UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Bc. Jitka Frýblová

Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků

Diplomová práce

Praha 2012

Autor práce: **Bc. Jitka Frýblová**
Vedoucí práce: **Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.**

Rok obhajoby: **2012**

Bibliografický záznam

FRÝBLOVÁ, Jitka. *Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků.* Praha, 2012. **102 s**. Diplomová práce (Mgr.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Abstrakt

Diplomová práce ‚Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků' se zabývá aktuální problematikou vzdělávací politiky, a sice začleňováním environmentálního aspektu do vzdělávacích obsahů základních a středních škol. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta se objevuje ve školách v návaznosti na zavedení rámcových vzdělávacích programů jako jedno z průřezových témat, které reflektuje nové společenské potřeby. Průřezová témata a rámcové vzdělávací programy v sobě skrývají velký potenciál celkového rozvoje vzdělávací soustavy, zároveň však s sebou přinášejí nové požadavky a nároky na učitele, kteří na ně nejsou vždy zcela připraveni. Zapojení externích partnerů do výuky je tak jednou z cest, jak se s novými nároky vypořádat, neboť tito partneři mívají s přípravou ekologických vzdělávacích programů a jejich metodickými specifiky mnohaleté zkušenosti.

Předkládaná diplomová práce seznamuje čtenáře s jednotlivými formami spolupráce, kdy se snaží zobecnit její silné a slabé stránky a nastínit možnosti zapojení externích vzdělávacích partnerů i do výuky jiných témat než je environmentální výchova. Práce pojednává o multidisciplinárním tématu, ve kterém se prolínají poznatky veřejné politiky, pedagogiky, etiky a ekologie. Na uvedenou problematiku se dívá skrze optiku teorie implementace.

Abstract

This master thesis is concerned with current issues of educational politics, namely the integration of environmental aspects into the curriculums of grammar schools and high schools. Environmental education, and awareness raising has appeared in schools following the introduction of the framework education programme as one of its cross-curricular subjects, reflecting new social needs. While there lies a great potential for the development of our education system within cross-curricular subjects and framework education programmes, these also introduce new requirements for teachers, who are not always quite prepared for dealing with them. The introduction of external partners into education is one possible way of dealing with those requirements, as these external partners have many years of experience with ecology oriented education programmes and their methodical specifics.

The presented master thesis familiarizes the reader with the individual forms of cooperation among schools and external partners and tries to generalize its pros and cons and outline the possibility of engaging external educational partners in teaching subjects other than environmental education. The paper deals with a multidisciplinary topic in which the findings of public policy, pedagogy, ethics and ecology intertwine. The problem at hand is viewed through the prism of implementation theory.

Klíčová slova

Environmentální vzdělávání, vzdělávací politika, spolupráce škol, ekologická výchova, implementace, udržitelný rozvoj, centra ekologické výchovy

Keywords

Environmental education, educational policy, cooperation of schools, ecological education, implementation, sustainable development, centers of ecological education.

Rozsah práce: 171 470 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 9. 1. 2012 Jitka Frýblová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce panu Doc. PhDr. Arnoštu Veselému, Ph.D. za podnětné a inspirativní konzultace. Dále děkuji všem zúčastněným respondentům za jejich čas a ochotu podělit se se mnou o své zkušenosti s environmentálním vzděláváním. V neposlední řadě patří dík přátelům a rodině za jejich neutuchající podporu.

Institut sociologických studií
Teze diplomové práce

Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků

Teze diplomové práce

Autor: Bc. Jitka Frýblová

Konzultant: Doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Obsah

1. Úvod 3
2. Vymezení výzkumného problému (zasazení do širšího rámce) 4
3. Cíle práce a výzkumné otázky 5
   3.1. Cíle této práce jsou následující: 6
   3.2. Na základě vytyčených cílů si kladu tyto výzkumné otázky: 6
4. Plánovaná struktura práce 6
5. Metody a metodologie 8
6. Teoretická východiska 10
7. Předběžné zdroje 11
8. Jméno konzultanta a jeho písemný souhlas se spoluprací 13

1. Úvod

Spolupráce škol a vnějších partnerů v rozvoji environmentální gramotnosti žáků je tématem, které v sobě spojuje poznatky z několika disciplín, což jej činí typickým multidisciplinárním tématem veřejné politiky. Jak je již z názvu patrné, disciplíny, které se v rámci této práce potkávají, jsou především pedagogika a environmentalistika, přičemž tmelící oblastí, která spojuje tyto dvě relativně různé disciplíny, je oblast vzdělávací politiky a teorie občanského sektoru. Dochází tak k setkání těchto dvou disciplín v podobě spolupráce škol a vnějších partnerů, které se snaží tematiku životního prostředí a ekologie zahrnout do svých osnov nebo ji alespoň nějakým jiným způsobem implementovat do výuky a přiblížit tak studentům.

Jak jsem již naznačila, každá z těchto disciplín prochází neustálou proměnou a objevováním nových poznatků a praktik. V rámci pedagogiky dochází ke kurikulární reformě, která má odklonit současný způsob výuky od přístupu ‚probrat učivo' k orientaci na výsledek. Důraz by měl být kladen na to, čemu se jednotliví žáci naučili a jak jejich studium přispělo k rozvoji klíčových kompetencí. Těmi jsou především pracovní kompetence, kompetence sociální a personální, v neposlední řadě je pak nutné zmínit kompetence občanské. Podpora této kompetence je obzvláště patrná u environmentální výchovy, při které by se měli pedagogové snažit podnítit ve studentech odpovědnost za situace a dění kolem nich. Projekty a školní aktivity by se v rámci rozvoje občanských kompetencí měly snažit motivovat studenty k zájmu o životní prostředí a uvažování o světě v lokálních i globálních souvislostech. (Müller, Obst, Prášilová) Neboť škola je místo, které má ihned po rodině jednu z největších schopností formovat hodnoty a zájmy mladého člověka, podněcovat jeho myšlení a ovlivňovat jeho způsoby jednání a rozhodování.

Co se týče postavení environmentalistiky na půdě české společnosti, domnívám se, že za posledních dvacet let došlo k pozvolné, avšak výrazné proměně vnímání důležitosti ochrany životního prostředí a ekologie vůbec. „*Mnozí uznali, že s prostředím jsou nebo mohou být problémy a lidé, kteří otázku prostředí nepovažují za příliš ožehavou, se tak či onak musí vyrovnávat se stanovisky těch, kdo připouštějí opak.*

Otázkou zůstává, z jakých hledisek a s pomocí jakých pojmů jsou veřejné střety a diskuse o problému prostředí vedeny.“ (Musil 1999: 24)

V rámci této diplomové práce bych tedy chtěla především poukázat, jakými způsoby jsou poznatky z oblasti environmentálních věd šířeny mezi studenty středních škol, jaký podíl a vliv na to mají školy samotné, kdo jim je v jejich aktivitách nejvíce nápomocný a jakým způsobem spolupráce mezi jednotlivými subjekty vzdělávací soustavy a vnějšími partnery probíhá.

2. Vymezení výzkumného problému (zasazení do širšího rámce)

Jak jsem již zmínila v úvodu, tato práce je propojením pomyslných vrcholů mnohoúhelníku, kdy se na jednom z vrcholů nachází vzdělávací politika, na dalším ochrana životního prostředí, pedagogika, občanský sektor, atp., přičemž každý z těchto vrcholů sám o sobě je velice širokou oblastí, zabývající se řadou problémů. Já bych zde však chtěla vyzdvihnout pouze ty, které souvisí s tématem práce.

Vytváření rámcových podmínek pro započetí spolupráce škol a vnějších partnerů jsou v kompetenci vzdělávací politiky. Kalous vymezuje vzdělávací politiku jako *„…principy, priority a metody rozhodování vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto rozhodování zahrnuje strategické záměry rozvoje vzdělávání, legislativní rámec činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů, způsob financování, vymezování vzdělávacích cílů a obsahů, stimulování a ovlivňování činnosti vzdělávacích subjektů a způsob jejich kontroly*.“ (Kalous 1994 In Veselý 2005: 278-9) Implementace nových směrů a disciplín do školních osnov bývá zpravidla velice zdlouhavý proces. Pokud má být nějaké téma do školních osnov prosazeno nebo alespoň začleněno do nabídky volitelných předmětů, musí se nejprve dostat do povědomí společnosti jako téma zabývající se vážnou, důležitou oblastí, takovou, která je hodna zájmu a času dětí. Jan Činčera upozorňuje na hlavní myšlenku environmentální výchovy, která bývá často chápána chybně. Cílem není vykonávat ‚ideologickou masáž‘, nýbrž vést lidi k tomu, aby do svého každodenního rozhodování

zahrnuli také environmentální perspektivu. [1]Toto samozřejmě není snadné, je k tomu zapotřebí rozvíjet u dětí kritické myšlení a vést je k samostatné reflexi hodnot a nikoliv pasivnímu přebírání hodnot učitele. Činčera upozorňuje také na rizika, která se mohou při výuce ke kritickému uvažování o životním prostředí objevit. Pokud nebude daný program kvalitní, může napáchat více škody než užitku. V dětech může vzbudit pocity apatie, stresu, frustrace či vyvolat cynismus. (Činčera 2010: online) Problémem však je, že pedagogické fakulty až na výjimky didaktiku environmentální výchovy neučí, učitelé si tudíž s touto tematikou neumějí dobře poradit a volí postupy, jež jsou nefunkční nebo kontraproduktivní.

Řešením této situace může být právě spolupráce škol a středisek ekologické výchovy, případně jiných neziskových organizací, které se přípravou a realizací takovýchto programů zabývají. Vedle programů pro studenty, existuje také řada vzdělávacích programů pro učitele, kteří tak mají možnost doplnit a rozšířit si své pedagogické schopnosti. (Činčera 2010: online)

Důležitým bodem této diplomové práce bude také způsob financování takovýchto aktivit a přerozdělování peněz z evropských fondů. Ty plynou buď přes ministerstva, pak se jedná většinou o programy celostátního rozsahu, nebo přes kraje, které se soustředí převážně na regionální projekty, tedy projekty menší a dle Činčery, možnostem škol bližší. Neziskovým organizacím pak zdroje plynou z rozmanitých, konkrétně adresovaných grantů, případně z krajů či ministerstva. Financování bude věnována celá kapitola v rámci deskriptivní části této práce.

3. Cíle práce a výzkumné otázky

Jednou ze základních myšlenek této práce je komplexní přístup ke zkoumané problematice, možnost zobecnění získaných poznatků a jejich uplatnění i pro jiné druhy spolupráce, než ty související s environmentalistikou. Aby mohlo být naplněno předsevzetí uchopit danou problematiku komplexně, je nutné propojit pedagogiku,

[1] Činčera uvádí konkrétní jednoduchý příklad: Pokud jsem v obchodě a rozhoduji se nad ‚bio' jablkem z Rakouska nebo ‚nebio' jablkem z Čech, měl bych do svého uvažování vedle ceny, chuti zahrnout také dopady na životní prostředí, které má přeprava ovoce ze země do země. (Činčera 2010: online)

environmentalistiku, poznatky o sociálním partnerství a vliv občanského sektoru na tvorbu politiky a veřejného mínění v současné společnosti. Není přitom vyloučenou, že závěrem této práce může být zjištění, že daná spolupráce není efektivní nebo vykazuje značné limity své účinnosti.

3.1. Cíle této práce jsou následující:

- Vysvětlení spolupráce škol a vnějších partnerů na příkladu environmentální výchovy
- Objevení mechanismů spolupráce škol a dalších partnerů, které by mohly být inspirativní i pro výuku jiných oblastí a oborů, než je environmentální výchova
- Zjistit výhody, nedostatky, případně překážky úspěšné a efektivní spolupráce

3.2. Na základě vytyčených cílů si kladu tyto výzkumné otázky:

- Jakým způsoben je realizována EV?
    - Na některých školách jsou pro EV vyhrazeny speciální předměty, bloky, jinde probíhá formou jednorázových krátkodobých projektů
- V čem spočívají největší výhody a naopak rizika spolupráce škol a vnějších partnerů při tvorbě kurikula?
- Jakým způsobem ovlivňuje institucionální nastavení tvorbu nového kurikula a jeho implementaci?
    - Na kterých místech se shromažďuje moc a rozhodovací pravomoci
- Jací aktéři se podílejí na vzniku/provedení EV a jaké mají v tomto procesu kompetence?
- Jakým způsobem jsou aktivity jednotlivých partnerů financovány?

4. Plánovaná struktura práce

Předkládanou diplomovou práci plánuji rozdělit na dva větší samostatnější celky. V první, deskriptivní části se pokusím vysvětlit nezbytné souvislosti, které je

třeba zmínit dříve, než přejdeme k analytické části, části samotného výzkumu. Konkrétně bych se v této části práce chtěla věnovat vývoji a vzniku environmentální výchovy, zmínit její hlavní myšlenky. Dále bych se chtěla zaměřit na proměnu vzdělávacího systému a začleňování nových forem vzdělávaní do výuky, včetně legislativního ukotvení tvorby kurikula. Pro úplnost této části není samozřejmě možné opomenout také evropský rozměr této problematiky a způsoby financování. V analytické části se poté budu věnovat konkrétní spolupráci škol s vybranými partnery. Zaměřím se především na vznik a formu spolupráce, pokusím se zobecnit slabé a silné stránky jednotlivých forem spolupráce a nastínit možnosti jejich využití i pro jiná výuková témata.

- **Deskriptivní část**
    - Obecné pohovoření o environmentální výchově (EV) v ČR
    - Představení historie EV, ideologie vzniku, atp.
    - Legislativní úprava
        - Rámcové vzdělávací programy
        - Strategie na ochranu ŽP
    - Aktuální ukotvení EV v rámcových vzdělávacích programech
    - Postoj EU k EV a její doporučení
    - Financování
- **Analytická část**
    - Zapojení partnerů do spolupráce se školami
        - Vybrat 1 partnera (NNO)
        - Zjistit, jaké jsou formy spolupráce
        - Příklady dobré praxe
- **Závěr: Shrnutí poznatků a doporučení fungujících postupů spolupráce škol s vnějšími partnery i pro jiné oblasti výuky než je environmentální výchova**

Záměrem je postupovat od nejširšího základu k užším poznatkům, od obecných myšlenek environmentální výchovy, přes hlavní charakteristiky sociálního partnerství až po konkrétní příklad spolupráce škol a vybraných vnějších partnerů.

5. Metody a metodologie

Co se týče obecných metodologických přístupů, máme v zásadě na výběr ze dvou kategorií, které nám budou určovat celkový směr vědeckého zkoumání. Můžeme zvolit buď nenormativní metodologii, tedy takovou, která nebude daná zjištění hodnotit a jejímž cílem je analýza problému bez jakýchkoliv ‚zainteresovaných' závěrů či hodnotových podtextů nebo máme na výběr metodologii normativní. (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 144) Vzhledem k výzkumným cílům a předmětu zkoumání jsem zvolila pro tuto diplomovou práci metodologii normativní. V nové kurikulární reformě je možné vycítit, že současné způsoby a rozsah spolupráce škol s dalšími partnery je vnímán jako nedostatečný čili jako stav nežádoucí, který je třeba změnit. Mým cílem tedy není hodnotit, zdali je EV sama o sobě správná a žádoucí, normativní aspekt chci zdůraznit především ve způsobu spolupráce škol a vnějších partnerů a zhodnotit do jaké míry je daný tip spolupráce funkční a efektivní.

V deskriptivní části práce bude stěžejní metodou sekundární analýza. Jedná se o studium a rozbor dokumentů, které byly pořízeny třetí osobou, které však poskytují relevantní informace i pro námi zkoumaný problém. Hlavní výhodou využívání sekundárních pramenů jsou v prvé řadě nízké finanční a časové náklady, které bychom museli vynaložit k objevení faktů a skutečností, které již byly objeveny. (Nekola 2007: 159) Zejména pro část zabývající se legislativní úpravou se tato metoda jeví jako nejideálnější. Dále se chci zaměřit na příklad na studium Rámcových vzdělávacích programů, akčního plánu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR na rok 2011-12, teoretických konceptů zabývajících se konstruktivistickým pojetím výuky, sociálním partnerstvím, atp.

Další klíčovou metodu, kterou plánuji ve své práci využít, zejména ve fázi sběru dat, jsou polostrukturované kvalitativní rozhovory s představiteli škol (ředitelé/učitelé), experty na oblast vzdělávací politiky a partnery, kteří se podílejí na rozvoji environmentální gramotnosti žáků. V současné době uvažuji zejména o představitelích neziskových organizací, občanských sdružení, koordinátorů vzdělávacích programů v rámci muzeí, národních parků, atp. Definitivní výběr

neziskových organizací, se kterými bych ráda spolupracovala, ještě nebyl proveden, ale uvažuji o sdružení:

- Tereza, zabývající se projektem Ekoškola, GLOBE, Les ve škole, škola v lese a dalšími výukovými programy, orientovanými na ekologii a ochranu životního prostředí.
- TIMUR, týmová iniciativa pro místní udržitelný rozvoj
- Lipka, což je školské zařízení pro environmentální vzdělávání
- Projekt Škola pro udržitelný rozvoj
- Projekt ROSE (The Relevance of Science Education)

V rozhovorech se chci zaměřit nejen na podobu spolupráce, ale také na způsob, jakým se školy/partneři o možnostech spolupráce dozvěděli, kdo bývá iniciátorem spolupráce, jak danou spolupráci hodnotí, případně zdali vnímají konkrétní překážky způsobené konkrétním aktérem veřejné politiky (ministerstvo, obec, škola…).

Nekola, Veselý a Ochrana však upozorňují na skutečnost, že znalost metodologie a výběr metod nemusí ještě sám o sobě vést ke kýženým výsledkům analytické práce. Je nutné, aby uvažované postupy byly vzájemně logicky spjaté a navenek vystupovaly jako kompaktní celek v podobě výzkumného designu. Ten v sobě spojuje výzkumný problém, sběr dat a jejich následnou analýzu, které musí být ve vzájemné symbióze. Jedině soulad těchto tří složek zajistí žádoucí výsledek. (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 148) V sociálních vědách existuje řada zavedených výzkumných designů, jako je například etnografie, biografie, zakotvená teorie, případová studie, akční výzkum, evaluační studie. „*Kromě toho si řada výzkumníků pro účely svého šetření vytváří ad hoc vlastní výzkumný design, nepoužije tedy žádný z předem připravených balíčků postupů, ačkoli se jimi může inspirovat. Takový přístup, spočívající v autorském nakombinování metod sběru dat a analytických technik, bývá označován jako pragmatický.*“ (Design kvalitativního výzkumu 2009, online) Pragmatického přístupu bych ráda využila i ve své diplomové práci a v analytické části spojila výzkumný design zakotvené teorie a případové studie.

Zakotvená teorie se používá zejména v případech, kdy se výzkumník pohybuje v oblastech, které dosud nebyly příliš zkoumány. Za takovou oblast považuji i

spolupráci škol s vnějšími partnery. Environmentální výchově či kurikulární reformě již bylo věnováno mnoho pozornosti, ovšem téma spolupráce považuji za poměrně unikátní. Zakotvená teorie nabízí výzkumníkovi sadu systematických induktivních postupů, díky kterým je možno odvodit teorii sledováním zkoumaného jevu, zakotvenou v empirických poznatcích. „*To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů*." (Strauss, Corbin 1999: 14-15)

Podobně jako zakotvená teorie je také výzkumný design případové studie vhodný k výzkumu méně probádaných témat. Předmětem zájmu případové studie je studium konkrétního jedince, programu, události (v mém případě se chci zaměřit na způsoby spolupráce škol s vnějšími partnery), což umožňuje „*hlubší analýzu zkoumaného případu v jeho přirozeném prostředí a pochopení hlubších souvislostí a vztahů, které zůstávají jiným výzkumným strategiím utajeny*." (Nekola, Veselý, Ochrana 2007: 152) Na vybraném příkladě/příkladech bych se ráda pokusila identifikovat silné a slabé stránky spolupráce, stejně jako kroky, které vzniku daného partnerství předcházely.

6. Teoretická východiska

Teorie a teoretický východiska jsou důležitou částí každé analytické studie, přičemž jejich cílem je usnadnit pochopení dané tematiky a vysvětlení některých jevů, které vycházejí v průběhu výzkumu na povrch. Téma této práce je multidisciplinární, a proto i teoretická východiska a koncepty stojící v jejím pozadí je možno rozdělit do několika skupin dle disciplín, které reprezentují. Patří mezi ně pedagogické koncepty, konkrétně konstruktivistické pojetí výchovy, teorie aktivního žáka a koncept otevřeného vyučování.

Protože jedním z hlavních partnerů škol ve spolupráci na rozvoji environmentální gramotnosti žáků jsou neziskové organizace, je nezbytné zmínit teoretické koncepty hovořící o funkcích a činnostech neziskových organizací a jejich vlivu na utváření VP. V neposlední řadě je třeba zařadit veřejně politické teorie, které se přímo dotýkají analýzy a tvorby politik. Pro tuto práci se mi prozatím jeví jako ideální

teoretické pozadí Teorie implementace (jako součást tvorby politického cyklu), teorie Nabídky a poptávky od DeLeona, případně Teorie sítí, která poukazuje na vzájemné vztahy širokého spektra aktérů při tvorbě politik.

7. Předběžné zdroje

ČINČERA, Jan. *Envigogika* [online]. 2010 [cit. 2011-01-31]. Environmentální výchova jinak. Dostupné z WWW: <http://www.envigogika.cuni.cz/2010/environmentalni-vychova-jinak_cs>.

DANIELIS T., HERCIK J., SMOLOVÁ I., ŠIMÁČEK P. Netradiční forma spolupráce střední školy s orgány místní samosprávy na příkladu Gymnázia Zlín-Lesní čtvrť. In *Možnosti motivace mládeže ke studiu přírodních věd.* Sborník recenzovaných příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 13 - 19. ISBN 978-80-244-2206-0.

FRIČ, Pavol; BÚTORA, Martin. *Veřejná politika*. Praha : Slon, 2005. Role občanského sektoru ve veřejné politice, s. 399. ISBN 80-86429-50-4.

Konstruktivismus v praxi VŠ [online]. 2009, 2. 12. 2010 [cit. 2011-01-31]. Co je to konstruktivismus. Dostupné z WWW: <http://www.konstruktiv.zcu.cz/menu.php?akce=construct>.

Lipka- školské zařízení pro environmentální výchovu [online]. 2010 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://www.lipka.cz/index.php?prac=jezirko>.

Metodický portál RVP [online]. 2009 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2295/SKOLA-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ-%E2%80%93-VYZVA-VSEM.html/>. ISSN 1802-4785.

MÜLLER, Lukáš; OBST, Otto; PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Spolupráce střední školy se sociálními partnery a školí vzdělávací program : Příručka pro učitele přírodovědných předmětů na gymnáziích a ostatních středních školách*. Olomouc : Trifox,s.r.o., 2009. 51 s.

Nakladatelství Portál [online]. 2005 [cit. 2011-01-31]. Designy kvalitativního výzkumu. Dostupné z WWW: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=24161>.

NEKOLA, Martin; VESELÝ, Arnošt; OCHRANA, František. *Analýza a tvorba veřejných politik: Přístupy, metody a praxe*. Praha: Slon, 2007. Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik, s. 408. ISBN 978-80-86429-75-5.

NOVOTNÝ, P. Komentář na semináři k tématu Konstruktivismus ve výuce . In *Konstruktivismus osou výuky* [online]. Brno : FF MU, 2003 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z

WWW:
<http://www.google.cz/search?q=koment%C3%A1%C5%99+na+semin%C3%A1%C5%99i+k+t%C3%A9matu+Konstruktivismus+ve+v%C3%BDuce+&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:cs:official&client=firefox-a>.

POTŮČEK, Martin; PURKRÁBEK, Miroslav; VAVROUŠEK, Josef a kol.: Zrod teorie veřejné politiky v České republice. 1. vydání. Praha: Vesmír, ISS FSV UK, 1994. ISBN 80-901131-6-8

POTŮČEK, Martin; LeLOUPE, Lance: Přístupy k veřejné politice. In POTŮČEK, M.; a kol. Veřejná politika. Praha: SLON, 2005. 399. s. ISBN 80-86429-50-4

ROSE: The Relevance of Science Education [online]. 3. 11. 2010 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/rose/>.

Sdružení Tereza [online]. 2008 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://www.terezanet.cz/podporte-nas.html>.

SPOLUPRÁCE STREDNÍCH ŠKOL SE SUBJEKTY OBCANSKÉHO ŽIVOTA, KTERÉ VÝRAZNE OVLIVNUJÍ ŽIVOT LOKÁLNÍ KOMUNITY [online]. 2009 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://spolupraceskol.cz/resources/vs/Koncepce_vyzkumu.pdf>.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu : Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X .

ŠILHÁNOVÁ, Hana; FRIČ, Pavol. *Rozhovory o neziskovém sektoru : Sonda do duše zainteresovaných aktérů*. Praha : NROS, 1997. 86 s.

TIMUR- Týmová iniciativa pro místní udržitelný rozvoj [online]. 2003 [cit. 2011-02-01]. Dostupné z WWW: <http://www.timur.cz/>.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování* [online]. 2010, 2011-01-04 [cit. 2011-01-30]. Starý a nový koncept. Dostupné z WWW: <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/>.

VESELÝ, Arnošt. *Veřejná politika*. Praha: Slon, 2005. Vzdělávací politika, s. 399. ISBN 80-86429-50-4.

8. Jméno konzultanta a jeho písemný souhlas se spoluprací

O konzultování diplomové práce jsem požádala pana Doc. PhDr. Arnošta Veselého, PhD., který tímto souhlasí s vedením mé práce a vzájemnou spoluprací.

Souhlasím s vedením diplomové práce Jitky Frýblové na téma „Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků“.

……	……
Diplomantka,	Vedoucí práce,
Bc. Jitka Frýblová	Doc. PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

Obsah

1. ÚVOD 3
2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE PRÁCE 5
2. 1. Struktura práce 6
3. KONTEXTUÁLNÍ RÁMEC 7
3. 1. Kořeny environmentálního myšlení 12
3. 2. Rozvoj environmentálního vzdělávání v ČR 12
3. 3. Cíle environmentálního vzdělávání 20
4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA 22
4. 1. Environmentální výchova a udržitelný rozvoj z pohledu etiky 22
4. 2. Proměna vzdělávací filozofie 25
4. 2. 1. Kognitivní konstruktivismus 27
4. 2. 2. Specifika didaktiky environmentálního vzdělávání 28
4. 3. Partnerství a spolupráce ve vzdělávání 31
4. 4. Teorie implementace 34
5. METODOLOGIE 38
5. 1. Metoda chytré praxe 39
5. 2. Sběr dat 41
5.2.1. Polostrukturované rozhovory: 42
6. PRAKTICKÁ ČÁST 43
6. 1. Teorie implementace v praxi 43
6. 2. Identifikace aktérů zapojených do EV 47
6. 3. Formy a mechanismy spolupráce 49
6. 3. 1. Krátkodobé projekty 49
6. 3. 2. Dlouhodobé projekty 50
6. 3. 3. Specializační studium 52
6. 3. 4. Poradenské centrum 53
6. 4. Navazování spolupráce v oblasti EV 54
6. 5. Nabídka x poptávka vzdělávacích programů 56
6. 6. Integrace environmentálního aspektu na příkladu dvou ZŠ 57

6. 7. Přenositelnost principu spolupráce do jiných výukových témat 59
6. 8. Co v současné spolupráci chybí 60
6. 9. Financování 61
7. ZÁVĚR 66
8. Summary 69
9. ZDROJE 70
9. 1. Seznam uskutečněných rozhovorů: 75
10. PŘÍLOHY 76
10. 1. Seznam obrázků a grafů: 76
10. 2. Seznam zkratek 76
10. 3. Medailonky respondentů 77
10. 4. Orientační scénář kvalitativních rozhovorů 80

1. ÚVOD

Žijeme v globálním světě a nároky na naši společnost se proměňují s nezvyklou rychlostí. Žijeme jinak, než žili naši prarodiče, či dokonce rodiče. Musíme na ně navázat, ovšem nový svět přináší kromě nových poznatků také nové výzvy, jak čelit změněným podmínkám na Zemi. Žijeme ve světě, kdy jsme mnohem více propojeni, a důsledky našich činností pociťují lidé na druhém konci světa, přičemž to stejné platí i obráceně. Environmentální vzdělávání, respektive výchova k udržitelnému rozvoji, má být jednou z cest, tedy jedním z konceptů, jehož pomocí se chápeme znovu-objevené odpovědnosti za životní prostředí a vztah člověka k jeho životu na Zemi obecně. Došli jsme k názoru, že je třeba nastupující generace učit jiným způsobem a jiným vzorcům myšlení, než které byly doposud běžné.

Předkládaná práce ‚Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků' nabízí vhled do aktuálního tématu vzdělávací politiky, ve kterém se prolínají poznatky vícero disciplín, což jej činí typicky multidisciplinárním tématem veřejné politiky.

Environmentální vzdělávání se objevuje ve školách v návaznosti na zavedení rámcových vzdělávacích programů jako jednoho z průřezových témat, které reflektuje nové společenské potřeby. Průřezová témata jsou témata, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, propojují poznatky více oborů a umožňují přistupovat ke vzdělávacímu obsahu více komplexně. (Pastorová 2008: 1) Průřezová témata a rámcové vzdělávací programy tak v sobě skrývají velký potenciál celkového rozvoje vzdělávací soustavy, zároveň však s sebou přinášejí nové požadavky a nároky na učitele, kteří na ně nejsou vždy zcela připraveni, neboť zavedení rámcových vzdělávacích programů nebylo propojeno s jasnými návody jak k tomuto tématu přistupovat.

Jednou z cest, jak je možné tohoto vytyčeného úkolu dosáhnout, je zapojit do formálního vzdělávání externí partnery, kteří mají s environmentální tematikou již letité zkušenosti, a to po stránce obsahové i metodické.

Předkládaná diplomová práce se tedy zaměřuje na nově vzniklý fenomén, kdy jsou do samotné realizace výuky přibráni další aktéři, kteří se spolupodílejí nejen na realizaci výuky, ale také na přípravě výukových materiálů a zabezpečení metodické podpory vyučujícím. Důraz je v této práci kladen zejména na pozitivní příklady konkrétní spolupráce, na odhalení funkčních principů spolupráce a mechanismů, které mohou být přenositelné a inspirativní i pro jiné vzdělávací oblasti.

2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE PRÁCE

Jak jsem již zmínila v úvodu, tato práce je propojením pomyslných vrcholů mnohoúhelníku, kde se na jednom z vrcholů nachází vzdělávací politika, na dalších pak ochrana životního prostředí, pedagogika, etika a občanský sektor. Většina z těchto vrcholů přitom, v návaznosti na zvolené téma práce, prochází množstvím poměrně reformních změn, které vyvolávají řadu diskuzí a nesouladů. V rámci této práce bych se ráda zaměřila především na dynamiku celého problému, i jeho jednotlivých částí. Pokusím se ukázat, v jakých bodech a místech se téma environmentální výchovy zrodilo a kde vznikly první podněty k propojení tradičního školního vzdělávacího systému s externími vzdělávacími partnery. Problematika ekologie a životního prostředí samozřejmě není nová, ovšem její začleňování do škol nové je a školy samy se s ním vyrovnávají různými způsoby, které bych zde ráda objasnila.

V konkrétních bodech si práce klade za cíl následující:

- Vysvětlit spolupráci škol a vnějších partnerů na příkladu environmentální výchovy
- Objevit mechanismy dané spolupráce, které by mohly být inspirativní i pro výuku jiných oblastí a oborů, než je environmentální výchova
- Zjistit výhody, nedostatky, případně překážky úspěšné a efektivní spolupráce
- Nalézt funkční principy spolupráce a způsoby rozšiřování environmentálního povědomí mezi žáky a studenty
- Zjistit, jakým způsobem probíhá implementace aktuálních myšlenek do společnosti, respektive nových témat do škol

Na základě vytyčených cílů si kladu tyto otázky:

- Jakým způsobem je realizována environmentální výchova (EV)?
    - Př. na některých školách jsou pro EV vyhrazeny speciální předměty, bloky, jinde probíhá formou jednorázových krátkodobých projektů

- V čem spočívají největší výhody a naopak rizika spolupráce škol a vnějších partnerů při tvorbě a implementaci kurikula?
- Jak probíhá implementace současné politiky?
    - Který implementační způsob převažuje?
- Jací aktéři se podílejí na vzniku a provedení EV a jaké mají v tomto procesu kompetence?
- Jakým způsobem ovlivňuje institucionální nastavení tvorbu nového kurikula a jeho implementaci?
- Jakým způsobem jsou aktivity jednotlivých partnerů financovány?

2. 1. Struktura práce

Předkládanou diplomovou práci plánuji rozdělit na dva větší samostatnější celky. V první, deskriptivní části se pokusím vysvětlit nezbytné souvislosti, které je třeba připomenout dříve, než přejdeme k analytické části, části samotného výzkumu. Konkrétně bych se v deskriptivní části práce chtěla věnovat vývoji a vzniku environmentální výchovy (EV) a zmínit její hlavní myšlenky. Dále bych se chtěla zaměřit na proměnu vzdělávacího systému, didaktická specifika EV, etický rozměr EV a způsoby začleňování nových forem vzdělávaní do výuky, včetně legislativního ukotvení. V analytické části se poté budu věnovat konkrétní spolupráci škol s vybranými partnery. Zaměřím se především na vznik a formu spolupráce, pokusím se zobecnit slabé a silné stránky jednotlivých forem spolupráce a nastínit možnost jejich využití i pro jiná výuková témata. Není přitom vyloučeno, že závěrem práce může být zjištění, že daná spolupráce není vhodná nebo vykazuje značné limity své efektivity. Náplní práce však není hledání argumentů podporujících nutnost environmentálního vzdělávání či jeho povinné začlenění do současných osnov. Vycházím z předpokladu, že potřeba zvýšené zodpovědnosti každého jednotlivce za životní prostřední byla již v naší společnosti obecně přijata a toto hledisko je tudíž v práci implicitně obsaženo.

3. KONTEXTUÁLNÍ RÁMEC

Vzhledem k aktuálnosti a dynamice disciplín, které se v tématu této práce prolínají, vyvíjí se i terminologie, se kterou jednotlivé obory pracují. Studium ekologie, environmentalistiky a udržitelného rozvoje prošlo za posledních 40 let dlouhým vývojem a s tím i obsah a význam stěžejně užívaných pojmů. Přestože slova jako ‚environmentální' a ‚ekologický' slyšíme v dnešní době poměrně často, nejasnost jejich významu vede nezřídka k nedorozumění a komplikacím/zmatkům při práci s nimi. V následujících odstavcích bych tedy ráda objasnila trend jejich užívání a také způsob, jakým bude s danými pojmy pracováno v rámci této práce. Zabývat se zde budu především pojmy:

- ekologie, ekologický
- environmentální, environmentalistika
- udržitelný rozvoj
- vzdělání, vzdělávání, výchova, osvěta

Samotný pojem ‚**ekologie'** v užším a původním slova smyslu znamená vědní obor zabývající se vzájemnými vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Předmětem jejího zájmu je především organizace a fungování ekosystémů. Pojem ekologie se však stále častěji používá i v širších souvislostech a v přeneseném slova smyslu, kdy je něco z pohledu ekologie jako vědy bráno jako náležité či žádoucí. Začátkem 90. let se tak mezi učitelskou veřejností poměrně snadno vžil pojem **‚ekologická výchova'.** Toto sousloví se brzy stalo také součástí oficiálních názvů a označení. Jako příklad můžeme jmenovat třeba ‚Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina', ‚Centra ekologické výchovy Českého svazu ochránců přírody', ‚Klub ekologické výchovy Magistrátu hlavního města Prahy', a mnoho jiných. Tato označení přetrvávají, a to i přesto, že se daná střediska zabývají širšími tématy, než jen vztahy mezi organismy a prostředím.

Dalším, neméně důležitým pojmem, který je nutno zmínit, je adjektivum **‚environmentální'.** Je to pojem převzatý z anglického jazyka, kdy je již zavedeno tento pojem nepřekládat, neboť jeho český ekvivalent ‚prostředďový', popřípadě ‚životněprostředďový' se v naší společnosti příliš neujal. Co se týče anglického

substantiva **‚environment',** je tento zvyk nepřekládat neplatný, protože v tomto případě bylo užívání českého ekvivalentu ‚životní prostředí' přijato bez problémů. Dle zákona o životním prostředí z roku 1992 hovoříme o životním prostředí jako o všem, (…) *„co vytváří přirozené podmínky existence organismů včetně člověka a je předpokladem jejich dalšího vývoje. Jeho složkami jsou zejména ovzduší, voda, horniny, půda, organismy, ekosystémy a energie*." (§2 zákona č. 17/1992 Sb.)

‚Udržitelný rozvoj' (UR) je pojem, ke kterému se váže stále ještě nepřekonaná definice vyslovená norskou ministryní pro životní prostředí Gro Harlem Brundtlandovou z roku 1987.[2] Brundtlandová pod ním rozumí *„takový rozvoj, při němž současná generace uspokojuje své potřeby, aniž by omezila možnosti příštích generací uspokojovat jejich potřeby".* Z této definice je jasně patrná snaha Brundtlandové o definici velice obecnou, neboť aspekt udržitelnosti rozvoje by měl být respektován ve všech oblastech lidského jednání, na nejrůznějších úrovních, s využitím všech dostupných nástrojů - vědeckých, technických, legislativních, informačních a ekonomických. (Kvasničková 2010: online) Sousloví ‚**udržitelný rozvoj**' předcházelo označení ‚**trvale udržitelný rozvoj**', které však naráželo na širokou řadu kritiků, na základě čehož od něj bylo po jisté době odhlédnuto. Dle bývalého ministra životního prostředí ČR, Martina Bursíka, označení ‚udržitelný rozvoj' lépe reflektuje anglický termín ‚sustainable development', přičemž přívlastek ‚trvale' spatřuje jako příliš odvážný, neboť si nemůžeme být jisti, zda šetrné hospodaření se zdroji a energií samo o sobě zajistí jejich dostatek i pro budoucí generace. Za důležitou považuje v tuto chvíli skutečnost, že západní svět uznal potřebu hospodařit s obnovitelnými zdroji tak, abychom je nevyčerpali - například abychom nevylovili ryby nebo nevykáceli lesy nad míru jejich přirozené obnovy. (Bursík 2000: 102)

Různého užívání pojmů si můžeme všimnout již u samotných neziskových organizací. Uvedu příklad: Na webových stránkách Sdružení Tereza naleznete informaci, že se jedná o ‚Centrum **ekologické** výchovy' zabývající se ‚**environmentálním vzděláváním'** a tématy ‚**udržitelného rozvoje'**. V roce 2009 vydalo

[2] Stalo se tak v rámci závěrečné zprávy Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj s názvem Naše společná budoucnost – Our common future, ve které obhajovala myšlenku udržitelného rozvoje a podnítila svolání Konference OSN o životním prostředí a rozvoji (UNCED) v Rio de Janeiro v roce 1992. (Čermáková 1999: online)

Sdružení Tereza ročenku shrnující 30 let své práce, kde se mimo jiné hovoří o změně názvu Tereza na Sdružení Tereza k roku 2004, což má dle jejich slov vyjadřovat zejména obsahový posun od úzce ekologických témat k širší problematice udržitelného rozvoje, kdy jsou čistě ekologická a environmentální témata obohacována právě o sociální a ekonomický rozměr. Jako příklad lze uvést výukový blok Sdružení Tereza s názvem ‚Městu „Na zdraví!"', kdy se žáci nejprve dozvědí o čistotě ovzduší v Praze a způsobech měření znečištění, na což dále navazuje diskuze o funkci parků a zeleně ve městech obecně, o jejich roli v životě občanů a možnostech, jak přispět k menšímu znečišťování. (Sdružení Tereza: online)

Podobným příkladem hry s termíny je způsob popisování a označování různých pracovních pozic a funkcí (nejen) státních zaměstnanců. Příkladem může být popis funkce pana Holého, zaměstnance Magistrátu hl. m. Prahy, na webových stránkách této instituce. Můžeme se zde dočíst, že pan Mgr. Ing. Petr Holý je koordinátorem ekologické výchovy, respektive krajským koordinátorem environmentální výchovy a osvěty (EVVO). (ENVIS 2011: ONLINE). Z uvedeného vyplývá, že spojení ‚ekologická výchova' bývá běžně užíváno pro označení širšího konceptu environmentálního vzdělávání a udržitelného rozvoje zejména pro svou jednoduchost a jistou ustálenost ve společnosti.

Vymezení pojmů můžeme objevit také ve strategických a legislativních dokumentech, které se zabývají životním prostředím, UR a EV. Tyto dokumenty se však věnují vysvětlení pojmů již v souvislosti se vzděláváním – konkrétně – vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR), případně environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě (EVVO). Proto nejprve vysvětlím tyto pojmy. „***‚Vzdělávání'*** *je chápáno jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem*," zatímco **‚vzdělání'** je již „*relativně ukončeným stavem, který v sobě zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem."* Tento soubor slouží jedinci následně jako nástroj poznávání a zároveň modifikuje jeho chování a jednání v životních a sociálních situacích. (Čábalová 2011: 29) ‚**Osvěta**' oproti tomu obsahuje nejrůznější vzdělávací a výchovné aktivity zaměřené na nejširší vrstvy populace nebo na specifické cílové skupiny. (Máchal 2011: 17) Termín **‚výchova'** pak Čábalová chápe jako „*cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami,*

individuálními dispozicemi a sociálními vztahy.“ (Čábalová 2011: 28) Je také třeba zmínit, že s celkovými proměnami současného světa je výchova stále častěji chápána jako celoživotní proces, který probíhá v souladu s vlastním úsilím člověka stát se jedinečnou, integrovanou a společenskou osobností. (Čábalová 2011: 27-29)

Nyní se tedy můžeme přesunout k již zmíněným strategickým a legislativním dokumentům a jejich definicím:

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (SP EVVO) definuje EVVO takto: „*Výchova, osvěta a vzdělávání se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách.*“ (§16 zákona č. 17/1992 Sb. In: SP EVVO 2008: 5)[3]

Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj (SVUR) vymezuje pojem vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) jako vzdělávání, které se zaměřuje především na následující body:

- pochopení propojenosti ekonomických, sociálních a environmentálních hledisek rozvoje, a to na lokální, národní i globální úrovni,
- vnímání udržitelného rozvoje jako celostního a systémového přístupu, který směřuje k ekonomicky prosperující společnosti a respektuje sociální a environmentální souvislosti a limity,
- rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje. (SVUR 2008: 1)

Základní rozdíl mezi EVVO a VUR, jak jej chápe Strategie, je ten, že v rámci EVVO je důraz primárně kladen na „*nejrůznější aspekty životního prostředí*“, poznávání vztahu člověka a prostředí, znalosti mechanismů a křehkosti životního prostředí a

[3] Vzhledem ke skutečnosti, že byla v SP EVVO k definici pojmu EVVO využita citace zákona o životním prostředí z roku 1992, můžeme si povšimnout, že je zde užit termín ‚trvale udržitelný rozvoj‘ oproti později ustálenému ‚udržitelnému rozvoji‘. V souvislosti s faktem, že byl dokument koncipován pro léta 2008 – 2015, považuji užití této definice za nepříliš vhodně zvolené.

pochopení nezbytnosti zachování podmínek pro další život. Oproti tomu VUR se zaměřuje především na „*vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociální, environmentálními a právními aspekty rozvoje*“, a to jak na lokální, tak i národní a globální úrovni. (SVUR 2008: 2) Z tohoto oficiálního vymezení by se tak dalo usoudit, že VUR má tematicky širší záběr než EVVO. Pojítkem mezi oběma koncepty je pak otevřený přístup k novým vzdělávacím postupům, pedagogickým metodám a celkovému začleňování nových aktuálních témat do stávajících oblastí vzdělávání.

S ohledem na diskuzi současné ‚environmentální‘ terminologie je zajímavé upozornit na skutečnost, že samotná SVUR vnímá při formulování témat UR potřebu reflektovat vyvíjející se smysl konceptu UR, tedy že uznává, že jeho obsahy nejsou platné jednou pro vždy, nýbrž je třeba je opětovně konfrontovat s novými poznatky a celkovým vývojem disciplíny.[4] Běžně se setkáváme s názorem, že koncept VUR rozšiřuje koncept EVVO. V zákoně č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, je posloupnost řazena obráceně: (…) aktéři jsou povinni „*podporovat environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu vycházející z principů udržitelného rozvoje zajišťované prostřednictvím státních i nestátních organizací*.“ (§ 13 zákona č. 123/1998 Sb.: online)

Jak jsme si ukázali, každý z výše uvedených pojmů má svůj užší a širší význam, přičemž komplikace s jejich užíváním nastává zejména ve chvíli, kdy každá z jednajících stran míní pod obsahem jednotlivých termínů různě široké koncepty.

V této práci uvažujeme termín environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) v širším slova smyslu s přihlédnutím k sociálním, ekonomickým a kulturním aspektům péče o životní prostředí a život člověka na Zemi obecně. EVVO chápeme též jako výchovu k udržitelnému rozvoji (VUR) a jako předstupeň tohoto, kdy pozorujeme a vnímáme vzájemné prolínání obou konceptů.

[4] Ve Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj Evropské hospodářské komise OSN (tzv. Vilniuská strategie) představují klíčová témata rozsáhlý komplex zahrnující mj. zmírňování chudoby, sociální smír, aktivní občanství, mír, etiku, odpovědnost v lokálních i globálních souvislostech, demokracii, spravedlnost, bezpečnost, lidská práva, zdraví, rovnost pohlaví, národnostní a kulturní rozmanitost, rozvoj venkova a měst, hospodářství, vzorce spotřeby a výroby, firemní odpovědnost, ochranu životního prostředí, hospodaření s přírodními zdroji, biodiverzitu a krajinnou rozmanitost. Regionální strategie EHK OSN ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj byla přijata na zasedání ve Vilniusu ve dnech 17. - 18. března 2005. (MŽP 2011: online)

3. 1. Kořeny environmentálního myšlení

Objasnění významu pojmů a pochopení jejich proměny se váže zejména na vývoj disciplíny, a proto nyní přistupme k historickému kontextu environmentalistiky.

Zlomovým okamžikem, kdy se zásadně začal proměňovat vztah člověka a životního prostředí, byl příchod průmyslové revoluce. Kromě technického pokroku, zvýšení životního standardu a mobility znamenala průmyslová revoluce také začátek závislosti na fosilních palivech a exponenciální růst počtu obyvatel, množství odpadků, míry znečištění a spotřeby surovin a energie. Trvalo však přibližně sto let, než jsme si vůbec začali všímat dopadů lidské činnosti na prostředí a uvědomili si, že náš prostor, stejně jako zásoby surovin a energie jsou omezené a vyčerpatelné.

Na mezinárodním poli byl prvním momentem, kdy se v širším měřítku začalo hovořit o potřebách pozměnit současný způsob života rok 1972 a konference OSN probíhající ve Stockholmu. 70. léta tak můžeme obecně vnímat jako desetiletí, v němž se začalo ekologickým tématům věnovat více pozornosti. Dalším důležitým krokem v rozvoji environmentálního myšlení ve světě byl rok 1992 a konference v Rio de Janeiro, kde byl odborné veřejnosti prezentován koncept udržitelného rozvoje a jeho zásady. Cílem konference byla především nutnost uvědomit si nedělitelnost globálního prostředí a důležitost mezinárodní spolupráce. Na této konferenci se země, včetně ČR, zavázaly k započnutí implementace environmentálních zásad do národních politik, do způsobu nakládání se zdroji surovin, spotřeby energie a vývoje nových technologií šetrnějších k životnímu prostředí. V neposlední řadě se zavázaly také k rozvoji environmentální gramotnosti.

3. 2. Rozvoj environmentálního vzdělávání v ČR

Co se týče postavení environmentalistiky na půdě české společnosti, domnívám se, že za posledních dvacet let došlo k pozvolné, avšak výrazné proměně vnímání důležitosti ochrany životního prostředí a ekologie vůbec. „*Mnozí uznali, že s prostředím*

jsou nebo mohou být problémy a lidé, kteří otázku prostředí nepovažují za příliš ožehavou, se tak či onak musí vyrovnávat se stanovisky těch, kdo připouštějí opak. Otázkou zůstává, z jakých hledisek a s pomocí jakých pojmů jsou veřejné střety a diskuse o problému prostředí vedeny." (Musil 1999: 24) Před revolucí zde můžeme pozorovat činnost mnoha hnutí, sdružení, turistických oddílů či národních parků, jež se ochranou přírody a ekologickou osvětou zabývaly, ovšem o plošnějším strukturovaném vlivu nemůžeme v předlistopadové době příliš hovořit. V 90. letech zde pak začaly vznikat základní struktury environmentální výchovy, ze kterých dnes můžeme vycházet. Zajímavým fenoménem je skutečnost, že přední ekologové a ochránci přírody byli také aktivními účastníky listopadové revoluce a řada z nich se posléze objevila ve vysokých politických funkcích. Příkladem může být Bedřich Moldan, Ivan Dejmal nebo Josef Vavroušek, kteří postupně zastávali funkci ministra životního prostředí. Josef Vavroušek byl také vedoucím československé delegace na již zmíněném kongresu v Rio de Janeiro v roce 1992. (Máchal 2000: 8-9) V témže roce pak založil nevládní organizaci – Společnost pro udržitelný rozvoj (STUŽ), která „*sdružuje odborníky zabývající se hledáním cest umožňujících přežití člověka i všech jiných forem života na Zemi*." (STUŽ 2011: online) V roce 1996 vzniklo občanské sdružení s celým názvem Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (zkráceně Pavučina), což je zastřešující organizace koordinující činnost ostatních nevládních organizací s environmentální tematikou. Toto sdružení vzniklo především z potřeb vzájemného kontaktu, výměny zkušeností a zastupování společných zájmů. (Pavučina 2011: online)

Vývoj environmentálního myšlení v české politice a politické pozadí 90. let hodnotí také Martin Bursík, který problematiku současné situace spatřuje právě v tehdejším způsobu ukotvování environmentální tematiky. Dle jeho slov byli zelení v 90. letech díky angažovanosti mnohých politiků vnímáni jako „*zakuklení levičáci, kteří mají za cíl pošlapat svobody občanů.*" (Bursík 2000: 88) V té době se také rozhodlo, že bude ekologická politika realizována napříč politickým spektrem, což se ukázalo jako nefunkční model, kdy žádný z ‚ekologů' (Moldan v ODS, Dejmal v ODA a Bursík ve straně Svobodných demokratů) neměl ve své straně dostatečnou moc a vliv na to, aby něco prosadil. V současné době však Bursík vidí problémy zejména v sektorovém chápání politiky, kdy energetika a surovinová politika spadají pod Ministerstvo

průmyslu a obchodu. Životní prostředí tak stále hraje roli okrajového předmětu ve škole, jako je hudební výchova nebo tělocvik. „*Vůbec nechci podceňovat význam školství, naopak; ale partnery pro MŽP jsou hlavně ministerstva průmyslu, financí, zemědělství a dopravy. Jen ve spolupráci těchto ministerstev je možné prosazovat koncept udržitelného rozvoje. Ten se musí promítnout do struktury hospodářství, které bude opřené o šetrné hospodaření s přírodními zdroji a bude efektivní ve spotřebě energie*“ (Bursík 2000: 88-91) Co se týče srovnání stavu vývoje konceptu udržitelného rozvoje v České republice, s mírou jeho rozvoje v zahraničí, přirovnává nás Bursík k 70. letům, kdy apeluje na to, že si nemůžeme dovolit „*další období vlády, v níž bude ministr životního prostředí v roli učitele tělocviku.“* (Bursík 2000: 91)

Řešení problematiky životního prostředí pak vidí zejména v proměně žebříčku hodnot a spotřebních vzorců společnosti, k čemuž by mělo přispět i samotné nastavení regulačních mechanismů trhu, kdy slovo ‚efektivita‘ nemůže nadále znamenat „*pouze vyrobit výrobek s co nejnižšími náklady. Jde o to, aby pravidla hry zajistila, že ekonomické chování nebude na úkor životního prostředí*.“ (Bursík 2000: 103) Domnívá se také, že vývoj bude probíhat spíše „*evolučně než revolučně*“, kdy se environmentální faktor stane aspektem konkurenčního boje mezi firmami a tím i „*součástí našeho každodenního života*“. Je též zastáncem principu dobrovolnosti. Pokud ve společnosti nejsou určité názory celoplošně akceptovatelné, pak nejsou prosaditelné ani politicky. (Bursík 2000: 104) Lidé chtějí žít ve stabilním, bezpečném a čistém prostředí, a proto strany, které s tímto tématem začnou efektivně pracovat, budou mít dle Bursíka na konkurenčním trhu mezi stranami lepší pozici. Evropští politici na to již začali reagovat, což dokazuje i postavení životního prostředí jako jednoho z pěti pilířů politiky EU. Martin Bursík je přesvědčen, že se z tématu životního prostředí stane *„jedno z nejperspektivnějších politických témat nejenom této dekády, ale tohoto století vůbec.“* (Bursík 2000: 93)

Mnohá východiska pro současnou situaci definují a shrnují právě strategické a legislativní dokumenty, které mají na podobu environmentálního vzdělávání poměrně značný vliv. Ty nejdůležitější dokumenty nyní představím. Každý z předložených dokumentů pokrývá mnohem širší oblast environmentální tematiky, proto zde zmíním pouze body, které jsou relevantní vzhledem k tématu práce.

Východiska ze **zákona č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, konkrétně z ustanovení § 13**:

- Zákon zde vymezuje hlavní aktéry na úrovni veřejné správy, kteří mají EVVO zaštiťovat a definuje jejich hlavní povinnosti
- Na základě tohoto zákona zpracovává MŽP Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v ČR (SP EVVO). Dále je jeho povinností garantovat, koordinovat a aktualizovat SP EVVO prostřednictvím akčních plánů na příslušná léta a podporovat rozvoj osvěty mezi širší veřejností, vedoucí k preventivní ochraně životního prostředí
- MŠMT vyplývá z tohoto zákona povinnost zařadit environmentální vzdělávání (EV) ve smyslu udržitelného rozvoje (UR) do základních pedagogických dokumentů a podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti EV a UR
- Kraje jsou pak zodpovědné za zpracování, koordinaci a aktualizaci krajských koncepcí EVVO a dále za podporu rozvoje environmentálního poradenství. (§ 13 zákona č. 123/1998 Sb.: online)

Multidisciplinarita tématu a spolupráce dvou hlavních ministerstvech této problematiky, MŽP a MŠMT, byla oficiálně stvrzena vytvořením dokumentu s názvem **Meziresortní dohoda o spolupráci v oblasti environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty mezi MŠMT a MŽP** z roku 2007. V době vzniku tohoto dokumentu působila na MŠMT ve funkci ministryně Dana Kuchtová, v čele MŽP byl v té době Martin Bursík. Ministerstva se dohodla, že budou:

- Zabezpečovat vzájemnou spolupráci resortních pracovních skupin EVVO a VUR při zpracování koncepčních materiálů s environmentálně vzdělávací tematikou
- Podporovat průběžnou výměnu informací mezi MŽP a MŠMT a vzájemné konzultace
- Zajišťovat stabilizaci sítě environmentálních vzdělávacích center a poraden a podporu tvorby vzdělávacích programů v této oblasti, stejně

jako další projekty nestátních neziskových organizací (NNO) vztahujících se k EVVO a VUR

- Podporovat účast českých NNO v mezinárodních projektech vztahujících se k EVVO a VUR

Nejdůležitějším bodem, který z Meziresortní dohody vyplývá, je oficiální uznání neziskových organizací a ekologických vzdělávacích center jako oficiálních partnerů v oblasti EVVO a VUR, kterým je přislíbena organizační i finanční podpora ze strany státu.

Dalším důležitým dokumentem je **Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj** (SVUR) pro roky 2008 – 2015:

- Opětovně definuje pojmy EVVO, VUR a vymezuje jejich vztah
- Představuje výsledky SWOT analýzy, ve které reflektuje silné a slabé stránky současného vzdělávacího systému, stejně jako možnosti dalšího rozvoje a jeho hrozby
- SVUR dále definuje soubor opatření, jehož plněním by mělo být koncepce UR dosahováno. S tématem této práce souvisí zejména:
  - *„Podpora činnosti NNO v oblasti nabídky vzdělávacích programů a aktivit v oblasti VUR (…)*
  - *šíření dobré praxe jako vzorového přístupu ve VUR (…)*
  - *podpora spolupráce uvnitř škol, mezi školami navzájem a mezi školami a mimoškolním prostředím (relevantní partneři z oblasti veřejné správy, NNO, podniková sféra, veřejnost) (…)*
  - *rámcová identifikace potřeb cílových skupin (poskytovatelů VUR a příjemců vzdělávání) z hlediska jejich motivace pro VUR (…)*
  - *podpora spolupráce institucí a interdisciplinárního přístupu při tvorbě a nabídce programů VUR, včetně spolupráce se zahraničními organizacemi (…)*
  - *stimulace poptávky po vzdělávání k UR u všech cílových skupin*“ (SVUR 2008: 7 – 11)

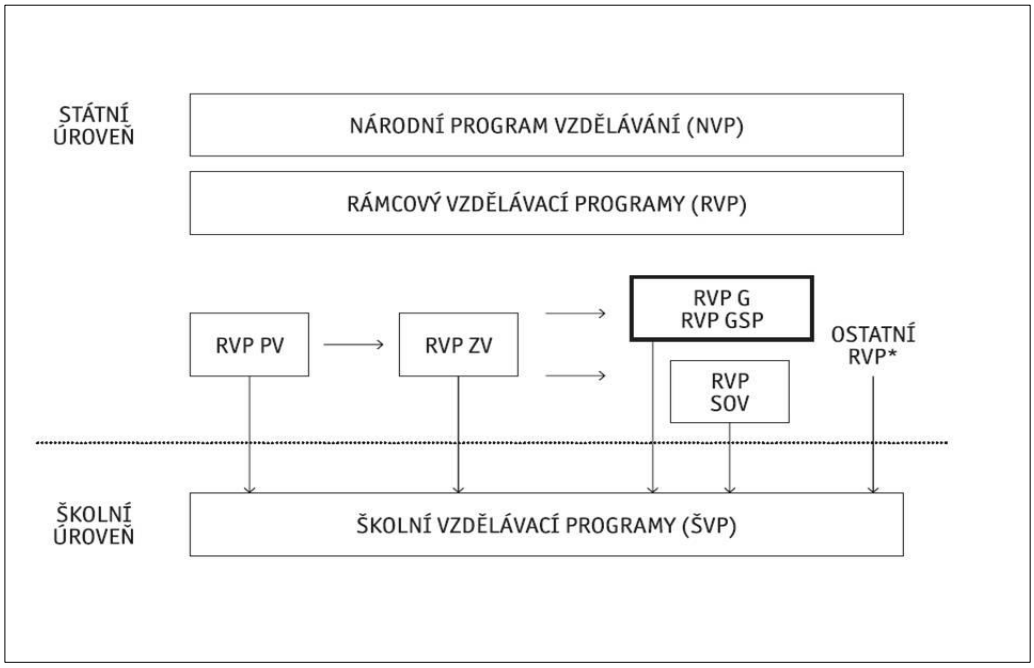
- V neposlední řadě je úkolem Strategie vytváření Akčního plánu Strategie a jeho pravidelná aktualizace dle harmonogramu Strategie

Klíčovým dokumentem implementace a integrace EV je **Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty** (SP EVVO) pro roky 2008 – 2015

- Cílem SP EVVO je vzdělanostní rozvoj populace prostřednictvím odborně podloženého působení EVVO na veřejnost, žáky a pedagogické pracovníky, včetně pozitivního vlivu na proces modernizace školství
- Odstraňuje podmínky pro vznik a nežádoucí rozvoj jak environmentální kriminality, tak ekologického fundamentalismu
- Pracuje na zlepšení komunikačních kanálů mezi všemi ministerstvy v otázkách ochrany životního prostředí a zejména pak zlepšení kompetenční a koordinační odpovědnosti MŽP a MŠMT.
- Opakovaně hodnotí nezbytný rozsah finanční podpory rozvoje EVVO (SP EVVO 2008: 24)

Stěžejním pedagogickým implementačním dokumentem jsou Rámcové vzdělávací programy pro základní školy (RVP ZV) a Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia (RVP G). Současné školství je poměrně dynamickým odvětvím, kde došlo a stále dochází k neustálým proměnám, a to jak po stránce obsahové, tedy toho ‚co' učit, tak po stránce metodické ‚jak' učit. Dnešní doba se nese ve znaku Rámcových vzdělávacích programů, které na rozdíl od osnov tvoří pouze obecný rámec vzdělávání stanovující výsledky vzdělávání, klíčové kompetence a základní obsah výuky odpovídající vzdělávacímu stupni a typu školy. Učitelé jsou vyzýváni, aby připravovali ‚své' obsahy učiva a vytvořili si „*osobní metodologické portfolium, které bude tvořeno jak tradičními, tak především moderními vyučovacími metodami a technikami*." (Sitná 2009: 7) RVP pro základní školy byly schváleny roku 2004 a v platnost vstoupily 1. září 2005. RVP pro gymnázia jsou novější, vznikly v roce 2007 a učit se podle nich začalo 1. září 2009. (RVP 2011: online)

Na následujícím obrázku[5] můžete vidět systém kurikulárních dokumentů ČR, který vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“).



Obrázek č. 1: Systém kurikulárních dokumentů ČR (Převzato z RVP G 2007: 5)

Jak je z obrázku patrné, kurikulární dokumenty vznikají na dvou úrovních - státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje obecné požadavky na vzdělávání a dívá se na systém jako na celek, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Na školní úrovni vznikají Školní vzdělávací programy (ŠVP), které si vytváří každá škola sama podle zásad stanovených v příslušném RVP. (RVP G 2007: 7)

Rámcové vzdělávací programy si kladou za cíl odklonit současný způsob výuky od přístupu ‚probrat učivo‘ k orientaci na výsledek. Důraz by měl být kladen na to,

[5] Legenda k obrázku č. 1 : RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon. (RVP G 2007: online)

čemu se jednotliví žáci naučili a jak jejich studium přispělo k rozvoji klíčových kompetencí. RVP pro základní i střední školy kladou důraz na následující kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská
- Kompetence pracovní/ Kompetence k podnikavosti (RVP ZV 2007: 14-17/RVP G 2007: 8- 10)

Míra zvládnutí jednotlivých kompetencí se pak samozřejmě liší dle jednotlivých etap vzdělávání. Z hlediska environmentální výchovy je možné za stěžejní považovat kompetence sociální a personální a kompetence občanské. Kompetence sociální a personální má vést dle RVP k odhalování důsledků vlastního jednání a schopnosti jejich reflexe, dále k zodpovědnému vztahu k vlastnímu zdraví i zdraví druhých a v neposlední řadě k vytváření hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii. Hlavními body kompetence občanské je vyvážené rozhodování a jednání. V souvislosti s environmentální tematikou pak nejvíce souvisí bod, kdy žák „*uvažuje o chodu společnosti z hlediska udržitelnosti života, rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu, životní prostředí ani kulturu.*“ (RVP G 2007: 10)

Zásadním bodem RVP pro naši problematiku je definování průřezových témat. To jsou taková témata, která jsou v současné společnosti vnímána jako aktuální. Průřezová témata procházejí napříč celým vzdělávacím procesem jako důležitý formativní prvek, přičemž jejich hlavním úkolem je především ovlivňování postojů a hodnotového systému žáků.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata (v etapě gymnázia chybí pouze ‚Výchova demokratického občana‘, ostatní témata jsou totožná):

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- **Environmentální výchova**
- Mediální výchova (RVP ZV 2007: 100/RVP G 2007: 65)

RVP tak přinášejí významný posun v environmentálním vzdělávání, kdy se dobrovolné aktivity provozované občanskými sdruženími, případně různými zájmovými spolky a kluby, mění ve formálně ukotvenou činnost. Každá škola (ZŠ od září 2005, SŠ od září 2009) má povinnost zařadit do svých ŠVP všechna průřezová témata. Forma implementace a její hloubka je však ponechána každé škole k vlastnímu uvážení. *„Průřezová témata lze realizovat jako **součást vzdělávacího obsahu vyučovacích předmětů**, je možné jim věnovat samostatné **projekty, semináře, kurzy, besedy** apod., případně je lze realizovat jako **samostatný vyučovací předmět.**“* (RVP G 2007: 65)

Z pohledu učitele může být výuka environmentálních témat komplikovaná hned dvojím způsobem. Učitel se zde musí vyrovnat jednak s novým tématem, které od něj vyžaduje spoustu doplňkových znalostí, a dále také s didaktickými a metodologickými specifiky, které si environmentální vzdělávání, stejně jako RVP, žádá. Vyžaduje se od něj nový, kreativní a zároveň citlivý přístup. Dalším problémem, který se s příchodem RVP vynořuje, je přepjatost učebních osnov, kdy se prostor pro novou učební látku zdá být značně limitován. Tereza Vošahlíková však spatřuje na tématu environmentální výchovy, oproti jiným učebním obsahům, velkou výhodu. Domnívá se, že zde není nutné ‚něco dalšího' do osnov přidávat, že plně postačí podívat se na aktuální obsah vzdělávání z jiného úhlu a propojit jej s reálným životem. (Vošahlíková 2011: 3)

3. 3. Cíle environmentálního vzdělávání

Z představených strategických dokumentů můžeme nyní vyvodit konkrétní cíle environmentálního vzdělávání. Environmentální výchova nebo chcete-li výchova k udržitelnému rozvoji je relativně novou společenskou potřebou, která reaguje na proměňující se životní podmínky na Zemi, na vzrůstající počet lidí na planetě, na hromadění odpadů, nadměrnou spotřebu energie, na rozdíly mezi chudými a bohatými

zeměmi, atd. Přístupů k míře ohrožení života na planetě Zemi je v současnosti mnoho a názory na nutnost angažovat se celospolečensky v ochraně životního prostředí se rozcházejí. Jak jsem však již zmínila v předchozích částech, náplní této práce není obhajoba nezbytnosti environmentální výchovy, neboť již samotný fakt, že se z environmentální výchovy stala formální část celého vzdělávacího systému od mateřských škol, po školy střední, poukazuje na skutečnost, že relevantní část společnosti uznala tuto novou společenskou potřebu hodnou pozornosti.

Dle SP EVVO jsou hlavními cíli EV naučit žít další generace podle principů udržitelného rozvoje. Konkrétněji to znamená vytvořit podmínky pro získávání dovedností a znalostí o zákonitostech biosféry, o vztazích člověka a prostředí a o problémech současné civilizace, včetně možností jejich řešení. Je zapotřebí naučit žáky a studenty domýšlet důsledky svého jednání a do každodenního rozhodování začleňovat environmentální aspekt. Environmentální vzdělávání má programově utvářet postoje vedoucí k osobní odpovědnosti za stav životního prostředí. S tímto souvisí změněné uvažování o hierarchii hodnot, životního stylu a kvalitě života. Environmentální výchova si klade za cíl rozvíjet v dětech úctu k živé i neživé přírodě a motivovat je k aktivnímu zapojení do péče o životní prostředí. (SP EVVO 2008: 14) Dle MŽP jsou „e*nvironmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) a environmentální poradenství významnými preventivními nástroji Státní politiky životního prostředí ČR. Úkolem EVVO je vést občany k takovému myšlení a jednání, které je v souladu s principy udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a k úctě k životu ve všech jeho formách.“* (Environmentální vzdělávání a poradenství 2011: online) Z RVP bych doplnila již pouze jeden cíl, a tím je potřeba vytvářet v nastupující generaci vědomí, že k ochraně přírody může svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem napomoci každý jedinec. Cílem EV je tedy přispívat k rozvoji uvědomění, že jednání každého může být relevantní. (RVP G 2007: 76) O didaktických zvláštnostech environmentálního vzdělávání budeme mluvit podrobně později v samostatné kapitole.

4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V následujícím oddíle se zaměřím na tři tematicky odlišné teoretické oblasti, ze kterých problematika současné spolupráce škol s vnějšími partnery na rozvoji environmentální gramotnosti vychází nebo jinými slovy, které se podílejí na formování jejího současného stavu. Velká obsahová rozdílnost následujících kapitol dokládá především multidisciplinaritu probíraného tématu, které je na pomezí oborů vzdělávací politiky, pedagogiky, ekologie a veřejné politiky. Vzhledem ke skutečnosti, že zde mluvíme o tématu, jež nese silný morální a hodnotový náboj, rozhodla jsem se zařadit na toto místo též kapitolu věnovanou etice.

4. 1. Environmentální výchova a udržitelný rozvoj z pohledu etiky

Otázka po zdůvodnění morálních soudů a morálky byla nevyhnutelná vždy, v každém historickém okamžiku, stejně jako je nevyhnutelná v současném okamžiku, kdy morální přesvědčení společnosti ztratilo své zdůvodnění dané náboženskou tradicí a kdy je toto přesvědčení vnímáno jako relativní. (Tugendhat 1984: 5) Etika v prapůvodním slova smyslu je nauka o dobru a zlu, nauka hledající a vysvětlující společné a obecné základy, na nichž morálka stojí. Tugendhat však přichází s různým chápáním slova dobrý, kdy se toto slovo užívá v hodnotících soudech i *„v jednoznačně mimo morálních kontextech*.“ (Tugendhat 1984: 15) Toto užití slova ‚dobrý‘ je důležité pro pozdější pochopení etického náboje ekologické výchovy a didaktických specifik její výuky. Možnosti užití slova ‚dobrý‘ dělí Tugendhat do následujících tříd:

1. Hypotetické užití. Např.: Aby člověk zhubl, je dobré méně jíst. Věta vyjadřuje ‚dobré‘ prostředky pro určitý, předem daný účel.
2. Popis prospěšnosti, kdy říkáme, že něco je pro někoho nebo pro něco ‚dobré‘. Např.: Trochu hnojiva by těm květinám udělalo dobře. ‚Dobré‘ zde znamená tolik jako ‚prospěšné‘, ‚špatné‘ tolik co ‚škodlivé‘.
3. Třetí užití slova spatřuje Tugendhat v podobě atributivního adjektiva. Např.: Dobrý nůž, dobré víno, dobré hudební dílo…

Jak nám tyto tři příklady ukazují ‚dobro/dobrý' není jednotná třída. ‚Dobré' ukazuje na volbu a upřednostnění, kdy jsme přesvědčeni, že umíme zdůvodnit, proč je třeba dát vybranému objektu či například způsobu jednání přednost. Takovýto jádrový význam pak implicitně znamená zároveň normu. Ve svých úvahách dále konstatuje, že jakékoliv mravy a normy potřebují zdůvodnění. Největší nebezpečí, které morální filozofii hrozí, pak spočívá v zamlžení smyslu onoho ‚mít povinnost', tedy samotného zdůvodnění. Tugendhat také upozorňuje, že bývá často zvykem dávat do souvislosti morálku s rozumem. Tedy, že něco, co je morální, je zároveň rozumné. V jeho očích si však toto pojetí protiřečí s běžným chápáním slova ‚morální', neboť pokud jednáme nemorálně, neznamená to automaticky, že jednáme zároveň iracionálně. Není tedy účelné ptát se po racionálních důvodech jednání, nýbrž se musíme ptát: ‚Kdo ti dovolil jednat tak, jak jednáš? Čím to, že smíš jednat právě takto? (Tugendhat 1984: 15-24) Pokud se ptáme po zdůvodnění našich morálních přesvědčení, je třeba ptát se ve dvou rovinách. První rovinou rozumíme „*zdůvodnění morálních norem za předpokladu určitých morálních zdůvodňovacích predikátů, a lze proto říci: za předpokladu určité koncepce morálky. Druhá rovina se týká zdůvodnění koncepce samé, resp. sporu mezi různými koncepcemi, a tím i otázky zdůvodnění morálních postojů vůbec*." (Tugendhat 1984: 35) Pokud bychom chtěli zjištěný poznatek vztáhnout na problematiku environmentalistiky, mohli bychom za první rovinu označit například následující výrok ‚třídění odpadů je správné', a odkazovat se tak na koncepci morálky, jejíž zdůvodnění a autorita spočívá v konceptu udržitelného rozvoje. Druhou rovinou je pak zamyšlení se nad celým konceptem udržitelného rozvoje a jeho oprávnění vystupovat jako morální autorita. Jak jsem však již naznačila v předchozích částech, tato práce si neklade za cíl rozebrat ‚správnost' myšlenky udržitelného rozvoje, a tudíž se zde zabýváme etickým hlediskem, dle Tugendhata, pouze na první rovině. Pokud však věříme konceptu UR a katastrofickým scénářům o znečišťování planety, můžeme proenvironmentální chování označit nejen za morální, ale také za racionální.

Dle definice je etika vědou, která se zabývá tím, jak žít dobře v různých kulturních a historických souvislostech. Sokol se pokouší najít v globalizovaném světě nová společenská východiska, základy pro univerzální, všelidskou mravnost. Tím, že žijeme v proměnlivé době, nemůžeme čekat, že by se otázka etiky, otázka vhodného

jednání vyřešila jednou pro vždy. Etika je dynamická disciplína a vždy se odvíjí od proměn společnosti a jejích nových nároků. (Sokol 2011: 66-67) A právě díky této proměně a vzniklým nárokům nastává potřeba integrovat nové normy jednání v souvislosti se životním prostředím. V návaznosti na tyto myšlenky upozorňuje Kompoltová, že bychom u otázek spojených s ochranou přírody neměli hledat pouze technická řešení jako je zvýšená efektivita školství či účinnější technologie pedagogické komunikace. Řešení spočívá v objevení nového pohledu na svět, přičemž školní instituce by v tom měly být nápomocné. Dle Kompoltové „*všichni, kdo se podílejí na vzdělávání, mají morální povinnost vést mládež k poznání nevyhnutelnosti přijmout nové hodnoty, hodnoty založené na smyslu pro zodpovědnost, solidaritě, na úctě k životu, altruismu, uvědomělé skromnosti a jiných ‚udržitelných' hodnotách.*" (Kompoltová 2000: 263)[6]

Etika jako nauka o hodnotách společnosti se v hojné míře dotýká také politiky a běžného života. Nováček vychází z předpokladu, že pro udržitelný rozvoj je jedním z hlavních předpokladů tržní hospodářství a demokratický politický systém. Podle Erazima Koháka je demokracie v lidských dějinách „*řídký a přechodný jev, který především představuje pokus o přijetí osobní odpovědnosti za věci obecné*." (Kohák In Nováček 1999: 36) Fungující demokracie předpokládá vyšší občanské vědomí, což znamená především ochotu a schopnost občanů brát v potaz nejen svá vlastní přání a potřeby, nýbrž také potřeby a dobro celku. V souvislosti s myšlenkami udržitelného rozvoje nesoucími hodnotový náboj staví Kohák do popředí osobní odpovědnost každého jednotlivce. Již známý příklad tragédie obecní pastviny[7] velmi dobře ilustruje křehkost celého systému a potřebu odpovědného přístupu alespoň většiny zúčastněných. V souladu s demokratickými hodnotami však ani takováto osvěta, byť bychom o ní byli přesvědčeni sebevíc, nesmí probíhat pod nátlakem. (Kohák In Nováček 1999: 36-38)

[6] Přeloženo ze slovenského jazyka

[7] Tragédie obecní pastviny je pojem vycházející z eseje Garretta Hardina „Tragedy of the Commons" z roku 1968. Označuje situaci, kdy je určitý omezený zdroj sdílen několika jednotlivci, kteří se při jeho využívání snaží maximalizovat svůj osobní užitek. Tato snaha ovšem v konečném důsledku může vést k nenávratnému vyčerpání daného zdroje, a tedy ke snížení užitku všech jednotlivců. (Tragédie obecní pastviny: online)

Zajímavý pohled na etiku v souvislosti s životním prostředím nabízí Jan Sokol, který vysvětluje etiku z pohledu dědictví a naši odpovědnost vůči němu. Jako dědictví jsme přijali nejen život jako takový. S narozením zároveň získáváme jazyk, kulturu, instituce, stejně jako životní prostředí, a to bez ohledu na to, zda žijeme v přírodě, anebo v panelácích. „*Toto nesmírné bohatství, neustále rozšiřované uměleckou, vědeckou i technickou tvorbou, jsme sice převzali zadarmo, rozhodně však ne jen k tomu, abychom je sami užívali a spotřebovali. Jeho převzetím jsme zároveň převzali i odpovědnost za to, abychom je obohacovali, kriticky čistili a předávali těm, kdo přijdou po nás.*“ (Sokol 2011: 225) Environmentální výchova je tak v podstatě výchova k pro-environmentálním hodnotám. Každý jednotlivec má svůj žebříček hodnot, jímž se ve svém jednání a rozhodování řídí a environmentální výchova se snaží na tento žebříček působit, aby lidé při svém jednání zapojovali do rozhodování také environmentální aspekt.

> „Jde o to vážit si ne toho, kdo má víc, nýbrž toho, kdo dovede být stejně šťastný či šťastnější s menším zatížením společnosti a Země.“ (Kohák 1998 In Máchal 2000: 44)

Z načrtnutých eticko-psychologických aspektů lze odvodit určitá didaktická specifika, která by měla být při výuce environmentálních témat respektována, aby bylo dosaženo žádoucího cíle. Často se zde v souvislosti s proenvironmentálním jednáním objevují pojmy jako je odpovědnost, dobrovolnost a hledání nejlepšího. Jak si v následující kapitole ukážeme, jsou tyto principy stěžejními specifiky environmentální didaktiky.

4. 2. Proměna vzdělávací filozofie

S výchovou k hodnotám a etickému jednání úzce souvisí téma vzdělávací filozofie. Zatímco etika a hodnoty jsou téma pracující se společností jako celkem, proměnu filozofie vzdělávání můžeme vnímat jako projekci společenských hodnot do školství, popřípadě jejich reflexy. V podobě, jak jej známe dnes, začalo školství vznikat

až v průběhu 19. století jako reakce na nové společenské podmínky. Přestávala stačit staletá výrobní zkušenost, řemeslné dílny byly nahrazeny továrnami, rukodělná výroba výrobou strojní a místa mistrů a tovaryšů nahradili anonymní zaměstnavatelé, jejichž produkty již *„nenesou osobité znamení svého tvůrce. Školní vzdělávání se potom o to nutkavěji stalo především přípravou na budoucí život, rozumějme na ten ‚svůj', takže ona egocentrická motivace zůstává – a setrvává dodnes. Učivo je tedy adresátovi dávkováno po částech podle receptury zvané osnovy.*" Palouš poznamenává, že díky této koncepci vzdělávání potom snadno unikne celek, který tyto části vytvářejí nebo mají vytvářet. *„Vzdělávat, rovná se pěchovat do vzdělávaných vědomosti a dovednosti potřebné k tomu, aby vzdělaný uspěl - a nikoliv prospěl světu tak, jak to onen dávný zakladatel novověkého školství měl na mysli, když mu nešlo o výbavu individua, nýbrž o nápravu věcí ‚lidských' jakožto starost o dobrý svět*." (Palouš 2010: 34) Na tomto můžeme pozorovat hodnotové zatížení vzdělávacích obsahů i forem, kterými je učivo předáváno. Palouš dále zdůrazňuje, že by vzdělávání nemělo předávat pouze vědění scientistní, nýbrž také partnerské soubytí s tím, v čem vzdělávaný žije. Ukazuje, že je nutné vzbouzet v žácích zájem o svět kolem nás, o souvislosti a nalézání pravdy. Vzdělávání nechápe jako pouhé nabytí osvědčení o absolvovaném vzdělanostním stupni, dle jeho slov se jedná o *„usilování, které vždy a znovu poukazuje výš. (…) Znakem vzdělanosti tedy není vzdělání jakožto vid dokonavý, nýbrž vzdělávání jakožto vid nedokonavý.*" (Palouš 2010: 35-36) Jako hlavní cíl výchovy a vzdělávání klade Palouš otevřenost pro svět, poznávání a tvořivou účast na světě a nikoliv pouze uzavřenost v podobě ‚získání kompetence', splnění docházky či nabytí vědeckého titulu. (Palouš 2010: 35-37)

Dle Kompoltové by měl být ideálem výchovy a vzdělávání dobrý, moudrý, aktivní a šťastný člověk. V tradičních výchovných teoriích jsou za hlavní socializační faktory považované rodina, škola, prostředky masové komunikace, prostředí bydliště, vrstevnické skupiny, atd. Kompoltová upozorňuje, že se v tomto směru úplně ignoruje důležitost životního prostředí, pročež by bylo vhodné teorii poupravit. Přírodní prostředí považuje za hodnotu, kterou musíme dostat tzv. vpečetěním, to znamená od útlého věku s tím, jak rosteme. Není možné tuto hodnotu zapojovat do výchovy ‚nějak' později. V případě, že budeme považovat přírodu za formotvorného činitele, snáze se

nám bude hledat harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím životním prostředím. Nezbytným procesem, bez kterého se úplná proměna vzdělávací filozofie neobejde, je proměna učitele a jeho přístupu k výuce a žákům obecně. (Kompoltová 2000: 262-263)

4. 2. 1. Kognitivní konstruktivismus

Zmínit myšlenky nových pedagogických konceptů považuji za důležité zejména proto, že jsou jedním z důvodů spolupráce škol s vnějšími partnery, obzvláště s občanskými sdruženími věnujícími se ekologické výchově, čemuž bude věnována pozornost později, v analytické části.

V reformním kurikulu se hovoří o konstruktivistickém pojetí výchovy a vzdělávání, což v přeneseném slova smyslu znamená, že žák je ‚aktivním' konstruktérem svého poznání. „***Kognitivní konstruktivismus*** *vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J.S.Brunner aj.) Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje*." (Konstruktivismus 2010: online)

> Novotný srovnává tradiční výuku s konstruktivistickou, jako cibuli k bramboře. V tradičním pojetí fungují předměty ve škole jako ‚vrstvičky poznání' – jako cibule. Dle Novotného je však lépe dělat z dětí brambory než cibule. Brambory představují ucelenost a hutnost poznání z ‚jednoho kusu', zatímco *cibule se rozpadne a dítě*

Reformní kurikulum tedy předpokládá, že žák již nebude vnímán jako osoba, která nic neví, a která za pomoci ‚garanta pravdy', to znamená učitele, bude poznávat svět kladením poznatků na sebe. Konstruktivistické pojetí naopak pracuje s faktem, že žák vstupuje na půdu školy již s určitými zkušenostmi za účelem rozšíření a obohacení svého poznání, přičemž učitel zde působí jako mentor a ‚garant metody', jehož úkolem

je zajistit, aby každý žák mohl dosáhnout naplnění svého maximálního potenciálu v cestě za poznáním.

Konstruktivistické pojetí slibuje školám a učitelům větší volnost ve výuce. Měly by být stanoveny soubory kompetencí a výkonů, které má žák v daném ročníku ovládat, a způsob, jakým škola své žáky připraví na zvládnutí těchto kompetencí, bude již plně v její režii… (Müller, Obst a Prášilová 2009: online) Přesouváme se tak z myšlenky ‚probrat učivo' k myšlence ‚naučit'. Ovšem aby tento systém fungoval, je nutno si uvědomit, že bude na učitele zároveň kladena mnohem větší míra odpovědnosti a přemýšlení o výuce. Konstruktivismus považuje učení za hluboce **individuální proces** a zdůrazňuje, že poznání a realita nemají objektivní nebo absolutní hodnotu. Člověk konstruuje a interpretuje realitu **na základě své vlastní individuální zkušenosti**, z čehož vyplývá, že žák potřebuje pro svůj nejefektivnější rozvoj aktivně provádět určitou činnost: diskutovat, konfrontovat své názory s názory ostatních či tvořit a získávat reálné zkušenosti. (Konstruktivismus 2010: online) Z logiky věci vyplývá, že pokud je v konstruktivistickém pojetí studium vnímáno jako individuální proces, je aktivita žáka nutným předpokladem pro úspěch. Při otevřeném vyučování se mění také vztah učitele a žáka. „*Učení přestává být procesem vštěpování znalostí a dovedností řízeným učitelem, stává se procesem aktivního osvojování poznatků a vytváření potřebných kompetencí v podnětném prostředí školní učebny, školy i jejího okolí… (…) Vyučující se musí rozloučit s myšlenkou klasické frontální výuky a začít uvažovat o novém uspořádání učebního prostoru*" stejně jako o zapojení více druhů didaktických metod a postupů. V neposlední řadě nesmíme opomenout neustálé propojování praxe s teorií a vysvětlování nezbytnosti vzájemné závislosti teorie na praxi a obráceně, pokud chceme dosáhnout těch nejlepších výsledků.

4. 2. 2. Specifika didaktiky environmentálního vzdělávání

Jak jsem již naznačila v předchozích kapitolách, téma environmentální výchovy a udržitelného rozvoje je svým způsobem velice specifické, a tudíž má jisté zvláštnosti také didaktika tohoto předmětu, které ji odlišují od ostatních oborových didaktik, dnes známých vyučovacích předmětů jako je například matematika či dějepis. Mnohé z nich

jsou patrné z již načrtnutých cílů environmentální výchovy zmíněných v rámci širšího kontextu práce.

Jednou z nejpodstatnějších odlišností je zřetelný důraz na mravní a sociální rozměr oboru, který by se měl projevit zejména zvýšeným zájmem učitele o názory žáka a nikoliv o pouhé memorování faktů. Příznačným rysem didaktiky EV tak je kladení zřetelného důrazu ‚na postoj' oproti obvyklému ‚důrazu na vědomost', kdy je třeba všestranně podporovat příležitosti pro utváření a vyjadřování vlastních názorů žáků, pro formování a zvnitřňování jejich ‚proekologických' postojů. Toto však není možné chápat jako podceňování důležitosti znalostí. Naopak, bez znalostí a informací je „utváření postojů zhola nemožné!" (Máchal 2000: 54) Učitel by se zde měl zaměřit především na nácvik věcné argumentace, schopnost kritického myšlení, stejně jako na schopnost naslouchání ostatním a respektování jiného úhlu pohledu. Máchal cituje Piňose, který říká, že „*ekologie… na rozdíl od ostatních oborů nemůže být hodnotově neutrální. (…) Ekologie je jediná věda, schopná sloučit objektivní poznání, morální principy a vizionářskou zkušenost a stát se tak vědou ucelenou, holistickou. Cesta k tomuto cíli není věcí dalšího výzkumu, ale proměny vědomí. Jedinečná doba na přelomu věků, kdy ohrožujeme život na planetě, od nás nežádá nic menšího než proměnu nás samotných*." (Piňos 2000 In Máchal 2000: 39) S tímto úzce souvisí drobný, o to více však podstatný detail, na který upozorňuje Sanusi, a sice že je nutné hovořit o vzdělávání ‚pro' udržitelný rozvoj a nikoliv o vzdělávání ‚o' udržitelném rozvoji. Přestože se jedná zdánlivě o přehlédnutelnou maličkost, je tento prvek oním klíčovým faktorem, který vyjadřuje právě ten morální a hodnotový náboj EV. (Sanusi 2011: 3)

Sympatickým aspektem současného vnímání environmentální výchovy je důraz na dobrovolnost, uvědomělost a osobní odpovědnost každého z nás za budoucí podobu životního prostředí. Kateřina Jančaříková zdůrazňuje, že cílem environmentální výchovy a výchovy k udržitelnému rozvoji je „*nejen, aby se lidé nějak chovali, ale tak aby to dělali dobrovolně a aby věděli, proč by se měli chovat jinak, trvale udržitelně (proenvironmentálně)*." (Jančaříková 2010: 2) S tímto souvisí varování „*před nebezpečím prvoplánových klišé typu ‚chránit přírodu je dobré, špatné je jí škodit', resp. kdo nechrání přírodu je zločinec.*" Takovýto přístup „*studenty odrazuje a ty inteligentnější provokuje k negaci*." (Librová In Máchal 2000: 57) Podobně apeluje na

učitele a vzdělavatele Jan Čeřovský, aby se při vedení environmentálního vzdělávání vyvarovali jakýchkoliv radikálních postojů. (Čeřovský in Máchal 2000: 54) Děti by se měly naučit chápat a vycítit, že zahrnutí environmentálního aspektu do každodenního rozhodování má smysl, k čemuž by jim měl dopomoci pedagog zprostředkováním ‚nečernobílého' vnímání světa jako opaku *„zjednodušujícího a mnohdy nesmyslného třídění jevů z hlediska životního prostředí pouze na ‚dobré' nebo ‚špatné', ‚užitečné' nebo ‚škodlivé', apod.*" (Máchal 2000: 54- 56) V ekologické výchově tak není nejdůležitější objem informací, nýbrž jejich obsahová správnost, aktuálnost a začlenění do náležitých souvislostí. U environmentálního vzdělávání více než u jiných oborů jde především o to neodradit. (Jančaříková 2011: rozhovor).

Podobně jako u didaktik jiných předmětů platí i zde zásada přiměřenosti věku, kterou je třeba brát v potaz při formování vzdělávacích programů. V každé fázi vzdělávání by měl být kladen důraz na něco jiného s ohledem na kompetence, znalosti a zkušenosti.

Z uvedeného je možno shrnout rysy environmentální didaktiky, na které je třeba dbát při přípravě environmentálně vzdělávacích programů, pod následující pojmy:

• Dobrovolnost	• Rozvoj odpovědnosti
• Objektivnost	• Důraz na postoj
• Aktuálnost	• Rozvoj kritického myšlení
• Věková přiměřenost	• Komplexnost/ Učení v souvislostech
• Pozor na klišé a radikální myšlenky	• Aktivní žák

Na tyto principy a zásady se pokusíme zaměřit v praktické části při identifikaci jednotlivých forem spolupráce.

4. 3. Partnerství a spolupráce ve vzdělávání

Partnerství a spolupráce vyjadřují nosnou část této práce, proto je vhodné věnovat jednu kapitolu také teoretickému pohledu na to, jak partnerství vzniká, odkud pramení motivace dvou nebo více stran spolupráci uzavírat, jaké mohou být její podoby, a které faktory hrají při formování partnerství stěžejní roli. Pamela Eddy nabízí v souvislosti s formováním partnerství pohled z makro-perspektivy, kdy se dívá především na institucionální příčiny vzniku. Dle Eddy prezentuje partnerství proces, při kterém dochází ke spolupráci dvou nebo více stran za účelem naplnění společného zájmu či dosažení stejného cíle. Eddy zdůrazňuje, že partnerství nevzniká ve vzduchoprázdnu, naopak vychází z poslání, organizační struktury a celkového kontextu každé zapojené instituce nebo organizace. (Eddy 2010: 17-18)

Důvodů pro vznik partnerství existuje mnoho a ve většině případů bývají řízené vnitřní nebo vnější motivací, případně jejich kombinací. Eddy spatřuje jako klíčovou motivaci pro iniciaci partnerství institucionální motivaci, což budeme v praktické části porovnávat s námi získanými poznatky.

Dle Brezoi, která se zabývá partnerstvím zejména v oblasti vzdělávání, může být posloupnost dějů obrácená a naopak partnerství samo o sobě může být silným motivačním faktorem pro další činnost. Pokud aktéři daného partnerství působí v oblasti, která doposud nemá ve společnosti pevně ukotvené místo, potom přináší sdílení stejných názorů a idejí, a zejména pak uznání a ocenění těchto názorů ‚druhou' stranou, uspokojení z práce a vyšší sebevědomí, z čehož následně pramení síla a motivace v činnosti pokračovat. U jiných aktérů může být oproti tomu důležitější skutečnost, že se díky spolupráci a partnerství jako takovému stávají užitečným členem vybrané komunity, což jim dodává na prestiži a pocitu užitečnosti. (Brezoi 2010: 23-24)

K tomu abychom lépe pochopili, co se děje v raných fázích formování partnerství, je třeba si uvědomit, jak rozlišné mohou jednotlivé formy partnerství být. Spektrum spolupráce se pohybuje na škále od neformální spolupráce dvojic k vysoce regulovaným formám partnerství. Cooper a Mitsunga podotýkají, že velké množství partnerství má počátek v neformální interakci, která vzniká na základě společných

zájmů a touhy oslovit někoho, kdo se zajímá o společný problém, apod. Dosahování společného cíle je to, co pohání neformální spolupráci vpřed. Jak si později ukážeme, neformální spolupráce byla často první formou partnerství, která mezi školami a vnějšími partnery vznikala. Charakteristikou takové spolupráce je zejména jednoduchý vstup do partnerství, stejně jako výstup z něho. Toto s sebou přináší jednotlivým partnerům možnost zachovat si svoji identitu a prostor pro sebeurčení. Rizika, která s sebou neformální spolupráce nese, spočívají pak především v křehkosti a nestabilitě pouta mezi jednotlivými aktéry, a tedy v možnosti snadného zániku vzniklé spolupráce. (Cooper, Mitsunga 2010 In Eddy 2010: 19-20)

Podobně uvádí Brezoi několik tříd, dle kterých je možno druh partnerství klasifikovat:

Neformální partnerství - je dle Brezoi takové partnerství, které pracuje víceméně setrvačností, díky společnému zájmu a cíli všech zúčastněných subjektů. Jako příklad uvádí vztah mezi univerzitami a pracovním trhem obecně. V tom smyslu, že univerzity dodávají na trh ‚surovinu' a trh přispívá k realizaci vzdělávací nabídky.

Formální/oficiální partnerství – charakterizuje především písemná dohoda, ve které se stanoví práva a povinnosti všech zúčastněných aktérů. Oficiální forma partnerství bývá dle Brezoi nejvíce zisková.

Funkční partnerství - je takovým typem partnerství, které vzniká zejména za účelem sdílení technologií, informací a know-how. Tento typ partnerství zpravidla navazuje na partnerství stvrzené podpisem smlouvy.

Reprezentační partnerství - bývá neformálním typem partnerství, kdy spojení vzniká za účelem hájení společných zájmů a postojů. (Brezoi 2010: 24)

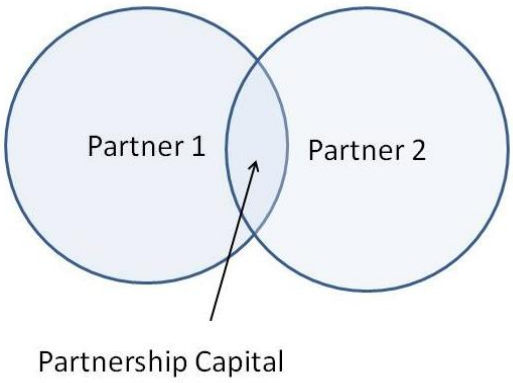
Oproti Eddy vidí Brezoi jako první důležitý krok k uzavření partnerství identifikaci potřeb jednotlivých aktérů. Zde rozlišuje mezi potřebou, která si žádá akutní řešení problému, což bývá zároveň počáteční bod dané spolupráce, a potřebou, jež sice vzniká v současnosti, ale orientuje se na řešení problémů, které zatím nevznikly, ovšem existuje zde relevantně vysoká míra rizika, že by v budoucnu nastat mohly. Typickým příkladem takovéto kategorie je pojištění, kdy se uzavíráním

spolupráce s pojišťovací společností připravujeme na budoucí nepříjemnosti, které přijít nemusí, ale mohou. Pokud by ovšem nastaly, znamenaly by pro nás následky mnohem větší škodu, pročež je naším cílem těmto důsledkům předejít. Rozvoj environmentální gramotnosti žáků, respektive spolupráci škol s vnějšími partnery, můžeme zařadit do obou kategorií. Díky institucionálnímu nastavení a novým RVP, které zavádějí školám povinnost řadit do vzdělávacích programů environmentální aspekt, mluvíme z pohledu školy o potřebě řešit aktuální problém, potřebu teď hned, v tomto okamžiku, tak jak to ukládají RVP. Z obecného hlediska je však toto již reakce na krok, který byl podniknut v rámci řešení dlouhodobého problému přetěžování planety a nutnosti změnit naše chování dříve ‚než bude pozdě'. Environmentální vzdělávání a vzdělávání k udržitelnému rozvoji můžeme tedy nahlížet jako jakési ‚pojištění' dalších generací proti budoucím škodám způsobeným naším současným životním stylem. Nikdo nemůže se stoprocentní jistotou říci, jestli se tak v budoucnu opravdu stane, ani jestli bude tato aktivita environmentálního vzdělávání dostatečná, čímž kopíruje paralelu pojištění poměrně zdařile.

Druhým krokem by měla být komplexní analýza vnitřního prostředí, na kterou navazuje analýza vnějšího prostředí a vůbec celé oblasti, jíž se námi řešený problém dotýká. Na základě těchto analýz je pak možné vyhledat takové partnery, se kterými by byla spolupráce oboustranně nejvýhodnější. Po fázi nastolení partnerství definuje Brezoi faktory, které kvalitní partnerství podmiňují. Těmi jsou **komunikace** jako nástroj výměny informací, zdrojů a různých vzorců jednání. Dále **koordinace** zajišťující rovnoměrné efektivní rozdělení úkolů. Koordinace má také zabránit tomu, aby se například některé úkony neprováděly vícekrát. Jako poslední uvádí Brezoi **kooperaci a partnerství** ve smyslu sdílení společný zdrojů a informací. Jednotliví aktéři by si měli uvědomit, že jim jde o společný cíl, kterého nemohou dosáhnout samostatně vůbec, případně s mnohem většími náklady než v kooperaci s někým dalším. (Brezoi 2010: 24-25)

V průběhu procesu ukotvování spolupráce, v momentě, kdy společná aktivita překračuje hranici individuálních aktérů vstupujících do partnerství, vzniká nový konstrukt, který Eddy nazývá ‚kapitálem partnerství'. (EDDY 2010: 50) Jeho grafické

znázornění naznačuje obrázek č. 2. Jedná se o oblast, kde se překrývají pole působnosti jednotlivých aktérů.



Obrázek č. 2: Kapitál partnerství (Zdroj Eddy 2010: 50)

Kapitál partnerství je výsledkem vyjednávání, otevřené komunikace a společně stráveného času za účelem naplnění cílů, přičemž se jedná o pole dynamické a neustále se proměňující. Formováním partnerského kapitálu tak dochází ke vzniku přidané hodnoty, které nemohou dosáhnout jednotliví aktéři sami nebo při pouhém sdílení zdrojů. Tento prostor znázorňuje v průběhu času vytvořené společné normy, sdílené znalosti, vize a cíle dané spolupráce. (Eddy 2010: 49-50)

V praktické části této práce se budu zabývat nejen tím, jak spolupráce mezi jednotlivými partnery vzniká, nýbrž se zaměřím na její samotnou podstatu. To znamená, zda je možné současné interakce mezi školami a vnějšími partnery nazývat dle stanovených kritérií partnerstvím či zda jde o jakýsi předstupeň, popřípadě jinou formu interakce, která však parametry partnerství nesplňuje.

4. 4. Teorie implementace

Posledním teoretickým konceptem, který jsem se rozhodla zařadit, je teorie implementace, která má pokrýt veřejně-politickou stránku představené problematiky. Zavádění environmentálního aspektu do školní výuky nabylo v posledních pěti letech konkrétnější podoby a environmentální výchova se v současnosti nachází v bodě, kdy ji společnost oficiálně uznala za nutnou. Byla přijata opatření a strategické dokumenty,

které stanovují cíle a očekávání, které by mělo environmentální vzdělávání, respektive zavádění environmentálního aspektu do výuky, přinést. Nyní jsme tedy ve fázi integrační, kdy se snažíme definované cíle uvést do praxe.

Teorii implementace jsem se rozhodla zařadit zejména z toho důvodu, že poznání procesů, které probíhaly a neustále probíhají při rozvoji environmentální výchovy, vymezuje roli a místo pro jednotlivé zapojené aktéry a partnery. Jinými slovy je tato teorie schopna vysvětlit postavení vnějších partnerů vůči škole a jejich roli v celém procesu rozvoje environmentální gramotnosti. Teorie implementace ukazuje způsob, jakým tato spolupráce vznikala a v jakém pořadí se jednotliví aktéři ke spolupráci přidávali. Vysvětluje původ myšlenky EV, stejně jako první kroky k rozhodnutí zapojit do environmentálního vzdělávání externí subjekty. Ve zkratce bychom tak mohli povědět, že ukazuje kdo, na koho, jakým způsobem působí, čímž tak legitimuje roli jednotlivých zapojených aktérů a udává rámec celé problematice.

Implementace určité politiky je jednou ze závěrečných, velice důležitých fází celého procesu tvorby veřejné politiky. Fáze implementace vzniká v momentě přijetí konkrétního opatření, zákona, strategického dokumentu a trvá, dokud je daná politika platná. Implementace znamená uskutečňování, realizaci nebo také zavádění politického rozhodnutí, strategie, konkrétní veřejné politiky. Ve fázi implementace se uvádí v život celkový záměr a cíl daného rozhodnutí za účelem dosažení žádoucích výsledků naplňujících tento cíl. (Veselý, Nekola, Paterová, Kalous 2007: 312 - 313) V ideálním případě je součástí daného rozhodnutí identifikace kroků, které by měly vést k naplnění cílů. Správné rozhodnutí by mělo zároveň strukturovat proces implementace včetně nastínění možných alternativ. Dle Mazmaniana a Sabatiera probíhá proces zpravidla na několika úrovních *„počínaje vtělením rozhodnutí do příslušného zákona, následně politickými rozhodnutími implementačních agentur, souhlasem cílových skupin s těmito rozhodnutími, skutečnými důsledky těchto rozhodnutí - jak zamýšlenými, tak nezamýšlenými, vnímanými důsledky těchto rozhodnutí a konečně revizemi příslušného zákona*.“ (Mazmanian, Sabatier In Veselý, Nekola, Paterová, Kalous 2007: 312 – 313)

Poprvé se teorií implementace začala před necelými 40 lety zabývat dvojice Pressman a Wildavsky. Přestože byla teorie implementace od té doby nahlížena již

z mnoha, často protichůdných perspektiv a skrze rozličné metodologické nástroje, má i dnes tato teorie svoji váhu a pro současnou politickou analýzu může být stále velkým přínosem. Teorie implementace byla v 70. letech nahlížena jinak než dnes a klíčovým faktorem byla otázka ‚dosažení cíle'. Pressman a Wildavsky se soustředili zejména na odhalení překážek bránících úspěšné implementaci. Podařilo se jim odhalit, že k selhání ve sféře veřejné politiky nedochází pouze na základě špatného implementačního postupu, ale také kvůli špatně zvoleným politickým nástrojům či rozdílným přesvědčením jednotlivých politiků již při samotném schvalování daného zákona. (Winter 2006: 152)

Obecně můžeme v teorii implementace stejně jako v naší problematice sledovat dva směry, kterými implementace zamýšlené politiky probíhá. Je to top-down přístup (shora dolů) a bottom-up přístup (zdola nahoru). Jako první se vyvinul přístup shora dolů, jehož zakladateli byli v 70. letech již zmiňovaní Jeffrey Pressman a Aaron Wildavsky, kteří chápou implementaci především jako proces racionálně řízený ‚shora' a jako politiku ustanovenou z centra prostřednictvím úředních dokumentů. Jednou z nejznámějších koncepcí top-down analýzy byla koncepce Sabaitera a Mazmaniana z roku 1986, která identifikovala tři hlavní skupiny proměnných hodné pozornosti analytika:

- Legislativa
- Sociální a politický kontext
- Schopnost legislativy strukturovat implementační proces (Winter 2006: 152)

V návaznosti na nedostatky přístupu shora dolů vzniká od poloviny 70. let bottom-up přístup (zdola nahoru), jehož představitelé kritizovali přístup shora dolů především kvůli jeho naivitě. Přístup shora dolů přeceňoval dle kritiků schopnost navrhovatelů jednoznačně prosazovat svoje zájmy, a zároveň podceňoval talent oponentů implementaci narušovat. (Moe 1989 In Winter 2006: 153) Namísto zákonů a politické elity vidí představitelé přístupu zdola nahoru jako rozhodující element úspěšné implementace aktivitu koncových úředníků, kteří jsou v přímém kontaktu s cílovou skupinou, čímž uvádějí politiku v praxi.

Představiteli tohoto přístupu jsou například Lipsky, Elmore, Barrett a Fudge, Sabatier a další. Paradoxním aspektem přístupu zdola nahoru je zjištění Lipskyho, který v implementaci politiky zdůrazňoval roli každého pracovníka veřejné správy, ovšem při analýze si povšiml skutečnosti, že podobné pracovní podmínky generují zpravidla podobné pracovní jednání. (Winter 2006: 154)

Každý z těchto přístupů má své silné i slabé stránky a samostatně se hodí pro odlišné druhy analyzovaných situací. Přístup shora dolů je výhodnější, pokud analyzujeme pouze jeden dominantní program, neboť nám umožňuje získat *„zjednodušený abstraktní model komplexního systému včetně strukturálních charakteristik politiky*.“ Přístup zdola nahoru je pak vhodnější pro situace, kdy nás zajímá především dynamika implementace a podhoubí systému. *„Perspektiva zdola nahoru obsahuje pohled na celou škálu veřejných i soukromých aktérů spojených s řešeným problémem*.“ (Veselý, Nekola, Paterová, Kalous 2007: 317) Můžeme tak sledovat zájmy, které se tvoří u jednotlivců, formují v občanském sektoru, apod.

Nejvýhodnější je dle Sabatiera kombinace obou přístupů, která nám umožňuje získat komplexnější pohled na celou problematiku a celistvější způsob uvažování o organizaci systému. (Sabatier 1986 In Veselý, Nekola, Paterová, Kalous 2007: 317) Winter ve svém příspěvku z roku 2006 kriticky hodnotí dosavadní vývoj teorie implementace a nastiňuje její další možný vývoj. Zdůrazňuje, že rozvoj výzkumu implementační fáze může nastat jedině akceptováním teoretické různorodosti, oproti snaze o nalezení jednoho obecného přístupu. (Winter 2006: 151)

Různí autoři uvádějí různé kritické faktory, které mohou úspěch či neúspěch implementace zásadně ovlivnit. Já jsem z nich vybrala následující čtyři, které budu blíže sledovat v praktické části práce:

- Komplexnost politiky, která má být implementována
- Kontext jednotlivých analyzovaných případů
- Motivace cílové skupiny a znalost jejího názoru na danou politiku
- Sdílené hodnoty napříč implementačním spektrem/úroveň sociální koheze (Veselý, Nekola, Paterová, Kalous 2007: 318 a Winter 2006: 162)

5. METODOLOGIE

V návaznosti na předchozí kapitoly bych se nyní ráda přesunula k otázce, jakým způsobem byl výzkumný záměr této práce zpracováván. V následujících odstavcích se věnuji popisu postupu a vysvětlení metodologie, která byla použita k zodpovězení výzkumných otázek stanovených ve druhé kapitole.

Nejprve se zaměřím na obecný přístup této práce k dané problematice. V sociálně-vědním výzkumu se vyskytují dva hlavní směry, které se od sebe odlišují zejména zásadním chápáním smyslu samotného výzkumu. Zina O'Leary upozorňuje, že je nezbytné položit si před každým výzkumem otázku, z jakého důvodu jej podnikáme a co je cílem a smyslem připravované práce. Je nutné rozlišit, zdali je tím hlavním touha po získání znalostí a rozšíření obzorů, anebo má mít výsledek bádání pro společnost nějaký praktický užitek. Je hodnota výzkumu v samotném vědění nebo by měla být vždy spojena s pokrokem a vývojem zkoumané oblasti? (O'Leary 2004: 132) O'Leary toto považuje za podstatné zejména v návaznosti na kritiku vznášenou vůči výzkumu v sociálních vědách, která dle ní vzniká především z důvodu přílišné akademičnosti bez výrazného praktického přínosu pro zkoumanou oblast či problém. Takovéto výzkumy nám mohou pomoci lépe porozumět situaci a vést k nápadům a návrhům na zlepšení, ovšem *„změna jako taková ze samotného vědění nevyskočí.“* (O'Leary 2004: 134)

Rozdělení výzkumných postupů sociálních věd, jak je chápe O'Leary, můžeme přirovnat ke klasičtějšímu dělení na normativní přístup (hodnotově podmíněný) a nenormativní přístup (pozitivní, nehodnotící), kdy se takovémuto posuzování zkoumaného jevu záměrně vyhýbáme. (Veselý 2007: 144) Na základě předchozích kapitol, které vymezovaly podstatu výzkumného problému a jeho ukotvení v širších souvislostech, je čtenáři patrně jasné, že si tato práce klade za cíl nejen samotné poznání, ale především praktické využití výsledků v oblasti vzdělávací politiky a širšího kontextu environmentální pedagogiky.

Představená teoretická východiska poukazují na hodnotové zabarvení problému, na základě kterého je nutno vyloučit užití pozitivního přístupu. Z výzkumných otázek uvedených ve druhé kapitole vyplývá explorativní charakter

práce, kdy je naším záměrem podrobně popsat a vysvětlit určitý jev, konkrétně spolupráci škol s externími partnery, což předurčuje, že metody vhodné pro naplnění záměru práce budou vycházet z portfolia kvalitativních metod.

Uwe Flick chápe kvalitativní výzkum jako jakýsi ‚morální diskurs', kdy chodí výzkumníci zpravidla do terénu a setkávají se s respondenty osobně. Takováto setkání s výzkumníky mnohdy vedou respondenty k reflexi vlastních postojů a hodnot, případně jim vnáší do života nový pohled na zkoumanou tematiku. Výzkumníci tedy nejsou jen jakýmsi neutrálním faktorem v jejich skutečnosti, z čehož pro ně vyplývá jistá etická zodpovědnost. Na základě tohoto konstatování by dle Flick neměl být kvalitativní výzkum omezen na pouhou produkci vědění. Jeho záměrem by naopak měla být změna zkoumaného tématu anebo alespoň produkce vědění, které je prakticky relevantní, to znamená relevantní pro řešení daného problému. (Flick 2007: 6)

5. 1. Metoda chytré praxe

V předchozí kapitole jsem jako jedno z teoretických východisek zvolila a představila teorii implementace. Yin (1982) uvádí, že výzkum způsobů implementace býval a do jisté míry stále je prováděn zpravidla na základě jednotlivých případových studií. V současnosti se však začíná více upřednostňovat komparativní přístup vybraných případů, za účelem zvětšení šance na odhalení třetí proměnné, která se může zdánlivě jevit jako vysvětlující činitel objevené kauzality mezi jednotlivými ději. Komparativní přístup by tak měl být schopen lépe vysvětlit různorodosti odlišných implementačních strategií. (Yin 1982 In Winter 2006: 163-164) Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zařadit do své práce detailnější analýzu implementačních strategií dvou základních škol, ovšem nikoliv na základě metodiky případové studie, nýbrž dle myšlenek ‚metody chytré praxe' z pohledu Eugena Bardacha. Jsem si vědoma, že možnost zobecnění získaných poznatků je při analýze dvou případů stále malá, ovšem i přesto může být tato komparace nápomocná při odhalování funkčních mechanismů a případných rozdílností či podobností mezi strategiemi, které jsou označeny jako úspěšné.

Základní myšlenkou BPR[8] (Metoda chytré praxe) je hledání a vhodné rozvíjení mechanismů, které se již osvědčily jinde, namísto klasičtější snahy o formulaci abstraktního ideálu. BPR je způsob myšlení zaměřující se na neustálé učení, zpětnou vazbu a reflexi toho, co a proč funguje, případně i toho, co nefunguje. (Touminen 2004 In Veselý 2010: 3) Metoda dobré praxe tak, jak ji používáme my, se zaměřuje na hledání takové praxe, která může vést na jiných místech k žádoucím změnám. „‚*Dobré praktiky' jsou inovativní a vytvářejí příležitosti pro zavedení nových procedur a přístupů*", (…) které se na základě převzetí z jiné organizace jeví jako úspěšné. (Veselý 2010: 5) Pojem ‚chytrá praxe' podle Bardacha naznačuje, že v dané praxi existuje zajímavá myšlenka, která si zaslouží bližší prozkoumání. Bardach vnímá sociální realitu jako ‚rezervoár' potenciální energie a ‚latentních příležitostí', jak řešit problémy lépe a efektivněji. Nenabízí však žádný detailní postup, jak k formulaci ‚chytré praxe' dojít. „*Podle něj je ‚chytrou praxí' cokoliv, co využívá latentní příležitost k levnému vytvoření hodnoty.*"" (Bardach 2000 In Veselý 2010: 7) Příklady dobré praxe by se tak měly zaměřit především na odhalování vnitřních mechanismů fungování, vždy s přihlédnutím ke kontextu, ve kterém se daná instituce nachází.

Podle Bardacha má být charakterizace chytré praxe „*obecná a flexibilní, nikoliv preskriptivní a příliš detailní. Cílem je charakterizovat základní obecné prvky a jejich vztah, a nikoliv detailně popisovat to, co je specifické a pouze podpůrné*." Příklady dobré praxe nemají být tedy přebírány do detailu, podstatné je, aby si mohl implementátor upravit danou praxi dle svého kontextu (institucionálního, politického, ekonomického a interpersonálního). Dle Bardacha se tedy jedná především „*o sadu různých obecných myšlenek, které nejsou nijak hierarchicky uspořádané.*" (Veselý, Vlk, Hiekishová 2010: 12-13)

Zásadním bodem ‚metody chytré praxe' je určení, kde by se mohla tato praxe nacházet. Při zkoumání jednotlivých případů je nutné neustále si pokládat otázku, v čem by tato praxe mohla být lepší než ostatní. Dle Veselého se většina autorů vyčerpává přílišným popisem detailů dané praxe namísto hlubšího přemýšlení o

[8] Zkratka BPR- Best Practice Research, ve volném překladu ‚Metoda nejlepší praxe'. Přívlastek nejlepší označuje Bardach za zavádějící, neboť jen těžko můžeme odhalit nejlepší fungování. Sám se tedy přiklání spíše k termínu ‚dobré' či ‚chytré' praxe. (Bardach 2000 In Veselý 2010: 7)

mechanismech a procesech, které jsou pro přenositelnost a tím pádem i využitelnost získaných poznatků klíčové. (Veselý 2010: 12)

5. 2. Sběr dat

Jednou z charakteristik BPR a kvalitativního výzkumu obecně je omezený počet respondentů, pročež je obzvláště důležité věnovat velkou pozornost jejich výběru. Téma této práce se dotýká několika skupin aktérů, které je možno pomyslně rozdělit do čtyř hlavních skupin. Do první skupiny jsem zařadila samotné **pedagogy**, kteří se s povinností začleňovat environmentální aspekt do výuky střetávají denně. Konkrétně se jedná o učitele a učitelky základních a středních pražských škol. Z pohledu implementace se jedná o klíčovou skupinu aktérů, která je koncovým článkem implementace environmentálního rozměru do výuky a která rozhoduje, jakým způsobem bude tato implementace prováděna. Dále jsou to **zástupci ekologických středisek a občanských sdružení**, jejichž náplní práce je příprava a realizace výukových programů EV a jiných aktivit s tímto souvisejících. Třetí skupinou aktérů jsou **zástupci akademické sféry**, kteří mohou v problematice hrát úlohu partnera školy, a zároveň však mohou být referenční skupinou při tvorbě politiky a způsobu její implementace, stejně jako jsou zdrojem nejnovějšího poznání v dané tematice. V neposlední řadě je nutné zmínit skupinu, která se zajímá o tuto problematiku po stránce **politické a administrativně-organizační.** Mým záměrem tedy bylo oslovit odborníky rovnoměrně dle toho, kterou oblast zastupují. S odkazem na metodologii chytré praxe byly rozhovory sebrány pouze s těmi respondenty, kteří již nějakou zkušenost se zapojováním environmentálního aspektu do výuky mají, a to jak z pohledu pedagogického, tak například z pohledu veřejné správy, tedy přípravného, implementačního a evaluačního. Důležité je též zmínit, jakým způsobem proběhl samotný výběr respondentů. Nejprve jsem oslovila zástupce pražských ekologických výukových center (NNO) a dále probíhal výběr zejména na principu expertního doporučení, kdy jsem při každém rozhovoru dostala doporučení na další významnou osobu, která by mohla být pro tuto práci přínosem.

5.2.1. Polostrukturované rozhovory:

Jak již ze zmíněného vyplývá, hlavní metodou výzkumného šetření této práce jsou polostrukturované rozhovory s aktéry zapojenými do rozvoje environmentální gramotnosti žáků, jejichž obsah je také nejbohatším zdrojem dat pro analytickou část práce. Všechny rozhovory se uskutečnily v rámci předem smluveného osobní setkání v délce 30 až 74 minut, zpravidla v místě pracoviště jednotlivých respondentů.

Před každým rozhovorem jsem si vždy dohledala dostupné informace k respondentovi/respondentce. Pokud šlo o pracovníky neziskových organizací, tak samozřejmě specializaci dané organizace, pokud o pedagoga, tak informace ke škole, na které působí.

Každý/á respondent/respondentka byl/a v úvodu setkání seznámen/a se záměrem práce, jejími základními cíli a výzkumnými otázkami. Také byl/a požádán/a o svolení rozhovor nahrávat na diktafon a pořízený záznam citovat pro účely této práce. Respondenti však měli vždy možnost na otázku neodpovídat či ponechat konkrétní sdělení v anonymitě, což je z mé strany plně respektováno. Respondenti byli požádáni, aby odpovídali na základě vlastních názorů a postojů, nikoliv například dle postojů školy jako organizace, respektive občanského sdružení. V příloze pak přikládám přibližnou osnovu každého rozhovoru. Z pořízených rozhovorů existují přepisy, které však kvůli jejich délce (10 až 15 normostran) a zejména kvůli citlivějším pasážím, nezveřejňuji.

Dalšími podstatnými zdroji byly především strategické dokumenty vyjadřující myšlenky implementace konceptu udržitelného rozvoje a environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a samozřejmě rámcové vzdělávací programy, jak je představuji v první části práce. Neméně důležitými zdroji byly také články z EBSCO a monografické práce. Při samotné analýze rozhovorů se zaměřuji nejen na identifikaci mechanismů dobré praxe, ale též na sledování znaků charakteristických pro top-down (shora dolů), respektive bottom-up (zdola nahoru) implementaci.

6. PRAKTICKÁ ČÁST

Do této chvíle jsme se zabývali spoluprací škol s vnějšími partnery na teoretické úrovni. Vysvětlili jsme si kontextuální rámec problematiky, vývoj disciplíny a teoretické koncepty, ze kterých budeme dále vycházet. V tomto momentě se tedy můžeme přesunout k analytické části práce, ve které se pokusím propojit představená teoretická východiska s empirickými poznatky získanými zejména rozhovory s odborníky na environmentální vzdělávání, na jejichž základě budu hledat odpovědi na otázky stanovené v počáteční fázi práce.

6. 1. Teorie implementace v praxi

Jedním z hlavních teoretických konceptů této práce je teorie implementace. Jak jsem již naznačila v předchozí části, zařadila jsem ji zejména kvůli její schopnosti vysvětlovat postavení vnějších partnerů vůči škole a jejich roli v celém procesu rozvoje environmentální gramotnosti. Pokud sledujeme hlavní proměnné úspěšné implementace, jak je naznačil Sabatier a Mazmanian - tedy legislativu, sociální a politický kontext, stejně jako schopnost legislativy strukturovat implementační proces - můžeme na základě toho objevit konkrétní místa, která úspěšné implementaci environmentálního aspektu do vzdělávacích obsahů napomohla, či naopak faktory, které situaci ztížily.

Na základě dokumentů zmíněných v první části této práce[9] lze vyžadovat zodpovědnost státu při definování veřejného zájmu v oblasti environmentálního vzdělávání a systémové zabezpečení výkonu státní správy včetně finanční podpory. Na MŽP byla zřízena meziresortní pracovní skupina (MPS), která se podílela na zpracování Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (SP EVVO) jako nadresortního dokumentu. Vycházela z přesvědčení, že zavedení SP EVVO „*bude mít vliv na zvýšenou odpovědnost samosprávy, správy, podnikatelské sféry i veřejnosti k opatřením, zajišťujícím EVVO. (…) Při své činnosti bude státní správa podporovat a*

[9] Zejména zákona o právu na informace o životním prostředí z roku 1998, SP EVVO z roku 2008, SVUR z roku 2000

využívat také kapacity jí řízených odborných ústavů, nestátních neziskových organizací (NNO), zvláště jejich sítě center a středisek ekologické výchovy (CEV/SEV) a environmentálních poraden, činností osvětových a kulturně vzdělávacích zařízení a všech, kteří budou mít zájem na spolupráci, včetně sdělovacích prostředků (médií).“ (SP EVVO 2008: 4) Z tohoto jasně vyplývá, že meziresortní pracovní skupina při MŽP počítala při koncipování SP EVVO se zapojením vnějších partnerů do výuky. Pravděpodobně tak činila z důvodu, že centra ekologické výchovy byla v té době v problematice EV již zkušenými experty, a to jak po obsahové stránce, tak po stránce metodické. Shora je tedy podpora systému environmentálního vzdělávání zajišťována především formou legislativních norem, podporou rozvoje sítě středisek ekologické výchovy, diferenciovanými finančními zdroji, rozvíjením metodik a osvětou veřejnosti. (MŽP 2011: online)

Pokud sledujeme linii top-down implementace, všimneme si, že k nám myšlenka udržitelného rozvoje přišla ze zahraničí, kdy naším prvním oficiálním krokem k její implementaci bylo podepsání mezinárodní úmluvy ‚Charty Země‘ v roce 1992, ve které jsme se zavázali k integraci zásad udržitelného rozvoje do vzdělávacího systému ČR, čímž jsme se připojili k tomuto světovému trendu. Celkově však politické pozadí nebylo v 90. letech rozvoji environmentálního myšlení příliš nakloněno, a proto ke koncepčněji pojímané integraci EV do škol dochází až o 15 let později díky průřezovým tématům, pro jejichž hladké přijetí zde však nebyla v té době vytvořena dostatečná podpora. Environmentálně nepřátelské klima české politické scény reflektuje jako nepříznivý jev implementace EV většina z oslovených respondentů.

Přijetím rámcových vzdělávacích programů reagovalo MŠMT na potřebu inovace kurikula a celkového vzdělávacího procesu, který by měl více reflektovat potřeby současné společnosti. Vošahlíková v tomto kontextu připomíná, že jedním z nezbytných kroků k úspěšné implementaci, zejména v počátečních fázích, je dobré pochopení konceptu a smyslu environmentálního vzdělávání učiteli (tedy cílovou skupinou), na což mají navázat metodická doporučení a výběr vhodných nástrojů realizace. (Vošahlíková 2011: 2)

Tím, že průřezová témata nestanovují přesné obsahy environmentální výchovy ani metody, které mají být při začleňování environmentálního aspektu použity, je zde na učitele kladena mnohem větší zodpovědnost, než kdy dříve. Vzniká tu tak poměrně paradoxní situace, kdy zde existuje průřezové téma bez jasných metodických pokynů a námětů. A zároveň s tímto je zdůrazňována potřeba přibližovat EV dětem pomocí specifických metodických přístupů, které si žádají citlivé zacházení.

„Problém byl v tom, že nejdříve vznikla povinnost tyto nové aspekty do výuky řadit a teprve v návaznosti na to začaly vznikat semináře, které tu práci učitelům usnadňují, což není vhodná posloupnost, neboť mnoho učitelů tímto demotivujeme, případně podnítíme pouze k formálnímu zpracování. Ještě před zavedením povinnosti bylo tedy vhodné investovat do osvěty a řekněme reklamy EV, aby učitelé pochopili, proč je to dobré, že je to reakce na nové podmínky života na Zemi a ne jen něčí výmysl. Je nutné, aby si to i ti učitelé propojili do souvislostí a neviděli v tom pouze další nepříjemnou povinnost.“ (Jančaříková 2011: rozhovor) Domnívám se, že při zavádění rámcových vzdělávacích programů a průřezových témat byl faktor pochopení smyslu politiky cílovou skupinou podceněn, a jejich realizace tak předběhla připravenost pedagogické veřejnosti na tak rozsáhlé změny, což vyvolalo vlnu nevole a nepochopení.

Dle zástupců neziskových organizací (Semeráková, Stebelská 2011: rozhovor) však RVP otevřely prostor pro realizaci environmentální výchovy, který předtím školám scházel. Přestože stále záleží především na osobnosti pedagoga, jak se k nové povinnosti postaví, zdali si splní povinnost pouze formálně anebo využije možnost naplnit čas smysluplně, mají nyní ti aktivnější učitelé díky RVP možnost a především prostor, kam proenvironmentální aktivity řadit, což dříve museli řešit např. mimoškolními aktivitami (pokud toto téma chtěli zařazovat).

Pro analýzu vývoje české environmentální výchovy je však pravděpodobně vhodnější přístup zdola nahoru, neboť u nás začala aktivita vznikat na základě iniciativy jednotlivců, kteří sdíleli společné nadšení pro ochranu životního prostředí a kteří zároveň cítili potřebu šířit tyto poznatky dále. Myšlenka environmentalismu se udála nejprve v hlavách jednotlivců a nadšených menších skupin, které se již před revolucí scházely a hledaly cesty, jak se starat o přírodu a jakým způsobem rozšiřovat zájem o

tuto problematiku do společnosti a zejména mezi mladé lidi. Různé přírodovědné kroužky, turistické oddíly, apod. byly projevem rostoucího zájmu o odpovědný přístup k životnímu prostředí, avšak v té době ještě společnost nebyla nastavena tak, aby se tento zájem mohl politicky emancipovat. Ekologická centra, jakožto neziskové organizace, tak v procesu rozvoje EV sehrála roli tlumočníků, jejichž prostřednictvím byly potřeby společnosti přetaveny do politických nároků, čímž se staly součástí politického procesu. (Kjarum 1992 In Potůček 1997: 38) V této souvislosti poznamenává Činčera, že u nás „*začalo environmentální vzdělávání praxí. A díky tomu má ta dnešní podoba svá specifika, v pozitivním i negativním slova smyslu*.“ (Činčera 2011: rozhovor)

Prvními náznaky interakce škol a vnějších partnerů byly pravděpodobně pobytové akce, kdy školy vyrážely do přírody za účelem ozdravně naučného pobytu. Dále můžeme zmínit návštěvy národních parků, chráněných oblastí, muzeí či exkurze do provozu různých institucí a firem, které jsou svou činností na problematiku životního prostředí navázané (např. čističky vody, jaderné elektrárny, uhelné doly, apod.) Tyto pobyty a exkurze představovaly první, z makro-pohledu neorganizované akce, při kterých (velice krátce a nahodile) spolupracovaly školy s externím partnerem. Tato spolupráce byla čistě na dobrovolné bázi obou stran, nebyla nijak institucionálně podporovaná a naprosto zde chyběl vzdělávací rámec, do kterého by se tyto akce mohly zasadit. Fungovaly tedy spíše jako doplněk ke klasické výuce a zpestření běžného vyučování.

Pokud se tedy podíváme na environmentální vzdělávání z pohledu implementace, vidíme, že se zde po dlouhou dobu, zhruba 30 let vyvíjely dva směry (top-down a bottom-up) relativně nezávisle vedle sebe. Tyto dva implementační směry se naprosto přirozeně protnuly v momentě, kdy pro sebe začaly být vzájemným přínosem. Ekologická centra díky RVP a politice řízené shora získala stabilnější pozici v aréně životního prostředí a vzdělávací politiky. Dále se jim díky spolupráci dostalo oficiálního uznání smyslu jejich činnosti, což zároveň znamená i trvalejší a relativně stabilní finanční zdroje. Současné finanční toky tak střediskům dovolují zaměstnávat tým kvalitních lidí, kteří se své práci mohou věnovat na plný úvazek, což je jeden z předpokladů dalšího rozvoje.

Vošahlíková zdůrazňuje, že pro úspěšnou implementaci je důležitý především otevřený dialog všech zainteresovaných skupin. Domnívá se, že zejména pokud bychom chtěli podpořit bottom-up linii, je zapotřebí zaměřit se na vytvoření takové platformy, kde by bylo možné setkávání jednotlivých aktérů, výměna zkušeností a sdílení příkladů dobré praxe. (Vošahlíková 2011: 5) Podobný názor sdílí Činčera, který upozorňuje, že jedním z klíčových nedostatků současného stavu je malá zainteresovanost akademické sféry, kde by měla probíhat hlubší diskuse nad metodami a způsoby začleňování environmentální perspektivy do výuky. Více odborníků z různých oblastí by mělo přispívat k rozvoji obecného diskursu environmentálního vzdělávání. Přeci jen jde o multidisciplinární obor, pro který je rozvoj takového diskursu zásadní. (Činčera 2011: rozhovor)

6. 2. Identifikace aktérů zapojených do EV

Aktéři, kteří se mohou stát partnery v rozvoji environmentální gramotnosti, pokrývají širokou oblast veřejného i soukromého sektoru. Může se jednat o vládní instituce, nevládní neziskové organizace, firmy a společnosti ze soukromého odvětví, masová média, apod. Aktéry vstupující do environmentálního vzdělávání po boku školy pak můžeme rozdělit do několika skupin dle činnosti, kterou zastávají. Je to skupina aktérů věnující se ryze vzdělávací funkci jako je tvorba programů, tvorba výukových pomůcek a metodiky. Do této skupiny řadíme především ekologická vzdělávací centra, (nestátní neziskové organizace), Národní parky, ochranářské spolky, muzea, apod. Další identifikovanou skupinou jsou aktéři, kteří se přímo nepodílí na výuce, ale zajišťují její podporu po stránce informační, podpůrné, organizační a koordinační. Sem můžeme zařadit Magistrát hl. m. Prahy, MŽP, Metodický portál MŠMT a opět neziskové organizace a ekologická centra. Poslední identifikovaná skupina již není přímým partnerem školy a sdružuje aktéry zabývající monitorováním a evaluací efektivity dílčích kroků implementace. Do této skupiny patří univerzity a výzkumné instituce. (Vošahlíková 2011: 1-5)

Jak již samotný název této práce napovídá, dochází zde ke spolupráci zejména dvou rezortů: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a Ministerstva životního prostředí (MŽP). Oba rezorty mají v tomto směru svoji nezaměnitelnou úlohu. MŠMT zde hraje roli aktéra, který se stará o komplexní vzdělávací proces a náplň učiva pro jednotlivé stupně, který je v současnosti vyjádřen RVP a ŠVP. MŠMT tak nastavilo institucionální rámec environmentální výchově, jakožto průřezovému tématu. Ministerstvo životního prostředí je samozřejmě stěžejním nositelem všech aktivit péče o životní prostředí a paradoxně též aktivit spojených s environmentálním vzděláváním a výchovou k udržitelnému rozvoji, jelikož zastává roli hlavního garanta koordinace EVVO.

Spolupráce navazuje mimo jiné na meziresortní dohodu o spolupráci mezi MŽP a MŠMT. Bohužel, jak z výpovědí respondentů vyplývá, aktivita jednotlivých resortů není vyrovnaná a aktivita v této oblasti převažuje na straně MŽP. Ve výpovědích mnohých respondentů zaznívaly věty jako „*chtěl bych podržet MŽP, které to zajímá, na rozdíl od MŠMT, které zaujímá takovou nepříliš dobrou pozici*.“ (Činčera 2011: rozhovor) „*Hmm, nemám pocit, že by z MŠMT přicházely nějaké podněty*.“ (Jiříková 2011: rozhovor) Vzhledem k faktu, že se téma explicitně dotýká škol, jejich spolupráce a vůbec celé kurikulární reformy, považuji tento vlažný vztah MŠMT k environmentální problematice za překvapivý. Jako jeden z důvodů vidí Činčera celkový přístup učitelů ke kurikulární reformě, kterou spatřují jako formální záležitost, a povinnostem z ní plynoucích se věnují zejména formou formálních výkazů. (Činčera 2011: rozhovor)

Je důležité konstatovat, že zúčastnění aktéři (organizace a ekologická střediska) nevystupují vždy jako nezávislé entity hájící pouze své individuální zájmy, nýbrž i mezi nimi vzniká určitá síť a dochází ke kooperaci. Pražská střediska ekologické výchovy se sdružují v zaštiťující organizaci nesoucí název Pavučina. Díky této síti snáze působí na veřejnou správu, kdy vystupují navenek jako celek. Jako celek mohou také žádat o větší granty a zakázky, jejichž zpracování by v požadovaném rozsahu jako individuální entity nemohli zvládnout. Pavučina pak přerozděluje úkoly jednotlivých zakázek, stejně jako peníze vázané na tyto projekty. Zde si můžeme povšimnout zajímavého paradoxu. Centra environmentální výchovy jsou si ve své podstatě konkurenty. Soutěží mezi sebou o granty, zakázky a peníze ze státního rozpočtu, které vymezují šíři jejich

působnosti. Tuto konkurenci však v rozhovorech se zástupci jednotlivých organizací však nebylo cítit. Naopak to vypadá, že spolu jednotlivá střediska výborně vycházejí, a při hledání námětů pro témata nových vzdělávacích programů nejprve monitorují nabídku kolegů, aby si vzájemně nekonkurovala. Dle mého názoru by mohl tento přátelský vztah mezi středisky vyplývat zejména ze současného dostatku práce a relativně velkého množství zakázek pro všechny, kdy není potřeba bojovat o každý grant.

6. 3. Formy a mechanismy spolupráce

Není možné započít analýzu výhod a rizik spolupráce škol a vnějších partnerů bez předchozí identifikace jednotlivých forem spolupráce, které se v současnosti mezi školami a vnějšími partnery objevují. Možností a typů spolupráce je velmi široké spektrum, přičemž každá forma má své charakteristiky, přináší jiné výhody a naopak vyžaduje různé předpoklady nutné pro její realizaci.

6. 3. 1. Krátkodobé projekty

Nejčastější formou spolupráce bývají tzv. krátkodobé výukové programy. Takovéto programy jsou zpravidla organizované nestátní neziskovou organizací. Může je však realizovat i Národní park, vysoké školy, domy dětí a mládeže, případně může být takový program připraven střední školou pro školu základní. Programy trvají obyčejně dvě až čtyři hodiny a mají přírodovědný, ekologický či společenskovědní obsah.

Programy jednotlivých organizací se od sebe liší obsahem a formou zpracování. Charakteristickým bodem, který je všem pražským střediskům, se kterými jsem se setkala[10], společný, je snaha pořádat tyto kurzy v přírodě a vyhýbat se programům, které by měli lektoři pouze ‚odučit' na území školy. Toulcův Dvůr například staví svou přidanou hodnotu zejména na prostředí svého areálu, kde také probíhá 90% jimi

[10] Sdružení Tereza, Toulcův Dvůr, Koniklec

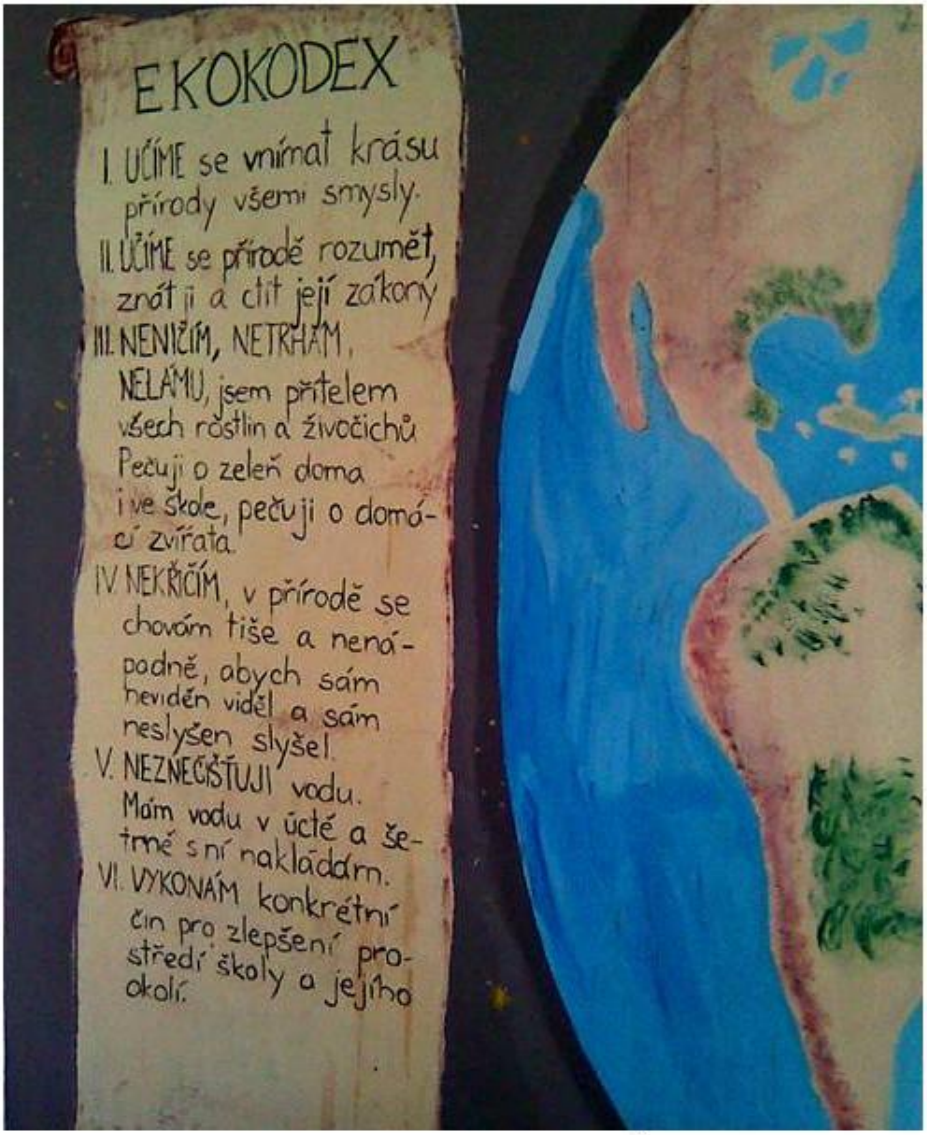
nabízených programů. K dispozici mají mokřad, chráněnou krajinnou oblast kolem Botiče, chov domácích zvířat – koně, krávy, ovce, kozy, prasata a také prostory věnované tradičnímu hospodaření. Pokud bychom vztáhli dispozice areálu k metodickým specifikám jednotlivých vzdělávacích stupňů, je možno tuto přidanou hodnotu využít zejména pro předškolní děti a první stupeň základní školy. Podobně vnímá výhodu Toulcova Dvora Tomáš Hodina. Malé děti mají jiné požadavky, kterým je třeba se přizpůsobit, a ať je již program zaměřen jakýmkoliv směrem, stejně se vždy končí prohlížením zvířátek. Náplň tedy bývá více orientována na prožitek a nácvik dovedností než na předávání nějakých informací. (Hodina 2011: rozhovor)

Aby bylo i v rámci krátkodobých programů dosaženo, co největší efektivity, snaží se střediska pojit více krátkodobých programů do tematických celků a vytvářet k nim pracovní materiály, se kterými by učitelé mohli na daný program navázat ve škole při běžném vyučování. Za ideální stav by bylo považováno, pokud by školy volily takové programy, které zrovna korespondují s probíranou látkou, čímž by pomáhaly dotvářet celkový vzdělávací záměr. (Stebelská 2011: rozhovor)

6. 3. 2. Dlouhodobé projekty

Termín ‚projekt' je dnes v pedagogické praxi poměrně často skloňovaným pojmem. Projekt by měl vyjadřovat takovou aktivitu, při které jsou aktivním činitelem především samy děti a učitelé jim pouze pomáhají. Učitel by tak měl být při projektové výuce spíše jakýmsi koordinátorem a mentorem než tím, kdo činnost vede. Dlouhodobé programy udávají rámec, směr a oproti krátkodobým programům vyžadují po škole větší aktivitu. (Krbcová 2011: rozhovor)

Zmínila bych zde tři nejdůležitější. Nejrozšířenějším dlouhodobým projektem je v současnosti projekt Ekoškola zaměřující se na snižování ekologických dopadů školy na životní prostředí. Díky programu se tak děti učí vnímat v souvislostech a uvažovat o širším okolí školy. Přemýšlejí, co zlepšit, kde uspořit. Žáci participující na projektu si vytváří vlastní eko-kodex, což jsou zásady pro-environmentálního jednání, kterými se oni sami rozhodli řídit. Jako příklad uvádím ‚eko-kodex' týmu základní školy Generála Janouška, který si žáci sami namalovali na zeď. Při sestavování kodexu, by se měla objevit pouze taková pravidla, která si zvolí ‚dobrovolně' sami studenti, což bych v nich mělo pomoci vytvářet pocit odpovědnost za své jednání. Celkový přínos zapojení se do



Obrázek č. 3: EKOKODEX (foto vlastní- vestibul ZŠ Generála Janouška)

dlouhodobého programu významně přesahuje environmentální rozměr. Spolupráce tak přináší i další, neekologická pozitiva. Učitelé si pochvalují zejména spolupráci dětí napříč ročníky a rozvoj komunikačních a organizačních dovedností. Dalším významným dlouhodobým projektem, který si v ČR vybudoval své postavení, je program GLOBE, který pomáhá rozvíjet základy vědecké práce a vědecký náhled na problémy životního prostředí. Důraz se zde klade především na praktickou zkušenost s měřením a pozorováním různých jevů přímo v terénu. Jana Albrechotvá z přírodovědecké fakulty považuje GLOBE za program celosvětového významu. (Albrechtová In Sdružení Tereza 2009: 12) Třetím dlouhodobým projektem, který jsem se rozhodla zařadit je Škola pro udržitelný rozvoj. Tento projekt se však svým charakterem odlišuje od dvou předcházejících. Švecová upozorňuje, že projekty typu Ekoškola či GLOBE se zaměřují na školy excelentní, které mají environmentalistiku jako svou specializaci. Dle Švecové by však naším cílem neměla být pouze podpora několika excelentních škol, nýbrž bychom se měli zaměřit na rozvoj takových projektů, kterých by se mohly zúčastnit i školy bez zkušeností, které environmentální tematiku chtějí zařadit, ovšem není to jejich hlavní specializací. (Švecová 2011: rozhovor)

Dlouhodobé projekty jsou dle názorů zástupců ekologických center i pana Holého, krajského koordinátora EVVO, efektivnější a systémovější. V mnohem větší míře se u dlouhodobějších projektů využívá potenciál středisek i škol, neboť střediska zde zastupují především roli konzultanta a garanta metody. Pro školu znamená participace na dlouhodobém projektu systematičtější práci s tématem, vývoj vlastní aktivity a často i možnost aktivně zapojit větší část studentů. (U krátkodobých projektů bývá kapacita programu omezena počtem žáků jedné třídy).

6. 3. 3. Specializační studium

V případech, kdy mluvíme o spolupráci škol a vnějších partnerů, míváme na mysli především vzdělávání a rozvoj studentů. Trochu odlišným typem spolupráce je tzv. specializační studium koordinátora EVVO, zaměřené na pedagogické pracovníky, kteří by si rádi rozšířili specializaci o environmentální aspekt. Specializačního studia se mohou zúčastnit učitelé všech typů škol, kteří mají magisterské vzdělání a jejichž

pedagogická praxe dosáhla minimální hranice dvou let. Hodinová dotace tohoto programu je 250 hodin přímé výuky a studium je zakončeno obhajobou písemné závěrečné práce a zkouškou před komisí. (Specializační studium 2011: online)

Od roku 2010 zde existuje další zajímavý projekt, jehož cílem má být pomoc učitelům se zpracováváním průřezových témat. Hlavním garantem průřezového tématu EV je Sdružení Tereza, které spolupracuje se Základní školou Vrané nad Vltavou. Tento projekt reaguje především na kritiku RVP ze stran škol a učitelů. Rámcové vzdělávací programy přinesly do škol nový výukový koncept a také povinnost začleňovat do výuky nová aktuální témata. Přestože idea RVP není špatná, nesetkala se u všech učitelů s pochopením a to zejména z toho důvodu, že RVP nebyly napojeny na žádný vzdělávací program či školení, které by učitelům vysvětlilo, jakým způsobem mají tuto novou povinnost plnit, případně je v jejich činnosti nějakým způsobem podpořilo. Projekt Střediska Terezy se specializuje právě na tvorbu praktických výukových hodin ilustrujících možnosti jak environmentální aspekt do výuky zapojovat. Zajímavým aspektem této spolupráce je skutečnost, že odborný garant chodí na náslechy těchto hodin do škol, kde se po vyučování probírají a konzultují silné a slabé stránky hodiny, a možnosti jejího dalšího rozvoje. V tomto případě tedy opravdu můžeme hovořit o partnerství, neboť se spolu obě strany podílejí na dosažení cíle. (Sdružení Tereza 2010: 19)

Podobně se školy mohou zapojovat do programu M.R.K.E.V.[11], který se taktéž specializuje na workshopy a semináře pro učitele. Cílem těchto seminářů je přiblížení specifických metod EV, konzultační podpora a informační servis, zprostředkovávající kalendář jednotlivých akcí a novinek v environmentálním vzdělávání. (Daňková 2011: 3)

6. 3. 4. Poradenské centrum

Jiným typem spolupráce, který by byl vhodný zejména pro školy mající environmentální vzdělávání ve své profilaci, je provozování poradenských center

[11] M.R.K.E.V. (metodika a realizace komplexní ekologické výchovy)

v prostorách školy. V současné době na to neexistuje legislativní úprava, podobně jako si školy nemohou podávat žádosti o granty, pokud by chtěly ony samy být tvůrcem vzdělávacího programu, ať již pro ostatní školy, pedagogické pracovníky nebo pro veřejnost. Poradenská centra, dle SP EVVO, mají „*poskytovat odborné a kvalifikované rady a doporučení veřejnosti*." (SP EVVO 2008: 22) Kromě poskytování přímých rad a informací týkajících se životního prostředí, mohou tato centra působit též jako platforma pro setkávání oborníků, pro výměnu informací a vzájemného učení se na základě dobré praxe. Centra dále mohou mít funkci specializovaných knihoven a videoték.

6. 4. Navazování spolupráce v oblasti EV

Pokud bychom vycházeli z teoretického konceptu partnerství, jak jej vnímá Brezoi, je nutné si povšimnout potřeb, které jednotlivé strany před navázáním kontaktu pociťují. Na straně škol je motivace dvojího charakteru. Na jedné straně se zde objevují školy, které environmentální tematika nyní zajímá a zajímala již delší dobu, na straně druhé je zde množina škol, kterým tato tematika blízká není, ovšem chtějí se zodpovědným způsobem věnovat integraci environmentálního aspektu do výuky dle povinnosti vyplývající z RVP. Neméně důležitou skupinou jsou také školy, které by si povinnost integrovat environmentální aspekt do výuky rády pouze tzv. ‚odškrtly'. U první skupiny převažuje vnitřní motivace a přesvědčení, že je tato spolupráce přínosná a obohatí všechny zúčastněné. U druhé a třetí skupiny vyplývá iniciace spolupráce zejména z institucionálního nastavení, to znamená z RVP. U třetí skupiny, která by ráda splnila tuto povinnost pouze formálně, není splněn požadavek dobrovolnosti, což vyvolává diskuzi, zdali vůbec má být výuka témat s hodnotovým nábojem povinná. Švecová k tomuto dodává, že princip dobrovolnosti je sice důležitý, ovšem v našich podmínkách stále platí, že pokud by byla ponechána absolutní volnost a dobrovolnost v tomto směru, velké množství škol by se nezapojilo vůbec, zatímco pokud se z toho stane povinnost, zapojí se rády a nejen pro splnění nějaké formality. Supervize zde tak stále hraje významnou roli. (Švecová 2011: rozhovor)

U škol, které se o ekologickou tematiku zajímají, vznikala spolupráce zpravidla nejprve neformální úrovni, respektive přes kontakty a vztahy z dřívějška. Pedagogové takovýchto škol bývají relativně často členy různých poradních skupin pro vývoj environmentálního vzdělávání, případně byli členy nějakého přírodovědného hnutí. V 90. letech nebyla skupina lidí zabývajících se ekologií v Praze nikterak početná, a proto bývají bližší vztahy poměrně časté. *„Když se o to začnete zajímat, tak získáváte hned kontakty, známé, už víte kam se přihlásit, a pak dostáváte všechny nabídky e-mailem nebo telefonicky. Možností, jak se zapojovat je v Praze nebetyčně, stačí jen začít.“* (Štěpka 2011: rozhovor)

Na základě zjištěných poznatků jsem identifikovala následující principy podporující úspěšnou spolupráci:

- Princip chápání environmentální výchovy v širším smyslu tohoto pojmu - jako výchovu k ochraně přírody, výchovu ke krásnu, lidským hodnotám, estetiku,
- Princip otevřenosti novému - učitelé musí být nakloněni nejen ‚ekologickým tématům', nýbrž musí být osvícení i co se metodologických postupů týče. Velký důraz je nutno klást na uplatňování integračních přístupů, což znamená propojovat mezipředmětové poznatky, podporovat diskuse, podněcovat děti ke kritickému myšlení a hodnocení předkládaných informací.
- Princip koučování - tento princip se dotýká spíše spolupráce NNO s pedagogy, kdy by NNO měly zastávat především konzultantskou roli, to znamená učit pedagogy stanovovat si krátkodobé a dlouhodobé cíle, a v návaznosti na to volit prostředky k naplnění těchto cílů.
- Princip aktivního žáka - podpora iniciativy dětí – zejména u dlouhodobých projektů jako je Eko-škola, je jedním ze základních předpokladů přenesení aktivit z učitele na žáka, čímž dochází k širšímu rozvoji organizačních a komunikativních kompetencí. Děti se tak lépe učí projevit svůj názor, pracovat v týmech, prosadit se a vyjednávat.
- Princip sdílení dobré praxe - dalším z potvrzených mechanismů, které se osvědčily pro motivaci škol ke vzájemné spolupráci, je sdílení zkušeností.

Všichni oslovení učitelé ve svých výpovědích sdělovali, že nové nápady, různé postupy a metodiky zpravidla někde ‚okoukají', nebo se nechají inspirovat- navštíví veletrh, promluví si s pedagogy na workshopu, diskutují se svými kolegy a zkouší nové praktiky. „*Pokud něco používám, tak se o to ráda podělím, a naopak z toho mám ještě radost, pokud moje poznatky použije i někdo jiný, protože já sama se ráda inspiruju jinde. Pomůcky jsou drahé, všechno je drahé, takže každý námět, kde ušetřit, je vítán.*" (Jiříková 2011: rozhovor) Takovéto přejímání a inspirování se však opět předpokládá iniciativu jednotlivých pedagogů, která by se dala shrnout pod pojmy: jít, vyhledat si, zeptat se, navštívit. V současné době existuje Metodický portál RVP, který zaštiťuje MŠMT, kde jsou prezentované nejnovější studie a články týkající se průřezových témat, tedy i environmentální výchovy a udržitelného rozvoje. Paradoxní překážkou této praxe je však skutečnost, že většina pedagogů považuje za největší nevýhodu, překážku nebo chcete-li činnost, která je na environmentální výchově obtěžuje, psaní zpráv a referování o proběhnutých aktivitách.

6. 5. Nabídka x poptávka vzdělávacích programů

Ze zjištěných poznatků vyplývá, že pro každý stupeň školy je vhodný jiný typ spolupráce. Základní školy, zejména na prvním stupni, mají mnohem větší flexibilitu ve skládání rozvrhu. V době, kdy má třídu na starosti po celý den pouze jeden vyučující, je logisticky mnohem snadnější pořádat se třídou různé exkurze nebo navštěvovat výukové programy mimo budovu školy. V momentě, kdy se ve třídě za den vystřídá 5 a více pedagogů, je situace značně komplikovanější. Obecným principem, který by měl být při plánování environmentálních vzdělávacích aktivit provázanost vzdělávacích programů s cíli SP EVVO.

Na základě zkušenosti jednotlivých pracovníků ekologických center bývá největší zájem o krátkodobé, několikahodinové programy, jejichž efektivita je však

v poměru s těmi dlouhodobějšími nízká. Ekologická centra se snaží nabídku rozšiřovat a vytvářet bloky jednotlivých programů, které na sebe navazují. Aby byl efekt takového programu největší, měly by se tyto programy řadit tak, aby navazovaly na probírané téma ve škole. Učitel pak k takovýmto programům dostává zpravidla další výukové materiály a pracovní listy, aby mohl s dětmi v započaté práci snáze pokračovat. Jak ovšem zástupci NNO uvádějí, s délkou bloků úměrně klesá poptávka po takovýchto programech, neboť zde stále existuje velký počet učitelů, kteří mají zájem o kratší programy, které od nich žádnou další aktivitu nevyžadují. Jiným příkladem, kdy ekologické centrum změnilo nabídku svých programů za účelem zkvalitnění služby bez ohledu na preference učitelů, byly programy pro pedagogy mateřských škol. Zatímco dříve reagovala střediska při přípravě programů na poptávku samotných učitelů, kteří si žádali zejména praktické nápady a návody, co s dětmi dělat (výtvarné práce, dílničky, atp.), rozhodla se nyní posunout na jinou rovinu, na rovinu metodické podpory. „*Naším záměrem je nyní naučit učitele umět si stanovit krátkodobé a dlouhodobé cíle, kterých chtějí s daným kolektivem dětí dosáhnout a dle toho zvolit prostředky k jejich naplnění. Rádi bychom se tak odklonili od krátkodobých seminářů, které jsou často vytržené z kontextu a zaměřovali se více na specializační studium*.“ (Hodina 2011: rozhovor)

6. 6. Integrace environmentálního aspektu na příkladu dvou ZŠ

V teoretické části práce byl představen proces implementace v obecné rovině, na což jsem v praktické části navázala vysvětlením způsobu implementace environmentálního tématu do vzdělávací soustavy ČR. Nyní bych se ráda podívala na příklad dvou základních pražských škol a formu, jakou k implementaci environmentálního aspektu do výukových obsahů přistoupily ony. Jedním z faktorů, na který bychom se měli při analýze implementačních postupů soustředit, je kontext porovnávaných případů. Z tohoto důvodu bych jej tedy nejprve ráda nejprve představila.

Obě školy, které jsem se zvolila pro bližší zkoumání, mi byly doporučeny zástupci neziskových organizací, jako příklad excelentních škol, které mohou jít

ostatním v mnohém příkladem. Za zajímavý detail považuji prostředí, ve kterém se obě školy nachází. ZŠ Na Beránku a ZŠ Generála Janouška jsou školy sídlištního typu, které se nachází v okrajových částech Prahy. Pražské prostředí má spoustu specifik, odlišujících jej od ostatních krajů České republiky. Na první pohled by se mohlo zdát, že bude velkoměstské prostředí překážkou v rozvoji environmentálního vzdělávání, ovšem opak je pravdou. Ani jedna ze škol nepovažuje pražské prostředí za překážku a dle pedagoga Ivana Štěpky ze ZŠ Na Beránku nabízí Praha dokonce jedno z nejvhodnějších prostředí pro výuku environmentálních témat, jaké je možno si představit. Vedle nádherných ekosystémů, které se na území Prahy nacházejí, pociťuje jako největší výhodu širokou nabídku vzdělávacích programů, kulturních institucí a především jejich snadnou dosažitelnost pomocí MHD. „*Praha má neskutečně krásné ekosystémy, (…) málokterá vesnická škola má takové prostředí. Dříve všechny školy stavěli na návsi, kde dnes jezdí kamiony. Jsou bez pozemku, bez ničeho, kdežto my to tady máme jako v ráji*.“ (Štěpka 2011: rozhovor) Čímž má na mysli především školní zahradu a nedalekou Modřanskou rokli.

Docela zajímavým ukazatelem je skutečnost, že obě školy jsou odborníky považované za excelentní, a přitom obě integrují environmentální aspekt různým způsobem, což opět poukazuje na skutečnost, že zde není jeden správný způsob, nýbrž že je možno zvolit pro každou školu individuální formu a podobu implementace.

ZŠ Na Beránku se rozhodla jít cestou specializovaného předmětu a zavedla povinně volitelný ekologicko-estetický seminář, který se koná jednou za dva týdny a trvá čtyři vyučovací hodiny. Štěpka tak většinou se žáky vyráží na nějakou akci, či program mimo školu, přičemž v řadě případů jezdí i za Prahu a akce se většinou protáhne i nad časovou dotaci.

Základní škola Generála Janouška je již několik let zapojena do mezinárodního projektu Ekoškola a opakovaně se uchází o titul Ekoškoly. Obě ZŠ také doplňují své pravidelné aktivity ekologickými pobytovými výjezdy mimo Prahu.

Přestože obě školy realizují průřezové téma EV různým způsobem, můžeme zde pozorovat podobnosti zejména v již zmíněném kontextu školy. Pedagogové obou škol mají za sebou specializační studium pro koordinátory EVVO a sami také tuto funkci

zastávají. Dalším společným bodem je široké chápání pojmu environmentální výchova, které v sobě zahrnuje etické i estetické aspekty. Oba učitelé si také nemohou vynachválit vedení školy, které je v jejich aktivitách všestranně podporuje. „*Škola se maximálně snaží, zajišťuje pomůcky, v tomto cítí naprostou podporu. Co si vymyslím, v tom mě paní ředitelka podpoří.*“ (Jiříková 2011: rozhovor) „*Naše škola má jednu velkou výjimku, a sice že má skvostného pana ředitele.*“ (Štěpka 2011: rozhovor)

Jména obou škol i obou pedagogů zazněla v pořízených rozhovorech vícekrát, ať již z úst pracovníků ekocenter či pracovníků z akademické sféry. Výjimečnost těchto škol tkví ve skutečnosti, že přestože obě spolupracují s vnějšími partnery, ani jedna z těchto škol nevyhledává ‚programy na klíč‘, nýbrž vždy hledá programy, které by rozšířily již započatou aktivitu. „*Na programu Ekoškola oceňuji především jeho komplexnost, tam je všechno a to ani nemusíte usilovat o titul. Sestavíte si plán, koncepci - dlouhodobé cíle, pak plán na každý rok, je tam metodická podpora, materiály, analyzujeme naše pokroky, (…) nemám tedy potřebu zapojovat se do dalších aktivit.*“ (Jiříková 2011: rozhovor)

Dalším stěžejním faktor, který dělá dané školy excelentními, je schopnost pedagogů vidět v náplni své práce smysl, což dokumentují následující věty. „*Děláte to prostě z lásky k tomu, že to děláte.*“ (Štěpka 2011: rozhovor) „*Člověk by to dělal, i kdyby ty projekty nebyly, protože v tom vidí smysl. Já bych jela podle mustru Ekoškoly dál, i kdyby už žádná Ekoškola neexistovala.*“(Jiříková 2011: rozhovor) Schopnost vidět ve své práci smysl je však bohužel jen těžko přenositelným ‚principem‘.

6. 7. Přenositelnost principu spolupráce do jiných výukových témat

V návaznosti na identifikaci několika mechanismů a principů, které se osvědčily při výuce environmentálních témat, se můžeme nyní zamyslet, zdali by tyto mechanismy byly využitelné i pro výuku ostatních průřezových témat či dokonce zaběhnutých vyučovacích předmětů. Pokud se oprostíme od samotné obsahové náplně EV, jeví se spolupráce škol s vnějšími partnery jako velice přínosná pro všechny druhy ‚výchov‘ (ekologická výchova, etická výchova, multikulturní výchova, apod.). Rozdíl,

který však odlišuje environmentální vzdělávání od ostatních témat je ten, že v momentě, kdy zde začaly vznikat kurikulární dokumenty a rámcové vzdělávací programy, existovala v ČR již poměrně rozsáhlá síť ekologických center, která se přípravou takovýchto programů zabývala již dlouho předtím, než vstoupily na scénu RVP, a měly tedy oproti školám rozmanité zkušenosti. Bylo tedy více než přirozené využít potenciálu středisek, jak by řekl Bardach ‚rezervoáru energie' a zapojit ekologická centra do environmentální výchovy jako oficiální partnery školním institucím.

Obecné principy, na kterých spolupráce funguje, by tedy jistě byly přenositelné i na jiná odvětví. Nejsem si však jista, zda by u ostatních průřezových témat, kde toto zázemí vybudované není vůbec anebo jen v minimální míře, mohlo nabýt navazování spolupráce s externími partnery plošnějšího významu, a zdali by podpora takovéto spolupráce měla kýžený efekt a smysl. Pokud bych ze závěru svých zjištění měla vyzdvihnout jedno stěžejní doporučení pro výuku ostatních průřezových témat, zaměřila bych se v prvé řadě na vzdělávání učitelů. Průřezové téma environmentální výchovy má oproti jiným průřezovým tématům značný náskok, neboť se zde ‚podhoubí' pro jeho výuku utvářelo již od 70. let se vznikem myšlenky udržitelného rozvoje.

6. 8. Co v současné spolupráci chybí

Jedním z mých dalších dotazů na respondenty byla otázka, zdali by se dalo na spolupráci škol s vnějšími partnery něco vylepšit.

Ze strany akademických pracovníků a některých zástupců neziskového sektoru byl identifikován jako prostor pro zlepšení zejména celkový koncept a návaznost programů na jasně stanovené cíle, tak aby v budoucnu mohla vzniknout databáze, kde by se jednotlivé programy přiřazovaly ke konkrétním cílům environmentálního vzdělávání a bylo tak možné vykazovat, jaký efekt v rámci těchto cílů naplnily. (Činčera 2011: rozhovor) Podobně vidí problém Krbcová. „Mě tam nejvíce asi chybí to, že ty školy chodí na programy z velké většiny nahodile a ta činnost není zasazena do

žádného rámce. Školy nejdou za žádným cílem, chybí jim smysl té činnosti.“ (Krbcová 2011: rozhovor) Dobrá spolupráce škol a ostatních partnerů je taková, která využívá potenciálu obou stran. Aby mohl být plně využit potenciál škol, museli by mít kvalitně zpracované ŠVP a střediska kvalitně zpracovanou reklamu svých programů, aby si školy mohly cíleně, v návaznosti na jejich ŠVP vybírat programy, které jim zapadají do plánu. Potenciál středisek je pak především v předávání know-how a nikoliv pouze ve vytváření programů na klíč. (Činčera 2011: rozhovor)

Činčera by také navrhoval podporovat překlady zahraniční literatury vyjadřující se k metodice environmentálního vzdělávání. Za posledních 40 se nashromáždila spousta kvalitních zdrojů, ovšem číst zahraniční příspěvky vyžaduje určité dovednosti a nadšení, respektive trénink - na což většina lidí pracujících v běžném provozu středisek nemá časovou kapacitu, u starší generace je pak problém i s jazykovou vybaveností.

6. 9. Financování

Jednou z významných a zároveň posledních výzkumných otázek, na které tato práce hledá odpověď, je způsob nastavení finančních toků. Vzdělávání patří v naší společnosti mezi tři hlavní priority vlády, a tudíž je počítáno s finanční podporou i pro oblast environmentálního vzdělávání, která je také ustanovena ve Státním programu pro EVVO. Meziresortní pracovní skupina, která připravila SP EVVO však nepochybuje o tom, že se prostředky investované do EVVO projeví úsporou v jiných oblastech: na investicích nezbytných pro nápravy poškozeného životního prostředí, úsporou v nákladech na zdravotnictví a pravděpodobně by tato investice mohla mít pozitivní dopad i na růst HDP. (SP EVVO 2008: 4) Otázka v jakých částkách by se možné úspory mohly pohybovat, je však samozřejmě pouze spekulativní.

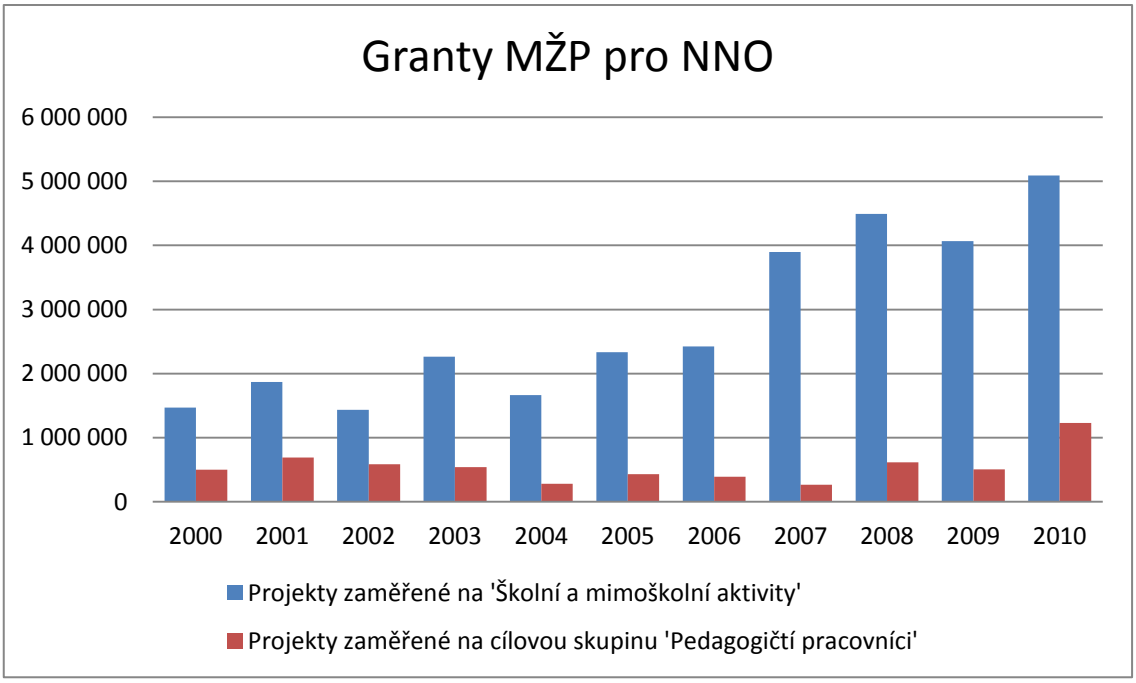
V současné době přicházejí prostředky nezbytné pro zabezpečení SP EVVO ze tří hlavních zdrojů:

- Vnitřní zdroje
    - Vlastní rozpočty rezortů, především MŽP a MŠMT

    - Státní fond životního prostředí
    - Krajské rozpočty
- Zahraniční zdroje
    - Operační program Životní prostředí (EU)
    - Zdroje mezinárodních programů (Př. Ecoschools, GLOBE)
- Další zdroje (na regionální, i místní úrovni)
    - Využívání fondů nadací
    - Sponzorské dary (české i zahraniční) (SP EVVO 2008: 10)

V rámci meziresortní dohody byla odpovědnost za vyhlašování samostatných výzev k předkládání projektů z oblasti environmentálního vzdělávání přenesena na Ministerstvo životního prostředí. To má také nyní v gesci hodnocení a výběr předložených projektů.

V následujícím grafu vidíme vývoj výše grantů za roky 2000 - 2010. Údaje jsou získané z webových stránek MŽP, uváděné vždy za kalendářní rok, za celou Českou republiku, pro všechny typy projektů neziskových organizací zaměřených na ochranu životního prostředí. MŽP dále třídí výši finančních objemů dle témat projektů, typu výstupů a zpracovávající organizace. Z celkového množství dat jsem vybrala dvě kategorie, které svým vymezením nejvíce odpovídají tématu práce - a sice projekty z celé ČR zaměřené na školní a mimoškolní aktivity (další třízení dle krajů bohužel nebylo dostupné) a projekty zaměřené na cílovou skupinu pedagogických pracovníků. Objem financí zaměřených na ‚pedagogické pracovníky' je již obsažen v celkové částce investované do kategorie ‚školní a mimoškolní aktivity'.



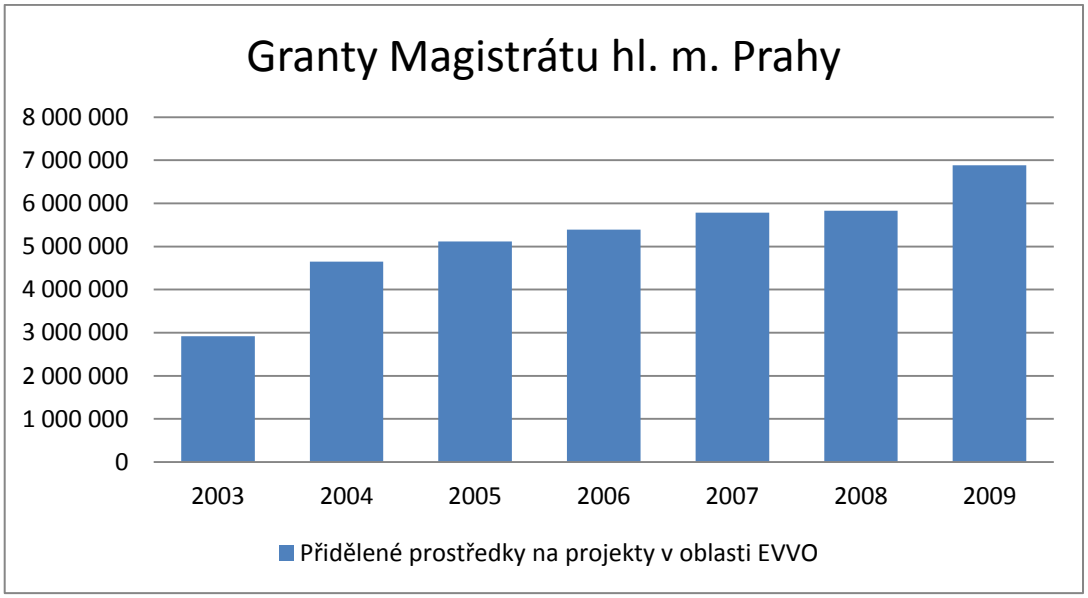
Graf č. 1: Granty MŽP pro NNO (Zdroj dat: MŽP 2011: online; zpracování vlastní)

V grafu sledujícím objem grantů určených na podporu neziskových organizací zabývajících se podporou environmentálního vzdělávání můžeme za posledních deset let pozorovat vzrůstající tendenci. Relativně většího skokového rozdílu si pak můžeme povšimnout mezi lety 2006 a 2007, kdy vrostla částka směřovaná na školní a mimoškolní aktivity z necelých dvou a půl milionu korun na necelé čtyři miliony. Tento skok je možné vysvětlit vznikem Meziresortní dohody o spolupráci MŽP a MŠMT v oblasti EVVO, ze které vyplývalo přenesení zodpovědnosti za grantovou podporu neziskových organizací na MŽP. Dalším možným faktorem, který svědčí pro nárůst finančních prostředků je začátek platnosti Rámcových vzdělávacích programů pro základní školy (1. 9. 2007) a povinnost zařazovat do vzdělávacích obsahů průřezové téma environmentální výchovy.

Informace o finanční statistice MŠMT jsou oproti MŽP nesrovnatelně méně komplexní a celkově nepřehledné. Informace nejsou řazeny dle jednotné formy, a proto se dají za jednotlivé roky porovnávat jen s obtížemi. Údaje jsou přístupné pouze za roky 2007 – 2009. Obecná pravidla týkající se možnosti žádat o dotaci jsou aktualizovaná v roce 2009. Žádost o dotaci musí být ve výši 20 – 150 000 Kč, přičemž požadovaná částka nesmí přesáhnout 80 % z celkových nákladů projektu. (MŠMT 2009: online) Za rok 2009 činily dotace celkem necelých deset milionů korun, v roce 2008 to

bylo necelých dvacet milionů korun. (MŠMT 2008: online) Za rok 2007 pak bylo podpořeno 33 projektů částkou od 30 – 100 000Kč. (MŠMT 2007: online) Celkovou výši dotací však dokument z roku 2007 neuvádí.

Finanční prostředky jsou rovněž poskytovány na regionální úrovni ve formě dotací ze strany jednotlivých krajských úřadů. (Cenia 2011: online) Granty na podporu EVVO v Praze pak rozděluje Magistrát hl. m. Prahy, který uvádí informace za roky 2003 – 2009. Na následujícím grafu můžeme u prostředků rozdělovaných Magistrátem pozorovat stoupající tendenci, kdy se přerozdělovaná částka za uvedené období více než zdvojnásobila:

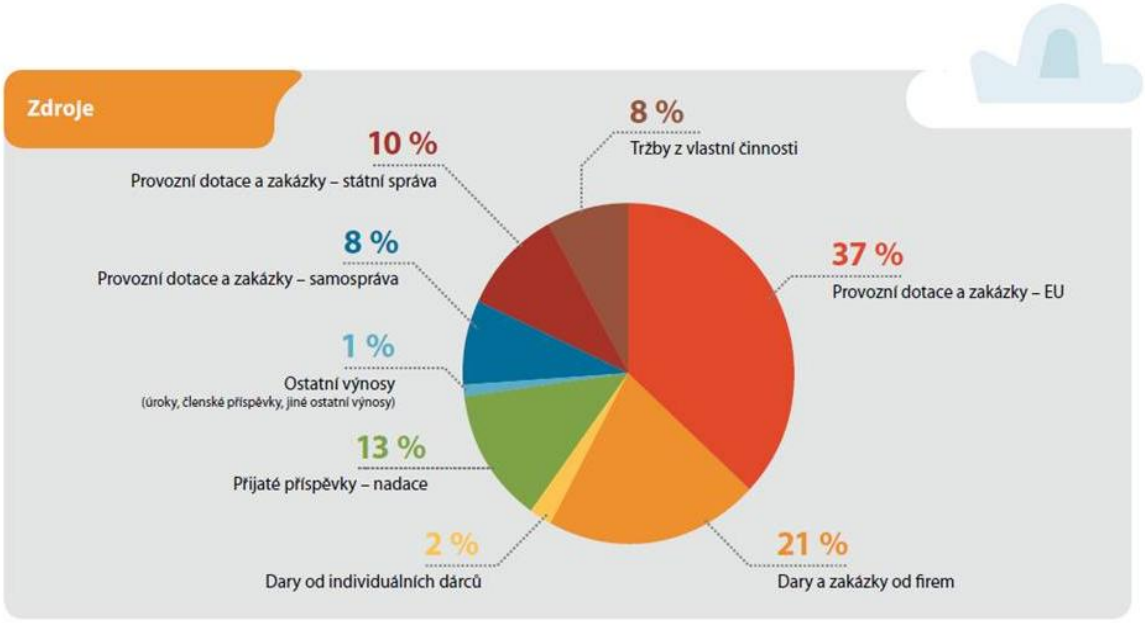


Graf č. 2: Granty Magistrátu hl. m. Prahy (Zdroj dat: ENVIS 2011: online; zpracování vlastní)

Poměrně významný díl z celkové částky investované na podporu rozvoje EVVO a VUR tvoří peníze Operačního programu Životní prostředí. Operační program Životní prostředí (OPŽP) nabízí v letech 2007 - 2013 z Fondu soudržnosti a Evropského fondu pro regionální rozvoj téměř 5 miliard euro. OPŽP, který připravil Státní fond životního prostředí a MŽP ve spolupráci s Evropskou komisí, přináší České republice prostředky na podporu konkrétních projektů v sedmi oblastech. (OPŽP 2011: online) Prioritní osa číslo 7 - **Rozvoj infrastruktury pro environmentální vzdělávání, poradenství a osvětu -** nabízí podporu při budování široké sítě center environmentálního vzdělávání a informačních center zaměřených na ochranu životního prostředí ČR. Z celkového

objemu investic připadá na sedmou osu 15, 8 %. Realizačními orgány operačního fondu jsou Ministerstvo životního prostředí a Státní fond životního prostředí. (OPŽP 2007: 141) EU je tedy v tomto ohledu velice štědrá, otázkou však do budoucnosti zůstává, jak bude vypadat situace v roce 2013, kdy podpora skončí.

Domnívám se, že by pro čtenáře mohl být zajímavý také pohled z druhé strany, a sice rozložení finančních zdrojů občanského sdružení, které výukové programy připravuje. Centrum ekologické výchovy Sdružení Tereza vydává každoročně výroční zprávu, ve které v závěru ukazuje diverzifikaci zdrojů pro daný rok. Jako příklad zde uvádím graf převzatý z výroční zprávy z roku 2010, bez dalších úprav.



Graf č. 3: Finanční zdroje Sdružení Tereza za rok 2010 (Sdružení Tereza 2010: 25)

Jak z grafu vidíme, největší část příjmů tvoří dotace a zakázky EU, ovšem zajímavé je povšimnout si faktu, že skoro třetina finančních zdrojů nepochází ze strany státu, ani EU, nýbrž je tvořena vlastní aktivitou organizace- mám tím na mysli 21 % příjmů - zakázky a dary od firem, plus 8 % - tržby z vlastní činnosti, plus 2 % - dary od individuálních dárců. Tato dvě čísla jsou poměrně důležitým ukazatelem pro uvažování o budoucnosti a případné schopnosti center obejít se bez dotací. V současné době však tato otázka není aktuální.

7. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce ‚Spolupráce škol s vnějšími partnery v rozvoji environmentální gramotnosti žáků' bylo postihnutí vzniku, vývoje a hlavních přínosů nového fenoménu, který se objevuje v současném školství, a sice zapojování externích vzdělávacích partnerů do integrace nových vzdělávacích obsahů.

Z výpovědí respondentů je patrné, že je nutné partnerství vidět jako k průběžně se rozvíjející a přizpůsobující se proces, který nemá jednotně určenou ani podobu ani rozsah. Nikde není řečeno, jaké způsoby partnerství jsou ty správné, ani že by se všechny školy měly zapojit. Za mnohem účelnější je v této době považováno postupné přibližování možnosti spolupráce a jejích výhod tak, aby se i učitelé mohli sami rozhodnout, zda je pro ně tato spolupráce zajímavá a přínosná či nikoliv. V kapitole věnované specifikům EV se hovoří o principu dobrovolnosti, který by měl být, dle mého názoru, aplikován i na stranu učitelů. Pokud ti budou z povinnosti začleňovat environmentální aspekt do výuky otrávení, nebude mít spolupráce kýžený efekt a naopak může celou výuku a pozitivní přístup k pro-ekologickým postojům poškodit.

Za poslední roky nabyla nabídka vzdělávacích programů eko- center na rozmanitosti a propracovanosti. Pro současnou situaci je však stále charakteristická převažující poptávka po krátkodobých programech, oproti programům dlouhodobým a koncepčně propracovanějším. Mnozí učitelé mají zájem zejména o získání jakéhosi balíčku all-inclusive, který po nich nevyžaduje žádnou navazující aktivitu. Ekologická střediska se tak musí vyrovnávat s protichůdností nabídky a poptávky, kdy školy chtějí něco jiného, než co s sebou přináší největší kvalitu a efektivitu. Každý mechanismus má však svoje limity, i ten nejúčinnější a nejefektivnější mechanismus, projekt, program, nemusí být pro danou školu nutně ten nejvhodnější. Vzhledem k tomu, že se nikde neuvádí přesné znění obsahu environmentální tematiky, ani konkrétní penzum informací, které by měly být žákům předány, není možné ani říci, jaký typ spolupráce je ten nejvhodnější. I přesto bychom se však měli snažit podporovat ty mechanismy, které se nám zdají účinnější, a motivovat školy k jejich využívání. Je proto nutné a

vhodné vytvářet vedle nabídky samotných programů také jakousi reklamu environmentální výchově a pomáhat tak budovat její lepší mediální obraz.

Dalším cílem této práce bylo zjistit možnost využití fungujících principů spolupráce pro výuku jiných vzdělávacích obsahů. Na základě rozhovorů s aktéry a empirického pozorování dvou konkrétních základních škol se domnívám, že je spolupráce s externími partnery využitelná a přínosná pro všechny typy ‚výchov'. Je však nutné si uvědomit specifičnost situace českého prostředí a především míru rozvoje ekologických vzdělávacích center, které sbírají zkušenosti již mnoho let a mají proto v rozvoji environmentálního vzdělávání nezastupitelnou hodnotu.

Zajímavým námětem práce pro další rozpracování dané tematiky by mohla být také analýza neúspěšných případů, tedy škol, kde k zapojování environmentální výchovy nedochází vůbec, případně jen na formální úrovni v rámci plnění povinností vyplývajících z RVP. Domnívám se, že současná situace poukazuje, že se věci ‚daly do pohybu', avšak pouze na místech, kde je pro ně nadšení a odhodlání. O celoplošném dopadu RVP tedy nemůžeme zatím hovořit. Je nutné dále hledat takové programy, které by zaujaly všechny školy, tedy i takové, jež svojí profilací dávají přednost jiným tématům, než je ekologie či udržitelný rozvoj. Jde o to rozvinout takové programy, které by školám, respektive pedagogům, vysvětlily smysl environmentální výchovy a ukázaly, že integrace tohoto aspektu nemusí být nic náročného a naopak může mít přidanou hodnotu v rozvoji kompetencí, které rámec environmentální výchovy přesahují. Tím mám na mysli zejména komunikační kompetence a kompetence občanské.

Co se týče teorie implementace – aplikací obou hlavních přístupů (top-down a bottom-up) jsme objevili, že se zde po dobu zhruba 20 - 30 let vyvíjely dvě na sobě nezávislé linie, které se snažily integrovat environmentální aspekt do povědomí širší veřejnosti a zejména mezi mladší generaci. Obě linie se vyvíjely svým tempem a v momentě, kdy obě dosáhly určitého stupně zralosti, došlo k jejich propojení, které pro obě strany znamenalo významný posun, jak o tom hovořím v praktické části práce. Tímto propojením zde vznikla nová struktura, kterou bychom mohli dle vzoru Brezoi nazvat kapitálem partnerství, který vnáší do naplňování cílů přidanou hodnotu, jež

přesahuje rámec práce jednotlivých subjektů. Můžeme hovořit o kapitálu partnerství mezi školami a ekologickými centry, v celkovém kontextu rozvoje environmentálního vzdělávání je však přínosem zejména partnerský kapitál, který vznikl spoluprací veřejné správy (MŠMT a MŽP) a neziskového sektoru, především pak ekologických vzdělávacích center.

Empirická zkušenost této práce také dokládá důležitost teorie a její přínos pro praxi, pokud je tvůrci a analytiky veřejných politik používána. Různí autoři teorie implementace definovali různé kritické faktory, na kterých může úspěch implementace konkrétní politiky ztroskotat. Těmi jsou zejména: znalost cílové skupiny a jejího postoje vůči implementované politice; dále politický a sociální kontext; komplexnost politiky a v neposlední řadě míra sociální koheze. Jak jsem se snažila ukázat v kapitole Teorie implementace v praxi, v přístupu top-down byly zavedeny RVP a SP EVVO bez provázanosti na předchozí osvětu spojenou s vysvětlením smyslu environmentální výchovy a bez doporučení vhodných způsobů její integrace, na což určitá část pedagogické veřejnosti reagovala kritikou. Díky bottom-up linii a existenci ekologických center je tento nedostatek mírněn rozvojem specializačního studia pro koordinátory environmentální výchovy a dalších metodických kurzů a konzultačních workshopů pro pedagogy, které se jim smysl EV snaží vysvětlovat a ulehčit tak zvládnutí nových požadavků, které RVP a zejména didaktická specifika EV na učitele kladou.

Přes všechny výtky a náměty na zlepšení, které se v průběhu analýzy této problematiky vynořily, však vnímám velký pokrok a neustálý rozvoj kvality environmentální výchovy. Ve spolupráci škol a vnějších partnerů tak spatřuji velký potenciál a přínos pro rozvoj celého vzdělávacího systému ČR.

8. Summary

Cooperation between schools and external partners on the development of environmental literacy of students is a typical multidisciplinary topic of public policy, which combines knowledge from several disciplines. As is already apparent from the name, this work is mainly concerned with educational policy, environmental protection, pedagogy, ethics, and civil sector theory. Environmental education has been appearing in schools following the introduction of framework education programmes as one of its cross-curricular subjects, reflecting new social needs. While there lies a great potential for the development of our education system within cross-curricular subjects and framework education programmes, these also introduce new requirements for teachers, who are not always quite prepared for dealing with them, as the introduction of framework education programmes has not been accompanied by clear instructions regarding how this problem should be approached.

Due to the difficulty of dealing with education's new requirements, engaging external partners is one of the possible ways of dealing with this problem. These external partners have many years worth of experience with ecology oriented education programmes and their methodical specifics. On of the main features is the shift from the sum of discussed material to the education's result. The goal of environmental education isn't to make the student absorb a certain amount of information, but to teach him/her to make decisions with respect to the environment he'll be spending his life in.

The work is divided into to parts. In the first, descriptive part, the author tries to define the terms used in the thesis and capture the topic in a wider context. The historical development of environmental education, the legislative framework and the didactic specification, which differentiates environmental education from education in other subjects, are introduced. In the analytical part of the work, the individual forms of cooperation are defined and the conclusion is made that there is not one single cooperation type suitable for all types of schools and that teachers should prepare their lessons with respect to their student's interests and motivations.

9. ZDROJE

BARDACH, Eugene. Comment: The problem of `best practice' research.. *Journal of Policy Analysis & Management* [online]. 1994, Vol. 13, Issue 2, [cit. 2011-12-15]. Dostupný z WWW: <http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=5&hid=123&sid=868dcac0-5157-43f1-a085-f0fc65e237de%40sessionmgr110&bdata=Jmxhbmc9Y3Mmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=bth&AN=9406161428>. ISSN 02768739

BREZOI, Alina Gabriela. Educational Partnerships - a Solution of Evolution of the Romanian Education System. *Universităţii Petrol – Gaze din Ploieşti* [online]. 2010, Vol. 12(No. 2), 5 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z WWW: http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=7

BRUNDTLANDOVÁ, G., H. *Naše společná budoucnost – Výtah ze zprávy komise OSN pro životní prostředí.* Brno : EKOcentrum, 1991.

BURSÍK, Martin. O tom, co zmůže ministr životního prostředí. In: PAPOUŠEK, Jiří. *Hovory o ekologii*: *cesty k trvale udržitelnému Česku*. Vyd. 1. Praha: Portal, 2000. ISBN 80-717-8483-4.

BURSÍK, Martin. O postupu k trvalé udržitelnosti. In: PAPOUŠEK, Jiří. *Hovory o ekologii*: *cesty k trvale udržitelnému Česku*. Vyd. 1. Praha: Portal, 2000. ISBN 80-717-8483-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4729-930.

ČERMÁKOVÁ, Markéta. Euractiv: Gro Harlem Brundtlandová: Portrét výjimečné ženy. *EU-Media, s.r.o.* [online]. 30.11.1999, 2004 [cit. 2011-12-27]. Dostupné z WWW: http://www.euractiv.cz/evropa-dnes0/clanek/gro-harlem-brundtlandov-portrt-vjimen-eny

DAMU [online]. 2007 [cit. 2011-12-12]. Doc. PaedDr. RNDr. Milada ŠVECOVÁ, CSc. Dostupné z WWW:<http://www.damu.cz/studium/celozivotni-vzdelavani/kurz-hlasove-pedagogiky-a-hlasove-terapie/lektori/doc.-paeddr.-rndr.milada-svecova-csc>.

DAŇKOVÁ, Lenka. Jak na environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu ve školách. *Metodický Portál RVP* [online]. 2011, 5 [cit. 2012-01-09]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/429/JAK-NA-ENVIRONMENTALNI-VZDELAVANI-VYCHOVU-A-OSVETU-VE-SKOLACH.html/

Dokumenty RVP. NÚV. *Metodický portál RVP*: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2011-12-31]. Dostupné z WWW: http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp

EDDY, Pamela. Organisational partnership. *ASHE higher education report* [online]. 2010, Vol. 36(Issue 2), 38 [cit. 2012-01-02]. Dostupné z: http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=4

Envigogika PhDr. Jan Činčera Ph. D. [online]. 2011 [cit. 2011-12-03]. Dostupné z WWW: <http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/redakni-rada/202-autor>.

Environmentální vzdělávání a poradenství. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. 2011 [cit. 2012-01-01]. Dostupné z WWW: http://www.mzp.cz/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) v hl. m. Praze v roce 2009. ENVIS. *ENVIS-Informační servis o životním prostředí v Praze* [online]. Praha, 14. 12. 2010, 2011 [cit. 2012-01-05]. Dostupné z www: http://envis.praha-mesto.cz/(oprgij3wopz5ys45gzggqgbq)/zdroj.aspx?typ=2

EVVO a jeho financování. *CENIA: česká informační agentura životního prostředí* [online]. 2007 [cit. 2012-01-04]. Dostupné z WWW: http://www.cenia.cz/web/www/web-pub2.nsf/$pid/CENMSG01KDYC

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Důvody realizace výchovy k udržitelnému rozvoji. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 06. 2010, [cit. 2011-10-08]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/8847/DUVODY-REALIZACE-VYCHOVY-K-UDRZITELNEMU-ROZVOJI.html>. ISSN 1802-4785.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Mgr. Kateřina Jančaříková, Ph. D.* [online]. Enviwiki, ; [citováno 2011-11-25]. Dostupné z WWW: http://www.enviwiki.cz/w/index.php?title=Mgr._Kate%C5%99ina_Jan%C4%8Da%C5%99%C3%ADkov%C3%A1,_Ph._D.&oldid=10518>.

KOMPOLTOVÁ, Soňa. Možnosti školy pri výchove smerom k udržatel'nému spôsobu života. In: *Směřování k udržitelnému rozvoji*: *Sborník přednášek*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 299 s. ISBN 80-244-0122-3.

KVASNIČKOVÁ, Danuše. K pojetí vzdělávání pro udržitelný rozvoj. *Metodický portál*: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2010, 30. 06. 2010 [cit. 2011-12-27]. Dostupné z WWW: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9211/K-POJETI-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html/

MÁCHAL, Aleš. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek Brno, 2000, 205 s. ISBN 80-902-9540-1.

MŠMT. Rámcové vzdělávací programy. [online]. 2006 [cit. 2011-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

MŠMT. *Rozvojový program Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Podpora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) ve školách v roce 2009* [online]. Praha, 11. 2. 2009 [cit. 2012-01-03] Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/rozvojovy-program-ministerstva-skolstvi-mladeze-a

MŠMT. *Výsledky rozdělení dotací v rámci Rozvojového programu MŠMT Podpora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) ve školách v roce 2007* [online]. Praha, 1. 11. 2007 [cit. 2012-01-03] Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysledky-rozdeleni-dotaci-v-ramci-rozvojoveho-programu-msmt-podpora-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-evvo-ve-skolach-v-roce-2007

MŠMT. *Výsledky rozdělení dotací v rámci Rozvojového programu MŠMT Podpora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) ve školách v roce 2008* [online]. Praha, 1. 11. 2007 [cit. 2012-01-03] Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysledky-rozdeleni-dotaci-v-ramci-rozvojoveho-programu-msmt-podpora-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a-osvety-evvo-ve-skolach-v-roce-2008-datum-vydani-rozhodnuti-o-poskytnuti-dotace-bude-vyhlaseno-nasledovne

MŽP. *OPERAČNÍ PROGRAM ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ pro období 2007-2013* [online]. Praha, 2007, prosinec 2009 [cit. 2012-01-03]. Dostupné z WWW: http://www.opzp.cz/soubor-ke-stazeni/9/2714-PD OPZP_technicka_aktualizace_prosinec 2009.pdf

MÜLLER, Lukáš; OBST, Otto; PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Spolupráce střední školy se sociálními partnery a školí vzdělávací program: Příručka pro učitele přírodovědných předmětů na gymnáziích a ostatních středních školách*. Olomouc: Trifox, s.r.o., 2009. 51 s.

MUSIL, Libor: *Těžba uhlí, problém prostředí, modernita*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1999. 257 s. ISBN 80-210-2188-8

MŽP. Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice. [online]. 2000 [cit. 2011-12-07]. Dostupné z WWW: <http://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/strategicke_dokumenty_evvo_cr/$FILE/OEV-OVO_SP%20EVVO-20081105.pdf>.

NEKOLA, Martin; VESELÝ, Arnošt; OCHRANA, František: Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik. In VESELÝ, A.; NEKOLA, M.: *Analýza a tvorba veřejných politik.* Praha: Slon 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5

NOVÁČEK, Pavel. *Křižovatky budoucnosti: Směřování k udržitelnému rozvoji a globálnímu řízení*. [online]. 161s, 1999, [cit. 2011-12-29]. Dostupné z WWW: http://www.radekf.net/projekty-data/vyznamne-texty/krizovatky_budoucnosti.pdf

O'LEARY, Zina. *The essential guide to doing research*. London: SAGE Publications Ltd, 2004. 226 s. ISBN 0-7619-4198-3.

PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010, 89 s. ISBN 978-802-4618-333.

PASTOROVÁ, Markéta. Hodnocení průřezových témat. *Metodický portál*: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 31. 01. 2008, 5 [cit. 2012-01-07]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1950/hodnoceni-prurezovych-temat.html/

Portál veřejné správy České republiky: Vyhledávání v předpisech ze Sbírky zákonů [online]. 2003, 2011 [cit. 2011-12-07]. Zákon123/1998 Sb. o právu na informace o životním prostředí § 13. Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_p=13&PC_8411_l=123/1998&PC_8411_ps=10#10821>.

Poslání [online]. 2011 [cit. 2011-12-04]. Nadace Partnerství o. s. Dostupné z WWW: <http://old.partnerstvi-ops.cz/p-12361>.

POTŮČEK, Martin. *Nejen trh*: *role trhu, státu a občanského sektoru v proměnách české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 188 s. ISBN 80-858-5026-5.

Přehled členů Poradní skupiny environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (PS EVVO) v hl. městě Praze. ENVIS. *ENVIS- Informační servis o životním prostředí v Praze* [online]. Praha, 4.5.2011, 2011 [cit. 2012-01-05]. Dostupné z: http://envis.praha-mesto.cz/(oprgij3wopz5ys45gzggqgbq)/zdroj.aspx?typ=2

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2012-01-01]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-01-01]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

SABATIER, Paul; MAZMANIAN, Daniel. Conceptual Framework : The Implementation of Public Policy: A Framework of Analysis*. *You have free access to this content Policy Studies Journal* [online]. 2005, Volume 8, Issue 4, [cit. 2011-12-14]. Dostupný z WWW: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1541-0072.1980.tb01266.x/pdf>.

SANUSI, Zainal Abidin. Institutions of Higher Education and Partnerships in Education for Sustainable Development: Case Study ofthe Regional Center of Expertise (RCE) Penang, Malaysia. *Journal of sustainable development* [online]. 2011, Vol. 4(No. 3), 11 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z WWW: http://web.ebscohost.com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail?vid=4

SDRUŽENÍ TEREZA. *Výroční zpráva 2010* [online]. Praha: Studio Element, 2010 [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: http://www.terezanet.cz/downld/459.pdf

SDRUŽENÍ TEREZA. *Výroční zpráva 200P* [online]. Praha: Studio Element, 2009 [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: http://www.terezanet.cz/vyrocni-zpravy-stanovy-sdruzeni-tereza.html

Sdružení Tereza: Terénní výukové programy. *Sdružení Tereza* [online]. Praha, 2011 [cit. 2012-01-05]. Dostupné z: http://programy.terezanet.cz/6.-9.-trida-zs.html

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*: *spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SOKOL, Jan. *Etika a život: Pokus o praktickou filozofii*. Vyd. 1 Jihlava: Vyšehrad, spol. s. r. o., 2010. 240 s. ISBN 978-80-7429-063-3.

Specializační studium. PROJEKT SDRUŽENÍ STŘEDISEK EKOLOGICKÉ VÝCHOVY PAVUČINA. *Specializované činnosti v environmentální výchově* [online]. Praha, 2011 [cit. 2012-01-09]. Dostupné z WWW: http://www.koordinatorevvo.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=48:studium1&catid=1:studium2&Itemid=34

Strategie EHK OSN ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj. MŽP. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. 2011 [cit. 2011-12-27]. Dostupné z WWW: http://www.mzp.cz/cz/strategie_ehk_osn_ke_vzdelavani

Stručně o OP Životní prostředí. *Operační program Životní prostředí* [online]. 2011 [cit. 2012-01-04]. Dostupné z: http://www.opzp.cz/sekce/16/strucne-o-op-zivotni-prostredi/

Historie STUŽ. STUŽ. *Společnost pro trvale udržitelný rozvoj* [online]. 2007 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z WWW: http://www.stuz-kv.cz/

Tragédie obecní pastviny. CREATIVE COMMONS. *Wikipedie* [online]. 27. 10. 2011 [cit. 2011-12-29]. Dostupné z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Tragédie_obecní_pastviny

TUGENDHAT, Ernst. *Tři přednášky o problémech etiky*. Vyd. 1. Překlad Marek Nekula. Praha: Mladá fronta, 1998, 87 s. Váhy (Mladá fronta), sv. 17. ISBN 80-204-0744-8.

VESELÝ, Arnošt: Analýza a vymezení problému. In VESELÝ, A.; NEKOLA, M.: *Analýza a tvorba veřejných politik.* Praha: Slon 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5

VESELÝ, Arnošt. Teoretické a metodologické základy 'výzkumu' dobré praxe. *AULA* [online]. 2010, 18, 3, [cit. 2011-12-18]. Dostupný z WWW: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2010-3_clanek_vesely.pdf>.

VESELÝ, Arnošt; VLK, Aleš; HIEKISCHOVÁ, Michaela. Spolupráce škol a sociálních partnerů: Případové studie dobré praxe. *Alevia pro NÚOV* [online]. 2010, [cit. 2011-12-18]. Dostupný z WWW: <http://www.alevia.cz/search/?text=spolupr%C3%A1ce+%C5%A1kol+a+soci%C3%A1l%C3%ADch+partner%C5%AF&x=0&y=0>.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. Základy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. *Metodický portál RVP: Články* [online]. 2011, [cit. 2012-01-03]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOE/12983/ZAKLADY-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html>. ISSN 1802-4785.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj: Environmentální vzdělávání a vzdělávání k udržitelnému rozvoji [online]. 2010, 25. 7. 2011 [cit. 2011-12-07]. Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Dostupné z WWW: <http://www.vur.cz/cojevur/legislativa.html>.

Wikipedie [online]. 2010, 8. 6. 2011 [cit. 2011-12-03]. Ing. Zuzana Drhová, PhD. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zuzana_Drhov%C3%A1>.

WINTER, Soren C. Implementation. In PIERRE, Jon; PETERS, B. Guy. *Handbook of Public Policy*. London : SAGE Publications Ltd, 2006. s. 512. ISBN 100-7619-4061-8.

9. 1. Seznam uskutečněných rozhovorů:

ŘAZENO ABECEDNĚ:

PhDr. Jan Činčera, Ph. D. - rozhovor proběhl 20. 6. 2011, v délce 0:55

Ing. Zuzana Drhová, Ph. D. - rozhovor proběhl 24. 2., v délce 0:50

Mgr. Tomáš Hodina - rozhovor proběhl 10. 3. 2011, v délce 1:06

Mgr. Ing. Petr Holý - rozhovor proběhl 25. 5. 2011, v délce 0:47

Mgr. Kateřina Jančaříková, Ph. D. - rozhovor proběhl 31. 5. 2011, v délce 0:39

Mgr. Eva Jiříková - rozhovor proběhl 31. 3. 2011, v délce 0:42

Ing. Dagmar Kohoutová - rozhovor proběhl 5. 4.2011, v délce 0:30

Mgr. Alena Končinská - rozhovor proběhl 24. 5. 2011, v délce 0:47

Mgr. Jitka Krbcová - rozhovor proběhl 25. 3. 2011, v délce 0:47

Mgr. Martina Kubešová - rozhovor proběhl 11. 3. 2011 porucha na nahrávacím přístroji, z rozhovoru nahrávka chybí

Mgr. Barbora Semeráková - rozhovor proběhl 7. 3. 2011, v délce 0:46

Mgr. Eva Stebelská - rozhovor proběhl 7. 3. 2011, v délce 0:57

Ing. Ivan Štěpka - rozhovor proběhl 30. 5. 2011, v délce 1:14

Doc. PaedDr. RNDr. Milada Švecová, CSc. - rozhovor proběhl 30. 6. 2011, v délce 0:45

10. PŘÍLOHY

10. 1. Seznam obrázků a grafů:

Obrázek č. 1: Systém kurikulárních dokumentů ČR

Obrázek č. 2: Kapitál partnerství

Obrázek č. 3: EKOKODEX

Graf č. 1: Granty MŽP pro NNO

Graf č. 2: Granty Magistrátu hl. m. Prahy

Graf č. 3: Finanční zdroje Sdružení Tereza za rok 2010

10. 2. Seznam zkratek

ŘAZENO ABECEDNĚ:

AP SVUR ČR – Akční plán Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky

BPR- Best practise reserach (metoda ‚dobré', i tzv. ‚chytré' praxe)

DVPP- Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EV - Ekologická výchova

EVVO – Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta

MPS – Meziresortní pracovní skupina

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MŽP – Ministerstvo životního prostředí

NNO – Nevládní neziskové organizace

OPŽP – Operační program Životní prostředí

RVUR – Rada vlády pro udržitelný rozvoj

SP EVVO – Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice

SVUR - Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj

UNECE – United Nations Economic Commision for Europe

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNDESD - United Nations‘ Decade of Education for Sustainable Development

UR – Udržitelný rozvoj

VUR – Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

10. 3. Medailonky respondentů

Zde přikládám krátké medailonky jednotlivých respondentů, pro detailnější představu jejich kvalifikace a působnosti na poli environmentálního vzdělávání. Jednotlivé medailonky jsou řazeny abecedně.

PhDr. Jan Činčera, Ph. D. - *Odbornost:* environmentální výchova, prožitková pedagogika, informační věda. Dlouhodobě se zabývá zejména evaluací environmentálních programů. Působí na Katedře pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci ve funkci vedoucího programu Pedagogika volného času. Dále učí na Vyšší odborné škole informačních služeb v Praze. Spolupracuje s občanskými sdruženími, zejména Brontosaurus Praha 7, Brontosauří ekocentrum Zelený klub (BEZK), Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina (SSEV Pavučina). (Činčera 2001: online)

Ing. Zuzana Drhová, Ph. D. - Česká ekoložka a pražská komunální politička za Stranu zelených. Je členkou zastupitelstva hl. m. Prahy a členkou předsednictva SZ. Zuzana Drhová vystudovala Vysokou školu zemědělskou a absolvovala doktorandské studium na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy. Působí od roku 1996 v asociaci ekologických organizací Zelený kruh, kde se specializuje na zapojování veřejnosti do rozhodování o životním prostředí. Působí v Centru pro sociální a ekonomické strategie Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, kde se v současné době věnuje též výuce. (Drhová 2011: online)

Mgr. Tomáš Hodina - Jeho hlavní funkcí je péče o fundraising a hospodářskou činnost v Základním článku Hnutí Brontosaurus Botič v rámci zaštiťujícího občanského sdružení Toulcův Dvůr. Dále je krajským koordinátorem sítě škol, které se přihlásily do programu MRKEV a MRKVICKA. Jeho ústředním zájmem jsou programy pro MŠ, které dříve také připravoval.

Mgr. Ing. Petr Holý - Zastává funkci krajského koordinátora ekologické výchovy na pražském Magistrátu. Pracuje na oddělení informací o životním prostředí, odbor ochrany prostředí MHMP. Podílí se na přípravě komplexní strategie ekologické výchovy pro hlavní město Prahu.

Mgr. Kateřina Jančaříková, Ph. D. - Pracuje v současné době jako odborná asistentka a vedoucí Centra environmentálního vzdělávání na PedF UK, dále působí jako expertka projektu "Modelové očekávané výstupy k Průřezovým tématům" Výzkumného ústavu pedagogického. Intenzivně se věnuje environmentálnímu vzdělávání a moderním pedagogickým metodám. V roce 2004 vydala metodickou publikaci Ekolístky. Kateřina Jančaříková vystudovala odbornou biologii a ekologii na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a následně získala doktorský titul z pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. (Jančaříková 2010: online)

Mgr. Eva Jiříková – Pedagožka na Základní škola generála Janouška, Praha 9. Připomínkovala několik publikací s environmentální tematikou, např. multimediální ročenku Vítejte na Zemi dostupnou z WWW: http://vitejtenazemi.cenia.cz/, ročenku publikace ekologického provozu ve školách dostupnou z WWW: http://www.zelenaskola.sk. ZŠ generála Janouška je škola orientovaná na ekologickou výchovu. Eva Jiříková je koordinátorkou environmentálního vzdělávání a zároveň koordinátorkou dlouhodobého programu Ekoškola a Ekogramotnost na škole. Dostupné z WWW: http://www.zsgenjanouska.cz/plany/200710270353kogramotnost.pdf

Ing. Dagmar Kohoutová - Pedagožka, s aprobací chemie na Masarykově střední škole chemické, která je zároveň fakultní školou přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a Vysoké školy chemicko-technologické. Na škole je předsedkyní komise chemických předmětů a stará se o vedení programu Ekoškola a GLOBE.

Mgr. Alena Končinská – Je místopředsedkyní vzdělávacího ekologického střediska Koniklec. Toto centrum se specializuje nejen na přípravu vzdělávacích akcí, nýbrž je také ekologickou poradnou. Kromě přípravy kurzů se Anna Končinská zabývá se novými výukovými metoda, které jsou vhodné pro šíření environmentálních poznatků, a konceptem aktivního žáka.

Mgr. Jitka Krbcová - Pracuje v neziskové organizaci zaměřené na environmentální vzdělávání Tereza, kde se specializuje na dlouhodobou spolupráci se školami v rámci projektu Ekoškola. Dále je kontaktní osobou pro Prahu a Středočeský kraj v obecně prospěšné společnosti Partnerství, která byla založena za účelem poskytování a zprostředkování informací a služeb pro trvale udržitelný rozvoj komunit, obcí a jejich partnerů z neziskového a podnikatelského sektoru, státní správy, případně pro sdružení těchto partnerů. (Partnerství 2011: online)

Mgr. Martina Kubešová - Pracuje ve středisku environmentálního vzdělávání Tereza. Má na starosti přípravu programů zaměřených na průřezová témata a dále se věnuje koordinaci projektů v rámci specializačního studia pro učitele.

Mgr. Barbora Semeráková - Pracuje ve středisku environmentálního vzdělávání Tereza. Její náplní práce je koordinace a příprava projektu 3V- Vědě a výzkumu vstříc a dále projektu GLOBE.

Mgr. Eva Stebelská - Pedagožka na základní škole a zároveň hlavní lektorka ekologických vzdělávacích programů v Základním článku Hnutí Brontosaurus Botič v rámci zaštiťujícího občanského sdružení Toulcův Dvůr. Zaměřuje se zejména na lektorování, přípravu a koordinaci krátkodobých výukových programů.

Ing. Ivan Štěpka – Pedagog, s odborností biologie, environmentalistika. Učitel na základní škole Na Beránku, Praha 12. Na ZŠ vede specializovaný ekologicko-estetický seminář, zabývající se environmentální výchovou v širokém slova smyslu. Jeho zájmem je dále implementace moderních pedagogických konceptů do výuky.

Doc. PaedDr. RNDr. Milada Švecová, CSc. - působí v akademické sféře, v současné době na přírodovědecké fakultě UK, odborné zaměření biologické vzdělávání, environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji. V rámci své

pedagogické praxe se věnuje ekologii, biodiverzitě, environmentální výchově a didaktice biologie. Dále působí jako členka komise pro rigorózní a doktorské zkoušky ve studijním oboru environmentální management, členka oborové rady doktorského studia specializace didaktika biologie a environmentální výchova (UK Praha PedF). Také se podílí na činnosti meziresortní skupiny MŽP a MŠMT ČR a je předsedkyní Asociace pedagogů a škol pro environmentální výchovu. V neposlední řadě je členkou komise pro environmentální výchovu Středočeského kraje a magistrátu, a mnoho dalšího.

10. 4. Orientační scénář kvalitativních rozhovorů

Ještě před samotným začátkem rozhovoru jsem si vždy vyžádala svolení k nahrávání rozhovoru na diktafon a možnost pozdější citace obsahu nahrávky omezené pro účely této diplomové práce. Následující otázky tvoří spíše orientační osnovu rozhovoru, která byla vždy nepatrně přizpůsobena dle individuálních potřeb dané situace. Respondenti byli požádáni, aby odpovídali dle jejich vlastních názorů a postojů, nikoliv například dle postojů školy jako organizace, respektive občanského sdružení. Z pořízených rozhovorů existují přepisy, které však kvůli jejich délce (10 až 15 normostran) a citlivějším pasážím, nezveřejňuji. Po konzultaci je možné jejich nahlédnutí.

Pro školy:

- Jakým způsobem je na vaší škole začleňováno průřezové téma EVVO do výuky?
- Spolupracujete s nějakými vnějšími partnery na začleňování environmentálního aspektu do výuky, či nikoliv?
- S kým se Vám spolupráce daří/ s kým nikoliv?
- Jakým způsobem bývá spolupráce zahájena?
- Na základě jakých kritérií si dané partnery vybíráte?
- Jakému typu spolupráce dáváte přednost?
    - Krátkodobé programy

    - Dlouhodobé
    - Pobytové, atp.
- Co Vám na spolupráci s vnějšími partnery přijde nejvíce:
    - Zajímavé/užitečné
    - Problematické?
- Je nějaká oblast spolupráce, kterou byste rádi vylepšili?
    - Jaká?
- Jaké vnímáte efekty spolupráce? (pokud tedy nějaké vnímáte)
- Máme se snažit podporovat tu spolupráci? Není to jen zbytečně náročné, neměly bychom více podporovat to, aby si to ty učitelky dělaly samy?
- Domníváte se, že po zavedení RvP a povinnosti začleňovat průřezové téma environmentální se něco na vaší škole změnilo?
- Které ministerstvo MŽP/MŠMT více ovlivňuje Vaši práci ohledně EV?
- Absolvovali jste specializační studium?
    - Jaký je jeho přínos?
- Negativní faktory, něco, co by se dalo zlepšit, v čem jsou v rámci té spolupráce největší úskalí.
- Naopak, v čem jsme udělali největší pokrok
- Máte/znáte sama příklad nějaké dobré praxe, kde to funguje?
- Funguje více dlouhodobá spolupráce, povinná, nebo jsou dobrovolné krátkodobé projekty dostatečné?
- Je fungování partnerství něčím podmíněno? Je nutná nějaká podpora - ze strany vedení, finanční…?
- Snažíte se partnery obměňovat nebo zůstáváte

Pro NNO

- Jaký cíl si klade vaše organizace v realizaci environmentálního vzdělávání?
- Jak vypadají a probíhají jednotlivé programy?
- Jakým způsobem oslovujete školy?
- Vnímáte konkurenci mezi jednotlivými NNO?
    - Může být tato konkurence prospěšná/ je žádoucí?

- Které ministerstvo MŽP/MŠMT více ovlivňuje Vaši práci ohledně EV?
- Jakým způsobem jsou vaše aktivity financované?
- Dá se vůbec hovořit o partnerství nebo je to služba?
- Mohla by vaše organizace fungovat i bez peněz ze strany státu?
- Snažíte se hledat vzory v zahraničním fungování spolupráce škol a zapojování vnějších partnerů do výuky EV témat?

Spolupráce obecně/otázky pro všechny:

- Vnímáte, že se něco změnilo za posledních deset let?
- Dá se mluvit skutečně o partnerství nebo je to jiná forma interakce?
- Je dobré, že EV probíhá více externě škole nebo by bylo lepší školit pedagogy s aprobací přímo na EV a udělat z toho povinný předmět?
    - Je současná situace mezikrokem?
- Myslíte si, že se dá EV dělat dobře i bez vnějších aktérů nebo je jejich role již nezastupitelná
- V čem se domníváte, že je největší přínos spolupráce s někým z venku?