirická fáze čerpá z teoretických východisek popsanych v kapitole věnované Environmentálním konceptům preprimárního vzdělávání, zejména konceptu lesní mateřské školy¹⁹² a dále z teorie informálního učení a skrytého kurikula.¹⁹³

Zvolenou metodou pro identifikaci podmínek uplatnění konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou případové studie, jejichž struktura navazuje na výsledky empirického šetření z fáze I., kde byly identifikovány kategorie kompetencí pro udržitelné jednání.¹⁹⁴ Sběr dat probíhal z větší části během roční studijní stáže v Německu. Mateřské školy, které jsou mezi případovými studiemi, sídlí ve spolkových zemích, jejichž vzdělávací plány byly analyzovány v předcházející fázi šetření. Naskytla se tak příležitost hledat souvislost mezi obsahem plánovaného kurikula na mezoúrovni a realizovaného a skrytého kurikula na mikroúrovni.

Kapitola 6.5.1 nejprve podrobně popisuje metodický postup případové studie, z níž jsou na základě teoretických kapitol odvozeny sledované oblasti (kapitola 6.5.2). Postup sběru (kapitola 6.5.3) vychází z návštěvy a hospitací ve

¹⁹² Viz kapitola 4.1.

¹⁹³ Viz kapitoly 2.4 a 2.5.

¹⁹⁴ Viz kapitola 6.3.2.

třech předškolních zařízeních. Zahrnuje jednak zúčastněné pozorování a dále obsahovou analýzu vzdělávacích dokumentů (školních vzdělávacích programů) jednotlivých zařízení. Jednotlivé případové studie obsahuje kapitola 6.5.4. Závěrečná kapitola 6.5.5 shrnuje závěry vztahující se k ověření následujících hypotéz:¹⁹⁵

H6: Kompetence pro udržitelné jednání mohou být podporovány v realizovaném a skrytém kurikulu i bez přítomnosti těchto kompetencí v plánovaném kurikulu, ale v menší míře a kvalitě

H7: V realizovaném a skrytém kurikulu lesních mateřských škol jsou implicitně přítomny podmínky pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání.

H8: Lesní mateřské školy podporují rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání nejen v oblasti ekologické dimenze vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ale i v dalších – ekonomické, sociální a kulturní.

6.5.1 Metoda případové studie

Případová studie je vhodná v případě, kdy je výzkumná otázka zaměřena na vysvětlení důvodu nebo způsobu,¹⁹⁶ jak se dějí některé současné společenské jevy nebo události, na které nemá výzkumník vliv (Yin, 2009). Je „empirickou metodou, která sleduje přítomný fenomén do hloubky a v rámci kontextu skutečného života,¹⁹⁷ zvláště pokud hranice mezi sledovaným fenoménem a kontextem nejsou evidentní (Yin, 2009, s.18).“ Šetření metodou případové studie se může zaměřovat na rozhodnutí, procesy, programy, instituce, organizace apod. Podle sledovaného předmětu je pak více či méně konkrétní (tamt., s.33). Shaughnessy et al. (1990 in Hendl, 2008) uvádí jako jednu z předností případové studie možnost její aplikace na inovativní metodu, což podporuje důvody pro

¹⁹⁵ Viz kapitola 6.1.

¹⁹⁶ How or why question.

¹⁹⁷ Real-life context.

volbu této metody v provedeném šetření. Šetření se cíleně orientuje na kategorie kompetencí pro udržitelné jednání vyvinuté v rámci obsahové analýzy.

Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl, 2008). Závěry případové studie však obvykle nelze zobecňovat na celou populaci, případně dokazovat obecné kauzální vztahy. V závěrech a diskuzi provedeného šetření proto tyto výstupy nefigurují.

Alternativu k případové studii představovala metoda etnografického výzkumu nebo zúčastněného pozorování. Tyto metody se s případovou studií místy překrývají (Yin, 2009). Důvodem proti rozhodnutí k etnografickému výzkumu je podmínka začlenění výzkumníka do sledované společenské jednotky při využití této metody, čemuž bránila jazyková bariéra¹⁹⁸ a záměr nezasahovat do sledovaných situací. Ze stejného důvodu nebyla využita metoda akčního výzkumu, který vyžaduje přímý vliv výzkumníka na předmět zkoumání (Hendl, 2008). Zúčastněné pozorování bylo pouze dílčí metodou sběru dat.

Podobně jako v metodě obsahové analýzy¹⁹⁹ také v případové studii hraje důležitou roli v přípravě výzkumného designu výchozí teorie. Tím se případová studie opět liší od etnografického výzkumu, a dále např. od metody zakotvené teorie (Strauss, Cobin 1997). Účelem případové studie může být jak tvorba, tak testování existující teorie (Yin, 2009). V případě provedené studie se jedná o druhý případ, kde teorie tvořila východisko pro volbu sledovaných kritérií a způsobu jejich sledování.

Stake (1995 in Hendl, 2008) rozlišuje základní typy případových studií (intrinsitní, instrumentální, kolektivní). V jeho pojetí se zde jedná o případ instrumentální. Takový případ není studován pro hodnotu v sobě, ale jako příklad obecnějšího jevu. Získané informace z jednoho případu pak jsou porovnány buď s jiným případem, nebo s teorií. Cílem instrumentální případové studie je

¹⁹⁸ Sběr dat pro případovou studii probíhal v německy mluvícím prostředí .

¹⁹⁹ Viz kapitoly 6.3.1 a 6.4.1.

porozumět externím teoretickým otázkám²⁰⁰. Závěry pak jdou nad případ samotný. Nemají povahu reprezentativního vzorku, ale shrnují, jak a za jakých podmínek daný případ funguje ve své současné podobě (Hendl, 2008).

Jinou typologii případových studií nabízí Yin (2009), rovněž rozlišuje tři typy (exploratorní, deskriptivní, evaluační). Zvolená technika má podobu evaluační studie, která zahrnuje popis, vysvětlení (zahrnující vybrané příčinné řetězce), ale základním cílem je zhodnocení na základě předem stanovených kritérií.

Případová studie vyžaduje různé zdroje dat (Yin, 2009; Silverman, 2008; Hendl, 2008). Mezi typické zdroje dat patří rozhovory, pozorování a dokumenty. V provedeném šetření byly využity poslední dva zmíněné zdroje.

Jako doplňující podklad pro případové studie byly zvoleny terénní zápisy. Tato metoda umožňuje vybírat ze sledovaných událostí jevy, kterým je věnována pozornost (Gavora, 2000). V případě provedeného šetření se jednalo o rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání. Terénní zápisy byly pořizovány během pozorování provozu mateřských škol. Zápisy byly doplňovány komentářem a ten představoval první stupeň interpretace jevů a zpětně umožnil porozumění významu zaznamenané situace.

Významnou součást provedených případových studií představují analyzované vzdělávací programy. Kontext získaný ze zúčastněného pozorování umožňuje kvalitativní interpretaci obsahu vzdělávacího programu. K analýze jsou zvolena identická kritéria jako pro analýzu rámcových vzdělávacích programů. Zároveň jsou již zahrnuty výsledky jejich analýzy pro kvalitativní interpretaci případových studií.

6.5.2 Sledované oblasti mikrokurikula

Pro strukturování sběru dat byly vytvořeny položky podstatné pro sledování projektovaného, realizovaného a skrytého kurikula. Vznikla tak osnova,

²⁰⁰ Viz kapitola 6.1.

která je výchozí pro interpretaci pozorovaných skutečností v mateřských školách. Tabulka 12 shrnuje oblasti, na něž byla při sběru dat soustředěna pozornost, uvádí charakteristiku oblastí a zdroje pro získání potřebných dat.

Oblast	Charakteristika	Zdroj	Kurikulum
Východiska	Z jakých zdrojů čerpá MŠ při tvorbě vzdělávacího programu	Rozhovor s vedením MŠ a dokumenty MŠ	Projektované
Zázemí	V jakém prostředí vzdělávání probíhá	Pozorování	Skryté
Vzdělávací program	Jaké jsou základní myšlenky vzdělávacího programu významné pro kompetence pro udržitelné jednání	Vzdělávací program MŠ	Projektované
Vzdělávací cíle	Jaké oblasti kompetencí jsou cíleně podporovány	Vzdělávací program MŠ	Projektované
Metodický přístup	Jaké je základní metodické východisko	Vzdělávací program, pozorování, terénní zápisky	Realizované
Spolupráce	S kým a jak MŠ spolupracuje	Vzdělávací program, rozhovor s vedením	Skryté
Denní program	Jak probíhá „jeden	Terénní zápisky	Realizované

	den“ v MŠ		
Vzdělávání pro udržitelný rozvoj	Jak jsou v činnosti MŠ zastoupeny kategorie kompetencí pro udržitelné jednání	Vzdělávací program, pozorování, terénní zápisky	Projektované, realizované, skryté

Tabulka 14: Osnova případové studie

6.5.3 Postup sběru dat

Sběr dat pro případové studie byl umožněn v rámci odborných stáží v na Leuphana Universität Lüneburg. Konkrétně byly realizovány následující výzkumné projekty:

Březen 2009 – srpen 2009

Projekt: Environmentálně zaměřené vzdělávací koncepty v předškolním vzdělávání

(stipendium Deutsche Bundesstiftung Umwelt)

Září 2009 – leden 2010

Projekt: Klíčové kompetence pro udržitelné jednání v českém a německém kurikulu předškolního vzdělávání

(stipendium Deutsche Bundesstiftung Umwelt)

Květen 2010 – srpen 2010

Projekt: Implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj na preprimární úrovni

(stipendium Deutsche Akademische Austauschdienst)

Výzkumné projekty byly realizovány výhradně pro potřeby této dizertační práce. Bylo proto možné dlouhodobě navštěvovat několik předškolních zařízení. Časový prostor pro sběr dat v jednotlivých MŠ byl následující:

MŠ 1: duben 2009 – červen 2009

MŠ 2: červen 2009 – červen 2010

MŠ 3: září 2010 – červen 2011

6.5.4 Výsledky šetření

Následující kapitoly představují tři provedené případové studie.

6.5.4.1 Případová studie MŠ 1: Lesní mateřská škola jako místo setkávání

země: Německo – Hamburk

typ: lesní mateřská škola

založeno: 1997

Východiska

Poté co zřizovatelé MŠ navštívili dánské lesní mateřské školy, rozhodli se nabídnout tuto formu vzdělávání také v místě, kde dosud žádná nebyla. Zřizovatelem MŠ je organizace, která se zaměřuje na nabídku sociálních služeb. Organizace ve své práci prosazuje hodnoty: solidarita, tolerance, svoboda, rovnost a spravedlnost. Tyto hodnoty daly základ pro tvorbu vzdělávacího programu a indikátorů kvality vzdělávání v lesní MŠ.

Zázemí

MŠ se nachází v příměstském lese. Jako přístřeší sloužila zpočátku maringotka, poté kontejner a od roku 2000 má MŠ k dispozici dřevěnou chatu se dvěma třídami, sociálním zařízením, kuchyňkou, kanceláří a zastřešenou terasou podél celé chaty. Na pozemku chaty je zahrada s pískovištěm, houpačkou, ohništěm, vyvýšené záhony a domek na venkovní nářadí.

Vzdělávací program

Základní myšlenkou je „obraz dítěte,“ který je založený na potřebě dítěte „vnímat svět pomocí smyslů a pohybu.“ Pomocí pohybu „vstupují děti do dialogu s prostředím.“ Možnost pohybovat se volně v prostředí lesa nabízí příležitost poznat vlastní působení na okolí a obráceně. Dítě se tak postupně stává vědomě jednajícím.

Vzdělávací cíle

1. Rozvoj sociálních kompetencí

V každodenních situacích jsou děti vedeny k vzájemné pomoci, dělení se s ostatními, sladění vlastních zájmů se zájmy druhých. Hádky dětí jsou vnímány jako důležitý zdroj učení jak zvládat konflikty.

2. Poznat své silné stránky a podpořit sebedůvěru

Děti poznávají hranice vlastních možností, hranice ostatních dětí a společně dohodnutých pravidel. Učí se tak reagovat přiměřeně. Při náročných situacích jsou děti vedeny tak, aby je mohly zvládnout samostatně. Při společných činnostech je podněcováno rozdělení úkolů a spolehnutí se jeden na druhého, podle silných stránek dětí.

3. Rozvoj kreativity a fantazie

Zřeknutí se hotových hraček a samotný pobyt v lese znamená výzvu pro tvořivé aktivity a hry s rolemi. Děti jsou motivovány k tvořivým aktivitám, ale zároveň je jim ponechán dostatek času, aby si samy našly vlastní hru.

4. Znalosti o přírodě

Při pobytu v lese jsou vysvětlovány souvislosti (např. koloběhy v přírodě), poukazováno na pestrost životního prostředí. Je podporována zvědavost a nadšení pomocí vlastního objevování a pozorování.

5. Hrubá a jemná motorika

Pobyt v přírodě umožňuje rozvíjet pohyb po nerovném terénu, balancování atd. Jemná motorika je rozvíjena při manipulaci s drobnými přírodninami.

Metodický přístup

Základním metodickým přístupem každodenních aktivit je situační učení. Zážitky a zkušenosti, problémy a zájmy dítěte jsou východiskem pro vzdělávací nabídku. Ta je založena na individuálních nápadech, aktivitách, potřebě zvládnout konflikt, uplatnit nové zkušenosti dítěte.

Spolupráce

Nejvýraznější je úzká spolupráce s rodiči. MŠ vytváří příležitosti pro setkávání (ranní káva, slavnosti, společný program dětí s rodiči, další vzdělávání, poradenství) a pro uplatnění nápadů a záměrů rodičů. V MŠ je každoročně volen zástupce rodičů, který sám poté buduje radu rodičů. Rada rodičů má rozhodovací pravomoci ve vedení MŠ a další práva a povinnosti. Dále v prostorách MŠ existuje skupina pro děti od 2 let, kde je podmínkou, aby s pedagogem vždy byl některý s rodičů.

Denní program

(zápis ze dne 27.5.2009)

Děti se scházejí mezi 8. – 9. hodinou ranní. Rodiče je přivádějí ven na terasu, nedovnitř do chaty. Děti si během příchodu ostatních hrají na zahradě nebo pracují

s praktikanty. Praktikantka²⁰¹ připravuje na terase u stolu kalendář s narozeninami dětí – s jejich fotografiemi a obrázky, dvě děti s ní vystřihují a nalepují. Praktikant uklízí nářadí ze zahrady, Luis mu pomáhá nosit. Emma přichází ke kleci morčete na terase. Sama otevírá dvířka a dává mu salát, který s tatínkem přinesli z domova. Ptám se, co je s morčetem přes víkendy a přes zimu. Tatínek odpovídá, že putuje mezi domácnostmi – rodiče si to mezi sebou sami předem dohodnou a děti se na to velmi těší. V 8:45 je ranní kruh. Děti z obou skupin (Medvědi, Vlci) říkají s říkankou své jméno, poté jedno z dětí počítá ostatní tak, že je obchází a dotkne se jich. Celkem je v obou skupinách 29 dětí²⁰². Poté se děti rozdělují do dvou skupin, zůstávám se skupinou Vlci, kde je jeden další praktikant a dvě učitelky. Děti jsou vyzvány, aby vymyslely místo v lese, kam se půjde. Vybírají „houbový lesík.“ Učitelka navrhuje, že s sebou vezmou pytel a rukavice a cestou posbírají nepořádek, který najdou. Do dvojic dostávají pytel a rukavice. Cestou sbírají odpadky, ale dokáží se na to soustředit jen chvilku. Skupina dětí běží napřed. Učitelky vědí, že děti umí čekat na předem dohodnutých místech a jdou se skupinou, která ještě sbírá. Vždy jde jeden dospělý poslední. V „houbovém lesíku“ si děti automaticky sundávají batůžky a jdou si samy hrát. Praktikant natahuje dvě lana mezi stromy, vzniká tak prolézačka a houpačka.

V 10: 00 je svačina. Děti si sednou na své karimatky do kruhu a jedí, co mají v batůžku v krabičkách. Děti, které již dojedly, jsou vyzvány, aby si nejprve uklidily věci zpět do batůžku, než si opět půjdou hrát. Po svačině vyrážíme na další místo, cestou pokračujeme s úklidem, což dělá již jen malá skupinka kolem jedné učitelky, co sama sbírá. Ostatní jdou podél cesty, někteří běhají, lezou po pařezech, přeskakují jámy. Mají dostatek času terén prozkoumat – tempo skupiny se řídí nejpomalejším, což je nyní jedna z nejmladších (dva a půl roku). Jde pomalu, ale vesele – zahloubaně si zpívá. Učitelka ji nepobízí, aby šla rychleji.

²⁰¹ V Německu je běžné, že součástí pedagogického vzdělání je roční praxe, kterou studenti absolvují v posledním ročníku (tzv. Referendariat).

²⁰² V této spolkové zemi je povoleno 24 dětí v mateřské škole, včetně lesní.

Další místo se jmenuje „obývací“ podle velkých padlých stromů, na kterých se dá pohodlně sedět. Je prý oblíbené zejména v zimě, kdy sem díky poloze v údolí nefouká a na kopci se dá dobře sáňkovat. Ve 12:30 vyrážíme s menším zpožděním na oběd, chata je nedaleko. Jíme uvnitř u stolečků. Po příchodu se všichni samostatně přezouvají a svlékají v šatně a jdou si umýt ruce. Nejmladší děti jsou přebaleny. Praktikanti rozdávají na stůl talíře a příbory. Když sedí všichni u stolu, zazpívají písničku a dostávají doprostřed stolu mísy s jídlem, z nichž si každý nabírá sám, což se neobejde bez nehod. Praktikanti pomáhají dětem s úklidem, pokud se jim něco zvrhne. Po obědě jdou děti na zahradu, kde si hrají, než je vyzvednou rodiče. Školka končí ve 14:00 hod.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

MŠ nepovažuje koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj za výchozí. Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že pojem *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* znají všichni pedagogičtí pracovníci. Žádný ze čtyř oslovených však nevyjádřil jeho význam ve shodě s všeobecně chápanou charakteristikou. Nejčastějším způsobem porozumění pojmu bylo „nové pojetí environmentální výchovy“ nebo „udržitelná ochrana přírody.“ Soustřeďovali tedy své chápání konceptu na ekologickou dimenzi vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Toto zaměření se projevuje i v jejich pedagogické práci.

Ve vzdělávacím programu a praxi MŠ jsou zastoupeny kategorie kompetencí pro udržitelné jednání následovně (Tabulka 13):

Kategorie	Projektované kurikulum (vzdělávací program)	Realizované kurikulum (vzdělávací nabídka)	Skryté kurikulum (situace, prostředí)
Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu	Odpovědnost k ostatním dětem při společné		Možnost dětí pečovat o morče společně s

prostředí	činnosti		rodiči
Solidarita a soucit	Dělení s ostatními	Tempo chůze venku určuje nejpomalejší	
Respekt k sobě, druhým a k životnímu prostředí	Sladit vlastní zájmy se zájmy druhých, rozpoznat hranice druhých	Pravidla MŠ - nastavení hranic pro chování k sobě navzájem i k okolí	Učitelé a praktikanti se vzájemně respektují
Spravedlnost		Poznávání cyklických dějů v přírodě	Inkluzivní přístup MŠ
Holistický přístup	Poznávání přírody přímým kontaktem		Pobyt v přírodě jako zdroj celostního rozvoje dítěte
Interdisciplinarita a transdisciplinarita		Program voda ve spolupráci s místní vodárnou	
Spolupráce	Řešení konfliktů jako zdroj zkušeností	Aktivity vyžadující vzájemnou pomoc	Učitelé a praktikanti spolupracují spolu i s dětmi
Participace	Podpora samostatného rozhodování		Možnost rozhodovat o místě pobytu v přírodě, pomůckách

			s sebou
Kritické myšlení		Podpora vyjádřit vlastní postoj	
Iniciativa k udržitelnému jednání		Péče o okolí (úklid lesa, potoka)	Příležitost účastnit se na udržitelném provozu MŠ (nákup potravin na bio-trhu)
Celoživotní vzdělávání		Podpora dětí ke kladení otázek	Průběžné oceňování úspěchů dětí
Anticipace	Vnímání vlastních hranic a svého okolí	Rozhovory o následcích při překročení hranic	
Kreativita a inovace	Motivace a prostor pro tvořivé činnosti dětí		Přírodní prostředí a materiály zdrojem podnětů pro hru
Technologie		Pokusy s vodou	Návštěva vodárny

Tabulka 15: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 1

6.5.4.2 Případová studie MŠ 2: Lesní mateřská škola jako občanská iniciativa

země: Německo – Dolní Sasko

typ: lesní mateřská škola

založeno: 1999

Východiska

Zřizovatelem lesní MŠ je rodičovský spolek, který je významnou občanskou iniciativou v místě svého působení. Provozuje mimo jiné mateřskou školu klasického typu. V roce 1999 se zasadily dvě členky spolku o vznik pobočky – lesní mateřské školy. Motivací k tomuto záměru bylo jejich nadšení z vlastností lesních MŠ: hraní bez hotových hraček, blízkost přírody každý den, posílení zdraví. V místě působení v té době již existovala lesní mateřská škola, která měla velký převis poptávky rodičů nad nabídkou míst. Nadšení zakladatelek a situace v místě byly východiskem pro zřízení této lesní MŠ.

Zázemí

Přístřeškem lesní MŠ je maringotka, která poskytuje prostor pro uložení pomůcek a místo pro sezení dětí. Je vyhřívatelná,²⁰³ bez připojení k elektrickému proudu – světlo zajišťují dvě velká okna. Děti v maringotce tráví minimálně času – v zimě jsou zde na svačinu a oběd. Další zázemí nabízí místnost v nedalekém domově mládeže. Zde jsou stoly s lavicemi na sezení, probíhají tady výtvarné aktivity. Lesní MŠ také v zimě využívá tělocvičnu základní školy, kam pravidelně jednou týdně chodí děti připravovat divadelní představení a seznamovat se se životem na základní škole. Nejvíce času tráví však děti v lese, který se rozkládá na kraji města.

²⁰³ Vyhřívatelný prostor je podmínkou povolení provozu lesní MŠ v této spolkové zemi.

Vzdělávací program

1. Motorika/ podmínky a příležitosti v lese

Děti posilují své motorické schopnosti při pohybu terénem, přenášení větví, kamenů. Cesty a otevřený prostor jim umožňují běhat, přeskakovat překážky, jámy. Lezou na vyvýšeniny, stromy. V listí lze vytvářet cesty, plánovat města, kreslit. Děti mají k dispozici nářadí, kterým mohou opracovávat dřevo. Jemná motorika je rozvíjena manipulací s drobnými přírodninami i nabídkou klasických výtvarných pomůcek, které nosí pedagogové s sebou.

2. Znalosti a smyslové vnímání přírody

Děti poznávají les a jeho každodenní proměny – různé počasí, zvuky, vůně, světlo, povrch. Lze pozorovat komplexní podmínky pro život – soužití živočichů a rostlin, chování živočichů, vlivy ročního období. Při poznávání přírody je využívána lesní pedagogika, děti se pravidelně setkávají s myslivcem. Děti projevují zájem o ochranu prostředí, když upozorňují na prvky narušující „jejich les“ (hlučný moped, odpadky, poškozené stromy).

3. Sociální (vzájemné) učení

Skupina lesní MŠ má 15 dětí, což je podstatně méně, než v klasické MŠ. Díky tomu lze lépe integrovat děti různým způsobem znevýhodněné. Pedagogové i děti mají lepší přehled o ostatních, navazují hlubší vztahy, pedagogové mají více prostoru věnovat se individuálně dětem. Sociální učení je podporováno zejména při následujících situacích:

- **hraní rolí** (vzniká spontánně při volné hře díky mnohotvárnému a nepředpřipravenému prostředí);
- **konflikty** (ačkoli mají děti volný prostor, přirozeně se shlukují, což vyvolává podobné konflikty jako v klasické MŠ; pedagogové vedou děti k samostatnému řešení konfliktních situací, podporují vstřícnost a umění omluvit se, učí odhadnout své síly tak, aby v konfliktech nebyl „jeden proti dvěma“ a aby se děti dokázaly zachovat přiměřeně);

- **rozhovor, odpovědnost, samostatnost** (děti spolurozhodují o cílových místech v lese, programu, výletech; každou středu se koná „dětská konference“ kde děti vyjadřují svá přání, co by si přály dělat v MŠ; je podporována vzájemná pomoc dětí, vyjádření vlastních pocitů, dodržování vlastních povinností – např. sbalit si sám batůžek, vrátit vypůjčenou věc na místo);
- **pravidla a zákazy** (jsou stanovena základní pravidla bezpečného pobytu v přírodě, která jsou úzce spojena s praktickým uplatněním, takže jsou dětem srozumitelná);
- **„zbraně“** (děti někdy používají klacky jako pistole či meče, v kontrolované míře je dětem umožněno hrát tyto hry, které pomáhají zpracovat vnitřní napětí způsobené např. násilím v televizi nebo jiným tlakem na dítě, základním pravidlem je, aby děti hrály takové hry pouze s těmi, kdo se sami zapojí);
- **rituály** (pevně stanovené činnosti během dne, které jsou pro děti zdrojem jistoty);
- **setkání s jinými lidmi** (děti z MŠ se často setkávají cíleně i náhodně s jinými lidmi a místy, než jsou zvyklé, čímž se učí, jak se v takových situacích zachovat);
- **„světonázor“** (děti někdy kladou otázky týkající se náboženství, smrti, odlišností mezi lidmi; pedagogové jim nabízejí možnost vytvořit si vlastní názor).

Vzdělávací cíle

Nejsou ve vzdělávacím plánu samostatně definovány.

Metodický přístup

V každodenním programu je vytvářena otevřená vzdělávací nabídka – děti si mohou samy vybrat, zda jí využijí či ne. Hojně je zařazováno dramatické

ztvárnění pohádek, které děti samy dále rozvíjejí. Jednou týdně je zařazen program pro předškoláky, kterého se povinně účastní děti nastupující do základní školy. Zaměřením jedné z praktikantek je zážitková pedagogika – zařazuje její prvky do programu. Důležitým prvkem v MŠ je humor – pedagožky cíleně rozvíjejí humorné situace (absolvovaly seminář o vlivu humoru na paměť a jak jej podporovat v MŠ).

Spolupráce

Lesní MŠ úzce spolupracuje s rodiči – při odevzdávání a vyzvedávání dětí pedagogové hovoří s rodiči, každých šest týdnů se koná večer pro rodiče, kde pedagogové sdělují aktuální dění v MŠ. MŠ umožňuje návštěvu rodičů na programu MŠ. Zejména při přijímání dětí je předpokladem alespoň jedna návštěva rodiče na programu.

Denní program

(zápis ze dne 2. 12. 2009)

Při ranním kruhu venku koluje zvoneček a každý se ohlásí říkankou. Dětem se líbí, jak jde od pusy hustá pára. Učitelka ukazuje dětem nový docházkový list na tento měsíc, vysvětluje jim barevné sloupečky – víkendy, počítáme, kolik víkendů zbývá do Vánoc a poté vyjmenováváme všechny měsíce. Po docházce jdeme na přání dětí na svačinu do maringotky. Nebyla předem vytopená, ale rychle se zadýchá – děti zůstávají oblečené, jen si sundávají rukavice, což celý přesun dovnitř usnadňuje. Děti jedí jídlo z termosek, které je teplé – mají obvykle sladké kaše nebo jiné tuhé jídlo, které se nevylije při převrnutí.

Vyrazíme na „místo ptačích budek,“ děti jdou i s batůžky.²⁰⁴ Část cesty vede po chodníku, děti jdou ve dvojicích, je třeba dávat pozor na cyklisty, kteří jezdí po stejné cestě – vždy když projíždějí, děti stojí, učitelka jim mezi tím říká

²⁰⁴ V zimě je častěji nechávají v maringotce, aby se mohli volně pohybovat.

o ochranných prvcích na kole a jejich významu. Cesta lesem je pokrytá jinovatkou, děti zkoušejí klacíkem, jak je měkký mech, listí – jinovatka je pro ně zajímavý povrch. Na cílovém místě v lese dávají děti batůžky na určené místo. Učitelky se ptají, zda někdo potřebuje na záchod²⁰⁵. Jsme na kraji lesa, kam svítí slunce, je zde hodně větví na stavění- děti si budují domečky (hnízda), kam přesouvají i batůžky. Luis objevil noru, děti se sbíhají, přemýšlí, komu by mohla patřit. Zvažují velikost a dospějí k závěru, že asi patří jezevci, později si o něm povídají u oběda. Dvě děti se vzdálily mimo dohled, učitelka je volá a připomíná jim pravidlo, že dál může jít jen skupina tří dětí a po dohodě s učitelem, poté zůstávají blíž, ale je vidět, že chtějí být stranou.

Následuje společné procvičování divadelního představení na vánoční besídku. Děti to moc nebaví – trénují to každý den. Před obědem si myjí ruce v přenosném laboru, kam je namíchaná teplá voda z termosky a mýdlo. Dvě děti mají roli „držák ručníku“ – role je ceněná – mohou si umýt ruce jako první a pak si k nim každý přijde utřít ruce. Následuje rituál s písničkou a vonným olejem – dítě předává kapku oleje každému do dlaně.²⁰⁶ Poté si rozloží karimatky na sezení do kruhu a každý jí svůj teplý oběd z termosky. Pokud děti zebou ruce, vyndávají si termopolštářky. Při obědě si mimo jiné vypráví, co měli v adventním kalendáři. Po obědě vyrazíme zpátky. Učitelka řeší konflikt, kdy Luis opakovaně chytá děti, které s ním hru nechtějí hrát. Připomíná mu pravidlo, že hry hrajeme jen s těmi, kteří se chtějí přidat. Jemu se to nelíbí, učitelka jej vede chvíli za ruku. V místě, kde končí lesní cesta a začíná silnice, se děti rozběhnou. Učitelka za nimi běží, protože zapomněly zastavit u stromu (domluvené zastávky). Když jsou všechny děti u stromu, povídá jim učitelka o něm – co na něm vidí, děti jej objímají, aby zjistily, jak je silný, učitelka připomíná, že u něj vždy čekáme (nenapomíná děti, které na to zapomněly). Kousek před maringotkou se jedno dítě začne nápadně loudat,

²⁰⁵ V zimě se více učitelky ptají, aby se předešlo nehodám, které je nepříjemné řešit venku, i když s sebou mají všechna převlečení.

²⁰⁶ Záměrem rituálu je, aby si děti udržely ruce čisté, než začnou jíst.

zjišťujeme, že se pokakalo, necháme ho už dojít k maringotce, kde je větší pohodlí na převlečení (jinak by ho učitelka převlékla hned), používá jednorázové rukavice a vlhké ubrousky, odkládá je do igelitového pytle, špinavé oblečení do druhého, vše je pak předáno rodičovi. Náhradní oblečení je erární, rodiče je pak vyprané přinesou zpět. U maringotky si učitelky povídají s rodiči, kteří postupně přicházejí pro děti. Většina rodičů zůstává delší chvíli, nechává dítě si dohrát.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Ve vzdělávacím programu a praxi MŠ jsou zastoupeny kategorie kompetencí pro udržitelné jednání následovně (Tabulka 14):

Kategorie	Projektované kurikulum (vzdělávací program)	Realizované kurikulum (vzdělávací nabídka)	Skryté kurikulum (situace, prostředí)
Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí	Dítě se učí zacházet odpovědně s živými tvory v lese	Beseda s ochranářem přírody- jmenuje děti "lesní policií"	Pravidlo: při vzdálení se odskupiny jsou vždy nejméně tři děti a sebe vzájemně odpovědné
Solidarita a soucit	Prostřednictvím identifikace s lesem mají děti potřebu jej chránit	Udržování krmítek v zimě	Starší pomáhají mladším
Respekt k sobě, druhým a k životnímu		Při řešení konfliktů učitelky dbají	Pravidlo: hrají si jen s tím, kdo o to stojí

prostředí		na právo druhých říci svůj názor	
Spravedlnost		Při řešení konfliktů učitelky pomáhají hledat spravedlivý závěr	Materiál na hraní v lese je přístupný každému dítěti, které si jej najde
Holistický přístup	Děti poznávají les komplexně – pomocí rozumu a smyslů		Celoroční pobyt v lese a návštěvy města umožňují postupné poznávání různých jeho podob
Interdisciplinarita a transdisciplinarita		Lesní pedagogika součástí pravidelného programu	
Spolupráce	Děti jsou vedeny k nabídnutí pomoci druhému	Prvky zážitkové pedagogiky na posílení spolupráce	Učitelky si vzájemně pomáhají
Komunikace		Děti jsou vyzývány k vyjádření	

		svých myšlenek	
Participace	Souhlas dětí s činnostmi je důležitý, děti spolurozhodují o programu	Dětská konference každou středu	Demokratický přístup pedagogů k názorům a přáním dětí
Kritické myšlení	„Světónázor“ – učitelky umožňují vlastní volbu odpovědi		Les je místem setkávání různých skupin lidí – děti poznávají jejich (často protichůdné) role a význam pro les
Iniciativa k udržitelnému jednání		Učitelky podporují děti v péči o místa, kam chodí	Děti se setkávají s negativními vlivy na životní prostředí a vyjadřují vůli zasáhnout (např. volají ochranářovi)
Celoživotní vzdělávání		Program pro předškoláky motivuje mladší k zájmu o vzdělávání	Návštěvy základní školy – seznámení se s prostředím, motivace
Anticipace	Děti jsou vedeny k tomu, aby si uvědomily, co svým jednáním	Diskuzní hra „co by bylo kdybych...“, hry s rolemi na uvědomění si	Při pohybu v přírodě jsou děti opatrné, aby si neublížily nebo nepoškodily les

	mohou způsobit	vlastního vlivu	
Kreativita a inovace	Rozvoj jemné motoriky hrou s přírodním materiálem	Pravidelné výtvarné činnosti, podpora realizace nápadů dětí	Náradí k dispozici dětem k tvořivým činnostem
Technologie			

Tabulka 16: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 2

6.5.4.3 Případová studie MŠ 3: Lesní třída ekologicky zaměřené MŠ

země: Česká republika

typ: soukromá mateřská škola, lesní třída

založeno: 2003 (ekologická MŠ), lesní třída zahájila provoz 2010

Východiska

Zřizovatelem lesní třídy je nezisková organizace Semínko o.p.s, která od roku 2003 provozuje ekologicky orientovanou mateřskou školu. Zakladatelka MŠ Mgr. Emilie Strejčková byla jednou z významných propagátorek přímého kontaktu předškolních dětí s přírodou, autorka studie zaměřené na tzv. odcizování dětí přírodě a autorka publikací na toto téma (Strejčková, 1998). Lesní třída Lesníček je výsledkem dlouhodobého záměru o lesní mateřskou školu, který nebyl uskutečnitelný vzhledem k zařazení MŠ do rejstříku vzdělávacích zařízení Ministerstva školství²⁰⁷. Nakonec vznikla myšlenka lesní třídy, na jejíž provoz získala ředitelka MŠ prostředky z českých a německých zdrojů. Ministerstvo školství České republiky uznalo tento projekt jako pilotní ověřování myšlenky lesní mateřské školy, jež probíhá v letech 2009 – 2012.

²⁰⁷ MŠ v rejstříku školských zařízení MŠMT musí splňovat zákonem a vyhláškami stanovené podmínky,

Východiskem pro vzdělávací program je jednak odkaz Mgr. Emilie Strejčkové a dále přenos zkušeností z Německa. V roce 2010 se jako součást projektu lesní třídy Lesníček konal workshop, kde byl prezentován příklad vzdělávacího programu „Hravá přírodní pedagogika“²⁰⁸. Součástí workshopu bylo i téma vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Zázemí

Přístřeškem lesní MŠ byla nejprve místnost v jedné z budov Toulcova Dvora, které je ekologickým centrem hl.m.Prahy. Lesní třída Lesníček nyní využívá vlastní zázemí maringotky. Maringotka je vyhřívatelná, vybavená kompostovacím WC a místem pro uložení pomůcek a náhradního oblečení dětí. Podle zkušeností pedagožek lesní třídy z dvoudenní skupiny,²⁰⁹ zvládli být během uplynulého školního roku výhradně venku. Ochranné zázemí v místnosti využívali pouze v jednotlivých případech. Lesní třída se nejvíce pohybuje v prostředí sadu, meandrů potoka, v zázemí statku, kde mají děti přímý kontakt s hospodářskými zvířaty a zemědělskými pracemi.

Vzdělávací program

Lesní třída Lesníček má vypracovaný vzdělávací program v podobě Třídního vzdělávacího programu (TVP). Kapitola věnovaná charakteristice vzdělávacího programu zdůrazňuje celostní rozvoj dítěte podle konceptu lesní mateřské školy. Vzdělávání pro udržitelný rozvoj se v TVP neobjevuje.

Oblasti rozvíjené v TVP do hloubky se týkají zejména provozních otázek – bezpečnosti, pravidel a denního programu, který zahrnuje i výchovně-vzdělávací význam.

Vzdělávací cíle

²⁰⁸ Naturspielpädagogik (Fachhochschule Kiel)

²⁰⁹ Lesní třída byla v období září 2010 – duben 2011 v provozu dva dny v týdnu

Třídní vzdělávací plán lesní třídy Lesníček se odkazuje na vzdělávací oblasti a klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. K všeobecnému vzdělávacímu cíli uvádí, že „cílem vzdělávacího plánu je zasadit se o všestranný a harmonický rozvoj osobnosti dítěte, o nastartování pozitivního vztahu k dalšímu vzdělávání (Šušorová/Schreiberová/Kapucianová 2010, s. 4). Tyto cíle by bylo možné zahrnout mezi kompetence k udržitelnému jednání: holistický přístup a celoživotní učení.

Metodický přístup

Program zahrnuje dvě základní výchovně-vzdělávací komponenty: pravidelné činnosti (rituály) a volnou hru. Pravidelné činnosti naplňují dětskou potřebu jistoty a řádu (Šušorová/Schreiberová 2010). Patří mezi ně každodenní ranní kruh a společná svačina a dále oslavy a svátky. Společná svačina je zdůrazněna jako prvek stmelující kolektiv. V průběhu zimy navštěvuje lesní třída kulturní programy ve městě. Doplnuje tak zkušenost dětí z přírody zkušeností z kulturního prostředí. Dále je zde příležitost pro rozvoj návyků dopravní bezpečnosti. Samostatným bodem TVP je příprava předškoláků, která je řešena formou individuálního plánu.

Spolupráce

Lesní třída je v úzkém kontaktu s kmenovou mateřskou školou. Děti zde mají zajištěn oběd. Tímto způsobem získávají děti zkušenost pobytu ve škole a ta má jiná pravidla a atmosféru než venkovní prostředí. Další přímá zkušenost dětí z jiného než přírodního prostředí vyplývá z výše zmíněných návštěv kulturních zařízení.

Významná je spolupráce s ekologickým centrem Toulcův Dvůr, díky čemuž se děti mohou účastnit některých prací a událostí spojených se životem na statku.

Denní program

(zápis ze dne 1.dubna 2011)

V 8:00 přivádějí rodiče děti na místo srazu v areálu Toulcova Dvora před vchodem do místnosti, kterou má lesní třída k dispozici. Někteří rodiče doplňují náhradní oblečení dětí, některé děti se ve vyhřáté místnosti převlékají. Ostatní děti čekají venku a sledují připravování trakaře s pomůckami. V 8:15 učitelka flétnou svolá děti. V ranním kruhu se domlouvají, kam vyrazí. Rozhodují se pro návštěvu výběhu s teletem a kůzlaty, nedávno narozenými. První zastávka je v nedalekém zastřešeném altánu, kde je stůl a děti zde jsou zvyklé svačit. Některé si vytahují svačinu, jiné pouze naslouchají nebo se přidávají k debatě o zážitcích dětí. Poté pokračujeme k výběhům zvířat. Cesta trvá asi 15 minut. Během cesty děti sbírají klacíky, které používají jako hůl. Čtyři děti vezou trakař s pomůckami. U výběhu koz učitelka nabídne dětem, že je možné přijít k nim a pohladit si je, ale pouze za dodržení pravidla, že děti budou potichu, nebudou běhat a budou respektovat, pokud zvířata nebudou mít zájem o kontakt (nebudou je pronásledovat). Některé děti si pak za dozoru učitelky pohladí kůzlata.

Pokračujeme dále na louku, kde je prostor pro volnou hru. Některé děti využívají dřevěných zvířat, na něž je možné vylézt, některé děti lezou na strom. Po volné hře probíhá společná činnost – čichové a hmatové poznávání ovoce a zeleniny. Děti si navzájem pomáhají zavázat oči a učí se vyčkat, až každý jednotlivě hmatem a čichem pozná, o jaké ovoce či zeleninu se jedná.

Poté se vydáváme na cestu zpět. Výrazně se oteplilo a děti se učí postarat se o části oblečení – dávají si je do batohu či kolem pasu. Přicházíme do mateřské školy, kde se děti zouvají a chvíli si hrají v místnosti, kterou má lesní třída k dispozici. S hračkami rozehrávají divadlo, staví z kostek a schovávají se do beden sloužících k uložení látek. Učitelé musí častěji zasahovat při konfliktech dětí. Následuje oběd. Každé dítě si ho samostatně vyzvedává u kuchařky. Strava v MŠ je od malododavatelů, řada potravin je v bio kvalitě, je dodržován lokální a sezónní princip. Po obědě si rodiče vyzvedávají děti opět v areálu Toulcova Dvora.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Ve vzdělávacím programu a praxi MŠ jsou zastoupeny kategorie kompetencí pro udržitelné jednání následovně (Tabulka 15):

Kategorie	Projektované kurikulum (vzdělávací program)	Realizované kurikulum (vzdělávací nabídka)	Skryté kurikulum (situace, prostředí)
Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí			Pedagog upozorňuje děti, aby po svačině nezůstaly odpadky na místě a diskutuje s nimi, proč je to důležité
Solidarita a soucit		Udržování krmítek v zimě, péče o domácí zvířata na statku	Děti si vzájemně pomáhají
Respekt k sobě, druhým a k životnímu prostředí	Jak podmínky lesa, tak vedení pedagogů respektují a podporují individuální rozvoj dítěte	Děti se učí respektovat prostředí, kde se pohybují – všímat si, co přírodě škodí	Učitelé se respektují navzájem
Spravedlnost			Materiál na hraní v lese je přístupný

			každému dítěti, které si jej najde
Holistický přístup	Všestranný a harmonický rozvoj osobnosti dítěte	Důraz na rozvoj motoriky a smyslového vnímání	Celoroční pobyt v přírodě a na statku umožňuje pozorovat související procesy
Interdisciplinarita a transdisciplinarita			Spolupráce s pečovateli o hospodářská zvířata zdrojem další perspektivy
Spolupráce		Nabídka činností rozvíjejících spolupráci	Učitelky si vzájemně pomáhají
Komunikace		Vyprávění příběhů dětí při svačině	
Participace		Děti spolurozhodují o činnostech	
Kritické myšlení			
Iniciativa k udržitelnému jednání		Péče o místa, kam třída chodí	
Celoživotní vzdělávání	Nastartování pozitivního vztahu k dalšímu		

	vzdělávání		
Anticipace	Dítě je vedeno k tomu, aby dokázalo dobře zhodnotit své schopnosti	Při pohybu v blízkosti hospodářských zvířat a v přírodě jsou děti vedeny k opatrnosti	
Kreativita a inovace		Pravidelné výtvarné činnosti, podpora realizace	
Technologie		Seznamování dětí se starými řemesly	Děti vidí pracovat zemědělské stroje

Tabulka 17: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 3

6.5.5 Závěry fáze III. mikrokurikulum

Třetí fáze provedeného šetření probíhala formou stáží ve vybraných předškolních zařízeních, což umožnilo zúčastněné pozorování doprovázené nestrukturovanými rozhovory. Dále byly pro potřeby případových studií analyzovány vzdělávací programy navštěvovaných zařízení. Tímto způsobem bylo analyzováno plánované, realizované a skryté kurikulum z hlediska kategorií kompetencí pro udržitelné jednání. Tyto analýzy shrnují Tabulky 13, 14 a 15.

Na úrovni mikrokurikula byly ověřovány hypotézy zaměřené na realizované a skryté kurikulum. Na základě případových studií lze učinit následující závěry.

Hypotézu *H6: Kompetence pro udržitelné jednání mohou být podporovány v realizovaném a skrytém kurikulu i bez přítomnosti těchto kompetencí v plánovaném kurikulu, ale v menší míře a kvalitě* nelze s podporou získaných dat potvrdit či vyvrátit s obecnou platností. Shrňeme-li výskyt sledovaných kategorií v rámci realizovaného kurikula (Tabulka 16) můžeme tuto hypotézu částečně potvrdit. V řadě případů se objevuje příležitost k rozvoji kompetencí na úrovni realizovaného a skrytého kurikula, aniž by se tyto kompetence explicitně objevovaly v plánovaném kurikulu. Zároveň však na základě dostupných dat nelze odhadovat míru a kvalitu těchto příležitostí. Souhrnné Tabulky 13, 14 a 15 tak lze chápat jako cenné příklady, jak může vypadat naplňování kompetencí pro udržitelné jednání na třech úrovních mikrokurikula (plánovaném, realizovaném a skrytém).

Hypotéza *H7: V realizovaném a skrytém kurikulu lesních mateřských škol jsou implicitně přítomny podmínky pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání* je úzce provázána s obecnou charakteristikou konceptu lesní mateřské školy, kterou představuje teoretická kapitola 4.1. Případové studie pak v první řadě potvrzují realizovatelnost tohoto konceptu v praxi. Otázku podmínek pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání lze částečně odpovědět na základě shrnutí

výskytů sledovaných kategorií v Tabulkách 13, 14 a 15 a dále zápisů z denního programu. V souhrnu se ukazuje, že žádná kategorie kompetencí pro udržitelné jednání není v konceptu lesní mateřské školy vyloučena. Např. kategorie *technologie*, která se ukazovala jako nejméně zastoupená v mezokurikulu²¹⁰ a u níž by bylo možné předpokládat obtížné naplňování konceptem lesní mateřské školy, je v praxi přítomna formou pokusů, seznamování se s technologiemi transdisciplinárně (např. návštěva vodárny, práce zemědělských strojů) nebo se starými řemesly.

Ověření hypotézy *H8: Lesní mateřské školy podporují rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání nejen v oblasti ekologické dimenze vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ale i v dalších – ekonomické, sociální a kulturní* opět můžeme vyvozovat z příkladů, které se v případových studiích vyskytly. Závěry nejsou plně zobecnitelné pro koncept lesní mateřské školy. Podmínky vzdělávání, které se v případových studiích vyskytují, poukazují na skutečnost, že lesní mateřská škola tráví sice většinu času v přírodě, ale nabízí dětem i další zdroje zkušeností. Z hlediska rozvoje celého spektra kompetencí pro udržitelné jednání se ukazuje jako podstatné, že lesní MŠ navštěvuje také kulturní a jiné místní instituce a komunikuje s lidmi různých povolání.

Z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj je podstatná také otázka zázemí lesní MŠ. Ačkoli zde děti tráví čas pouze příležitostně, mají zkušenost z pobytu v interiéru v rámci vzdělávání, ve dvou sledovaných případech se děti podílejí na jeho úpravě, nebo pečují o jeho okolí. Rozvíjí se tak sociálněkulturní oblast, která není v konceptu lesní MŠ zřejmá, ovšem optikou vzdělávání pro udržitelný rozvoj může být její význam vyzdvižen.

Provedené šetření na úrovni mikrokurikula dále umožňuje shrnutí podstatné pro sledování bottom-up implementace vzdělávání pro udržitelný

²¹⁰ Viz kapitola 6.4.

rozvoj. Mateřské školy v Hamburku jsou v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj velmi aktivní. Platí to nejen pro mateřskou školu, která je uvedena jako jedna z případových studií,²¹¹ ale i pro celou řadu dalších. V rámci mezokurikula zde totiž působí nezisková organizace Save our Future, která se přímo zaměřuje na implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mateřských školách. Organizuje program Kita 21, který zahrnuje další vzdělávání pedagogů a podporu projektů zapojených MŠ. Kvalita podmínek vzdělávání pro udržitelný rozvoj v těchto MŠ nemohla být dlouhodobě sledována, ale krátkodobé hospitace a účast na některých doprovodných vzdělávacích akcích programu Kita 21 ukázaly zájem a vlastní iniciativu pedagogů v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Ačkoli nezisková organizace nemá vliv na plánované kurikulum na úrovni mezokurikula, ovlivňuje podmínky pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání na úrovni mikrokurikula. Totéž platí pro mikroúroveň v České republice. Provedená případová studie²¹² je jedním z příkladů občanských iniciativ zasazujících se o realizaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj (přímo či v rámci konceptu lesní mateřské školy). Uvedená případová studie je jedinečná svým provázáním na mezokurikulum prostřednictvím pilotního ověřování ministerstvem školství. Tento prvek hraje významnou roli v procesu bottom-up implementace, kdy z iniciativy působící na mikroúrovni vyvstává impulz k inovaci podmínek předškolního vzdělávání na úrovni mezokurikula.

²¹¹ MŠ 1 – kapitola 6.5.4.1

²¹² MŠ 3 – kapitola 6.5.4.3

6.6 Závěry empirického šetření

Záměrem empirické části bylo zmapovat podmínky pro implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj v preprimárním vzdělávání. Provedené šetření bylo strukturováno na tři úrovně kurikula (makro-, mezo- a mikro). Byly použity dva základní metodologické přístupy: obsahová analýza a případové studie. Tato kapitola shrnuje hlavní závěry.

Předmětem analýzy makrokurikula byly strategické dokumenty²¹³. Na základě obsahové analýzy vznikl soubor kategorií reprezentujících cíle vzdělávání pro udržitelný rozvoj.²¹⁴ Univerzalitu či nezávislost zvolených kategorií podporuje jejich původ ve strategických dokumentech, které jsou výsledkem konsenzu více různých zájmových skupin na úrovni vzdělávací politiky a mezinárodně působících programů. **Výsledné tři soubory kategorií (etické principy udržitelného rozvoje, retinita-síťování a motivace pro budoucnost) mohou být považovány za základní charakter vzdělávacích cílů ve strategických dokumentech vzdělávání pro udržitelný rozvoj.** Dílčí kategorie a jejich charakteristika byly východiskem pro analýzu klíčových kompetencí ve vybraných vzdělávacích programech ve druhé fázi šetření.

Z procesu tvorby kategorií v první fázi šetření vyplynulo, že sjednocení různých (celkem šesti, viz Příloha 2) strategických dokumentů v úrovni vzdělávacích cílů je možné, aniž by byl ztracen či popřen některý z původních souborů kompetencí. **Tento závěr tvoří protiváhu kritice konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Jickling, 1992; Huckle, 1991) týkající se chybějící shody o významu a cílech vzdělávání pro udržitelný rozvoj.**

Postup analýzy mezokurikula byl popsán nejpodrobněji.²¹⁵ Metoda obsahové analýzy podle Mayringa (2003) byla aplikována na analýzu textů čtyř

²¹³ Viz Příloha 2.

²¹⁴ Viz kapitola 6.3.2.

²¹⁵ Viz kapitola 6.4.1.

rámcových vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání.²¹⁶ **Při budování metodického postupu bylo potvrzeno, že použitá metoda je vhodná pro analýzu kurikulárních dokumentů, jak navrhuje Mayring (2003).**

Výsledky analýz jednotlivých vzdělávacích programů naznačují, jakým způsobem již proběhla implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mezokurikulu. UNESCO Dekáda vzdělávání pro udržitelný rozvoj,²¹⁷ kterou lze považovat za hlavní impuls k implementaci tohoto konceptu do kurikula, byla zahájena v roce 2005. Rámcový vzdělávací program České republiky a Dolního Saska vznikly před - nebo současně s vyhlášením Dekády. Přesto lze i v těchto dokumentech identifikovat kompetence pro udržitelné jednání. **Chybějící kategorií v obou dokumentech je anticipace,²¹⁸ která je ve své charakteristice úzce navázána na perspektivu budoucnosti. Anticipaci lze považovat za specifický cíl vzdělávání pro udržitelný rozvoj, její absence ve vzdělávacích programech s dřívějším datem vzniku proto může být považována za ukazatel míry implementace.** Tento ukazatel však nelze spolehlivě potvrdit ani vyvrátit. Ze vzdělávacích programů vzniklých po Dekádě je anticipace více zastoupena pouze u hamburského vzdělávacího programu,²¹⁹ zatímco v programu Šlesvicka-Holštýnska, kde by mohla být nejvíce předpokládána vlivem přímého odkazu na vzdělávání pro udržitelný rozvoj, se kategorie anticipace vyskytuje pod úrovní mediánu.²²⁰

Souhrnné analýzy vzdělávacích programů ukázaly, že nejvíce zastoupenou kategorií jsou etické principy udržitelného rozvoje. Tento výsledek se potvrdil jak v součtu explicitně zastoupených kategorií (Tabulka 10) tak v porovnání s mediánem (Tabulka 11), kde byla **nejvíce zastoupena subkategorie solidarita, soucit a spravedlnost.** Můžeme tak hovořit o povzbudivém výsledku

²¹⁶ Viz kapitola 6.4.3.

²¹⁷ Viz kapitola 3.2.

²¹⁸ Viz Graf 2 a 4.

²¹⁹ Viz Tabulka 11.

²²⁰ Viz Tabulka 11.

pro podmínky implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Výsledky ukazují, že hodnotová orientace současného kurikula není v rozporu s etickými principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Plánované kurikulum s celostátní působností dává **signál k rozvoji hodnot, které jsou základem pro udržitelné jednání.**

V otázce implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj byla sledována slučitelnost obecných cílů tohoto konceptu s cíli preprimárního vzdělávání.²²¹ Na úrovni mezokurikula se tato slučitelnost potvrzuje.²²² Ani vzdělávací cíle s vyšší náročností na kognitivní dovednosti, jako je holistický přístup, v kurikulu preprimárního vzdělávání nechybí. Překvapivé bylo zjištění, že kategorie holistický přístup se nejvíce vyskytuje ve vzdělávacím programu Dolního Saska, který vznikl bez návaznosti na Dekádu. Zároveň je pro toto zjištění významné východisko tohoto programu ve výzkumech vývoje mozku předškolních dětí. **Ukazuje se tak, že holistický přístup není pro předškolní vzdělávání předčasný vzdělávací cíl.**

Mikrokurikulum bylo popsáno případovými studiemi z lesních mateřských škol v Německu a České republice. Využití této metody neumožňuje zobecnění na celou oblast, kterou reprezentuje (Yin, 2009). **Společným znakem sledovaných lesních mateřských škol je impuls k jejich vzniku na straně rodičů nebo místní komunity.** Potvrzují tak působení bottom-up procesu prosazení nových myšlenek v praxi. Pouze případ MŠ 3 z České republiky²²³ reprezentuje snahu o propojení mikroúrovně s mezoúrovní - pilotní ověřování ministerstvem školství dává šanci na zobecnění možnosti zřizovat a provozovat tento typ předškolního zařízení. Impuls k tomuto propojení ale opět vychází zdola – tedy z popudu samotné MŠ.

V obsahu realizovaného a skrytého kurikula lze vysledovat význam základního znaku lesních mateřských škol – pobytu venku. Při shrnutí přítomných kompetencí pro udržitelné jednání v rámci jednotlivých případových

²²¹ Viz kap. 6.1 otázka 1.

²²² Viz Graf 10.

²²³ Viz kapitola 6.5.4.3.

studií (Tabulka 13, 14, 15) lze vidět, že **klíčové kompetence pro udržitelné jednání jsou rozvíjeny kontaktem s okolím – přírodou a místem, kde lesní mateřská škola sídlí.** Dále se ukazuje, že v lesní mateřské škole děti nerozvíjí pouze znalosti o přírodě (ekologická perspektiva vzdělávání pro udržitelný rozvoj), ale mají bohaté příležitosti k rozvoji kompetencí souvisejících se sociální, ekonomickou a kulturní perspektivou. Na rozdíl od mezokurikula, kde explicitně chybí technické kompetence, lze vidět, že praxe sledovaných mateřských škol tuto kompetenci má příležitost rozvíjet.

Ve všech případových studiích se ukazuje nevyváženost obsahu plánovaného kurikula z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Řada kompetencí pro udržitelné chování zde chybí. Příležitosti k rozvoji těchto kompetencí tak lze více spatřovat v charakteru nabízených činností v rámci realizovaného a skrytého kurikula než v pedagogických plánech.

Podle navrženého hierarchického modelu implementace²²⁴ lze shrnout závěry pro tento proces následovně. Ve směru shora (top-down implementace) lze ohodnotit vliv mezinárodních strategických dokumentů (makrokurikum) na proměnu rámcových vzdělávacích programů (mezokurikulum) jako slabý. Pouze jeden ze čtyř vzdělávacích programů (VP-SH)²²⁵ obsahuje přímou návaznost na koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj a to pouze ve svých základních východiscích. To byl také důvod pro jeho zařazení do analýzy a to na základě závěrů studie Stoltenberg (2008). Provázanost se vzdělávacími cíli v podobě klíčových kompetencí se však nepotvrdila.

Podobně lze hodnotit vliv top-down implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj na úrovni mezo – a mikrokurikula. Kompetence zastoupené ve školních vzdělávacích programech případových studií neprokazují přímou souvislost s obsahem rámcového dokumentu. Pokud však odhlédneme od

²²⁴ Viz Schéma 5

²²⁵ Viz kapitola 6.4.3.4.

implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj, uvidíme jasné působení shora na formu a způsob formulování vzdělávacích cílů. Struktura všech školních vzdělávacích programů umožňuje analýzu kapitol zaměřených na vzdělávací cíle, často v podobě klíčových kompetencí, nebo v podobě znalostí, dovedností a postojů. Obecná proměna nahlížení vzdělávacích cílů popsaná v teoretické části²²⁶ se tak skutečně potvrzuje a to i na úrovni mikrokurikula.

Druhý sledovaný směr implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj přinesl nejzásadnější zjištění této práce. Na úrovni mikrokurikula byly pro případové studie zvoleny lesní mateřské školy, u kterých byl předpoklad, že mohou implicitně rozvíjet příležitosti pro udržitelné jednání.²²⁷ Ukázalo se, že ačkoli tyto kompetence nejsou výrazně zastoupeny v plánovaném kurikulu, lze v souhrnu ze všech případových studií nalézt příležitosti pro rozvoj těchto kompetencí v realizovaném a skrytém kurikulu. Na úrovni dílčích případových studií se však z hlediska vzdělávání pro udržitelný rozvoj sledované MŠ liší právě spektrem rozvíjených kompetencí. Z toho lze odvodit, že bottom-up implementace vede k výrazně více diverzifikovaným výsledkům než top-down, kde je postupováno na základě výchozího konceptu na úrovni plánovaného kurikula. Nositeli změny jsou v rovině mikrokurikula jednak samotní iniciátoři zakládající lesní mateřské školy a dále, jak se ukázalo v případě hamburské MŠ, také nevládní organizace. Ty představují důležitý spojovací článek v implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj a to obousměrně. Na základě široce působících teoretických a nebo strategických dokumentů tlumočí jejich poselství dále např. formou dalšího vzdělávání pedagogů. Podobnou roli mohou sehrávat univerzity a další vzdělávací instituce. V případě nevládních organizací je silně zastoupen i kontakt s konkrétními potřebami a názory cílové skupiny, na které může nezisková organizace obvykle flexibilněji reagovat než ostatní zmíněné instituce.

²²⁶ Viz kapitola 1.1.

²²⁷ Viz kapitola 6.1, otázka 3.

K navrženému schématu²²⁸ implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj je proto třeba doplnit novou úroveň, kterou lze označit jako interkurikulární. Setkává se zde bottom-up a top-down směr implementace. Má podobu vzdělávacích plánů integrujících teoreticky a plošně působící koncepty s potřebami a názory cílové skupiny na úrovni mezokurikula (pokud má plošnou působnost) nebo mikrokurikula (v případě lokálních iniciativ). V rámci mikrokurikula pak tyto vzdělávací plány zprostředkovává formou školení, metodických materiálů apod. a v některých případech i samostatně realizuje²²⁹. Proměnu vztahů navrženou ve výchozím schématu hierarchického modelu implementace (Schéma 5) lze znázornit nově (Schéma 10). Do hierarchického modelu implementace kam vstupuje nová úroveň – interkurikulum, která se pro proces implementace ukazuje jako klíčová.



Schéma 10: Revidovaný hierarchický model implementace

Na základě výše uvedených zjištění lze dále učinit závěr, že oba směry implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj se výrazně doplňují ve svých

²²⁸ Viz Schéma 5.

²²⁹ Existují nevládní organizace, které zároveň předávají know-how v oblasti udržitelného rozvoje a zároveň uplatňují tyto zásady při provozování předškolního zařízení (v České republice např. organizace Ekodomov, Permalot atd.).

silných a slabých stránkách. Silnou stránkou top-down implementace je exaktnost a ujednocená podoba implementovaného konceptu, díky čemuž může působit komplexněji bez nebezpečí jednostrannosti nebo nevyváženosti. Jeho slabou stránkou je relativní vysokoprahovost pro mikroúroveň – teoretické a strategické dokumenty vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou velmi obecné a s vysokými nároky na změnu, což vyžaduje náročnější přípravu pro jejich uplatnění v praxi. Předností bottom-up implementace je jednoznačná návaznost na praxi, jak ukazuje realizované a skryté kurikulum v uvedených případových studiích. Úskalím tohoto směru je hrozící jednostrannost a nevyváženost a to jak z pohledu konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako celku, tak z širšího pohledu kurikula preprimárního vzdělávání.²³⁰ Oba směry implementace tedy lze považovat za funkční, ale teprve jejich kombinace může přinést skutečné výsledky v podobě inovace kurikula na všech úrovních.

Provedené šetření nepokrývá celé výzkumné pole. Platnost kategorií kompetencí pro udržitelné jednání není omezena na kurikulární dokumenty, na které byly využity v rámci obsahové analýzy. Vyvinuté kategorie a představený postup obsahové analýzy mohou být aplikovány na další texty. Zajímavá by byla např. analýza školních vzdělávacích programů z mateřských škol různých typů, základních a středních škol apod.

Případové studie vybraných příkladů dobré praxe konkretizují podmínky podstatné pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání v preprimárním vzdělávání. Úprava podmínek vzdělávání je součástí proměny realizovaného a z velké části i skrytého kurikula. Zřizovatelé a pedagogové předškolních zařízení v této práci mohou získat argumenty pro cílenou změnu. Pozdvižením významu skrytého kurikula a volné hry se může postupně proměňovat prostředí a vzdělávací přístup mateřské školy tak, že se bude přibližovat kurikulu vzdělávání

²³⁰ Viz kapitola 2.3

pro udržitelný rozvoj. V této souvislosti by bylo vhodné **podrobit výzkumu závěr, že pro plnohodnotný rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání je podstatné, aby i mikroúroveň vědomě pracovala s konceptem vzdělávání pro udržitelný rozvoj.**

Jak ukazuje český příklad dobré praxe zahrnutý mezi případové studie, vzájemná inspirace mezi Českou republikou a Německem je možná. Bilaterální projekty jsou dalším možným prostorem pro působení implementace inovativního konceptu. Bylo by proto zajímavé sledovat, **nakolik takové projekty na mezoúrovni a mikroúrovni ovlivňují kurikulum a jak velká je jejich role v rozvoji know-how vzdělávacích institucí.**

7. DISKUZE

7.1 Úspěšnost implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kurikula

Agenda 21 (1992), výchozí dokument strategie udržitelného rozvoje, vyzývá mimo jiné k reorientaci kurikula. Huckle/Sterling (1996) rozlišují top-down a bottom-up proces implementace²³¹ - dvě možné strategie implementace, které byly v této práci zvoleny za výchozí perspektivu sledování procesu. Pro účely práce bylo kurikulum strukturováno nově na makro-, mezo- a mikrokurikulum. V těchto třech úrovních pak lze odděleně sledovat projektované, realizované i skryté kurikulum. Nahlíženo z perspektivy obou směrů procesu, vznikají mezi jednotlivými úrovněmi (makro-, mezo-, mikro-) proluky. Top-down proces působící z makroúrovně obvykle nedosahuje k mikroúrovni a naopak – občanská iniciativa nezískává vždy podporu „shora.“ Největší se zdá být mezi makrokurikulem a mikrokurikulem. Různí autoři (např. Kremer 2003; Robinson, 1998) tuto proluku označují jako propast mezi teorií a praxí. Stables/Scott (2002, s.55) ji označují jako „mezeru mezi politickými slogany a politickou implementací.“ Ve studii bylo očekáváno, že jejich propojení podle top-down/bottom-up modelu²³² zprostředkovává mezoúroveň v podobě rámcových vzdělávacích programů nebo celostátně působících programů a projektů univerzit, neziskových organizací apod. Provedená analýza však tuto zprostředkující roli mezokurikula pro top-down proces implementace plně nepotvrdila. **Jako faktor mnohem více působící na praxi se projevuje vlastní iniciativa jednotlivých institucí a jedinců na mikroúrovni.** Nozick (1992, s. 13 in Sauvé, 1996) podává možné vysvětlení: „Top-down [působící] organizace jsou charakteristické usilováním o své vlastní cíle, které, pokud je studujeme zblízka, jsou citelně

²³¹ Kapitola 5.3.

²³² Viz Schéma 5, kapitola 5.2.1.

propojené s nadřízenými (vládou), zabývající se svými záležitostmi (byrokracie).“ Z uvedeného vyplývá, že účinnost shora působících implementačních strategií (v makro- i mezokurikulu) je oslabena různými prioritami, které se samotnou teorií a cílem implementační strategie nemusí souviset.

Jako účinnější se proto ukazuje proces motivovaný zdola přímým zájmem o inovativní formy vzdělávání. Maya (1993 in Sauvé, 1996) dodává: „...už zde není otázka přenosu externí [teoretické pozn.aut.] znalosti. Vzdělávání začíná od komunitní zkušenosti a hledá možná řešení významných problémů.“ Maya zde naráží na podstatnou vlastnost bottom-up procesu. **Hledání řešení problémů (bottom-up proces) znamená jiný přístup než prosazování teorie, kterou část odborníků mimo praxi považuje za dobrou (top-down proces).**

Další kritika top-down procesu přichází od zástupců environmentální výchovy, kteří se ve svém oboru museli vyrovnat s příchodem vzdělávání pro udržitelný rozvoj²³³. Mezi kritiky top-down procesu implementace patří Jickling/Walls (2002), kteří upozorňují na **nebezpečí globálně prosazovaného konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj na úkor etablované a diverzifikované environmentální výchovy.** Toto nebezpečí podle autorů spočívá v mocenských zájmech organizací působících na nadnárodní úrovni. Vzdělávací koncept se stává manipulativním instrumentem k dosažení změny chování. Tato kritika byla již nastíněna v kapitole věnované otázce indoktrinace²³⁴Jickling (2006) v této souvislosti uvádí další formu kurikula: tzv. nulové. „Nulové kurikulum²³⁵ je definováno tím, co není řešeno, diskutováno nebo zahrnuto. Reflektuje základní politická rozhodnutí učiněná během tvorby kurikula: „co zde není řečeno často vypovídá více o kurikulu než to co řečeno je“ (Jickling 2006, s.8). **Varuje tak před působením globálně jednotného vzdělávacího konceptu, který se v řadě jiných**

²³³ Viz kapitola 3.2.1.

²³⁴ Viz kapitola 5.3.1.

²³⁵ Null curriculum.

odvětví (ekonomická globalizace, šíření neo-liberalizmu) rovněž ukazuje jako problematický.

Sterling (1996) v otázce implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj²³⁶ rozlišuje instruktivní a konstruktivní strategii.²³⁷ V duchu kritiky top-down procesu představuje top-down strategie instrukci, návod. Bottom-up proces je naproti tomu podle Sterlinga konstruktivní, tvořivý. Walterová (2004, s. 59) podobně rozlišuje dva typy kurikulární politiky: centralizovanou a decentralizovanou. Shrneme-li top-down proces implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj, lze říci, že na makroúrovni se jedná o centralizovaný, ale relativně konstruktivní proces. Nelze tedy říci, že by tvorba konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj na úrovni makrokurikula byla pouze vedena jako politicky motivovaná strategie. Do tvorby makrokurikula vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou zapojené univerzity i neziskové organizace. Nadnárodní programy mají vlastní východiska, etické kodexy apod. Síla nadnárodně (finančně a politicky) podporovaného inovativního konceptu pak spočívá více v **podnícení diskuze o stávajícím kurikulu a významu vzdělávání, než v přejímání centrálně diktovaných závazků**. Tento závěr lze učinit také na základě odlišné podoby šesti analyzovaných strategických dokumentů²³⁸, které obsahují cíle vzdělávání pro udržitelný rozvoj a podoby kompetencí ve vzdělávacích programech, které vznikaly následně.

Při přechodu z makrokurikula do národního (mezo-) kurikula nadále probíhá debata o oprávněnosti a podobě vzdělávacích cílů nového konceptu, je však zásadní, kolika subjektům je tato debata přístupná. Provedená analýza mezokurikula poukazuje na rozdíl mezi centralizovanou vzdělávací politikou v České republice a decentralizovanou v Německu, danou existencí autonomních

²³⁶Sterling používá pojem vzdělávání pro udržitelnost, ovšem zůstaneme zde u jednotného pojmosloví této práce.

²³⁷Ang. instructive, constructive.

²³⁸Viz Příloha 2.

spolkových zemí. V Německu tak vznikají různé podoby plánovaného kurikula na meziúrovni, které lépe odpovídají místním podmínkám (jsou tedy bližší mikroúrovni) a nepodléhají tolik mocensko-politickým tlakům, které kritizuje Jickling/Walls (2002).

Sledování top-down implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj do kurikula České republiky komplikuje skutečnost, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vznikl v letech 2003-2004 a dosud nebyl revidován, zatímco česká Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj byla přijata v roce 2008, akční plán až v roce 2011. Přítomnost kompetencí pro udržitelné jednání proto nelze odvíjet od top-down působení strategického dokumentu.

7.2 Uplatnění vzdělávání pro udržitelný rozvoj formou lesní mateřské školy

Případové studie nepotvrdily top-down působení strategických dokumentů vzdělávání pro udržitelný rozvoj do školních vzdělávacích programů sledovaných mateřských škol. V plánovaném kurikulu mateřských škol se přítomnost kompetencí pro udržitelné jednání objevila v různé míře a kvalitě. To však neovlivnilo další podmínky pro rozvoj kompetencí pro udržitelné jednání. Realizované a skryté kurikulum lesních mateřských škol poukázalo na širokou škálu příležitostí k rozvoji těchto kompetencí. **Můžeme zde proto hovořit o přímé praxi vzdělávání pro udržitelný rozvoj, která se zdá být nezávislá na výchozí teorii formulované na úrovni makro- a mezokurikula.** Chybějící návaznost zejména na mezokurikulum a výchozí teorii však může představovat problém. Problematický je např. přístup řady pedagogů lesních MŠ,²³⁹ kteří ze skutečnosti každodenního pobytu s dětmi v přírodě, odvozují, že (jaksi automaticky) realizují vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Potvrdil se tak závěr Stoltenberg (2008) o

²³⁹ Založeno na neformálních rozhovorech s učitelkami německých lesních MŠ.

trvajícím předsudku, že samotný pobyt v přírodě s sebou nese dovednost porozumění jí citovaný v úvodu této práce.

Automatické posuzování pobytu v přírodě jako vzdělávání pro udržitelný rozvoj může souviset s vnímanou hodnotou přírody pro vzdělávání, kterou lze chápat dvojím způsobem (Sandell/Öhman, 2010, s. 116):

- a) být venku v přírodě je dobrá **metoda** pro řadu cílů, jako je tělesné a duševní zdraví, vědecké poznání (*science*), skupinovou solidaritu a environmentální (ekologické) vědomí²⁴⁰;
- b) kontakt s přírodou má vlastní **vnitřní hodnotu**, kterou nelze najít v urbanizovaném industriálním prostředí.

Vnímání přírody jako hodnoty je zajímavým doplňkem k diskuzi o normativitě vzdělávání pro udržitelný rozvoj²⁴¹. Koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj v sobě nese v první řadě hodnoty lidské společnosti (Bonnet, 1999). V případě přijetí vnitřní hodnoty přírody by pravidelný kontakt s ní mohl antropocentrický přístup vzdělávání pro udržitelný rozvoj vyvažovat. Sandell/Öhman (2010) v této souvislosti navrhuji **čtvrtou dimenzi udržitelného rozvoje – vedle ekologické, ekonomické a sociální (které zastupují dílčí obory lidského vědění) navrhuji *přímý kontakt s přírodou*,**²⁴² jako dimenze „spíše komplexní, existenciální, která pochází z estetického a emocionálního vztahu s přírodou.“ V takovém případě by pobyt v přírodě, např. formou lesní mateřské školy, skutečně mohl být považován za vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ovšem pouze v jedné ze čtyř základních dimenzí. Doplnění zbývajících tří by bylo otázkou cíleného pedagogického záměru.

²⁴⁰ Environmental awareness, srv. Krajhanzl (2009).

²⁴¹ Viz kapitola 3.1.3.

²⁴² Direct encounter with nature, pojem encounter vyjadřuje spíše setkání, střetnutí, ovšem v české terminologii je již ustálené spojení kontakt s přírodou (srv. Krajhanzl, 2009).

Dalším nedostatkem chybějícího propojení mikrokurikula s mezo- a makrokurikulem spočívá v **chybějící zpětné vazbě pro obě strany**. De Haan et al. (1997) sledoval uplatnění inovativních modelových příkladů environmentální výchovy. Řada jeho závěrů týkajících se bariér pro implementaci je slučitelná se závěry této studie. Mezi společné či podobné závěry pro překážky bottom-up implementace, lze zařadit následující:

- **dominující zaběhnuté formy vzdělávání (mezokurikulum jiné vzdělávací formy nedokáže zařadit do své struktury, včetně legislativních podmínek vzdělávání);**
- **idylické vnímání přírody;**
- **environmentální výchova / vzdělávání pro udržitelný rozvoj jsou vnímány vnímána jako něco exotického;**
- **chybějící finanční prostředky;**
- **nedostatečné vzdělání na univerzitách a nezpůsobilý personál;**
- **nedostatečné další vzdělávání;**
- **nedostatečný doprovodný výzkum.**

Výše uvedené bariéry nejsou řešitelné na straně mikrokurikula. Zároveň existuje na straně makro- a mezokurikula závazek a záměr implementovat vzdělávání pro udržitelný rozvoj do praxe. Lesní mateřské školy by tak mohly nabídnout toto propojení v rámci preprimárního vzdělávání. Je však otázkou, nakolik bude tato příležitost realizovatelná v České republice při střetu centralizovaného a decentralizovaného přístupu. Naději a inspiraci dává v tomto ohledu další z představovaných forem preprimárního vzdělávání – novozélandské kurikulum Te Whaariki, kterému se podařilo umožnit existenci velmi diverzifikovaných vzdělávacích forem a programů. Tento přístup představuje zároveň prevenci diskutované indoktrinace. Také v Německu byla lesní mateřská škola uznána jako legitimní forma předškolního vzdělávání.

English Summary

There is new consensus among European countries of how educational goals should be expressed and developed. **Key competences** represent complex educational goals that young children need in changing world. Their complexity allows primarily the ability to act according to the needs that we may not know yet. We can find many types of competencies that are essential for some reason. For this work two approaches to competences were chosen: the originally Danish concept of “action competences” and German “Gestaltungskompetenz.” Both point at one criterion of defining and selecting particular competences as educational goals: the ability to act according to the autonomous, critically developed opinion, that is shared in democratic participative processes, mostly in solving problem situations. This thesis is focused on “sustainable action competences.” Their selection and definition is an initial part of empirical work.

The research field of the thesis is framed by the term **curriculum**. Among all definitions of this term, the broad and most complex one was chosen in order to express, that both, the intended and unintended content of education, are valued for developing individual key competences. Broad definition of curriculum includes informal and hidden contents of education. As early childhood education depends highly on the environment, where it takes place, we talk about “the environment as third teacher” – together with the Reggio Emilia programme. The empirical part of the thesis is focused on the comparison of Czech and German early childhood curriculum; therefore both are described in detail from the planned curriculum point of view. Already in this introductory theoretical part one can deduce, what steps are vital in the process of curriculum revision. The Czech experience shows the importance of the stakeholders on the final level of education – the teachers. The German process of curriculum revision indicates the advantage of the subsidiarity principle in the federal educational policy, which makes the system more flexible.

The concept of sustainable development and **education for sustainable development** as one of its instrument is further introduced in order to describe environmental oriented challenges in education. According to the historical roots, the question of relationship between Environmental Education and Education for Sustainable Development (ESD) is discussed. Academical discussion offers many conclusions, but no resolution. According to the “open ended” philosophy of ESD, we can summarize, that ESD can be understood either as new and improved version of already established Environmental Education or a as a synergic but more policy-driven educational concept with broader agenda. The broader agenda means emphasis on interconnection of the spheres of sustainable development – environment, society, economy and culture.²⁴³ All these spheres can be foundation for educational themes, where holistic and interdisciplinary approach is fundamental as well as the ethos of democracy values.

The question of contribution of early childhood education towards sustainable development is partly answered in chapters presenting **different environmentally oriented early educational programmes**. The concept of Forest kindergarten is described in detail as a foundation for the empirical part. Another pedagogical programmes – Australian Te Whaariki and Italian Reggio Emilia – represent innovational curriculars where environment plays special role as starting point as well as already mentioned “third teacher.” In early childhood educational settings ESD can be introduced without great demands on the equipment or organizational changes. There is more need of aware teachers who take the advantage of real situations and “messages” from the environment and allow children to explore and participate in their world.

Last part of the theoretical background of this thesis deals with **models of curriculum innovation**. From general curriculum innovation theory as well as

²⁴³ culture as fourth issue is established in Stoltenberg’s view of ESD, where “preservation of nature resources as well as respect for human dignity is decided also by the form of economy or by the cultural pictures that underlie our behaviour.” (Stoltenberg, 2011 s.40)

from ESD implementation strategies one point of view was chosen: the interaction of top-down and bottom-up process of implementation. This point of view allows describing multiple ranges of stakeholders and policies involved in the ESD implementation where key competencies for sustainable action occur. In response to existing models a new one was developed – a hierarchical model of curriculum innovation – in order to structure the empirical study into makro-, meso- and microcurriculum levels.

The empirical part is led by three main questions:

- 1. Are key competences for sustainable action compatible with objectives of early education?**
- 2. What are the conditions of ESD implementation in early education curriculum (with focus on the development of key competences for sustainable action)?**
- 3. Is the educational programme of Forest school in accordance with the ESD objectives?**

These questions were supported by several hypotheses that specify their focus. Further on the main findings across the curriculum research will be presented.

First, key competences for sustainable action were collected in order to analyse the curriculum. For this purpose a text analysis ²⁴⁴of main strategic documents of ESD implementation was conducted. These documents represent the makrocurricular level of ESD implementation. Final categories of key competences for sustainable action, divided into the main categories, are following:

1. Ethical principles:
 - Responsibility towards others and the environment
 - Solidarity and compassion
 - Respect towards others and the environment

²⁴⁴ to be more specific: deductive creation of categories according to Mayring (2008)

- Justice

2. Retinity (interconnectedness):

- Holistic approach
- Interdisciplinarity and transdisciplinarity
- Cooperation
- Communication
- Participation
- Critical thinking

3. Motivation for future:

- Initiative towards sustainable action
- Life-long learning
- Anticipation
- Creativity and innovation
- Technology (ICT)

The result of the makrocurricular text analysis answers one hypothesis – it is possible to find general goals of ESD in the form of key competences that represent the main objectives of this concept. Although different authors and authorities emphasise different set of key competences, it is possible to generalize them without missing any of them. The generalized categories allow their further concretization in different contexts.

In the second phase of the empirical study a text analysis of mesocurricular level was accomplished by using the above mentioned categories as an initial structure and the level of their presence in the curriculum as a scale.²⁴⁵ The subjects of the text analysis were framework early educational programmes of Czech Republic and Germany. The summary results show, that all categories identified on the makrocurricular level occur in the analysed early educational programmes.

²⁴⁵ Mayring (2008) names this method as „scale-structuring“

This means, that there is no general key competence of sustainable action that is not compatible with early education. This result applies in the overall summary.

On the other hand, in particular framework documents the set of competences is never fulfilled. Among the analysed programmes, the most represented category is the Ethical principles, especially the Solidarity and compassion (see above). This indicates, that the philosophy of ESD is not in conflict with already existing educational policy and therefore the implementation of ESD is acceptable. As the least represented category occurred Technology (within the Motivation for Future category) and Holistic approach (within the Retiniton category). There is only one framework programme which includes key competencies in holistic approach – the early education programme of German federal state Schleswig-Holstein. This programme is special also because of its unique direct reference to ESD as a background educational principle. To sum the conclusion up, there exists one early educational programme, where top-down implementation of education for sustainable development already achieved the mesocurricular level.

The linkage between meso- and macrocurriculum appeared in the comparison of the results of the text analysis and case studies conducted in three early educational settings (type **Forest kindergartens**). Case studies allowed describing not only planned but also realized and hidden curriculum. The comparison shows, that although some key competences for sustainable action are missing in the relevant framework educational programme or planned curriculum, there are opportunities to develop these competences in the particular settings thanks to the ethos and programme of the observed facilities. This advocates the high importance of the bottom-up implementation, where educators and parents can promote high quality ESD in direct and contextual way. The context of the particular facility naturally affects the set of identified competences.

Special attention was paid to the Forest kindergarten programme as a theoretically suitable form of ESD. Case studies approve that Forest kindergartens

have great potential to develop competences connected with the environmental issues. Although none of the visited facilities works with the ESD intentionally, it is possible to identify activities and pedagogical approaches that naturally foster **key competences based on socio-cultural issues**, e.g. regular visit of local market, participation of parents and children on community activities, care of aesthetical facility (yurt, trailer). These activities were not highlighted in the pedagogical programmes or the interviews with teachers. Therefore we can conclude that better awareness of the holistic and more dimensional concept of ESD among Forest kindergarten's educators could help to establish ESD in Forest kindergartens in higher quality.

On the other hand the existing form of Forest kindergarten programme already promotes bright scale of competences for sustainable action. There again it can be confirmed that the bottom-up implementation of ESD has greater chance of impact than the top-down. The participating groups in the bottom-up process bring higher diversity and connectedness with the actual and local needs, whereas the educational policy brings theory where so-called theory-practice gap (Kremer, 2003) threatens.

The thesis brings introductory information about early education curriculum and its compatibility with education for sustainable development. In further works it would be helpful to evaluate the impact of ESD implementation on the mikrolevel in detail. We can suggest a hypothesis, that facility with great potential of developing key competences for sustainable action (based on the planned, realized and hidden curriculum) would promote high level of achievement of these competences. This suggestion brings one methodological challenge – the question of measuring and evaluating key competences achievement by children aged 3 – 6. Another valuable study following this thesis could examine the role of the natural environment and/or the volume of staying outdoors in early age and development of competences for sustainable action. Last but not least the suggested set of key competences for sustainable action should be

critically revised in order to keep the list actual and motivational for the stakeholders of ESD promotion and realization.

Zusammenfassung

Es gibt ein neuen Konsens in europäischen Ländern wie Bildungsziele zum Ausdruck gebracht und entwickelt sollten. Schlüsselkompetenzen stellen komplexe Bildungsziele vor, die kleine Kinder im verändernden Welt brauchen. Ihre Komplexität ermöglicht in diese Linie die Fähigkeit nach den Bedürfnissen zu handeln, die wir noch nicht kennen mögen. Wir können vielen Arten von Kompetenzen finden, die aus unterschiedlichen Gründe wesentlich sind. Für diese Arbeit wurden zwei Ansätze zu Schlüsselkompetenzen gewählt: ein unspründlich dänisches Konzept der „Action-Kompetenz“ und deutsches „Gestaltungskompetenz.“ Beide haben ein Kriterium für Auswahl und Definition konkreten Kompetenzen als Bildungszielen: die Fähigkeit nach einem autonomen, kritisch entwickelten Meinung zu handeln, die in demokratischen partizipativen Prozessen geteilt ist, meistens im Lösung von Problemsituationen. Diese Doktorarbeit konzentriert sich auf „Kompetenzen für nachhaltigen Handeln.“ Ihre Auswahl und Definition stellen ersten Teil der empirischen Arbeit vor.

Das Forschungsfeld der Dissertation ist unter dem Begriff **Kurikulum** umrahmt. Unter allen Definitionen dieses Begriffs wurde die breite und komplexe ausgewählt um auszudrücken, das beiden – die beabsichtliche und unbeabsichtliche Inhalte von Bildung für die Entwicklung von individuellen Schlüsselkompetenzen geschätzt werden. Breite Definition von Kurikulum umfasst sowohl informelle und verborgene (engl. hidden) Bildungsinhalte. Als die frühkindliche Bildung hängt stark von der Umwelt ab, redet man von „dem Umwelt als dritter Lehrer“ – inspiriert von dem Reggio Emilia Programm.

Der empirische Teil der Arbeit basiert auf dem Vergleich des tschechischen und deutschen Kurikulum im Elementarbereich, beide sind besonders aus dem Sicht der geplanten Kurikulum detailliert beschrieben. Bereits in diesem einführenden theoretischen Teil kann man ableiten, welche Schritte im Prozess von Kurikulum Revision wichtig sind. Die tschechische Erfahrung zeigt, wie

wichtig die Beteiligten auf dem ersten (und letzten) Stufe, bzw. die Lehrer sind. Der deutsche Prozess der Kurikulum Revision zeigt den Vorteil des Subsidiaritätsprinzips in der Bildungspolitik von Bundesländer, das das Bildungssystem mehr flexibel macht.

Das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als ein von den Instrumente wird weiter eingeführt um die Umwelt-orientierten Herausforderungen in Bildung zu beschreiben. Nach den historischen Wurzeln wurde die Frage der Beziehung zwischen Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) diskutiert. Akademische Diskussion bietet vielen Schlussfolgerungen, aber keine Auflösung. Nach Angaben der „open-ended“ Philosophie einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, können wir zusammenfassen, dass BNE entweder als neue und verbesserte Version vom bereits etablierten Umweltbildung verstanden werden kann, oder als ein synergetische aber mehr politisch ausgerichtete pädagogische Konzept mit breiter gefasste Agenda verstanden werden kann. Die breiter gefasste Agenda bedeutet Betonung von Verbingung der Sphären der nachhaltigen Entwicklung – Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur.²⁴⁶ Alle diese Dimensionen können Grundlage für pädagogischen Themen werden, wo ganzheitliche und interdisziplinäre Ansatz von grundlegender Bedeutung ist sowie das Ethos von demokratischen Werten.

Die Frage des Beitrags von Elementarbildung für eine nachhaltige Entwicklung ist zum Teil in den Kapiteln beantworten, die verschiedene **Umwelt-orientierte pädagogische Programme für Elementarbereich** präsentieren. Das Konzept von Waldkindergärten wurde detailliert als Grundlage für den empirischen Teil beschrieben. Weitere pädagogische Programme – australischen Te Whaariki und italienischen Reggio Emilia – repräsentieren innovative

²⁴⁶ Kultur als vierte Dimension einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist im Sicht von Stoltenberg etabliert, wo „der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen ebenso wie die Achtung der Menschenwürde [...] entscheiden sich auch durch die Art ökonomischen Handelns oder durch die kulturellen Bilder, die wir unserem Handeln zugrunde legen.“ (Stoltenberg, 2011, S.40)

currikulas, wo Umwelt eine besondere Rolle als Ausgangspunkt wie auch schon erwähnt „dritter Lehrer“ spielt. In den Kindertagesstätte kann Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ohne große Anforderungen an die Ausrüstung oder organisatorischen Veränderungen eingeführt werden. Es gibt mehr Bedarf an Pädagogen/innen, die Bewusst den Vorteil von realen Situationen und deren Botschaften der Umwelt nehmen und die Kinder ihrer Welt erforschen und daran partizipieren lassen.

Letzter Teil der theoretischen Hintergrund dieser Arbeit beschäftigt sich mit Modellen des Curriculum Innovation. Von allgemeine Theorie der Curriculum Innovation als auch von den Strategien von Implementation einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wurde ein Sicht ausgewählt: das Zusammenspiel von Top-down- und Bottom-up-Prozess der Implementation. Diese Sichtweise ermöglicht eine genauere Beschreibung von mehreren Bereichen der Beteiligung von den Akteuren und Bildungspolitik in der BNE-Implementation, wo die Schlüsselkompetenzen für nachhaltiges Handeln auftreten. Nach den bestehenden Innovation-Modelle wurde ein neuer entwickelt: ein hierarchisches Model von Curriculum-Innovation, um die empirische Untersuchung in Makro-, Meso- und Mikrocurriculum Ebenen zu strukturieren.

Der empirischen Teil ist von drei zentralen Fragen geführt:

1. Sind die Schlüsselkompetenzen für nachhaltiges Handeln kompatibel mit Zielen der Elementarbildung?
2. Was sind die Bedingungen der Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ins Curriculum der Elementarbereich (mit Schwerpunkt auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen für nachhaltiges Handeln)?
3. Ist das Bildungsprogramm von Waldkindergärten in Übereinstimmung mit den Zielen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?

Diese Fragen wurden von weiteren Hypothesen unterstützt, die ihren Schwerpunkt anzugeben. Die wesentlichen Ergebnisse der Curriculum Untersuchung werden weiter vorgestellt.

Erstens die Schlüsselkompetenzen für nachhaltiges Handeln wurden erhoben, um das Curriculum zu analysieren. Dazu wurde eine Textanalyse²⁴⁷ von wichtigsten strategischen Dokumenten der Implementation von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung durchgeführt. Diese Unterlagen stellen eine makrocurriculare Ebene von BNE-Implementations. Abschließende Kategorien von Schlüsselkompetenzen für nachhaltiges Handeln, unterteilt in die Hauptkategorien, sind folgende:

1. Ethischen Prinzipien:

- Verantwortung gegenüber anderen und der Umwelt
- Solidarität und Mitgefühl
- Respekt gegenüber anderen und der Umwelt
- Gerechtigkeit

2. Relationalität (Vernetzung):

- Ganzheitlicher Ansatz
- Interdisziplinarität und Transdisziplinarität
- Zusammenarbeit
- Kommunikation
- Partizipation
- Kritisches Denken

3. Motivation für die Zukunft:

- Initiative für eine nachhaltige Wirkung
- Lebenslanges Lernen
- Antizipation

²⁴⁷ Um genauer zu sein: deduktive Erstellung von Kategorien nach Mayring (2008).

- Kreativität und Innovation
- Technologie (ICT)

Das Ergebnis der makrocurricular Text Analyse beantwortet eine Hypothese – es ist möglich, allgemeine Ziele einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Form von Schlüsselkompetenzen, die die Hauptziele dieses Konzept vertreten zu finden. Obwohl verschiedene Autoren und Behörden anderer Satz von Schlüsselkompetenzen betonen, es ist möglich, sie zu verallgemeinern ohne etwas von ihnen zu verpassen. Die generalisierten Kategorien zulassen ihre weitere Konkretisierung in unterschiedlichen Kontexten.

In der zweiten Phase der empirischen Studie eine Textanalyse von mesocurricular Ebene wurde unter Verwendung der oben genannten Kategorien als eine erste Struktur und das Niveau ihrer Präsenz in den Lehrplan als Maßstab durchgeführt.²⁴⁸

²⁴⁸ Eine „Scale-Strukturierung“ nach Mayring (2008).

Seznam literatury

- Agenda 21. 1992. [online] [cit. 5.8.2010]
http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/res_agenda21_00.shtml.
- AGUERRONDO, Inés. Complex knowledge and education competences. IBE Working Papers on Curriculum Issues [online], 2009, č.8 [cit. 30.12.2010].
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8_en.pdf.
- AHLBERG, Mauri. Education for Sustainability, Good environment and Good life. In: AHLBERG, M., FILHO, W.L., (Ed.). Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good life. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1996. ISBN 3-631-33617-9.
- ASSOR, Avi, GORDON, David. The implicit learning theory of hidden-curriculum research. Journal of Curriculum Studies, 1987, **19**, č. 4, s. 329–339.
- BARTH, GODEMANN, RIECKMANN, STOLTENBERG. Developing key competencies for sustainable development in higher education. International Journal of Sustainability in Higher Education, 2007, **8**, č. 4, s. 416-430.
- BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-71784-79-6.
- Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Zpráva německé vlády ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009.
- BICKEL, Kirsten. Der Waldkindergarten. Konzept, pädagogische Anliegen, Begleitumstände, Praxisbeispiel Wyk auf Föhr. Germany: Norden Media, 2001. ISBN 3-935347-01-4.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Bonn: BLK, 1998. ISBN 3-9806109-5-0.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und

Forschungsförderung). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern zur Umsetzung des Orientierungsrahmens. Bonn: Deutscher Bundestag, 2002, 94, Drucksache 14 / 7971.

- BONNET, Michael. Education for Sustainability as a Frame of Mind. Environmental Education Research, 2002, 8, č. 1, s. 9 – 20.
- BORMANN, Inka, HAAN, Gerhard de, (Ed.). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: 2008.
- BREITLING, S., MOGENSEN, F. Action competence and environmental education. Cambridge J Educ., 1999, 29, č. 3, s. 349-353
- BRODOWSKI, Michael. Kompetenzerwerb durch informelles – kooperativ/kollektives Lernen. Aspekte zum Zusammenhang bei der Lernformen in Rahmen der UN Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: BRODOWSKI et.al. Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen, Farmington Hills: Verl. Barbara Budrich, 2009. ISBN 978-3-86649-233-2.
- BRUNDTLAND, G. H. Naše společná budoucnost. Světová komise pro životní prostředí a rozvoj. Praha: Academia, 1991. ISBN 8085368072
- BUSBY, Jenny. The Importance of Free Play. A Research Study of 'Free Play Time' in a Playground. Early Years, 1994, 15, č. 1, s. 54-58.
- CARR, Margaret. Learning and Teaching Stories. New Approaches to Assessment and Evaluation, 1999. [online 20.7.2010]. <http://www.aare.edu.au/99pap/pod99298.htm>.
- Centre for ecoliteracy. Competencies for sustainability. 2009. Dostupné z WWW: <http://www.ecoliteracy.org/education/competencies.html>. [29.11.2009].
- CORNBLETH, Catherine. Beyond Hidden Curriculum. Journal of Curriculum Studies, 1984, 16, č.1, s. 29-36.
- CORNELL, Joseph. Mit Kindern die Natur erleben. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1999. ISBN 3-927279-97-8.

- ČINČERA, Jan. Environmentální výchova: od cílů k prostředkům. Brno: Paido, 2007.
- ČINČERA, Jan. Vybrané proudy v environmentální výchově. In: NOVÁČKOVÁ, Helena, SOBOTOVÁ, Lenka, MÁCHAL, Aleš. Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010.
- DAVIS, Julie, M. (Ed.). Young children and the Environment. Early Education for Sustainability. New York: Cambridge University Press, 2010.
- DLOUHÁ, Jana. Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence. Envigogika, 2009. ISSN 1802-3061. [online] [3.4. 2010] http://envigogika.cuni.cz/envigogika-2009-iv-1/obecne-vzdelavaci-kvality-a-pojem-kompetence_cs.
- Eurydice. Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Česky ÚIV, 2003.
- FTHENAKIS, W.; OBERHUEMER, P. (Ed.). Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-8100-3378-2.
- FULLAN, Michael. The new meaning of educational change. 4. Columbia university : Teacher Colleges Press, 1991. 352 s. ISBN 0807747661.
- GÄRTNER, Helmut, HELLBERG-RODE, Gesine. Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl.Hohengehren, 2001. ISBN 3-89676-391-1.
- GIDDENS, Anthony. Důsledky modernity. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- Gothenburg Recommendations. SWEDSD, 2008. [online] [16.10.2010]. www.esd-world-conference-009.org/.../Gothenburg_RecommendationsAndBackground.pdf.
- GROBER, Ulrich. Entdeckung der Nachhaltigkeit – Kulturgeschichte eines Begriffs. München: Kunstmann Verlag, 2010. ISBN 978-3-88897-648-3.

- HAAN, Gerhard de et al. Umweltbildung als Innovation. Berlin, Heidelberg: Springer, 1997. ISBN 3-540-62484-8.
- HAAN, Gerhard de, BORMANN, Inka, LEICHT, Alexander. Introduction: the midway point of the Decade of Education for Sustainable Development: current research and practice in ESD. International Review of Education, 2010, č. 56, s.199-206.
- HAAN, Gerhard de. Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndromme und Schulprogramme. Paper 98-144 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin: Freie Universität, 1998.
- HAAN, Gerhard de. Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, Inka, HAAN, Gerhard de (Ed.). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: 2008, s. 23-43.
- HÄFNER, Peter. Přírodní a lesní mateřské školy v Německu – alternativa k běžným MŠ v předškolním vzdělávání. Dizertační práce. Universität Heidelberg, 2002.
- HIGGINS, Peter, KIRK, Gordon. EE and ESD: Two Paradigms, One Crucial Goal In: CHALKEY, B. et. al. Education for Sustainable Development. Papers in Honour of the UN Decade of ESD. London: Routledge, 2009. ISBN 0-415-46005-0.
- HOPKINS, Charles. The Remaining Half of the UNDESD: challenges and roles for ESD practitioners and policy makers. EU As Global Actor. Conference Dokumentation [online]. 30. září 2009. [cit. 30.12.2010].. Dostupné z WWW: <<http://www.lucsus.lu.se/lundcalling/html/documentation.aspx>>.
- HUCKLE, John, STERLING, Stephen, (Ed.). Education for Sustainability. London: Earthscan Publications Ltd., 1996. ISBN 1- 85383- 256-1.
- HUCKLE, J. Education for Sustainability: Assesing Pathways to the Future. Australian Journal of Environmental Education, 1991, č.7, s. 43-62.
- HUGL, Ulrike. Qualitative Inhaltsanalyse und Mind-Mapping: ein neuer Ansatz für Datenauswertung und Organisationsdiagnose.

Wiesbaden : Gabler, 1995. 299 s. ISBN 3-409-13194-9.

- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Příběh jako zdroj inspirace i povzbuzení (úvod do ekologické naratologie)*. In: DLOUHÁ, J. a kol. *Vědění a participace*. Teoretická východiska environmentálního vzdělání. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.
- JENSEN, B.B., SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 2006, **12**, č.4.
- JICKLING, Bob. Why I don't want my children educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education* 23(4), 1992, 5-8.
- JICKLING, Bob, LOTZ-SISITKA, Heila, O'DONOGHUE, Rob, OGBUIGWEE, Akpez. *Environmental Education, Ethics, and Action: A Workbook to Get Started*. Nairobi: UNEP, 2006. ISBN 92-807-2656-0.
- JONES, E., NIMMO, J. *Emergent curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 1995.
- JUNGK, Robert, MÜLLERT, Norbert, R. *Zukunftswerkstätten: mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München: Heyne, 1997. ISBN 3-453-03743-X.
- KAHLERT, Joachim. *Sachunterricht in der Grundschule und in der Lehrerbildung*. München, 2003.
- KAPUCIÁNOVÁ, Magdalena. *Výzkumy a studie o vlivu pohybu a pobytu v přírodě* [online] [cit. 16.5.2011] http://lesnims.cz/images/stories/vzkumy_a_studie.pdf
- KAPUCIÁNOVÁ, Magdalena, ŠUŠOROVÁ, Marta, SCHREIBEROVÁ, Kateřina. *Třídní vzdělávací program třídy Lesníček 2010/2011*. Praha, MŠ Semínko, 2010. Na vyžádání u ředitelky MŠ Magdaleny Kapuciánové.
- Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Doporučení Evropského parlamentu a komise z 18.prosince 2006. Příloha. [online] [27.4.2009] http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

- KIENER, Sarah. Podporuje hra v přírodě rozvoj motoriky a kreativity dětí z mateřských škol? Dizertační práce. Univerzita Freiburg, 2003.
- KINDLMANNOVÁ, Jana, VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Udržitelný rozvoj a jeho vztah k EVVO, definice kompetencí k udržitelnému jednání a analýza klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech z hlediska vzdělávání k udržitelnému rozvoji. 2009. [online] [cit 19.7.2010] http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Studie_podpora_VUR_final.pdf
- KLAFKI, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, 2007. ISBN 978-3-407-32085-8.
- KNAUER, Reingart, HANSEN, Rüdiger. Erfolgreichstarten : Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen [online]. 3. Kiel : Ministerium für Bildung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2009. ISSN 0935-4638. [cit. 13.1.2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.schleswig-holstein.de/cae/servlet/contentblob/669508/publicationFile/BildungsauftragLeitlinien.pdf>>.
- KRAJHANZL, Jan. Jak charakterizovat (popisovat) odlišnosti v osobních vztazích lidí k přírodě. In: Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha: Zelený kruh, 2009.
- KRAJHANZL, Jan. Ekopsychologie: psychologie pro časy environmentálních problémů. Sedmá generace. Společensko-ekologický časopis, 2008.[online] [cit. 4.8.2010]. <http://www.sedmagenerace.cz/index.php?art=clanek&id=379>.
- KVASNIČKOVÁ, Danuše. K pojetí vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Metodický portál. Články, 2010. [online] [cit.27.7.2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9211/K-POJETI-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html>>.
- LÆSSØE, Jeppe, ÖHMAN, Johan. Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. Environmental Education Research, 2010, **16**,

č.1, s. 1-7.

- LIVINGSTONE, D.W. Informal learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In: BEKERMAN, Z., BURBULES, Nicholas, SILBERMAN, C., KELLER, Diana. Learning in Places. The informal education reader. New York: Peter Lang, 2006. ISBN 0-8204-6786-3.
- LUTZ, Erich, NETSCHER, Michael. Manuál ekologické školky: nově vytvořit prostor pro dětské zkušenosti. Freiburg: Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND)/Herder, 1996. ISBN 3-451-23945-0.
- MÁCHAL, Aleš. Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno: Rezekvítek, 2000.
- MAŇÁK, J., ŠVEC Š., ŠVEC V. (Ed.). Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005.
- MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil. Kurikulum v současné škole. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.
- Manuál pro přípravu školních (třídních) vzdělávacích programů. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.
- MAYER, Frank, WITTE, Ulrich. Učit se žít udržitelně: Modely environmentální výchovy dětí a mládeže. Deutsche Bundesstiftung Umwelt. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, 2000. ISBN 3-87920-059-9.
- MAYRING, Philipp. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz, 2003, 2008. ISBN 3-8252-8229-5
- MCKEOWN, Rosalyn, HOPKINS, Charles. EE ≠ ESD: Defusing the worry. Routledge: Environmental Education Research, 2003, 9, č.1, s. 117-128. [online] [cit 27.7.2010]
<http://dx.doi.org/10.1080/13504620303469>.
- MEADOWS, D. (Ed.). The Limits to Growth. New York: Universe Books, 1972.
- MIKLITZ, Ingrid. Lesní mateřská škola. Dimenze pedagogického přístupu. Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007. ISBN 978-3-589-25353-1.

- MOGENSEN, Finn, SCHNACK, Karsten. The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria', *Environmental Education Research*, 2010, **16**, č.1, 59 -74 .
- MOLDAN, Bedřich. (Ne)udržitelný rozvoj - ekologie hrozba i naděje. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2001.
- MULA, Ingrid, TILBURY, Daniela. A United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–14). What Difference Will it Make? *Journal of Education for Sustainable Development*, 2009, č.3, s.187-97.
- Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha). 2001. [online] [30.7.2010] <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>.
- National Research Council, 1999. Our Common Journey: A Transition towards Sustainability. In: Co znamená udržitelnost pro univerzity? Sborník mezinárodní konference. Praha, 5.– 6. 9. 2005. Praha, COŽP UK 2005. ISBN 80-239-6560-3.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. Mýty ve vzdělávání. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.
- NÜTZEL, Rudolf. Podpora environmentálního vědomí dětí: evaluace programů v přírodě s dětmi MŠ ve velkoměstě. München: Oekom-Verlag, Gesellschaft für Ökologische Kommunikation, 2007. ISBN 3-86581-057-8.
- O'NEIL, John, HOLLAND, Alan, LIGHT, Andrew. *Environmental Values*. Routledge introduction to environment. London: Routledge, 2008. ISBN 0-415-14509-0.
- OBERHUEMER, Pamela. Bildungskonzepte für die frühen Jahre in internationaler Perspektive. In FTHENAKIS, W.; OBERHUEMER, P. (Ed.). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-8100-3378-2
- OECD. Recognition programmes.[online 22.7.2010]. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>.
- OECD. Workshop summary on education for sustainable development. 2009. [online] [cit. 17.6.2010]

<http://www.oecd.org/dataoecd/52/1/41372200.pdf>.

- OSBERG, Deborah, BIENTA, Gert. The emergent curriculum: navigating a complex course between unguided learning and planned enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 2008, 40, č. 3, s. 313-328.
- PALMER, Joy, NEAL, Philip. *The Handbook of environmental education*. New York: Routledge, 1994.
- PRAMLING SAMUELSON, Ingrid, KAGA, Yoshie (Ed.). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO, 2008.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- RAUCH, Franz. *Ecologisation of Schools. Personal Impressions on Selected Practical Examples in European Countries*. In: AHLBERG, M., FILHO, W.L., (Ed.). *Environmental Education for Sustainability: Good Environment, Good life*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1996. ISBN 3-631-33617-9.
- REITER, Olaf. *Dům dětí při Evangelicko-luteránské mírové farnosti Radelbeul/Kötzschenboda* In: *Ekologická výchova v mateřských školách v rámci partnerství mezi městy a obcemi v Čechách a Německu. Sborník k mezinárodnímu semináři (12. -14. 11. 2004)*. Praha, Ekologické centrum hl. m. Prahy Toulcův dvůr, 2004.
- RICHTER. C. Schlüsselqualifikationen 1997 in HAAN, Gerhard de. *Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndromme und Schulprogramme*. Paper 98-144 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin: Freie Universität, 1998.
- ROBINSON, V. M. J. *Methodology and the research-practice gap*. *Educational Researcher*, 1998, č.27, s. 17-26.
- RUNHAAR, H.A.C., DIEPERINK, C. a DRIESSEN, P.P.J. *Policy analysis for sustainable development. The toolbox for the environmental social scientist*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*,

2006, 7, č.1, s. 34-56.

- RYCHEN, Simone Dominique, SALGANIK, Laura Hersh. Defining and Selecting Key Competencies. 1. vyd. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001. 251 s. ISBN 0889372489.
- RYCHEN, Simone Dominique. Introduction. In: RYCHEN, D., SALGANIK, L., (Ed.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, 2001, s. 1-16.
- SANDELL, Klas, ÖHMAN, Johan. Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. Environmental Education Research, 2010, 16, č. 1, s. 113-132. ISSN 1469-5871.
- SAUVÉ, Lucie. Environmental Education and Sustainable Development. A Further Appraisal. Canadian Journal of Environmental Education, 1996, č.1, s. 7-34.
- SCOULLOS, M., MALOTIDI, V. Handbook on methods used in Environmental Education and Education for Sustainable Development. Athens: MIO-ECSDE, 2004. ISBN 960-88033-1-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SKELTON, Alan. Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. Pedagogy, Culture & Society, 1997, 5, č. 2, s.177 -193.
- SLEURS, Willy, (Ed.). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussel: ESD, 2008. [online][cit. 6.7.2009]. Dostupné z WWW: <http://www.unece.org/env/esd/inf.meeting.docs/EGC/CSCT_Handbook_11_01_08.pdf>.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Klíčové kompetence a jejich úloha v předškolním vzdělávání. 2005. [online] [cit. 28.7.2009]. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/158/klicove-kompetence-a-jejich-uloha-v-predskolnim-vzdelavani.html/>.

- SMYTH, John. Managing learning in the real world. In: SCOTT, William, GOUGH, Stephen. Key issues in sustainable development and learning. A critical review. 1. vyd. London: Routledge, 2004, s. 130-132. ISBN 0-415-27649-7.
- SOKOL, Jan. Etika a past pravidel. In: DLOUHÁ, Jana et al. Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělání. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1656-8.
- SPILKOVÁ, Vladimíra (Ed.). Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150816.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Čemu se učit ve škole? K transformaci obsahu primárního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-12-9.
- STOLTENBERG, Ute : Gegenwart und Zukunft gestalten beginnt im Kindergarten. In: Umwelt & Bildung. Wien: Forum Umweltbildung, 2009, s. 14-15.
- STOLTENBERG, Ute, THIELEBEIN-POHL, Ralf. KITA 21 – Die Zukunftsgestalter. Mit Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Gegenwart und Zukunft gestalten. München: Oekom, 2011. ISBN 978-3-86581-266-7.
- STOLTENBERG, Ute. Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO Kommission e.V., 2008. ISBN 978-3-940785-04-6.
- STOLTENBERG, Ute. Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, 2008. 124 s. ISBN 978-3-940785-04-6.
- STOLTENBERG, Ute. Mensch und Wald. Theorie und Praxis einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am Beispiel des Themenfelds Wald. (Člověk a les: teorie a praxe vzdělávání pro udržitelný rozvoj k tématu les). München: Oekom, 2009. ISBN 978-3-86581-126-4.
- Strategie celoživotního učení ČR [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 11. července 2007 [cit. 30.12.2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>>.

- STRAUSS, Anselm L., COBIN, Juliet (Ed.). Grounded theory in practice. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. ISBN 0-7619-0747-5.
- STREJČKOVÁ, Emilie. Děti pro pětihory. Praha: Toulcův Dvůr, 1998.
- STRONG-WILSON, Teresa, ELLIS, Julia. Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. Theory Into Practice, 2007, 46, č.1, s. 40-47.
- SVUR ČR (Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky 2008-2015). 2008.
- TARR, Patricia. Consider the Walls. [online]
<http://journal.naeyc.org/btj/200405/ConsidertheWalls.pdf>.
- TILBURY, Daniella, STEVENSON, Robert B., FIEN, John, SCHREUDER, Daniel, (Ed.). Education and Sustainability. Responding to the Global Challenge. Glannd, Switzerland and Cambridge: Commission on Education and Communication-IUCN, 2002. ISBN 2-8317-0623-8.
- TYLER, Jilly. The Whaariki the New Zealand Curriculum Framework. 2002. [online 20.7.2010].
http://www.childcareexchange.com/wf/history/presentations/index.php?p=2002_tyler .
- UNECE Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. 2005. [online] [cit 19.7.2010].
<http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf>.
- UNESCO International Implementation Scheme. 2005. [online] [cit. 5.4.2010] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>.
- UNESCO Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. 2009. [online] [cit. 5.4.2010].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>.
- UNESCO. Belgrade Charter. Final Report of the International Workshop on Environmental Education, Belgrade (Yugoslavia), 13-22 October 1975. Document ED-76/WS/97. Paris: UNESCO, 1976.
- UNESCO. United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International implementation scheme. Paris:

UNESCO Education sector, 2005. [online] [cit. 15.3.2010].
<http://unesdoc.unesco.org/imag>.

- UNTERBRUNER, Ulrike et al. Zažít přírodu. Novinky z výzkumu a praxe zkušeností s přírodou. Innsbruck: Studien-Verlag, 2005. ISBN 3-7065-4102-5.
- VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Ekoškolky a lesní mateřské školy. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010.
- VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji. Zahraniční zkušenosti z lesních mateřských škol (Waldkindergarten) a možnosti jejich vzniku v ČR. In: Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti. Praha: Zelený kruh, 2009.
- WARDEN, Claire. Nature Kindergartens. Perthshire: Mindstretchers Ltd., 2010.
- WEINERT, Franz E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: RYCHEN, D.S., SALGANIK, L.H. Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2001. ISBN 0-88937-248-9.
- WERQUIN, Patrick. Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes. 2007 [online] [cit. 19.6.2010]
<http://www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf>
- YIN, Robert, K. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publ., 2009. ISBN 978-1-412-96099-1.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Zavádění rámcových vzdělávacích programů a jejich cílová skupina v rámci preprimárního vzdělávání	37
Tabulka 2: Vzdělávací obsah německého a českého rámcového dokumentu pro preprimární vzdělávání	46
Tabulka 5: Lesní mateřská škola z perspektiv udržitelného rozvoje	95
Tabulka 6: Dovednosti dětí z lesních MŠ (zeleně) a klasických MŠ (oranžově) v první třídě ZŠ.	111
Tabulka 3: Kurikulum minulosti, současnosti a budoucnosti (upraveno podle Greger/Černý, 2007 in Maňák et. al., 2008, s.11) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj	127
Tabulka 4: Inovace kurikula prostřednictvím konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj	129
Tabulka 7: Klíčové osoby implementace inovativního vzdělávacího konceptu ...	140
Tabulka 3: Kurikulum minulosti, současnosti a budoucnosti (upraveno podle Greger/Černý, 2007 in Maňák et. al., 2008, s.11) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj	151
Tabulka 4: Inovace kurikula prostřednictvím konceptu vzdělávání pro udržitelný rozvoj	153
Tabulka 8: Bodová škála pro hodnocení jednotky analýzy	180
Tabulka 9: Přehled kontextu extrahovaných jednotek analýzy	182
Tabulka 10: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání odpovídajících charakteristice subkategorie v analyzovaných vzdělávacích programech	205
Tabulka 11: Zastoupení subkategorií ve vzdělávacích programech vůči hodnotě mediánu.....	207
Tabulka 12: Osnova případové studie	218
Tabulka 13: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 1	225
Tabulka 14: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 2	234
Tabulka 15: Zastoupení kompetencí pro udržitelné jednání v kurikulu MŠ 3	240

Seznam schémat

Schéma 1: Čtyřúhelník udržitelnosti (přejato z Stoltenberg, 2009, s. 35).....	78
Schéma 2: Roční období a živly	107
Schéma 3: Miskový model překonávání překážek implementace (podle Euler/Sloane 1998 in Kremer 2003, s. 47, upraveno)	133
Schéma 4: Interaktivní podmínky ovlivňující implementaci podle Fullan (1991, s. 68 a Kremer, 2003, s. 51, upraveno)	135
Schéma 5: Hierarchický model implementace pro sledování implementace vzdělávání pro udržitelný rozvoj v preprimárním vzdělávání	142
Schéma 6: Postup provedeního šetření	160
Schéma 7: Deduktivní tvorba podkategorií na příkladu podkategorie Odpovědnost ve vztahu k druhým a k životnímu prostředí	165
Schéma 8: Postup obsahové analýzy (podle Mayring, 2008, s. 54)	173
Schéma 9: Model škálového strukturování (podle Mayring, 2008, s. 93)	178
Schéma 10: Revidovaný hierarchický model implementace	249

Seznam příloh

Příloha 1: Zahraniční přístupy k implementaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Příloha 2: Zdrojové strategické dokumenty pro deduktivní tvorbu kategorií obsahové analýzy a vybrané pasáže

Příloha 3: Obsahová analýza mezokurikula - extrahované texty

Kontakt: tereza.vosahlikova@gmail.com