

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Julie Rudová

**Komparace environmentálního vzdělávání v České  
republice a ve Švédsku**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2020

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá problematikou environmentálního vzdělávání, které je zde pojímáno v širším kontextu udržitelného rozvoje. Cílem práce je porovnat stav environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku. Nejprve jsou vymezeny základní koncepty (environmentální vzdělávání, udržitelný rozvoj) a jejich historický vývoj. Hlavní osu následující části tvoří strategický dokument OSN *Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030* a v něm definovaný koncept tzv. *cílů udržitelného rozvoje*. Pozornost je věnována implementaci tohoto dokumentu na národní úrovni a porovnání plnění cílů udržitelného rozvoje v České republice a ve Švédsku. Následuje stěžejní část práce, jež se zabývá samotným srovnáním environmentálního vzdělávání ve vybraných státech. Reflektovány jsou historické a politické souvislosti i podoba vzdělávacích aktivit s environmentální tematikou v prostředí školy i mimo ni. Pozornost je věnována také postojům veřejnosti k udržitelnému jednání a problémům týkajícím se životního prostředí.

**Klíčová slova:** environmentální vzdělávání, environmentální pilíř udržitelného rozvoje, Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj, cíle udržitelného rozvoje, Česká republika, Švédsko

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the issue of environmental education, which is perceived here in the broader context of sustainable development. The aim of the thesis is to compare the conditions of environmental education in the Czech Republic and Sweden. First, the fundamental concepts (environmental education, sustainable development) and their historical development are defined. The main theme of the following part is the UN strategic document *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* and the concept of the so-called *Sustainable Development Goals*. Attention is paid to the implementation of this document at the national level and to a comparison of performance in achieving Sustainable Development Goals in the Czech Republic and Sweden. The third chapter forms a key part of the thesis, as it deals with the comparison of environmental education in the selected countries. Historical and political contexts as well as the form of educational activities related to environmental issues both in the school and outside of it are reflected. Attention is also paid to public attitudes towards sustainable behavior and environmental issues.

**Keywords:** environmental education, environmental pillar of sustainable development, The 2030 Agenda for Sustainable Development, Sustainable Development Goals, Czech Republic, Sweden

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucímu své bakalářské práce, panu doc. PhDr. Martinovi Kopeckému, Ph.D., za vstřícný přístup, podnětné připomínky a čas, který mi věnoval při konzultacích. Dále děkuji všem přátelům a blízkým za jejich podporu.

## Obsah

0 Úvod.....	9
1 Environmentální vzdělávání jako jeden z nástrojů dosažení trvale udržitelného rozvoje .....	11
1.1 Trvale udržitelný rozvoj .....	11
1.1.1 Vývoj konceptu trvale udržitelného rozvoje a jeho východiska.....	11
1.1.2 Environmentální pilíř udržitelného rozvoje .....	14
1.2 Environmentální vzdělávání .....	15
1.2.1 Vývoj environmentálního vzdělávání ve světě .....	15
1.2.2 Cíle environmentálního vzdělávání .....	17
2 Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj .....	19
2.1 Představení strategického dokumentu <i>Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj</i> .....	19
2.2 Cíle udržitelného rozvoje.....	20
2.2.1 Vzdělávací souvislosti cílů udržitelného rozvoje .....	20
2.2.2 Srovnání výsledků naplňování cílů udržitelného rozvoje České republiky a Švédska .....	22
2.3 Implementace <i>Agendy 2030</i> na národní úrovni.....	23
2.3.1 Agenda 2030 v České republice .....	23
2.3.2 <i>Agenda 2030</i> ve Švédsku .....	24
3 Environmentální vzdělávání v České republice a ve Švédsku.....	26
3.1 Komparativní metoda .....	26
3.2 Vývoj environmentálního vzdělávání.....	27
3.2.1 Vývoj environmentálního vzdělávání v České republice.....	27
3.2.2 Vývoj environmentálního vzdělávání ve Švédsku .....	28
3.2.3 Komparace vývoje environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku .....	29
3.3 Legislativní zakotvení environmentálního vzdělávání .....	30
3.3.1 Legislativní a strategické dokumenty týkající se environmentálního vzdělávání v České republice .....	30
3.3.2 Legislativní a strategické dokumenty týkající se environmentálního vzdělávání ve Švédsku .....	33

3.3.3 Komparace legislativního zakotvení environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku .....	34
3.4 Financování environmentálního vzdělávání .....	35
3.4.1 Financování environmentálního vzdělávání v České republice .....	35
3.4.2 Financování environmentálního vzdělávání ve Švédsku .....	38
3.4.3 Komparace financování environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku ...	39
3.5 Realizace environmentálního vzdělávání .....	39
3.5.1 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže.....	39
3.5.1.1 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže v České republice.....	40
3.5.1.2 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže ve Švédsku .....	40
3.5.2 Mimoškolní environmentální vzdělávání.....	41
3.5.2.1 Mimoškolní environmentální vzdělávání v České republice.....	41
3.5.2.2 Mimoškolní environmentální vzdělávání ve Švédsku .....	42
3.5.3 Komparace praxe environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku .....	43
3.6 Vnímání environmentální problematiky (a environmentálního vzdělávání) širokou veřejností ..	44
3.7 Shrnutí stavu environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku .....	46
4 Závěr .....	49
5 Soupis bibliografických citací .....	51
6 Přílohy .....	62
Příloha A: Cíle udržitelného rozvoje.....	62
Příloha B: Seznam podcílů SDG 4.....	64
Příloha C: Výsledky České republiky a Švédska v <i>Sustainable Development Report 2019</i> .....	66
Příloha D: Brayův a Thomasův trojdimenzionální model komparativních studií .....	67
Příloha E: Tabulky shrnující postoje veřejnosti k environmentální problematice .....	68

## Seznam použitých zkratk

EP – Environmentální poradenství

ESD – Education for Sustainable Development

EU – Evropská unie (European Union)

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

FNM ČR – Fond národního majetku České republiky

IEA – Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

ISSP – Mezinárodní program sociálního výzkumu (International Social Survey Programme)

IUCN – Mezinárodní svaz ochrany přírody (International Union for Conservation of Nature)

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

OSN – Organizace spojených národů (United Nations)

SDGs – Cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals)

SWEDES – Swedish International Centre of Education for Sustainable Development

UNDESA – United Nations Department of Economic and Social Affairs

UNECE – Evropská hospodářská komise OSN (United Nations Economic Commission for Europe)

UNEP – Program OSN pro životní prostředí (United Nations Environment Programme)

UNESCO – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

VUR – Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

WWF – Světový fond na ochranu přírody (World Wide Fund for Nature)



## 0 Úvod

Naše planeta se potýká s množstvím environmentálních potíží. Ať už se jedná o nadprodukcii plastů, globální oteplování, kácení deštných pralesů, nebo další ekologické problémy, je nejvyšší čas je začít globálně řešit. Zdá se, že lidstvo si snad začíná pomalu uvědomovat nebezpečí vyplývající z těchto problémů. Velkou zásluhu na tom má jistě i rostoucí povědomí veřejnosti o této problematice.

Osvětovými a vzdělávacími činnostmi v ekologických otázkách se zabývá environmentální vzdělávání. Tato bakalářská práce se věnuje jeho vývoji a implementacím na národní úrovni dvou vybraných států. Jedná se o Českou republiku a Švédsko – státy, které mají k této problematice blízko.

Cílem této práce je porovnat environmentální vzdělávání v České republice a ve Švédsku. Bude tak realizováno prostřednictvím rešerše a analýzy dostupné literatury a dalších zdrojů. Téma je nazíráno komplexně, pozornost je věnována historickým, politickým i legislativním souvislostem, ale také praxi vzdělávání dětí i dospělých.

Stěžejním východiskem práce je dokument *Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030* a s ním související koncept tzv. *cílů udržitelného rozvoje*. V práci jsou zahrnuty ale i další strategické dokumenty mezinárodních organizací (UNESCO, UNECE, EU), jejich národní implementační plány a legislativní dokumenty v oblasti udržitelného rozvoje i environmentálního vzdělávání. Mezi další zdroje patří data ze statistických šetření (CENIA, Eurobarometr, ISSP). V neposlední řadě byla využita také odborná literatura a periodika, sloužící především k teoretickému zakotvení dané problematiky.

Práce je členěna do tří kapitol. Po vzoru mezinárodních organizací (OSN) vnímám environmentální problematiku v širších souvislostech udržitelného rozvoje. V první kapitole, která se zabývá vymezením základních pojmů, se tedy kromě environmentálního vzdělávání podrobněji věnuji také udržitelnému rozvoji. Ten je popsán na základě svého historického vývoje, pozornost je zaměřena především na jeho environmentální souvislosti. Plynule poté přecházím k vymezení environmentálního vzdělávání, mapování jeho vývoje a definici cílů.

Již zmiňovaný, pro tuto práci stěžejní, dokument *Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030*, který od roku 2015 definuje globální strategii OSN v problematice udržitelného rozvoje, tvoří základní osu druhé kapitoly. Nejprve je pozornost věnována

okolnostem jeho vzniku, poté představuji koncept *cílů udržitelného rozvoje*. Analyzuji jejich vzdělávací souvislosti a srovnávám, jak si Česká republika a Švédsko vedou v jejich plnění na základě dat z globální monitorovací zprávy *Sustainable Development Report 2019*. Nakonec představuji dokumenty sledovaných států, které mají zajistit implementaci *Agendy 2030* na národní úrovni.

Třetí kapitolu práce považuji za stěžejní, jelikož se přímo věnuje komparaci environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku. Z hlediska struktury kapitola nejprve vybočuje z environmentální problematiky, když v úvodu krátce objasňuje metodologickou podstatu komparativních studií. V následujících pěti podkapitolách už práce (až na výjimku v podkapitole 3.6, která není dělena do oddílů) sleduje pevně danou strukturu: popis dané problematiky v zemi A, popis dané problematiky v zemi B, komparace dané problematiky u obou států. Mezi oblasti environmentálního vzdělávání, které jsou tímto způsobem srovnávány, patří historický vývoj, zakotvení v legislativních a strategických dokumentech, financování, praxe environmentálního vzdělávání a postoje veřejnosti. Nejdůležitější zjištění jsou pak prezentována v závěrečném shrnutí.

# **1 Environmentální vzdělávání jako jeden z nástrojů dosažení trvale udržitelného rozvoje**

Pro účely této práce je nejprve nezbytné seznámit se se základními pojmy, které zde budou používány – jsou jimi *trvale udržitelný rozvoj* a *environmentální vzdělávání*. Kromě definice termínů bych ráda zmínila také historický vývoj obou konceptů, které se za nimi skrývají, což, jak věřím, pomůže lépe pochopit danou problematiku a její souvislosti.

První podkapitola se zabývá konceptem trvale udržitelného rozvoje. Nejprve se soustředím na historický vývoj konceptu trvale udržitelného rozvoje, zmiňuji nejdůležitější mezinárodní události a dokumenty, které přispěly k tomu, jak je dnes na koncept nahlíženo. Zdůrazňuji především roli OSN a přidružených organizací, jelikož se jedná o nejvýznamnějšího aktéra v této oblasti. Práce jako celek je postavena především na dokumentech vydaných OSN, případně dalších materiálech z nich vyplývajících nebo na ně navazujících. Na závěr podkapitoly čtenáře seznamuji s konceptem tří pilířů trvale udržitelného rozvoje. Bližší pozornost je však věnována pouze environmentálnímu pilíři, jehož edukační souvislosti a možnosti řeší environmentální vzdělávání, které je základním tématem této práce.

Environmentální vzdělávání je pojem, kterému se věnuje druhá podkapitola. Nejprve shrnuji vývoj environmentálního vzdělávání prostřednictvím odkazů na mezinárodní dokumenty a poté definuji cíle, které by si environmentální vzdělávání mělo klást.

## **1.1 Trvale udržitelný rozvoj**

### **1.1.1 Vývoj konceptu trvale udržitelného rozvoje a jeho východiska**

Myšlenky udržitelného rozvoje, byť ne vždy byly tímto termínem označovány, začínají rezonovat lidskou společností zhruba od 70. let 20. století. Nejvýznamnějším politickým aktérem v této oblasti byla jistě OSN, proto je největší pozornost věnována právě jejímu přínosu k této problematice, okrajově však zmiňuji i další organizace, které přispěly k dnešní podobě konceptu.

Za zlomový může být pokládán rok 1972, kdy se konala Konference OSN o životním prostředí ve Stockholmu, během níž byly poprvé celosvětově debatovány otázky udržitelného

ekonomického růstu. Ve stejném roce publikoval Římský klub zprávu *Limity růstu* varující před nekontrolovaným ekonomickým růstem, který je v rozporu s omezenými zásobami naší planety (Sachs, 2015, s. 4). Jak uvádí Nováček (2010, s. 217), v 70. letech se nejednalo o ojedinělý počin. Římský klub podobný problém zmínil v dalších zprávách *Lidstvo v bodě obratu* (1976), *Konec věků plýtvání* (1977), *Cíle pro lidstvo* (1977), k tématu se dále vyjádřil např. psycholog Erich Fromm v knize *Mít nebo být* (1976) nebo environmentalisticky orientovaný vědec James Lovelock v knize *Gaia – Nový pohled na zemi* z roku 1979 (Nováček, 2010, s. 217).

Sachs (2015, s. 4–5) uvádí, že termín *sustainable development* (do češtiny nejčastěji překládaný jako *udržitelný rozvoj* nebo *trvale udržitelný rozvoj*<sup>1</sup>) byl poprvé užít v knize *World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development* vydané v roce 1980 Mezinárodním svazem ochrany přírody ve spolupráci s Programem OSN pro životní prostředí a Světovým fondem na ochranu přírody. Přestože vlastní definice termínu udržitelný rozvoj neuvádí, z textu vyplývá, jak ho autoři vnímají: „Rozvoj a ochrana jsou oba stejně nezbytné pro naše přežití i pro plnění našich závazků jakožto opatrovníků přírodních zdrojů pro příští generace“ (IUCN, UNEP a WWF, 1980, s. 1, přeloženo autorkou práce).

V roce 1983 byla založena Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj, o čtyři roky později publikovala stěžejní dokument *Naše společná budoucnost*, ve kterém představila svou definici udržitelného rozvoje a návrhy, jak k němu přispět (Nováček, 2010, s. 216–217). Udržitelný rozvoj je tedy „... takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby“ (Světová komise pro životní prostředí a rozvoj, 1991, s. 47).

V době dvacátého výročí Stockholmské konference (rok 1992) se v Rio de Janeiru konala Konference OSN o životním prostředí a rozvoji, známá pod zkráceným názvem Summit Země. Jejím nejdůležitějším výsledkem bylo přijetí tzv. *Agendy 21*, rámcového dokumentu, který nabízel obecný návod, jakými způsoby dosáhnout udržitelného rozvoje (Nováček, 2010, s. 283–284). Jednalo se o jakéhosi předchůdce tzv. *Agendy 2030*, jíž bude věnována výrazná pozornost v dalších kapitolách.

---

<sup>1</sup> V kontextu této práce jsou oba české překlady (*trvale udržitelný rozvoj* a *udržitelný rozvoj*) po vzoru jednotného anglického pojmenování vnímány jako identické. V textu bývá zpravidla upřednostněn ten výraz, který je použit v legislativních/strategických dokumentech, které s danou pasáží textu souvisejí.

V roce 2000 byly na Summitu tisíciletí v New Yorku představeny tzv. *rozvojové cíle tisíciletí* (*Millenium Development Goals*). Jednalo se o osm úkolů řešících primárně extrémní chudobu, které bylo potřeba do roku 2015 splnit, aby byla zajištěna udržitelnost (Nováček, 2010, s. 176).

Další Konference OSN o životním prostředí a rozvoji se konala deset let po Summitu Země (v roce 2002) v jihoafrickém Johannesburgu a částečně redefinovala pohled na koncept udržitelného rozvoje. Do té doby ústřední cíl budování udržitelnosti pro příští generace byl pozměněn na potřebu dosažení udržitelnosti v aktuálním čase. V rámci udržitelného rozvoje se začaly rozlišovat tři jeho oblasti, tzv. pilíře (Sachs, 2015 s. 5–6). Johannesburgská deklarace zmiňuje potřebu: „... podpory vzájemně závislých pilířů udržitelného rozvoje – ekonomického rozvoje, společenského vývoje a ochrany životního prostředí – na lokální, národní, regionální a celosvětové úrovni“ (United Nations, 2002, s. 1, přeloženo autorkou práce).

Jak se již stalo tradicí, s desetiletým odstupem se konala další Konference OSN o životním prostředí. Jak uvádí Sachs (2015, s. 481–485), v Rio de Janeiru v roce 2012 byla vyzdvížena potřeba tzv. *cílů udržitelného rozvoje* (*Sustainable Development Goals*), které by navazovaly na rozvojové cíle tisíciletí a navrhly řešení také pro rozvinuté státy (které v předchozí koncepci fungovaly především v roli donátorů). 17 cílů udržitelného rozvoje a jejich 169 specifických podcílů bylo přijato na konferenci v New Yorku v roce 2015 v rámci programu *Agenda 2030* (United Nations General Assembly, 2015, s. 1–3), kterému bude věnován prostor v příští kapitole. Seznam cílů udržitelného rozvoje je k dispozici v přílohách této práce (Příloha A: Cíle udržitelného rozvoje).

Jedním z dokumentů, na které *Agenda 2030* odkazuje, je *10-Year Framework of Programmes on Sustainable Consumption and Production Patterns*, který byl přijat na Konferenci OSN o udržitelném rozvoji v roce 2012 a jehož realizace se odehrává pod záštitou Programu OSN pro životní prostředí. Dokument říká, že k dosažení udržitelnosti je zapotřebí, aby veškeré společnosti i země změnily své spotřební návyky, hlavní úkol však klade na země již vyspělé, které by se měly stát příkladem. Cílem programu je finanční i nemateriální podpora projektů a vzájemná spolupráce organizací, které se zabývají dosažením udržitelnosti (United Nations, 2012, s. 2–7). Jednotlivé programy se dle UNDESA (2014, nestránkováno) týkají šesti oblastí: udržitelné veřejné zakázky (*sustainable public procurement*), udržitelný turismus (*sustainable tourism*), informace ohledně udržitelné spotřeby a produkce pro spotřebitele

(*consumer information for SCP*), udržitelné budovy a výstavby (*sustainable buildings and construction*), program pro udržitelné potravinové systémy (*sustainable food systems programme*) a udržitelný životní styl a vzdělávání (*sustainable lifestyles and education*).

V Česku vymezuje trvale udržitelný rozvoj zákon č. 17/1992 Sb. o životním prostředí, který vychází z pojetí Světové komise pro životní prostředí a rozvoj z dokumentu Naše společná budoucnost: „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“ (Česká a Slovenská Federativní republika, 1991, s. 82).

### **1.1.2 Environmentální pilíř udržitelného rozvoje**

Jak bylo naznačeno v předchozí podkapitole, koncept udržitelného rozvoje OSN je postaven na podpoře tří vzájemně se ovlivňujících pilířů – sociálním, environmentálním a ekonomickém. Jak však uvádí Burford et al. (2013, s. 3036–3037) rozhodně se nejedná o vyčerpávající pojetí a absence jakéhosi čtvrtého pilíře (např. kulturně-estetického, politicko-institucionálního nebo nábožensko-duchovního) bývá často připomínána.

Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá oblastí environmentálního vzdělávání, největší pozornost bude věnována právě pilíři environmentálnímu. UNESCO ho vymezuje jako „... povědomí o přírodních zdrojích, křehkosti fyzického prostředí, dopadech lidského jednání a rozhodování na něj, se závazkem zohlednit environmentální zájmy při tvorbě sociální a hospodářské politiky“ (UNESCO, 2005, příloha s. 14, přeloženo autorkou práce).

Pro doplnění uvádím níže ještě vymezení environmentální udržitelnosti, které nepochází z dokumentů OSN. Serageldin v něm zdůrazňuje respektování pravidla vstupu a výstupu, jelikož životní prostředí je „... zároveň poskytovatelem vstupů (,zdrojů‘) a ,výlevkou‘ na odpad“ (Goodland a Daly, 1996, s. 1003, přeloženo autorkou práce). Přínosnost této koncepce vidím především ve vyzdvihnutí řešení výstupů lidského počínání, jelikož na úrovni definic bývá tato otázka často potlačena na úkor problematiky udržitelného čerpání zdrojů, která však není pro dosažení udržitelného rozvoje všespásná.

## 1.2 Environmentální vzdělávání

### 1.2.1 Vývoj environmentálního vzdělávání ve světě

Dle Palmer (1998, s. 4–5) lze myšlenky vystihující potřebu environmentálního vzdělávání vysledovat už u učenců osmnáctého a devatenáctého století, jako byli například Jean-Jacques Rousseau nebo Johann Wolfgang von Goethe. Termín environmentální vzdělávání (v anglickém originále *environmental education*) byl použit až okolo roku 1948, úplně poprvé pravděpodobně na konferenci Mezinárodního svazu ochrany přírody v Paříži (Palmer, 1998, s. 4–5).

Byla to ale až biosférická konference v Paříži v roce 1968, kdy se problém environmentálního vzdělávání začal systematicky řešit (Palmer, 1998, s. 5–6). První obecně přijímaná definice environmentálního vzdělávání pak vznikla o dva roky později na setkání UNESCO a Mezinárodního svazu ochrany přírody. Definuje environmentální vzdělávání jako „... proces uznávání hodnot a objasňování konceptů ve snaze rozvinout dovednosti a postoje potřebné k pochopení a ocenění vzájemné provázanosti člověka, jeho kultury a biofyzikálního okolí“ (IUCN, 1970, s. 11, přeloženo autorkou práce).

V 70. letech 20. století se konaly další mezinárodní konference, které přispěly k rozvoji environmentálního vzdělávání. Konference OSN o životním prostředí v roce 1972 zdůraznila důležitost environmentálního vzdělání pro všechny věkové kategorie dospělých nevyjímaje a roli masmédií, která by měla vytvářet vzdělávací obsah podporující ochranu přírody (United Nations, 1973, s. 5).

Bělehradská charta je výsledkem semináře UNESCO a Programu OSN pro životní prostředí o ekologické výchově z roku 1975. Stanovuje cíle a principy environmentálního vzdělávání. Hlavním cílem je dle ní „... vybudovat světovou populaci, která se zajímá o životní prostředí a problémy k němu vztážené a která má vědomosti, dovednosti, motivaci a odhodlání jednotlivě i společně dohromady pracovat na řešení současných problémů a předcházení těm budoucím“ (UNEP, 1975, s. 3, přeloženo autorkou práce).

V roce 1977 navazovala na předchozí dvě setkání první mezivládní konference o environmentálním vzdělávání v Tbilisi, která mimo jiné dále rozpracovala cíle environmentálního vzdělání. Jsou jimi šíření povědomí o environmentálních záležitostech, zvyšování schopnosti jednotlivců řešit problémy vztahující se k životnímu prostředí

a vytvoření nových vzorců chování lidstva ve vztahu ke svému fyzickému okolí (UNESCO, 1978, s. 1–2).

Na poli Evropské unie (tehdy ještě Evropského společenství) lze jistě vyzdvihnout rok 1987, který byl vyhlášen Evropským rokem životního prostředí. O rok později bylo vydáno usnesení o environmentálním vzdělávání, které stanovuje cíle a kroky k jejich dosažení (Palmer, 1998, s. 16). Dle tohoto dokumentu je tedy cílem environmentálního vzdělávání „... zvýšit veřejné povědomí o těchto problémech a jejich možných řešeních a položit základy pro informovanou a aktivní participaci jednotlivců při ochraně životního prostředí a pro rozumné využívání přírodních zdrojů“ (European Communities, 1988, nestránkováno, přeloženo autorkou práce).

Na již výše zmiňované Konferenci OSN o životním prostředí a rozvoji v Rio de Janeiru v roce 1992 byly přijaty dva dokumenty, které se sice přímo nezabývají definicí environmentálního vzdělávání, ale vyzdvihují jeho důležitost. Prvním z nich je *Rámcová úmluva OSN o změně klimatu*, která se zabývá problematikou negativního vlivu skleníkových plynů na klimatickou situaci naší planety (Ministerstvo zahraničních věcí, 2005, s. 5505–5508).

Česká republika i Švédsko se jako její signatáři zavázali k eliminaci produkce skleníkových plynů na svém území. Vzdělávání veřejnosti a šíření osvěty ohledně změny klimatu na všech úrovních (národní, regionální, mezinárodní) je důležitým bodem úmluvy a jeho konkrétní podoba je rozepsána v článku číslo 6 (Ministerstvo zahraničních věcí, 2005, s. 5516, 5521).

Druhým dokumentem přijatým na této konferenci je *Úmluva o biologické rozmanitosti*. Ta si klade za cíl ochranu tradičních biologických druhů v jejich přirozeném prostředí a uchování rostlinné a živočišné diverzity (Ministerstvo zahraničních věcí, 1999, s. 2935–2936). Jedním z dílčích cílů je i vzdělávání široké veřejnosti v otázkách biodiverzity, propagace její ochrany a zapojení se do mezinárodní spolupráce na osvětových projektech s danou problematikou (Ministerstvo zahraničních věcí, 1999, s. 2938–2939).

S příchodem nového tisíciletí se začal stále častěji používat pojem *vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. V roce 2002 OSN vyhlásilo na období 2005–2014 tzv. *Desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, jehož cílem byla mimo jiné mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání pro udržitelný rozvoj, jeho propagace a budování kapacit pro jeho realizaci (UNESCO, 2005, s. 1). Environmentální vzdělávání lze považovat za součást vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které se, jak již z definice udržitelného rozvoje vyplývá, zabývá širší problematikou zahrnující



kromě ekologických témat také společenské a politické otázky, jako je např. demokracie nebo sociální změna (UNESCO, 2005, přílohy s. 18).

Během *Desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj OSN* vznikaly také různé regionální strategie. V evropském prostoru to byla *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise* (tzv. Vilniuská strategie). Ta vybízí členské státy UNECE k rozvoji vzdělávání pro udržitelný rozvoj a stanovuje následující cíle (UNECE, 2005, s. 4–5):

- „(a) Zajistit, aby rámce politiky a regulatorní a operativní rámce podporovaly VUR,<sup>2</sup>
- (b) prosazovat VUR prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení,
- (c) vybavit vzdělavatele kompetencemi k tomu, aby udržitelný rozvoj zahrnovali do své výuky,
- (d) zajistit, že budou přístupné odpovídající materiály a nástroje pro VUR,
- (e) podporovat výzkum a rozvoj VUR,
- (f) posilovat spolupráci v oblasti VUR na všech úrovních v rámci regionu UNECE.“

Dalším příbuzným termínem je *globální rozvojové vzdělávání*. To se snaží motivovat a edukovat občany v otázkách udržitelného rozvoje (včetně environmentálních témat), oproti vzdělávání pro udržitelný rozvoj však klade primární důraz na řešení globálních problémů a chápání udržitelnosti v globálních souvislostech (Ministerstvo zahraničních věcí, 2018, s. 2).

### 1.2.2 Cíle environmentálního vzdělávání

Palmer (1998, s. 142) tvrdí, že environmentální vzdělávání musí fungovat ve třech rovinách: „*education about the environment*“ (základní znalosti o tématu), „*education in or from the environment*“ (osobní zkušenosti a estetická dimenze) a „*education for the environment*“ (etické otázky a hodnoty). Vzdělávací cíle, které zmiňuje Činčera (2007, s. 57–58), se zaměřují na konkrétní úkoly environmentálního vzdělávání, lze však vypočítat, že zasahují do všech výše zmíněných rovin (např. porozumění ekologickým souvislostem, ocenění krásy přírody, přijetí zásad udržitelného spotřebitelského chování).

---

<sup>2</sup> Vzdělávání pro udržitelný rozvoj bývá v češtině po vzoru hojně užívaného anglického ESD (Education for Sustainable Development) zkráceně označováno jako VUR.

Z předchozích odstavců vyplývá, že koncept environmentálního vzdělávání prošel od doby svého vzniku vývojem, nejednotností a snad i jistá neuchopitelnost jeho obecného pojetí přetrvává. Přesto věřím, že předchozí souhrn alespoň částečně objasnil jeho podstatu. Na závěr bych ještě ráda zmínila pojetí Máchala (2000, s. 15), které dle mého názoru dobře shrnuje a přes svou obecnost vystihuje podstatu této problematiky: „... jde o dosažení vyváženého souladu nezbytných odborných ekologických poznatků s citovými a smyslovými prožitky, které pomáhají nalézt lásku k přírodě, zvnitřňovat úctu ke všemu životu a zvyšovat úroveň mezilidských vztahů.“

## 2 Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj

Druhá kapitola se zabývá dokumentem *Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030*<sup>3</sup>. Nejprve představím okolnosti jeho vzniku a hlavní cíle. Dále se věnuji tzv. cílům udržitelného rozvoje a sleduji, jak si oba státy vedou v jejich plnění. Nakonec se zabývám národní implementací *Agendy 2030*.

### 2.1 Představení strategického dokumentu *Agenda 2030 pro udržitelný rozvoj*

*Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030* (zkráceně *Agenda 2030*) nese název nejnovější strategický dokument OSN v oblasti udržitelného rozvoje. Byl přijat na summitu v New Yorku v září roku 2015 a je založen na konceptu 17 cílů udržitelného rozvoje (tzv. *SDGs – Sustainable Development Goals*), jež se členské státy zavázaly do roku 2030 splnit (United Nations General Assembly, 2015, s. 1–3).

Cíle udržitelného rozvoje volně navazují na *Rozvojové cíle tisíciletí*, které byly aktuální pro období let 2000–2015. V předmluvě *Agendy 2030* je také znovu zdůrazněn princip tří vzájemně propojených pilířů, jež cíle udržitelného rozvoje vnímají jako svou základnu. Za obecný cíl dokumentu lze považovat boj s celosvětovou chudobou a směřování lidského počínání k větší udržitelnosti (United Nations General Assembly, 2015, s. 1–3).

Členské státy jsou v textu vyzvány k vytvoření vlastních národních strategií, které by co nejvíce reflektovaly specifika, problémy a aktuální cíle každého státu (United Nations General Assembly, 2015, s. 6, 13). Konkrétním strategickým dokumentům České republiky a Švédska vztahujícím se k tomuto požadavku bude věnována pozornost ve třetí podkapitole.

*Agenda 2030* odkazuje na množství předchozích dokumentů a programů OSN, které se týkají rozvojových cílů. Mnohým z nich již byla věnována pozornost v předchozích kapitolách této práce – jedná se např. o *10-Year Framework of Programmes on Sustainable Consumption and*

---

<sup>3</sup> V práci vycházím z originálního dokumentu vydaného v anglickém jazyce s názvem *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Používám však českou terminologii (např. k pojmenování jednotlivých cílů a podcílů), která odpovídá oficiální internetové stránce OSN.cz.

*Production Patterns, Rámcovou úmluvu OSN o změně klimatu, Úmluvu o biologické rozmanitosti* atd. (United Nations General Assembly, 2015, s. 8–9).

## **2.2 Cíle udržitelného rozvoje**

*Agenda 2030* stanovuje 17 cílů udržitelného rozvoje, které se dále dělí na 169 podcílů. Každý z nich se více či méně týká alespoň jednoho ze tří pilířů udržitelného rozvoje (United Nations General Assembly, 2015, s. 1–3). Seznam všech 17 cílů je součástí příloh (Příloha A: Cíle udržitelného rozvoje).

### **2.2.1 Vzdělávací souvislosti cílů udržitelného rozvoje**

V celosvětovém monitoringu plnění cílů udržitelného rozvoje *Sustainable Development Report 2019* si Česká republika a Švédsko stojí velmi dobře – Švédsko si aktuálně drží druhé místo a Česká republika sedmé (Sachs et al., 2019, s. 20–21). Jsou to však právě environmentálně orientované cíle, s jejichž plněním mají vyspělé státy problémy. Jejich občané si udržují vyšší životní standard, který má často negativní dopad na životní prostředí. Proto právě zde je největší potřeba osvěty a vzdělávání v oblasti ekologické udržitelnosti (UNESCO, 2014, s. 11). Avšak vzdělávání jako takové nemusí být z environmentálního hlediska vždy pouze přínosem – právě díky vyšší úrovni vzdělání lidé snadněji upouští od původních (udržitelných) způsobů života a přijímají vyšší (konzumní) životní standardy. Proto musí být vzdělávání nastaveno a utvářeno tak, aby převládal jeho pozitivní dopad (UNESCO, 2016a, s. 11).

Vzdělávání je tedy vnímáno jako jeden z nástrojů dosažení cílů udržitelného rozvoje. Věnuje se mu primárně cíl 4, „Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny“ (UNESCO, 2016b, s. 24). Ten je tvořen 10 podcíli, které se týkají např. kvality primárního a sekundárního vzdělávání, (genderové) rovnosti při přístupu ke vzdělání, funkční a matematické gramotnosti (United Nations General Assembly, 2015, s. 17). Jejich seznam je součástí příloh (Příloha B: Seznam podcílů SDG 4).

SDG 4 také obsahuje podcíl 4.7, který je v kontextu této práce jeden z nejdůležitějších: „Do roku 2030 zajistit, aby všichni studenti získali znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje, mimo jiné prostřednictvím vzdělávání o udržitelném rozvoji a trvale

udržitelném způsobu života, o lidských právech, genderové rovnosti, dále pomocí podpory kultury míru a nenásilí, globálního občanství i docenění kulturní rozmanitosti a příspěvku kultury k udržitelnému rozvoji“ (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 386). Právě tento podcíl explicitně pojmenovává potřebu vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako jeden z cílů udržitelného rozvoje a zároveň jako nástroj k jeho dosažení (UNESCO, 2017, s. 8).

Deklarace cíle 4 *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development* klade velký důraz na celoživotní učení (UNESCO, 2016b, s. 33–34). Někteří autoři, např. Elfert (2019, s. 544), se však domnívají, že při realizaci opatření vyplývajících z dokumentu zůstane především neprofesní vzdělávání dospělých upozaděno na úkor formálního vzdělávání dětí a mladistvých. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2019, s. 95) zase upozorňuje na to, že samotné uznání důležitosti celoživotního učení nemusí vždy nutně znamenat větší podporu vzdělávání a učení se dospělých.

Další podcíle, které se přímo věnují vzdělávání, jsou 3.7 „Do roku 2030 zajistit všeobecný přístup ke službám pro sexuální a reprodukční zdraví programům plánovaného rodičovství, informacím a vzdělávání nebo zahrnutí problematiky reprodukčního zdraví do národních strategií a programů“, a 8.6 „Do roku 2020 podstatně snížit podíl mladých lidí, kteří nepracují ani nestudují“. Vzdělávání v environmentální oblasti se pak přímo zabývá podcíle 12.8 „Do roku 2030 zajistit, aby lidé v celém světě měli relevantní informace a povědomí o udržitelném rozvoji a životním stylu v souladu s přírodou“, a 13.3 „Zlepšit vzdělávání a zvyšování povědomí o klimatické změně, rozšířit lidské i institucionální kapacity pro zmírňování změny klimatu, adaptaci na ni, snižování jejích dopadů a včasné varování“ (UNESCO, 2016c, s. 7–8).

Přestože se k dosažení jednotlivých cílů udržitelného rozvoje vztahují rozdílné vzdělávací cíle, dle UNESCO (2017, s. 10–11) existují obecné kompetence, které je potřeba pro dosažení udržitelnosti budovat. Patří mezi ně systémové myšlení, schopnost předvídat, normativní kompetence, kompetence ke strategickému plánování, schopnost spolupráce, kritické myšlení, sebeuvědomění a schopnost řešit problémy.

## 2.2.2 Srovnání výsledků naplňování cílů udržitelného rozvoje České republiky a Švédska

Globální monitoring *Sustainable Development Report* pravidelně sleduje výsledky států při plnění cílů udržitelného rozvoje. V roce 2019 v něm bylo porovnáváno 162 zemí světa na základě 114 indikátorů vztahujících se k jednotlivým cílům (Sachs et al., 2019, s. 40–42). Švédsko i Česká republika se umístily na samém vrcholu, konkrétně na druhém, respektive sedmém místě (Sachs et al., 2019, s. 20), ale i tak jim zbývá velké množství problémů k vyřešení.

Ze všech 17 cílů splňuje Česká republika pouze cíl 1 „*Vymýtit chudobu ve všech jejích formách všude na světě*“. Tento cíl plní i Švédsko, které dosahuje požadovaných výsledků ještě u cílů 3 „*Zajistit zdravý život a zvyšovat jeho kvalitu pro všechny v jakémkoli věku*“, a 7 „*Zajistit přístup k cenově dostupným, spolehlivým, udržitelným a moderním zdrojům energie pro všechny*“. S plněním všech ostatních cílů mají oba státy větší či menší problémy (Sachs et al., 2019, s. 24). V kontextu toho, že se v obou případech jedná o státy z první desítky, mohou tyto výsledky působit poněkud pesimisticky.

Dalším negativním zjištěním je fakt, že největší problémy mají porovnávané státy s environmentálně orientovanými cíli. Česká republika i Švédsko spadají v rámci plnění cíle 13 „*Přijmout bezodkladná opatření na boj se změnou klimatu a zvládnání jejích dopadů*“, do nejhorší kategorie (*hlavní problémy přetrvávají*). Na jejich částečnou obhajobu lze však uvést, že se mezi vyspělými státy nejedná o ojedinělý problém. Ze všech 36 srovnávaných států OECD se u tohoto cíle v nejhorší kategorii umístilo 31 z nich (Sachs et al., 2019, s. 24).

Další, z pohledu rozvinutých zemí problematický, cíl je SDG 12 „*Zajistit udržitelnou spotřebu a výrobu*“. Ve 26 z 36 zemí OECD přetrvávají hlavní problémy pro jeho vyřešení (jedním ze států je i Švédsko), ostatní státy mají při jeho plnění „pouze“ značné problémy (Sachs et al., 2019, s. 24).

Také v rámci již zmiňovaného SDG 4, týkajícího se vzdělávání, se Švédsku a České republice moc nedaří. Oba státy spadají do kategorie značných problémů (Sachs et al., 2019, s. 24). Tabulka s výsledky všech 17 cílů je součástí příloh (Příloha C: Výsledky České republiky a Švédska v *Sustainable Development Report 2019*).

Jak tedy vyplývá z výsledků reportu *Sustainable Development Report*, přestože se Česká republika a Švédsko objevují v první desítce zemí, které nejlépe plní cíle udržitelného

rozvoje, jsou to právě indikátory vztahující se k environmentální problematice, které se jim naplňovat nedaří. Bohužel není k dispozici globální porovnání, které by se zabývalo pouze plněním environmentálních cílů, je ale pravděpodobné, že by ani jeden ze států nedosáhl podobně skvělých výsledků jako při souhrnném měření indikátorů ze všech tří pilířů.

Potvrzuje se tedy, co tvrdí UNESCO (2014, s. 11), a sice to, že právě vyspělé státy často zatěžují životní prostředí nejvíce. Je na místě, aby si právě v této oblasti stanovily cíle a snažily se o jejich dosažení. Environmentální vzdělávání pak může napomáhat k jejich propagaci a naplňování.

## **2.3 Implementace *Agendy 2030* na národní úrovni**

Jak již bylo řečeno v první podkapitole této kapitoly, jednotlivé členské státy měly na základě *Agendy 2030* vytvořit vlastní národní strategie, které zohledňují jejich odlišnosti a potřeby. Tato kapitola je věnována národním strategiím České republiky a Švédska založeným na *Agendě 2030*, důraz je kladen na environmentální cíle a témata.

### **2.3.1 *Agenda 2030* v České republice**

Vláda České republiky vydala v roce 2017 komplexní dokument s názvem *Strategický rámec Česká republika 2030*, který plní funkci národní strategie *Agendy 2030*. Nahrazuje zastaralý dokument *Strategický rámec udržitelného rozvoje ČR* z roku 2010 (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 6–7).

Dokument je rozdělen do šesti hlavních kapitol podle šesti oblastí, ve kterých je sledována situace udržitelného rozvoje v ČR. Jedná se o oblasti nazvané „*Lidé a společnost, Hospodářský model, Odolné ekosystémy, Obce a regiony, Globální rozvoj a Dobré vládnutí*“ (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 11). V úvodu jsou také zmíněny principy udržitelného rozvoje, z nichž z hlediska práce nejzajímavější je ten s názvem *Učíme se*, který odkazuje na důležitou roli vzdělávání pro dosažení udržitelného rozvoje. V dokumentu stojí, že: „[s] hlubšími znalostmi roste i respekt ke kulturnímu dědictví, znalost udržitelných vzorců výroby a spotřeby vede k šetrnějším procesům, znalosti z přírodovědných oborů přispívají k pochopení ekosystémů. Pro udržitelnou společnost je důležitý kvalitní systém vzdělávání,

výchovy a osvěty, který umožňuje různým vrstvám nabyté znalosti využívat“ (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 16).

Prostřednictvím metody SWOT analýzy je v dokumentu popsána aktuální situace v České republice, její silné i slabé stránky a předpoklady do budoucna (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 17–23). V každé ze šesti výše zmiňovaných oblastí jsou stanoveny cíle, které dále konkretizují jednotlivé podcíle (Úřad vlády České republiky, 2017, s. 118–124).

Důležitým pomocným dokumentem je *Implementace Agendy 2030 pro udržitelný rozvoj (Cílů udržitelného rozvoje) v České republice*, která funguje jako spojovací článek mezi mezinárodní *Agendou 2030* a *Strategickým rámcem Česká republika 2030*. Autoři dokumentu se vyjadřují k relevanci všech SDG (i jejich podcílů) pro Českou republiku a provazují je s jednotlivými národními cíli, stanovenými ve *Strategickém rámci* (Úřad vlády České republiky, 2018, s. 5–11).

### **2.3.2 Agenda 2030 ve Švédsku**

V návaznosti na přijetí dokumentu *Agenda 2030* vydalo Švédsko její národní implementační plán na roky 2018–2020, ve kterém si mimo jiné stanovuje šest témat, které jsou pro stát prioritou. Jsou jimi sociální a genderová rovnost, udržitelná společnost, společensky prospěšná cirkulární ekonomika založená na biotechnologiích, silný soukromý sektor a společenská odpovědnost firem, udržitelný a zdravý potravinový řetězec, vzdělání a inovace (Regeringskansliet, 2018, s. 41). Cíle v environmentální oblasti jsou pak konkretizovány a naplňovány prostřednictvím tzv. *16 cílů kvality životního prostředí*, které si Švédsko stanovilo již před přijetím Agendy 2030 a nejsou součástí implementačního dokumentu (Regeringskansliet, 2018, s. 10). Své místo v implementačním dokumentu naopak má zmínka o vzdělávání pro udržitelný rozvoj, které je vnímáno jako téma vyžadující dlouhodobou pozornost (Regeringskansliet, 2018, s. 16).

V pozdějším vyjádření tzv. *Delegace Agendy 2030* (Sweden, 2019, s. 153), komise spravující švédskou národní implementaci *Agendy 2030*, byla v kontextu vzdělávání pro udržitelný rozvoj zdůrazněna role neformálního vzdělávání – především pak tzv. *folkbildning*. Jedná se o „... souhrnný název pro aktivity realizované švédskými lidovými vysokými školami a vzdělávacími asociacemi, které mívají formu kurzů, studijních kroužků nebo kulturních aktivit“ (Folkbildningsrådet, 2016, nestránkováno, přeloženo autorkou práce).



Kromě implementačního plánu vytvořilo Švédsko také specializované strategie pro některé oblasti. Jednou z nich je i SDG 12, *Zajistit udržitelnou spotřebu a výrobu*, což je jeden ze dvou cílů udržitelného rozvoje, s jejichž plněním má Švédsko největší problémy, jak již bylo ukázáno v podkapitole 2.2.2. Strategický dokument obsahuje sedm prioritních oblastí, z nichž jedna (podpora udržitelných způsobů spotřeby) se přímo zaměřuje na edukaci veřejnosti (ať už neformálním způsobem prostřednictvím ukázek dobré praxe, či systematickým vzděláváním ve školách) směrem ke změně postojů a udržitelnějšímu chování spotřebitelů (Ministry of Finance Sweden, 2016, s. 3–4).

Švédsko je také členem dvou regionálních organizací, které vytvořily vlastní strategii implementace *Agendy 2030*. Jedná se o Radu států Baltského moře a Severskou radu.

Rada států Baltského moře se považuje za první makroregion, který si stanovil společné cíle v oblasti udržitelného rozvoje. Vlastní akční plán *Agendy 2030* vydala v roce 2016 (Council of the Baltic Sea States, 2017, s. 6). Dokument zmiňuje šest hlavních oblastí, na které se v rámci implementace *Agendy 2030* hodlá v tomto regionu zaměřit: partnerství pro udržitelný rozvoj, klimatická opatření, přechod k udržitelné ekonomice, udržitelná města, kvalitní a celoživotní vzdělávání, rovnost a sociální wellbeing (Council of the Baltic Sea States, 2017, s. 16). Z hlediska této práce je nejzajímavější cíl týkající se vzdělávání, který ve svém popisu vyzdvihuje důležitost vzdělání pro udržitelný rozvoj (Council of the Baltic Sea States, 2017, s. 11).

Další regionální organizace, jejímž členem Švédsko je, se jmenuje Severská rada. Společnou strategii udržitelného rozvoje má již od roku 2001. Aktuální, již čtvrtá verze, byla vydána v roce 2013 a obsahuje vize do roku 2025 (Halonen et al., 2017, s. 67). V roce 2019 byla přepracována a byly do ní zakomponovány odkazy na *Agendu 2030* (Nordic Council of Ministers, 2019, s. 5). Vytýčuje pět oblastí (severský sociální model; funkční ekosystémy; klimatickou změnu; udržitelné využívání přírodních zdrojů; vzdělávání, výzkum a inovace), které jsou pro tento region v souvislosti s dosažením udržitelného rozvoje klíčové, a ty vztahuje k jednotlivým SDGs (Nordic Council of Ministers, 2019, s. 13–46). Konkrétně environmentální vzdělávání není v textu přímo zmíněno, je ale nastíněna obecná potřeba vzdělávání o tématech udržitelného rozvoje, které by se mělo vyskytovat ve všech stupních vzdělávací soustavy (Nordic Council of Ministers, 2019, s. 43–45).

### 3 Environmentální vzdělávání v České republice a ve Švédsku

V této kapitole je pozornost věnována environmentálnímu vzdělávání na národní úrovni. V rámci zvolených států sleduji tuto problematiku z různých úhlů pohledu a snažím se podchytit všechny hlavní, relevantní souvislosti.

V úvodu kapitoly v krátkosti opouštím hlavní tematický okruh této práce a věnuji první podkapitolu objasnění metodologické podstaty komparativních studií. Poté se vracím k problematice environmentálního vzdělávání a ve zvolených státech postupně sleduji a srovnávám vývoj, legislativu, financování, realizaci a veřejné mínění v oblasti environmentálního vzdělávání.

#### 3.1 Komparativní metoda

Walterová definuje (2006, s. 18, zvýrazněno v originále) srovnávací (komparativní) pedagogiku jako „... **multidisciplinární obor, zkoumající a srovnávající vzdělávací systémy a procesy, jejich determinující faktory a efekty na různých úrovních jejich reálné existence** (od individuální a lokální přes národní až po globální), **z aspektů různých skupin a společenství v širším kontextu** (historickém, kulturním, etnickém, ekonomickém, politickém) **sociálního systému a jeho subsystémů.**“

Komparativní vědecká metoda je podle Vlčka (2015, s. 394–395) hojně využívána v sociálních a humanitních vědách (např. psychologii, ekonomii, jazykovědě). Má také široké uplatnění v pedagogice, kde může posloužit při koncipování vzdělávacích politik, sociálním prognózování nebo jako informační zdroj pro badatele i širokou veřejnost (Průcha, 2006, s. 21–24). Právě díky této rozmanitosti neexistuje pouze jedna univerzálně aplikovatelná metoda komparativního výzkumu (Rabušicová a Záleská, 2016, s. 347–348).

Jedno z možných dělení komparativních metod uvádí Jůva (1994, s. 67). Srovnávání rozlišuje na *chronologické* a *synchronní* – jak již názvy napovídají, u *chronologického srovnávání* pozorujeme vývoj určitého jevu v čase, kdežto u *srovnávání synchronního* porovnáváme daný jev ve více situacích (např. v různých zemích). Tato práce sice obsahuje krátký exkurz do

historie environmentálního vzdělávání vybraných zemí, ten ale slouží spíše k přiblížení kontextu, ve zbytku textu jednoznačně převažuje *synchronní srovnávání*.

Bray a Thomas vytvořili trojdimenzionální model tematického zaměření komparativních studií, jež ilustruje obrázek č. 1 (Příloha D: Brayův a Thomasův trojdimenzionální model komparativních studií). Ty se liší podle výběru srovnávaných jevů ve třech oblastech – *geografické a lokalizační úrovni, demografických skupinách a vzdělávacích a společenských aspektech* – a jejich vzájemnou kombinací (Rabušicová a Záleská, 2016, s. 370). Tuto práci by na *geografické a lokalizační úrovni* bylo možné zařadit na úroveň 2, země, v rámci *demografických skupin* se zabývá celou populací. V poslední dimenzi, *vzdělávacích a společenských aspektů*, není práce vyhraněná. Její ambicí je postihnout problematiku environmentálního vzdělávání v jeho stěžejních souvislostech a neomezuje se pouze na dílčí fakta. Zahrnuje tedy například informace, které by mohly být podle Brayovy a Thomasovy krychle zařazeny pod politické změny nebo strukturu managementu, ale věnuje se i dalším aspektům, jako jsou historický vývoj systému environmentálního vzdělávání, jeho financování a postoje veřejnosti k environmentální problematice.

## **3.2 Vývoj environmentálního vzdělávání**

### **3.2.1 Vývoj environmentálního vzdělávání v České republice**

Tradice environmentálního vzdělávání v České republice (resp. tehdejším Československu) sahá do 60. let 20. století a je spojena s otázkami ochrany přírody. Z iniciativy ochránců přírody za podpory mezinárodních organizací (IUCN, UNESCO) a pedagogů začaly vznikat první vzdělávací a informační programy o životním prostředí. Stát se touto problematikou začal oficiálně zabývat až v roce 1977 (Čeřovský, 1983, s. 1). Významnou osobností v propagaci *výchovy k ochraně životního prostředí*, jak bylo tehdy environmentální vzdělávání nazýváno, byl Jan Čeřovský (Máchal, 2000, s. 3). Kromě práce pro odbor ochrany přírody Státního ústavu památkové péče a ochrany přírody v Praze (dnešní Agentura ochrany přírody a krajiny České republiky), působil také na mezinárodní úrovni v rámci Mezinárodního svazu pro ochranu přírody (IUCN). Tam zastával na přelomu 60. a 70. let pozici vedoucího úseku výchovy a vzdělávání (Ministerstvo životního prostředí, 2011, s. 28).

V 70. letech začaly vznikat první nevládní neziskové organizace věnující se osvětové činnosti (často určené dětem a mládeži) v oblasti ekologie. Z těch tradičních, a doposud aktivních,

jmenujme například *Hnutí Brontosaurus* (2020, nestránkováno), *Český svaz ochránců přírody* (2019, nestránkováno) a *TEREZA, vzdělávací centrum* (2020, nestránkováno).

Další boom těchto organizací nastal po změně režimu na přelomu 80. a 90. let. Založeno bylo například *Hnutí Duha*, které je českou odnoží mezinárodní organizace *Friends of the Earth* (*Hnutí Duha*, 2016, nestránkováno), nebo *Děti Země* (Bartoš, 2002, s. 125). V roce 1996 byla založena Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, která sdružuje primárně poskytovatele ekologické výchovy pro děti a mládež (Bartoš, 2002, s. 131). Detailněji se o ní zmíním v podkapitole zabývající se realizací environmentálního vzdělávání.

V návaznosti na *Usnesení vlády ČR ze dne 1. dubna 1992 č. 232 ke strategii státní podpory ekologické výchovy v České republice na 90. léta* se začal používat pojem *ekologická výchova* (Vláda České republiky, 1992, nestránkováno). Na přelomu tisíciletí se oficiálně zavedl nový termín *environmentální vzdělávání*, který je spjat především s tzv. *EVVO (Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty)*, jemuž se budu podrobně věnovat v jedné z dalších podkapitol. Na tomto místě jen zmíním z něho vycházející aktuální českou definici environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, která „... vychází z anglického termínu *environmental education*, kde *environment* znamená **životní prostředí** a *education* se chápe široce jako vzdělávání, výchova či osvěta všech typů cílových skupin, od nejmenších dětí po dospělé“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008a, s. 1, zvýrazněno v originále).

### 3.2.2 Vývoj environmentálního vzdělávání ve Švédsku

Cars a West (2015, s. 7) uvádějí, že za počátky environmentálního vzdělávání ve Švédsku lze považovat vzdělávání budoucích pedagogů v 19. století, kdy se v rámci jejich přípravy začal klást důraz na témata přírody. V roce 1919 se pak zmínka o vzdělávání o ochraně přírody a zvířat objevila v národním školním plánu, což může být vnímáno jako předchůdce moderního environmentálního vzdělávání (Breiting a Wickenberg, 2010 s. 12).

Podle Öhmana (2011, s. 4) se environmentální vzdělávání, jak ho známe dnes, začalo ve Švédsku formovat ke konci 60. let 20. století díky propojení myšlenek konceptu učení venku (*outdoor education*) a environmentalismu. Lindberg (2015, s. 72) uvádí, že v té době (přesně v roce 1967) byla také založena Agentura ochrany životního prostředí (*Naturvårdsverket*). V roce 1969 se myšlenky spjaté s environmentálním vzděláváním poprvé objevují v národním kurikulu a o tři roky později to byla právě švédská vláda, která do Stockholmu svolala

konferenci OSN o životním prostředí (viz podkapitola 1.1.1), kde bylo environmentální vzdělávání diskutováno na mezinárodní úrovni (Öhman, 2011, s. 4).

Organizované mimoškolní environmentální vzdělávání se objevilo až později. V druhé polovině 70. let 20. století stáli u jeho zrodu úředníci z Agentury ochrany životního prostředí. Opravdový zlom ale nastal až v roce 1988, kdy se po volebním úspěchu Strany zelených začala ve veřejném prostoru výrazněji řešit ekologie. V návaznosti na to se začaly problematice environmentálního vzdělávání (především ale stále v rámci škol) více věnovat také neziskové organizace. Jedná se například o *Swedish Society for Nature Conservation*, *WWF* a *Keep Sweden Tidy* (Breiting a Wickenberg, 2010, s. 13–15).

Po tom, co bylo v roce 2002 na období 2005–2014 vyhlášeno *Desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj OSN*, s čímž souvisí přesun zájmu od životního prostředí k širšímu konceptu udržitelného rozvoje (více viz podkapitola 1.2.1), začalo Švédsko postupně namísto o environmentálním vzdělávání hovořit o *vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Nejednalo se ale jen o terminologickou změnu, ale také o posun tematický (environmentální otázky v ekonomických a společenských souvislostech) a koncepční, tj. důraz na budování občanských kompetencí namísto jednostranného zaměření na konkrétní ekologické problémy (Öhman, 2011, s. 4–6).

V roce 2008 vláda zřídila tzv. *SWEDESD* (Swedish International Centre of Education for Sustainable Development). To má na starost propagaci vzdělávání pro udržitelný rozvoj v mezinárodních souvislostech (Lindberg, 2015, s. 76).

### **3.2.3 Komparace vývoje environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku<sup>4</sup>**

Environmentální vzdělávání je relativně mladým oborem, na globální úrovni mu poprvé byla pozornost systematicky věnována až ke konci 60. let 20. století (Palmer, 1998, s. 5–6; viz podkapitola 1.2), ve stejné době se začalo formovat ve Švédsku (Öhman, 2011, s. 4) a tehdejším Československu (Čeřovský, 1983, s. 1). Oba státy tedy patřily k průkopníkům a dovolím si dokonce tvrdit, že přispěly také k mezinárodnímu vývoji této oblasti – Švédsko

---

<sup>4</sup> V této podkapitole (a následně v dalších podkapitolách věnujících se přímo porovnání jednotlivých oblastí environmentálního vzdělávání) se pokouším o formování vlastních myšlenek a závěrů k dané problematice. Odkazovaná literatura zde slouží pouze pro faktografické ukotvení informací.

mimo jiné díky organizaci konference OSN o životním prostředí (Öhman, 2011, s. 4), Československo prostřednictvím působení Jan Čerovského v Mezinárodním svazu pro ochranu přírody (Ministerstvo životního prostředí, 2011, s. 28).

Naopak první aktéři v této oblasti se v porovnávaných státech liší. Zatímco v Československu vznikalo environmentální vzdělávání „zdola“ díky iniciativě ochránců přírody a až následně začal problematiku regulovat stát (Čerovský, 1983, s. 1), ve Švédsku byl jeho vývoj od počátku silně navázán především na školský systém (Breiting a Wickenberg, 2010 s. 12; Cars a West, 2015, s. 7; Öhman, 2011, s. 4). Byť z rozličných důvodů (konec totalitního režimu v Československu, volební výhra ekologicky smýšlejících politických stran ve Švédsku), oba státy pak velký rozvoj mimoškolního environmentálního vzdělávání zaznamenaly od konce 80. let 20. století (Bartoš, 2002, s. 125; Breiting a Wickenberg, 2010, s. 13–15).

Další odlišnost mezi zeměmi vnímám v celkovém pojetí dané problematiky. Švédsko přejalo komplexnější, modernější a rétorikou mezinárodních organizací podporované *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (Öhman, 2011, s. 4–6). Česká republika se k tomuto konceptu zatím stále plně nepřesunula a snad i díky fungujícímu systému *EVVO* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008a, s. 1) preferuje tradičnější *environmentální vzdělávání*.

### **3.3 Legislativní zakotvení environmentálního vzdělávání**

#### **3.3.1 Legislativní a strategické dokumenty týkající se environmentálního vzdělávání v České republice**

*Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)* vznikla na základě závazků vyplývajících z *Desetiletí OSN pro udržitelný rozvoj* v letech 2005–2014 a úzce souvisí se *Strategickým rámcem udržitelného rozvoje ČR* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008b, s. 1–3). Po roce 2015 již však nebyla aktualizována, namísto toho bylo v rámci usnesení Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj doporučeno, aby byla otázkám vzdělávání pro udržitelný rozvoj věnována pozornost v rámci *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy* (Rada vlády pro udržitelný rozvoj, 2015, nestránkováno).

Dokument se mimo jiné snaží vymezit vztah vzdělávání pro udržitelný rozvoj (tzv. *VUR*) a environmentálního vzdělávání (tzv. *EVVO*). *VUR* chápe jako interdisciplinární obor, který

vnímá ekonomické, sociální i environmentální souvislosti komplexně, *EVVO* se zabývá pouze vzděláváním o tématech přímo souvisejících s životním prostředím (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008b, s. 2).

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020* zdůrazňuje důležitost vzdělávání pro udržitelný rozvoj ve všech vzdělávacích etapách (od předškolních přes školské až po další vzdělávání) a provázanost formálních, neformálních i informálních stylů učení. Vyzývá ke vzájemné spolupráci veřejného, neziskového a komerčního sektoru a uvádí několik opatření, které se ale týkají především rozvoje kompetencí pedagogických pracovníků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015, s. 66–67). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* nevnímá vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako konkrétní učební oblast, ale jako téma, které se prolíná se všemi ostatními vzdělávacími oblastmi, a mělo by podle toho tedy být zahrnuto. Důležitý je také jeho přínos k zisku kompetencí uplatnitelných v praxi jako je např. kritické myšlení nebo rozhodování (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, s. 3–4).

Od Ministerstva životního prostředí pochází *Státní politika životního prostředí České republiky 2012–2020*, která je stěžejním dokumentem pro realizaci aktivit v oblasti ochrany přírody a životního prostředí (Ministerstvo životního prostředí, 2016a, s. 3). Jedním z deklarovaných principů ochrany životního prostředí je zvyšování povědomí veřejnosti v otázkách na toto téma (Ministerstvo životního prostředí, 2016a, s. 5). Environmentální vzdělávání, ochrana a osvěta jsou pak vnímány jako důležitý nástroj pro budování tzv. *environmentálně odpovědného jednání*, které „... je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání v oblastech zacházení s přírodou, krajinou, s přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků“ (Ministerstvo životního prostředí, 2016a, s. 60).

Jedním z dokumentů, které popisují aplikace *Státní politiky životního prostředí České republiky* v konkrétní oblasti, je *Aktualizace státního programu ochrany přírody a krajiny České republiky*, jejíž původní znění z roku 1998 bylo později aktualizováno tak, aby vyhovovalo závazkům plynoucím z členství České republiky v EU a dalším povinnostem vyplývajícím z přijetí mezinárodních smluv. Dokument popisuje stav životního prostředí v České republice a stanovuje základní cíle pro zlepšení v této oblasti (Ministerstvo životního prostředí, 2009, s. 4–5). Samostatná kapitola je věnována *práci s veřejností*, kde jako základní

cíl stanovuje: „[i]nformovat, vzdělávat a radit veřejnosti [...] v různých aspektech ochrany přírody a krajiny v České republice, zvyšovat povědomí o principech ochrany přírody a krajiny v ČR a aktivně zapojovat veřejnost do podpory ochrany přírody a krajiny“ (Ministerstvo životního prostředí, 2009, s. 63).

*Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice* byl první vládní dokument v ČR přímo zaměřený na konceptualizaci environmentálního vzdělávání. Jako svůj strategický cíl stanovuje vytvoření komplexního systému v této oblasti (Ministerstvo životního prostředí, 2000, s. 9), dále specifikuje úkoly pro jednotlivé skupiny: „pracovníky veřejné správy, děti a mládež, podnikatelský sektor a [...] veřejnost“ (Ministerstvo životního prostředí, 2000, s. 5). Stanovuje také vymezení pravomocí mezi Ministerstvem životního prostředí, které environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu zajišťuje a koordinuje, a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které má na starosti jeho implementaci ve školském systému (Ministerstvo životního prostředí, 2000, s. 4)

V roce 2016 byl dokument nahrazen *Státním programem environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* (zkráceně *EVVO*). Oproti první verzi do svého zájmu přidává také oblast environmentálního poradenství (Ministerstvo životního prostředí, 2016b, s. 3). Svůj cíl specifikuje jako „... rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání“ (Ministerstvo životního prostředí, 2016b, s. 4). Systematicky je uspořádaný do 5 strategických oblastí (Ministerstvo životního prostředí, 2016b, s. 7):

- „1) Udržitelnost systému a prostředí pro EVVO a EP<sup>5</sup>
- 2) Kvalita, diverzita a inovace v EVVO a EP
- 3) Spolupráce, síťování, propojování v EVVO a EP
- 4) Posilování postavení a porozumění EVVO a EP – propagace, PR, popularizace
- 5) Vzdělávací cíle a relevantní témata EVVO a EP.“

V rámci těchto oblastí si stanovuje cíle a opatření vedoucí k jejich dosažení. Ty jsou konkrétně rozpracovány prostřednictvím akčních plánů na jednotlivá období (Ministerstvo životního prostředí, 2016b, s. 3–4).

---

<sup>5</sup> Environmentální poradenství



### 3.3.2 Legislativní a strategické dokumenty týkající se environmentálního vzdělávání ve Švédsku

Udržitelný rozvoj je ve Švédské legislativě chápán dvěma způsoby. V širším kontextu odpovídá standardní definici OSN zahrnující všechny tři dimenze (environmentální, sociální, ekonomickou), v užším pojetí je ale vnímán pouze v souvislosti s environmentální problematikou (Sweden, 2019, s. 27).

Švédská strategie udržitelného rozvoje pochází z roku 2002 a stejně jako OSN pracuje s konceptem tří pilířů udržitelného rozvoje. Stanovuje dlouhodobé cíle, vize a nástroje k jejich dosažení (Ministry of the Environment, 2002, s. 3–6). Určuje osm hlavních oblastí, na které je potřeba se zaměřit, z nichž dvě (*Životní prostředí budoucnosti, Omezení klimatické změny*) se vztahují primárně k environmentálnímu pilíři (Ministry of the Environment, 2002, s. 19). Přestože konkrétně termín *environmentální vzdělávání* se v textu nevyskytuje, je zmíněna role vzdělání jako jednoho z nástrojů pro dosažení udržitelného rozvoje (Ministry of the Environment, 2002, s. 13).

V roce 2003 byla strategie aktualizována v souvislosti s přijetím Johannesburské deklarace (Swedish Ministry of the Environment, 2004, s. 5). Nejaktuálnější verze této strategie je z roku 2006. Stanovuje hlavní priority země v oblasti udržitelného rozvoje a v rámci environmentálního pilíře zmiňuje tzv. *16 cílů kvality životního prostředí* (Ministry of Sustainable Development, 2006, s. 17–21). Jedná se o šestnáct oblastí a problémů týkajících se životního prostředí, na které se Švédsko rozhodlo do roku 2020 zaměřit (Swedish Environmental Protection Agency, 2012, s. 3). Jejich vyřešení by mělo přispět k dosažení tzv. *generačního cíle*: „... předat následující generaci společnost, ve které již byly vyřešeny hlavní problémy v oblasti životního prostředí, aniž by došlo ke zhoršení environmentálních nebo zdravotních problémů za hranicemi Švédska“ (Swedish Environmental Protection Agency, 2012, s. 4, přeloženo autorkou práce). Dokument také znovu zdůrazňuje roli vzdělávání a zmiňuje jeho důležitost ve všech etapách lidského života (včetně dospělosti). Je zde také stanoven cíl stát se světovým lídrem v oblasti celoživotního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Ministry of Sustainable Development, 2006, s. 56, 70–71).

Udržitelný rozvoj je zakotven také ve vzdělávacích dokumentech. *Higher Education Act*, zákon o vysokých školách ve Švédsku, od roku 2006 obsahuje nařízení stanovující vysokým

školám povinnost podporovat v rámci svých činností udržitelný rozvoj např. v rámci výzkumů nebo formou studijní programů a kurzů týkajících se udržitelného rozvoje (Ministry of the Environment, 2007, s. 30). Také kurikulární dokumenty týkající se předškolního, základního a středního vzdělávání nezapomínají zahrnout udržitelný rozvoj. Na všech vzdělávacích stupních mají být žákům předávány informace a podporován zájem o témata týkající se podpory udržitelného rozvoje a zároveň budována odpovědnost k chování v souladu s životním prostředím (Skolverket, 2013, s. 6; Skolverket, 2018, s. 8; Skolverket, 2019, s. 5). Samostatnou strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj ale Švédsko stále ještě nemá (Evans, 2015, s. 85).

### **3.3.3 Komparace legislativního zakotvení environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku**

Jak bylo uvedeno v předchozí podkapitole věnující se vývoji environmentálního vzdělávání, Švédsko již od roku 2002, kdy bylo na roky 2005–2014 OSN vyhlášeno *Desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, preferuje koncept *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (Öhman, 2011, s. 4 až 6). Česká republika sice v rámci *Desetiletí* publikovala *Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008b, s. 1–3), po jeho skončení ji již neaktualizovala (Rada vlády pro udržitelný rozvoj, 2015, nestránkováno). V dalších strategických dokumentech se sice potřeba vzdělávání pro udržitelný rozvoj zmiňuje (např. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015–2020* [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015, s. 66–67]), je však zřejmé, že environmentální vzdělávání dostává mnohem větší prostor (ať už v rámci politické rétoriky, či praxe).

Liší se také způsob zakotvení dané problematiky ve strategických a legislativních dokumentech. Zatímco v České republice existují specifické strategie pro environmentální vzdělávání (např. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* [Ministerstvo životního prostředí, 2016b, s. 4]), ve Švédsku bylo nutné tuto problematiku spíše „vystopovat“ v rámci jednotlivých dokumentů týkajících se vzdělávání (např. *Higher Education Act* [Ministry of the Environment, 2007, s. 30]) nebo udržitelného rozvoje (např. *Sweden's National Strategy for Sustainable Development* [Ministry of the Environment, 2002, s. 13]). Nerada bych hodnotila,

kteřý z uvedených postupů vnímám jako lepší, dle mého názoru je zásadní, aby proklamované cíle a vize nezůstaly pouze „na papíře“, ale byly skutečně realizovány.

### 3.4 Financování environmentálního vzdělávání

#### 3.4.1 Financování environmentálního vzdělávání v České republice

Určit celkovým objem finančních prostředků na podporu environmentálního vzdělávání není jednoduché. V této oblasti neexistuje jednotný rozpočet, programy a aktivity jsou dotovány z různých zdrojů, kdy ne každý poskytovatel chápe environmentální vzdělávání stejně. Často bývá environmentální vzdělávání také součástí jiných aktivit, takže ne vždy jsou náklady na něj zahrnuty. Pokusím se tedy alespoň o objasnění způsobu financování a nastínění celkové částky.

Jedním z relevantních zdrojů může být *Analýza dotačních programů na podporu environmentálních programů z roku 2017*, která se zabývala neinvestičními zdroji pro aktivity a programy v rámci EVVO. Z výsledků vyplynulo, že nejdůležitějším přispěvatelem je v této oblasti veřejná správa. V roce 2016 byla souhrnná finanční neinvestiční podpora veřejné správy organizacím poskytující služby v oblasti EVVO vyčíslena na 130 milionů Kč. Z celkové částky poskytly 44 % kraje, 42 % Ministerstvo životního prostředí a zbylých 14 % dohromady Ministerstvo pro místní rozvoj, Ministerstvo průmyslu a obchodu, Ministerstvo zemědělství a města. Započítány nejsou příspěvky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, protože nelze přesně určit, jak velká částka je z jejich strany investována do environmentálního vzdělávání. Naopak soukromé nadace ani zahraniční zdroje nemají při neinvestičním financování významnou roli (BEZK, 2017, s. 9–14).

Státní náklady na ochranu životního prostředí zobrazuje tabulku níže. Z uvedených dat vyplývá, že kromě roku 2016, kdy došlo k výraznému poklesu, stoupají výdaje na ochranu životního prostředí úměrně rozpočtu a drží se okolo 3 %.

Tabulka č. 1: Státní výdaje České republiky na ochranu životního prostředí

Rok	Výdaje státního rozpočtu (v miliardách Kč)	Výdaje na ochranu životního prostředí ze státního	Podíl výdajů na ochranu životního prostředí ze	Všechny veřejné výdaje na ochranu životního prostředí
-----	--	---	--	---

		rozpočtu (v miliardách Kč)	státního rozpočtu	včetně státních fondů a FNM ČR (v miliardách Kč)
2014	1 212	33,7	2,78 %	38,4
2015	1 297	38,9	3,00 %	43,1
2016	1 220	11,6	0,95 %	13,3
2017	1 280	40,3	3,15 %	42,2
2018	1 401	40,9	2,92 %	43,3

Zdroj: CENIA a Ministerstvo životního prostředí, 2019, s. 427; Vláda České republiky, 2015, s. 1; Vláda České republiky, 2016, s. 1; Vláda České republiky, 2017, s. 1; Vláda České republiky, 2018, s. 1; Vláda České republiky, 2019, s. 1, vlastní zpracování.

Tabulka níže porovnává výdaje na ekologickou výchovu ze státního rozpočtu. Ty mají od roku 2016, kdy se snížil objem výdajů na celkovou ochranu životního prostředí, výrazný klesající charakter až o několik řádů.

Tabulka č. 2: Výdaje státního rozpočtu České republiky na ekologickou výchovu a osvětu

Rok	Výdaje na ochranu životního prostředí ze státního rozpočtu (v milionech Kč, zaokrouhlo na stovky milionů)	Výdaje na ekologickou výchovu a osvětu ze státního rozpočtu (v milionech Kč)	Podíl výdajů na ekologickou výchovu a osvětu ze všech výdajů státního rozpočtu na ochranu životního prostředí
2014	33 700	604,1	1,79 %
2015	38 900	573,4	1,47 %
2016	11 600	87,9	0,76 %
2017	40 300	7,7	0,02 %
2018	40 900	6,8	0,02 %

Zdroj: CENIA a Ministerstvo životního prostředí, 2019, s. 427, 429; Vláda České republiky, 2015, s. 1; Vláda České republiky, 2016, s. 1; Vláda České republiky, 2017, s. 1; Vláda České republiky, 2018, s. 1; Vláda České republiky, 2019, s. 1, vlastní zpracování.

Jak je ale patrné z tabulky č. 3, do které autorka práce zahrнула porovnání celkových výdajů veřejné správy na ekologickou výchovu, snížení výdajů ze státního rozpočtu bylo částečně nahrazeno financemi z jiných zdrojů. V absolutních číslech však měly výdaje sestupnou tendenci již od roku 2014, v procentuálním vyjádření došlo k propadu především v roce 2017. V roce 2018 ale výdaje na ekologickou výchovu a osvětu poprvé mírně vzrostly, zatím lze jen odhadovat, zda tento trend bude v budoucnu pokračovat.

Tabulka č. 3: Podíl veřejných výdajů na ekologickou výchovu a osvětu ze všech veřejných výdajů na ochranu životního prostředí

Rok	Všechny veřejné výdaje na ochranu životního prostředí včetně státních fondů a FNM ČR (v milionech Kč, zaokrouhlené na stovky milionů)	Všechny veřejné výdaje na ekologickou výchovu a osvětu včetně státních fondů a územních rozpočtů (v milionech Kč)	Podíl výdajů na ekologickou výchovu a osvětu ze všech veřejných výdajů na ochranu životního prostředí
2014	38 400	680	1,77 %
2015	43 100	726	1,68 %
2016	13 300	279	2,10 %
2017	42 200	169	0,40 %
2018	43 300	183	0,42 %

Zdroj dat: CENIA a Ministerstvo životního prostředí, 2019, s. 427, 429, 432, 434, vlastní zpracování.

Z tabulky č. 3 dále vyplývá, že dle nejaktuálnějších dostupných dat (tedy rok 2018) bylo v České republice z veřejných výdajů na podporu environmentálního vzdělávání poskytnuto 183 000 000 Kč, což činí zhruba 0,4 % všech výdajů na ochranu přírody. Jak jsem ale již zmiňovala v úvodu této kapitoly, nemusí se jednat o přesnou částku – některé náklady na edukační a osvětové aktivity mohou být rozpuštěné v jiných položkách. Jako důležité tedy vnímám to, že celkové výdaje na ochranu životního prostředí rostou a drží vcelku stabilní podíl 3 % ze státního rozpočtu.

Co se týká zahraniční podpory, mezi lety 2007 a 2013 bylo prostřednictvím Operačního programu Životní prostředí financovaného z Evropského fondu pro regionální rozvoj poskytnuto 66 008 252 EUR, což tvořilo přes 10 % všech finančních prostředků poskytnutých za dané období z tohoto zdroje. V dalším programovém období (2014–2020) už ale environmentální vzdělávání netvořilo prioritní osu a nejsou k dispozici přesné údaje o financování (CENIA a Ministerstvo životního prostředí, 2019, s. 444–445).

Jako problematické je vnímáno grantové financování EVVO. Jedná se o spíše jednorázové, a tedy nestabilní příspěvky, které neumožňují kontinuální podporu daných projektů (Ministerstvo životního prostředí, 2016c, s. 14).

### 3.4.2 Financování environmentálního vzdělávání ve Švédsku

Jak ukazuje tabulka č. 4 níže, výdaje na ochranu životního prostředí ve Švédsku od roku 2014 postupně rostou, zvyšuje se i jejich podíl v rámci státního rozpočtu. Stále však tvoří jeho minimální část (okolo 1 %).

Tabulka č. 4: Státní výdaje na ochranu životního prostředí ve Švédsku

Rok	Výdaje státního rozpočtu (přepočteno na Kč, v miliardách)	Výdaje na ochranu životního prostředí (přepočteno na Kč, v miliardách)	Podíl výdajů na ochranu životního prostředí ze státního rozpočtu
2014	2 192	13,0	0,59 %
2015	2 268	15,0	0,66 %
2016	2 332	18,5	0,79 %
2017	2 388	19,8	0,83 %
2018	2 520	26,4	1,05 %

Zdroj: Government Offices of Sweden, 2019, s. 39, 40, vlastní zpracování.

Environmentální vzdělávání je sice podporováno státními institucemi (Skolverket, Naturvårdsverket, Ministry of the Environment), samotná realizace a financování aktivit už ale spadají do lokálních kompetencí a nejsou centrálně řízeny (Ministry of the Environment of the Czech Republic, 1999, s. 25). Věřím, že právě tato decentralizace je příčinou toho, proč v dostupných zdrojích nejsou k dispozici data týkající se celkového obnosu státní finanční podpory této oblasti. Konkrétní informace mi nebyli schopni poskytnout ani zaměstnanci odpovídajících státních institucí (*Naturvårdsverket, SWEDSD, Statistics Sweden*).

Jediné dostupné údaje se týkají vzdělávání pro udržitelný rozvoj v letech 2004–2013. Na podporu vzdělávání pro udržitelný rozvoj a aktivit s ním souvisejícím vzrostla v daném období částka z 15 000 000 SEK (v přepočtu 39 000 000 Kč) na 158 000 000 SEK (v přepočtu 406 000 000 Kč). V průměru bylo na podporu vzdělávání pro udržitelný rozvoj poskytnuto 42 500 000 SEK (v přepočtu 109 000 000 Kč) ročně (UNECE, 2014a, s. 7).

### **3.4.3 Komparace financování environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku**

Vzhledem k nedostatečným informacím o švédském financování environmentálního vzdělávání nelze porovnat, jak si státy v této oblasti vedou. Výše uvedené údaje ze Švédska z let 2004–2013 (UNECE, 2014a, s. 7) sice naznačují rychle rostoucí trend, není ale jasné, jak se od té doby situace vyvíjela. Jak bylo zřejmé na datech z České republiky (CENIA a Ministerstvo životního prostředí, 2019, s. 427, 429, 432, 434), v posledních letech došlo naopak k úbytku finanční podpory.

Jako pozitivní lze vnímat fakt, že objem finanční podpory ze státního rozpočtu na ochranu životního prostředí v posledních pěti letech v obou zemích roste. V České republice tvoří průměrně 3 % veřejných výdajů (Vláda České republiky, 2019, s. 1), ve Švédsku v roce 2018 tvořil 1 % (Government Offices of Sweden, 2019, s. 40). Nelze však s přesností určit, zda Česká republika skutečně investuje do ochrany přírody větší finanční obnosy. Je možné, že vzhledem k decentralizaci financování ve Švédsku, existují na regionální úrovni další zdroje na podporu životního prostředí, které nejsou v celkové částce v rámci veřejného rozpočtu označeny.

Jako námět na další rozpracování této práce by jistě bylo vhodné zvážit analýzu financování v jednotlivých krajích ve Švédsku. Je však otázkou, nakolik se systémy financování regionálně liší, a zda jsou tedy vzájemně vůbec porovnatelné, a bylo-li by možné dobrat se celkové částky. Pro potřeby této práce však považují takovou analýzu za nadbytečnou.

## **3.5 Realizace environmentálního vzdělávání**

### **3.5.1 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže**

Přestože se tato práce týká především vzdělávání dospělých/široké veřejnosti, vzdělávání dětí a mládeže, které tvoří nedílnou součást systému formálního vzdělávání, si zaslouží svůj prostor. Hraje totiž důležitou roli ve formování znalostí a postojů budoucích dospělých občanů obou zemí.

### 3.5.1.1 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže v České republice

Z podkapitoly 3.3.1 již víme, že environmentální vzdělávání není v České republice opomenuto ani v legislativních dokumentech týkajících se formálního vzdělávání. Je součástí učebních osnov na všech vzdělávacích stupních. V rámci základního vzdělávání má dokonce 80 % základních škol speciálně vytyčenou funkci tzv. *koordinátora pro environmentální vzdělávání* (Ministerstvo životního prostředí, 2018, s. 110). Naopak jako jeden z problémů je zmiňován úbytek možností přímého kontaktu s přírodou především ve městech (Ministerstvo životního prostředí, 2016c, s. 14).

Podporu v oblasti environmentálního vzdělávání poskytují školám také neziskové organizace. Mezi ty nejvýznamnější patří programy *MRKEV* a *MKRVIČKA*, které zaštiťuje Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, jíž se budu detailněji věnovat později v textu. Program *MRKEV* se už 19 let zabývá metodikou environmentální výchovy na základních a středních školách a organizací environmentálně-edukačních aktivit pro jejich studenty. V roce 2019 do něj bylo zapojeno 668 škol. Program *MKRVIČKA* působí ve stejné oblasti, jeho cílovou skupinou jsou ale školky. V roce 2019 jich bylo 890 (Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020a, nestránkováno). Další neziskovou organizací poskytující podporu učitelům a školám při realizaci environmentálního vzdělávání je *Klub ekologické výchovy* (Ministry of the Environment of the Czech Republic, 2005, s. 118–119).

### 3.5.1.2 Environmentální vzdělávání dětí a mládeže ve Švédsku

Jak jsem již popisovala v podkapitole 3.3.2, environmentální vzdělávání je ve Švédsku zakotveno v kurikulárních dokumentech všech stupňů formálního vzdělávání. Děti jsou k zájmu o přírodu a častému trávení času venku vedeny už od útlého věku. Příroda je jim představována prostřednictvím her a pohádek. Jednou z nejznámějších je podle Drougge tzv. *Skogsmulle*. Jedná se o lesního skřítku, který je jakýmsi průvodcem dětí ve světě přírody (Cars a West, 2015, s. 13).

Již v podkapitole 3.2.2 jsem zdůrazňovala tradiční roli školy při realizaci environmentálního vzdělávání. Dlouhou tradici nalezneme především ve výukových aktivitách základních a středních škol (UNESCO, 2013, s. 92). Klasickým prvkem je v této souvislosti realizace praktických výukových aktivit, často v přirozeném prostředí přírody (UNECE, 2014a, s. 10).



Důležitou roli hraje také několik ocenění, jimiž jsou pravidelně oceňovány školy, které jsou příklady dobré praxe implementace environmentálního vzdělávání. Patří mezi ně tzv. *Green Flag* neziskové organizace Keep Sweden Tidy, které k roku 2015 získalo přes 2 500 škol nebo *Sustainable School Award*, která doposud udělila Swedish National Agency for Education 200 školám (UNECE, 2014a, s. 13, 15).

### **3.5.2 Mimoškolní environmentální vzdělávání**

#### **3.5.2.1 Mimoškolní environmentální vzdělávání v České republice**

Sít' středisek ekologické výchovy Pavučina je střešní organizace, která zastupuje poskytovatele environmentálního vzdělávání z řad nevládních neziskových organizací a dalších osvětových zařízení (muzeí, zoo) poskytující především programy pro děti, mládež a pedagogy, ale také pro širokou veřejnost. V roce 2019 měla 44 členských organizací, jejichž služeb využilo celkem 580 622 účastníků. Téměř polovina účastníků (247 814) připadá právě na akce pro širokou veřejnost (Sít' středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020a, nestránkováno). Mezi největší poskytovatele akcí pro veřejnost patří Sluňákov – centrum ekologických aktivit města Olomouce, ZOO Brno, ZOO Park Vyškov a Křivoklátsko, o. p. s. (Sít' středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020b, nestránkováno).

Další důležitou střešní organizací je Sít' ekologických poraden STEP sdružující 13 ekoporaden poskytujících především informační a poradenské služby v otázkách životního prostředí. Za rok 2017 zodpověděly 2 901 dotazů a uspořádaly celkem 564 akcí, jichž se celkově účastnilo 29 396 osob. Mezi nejaktivnější ekoporadny se řadí Ekologické centrum Most, Vzdělávací a informační středisko Bílé Karpaty a ZO ČSOP Veronica (Sít' ekologických poraden STEP, 2018, s. 2, 10).

Velký význam při realizaci environmentálního vzdělávání v České republice mají také chráněná území a naučné stezky (UNECE, 2014b, s. 17). Dle Bartoše (2002, s. 130) byla turistika během minulého režimu oblíbenou volnočasovou aktivitou, což bylo podporováno mimo jiné rozsáhlou sítí turistického značení. Obliba turistiky sice v důsledku uvolnění režimu a otevření hranic poklesla, stále je ale mnoho lidí, kteří preferují trávení dovolené v české přírodě. Přestože se to může zdát jako ideální způsob učení se o životním prostředí, jak uvádí Bell et al. (2007, s. 28–29), turistika a další rekreační aktivity bývají ve své nešetrné formě často přímo v rozporu s principy ochrany přírody.

K šíření osvěty veřejnosti slouží také několik ekologicky zaměřených časopisů. Některé z nich mají tradici sahající až do období minulého režimu, pestré je také spektrum jejich vydavatelů – od státních institucí přes univerzity až po neziskové organizace. Mezi nejznámější periodika patří *Ochrana přírody* (1992– ), která navazuje na tradici stejnojmenného časopisu vydávaného již v polovině 20. století (*Ochrana přírody*, 1946–1975), *Envigogika* (2006– ), *Veronica: časopis pro ochranu přírody a krajiny* (1986– ), *Nika: časopis o přírodě a ochraně životního prostředí* (1979– ), internetový deník *Ekolist.cz* (1997– ) či širěji orientovaná *Sedmá generace* (1991– ) zahrnující ekologická témata v socio-politicko-ekonomických souvislostech.

### 3.5.2.2 Mimoškolní environmentální vzdělávání ve Švédsku

Podle Eurydice (2000, s. 132–133) má Švédsko dlouhou tradici vzdělávání dospělých, které se dělí na tři typy: základní vzdělávání, pomaturitní odborné vzdělávání a lidové vzdělávání (*folkbildning*) – to je tvořeno lidovými vysokými školami (*folkhögskolor*) a studijními kroužky (*studiecirkel*). V rámci nich se menší skupinka lidí (okolo 10 účastníků) po určité době pravidelně setkává a debatuje nad zvoleným tématem. Námětem kurzů bývají většinou nějaké společenské problémy, ekologickou problematiku nevyjímaje (Sweden, 1998, s. 125).

Také ve Švédsku hrají neziskové organizace v environmentálním vzdělávání svou roli. Mezi nejznámější patří například *Nature & Youth Sweden*, *Swedish Society for Nature Conservation*, *Friends of the Earth Sweden* a další (Swedish Environmental Protection Agency, 2017, s. 122). Ve Švédsku ale neexistuje žádná organizace, jako je např. česká Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, která by zastřešovala poskytovatele environmentálního vzdělávání (Ministry of the Environment of the Czech Republic, 1999, s. 25).

V posledních letech se o zvyšování povědomí veřejnosti o ekologických problémech (především o globálním oteplování) nejen v rodném Švédsku zasloužila aktivistka Greta Thunberg. Vzhledem k tomu, jak si Švédsko vede v plnění SDG 13, *Přijmout bezodkladná opatření na boj se změnou klimatu a zvládnutí jejich dopadů* (viz podkapitola 2.2.2), je toto tematické zaměření pochopitelné. Její jméno je spojeno především s tzv. *Skolstrejk for klimatet*, česky známé jako *Školní stávky za klima* (Reid, 2019, s. 771). Jedná se o sérii protestů konaných vždy v pátek (od toho také pochází označení iniciativy jako *Fridays for Future*), při kterých studenti po celém světě vyjadřují svůj nesouhlas se současným stavem

našeho klimatu. Od založení v srpnu 2018 se do stávek zapojilo již přes 13 milionů lidí (Fridays for Future, 2020, nestránkováno).

### **3.5.3 Komparace praxe environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku**

Na realizaci environmentálního vzdělávání se v České republice i ve Švédsku podílí široké spektrum aktérů. Zatímco v České republice se v dané problematice mimořádně angažují neziskové organizace a velká část aktivit je koordinována skrz Síť středisek ekologické výchovy Pavučina (Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020a, nestránkováno), ve Švédsku nejsou neziskové organizace v takové míře zapojeny. Tradiční je naopak zakomponování environmentální problematiky do učebních osnov již v předškolním a základním vzdělávání (UNESCO, 2013, s. 92). Domnívám se, že právě díky kvalitnímu podchycení tématu již v dětském věku v rámci formálního vzdělávání, je následná poptávka po dodatečných mimoškolních vzdělávacích programech nižší. Postavení environmentálně-vzdělávacích neziskových organizací v České republice tedy pravděpodobně nějakým způsobem reflektuje nedostatky ve školství.

Zajímavá data pocházejí z průzkumu týkajícího se občanského vzdělávání studentů středních škol publikovaného Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) z roku 2010. Do průzkumu bylo zapojeno celkem 140 000 žáků (4 630 z ČR, 3 464 ze Švédska) a 62 000 učitelů (1 599 z ČR, 1 942 ze Švédska) z 38 zemí světa (Schulz et al., 2010, s. 21, 263, 264). V roce 2016 následoval další průzkum s tímto tématem. Česká republika již do něj ale nebyla zahrnuta, proto srovnání obou zemí vychází z údajů z roku 2010.

Z tabulky č. 5 vyplývá, že účast středoškolských studentů v České republice na ekologických aktivitách je překvapivě vyšší než ve Švédsku, častější jsou aktivity v rámci školy než mimo ni. Výsledky obou států se však pohybují níže než průměr, což především v případě Švédska působí zvláště. Je možné, že je environmentální vzdělávání propagováno především na nižších stupních vzdělávací soustavy (přestože jeho důležitost je zmíněna i v kurikulu pro střední školy), nebo se realizované aktivity netýkají lokálního životního prostředí, určitě bych ale ve Švédsku očekávala vyšší procento účasti.

Tabulka č. 5: Účast studentů středních škol na ekologicky orientovaných aktivitách

	ČR	Švédsko	Průměr
Účast na aktivitách pořádaných ekologickou organizací mimo školu (hodnocení studentů)	21 %	8 %	29 %
Účast na aktivitách během výuky, které se věnovaly lokálnímu životnímu prostředí (hodnocení učitelů)	35 %	19 %	49 %

Zdroje dat: Schulz et al., 2010, s. 132–133, 152, vlastní zpracování.

### 3.6 Vnímání environmentální problematiky (a environmentálního vzdělávání) širokou veřejností

Důležitým faktorem při realizaci environmentálního vzdělávání je také postoj veřejnosti k ekologickým otázkám. Lze ho vnímat jako okolnost, která má na realizaci environmentálního vzdělávání vliv, a zároveň jako ukazatel úspěšnosti daných aktivit. V této podkapitole porovnám výsledky několika studií, kterých se účastnili respondenti všech věkových kategorií z České republiky a ze Švédska.

Mezinárodní program sociálního výzkumu (ISSP) pravidelně realizuje globální průzkumy v oblasti postojů dospělé veřejnosti k životnímu prostředí. Níže porovnávám výsledky obou států z průzkumů z let 2000 a 2010 (první průzkum se konal již v roce 1993, toho se ale Švédsko neúčastnilo), aktuálnější data se mi dohledat nepodařilo. Průzkumu v roce 2000 se účastnilo celkem 31 042 respondentů (1 244 z ČR, 1 067 ze Švédska) z 38 zemí světa (GESIS, 2003, s. 1). Průzkumu v roce 2010 se účastnilo 50 437 respondentů (1 428 z ČR, 1 181 ze Švédska) z 36 zemí (GESIS, 2019, s. 7–9).

Tabulka č. 6 (Příloha E, Tabulka č. 6: Vybrané otázky z průzkumu ISSP *Environment II* z let 2000 a 2010) zobrazuje mezistátní porovnání a vývoj v čase u několika otázek, které jsem vybrala jako nejrelevantnější dané problematice. Jedná se především o otázky týkající se účasti na nejrůznějších environmentálních aktivitách a postoji veřejnosti k environmentálnímu vzdělávání (GESIS, 2003, s. 37, 102, 104, 106, 107, 108, 109; GESIS, 2019, s. 72, 108, 118, 122, 130, 132, 134, 136). Dle výsledků průzkumů se participace v aktivitách přímo podporujících environmentální záležitosti (členství v ekologické organizaci, podpis petice atd.) se v České republice pohybuje v jednotkách procent. Ve Švédsku jsou výsledky o něco lepší (podíl lidí, kteří v posledních pěti letech podepsali petici anebo finančně podpořili

ekologickou organizaci, přesahuje 20 %). Jako negativní zjištění však vnímám, že porovnání let 2000 a 2010 ukazuje klesající trend.

Z tabulky (Příloha E, Tabulka č. 6: Vybrané otázky z průzkumu ISSP *Environment II* z let 2000 a 2010) dále vyplývá, že v obou státech ale naopak stoupá počet lidí, kteří se v rámci svých každodenních aktivit snaží chovat šetrněji k životnímu prostředí. Osobně vnímám jako důležitý právě tento trend, nepřímo ukazující na úspěšnost ekologických iniciativ v dané zemi. Největší růst zaznamenala otázka zabývající se recyklací odpadu v České republice (zatímco v roce 2000 odpovědělo souhlasně 55 % respondentů, o deset let později se jednalo již o 73 %).

Samotný postoj veřejnosti k environmentálnímu vzdělávání se dle porovnání v tabulce (Příloha E, Tabulka č. 6: Vybrané otázky z průzkumu ISSP *Environment II* z let 2000 a 2010) liší – zatímco ve Švédsku považuje 50 % dotázaných vzdělávání a osvětu za nejlepší způsob, jak lidi přesvědčit k ochraně přírody, v České republice si to samé myslí jen 32 % respondentů. Jsme také skeptičtější k možnostem vlastní ho vlivu na změnu stavu – téměř polovina (45 %) dotázaných uvedla, že pro někoho, jak jsou oni, je těžké výrazněji přispět k ochraně životního prostředí, zatímco to samé tvrdí pouze 19 % Švédů.

Další mezinárodní průzkum, který pravidelně monitoruje postoje veřejnosti k životnímu prostředí, je Eurobarometr, jehož se průměrně účastní přibližně 27 000 občanů členských států Evropské Unie (EU, 2008, s. 3; EU, 2011, s. 5; EU, 2014, s. 5; EU, 2017, s. 3; EU, 2020, s. 3).

Jak ukazují tabulky č. 7 (Příloha E, Tabulka č. 7: Odpovědi na otázku: Ochrana přírody je pro mě osobně velmi důležitá) a 8 (Příloha E, Tabulka č. 8: Odpovědi na otázku: Jedním ze tří nejefektivnějších postupů, jak se vypořádat s environmentálními problémy, by bylo poskytnutí více informací a lepších nabídek vzdělávání o relevantních tématech), z průzkumu mimo jiné vyplývá (EU, 2008, s. 11, 22; EU, 2011, s. 9, přílohy; EU, 2014, s. 27, T1; EU, 2017, s. 9, 54; EU, 2020, s. 9, 57), že ochrana přírody je pro Švédy (81 %) mnohem důležitější než pro Čechy (48 %), u nichž výsledek od prvního měření v roce 2007 klesl o 15 %. Drží se dokonce mírně pod průměrem EU (53 %). V souladu s trendem EU v obou zemích také postupně klesá procento lidí, kteří jsou přesvědčeni, že by lepší informace a vzdělávání o ekologických problémech napomohly k jejich vyřešení (ve Švédsku kleslo procento souhlasících z 35 % v roce 2007 na 17 % v roce 2019). Domnívám se však, že výsledky nutně nemusí znamenat klesající důvěru v environmentální vzdělávání. Je možné, že

veřejnost se domnívá, že jsou již ekologická témata ve vzdělávání dostatečně akcentována a pro zlepšení životního prostředí je potřeba zavádět další opatření.

Další otázky v průzkumu se zajímaly o to, jakým způsobem lidé přispívají k ochraně životního prostředí v rámci vlastního jednání (EU, 2008, s. 22; EU, 2011, přílohy; EU, 2014, s. 27; EU, 2017, s. 54; EU, 2020, s. 57). Výsledky České republiky, Švédska a průměru EU jsou zpracovány v tabulkách č. 9 (Příloha E, Tabulka č. 9: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – ČR), 10 (Příloha E, Tabulka č. 10: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – Švédsko) a 11 (Příloha E, Tabulka č. 11: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – Průměr EU). Švédsko si v porovnání vede velmi dobře, v několika otázkách (třídění odpadu, využití dopravní prostředků šetrných k životnímu prostředí, omezení využívání automobilů, nákup od lokálních dodavatelů a nákup produktů s environmentálním označením) má dokonce nejlepší výsledky ze všech zúčastněných zemí. Horší výsledek než průměr má pouze v otázce šetření vody (24 % oproti průměru EU 29 %) a klesá také procento Švédů, kteří se snaží šetřit elektřinu (59 % v roce 2007 a 43 % v roce 2019). Ve srovnání se Švédskem dosahuje Česká republika lepších výsledků pouze v již zmiňované otázce šetření vody (32 %), v porovnání s celkovými výsledky se pohybuje kolem průměru. Na rozdíl od Švédska, kde během posledních dvanácti let došlo v některých oblastech ke skokovému zlepšení (nákup od lokálních dodavatelů +36 %, nákup produktu opatřeného environmentálním značením +23 %, třídění odpadu +19 %), v Česku o žádném výraznějším posunu k lepšímu mluvit nelze (maximálně v jednotkách procent).

Z uvedených průzkumů vyplývá, že environmentální problematika je ve Švédsku akcentována více než v České republice. Švédové se chovají šetrněji k životnímu prostředí, více podporují environmentální iniciativy či se jich sami účastní. Češi ve srovnání s nimi zauímají spíše pasivnější postoj. Také v rámci Evropy dosahují průměrných výsledků, zatímco Švédsko může být v mnoha ohledech považováno za vzor.

### **3.7 Shrnutí stavu environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku**

V této kapitole jsem se snažila zachytit stav environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku, přiblížit souvislosti dané problematiky v obou státech a porovnat, v čem se

podobají nebo naopak liší. Jistě se nejednalo o vyčerpávající pojetí, mnohá z dílčích témat by mohla být detailněji zpracována samostatně, to ale nebylo ambicí této práce.

Česká republika i Švédsko jsou státy, ve kterých má environmentální vzdělávání svou tradici a fungující systém implementace. Příznivější postoje švédské veřejnosti k ekologickým tématům, prezentované v předchozí podkapitole, lze alespoň z části vnímat jako pozitivní výsledek environmentálního vzdělávání a osvěty obyvatelstva. Jistě se tedy švédským příkladem můžeme inspirovat. Jsem ale přesvědčena, že i Česká republika má v oblasti environmentálního vzdělávání co nabídnout. Na tomto místě bych tedy ráda shrnula témata, která považuji při realizaci environmentálního vzdělávání v dané zemi za stěžejní a inspirativní.

Jako důležité vnímám zařazení ekologických témat do výuky již v předškolním vzdělávání (Skolverket, 2019, s. 5). Na příkladu Švédska lze vidět, že pakliže jsou děti již v nízkém věku motivovány k zájmu o přírodu a šetrné využívání jejích zdrojů, je vyšší šance, že se to projeví na jejich chování v dospělosti.

Česká republika naopak může sloužit jako dobrý příklad v oblasti environmentálního vzdělávání poskytovaného neziskovými organizacemi. To může kompenzovat nedostatky formálního vzdělávání, ale také s ním spolupracovat jako např. program *MRKEV* (Sít' středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020a, nestránkováno). Za povšimnutí hodné také považuji fungování střešních organizací (Sít' středisek ekologické výchovy Pavučina, Sít' ekologických poraden STEP).

Švédsko dokázalo včas reagovat na globální změnu konceptu a přešlo od *environmentálního vzdělávání* k *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (Öhman, 2011, s. 4–6). To může naznačovat nejen větší flexibilitu a schopnost rychlejší reakce na změnu, ale také snahu formovat národní politiku dle mezinárodních trendů, které jasně hovoří o propojenosti všech tří pilířů udržitelného rozvoje (viz podkapitola 1.1.2).

V tomto kontextu by snad i této práci mohlo být vyčítáno, že se úzce zaměřuje na environmentální vzdělávání. K tomuto limitujícímu pojetí jsem se rozhodla z několika důvodů. Jak bylo zmíněno v podkapitole 3.3, environmentální vzdělávání je v České republice stále aktuálním konceptem, a tak vnímám jako opodstatněné s ním i nadále pracovat.

Druhý důvod byl praktičtější. Pod vzdělávání pro udržitelný rozvoj lze zařadit širokou (a vůči ostatním vzdělávacím disciplínám ne úplně jasně vymezenou) nabídku témat. Bylo by tedy

mimořádně složité zachytit veškeré relevantní souvislosti, také z hlediska rozsahu práce by toto téma pravděpodobně nebylo vhodné. Jsem ale přesvědčena, že díky předchozím kapitolám, které rozebíraly koncept *udržitelného rozvoje*, *cíle udržitelného rozvoje* a *Agendu 2030*, je zřejmé, že environmentální vzdělávání je součástí této komplexní problematiky.



## 4 Závěr

Bakalářská práce se věnovala problematice environmentálního vzdělávání zasazeného do širšího kontextu udržitelného rozvoje. Cílem práce bylo na základě dostupné literatury porovnat environmentální vzdělávání v České republice a ve Švédsku. Reflektovány byly jeho historické, politické, legislativní a další souvislosti.

V první kapitole jsem čtenáře seznámila s definicí a vývojem dvou základních konceptů této práce – jedná se o udržitelný rozvoj a environmentální vzdělávání. Druhá kapitola se zabývala strategickým dokumentem OSN *Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030* a cíli udržitelného rozvoje. Důraz byl kladen na vzdělávací souvislosti dokumentu, jeho národní implementační strategie a stav plnění cílů oběma zvolenými státy. Ve třetí kapitole bylo porovnáváno environmentální vzdělávání v České republice a ve Švédsku v širším kontextu. Srovnala jsem, jak se liší přístup států k samotné realizaci environmentálního vzdělávání, ale také ve svých politických, ekonomických a historických souvislostech. Pozornost byla věnována i veřejnému mínění ohledně environmentální problematiky.

*Přeměna našeho světa: Agenda pro udržitelný rozvoj 2030* je strategický dokument OSN, který definuje sedmáct cílů, které je zapotřebí pro dosažení udržitelného rozvoje do roku 2030 splnit. Cíle udržitelného rozvoje se týkají sociálního, ekonomického a environmentálního pilíře udržitelného rozvoje (United Nations General Assembly, 2015, s. 1–3). Jak bylo zjištěno prostřednictvím analýzy plnění těchto cílů v 2. kapitole, vyspělé státy (Českou republiku a Švédsko bohužel nevyjímaje) mají největší problémy právě s naplňováním cílů, které se vztahují k environmentální problematice. Jedním z možných nástrojů k dosažení lepších výsledků je zvýšení povědomí a zájmu veřejnosti v dané zemi o tuto problematiku. Právě to si klade za cíl environmentální vzdělávání.

Potřebu environmentálního vzdělávání v rozvinutých zemích tedy vnímám jako mimořádně důležitou. Za pozitivní lze označit fakt, že Česká republika i Švédsko mají v této problematice v rámci možností dlouhou tradici a celkově lze považovat jejich systémy environmentálního vzdělávání za dobře fungující, v některých aspektech až inspirativní.

*Environmentální vzdělávání* je postupně (alespoň v rétorice OSN) nahrazováno komplexnějším konceptem *vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (UNESCO, 2005, s. 1). Dle mého názoru tu s touto proměnou vznikají příležitosti i hrozby. Švédsko může být v tomto kontextu vnímáno jako příklad dobré praxe. Nejenže rychle přejalo koncept vzdělávání pro udržitelný

rozvoj, je také patrná provázanost jednotlivých národních dokumentů (a následně tedy snad i politik) týkajících se udržitelného rozvoje, environmentálního vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (např. koncept *16 cílů kvality životního prostředí*, na který je odkazováno v národní implementaci *Agendy 2030*). Oproti tomu v České republice existuje implementace *Agendy 2030* a koncept udržitelného rozvoje spíše „vedle“ environmentálního vzdělávání.

Nicméně právě komplexnost konceptu trvale udržitelného rozvoje vnímám v kontextu vzdělávání jako možné riziko. Oproti environmentálnímu vzdělávání se vzdělávání pro udržitelný rozvoj zabývá širší problematikou, může se proto stát, že bude environmentální problematika upozaděna na úkor ostatních témat. Rozvinuté státy, které si v plnění environmentálně orientovaných cílů nevedou příliš dobře, by tedy měly dbát zvýšené opatrnosti, aby tato situace nenastala.

Jsem si vědoma širokého záběru této práce, mnohá z dílčích témat by si jistě zasloužila samostatný prostor (namátkově jmenujme např. systém environmentálního vzdělávání na regionální úrovni, roli neziskových organizací při realizaci environmentálního vzdělávání). Vzhledem k tomu, že se ale doposud problematikou porovnání environmentálního vzdělávání v České republice a ve Švédsku nikdo nezabýval, považovala jsem za důležité nejprve vymezit širší souvislosti. Prostor pro navazující práce, které by se chtěly věnovat dílčím tématům této problematiky, tedy jistě existuje.

V samotném závěru bych ještě ráda zmínila citát učitele přírodních věd na střední škole ve švédském Kalmaru Svena Åhlina: „Mým cílem není udělat ze všech svých studentů fanatické ekology, ale vychovat z nich zodpovědné dospělé“ (The New Courier, 2005, s. 34, přeloženo autorkou práce). Tuto myšlenku považuji za velmi trefnou. Sice není v silách žádného jednotlivce, aby sám změnil ekologickou situaci naší planety, postačí ale, pokud každý z nás přispěje svým dílem – například díky šíření osvěty o dané problematice.

## 5 Soupis bibliografických citací

BARTOŠ, Michal. Environmental Adult Education in the Czech Republic. In: HAUTECOEUR, Jean-Paul. *Ecological Education in Everyday Life: ALPHA 2000* [online]. Toronto: University of Toronto Press, UNESCO Institute for Education a Canadian Commission for UNESCO, 2002 [cit. 2020-03-15]. ISBN 978-0-8020-3668-1. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ2ODA4N19fOU41?sid=cbfd725a-7258-4991-be66-2936ba82c8e8@sessionmgr4007&vid=1&format=EB>.

BELL, Simon, Liisa TYRVÄINEN, Tuija SIEVÄNEN, Ulrike PRÖBSTL a Murray SIMPSON. Outdoor Recreation and Nature Tourism: A European Perspective. *Living Reviews in Landscape Research* [online]. 2007, 1(2), s. 1–46 [cit. 2019-02-01]. ISSN 1863-7329. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/26490327\\_Outdoor\\_Recreation\\_and\\_Nature\\_Tourism\\_A\\_European\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/26490327_Outdoor_Recreation_and_Nature_Tourism_A_European_Perspective).

BEZK. *Analýza dotačních programů na podporu environmentálních programů, zejména z oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* [online]. Praha: BEZK, 2017 [cit. 2020-04-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.ekocentra.cz/novinky/analiza-dotaci-na-podporu-evvo.htm>.

BREITING, Soren a Per WICKENBERG. The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research* [online]. 2010, 16(1), s. 9–37 [cit. 2018-12-10]. ISSN 1469-5871. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/13504620903533221>.

BURFORD Gemma, Elona HOOVER, Ismael VELASCO, Svatava JANOUŠKOVÁ, Alicia JIMENEZ, Georgia PIGGOT, Dimity PODGER a Marie HARDER. Bringing the “Missing Pillar” into Sustainable Development Goals: Towards Intersubjective Values-Based Indicators. *Sustainability* [online]. 2013, 5(7), s. 3035-3059 [cit. 2020-06-27]. ISSN 2071-1050. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2071-1050/5/7/3035>.

CARS, Mikiko a Emma WEST. Education for sustainable society: attainments and good practices in Sweden during the United Nations Decade for Education for Sustainable Development (UNDES). *Environment, Development & Sustainability* [online]. 2015, 17(1), s. 1-21 [cit. 2020-06-25]. ISSN 1387-585X. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10668-014-9537-6>.

CENIA a MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Statistická ročenka životního prostředí České republiky 2018* [online]. Praha: CENIA, 2019 [cit. 2020-07-03]. ISBN 978-80-87770-81-8. Dostupné z: [https://www.cenia.cz/wp-content/uploads/2020/01/Statisticka\\_Rocenka\\_ZP\\_CR-2018.pdf](https://www.cenia.cz/wp-content/uploads/2020/01/Statisticka_Rocenka_ZP_CR-2018.pdf).

COUNCIL OF THE BALTIC SEA STATES. *Realizing the Vision: The Baltic 2030 Action Plan* [online]. Stockholm: Council of the Baltic Sea States, 2017 [cit. 2020-05-29]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://cbss.org/wp-content/uploads/2020/06/Baltic-2030-Action-Plan.pdf>.

ČEŘOVSKÝ, Jan. *Education for the protection of nature: a national plan for Czechoslovakia* [online]. Paříž: UNESCO, 1983 [cit. 2020-03-15]. ISBN neuvedeno. Dostupné z:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056262?posInSet=1&queryId=823ed1c7-e6b7-4d0a-9403-bf214ad7680f>.

ČESKÁ A SLOVENSKÁ FEDERATIVNÍ REPUBLIKA. Zákon č. 17/1992 Sb. ze dne 5. prosince 1991, o životním prostředí [online]. In: *Sbírka zákonů České a Slovenské Federativní Republiky*. 5. 12. 1991 [cit. 2020-06-27]. Dostupné z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=17/1992%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=17/1992%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy).

ČESKÝ SVAZ OCHRÁNCŮ PŘÍRODY. *Historie ČSOP* [online]. Český svaz ochránců přírody, 2019 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [http://www.csop.cz/index.php?cis\\_menu=1&m1\\_id=1001&m2\\_id=1062&m\\_id\\_old=1000](http://www.csop.cz/index.php?cis_menu=1&m1_id=1001&m2_id=1062&m_id_old=1000).

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8.

*Ekolist.cz* [online]. Praha: BEZK, 1997– [cit. 2020-07-20]. ISSN 1802-9019. Dostupné z: <https://ekolist.cz/>.

*Envigogika* [online]. Praha: Univerzita Karlova. Centrum pro otázky životního prostředí, 2006– [cit. 2020-07-20]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika>.

ELFERT, Maren. Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning* [online]. 2019, 65(4), s. 537-556 [cit. 2019-09-11]. ISSN 1573-0638. Dostupné z: <https://link.springer.com.ezproxy.is.cuni.cz/article/10.1007/s11159-019-09788-z>.

EU. *Special Eurobarometer 295: Attitudes of European citizens towards the environment* [online]. Brusel: EU, 2008 [cit. 2020-07-04]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_295\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_295_en.pdf).

EU. *Special Eurobarometer 365: Attitudes of European citizens towards the environment* [online]. Brusel: EU, 2011 [cit. 2020-07-04]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/environment/pdf/ebs\\_365\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/environment/pdf/ebs_365_en.pdf).

EU. *Special Eurobarometer 416: Attitudes of European citizens towards the environment* [online]. Brusel: EU, 2014 [cit. 2020-07-04]. ISBN 978-92-79-39763-9. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_416\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_416_en.pdf).

EU. *Special Eurobarometer 468: Attitudes of European citizens towards the environment* [online]. Brusel: EU, 2017 [cit. 2020-07-04]. ISBN 978-92-79-73871-5. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2156?>

EU. *Special Eurobarometer 501: Attitudes of European citizens towards the environment* [online]. Brusel: EU, 2020 [cit. 2020-06-26]. ISBN 978-92-76-15240-8. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2257?>

EUROPEAN COMMUNITIES. Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on Environmental education of 24 May 1988 (88/C 177/03) [online]. In: *Official Journal of the European Communities*. 6. 7. 1988 [cit. 2019-10-26].

Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A41988X0706%2802%29&>.

EURYDICE. *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union* [online]. Brussels: Eurydice, 2000 [cit. 2018-12-11]. ISBN 978-2-87116-294-0. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e36cfb36-b16a-4dd8-99e1-c70482e392b9?>.

EVANS, James. *Education for Sustainable Development (ESD) Awards in Sweden: A qualitative study of the motivations and barriers of two ESD award initiatives from the perspective of local and national stakeholders* [online]. Stockholm, 2015 [cit. 2020-02-22]. Master's Thesis. Stockholm University. Institute of International Education Department of Education. Supervisor: Mikiko CARLSON. Dostupné z: [https://www.edu.su.se/polopoly\\_fs/1.404854.1538748211!/menu/standard/file/James\\_Evans\\_Master\\_Thesis\\_2015.pdf](https://www.edu.su.se/polopoly_fs/1.404854.1538748211!/menu/standard/file/James_Evans_Master_Thesis_2015.pdf).

FOLKBILDNINGSRÅDET. *Folkbildning in Sweden* [online]. Stockholm: Folkbildningsrådet, 2016 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z: [https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/oversattningar/oversattning\\_webb\\_final\\_uppd\\_aterad-2016.pdf](https://www.folkbildningsradet.se/globalassets/oversattningar/oversattning_webb_final_uppd_aterad-2016.pdf).

*Fridays for Future* [online]. Fridays for Future, 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://fridaysforfuture.org/>.

GESIS. *ISSP 2000: Environment II: ZA No. 3440* [online]. Koeln: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences, 2003 [cit. 2020-07-04]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.gesis.org/issp/modules/issp-modules-by-topic/environment/2000>.

GESIS. *ISSP 2010: Environment III: ZA No. 5500* [online]. Köln: GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences, 2019 [cit. 2020-07-04]. ISSN 2190-6742. Dostupné z: <https://www.gesis.org/issp/modules/issp-modules-by-topic/environment/2010>.

GOODLAND, Robert a Herman DALY. Environmental Sustainability: Universal and Non-Negotiable. *Ecological Applications* [online]. 1996, 6(4), s. 1002—1017 [cit. 2019-09-06]. ISSN 1051-0761. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/2269583>.

GOVERNMENT OFFICES OF SWEDEN. *Swedish Government Offices Yearbook 2018* [online]. Stockholm: Government Offices of Sweden, 2019 [cit. 2020-07-05]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.government.se/4adaf7/contentassets/fb2f987991fd431f8583c4ffbda857ca/swedish-government-offices-yearbook-2018.pdf>.

HALONEN, Mikko, Åsa PERSSON, Susanna SEPPONEN, Clarisse KEHLER SIEBERT, Marika BRÖCKL, Anu VAAHTERA, Shane QUINN, Caspar TRIMMER a Antti ISOKANGAS. *Sustainable Development Action – the Nordic Way: Implementation of the Global 2030 Agenda for Sustainable Development in Nordic Cooperation* [online]. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2017 [cit. 2020-05-29]. ISBN 978-92-893-4956-7. Dostupné z: [https://read.nordic-ilibrary.org/environment/sustainable-development-action-the-nordic-way\\_tn2017-523#page1](https://read.nordic-ilibrary.org/environment/sustainable-development-action-the-nordic-way_tn2017-523#page1).

HNUTÍ BRONTOSAURUS. *O Brontosauromi* [online]. Hnutí Brontosaurus, 2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://www.brontosaurus.cz/o-brontosauromi>.

HNUTÍ DUHA. *O nás* [online]. Hnutí DUHA, ©2016 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://www.hnutiduha.cz/o-nas>.

IUCN. *Final report: International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum* [online]. Gland: IUCN, 1970 [cit. 2019-09-26]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf>.

IUCN, UNEP a WWF. *World conservation strategy: living resource conservation for sustainable development* [online]. Gland: IUCN, 1980 [cit. 2019-09-06]. ISBN 978-2-88032-104-8. Dostupné z: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf>.

JŮVA, Vladimír. Historickosrovnávací metoda. In: MAŇÁK, Josef a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 978-80-210-1031-4.

LINDBERG, Carl. Perspectives on ESD from a European Member of UNESCO's High-Level Panel, with Particular Reference to Sweden. In: JUCKER, Rolf a Reiner MATHAR. *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* [online]. Cham: Springer International Publishing, 2015 [cit. 2020-06-26]. ISBN 978-3-319-09548-6. Dostupné z: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-09549-3\\_5](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-09549-3_5).

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou: [metodická příručka pro začínající učitele a pedagogické pracovníky středisek ekologické výchovy]*. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 978-80-902954-0-7.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO), Č. j. 16745/2008 - 22* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008a [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/6923?highlightWords=16745%2F2008>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015)* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2008b [cit. 2020-02-15]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015 [cit. 2020-02-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2020-02-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>.

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí, č. 134/1999 [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 30. 6. 1999 [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: [https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=134/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=134/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy).

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí, č. 80/2005 [online]. In: *Sbírka mezinárodních smluv*. 2. 8. 2005 [cit. 2020-06-30]. Dostupné z:

[https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=80/2005&typeLaw=mezinarodni\\_smlouva&what=Cislo\\_zakona\\_smlouvy](https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=80/2005&typeLaw=mezinarodni_smlouva&what=Cislo_zakona_smlouvy).

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí, 2018 [cit. 2020-02-16]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie\\_GRV\\_2018\\_2030.pdf](https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf).

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2000 [cit. 2020-05-19]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/mzp/strategie/statni-program-environmentalního-vzdelavani-vychovy-a-osvety-cr-2000>.

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Aktualizace Státního programu ochrany přírody a krajiny České republiky* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2009 [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.ochranaprirody.cz/res/archive/107/014758.pdf?seek=1373448734>.

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Osobnosti ekovýchovy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2011. ISBN neuvedeno.

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Státní politika životního prostředí České republiky 2012–2020* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016a [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni\\_politika\\_zivotního\\_prostredi/\\$FILE/SOP\\_SZP-Aktualizace\\_SPZP\\_2012-2020-20161123.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_politika_zivotního_prostredi/$FILE/SOP_SZP-Aktualizace_SPZP_2012-2020-20161123.pdf).

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016b [cit. 2018-12-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni\\_program\\_evvo\\_ep\\_2016\\_2025/\\$FILE/OF\\_DN-SP\\_EVVO\\_EP\\_%202016\\_2025-20160725.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OF_DN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf).

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Strategie ochrany biologické rozmanitosti České republiky 2016–2025* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016c [cit. 2020-06-08]. ISBN 978-80-7212-609-5. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4A46CA81084E521FC1258050002DAE0C/\\$file/SOBR\\_CR\\_2016-2025.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/4A46CA81084E521FC1258050002DAE0C/$file/SOBR_CR_2016-2025.pdf).

MINISTERSTVO ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ. *Hodnocení politik životního prostředí OECD: Česká republika 2018* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2018 [cit. 2020-04-04]. ISBN 978-92-64-31037-7. Dostupné z: [https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/prumysl-a-zivotni-prostredi/2019/3/OECD\\_Hodnoceni-CR\\_2018\\_CZ.pdf](https://www.mpo.cz/assets/cz/prumysl/prumysl-a-zivotni-prostredi/2019/3/OECD_Hodnoceni-CR_2018_CZ.pdf).

MINISTRY OF FINANCE SWEDEN. *Strategy for sustainable consumption* [online]. Stockholm: Ministry of Finance, 2016 [cit. 2020-05-30]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.government.se/4a9932/globalassets/government/dokument/finansdepartementet/pdf/publikationer-infomtrl-rapporter/en-strategy-for-sustainable-consumption--tillganglighetsanpassad.pdf>.

MINISTRY OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT. *Government Communication 2005/06:126: Strategic Challenges – A Further Elaboration of the Swedish Strategy for Sustainable Development* [online]. Stockholm: Ministry of Sustainable Development, 2006 [cit. 2020-05-30]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.government.se/49b73b/contentassets/a321458d6c6b407388aac5590ce0fdea/strategic-challenges---a-further-elaboration-of-the-swedish-strategy-for-sustainable-development-comm.-200506126>.

MINISTRY OF THE ENVIRONMENT. *A summary of Government Communication 2001/02:172: Sweden's National Strategy for Sustainable Development 2002* [online]. Stockholm: Ministry of the Environment, 2002 [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.government.se/49b73c/contentassets/03e1e59752e44acf865143f811d5db7c/swedens-national-strategy-for-sustainable-development-2002-a-summary>.

MINISTRY OF THE ENVIRONMENT. *Implementation of the EU Sustainable Development Strategy: Sweden's report to the European Commission, June 2007* [online]. Stockholm: Ministry of the Environment, 2007 [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.government.se/49b75f/contentassets/2d7a22bf4cb145bca45d1a6e5beaefbd/implementation-of-the-eu-sustainable-development-strategy-report-m2007.25>.

MINISTRY OF THE ENVIRONMENT OF THE CZECH REPUBLIC. *Environmental Education and Training in the European Union and other Countries*. Prague: Ministry of the Environment of the Czech Republic, 1999. ISBN 978-80-7212-102-1.

MINISTRY OF THE ENVIRONMENT OF THE CZECH REPUBLIC. *Third National Report of the Czech Republic to the Convention on Biological Diversity* [online]. Prague: Ministry of the Environment of the Czech Republic, 2005 [cit. 2020-04-04]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.cbd.int/doc/world/cz/cz-nr-03-en.pdf>.

*Nika: časopis o přírodě a ochraně životního prostředí* [online]. Praha: Centrum environmentálních studií, 1979– [cit. 2020-07-20]. ISSN 0862-514X. Dostupné z: <http://www.nika-casopis.cz/>.

NORDIC COUNCIL OF MINISTERS. *A Good Life in a Sustainable Nordic Region: Nordic Strategy for Sustainable Development 2013-2025* [online]. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 2019 [cit. 2020-05-30]. ISBN 978-92-893-5932-0. Dostupné z: <https://www.norden.org/en/publication/good-life-sustainable-nordic-region-1>.

NOVÁČEK, Pavel. *Udržitelný rozvoj* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010 [cit. 2019-09-04]. ISBN 978-80-244-2514-6. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/i.jsp?pid=uuid:54dd8180-471b-11e5-8851-005056827e51>.

ÖHMAN, Jonah. Theme: New Swedish Environmental and Sustainability Education and Research. *Utbildning & Demokrati* [online]. 2011, 20(1), s. 3–12 [cit. 2020-06-26]. ISSN 2001-7316. Dostupné z: <https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2011/nr1/johan-ohman---new-swedish-environmental-and-sustainability-education-research.pdf>.

*Ochrana přírody*. Praha: Státní ústav památkové péče a ochrany přírody, 1946–1975. ISSN 0029-8204.



*Ochrana přírody* [online]. Praha: Agentura ochrany přírody a krajiny ČR, 1992– [cit. 2020-07-20]. ISSN 1210-258X. Dostupné z: <https://www.casopis.ochranaprirody.cz/>.

PALMER, Joy. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise* [online]. London: Routledge, 1998 [cit. 2019-10-27]. ISBN 978-0-415-13196-4. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc2NTE5X19BTg2?sid=2540338c-51fe-46cd-a74e-9a722de57fa9@sessionmgr101&vid=7&format=EB>.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-155-6.

RABUŠICOVÁ, Milada a Klára ZÁLESKÁ. Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace* [online]. 2016, 26(3), s. 346–378 [cit. 2020-07-16]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6131/5503>.

RADA VLÁDY PRO UDRŽITELNÝ ROZVOJ. *Stanovisko Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji Rady vlády pro udržitelný rozvoj (VUR RVUR) k Dlouhodobému záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy pro léta 2015-2020* [online]. Praha: Rada vlády pro udržitelný rozvoj, 2015 [cit. 2020-02-16]. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/Zapis\\_VpVUR\\_15-01-13\\_priloha-c--2\\_usneseni-a-standovisko-k-DZ.pdf](https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/Zapis_VpVUR_15-01-13_priloha-c--2_usneseni-a-standovisko-k-DZ.pdf).

REGERINGSKANSLIET. *Handlingsplan Agenda 2030: 2018–2020* [online]. Stockholm: Regeringskansliet, 2018 [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.regeringen.se/49e20a/contentassets/60a67ba0ec8a4f27b04cc4098fa6f9fa/handlingsplan-agenda-2030.pdf>.

REID, Alan. Climate change education and research: possibilities and potentials versus problems and perils? *Environmental Education Research* [online]. 2019, 25(6), s. 767–790 [cit. 2020-07-21]. ISSN 1469-5871. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/pdf/10.1080/13504622.2019.1664075?needAccess=true>.

SACHS, Jeffrey. *The Age of Sustainable Development* [online]. New York: Columbia University Press, 2015 [cit. 2019-09-06]. ISBN 978-0-231-17315-5. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzk0NDk5OF9fQU41?sid=2540338c-51fe-46cd-a74e-9a722de57fa9@sessionmgr101&vid=8&format=EB>.

SACHS, Jeffrey, Guido SCHMIDT-TRAUB, Christian KROLL, Guillaume LAFORTUNE a Grayson FULLER. *Sustainable Development Report 2019: Transformations to Achieve the Sustainable Development Goals* [online]. New York: Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network, 2019 [cit. 2020-04-11]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.sustainabledevelopment.report/reports/sustainable-development-report-2019/>.

*Sedmá generace* [online]. Brno: Hnutí DUHA – Sedmá generace, 1991– [cit. 2020-07-25]. ISSN 1805-8566. Dostupné z: <https://sedmagenerace.cz/>.

SÍŤ EKOLOGICKÝCH PORADEN STEP. *Výroční zpráva Síť ekologických poraden STEP 2017* [online]. Brno: Síť ekologických poraden STEP, 2018 [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: [http://www.ekoporadna.cz/images/Texty/Vyrocni\\_zpravy/vz\\_step\\_2017.pdf](http://www.ekoporadna.cz/images/Texty/Vyrocni_zpravy/vz_step_2017.pdf).

SÍŤ STŘEDISEK EKOLOGICKÉ VÝCHOVY PAVUČINA. *Výroční zpráva 2019* [online]. Praha: Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020a [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/data/L/B/p/PAVUCINA-VZ-2019-LQ-dvojlist.pdf>.

SÍŤ STŘEDISEK EKOLOGICKÉ VÝCHOVY PAVUČINA. *Výroční zpráva 2019 (přílohy)* [online]. Praha: Síť středisek ekologické výchovy Pavučina, 2020b [cit. 2020-07-03]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/data/3/y/L/VZ-2019-priloha.pdf>.

SCHULZ, Wolfram, John AINLEY, Julian FRAILLON, David KERR a Bruno LOSITO. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries* [online]. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010 [cit. 2020-04-17]. ISBN 978-90-79549-07-8. Dostupné z: [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS\\_2009\\_International\\_Report.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ICCS_2009_International_Report.pdf).

SKOLVERKET. *Curriculum for the upper secondary school* [online]. Stockholm: Skolverket, 2013 [cit. 2020-05-31]. ISBN 978-91-7559-022-6. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/getFile?file=2975>.

SKOLVERKET. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare 2011: Revised 2018* [online]. Stockholm: Skolverket, 2018 [cit. 2020-05-31]. ISBN 978-913832734-0. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3984>.

SKOLVERKET. *Curriculum for the Preschool: Lpfö 18* [online]. Stockholm: Skolverket, 2019 [cit. 2020-04-17]. ISBN 978-913832747-0. Dostupné z: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4049>.

SVĚTOVÁ KOMISE PRO ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ A ROZVOJ. *Naše společná budoucnost*. Praha: Academia, 1991. ISBN 978-80-85368-07-9.

SWEDEN. *Sweden's National Report under the Convention on Biological Diversity* [online]. Montreal: Secretariat of the Convention on Biological Diversity, 1998 [cit. 2020-04-04]. ISBN nevedeno. Dostupné z: <https://www.cbd.int/doc/world/se/se-nr-01-en.pdf>.

SWEDEN. *Agenda 2030 och Sverige: Världens utmaning – världens möjlighet* [online]. Stockholm: Regeringskansliet, 2019 [cit. 2020-06-05]. ISBN 978-91-38-24909-3. Dostupné z: <https://www.regeringen.se/493ab5/contentassets/a1d21f7c7c7c484e96c759f2b3c44638/agenda-2030-och-sverige-varldens-utmaning--varldens-mojlighet-sou-201913.pdf>.

SWEDISH ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY. *Sweden's Environmental Objectives - An Introduction* [online]. Stockholm: Swedish Environmental Protection Agency, 2012 [cit. 2018-12-26]. ISBN 978-91-620-8620-6. Dostupné z: <http://www.swedishepa.se/Documents/publikationer6400/978-91-620-8620-6.pdf>.

SWEDISH ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY. *Sweden's Seventh National Communication on Climate Change* [online]. Swedish Environmental Protection Agency, 2017 [cit. 2020-06-18]. ISBN 978-91-620-6807-3. Dostupné z: <https://www.government.se/49c920/contentassets/f947f4f4b7ac4af3baadfc827d97557a/swedens-seventh-national-communication-on-climate-change.pdf>.

SWEDISH MINISTRY OF THE ENVIRONMENT. *Government communication 2003/04:129: A Swedish Strategy for Sustainable Development – Economic, Social and Environmental, summary* [online]. Stockholm: Swedish Ministry of the Environment, 2004

[cit. 2019-02-01]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://www.government.se/contentassets/3f67e0b1e47b4e83b542ed6892563d95/a-swedish-strategy-for-sustainable-development-summary>.

TEREZA, VZDĚLÁVACÍ CENTRUM. *Kdo jsme* [online]. TEREZA, vzdělávací centrum, ©2020 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <http://terezanet.cz/cz/tereza-vzdelavaci-centrum>.

*The New Courier* [online]. Paris: UNESCO, 2005, č. 1 [cit. 2020-07-27]. ISSN 0041-5278. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139497/PDF/139497eng.pdf.multi>.

UNDESA. *The 10 Year Framework of Programmes on Sustainable Consumption and Production Patterns (10YFP): interim progress report prepared by the 10YFP Secretariat on behalf of the 10YFP Board for the High-Level Political Forum* [online]. New York: UNDESA, 2014 [cit. 2019-12-14]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1444&menu=35>.

UNECE. *Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj* [online]. Ženeva: UNECE, 2005 [cit. 2020-02-19]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyinczech.pdf>.

UNECE. *National Implementation Report (As submitted by: Sweden): Format for reporting on implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development: Phase III: 2011–2015* [online]. Ženeva: UNECE, 2014a [cit. 2020-04-04]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/10thMeetSC/Documents/Sweden.pdf>.

UNECE. *National Implementation Report (As submitted by: Czech Republic): Format for reporting on implementation of the UNECE Strategy for Education for Sustainable Development: Phase III: 2011–2015* [online]. Ženeva: UNECE, 2014b [cit. 2020-06-08]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: [https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/10thMeetSC/Documents/Czech\\_Republic.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/10thMeetSC/Documents/Czech_Republic.pdf).

UNEP. *The Belgrade Charter: a framework for environmental education* [online]. Nairobi: UNEP, 1975 [cit. 2019-10-26]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772>.

UNESCO. *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 1977* [online]. Paris: UNESCO, 1978 [cit. 2019-10-26]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028431?posInSet=2&queryId=18a2e79e-7d34-4901-9666-56de9c177322>.

UNESCO. *Draft international implementation scheme for the United Nations Decade of Education for Sustainable Development* [online]. Paris: UNESCO, 2005 [cit. 2019-09-06]. ISBN neuvodeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139023>.

UNESCO. *National Journeys towards Education for Sustainable Development, 2013: reviewing national ESD experiences from Costa Rica, Morocco, South Africa, Sweden, Viet Nam* [online]. Paris: UNESCO, 2013 [cit. 2019-02-01]. ISBN 978-92-3-001184-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221008>.

UNESCO. *Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals* [online]. Paris: UNESCO, 2014 [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230508?posInSet=2&queryId=981c03fb-f8b7-42d6-ac6f-633b53577bd0>.

UNESCO. *Global education monitoring report 2016: education for people and planet: creating sustainable lives for all* [online]. Paris: UNESCO, 2016a [cit. 2020-04-04]. ISBN 978-92-3-100167-3. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245745?posInSet=3&queryId=0bc34047-f5e4-4434-91eb-6d4c616d1c1b>.

UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all* [online]. Paris: UNESCO, 2016b [cit. 2020-04-04]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656?posInSet=1&queryId=0d14f6ad-5a3d-49cf-a786-ee1bc9dc0238>.

UNESCO. *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030: guide* [online]. Paris: UNESCO, 2016c [cit. 2019-02-01]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300?posInSet=1&queryId=2276aa71-a28e-43dd-ab5d-e3636a7a7943>.

UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* [online]. Paris: UNESCO, 2017 [cit. 2019-02-01]. ISBN 978-92-3-100209-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444?posInSet=1&queryId=0c2406f2-878c-4205-a3a2-fa41412dd313>.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. *Towards CONFINTEA VII: adult learning and education and the 2030 Agenda* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2019 [cit. 2020-07-25]. ISBN 978-92-820-1230-7. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368899?posInSet=1&queryId=50555154-8cf4-4ce3-a68f-94f7a70e0041>.

UNITED NATIONS. *Report of the United Nations Conference on Human Environment: Stockholm, 5-16 June 1972* [online]. New York: United Nations, 1973 [cit. 2019-10-26]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.un-documents.net/aconf48-14r1.pdf>.

UNITED NATIONS. *Report of the World Summit on Sustainable Development: Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002* [online]. New York: United Nations, 2002 [cit. 2019-09-06]. ISBN 978-92-1-104521-5. Dostupné z: <https://digitallibrary.un.org/record/478154>.

UNITED NATIONS. *A/CONF.216/5* [online]. New York: United Nations, 2012 [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://undocs.org/A/CONF.216/5>.

UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY. *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* [online]. New York: United Nations, 2015 [cit. 2020-06-27]. Dostupné z: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf).

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Strategický rámec Česká republika 2030* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2017 [cit. 2017-07-14]. ISBN 978-80-7440-181-7. Dostupné z: <https://www.cr2030.cz/strategie/dokumenty-ke-stazeni/>.

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Implementace Agendy 2030 pro udržitelný rozvoj (Cílů udržitelného rozvoje) v České republice* [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, 2018 [cit. 2020-01-26]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda\\_2030/\\$FILE/OUR\\_ImplementaceAgendy2030\\_20190121.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/agenda_2030/$FILE/OUR_ImplementaceAgendy2030_20190121.pdf).

*Veronica: časopis pro ochranu přírody a krajiny* [online]. Brno: ZO ČSOP Veronica, 1986– [cit. 2020-07-20]. ISSN 1213-0699. Dostupné z: <http://www.casopisveronica.cz/>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 1. dubna 1992 č. 232, ke strategii státní podpory ekologické výchovy v České republice na 90. léta* [online]. 1. 4. 1992 [cit. 2019-10-27]. Dostupné z: [https://albatros.odok.cz/usneseni/usneseni\\_webtest.nsf/0/6CF0E9555D39D21EC12571B6006D51A8](https://albatros.odok.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/6CF0E9555D39D21EC12571B6006D51A8).

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 22. dubna 2015 č. 283, o státním závěrečném účtu České republiky za rok 2014* [online]. 22. 4. 2015 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/VPRA9W2CRKW4>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 27. dubna 2016 č. 356, o státním závěrečném účtu České republiky za rok 2015* [online]. 27. 4. 2016 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/VPRAA9L8Z3V1>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 24. dubna 2017 č. 312, o státním závěrečném účtu České republiky za rok 2016* [online]. 24. 4. 2017 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIAALTG9VUA>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 23. dubna 2018 č. 262, o státním závěrečném účtu České republiky za rok 2017* [online]. 23. 4. 2018 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIAAY79CVMD>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Usnesení vlády České republiky ze dne 29. dubna 2019 č. 279, o státním závěrečném účtu České republiky za rok 2018* [online]. 29. 4. 2019 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://apps.odok.cz/attachment/-/down/RCIABBWJ2BCJ>.

VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, 25(3), s. 394-412 [cit. 2020-07-16]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3672/pdf\\_vlcek](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3672/pdf_vlcek).

WALTEROVÁ, Eliška. *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 978-80-7290-269-9.

## 6 Přílohy

### Příloha A: Cíle udržitelného rozvoje

Cíl 1. Vymýtit chudobu ve všech jejích formách všude na světě.

Cíl 2. Vymýtit hlad, dosáhnout potravinové bezpečnosti a zlepšení výživy, prosazovat udržitelné zemědělství.

Cíl 3. Zajistit zdravý život a zvyšovat jeho kvalitu pro všechny v jakémkoli věku.

Cíl 4. Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělávání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny.

Cíl 5. Dosáhnout genderové rovnosti a posílit postavení všech žen a dívek.

Cíl 6. Zajistit všem dostupnost vody a sanitačních zařízení pro všechny a udržitelné hospodaření s nimi.

Cíl 7. Zajistit přístup k cenově dostupným, spolehlivým, udržitelným a moderním zdrojům energie pro všechny.

Cíl 8. Podporovat trvalý, inkluzivní a udržitelný ekonomický růst, plnou a produktivní zaměstnanost a důstojnou práci pro všechny.

Cíl 9. Vybudovat odolnou infrastrukturu, prosazovat inkluzivní a udržitelnou industrializaci a inovace.

Cíl 10. Snížit nerovnost uvnitř zemí a mezi nimi.

Cíl 11. Vytvořit inkluzivní, bezpečná, odolná a udržitelná města a obce.

Cíl 12. Zajistit udržitelnou spotřebu a výrobu.

Cíl 13. Přijmout bezodkladná opatření k boji se změnou klimatu a zvládnání jejich důsledků.

Cíl 14. Chránit a udržitelně využívat oceány, moře a mořské zdroje pro zajištění udržitelného rozvoje.

Cíl 15. Chránit, obnovovat a podporovat udržitelné využívání suchozemských ekosystémů, udržitelně hospodařit s lesy, potírat rozšiřování pouští, zastavit a následně zvrátit degradaci půdy a zastavit úbytek biodiverzity.

Cíl 16. Podporovat mírové a inkluzivní společnosti pro udržitelný rozvoj, zajistit všem přístup ke spravedlnosti a vytvořit efektivní, odpovědné a inkluzivní instituce na všech úrovních.

Cíl 17. Oživit globální partnerství pro udržitelný rozvoj a posílit prostředky pro jeho uplatňování.

Zdroj: Úřad vlády České republiky, 2017, s. 383.

## **Příloha B: Seznam podcílů SDG 4**

4.1 Do roku 2030 zajistit, aby všechny dívky a chlapci ukončili bezplatné, rovnoprávné a kvalitní primární a sekundární základní vzdělání, které bude mít odpovídající a efektivní studijní výsledky

4.2 Do roku 2030 zajistit, aby všechny dívky a chlapci měli možnost kvalitního rozvoje v raném dětství, aby měli přístup k předškolní péči a vzdělání tak, že budou připraveni pro základní vzdělávání

4.3 Do roku 2030 zajistit rovný přístup všech žen a mužů k cenově dostupnému a kvalitnímu odbornému, učňovskému a vyššímu vzdělání, včetně univerzitního

4.4 Do roku 2030 výrazně zvýšit počet mladých a dospělých, kteří mají příslušné dovednosti včetně technických a odborných, které budou předpokladem pro zaměstnání, důstojné pracovní zařazení a pro podnikání

4.5 Do roku 2030 eliminovat genderové nerovnosti ve vzdělávání a zajistit rovný přístup ke všem úrovním vzdělání a odborné přípravy pro znevýhodněné – osoby se zdravotním postižením, původní obyvatelstvo či ohrožené děti

4.6 Do roku 2030 zajistit, aby všichni mladí a značná část dospělých mužů i žen dosáhli čtenářské a matematické gramotnosti

4.7 Do roku 2030 zajistit, aby všichni studenti získali znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje, mimo jiné prostřednictvím vzdělávání o udržitelném rozvoji a trvale udržitelném způsobu života, o lidských právech, genderové rovnosti, dále pomocí podpory kultury míru a nenásilí, globálního občanství i docenění kulturní rozmanitosti a příspěvku kultury k udržitelnému rozvoji

4.a Vybudovat a vylepšit genderově citlivá vzdělávací zařízení, která budou vhodná pro děti i lidi se zdravotním postižením, a poskytnout bezpečné, nenásilné, inkluzivní a efektivní vzdělávací prostředí pro všechny

4.b Do roku 2020 na celém světě výrazně rozšířit počet stipendií pro studenty z rozvojových zemí – zejména těch nejméně rozvinutých, malých ostrovních rozvojových a afrických států – pro zápis do vysokoškolského vzdělávání, učňovské přípravy a vzdělávacích



programů v informačních a komunikačních technologiích, technologických, stavebních a vědeckých oborech v rozvinutých i rozvojových státech

4.c Do roku 2030 výrazně zvýšit počty kvalifikovaných učitelů, a to i prostřednictvím mezinárodní spolupráce pro vzdělávání učitelů v rozvojových zemích, zejména těch nejméně rozvinutých, a malých ostrovních rozvojových státech

Zdroj: Úřad vlády České republiky, 2017, s. 386.

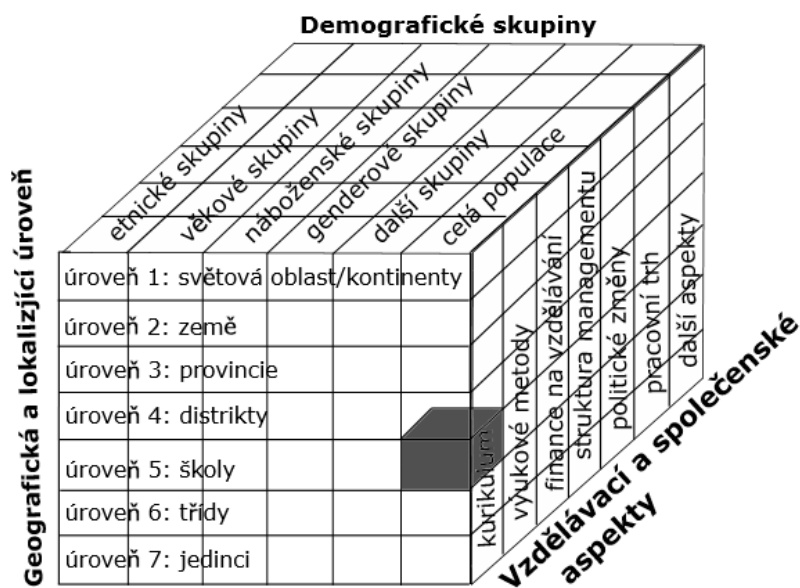
## Příloha C: Výsledky České republiky a Švédska v *Sustainable Development Report 2019*

	ČR výsledky	Švédsko výsledky
SDG 1	1	1
SDG 2	3	3
SDG 3	3	1
SDG 4	3	3
SDG 5	3	2
SDG 6	2	2
SDG 7	3	1
SDG 8	2	2
SDG 9	3	2
SDG 10	2	2
SDG 11	2	2
SDG 12	3	4
SDG 13	4	4
SDG 14	X	3
SDG 15	2	2
SDG 16	2	3
SDG 17	3	2

Vysvětlivky: 1 – cíl splněn, 2 – některé problémy přetrvávají, 3 – značné problémy přetrvávají, 4 – hlavní problémy přetrvávají, X – data nejsou k dispozici.

Zdroj: Sachs et al., 2019, s. 24, vlastní zpracování.

## Příloha D: Brayův a Thomasův trojdimenzionální model komparativních studií



Zdroj: Rabušicová a Záleská, 2016, s. 370.

## Příloha E: Tabulky shrnující postoje veřejnosti k environmentální problematice

Tabulka č. 6: Vybrané otázky z průzkumu ISSP *Environment II* z let 2000 a 2010

	ČR 2000	ČR 2010	Vývoj ČR	Švédsko 2000	Švédsko 2010	Vývoj Švédsko
Pro někoho, jako jsem já, je příliš těžké dělat pro životní prostředí hodně (odpovědi „souhlasím“ a „rozhodně souhlasím“).	46 %	45 %	-1 %	23 %	19 %	-4 %
Nejlepším způsobem, jak přimět lidi k ochraně přírody v mé zemi, je víc informací a vzdělávání o daném tématu (výběr z top témat).	X	32 %	X	X	50 %	X
Jsem členem skupiny, jejíž hlavní snahou je ochrana přírody.	3 %	3 %	0 %	6 %	5 %	-1 %
V posledních pěti letech jsem podepsal/a petici týkající se environmentální záležitosti.	15 %	6 %	-9 %	26 %	20 %	-6 %
V posledních pěti letech jsem finančně přispěl/a ekologické organizaci.	9 %	8 %	-1 %	24 %	23 %	-1 %
V posledních pěti letech jsem se účastnil/a protestu či demonstrace týkající se environmentální záležitosti.	3 %	5 %	+2 %	3 %	3 %	0 %
Recykluji odpad (odpovědi „vždy“ a „často“).	55 %	73 %	+18 %	83 %	91 %	+8 %
Omezují jízdu autem z ekologických důvodů (odpovědi „vždy“ a „často“).	14 %	21 %	+7 %	15 %	21 %	+6 %

Zdroj: GESIS, 2003, s. 37, 102, 104, 106, 107, 108, 109; GESIS, 2019, s. 72, 108, 118, 122, 130, 132, 134, 136, vlastní zpracování.

Tabulka č. 7: Odpovědi na otázku: Ochrana přírody je pro mě osobně velmi důležitá.

	2007	2011	2014	2017	2019
ČR	63 %	60 %	51 %	50 %	48 %
Švédsko	89 %	83 %	79 %	87 %	81 %
EU průměr	64 %	58 %	53 %	56 %	53 %

Zdroj: EU, 2008, s. 11; EU, 2011, s. 9; EU, 2014, s. T1; EU, 2017, s. 9; EU, 2020, s. 9, vlastní zpracování.

Tabulka č. 8: Odpovědi na otázku: Jedním ze tří nejefektivnějších postupů, jak se vypořádat s environmentálními problémy, by bylo poskytnutí více informací a lepších nabídek vzdělávání o relevantních tématech.

	2007	2011	2014	2017	2019
ČR	23 %	19 %	23 %	23 %	18 %
Švédsko	35 %	27 %	29 %	24 %	17 %
EU průměr	33 %	26 %	31 %	28 %	24 %

Zdroj: EU, 2008, s. 41; EU, 2011, s. 62; EU, 2014, s. 81; EU, 2017, s. 41; EU, 2020, s. 50, vlastní zpracování.

Tabulka č. 9: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – ČR<sup>6</sup>.

	2007	2011	2014	2017	2019
Třídění odpadu	66 %	70 %	78 %	67 %	69 %
Omezení spotřeby elektřiny	50 %	57 %	43 %	26 %	31 %
Omezení spotřeby vody	37 %	46 %	34 %	33 %	32 %
Využití dopravních prostředků šetrných k životnímu prostředí	33 %	33 %	39 %	28 %	30 %
Nákup od lokálních dodavatelů	26 %	31 %	36 %	43 %	34 %
Nákup produktu opatřeného environmentálním značením	17 %	16 %	18 %	13 %	20 %
Menší využívání auta	13 %	14 %	19 %	14 %	13 %

Zdroj: EU, 2008, s. 22; EU, 2011, přílohy; EU, 2014, s. 27; EU, 2017, s. 54; EU, 2020, s. 57, vlastní zpracování.

Tabulka č. 10: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – Švédsko.

<sup>6</sup> Od roku 2017 byla otázka zaměřena na aktivity v rámci minulých šesti měsíců. Vybrány jsou pouze možnosti, které se objevily ve všech průzkumech v průběhu let. To stejné platí také pro následující dvě tabulky (č. 10 a 11).

	2007	2011	2014	2017	2019
Třídění odpadu	69 %	78 %	86 %	87 %	88 %
Omezení spotřeby elektřiny	59 %	64 %	52 %	49 %	43 %
Omezení spotřeby vody	30 %	30 %	18 %	30 %	24 %
Využití dopravních prostředků šetrných k životnímu prostředí	56 %	63 %	60 %	55 %	57 %
Nákup od lokálních dodavatelů	32 %	47 %	53 %	67 %	68 %
Nákup produktu opatřeného environmentálním značením	42 %	50 %	60 %	71 %	65 %
Méně využívání auta	24 %	36 %	30 %	31 %	34 %

Zdroj: EU, 2008, s. 22; EU, 2011, přílohy; EU, 2014, s. 27; EU, 2017, s. 54; EU, 2020, s. 57, vlastní zpracování.

Tabulka č. 11: Odpovědi na otázku: V minulém měsíci jsem udělal/a něco pro životní prostředí – Průměr EU.

	2007	2011	2014	2017	2019
Třídění odpadu	59 %	66 %	72 %	65 %	66 %
Omezení spotřeby elektřiny	47 %	53 %	52 %	35 %	37 %
Omezení spotřeby vody	37 %	43 %	37 %	27 %	29 %
Využití dopravních prostředků šetrných k životnímu prostředí	28 %	30 %	35 %	24 %	27 %
Nákup od lokálních dodavatelů	21 %	28 %	35 %	43 %	42 %
Nákup produktu opatřeného environmentálním značením	17 %	17 %	21 %	19 %	22 %
Méně využívání auta	17 %	20 %	20 %	18 %	21 %

Zdroj: EU, 2008, s. 22; EU, 2011, přílohy; EU, 2014, s. 27; EU, 2017, s. 54; EU, 2020, s. 57, vlastní zpracování.