

Technická univerzita vo Zvolene

Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica

Environmentálna výchova v súvislostiach

Vanessa Andreotti / Vladimír Burjan / Jan Činčera

Zuzana Gallayová / Juraj Hipš / Mikuláš Huba / Fumiyo Kagawa

Jan Krajhanzl / Zuzana Labašová / Aleš Máchal / Richard Medal

Miroslava Piláriková / David Selby



Zvolen 2015

Publikácia bola vydaná v rámci projektu „Globálne vzdelávanie v súvislostiach“, ktorý bol finančne podporený Slovak Aid v rámci výzvy č. SAMRS/2014/RV.

Environmentálna výchova v súvislostiach

Vysokoškolská učebnica

Autori:

Prof. Vanessa Andreotti, Univerzita Britskej Kolumbie, Kanada (kapitola 17)
RNDr. Vladimír Burjan, EXAM testing, spol. s r. o. (kapitola 2)
Doc. PhDr. Jan Činčera, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne, Česká republika (kapitoly 3, 16)
Ing. Zuzana Gallayová, Ph.D., Technická univerzita vo Zvolene (kapitoly 1, 11, 12, 13, 14)
Mgr. Juraj Hipš, Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica (Predslov, kapitola 19)
Prof. RNDr. Mikuláš Huba, CSc., Geografický ústav SAV v Bratislave (kapitola 9)
Fumiyo Kagawa, PhD., MEd, BA, Sustainability Frontiers, Nové Škótsko, Kanada (kapitola 18)
PhDr. Jan Krajhanzl, Ph.D., Masarykova univerzita v Brne, Česká republika (kapitola 7, 8)
Mgr. Zuzana Labašová, Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica (kapitola 17)
Ing. Aleš Máchal, Lipka - školské zariadenie pro environmentální vzdělávání v Brne, Česká republika (kap. 4, 5, 6)
Mgr. Richard Medal, Centrum environmentálnych aktivít v Trenčíne (kapitola 10)
Ing. Miroslava Piláriková, Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica (kapitola 15)
Prof. David Selby, PhD., BA, CertEd., Sustainability Frontiers, Nové Škótsko, Kanada (kapitola 18)

Recenzentky:

Prof. RNDr. Mária Kozová, CSc., Katolícka univerzita v Ružomberku
Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita v Brne, Česká republika
Doc. Ing. Gita Jančová, Ph.D., Technická univerzita vo Zvolene
Za odbornú úroveň učebnice zodpovedá vedúci Katedry aplikovanej ekológie Fakulty ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene doc. Ing. Vladimír Kunca, PhD.

Editori:

Ing. Zuzana Gallayová, Ph.D., Mgr. Zuzana Dovalová, Mgr. Juraj Hipš

Schválené rektorom Technickej univerzity vo Zvolene ako učebnica, evid. č. Edičného plánu 105/2015.

1. vydanie, 272 s.

Náklad: 500 výtlačkov

Vydavateľ: Technická univerzita vo Zvolene, www.tuzvo.sk

Rok vydania: 2015

Tlač: ForPress Nitrianske tlačiarne s. r. o.

Grafická úprava: Mgr. art. Marián Preis

Nepredajné

© Technická univerzita vo Zvolene

© Vanessa Andreotti, Vladimír Burjan, Jan Činčera, Zuzana Gallayová, Juraj Hipš, Mikuláš Huba, Jan Krajhanzl, Fumiyo Kagawa, Zuzana Labašová, Aleš Máchal, Richard Medal, Miroslava Piláriková, David Selby
ISBN 978-80-228-2794-2

Všetky práva vyhradené. Nijaká časť textu ani ilustrácie nemôžu byť použité a šírené akoukoľvek formou bez predchádzajúceho súhlasu autorov.

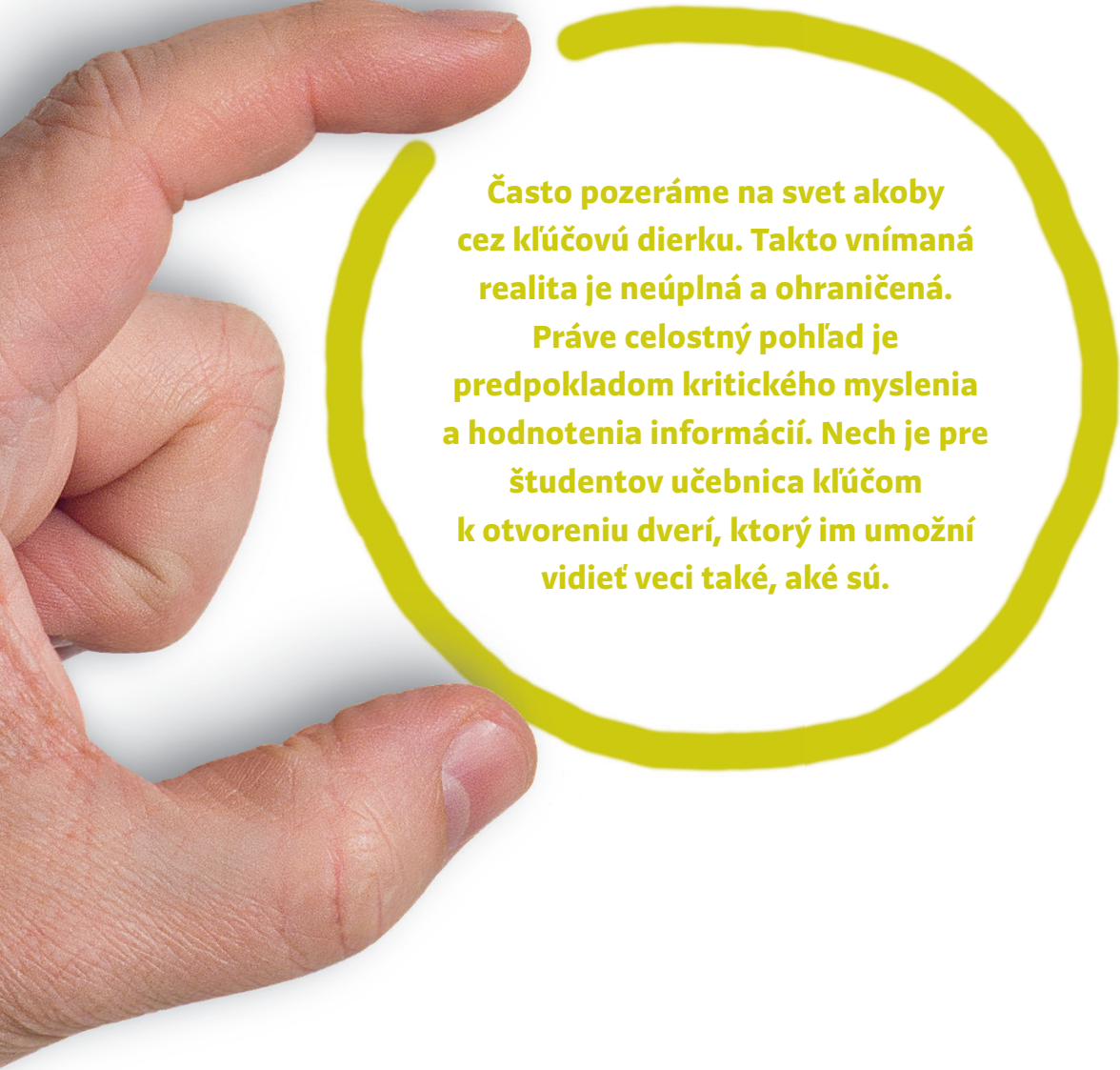
Obálka - fotografia: Tuca Vieira

Odporúčená citácia učebnice:

GALLAYOVÁ, Z., DOVALOVÁ, Z., HIPŠ, J. (eds.), 2015. Environmentálna výchova v súvislostiach.
Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, CEEV Živica. Počet strán 272 s. ISBN 978-80-228-2794-2

Odporúčená citácia kapitoly:

GALLAYOVÁ, Z., 2015. Pred prvým výučbovým programom. In: GALLAYOVÁ, Z. DOVALOVÁ Z., HIPŠ, J. (eds.) Environmentálna výchova v súvislostiach. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, CEEV Živica, s. 119 - 139. ISBN 978-80-228-2794-2

A close-up photograph of a hand holding a bright yellow circle. The hand is positioned on the left side of the frame, with the thumb and index finger gripping the circle. The circle is the central focus and contains text. The background is plain white.

**Často pozeráme na svet akoby
cez kľúčovú dierku. Takto vnímaná
realita je neúplná a ohraničená.**

**Práve celostný pohľad je
predpokladom kritického myslenia
a hodnotenia informácií. Nech je pre
študentov učebnica kľúčom
k otvoreniu dverí, ktorý im umožní
vidieť veci také, aké sú.**

Obsah

Predslov / Juraj Hipš	8
1. Pootvorenie dverí environmentálnej výchovy / Zuzana Gallayová	9
2. Škola – sluha mnohých pánov / Vladimír Burjan	14
2. 1 Ciele a funkcie školského vzdelávania	
2. 2 Ako sa stanovuje obsah vzdelávania?	
2. 3 Vzdelávanie pre život	
2. 4 Špecifiká environmentálnej výchovy	
3. Cesty a križovatky environmentálnej výchovy / Jan Činčera	26
3. 1 Príroda	
3. 2 Miesto	
3. 3 Životné prostredie – problémy a konflikty	
3. 4 Transformácia	
4. K zmyslu, hodnotám a cieľom environmentálnej výchovy / Aleš Máchal	41
5. Etické opory environmentálnej výchovy / Aleš Máchal	49
6. O niektorých mýtoch a omyloch v environmentálnej výchove / Aleš Máchal.....	55
7. Úvod do psychológie vzťahu k prírode a životnému prostrediu / Jan Krajhanzl	66
7. 1 Základné charakteristiky vzťahu ľudí k prírode a životnému prostrediu	
7. 1. 1 Potreba kontaktu s prírodou	
7. 1. 2 Adaptácia na prírodné podmienky	
7. 1. 3 Estetický postoj k prírode	
7. 1. 4 Etický postoj k prírode	
7. 1. 5 Environmentálne vedomie	
7. 1. 6 Vzťah plný rozporov	
8. Prečo ľudia (ne)chránia životné prostredie? / Jan Krajhanzl	74
8. 1 Vonkajšie a vnútorné faktory environmentálneho správania	
8. 2 Kde berieme ochotu chrániť životné prostredie?	
8. 3 Kľúčové faktory pre správanie šetrné k životnému prostrediu	
8. 3. 1 Povedomie o environmentálnych problémoch	
8. 3. 2 Znalosť environmentálnych následkov správania	
8. 3. 3 Morálna norma	
8. 3. 4 Postoj k správaniu	
8. 3. 5 Subjektívne normy, vnímaná kontrola správania, zvyk	

9. Pramene a vývoj ochranárskych snažení / Mikuláš Huba.....	86
9. 1 Prvé iniciatívy ochrany prírody	
9. 2 Náhľad do 20. storočia	
9. 2. 1 Vznik a činnosť Slovenského zväzu ochrancov prírody a krajiny	
9. 2. 2 Dokumenty z éry prednovembrového bratislavského ochranárstva	
9. 2. 3 Ostatné environmentálne mimovládne organizácie a občianske ochranárske aktivity na prelome 80. a 90. rokov 20. storočia	
9. 2. 4 Meniaci sa imidž ochranárskeho hnutia vo svetle Agendy 21	
10. Korene environmentálnej výchovy a jej súčasný stav na Slovensku / Richard Medal.....	103
10. 1 Korene environmentálnej výchovy alebo kde sa vzala?	
10. 2 Kto realizuje environmentálnu výchovu?	
10. 3 Hodnotenie účinnosti systému environmentálnej výchovy	
10. 4 Výzvy environmentálnej výchovy a vzdelávania do budúcnosti	
11. Pred prvým výučbovým programom / Zuzana Gallayová.....	119
11. 1 Kontext: Na čom môžeme v škole stavať?	
11. 2 Ktoré metódy použiť?	
11. 3 Ako zostavíme výučbový program?	
11. 4. Ďalšie podnety pri príprave výučbového programu	
12. Environmentálna výchova v predškolskom veku / Zuzana Gallayová	140
12. 1 Pred nástupom do materskej školy	
12. 2 V materskej škole	
13. Environmentálna výchova na základnej škole / Zuzana Gallayová.....	151
13. 1 Mladší školský vek (6 - 11 rokov)	
13. 2 Stredný školský vek (11 - 15 rokov)	
14. Environmentálna výchova na strednej škole / Zuzana Gallayová	160
15. Zelená škola - škola zmeny / Miroslava Piláriková.....	167
15. 1 Organizácia programu	
15. 2 Zmeny na školách	
15. 3 Sedem krokov Zelenej školy	
15. 4 Zmena prístupu k vzdelávaniu iných	

16. Evaluácia programov environmentálnej výchovy / Jan Činčera	177
16. 1 Programy a evaluácie	
16. 2 Paradigmy a typy evaluácie	
16. 3 Evaluačný cyklus	
16. 4 Evaluácia v praxi	
16. 5 Etické aspekty evaluácie	
17. Vzdelávanie z pohľadu pôvodných národov / Vanessa de Oliveira Andreotti, Zuzana Labašová.....	195
17. 1 Pôvodné národy a moderná civilizácia	
17. 2 Mysel, srdce a telo v environmentálnej výchove	
17. 3 Cesta pôvodných národov	
18. Vynárajúce sa dimenzie globálnej environmentálnej výchovy / David Selby, Fumiyo Kagawa.....	212
18. 1 Globálna environmentálna výchova a vzdelávanie	
18. 1. 1 Vzdelávanie o klimatických zmenách	
18. 1. 2 Vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof	
18. 1. 3 Environmentálna výchova, vzdelávanie o klimatických zmenách, znižovanie rizík katastrof - vzájomné prepojenie	
19. Existenciálna envirovýchova Nové prístupy k transformácii vedomia a ochrane životného prostredia / Juraj Hipš.....	228
19. 1 Štyri prístupy k riešeniu environmentálnej krízy	
19. 1. 1 Ekologický prístup	
19. 1. 2 Technologický prístup	
19. 1. 3 Ekonomický prístup	
19. 1. 4 Politický prístup	
19. 2 Zmena pohľadu	
19. 3 Exteriórny a interiórny prístup	
19. 4 Mysel a vedomie	
19. 5 Štyri princípy	
19. 6 Existenciálna envirovýchova vo výučbe	
Slovo editorky na záver / Zuzana Dovalová	254
Stručný slovník vybraných pojmov	256
O autorkách a autoroch	260
O projekte Globálne vzdelávanie v súvislostiach	267
Inzercia	268

Pod'akovanie

Táto publikácia vznikla s podporou mnohých ľudí, ktorí nám pomohli pri zostavovaní jej obsahu, diskusiami pri jej naplňaní, vytvorením podmienok pre jej vznik ako aj pri jej finalizácii.

Naše osobitné poďakovanie patrí:

za súhlas s použitím fotografií: Ing. Alešovi Bílekovi (Čiernohronska železnica, Čierny Balog), Ing. Lesane Blažencovej, Mgr. Tomášovi Brisudovi, Dr. Gillian Cambers (The Sandwatch Foundation), Greenpeace, Mgr. Miriam Habánkovej (Gymnázium M. M. Hodžu v Liptovskom Mikuláši), Richardovi Hamšíkovi a Tiborovi Duduczovi (www.marek-hamsik.sk), Mgr. Miriam Hudobovej, Ing. Klaudi Medalovej (Centrum environmentálnych aktivít, Trenčín), Eve Malířovej (www.NaZemi.cz), Ing. Lukášovi Podolskému (absolvent Fakulty ekológie a environmentalistiky - FEE), Jurajovi Rizmanovi, Simone Schneider (Plan UK), Mgr. Art. Soni Sadloňovej, Tuca Vieira (www.tucavieira.com.br).

- za ilustrácie Ing. Réke Bajuszovej a Ing. Františkovi Cimermanovi (absolventi FEE)
- za preklad kapitoly Davida Selbyho a Fumiyo Kagawa a fotografie Mgr. Zuzane Labašovej
- za záverečnú kontrolu textu Mgr. Dáši Mellovej.

Naše úprimné poďakovanie patrí recenzentkám doc. PaedDr. Hane Horkej, CSc., doc. Ing. Gite Jančovej, PhD. a prof. RNDr. Márii Kozovej, CSc. za precízne spripomienkovanie rukopisu a podnetné návrhy a rady pri finalizácii učebnice.

Ďakujeme našim najbližším za trpezlivosť, porozumenie a podporu.

Poznámky editorov:

Pre zvýšenie prehľadnosti je text graficky členený do blokov s použitím piktogramov.



Definície/termíny



Dovysvetľujúci text



Príklady



Tipy



Zadania pre študentov



Materiály zverejnené na www.tuzvo.sk/fee

Označenia osôb a povolání vždy zahŕňajú ženy aj mužov. Uvádžania rodovo neutrálnych formulácií sme sa vzdali z dôvodu lepšej čitateľnosti textu.

Ďakujeme za porozumenie.

Predslov

Pred osemnástimi rokmi som sa po prvýkrát ocitol medzi študentami ako učiteľ. Začal som vyučovať predmet „Základy ekológie“. Nesmierne som sa na každú hodinu tešil. Dokonca tak, že som sa nemohol dočkať chvíle, kedy skončí víkend. Skôr ako výučba ekológie to bola ale environmentálna výchova. Skúšal som v nadšení najrôznejšie aktivity, pokusy a projekty, ktoré som našiel v knihách. Dostal som sa aj k cvičeniam v publikácii, do ktorej prispel Jan Činčera, k textom Aleša Máchala, Mikuláša Hubu aj Davida Selbyho. Ani vo sne mi nenapadlo, že raz budem písať predslov do knihy, kde budú spoločne títo autori.

Na tej istej škole som sa stal aj kuričom. Obsluhoval som modernú kotolňu s najrôznejšími technologickými vymoženosťami. Kotolňa mala čidlá, ktoré merali vonkajšiu teplotu a tomu prispôbovali teplotu v triedach. Vždy som sa snažil študentom vysvetliť, aby vetrali krátko a účinne. Napriek najmodernejšej technológii všetko bolo márne, pokiaľ „decká“ v triede nechali okná dokorán. O to väčšiu motiváciu som potom mal pripravovať si také hodiny, aby z nich študenti odchádzali aspoň trochu „poznačení“.

Do tretice som k úlohe kuriča a učiteľa environmentálnej výchovy dostal aj predmet „Náuka o spoločnosti“. Učiť filozofiu bola pre mňa obrovská radosť, ale aj výzva. Skúsiť pripraviť hodiny o metafyzike aj ontológií tak, aby to nebolo plané filozofovanie, ale radostné skúmanie seba aj sveta. Do dnešného dňa si pamätám, ako som si zháňal rekvizity na dramatizáciu Platónovho podobenstva o jaskyni a dlhé hodiny tvoril scenár.

Všetky tieto tri úlohy, ktoré som na škole zastával, sa symbolicky prelínajú aj celou učebnicou, ktorú práve držíte v rukách. Nájdete tu zasvätené texty o širokom spektre prístupov v environmentálnej výchove, jej históriu, zamyslenia nad rizikami aj prínosmi technológií, motivácii ľudského správania aj presahy do skúmania ľudskej mysle a vedomia. Táto učebnica nielen popisuje, ale aj ponúka kritické zamyslenia a nové cesty na poli environmentálnej výchovy.

Prial by som si, aby študenti aj učitelia mali z tejto učebnice taký ošoh, aký som mal ja z podobných kníh pred osemnástimi rokmi. Vtedy splní účel, pre ktorý bola písaná.

Juraj Hipš
Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica

1) Pootvorenie dverí environmentálnej výchovy

Zuzana Gallayová

Pred úlohou napísať predslov tejto učebnice som prechádzala rôzne materiály. Nebolo ich málo. Ostatné roky priniesli vlnu publikovania, ponovembrový hlad po metodických príručkách je pomerne nasýtený. Prečo sme sa teda pustili do učebnice *Environmentálna výchova v súvislostiach*, čo prináša a komu je určená?

Na Fakulte ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene sa už od jej vzniku (1992) učí samostatný predmet Environmentálna výchova (aktuálna týždenná dotácia: dve hodiny prednášok a dve hodiny praktických cvičení - na niektoré sa majú študenti pripraviť vopred). Vzdelávame študentov a študentky so zameraním na ochranu biodiverzity, zložiek životného prostredia, jeho manažment i využívanie krajiny v rámci jej únosnosti. Nie sme pedagogickou fakultou, avšak naši absolventi sa v praxi stretávajú s potrebou spolupracovať so školami či verejnosťou. Prečo? Riešenie problémov životného prostredia a najmä ich prevencia nie je len v rukách odborníkov. Zmena nespočíva len v nových a novších technológiách. Neprinesú ju len prísne a prísnejšie zákony a ich dôsledné vymáhanie či ekonomické sankcie. Kľúč k zmene nájdeme až pri pohľade do zrkadla. Čo nás robí v živote šťastnými, spokojnými, vyrovnanými? Ako vnímame svet a kde vidíme naše miesto v ňom? Aké hodnoty denne žijeme? Odpovede na tieto otázky úzko súvisia s environmentálnou výchovou, naším vzťahom ku krajine, k prírode, k životnému prostrediu. A naším vzťahom k sebe samému. Dopyt po dostatku informácií o životnom prostredí strieda pochopenie, že len informácie (vedomosti) k zmene nestačia. Kritické myslenie. Celý rad zručností. Postoje. Zmena hodnotového rebríčka a každodenného správania. Ako ich dosiahnuť? Výchovou a vzdelávaním. Veď snahy o zmeny spoločnosti sprevádzajú ľudstvo oddávna. Niekedy ide o zmeny postupné (napr. pri výmene generácií), iné sú tzv. revolučné (avšak ich dôsledky doznievajú dlhší čas). Kráčame cestou hľadania. Naberáme skúsenosti.

Keď som začala učiť predmet Environmentálna výchova (2001), mala som veľkú chuť čo najviac previazať výučbu s praxou, pripraviť študentov čo najlepšie, aby pri prvom stretnutí so škôlkarmi, žiakmi či študentami nespánikárili. Aby vedeli odborné informácie podať zrozumiteľne, zaujímavo, vhodnou formou rôznym cieľovým skupinám. Aby ako odborníci na ekológiu a environmentalistiku vedeli zostaviť komplex zmysluplných a užitočných aktivít pre školy, samosprávy miest a obcí, širokú verejnosť a ďalších záujemcov. Aby v dobe projektov, ktorú žijeme, boli schopní v časti „diseminácia“ pripraviť nielen prednášku či besedu, ale niečo viac. Časom som pochopila, že za 11 týždňov semestra dokážem študentom odovzdať len základy, precvičiť len vybrané metódy, prejsť zopár aktivít a vytvoriť len prvé príležitosti práce v oblasti environmentálnej výchovy. V predkladanej učebnici je spracovaný obsah učiva predmetu Environmentálna výchova na Fakulte ekológie a environmentalistiky (FEE) pre študijné programy Ochrana a využitie krajiny, Ekológia a ochrana biodiverzity, Environmentálny manažment a Environmentálne inžinierstvo. Teoretické informácie sme doplnili v každej kapitole o zadania pre študentov. Časť z nich je určená na individuálnu prípravu pred cvičeniami, s vybranými budeme na cvičeniach priamo pracovať a niektoré sa stanú súčasťou

skúšky. Popri absolvovaní prednášok a cvičení, na ktorých študenti riešia rôzne modelové situácie, prakticky skúšajú aktivity a skúšajú si ich rozbor, je podmienkou získania zápočtu realizácia výučbového programu v konkrétnej materskej, základnej či strednej škole alebo pre konkrétnu časť verejnosti alebo pre vybranú komunitu. Každý študent si zvolí jednu z týchto cieľových skupín a ľubovoľnú tému. Dohodne sa na jej realizácii v škole, obci/meste a skočí z prednáškovej miestnosti do vody života... obdobne, ako keď bude pracovať na správe národného parku, v Slovenskej agentúre životného prostredia, na úrade, v podniku či treťom sektore. Práve tradičné stretnutia s absolventmi fakulty, ktoré organizujeme v rámci cyklu „Živé absolventky a absolventi“ sú dotykom s realitou a často pre študentov motiváciou naučiť sa pracovať s rôznymi cieľovými skupinami.

Chuť prepájať výučbu s praxou mi ostala, výživne podporovaná každou správou/mailom/telefonátom, či náhodným stretnutím s našimi absolventmi/-kami a ich zážitkami z praxe. Dnes však svoju pedagogickú úlohu vidím kúsok v inom svetle. Cítim sa nie ako nosič informácií určených k replikácii. Skôr stojím pri dverách s nadpisom „Environmentálna výchova“. Mám semester na to, aby som ich študentom pootvorila, aby sme spolu nakukli, zorientovali sa, privoňali, dotkli sa... aby nebola nepoznanou 13. komnatou. Na fakulte prejdú študenti celou škálou špecializovaných predmetov (napr. Ochrana prírody a krajiny, Globálne problémy životného prostredia), preto sa v predkladanej učebnici týmito témam nevenujeme. Korpus prírodovedne a technicky zameraných predmetov je doplnený predmetmi spoločensko-vednými (napr. Ekofilozofia, Filozofické aspekty človeka a prírody), a tak sa o tejto oblasti len zmienime kvôli kontextu. Nakoľko sa na FEE vyučuje samostatný predmet Komunikácia s verejnosťou, v učebnici sme sa z hľadiska cieľových skupín sústredili na environmentálnu výchovu v školách rôzneho stupňa. Obsah týchto textov je len vykročením do sveta environmentálnej výchovy. Jeho pokrytie je pochopiteľne nad rámec jednej publikácie, jedného semestra. Aby sa zo špecialistu stal aj dobrý lektor, je potrebné preštudovať ďalšiu literatúru (odkazujeme na ňu v jednotlivých kapitolách), vybaviť sa pedagogickými zručnosťami (aj počas ďalších kurzov, či v rámci predmetu Metódy environmentálnej výchovy), skúšať lektorovať, spolupracovať. Príležitostí je dnes už pomerne dosť, záleží len na záujme a snahe študentov. Tradične organizované Dni Zeme pre zvolenské školy, premietania filmov, verejné diskusie, spolupráca v rôznych projektoch s rôznymi štátnymi aj mimovládnyimi organizáciami, kolektorovanie výučbových programov, otvárajú bránu k získavaniu prvých skúseností už počas štúdia na univerzite.

Súčasnou učebnice je stručný slovník najčastejších výrazov (str. 256), tu zmienime len najzákladnejšie. **Výchovou** rozumieme o. i. osvojovanie si existujúcich a žiaducich sociálnych noriem vlastnými skúsenosťami, napodobňovaním. Ťažisko pojmu **vzdelávanie** je v procese získavania a upevňovania znalostí, schopností, návykov a postojov. **Osveta** je výchovno-vzdelávacou snahou pokúšajúcou sa osloviť čo najširšiu verejnosť rôznymi formami, napr. pomocou médií, prednášok, besied, letákov, plagátov a pod. (Máchal, 2000). K uvedeným pojmom možno používať prívlastky „ekologický“ a „environmentálny“ v užšom i širšom zmysle.

Ekologická výchova a vzdelávanie sú v užšom slova zmysle (a pri zjednodušenej charakteristike) zamerané na poznanie fungovania prírodných systémov (vychádzajúc z vedného odboru ekológia ako vedy o organizmoch a ich prostredí a vzájomných vzťahoch) a budovanie vzťahu človeka k prírode.

Environmentálna výchova a vzdelávanie sú zamerané na poznanie stavu životného prostredia a ich príčin, hľadanie riešení a preventívnych opatrení ako aj cesty k preberaniu zodpovednosti za stav životného prostredia a prijímanie spôsobu života únosne zaťažujúceho životné prostredie.

V praxi sa doposiaľ stretávame s používaním ekologickej i environmentálnej výchovy a vzdelávania v širšom zmysle, čomu sa nevyhli vzhľadom na ich zaužívanosť ani autorky a autori v predkladanej učebnici.

Problémy životného prostredia a ich riešenie, zmena vzťahu človeka k prírode, životnému prostrediu, posuny v životnom štýle sú prepojené s globálnou sieťou obchodu, vzťahov, súvislostí a pod. **Globálne vzdelávanie** môžeme opísať ako celoživotný vzdelávací proces, ktorý prispieva k zmene nášho postoja z egocentrizmu smerom k súcitu a empatii; k pochopeniu súvislostí medzi vlastným životom a životom ľudí na celom svete; uľahčuje porozumenie ekonomických, sociálnych, politických, environmentálnych a kultúrnych procesov, ktoré ovplyvňujú životy ľudí; rozvíja schopnosti a podporuje hodnoty a postoje, ktoré ľuďom umožňujú aktívne sa podieľať na riešení lokálnych i globálnych problémov; smeruje k prijatiu spoluzodpovednosti za vytváranie sveta, kde majú všetci ľudia možnosť žiť dôstojný život podľa svojich predstáv. „*Globálne vzdelávanie chápe učenie a osobnostný rozvoj ako nepretržitú cestu bez určitého konečného bodu, ako otvorenosť k novým informáciám, pohľadom, chápaniu, neustálej zmene, prehodnocovaniu...*“ (Pike, Selby, 1994).

Na environmentálnu výchovu sa z rôznych pohľadov a v rôznych súvislostiach pozreli autorky a autori tejto učebnice. **Vladimír Burjan** vo svojej kapitole otvára otázku poslania školy počas rôznych období – nemenila sa iba vonkajšia podoba školy, ale aj obsah a metódy vzdelávania, organizácia vyučovania a samozrejme aj ciele a funkcie, ktoré táto inštitúcia v spoločnosti plnila. Na Slovensku je aktuálne záväzný pre všetky materské, základné a stredné školy tzv. Štátny vzdelávací program, ktorý vymedzuje predmety a učivo povinné pre všetky školy. Environmentálna výchova je v ňom zapracovaná ako samostatná tzv. prierezová téma s cieľom umožniť prekonanie úzkeho priezoru vyučovaných predmetov (najmä prírodovedného zamerania). Školské vzdelávacie programy školám umožňujú detailnejšie špecifikovať obsah, formy a metódy vzdelávania. Tradičný prístup k vymedzovaniu obsahu vzdelávania a tradičná organizácia vyučovania sú totiž v rozpore s viacerými kľúčovými charakteristikami environmentálnej výchovy. Táto od svojho vzniku kráčala rôznymi cestami, stála na mnohých križovatkách, ktoré na konkrétnych príkladoch opísal **Jan Činčera**. Nie je jednoduché pomenovať všetky prúdy, ktoré sa k environmentálnej výchove nejako hlásia. Obrovskú rozmanitosť jednotlivých prúdov rozdelil do štyroch skupín, podľa štyroch slovných spojení, ktoré v nich rezonujú: príroda, miesto, životné prostredie – problémy a konflikty, transformácia (v zmysle hlbokej zmeny). Každá skupina má svoj vývin, význam, postavenie. Jedným z najpodstatnejších cieľov environmentálnej výchovy je objektívnymi informáciami, inšpiráciou i vlastným príkladom naučiť deti (žiakov, študentov) rozoznávať hodnoty, princípy a vzorce správania, podľa ktorých budú schopní a ochotní (individuálne odlišnou mierou) samostatne nachádzať svoje vlastné zodpovedné prístupy k životu, k ľuďom a k životnému prostrediu, a dokážu ich prejavovať v každodennom živote svojím eticky i environmentálne priaznivejším konaním, tzn. nielen slovami, ale svojou každodenne prežitou praxou. O ďalších cieľoch ako aj hodnotách a zmysle environmentálnej výchovy

píše Aleš Máchal. Kriticky zhodnotil rôzne omyly, dokonca mýty, s ktorými sa v praxi opätovne stretáme. Pre ukotvenie a smerovanie environmentálnej výchovy zároveň spracoval stručný prehľad významnejších konceptov environmentálnej etiky.

Na otázku: „Čo ovplyvňuje vzťah človeka k prírode a životnému prostrediu? Prečo ľudia (ne)chránia životné prostredie? Kde berieme ochotu chrániť životné prostredie?“ hľadá odpoveď **Jan Krajhanzl**, podľa ktorého pokiaľ chceme porozumieť vzťahu ľudí k prírode a životnému prostrediu, pomôže nám pri tom päť základných charakteristík: potreba kontaktu s prírodou, adaptácia na prírodné podmienky, estetický postoj k prírode, etický postoj k prírode, environmentálne vedomie. **Mikuláš Huba** zmapoval vývoj hnutia ochrancov prírody, pamiatok a životného prostredia, ktorý je východiskom pre pochopenie súčasného diania. Dnešnú environmentálnu výchovu na Slovensku ovplyvnil vývoj a premeny ochránárskeho hnutia, veď mnohé iniciatívy a významné kroky (napr. Prieskum 111, Bratislava/nahlas) sa realizovali v prednovembrovom období. Súbežne sa vyvíjala environmentálna výchova – jej korene a analýzu aktuálneho stavu opísal **Richard Medal**. Medzi najzávažnejšie problémy zaradil napr. formalizmus, neprekonanie mýtov, absentujúci systém vzdelávania učiteliek a učiteľov, chýbajúci efektívny systém štátnej podpory, poddimenzovanie infraštruktúry environmentálnej výchovy a vzdelávania. Pre zlepšenie situácie v oblasti environmentálnej výchovy sú potrebné systémové zmeny. Mnohé sa však dá meniť už dnes v rámci prierezovej témy Environmentálna výchova, napr. zmenou metód, posunom od vyučovacích hodín smerom k výučbovým programom a pod., záleží od konkrétneho učiteľa. **Zuzana Gallayová** na modelovom príklade spracovala prípravu pred prvým výučbovým programom a prináša kapitoly o možnostiach a formách realizácie environmentálnej výchovy na rôznych stupňoch škôl. Pre skutočnú zmenu na školách nestačia len moderné metódy, pomôcky, vyškolení pedagógovia či zabezpečenie infraštruktúry. Na význam participácie pri premenách škôl poukazuje kapitola **Miroslavy Pilárikovej** o najväčšom environmentálne-výchovno-vzdelávacom programe na svete Zelená škola/Eco-schools. Pri všetkých snahách je dôležité občas sa zastaviť a zamyslieť sa: „Prečo robíme environmentálne programy a robíme ich dobre?“ Evaluáciu programov environmentálnej výchovy, jej potrebu, úskalí aj využitie spracoval **Jan Činčera**, ktorý upozorňuje, že evaluačná prax predpokladá osvojenie si rady rôznych kompetencií. Okrem samotného zvládnutia evaluačnej metodológie musí evaluátor ovládať základy kvantitatívneho a kvalitatívneho pedagogického výskumu. Mal by rozumieť základným princípom teórie programu a súvisiacim pedagogickým a psychologickým princípom. Pre evaluáciu programov environmentálnej výchovy by následne mal byť zoznámený s diskurzom tohto odboru, t.j. mal by byť schopný identifikovať účinné a neúčinné stratégie k dosahovaniu ich jednotlivých cieľových oblastí. Navyše by sa mal evaluátor vedieť zrozumiteľne vyjadrovať a dobre jednať s ľuďmi. Na vzdelávanie a výchovu z pohľadu pôvodných národov aj prostredníctvom príbehov i pohľadu očami „tých druhých“ sa pozrieme s **Vanessou Andreotti a Zuzanou Labašovou**. Oči pôvodných národov sa pozerajú na tú istú planétu, ale vidia úplne iný svet. Príbehy pôvodných kultúr a spôsoby ich rozprávania sú tak rozmanité, ako miesta a národy, z ktorých vyvstali. Môžu mať pre nás veľký vzdelávací rozmer, keďže ponúkajú vhľad do spôsobu myslenia, ktorý vyviera z bytia, nie vedomostí, využívajú metafory a podobenstvá. Vynárajúce sa dimenzie globálnej environmentálnej výchovy s príkladmi realizovaných projektov podáva kapitola autorov **David Selby a Fumiyo Kagawa**. Globálna environmentálna výchova a vzdelávanie ponúka pohľad na svet, ktorý zdôrazňuje dynamickú prepojenosť medzi osobnou, lokálnou, regionálnou, národnou a globálnou

úrovňou priestorovej existencie. Globálna environmentálna výchova vyzdvihuje dôležitosť vkladať do osnov informácie o rôznorodých a vzájomne prepletených globálnych témach a prepájať ich s problémami na lokálnej úrovni. Svetom existenciálnej envirovýchovy a nových prístupov k transformácii vedomia a ochrane životného prostredia nás prevedie **Juraj Hipš**. Upozorňuje, že environmentálnu krízu sa snažíme už dlhé obdobie riešiť cez štyri základné prístupy, ktoré sa následne premietajú aj do environmentálnej výchovy: ekologický, technologický, ekonomický a politický prístup. Východiská z environmentálnej krízy ležia podľa uvedeného autora mimo hraníc týchto prístupov. To, čo má potenciál meniť myseľ a vedomie človeka, sú vedome spracované existenciálne zážitky.

Učebnica *Environmentálna výchova v súvislostiach* bola vytvorená pre študentky a študentov Fakulty ekológie a environmentalistiky, s potenciálnym využitím na prírodovedne orientovaných fakultách. Veríme, že v nej nájdú inšpiráciu aj študenti a študentky pedagogických fakúlt a rozšíri obzor, prinesie podnety na diskusiu či zamyslenie sa aj učiteľkám a učiteľom, lektorom environmentálnej výchovy, príp. ďalším záujemcom.

Držím v rukách skladačku z 80. rokov nabádajúcu k ochrane prírody. Vyzýva k sadeniu stromčekov (na obrázku smriečok), zbieraniu odpadkov, ponúka návod na kýmido pre vtáčiky. Aktivity, na ktoré sa dnes pozeráme v kontexte ich významu, efektívnosti a dôsledkov už inak. V súvislostiach.

Otvárame dvere environmentálnej výchovy, ráčte vstúpiť!

Zuzana Gallayová

Fakulta ekológie a environmentalistiky
Technická univerzita vo Zvolene

Použitá a odporučená literatúra:

MÁCHAL, A., 2000: Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Rezekvítek, Brno. 205 pp.
PIKE, G., SELBY, D., 1994: GLOBÁLNÍ VÝCHOVA. GRADA, PRAHA.

2) Škola – sluha mnohých pánov

Vladimír Burjan

„Nie je dôležité, aby deti vedeli, koľko má pavúk nôh, ale aby mu ich netrhali.“

Mgr. Renata Halaxová, ZŠ Šestajovice

2.1 CIELE A FUNKCIE ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

Škola je jednou z najstarších spoločenských inštitúcií západnej civilizácie – v tej či onej podobe už existuje prinajmenšom 2 500 rokov. Za ten čas prešla mnohými premenami – grécka *scholé* bola niečím celkom iným ako stredoveká univerzita a tá zasa fungovala celkom inak ako súčasné školy. V jednotlivých obdobiach sa nemenila iba vonkajšia podoba školy, ale aj obsah a metódy vzdelávania, organizácia vyučovania a samozrejme aj ciele a funkcie, ktoré táto inštitúcia v spoločnosti plnila. Pritom nikdy nebolo možné prisúdiť škole jednu špecifickú úlohu či funkciu. Pôsobenie tejto inštitúcie bolo vždy komplexné a mnohovrstevné a zrejme ani dnes nie sú ešte úplne reflektované a pochopené všetky jej funkcie a efekty.



Obr. 1: Raffaelova maľba Aténskej školy. Jedným z najznámejších zobrazení školy je Raffaelova freska „Aténska škola“, ktorá je idealizovaným pohľadom do slávnej Platónovej akadémie. V antickej scholé sa žiaci mohli celkom odpútať od každodenných starostí a plne sa pohrúžiť do diskutovania, filozofovania a reflexie pobývania človeka na svete. (zdroj: <http://en.wikipedia.org>)

Zaujímavé je, že hoci sa väčšina verejnosti (odbornej i laickej) zhoduje v názore, že funkčný vzdelávací systém je pre spoločnosť veľmi dôležitý, v otázke jeho konkrétnych cieľov už podobná zhoda nepanuje. Niektoré koncepcie vychádzajú **primárne z potrieb spoločnosti (štátu)** a tieto nadradujú potrebám a záujmom jednotlivcov. Školu vnímajú ako inštitúciu, ktorú si zriaďuje štát na plnenie svojich potrieb. K nim patrí napríklad **medzigeneračný transfér kultúry a know-how, potreba výchovy budúcej pracovnej sily, ktorá udrží ekono-**

miku štátu v chode, či potreba socializácie budúcich členov spoločnosti (socializácia sa v tomto prípade chápe ako nutná kultúrna homogenizácia, ako prispôbenie jednotlivcov zvyklostiam spoločnosti, bez ktorého by sa mohli správať nepredvídateľným a pre spoločnosť potenciálne nebezpečným spôsobom). Iné koncepcie kladú na prvé miesto jednotlivca a preto aj od školy požadujú, aby v prvom rade slúžila potrebám a záujmom jednotlivých detí, prípadne ich rodičov. Pri takomto pohľade sa ako ciele školy najčastejšie uvádzajú: **rozvíjanie prirodzených schopností a predpokladov jednotlivých detí, ich príprava na šťastný, harmonický život**, prípadne ich **personalizácia a socializácia** (tentoraz chápaná ako pomoc jednotlivcovi pri začleňovaní sa do spoločnosti). Rozdiel oboch prístupov k poslaniu školy je zásadný. Ak ekonomika štátu potrebuje inžinierov, v zmysle prvého prístupu je legitímne, aby štát rôznymi opatreniami nútil čo najviac mladých ľudí študovať matematiku a technické smery, pretože potreby štátu sú nadradené záujmom a preferenciám jednotlivcov. Z pohľadu personalistických koncepcií školy je naopak takýto nátlak neprípustný (personalistická teória vzdelávania - nedirektívna, slobodná, otvorená výchova a vzdelávanie). Tie zasa nebudú mať problém s tým, ak sa veľká časť vyučovacieho času bude venovať umeniam, ktoré kultivujú psychiku detí, hoci z pohľadu potrieb štátu by sa takto orientovaná výchova javila ako neúčelná.



Podrobne sa tejto problematike venuje aj Bertrand (1998) či Havlík, Koťa (2011). Tí ako najdôležitejšie uvádzajú tieto funkcie školy: **výchovnú, vzdelávaciu, kvalifikačnú, integračnú a selektívnu**. Odporúčajú možno aj publikáciu autorskej dvojice Kaščák, Pupala (2009), v ktorej popisujú a analyzujú šesť rôznych prístupov k vymedzovaniu cieľov a obsahu vzdelávania.

Uvedené taxonómie sa zaoberajú prevažne pozitívnymi funkciami školy (či už z pohľadu spoločnosti alebo jednotlivca). Takýto pedagogický optimizmus však nie je univerzálny. Mnoho psychológov, sociológov i pedagógov poukazuje už celé desaťročia aj na rôzne negatívne efekty školy, ktoré podľa niektorých dokonca prevažujú nad pozitívnymi. Významné kritiky štátnych školských systémov publikovali Paulo Freire (1968) a Ivan Illich (1971, česky 2001). Neskôr sa pridali svojimi početnými prácami John Holt, John Taylor Gatto, Peter Grey, Roger Shank, Ken Robinson a ďalší. Obviňujú školu, že jej skutočným účelom je **manipulácia, indoktrinácia a disciplinácia jednotlivcov, potlačanie ich individuality, samostatnosti a iniciatívy**. Iní vidia v škole dôležitý nástroj **udržiavania konzumného kapitalizmu** či všeobecne akceptovaný **mechanizmus vertikálneho členenia spoločnosti** na tých, ktorí budú pripustení k lepším spoločenským pozíciám a na tých, ktorí budú celoživotne odkázaní na ťažké, nezáživné a zle platené práce.

2.2 AKO SA STANOVUJE OBSAH VZDELÁVANIA?

Obsah vzdelávania je dôležitým parametrom každého výchovno-vzdelávacieho systému, rozhodne však nie jediným. Pre to, aby školy úspešne plnili svoje poslanie, je dôležité nielen to, čo učíme, ale aj to, ako to učíme (t. j. formy a metódy vyučovania), na čo kladieme pri učení dôraz (faktografia verzus porozumenie, teória verzus prax atď.), ako vzdelávanie organizujeme, aká je v školách klíma, aké sú vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi a mnoho ďalšieho. Nie je zriedkavý ani názor, že používané formy a metódy sú dôležitejšie ako samotný obsah. Pripomeňme slová britského biológa Thomasa H. Huxleyho: „*Je úplne jedno, čo žiakov učíme, hlavne ich to učme dobre.*“

V slovenskom školstve dlhodobo dominuje skôr opačný prístup: **máme tendenciu preceňovať dôležitosť vymedzenia obsahu vzdelávania** a na druhej strane sa **nedostatočne zaujímate o výsledky, ktoré reálne dosahujeme**. Akoby sme sa riadili opakom Huxleyho tézy: „Je nám jedno, čo žiakov skutočne naučíme, hlavne im prednášajme tie správne učivá v správnom poradí.“



Štátny a školský vzdelávací program

Od ostatnej školskej reformy (2008) je obsah základného a stredného vzdelávania na Slovensku určený **na dvoch úrovniach**. Na centrálnej úrovni je definovaný tzv. **Štátny vzdelávací program**, ktorý vymedzuje predmety a učivo povinné pre všetky školy (environmentálna výchova je jednou z tzv. prierezových tém). Toto učivo môžu školy podľa vlastného uváženia (a reálnych možností) rozširovať a dopĺňať o ďalšie predmety či témy, a to v rámci svojho **školského vzdelávacieho programu**, ktorý môže byť pre každú školu iný, špecifický. Štátny vzdelávací program je voľne dostupný na www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej.

Usmernenia zo strany štátu sú k vysokým školám v porovnaní s nižšími stupňami škôl podstatne nižšie. Vysokoškolskí učitelia majú oveľa väčšiu slobodu pri výučbe – voľbe obsahu aj používaných metód (sloboda výučby ako aj sloboda bádania, výskumu atď. sú zakotvené v zákone o vysokých školách – Zák. č. 131/2002 v znení doplnení a neskorších predpisov). Na vysokých školách je podmienkou výučby akreditácia jednotlivých študijných programov. Spôsobilosť vysokej školy uskutočňovať príslušný študijný program v študijnom odbore posudzuje Akreditačná komisia (poradný orgán vlády SR).

Dilemy a napätia pri stanovovaní obsahu vzdelávania

Tvorba Štátneho vzdelávacieho programu je pomerne zložitý a neprehľadný proces, na ktorom participuje mnoho priamych a nepriamych aktérov. Táto činnosť spadá do kompetencie **Štátneho pedagogického ústavu**, no reálne do procesu tvorby a úprav kurikula (obsahu vzdelávania) vstupujú aj pracovníci ministerstva školstva, rezortné ústavy a pracoviská, ostatné ministerstvá (v rámci medzirezortného pripomienkového konania), členovia rôznych odborných komisií a v neposlednom rade aj učitelia a rôzne mimovládne organizácie. Pri takom veľkom počte aktérov nevyhnutne dochádza k názorovým nezhodám. V pripomienkovom konaní a diskusiách sa prejavujú rôzne (často antagonistické) koncepcie. Každé rozhodnutie o tom, čo sa žiaci budú učiť a čo naopak nebudú tak nevyhnutne musí preklenúť isté napätia. Spomenieme krátko aspoň niektoré z nich.

Nové, moderné a aktuálne poznanie alebo tradičné, vekmi preverené?



Hlavný vzdelávací obsah tradičnej školy tvoria **zjednodušené základy jednotlivých vedeckých disciplín**. V praxi to znamená, že všetko, čo sa deti učia, je ľudstvu známe minimálne sto rokov a je pravdepodobné, že tieto poznatky sa už nebudú príliš revidovať. Naproti tomu všetky nové oblasti poznania, ktoré aspirujú na začlenenie do školského kurikula (vrátane environmentálnej problematiky), sú mladými a stále sa rozvíjajúcimi disciplínami. Ich obsah sa ešte mení, vznikajú a kryštalizujú sa nové pojmy a terminológia, menia sa paradigmy. Niektorí pedagógovia sa domnievajú, že takéto oblasti poznania ešte nie sú dostatočne „zrelé“ na to, aby vstúpili do kánonu školského vzdelávania. V podtexte takýchto

výhrad je možno obava, že by hrozili časté zmeny vzdelávacích programov, prepisovanie učebných textov, či dokonca priznávanie, že to, čo sme žiakom tvrdili pred desiatimi rokmi, už dnes nepovažujeme za pravdivé či za správne. **Tradičná akademicky orientovaná škola uprednostňuje stabilitu vekmi preverených vedných disciplín.** Odvrátenou stranou stability však môže byť **irelevancia učiva,** dôsledkom ktorej je **nezáujem žiakov.**

Všeobecné poznatky alebo špecializované, užšie a hlbšie zamerané poznanie?



Poznatkov o svete máme čoraz viac, no časové a mentálne kapacity žiakov sú obmedzené. Pri koncipovaní školského kurikula je preto nevyhnutná podstatná **selekcia a redukcia.** O tom, z akých princípov má vychádzať, sa vedú odborné spory. Jednou z „večných“ otázok je dilema, **či je lepšie učiť žiakov o mnohých veciach málo** (a teda nutne zjednodušene a povrchné) **alebo radšej o menej veciach veľa** (a teda podrobnejšie a hlbšie). V tunajšej pedagogickej praxi sa presadil prvý názor, že na základnej a strednej škole je dôležitejšia šírka záberu poznania a že na špecializáciu je vhodný čas až na vysokej škole. Dôsledkom takéhoto prístupu sú **preplnené vzdelávacie programy, permanentný pocit nestíhania na strane učiteľov a povrchné, krátkodobé vedomosti na strane žiakov.**

Teoretické poznanie alebo praktické, bezprostredne aplikovateľné poznatky?



„Vzdelávanie trpí chorobou verbalizmu,“ konštatoval známy brazílsky pedagóg Paulo Freire už pre desiatkami rokov, no zdá sa, že sa v tomto ohľade mnoho nezmenilo. **Verbalizmus, akademizmus a teoretické zameranie** naďalej zostávajú charakteristikami školského vzdelávania v mnohých krajinách, Slovensko nevynímajúc. A to aj napriek tomu, že **oficiálna rétorika neustále zdôrazňuje, že vzdelávanie má byť prakticky orientované, že žiaci majú byť schopní aplikovať nadobudnuté poznatky v praxi a že významným kritériom kvality školy je uplatniteľnosť jej absolventov na trhu práce.** Ozývajú sa však aj hlasy (napríklad rakúsky filozof Konrad Liessmann), ktoré praktickú orientáciu vzdelávania odmietajú ako nesprávnu a nebezpečnú. Naopak, volajú po tom, aby sa škola vrátila k svojmu pôvodnému „od života odtrhnutému“ akademizmu, ktorý je pre zachovanie našej kultúry a civilizácie údajne veľmi dôležitý (podrobnejšie Liessmann, 2014).

Konformný pohľad na svet konzervujúci status quo alebo kritický prístup vyzdvihujúci potrebné zmeny?



Štátne vzdelávacie systémy sú všade na svete **konzervatívne** a prispievajú skôr k reprodukcii status quo než k jeho zmene. Známy kritik školy Ivan Illich varoval, že „škola je reklamnou agentúrou, ktorá vás presviedča, že potrebujete spoločnosť takú, aká je“ (Illich, 2001). Ani francúzsky filozof Michel Foucault príliš neverí v avantgardné poslanie školy, teda v jej schopnosť byť „liahňou pokroku“. Školské vzdelanie je podľa neho „predovšetkým základnou indoktrináciou tou minulou, ale stále ešte vládnucou ideológiou.“ Pokiaľ však bude mať monopol na vzdelávanie štát, ktorý školy zaraďuje do siete (t. j. de facto licencuje), financuje, riadi a významne spolurozhoduje o obsahu vzdelávania, je nepravdepodobné, že by sa na konzervatívnom a konformnom charaktere základného a stredného vzdelávania niečo zásadné zmenilo.

Jednotný obsah spoločný pre všetkých alebo individualizované kurikulum rešpektujúce preferencie a umožňujúce osobnú voľbu?



Toto napätie je odrazom jednej zo základných pedagogických dilem. **Psychologizujúce koncepcie školy** poukazujú na veľké odlišnosti medzi jednotlivými deťmi a **požadujú, aby škola tieto individuálne špecifiká v čo najväčšej miere zohľadňovala**. Individualizácia sa má týkať nielen obsahu vzdelávania, ale aj jeho foriem, metód a organizácie. Zástancovia individualizovaného vzdelávania varujú, že **opačný** (t. j. hromadný, uniformný) **prístup má za následok nízku efektívnosť vzdelávania, demotiváciu žiakov a mrhanie ich potenciálom**. Pripúšťajú však, že individuálny prístup k jednotlivým žiakom je pre učiteľa náročnejší ako hromadný. Proti takémuto pohľadu však namietajú zástancovia teórií, ktoré kladú hlavný dôraz na **socializačnú funkciu školy**. Podľa nich má byť nástup do školy prechodom z prostredia, kde je dieťa stredobodom vesmíru a všetci okolo sa snažia všetko prispôsobiť jeho želaniam a potrebám, do prostredia, kde je iba jedným z mnohých a kde dospelí od neho vyžadujú, aby robilo aj veci, ktoré mu možno nie sú práve po vôli. Vystavenie dieťaťa tomuto druhu „neindividualizovaných“ situácií je považované za dôležitú súčasť socializačného procesu, bez ktorej tento proces nemôže byť úspešný (Kaščák, 2006; 2010).



Rôzne vrstvy kurikula, skryté kurikulum

Pri analýze výchovno-vzdelávacieho procesu sa ukazuje ako účelné rozlišovať niekoľko rôznych vrstiev kurikula. Ako **zamýšľané kurikulum** sa označuje obsah stanovený pedagogickou dokumentáciou (u nás povedzme štátnym či školským vzdelávacím programom alebo učebnicami). **Realizované kurikulum** tvoria vzdelávacie obsahy, ktoré sú učiteľmi skutočne odučené. Realizované kurikulum sa z rôznych dôvodov nemusí zhodovať so zamýšľaným kurikulumom. **Dosiahnuté kurikulum** predstavuje súhrn všetkých vzdelávacích obsahov, ktoré si jednotliví žiaci reálne osvojili.

Dôležitým krokom na ceste k porozumeniu fungovania školy je poznanie, že **dosiahnuté kurikulum nie je podmnožinou realizovaného kurikula**. Obsahuje časť realizovaného kurikula (i keď zďaleka nie všetko), no zároveň obsahuje aj rôzne ďalšie poznatky, názory, postoje či návyky, ktoré žiaci v škole nadobudli **bez toho, aby o to učitelia usilovali, ba dokonca bez toho, aby si toho škola bola vôbec vedomá**. V tomto zmysle hovoríme o tzv. **skrytóm kurikulum**. Žiak môže napríklad opúšťať školu s presvedčením, že matematika je zložitá, nudná a od života odtrhnutá disciplína, ktorú nemá šancu pochopiť. Alebo si môže odnášať poznanie, že najrozumnejšie je presne plniť pokyny dospelých (nadriadených), neprotestovať a na nič sa nepýtať, pretože tak najľahšie dosiahne z ich strany pochvalu a dobré hodnotenie. Do skrytého kurikula patria napríklad aj rôzne rodové stereotypy.

Problematike kurikula sa hlbšie venuje napr. Průcha (2009; 2013).



1. Do akej miery má štát zasahovať do školského kurikula? Aké výhody prináša centrálné určovanie obsahu vzdelávania a aké naopak hrozia nebezpečenstvá?
2. Premyslite si hlbšie pojem *skrytého kurikula*. Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti uveďte konkrétne príklady vedomostí či postojov, ktoré ste si odniesli zo základnej alebo strednej školy bez toho, aby to vaši učitelia zamýšľali.
3. Usporiadajte medzi sebou diskusiu o tom, či by do základného učiva gymnázia na Slovensku mali patriť nasledujúce učivá či témy: *Ernest Hemingway, vzorec pre objem gule, Einsteinova teória relativity, životný príbeh Ježiša, životný príbeh Mohameda, vznik štátu Izrael, princíp mobilného telefónu*.



Obr. 2: Dnes všetci maľujeme kostol. Manufaktúrny model masového, uniformizovaného vzdelávania je v nás tak hlboko zakorenený, že ešte aj na výchovných predmetoch musia deti postupovať synchronizovane. Ak vzdelávací program predpisuje, že dnes je v pláne kreslenie budovy, musia všetky deti rešpektovať pokyn pani učiteľky a kresliť rovnakou technikou rovnakú budovu. To, že Evička včera dostala škrečka a oveľa radšej by dnes kreslila toto zvieratko, školu nezaujíma. (zdroj: Vladimír Burjan)

2.3 VZDELÁVANIE PRE ŽIVOT

Jednou z najčastejších požiadaviek, ktoré sa dnes ozývajú v súvislosti so školou je, že **škola má „vzdelávať pre život“**. Táto téza je dnes takmer univerzálne akceptovaná, a to napriek tomu, že v dejinách vzdelávania je pomerne nová a navyiac v sebe obsahuje viacero rozporov. Aj preto stojí za to bližšie sa nad ňou zamyslieť. Kto videl dnes už kultové filmy *Škola základ života* (1938) či *Cesta do hlubin študáckovej duše* (1939) vie, že **kurikulum prevorepublikových klasických gymnázií na budúci život študentov príliš neprihliadalo**. Na hodinách latinčiny recitovali verše antických básnikov a otázka praktického využitia takéhoto vzdelania nebola na programe dňa. K spochybneniu akademického, teoretického a „od života odtrhnutého“ vzdelávania došlo až neskôr v priebehu 20. storočia, a to najmä pod tlakom celkovej modernizácie spoločnosti. Najvýraznejší impulz pre praktickú orientáciu vzdelávania so sebou priniesol až **nástup neoliberálnych vlád** (od 80. rokov 20. storočia) a tzv. **nového manažerializmu**, ktorý sa postupne presadil v takmer všetkých oblastiach života spoločnosti, vzdelávanie nevynímajúc. **Úloha školy bola zredukovaná na prípravu odborníkov potrebných v hospodárstve**. Začala sa zdôrazňovať údajná **úzka korelácia medzi kvalitou vzdelávania a mierou nezamestnanosti**. Od školského učiva sa začala vyžadovať aplikovateľnosť a od študentov flexibilita a schopnosť naučiť sa kedykoľvek niečo nové podľa rýchlo sa meniacich podmienok na trhu – je dôležité „naučiť sa učiť“ (Kaščák, Pupala, 2009; 2012). Hoci dôraz na praktickosť a aplikovateľnosť vzdelania prišiel pôvodne z oblasti ekonomiky, našiel pozitívnu odozvu aj u rodičov. Tí si totiž od neho sľubujú zvýšenie šancí na dobré pracovné uplatnenie svojich detí.

Je však silná orientácia na aplikovateľnosť poznatkov naozaj rozumná a z dlhodobého hľadiska užitočná? Nemyslia si to všetci. Asi najprominentnejším odporcom „vzdelávania pre život“ je rakúsky filozof Konrad Liessmann. Vo svojej najnovšej knihe (Liessmann, 2014) pred takouto čisto utilitaristickou koncepciou vzdelávania dôrazne varuje. Učenie pre život znamená podľa neho iba tréning zvládania každodennosti a schopnosti realizovať v tejto komplexnej každodennosti naše prania a sny. Život, ktorý je hodný toho, aby sme ho žili, sa však podľa Liessmanna nevyčerpáva v čo najšikovnejšej konzumácii.

Ludský život je naplnený vtedy, keď je zároveň reflexiou. Aby však bola možná reflexia, potrebujeme istý odstup od každodennosti. A ten získame možno skôr pri čítaní Vergília v latinčine, než na hodine finančnej gramotnosti.



Koncept „učenia pre život“ v sebe skrýva aj ďalšie problémy. Ak ho chceme vo vzdelávaní aplikovať, musíme sa vysporiadať s nasledujúcimi otázkami.

Čo vieme o tom, ako bude vyzeráť život našich žiakov a študentov?



Dnešní deviataci budú na vrchole svojej kariéry povedzme o 30 rokov, teda v roku 2045. Ako bude vtedy vyzeráť naša spoločnosť? Aké profesie budú vtedy atraktívne a ktoré z tých dnešných už nebudú existovať? Aké technológie budú mať ľudia bežne k dispozícii? O roku 2045 vieme možno toľko (a zrejme ešte menej), ako vedeli ľudia v roku 1985 o dnešku. V tom čase sme boli súčasťou Československa, budovali sme socializmus, nemali sme osobné počítače, internet, mobilné telefóny a nikto netušil, čo by mohlo byť náplňou práce web-dizajnéra, počítačového grafika či blogera. Nie je príliš trúfalé tvrdiť, že dnešných deviatikov pripravujeme na život?

Ludský život môže mať tisíce podôb. Pre ktorú z nich chceme žiakov a študentov pripravovať?



Život autora týchto riadkov sa v mnohom líši od životov autorov ďalších kapitol ako aj od životov čitateľov. Na aký život teda chceme pripravovať žiakov? Na život vedca, umelca, vrcholového športovca, manažéra, herca, novinára, politika, ochranára? Je škola schopná vyextrahovať nejakú spoločnú esenciu, ktorá bude rovnako potrebná a užitočná pre všetky spôsoby života, ktoré spoločnosť jednotlivcovi umožňuje? Alebo sa rozhodneme, že naša škola sa bude zameriavať na výchovu vedcov? Je také obmedzenie v poriadku? A pôjde v takom prípade o vzdelávanie pre život alebo iba pre jeden konkrétny typ života?

Každý z nás zastáva v živote veľa rôznych sociálnych rolí. Príprava na život by mala byť prípravou na všetky, nielen na niektoré z nich.



Hoci tvrdíme, že v dnešnej škole pripravujeme žiakov a študentov na život, v skutočnosti sa sústredíme najmä na jednu životnú rolu, a to na rolu pracovníka (a aj to predovšetkým na rolu zamestnanca a už oveľa menej na rolu podnikateľa). Ľudia však v živote zastávajú aj ďalšie dôležité a náročné sociálne roly: sme partnermi, rodičmi, susedmi, členmi rôznych komunít, občanmi, voličmi atď. Škola, ktorá to s prípravou na život myslí vážne, by mala žiakov a študentov vychovávať a vzdelávať tak, aby obstáli vo všetkých týchto rolách. Byť zamestnateľným ani zďaleka nestačí.

Ak chceme žiakov a študentov pripravovať na život, prečo ich počas celej prípravy od života izolujeme?



Predstavme si plaveckú školu, ktorá by postupovala tak, že by svojich frekventantov na dlhý čas zavrela do triedy, kde by ich prednáškami a domácimi úlohami „pripravovala na plávanie“ a do bazéna by ich pustila až po tom, čo by sa naučili plávať. Táto predstava asi vyvolá na väčšine tvári úsmev, no nikto sa nepozastavuje nad tým, že naša škola robí v podstate niečo podobné. Ak to myslíme s prípravou žiakov a študentov na život vážne, mali by sme si klásť otázku, či to v súčasnej podobe školy vôbec je možné.

Život sa nezačína až po ukončení štúdia. Školské roky sú jeho plnohodnotnou súčasťou.



Keď hovoríme, že v škole pripravujeme žiakov na život, implicitne tým naznačujeme, že skutočný život sa začína až po ukončení štúdia. Keďže čerství absolventi magisterského či inžinierskeho štúdia majú okolo 24 – 25 rokov, znamená to, že plnú tretinu nášho života vnímame ako neplnohodnotnú, prípravnú fázu. Je to do istej miery dôsledok zúženého ekonomického vnímania sveta, ktoré v študentoch vidí predovšetkým potenciálne „ľudské zdroje“ využiteľné v ekonomike. Disponibilným ľudským zdrojom sa však človek stáva až po získaní kvalifikácie a zaradením sa medzi pracovné sily, dovedy je iba nákladovou položkou. Pritom americký filozof a pedagóg John Dewey už začiatkom 20. storočia radil: „*Nevnímajme vzdelávanie ako prípravu na budúci život, robme z neho plnohodnotný zmysel súčasného života.*“ Ak chceme, aby žiaci a študenti vnímali školu ako užitočnú a zmysluplnú a boli ochotní na vzdelávaní aktívne participovať, nestačí im tvrdiť, že to, čo sa učia, sa im raz v živote zídne. Mali by sa čo najčastejšie presviedčať, že to, čo sa v škole učia, je im užitočné aj v ich súčasnom živote.



1. Aký je váš názor na tézu Konrada Liessmanna, že škola by nemala byť orientovaná príliš prakticky a že by sa mala radšej venovať teoretickejším, abstraktnejším a trvalejším obsahom (základy vied, klasická literatúra, dejiny našej kultúry a pod.)?
2. Predstavte si, že by ste boli zriaďovateľom súkromnej školy a mohli by ste slobodne stanoviť výchovné a vzdelávacie ciele svojej školy. Akých absolventov by ste chceli vychovávať a na aký spôsob života by ste ich chceli pripravovať?

2.4 ŠPECIFIKÁ ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY

Na snahách o etablovanie environmentálnej výchovy (EV) ako novej súčasti školského kurikula možno dobre ilustrovať viaceré problémy súčasnej školy. **Tradičný prístup k vymedzovaniu obsahu vzdelávania a tradičná organizácia vyučovania sú totiž v rozpore s viacerými kľúčovými charakteristikami environmentálnej výchovy.** V ďalšom naznačíme niekoľko problémov, ktoré v tejto súvislosti vyvstávajú. Nejde pritom o problémy týkajúce sa iba environmentálnej výchovy, ale aj ďalších „nových obsahov“ (globálnej výchovy, multikultúrnej výchovy atď.), ktoré sa viac či menej úspešne snažia o prienik do školského kurikula.

Environmentálna výchova kladie dôraz na formatívny aspekt vzdelávania, škola na informatívny.

Hoci environmentálna výchova má aj vzdelávací komponent a zahrňuje aj rôzne teoretické poznatky, **primárne si kladie za cieľ spôsobiť zmenu v názoroch, postojoch a v správaní sa žiakov** a študentov **k životnému prostrediu** (viď motto tejto kapitoly). Zdanlivo by to škole nemalo spôsobovať problém, keďže oficiálna pedagogika o každom jednom školskom predmete tvrdí, že má za cieľ nielen vzdelávať, ale aj vychovávať. Pravdou však je, že **naša škola je uspôsobená najmä na vzdelávanie** a výchovné pôsobenie na žiakov často zostáva iba nesplneným želaním. Ani predmety, ktoré majú priamo v názve slovo „výchova“, často neuniknú prehnanému akademizmu, ktorý je zakorenený v našej pedagogickej tradícii. Výsledkom sú hodiny hudobnej vý-

chovy, na ktorých žiaci memorujú životopisné údaje skladateľov či hodiny telesnej výchovy, na ktorých píšú písomku z pravidiel loptových hier. Podobné nebezpečenstvo hrozí aj environmentálnej výchove. Pokiaľ ju budú učiť učitelia, ktorí na vysokej škole prešli čisto akademickou prípravou a ktorých školská prax ďalej utvrdzuje v tom, že je potrebné klásť dôraz na teoretické poznatky, **hrozí, že sa environmentálna výchova zredukuje na súbor odborných pojmov (ekosystém, biodiverzita, recyklácia a pod.), poučiek a štatistických údajov o emisiách.**

Environmentálna výchova je typická prierezová téma, škola však preferuje samostatné predmety

Školské kurikulum je u nás tradične rozčlenené **do samostatných predmetov**, ktoré viac-menej kopírujú skladbu vedeckých disciplín. Presnejšie, skladbu vedeckých disciplín niekedy v 18. či 19. storočí. Zatiaľ čo v dobe osvietenstva sa javilo ako účelné rozčleniť prírodovedné poznanie na fyziku, chémiu a biológiu, dnes takéto členenie už pôsobí neadekvátne. Žijeme v dobe matematickej fyziky, astrofyziky, fyzikálnej chémie, biofyziky, biochémie, molekulárnej genetiky, environmentálnych štúdií, ekológie, matematického modelovania chemických a biologických procesov a konštruovania kvantových počítačov. Environmentálna výchova zasahuje svojím obsahom do biológie, geografie, chémie, občianskej náuky aj etiky. Ak sa bude chcieť začleniť do školského kurikula v podobe nového **samostatného predmetu**, ocitne sa v rade s ďalšími predmetmi – čakateľmi ako mediálna výchova, ekonómia, finančná gramotnosť, globálne štúdiá atď. Časový priestor vyučovania je pritom obmedzený a žiadny z tradičných predmetov sa nechystá dobrovoľne uvoľniť miesto modernejšiemu či aktuálnejšiemu nástupcovi. Výhodou samostatných predmetov je ich neprehliadnuteľná prítomnosť v kurikule, samostatná známka na vysvedčení a z nej vyplývajúca „vážnosť“ predmetu, možnosť vysokoškolskej prípravy učiteľov s príslušnou aprobáciou či vydávanie samostatných učebníc. Ich nevýhodou je istá umelosť, pretože príroda a svet nie sú členené na oddelené „predmety“, ako aj nízka hodinová dotácia, ktorá by v prípade predmetu ako environmentálna výchova určite nebola vyššia ako 1 hodina týždenne či dokonca 1 hodina raz za dva týždne. Inou možnosťou je koncipovať environmentálnu výchovu ako **prierezové tému**, ktorá nebude reprezentovaná samostatným predmetom, ale jednotlivými témami zakomponovanými do iných predmetov. Domnievame sa, že vzhľadom na špecifickú povahu environmentálnej problematiky by toto riešenie bolo vhodnejšie. Umožňuje totiž prepojiť rôzne environmentálne koncepty a myšlienky s teoretickými základmi príslušných disciplín (biológie, chémie, geografie) a tým im dodať pevnejšie ukotvenie a zdôvodnenie. Isté riziko však predstavuje fakt, že **naša škola si zatiaľ s prierezovými témami nevie príliš rady**. Učitelia ich často vnímajú ako niečo cudzorodé, umelo pridané k ich predmetu a primerane tomuto postojú venujú prierezovým témam čas a pozornosť. Keď požadujeme od slovenčinára, aby rozvíjal kritické myslenie žiakov, od matematikára, aby žiakov učil čítať s porozumením alebo od učiteľa chémie, aby poukazoval aj na environmentálne aspekty chemického priemyslu, žiadame od nich niečo, na čo neboli počas vlastného štúdia dostatočne pripravení a na čo vo vzdelávacích programoch nie je pamätané primeranou časovou dotáciou.



Obr. 3: Kresba pavúka s desiatimi nohami. „Nie je dôležité, aby deti vedeli, koľko má pavúk nôh, ale aby mu ich netrhali.“ Zdá sa, že o počte nôh pavúka veľa nevedel ani Odilon Redon a nebránilo mu to stať sa významným symbolistickým maliarom. (Na viacerých Redonových maľbách majú pavúky desať nôh, hoci v skutočnosti ich majú iba osem.)
(zdroj: Odilon Redon, francúzsky maliar)

Environmentálna výchova je do istej miery v opozícii k súčasnému systému, škola má však tendenciu reprodukovať status quo

Už sme skôr spomenuli, že jedným z napätí, ktoré sa v škole môžu prejavovať, je tenzia medzi snahou o zachovanie a reprodukciu existujúceho politického, ekonomického a spoločenského systému a protichodnou snahou o jeho nahradenie iným, lepším systémom,

ktorý odstráni nedostatky toho súčasného. Environmentálne hnutie stojí na strane zmeny – poukazuje na nedostatky a na neudržateľnosť súčasného ekonomického a politického systému. Učiť environmentálnu výchovu znamená kritizovať konzumný spôsob života, bezohľadné podnikanie, globalizáciu, ale aj bezzubý politický systém neschopný chrániť životné prostredie pred negatívnymi externalitami ekonomického rozvoja. Je otázkou, do akej miery je takýto kritický postoj možný v rámci štátom definovaného a schvaľovaného kurikula.

Environmentálna výchova je relatívne mladá a stále sa vyvíjajúca problematika, škola však preferuje stabilné, časom preverené poznanie

Tradičná škola je opatrná pri rozširovaní kurikula o nové oblasti poznania, ktoré ešte prechádzajú dynamickým vývojom. Environmentálna výchova je však práve takou oblasťou, preto musí počítať s tým, že sa budú ozývať aj hlasy proti jej zaradeniu do školského kurikula poukazujúce na jej nedostatočnú teoretickú podloženosť, nejasnú či nejednotnú terminológiu, navzájom si protirečiacie koncepcie a pod.

Vyučovanie environmentálnej výchovy by mohli významne obohatiť externí odborníci a ľudia z praxe, škola však preferuje interných učiteľov

Kto by dokázal deťom lepšie a zaujímavejšie rozprávať o ekológii, prírodnom prostredí, rastlinách či živočíchoch ako poľnohospodár, lesník, záhradník, chovateľ koní, bača, včelár, botanik, geológ, pracovník zoologickej záhrady, ochranár atď.? Tradičná škola však preferuje, aby deti boli vzdelávané takmer výlučne kmeňovými učiteľmi s príslušnou pedagogickou kvalifikáciou. Absolventov štúdia environmentalistiky je na školách zatiaľ málo, takže túto tému budú so žiakmi preberať poväčšine absolventi štúdia biológie, geografie, chémie a pod. Aj keď nie je vylúčené, že sa učitelia počas vysokoškolského štúdia s environmentálnou problematikou stretli, pokiaľ sa ňou z vlastného záujmu hlbšie nezaobierajú a nemajú s touto oblasťou osobné skúsenosti, budú s veľkou pravdepodobnosťou klásť dôraz na teóriu a reálny vplyv takto vyučovanej environmentálnej výchovy bude malý.

Environmentálna výchova by sa mala vyučovať v prírode a v teréne, škola však preferuje vzdelávanie v triede

John Holt, duchovný otec domáceho vzdelávania (homeschoolingu), svojho času poznamenal: „Predstava, že môže existovať miesto, odtrhnuté od zvyšku života, kde sa nedeje nič iné, iba učenie, je hlúpa.“ Spochybnil tak tradičnú koncepciu školy ako špeciálnej budovy, do ktorej každé ráno zatvárame deti, aby sa v nej učili. Chcel poukázať na skutočnosť, že **deti trávajú celé dni v „sterilných“ miestnostiach, v ktorých okrem školského nábytku v podstate nič nie je, a najmä, v ktorých sa nič zaujímavého a zmysluplného nedeje.** Ak by sme aj pripustili, že takto koncipované vzdelávanie môže byť pre niektoré predmety vyhovujúce, environmentálna výchova medzi ne patriť nebude. Tá by mala byť vyučovaná v lese, na lúke, na poli, na hrebeni pohoria, v doline, na brehu rieky či jazera, v lužnom lese, v ovocnom sade, v mestskom parku, na sídlisku, na priemyselnej periférii, v zoolologickej záhrade, na poľnohospodárskom družstve a pod. Dnešná škola síce dokáže do vyučovania občas zaradiť výlet či exkurziu, tie však predstavujú iba zanedbateľnú časť celkového vyučovacieho času.



Obr. 4: Žiaci 7. ročníka v anglickom mestečku Washington.

„Predstava, že môže existovať miesto, odtrhnuté od zvyšku života, kde sa nedeje nič iné, iba učenie, je hlúpa,“ tvrdil John Holt a pri pohľade na takéto sterilné a nepodnetné školské prostredie mu človek musí dať za pravdu. (zdroj: Julian Germain, www.juliangermain.com)

sa oblastiam poznania, aby umožňovala žiakom čo najviac kontaktov s odborníkmi a zaujímavými ľuďmi z mimoškolského prostredia a aby väčšiu časť vzdelávania realizovala mimo budovy školy. To všetko by prospelo nielen environmentálnej výchove, ale aj ostatným predmetom, a teda v konečnom dôsledku aj škole ako takej.

Zdá sa teda, že environmentálna výchova by v rámci svojej snahy o prienik do školského kurikula mohla (a mala) plniť **dôležitú misiu** – mohla by pomáhať tradičnej škole prekonávať rôzne stereotypy, ktoré si so sebou nesie z minulosti. Environmentalisti by mali nabádať školu, aby kládla väčší dôraz na formatívny aspekt vzdelávania, aby sa viac orientovala na prierezové témy než na izolované predmety, aby sa nebála ísť aj do opozície voči existujúcemu status quo, aby sa nevyhýbala novým a vyvíjajúcim

kontakto

1. Kde všade mimo priestorov školy by bolo možné a vhodné vyučovať environmentálnu výchovu?
2. Aké rôzne osoby a zástupcovia akých profesií by mohli byť vhodnými externými učiteľmi environmentálnej výchovy?
3. V čom konkrétne sa môže environmentálna výchova dostať do opozície k súčasnému ekonomickému či politickému systému?
4. Do ktorých všeobecno-vzdelávacích školských predmetov a tém je možné implementovať prvky environmentálnej výchovy?

Použitá a odporúčaná literatúra:

- BERTRAND, Y., 1998: Soudobé teorie vzdělávání. Portál, Praha. 247 pp.
- BURJAN, V., 2012: Vzdelávanie nie je iba škola. Týždeň 9 (47): p. 26.
- BURJAN, V., 2012: Kvalita školy. Týždeň 9 (43): p. 26-27.
- BURJAN, V., 2013: Merať či nemeľať vo vzdelávaní? Týždeň 10 (14): p. 46.
- BURJAN, V., 2013: Školské testy – dobrý sluha, zlý pán. Týždeň 10 (15): p. 46.
- BURJAN, V., 2013: Pridávajú školy hodnotu? Týždeň 10 (16): p. 46.
- BURJAN, V., 2015: Vzdelávanie je impregnáciou osobností (rozhovor s Václavom Cílkom). DOBRÁ ŠKOLA 6 (5): p. 8-10.
- BURJAN, V., 2015: Školstvo v rukách neoliberalov. DOBRÁ ŠKOLA 6 (6): p. 7.
- BURJAN, V., 2000 - 2015: Sériá textov na stránke www.burjanoskole.sk.
- BURKE, P., 2007: Spoločnosť a viedění. Od Gutenberga k Diderotovi. Karolinum, Praha. 304 pp.
- BURKE, P., 2013: Spoločnosť a viedění II. Od Encyklopedie k Wikipedii. Karolinum, Praha. 405 pp.
- CÍLEK, V.: Něco se muselo stát: Nová kniha proměn. Novela Bohemica, Praha. p. 331-340.
- FREIRE, P., 1990: Pedagogy of the oppressed. Penguin Books 164 pp.
- GÁLIKOVÁ TOLNAYOVÁ, S., 2007: Problém výchovy na prahu 21. storočia. Iris, Bratislava. 250 pp.
- GRAY, P., 2008 - 2015: Sériá textov na stránke www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn.
- GRAY, P., 2012: Svoboda učení. SCIO, Praha. 100 pp.
- HAUSENBLAS, O., 2012 - 2015: Sériá textov na blogu hausenblas-blog.eduin.cz.
- HAVLÍK R., KOŤA, J., 2011: Sociologie výchovy a školy. Portál, Praha. 174 pp.
- ILLICH, I., 2001: Odškolsnění společnosti. SLON, Praha. 109 pp.
- KALOUS, J., VESELÝ, A., 2006: Vybrané problémy vzdělávací politiky. Karolinum, Praha. 159 pp.
- KAŠČÁK, O., 2006: Moc školy. O formátivnej sile organizácie. Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, Trnava. 165 pp.
- KAŠČÁK, O., 2010: Škola ako rituálny priestor. Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, Trnava. 165 pp.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B., 2009: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch. Rokus, Prešov. 175 pp.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B., 2011: Školy v prúde reforiem. Renesans, Pezinok. 293 pp.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B., 2012: Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu. SLON, Praha. 208 pp.
- KELLER, J., 2008: Vzdelanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna. SLON, Praha. 184 pp.
- KOPECKÝ, M. et al., 2013: Viedění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny. Filosofická fakulta Univerzita Karlova, Praha. 132 pp.
- KRATOCHVÍL Z., 1995: Výchova, zřejmost, vědomí. Herrmann & synové, Praha. 199 pp.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ED.), 2010: Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu. Veda, vydavateľstvo SAV, Bratislava. 317 pp.
- KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ A. (EDS.), 2012: Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne po súčasnosť. Veda, vydavateľstvo SAV, Bratislava. 293 pp.
- KUMPERA, J., 2004: Jan Amos Komenský. Jak (se) učit. Vybrané myšlenky o výchově a vzdělávání. Mladá fronta, Praha. 127 pp.
- LIESSMANN, K., 2008: Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení. Academia, Praha. 125 pp.
- LIESSMANN, K., 2014: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Zsolnay Verlag, Wien. 192 pp.
- LUKÁŠOVÁ, H., 2013: Cesty k pedagogice obratu. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava. 140 pp.
- MATULČÍKOVÁ, M., 2007: Reformno-pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy. AG Musica Liturgica, Bratislava. 270 pp.
- NEIL, A. S., 2013: Summerhill. Příběh první demokratické školy na světě. Peoplecomm, Praha. 348 pp.
- NOVÁČKOVÁ, J., 2012: Mýty ve vzdělávání. Společnost pro mozkové kompatibilní vzdělávání, Praha. 48 pp.
- PALOUŠ, R., 2009: Paradoxy výchovy. Karolinum, Praha. 111 pp.
- PALOUŠ, R., 2010: Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky. Karolinum, Praha. 89 pp.
- PALOUŠ, R., SVOBODOVÁ Z., 2011: Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy. Karolinum, Praha. 166 pp.
- POL, M., 2007: Škola v proměnách. Masarykova Univerzita, Brno. 194 pp.
- PRINT, M., 1987: Curriculum Development and Design. Allen & Unwin, Sydney. 192 pp.
- PRŮCHA, J. (ED.), 2009: Pedagogická encyklopedie. Portál, Praha. 935 pp.
- PRŮCHA, J., 2012: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Portál, Praha. 191 pp.
- PRŮCHA, J., 2013: Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech. (4. aktualizované vydanie). Portál, Praha. 488 pp.
- SOKOL, J., 2007 - 2014: Sériá textov na stránke www.jansokol.cz/category/cesky/nazory-a-texty/vzdelavani.
- SAK, P., MAREŠ, J., NOVÁ, H., RICHTER, V., SAKOVÁ, K., SKALKOVÁ, J., 2007: Člověk a vzdělání v informační společnosti. Portál, Praha. 290 pp.
- ŠTEFFL, O., 2009 - 2015: Sériá textov na stránke blog.aktualne.cz/blogy/ondrej-steffl.php.
- ŠTEFFL, O., 2012: Škola za pokrokem. In HLAVÁČEK, P. (ed.): Intelektuál ve veřejném prostoru. Vzdělanost, společnost, politika. Academia, Praha. p. 380 -390.
- ŠTEFFL, O., 2014: Černé labuť vzdělávání. Školství je jako loď, kterou musíme přestavět během plavby. In ŠTEFFL, O., 2014: Filipika proti STEM. In CÍLEK, V.: Něco se muselo stát: Nová kniha proměn. Novela Bohemica, Praha. p. 439-440.
- THOMAS, G., 2013: Education (A Very Short Introduction). Oxford University Press, Oxford. 137 pp.
- ZELINA, M., 2010: Teórie výchovy alebo hľadanie dobra. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava. 232 pp.

3) Cesty a križovatky environmentálnej výchovy

Jan Činčera

„Hlavná výzva je robiť veci inak, ako predtým.“

Hungerford, 2005

Prax environmentálnej výchovy je ako kotlík. Z rôznych miest/zdrojov sa do neho nahádzu prísady, s čím má kto dobrú skúsenosť, čo kto nazbieral na cestách. Potom to zabudne a z kotlíka začnú vypadávať programy. Niektoré sú zostavené z jedinej prísady, iné sú namiešané, u väčšiny ide o voľnú improvizáciu. Výsledok je niekedy dobrý a inokedy nie. Ako to už pri varení býva, niektoré ingrediencie nejdú dokopy a iné vyžadujú určitý postup prípravy, ak majú získať dobrú chuť. Kto sa chce stať dobrým kuchárom, musí sa to naučiť. Kto chce robiť dobrú environmentálnu výchovu, potrebuje viac, ako len vedieť, kde je pokrievka.

Nie je jednoduché pomenovať všetky prúdy, ktoré sa k environmentálnej výchove nejako hlásia. Je ich veľa. Križia sa navzájom. Menia sa v čase. Používajú rôzne mená pre rovnaké veci, ale i rovnaké mená pre rôzne veci. Významy sa posúvajú geograficky a napájajú sa na ďalšie tradície. L. Sauvé¹ prišla v polovici 90. rokov na zaujímavý spôsob, ako jednotlivé prúdy rozdeliť. Uvedomila si, že ústredný pojem environmentálnej výchovy, „životné prostredie“, asociuje viac rôznych významov. Pre niekoho je životné prostredie jednoducho prírodou. Pre iného domovom. Pre ďalšieho Matkou Gaiou. Pre ďalšieho javiskom problémov, zdrojom surovín, komunitou... Význam, ktorý životnému prostrediu dávame, potom ovplyvňuje spôsob, ako sa pozeráme na environmentálnu výchovu. Budeme sa v nej sústrediť na problémy? Rozvíjanie komunity? Porozumenie prírode?

V nasledujúcom texte si dovoľíme veľké zjednodušenie a pokúsime sa obrovskú rozmanitosť jednotlivých prúdov rozdeliť len do štyroch skupín, podľa štyroch veľkých slov, ktoré v nich rezonujú.

Pre veľkú časť organizácií, učiteľov a ďalších osobností, ktoré sa zaoberajú environmentálnou výchovou, je tým najsilnejším slovom v pozadí „**príroda**“. Environmentálna výchova je potom pre niektorých predovšetkým „o prírode“, pre iných „v prírode“ či „pre prírodu“, niektoré skupiny uprednostňujú skôr porozumenie a „hlavu“, ďalšie formovanie vzťahu a „srdce“, iné idú cestou praktickej pomoci a teda usprednostňujú „ruky“. Väčšina týchto smerov patrí k tým najstarším tradíciám environmentálnej výchovy. Niektoré (vzdelávanie o prírode, outdoorová výchova, výchova k ochrane prírody) sú chápané skôr ako predchodcovia environmentálnej výchovy, súčasne ide ale o dodnes živé smery, ktoré sa k environmentálnej výchove viac či menej hlásia. Iné (bádateľsky orientovaná výučba, zoopedagogika, lesná pedagogika, lesné materské školy) majú o niečo kratšiu, stále ale

1 SAUVÉ, I. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. Canadian Journal of Environmental Education, 10, p. 11-37.

desiatky rokov dlhú tradíciu. Príroda sa z environmentálnej výchovy pravidelne stráca a znova vracia. Vlna záujmu o populárnu štúdiu Richarda Louva² vyjadrujúcu obavu z odcudzenia detí od prírody ukazuje, ako je táto tradícia stále živá.

„**Miesto**“ je druhé silné slovo, ktoré environmentálnou výchovou rezonuje. Objavuje sa vo viacerých prístupoch, navyiac tiež v tradícii lokálne zakotveného učenia a interpretácie prírodného a kultúrneho dedičstva (environmentálna interpretácia). Prísne vzaté, ani jedna z nich nie je len čiastkovým prúdom environmentálnej výchovy, obe sú do značnej miery samostatné a ciele environmentálnej výchovy presahujúce. Historicky ide opäť o smery s dlhodobou tradíciou, v prípade interpretácie porovnateľnou s najstaršími predchodcami environmentálnej výchovy a siahajúcimi do konca 19. storočia.

Počiatky environmentálnej výchovy sa spájajú s reflexiou narastajúcich problémov vo vzťahu človeka k životnému prostrediu. Spojenie „**životného prostredia**“ a „problémov“ bolo v 70. rokoch minulého storočia východiskom pre rad organizácií, ktoré vtedy ešte čerstvo zrodenú environmentálnu výchovu vzali za svoje. Aj keď sa pôvodný, trochu naivný pohľad na to, čo a ako začal skoro/pomerne rýchlo meniť, dodnes je tradícia učenia o „problémoch“ či „konfliktoch“ živá a s „problémovo“ zameranými programami sa môžeme stretnúť v ponuke prakticky každého centra environmentálneho vzdelávania.

V environmentálnej výchove išlo vždy o zmenu, ale aká hlboká by tá zmena mala byť? Máme opraviť čiastkové prešľapy, alebo odstrániť hlbšie príčiny problémov? Posledným silným slovom environmentálnej výchovy je „**transformácia**“. Transformácia znamená hlbokú zmenu. Prevrátenie bežného do iného. Prúdy volajúce po transformácii sa ako alternatíva objavujú hneď od doby, keď environmentálna výchova vyšla z kolísky a konsolidovala sa do určitého mainstreamu. Hlbinná ekológia, ekopedagogika, transformatívne učenie volajú po hlbokšej zmene jednotlivca, školy či spoločenských štruktúr. Ďalšie prúdy, ako emancipačný prístup či vzdelávanie pre udržateľný rozvoj zasa presadzujú paradigmatické premeny zavedených metód vyučovania, roly učiteľa a postavenie žiakov.

Jednotlivé prúdy sa stretávajú a vzájomne ovplyvňujú. Požičiavajú si myšlienky a prepájajú ich so svojím spôsobom uvažovania. Niektoré miznú, ale nechávajú za sebou stopu. Rad prúdov by preto bolo možné zaradiť do viacerých skupín. Environmentálna výchova nie je len kotlík, je aj džungľou. Lahko sa v nej dá stratiť. Niekedy je to ale práve strata orientácie, ktorá otvára šancu objaviť niečo nové...

2 LOUV, R. (2008). Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books.

3.1 PRÍRODA

Lektor lesnej školy umiestnenej na helsinskom ostrove Haraka ukazuje deťom, ako lietajú vtáci. Vlastne v tej chvíli vyzerá sám ako orol. K chrbtu má pripevnené dve obrovské krídla a v prudkom vetre, ktorý práve prefukuje nad ostrovom, o neho máme trochu strach. „Tak takto nastavíte krídla do vetra,“ hovorí, „a potom sa vznesiete. Kto si to chce skúsiť?“ Chlapci sa trochu pošuchujú a potom jeden vystúpi dopredu. Lektor mu nasadzuje krídla a chvíľu to vyzerá, že žiačik čo nevidieť vyletí nad more. Lesná škola na helsinskom ostrove Haraka funguje vlastne rovnako, ako mnohé pobytové centrá v Českej republike či na Slovensku. Bol som sa tam pozrieť na program pre štvrtáčikov. Jedna polovica detí skúmala celý deň morský život, druhá vtáky. Zo správania detí bolo vidieť, ako sú lesné školy dôležité. Chlapci sa snažili tváriť hrdinsky, ale dievčatá pri pohľade na úžasné severské kačice a fulmary, výhrazne prskajúce pred svojim hniezdom, plakali hrôzou a schovávali sa za pani učiteľku... alebo za toho divného cudzinca, ktorý ich sprevádzal ...



Obr. 5: Lektor ukazuje žiakom, ako lietajú vtáci. Lesná škola Haraka, Fínsko, 2012 (zdroj: Jan Činčera)

Keď si v Európe a v Amerike začali na konci 19. storočia ľudia všímať, že im príroda mizne pred očami, hľadali spôsob, ako to zastaviť. Keď budú ľudia o prírode niečo vedieť, nebudú ju poškodzovať, verilo sa vtedy. Tak sa objavili programy, ktoré dnes radíme do prúdu tzv. vzdelávania o prírode (nature education, nature studies, field studies) a ktoré bývajú niekedy chápané ako jeden z predchodcov environmentálnej výchovy.

Vzdelávanie o prírode je dodnes živý prúd a stretávame sa s ním v centrách po celom svete. Často sa k nemu hlásia tzv. lesné školy, outdoorové pobytové centrá, ponúkajúce programy v prírode. Programy „o prírode“ majú za cieľ priblížiť prírodu, viesť k porozumeniu jej fungovania a posilniť vzťah k nej. Niekedy sa zameriavajú na určitú skupinu zvierat či rastlín (napríklad na včely), alebo na nejaký ekologický princíp. V programe sa kombinuje priame pozorovanie s výkladom a jednoduchými simulačnými aktivitami. Veľmi známe sú napríklad hry zhromaždené v publikáciách Projekt WILD či Project Learning Tree³. Pri týchto medzinárodne asi najznámejších zborníkoch ekologických hier sa musíme zastaviť. Autori do nich zhromaždili veľké množstvá aktivít s očakávaním, že si z nich učiteľ sám poskladá vlastný program. Výskumy ukázali, že táto cesta môže fungovať.⁴ Prvým predpokladom ale je, aby učiteľ vybral viac aktivít a nespoliehal sa na to, že žiaci si všetko zoberú z jednej. Po druhé, aktivity je potrebné správne uviesť. Nestačí teda napríklad s deťmi len zahrať sa hru, ale je potom potrebné prežitú skúsenosť s nimi rozobrať. Každý z materiálov vychádza z určitej metodiky. Z projektu **WILD** je cítiť vplyv zážitkového učenia. V praxi to znamená, že aktivity často začínajú hrou, z ktorej potom žiaci majú v nadväzujúcej diskusii zovšeobecniť určitý princíp.

3 WREEC (1993). Projekt WILD. Uherské Hradiště: Junák. AFF (2000). Project Learning Tree. Environmental Education Activity Guide. Washington: American Forest Foundation.

4 MARCINKOWSKI, T. & IOZZI, L. (1994). *Project Learning Tree. National Field Study Executive Summary*. Dostupné na <http://www.plt.org/development---evaluation>
FLEMING, L. M. (1983). *Project WILD Evaluation. Final Report of Field Test*. [online] Western Regional Environmental Education Council. Dostupné na <http://meera.snre.umich.edu/reports-and-case-studies/browse/project-wild-field-test-evaluation/>



Pre príklad sa pozrime na popis aktivity *Dravci a korisť* z Projektu WILD (1993, s.101-102): Deti sa zahrajú na dravca a korisť. Jedno z detí hrá dravca, zatiaľ čo ostatní sa skrývajú po okolí. Dravci sa snažia nájsť (uloviť) čo najviac ostatných žiakov. V druhej fáze deti diskutujú, čo by im mohlo pomôcť, aby ich dravec v prírode neuviedol. Na záver učiteľ spolu s deťmi zovšeobecňuje princípy adaptácie zvierat na okolité prostredie.

Project Learning Tree vsádza na konštruktivistické učenie. Znamená to, že žiaci najskôr dostanú priestor, aby povedali, čo si o preberanom koncepte myslia (evokácia), potom prechádzajú aktivitami, ktoré im ukazujú nové uhly pohľadu a na konci sú vedení k zamysleniu, ako sa ich pôvodná predstava zmenila.

V aktivite *Padnutý strom* (2000, s.72-75) sa učiteľ najskôr pýta žiakov, čo sa stane so stromom po jeho smrti. Žiaci potom vyrážajú na prieskum do terénu. Ich úlohou je preskúmať spadnutý/odumretý kmeň, zaznamenať o ňom čo najviac informácií a odpovedať na otázky: Aké rastliny, zvieratá a hmyz na strome žijú? Aké stopy zvieracej aktivity na kmeni môžu vypozerovať? Ako asi strom zomrel? Bol starý či mladý? atď. V ďalšej fáze preskúmajú širšie okolie a porovnávajú ho s okolím padnutého stromu. Porovnávajú druhy rastlín a živočíchov na oboch miestach. Následne žiaci prezentujú svoje objavy. Diskutujú príčiny nájdených rozdielov a spôsob, akým organizmy využívali spadnutý/odumretý kmeň. Prakticky objavujú koncept dekompozície a jeho význam pre ekosystém. Aktivita potom môže pokračovať napríklad tak, že žiaci umiestnia pár odumretých stromov na školský pozemok, monitorujú a porovnávajú prebiehajúce dekompozičné procesy.

Realita ale môže byť iná a učenie o prírode sa často obmedzuje na hranie „didaktických hier“: V programe jedného strediska chcel lektor formou hry deťom vysvetliť, ako sa zvieratá adaptovali na koniec doby ľadovej. Deti dostali roly rôznych zvieratiek a v simulovaných podmienkach si zháňali jedlo a skrýšu. Keď bolo najhoršie, mohli sa schovať v „glaciálnom relikte“. Deti to veľmi bavilo. Lektor ale bohužiaľ nielen zabudol deťom vysvetliť, čo to ten „glaciálny relikt“ je, ale ani s nimi nerozobral, aké stratégie používali a ako to bolo v skutočnom svete.

Pri výučbe ekologických princípov sa objavuje ešte jeden problém. Niektoré, napríklad vodný cyklus, sú celkom jednoduché a jednoznačné. Vieme, ako funguje a nie je tak ťažké ho vysvetliť. Iné, napríklad „lesná rovnováha“, „biodiverzita“, nie sú ani jednoduché ani jednoznačné. Aby ich deti pochopili, musia predtým pochopiť celý rad ďalších konceptov, musia rozumieť princípu kolobehu látok či tokov energie. Navyiac, pri oboch sa odborníci z rôznych táborov hádajú, čo vlastne znamenajú. Pedagóg, ktorý učí o lese, lúkach či o prírode kdekoľvek, by mal preto dobre zvážiť, čo a ako. Nakoniec, i samotný predpoklad vzdelávania o prírode, že prírodovedne vzdelanejší ľudia sa budú k prírode správať lepšie,



Obr. 6: Informačná tabuľa tematického náučného chodníka vysvetľuje návštevníkom, ako sa organizmy prispôbujú extrémnym podmienkam. Dachstein, Rakúsko, 2014 (zdroj: Jan Činčera)

sa nikdy nepodarilo potvrdiť výskumom. Znalosti o prírode a ohľaduplné správanie spolu príliš nesúvisia⁵, aj keď ľudia, ktorí majú prírodu radi, sa o nej často chcú niečo dozvedieť. To samozrejme neznamená, že by vzdelávanie o prírode nemalo žiadny zmysel. Len je potrebné vidieť hranice jeho významu a hľadať preň vhodné cesty...

3.2 MIESTO

The Water of Leith Project je malé mestské centrum environmentálneho vzdelávania v škótskom Edinburghu. Vyrazil som tam bez veľkého očakávania a našiel jednu z najlepších výstav interpretujúcich prírodné a kultúrne dedičstvo, akú som kedy navštívil. Výstava bola celkom malá a skladala sa z niekoľkých panelov. „Našu rieku – *The Water of Leith* – zdieľame s ostatnými“, hlásala. Každý panel potom niesol jednu čiastkovú tému, v ktorej sa vysvetľovalo, prečo a s kým riekou *Leith* zdieľame. „S básnikmi“, tvrdil napríklad jeden a krátko, svižne a prehľadne informoval o autoroch, pre ktorých sa rieka stala inšpiráciou. „S podivnými tvormi“, informovala ďalšia tajomne a hneď upozorňovala na veľký obrázok zväčšeného vodného hmyzu. Za pár minút som prešiel celú výstavu. Možno som nevedel všetko, čo by mi povedali informáciami nabité tabule tradičných chodníkov, ale čo som si prečítal, som si pamätal. A keď som potom šiel pozdĺž brehu, díval som sa po básnikoch ...

Interpretácia prírodného a kultúrneho dedičstva, alebo v užšom zmysle environmentálna interpretácia, je svojím spôsobom nezávislou a staršou sestrou environmentálnej výchovy. Ich korene môžeme nájsť v dobe, kedy odvážni horali sprevádzali rozmazaných šľachticov divočinou, prípadne kedy tramp, mysliteľ a rojko John Muir sprevádzal amerického prezidenta Teddyho Roosevelta americkými pralesmi, ktorým hrozilo zatopenie plánovanou priehradou. Za otca zakladateľa je následne považovaný Freeman Tilden, ktorý sformuloval zásady toho, čo interpretácia je a ako ju robiť. Podľa Tildena⁶ je interpretácia vlastne určitá forma prekladu. Na jednej strane je krajina, alebo nejaký odborný fenomén, ktorý súvisí s miestom, ktoré považujeme za dôležité. Na druhej strane je návštevník, laik, ktorý vo svojom voľnom čase miesto navštívi a chce sa o ňom, rýchlo a zábavne, niečo dozvedieť. Interpret potom tvorí rozhranie. Snaží sa uchopiť „esenciu“ miesta, to najdôležitejšie, určujúce jeho vznik a podobu, a preložiť ju spôsobom pochopiteľným pre návštevníka.

Jednu z Tildenových zásad mám obzvlášť rád. Podľa neho, cieľom interpretácie nie je informovať, ale provokovať. Pozrime sa na to, koľko náučných chodníkov, sprievodcov a lektorov len informuje. Sprievodcovia na hradoch chrlia dáta a mená majiteľov. Sprievod-



Obr. 7: Ako čítať miesto. Interpretatívna (zdôrazňujúca porozumenie) výstava organizácie *The Water of Leith*. Edinburgh, Veľká Británia, 2011 (zdroj: Jan Činčera)

5 HUNGERFORD, H.R. & VOLK, T.L., (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8-21.

6 TILDEN, F. (2007). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: University of North Carolina.

covia v chránenom území chrlia mená kvetov a biologické zaujímavosti. Náučné chodníky chrlia odborné termíny a spravidla ešte jazykom, akým snád' hovoril ešte Alois Jirásek. Koľko ale z toho, čo sme na cestách videli, čítali, či počuli, nás skutočne zasiahlo? Zarylo sa do nás pazúrikom? Prinútilo nás zastaviť sa a premýšľať? Povedať si: „Čože? Aha!“... Myslím, že v dnešnej dobe, kedy je toľko informácií tak ľahko dostupných, je Tildenovo „provokovať“ ešte dôležitejšie, než volakedy. Provokácia vedie k premýšľaniu a premýšľanie ukazuje na zmysel. Zmysel miesta, zmysel krajiny, v ktorej zrazu nachádzame významy, ktoré sme v nej predtým nevideli.

Nájdением významu sa potom miesto pre nás stane významným. Miestom, ku ktorému si vytvoríme vzťah a budeme ochotní sa k nemu správať tak, aby sme mu neškodili. Tu sa interpretácia stretáva s environmentálnou výchovou. Aj napriek tomu, že sa oba odbory chápu v zahraničí ako nezávislé, vzájomne sa prelínajú a ovplyvňujú.

Interpretácia môže mať mnoho podôb. Náučné chodníky, brožúry pre turistov, mobilné aplikácie.... sú typy sprostredkovanej interpretácie. Výlet so sprievodcom je priamou interpretáciou.



Každá forma má svoje pravidlá. Asi najuznávanejším súčasným teoretikom interpretácie je Sam Ham⁷. Podľa neho spĺňa **dobrý interpretatívny program štyri hlavné kritériá**.

- 1. Má jednu tému.** Téma je myšlienkou, ktorá vyjadruje to hlavné, čo interpret chce návštevníkom povedať (interpretácia je nakoniec určitá forma komunikácie). Téma by mala byť vyjadrená raz, zaujímavou a zrozumiteľnou vetou. Téma „nie je o čom“, téma je „čo“. Téma teda nie je napríklad „lišajníky“ (to Ham označil ako „predmet“ interpretácie), ale vždy určitá myšlienka (napr. „lišajníky vznikajú ako spojenie huby a rastliny“).
- 2. Je organizovaný.** Ham veľmi nabáda k tomu, aby interpretácia nevyjadrovala viac než maximálne štyri nové myšlienky. Tie by potom všetky mali z rôznych strán vyjadrovať hlavnú tému.
- 3. Je relevantný.** Dobrá interpretácia spája informačnú tabuľu s návštevníkmi – s ich svetom, jazykom. Dobrá interpretácia nepredpokladá, že návštevníci sú fanúšikovia, ktorí poznajú odbornú terminológiu a bude ich baviť prechádzať dlhý odborný text. „Jazyk siedmaka“ (maximálne 60 slov) na tabuľu, sú jednoduché odporúčania, ktoré väčšinou fungujú.
- 4. Je zábavný.** Dobrá interpretácia musí vedieť zaujať, pobaviť, vtiahnuť.

Je smutné, keď si niekedy uvedomíme, ako sa veľké finančné prostriedky niekedy dávajú do interpretatívnych programov, ktoré nespĺňajú ani jedno z Hamových kritérií. Často ale i tzv. inovatívne náučné chodníky nie sú viac, než len tradičné chodníky doplnené o QR kódy či niekoľko zábavných hier, bez vyjasnenia toho, čo vlastne chcú návštevníkom povedať.



Zatiaľ najkrajší náučný chodník v strednej Európe som našiel v Rakúsku nad Hallstattom, pri vyhládke Päť prstov. Jednoduché, prehľadné tabule prepájala téma, že v extrémnych podmienkach sa musia zvieratá a rastliny prispôbiť, aby prežili. Pekné príklady však nájdeme aj inde. Napríklad nad valašskou dedinkou Hostětín je zaujímavý náučný chodník,

⁷ HAM, S. H. (1992). Environmental interpretation: a practical guide for people with big ideas and small budgets. Colorado: Fulcrum Publishing.

ktorý síce nemá jasnú tému, ale rozpráva pôsobivé príbehy a spomienky miestnej rodáčky. Na mieste nazvanom „Kočičí hrádek“ potom nájdeme nielen malú ceduľku s príbehom o mačacích strážcoch zakopaného pokladu, ale i samotné obrie mačky – z dreva.

Ako je Hamova metodika tematickej interpretácie účinná? Je možno trochu zvláštna. Aj napriek tomu, že ide v súčasnosti o najčastejší odporúčaný prístup, nie je až tolko štúdií, ktoré by sa vyhodnotením jeho efektu zaoberali. Podľa tých, ktoré sú, si ale návštevníci skutočne odnesú hlbšie porozumenie navštívenej lokality z programov, ktoré boli spracované tematicky, ako z tých, ktoré žiadne jasné témy nekomunikovali.



Navrhnuť tematicky orientovaný interpretatívny program je náročná práca. Spolu so študentami, lektormi zo strediska ekologickej výchovy a ochrancami prírody sme si to skúsili pri vymýšľaní naučného chodníka v Oldřichově v Hájích (Jizerské hory). Aj keď sme sa celkom rýchlo zhodli na ich predmete (prirôdený les), niekoľko hodín sme vášnivo diskutovali, čo vlastne o prirôdenom lese chceme povedať. Chceme zdôrazniť, že prirôdený les sa riadi podľa vlastných pravidiel? Alebo to, že prirôdený les nie je obyčajným lesom? Každý z oboch kandidátov na hlavnú tému by nás priviedol k trochu inej podobe interpretatívneho programu. Nakoniec to po skoro troch hodinách vyhrala druhá z možností. A potom už sme začali premýšľať, prečo prirôdený les nie je obyčajným lesom a ako to návštevníkom vyjadríme...



Obr. 8: Ako praví vedci. Žiaci sa snažia vyhodnotiť zdravie miestneho lesa v programe „Vyšetrenie katastrofy Jizerských hôr“. Jizerka, Česká republika, 2013 (zdroj: David Kavan)

Trochu iný prístup ponúka Steve van Matre vo svojej metodike *interpretatívneho designu*.⁸ Podľa jeho názoru je cieľom interpretácie predovšetkým obohatiť zážitok návštevníka. Organizácia,

ktorá chce interpretovať určitú lokalitu, by mala pripraviť komplex interpretatívnych prvkov, ktoré umožnia návštevníkom prežiť si svoju návštevu spôsobom, ktorý pre nich bude atraktívny a súčasne ich povedie k pochopeniu a precíteniu toho, čo je pre dané miesto dôležité. Tým je predovšetkým pochopenie procesov, ktoré formovali miesto do jeho súčasnej podoby.

Dobrá interpretácia je zatiaľ v strednej Európe vzácna. Dúfajme, že sa situácia začne čoskoro meniť ...

Učiť sa z miesta

Základná škola Králíky je dlhodobo zapojená do česko-nemeckého programu *Škola pre udržateľný život, koordinovaného Združením SEVER*. V škole riešili, čo urobia s nevyužitou plochou v jej areáli. Nakoniec sa objavil nápad na realizáciu voľne prístupného parku. Na jeho vytvorení sa podieľali všetci. Žiaci, ktorí navrhovali a pracovali. Učítelia, riaditeľ i prevádzkoví zamestnanci, ktorí po-

⁸ Van MATRE, S.(2009). *Interpretative design and the dance of experience*. Greenville: The Institute of Earth Education.

máhali. Rodičia, ktorí dovezli kamene na skalku a venovali skalničky. Mestský úrad, ktorý zaistil vykúpenie pozemku a inštaloval lavičky. Majiteľ pozemku, ktorý súhlasil s predajom. Klub mamičiek radil. Seniori pomáhali s výberom projektu. Sponzori, ktorí pomáhali s výkopmi a venovali drevo na lavičky. Plánovanie a príprava parku prestúpili celé školské kurikulum. V českom jazyku sa žiaci učili napísať žiadosť o sponzorský dar. Na výtvarnej výchove zakresľovali, ako by park mohol vyzeráť. Na pracovnom vyučovaní žiaci budovali jazierka či sadili skalničky. Na hudobnej výchove pripravovali slávnostné otvorenie. Navyiac sa žiaci učili spolupracovať, plánovať a konať...

V 70. a 80. rokoch 20. storočia sa environmentálna výchova točila najmä okolo veľkých tém. Rúbanie pralesov, ozónová diera, kyslé dažde ... Tvárou v tvár veľkým problémom sa zo škôl začali vytrácať tie malé, súvisiace s miestnou štvrtou, parkom či ulicou. Na počiatku 90. rokov preto v Spojených štátoch vzniklo hnutie miestne zakotveného učenia (*place-based education*), ktoré sa pokúša o prepojenie školského kurikula s miestnou komunitou a jej problémami. Z aktivít Davida Sobela, Zenobie Barlow, Davida Orra, Delie Clarka a ďalších osobností spojených s The Orion Society vznikla časom sieť organizácií, ktorá v súčasnej dobe hľadá svojich partnerov aj v strednej Európe⁹.

Miestne zakotvené učenie vlastne nie je primárne environmentálnou výchovou, aj napriek tomu, že s ňou v mnohých ohľadoch súvisí. Jej primárnym cieľom bolo prepojiť školu, miestnu komunitu a životné prostredie tak, aby z toho všetky strany mali prospech – žiaci lepšie výsledky, komunita sociálny a ekonomický rast a životné prostredie prospech v podobe nižšej ekologickej stopy školy i obce.

Programy miestne zakotveného učenia stoja skôr na určitých princípoch, než presnej metodike. Tými sú najmä prepojenia a funkčné partnerstvá medzi školou a obcou. Žiaci, učitelia aj zástupcovia miestnej komunity pripravujú spoločné projekty, v ktorých sa žiaci učia skúmaním miestnych reálií. Dôležitou časťou je i praktická pomoc, „učenie službou“ (*service learning*), v ktorej žiaci vykonávajú dobrovoľnícku prácu pre obec.



V česko-nemeckom programe Škola pre udržateľný život (koordinuje stredisko SEVER) mali žiaci najskôr sami identifikovať problémy vo svojom okolí, na ktoré sa budú chcieť zamerať a následne s podporou učiteľa prísť k riešeniu. Žiaci sa vlastne zapojili do spoluvytvárania miestnej i školskej Agendy 21 – plánu udržateľného rozvoja svojho regiónu či svojej školy. Po fáze spoločného výberu problému bol projekt začlenený do školskej výučby. Tak napríklad žiaci 4. základnej školy v Jičíně navrhli a presadili školský systém triedného zberu odpadov alebo na Základnej škole Malé Svatoňovice sprevádzkovali náučný chodník.



Obr. 9: Svet ako systém. V simulačnej hre STRATAGEM sa študenti pokúšajú nájsť stratégiu udržateľného rozvoja fiktívnej krajiny. Liberec, Česká republika, 2005 (zdroj: Jan Činčera)

⁹ SOBEL, D. (2005). *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Barrington: The Orion Society.
Orr, D. W. (1994). *Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect*. Washington: Island Press.

Jedným zo súvisiacich prúdov je i **výchova k ekogramotnosti** (*education for ecoliteracy*), založená fyzikom a mysliteľom Fritjofom Caprou. Capra obohatil skôr voľný koncept miestne zakotveného učenia o hlbšiu analýzu systémovej povahy sveta a posilnil v ňom jeho ekologickú stránku.¹⁰



Rad projektov, ktoré Caprovo Centrum pre ekogramotnosť podporilo, bol spojených s využitím školského pozemku. V niektorých projektoch pozemky a jedlo prepojili celé školské kurikulum. Na matematike deti počítali cenu prísad do jedla. Pri varení konverzovali španielsky. Na výtvarnej výchove chodili maľovať na hriadky. Deti skúmali miestne prírodné habitaty a ich históriu, učili sa o pôvodných obyvateľoch a ich legendách. Ďalšie potrebné potraviny školy kupovali od miestnych biofarmárov. Na obed do školskej jedálne boli pozvaní miestni seniori, s ktorými sa deti mohli rozprávať o histórii svojej obce.

Podľa rozsiahlej evaluácie vedenej organizáciou PEEC je tento prístup veľmi účinný. Učiteľov konkrétne projekty motivujú k ďalšej práci. Žiaci dosahujú lepšie výsledky v štandardizovaných testoch. Zlepšujú sa vzťahy medzi školou a obcou. Programy okrem toho vedú i k zlepšeniu životného prostredia v obci.¹¹

Miestne zakotvené učenie odkazuje na dlhodobú americkú tradíciu zážitkového učenia a pragmatickej pedagogiky Johna Deweyho. Príklad Základnej školy Kráľky ukazuje, že ani v strednej Európe nemusí byť taký prístup utópiou.

3.3 ŽIVOTNÉ PROSTREDIE – PROBLÉMY A KONFLIKTY

Veľké problémy a ľahké riešenia

Študentka učiteľstva Šárka si dokončila prípravu svojej hodiny občianskej náuky na základnej škole. Bude mať tému životného prostredia. Štyridsať minút nie je veľa, tak Šárka premýšľa, čo tam dať a čo vynechať. Začne krátkou diskusiou, aby zistila, čo žiaci o životnom prostredí vedia. Potom im dá do niekoľkých skupín texty, každý s iným problémom: jedni dostanú klimatické zmeny, ďalší ozónovú dieru, tretí pralesy a štvrtí chudobu v Afrike. Keď si to prečítajú, budú prezentovať ostatným. Nakoniec im ukáže značku biopotravín a pripomenie, že majú triediť odpady. Bude to dobrá hodina, alebo nie?

Rok 1970 je niekedy považovaný za počiatok environmentálneho hnutia a výchovy. V atmosfére mierových pochodov proti vojne vo Vietname a správ o ekologických kauzách z rôznych častí Spojených štátov skupina aktivistov zorganizovala prvý Deň Zeme. Do demonštrácií za čisté životné prostredie sa vtedy zapojilo dvadsať miliónov Američanov. Akcia sa ďalší rok zopakovala a čoskoro sa z nej stala celosvetová udalosť. V roku 1990 sa Deň Zeme konal v 141 krajinách a zapojilo sa doň závratných 200 miliónov ľudí!¹² Toľko ľudí verilo tomu, že je potrebné upozorniť na problémy životného prostredia, aby sa o nich začalo hovoriť. V roku 1970 malo také presvedčenie svoju váhu. Ekologické hnutie

10 STONE, M. K., BARLOW, Z. (2005). *Ecological Literacy. Educating Our Children for a Sustainable World*. San Francisco: Sierra Club Books.

11 DUFFIN, M., POWERS, A. & TREMBLAY, G. (2006). *Place-based Education Evaluation Collaborative Report on Cross-Program Research & Other Program Evaluation Activities 2003-2004*. Program Evaluation & Educational Research (PEER). Dostupné na http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Reports/S0179855C-0179858D

12 The EARTH Day Network (2014). *The Earth Day: History of a Movement*. Retrieved from <http://www.earthday.org/earth-day-history-movement>

bolo vtedy v plienkach a po Dni Zeme z nich rýchlo vyrástlo. Ekologické akcie získali podporu verejnosti. Environmentálna výchova začala obsadzovať svoju niku. Aj napriek tomu, v roku 2015 nie sme k riešeniu environmentálnych problémov oveľa bližšie. Niektoré, napríklad narušovanie ozónovej vrstvy, sa podarilo vyriešiť. Iné, napr. klimatické zmeny, sme naopak objavili. V každom čísle novin nájdeme aspoň jednu správu o životnom prostredí a takmer už nenájdeme nikoho, kto by niekedy nepočul o ekológii. Aj napriek tomu je len malá časť ľudí ochotná sa pre životné prostredie obmedziť a niečo si odoprieť. Má to viac dôvodov. Jedným z nich je ten, že samotné **environmentálne vedomie**, t.j. povedomie o tom, že sú tu nejaké problémy životného prostredia, samo o sebe nevedie k zmene správania. Čo bolo nové v roku 1970 je dnes už obohranou pesničkou. Každému už niekedy niekto rozprával, že sa má správať šetrne k prírode, každé dieťa na základnej škole má za sebou aspoň jeden program o tom, že sa majú triediť odpady. Aj napriek tomu sa tieto programy znovu a znovu opakujú a predstavujú významnú porciu environmentálnej výchovy, ktorú každý z nás za svojho života zje.

Šárka asi so svojou hodinou nemala veľmi veľký úspech. Žiakov asi bavilo rozprávať sa o článkoch. Povrchne a skreslene si v pár minútach zhrnuli, o čom už povrchne a skreslene mohli mať určitú predstavu. Znovu počuli, že sa „s tým niečo musí robiť“ a „my všetci za to môžeme“ a „mali by sme triediť“. Aspoň, že Šárka učila na druhom stupni a nestrašila malé deti katastrofami, ktoré si len ťažko vedia predstaviť. Je zvláštne, ako je tento prístup k environmentálnej výchove stále rozšírený. Stretol som sa s ním v niekoľkých programoch ponúkaných českými strediskami ekologickej výchovy. Všetky sa snažili vychrliť na deti čo najviac informácií v čo najkratšom čase o čo najväčších problémoch bez toho, aby im dali šancu ich samostatne preskúmať, popremýšľať a nájsť na ne svoju vlastnú odpoveď.



V jednom českom stredisku ekologickej výchovy som sledoval blok venovaný problémom a riešeniam environmentálnych problémov. Po viac než dvoch hodinách, kedy lektor striedavo prednášal o odlesňovaní, zmenách klímy a spotrebe energie, to všetko preložené exkurziou o triedení odpadov a biopotravínach, prišla chvíľa na emocionálnu bodku. V animovanom filme deti videli planétu Zem, na ktorej ako vtedy začali vyrastať továrne a paneláky. Keď už to s ňou vyzeralo dosť zle, našťastie sa choroba nejako vyliečila a hyzdiace ľudské stavby zasa nahradili stromčeky a zvieratká. Aby nezostali pochybnosti, lektor to celé uzavrel otázkami: „Tak ste to videli. A kto za to môže? No... my všetci predsa. A kto s tým niečo môže urobiť?“ Deti po chvíli zahučali: „My!“ ... a program skončil.

Inou verziou rovnakého prístupu sú niektoré tzv. projektové dni o životnom prostredí, ktoré sa realizujú na školách. Samozrejme, za deň sa dá urobiť množstvo zmysluplnej práce. Tiež sa ale dajú úplne stratiť.



Takto napríklad vyzerá popis projektového dňa pre druhý stupeň základnej školy, prezentovaného ako model environmentálnej výchovy pre ostatných. V troch hodinách čistého času program pokrýva témy: prírodné živly, chudoba v Afrike, závislosť na rope, potravinový kolobeh a biopotraviny, zdravé potraviny, triedenie odpadov, pečenie chleba, konzumný životný štýl, návšteva miestneho múzea. Všetko sa odohráva formou súťaže, na jednotlivých stanovištiach majú žiaci v priemere desať minút.

Prístup „veľké problémy a jednoduché riešenia“ za sebou nemá žiadnu teóriu, ani autorov. Udržiava sa živelne, z úprimnej chuti pomôcť prírode a poučiť ostatných. Jeho prínos pre životné prostredie či výchovu detí je v dnešnej dobe minimálny. Bludný, ale neobyčajne odolný koreň environmentálnej výchovy...

Alternatívou k moralizujúcemu masírovaniu environmentálneho vedomia verejnosti sú ciele, komunitne orientované kampane, ktoré vychádzajú zo zásad tzv. sociálneho marketingu. Jeho teóriu rozpracoval asi najviac Doug McKenzie-Mohr.¹³ **Komunitne orientované kampane** vychádzajú zo psychologických poznatkov o faktoroch, ktoré ovplyvňujú ľudské rozhodovanie a odhodlanie k určitej akcii. Na ich začiatku by malo byť presné pomenovanie cieľa kampane a skupiny, na ktorú mieri. Kampaň môže skupinu motivovať k tomu, aby niečo robila (napríklad kupovala biopotraviny) alebo naopak, aby niečo nerobila (napríklad zapaľovala oheň v chránenom území). Často ide o programy **spotrebiteľskej výchovy** (*consumer education*).

Ďalším krokom je dôkladný prieskum cieľovej skupiny, ktorý by mal odhaliť, aké **bariéry** a **benefity** si skupina spája so správaním, ktoré chce kampaň podporiť. V samotnej kampani sa potom používa široké spektrum prostriedkov, zahŕňajúce odovzdávanie ústnych informácií, využitie sociálnych sietí, písomné záväzky a rôzne metódy ich zverejnenia atď.

Pri správnom prevedení môžu byť komunitne orientované kampane veľmi účinné. Ich kritici na druhej strane právom upozorňujú, že ich podstatou je vlastne premyslená manipulácia verejnosti, rovnaká, akú robia reklamné agentúry – akokoľvek tu „pre dobrú vec“. Kde je taký postup oprávnený a kde nie, musí každý rozhodnúť sám...

3. 4 TRANSFORMÁCIA

Späť ku koreňom

Päť dní strávia deti z radu nemeckých škôl na ekofarme. Pod dohľadom farmára sa učia, odkiaľ pochádza jedlo v supermarkete i to, ako pestovanie jedla súvisí so všeobecnými zákonmi fungovania prírody. Okrem práce na pozemku sa starajú o zvieratá a učia sa tak rozumieť ich potrebám...

Obavy z budúcnosti a nostalgie po tom, ako bol svet kedysi jednoduchší, sa objavujú v environmentálnom zmýšľaní od začiatku. Nechť k pretechnizovanej spoločnosti a strach zo straty našich koreňov v prirodzenom svete tvoria svojráznu líniu aj medzi prúdmi environmentálnej výchovy, kde rezonujú v niekoľko rôznych tradíciách.

V 70. rokoch dvadsiateho storočia sa ako reakcia na „plytký“, technologicky zameraný prístup k riešeniu environmentálnych problémov, v environmentálnom myslení objavila tzv. **hlbinná ekológia**, ako radikálny prúd presadzujúci ekocentrický prístup ku svetu, odklon od konzumnej, technickej a globalizovanej civilizácie. Jeho súčasťou bola i určitá edukačná línia, zameraná predovšetkým na dospelých účastníkov. V podaní austrálskych hlbinných ekologov Johna Seeda a Pat Macyovej mala podobu niekoľkodenných workshopov, ktorých

13 McKenzie-Mohr, D., Schultz, P. W., Lee, N. R. & Kotler, P. (2012). Social Marketing to Protect the Environment: What Works. Thousand Oaks, CA: Sage.

účastníci prechádzali sériou meditačných a imaginatívnych techník, vrcholiacich rituálom „Zhromaždenie živých bytostí“, v ktorom sa účastníci vciťovali do utrpenia živých tvorov a odovzdávali svoje poslanstvo ľudstvu.¹⁴ Metodika hlbínne ekologickej workshopov sa na počiatku 90. rokov dostala i na Slovensko a do Českej republiky, kde niektoré čiastkové techniky obohatili program stredísk ekologickej výchovy. K hlbínnej ekologickej výchove sa v 90. rokoch ešte hlásilo niekoľko autorov, ale potom sa tento prístup začal vytrácať.

Evaluačné výskumy hlbínnej ekologickej výchovy chýbajú, takže sa o ich dôsledkoch môžeme len dohadovať. Ich realizátori usilovali o hlbokú premenu toho, ako účastníci vnímajú seba a svoje postavenie v prírode, prístup teda korešponduje s transformatívnymi smermi v environmentálnej výchove. Zameranie a voľnočasový charakter programov ale nutne vyvoláva pochybnosti o výbere cieľovej skupiny, v ktorej pravdepodobne prevládali ekologickejšie motivovaní účastníci. Je otázne, čo takej skupine workshopy, okrem potvrdenia sa vo doterajších postojoch, ponúkajú.



Inšpiratívny vplyv hlbínnej ekologickej výchovy ale môžeme nájsť i v ďalších prúdoch. CEEV Živica napríklad odkazuje k tzv. **existenciálnej envirovýchove**, založenej na dlhodobnejšej zážitkovej práci s menšou skupinou dospelých účastníkov, ktorá vedie cestou k sebaopoznaniu a reflexii vlastných hodnôt.

Silu priameho kontaktu s prírodou pre sebaopoznanie a zmenu využívajú aj outdoorové hnutia. V najväčšej miere asi tie, ktoré sa hlásia k myšlienke **výchovy divočinou** (*wilderness education*).

Inú podobu nostalgie a hľadania cesty späť ku koreňom môžeme nájsť aj v programoch, ktoré účastníkom predstavujú staré remeslá a praktické zručnosti, či už ide o dojenie, pradenie vlny, výrobu sviečok, či – v inej časti sveta – napríklad tradičná výroba chlebových placiek či práca na farme. Striktne vzaté, je obtiažne obhájiť, že takéto programy súvisia s environmentálnou výchovou a aké ciele, ak nepočítame rozvoj manuálnej šikovnosti či tvorivosti, môžu naplňať. Ich rozšírenie do environmentálne vzdelávacích centier po celom svete ale naznačuje, že musí byť nejaký hlbší dôvod pre ich zaradovanie. Myslím, že ním je práve intuitívne pociťovaná nostalgia po dobe, kedy kontakt s prírodou bol priamejší a menej sprostredkovaný ako dnes, spolu s určitou idealizáciou minulosti a vytláčaním všetkého, čo by tento obrázok narúšalo.

Do hry vstupuje ešte jeden dôvod pre zaradovanie „remesiel“. Lektori z mnohých stredísk v Českej republike mi opakovane popisujú svoje zdesenie nad tým, ako sú deti prevrapené, že mlieko nevzniká v supermarkete a džínsy v butiky. Je možné, že učiť žiakov poznať pôvod vecí je preto jedným z kľúčových cieľov environmentálnej výchovy. Otázkou ale je, či samotná ukážka i nácvik remesla je k tomu dostačujúci a či pre naplnenie takeého cieľa nie sú potrebné komplexnejšie programy, spájajúce priamu skúsenosť s tradičným postupom s analýzou dôsledkov modernej výroby a hľadaním šetrnejších alternatív zvládnuteľných v živote žiakov.

¹⁴ SEED, J. et al. (1993). Myslet jako hora. Shromáždění všech bytostí. Prešov: Nadácia Zelená nádej.

Nech je to akokoľvek, rôzne podoby „návratov“ tvoria tradičný a celosvetový motív v širokej rieke environmentálnej výchovy a napriek všetkým ťažkostiam s jeho uchopením, je nepravdepodobné, že by mal niekedy svoje miesto stratiť.

Vzdelávanie pre udržateľnosť

Žiaci na jednej juhoafrickej základnej škole sa rozhodli, že niečo urobia pre zníženie počtu infekčných chorôb vo svojej dedine. Jednou z príčin problémov boli podľa nich zlé hygienické podmienky, spôsobené používaním novín na verejných toaletách. Tie sa potom upchávali, prestali fungovať, čo situáciu naďalej zhoršovalo. Žiaci usporiadali informačnú kampaň o výhodách toaletného papiera, ktorá situáciu výrazne zlepšila.

Na Konferencii OSN o životnom prostredí a rozvoji v roku 1992 bola prijatá vízia udržateľného rozvoja (*sustainable development*). Jej súčasťou tak mala byť tiež podpora takého vzdelávania, ktoré by ju pomohlo uviesť do života.

Z pohľadu v tej dobe dobre rozbehnutej komunity environmentálnej výchovy to znelo trochu ako objavovanie bicykla. Summit Zeme nakoniec prebehol ako výsledok dvadsať rokov trvajúcej kampane za riešenie environmentálnych problémov a výchova naň mala svoj vplyv. Na myšlienku „vzdelávania pre udržateľný rozvoj“ sa tak hneď na začiatku znesla vlna spochybňujúcich reakcií.

Podľa Boba Jicklinga¹⁵ by výchova, pokiaľ sa nechce stať propagandou, nikdy nemala byť spájaná s konkrétnou víziou. Udržateľný rozvoj samozrejme je politický koncept a na svojom začiatku nebol dobre prijímaný ani viacerými ekologickými organizáciami, pre ktoré bol príliš „plytký“ a „antropocentrický“. Ešte horšia bola nevyjasnenosť pojmu. Otázka, či vzdelávanie pre udržateľný rozvoj je to isté, čo environmentálna výchova, súvisiaca oblasť, nová generácia environmentálnej výchovy, alebo jej čiastkový prístup, sa búrlivo riešila na množstve konferencií. Nakoniec, dlho nebol známy ani zmysel nového pojmu. Podľa Iana Robottoma šlo jednoducho o novú nálepku, ktorá sa začala používať, aby sa vykázala činnosť a neziskové organizácie sa dostali ku grantom.¹⁶

Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj tak na začiatku presadzovali predovšetkým medzinárodné organizácie, najmä UNESCO, ktoré na obdobie 2005 - 2014 vyhlásilo Dekádu vzdelávania pre udržateľný rozvoj. **Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (VUR)** si ale po čase našlo svoju komunitu teoretikov a učiteľov, ktorí sa v novom pojme našli lepšie než v starom. Populárnym sa stalo v mnohých rozvojových krajinách, pre ktoré bolo spojenie tém rozvoja, chudoby a životného prostredia prirodzenejšie, než jednostranne zameraná environmentálna výchova. Ďalší zase oceňovali pozitívny náboj VUR, v porovnaní s „kritizujúcou“ environmentálnou výchovou.

15 JICKLING, B. (1994), Why i Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief. *Trumpeter*, 11,3.

16 ROBOTTOM, I. (2007). Re-badged Environmental Education: Is ESD more than just a slogan? *Southern African Journal of Environmental Education*, 40, 90-96.

V súčasnej dobe je prevládajúci názor, že vzdelávanie pre udržateľný rozvoj environmentálnu výchovu nenahrádza, ani nie je jej podoblasťou. Skôr než tematicky vymedzená oblasť má byť chápaná ako proces reorientácie vzdelávania smerom k udržateľnosti. V nej má environmentálna výchova dôležité miesto, rovnako tak aj výchova rozvojová, prípadne výchova, ktorá by podporovala ekonomické záujmy (táto oblasť sa ale väčšinou v literatúre o VUR nezdôrazňuje). VUR nemá pevne dané ciele. Jeho najznámejší aktéri, Charles Hopkins a Rosalyn McKeown predpokladajú, že každá krajina si má vytvoriť svoju vlastnú definíciu toho, čo pre ňu VUR znamená.¹⁷

Namiesto cieľov ale existuje súbor kompetencií, ktoré by sa vo VUR mali rozvíjať. Tie sa delia do troch skupín: **holistický prístup, vízia zmeny a dosahovanie transformácie**. Čiastkovými kompetenciami sú napríklad systémové myslenie, uvedomovanie si rôznych perspektív, kritická reflexia, vyhodnocovanie dôsledkov, odhodlanosť k akcii, využitie skúseností, vyhodnotenie dôležitosti zmeny a ďalšie. Vo VUR hrá dôležitú úlohu vízia, akcia a previazanosť. Študenti by mali hľadať víziu udržateľného rozvoja svojej komunity, t. j. pomenovať jej súčasné, sociálno-environmentálno-ekonomické problémy a hľadať pre ne riešenia. Učenie by nemalo byť „o“. Ohniskom práce by mala byť vízia a akcia pre jej naplnenie. Vízia by nemala byť jednostranná, ale mala by zahrnúť do hry všetky dimenzie udržateľnosti. Príklad zo začiatku kapitoly na takého prepojenie poukazuje: riešená bariéra udržateľnosti zahŕňala environmentálnu (čistota ulíc), sociálnu (chudoba v dôsledku vyššej chorobnosti) i ekonomickú (miestni nekupovali toaletný papier, pretože verili, že sa bez neho zaobídu a ušetria tak peniaze, dôsledkom bola ale menšia produktivita práce) dimenziu. Aj napriek celému pokroku ostávajú okolo pojmu nejasnosti, kvôli ktorým sa do neho niekedy zaraďuje všetko, čo je považované za prospešné a hodné podpory.

Pokiaľ má VUR v každej krajine znamenať niečo iné, je zrejmé, že čo v jednej krajine prirodzene VUR bude, v druhej ním byť nemusí. Zatiaľ čo tak napríklad v Benine s jeho 60 % negramotnosťou do VUR určite patria programy na podporu čitateľskej gramotnosti, na Slovensku s negramotnosťou v počte desiatín percenta bude mať VUR celkom iný význam. Programy VUR tiež dávajú lepší zmysel, keď vychádzajú z určitej konkrétnej komunity, než keď sú organizované „zhora“. V rámci strednej Európy by charakter VUR mohli mať programy pružnosti resp. flexibility komunit, t. j. napríklad tréningové programy na podporu zeleného podnikania, vzdelávania zamerané na podporu zapájania verejnosti do územného plánovania, projekty zapájajúce žiakov a študentov do diskusie o konfliktoch súvisiacich s rozvojom komunity či naopak do presadzovania udržateľnejšieho spôsobu využívania určitého územia. K myšlienkam VUR majú tiež veľmi blízko koncepty sociálneho učenia, emancipačný prístup či koncept akčných kompetencií, všetky sa veľmi často s VUR spájajú. Celkovo možno povedať, že VUR trpí na jednej strane určitou vágnosťou, ktorá umožňuje, že je niekedy oportunisticky zneužívané a inokedy ideologicky napádané. Pokiaľ ale dáme dole pokrievku niekedy zbytočne veľkých slov, nájdeme pod ním zaujímavý a živý prístup, ktorý môže pomôcť niektoré veci uchopiť z iného uhlu pohľadu.

Podrobnejšie o Cestách a križovatkách v samostatnej publikácii *Environmentální výchova: Cesty a križovatky* (Jan Činčera, 2014).

¹⁷ McKEOWN, R., HOPKINS, C., 2003. EE#ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9, 1, 117-128.

Použitá a odporúčaná literatúra:

- AFF, 2000: Project Learning Tree. Environmental Education Activity Guide. Washington: American Forest Foundation.
- DUFFIN, M., POWERS, A., TREMBLAY, G., 2006: Place-based Education Evaluation Collaborative Report on Cross-Program Research & Other Program Evaluation Activities 2003 - 2004. Program Evaluation & Educational Research (PEER). Dostupné na http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Reports/S0179855C-0179858D
- FLEMING, L., M., 1983: Project WILD Evaluation. Final Report of Field Test. [online] Western Regional Environmental Education Council. Dostupné na <http://meera.snre.umich.edu/reports-and-case-studies/browse/project-wild-field-test-evaluation/>
- HAM, S., H., 1992: Environmental interpretation: a practical guide for people with big ideas and small budgets. Colorado: Fulcrum Publishing.
- HUNGERFORD, H., R., VOLK, T., L., 1990: Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), p. 8-21.
- JICKLING, B., 1994: Why i Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief. *Trumpeter*, 11, 3.
- LOUV, R., 2008: Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature - Deficit Disorder. Chapel Hill: Algonquin Books.
- MARCINKOWSKI, T., IOZZI, L. 1994: Project Learning Tree. National Field Study Executive Summary. Dostupné na <http://www.plt.org/development--evaluation>
- MCKENZIE-MOHR, D., SCHULTZ, P. W., LEE, N. R., KOTLER, P., 2012: Social Marketing to Protect the Environment: What Works. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MCKEOWN, R., HOPKUNS, C., 2003: EE≠ESD: defusing the worry. *Environmental Education Research*, 9, 1, p. 117-128.
- ORR, D. W., 1994: Earth in Mind. On Education, Environment, and the Human Prospect. Washington: Island Press.
- ROBOTTOM, I., 2007: Re-badged Environmental Education: Is ESD more than just a slogan? *Southern African Journal of Environmental Education*, 40, 90-96.
- SAUVÉ, L., 2005: Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, p. 11-37.
- SEED, J. *et al.*, 1993: Myslet jako hora. Shromáždění všech bytostí. Prešov: Nadácia Zelená nádej.
- SOBEL, D., 2005: Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities. Barrington: The Orion Society.
- STONE, M. K., BARLOW, Z., 2005: Ecological Literacy. Educating Our Children for a Sustainable World. San Francisco: Sierra Club Books.
- THE EARTH DAY NETWORK, 2014: The Earth Day: History of a Movement. Retrieved from <http://www.earthday.org/earth-day-history-movement>
- TILDEN, F., 2007: Interpreting Our Heritage. Chapel Hill: University of North Carolina.
- VAN MATRE, S., 2009: Interpretative design and the dance of experience. Greenville: The Institute of Earth Education.
- WREEC, 1993: Projekt WILD. Uherské Hradiště: Junák.

4) K zmyslu, hodnotám a cieľom environmentálnej výchovy

Aleš Máchal

„Skromnější život – krásnější svět!“

heslo, ktoré vzniklo na prvom medzinárodnom seminári k ekologickej výchove v Seči v roku 1988 vďaka Jirkovi a Hanke Kulichovým

„V oblasti pedagogickej vychovateľ usiluje o to, aby vychovávaný vzal téma za své, aby „on“ sám objavil náležitou odpoveď jakožto pravou, aby v ňom zajiskřilo správné řešení a konečně k tomu, aby se naklonil v duchu nálezu k činu“ Palouš, 2009

Zmysel či zmysluplnosť environmentálnej výchovy a vzdelávania hľadáme a interpretujeme rôznymi, a veľaokrát značne odlišnými spôsobmi. V českom (i slovenskom) prostredí sú uplatňované prístupy vychádzajúce z osvedčených či odporúčaných zahraničných metodík¹, rad stredísk ekologickej výchovy i materských, základných a stredných škôl praktizuje svoje vlastné či prevzaté postupy viac či menej intuitívne, avšak podložené rokmi skúseností a hľadaním vyššej účinnosti ekovýchovného úsilia. K širokej škále veľaokrát vzájomne previazaných hlavných cieľov environmentálnej výchovy patrí napríklad získavanie a zvyšovanie ekologickej gramotnosti², pochopenie a prijatie environmentálnej zodpovednosti³, cez aktívnu informovanú ochranu (ba obranu) prírody a krajiny, praktickú každodennú starostlivosť o životné prostredie, výchovu k dobrovoľnej skromnosti⁴ či výberovej náročnosti⁵, až po ponuku prežívania a poznania, ktoré rozvíjajú úctivý vzťah človeka k prírode i k sebe samému⁶ či nesebecké zaobchádzanie s prírodou ako Božím darom⁷. Napriek určitým žiadúcim posunom v environmentálnej uvedomelosti našich občanov (napr. v oblasti tzv. domácej ekológie) sa však ekopedagógovia či environmentalisti mnohokrát ťažko bránia dojmu, že výsledky ich dlhoročného usilovania sú doposiaľ chabé. Prvý komplexnejší prieskum ekogramotnosti uskutočnili v Českej republike Jiří Kulich a Milada Dobiášová⁸ v roku 2003. Vyplýva z neho, že k najmenej osvojeným okruhom znalostí, zručností a postojov patrí nielen základný pojmový aparát (ekológia, udržateľný rozvoj a pod.), ale i praktická znalosť prírodných hodnôt miesta a regiónu, znalosť historických zmien krajiny spôsobených človekom,

1 ako uvádza a odporúča vo svojich publikáciách najmä J. Činčera – napr. Cooper, Hungerford, Marcinkowski, Matre, Orr, Meadows, Pike, Selby, Witt a ďalší

2 ekologickú gramotnosť definuje Kvasničková ako „základné poznanie a chápanie súvislostí v biosfére a vzťahov medzi človekom a prostredím, ktoré je predpokladom pre uvedomovanie si závažnosti riešenia ekologických problémov, pre prebudenie zájmu a pocitu zodpovednosti za ďalší život na našej planéte, a teda i pre celoživotné prijímanie a zvažovanie informácií týkajúcich sa životného prostredia“ (Kvasničková, 1997)

3 environmentálnu zodpovednosť poníma J. Činčera ako skutočnosť, kedy „žiak prijme svoj diel zodpovednosti za existujúce environmentálne problémy a stav životného prostredia, prepojí ho so svojím životom a je ochotný podieľať sa na ich riešení“ (Činčera, 2011); J. Krajhanzl uvádza, že „environmentálne zodpovední ľudia prijímajú zodpovednosť a menia svoje environmentálne správanie, bez toho, aby čakali na zmenu správania ostatných alebo na zmenu „systému““ (Krajhanzl, 2009)

4 viď Librová, 1994

5 viď Kohák, 1998, 2002

6 viď Bartoš, 2011

7 napr. Loosli-Amstutz, 2014

8 viď Kulich a Dobiášová, 2003

odmietnutie „panského“ vzťahu k prírode, prehľad o zásadnejších globálnych problémoch životného prostredia a pod. O sedem rokov neskôr uvádza vo svojom diplomovom výskume Monika Havlásková, že „výsledky merania na škále NEP/DSP (NEP - nová environmentálna paradigma, DSP - dominantná sociálna paradigma, viac informácií: **W**) i rozširujúcej škále zreteľne ukazujú, že väčšina žiakov, bez ohľadu na študovaný ročník i typ školy, sa prikláňa a deklaruje proenvironmentálne postoje, ale ich ochota a miera proenvironmentálneho jednanja je veľmi nízka. Väčšina žiakov síce navštevuje v hojnej miere prírodu a poctivo triedi odpad, ale na druhej strane sa väčšina nespráva proenvironmentálne v oblasti spotrebiteľskej a občianskej. Napriek tomu, že pomerne veľká časť tvrdí, že kupuje výrobky s „ekoznačkou“, pre prevažnú väčšinu šetrnosť výrobku k životnému prostrediu nie je dôvodom k zakúpeniu, pokiaľ je drahší než bežný výrobok. Veľká časť žiakov si neuvedomuje súvislosti medzi kúpeným výrobkom a jeho ekologickou stopou a nepremieta tento aspekt do svojho rozhodovania“ (Havlásková, 2010)⁹. K obdobným neradostným záverom prichádza i diplomový výskum realizovaný Markétou Kopečnou¹⁰ v roku 2013.



Výstižným spôsobom popísal neutešený stav environmentálneho cítenia Václav Havel už v roku 1997 takto:

„Obecně známo je ... jak dnešní lidstvo ničí životní prostředí, na němž je existenčně závislé, jak stále rychleji vyčerpává neobnovitelné zdroje energie a další poklady této planety, jak přispívá svou činností k oteplování Země, k tvorbě skleníkového efektu i ozónových děr, jak rozrušuje celkovou rovnováhu všech ekosystémů... Ačkoliv soudobý člověk tolik o těchto nebezpečích ví, nedělá téměř nic pro to, aby jim čelil nebo aby je odvrátil. Je vskutku fascinující, s jakým zaujetím dnešní lidé sledují katastrofické prognózy... a jak málo k nim ve svém konání přihlížejí. Naopak: neustálý růst výroby a tím i spotřeby je považován jako hlavní znak úspěšnosti států, a to nejen chudých, u nichž by takový pocit byl na místě, ale i těch bohatých, které si svou ideologii tupě nekonečného a rozumný smysl postrádajícího růstu samy pod sebou podřezávají větev. Zdá se mi, že v tuto chvíli už není nejdůležitější znovu a znovu upozorňovat na všechny hrůzy, které nás mohou v nadcházejícím tisíciletí potkat, nezmění-li celá naše globální civilizace zásadně svůj směr. Dnes je důležitější zkoumat, proč lidstvo nedělá nic pro to, aby tyto hrozby, o nichž už toho tolik ví, odvrátilo, a proč se nechá unášet jakýmsi svým samopohybem, který je jeho vědomím o sobě samém a o svých budoucích možnostech v podstatě neovlivněn, ba možná dokonce neovlivnitelný... Podle mého hlubokého přesvědčení jedinou možností je, že se něco změní ve sféře ducha, v oblasti lidského vědomí, v samotném postoji člověka ke světu a v samotném jeho porozumění sobě samému a svému místu v celkovém řádu bytí... Jedním z důvodů, proč si myslím, že skutečná a zásadní změna k lepšímu se může odvíjet jedině od změn ve sféře ducha, je jedno mé pozorování: ať jsem kdekoliv ve světě narazil na jakýkoliv hlubší civilizační problém... našel jsem důvod tůž a jediný: nedostatek odpovědnosti k světu a za svět.“ (Václav Havel na konferenci FÓRUM 2000, 3. 9. 1997)¹¹

Úplne inak vnímal stav a potrebu starostlivosti o životné prostredie o desať rokov neskôr Václav Klaus (prezident Českej republiky v rokoch 2003 – 2013):

9 http://is.muni.cz/th/135876/pdf_m/DP_Havlaszkova_Monika.txt;

10 http://is.muni.cz/th/252878/pdf_m/DP_is.txt; Envigogika – Výzkum ekologické gramotnosti studentů středních odborných škol

11 časopis Respekt 38/1997

„HN: Neexistuje dost empirických důkazů a vlastníma očima viděných skutečností, že člověk planetu ničí a škodí sám sobě? To je takový nesmysl, že snad větší jsem ještě neslyšel. HN: Nevěříte, že si ničíme svoji planetu? Budu dělat, že jsem to vůbec neslyšel. To může říkat snad jen pan Al Gore, normální člověk těžko. Žádné ničení planety nevidím, nikdy v životě jsem neviděl a nemyslím, že nějaký vážný a rozumný člověk by to mohl říci.“¹²

Radikálne sa k otázke precitnutia spoločnosti v postojoch k zhoršujúcemu sa globálnemu stavu životného prostredia stavia filozof Václav Bělohradský, ktorý hovorí: „Ivan Dejmál¹³ kdysi napsal, že nás může zachránit jen menší ekologická katastrofa, schopná probudit nás z náměsíčnictví průmyslového růstu. Myslím, že má pravdu, ale menší katastrofa už na to nestačí. Západní politický a ekonomický systém dosáhl takového stupně závilosti, že se můžeme poučit jen z větších katastrof. Jenže větší katastrofa jako byly třeba první světová válka, uragán Mitch, záplavy v New Orleans nebo globální oteplování, nás změní, jen pokud v ní vznikne nějaká nová „solidarita otřesených“, nová svoboda vůči „heslům dne“. Pokud pochopíme, že otřesný přívál bahna, vody a smogu je jen jiná, pravdivá podoba hesel, která slibují další ekonomický růst.“¹⁴

V spoločenskej atmosfére, ktorú spoluvytvárajú takéto a mnohé podobné prehlásenia politikov, vedcov i médií nie je ľahké environmentálnu výchovu a osvetu presadzovať, obhajovať a dôsledne praktizovať. V nasledujúcom texte prostredníctvom príkladov naznačíme, čo v smerovaní environmentálnej výchovy považujeme za podstatné, aby sme sa týmto pokúsili prispieť k jej toľko potrebnému ďalšiemu rozvoju.

Rôznymi cestami k podobným cieľom, alebo o čo nám ide v environmentálnej výchove predovšetkým

Aké ciele si za súčasnej neradostnej situácie kladie environmentálna výchova v školstve a akými spôsobmi sa usiluje o zvýšenie účinnosti environmentálne osvetového pôsobenia na žiakov, resp. na širokú verejnosť?

Českými učiteľmi a pedagogickými pracovníkmi stredísk ekologickej výchovy je väčšinou zdieľaná a rešpektovaná formulácia najnovšie oficiálne uvádzaná v Odporučených očakávaných výstupoch k prierezovej téme Environmentálna výchova:¹⁵



„Hlavným cieľom environmentálnej výchovy je vybaviť žiakov špecifickými kompetenciami, ktoré smerujú k zodpovednému environmentálnemu správaniu, tzn. takému správaniu, kedy ľudia berú pri svojom rozhodovaní do úvahy dôsledky možných riešení na životné prostredie a zapájajú sa do aktivít určených k zvýšeniu kvality životného prostredia a kvality vlastného života.“¹⁶

12 Václav Klaus v rozhovore pre Hospodářské noviny 9. 2. 2007 (viď <http://archiv.ihned.cz/?m=d&article%5Bid%5D=23103405>)

13 Ing. Ivan Dejmál (1946-2008), disident, minister životného prostredia ČR v rokoch 1991-1992 – pozn. aut.

14 BĚLOHRADSKÝ, V. 2007: Společnost nevolnosti. Slon, Praha.

15 Odporúčané očakávané výstupy v environmentálnej výchove pre základné i pre gymnaziálne vzdelávanie schválilo MŠMT v lete 2011 ako metodické odporúčenie k príslušným rámcovým vzdelávacím programom.

16 S environmentálne zodpovedným správaním ako základným cieľom environmentálnej výchovy polemizuje J. Dlouhá (2009), ktorá uvádza, že „určitá kompetencia je vzdelávacou kvalitou, kým proenvironmentálne správanie môže byť dobrým indikátorom jeho dosiahnutia, pokiaľ vhodne stanovíme podmienky a medze jeho výpovednej schopnosti“.

Slovenská pedagogička Soňa Vincíková¹⁷ (Vincíková, 1998) definuje cieľ environmentálnej výchovy ako:



„Výchovu jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity života vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi, a ktorý bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie a prijímať dobrovoľnú skromnosť ako spôsob života únosne zaťažujúcu životné prostredie.“

Podľa názoru brnianskej docentky Hany Horkej (Horká, 2005) je v rámci upevňovania ekosociálnych kompetencií¹⁸ potrebné pestovať väčšiu sociálnu, kultúrnu a ekologickú zodpovednosť, a to s dôrazom na uplatňovanie princípu sebaobmedzovania v záujme sebarozvoja: *„Dnes je už jasné, že neobmedzený rast nezaistil bezpečie, blahobyt a humanitu, ale naopak stav globálnej krízy, ohrozenie biosféry celej planéty. Z toho vyplýva, že nie je možné mať všetko, je treba voliť, dobrovoľne prijať medze rastu, produktívne sily orientovať nie na nekonečné rozširovanie výroby, ale na starostlivosť o zdravšie a príjemnejšie prostredie.“*



Pedagóg a expert na evaluácie v environmentálnom vzdelávaní Ján Činčera (Činčera, 2011) rozlišuje vo vzdelávaní a osвете

päť kategórií zodpovedného environmentálneho správania:

- **ekomanažment** ako správanie, kedy sme v priamej interakcii s prírodnými zdrojmi (nakladanie s vodou, energiami, odpadmi, pobyt v prírode);
- **zodpovedné spotrebiteľstvo**, ktoré predpokladá osvojenie nákupných návykov v prospech environmentálne šetrnejších výrobkov;
- **šírenie environmentálnej osvety**, kedy svojim jednaním a vhodnou argumentáciou inšpirujeme ľudí vo svojom okolí k proenvironmentálnym postojom;
- **politické správanie** znamená zmysluplne využívať práva občana nielen pri voľbách, ale i pri rokovaniach s politikmi;
- **právne správanie**, keď náležitým spôsobom využívame existujúce právne normy v prospech životného prostredia (verejné prerokovania, účasť v správnom konaní, petície a pod.).

Environmentalistka a environmentálna ekonómka Naďa Johanisová (Johanisová, 2003) popisuje zmysel svojho vysokoškolského kurzu environmentalistiky pre budúcich učiteľov občianskej výchovy takto: *„Kurz vychádza z presvedčenia, že riešenie problémů životního prostředí se neobejde bez přehodnocení dosavadních představ o prioritách naší společnosti i nás samotných. Cílem kurzu je poskytnout studentům nejen informace o některých ekologických problémech, ale netradičními formami je vést k hledání souvislosti těchto problémů s vlastním životním stylem, s představami naší společnosti o pokroku, s historií vztahu tzv. bohatých a chudých zemí, s médií. (...) Přemýšlení o příčinách a souvislostech environmentálních problémů může vést k pocitům beznaděje, pokud není studentům nabídnuta alternativa. Proto je ve třetí části kurzu kladen důraz na různé možnosti a směry řešení v oblasti legislativy, ekonomiky, lokálních ekonomických iniciativ, podrobnější pozornost je věnována činnosti nevládních neziskových organizací u nás a ve světě a možností změny životního stylu.“*

¹⁷ tiež in Jakab a Kopcová (2004), Gallyayová (2007)

¹⁸ ekosociálnymi kompetenciami autorka rozumie komplexnú pripravenosť, resp. spôsobilosť k riešeniu sociálnych, ekologických, kultúrnych a politických problémov

Obsah popisovaného kurzu napovedá, že nasmerovaním ku zdrojom aktuálnych a odborné podložených informácií úloha učiteľa nekončí. Prostredníctvom vhodných metód je potrebné žiakom (študentom) pomôcť sa v týchto informáciách orientovať, prijímať, posudzovať a aplikovať ich kriticky a vždy v kontexte environmentálnych, ale i sociálnych a ekonomických súvislostiach.



Skúsme teraz ozrejmiť poslanie environmentálneho vzdelávania a výchovy na príklade fiktívnej prípadovej štúdie pracovne nazvanej „**O čo komu ide v Národnom parku Šumava**“. Úlohou ekopedagóga tu nie je poučiť svojich študentov, čo si majú myslieť a jednoznačne im oznámiť, kto je tu zloduchom a kto dobrodejom, čo je dobré a čo je zlé. V snahe naplniť vyššie uvádzané ciele environmentálnej výchovy a osvetu sa usilujeme o to, aby sme poskytli čo najobjektívnejší obraz tamojšieho diania. Prostredníctvom simulačnej hry s využitím vopred spracovaných názorových prác študentov sa snažíme odhaliť, aké záujmové skupiny sa tu stretávajú, čo o sebe deklarujú a o čo v skutočnosti usilujú, aký názor majú akademickí ekológovia, ochranári z národného parku, čo si myslia lesníci a o čo ide drevárskym ťažobným spoločnostiam, prečo do spletitých problémov vstupujú ekologickí aktivisti a akým spôsobom tak činia, čo majú za lubom developeri, akú úlohu zohrávajú médiá. Ujasňujeme si, v koho záujme jednala Polícia Českej republiky za situácie, kedy zasahovala proti blokádnikom protestujúcim proti plošnému rúbaniu v prvej zóne národného parku¹⁹, ako spor posúdil verejný ochranca práv²⁰, ako si počínala Česká inšpekcia životného prostredia a pod. Dôraz kladieme na širšie environmentálne súvislosti tohto komplikovaného sporu, zhromažďujeme a kriticky posudzujeme dostupné podklady, konfrontujeme postoje jednotlivých záujmových skupín. V závere však neskrývame postoj zástancov práva – dodržovanie príslušných zákonov nielen na ochranu prírody a krajiny podľa (v Českej republike bohužiaľ značne sprofanovaného) porekadla „*padni komu padni*“. Veľmi obdobne je možné postupovať v prípadových štúdiách týkajúcich sa Vysokých Tatier, a to nielen v období po veternej smršti (november, 2004), ale napr. i v súvislosti so spormi o ochranný režim v Tichej a Kôprovej doline, ktoré skončili víťazstvom ochranárov až v roku 2012.

Široko zdieľané poňatie **zmyslu** environmentálnej výchovy v základných a stredných školách, môžeme zhrnúť takto:

1. Prijateľnými a účinnými prostriedkami **vzbudzovať a udržiavať záujem o environmentálne priaznivejšie spôsoby života**²¹, o zdravú prírodu a krajinu, o aktivity vedúce k udržateľnému rozvoju, resp. udržateľnému životu či k udržateľnej stagnácii – obce, regiónu i Zeme, o bohatší život skromnejšími prostriedkami, ktorý planéto nezaťažuje prílišnou ekologickou stopou, neobchádza vnímanie priamych dotykov so živou prírodou, ktorými sa človek stará o živých tvorov i o drobné krajinné prvky, a tiež umožňuje

19 ako sa stalo napr. pri blokáde na Ptačím potoce v lete 2011

20 zo stanoviska ombudsmana z 1. 3. 2012: „Správa NP a CHKO Šumava nedisponovala v dobe rúbania kôrovcom napadnutých stromov súhlasom k zásahom proti škodcom, podľa ktorého bolo možné v lokalite Na Ztraceném postupovať. Rúbanie stromov napadnutých kôrovcom tak malo prebiehať v súlade s právnymi predpismi, najmä so zákonom o ochrane prírody a krajiny, s lesným zákonom a nariadením vlády č. 163/1991 Sb., s lesným hospodárskym plánom pre LHC Modrava a Plánem péče pro Národní park Šumava.“ Krajský súd v Plzni následne rozhodol, že nelegálne bolo i nasadenie polície proti ľuďom, ktorí hájili vzácne horské lesy. Česká inspekce životního prostředí dodatočne potvrdila, že rúbanie bolo protiprávne a v auguste 2012 udelila Správe národného parku Šumava pokutu za nezákonnú ťažbu.

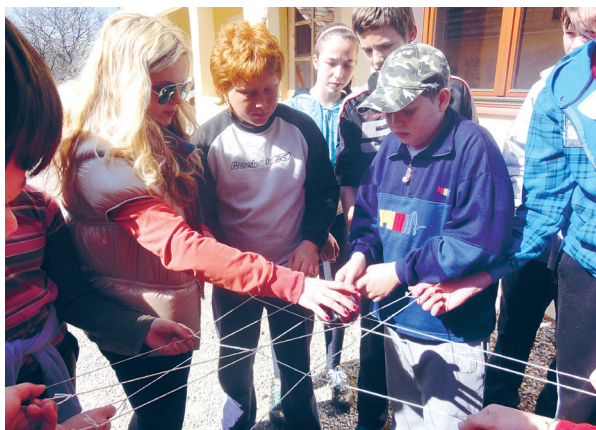
21 „Environmentálne či ekologicky šetrný životný štýl je taký životný štýl, ktorého nositeľ si je vedomý dopadov svojho správania na životné prostredie a zámerne ich znižuje voľbou alternatívnych stratégií vo svojej spotrebe, voľnočasových aktivitách a zvyklostiach“ (Librová, 2003)

deťom v čo najväčšej miere žasnúť nad divmi a krásami prírody. Máme tu na mysli tiež podporu detskej zvedavosti, predstavivosti, záujmu o stav životného prostredia v obci, regióne i na planéte, ale i rozvíjania schopností potrebných k domýšľaniu dôsledkov ľudských zásahov do životného prostredia, ale i vôle nestáť bokom a vedieť (a nebáť) sa informovane zapojiť do riešenia aktuálnych problémov. K vhodným ekopedagogickým prostriedkom môžu patriť napr. nenásilne vkladané environmentálne presahy do učiva všetkých vyučovacích predmetov i do prevádzky školy, environmentálne motivovaná projektová výučba, tradične i netradične poňaté celoškolské akcie, voliteľné predmety zaoberajúce sa praktickou environmentálnou výchovou, pobyty na školách v prírode s environmentálnym obsahom, návštevy denných i pobytových výukových programov stredísk ekologickej²² výchovy a pod.

2. Utvárať a rozvíjať u žiakov kompetencie spočívajúce v schopnosti, odvahe a vôli k zodpovednému jednaniu a aktívnej informovanej účasti v starostlivosti o životné prostredie, v dôvere vo vlastné sily pre riešenie týchto problémov, vo vedomí súvislostí vlastného životného štýlu s problémami životného prostredia a možnosťami ich riešenia i predchádzaniu, v podpore nádejných prúdov, ako hovorí prof. Hana Librová (Librová, 2003), založených na dobrovoľnej skromnosti, resp. výberovej náročnosti, ekologickom luxuse²³, v zručnostiach využívať konštruktívne prístupy k optimálnemu riešeniu problémov, napr. prostredníctvom simulačných hier, pri ktorých si deti dotvárajú a uvedomujú svoj názor, učia sa ho prezentovať, obhajovať, ale i načúvať odlišným názorom a uznať, že niečia myšlienka, nápad či postoj môže byť správnejší než môj vlastný.



Obr. 10: Spoločné pozorovanie vodných živočíchov (zdroj: archív programu Zelená škola)



Obr. 11: Participatívna hra so zameraním na hľadanie súvislostí (zdroj: archív programu Zelená škola)

22 environmentálna výchova bola v 90. rokoch v ČR nazývaná ekologickou výchovou, termín stredisko ekologické výchovy sa veľakrát používa doposiaľ, takže občas dochádza k akosi paradoxným slovným spojeniam ako napr. „stredisko ekologické výchovy se věnuje environmentální výchově“

23 Ekologickým luxusom sa rozumie „ekologicky priaznivé správanie uvedomele znižujúce ekologickú stopu, schopné seba-obmedzenia, vzťahuje sa k nemateriálnym, kultúrou oceňovaným hodnotám, ide o prvky správania, nie o celý životný spôsob“ (Librová, 2003).

Záverom zdôrazňujeme, že jedným z najpodstatnejších cieľov environmentálnej výchovy je objektívnymi informáciami, inšpiráciou i vlastným príkladom **naučiť deti (žiakov, študentov) rozoznávať hodnoty, princípy a vzorce správania, podľa ktorých budú schopní a ochotní (individuálne odlišnou mierou) samostatne nachádzať svoje vlastné zodpovedné prístupy k životu, k ľuďom a k životnému prostrediu, a dokázu ich prejavovať v každodennom živote svojím eticky i environmentálne priaznivejším jednaním, tzn. nielen iba slovami, ale svojou každodenne prežitou praxou.** Takéto hodnoty a vzorce správania kladú dôraz na ohľaduplné, nesebecké prístupy k prírode a životnému prostrediu, opierajú sa o aktuálne stratégie udržateľného rozvoja (resp. udržateľného života - vid' nižšie) a vedú k osvojovaniu nevyhnutnej miery pokory k prírode a úcty k ekosystémovým službám. Prejavom zvnútorňovania takýchto prístupov môže byť napr. vedomá umiernenosť v hmotných a energetických potrebách vyvažovaná bohatosťou duchovného života a veselou myslou.



Zreteľne vyjadrovaným základom všetkého ekopedagogického úsilia by malo byť prijatie princípu udržateľného života, ako ho už v polovici 90. rokov charakterizoval Josef Vavroušek²⁴ (Vavroušek, 1994):

„Trvale udržiteľný spôsob života je zaměřen na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím prostředím tak, abychom se co nejvíce přiblížili ideálům humanismu a úcty k životu a přírodě ve všech jejích formách, a to ve všech časových horizontech. Je to způsob života, který hledá rovnováhu mezi svobodami a právy každého jednotlivce a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku, a to včetně odpovědnosti vůči budoucím generacím. Měli bychom přijmout zásadu, že svoboda každého jednotlivce končí tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody. Žijme tak, abychom při uspokojování svých potřeb neomezovali práva těch, co přijdou po nás.“



Obr. 12: Spoločná maľba – čo pre mňa znamená environmentálna výchova (zdroj: archív programu Zelená škola)



Obr. 13: Sústredené pozorovanie prírody – záhon nikoho (zdroj: archív programu Zelená škola)



1. Pokúste sa o vlastnú formuláciu pojmov „environmentálny rozmer výučby“ a „environmentálny presah výučby“.
2. Prečítajte a pomocou metódy kritického myslenia „Posledné slovo patrí mne“ (zverejnené na [W](#)).
3. Posúďte vybranú časť textu prof. Martina Braniše (Braniš, 2009) „Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality“. Vybraná časť štúdie Martina Braniša – Environmentálne vzdelávanie ako reflexia environmentálnej reality“ (zverejnené na [W](#)).

²⁴ doc. Ing. Josef Vavroušek, CSc. (1944 – 1995), vedecký pracovník, federálny minister životného prostredia ČSFR, zakladateľ československej Spoločnosti pre udržateľný život (STUŽ)

4. Čo je podľa vášho názoru prvoradým cieľom environmentálnej výchovy?
5. Aký zmysel má ponúkať vo vysokoškolských kurzoch environmentalistiky alternatívne možnosti riešenia globálnych i regionálnych problémov životného prostredia? Ako o týchto témach vo výučbe pojednávať, aby študentov nielen zaujala, ale prípadne i vyzvala k činom?
6. Skúste vysvetliť a zhodnotiť nasledúci citát filozofa prof. Radima Palouše (Palouš, 2009): „Má-li ekologie na mysli lidskou odpovědnost za stav Země, potom ze své podstaty je současně a nezbytně odborností pedagogickou.“

Použitá a odporúčaná literatúra:

- BARTOŠ, M., 2011: O přírodě s láskou, kap. 13 – Přícházení: Obrazy o smyslu ekologické výchovy. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- BRANIŠ, M., 2009: Environmentální vzdělávání jako reflexe environmentální reality. In Dlouhá, J. et al., 2009: Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Karolinum, Praha. 228 pp.
- ČINČERA, J., 2011: Environmentální výchova pro učitele. Liberec: Technická univerzita Liberec. Dostupné na <<https://moodle.fp.tul.cz/course/view.php?id=231>>
- DLOUHÁ, J., 2009: Kompetence v environmentálním vzdělávání. *Envigogika* 2009/IV/1: 1-19.
- GALLAYOVÁ, Z., 2007: Environmentální výchova. Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen.
- HORKÁ, H., 2005: Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století. Masarykova univerzita, Brno.
- JAKAB, I., KOPCOVÁ, O., 2004: Didaktika environmentální ekologie. Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra.
- JOHANISOVÁ, N., 2003: Výuka předmětu ekologie pro občanskou výchovu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. In Lišková, E., 2003: Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově (sborník prací katedry biologie a ekologické výchovy Univerzity Karlovy v Praze – Pedagogická fakulta). Univerzita Karlova v Praze, Praha. 139 pp.
- KOHÁK, E., 1998, 2002: Zelená svatozář – kapitoly z ekologické etiky. SLON, Praha.
- KRAJHANZL, J., 2009: Ekopsychologie a environmentální chování. In Dlouhá, J. et al., 2009: Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Karolinum, Praha. 228 pp.
- KULICH, J. a DOBIÁŠOVÁ, M., 2003: Průzkum ekogramotnosti. Příloha časopisu *Bedrník* č. 2/2003.
- Kvasničková, D., 1997: Ekologická výchova a vzdělávání ve školství. In *Ekologická výchova ve škole. Klub ekologické výchovy a MŠMT*, Praha.
- LIBROVÁ, H., 1994: Pestří a zelení, Kapitoly o dobrovolné skromnosti. Veronica a Hnutí DUHA, Brno.
- LIBROVÁ, H., 2003: Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu. Doplněk, Brno.
- LOOSLI-AMSTUTZ, D., 2014: Příroda je Boží dar. Česká křesťanská environmentální síť, Kokonín.
- MÁCHAL, A., 2012: O co nám jde v environmentální výchově. *Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání*, Brno. 16 pp.
- PALOUŠ, R., 2009: Ekologie – péče o harmonii na světě. In Dlouhá, J. et al., 2009: Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Karolinum, Praha. 228 pp.
- VINCÍKOVÁ, S., 1998: Teória a prax environmentálnej výchovy. Dali, Banská Bystrica.

5) Etické opory environmentálnej výchovy

Aleš Máchal

Pre náležité ukotvenie a smerovanie environmentálnej výchovy je na mieste podať aspoň veľmi stručný prehľad významnejších konceptov environmentálnej etiky¹ inšpirovaný predovšetkým publikáciami prof. Erazima Koháka² a doc. Bohuslava Binky³.

Environmentálnou etikou tu nazývame súhrn mravných noriem, resp. dobrovoľných sebaobmedzení, smerujúcich k zodpovednému prístupu človeka k prírode, ku všetkým jeho obyvateľom a zdrojom. Zmyslom environmentálnej etiky je ponúkať ľuďom také životné spôsoby, ktoré umožňujú trvalo udržateľné žitie pre všetko živé na Zemi. Preto tiež považujeme za potrebné zoznamovať sa so základnými koreňmi a smermi environmentálnej etiky, zvažovať ich aktuálnosť a využiteľnosť vo výchove a vzdelávaní, hľadať nielen tie dôrazy a princípy, s ktorými sa môžeme stotožniť či považovať ich za blízke, ale zaoberať sa i tými, ktoré sa nám javia ako prekonané alebo rozporné. To všetko robíme kriticky, avšak so znalosťou aspoň najzákladnejších informácií o environmentálnej etike tiež preto, aby dokázali svoje ekopedagogické postoje dostatočne zdôvodniť a dôsledne obhájiť nielen navonok, ale i pred sebou samými.

Antropocentrická environmentálna etika považuje človeka za meradlo všetkých vecí, jej zástancovia sú presvedčení o tom, že akékoľvek hodnoty vznikajú až na základe ľudských potrieb. To však neznamená, že ide vždy o pritakanie ľudskému sebestvu a konzumerizmu. Ako konštatuje Hana Librova (Librová, 1992)⁴: „Antropocentrická ekologická etika se argumentačne opiera o právo všetch ľudí žiť ve zdravé přírodě, či charakteristicky spíše ve „zdravém životním prostředí“. Často zdůrazňuje totéž právo pro budoucí lidská pokolení. Vztah člověka k přírodě je explicitně, či častěji implicitně, založen na etice využívání zdrojů. Příroda má v tomto pojetí instrumentální hodnotu, je prostředkem k vytvoření hodnoty jiné.“ Etika využívania zdrojov (nazývaná tiež plytkou či povrchnou ekológiou⁵) vychádza podľa prof. Arneho Naessa⁶ (Naess, 1996) z názoru, že „prekonanie ekologickej krízy je technický problém – zmeny ekonomického systému a ľudského uvažovania vraj netreba.“

1 v ďalšom texte budeme pojmy „environmentálna etika“ a „ekologická etika“ považovať za synonymá

2 prof. Dr. Erazim Kohák, emeritný profesor Filozofickej fakulty Univerzity Karlovy v Prahe, autor vysoko cenenej knihy *Zelená svatozář – kapitoly z ekologické etiky* (1998, 2002) a radu ďalších filozoficko-etických publikácií

3 dr. Bohuslav Binka, filozof a environmentalista, je vedúcim Katedry environmentálnych štúdií Fakulty sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne, o. i. autor publikácie *Environmentální etika* (2008)

4 prof. RNDr. Hana Librova je zakladateľkou študijného odboru Humanitní environmentalistika a Katedry environmentálnych štúdií na Fakultě sociálních studií Masarykovej univerzity v Brne, o. i. autorka konceptu dobrovoľnej skromnosti a zásadných publikácií *Pestří a zelení* (1994), *Vlažní a váhaví* (2003)

5 Pejoratívny nádych slovného spojenia „plytká ekologie“ však nie je vždy na mieste. Možný prínos environmentálne šetrných technológií (nie však výplodov úspešných greenwashingových stratégií) v každodennej praxi firiem, škôl, úradov i domácností môže byť významný i tým, že ľudia vedomejšie nechcú byť väčšou záťažou životnému prostrediu, než je nevyhnutne nutné.

6 prof. Arne Naess (1912 – 2009), nórsky filozof, predstaviteľ hlbínnej ekológie

Tieto prístupy, pre ktoré je typický tzv. technologický optimizmus, výstižne glosuje Erasm Kohák (Kohák, 1998; 2002): „Řešením ekologické krize není výkonnější technika, nýbrž skromnější lidstvo.“ V tejto súvislosti je potrebné uviesť charakteristiku **konceptu dobrovoľnej skromnosti**, ako ju podáva jeho autorka Hana Librová (Librová, 2010): „Dobrovoľná skromnosť je pokusom žiť s menšími nárokmi na hmotnú spotrebu a na aktivity, ktoré poškodzujú prírodu. Mluví o skromnosti, ne o askeze. Askeze je, a od pradávna bola, jakýmsi cvičením v sebezápore. Skromnosť môže byť príjemný stav, ktorý človeku umožňuje užívať tohoto sveta citlivo, inteligentne a šťastne. Není to náhoda, že dobrovoľná skromnosť bola považovaná za ctnosť vo všetkých vysokých kulturách už od staroveku. Nebyla tehdy ovšem motivovaná ochranou prírody, ale prostě hledáním životních forem, které by svému nositeli přinášely skutečné štěstí.“



Obr. 14: „Kto sa vie zviať prebytočného, je najbližšie k bohom.“ (Sokrates) (zdroj: Wally Gobetz, www.flicker.com)

účinku: „Na rozdiel od ostatných tvorů je člověk schopen soucítění, dokáže se starat nejen o své potomky, o příslušníky svého rodu“. K tomuto typu ušlechtiléj antropocentrickej environmentálnej etiky možno okrem Hany Librovej priradiť napr. tiež prístupy Jozefa Vavrouška (viď tiež predchádzajúca podkapitola) či Pavla Nováčka⁷.

Biocentrická etika (etika úcty k životu) priznáva všetkým živým tvorom samostatnú vnútornú hodnotu nezávisle na ľudských potrebách. Podľa presvedčenia zakladateľa biocentrickej etiky Alberta Schweitzera⁸ (Schweitzer, 1993) je etické preukazovať všetkému životu rovnakú úctu ako životu vlastnému, pretože všetci tvorovia „touží po dobrom údele, snášejú bolesť a majú hrôzu ze záhuby... Nikdo nesmí zavírat oči a myslet si, že se utrpení, na něž pohledu se vyhnul, nestalo. Nikdo nechť si neulehčuje tíhu své odpovědnosti“. K ďalším významným osobnostiam vyznávajúcim etiku úcty k životu patrí napr. americký ochranár a zakladateľ národných parkov John Muir (1838 - 1914), americký filozof Paul Taylor a autor do češtiny či slovenčiny doposiaľ nepreloženej knihy *a Theory of Environmental Ethics*.

Prísne vzaté, aj taký zásadný a prelomový svetový dokument, akým sa nepochybne stala správa Svetovej komisie Organizácie spojených národov pre životné prostredie a rozvoj nazvaná „Naša spoločná budúcnosť“ (1987, česky Bruntlandová, 1991) je poňatá antropocentricky, keď pod ústredným (a vtedy úplne novým) pojmom **trvalo udržateľný rozvoj** chápe „rozvoj, ktorý uspokojuje potreby súčasnosti bez toho, aby obmedzoval možnosti budúcich generácií uspokojiť ich potreby.“

Tento prístup však môže byť označovaný Kohákovým termínom „etika vznešeného ľudstva“. Ako dodáva Librová (2010) k vyznaniu etiky vznešeného ľudstva a jej praktickému

⁷ doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc., environmentalista, zakladateľ Katedry mezinárodních rozvojových štúdií na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

⁸ Albert Schweitzer (1875-1965), nemecký lekár, filozof, teológ, varhanný virtuóz, nositeľ Nobelovej ceny mieru (1952), zakladateľ a prevádzkovateľ nemocnice v Lambaréné (Gabon, skôr Francúzska rovníková Afrika)

Stredobodom pozornosti **zoocentrickej etiky** je zaisťovanie prirodzených potrieb⁹ chovaných zvierat. Skutočný stav na farmách, v zoológických záhradách alebo v domácnostiach po celom svete veľakrát žiadúcim podmienkam nezodpovedá. O zmenu tohto nepriaznivého stavu sa už rad rokov snažia mnohé občianske združenia i radikálnejšie aktivistické hnutia, ktoré sa myšlienkovito opierajú predovšetkým o kľúčové dielo austrálskeho filozofa, univerzitného profesora a aktivistu Petra Singera *Oslobodenie zvierat* (Singer, 2001). Autor tu presvedčivo dokladá svoje striktné výhrady proti tzv. výrobe mäsa i voči akýmkoľvek pokusom na zvieratách, je rovnako zástancom vegetariánstva ako jediného eticky únosného spôsobu ľudského stravovania.

Ekocentrická etika - etika Zeme je výstižne charakterizovaná výrokom svojho zakladateľa Aldo Leopolda¹⁰ (Leopold, 1999), ktorý hovorí, že: „*Základní kámen, kterým musí být pohnuto, aby proces vývoje etiky začal, je prostě tento: přestat pojímat rozumné využívání Země jako čistě ekonomický problém. Zkoumejte každý problém z hlediska toho, co je eticky správné, stejně jako z toho, co je ekonomicky výhodné. Určitá věc je správná, když směřuje k zachování celistvosti, stability a krásy biotického společenství. Směřuje-li jinam, je špatná*“. Uvedme tu ešte ďalší známy Leopoldov výrok „*myslieť ako hora*“, ktorý autor poníma ako výzvu k starostlivosti o rovnováhu života veľkých celkov biotického spoločenstva, čo (pre človeka) znamená myslieť a konať tak, aby dostatočné podmienky k prirodzenému fungovaniu mala „celá hora“, tzn. všetky jej ekosystémy - od úpätnej mokrade cez listnaté a zmiešané lesy až po vrcholové lúky. Autor svoje myšlienky aplikuje i na chov dobytky: „*...majitel, který své pastviny zbaví vlků, si neuvědomuje, že přebírá i vlkův úkol udržovat stádo v mezích pastviny. Ještě se nenaučil myslet jako hora. Proto máme prašné oblasti a řeky, které naši budoucnost splachují do oceánu*“. Ďalšou významnou osobnosťou ekocentrickej etiky je britský fyzikálny chemik, environmentalista a futuroológ James Lovelock (narodený v 1919), známy predovšetkým ako autor teórie Gaia¹¹ zo 70. rokov 20. storočia a ako presvedčený zástanca jadrovej energetiky. Vo svojej poslednej knihe *The Revenge of Gaia* vydanej česky pod názvom *Gaia vracia úder* (Lovelock, 2008) zhŕňa svoje doterajšie názory a otvorene vyzýva k tzv. **udržateľnému ústupu**, čím mieni predovšetkým rýchly odklon od spaľovania fosílnych palív, navrhuje zásadné zmeny v doprave i vo výrobe potravín, vyzýva k razantnému zníženiu spotreby energie predovšetkým v mestách, opakovane háji jadrovú energetiku, volá po znížení počtu obyvateľov Zeme a pod.

Nemenej pozoruhodnou je **sociálne ekologická etika** Murraya Bookchina¹², ktorá vychádza z presvedčenia, že environmentálne problémy sú spôsobované prehliadaným a koristníckym vzťahom ľudskej spoločnosti k prírode ako odraz nedostatočnej úrovne medziľudských vzťahov. Podľa Bookchinovho názoru je „*ekologické chápanie prírodného vývoja založené na vývoji ekosystémov, nie individuálnych druhov. Tradičná predstava je oproti tomu založená na vývoji izolovaných jedincov (či ide o rastlinu, zviera či kapitalistu), ktorí bojujú o prežitie a buď prosperujú, alebo hynú. Ale čím sú ekosystémy komplexnejšie, tým skôr druhy samé rozhodujú o tom, ktorí jedinci*

9 k prirodzeným potrebám zvierat patrí voľnosť pohybu, dostatočný priestor k odpočinku, ponechanie mláďat u matiek, zaistenie striedania dňa a noci i za umelého osvetlenia, potrebného množstva vody a krmiva apod.

10 prof. Aldo Leopold (1887 - 1948), americký filozof a lesník. Etika Zeme je súčasťou jeho ťažiskového diela *Obrázky z chatrče a jiné poznámky* vydaného po prvýkrát v roku 1949 v USA

11 podľa teórie Gaia sa planéta Zem správa ako jeden žijúci organizmus, je schopná regulovať svoju klímu a chemické zloženie tak, že stále zostáva miestom vhodným pre život.

12 Murray Bookchin (1921 - 2006), americký filozof, sociálny ekolog a politický aktivista pochádzajúci z newyorského Bronxu

sú tzv. schopní prežitia¹³. Bookchin odsudzuje ducha trhovej ekonomiky vyjadriteľného heslom „Grow or die“ (rasti alebo zahyň), a upozorňuje na to, že „naša trhovo orientovaná spoločnosť je oproti iným spoločnostiam unikátna tým, že nestanovuje žiadne obmedzenia rastu a egoizmu. Individualizmus sa pokladá za zdroj zlepšovania spoločnosti, súťaživosť za motor sociálneho pokroku. Naproti tomu v dejinách sa oceňovala nesebeckosť ako autentický rys ľudskej dôstojnosti a spolupráce ako autentický dôkaz spoločenských schopností jedinca“¹⁴.

Arnošt Novák (Novák, 2009) uvádza, že „hlavným Bookchinovým argumentom, ktorý sa tiahne celým jeho dielom, je, že ovládanie prírody priamo vyplýva z ovládania človeka človekom. Hierarchické vzťahy medzi ľuďmi v spoločnosti vedú k povýšeneckému a dominantnému vzťahu ľudstva voči prírode.“ Bookchin kladie dôraz na diverzifikáciu všetkých oblastí života, na technológie šetrné k prírode, obnoviteľné zdroje energie i na zníženie objemu vyrábanej produkcie súčasne so zvyšovaním kvality a trvanlivosti tovaru i služieb.



Obr. 15: Rasti alebo zahyň (zdroj: Pulpolux !!!, www.flicker.com)

Teocentrická etika (etika bázne Božej) je založená na posvätnosti prírody a úcte k Božiemu stvoreniu. Za predchodcu tejto etiky je možné považovať sv. Františka z Assisi, ktorému bolo bratom a sestrou každé stvorenie, tzn. celé biotické spoločenstvo, ktoré vyzýval k chvále spoločného otca – Boha Stvoriteľa.

K predstaviteľom kresťanskej podoby teocentrickej etiky patria predovšetkým títo významní európski myslitelia: britský spisovateľ a kritik umenia John Ruskin (1819 – 1900), francúzsky filozof Pierre Teilhard de Chardin (1881 – 1955) a poľsko-americký katolícky filozof Henryk Skolimowski (narodený v 1930).

Kresťanské pojmánie teocentrickej environmentálnej etiky je založené na kvalite vzťahu človeka k Bohu: ak je tento vzťah dobrý a láskyplný, potom aj prístup k prírode a k jej kráse i nezdokonaliteľnosti bude obdivný a zodpovedný. Nie je možné milovať Boha a zároveň pohrdáť tým, čo stvoril a čo vložil človeku do rúk ako dar, ktorý má spravovať a strážiť, pretože príroda je Božím stvorením rovnako ako človek. Britkým kritikom podielu kresťanstva na ekologickej kríze bol britský historik Lynn White jr. (1907-1987), ktorý však rozoznával v Biblii i prvky environmentálneho prístupu¹⁵.

V náhlade na environmentálne problémy dochádza v druhej polovici 20. storočia k výrazným posunom tiež u niektorých východných náboženstiev, najvýraznejšie u tzv. angažovaného buddhizmu. Ako uvádza religionista Dušan Lužný (Lužný, 2000), „pro dnešní angažovaný buddhismus jsou klíčové tři věci: diskuse o povaze lidských práv, kritika industrialismu

13 prevzaté z charakteristiky myslenia M. Bookchina spracované Evou Hauserovou (<http://interkom.vecnost.cz/1996/19960110.htm>)

14 tamtiež

15 viď napr. pozoruhodná prezentácia rímskokatolíckeho kňaza, biológa a spisovateľa Marka Orko Váchy (prezentácia je dostupná na [W](#))

a konzumerizmu, a snaha vytvoriť buddhistickú etiku životného prostredia a ekosociálnu buddhistickú ekonomiu¹⁶“. Za pozornosť nepochybne stoja i environmentálne presahy nových náboženstiev, napr. u New Age, Hare Kršna a ďalších¹⁷.

Hlbinná ekológia¹⁸, ktorej zakladateľom je už zmieňovaný nórsky filozof Arne Naess, je podľa Hany Librovej (Librová, 1992) „kryštálom neantropocentrickej ekologickej etiky“. Hlbinná ekológia hľadá korene ekologickej krízy v odcudzení človeka nie živej prírode, ale svojej vlastnej prirodzenosti, a veľakrát tak činí spôsobmi súvisiacimi okrem iného i s Jungovou hlbinnou psychológiou¹⁹. Podľa predstáv a presvedčenia A. Naessa je nevyhnutnou podmienkou riešenia ekologickej krízy hlboká zmena v ľudskej spoločnosti a vo vnútri človeka ako jedinca, ktorú možno výstižne vyjadriť Naessovým úslovím „skromné prostriedky – bohaté ciele“²⁰.



Nielen pre environmentálnu výchovu a vzdelávanie môže byť inšpiratívne, ako A. Naess rozvíja Kantovo pojetie krásneho činu (Naess in Seed, 1993): „Mravné činy a činy motivované úmyslom riadiť sa mravnými zákonmi za každú cenu znamenajú plnenie našej morálnej povinnosti iba z úcty k tejto povinnosti. Preto rozhodujúcou známkou nášho úspechu vo vykonaní čistého mravného činu je to, že ho robíme úplne proti našim náklonnostiam, že ho robíme veľmi neradi, ale sme k nemu nútení naším rešpektom k mravnému zákonu. Kant bol naplnený hlbokou úctou k obom javom – hviezdne nebo nado mnou a mravný zákon vo mne. Ale čo keď robíme niečo, čo by sme síce mali robiť z morálnych dôvodov, ale robíme to z vnútornej potreby a s radosťou? Pokiaľ robíme, čo je správne, jednoducho preto, že to chceme robiť, potom ide podľa Kanta o krásny čin. Chcel by som k tomu dodať, že v ekologických záležitostiach by sme sa mali predovšetkým snažiť ľuďom pomáhať nachádzať ich náklonnosti vedúce ku krásnym činom, a nie sa orientovať na ich morálku. Rozsiahle moralizovanie v ekologickom hnutí vzbudilo bohužiaľ u verejnosti falošný dojem, že sú predovšetkým žiadani, aby sa obetovali, aby prejavovali viac záujmu, aby boli zodpovednejší a mravnejší. Ja to však vidím tak, že potrebujeme pestrú paletu zdrojov radostí, ktorá sa pred nami otvára tým, že zvyšujeme svoju vnímavosť k bohatosti a rozmanitosti života, že prehľbujeme svoju lásku k voľnej nenarušenej krajine. Každý z nás k tomu môže individuálne prispievať.“

Naessove základy novej ontológie²¹, ktorá ľudstvo považuje za nedeliteľnú súčasť prírody, zhrňa Arnošt Novák (Novák, 2009): „Pokiaľ by ľudstvo túto ontológiu pochopilo, k ničeniu prírody by už nepristupovalo tak ľahkovážne, pretože by to znamenalo, že ničí integrálnu časť seba samého.“

Evolučná ontológia, resp. **etika systémových teórií** je prepracovaná brnenským filozofom Josefom Šmajsom (narodený v 1938) v rade publikácií, z ktorých najznámejší je titul Ohrozená kultúra²² (Šmajš, 1995), kde okrem iného uvádza: „I když se v každé kulturní činnosti člověk nutně opíral o součinnost s mnoha různými přírodními silami, příroda nebyla vnímána jako partner, ale především jako protivník. A toto základní postojové hledisko vládne v technických civilizacích

16 buddhistickou ekonomikou bol výrazne inšpirovaný i britský ekonóm E. F. Schumacher (1911-1977), ktorý vo svojej známej knihe Malé je milé (česky 2000) venuje tejto téme celú kapitolu.

17 prienikom nových náboženstiev a ekológie sa venuje napr. doc. Lužný v publikácii Hľadání ztracené jednoty (2004)

18 prof. Kohák rozlišuje medzi hlbinnou a hlbokou ekológiou (viď Kohák, 1998, 2002)

19 najznámejším rituálom hlbinej ekológie je Zhromaždenie všetkých bytostí (viď napr. Seed, 1993)

20 v brnenskej Lipke sme Naessov výrok prijali za svoj v upravenej podobe: „bohatší život skromnejšími prostriedkami“

21 ontológia je filozofická disciplína zaoberajúca sa najšeobecnejšími otázkami bytia

22 ekopedagogicky pozoruhodnými textami prof. Šmajsa sú napr. tiež výzvy Nájemní smlouva se Zemí (2005, 2007) – viď <http://www.phil.muni.cz/kivi/clanky.php?cl=53> a Deklarace závislosti (2011) – viď <http://www.blisty.cz/art/60400.html>

dodnes... *Filosofická obhajoba tradiční antropocentrické morálky je však nemorální v okamžiku, kdy se prokazatelně zhoršuje obyvatelnost Země a kdy jsou nevratným způsobem ničeny jedinečné přírodní předpoklady kultury. A filosofie musí mít odvahu povědět, že platná morální pravidla, jakkoliv jsou oprávněná a funkční v ohledu sociálním a občanském, neodpovídají omezeným hostitelským možnostem planety. Situace je natolik vážná, že se musí stát předmětem ekologické legislativy a politiky, které mají nejen větší odborné kompetence, ale i účinnější sankce, než jaké má ekologická etika. Nezastupitelnost ekologické etiky však spočívá v tom, že bez jejího přispění by veřejnost nebyla připravena na politické řešení krize, nebyla by s to přijmout odpovědnost a vinu za poškozenou přírodu.*

Na záver stručného prehľadu vybraných prúdov environmentálnej etiky uveďme jej o čosi odlišný prúd, ktorým je **ekofeminizmus**. Ide o špecifický smer feminizmu, ktorý sa prostredníctvom paralely medzi útlakom žien a vykorisťovaním prírody snaží prispieť k dosiahnutiu rovnováhy medzi človekom a prírodou. Ekofeminizmus nie je len teóriou, je ukotvený v aktivite a z nej tiež vyplynul ako syntéza teórie a praxe, kedy si ženy uvedomili ohrozenie životného prostredia, svoj úzky vzťah k prírode a hroziacu ekologickú krízu, a to ich motivovalo, aby vystúpili na obranu prírody.²³



1. Ktorý z uvádzaných smerov environmentálnej etiky je podľa vášho názoru vhodné a potrebné uplatňovať v súčasnej environmentálnej výchove a vzdelávaní a prečo?
2. V čom spočíva posolstvo Etiky Zeme Aldo Leopolda?
3. Aké rozdiely pozorujete medzi plytkou (povrchnou) a hlbinnou ekológiou?
4. Čo nazýva Arne Naess „krásnym činom“?
5. Ako sa líši obsah pojmov „dobrovoľná skromnosť“ (Librová, 1994) a „výberová náročnosť“ (Kohák, 1998)?
6. Čo je možné si predstaviť pod pojmom „udržateľný ústup“ Jamese Lovelocka?

Použitá a odporúčaná literatúra:

- BARTOŠ, M., 2011: O prírode s láskou, kap. 13 – Přicházení: Obrazy o smyslu ekologické výchovy. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc.
- BRUNDTLANDOVÁ, G. H., (ed.), 1991: Naše společná budoucnost. Academia, Praha.
- KOHÁK, E., 1998, 2002: Zelená svatozář – kapitoly z ekologické etiky. SLON, Praha.
- LEOPOLD, A., 1999: Obrázky z chatrče a jiné poznámky. Abies, Tulčík.
- LIBROVÁ, H., 1992: Empirická rezonance ekologické etiky. Sociologický časopis, 1992, Vol. 28 (No. 4): p. 463-479.
- LIBROVÁ, H., 2010: Nejednoduchý antropocentrismus. In: Hluboká ekologická stopa – sborník k 75. narozeninám prof. Bedřicha Moldana. Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze, Praha.
- LIBROVÁ, H., 1994: Pestrí a zelení, Kapitoly o dobrovolné skromnosti. Veronica a Hnutí DUHA, Brno.
- LIBROVÁ, H., 2010: Síla této pobloudilé civilizace je příliš mohutná. Rozhovor pro Parlamentní magazín 10/2010, p. 50-52.
- LIBROVÁ, H., 2003: Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu. Doplněk, Brno.
- LOOSLI-AMSTUTZ, D., 2014: Příroda je Boží dar. Česká křesťanská environmentální síť, Kokonín.
- LUŽNÝ, D., 2004: Hledání ztracené jednoty. Masarykova univerzita, Brno.
- LUŽNÝ, D., 2000: Zelení bódhisattvové. Masarykova univerzita, Brno.
- MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTOVÁ, L., 2012: Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Brno. 284 pp.
- NAESS, A., 1996: Ekologie, pospolitost a životní styl. Abies, Prešov.
- NOVÁK, A., 2009: Tmavě zelení. Hlubinná a sociální ekologie jako dva proudy ekologie radikální. In DLOUHÁ, J. et al., 2009: Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Karolinum, Praha. 228 pp.
- SEED, J., 1993: Myslieť ako hora. Zelená alternatíva, Piešťany.
- SCHWEITZER, A., 1993: Nauka úcty k životu. DharmaGaia, Praha.
- SINGER, P., 2001: Osvobození zvířat. Práh, Praha.
- SCHUMACHER, E. F., 2000: Malé je milé. Doplněk, Brno.
- ŠMAJS, J., 1995: Ohrožená kultura. Zvláštní vydání, Brno.
- VAVROUŠEK, J., 1994: Hledání lidských hodnot slučitelných s trvale udržitelným způsobem života. Teologické listy 1/1994.

23 upravené podľa materiálu NESEHNUTÍ uverejneného na <http://www.nesehnuti.cz/publikace/fem.html>

6) O niektorých mýtoch a omyloch v environmentálnej výchove

Aleš Máchal

Posledné dvadsaťročie environmentálnej výchovy, osvetu a ekologického poradenstva v Českej republike i na Slovensku je lemované radom nesporných úspechov. Zatepľovanie domov, šetrnejšie nakladanie s komunálnymi odpadmi, vodovodné pákové batérie alebo zmysel ekologického poľnohospodárstva už spochybňuje len málokto, environmentálna výchova je (verme) pevnou súčasťou rámcových vzdelávacích programov pre všetky stupne škôl, avšak mnohé sa nám ešte nepodarilo a nedarí.

Aj keď k posúdeniu preukázateľného posunu ekologickej gramotnosti žiakov a študentov je nepochybne potrebný omnoho väčší časový odstup, je zrejmé, že účinnosť environmentálne osvetového úsilia zatiaľ nie je výraznejšie viditeľná, aj keď k určitým pozitívnym posunom dochádza. Pripomeňme v tejto súvislosti napr. aktuálne i predchádzajúce postoje českých občanov¹, novinárov a politikov² k tzv. prelamovaniu ťažobných limitov hnedého uhlia v severných Čechách, v ktorých sa veľakrát mätú environmentálne, ekonomické i sociálne dôsledky a súvislosti takýchto krokov.

Vplyvom viditeľného zlepšenia kvality niektorých zložiek životného prostredia v Českej republike (aj keď mnohé sa zhoršilo alebo zostáva v zlom stave³), ale i vinou zvyšujúcej sa ľahostajnosti (už zase) prevažuje medzi ľuďmi názor, že životné prostredie je vlastne v poriadku, a pokiaľ dôjde k problémom, vyrieši ich veda, technika a neviditeľná ruka trhu. Lenže také jednoduché to nie je. Je vysoko pravdepodobné, že k udržaniu prijateľného stavu či ku skutočnému zlepšeniu mnohých zložiek miestneho i globálneho životného prostredia môžu dopomôcť jedine neľahostajní ľudia – svojou vôľou, presvedčením a nesebeckou aktivitou.

V praktickej školskej environmentálnej výchove robíme množstvo chýb, ktorých si často ani nie sme vedomí, prípadne si ich nie sme schopní priznať. O to dôslednejšie by sme sa mali snažiť o pomenovanie a zbavenie sa aspoň tých omylov, ktorých sme si vedomí, alebo ich aspoň tušíme. A práve niektorými takými sa zaoberá nasledujúci text.

Najskôr sa pokúsime zamyslieť nad mýtami a predsudkami, ktoré sa nad environmentálnou výchovou vznášajú, teda nad tým, ako väčšinová verejnosť vníma environmentalistov, ale i ekopedagógov. Uvedieme si niekoľko príkladov, ktoré by mali prispieť k zmenšovaniu často sa prejavujúcich obáv študentov (prichádzajúcich do výučby súvisiacej s environmentálnou výchovou) z akejsi fundamentalistickej zelenej „nalievárne“ spočívajúcej v moralizovaní a poučovaní o potrebnosti spásy sveta pred

1 http://zpravy.idnes.cz/vetsina-cechu-odmita-bourani-obci-kvuli-tezbe-uhli-fwp-/domaci.aspx?c=A140225_111830_domaci_zt

2 „Vzal som si kalkulačku a prelomenie limitov je menšie zlo,“ povedal Zeman (viď http://usti.idnes.cz/zeman-o-prolomeni-limitu-navsteva-usteckeho-kraje-2015-pc9-/usti-zpravy.aspx?c=A150202_143255_usti-zpravy_alh, 2. 2. 2015);

3 viď napr. názor prof. Bedřicha Moldana, riaditeľa Centra pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Prahe v pozoruhodnom rozhovore z 24. 11. 2014 na <http://www.moldan.cz/index.php/83-aktuality/211-jsme-slusny-podprumer-evropy>

obludným konzumerizmom a hriešnym plytvaním sprevádzaným predstieraním katastrofických scenárov neďalekej budúcnosti. Študenti síce väčšinou vzápätí pochopia, že snahou učiteľa nie je presvedčať a kárať ich za „neekologický“ spôsob života, ale informovať ich o faktických dôsledkoch ľudského nakladania s prírodou a krajinou, a upozorňovať ich na dôležité presahy do oblastí sociálnych, právnych i ekonomických. Avšak vo väčšinovej spoločnosti stále prevažujú postoje skôr predpojaté, odmietavé či ľahostajné. Zmyslom ekopedagogickej prípravy budúcich učiteľov a environmentalistov by malo byť prebudenie a prehlbenie ich záujmu, a tiež poskytnutie čo najviac príležitostí k zamysleniu nad širšími súvislosťami dejov v životnom prostredí, ktoré spätne ovplyvňujú kvalitu života na planéte i v regióne, v blízkej i vzdialenejšej budúcnosti. Ak odchádza študent z takýchto lekcí aspoň so zistením, že „*takto ho uvažovať o probléme nikdy nenapadlo*“, alebo že takto podobne by chcel pracovať so svojimi žiakmi, potom sa zvyšuje pravdepodobnosť, že ekopedagogické úsilie má zmysel.

V nasledujúcom texte si na niekoľkých konkrétnych príkladoch skúsime opísať, čo sa o environmentálnej výchove a o svete mylne tvrdieva, traduje, a v médiách i medzi ľuďmi najčastejšie opakuje – a ako je to (alebo by malo byť) v skutočnosti. V druhej časti tejto podkapitoly potom nadvižeme príkladmi niektorých omylov a chýb, ktorých sa sami dopúšťame.

„Environmentálna výchova sa tvári, že chce (alebo dokonca vie) zachrániť svet. Jej zástancovia a hovorcovia tvrdia, že ho dokážu spasíť pred skazou z ľudskej nezodpovednosti za podmienky, že všetci ostatní prijímú nimi presadzované obmedzenia, ktoré však musia nutne znamenať zníženie životnej úrovne.“

Environmentálna výchova nemá žiadne „jediné správne“ a „zaručené“ návody k záchrane sveta. Jej prvoradou úlohou je informovať o súčasných problémoch životného prostredia, ich príčinách, dôsledkoch a možnej prevencii, presadzovať zvýšenú obozretnosť k ľudskému pôsobeniu na prírodu a krajinu, vyzývať k uvážlivosti nad spôsobmi života a ich skutočnými kvalitami, prijímať ľudskú slobodu neoddeliteľne od prevzatia patričnej miery osobnej zodpovednosti za súčasný i budúci stav Zeme.

„Základnou ideou environmentálnej výchovy je boj proti konzumnému spôsobu života. Environmentalisti presadzujú askézu, prikazujú ľuďom, čo majú kupovať, čím kúriť, ako sa stravovať, kúpať, splachovať, cestovať, vydierajú ich a zahanbujú tým, že sami zo seba robia lepšiu kastu jediných zodpovedných a tvária sa ako majitelia jedinej pravdy.“

Environmentálnou výchovou prispievame k hľadaniu nekonzumných kvalít života, konzum berieme ako prirodzenú súčasť ľudského života s tým, že pomocou informovaného prístupu môžeme zaobstarávať výrobky i služby s vyššou mierou ohľadu na životné prostredie, bez toho, aby sme znižovali kvalitu svojho života. Environmentálnou osvetou pomáhame ľuďom orientovať sa v záplave tovarov, služieb a reklám tak, aby – pokiaľ chcú – mohli dať prednosť environmentálne šetrnejším produktom a vedeli ako na to. O environmentálne či ekologicky šetrnom životnom štýle hovorí Librová (Librová, 2003), že sa jedná o „*taký životný štýl, ktorého nositeľ si je vedomý dopadov svojho správania na životné prostredie a zámerne ich znižuje voľbou alternatívnych stratégií vo svojej spotrebe, voľnočasových aktivitách a zvyklostiach*“. Ta-

kýto výklad môže byť učiteľom nielen vhodnou inšpiráciou k zvýšeniu dôrazu na environmentálne zretele vo výučbe, ale predovšetkým dobrým vodítkom na ceste k zvnútorňovaniu proenvironmentálnych prvkov v profesijnom konaní i v súkromí.

„Environmentálna výchova je manipulatívna, úmyselne predstiera prehnané katastrofické scenáre budúcnosti, ktoré nastanú, pokiaľ nebudeme dbať na všetky environmentálne ošvetové odporúčania.“

Snahou ekopedagógov je predovšetkým pomáhať ľuďom v osvojovaní akčných kompetencií, ktorých prostredníctvom sa môžu sami aktívne zapájať do riešenia environmentálnych problémov a samostatne voliť proenvironmentálne vzorce svojho konania – ekopedagóg ich k takýmto postojom obozretne a vlúdne povzbudzuje, nie však núti. Nevieme, kam sa svet rúti, sme však presvedčení, že chápať a riadiť sa princípmi tzv. predbežnej opatrnosti⁴ je dôležité nie len politicky, ale i občiansky.

„Takzvaní ekopedagógovia sú tí, čo namiesto aby deti niečo poriadneho naučili, objímajú stromy, plano meditujú nad skalou, plašia vysokú a očuchávajú podozrivé byliny. Environmentálna výchova je aj tak len snahou vrátiť ľudstvo na stromy alebo do jaskýň.“

K šíreniu tohto kliše môžu prispievať nami nie príliš premyslené postupy pri využívaní aktivít zážitkovej pedagogiky zameraných na rozvoj zmyslového vnímania prírody, ktoré bývajú niekedy ponímané akosi povrchné a samoúčelne, avšak súčasne môžu pôsobiť dojomom čohosi samospasiteľného. Príklad: zaradiť aktivitu „Poznaj svoj strom“⁵ do programu školy v prírode, letného tábora alebo terénneho výučbového programu má omnoho väčší zmysel za predpokladu, že sa poznávaniu stromov a chápaniu ich úlohy v ekosystémoch hodláme venovať v širších súvislostiach.

„Ekológovia nezmyselne odsudzujú poľovníkov⁶, ktorí sa poctivo starajú o zver najmä v krutých zimách. Je predsa správne zbierať s deťmi gaštany a nosiť ich poľovníkom k zimnému prikrmovaniu raticovej zveri.“

Pokiaľ kladieme v environmentálnej výchove dôraz na tzv. súvislostné vyučovanie⁷, tzn. na myslenie a konanie v širších súvislostiach – v zmysle objavovania, pochopenia a doceňovania súvislostí medzi zložkami ekosystémov, nachádzaniu vzájomných vzťahov medzi prírodnými, ekonomickými a sociálnymi javmi, s presahmi k zodpovednosti ľudí za stav životného prostredia pre budúce generácie, potom je problematika stavu našich lesov v súvislosti s prezverením raticovou zverou

4 pokiaľ sme si nie istí dôsledkami výrobku, technológie, projektu na životné prostredie, nerealizujeme ho do doby, kedy sa jeho nezávadnosť jednoznačne preukáže

5 Prostredníctvom tejto populárnej aktivity sa žiak zoznamuje s vybraným stromom najskôr poslepieačky, potom je doprevádzaným partnerom odvedený opodiaľ, a potom ten istý strom hľadá s využitím svojich predchádzajúcich hmatových vnemov, to však už ako vodiaci a s prípadnou vlúdnou dopomocou druhého člena dvojice. Hra je obsiahnutá v zborníku aktivít rozvíjajúcich zmyslové vnímanie detí – viď Witt, R., 2008: Vnímajme prírodu všemi smysly. SEVER, Horní Maršov.

6 tu dôsledne rozlišujeme medzi **lesníkom** v hospodárskom lese, ktorého náplňou je postarať sa o porasty tak, aby zisk z následnej ťažby bol čo najvyšší, avšak za podmienky udržateľného fungovania lesa ako poloprírodného ekosystému, a **poľovníkom**, ktorého záujmom je dostatok a kvalita lovnej zvere na poľovačke

7 Prostredníctvom súvislostného učenia hľadáme so žiakmi odpovede na otázky, ČO životné prostredie vytvára, AKO jednotlivé zložky navzájom súvisia, PREČO tomu tak je a ČO SA STANE, KEĎ do systému vstúpi nová okolnosť. Aké boli či budú kladné i záporné dôsledky zamýšľaných zásahov človeka do životného prostredia – z hľadiska fungovania ekosystémov i z hľadiska človeka, prečo a ako by tieto hľadiská mali byť v súlade, aké možnosti účinného predchádzania škodlivým zásahom do životného prostredia existujú a čo môže v prevencii i v zlepšovaní stavu urobiť každý z nás.

očividná. Preto skôr, než nazbierame gaštany a donesieme ich s deťmi poľovníkom, by sme mali najskôr dobre zvážiť, či práve v našom regióne je prikrmovanie zveri vhodné podporovať, navyiac v rámci naplňovania prierezovej témy Environmentálna výchova. Všeobecne platí podivuhodná, no pravdivá skratka: prikrmovaním oslabujeme prirodzenú, ale i umelú obnovu lesných porastov. Konkrétne: stáva sa, že stromčeky, ktoré deti v dobrej snahe vysadili, ohryzú srnce dokrmované gaštanmi, ktoré nazbierali tie isté deti...

„'Ekoteroristom' blokujúcim vjazdy do stavenísk jadrových elektrární alebo priväzujúcim sa k šumavským smrekom ide len o to, dostať sa pred kamery.“

V prvom rade je nevyhnutné upozorniť na zavádzajúce, veľakrát zlomyseľné a väčšinou celkovo chybné používanie pojmu „ekoterorista“, ktorý vznikol ako zloženina slov „ekologický“ a „terorista“. Pretože hlavným znakom akéhokoľvek terorizmu je použitie násilia, je v prípadoch nenásilných protestov napr. proti stavbám, zásahom v chránených územiach či proti politikom ignorujúcim zretele ochrany životného prostredia používanie pojmu ekoterorista úplne neoprávnené a často i (úmyselne) mätúce menej informovanou časťou verejnosti. Vo väčšine prípadov popisovaných niektorými médiami a politikmi ako „ekoterostistické akcie“ ide skôr o akt bezmocnosti v situácii, kedy nie je možné inak vyvolať verejnú a politickú debatu, alebo sa nemožno dovolať práva zvyčajnými prostriedkami. Takže vyššie uvádzané tvrdenie je vo svojej druhej časti vlastne pravdivé: napr. účastníkom blokády protestujúcim v lete 1996 na stavenisku Jadrovej elektrárne Temelín (JETE) šlo skutočne o to, aby sa pred kamery a do televízií dostali, nakoľko vyvolať spoločenskú debatu o týchto problémoch už nebolo možné inými prostriedkami, než dôrazným, avšak úplne nenásilným protestom⁸.



Obr. 16: Zviditeľniť problém alebo seba?
(zdroj: František Cimerman, študent FEE TUZVO)

„Environmentalisti sú paradoxne proti jadrovej energetike, a ona pritom produkuje lacnú elektrinu a je najšetrnejšia i z hľadiska starostlivosti o klímu.“

V environmentálnej osvete plne rešpektujeme právo každého občana na vlastný názor, usilujeme sa však o to, aby si ľudia mohli vytvárať svoje postoje informovane, so znalosťou vecí, v širších (tzn. nielen environmentálnych, ale i sociálnych a ekonomických) súvislostiach. K nekončiacej diskusii, či vhodným riešením pre českú energetiku je zriaďovanie ďalších jadrových reaktorov, je snáď dobré dodať

⁸ Nesporným úspechom blokád bolo rozšírenie verejnej i politickej diskusie o zmysle, efektívnosti a bezpečnosti dostavby za účasti obhajcov i odporcov JETE, elektrárne bola však napriek mnohým nenásilným protestom českých i rakúskych aktivistov uvedená do skúšobnej prevádzky v lete 2002.

len upozornenie na riziká, o ktorých sa zástancovia jadrových elektrární väčšinou nezmieňujú. K často zamlčovaným problémom patria napr. environmentálne dôsledky a energetické nároky pri ťažbe a úprave uránovej rudy až do štádia pali-
vových článkov, ale i riziká plynuce z možného teroristického útoku.

„Zhasínanie, starostlivosť o kvapkajúce kohútiky, triedenie kadejakého odpadu, alebo šetrenie igelitkami nič nerieši.“

Každá sebemenšia úspora ropy, elektriny, pitnej vody, surovín, obalov, potravín (pre väčšiu názornosť vyjadrená v prepočte na všetkých obyvateľov mesta, kraja, republiky) má z hľadiska starostlivosti o životné prostredie zmysel a je navyše dôkazom občianskej snahy o sebvýchovu. Nespoliehajme sa na systémové zmeny, ktoré možno nikdy nenastanú, skúsme meniť svoje návyky a starostlivejšie zvažovať svoje potreby. V práci učiteľa sa snahy o utváranie proenvironmentálnych postojov detí môžu okrem iného prejavovať príležitostným hľadaním odpovedí na konkrétne otázky kladené žiakom alebo medzi žiakmi navzájom, ako napr.: „Skutočne potrebujem nový mobil?“, „Nestálo by za to skúsiť tieto topánky ešte opraviť?“, „Nepôjdem tie dve zastávky do školy radšej peši?“, „Prečo by som mal dávať prednosť nápoju v hliníkovej dóze pred čistou vodou z vodovodného kohútika?“, „Nie je zvláštne kupovať si v januári jahody?“, „Je niečo zlé na zaobstaraní oblečenia zo secondhandu?“ a pod.

V predchádzajúcom texte sme sa pokúsili popísať niektoré tradované mýty o environmentálnej výchove a osvete šírené a omieľané vo verejnosti, pričom mýtom rozumieme tradované tvrdenia, ktorým chýba dostatočné zdôvodnenie a rôznou mierou sú vzdialené skutočnosti. Teraz si priblížime niektoré z omylov a chýb, ktoré sa ešte stále objavujú v bežnej praxi environmentálnej výchovy, a do veľkej miery si za ne môžeme sami – či sa ich dopúšťame ako učitelia základných škôl, školskí koordinátori environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvety (EVVO), pedagógovia voľného času, alebo ako pracovníci stredísk ekologickej výchovy. Mnohé z týchto omylov, tzn. chybných názorov, majú však súčasne i povahu mýtov, takže je ťažké (a možno i zbytočné) vždy zreteľne rozlíšiť, kedy ide o omyl, a kedy už ide skôr o mýtus.

Je nešťastné, pokiaľ environmentálne osvietení učitelia a pedagógovia stredísk ekologickej výchovy (hoci nechceme) pôsobia na svojich žiakov i širšie okolie ako čudní zadubenci, nezmierniteľní káratelia, alebo „majitelia pravdy“, ktorí jediní vedia, čo príroda a planéta pomôže a čo jej škodí. To však mnoho ľudí odrádza, bez toho, aby boli najskôr voči environmentálnej osvete predpojatí. Naše postavenie navyše značne komplikuje i neprávom pošramotená povest environmentalistov, na ktorých dehonestáciu sa často a výdatne podieľajú médiá i mnohí (často i vysoko postavení) politici⁹. Ako môžeme našu pozíciu vylepšovať? Napríklad tým, že sa za pomoci osvedčených metód kritického myslenia pokúsime vymaňovať z vlastnej názorovej jednostrannosti, z omieľaných klišé, zbytočných omylov, poloprávdy i nepresností. K tomu je však nevyhnutné opustiť vyjazdené kolaje neústupnej environmentalistickej argumentácie skalopevne presvedčenej o neomylnosti vlastných tvrdení, ktorú – aby nedošlo k celoplanetárnej katastrofe – sú všetci ostatní povinní prijať za svoju. Avšak tu, prosím, pozor: nejde o obrat o 180°, ani o obhajobu prílišnej ústupčivosti, ale iba o snahu zvýšiť prijateľnosť, dôveryhodnosť a tým aj účinnosť všetkého ekopedagogického a ekoporadenského usilovania.

9 Václav Klaus v rozhovore pre Hospodářské noviny 9. 2. 2007: „je isté, že environmentalizmus je inkarnácia novodobého lavičiarstva“ (vid: <http://archiv.ihned.cz/?m=d&article%5Bid%5D=23103405>)

V dobe, ktorá zatiaľ stále príliš nepočuje morálne ohľady voči prírode, môže byť dobrou stratégiou – povedané slovami valašskoklobouckého ochranára a pedagóga Miroslava Janíka: „Aspoň stáť na brzde“, snažiť sa tlmiť hroziace problémy a spomaľovať ich nástup.

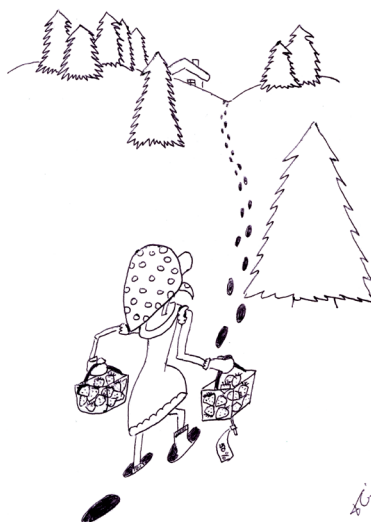
Nasledujúce príklady uvádzame v snahe prispieť k odstráneniu či aspoň zmenšeniu výskytu tých omylov či mýtov, ktorých sme si vedomí, a s ktorými sa v praxi environmentálnej výchovy v základných školách stretávame najčastejšie.

„Zmyslom environmentálnej výchovy je záchrana sveta pred ľudskou nezodpovednosťou a sebeckom.“

Vôbec nie. Ekopedagógovia nemajú a nechcú mať spasiteľské ambície. Našou snahou nie je svet zachraňovať, ale naopak, uchovať ho pre našich vnukov a pravnučkov v podobe, ktorú máme radi. Chceme ľuďom ponúkať príležitosti, pri ktorých si môžu vyskúšať a obľúbiť si „bohatší život skromnejšími prostriedkami“, pomáhať a inšpirovať k tomu, aby sme ako občania boli schopní i ochotní pre zachovanie či zlepšovanie kvality životného prostredia niečo konkrétne robiť i vo svojom súkromí.

„Dnešné deti nemajú rady prírodu.“

Ide skôr o to, že deti necítia puto, ktorým sú s prírodou zviazané, nevedia, že by ju mohli a mali mať rady a v úcte, pretože im k takému poznaniu nedávame dostatok potrebných príležitostí. Deti maličké, predškolského i mladšieho školského veku väčšinou príroda zaujíma, sú zvedavé, chcú prísť všeličomu na koreň, avšak dospelí v nich veľakrát tieto objaviteľské túžby nepodporujú alebo dokonca potláčajú. Navyše deti strávia denne mnoho hodín v zajatí interiérov, počítačov i tzv. „hypermarketového bezčasia“ – pri nákupoch a bezcieľnom táraní sa v nákupných centrách, ktorých ponuka ich nepriamo ubezpečuje v tom, že príroda nie je vlastne na nič potrebná – veď aj jahody sú v regáloch po celý rok. Aj preto terénna výučba, pobytový kurz v stredisku ekologickej výchovy, škola v prírode či školský výlet s environmentálnym presahom alebo letný tábor, brigáda na pomoc prírode, prípadne akýkoľvek ďalší priamy kontakt detí s prírodou zvyšujú šance na žiadúcu premenu ich vzťahu ku všetkým tvorom a tvorčekom a k poznávaniu i postupnému doceňovaniu zázračných dejov v prírode nazývaných tiež ekosystémové služby.



Obr. 17: Rozprávkové požiadavky spotrebiteľov
(zdroj: František Cimerman, študent FEE TUZVO)

„Environmentálna výchova musí predpokladať možné budúce katastrofy, nevyhne sa teda používaniu metód hraničiacich s odstrašovaním.“

Podľa prevažujúceho názoru ekopsychológov je veľmi nepravdepodobné, že katastrofické filmy a iné hrôzyplné scenáre vývoja života na Zemi môžu motivovať ľudí k premene sebeckých prístupov k prírodným zdrojom v postoji environmen-

tálne šetrnom. Je preto vhodné odporučiť nakladať s dokumentami alarmujúceho a manipulatívneho charakteru veľmi obozretne – so zdravou dávkou nadhľadu a s použitím metód kritického myslenia. Inak sa v krajnom prípade môže stať, že naši žiaci pochopia zhoršujúci sa stav životného prostredia planéty iba ako ponuku k neriadenému užívaniu života vo svete, kde už je aj tak rozhodnuté o jeho záhube.

„Ekopedagóg má byť ‘odborník na všetko’.”

Ekopedagóg nemôže byť ekologickým vševedom, hoci sa od neho právom očakáva všeobecný prehľad v ekológii, environmentalistike i pedagogike. I v ekopedagogike je žiadúce, aby sme sa dokázali hlbšie zameriavať iba na určité témy, v ktorých svoje znalosti a zručnosti neustále prehľbujeme a aktualizujeme. V ekologickom poradenstve je veľakrát dôležitejšie vedieť, kde aktuálne informácie pohotovo vyhľadať, než neustále nosiť v hlave tie najčerstvejšie.

„Čím lepšie deti poznajú prírodu (napr. v zmysle počtu zvládnutých názvov jednotlivých druhov rastlín a živočíchov), tým šetrnejšie či zodpovednejšie sa k nej budú správať i ako dospelí.”

Zretelná korelácia medzi biologickými znalosťami a proenvironmentálnym správaním ľudí nebola doposiaľ vedecky preukázaná (a zrejme ani preukázaná nebude), napriek tomu známa pravda hovorí: „Čo človek dokáže pomenovať, čo si obľúbi a čo má naozaj rád, tomu väčšinou neubližuje a má sklon o objekt svojho zájmu sa starať.” Aj preto znalosti prírodnín nepodceňujeme, ale ani nepreceňujeme.

„Keď žiakov naša hodina či lekcija baví, je zrejme, že robíme svoju prácu dobre.”

Atraktivita výuky je síce významným predpokladom účinnosti (nielen) ekopedagogického pôsobenia, nie však jeho meradlom či vhodným indikátorom. Niektoré výukové programy, učebné celky či jednotlivé aktivity síce deti náramne bavia, ale ich skutočný prínos pre kultiváciu ich proenvironmentálnych kompetencií môže byť značne sporný. Je preto dôležité mať stále na pamäti náležitý environmentálny presah učebných celkov i jednotlivých aktivít využívaných vo výučbe.

„Environmentálnu výchovu možno realizovať efektívne iba prostredníctvom prepracovaných metodík, všetky výstupy musia byť merateľné, alebo aspoň preukázateľne overiteľné.”

Ekopedagogickú tvorivosť a tým aj žiadúcu názorovú a metodickú pestrosť stojí za to kultivovať a podporovať. Je nepochybne správne prijímať a overovať moderné metódy výučby i evaluácie, rovnako tak je však dôležité nezrieť sa zdravej pedagogickej intuícii, ktorú nie je možné vtesnať do tabuliek a indikátorov. A to i preto, že čo je merateľné a exaktne vyhodnotiteľné, nemusí súčasne byť zásadne v cieľoch a v napĺňaní zmyslu environmentálnej výchovy¹⁰. A naopak: čo je ťažko merateľné alebo len ťažko overiteľné, môže byť z hľadiska účinnosti environmentálnej výchovy prínosné a dôležité, hoci žiadúce efekty sa môžu prejaviť až po mnohých rokoch, ako napr. vedia mnohí dlhšie slúžiaci ekopedagógovia, ktorí pracujú i s deťmi svojich žiakov a odchovancov. Podľa názoru Michala Bartoša¹¹ (Bartoš, 2011) je environmentálne vzdelávanie „krajinou, kde by

¹⁰ ako podotýka RNDr. Jiří Kulich, zakladateľ a riaditeľ strediska SEVER, Horní Maršov: „Najľahšie merateľné je väčšinou to, čo je najmenej dôležité”

¹¹ Mgr. Michal Bartoš, Ph.D., zakladateľ a riaditeľ Sluňákova – Centra ekologických aktivít mesta Olomouce

měly být upřednostňovány prostory kontextů, porozumění vztahům a souvislostem, před místy, kde se hromadí data a konkrétní aplikace poznatků. Důraz je tu kladen na smysl, na povahu bytí, na tvůrčí imaginaci a hledání vhodné formy pro svědectví, jak poukázat na zakládající souvztažnost přirozenosti člověka a živého světa.“

„Environmentálnu výchovu možno bez problémov uskutočňovať pomocou e-learningu.“

Bez počítačov, mailov a mobilov sa dnes už väčšinou nezaobídeme. Nemali by sme však s nimi tráviť viac než dobu skutočne nevyhnutnú – a nezabúdať, že najlepšou učebňou pre environmentálnu výchovu vždy bola a bude príroda, terén – v každom ročnom období a v každom počasí. V mestách môžu pre tieto účely dobre poslúžiť i ruralizované územia, akými sú stavebné ohrady, za ktorými sa roky nič nedeje – sú miestami, kde je možné s deťmi úspešne bádať napr. o nespútanosti sekundárnej ekologickej sukcesie. Tzv. sálovú či papierovú environmentálnu výchovu si nechajme len pre situácie, kedy nezostáva nič lepšie. Víkendové výpravy do prírody, letné tábory, ale i dobré školy v prírode sú pre utváranie vzťahu detí k prírode i k sebe navzájom nenahradiateľné.



Obr. 18: Keď pre technológie nevidíme svet ...
(zdroj: František Cimerman, študent FEE TUZVO)

„Naša škola je ekologická – ved' každý rok usporadúvame Deň Zeme.“

Akcie typu Vyčistíme svet, Deň Zeme, Deň vody, Deň bez áut a podobné ďalšie programy sú nepochybne cennými, pokiaľ sa stanú pevnou súčasťou premysleného systému základných dokumentov školy konkretizovanou v ročných plánoch environmentálnej výchovy, a ak sú uskutočňované fundovane a tvorivo. Účinnosť jednorazových akcií bez náležitého previazania s ostatnými vzdelávacími činnosťami, ktorými napĺňame prierezovú tému Environmentálna výchova, však môže byť veľakrát sporná.

„Biopotraviny je potrebné kupovať, pretože sú zdravšie.“

Že sú produkty ekologického poľnohospodárstva zdravšie (v tomto prípade máme na mysli výrobky domáceho pôvodu), je síce vysoko pravdepodobné, avšak vedecky zatiaľ nepreukázané. Na mieste je však väčšia obozretnosť, napr. k náchylnosti niektorých výrobkov ekologického poľnohospodárstva ku skazeniu, najmä pri menej vhodnom spôsobe skladovania. Oveľa podstatnejším zmyslom podpory ekologického poľnohospodárstva, ktoré najlepšie prejavujeme nakupovaním jeho produktov, sú priaznivé vplyvy tohto spôsobu hospodárenia na krajinu, ktoré sú oproti konvenčnému poľnohospodárstvu neporovnateľne šetrnejšie a ozdravnejšie. Prínos sa okrem iného prejavuje v zlepšovaní úrodnosti pôdy, vo väčšej

čistote povrchových i podzemných vôd, v životnej pohode (welfare) hospodárskych zvierat, ale i vo zvyšovaní biodiverzity agroekosystémov – a tým i vo zvyšujúcej sa pestroste a kráse krajiny.

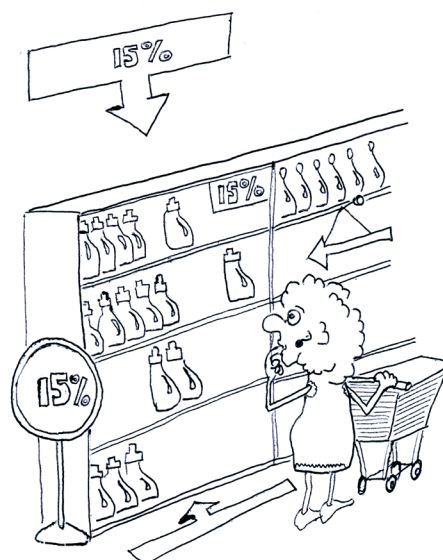
„Hypermarkety je potrebné zrušiť a vrátiť sa späť k malým obchodíkom s ľudskou tvárou.“

Veľké nákupné centrá tu sú a ešte dlhé roky budú. Pri všetkých oprávnených výhradách k ich budovaniu a prevádzke po stránke environmentálnych, sociálnych i ekonomických dôsledkov (z veľkej väčšiny negatívnych) nám v environmentálnej výchove v prvom rade nejde o ich rušenie ani obmedzovanie, ale predovšetkým

o podporu žiadúcej rôznorodosti obchodných sietí a zariadení, aby každý mohol nakupovať tak, ako vyhovuje jeho presvedčeniu a potrebám – od gigamarketov cez farmárske trhy, malé predajničky až po predaj z dvora či debničkové družstvá malovýrobcov a malospotrebiteľov (napr. www.debnickari.sk). Dodajme, že základnou úlohou environmentálnej osvety v nakupovaní je podpora občianskej informovanosti – každý návštevník hypermarketu i malej predajne by mal vedieť, o čo sa môže a má zaujímať: odkiaľ tovar pochádza, čo obsahuje, kto a za akých podmienok sa na jeho výrobe podieľa, na akú vzdialenosť bol prepravený – a vyberať z ponuky radšej tie výrobky, ktoré sú voči životnému prostrediu šetrnejšie. O tom však už rozhoduje každý sám.

„Environmentálne šetrné alternatívy v energetike je potrebné obhajovať za každú cenu.“

Dôležitý je kontext, konkrétne podmienky a situácia – tu len naznačme: vejú u nás nad obcou vetry po celý rok natoľko dostatočne, aby sa dlhodobo vyplatilo postaviť tu veternú farmu? Nie je vlastne zvrhlé „pestovať solárne panely“ (ako výstižne pomenoval Bedřich Moldan¹²) na černoze? Môže mať každá z dvadsiatich obcí v mikroregióne svoju obecnú kotolňu na drevnú štiepku, keď miestne zdroje pokryjú iba spotrebu najviac dvoch takýchto zariadení? A tak ďalej. K uvedeným príkladom je však potrebné povedať, že podporovať environmentálne šetrnú, dobre premyslenú, ekonomicky prijateľnú a dlhodobo udržateľnú decentralizáciu energetických zdrojov, a postupne tak znižovať závislosť obcí na veľkodistribútoroch elektriny i plynu je nanajvýš vhodné¹³.



Obr. 19: Podľa čoho sa rozhodujeme?
(zdroj: František Cimerman, študent FEE TUZVO)

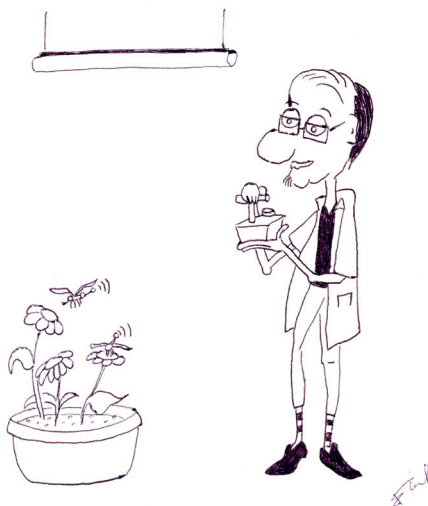
¹² <http://hn.ihned.cz/c1-39435260-bedrich-moldan-pestovat-solarni-panely-na-polich-je-holy-nesmysl>

¹³ zaujímavým podnetom pre diskusiu môže byť výrok z amerického filmu Age of Stupid (2009): „Bolo by múdre využiť zostávajúcu ropu k tomu, aby sme vystavali novú spoločnosť, ktorá sa bez nej obíde.“ (18:57)

„Čím viac druhov odpadov v škole vytriedime, tým sme 'ekologickejší'.“

Triedenie odpadov samo o sebe nič nerieši, pokiaľ nie je dôsledne domyslený spôsob ďalšieho nakladania s nimi. Je potrebné mať zaistený pravidelný odber vytriedených materiálov a tiež vedieť, čo sa s nimi deje – kam sa prevážajú a ako sa ďalej využívajú. Vytvárať ďalšie škatule na separovaný zber ďalších komodít samo o sebe nestačí, vždy je potrebné zvažovať vyššie naznačované širšie súvislosti školského triedenia odpadov. Značná obozretnosť je na mieste i v prípadoch najrôznejších súťaží zameraných na kvantitu: o čo najviac vyzbieraných tetrapakových škatúl, čo najväčší počet viečok od PET-flaší v mnohých farbách, alebo o najväčšiu

guľu zo zlomkového hliníku. Mnohokrát totiž takéto akcie vedú skôr k podpore nadspotreby než k zmysluplnej recyklácii. I pri obľúbených (z hľadiska environmentálneho však veľakrát značne problematických) módnych prehliadkach odevov vyrobených deťmi z plastov a iných odpadov je potrebné deťom vopred zdôrazňovať skutočnosť, že všetky tieto nové „modely“ sú len odbočkou na ceste do príslušných zberových kontajnerov. A v neposlednom rade: mnohokrát zabúdanou, avšak úplne zásadnou súčasťou environmentálnej osvety v odpadovom hospodárstve by mala byť zrozumiteľná a prijateľná stratégia predchádzania vzniku zbytočných odpadov.



Obr. 20: Hlboká verzus plytká ekológia

(zdroj: František Cimerman, študent FEE TUZVO)

1. Uveďte príklady bariér účinnosti environmentálnej výchovy či osvety verejnosti, ktoré považujete za zásadné, a navrhnite, akými spôsobmi je možné im čeliť v praxi.
2. Ako je podľa vášho názoru správne postupovať pri výbere a zaraďovaní ukážok z filmov týkajúcich sa životného prostredia do výučby?
3. Posúďte, či podmienky vašej obce by mohli byť priaznivé pre vybudovanie obecného zdroja energie nezávislého na veľkoproducentoch elektriny a tepla. Akými argumentami podložíte váš návrh starostovi vašej obce?
4. Skúste žiakov 7. triedy priviesť k pochopeniu nenahraditeľnosti klimatickej funkcie tropických dažďových lesov a zväžte, ako by ste im vysvetlili, prečo tieto lesy nie je možné vysadiť znovu.
5. Čo je podľa vášho názoru prvoradou úlohou národných parkov Slovenska a Českej republiky (a národných parkov vo svete všeobecne)?
6. V čom môže byť nasledujúca citácia z Havlovej Moci bezmocných posilou a inšpiráciou pre environmentálnu výchovu?

„Stádnost konzumného života, jejímž skvělým výrazem jsou moderní sídliště a skvělým nástrojem televize; rozpad člověka do jeho jednotlivých zanonymizovaných funkcí (producent, konzument, pacient, volič atd.); jeho totální zbezmocnění tváří v tvář anonymním společenským makrostruk-

turám; jeho komplexní adaptace na obecnou „mravní“ normu, kterou je rezignace na vše, co přesahuje horizont stádního života – to vše jsou způsoby, jimiž upadá lidská identita do stále hlubší a obsáhlejší krize. (...) Nelze s tím skutečně nic dělat? Uvažují-li jako to, co ze mne tento svět dělá – totiž jako lidské identity zbavený šroubek gigantického soustrojí –, pak opravdu nemohu dělat nic: ničení zeměkoule, ohlupování národů a výrobu tisíců nových termojaderných bomb samozřejmě nezastavím. Uvažují-li však jako to, čím každý z nás původně je, resp. čím každý z nás má – nezávisle na stavu světa – základní možnosti se stát, totiž jako svéprávná lidská bytost, schopná odpovědnosti ke světu a za svět, pak samozřejmě mohu dělat mnoho. Například snažit se chovat tak, jak si myslím, že je správné se chovat a jak by se podle mého nejhlubšího přesvědčení měli chovat všichni – totiž odpovědně. Na námitku, že to nemá smysl, odpovídám velmi prostě: má!“ (Havel, 1990)

Použitá a doporučená literatura:

BARTOŠ, M., 2011: O přírodě s láskou. Sluňákov, Olomouc.

HAVEL, V., 1990: Moc bezmocných. In HAVEL, V.: *O lidskou identitu*. Nakladatelství Rozmluvy, Praha.

LIBROVÁ, H., 2003: Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu. Doplněk, Brno.

MÁCHAL, A., 2012: Mýty a omyly o environmentální výchově a v environmentální výchově. Lipka, Brno. 16 pp.

MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTOVÁ, L., 2012: Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Lipka, Brno. 284 pp.

7) Úvod do psychológie vzťahu k prírode a životnému prostrediu

Jan Krajhanzl

„Všímajme si, ako sa ľudia správajú k prírode okolo seba, kde začína a končí ich súcit so živou prírodou. Počúvajte, ako by riešili situácie, kde sa stretávajú záujmy človeka so záujmami prírody. Práve morálne emócie a presvedčenie o tom, aké majú ľudia práva a povinnosti vo vzťahu k prírode, sú podstatou etického postoja k nej.“

7.1 ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY VZŤAHU ĽUDÍ K PRÍRODE A ŽIVOTNÉMU PROSTREDIU

Mnoho ľudí sa rado rozrozcáva o svojom vrelom vzťahu k prírode. Záhradkár, turista, prírodovedec, lesník, pastier, maliar-krajinár, outdoorový športovec, ekologický aktivista i cestovateľ do divokej prírody. Stačí len chvíľu počúvať a človeku napadne, že každý vlastne rozpráva o niečom inom.

Pokiaľ chceme porozumieť vzťahu ľudí k prírode a životnému prostrediu, pomôže nám pri tom **päť základných charakteristík**:

- a. potreba kontaktu s prírodou
- b. adaptácia na prírodné podmienky
- c. estetický postoj k prírode
- d. etický postoj k prírode
- e. environmentálne vedomie.

Vymedzujem týchto päť charakteristík tak, aby každá z nich:

- vystihovala inú oblasť vzťahu k prírode a životnému prostrediu
- pomáhala vyjadriť osobitosť nášho vzťahu k prírode a životnému prostrediu
- umožňovala sledovať vývoj vzťahu k prírode a životnému prostrediu a porovnať ho s inými ľuďmi.

7.1.1 Potreba kontaktu s prírodou

Človek s vyššou potrebou kontaktu s prírodou hľadá spôsoby, ako byť čo najviac v prírode a ako byť čo najviac s prírodou. Prírodný svet ho priťahuje a láka a pokiaľ v jeho blízkosti nemôže žiť, vydáva sa do nej, kedy môže (o psychologických prínosoch pobytu v divočine Kaplan, Talbot, 1983). S prírodninami a prírodnými materiálmi sa stretávame u neho doma, s prírodnou tematikou v jeho knižnici a s prírodnými scenériami na stenách jeho bytu alebo na pozadí počítača (rôzne druhy kontaktu s prírodou viac Kahn, 1999). Pokiaľ sa takémuto človeku nedostáva potrebného kontaktu s prírodou, býva nepokojný a nesústredený a vo svojich fantáziách uteká do chvíľ, kedy v prírode bol alebo kedy do nej opäť vyrazí. Človekom s vyššou potrebou kontaktu s prírodou môže byť rovnako víkendový chatár ako aj tramp, pútnik-romantik, tiež terénny cyklista, hubár zachádzajúci autom do lesa, horolezec, výtvarník-krajinár aj poľovník.

Človek s nižšou potrebou kontaktu s prírodou je voči pobývaniu k prírode ľahostajný. Príroda ho „neťahá“ – pokiaľ v nej predsa len trávi čas, je to napr. kvôli partnerovi/partnerke, priateľom, zárobku či zlepšovaniu fyzickej kondície.

Potrebu kontaktu s prírodou nájdeme napr. v pozadí piatkových kolón na výpadovkách z veľkých miest, českej chatárskej a chalupárskej vášne, vysokých cien realít v blízkosti mestskej zelene, šíriacich sa mestských satelitov a útekov z miest, všemožných turistických a športových aktivít v prírode alebo trebárs v poľovníctve.

7. 1. 2 Adaptácia na prírodné podmienky

Stretávanie sa s prírodou súvisí tiež s určitými schopnosťami a zručnosťami, ktorými sú ľudia obdarení v rôznej miere.

Človek s vyššou adaptáciou na prírodné podmienky si v prírode (a s prírodou) vie poradiť. Vie sa dobre pohybovať prírodným terénom (čo dnes nie je u mnohých ľudí zďaleka samozrejmosťou), dokáže v prírode stráviť niekoľko dní. Rozloží oheň, vie, čo jesť a čo nie, čo robiť počas búrky a kde si nachystať nocľah. Je zvyknutý na rôzne druhy počasia a rôzne vonkajšie teploty. Pre kontakt s prírodou je vybavený telesne (pohybovo, zmyslovo, fyziologicky), emočne i intelektovo – svojimi schopnosťami, zručnosťami i poznatkami. Dokáže si v prírode oddýchnuť a vie, na čo si má dať pozor. Ovláda základné zručnosti pre pestovateľstvo a chovateľstvo.



Obr. 21: Človek s vyššou adaptáciou na prírodné podmienky si v prírode vie poradiť (zdroj: Tomáš Brisuda)

Príkladom takéhoto človeka môže byť skúsený skautský vedúci Miloslav Nevrlý (2000: 31): „Bez stanu, bez plachty sa chystám na noc. Je zlé ísť v ústrety dlhej, daždivej temnote. Zrak preto blúdi po nebi, po mrakoch, po húštinách. Je to dobré, poludňajšie mračná sa pred večerom rozplynuli, rozpustili sa v blednúcej blankytnej modrej, zmizli, prudko sa ochladzuje. Noc bude jasná a studená, ale chlad nevadí, skoro si naň zvykám. (...) Skladám si plecniak, deň je za mnou. Náhle je dost času. Polihujem, tiež zemeguľa dotancovala svoj každodenný snečný tanec, zakrúžila pred svojou hviezdou, jej tvár hasne; nadchádza noc.“

Človek s nižšou adaptáciou na prírodné podmienky sa v prírode stresuje nereálnymi hrozbami, kadečoho sa štíti a chvíle v prírode sú pre neho spojené s nepríjemnou stratou pohodlia (o prejavoch nízkej adaptácie na prírodné prostredie Bixler, Floyd, 1997; Palmberg, Kuru, 2000). Svoje nedostatky môže kompenzovať sofistikovaným outdoorovým oblečením a vybavením, ktoré mu umožňuje zvládnuť aj situácie, ktoré by boli pre neho inak príliš náročné. Napríklad Jáchym Topol spomína (2007: 36): „Na porade o ceste do Grónska sme tu totiž samí zrelí muži. Moderní outdoor ľudia. Počas roka sa venujeme svojim kanceláriám a rodinám, ale tiež plánujeme

a šetríme, aby sme si počas dovolenky mohli dopriať „poriadnu cestu“. Pre uspokojenie našej záľuby, totiž pre pobyt v drsnejšej prírode, už existuje celý priemysel turistických pomôcok. Do miest, kam sa kedysi odvážili len odvážlivci či obrie výpravy, dnes vďaka technológiám a priechodnosti sveta už môžu i netrénovaní nadšenci, ako sme my.“



Vysoká úroveň adaptácie na prírodné podmienky je ideálom pre skautov, woodcrafterov a všetkých, ktorí sa na kurzoch prežitia učia, ako obstáť v divokej prírode.

Obr. 22: Vďaka priemyslu s turistickými pomôckami je pobyt v drsnejšej prírode dostupný aj netrénovaným nadšencom (zdroj: Tomáš Brisuda)

7. 1.3 Estetický postoj k prírode

Zatiaľ čo adaptácia na prírodné podmienky je zameraná výkonnostne a spojená so schopnosťami a zručnosťami, estetický postoj k prírode vystihuje rozdiel medzi ľuďmi v hĺbke ich estetického prežívania kontaktu s prírodou. Ako charakteristika vyjadruje rôznu mieru estetickú vnímavosť a všímavosť k okolitej prírode (porov. Chenoweth, Gobster, 1990). Pozornosť **človeka s rozvinutým estetickým postojom k prírode** priťahuje okolitá príroda, zaujíma ho, niekedy až pohlcuje. Zbadá a započuje to, čo mnohí prehliadajú, ucíti a pocíti to, o čom druhí nemajú poňatia. Zatiaľ čo strom bude pre menej esteticky vnímavého človeka len obyčajným stromom, pre človeka s rozvinutým estetickým postojom k prírode predstavuje celý rad podnetov a vnemov: prírodovedne postrehne celý rad detailov, teší sa škále farieb a svetiel, unáša sa symfóniou šumenia listov alebo trebárs pociťuje ježenie vlasov v záhlaví prúdením „energie“. Na prírodu sa dokáže vyladiť, ona si berie jeho pozornosť a na oplátku mu dáva celý rad prežitkov a zážitkov, podnetov a vnemov, ktoré si spätne dokáže vybaviť. Príkladom môže byť opis Michala Singera (2003: 70-71): „Scenéria lesa, scenéria mrakov, scenéria poľa. Dlhو sa uberal pomedzím poľa a lesa. Užíval si. Kríky, žltnúcu trávu, kmene a vývrate (tie najmä a vždy!), lístie, žihľavu, potočné rastliny, vodu, hneď svetlú a oslnivo zrkadliacu jas jesennej oblohy, hneď tmavú, hnedavo kalnú a zradnú. Vody melancholické. Korene stromov, obnažených večným omielaním vody, pôsobiacich ako ruky s desiatkami prstov. Šiel, dýchal. Šiel dychom a dýchal chôdzou, (...) nepočul už šumenie stromov, ale stromový šum, nevidel už blýskajúcu sa vodu, ale vodný blesk, neposkakoval už po kamennej cestičke, ale medzi cestičku kameňov.“ **Človek s nízkou úrovňou estetického postoja k prírode** si zo svojho okolia vybaví len málo prírodných detailov. Má problémy sa na prírodu sústrediť – myšlienky a pocity ho vedú inam. Estetický postoj k prírode sa po storočia prejavuje v prírodnom mysticizme a v umení (krajinomalba, prírodná lyrika). V súčasnej dobe napr. rastúcim záujmom o krajinu, putovaním po krajine a bioregionalizme.

7. 1.4 Etický postoj k prírode

Všímajme si, ako sa ľudia správajú k prírode okolo seba, kde začína a končí ich súciť so živou prírodou. Počúvajte, ako by riešili situácie, kde sa stretávajú záujmy človeka so záujmami prírody. Práve morálne emócie a presvedčenie o tom, aké majú ľudia práva a povinnosti vo vzťahu k prírode, sú podstatou etického postoja k nej.

Na rozdiel od ostatných štyroch charakteristík vzťahu k prírode a životnému prostrediu potrebujeme pre vystihnutie etického postoja k prírode dve škály:

- a. škálu submisie a dominancie
- b. škálu afiliácie (priateľstva) a hostility (nepriateľstva).

Práve prepojenie týchto dvoch škál vystihuje najznámejšie typy etických postojov k prírode, s ktorými sa môžeme stretnúť v spoločenských vedách, ako je panský, správcovský, partnerský či romanticko-spirituálny postoj k prírode. V bežnom živote sa s etickým postojom najčastejšie stretávame pri rôznych výmenách názorov na témy „rúbať x nerúbať les“, „kosiť x nekosiť“, „strieľať x nestrieľať“, „vypalovať x nevypalovať“, „betónovať x ponechať“ či „vyhubiť x nechať žiť“.

7. 1. 5 Environmentálne vedomie

Nie každý, kto je ohľaduplný k prírode vo svojom bezprostrednom okolí („muche by neublížil“), sa ako občan a spotrebiteľ správa zodpovedne k životnému prostrediu. **Človek s vyšším environmentálnym vedomím** má vnútornú motiváciu chrániť životné prostredie. Nezačujete ho zľahčovať environmentálne problémy - znečistenie, vymieranie druhov a ohrozenie prírodných cyklov planéty vníma ako vážne hrozby. Sám si uvedomuje environmentálne súvislosti svojho života a hľadá spôsoby, ako sa správať k prírode ohľadupľnejšie. Osvojuje si celý rad proenvironmentálnych návykov - napr. triedi odpad, obmedzuje svoju spotrebu vody a energie a vo svojich potrebách sa dokáže so zreteľom k ochrane životného prostredia uskromniť. Podporuje tiež environmentálne udržateľnú politiku a angažuje sa v aktivitách na ochranu prírody a životného prostredia.

Pre **človeka s vysokým environmentálnym vedomím** nie je ochrana prírody len otázkou jeho vedomostí a presvedčenia, ale tiež jeho emócií (porov. Kals, Maes, 2002) - cíti smútok z devastácie ekosystémov, súciti s ohrozenými a trpiacimi zvieratami, prežíva obavy z environmentálnej budúcnosti.

Človek s nízkym environmentálnym vedomím je k ochrane prírody ľahostajný. Neváha s aktivitami, ktoré životné prostredie poškodzujú a v horšom prípade môže ochranou životného prostredia opovrhovať.

Environmentálne vedomie sa zhmotňuje v kampaniach environmentálnej osvety, v protestných akciách na ochranu prírody a životného prostredia, v práci ekologických aktivistov, v starostlivosti detských krúžkov a oddielov o chránené územia a významné krajinné prvky, v rastúcom dopyte po produktoch šetrných k životnému prostrediu alebo v „zelených“ politických koncepciách.



Obr. 23: Odpor proti aktivitám, ktoré vedú ku klimatickým zmenám.

(zdroj: Juraj Rizman, Greenpeace)



Vzťah k prírode, vzťah k životnému prostrediu?

Napriek tomu, že ťažko možno považovať niektorú definíciu prírody a životného prostredia za všeobecne platnú, stojí za to sa na chvíľu pri oboch pojmoch zastaviť.

Prírodou rozumiem mimoludský svet spojený predovšetkým s biosférou. Vo vzťahu k prírode a životnému prostrediu však nemá zmysel vymedzovať prírodu priestorovo a riešiť, aké miesto je ešte prírodou a ktoré už prírodou nie je. V oblasti potreby kontaktu s prírodou prežíva niekto stretnutie s mimoludským svetom na lúke a v lese, niekomu naopak stačí mestský park a hriadka tulipánov, iný uspokojí svoju potrebu kontaktu s prírodou iba v divokej prírode. Adaptácia na prírodné podmienky zohľadňuje pôsobenie nielen živej a neživej prírody, ale i atmosféry (počasie). Estetický postoj k prírode sa prejavuje pri stretnutí s mimoludským svetom, ktorý však môže byť ovplyvnený človekom a zahŕňa i atmosférické javy (oblúbené západy slnka, jesenné „mäkké“ slnce). Tiež pri etickom postoji k prírode vystupuje príroda trochu v inej úlohe: prežívame ho predovšetkým k živej prírode, len minimálne s neživou prírodou a atmosférou.

Životné prostredie je všade okolo nás, zahŕňa prírodný i človekom vytvorený hmotný svet. Vo vzťahu k prírode a životnému prostrediu sa k životnému prostrediu najviac viaže environmentálne vedomie, teda „ochranárska“ charakteristika – pretože spotreba surovín, produkcia odpadov a znečistenie, zmeny klímy (pozn. ed.: termín sa v minulosti používal pre všetky zmeny súvisiace s klímou (v súčasnosti podľa IPCC, 1996) sa takto nazývajú už len zmeny klímy prirodzeného charakteru teda také, ktoré ovplyvňujú prirodzené faktory), ovplyvňujú nielen mimoludský svet, ale aj svet ľudí. Pokiaľ nechceme venovať pozornosť len poškodzovaniu prírody, ale tiež napr. smogu v mestách alebo toxínom v domácnostiach, je vhodnejšie spájať environmentálne vedomie s ochranou životného prostredia. Environmentálny aspekt má tiež etický postoj k prírode, ktorý vytvára bázu pre environmentálne vedomie.

Keď sa nad uvedenými piatimi charakteristikami vzťahu k prírode a životnému prostrediu zamyslíme, napadne nás, že by sme ich mohli rozdeliť na vzťah k prírode a životnému prostrediu. **Vzťah k prírode** by obsahoval potrebu kontaktu s prírodou, adaptáciu na prírodné podmienky a estetický postoj k prírode (čiže charakteristiky spojené s bezprostredným kontaktom s prírodou). **Vzťah k životnému prostrediu** by obsahoval environmentálne vedomie. Keď ľudia hovoria o vzťahu k prírode, často tým myslia zároveň i vzťah k životnému prostrediu. Hovoria napr.: „*Keby ľudia mali lepší vzťah k prírode, tak by viac triedili odpad, viac šetrili energiu a menej jazdili autami...*“ Pretože sa oba vzťahy prelínajú, rozhodol som sa ich zastrešiť jedným termínom – „**vzťah k prírode a životnému prostrediu**“.

7.1.6 Vzťah plný rozporov

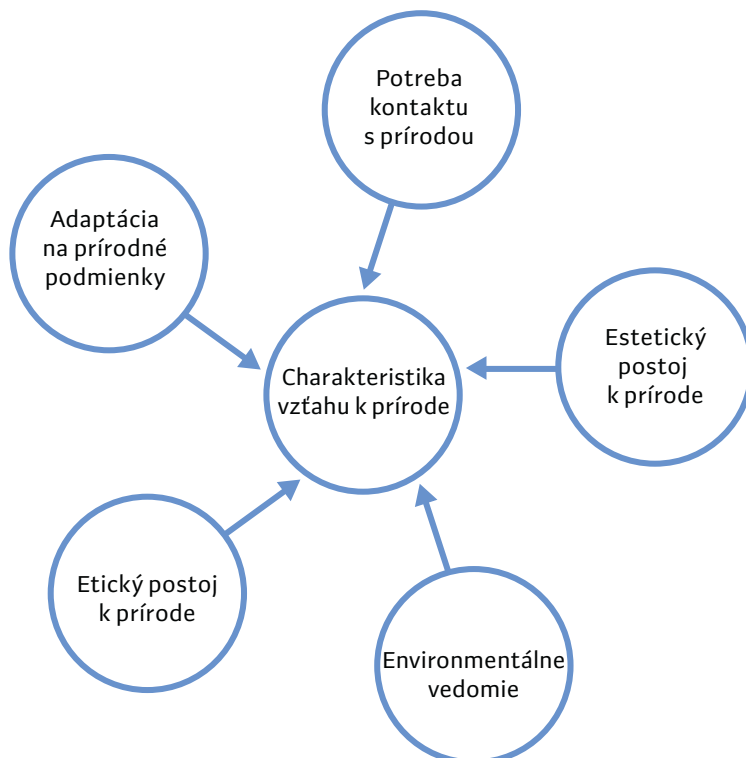
Uvedených päť charakteristík vzťahu človeka k prírode a životnému prostrediu ukazuje, že skutočnosť nie je čiernobiela ani jednorozmerná. Nemá zmysel potrebu kontaktu s prírodou, adaptáciu na prírodné podmienky, estetický a etický postoj k prírode a environmentálne vedomie vtisnúvať do jedného slova, jedného termínu, jednej škály. Nemá zmysel hovoriť, že niekto má kladný alebo záporný vzťah k prírode, že je odcudzený

prírode alebo nie je. Nielenže vzťahy k prírode a životnému prostrediu nemožno zmysluplne zredukovať do jednej charakteristiky, ale príznačná je pre ne naopak vnútorná nevyváženosť a rozporuplnosť.

Rozhliadneme sa okolo seba a typických príkladov uvidíme viac ako dost:

- turisti, ktorí cestujú za divokou prírodou na druhý koniec sveta (vysoká potreba kontaktu s prírodou a nízke environmentálne vedomie)
- dospievajúci, ktorí milujú všetko živé, ale len do chvíle, kedy im cestu v lese skríži slimák (vysoký etický postoj k prírode a nízka adaptácia na prírodné podmienky)
- vidiečania, ktorí sú zvyknutí aj na nepriaznivé počasie, ale v kotle si pokojne zakúria i PET-fľašami (vysoká adaptácia na prírodné podmienky a nízke environmentálne vedomie)
- športovci, ktorí potrebujú pohyb vonku, ale je im vlastne úplne jedno, ako to okolo nich vyzerá (vysoká potreba kontaktu s prírodou a nízka úroveň estetického postoja k prírode).

Podobná nevyváženosť charakteristík vzťahu k prírode je medzi ľuďmi častá. Vzácné sú naopak prípady, kedy majú ľudia rozvinutých všetkých päť charakteristík (akýsi „eko- a bio- ideál“?) alebo sú vo všetkých charakteristikách „zakrpatení“.



Obr. 24: Charakteristika vzťahu k prírode a životnému prostrediu



Pozorný čitateľ si možno všimol, akým spôsobom sú použité termíny charakteristík vzťahu k prírode: podľa tu uplatneného poňatia nie je napr. potreba kontaktu s prírodou kvalita, ktorú by dosahoval len niekto. Naopak, potrebu kontaktu s prírodou môžeme popísať u každého človeka, či už je jej úroveň vysoká alebo nízka. Platí to tak pre ostatné charakteristiky, rovnako ako pre vzťah k prírode a životnému prostrediu (teda máme ho všetci, otázka znie, aký).

Vzťah sa na jednej škále vyjadriť nedá, dokonca ani päť charakteristík vzťahu človeka k prírode a životnému prostrediu sa nedá vystihnúť piatimi škálami (charakteristiky sú členitejšie, než aby sa dali bezo zvyšku vystihnúť jednou škálou). Táto rôznorodosť nepriamo dokladá, ako problematické sú snahy vtiesnať viacrozmernosť vzťahov ľudí k prírode a životného prostredia do jednej „škatuľky“, nech už je tou škatuľkou čokoľvek – kladný vzťah k prírode, pozitívny postoj k prírode odcudzenie prírode či ekogramotnosť. Zásadným nedostatkom týchto jednorozmerných konceptov je pritom to, že zlyhávajú v popise reálnych vzťahov ľudí k prírode – napr. koľko dnes nájdeme ľudí, ktorých to ťahá do prírody a zároveň sa ochranou životného prostredia príliš nezaoberajú? (alebo: Kto rád chodí do prírody, nemusí ju chrániť. Kto v nej nachádza estetické uspokojenie, nemusí byť zdatný zálesák). Ako túto vyššiu potrebu kontaktu s prírodou a nižšie environmentálne vedomie vyjadriť na osi medzi spriaznením s prírodou a odcudzením prírode alebo kladným a záporným vzťahom k prírode?

Pokiaľ by sme nezačali medzi uvedenými charakteristikami rozlišovať napr. v **environmentálnej výchove**, mohli by sme sa jedného dňa dočkať nepríjemného prekvapenia – keby sme zistili, že naše dobre mienené aktivity, ktoré mali za cieľ podporovať environmentálne priaznivé správanie, v skutočnosti vychovávajú iný druh obdivovateľov a milovníkov prírody, než aký by sme si priali – novomanželov stavajúcich si domy na satelitných predmestiach, lesných štvorkolkárov, milovníkov golfu, lovcov exotického fauny alebo duchovných turistov putujúcich za splynutím s prírodou na druhý koniec sveta. O návrat k prírode by v takomto prípade v určitom slova zmysle išlo – o cestu k environmentálnej udržateľnosti ťažko.



1. Akými slovami ste doteraz opísali rozdiely medzi ľuďmi v ich vzťahu k prírode a životnému prostrediu?
2. Skúste po prečítaní kapitoly charakterizovať svoj vzťah k prírode a životnému prostrediu.
3. Vyvíjal sa váš vzťah k prírode a životnému prostrediu v priebehu vášho života? V akých životných etapách bol iný ako v súčasnosti?
4. Dokážete si pri každej charakteristike predstaviť niekoho zo svojho okolia, kto má charakteristiku na vysokej úrovni a niekoho, kto ju má skôr nízko?
5. Aký rozpor vo vzťahu k prírode a životnému prostrediu vám pripadá medzi ľuďmi vo vašom okolí najčastejšie?
6. Spomínate si, že by vás niektorá z uvedených charakteristík s niekým zblížila/spriatelila alebo naopak, že vás viedla odlišnosť v niektorej z charakteristík vzťahu k prírode a životnému prostrediu ku sporom alebo narušeniu vzťahu s druhým človekom?
7. Čo by ste sa radi naučili vo vzťahu k prírode a životnému prostrediu, akú charakteristiku vzťahu k prírode by ste u seba chceli rozvíjať?
8. Všimáte si medzi ľuďmi ešte iného rozdielu vo vzťahu k prírode a životnému prostrediu, ktorý vám zatiaľ v predstavených piatich charakteristikách chýba?



Použitá a doporučená literatura:

- BIXLER, R., D., FLOYD, M., F., 1997: Nature is scary, disgusting and uncomfortable. *Environment and Behaviour*. Vol. 29, no. 4, p. 443-467.
- CHENOWETH, R., E., GOBSTER, P., H., 1990: The nature and ecology of aesthetic experiences in the landscape. *Landscape Journal*. Vol. 9, is. 1, p. 1-8.
- KAHN, P., jr., 1999: *The Human Relationship with Nature: Development and Culture*. [s. l.]: The MIT Press, 295 pp.
- KALS, E., MAES, J., 2002: Sustainable development and emotions. In Schmuck, P., Schultz, W: *Psychology of sustainable development*. Kluwer Academic Publishers, Boston. p. 97-122.
- KAPLAN, S., TALBOT, J., F., 1983: Psychological benefits of a wilderness experience. In Altman, I., Wohlwill, J., F., 1983: *Behavior and the natural environment*. Plenum, New York. p. 163-203.
- NEVRLÝ, M., 2000: *Karpatské hry*. Skauting, Praha.
- PALMBERG, I., E., KURU, J., 2000: Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 31, no. 4, p. 32.
- SINGER M., 2003: Dva druhy pozornosti / a potom cesta údolím... In Zemánek, J. (ed.): *Divočina - příroda, duše, jazyk*. Nakladatelství Kant, Praha. p. 70-74.
- TOPOL, J., 2007: Z paneláku do země Gróňanů. *Respekt*. roč. 18, č. 36, p. 34-41.

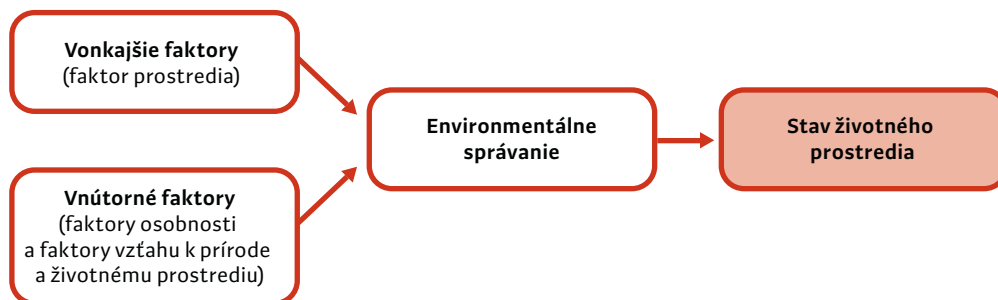
8) Prečo ľudia (ne)chránia životné prostredie?

Jan Krajhanzl

Niektorí autori vysvetľujú nevšímavosť väčšiny západnej spoločnosti voči environmentálnym problémom environmentálnou psychopatiou, sebevražednými tendenciami ľudstva alebo konzumom zatemňujúcim náš úsudok (porov. Roszak, Gomes, Kanner, 1995). Výskumy však ukazujú, že environmentálne správanie ľudí nemôžeme vysvetliť jedným „veľkým“ dôvodom, napr., že verejnosť je „hlúpa“, „neinformovaná“, „šialená“, má „konzumné hodnoty“ alebo „zlý vzťah k prírode“ (metaanalýzy Bamberg, Möser, 2007; Klöckner, 2013; prehľad Clayton, Myers, 2009: 31 – 32). V skutočnosti pôsobí na naše environmentálne správanie celý rad vonkajších (prostredie jedinca) a vnútorných (osobnosť jedinca) faktorov.

8.1 VONKAJŠIE A VNÚTORNÉ FAKTORY ENVIRONMENTÁLNEHO SPRÁVANIA

Faktory môžeme rozlíšiť vonkajšie (v prostredí jedinca) a vnútorné (osobnosť jedinca). Medzi **vonkajšie faktory** ovplyvňujúce environmentálne správanie patria kultúrne, sociálne, ekonomické a ďalšie vplyvy. Na naše správanie k životnému prostrediu však pôsobia tiež **vnútorné faktory**, teda naše vlastnosti (napr. Allen, Ferrand, 1999; Franěk, 2008), hodnotová orientácia (napr. Schwartz, 1992; Fabiánová, 2004), životný štýl (napr. Librová, 1994, 2003). Medzi vnútornými faktormi nájdeme tiež oblasť vedomostí, zručností a postojov, ktoré súvisia s prírodou a životným prostredím (napr. Ajzen, 1991; Stern, 2000; Bamberg, Möser, 2007; Klöckner, 2013), teda práve so vzťahom k prírode a životnému prostrediu (viď obr. 25).



Obr. 25: Čo ovplyvňuje naše správanie k životnému prostrediu?



Vplyv prostredia na environmentálne správanie je možné sledovať optikou rôznych odborov. Ekológia sa zaoberá napr. analýzou dopytu po environmentálne šetrných produktoch a prehnanou spotrebou. Sociológia a antropológia študujú vplyv tradícií, morálnych noriem, náboženstva, sociálnych hnutí a masmédií. Technické odbory sa venujú infraštruktúre dopravy, občianskej vybavenosti a odpadovému hospodárstvu. Na pomedzí medzi vnútorným a vonkajším svetom sa pohybujú odbory, ktoré študujú ako environmentálne,

sociálne a ekonomické faktory ovplyvňujú environmentálne správanie – napr. sociálna psychológia, ekonomická psychológia, environmentálna psychológia alebo behaviorálna ekonómia.

Faktory môžeme rozdeliť na (McKenzie-Mohr, 2011, viac obr. 2):

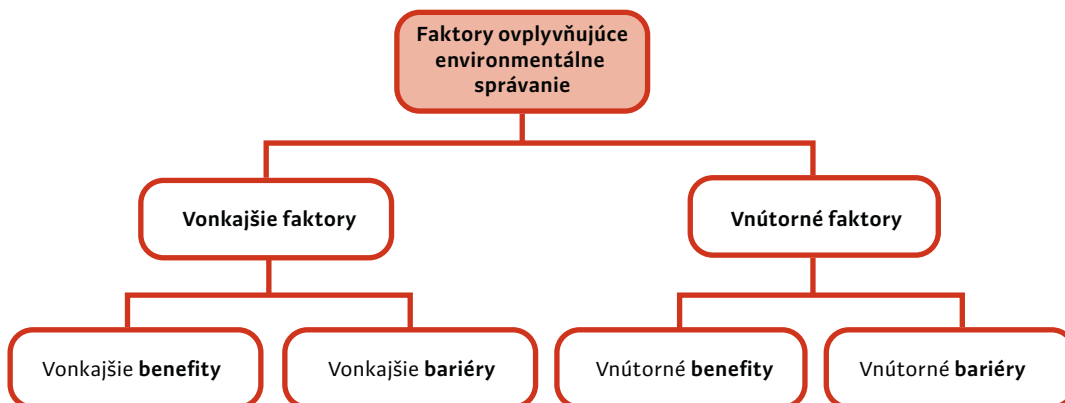
a. bariéry (bránia nášmu proenvironmentálnemu správaniu)

- **vonkajšie**, napr. nízka dostupnosť alternatív (časová, finančná), protirečiaci si názory na environmentálne problémy a ich riešenie, „neviditeľnosť“ niektorých environmentálnych problémov či environmentálne nepriaznivé sociálne normy
- **vnútorné**, napr. pohodlnosť, preference iných životných hodnôt (napr. bohatstvo, zdravie, bezpečie), neznalosť environmentálnych následkov vlastného správania, nízke povedomie o probléme alebo vnímaná obtiažnosť proenvironmentálneho správania

b. benefity (podporujú nás v proenvironmentálnom správaní)

- **vonkajšie**, napr. odmeny a tresty (ekonomické, právne, sociálne)
- **vnútorné**, napr. morálne normy, sociálne normy, záujem o tradície (samozásobiteľstvo, domáca výroba pokrmov) alebo záujem o inovácie (nízkoenergetické domy, solárne panely).

Vo väčšine prípadov je však proenvironmentálne správanie založené na vnútornej motivácii (podrobnejšie Krajhanzl, Zahradníková, Rut, 2010: 10 – 18).



Obr. 26: Bariéry a benefity proenvironmentálneho správania

Hovorí sa, že celok je viac než len súčet jeho častí alebo že pre stromy zabúdame na les. Preto predtým, než si priblížime vnútorné faktory, ktoré ovplyvňujú, ako sa správame k životnému prostrediu, poďme sa pozrieť na celú problematiku z nadhľadu. Čo vidíme?

Sociálne pasce

Prečo je tak ťažké chrániť životné prostredie? Odpoveď je rovnaká, ako keď premýšľame, prečo skolabovanému na rušnej ulici nikto nepomôže alebo prečo je v spoločnej kuchynke na internáte taký neporiadok. Každý môže priložiť ruku k dielu, ale len málokto to urobí.

Prečo? Pretože **dochádza k rozptýleniu zodpovednosti**, kedy si veľa ľudí hovorí: „Keď sa to týka toľkých ľudí a nikto nič nerobí, tak prečo by som to mal riešiť práve ja?“ Pokiaľ sa na situáciu pozrieme úzkou perspektívou jednotlivca, je to pochopiteľné: pokiaľ sa zapojí do riešenia situácie, bude musieť vynaložiť určitú námahu (trebárs aj sám), ale prospech z toho budú mať všetci (alebo dokonca niekto iný). Takéto uvažovanie síce môže dávať zmysel z pohľadu jedinca, ale pokiaľ takto vyhodnotia situáciu všetci, vedie to k negatívnym následkom. Práve situácie, kedy konanie, ktoré dáva zmysel z úzkej perspektívy, sa stáva fatálnym v perspektíve širšej, sa nazýva sociálnou pascou (*social traps*).

John Platt (1973) rozlišuje **tri druhy sociálnych pascí**:

- a. **pasca chýbajúceho hrdinu** – pre ľudí je náročné vziať na seba zodpovednosť, vystúpiť z davu a zasiahnuť do situácie (napr. zavolať na políciu, keď susedia týrajú psa, protestovať proti vyrúbaniu starej aleje alebo iniciovať na úrade vybudovanie koreňovej čistiarne pre obec)
- b. **pasca jedného** – chytá sa do nej človek, ktorého krátkodobé záujmy vedú k prehĺbeniu problému z dlhodobého horizontu (napr. keď kúri v peci všetkým, čo mu príde pod ruku, namiesto toho, aby si zohnal drevo, a potom musí znášať štiplavý zápach okolo svojho domu. Alebo keď sa neodhodlá zasiahnuť proti stavbe veľkoskladu a potom zúfa, že okolo jeho domu jazdia ťažké kamióny.)
- c. **pasca spoločného** – označuje situácie, kedy človek volí medzi svojim osobným krátkodobým záujmom a dlhodobým záujmom ako celku (najrozšírenejšia pasca). Pasca spoločného je spojená s environmentálnymi problémami všade okolo nás: Poletíme tento rok na exotickú dovolenku do Karibiku alebo vezmeme do úvahy uhlíkovú stopu leteckej dopravy a zostaneme doma? Kúpime si v apríli jahody zo Španielska alebo si necháme dva mesiace zájsť chuť a počkáme na tie naše? Budeme batérie hádzať do zmesného odpadu alebo ich budeme doma svedomito zbierať a potom odnášať do miestneho elektra?



Medzi pasce spoločného patrí prípad opísaným Garrettom Hardinom (1968) ako tragédia spoločného pasienka. Jeho metafora hovorí o obci, v ktorej mohli pastieri vyháňať na obecný pasienok ľubovoľný počet oviec zo svojho stáda: pretože sa každý pastier snažil maximalizovať svoj prospech, oviec na pasienku stále pribúdalo a postupom času veľkosť stáda dosiahla bodu, kedy ovce spásali obecný pasienok rýchlejšie, ako tráva stačila dorastať. Viedlo to k znehodnoteniu pasienka a katastrofe.



Obr. 27: Pasca spoločného je spojená s environmentálnymi problémami (zdroj: Ján Krajhanzl)



Viac o tragédii obecného pasienka v lekcii Kolapsy civilizácií
<http://www.sokratovinstitut.sk/sk/sokratov-institut/e-learning>

Sociálne pasce sa študujú tiež experimentálne (Gifford, 1997: 344 – 361; Bell, 2001: 473 – 480). Pokusy ukazujú, že vzájomná komunikácia, rozdelenie spoločného statku medzi jednotlivcov či odmeny a tresty zvyšujú šancu, že ľudia sa do sociálnej pasce nenechajú chytiť (Bell, 2001: 478).

Vedieť identifikovať sociálne pasce v našom každodennom živote je prvým krokom k porozumeniu, prečo toľko ľudí poškodzuje životné prostredie. Existujú potom dve základné cesty, **ako sociálnym pasciam čeliť**:

a. zameranie sa na vonkajšie faktory, ktoré ovplyvňujú naše správanie k životnému prostrediu a hľadať spôsoby, ako eliminovať sociálne pasce alebo všeobecnejšie: ako zmeniť prostredie tak, aby proenvironmentálne správanie ľudí podporovalo, než aby mu bránilo

b. zameranie sa na vnútorné faktory, čiže zmenu vedomostí, zručností a postojov. Predpokladom je porozumieť, ako proenvironmentálne správanie vzniká, aké faktory sú pre jeho rozvoj kľúčové. Najdôležitejšie je také porozumenie pre odbor, ktorý zmenu správania človeka podnecuje – pre environmentálne vzdelávanie, výchovu a osvetu.



Zabúdajú ľudia zhasínať pri odchode z pracoviska? Možno pomôže konkrétna, zdvorilá a navyše ešte vtipná ceduľka pri dverách. Pochybujú ľudia o zmysluplnosti triedenia odpadu a sú k nemu čoraz viac rozvláčnejší? Ukážte im, o koľko percent odpadu sa ich košu na zmesný odpad vďaka ich triedeniu za minulý týždeň uľavilo. Tvoria sa v meste kolóny áut, v ktorých sedí jediný vodič? Zvýhodnite tých, ktorí majú spolujazdca zvláštnymi parkovacími miestami alebo zvláštnym dopravným pruhom.



Existuje mnoho publikácií, ktoré sa metodike podpory environmentálneho správania prostredníctvom zmeny prostredia venujú, napr.: Krajhanzl, Zahradníková, Rut, 2010; Thaler, Sustein, 2010; Bell, 2001; Geller, 2002; McKenzie-Mohr, Smith, 1999; McKenzie-Mohr, 2011; McKenzie-Mohr et al., 2011).

8.2 KDE BERIEME OCHOTU CHRÁNIŤ ŽIVOTNÉ PROSTREDIE?

Vo výskume faktorov, ktoré pôsobia na environmentálne správanie sa môžeme stretnúť s dvoma prístupmi:

a. špecifikácia – každé environmentálne správanie, každá cieľová skupina a každé podmienky sú jedinečné a tento prístup predpokladá že napr. dôvody, prečo zahadzujú vratné fľaše študenti a prečo seniori môžu byť dosť odlišné. Výskumy tohto typu sa preto prispôbujú konkrétnym podmienkam, všetky situácie sú skúmané ako špecifické, bez toho, aby bolo snaha výsledky zovšeobecňovať pre iné správanie a iné cieľové skupiny. Konkrétne výsledky takéhoto prístupu znamenajú veľký prínos pre prax, napr. pri príprave osvetových kampaní (McKenzie-Mohr, 2011). Takýmto spôsobom skúma bariéry a benefity proenvironmentálneho správania komunitne založený sociálny marketing (*community-based social marketing*, pozri McKenzie-Mohr, Smith, 1999; McKenzie-Mohr, 2011; McKenzie-Mohr et al., 2011) alebo aplikovaná behaviorálna analýza (Geller, 2002).



Prečo si ľudia v amerických reštauráciách objednávajú morské plody, ktoré patria medzi ohrozené druhy?

Analýza vnútorných bariér (McKenzie-Mohr et al., 2011: 113), ukázala, že mnoho z hostí reštaurácií netuší, že sa ich večera podieľa na devastácii populácie niektorých morských druhov, že neveria všemožným odporúčaniam a navyše sa cítia zahltení výzvami, čo všetko si majú pri svojich spotrebiteľských rozhodnutiach všímať. Vonkajšou bariérou bol predovšetkým nedostatok informácií o tom, čo iné môžu večerať a kde, pokiaľ majú chuť na morské plody a chcú sa správať šetrne k životnému prostrediu.

Prečo ľudia nechcú mať doma kompostéry?

Výskum ukázal (McKenzie-Mohr et al., 2011: 37), že ľudia sa kompostérov v domácnostiach štítia kvôli zápachu a muškám, obávajú sa náročného zaobchádzania s kompostom a nevedia prečo by si vlastne mali kompostér zaobstarávať. Vonkajšou bariérou potom bol nedostatok miesta v byte.



Obr. 28: Prečo sú súčasťou nášho jedálneho aj ohrozené druhy? (zdroj: Rebeca Anchondo, www.flicker.com)

b. snaha o zovšeobecnenie, ktoré faktory sú pre rôznorodé environmentálne správanie rôznorodých cieľových skupín v rôznorodých podmienkach zhodné. Teórie proenvironmentálneho správania sa štatisticky testujú ako modely, ktoré vyjadrujú, ktoré faktory sú pre ktoré správanie k životnému prostrediu najvýznamnejšie.

V súčasnosti patrí medzi najvplyvnejšie modely proenvironmentálneho správania **teória plánovaného správania** (theory of planned behavior, Ajzen, 1991) a **teória hodnôt-prevedenia-normiem** (*value-belief-norm theory*, Stern, 2000). Z času na čas sú publikované tzv. **metaanalýzy**, ktoré štatisticky čerpajú zo zistenia niekoľkých takýchto výskumov, zahrnuté sú ich desiatky naraz. Výsledky takýchto metaanalýz sú empiricky najpodloženejšou odpoveďou na otázku, kde sa v ľuďoch berie proenvironmentálne správanie (Bamberg, Möser, 2007; Klöckner, 2013).

8.3 KLÚČOVÉ FAKTORY PRE SPRÁVANIE ŠETRNE K ŽIVOTNÉMU PROSTREDIU

Podľa výsledkov metaanalýz (Bamberg, Möser, 2007; Klöckner, 2013) sú kľúčovými faktormi pre správanie šetrné k životnému prostrediu:

- povedomie o environmentálnych problémoch
- znalosť environmentálnych následkov správania
- morálna norma
- postoj k správaniu
- subjektívne normy, vnímaná kontrola správania, zvyk.

8.3.1 Povedomie o environmentálnych problémoch

Stojí ľudstvo na pokraji environmentálnej skazy? Alebo k žiadnemu ničeniu prírody nedochádza, a pokiaľ áno, skoro sa s tým vyrovnáme a čakajú nás tým svetlejšie zajtrajšky? Názory ľudí na vážnosť environmentálnych problémov sa dosť líšia. Zástancovia dvoch odlišných pohľadov sú niekedy označovaní ako zvestovatelia pokroku a zvestovatelia skazy (doomsters a boomsters, Winter, Koger, 2009), popierači environmentálnych problémov a alarmisti (Cílek, 2006) či ako ekologickí optimisti a pesimisti (Moldan, 2001; Clayton, Myers, 2009).



Označenie ekologickí optimisti a pesimisti nepovažujem za príliš šťastné. Vyvoláva totiž dojem, že pravda by mohla byť – ako to už v prípade optimistov a pesimistov býva – niekde uprostred. Navyiac málokto chce byť považovaný za pesimistu, akokoľvek sú určité starosti o životné prostredie v dnešnej dobe na mieste. Keď teda ponecháme bokom názvy „škautuliek“, zaujímavejší je popis obidvoch názorových táborov od Bedřicha Moldana (2001: 86). Píše, že „*ekologickí optimisti poukazujú na pozitívne trendy kvality životného prostredia na mnohých miestach na svete. Čistota ovzdušia v mestách vyspelých štátov a vody v riekach sa zlepšujú, v rozvojových krajinách sa podstatne viac dbá na hygienu vrátane kvality pitnej vody, ekologické uvedomenie všade na svete rastie, najmä podniky na čele s nadnárodnými spoločnosťami sa úspešne snažia o čo „najzelenšie“ výrobky i výrobné metódy. Výsledkom je globálne klesajúci podiel ľudí trpiacich neznesiteľnými podmienkami životného prostredia, chorobami, hladom. Priemerná očakávaná doba života sa všade na svete (len s nepatrnými výnimkami, napr. v Európe v Rusku) výrazne predlžuje.*“ Pesimisti potom podľa neho „*naopak usudzujú, že globálna ekologická kríza je reálnou hrozbou, ktorá nielen že nebola zažehnaná, ale naopak – prehlbuje sa a skôr či neskôr hrozí skutočnou katastrofou. Zdôrazňujú, že vzorce spotreby a výroby zostávajú všade na svete trvale neudržateľné, populácia rastie a ešte dlho porastie a jej materiálne nároky výrazne stúpajú. Doprava, spotreba energie, produkcia odpadov, hnacie sily záťaže prostredia, nevykazujú žiadny zlom vo svojej doposiaľ rastúcej tendencii a ani predpovede vývoja v nasledujúcich desaťročiach neočakávajú.*“

Rozdiel medzi oboma pomyslenými tábormi dobre zachytáva najpoužívanejší dotazník environmentálnej psychológie a sociológie – **Škála novej environmentálnej paradigmy** (*New Environmental Paradigm Scale*, Dunlap, Van Liere, 1978). Tvoria ju 12 jednoduchých tvrdení, ktoré ich autori v polovici 70. rokov vybrali z publikácií zaoberajúcich sa životným prostredím. Tie reprezentujú (alebo naopak popierajú) tzv. nové ekologické paradigmy, teda súbor presvedčení, že prírodné zdroje sú obmedzené, že krehká prírodná rovnováha je ohrozená ľudskými aktivitami a že príroda má hodnotu sama o sebe (otázkami na vnútornú hodnotu prírody presahuje Škála novej ekologickej paradigmy tiež do oblasti etického postoja k prírode). Protikladom je **dominantná sociálna paradigma** (*Dominant Social Paradigm*), ktorá stelesňovala v 70. rokoch tradičné presvedčenie spoločnosti – vieru v blahodarný a neobmedzený ekonomický rast, dôveru v technológie a panský postoj k prírode. Od doby svojho vzniku sa s dotazníkom Novej environmentálnej paradigmy a jeho revidovanou verziou Škála novej environmentálnej paradigmy (Dunlap, Van Liere, Mertig, Jones, 2000) uskutočnilo niekoľko stoviek empirických skúmaní (Dunlap, 2008). Výskumy pritom ukazujú, že rozdiel v hodnotení závažnosti environmentálnych problémov nie je otázkou inteligencie ani vzdelania.



Napr. skúmanie medzi americkými republikánmi a demokratmi ukázalo (Coleman, 2011), že zatiaľ čo medzi demokratmi rastie so vzdelaním znepokojenie globálnymi klimatickými zmenami, u republikánov naopak silnie popieranie tejto hrozby. V kontexte psychologických teórií a výskumov (Kahnemann, 2012) nie sú takéto výsledky prekvapivé. Vie sa, že do značnej miery interpretujeme skutočnosť tak, aby zodpovedala naším doterajším presvedčeniam, teda selektívne si vyberáme tie informácie, ktoré potvrdzujú náš doterajší pohľad na vec (v psychológii sa označuje tento jav ako kognitívna disonancia, viac Festinger, 1957).

Zároveň sa ľudia spravidla vyhýbajú strachu z vecí, ktoré nedokážu ovplyvniť. A práve problémy životného prostredia v nás vyvolávajú úzkosť, ktorej je najľahšie čeliť obranou. Ľudia „utekajú“ **pred pocitmi ohrozenia z environmentálnej budúcnosti** napr.:

- **vytesňovaním a popieraním** (Václav Klaus: „Žiadne ničenie planéty nevidím, nikdy v živote som nevidel a nemyslím, že nejaký rozumný človek by to mohol povedať.“)
- **bagatelizovaním** (argumentmi typu: „Pokiaľ sa klíma zmení o dva stupne, nikto si toho ani nevšimne.“)
- **racionalizáciou** („Pokiaľ sa oteplí, ušetríme v zime za kúrenie.“)
- **intelektualizáciou** („Klíma sa vždy menila a meniť bude.“), viac Krajhanzl (2012).

Napriek tomu, že sú teda informácie o životnom prostredí dôležitou súčasťou environmentálneho vzdelávania, výchovy a osvety, ukazuje sa, že samy o sebe zmenu environmentálneho správania vyvolávajú len málokedy. Vyslovene problematické je potom vyvolávať povedomie o probléme strašením: ďaleko skôr vedie k posilneniu obrany, a teda k zablokovaniu človeka voči otvorenému uvažovaniu o environmentálnej problematike (O'Neill, Nicholson-Cole, 2009; *Climate Change Communication Advisory Group*, 2010).



Povedomie o probléme (*problem awareness*) nájdeme opäť v literatúre pod rôznymi názvami, napr. ako dôkladnú znalosť problematiky (*in-depth knowledge about issues*, Hungerford, Volk, 1990), ekologické vedomie (*ecological awareness*, Kals, Maes 2012: 103) či v mnohých významoch používané environmentálne znepokojenie (*environmental concern*, Gifford, 1997; 49 – 53).

8. 3. 2 Znalosť environmentálnych následkov správania

Snáď nikdy v minulosti neboli ľudia tak vzdialení environmentálnym následkom svojho správania: globalizovaná ekonomika, medzinárodný export, technologické inovácie, veľkokapacitná poľnohospodárska produkcia i sofistikovaný marketing spôsobujú, že „environmentálne príbehy“ produktov a služieb sú príliš dlhé komplikované a skryté na to, aby si ich aj bežní spotrebitelia uvedomovali (Pike, Selby, 1994). Napriek tomu, že „dotyk tu vyvoláva pohyb na druhom konci sveta“ (slová starého mnícha z Bratov Karamazových), väčšina z nás si environmentálne následky svojho správania dokáže len ťažko predstaviť (Ritomský, 2001): „Mnoho ľudí nevníma súvislosť medzi kusom sterilne zabaleného mäsa, ktoré kupujeme v supermarkete a živým cítiacim zvieratom. Ani medzi teplou sprchou, ktorú si dajú pred spaním a ničením vzácnej prírodnej oblasti a tradičného spôsobu života národa Evenkov na Sibíri kvôli ťažbe plynu. Podľa Lužného a Andera (2004) „Predstava, že nejaké neviditeľné freóny ničia nejakú neviditeľnú ozónovú vrstvu ľudí až tak neoslúvi. I keď na Novom Zélande kvôli tomu slepnú ovce. Lenže neslepnú tie naše. To je jeden z dôvodov, prečo majú u nás úspech organizácie, ktoré sa okrem iného zaoberajú aj lokálnymi problémami“.



Podmienkou proenvironmentálneho správania je tak v dnešnej dobe znalosť environmentálnych následkov celého radu bežných činností (Stern, 2000; Klöckner, 2013), napr. nákupu paradajok dovezených zo Stredomoria, balených minerálnych vôd, džúsu v tetrapaku, rezaných kvetov, oblečenia z ázijských tovární, výrobkov testovaných na zvieratách či sviečkovej, zaobstaranie nového počítača či osobného terénneho vozidla, znalosť následkov vykurovania elektrickými ohrievačmi, zlá izolácia, používanie fosfátových pracích prostriedkov, používanie všadeprítomných plastových vrecúšok a obalov, batérií na jedno použitie a stand-by režimu domácich elektrospotrebičov, čistenie zubov pri tečúcej vode alebo nedovretej chladničky.

Človek, ktorý dokáže porovnať environmentálne následky napr. obyčajného a bio-značeného olivového oleja, nakupovaných a vlastnoručne natrhaných kvetov, sušenok za balených v dvoch obaloch a doma upečenej bábovky, môže svoje správanie eticky zväžiť a proenvironmentálne sa rozhodnúť.

8. 3. 3 Morálna norma

„V tomto svete, v ktorom je tolko utrpenia a biedy, prírodnej i ľudskej, sa nechcem rozvaľovať vo vile, rútiť sa stokiletrovou rýchlosťou po betónovej jazve na krajine, vypúšťať svojim blížnym do pľúc toxické exhaláty, prechádzať ježkov a prehliadať prírodu. Pripadal by som si vulgárny,“ píše Erazim Kohák (1998: 153) a vyjadruje tak svoju morálnu normu k environmentálnemu správaniu (porov. Conner, Artimage, 1998; Bamberg, Möser, 2007).

Pokiaľ ide o morálne otázky environmentálneho správania, **etický postoj** k prírode spojený so súcitom a úctou k prírode nie je zárukou proenvironmentálneho správania. Etický postoj k prírode totiž vyjadruje morálny prístup človeka k okolitej prírode, s ktorou sa stretáva tvárou v tvár – pokiaľ ublížime zvieratu, vidíme, že trpí. V prípade environmentálneho správania je to zložitejšie, pretože ľudia sú následkom svojho správania často vzdialení – nikto neuvidí utrpenie zvierat unikajúcich z pralesa rúbaného pre plantáže kakaovníkov, málokto počuje rykot prasiat vo veľkochove. Etický postoj k prírode je teda základ, na ktorom morálna norma stavia – sám o sebe ale nestačí.

Práve preto, že sme tak vzdialení environmentálnym následkom svojho správania, je **morálna zodpovednosť** za poškodzovanie životného prostredia **neadresná** (dochádza tu už k opísanému rozptýleniu zodpovednosti, ktoré je príznačné pre sociálne pasce). Niektorí ľudia zodpovednosť za následky svojho správania prijímajú (Pitter, 2009; pôvodný článok z roku 1939): *„Preto nie je dôležité, že jeme mäso zo zabitého zvierata, ale je veľmi dôležité vedieť, že kvôli mne bol umučený a zabitý živý tvor, ktorý má tiež Božiu iskru v sebe a má tu tiež svoju úlohu. A aj keď som ho sám nezabil, učinil tak za mňa a kvôli mne iný človek a ja nesiem zodpovednosť za to, že tým činom bola pošpinená jeho duša a jeho povaha zhrubla.“* Iní zodpovednosť za následky environmentálneho správania pripisujú niekomu inému – politikom, médiám, firmám, systému, väčšinovej spoločnosti (*attribution of responsibility*, Clayton, Myers, 2009: 154; *ascription of responsibility*, Kaiser et al., 1999; Kaiser, Shimoda, 1999; prípadne *moral responsibility judgement*, Kaiser, Shimoda, 1999).

Súčasťou morálnej normy sú tiež **pocity viny**, ktoré pociťuje človek v prípade, že nedorozí svoje morálne normy. Pocity viny môžu prinášať také silné pocity ohrozenia, že im ľudia čelia obranami (vytesnením, bagatelizáciou, racionalizáciou a ďalšími, podrobne Krajhanzl, 2012).

Napríklad pokiaľ im prekáža centrum mesta zamorené smogom, svoju zodpovednosť odmietajú s vysvetlením, že jedno auto žiadny rozdiel v emisiách aj tak nič neznamená. Podobne odpovedajú, že trápenie zvierat sa im nepáči, ale veľkochovy kvôli ich odriekaniu mäsa nezavrú; klimatickú zmenu považujú za vážny problém, ale keď si letenku nekúpia oni, aj tak tým lietadlom poletí niekto iný. Rovnako, ako je problematické vyvolávanie strachu, je problematické i vyvolávanie pocitu viny.



Ako upozorňuje Theodore Roszak (v rozhovore s Caseyom 2002/2003):

„Environmentalisti sú väčšinou v zajatí taktiky, ktorá priniesla určité výsledky pred 30 rokmi a oni sú s ňou dodnes spokojní. Je to taktika obviňovania ľudí a vyvolávania pocitu viny. Nepochybujem to, že táto taktika môže byť užitočná pri získavaní príspevkov a zvyšovaní počtu členov organizácií (podobnú taktiku používala cirkev v stredoveku – predávanie odpustkov atď.). V niektorých prípadoch to môže byť dokonca užitočné tiež pre riešenie skutočných problémov. Pýtam sa však, dokedy je možné takto pokračovať, dokedy je možné hrať na túto strunu – vyvolávať v ľuďoch pocit viny a strachu. Každý dobrý psychológ vám povie, že keď k nemu príde pacient s určitým druhom závislosti, to posledné, čo je treba urobiť, je začať ho obviňovať a strašiť.“

8. 3. 4 Postoj k správaniu

Keď sa ľudia rozhodujú, ako sa budú správať v environmentálne relevantných situáciách, zvažujú svoje správanie širšie než len z hľadiska ochrany životného prostredia. Keď napr. premýšľajú, či zajtra pôjdu do práce na bicykli, určite sa rozhodujú nielen podľa toho, koľko emisií oxidu uhličitého tým „ušetria“. Ďaleko skôr premýšľajú, či majú chuť sadnúť si na bicykel, či by s bicyklom všetko bez problémov stihli a či zajtra nebude pršať. Práve rôzne presvedčenia, ktoré má človek o určitom správaní a váha, ktorú im prikladá, tvoria postoj k správaniu (Ajzen, Fischbein, 1975; Ajzen, 1991).

Významná pozornosť je venovaná tiež výskumu vplyvu hodnôt na environmentálne správanie (prehľad Clayton, 2012: 87 – 89). Napriek tomu, že sa ukazuje, že životné hodnoty majú skôr nepriamy vplyv na správanie, určité hodnoty proenvironmentálne správanie človeka podporujú. Najčastejšie sa uvádza priaznivá korelácia proenvironmentálneho správania s hodnotami sebaapresahu (*self-transcendence*), ktoré vyjadrujú záujem človeka o druhých, jeho toleranciu a chuť pomáhať (Schultz, Zelezny, 1999).

8. 3. 5 Subjektívne normy, vnímaná kontrola správania, zvyk

Environmentálne správanie významne ovplyvňujú tiež tri faktory, ktoré sú určitým spôsobom nezávislé na tom, ako človek vníma, uvažuje a premýšľa o ochrane životného prostredia:

a. subjektívna norma – klasické sociálno-psychologické teórie odôvodneného jednania (Ajzen, Fischbein, 1975) a teórie plánovaného správania (Ajzen, 1991) hovoria, že keď ľudia uvažujú, ako sa zachovať, prihliadajú na názory druhých. Alebo presnejšie

povedané: predstavujú si, čo by si o ich správaní mysleli tí, na úsudku ktorých im v danej veci záleží (hovorí sa im „významní druhí“, *significant others*). Tento faktor obe teórie označujú ako **subjektívnu normu**.



Subjektívna norma ovplyvňuje každého z nás.

Je vám hlúpe vyhadzovať nedojedené jedlo? Možno si zakaždým pripomeniete dedka, ktorý vám rozprával, ako v 30. rokoch 20. storočia nemali doma čo jesť a učil vás úcte k jedlu. Uvažujete, či si kúpiť na desiatu banány? Možno si spomeniete na svedectvo indiánskeho náčelníka bojujúceho proti rozširovaniu plantáží, ktoré ste nedávno videli v dokumente a zároveň svojich rodičov, ktorí vám hovoria, že tú ekológiu nemáte tak riešiť.



Obr. 29: Produkty každodennej spotreby (napr. kozmetika, pochutiny) prinášajú so sebou aj negatívne dopady na životné prostredie – plantáž palmy olejovej v Papua, Indonézia (zdroj: Agus Andrianto prevCenter for International Forestry Research (CIFOR), www.flicker.com)

Ovplyvňovať naše každodenné rozhodnutia môžu i názory niekoľkých ľudí naraz – rodičov a prarodičov, učiteľov, priateľov, kolegov, rovnako ako názory ľudí, ktorí už nežijú a ktorých sme trebárs ani nikdy nestretli.

b. vnímaná kontrola správania – odráža, ako náročné je pre človeka vykonať proenvironmentálne správanie (*perceived behavioral control*, Ajzen, 1991) v určitých podmienkach. Vysvetľuje tak, prečo je pravdepodobnejšie, že ľudia budú triediť skôr sklo ako hliník, že si budú skôr kupovať biopotraviny ako pestovať vlastnú zeleninu a ovocie, že skôr podpíšu petíciu, než aby vstúpili so svojimi požiadavkami do správneho konania. Vnímanú kontrolu správania zvyšujú zručnosti proenvironmentálneho jednania (niekedy označované ako akčné stratégie alebo akčné zručnosti, podľa *action skills*, porov. Činčera, 2011), ktoré posilňujú schopnosť človeka úspešne uskutočniť zamýšľané proenvironmentálne správanie.

S vnímanou kontrolou správania súvisia tiež všeobecnejšie vlastnosti osobnosti, tzv. **ťažisko kontroly** (*locus of control*). Podľa autora tohto psychologického konceptu, Juliana Rottera (1966), sa ľudia prejavujú na škále od externého po interné ťažisko kontroly. Ľudia s externým ťažiskom kontroly veria, že oni sami nemôžu veci príliš ovplyvňovať, že ďaleko viac záleží na šťastí, náhode, osude alebo ostatných (mocnejších) ľuďoch. Ľudia s interným ťažiskom kontroly sú naopak presvedčení, že sú aktívnymi hýbateľmi svojho života a dokážu ovplyvniť okolitý svet.

Dobre je to vidieť napr. v situácii, kedy radnica oznámi zámer prebudovať časť mestského parku na parkovisko: zatiaľ čo miestni obyvatelia s interným ťažiskom kontroly budú presvedčení, že je potrebné sa do veci vložiť a niečo s tým urobiť, ich susedia s externým ťažiskom kontroly budú prípadnú aktivitu vopred považovať za odsúdenú k neúspechu s presvedčením, že „tí hore sa zase nejako dohodli a nemá zmysel sa snažiť“.

c. zvyk – testovanie klasických modelov proenvironmentálneho správania v minulosti opakovane narážalo na rovnaký problém: v prípadoch, kedy štúdie overovali platnosť (validitu) modelov rutinne vykonávaného environmentálneho správania, nedokázali modely dostatočne vysvetliť rôznorodosť správania (Klöckner, 2013). V priebehu 90. rokov však začali pribúdať výskumy, ktoré ukazujú, že tieto neuspokojivé výsledky má na svedomí obchádzanie jedného dôležitého faktora – zvyku (Conner, Armitage, 1998). Dáva to zmysel: tiež výskumy v oblasti behaviorálnej ekonómie potvrdzujú, že ľudia významnú časť svojich aktivít robia bezmyšlienkovito a na základe rutiny (porov. Kahneman, 2012). V súčasnej dobe sa už zvyk uvádza medzi najvýznamnejšími faktormi, ktoré ovplyvňujú proenvironmentálne správanie (Klöckner, 2013).



1. Čo vás podporuje v proenvironmentálnom správaní? Čo vám v ňom najčastejšie bráni?
2. Môžete uviesť, aké faktory podľa súčasných výskumov najviac ovplyvňujú naše environmentálne správanie?
3. V čom vidíte najväčšie rozdiely medzi ľuďmi vo vašom okolí v oblasti environmentálneho vedomia?
4. Aké sociálne pasce, ktoré ovplyvňujú environmentálne správanie, vidíte okolo seba?
5. Spomínate si prípad, kedy ste boli s ostatnými v sociálnej pasci a dokázali ste jej odolať? Čo vám pomohlo?
6. Zažili ste debatu o ochrane životného prostredia, ktorá bola významne ovplyvnená tzv. obranami (obránné mechanizmy ega)?
7. Spomeniete si na nejaké osvetové kampane, ktoré sa snažia motivovať k ochrane životného prostredia strašením alebo vyvolávaním pocitov viny?
8. Ako by sa dali poznatky o environmentálnom vedomí opísané v tejto kapitole využiť v environmentálnom vzdelávaní, výchove a osвете?

Použitá a odporúčaná literatúra:

- AJZEN, I., 1991: The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 50, iss. 2, p. 179-211.
- AJZEN, I., FISCHBEIN, M., 1975: *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley, 573 pp.
- ALLEN, J. B., FERRAND, J. L., 1999: Environmental locus of control, sympathy, and proenvironmental behavior: a test of Geller's actively caring hypothesis. *Environment and Behavior*. Vol. 31, no. 3, p. 338-353.
- BAMBERG, S., MÖSER, G., 2007: Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: a new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 27, no. 1, p. 14-25.
- BELL, P., A. et al., 2001: *Environmental Psychology*. 5th edition. [s.l.] : [s.n.], 634 pp.
- CASEY, S.: Strata kontaktu s prírodou nás robí nešťastnými: Rozhovor s Theodorem Roszakom. *Kruh života* [online]. 2002/2003 [cit. 2008-08-21]. Dostupné na <<http://www.kruhzivota.sk/index.php?page=clanky&node=43>>.
- CÍLEK, V., 2006: *Prípad Lomborg*. Salon, literární příloha Práva. 6. 4. 2006.
- CLAYTON, S. (ed.), 2012: *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford, UK: Oxford Library of Psychology. 720 pp.
- CLAYTON, S., Myers, G. (eds.), 2009: *Conservation Psychology: Understanding and Promoting Human Care for Nature*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 264 pp.
- CLIMATE CHANGE COMMUNICATION ADVISORY GROUP, 2010: *Communicating Climate Change to Mass Public Audiences: Working Document* [online]. [cit. 2014-05-20]. Dostupné na <<http://psych.cf.ac.uk/understandingrisk/docs/cccag.pdf>>.
- COLEMAN, P. T., 2001: Climate change, partisanship and conflict: What's a weather-beaten nation to do? *Psychology Today* [online], 2001, October 30 [cit. 2014-05-20]. Dostupné na <<http://www.psychologytoday.com/blog/the-five-percent/201110/climate-change-partisanship-and-conflict-what-s-weather-beaten-nation-d>>.

- CONNOR, M., ARMITAGE, CH., 1998: Extending the theory of planned behavior : a review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 28, is. 15, p. 1429-1464.
- ČINČERA, J., 2011: Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika* [online]. 2011, roč. 6, č. 2 [cit. 2014-04-07]. Dostupné na <<http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/59/446>>.
- DUNLAP, R., E., 2008: The new environmental paradigm scale: From marginality to worldwide Use. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 40, is. 1, p. 3-18.
- DUNLAP, R., E., VAN LIERE, K., D., 1978: The „New Environmental Paradigm“: a proposed measuring instrument and preliminary results. *The Journal of Environmental Education*. No. 9, p. 10-19.
- DUNLAP, R., E., VAN LIERE, K., D., MERTIG, A., JONES, R., E., 2000: Measuring endorsement of the new ecological paradigm: a revised NEP scale. *Journal of Social Issues*. Vol. 56, no. 3, p. 425-442.
- FABIÁNOVÁ, H., 2004: Psychologické aspekty dobrovolné skromnosti: diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. 99 p.
- FESTINGER, L., 1957: *Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- FRANĚK, M., 2008: Postoje ke třídění a recyklaci odpadu u vysokoškolských studentů: Souvislosti s pohledem na postavení člověka v přírodě a některými osobnostními rysy. *Psychologie v ekonomické praxi*. č. 1-2, p. 11-25.
- GELLER, S., E., 2002: The challenge of increasing proenvironment behavior. In BECHTEL, R., B., CHURCHMAN, A., (eds.), 2002: *The New Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley, p. 525-540.
- GIFFORD, R., 1997: *Environmental Psychology: Principles and Practice*. [s.l.]: Allyn and Bacon. 506 pp.
- HARDIN, G., 1968: *The Tragedy of the Commons*. *Science*. Vol. 162, no. 3859, p. 1243-1248.
- HUNGERFORD, H., R., VOLK, T., L., 1990: Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*. Vol. 21, is. 3, p. 8 - 21.
- KAHNEMAN, D., 2012: *Myšlení, rychlé a pomalé*. Jan Melvil Publishing, Brno.
- KAISER, F., G. et al., 1999: Ecological behavior, environmental attitude and feelings of responsibility for the environment. *The European Psychologist*. Vol. 4., no. 2, p. 59 - 74.
- KAISER, F., G., SHIMODA, T., A., 1999: Responsibility as a predictor of ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 19, p. 243-253.
- KALS, E., SCHUMACHER, D., MONTADA, L., 1999: Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*. Vol. 31, is. 2, p. 178-202.
- KLÖCKNER, CH., A., 2013: Comprehensive model of the psychology of environmental behaviour—A meta-analysis. *Global Environmental Change*. Vol. 23, is. 5, 1028-1038.
- KOHÁK, E., 1998. *Zelená svatozář: Kapitoly z ekologické etiky*. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha.
- KRAJHANZL, J., 2012: Dobře utajené emoce a problémy životního prostředí. Lípka, Brno. Dostupné na <<http://www.ekopsychologie.cz/citarna/studie/dobre-utajene-emoce>>.
- KRAJHANZL, J., ZAHRADNÍKOVÁ, Š., RUT, O., 2010: Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí. *Zelený kruh*, Praha. Dostupné na <<http://www.zelenykruh.cz/dokumenty/moznosti-spoluprace-s-verejnosti-web.pdf>>.
- LIBROVÁ, H., 1994: *Pestří a zelení: Kapitoly o dobrovolné skromnosti*. Veronika, Brno. 1994. 218 pp.
- LIBROVÁ, H., 2003: *Vlažní a váhaví: Kapitoly o ekologickém luxusu*. Nakladatelství Doplněk, Brno.
- LUŽNÝ, D., ANDER, M., 2004: Lidé se bojí veřejně vyjadřovat své názory: Rozhovor s Milanem Štefancem. *Sedmá generace*. č. 5, p. 34-37.
- MCKENZIE-MOHR, D., 2011: *Fostering Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing*. [s. l.]: New Society Publishers. 192 pp.
- MCKENZIE-MOHR, D., LEE, N., R., SCHULTZ, W., KOTLER, P., A., 2011: *Social Marketing to Protect the Environment: What Works*. [s.l.]: SAGE Publications. 256 pp.
- MCKENZIE-MOHR, D., SMITH, W., 1999: *Fostering Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing*. Gabriola Island, British Columbia, Canada: New Society Publishers, 160 pp.
- MOLDAN, B., 2001: (Ne)udržitelný rozvoj: ekologie - hrozba i naděje. Karolinum, Praha.
- O'NEILL, S., NICHOLSON-COLE, S., 1994: Fear won't do it : Promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations. *Science Communication*. Vol. 30, no. 3, p. 355-379.
- PIKE, G., SELBY, D., 1994: *Globální výchova*. Grada, Praha.
- PITTER, P., 2009: *Výzvy a úvahy: Výběr z článků Přemysla Pittra Sbratření 1924-1941*. Editor Eduard Šimek. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha.
- PLATT, J., 1973: Social traps. *American Psychologist*. Vol. 28, is. 8, p. 641-651.
- RITOMSKÝ, M., 2001: Rozšíření vlastního Ja prostřednictvím súcitu. *Kruh života* [online]. 2001, č. 9 [cit. 2005-03-10]. Dostupné na <<http://www.kruhzivota.sk/?page=clanky&node=227&>>.
- ROSZAK, T., GOMES, M., E., KANNER, A., D., (eds.), 1995: *Ecopsychology: Restoring the Earth Healing the Mind*. San Francisco: Sierra Club Books.
- ROTTER, J., 1966: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 80, is. 1, p. 1-28.
- SCHULTZ, W., P., ZELEZNY, L., 1999: Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*. Vol. 19, no. 3, p. 255-265.
- SCHWARTZ, S., H., 1992: Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25, p. 1-65.
- STERN, P. C., 2000: Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*. Vol. 56, no. 3, p. 407-424.
- THALER, R., H., SUNSTEIN, C., R., 2010: *Nudge (štouh): Jak postrčit lidi k lepšímu rozhodování o zdraví, majetku a štěstí*. Kniha Zlín, Zlín.
- WINTER, D., KOGER, S., 2004: *The Psychology of Environmental Problems*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 352 pp.

9) Pramene a vývoj ochranárskych snažení

Hnutie ochrancov prírody, pamiatok a životného prostredia – ochranárske hnutie

Mikuláš Huba

„Nič nie je nemožné, ale nič sa ani neurobí samo od seba.“

Mikuláš Huba

9.1 PRVÉ INICIATÍVY OCHRANY PRÍRODY

Rôzni autori datujú vznik ochranárstva, ochranárskych snažení a následne i ochranárskeho hnutia rôzne. Ak sa nemáme vracat až do čias Chamurapiho zákonníka či Františka z Assisi (niekedy považovaného za patróna ekológov či ochranárov), potom možno o tomto fenoméne hovoriť až v 19. storočí v súvislosti s nástupom romantizmu. Často sa za jeho vznik považuje úspešná aktivita amerických environmentalistov, vedúca okrem iného k vyhlasovaniu prvých národných parkov na svete na území USA. Jeden z nich, John Muir, bol nedávno vyhlásený za najvýznamnejšieho kalifornského rodáka všetkých čias, čo tiež svedčí o tom, že nešlo o žiadnu marginálnu iniciatívu.

Najstaršia masová ochranárska organizácia – Sierra Club – vznikla koncom 19. storočia taktiež v USA. Systematickejšie pestovanie vzťahu človeka k prírode v masovejšom meradle súvisí aj s pôsobením turistických spolkov, pričom ruka v ruke s propagáciou krás prírody a jej rekreačného využívania ide aj záujem o jej ochranu. Ako pripomína Holec (2014), ide o vyslovene meštiansky a neskôr občiansky fenomén. Ako jedni z prvých s touto záľubou prišli Angličania a obyvatelia alpských krajín (preto sa aj v názvoch prvých turistických a horolezeckých spolkov objavuje prívlastok alpský...), odkiaľ sa turistika – vrátane organizovanej – dostala aj k nám, do strednej Európy. Tomu všetkému napomáhal aj rozvoj dopravy, a teda lepšie možnosti cestovania z miest do turisticky atraktívnych regiónov.

Podobne nejednoznačné je aj datovanie začiatku ochrany prírody a ochranárstva u nás. Určitý extrém predstavuje označovanie donačnej listiny, ktorú vydal uhorský kráľ Belo IV. v r. 1256 pre strážcov kráľovskej obory, za začiatok dejín ochrany prírody na Slovensku. Jej motívom síce bola ochrana zveri a lesov, ale určite nie z primárne „ochranárskych“ pohnútok. Prvky ochranárskych motívov možno nájsť aj v rozhodnutiach ďalších panovníkov, od Mateja Korvína až po osvietencov Máriu Teréziu a Jozefa II., ale základy modernej ochrany prírody môžeme prisúdiť až vyhlasovaniu prvých prírodných rezervácií na Slovensku, ktorými boli niektoré prealesy (Badínsky a Dobročský – obe vyhlásené v r. 1913).

V lesnatej krajine, akou je Slovensko, je len logické, že medzi znalcov prírody a následne jej aspoň čiastočných ochrancov patrili aj lesníci. Za všetkých spomeňme aspoň Jozefa Dekreta Matejovie, ale aj skutočnosť, že na Slovensku, konkrétne v Banskej Štiavnici, vznikla najstaršia lesnícka vysoká škola na svete. Poznávať, rozumne využívať a chrániť prírodu učili ľudia aj rôzne spolky či tovarištvá (učené i neučené). Skôr

individuálny ako masový charakter malo pestovanie vzťahu k prírode, jej poznávaniu a ochrane cez aktivity zo strany osvietených prírodovedcov (najmä botanikov) a múzejníkov. Za všetkých spomeňme aspoň Andreja Kmeťa alebo Jozefa Holubyho. Často išlo o miestnych farárov či učiteľov. Ďalšiu skupinu romantických obdivovateľov prírody predstavujú básnici. Podobne ako v Nemecku napríklad Goethe, u nás Ján Kollár a neskôr, samozrejme, štúrovci a i.



Vyhľadajte zmienky o vychádzkach spomínaných osobností spoločenského života na významné prírodné lokality Slovenska napr. Devín, okolie Levoče, vysokohorské výstupy na Kriváň a pod.



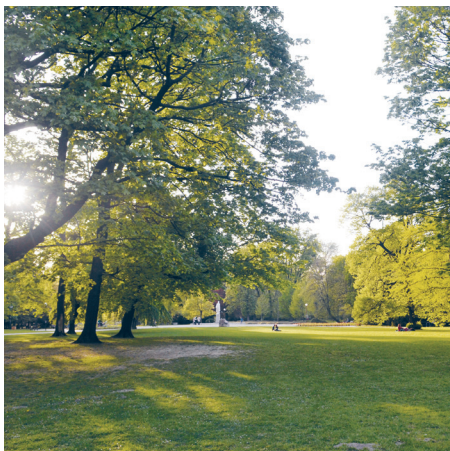
Okrášľovacie spolky

Organizovaný charakter malo spolčovanie a následné aktivity v rámci tzv. okrášľovacích spolkov, ktoré taktiež vznikali vďaka duchu romantizmu a pomerne skoro sa objavili aj v Uhorsku. V roku 1873 vznikol Uhorský karpatský spolok, ktorý mal veľký regionálny význam, najmä v oblasti Tatier. Založil v nich sieť turistických chodníkov, zorganizoval službu horských vodcov a záchranárov, založil karpatské múzeum, inicioval a jeho členovia sa podieľali na historických a prírodovedných výskumoch, propagoval a aktívne presadzoval ochranu tatranskej prírody, pod patronát si vzal botanicky významnú lokalitu "Kvetnica" vo Velickej doline atď. Výsledky výskumov a prieskumov sú odpublikované v ročenkách, ktoré vydával v r. 1874 - 1917 - 44 zväzkov).

Obrovské množstvo práce urobil napríklad Bratislavský okrášľovací spolok, ktorý vznikol v r. 1868 na báze mestskej honorability, neraz na čele s osvieteným mešťanostom (primátorom). Spomedzi nich vynikol Heinrich von Justi, ktorý vošiel ho histórie najmä vďaka svojim zásluhám o vznik prírodnej Hlbokej cesty a Horského parku. O rozsahu aktivít tohto bohumilého spolku svedčí o. i. fakt, že za prvé polstoročie svojej existencie sa mu podarilo v Bratislave založiť alebo zásadne obnoviť 14 parkov.



Obr. 30, 31: Horský park (Bratislava), sprístupnený nadšencami okolo vtedajšieho mešťanostu Heinricha Justiho (zdroj: Michal Huba a archív Živica)



Obr. 32: Sad Janka Kráľa v Bratislave, jeden z prvých verejných parkov v Európe (založený v r. 1774-76)

Obr. 33: Fragment z tzv. tisícročnej lipy (Palisády, Bratislava) (zdroj: archív Živica)

PRVÝ SPOLOK OCHRANY PRÍRODY NA SLOVENSKU

Zakladajúca schôdza Spolku ochrany prírody a proti týranu zvierat v Banskej Bystrici sa uskutočnila 19. 10. 1927 za účasti 35 popredných činiteľov mesta. Tento spolok sa zvykne považovať za prvý spolok ochrany prírody na Slovensku. v programovej reči riaditeľ gymnázia J. Roubal okrem iného uviedol, že „v cudzine sa venuje veľká pozornosť ochrane prírody a jej pamiatok. Tam, kde zasahovala ľudská ruka násilne do prírodného vývoja, nezlepšila ho, ale pokazila. Amerika, Nemecko, Švajčiarsko, Nórsko, Dánsko a iné krajiny pochopili význam rezervácií (chránených území). U nás ešte stále pretrváva ničenie starých, pamätných stromov, trápenie koní pri doprave dreva a brutalita pri zachádzaní s hydinou

a i. Porušovaním rovnováhy prírodných síl je aj hubenie dravcov, ktoré ako zdravotná polícia odstraňujú slabé a choré zvieratá. Treba nájsť kompromis medzi nevyhnutnými hospodárskymi požiadavkami a potrebou zachovania prírodnej krásy. Je preto nevyhnutné na Slovensku zriadiť spolok, ktorý všetkými možnými prostriedkami bude prírodu chrániť.“

Neskôr premenovaný na **Spolok okrášľovací a ochranný** sa venoval riešeniu otázok lovu, rybolovu, ovocinárstva, lesníctva, včelárstva, sprievodcovstva, turistiky, ochrany kultúrno-historických pamiatok, zveľaďovania prostredia a i. (Burkovský, 2006).



Príklady z rozmanitej činnosti spolku nájdete na [W](#)



O zániku spolku nie sú dostupné údaje, pravdepodobne sa tak stalo v roku 1938 po odchode J. Roubala z Banskej Bystrice. Pokračovateľom spolku bol Zbor ochrancov prírody, ktorý vznikol v B. Bystrici pred 40-timi rokmi a neskôr sa zmenil na Slovenský zväz ochrancov prírody a krajiny (SZOPK). V roku 1960 boli zriadené Krajské strediská štátnej

pamiatkovej starostlivosti a ochrany prírody (Banská Bystrica, Bratislava, Prešov). Banskobystrické stredisko po mnohých reorganizáciách nadobudlo podobu Centra ochrany prírody a krajiny v rámci SAŽP (viac Burkovský, 2006). Od roku 2000 bola MŽP SR pre ochranu prírody a krajiny zriadená samostatná odborná organizácia Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky.

Časopisy

Ako jeden z prvých relevantných časopisov na Slovensku, venujúcich sa aj ochrane prírody, spomína R. Holec (2014) časopis Karpathen-Post, ktorý v r. 1880 – 1942 vychádzal v Kežmarku ako nezávislý týždenník spišských Nemcov. Pojem „ochrana prírody“ (Naturschutz) sa v ňom po prvý raz objavil až v r. 1893 a pojem „životné prostredie“ (Umwelt) až v r. 1924, teda s výrazným oneskorením za západnou Európou. V roku 1921 začína vychádzať na Slovensku najdlhšie nepretržite vychádzajúci časopis: Krásy Slovenska, pričom ochrana prírody predstavuje jednu z priorit jeho misie.

Skauting

Ochrana prírody je zapísaná aj v rodnom liste skautingu. V r. 1902 zakladateľ smeru života v prírode – Lesnej múdrosti (Woodcraftu) a prvý náčelník Skautov USA – E. T. Seton – usporiadal pri mestečku Cos Cob prvý woodcrafterský tábor. V r. 1907 prebiehal prvý tábor dvadsiatich chlapcov, ktorý viedol zakladateľ skautingu Robert Baden-Powell na ostrove v Lamanšskom priplave. Tento tábor sa považuje za začiatok skautingu vo svete. V r. 1912 v Orlovských lesoch pri Lipnici sa uskutočnil pod vedením A. B. Svojsíka prvý tábor trinástich českých junákov – skautov. 23. mája 1913 vznikol pri benediktínskom gymnáziu v Komárne prvý skautský oddiel s 28 členmi v piatich družinách, viedol ho profesor gymnázia Alexander Karle. Tento deň sa považuje za začiatok skautingu na Slovensku.

9.2 NÁHĽAD DO 20. STOROČIA

Aj keď inštitucionálny rámec ochrany prírody na území Slovenska sa začal rodiť už za Rakúsko-Uhorska, nový impulz predstavuje vznik I. ČSR a ustanovenie Vládneho komisariátu pre ochranu pamiatok 1. 4. 1919. Jeho náplňou bola „...ochrana výtvarných pamiatok umeleckých, historických, ľudových i pamiatok prírodných a ochrana svojrázu kraja a domoviny...“. Pre zaujímavosť je treba uviesť, že prvým vedúcim tohto úradu bol slávny architekt Dušan Jurkovič, ktorého však už v r. 1922 vystriedal Jan Hofman, ktorý na tomto poste zotrval až do roku 1938.

Prvý legislatívny dokument o ochrane prírody v ČSR pochádza z 20. 10. 1919. V tom čase bola vypracovaná a prijatá aj Koncepcia pamiatkovej starostlivosti, ochrany prírody a zveľaďovania krajiny, v ktorej sa okrem iného písalo: „... Preto treba osobitne chrániť prírodné útvary skál, starých stromov, ale aj celé lesy a skupiny stromov. Mimoriadnu pozornosť je treba venovať ochrane vzácných stromov a rastlín...“.

Od prvých chvíľ sa začína vytvárať sieť konzultantov – dobrovoľných spolupracovníkov a informátorov, resp. konzervátorov – ktorá mala svoju tradíciu už za Rakúsko-Uhorska. Medzi prvých povojnových dobrovoľných konzervátorov patrili aj také osobnosti ako Jozef Holuby, Ján Volko-Starhorský či Jan Roubal.



V roku 1923 sa začínajú rokovania o zriadení nových prírodných rezervácií. V liste z roku 1923 adresovanom Ministerstvu školstva a národnej osvety v Prahe vedúci štátneho referátu Dr. Hofman oznamuje, že podpísaný referát viedol rokovania o zriadení prírodných rezervácií Vysoké Tatry, Ďumbier, Šúr pri Bratislave a vtáčích rezervácií na Dunaji pri Vojke a Bodíkoch (viac Stockmann, 2013).

Počas nasledujúceho vojnového obdobia myšlienky ochrany prírody prežívali na pôde niektorých spolkov, ktoré neboli totalitným režimom zakázané (spomeňme aspoň Klub slovenských turistov a lyžiarov), v univerzitných a akademických kruhoch a na stránkach niektorých časopisov (napr. Krás Slovenska).



Socialistická Ústava ČSSR, v čl. 15 ods. 2 konštatovala:

„Štát sa stará o zveladenie a všestrannú ochranu prírody a zachovanie krajinných krás vlasti, aby tým vytváral stále bohatšie zdroje blahobytu ľudu a vhodné prostredie, ktoré by prospievalo zdraviu pracujúcich a umožňovalo im zotavenie.“

V 60-tych rokoch minulého storočia vzniká československé hnutie ochrancov prírody TIS a súčasne na Slovensku aj Zbor ochrancov prírody (1964) a z neho o päť rokov neskôr Slovenský zväz ochrancov prírody (1969). Za ďalší míľnik v rozvoji ochranárstva na Slovensku možno považovať rok 1975, kedy vzniká Slovenský zväz ochrancov prírody a krajiny. V jeho stanovách sa v časti Poslanie zväzu o. i. uvádza: „*zoznamovať najširšie vrstvy obyvateľstva s prírodou a krajinou, so zákonitostami ich vývoja a vychovávať občanov ku kultivovanému vzťahu k prírode... získavať svojich členov pre poznávanie prírody a krajiny, odborne ich vzdelávať a aktívne zapájať do činnosti pri zvelaďovaní prírody a krajiny...*“.



Od začiatku existencie Vládneho komisariátu pre ochranu pamiatok (1919), pod ktorý patrila aj štátna ochrana prírody, sa začínala vytvárať sieť dobrovoľných spolupracovníkov tejto inštitúcie. Tradícia dobrovoľných spravodajcov a neskôr i strážcov ochrany prírody sa obnovila aj za éry socializmu. Jadrami, okolo ktorých sa dobrovoľníci grupovali, boli o. i. správy veľkoplošných chránených území. Po vzniku Slovenského zväzu ochrancov prírody a krajiny (SZOPK) takmer pri každej správe národného parku či chránenej krajinskej oblasti pôsobila základná organizácia zväzu. Asi najoficiálnejší tematický i personálny prienik štátnych a dobrovoľných ochranárov predstavuje dodnes Stráž prírody.

9. 2. 1 Vznik a činnosť Slovenského zväzu ochrancov prírody a krajiny

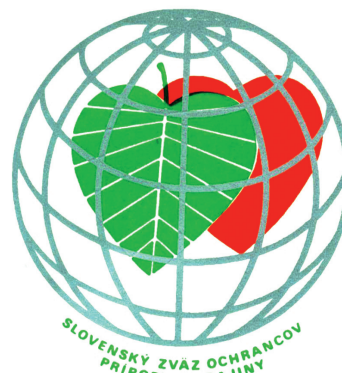
SZOPK (najsťôr pod názvom Zbor ochrancov prírody) vznikol r. 1969 a v prvých rokoch existencie ho tvorila pomerne malá skupina nadšencov, sčasti ochranárov - romantikov, sčasti odborníkov z oblasti ochrany prírody, múzejníctva a pod. Na 3. zjazde SZOPK v roku 1975 nastáva vo zväze niekoľko zásadných zmien. Do jeho čela sa dostáva ambiciózny líder československej geografie prof. Emil Mazúr s vplyvnou pozíciou v akademickom i politickom svete. Tajomníkom sa stáva štyridsiatnik Ing. Andrej Fedorko. Podľa nových stanov sa mení nielen názov organizácie (pribudol pojem krajina) a jej orientácia na väčšiu odbornosť, ale aj organizačná štruktúra, ktorá sa stáva trojstupňovou: ústredný výbor (ÚV), okresné/mestské výbory (OV/MV) a základné organizácie (ZO), pričom všetky tri organizačné úrovne majú právnu subjektivitu. Vytvára sa model fungovania zväzu, ktorý takmer nezmenený, s výnimkou niekoľkých revoltujúcich zložiek, dožíva až do jesene 1989.



T Vývoj ochranárstva po nežnej revolúcii z nezverejnených dokumentov revolučného významu, ktoré v mnohom predbehli dobu od ľudí, ktorí stáli pri zrode koncepcie trvalo udržateľného života na Slovensku v medzinárodnom kontexte prináša niekoľko-zväzková publikácia Ponovembrové Slovensko vo vzťahu k životnému prostrediu a trvalo udržateľnému životu (Huba, 1994; 1996).



Obr. 34: Obálka jedného z vydania povestného Spravodaja MV SZOPK Ochranca prírody, ktorý oslovoval nielen ochranársku verejnosť (zdroj: Mikuláš Huba)



Obr. 35: Logo SZOPK (zdroj: Mikuláš Huba)

Po stránke odbornej vzniká pri ÚV SZOPK niekoľko odborných komisií a predsedníctvo si tiež zakladá na svojom vedeckom backgrounde, ktorý je však silne poznačený akademizmom a nedostatkom nezávislosti.

Prečo napriek tomu všetkému získal SZOPK v rokoch pred novembrom '89 povest aktívnej, alternatívnej až opozičnej organizácie? V prvom rade preto, lebo ak chcel dokázať opodstatnenosť svojej existencie a nárok na štátne dotácie, musel vykázať reálnu činnosť. Preto sa isté ochranárske aktivity, ktoré nikoho mocného neiritovali – podporovali, alebo aspoň tolerovali.

... SZOPK o. i. organizoval brigády v oblasti ochrany prírody a pamiatok, environmentálne vzdelávanie a výchovu, exkurzie do chránených území či letné tábory ochrancov prírody. Prvý Tábor ochrancov prírody (TOP) vznikol v roku 1965 na pôde žilinskej pobočky Zboru ochrancov prírody (predchodca SZOPK) a uskutočnil sa v Demänovskej doline. Cieľom podujatia bolo stretávanie sa ochrancov prírody všetkých vekových kategórií, amatérov i profesionálov vo voľnej prírode – vždy v inej časti Slovenska. Predsavzatím zakladateľov (RNDr. A. Stoll-



Obr. 36: XIV. Tábor ochrancov prírody na Kyslinkách v roku 1978 organizovaný zvolenskými ochrancami prírody. V strede náčelníčka tábora Gita Jančová (neskôr učila predmet Environmentálna výchova na Fakulte ekológie a environmentalistiky, dnes docentka Lesníckej fakulty TUZVO) (zdroj: Juraj Galvánek).

man, Ľ. V. Prikrýl, pracovníci Považského múzea v Žiline) bolo organizovať TOP ako komplex ochranárskych, náučno-výchovných až výskumných a kultúrno-spoločenských aktivít (viac Stollmann, 2006). 50. ročník TOP sa uskutočnil v lete 2014 v Závažnej Porube.

V období, keď pre ľudí, ktorí chceli venovať voľný čas prírode a životnému prostrediu, neexistovala nijaká vhodnejšia platforma, bol zväz akýmsi „jednookým kráľom medzi slepými“. Niektorí členovia vedenia zväzu, vrátane predsedu, predsa len pôsobili liberálnejším, nezávislejším a kritickejším dojmom v porovnaní s tým, čo bývalo zvykom v analogických organizáciách Národného frontu. Zväz vyvíjal činnosť, ktorej politické dôsledky sa dlho podceňovali a aj preto mal relatívne viac voľnosti ako iné zložky spoločnosti. Čo však bolo v tejto súvislosti asi najdôležitejšie, určitý a stále rastúci počet ľudí vo zväze si uvedomoval závažnosť problematiky životného prostredia, mieru ohrozenia prírodného a kultúrneho dedičstva, ako aj skutočnosť, že v tejto oblasti sa niet na koho spoliehať (štátna starostlivosť o životné prostredie bola chaoticky roztrieštená po rôznych rezortoch a národných výboroch (ministerstvo životného prostredia i zákon o životnom prostredí a ďalšie vznikli až po roku 1989 - pozn. aut.). V tomto smere jednoznačne vynikala bratislavská Základná organizácia (ZO) č. 6, z ktorej neskôr vzniklo viacero nových ZO (7, 13, 16). Po vydaní kritickej publikácie Bratislava/nahlas sa opozično-altruistický duch týchto „revolučných“ ZO preniesol definitívne aj na pôdu Mestského výboru SZOPK v Bratislave, ktorý vytvoril reálnu protiváhu celoslovenskému vedeniu zväzu. Prepojenosťou na masmédiá (napr. prostredníctvom Klubu ekologických novinárov), nevídanou aktivitou, prednáškami, besedami, kultúrными happeningami, ovplyvňovaním najrôznejších sfér spoločnosti sa pod SZOPK začal stále viac chápať nie ústredný výbor zväzu, ale jeho bratislavská mestská organizácia.



Na začiatku 80-tych rokov 20. storočia vzniká významná občianska iniciatíva na záchranu bratislavských cintorínov aj ako prejav odporu voči snahe vtedajšej moci o vymazanie historickej pamäte národa. Bola to prvá ochranárska iniciatíva, v rámci ktorej sa angažoval aj Ján Budaj, neskôr iniciátor Bratislavy/ nahlas a v novembri 1989 jeden z tribúnov Nežnej revolúcie na Slovensku. **Prípád záchrany historických cintorínov** bol jedným z prvých víťazstiev bratislavského ochranárstva. Občanom sa podarilo zabrániť likvidácii väčšiny ich kultúrno-historických a ekologických hodnôt. Štátna moc pôvodne plánovala, že na historických cintorínoch v Bratislave zostane len hŕstka starostlivo "prekádovaných" náhrobkov. Kauza mala aj hlboký ideologický rozmer: občania sa zmobilizovali na ochranu svojej minulosti, na obranu pred doslovným historickým vykorenením. Iniciatíva predstavovala paralelu s kampaňami za záchranu Dunaja a Roháčov i s veľkými brigádnickými aktivitami na záchranu ľudovej architektúry a o niečo neskôr aj na záchranu Čiernohronskej lesnej železnice, štiavnických tajchov, kláštora v Marianke a ďalších ohrozených hodnôt (pozri Prieskum 111).

Ďalšou významnou pamiatkou, ktorú vo svojom voľnom čase v 80. rokoch rekonštruovali dobrovoľní členovia 6. Základnej organizácie SZOPK č. 6 boli **mlyny a píla na vodný pohon v Kvačianskej doline** (Oblazy). Bolo treba zakresliť plány, mnohé časti stavieb znova postaviť, vymeniť trámy, urobiť novú strechu,



Obr. 37: Postupná skaza Ondrejškého cintorína - stav v roku 1981 (zdroj: Mikuláš Huba)

zdvihnúť objekt o cca 60 cm, znovu postaviť hate... za prvých päť rokov rekonštrukčných prác sa odrobilo asi 12 000 brigádnických hodín. V tom čase tá istá skupina ochranárov pracovala na obnove ďalších desiatok ľudových stavieb po celom Slovensku (viac Huba, 2008).



Obr. 38: Generálna rekonštrukcia dolnej, kvačianskej hate (zdroj: Mikuláš Huba)



Obr. 39: Oprava pamiatok - kláštor v Marianke: zľava Mikuláš Huba, Daniel Fischer (dnes profesor na VŠVU v Bratislave), Ján Budaj (zdroj: Mikuláš Huba)

9. 2. 2 Dokumenty z éry prednovembrového bratislavského ochranárstva

PLATFORMA MO SZOPK V BRATISLAVE (JAR 1989): NÁZOROVÉ VÝCHODISKO, SÚBOR ZÁSAD, HLAVNÝ PRÚD NÁŠHO MYSLENIA, KTO SME...

1. ĽUDSTVO JE VO VÁŽNEJ EKOLOGICKEJ KRÍZE.

Zhoršovanie životného prostredia sa globálne zrýchľuje (mizne prales, lesy, šíria sa púšte, špiní sa vzduch, pôdy, vody, moria, rastie skleníkový efekt, hrozí ozónová diera, rádioaktívne zamorenie, ubúda druhov, rastú poruchy telesného a duševného vývinu ľudí). Obmedzenosť zdrojov pri súčasnom spôsobe čerpania je zrejmá. Pritom naša spoločnosť si odmieta uvedomiť hranice kvantitatívneho rastu, zaostala za vlastnou potrebou morálky. Ekologické vedomie a morálka sa vyvíjajú pomalšie ako technické možnosti. Dnešná technológia a ekonomika už obmedzujú rozvojové možnosti ľudstva, ktoré za svoje fungovanie odmieta brať zodpovednosť. O ohrození základných hodnôt sa zatiaľ nehovorí v prvom poradí. Kríza ľudských postojov sa týka celého spôsobu života. Lokálne

slovenské prejavy a slepé uličky sú: jednostranná industrializácia, všeobecné znečistenie krajiny, chemizácia a extenzívne poľnohospodárstvo, úbytok lesov a prírodných ekosystémov, devastácia prírodných, kultúrnych a estetických hodnôt krajiny, jednostranný kvantitatívny rast sídel, vyľudňovanie vidieka, preferencia spotreby, zhoršovanie zdravotného stavu a genetického fondu populácie, ohrozenie biologickej podstaty človeka a ekologickej stability krajiny. K príčinám patrí historicky jednostranne koristnícky vzťah k prírodným hodnotám a ich nešetrné čerpanie, energeticky a surovinovo neprimeraná ekonomika, zaostávanie technológií, utajovanie informácií, falošný technologický optimizmus, konzumná prospechárska slepota k základným hodnotám, zámena cieľov a prostriedkov, v riadení spoločnosti splynutie

zákonodarných, výkonných a kontrolných funkcií, strata spätných väzieb, nepocher právomoci a zodpovednosti a pod.

2. SME CHORÍ A MUSÍME SA LIEČIŤ, NIE JE MOŽNÉ POKRAČOVAŤ takto ďalej bez-
trestne. Treba zvrátiť súčasné trendy, hoci sa ešte všeobecne cítujú ako normálne. Je potrebná zásadná zmena hodnotového systému. Príroda nie je zadarmo. Musíme hľadať optimálnu mieru spotreby zlučiteľnú s udržiavaním kvality životného prostredia a konať predvídavo. Kvalitný život nie je možný v poškodenom životnom prostredí.

3. KVALITA ŽIVOTA A ROZVOJ ĽUDSKÉHO POTENCIÁLU (zdravotného, sociálneho, participatívneho, tvorivého a pod.) sú súčasťou kvality sveta. Človek napriek svojej špecifickej ľudskej rozumovej činnosti je súčasťou prírody. Kto chce jednostranne „ovládať“ prírodu (nerešpektuje podriadenosť prírode), porušuje jej harmóniu, a tým poškodzuje aj sám seba. Nemožno splniť akékoľvek prania ľudí. Čo je dobré pre prírodu, je dobré i pre človeka. Treba hľadať partnerstvo s prírodou, rovnováhu, prispôbiť sa. Základné prírodné hodnoty nevznikajú ľudskou prácou. Každá živá bytosť i neživý predmet majú svoje hodnoty i bez „užitočnosti“ pre človeka. Kvalita života spočíva v rovnováhe so sociálnym a prírodným prostredím, v uplatnení telesného, duševného a sociálneho potenciálu jednotlivca aj populácie a v nespomedkovannej možnosti voľby v rámci životnej pestrosti. Intuitívny vzťah k životnému prostrediu ako dobrý pocit, láska k prírode patrí ku kvalite života, k jeho plnému vnímaniu ako opak znepokojenia nad ohrozením či zánikom životného prostredia a základných hodnôt.

4. Zlý život a zlé životné prostredie nie sú nutné – sme proti bezperspektívnosti a bezmocnosti. To však žiadny súčasný

spoločenský systém nezabezpečuje; v súčasnosti nemožno vylúčiť, že zhoršovanie životného prostredia sa nestane nezvratným. Pri návrate k rovnováhe treba vychádzať zo stavu sveta, nie meniť ho, „vylepšovať“, ale chápať človeka ako súčasť prírody, hľadať vlastnú prirodzenosť a normalitu, morálku absolútnych hodnôt.

5. AKO OCHRANÁRI PODPORUJEME ZÁKLADNÉ HODNOTY, OZDRAVENIE A KVALITU ŽIVOTA.

Máme zodpovedný vzťah k prírode, ako i k svojim činom, berieme veci vážne. Chceme prispievať k obnovovaniu samoregulačnej aktivity spoločnosti, snažíme sa byť citliví a signalizovať stav rozvojových ohrození spoločnosti, hľadáme a presadzujeme sebazáchovné alternatívy, chceme patriť medzi ostrovy pozitívnej deviácie napriek osobnému riziku. Hoci neprofesionálne, chceme byť protiváhou skorumpovanej vedy a ekologickým svedomím národa, prispieť k mravnej obrode spoločnosti. Nezištnosť, milosrdenstvo, skromnosť, pokoru, stavíme proti preferencii kvantitatívneho rastu a spotreby, presadzujeme zvyšovanie ochrany prostredia oproti produkcii pre produkciu. Chceme byť médiom aktivizácie verejnosti k predvídavému (rovnovážnemu, ozdravnému) mysleniu a konaniu. Ochránárstvo má charakter svojpomocnej činnosti (občianska angažovanosť v riešení problémov, zodpovednejší prístup k životu, spoluúčasť atď.). Nenahrádzame však oficiálne inštitúcie. Propagujeme a snažíme sa o zdravé životné štýly. Zúčastňujeme sa konkrétnej zmysluplnej práce pri ochrane prírody a krajiny (tzv. brigády), čo nám prináša identifikáciu s prostredím, zážitok z angažovania sa v nadosobnom, zbavovania sa morálnych bremien, osobný rast a tvorivosť, obyčajne zvýraznené bezplatnosťou. Chceme byť akýmsi sociálnym a kultúrnym vzorom snahy o udržateľné, nesebecké fungovanie, hľadanie tzv. tre-

tej cesty vzťahu k prírode, prostrediu a k samým sebe. Nejde nám o diskomfort, ale o rozumný komfort a satisfakciu z harmónie medzi poznaním, svedomím a prostredím. Spolupracujeme rovnako s podobne zmýšľajúcimi ľuďmi, ako aj s ľuďmi a inštitúciami iného názoru.

6. MEDZI SEBOU UPREDNOSTŇUJEME ZÁSADU DOBROVOĽNOSTI, SAMOSTATNOSTI, SPONTÁNNOSTI, preferujeme neformálnu funkčnú samosprávu v horizontálnej štruktúre s inšpiračnou, koordinačnou a konzultačnou úlohou Mestského výboru SZOPK, osamostatňovanie tvorivých ochranárskych osobností a aktivít, rovnocennosť členov, rôznorodosť názorov, toleranciu a diskusiu, hľadanie vlastných ciest riešenia problémov, praktickosť, efektívne činy, rešpekt k právam malých skupín.

PRIESKUM 111

Na jar roku 1989 zostavili bratislavskí ochranári (konkrétne Peter Tatár) prehľad 111 okruhov problémov, ktorými sa v tom čase zaoberala Mestská organizácia SZOPK v Bratislave a ktorý zároveň slúžil ako prieskum záujmov jej členov. Táto neuveriteľná šírka záberu a rôznorodosť akcií vypovedá o zameraní a význame tejto organizácie viac ako siahodlhé charakteristiky.

Pre nedostatok miesta sa obmedzíme na konštatovanie, že medzi 111 okruhmi sa nachádza obrovské množstvo problematík od ekológie ako vedného odboru, cez kvalitu ovzdušia, vody, pôdy a potravinového reťazca, problémy spojené s hlukom, odpadmi i zásahmi do krajiny, sociálne, zdravotné, ekonomické i právne aspekty ochrany životného prostredia, cez ochranu mestskej zelene, chránených území a pamiatok, zavedenie bicyklovej dopravy v Bratislave, oživovanie sociálnych a kultúrnych funkcií centrálnej mestskej oblasti, až po ochranu spotrebiteľov, presadzovanie

Autoritu má a decíznu prácu vykonáva ten, kto v danej oblasti najviac a najpozitívnejšie pracuje (kvalifikácia činom), samozrejme, so všetkými záväzkami. Odmietame však formálnu zásluhovosť, ako aj osobné obohacovanie sa prácou v zväze, nepoctivosť, neúprimnosť atď. Rovnoprávne partnerské vzťahy a nehierarchickú spoluprácu preferujeme aj vo vzťahu k sesterským zložkám a k ústrednému výboru zväzu, nakoniec voči každému a každej inštitúcii. Podporujeme otvorenosť vývoja názorov a ochranárskeho hnutia, vo vnútri zväzu aj voči spoločnosti, ako i oponentúru našim názorom a diskusiou. Sme solidárni s každým, kto je postihnutý zlým životným prostredím, alebo je postihovaný za boj proti zlému životnému prostrediu, či už v našom strede, v ČSSR či inde vo svete.

zdravých životných štýlov, zakladanie čajovní, nefajčiarskych a nealkoholických kaviarní a reštaurácií, pestovanie historického vedomia Bratislavčanov, poskytovanie vzájomnej podpory a pomoci ochranárov pri rôznych stavoch a ťažkostiach, organizovanie tematických konferencií a kultúrnych podujatí, zabezpečovanie družobných stykov so zahraničím (Slovensko, Čechy, zahraničie), budovanie „informačnej banky“, monitoring tlače, výtvarné ochranárske práce, zabezpečovanie programov pre deti počas pracovných ochranárskych podujatí, informačno-propagačnú prácu (texty, fotografie, video, filmy), verejnú publikačnú činnosť s ochranárskou tematikou, ochranársku prácu s mládežou, organizovanie táborov Stromu života, spoluprácu so štátnou ochranou prírody a mnohé ďalšie.

BRATISLAVA/NAHLAS (Z PREDSLOVU)

V našom meste sa stali problematickým základné podmienky života. Znečistenie ovzdušia ohrozuje zdravie prakticky všetkých obyvateľov, najmä starých, chorých a detí. Ohrozené sú i prirodzené zásoby vody a kvalita tej, ktorá tečie z vodovodov v našich domácnostiach, je podľa meraní hygienikov neuspokojivá. Neplnia sa sľuby ani uznesenia Národného výboru mesta Bratislavy o opatere a zveľaďovaní zelene, o vymiestňovaní zastaraných prevádzok, o výstavbe ekologických stavieb atď. Málo sa vykonalo v boji s hlučnosťou, jej nadnormatívne dávky postihujú 150 000 z Bratislavčanov. Kritická je situácia v obnovovaní historického jadra. Pred našimi očami sa rozpadajú cenné historické detaily i celé budovy. V ochrannom pásme Štátnej mestskej pamiatkovej rezervácie sa pokračuje v asanáciách hodnotných objektov, resp. celkov. Historické hodnoty stredovekých obcí, ktoré sa stali súčasťou Bratislavy, ustupujú a majú ďalej ustupovať panelovej výstavbe. Krajne nevyhovujúca je situácia sídlisk, najmä Petržalky. Obyvateľov sužuje neupravené okolie domov, nedostatok zelene, a zaostávanie výstavby vyššej i základnej občianskej vybavenosti. Počet Bratislavčanov žijúcich na neukončených sídliskách neustále rastie. Oneskoroje sa dobudovanie dopravnej siete. Hromadná doprava nielenže neuspokojuje súčasné nároky na kultúrne cestovanie, ale ani prepravné nároky. Tvorba mesta, zameraná doteraz na rozvoj jeho výrobných funkcií, zanedbala budovanie zdravotníctva, kultúrnych zariadení, sociálnych zariadení, rekreačných a športových zariadení a širokú oblasť služieb. V žiadnej z uvedených oblastí sa v Bratislave nespĺňajú ani len kvantitatívne normatívy, vo viacerých je jej situácia najhoršia v ČSSR...

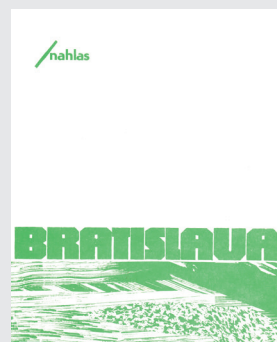
VYZÝVAME preto k verejnej diskusii o ďalšom rozvoji Bratislavy, ktorá by za účasti občanov, odborníkov a významných kul-

túrnych a vedeckých autorít nášho národného života prehodnotila doterajšiu stratégiu a hľadala súčasný, komplexný pohľad na úlohu a podobu hlavného mesta Slovenska.

Dokument v prílohe tejto výzvy považujte za prvý príspevok do diskusie. Predkladáme ho s vedomím možných omylov a neúplností, hoci redakcia jednotlivých tém, redakcia celého dokumentu i oponentská rada vynaložili maximálne úsilie, aby poskytol čo najúplnejší a čo najpravdivejší obraz o problematike.

PODČIARKUJEME, že cieľom materiálu nie je existujúce problémy samoúčelne škandalizovať, ale ich pomenovať a tak začať riešiť. Degradácia hodnôt, plytvanie, poškodzovanie zdravia ľudí a hromadenie problémov, ktoré zasiahnu budúce generácie – je nemorálne, deje sa však každodenne pred zrakmi občanov, nik nie je volaný na zodpovednosť a nekonajú sa všetky kroky potrebné k náprave. Tento morálny rozmer bratislavskej situácie je, domnievame sa, rovnako závažný ako zdravotné či iné ekonomické hľadisko. Práve preň je súčasná situácia životného prostredia v Bratislave neprijateľná – i pri vedomí neodškriepiteľných úspechov jej povojnového rozvoja (rast hmotného blahobytu obyvateľov, rast výroby, počtu bytov a pod.).

OČAKÁVAME, že verejná diskusia, úvodom ku ktorej by chcel byť tento dokument, bude nielen artikulovať záujmy Bratislavčanov, ale bude i mobilizovať ich sily a obnovovať vzťah obyvateľov k svojmu mestu.



Obr. 40: Titulná strana „Bratislava/nahlas“

Pojem ochranári získal v tom čase v demokratických kruhoch výrazne pozitívne podfarbenie a asocioval sa s pojmami ako nezávislosť, alternatíva, opozícia, západné strany zelených, ale aj altruizmus, charitatívnosť a pod. Niektorí ochranári (a najmä ich kritici) však chápali takéto poňatie ochranárstva ako niečo cudzorodé, nebezpečné až podozrivé. V mnohých ľuďoch vznikla po revolúcií v '89 ilúzia, že v novej spoločnosti ochranárstvo vlastne ani nebude potrebné, pre iných stratilo v porovnaní so žiarou *Verejnosti proti násiliu* (VPN) lesk.



Keď si zrekapitulujeme, čo všetko vzniklo v prvých týždňoch, mesiacoch a rokoch po *Nežnej revolúcii* na báze SZOPK a čo následne táto organizácia „dala“ Slovensku, nie je toho málo:

- Základ prvopočiatkovej VPN
- Dve strany zelených
- Časť Stromu života
- Vážska únia
- Slovenská riečna sieť (SRS)
- SOSNA
- Karpatské ochranárske združenie altruistov (KOZA)
- Lesoochranárske zoskupenie VLK
- Združenie Východné Karpaty
- Spotrebiteľské hnutie, Bicyba, Bezbariérová Bratislava, Centrum pre rozvoj miestneho aktivizmu, čiastočne Národné centrum environmentálnej výchovy, farma VESNA, čiastočne i Škola ľudovej kultúry a Spoločnosť pre trvalo udržateľný život, alebo Nadácia návraty ku krajine či Nadácia Horský park
- Niekoľko ďalších nadácií, charitatívnych organizácií, iniciatív a pod.
- Niekoľko hospodárskych zariadení, orientovaných na životné prostredie
- Významná časť osobitnej štátnej správy pre životné prostredie
- Viacero členov slovenskej i federálnej vlády, z toho traja podpredsedovia
- Zo dvadsať ponovembrových poslancov Federálneho zhromaždenia a Slovenskej národnej rady
- Nezanedbateľný počet riadiacich pracovníkov v rôznych sférach, vrátane bratislavského primátora
- Niekoľko sto poslancov mestských či miestnych samospráv a pod. Tento diferenciačný proces síce personálne výrazne oslabil samotný SZOPK, ale bol zákonitý a z celospoločenského hľadiska by sme mohli hodnotiť pozitívne, keby sa zväz skutočne stal liahňou zásobujúcou rôzne sféry spoločnosti ochranármi. Problém je v tom, že mnohí z jeho bývalých členov v nových funkciách zabudli, odkiaľ pochádzajú a čomu vďaka za svoju nečakanú kariéru.

Čo sa zmenilo v prvých rokoch od revolúcie? Zväz dosiahol medzi environmentálnymi mimovládnyimi organizáciami solídnu medzinárodnú úroveň, čo okrem iného dokumentujú členstvo v IUCN, FOE-I, Greenway, spolupráca s WWF, Greenpeace, UNEP a ďalšími kľúčovými subjektmi vo sfére ochrany prírody a životného prostredia a neskôr i presadzovania koncepcie trvalo udržateľného spôsobu existencie. Inicioval vznik Slovenskej komisie pre životné prostredie (SKŽP), ale aj Federálneho výboru pre životné prostredie (FVŽP), čo sa mu okrem iného vrátilo aj v ďalších zdrojoch účelových dotácií. Na konkrétne pro-

jekty prispeli aj zahraničné subjekty, najmä Nadácia Partnership (neskôr Ekopolis), WWF, Nadácia na podporu občianskych aktivít (NPOA) a Regionálne environmentálne centrum (REC). Zväz si mohol prvý raz v histórii dovoliť platiť sieť profesionálnych pracovníkov vo všetkých okresoch i financovať také ambiciózne projekty, ako nákup budov a zariadení pre sieť ekocentier v rôznych častiach Slovenska. Zásadnou mierou sa zasadil za vznik osobitnej štátnej správy pre životné prostredie a v mnohých okresoch „obetoval“ svojich najschopnejších ľudí na obsadenie kľúčových funkcií v nej.



Viac o činnosti SZOPK nájdete na [W](#)



Zistite, aká je činnosť SZOPK a Stromu života v súčasnosti.

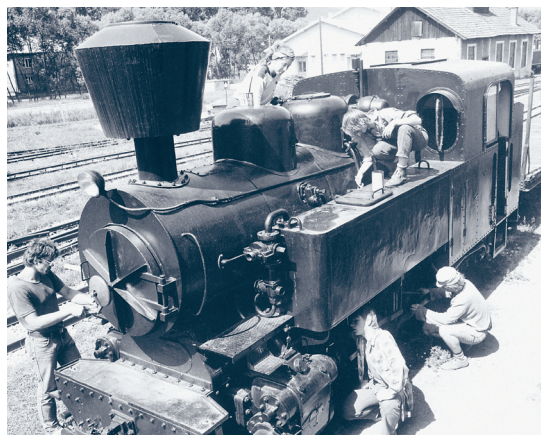
9. 2. 3 Ostatné environmentálne mimovládne organizácie a občianske ochranárske aktivity na prelome 80. a 90. rokov 20. storočia

Vývojovo a dlho i významom zaujímala druhú priečku v rebríčku slovenských MVO mládežnícka ochranárska organizácia Strom života. Jeho genéza a vývoj sú nemenej rozporuplné ako tomu bolo v prípade SZOPK. Strom života vznikol začiatkom 80-tych rokov 20. storočia ako súťaž členov Socialistického zväzu mládeže (SZM) na zlepšovaní životného a pracovného prostredia. Vplyvom ochranárov i českého Brontosaura sa však jej charakter čoskoro zmenil a organizácia sa začala meniť na hnutie. Ťažiskovými akciami sa stali letné brigádnicke tábory na záchranu kultúrnych a prírodných hodnôt, ktoré významne poznačili celé ochranárske hnutie 80-tych rokov na Slovensku.



Prevádzku Čiernohronskej lesnej železnice (ČŽŽ), ktorá bola určená na prepravu vyťaženého dreva, zabezpečovalo v čase najväčšieho rozkvetu cca 115 zamestnancov a denne sa ňou prepravilo okolo 200 – 250 osôb. Táto lesná železnica sa zapísala aj do dejín Slovenského národného povstania v roku 1944, keď zabezpečovala pre partizánov dovoz proviantu a munície do hôr. Významným spôsobom prispela ku skutočnosti, že Nemci Čierny Balog nikdy nedobili. Avšak vzhľadom na nástup motorizácie a zdokonaľovanie automobilov mala nasledovať osud ostatných lesných železníc – rozhodnutím vlády Slovenskej socialistickej republiky mala byť celá ČŽŽ do roku 1985 zlikvidovaná. 31.12. 1982 bola definitívne zastavená prevádzka na zostávajúcich 36 km trate, v tej dobe už poslednej lesnej železnice na Slovensku. Všetko zariadenie – koľajnice, lokomotívy a vozne boli určené na zošrotovanie. Za záchranu tejto pamiatky možno ďakovať iba nadšeniu a osobnej odvahe tých, ktorí sa dokázali postaviť proti nezmyselnému byrokratickému rozhodnutiu vtedajšej strany a vlády, a ktorí začali dlhý boj o zachovanie železničky. Ešte v roku 1982 sa z podnetu posledného výpravcu Lesnej železnice Klementa Auxta podarilo miestnym aktivistom SZOPK v Hronci pretlačiť zápis ČŽŽ do Ústredného štátneho zoznamu kultúrnych pamiatok. Kontinuálnu prácu na zreštaurovaní a znovu sprevádzkovaní ČŽŽ potom iniciovala skupina architektov z URBIONU Banská Bystrica pod vedením Vladimíra Paška a Kláry Kubičkovej (Jančurovej) a začala sa hneď v lete 1983. Vznikla tradícia bezplatných pracovných táborov Stromu života, ktorá sa postupne rozšírila aj na ďalšie pamiatky a zaujímavosti na Slovensku a trvá dodnes. Zdroj: www.chz.sk

V roku 2012 dostal projekt Čiernohronskej železnice Cenu Slovenskej republiky za krajinu. Túto cenu udelilo Ministerstvo životného prostredia neziskovej organizácii Čiernohronská železnica s projektom Záchrana, obnova a prevádzka Čiernohronskej železnice v Čiernom Balogu. Čiernohronská železnica získala taktiež nomináciu Slovenska na účasť v Cene Rady Európy za krajinu 2013 ako jediný zástupca Slovenskej republiky.



Obr. 41: Konzervácia parnej lokomotívy
(zdroj: archív Čiernohronskej železnice, Čierny Balog)

Ďalšie MVO a občianske ochranárske iniciatívy majú spravidla lokálno-regi-

onálny, resp. tematicky viac či menej úzko špecializovaný charakter. Sčasti ide o polonezávislé odnože SZOPK, ktoré sa postupne emancipujú. Inou formou existencie sú nadácie, napr. Zelená nádej (Prešov), Zelená alternatíva (Piešťany) či Centrum pre podporu miestneho aktivizmu (Banská Bystrica a neskôr Ponická Huta). Celoslovenskú pôsobnosť získala na čas Slovenská riečna sieť, zastrešujúca vtedajšie iniciatívy na záchranu jednotlivých riek a povodí. Na protijadrovú kampaň boli orientované slovenské Deti Zeme a Za Matku Zem, na ochranu zvierat sa zameriavala a dodnes sa zameriava Sloboda zvierat. Prostredníctvom svojej pobočky pôsobí (aj) na Slovensku stále aktívnejšie Greenpeace a v 90-tych rokoch 20. storočia aj aktivisti Amerických mierových zborov (*Peace Corps*).

V Bratislave v tom čase sídlil východoeurópsky sekretariát Priateľov Zeme (FOE) a centrála východoeurópskej ochranárskej siete Greenway. Celoslovenskú pôsobnosť sa so striedavým úspechom pokúšala získať Spoločnosť pre trvalo udržateľný život v SR, čiastočnú orientáciu na životné prostredie prejavujú od r. 1993 i Slovenská asociácia Rímskeho klubu, Helsinský výbor a ďalšie mimovládne organizácie širokého tematického zamerania. Bližšie k vedeckej spoločnosti než k typickej MVO má Slovenská ekologická spoločnosť, Slovenská ornitologická spoločnosť a neskôr i DAPHNE. Niektoré ochranárske aktivity, napr. kampane, organizujú nezávislé ochranárske skupiny s podporou medzinárodných grantov (WWE, Partnership/Ekopolis, Regionálne environmentálne centrum - REC a i.).

T Ďalšie informácie o zmenách, ktorými prechádzalo ochranárske hnutie v 90-tych rokoch 20. storočia nájdete na **W**

9. 2. 4 Meniaci sa imidž ochranárskeho hnutia vo svetle Agendy 21

Konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji (UNCED, 1992) vyzdvihla vo svojich záveroch mnohoraký význam mimovládnych ochranárskych organizácií. Vlády sa okrem pomoci mimovládnych environmentálnych organizácií (EMVO) zaviazali umožniť ich participáciu na procese prípravy závažných rozhodnutí. Ak si spomenieme na priam kriminalizujúcu reakciu minulého režimu na ochranárske iniciatívy typu Bratislava/nahlas, bude zrejme zaujímavé pozrieť sa na to, či a ako sa zmenil prístup moci a verejnosti k ochranárskemu hnutiu po novembri '89 a po Riu '92. Spomedzi dokumentov prijatých v r. 1992 na Summitu Zeme v Riu

sa problematikou EMVO najpodrobnejšie a najproduktívnejšie zaoberala Agenda 21. V nej sa význam mimovládnych organizácií dáva do priamej súvislosti s mierou ich nezávislosti. To si na Slovensku dostatočne neuvedomujú nielen vládne, ale ani niektoré mimovládne štruktúry. Záujem o bohaté skúsenosti a odborný potenciál EMVO v duchu Agendy 21 na Slovensku chýba. Ak sa aj prejavuje, tak takmer výlučne vtedy, ak ide o splnenie povinnosti, vyplývajúcej z určitého formalizovaného záväzku (procedúra posudzovania vplyvov na životné prostredie EIA/SEA, pozvanie na podujatie, kde sa zo zahraničia požaduje účasť reprezentantov MVO, podmienka financovania z EÚ a pod.). Odporúčania Agendy 21, ktoré sú pre Slovenskú republiku záväzné, predstavujú takmer dokonalý protiklad trendov, ktoré u nás vidíme. Minimálnou požiadavkou pri napĺňaní jednej z úloh Agendy 21 – zohľadnenie poznatkov a zistení, ktoré prinášajú monitorovacie a kontrolné mechanizmy MVO – by malo byť dodržiavanie zákonnej povinnosti dotknutých orgánov reagovať na písomné podnety. Ďalším krokom, ktorý by mal logicky nasledovať v intenciách Agendy 21, by malo byť iniciovanie a aktivizovanie participácie EMVO na celom procese, inými slovami požadovaná podpora monitorovacích a dozorných mechanizmov. Poskytovanie objektívnych a aktuálnych údajov a informácií, potrebných pre činnosť MVO, by sa malo diať v logickej postupnosti: 1. odblokovanie informačných bariér, 2. aktívna informačná politika, čiastočne už zakotvená v jestvujúcej legislatíve (bližšie pozri Huba, 1994).



Prílohu o platforme EMVO – Zelená koalícia nájdete na [W](#)

Chronológia kľúčových momentov novodobého ochranárskeho hnutia na Slovensku a hlavné medzníky v environmentálnej výchove a vzdelávaní

- **1955:** Zákon SNR č. 1/1955 Zb. o štátnej ochrane prírody
- **1958:** Vyhláška upravujúca kompetencie dobrovoľných pracovníkov ochrany prírody (konzervátorov a spravodajcov), ktorých činnosť riadil odbor kultúry príslušného krajského národného výboru (KNV)
- **1964:** Zbor ochrancov prírody (vznik)
- **1964 – 1969:** Aktivity kultúrnej obce za záchranu bratislavského Podhradca zastrešené najmä redakciou týždenníka Kultúrny život
- **1969:** Slovenský zväz ochrancov prírody (vznikol premenovaním Zboru ochrancov prírody)
- **1975:** Slovenský zväz ochrancov prírody a krajiny (vznikol premenovaním a rozšírením náplne Slovenského zväzu ochrancov prírody)
- **Od 1979:** Vznik okresných a mestských výborov SZOPK a postupne do 400 základných organizácií zväzu
- **1979:** Strom života
- **1979 – 1989:** Časopis SZOPK Poznaj a chráň
- **1980:** Základná organizácia SZOPK č. 6 v Bratislave
- **1987:** Bratislava/nahlas

- **1989:** Nežná revolúcia s významnou účasťou ochranárov
- **1989:** Fórum ochrancov a tvorcov životného prostredia na Slovensku (neskôr premenované na Ekofórum)
- **Od 1990:** Začiatok decentralizácie SZOPK a vznik nových EMVO
- **1990:** Zriadenie samostatného Ministerstva životného prostredia SR pod pôvodným názvom Slovenská komisia pre životné prostredie (v 1992 premenované na súčasný názov)
- **1990:** Prví slovenskí ochranári vo federálnom i slovenskom parlamente
- **1990:** Člen bratislavskej organizácie SZOPK vymenovaný za člena federálnej vlády a predsedu Federálneho výboru pre životné prostredie
- **1990 - 1992:** Strana zelených v slovenskom parlamente
- **1990 - 1993:** Týždenník Zelené Slovensko neskôr Ochranárske Slovensko
- **1992** Účasť na Summite Zeme, prihlásenie sa SR k Agende 21 a Deklarácii z Rio de Janeiro o životnom prostredí a rozvoji
- **1993** Vznik Slovenskej agentúry životného prostredia s celoslovenskou pôsobnosťou
- **1994:** Vznik Grémia tretieho sektora vrátane jeho environmentálnej sekcie
- **1994:** 1. celonárodná konferencia o environmentálnej výchove a vzdelávaní na Slovensku v Bratislave
- **1996:** 1. oficiálny rámec definujúci formálne vzdelávanie Environmentálnej výchovy (nadpredmetové učebné osnovy environmentálnej výchovy a vzdelávania pre základné a stredné školy)
- **1996:** Prvý Národný environmentálny akčný program (NEAP I)
- **1997:** Vypracovanie Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku (Uznesenie Vlády SR)
- **1998:** 2. národná konferencia o environmentálnej výchove a vzdelávaní detí a mládeže na Slovensku vo Zvolene na Technickej univerzite
- **1998 - 2002:** Strana zelených na Slovensku v NR SR ako súčasť volebnej koalície s názvom Slovenská demokratická koalícia a následne i vládnej koalície
- **1998:** Podpísanie dohody medzi MŽP SR a Ekofórom
- **1999:** Vystúpenie Ekofóra z Grémia tretieho sektora
- **1999:** Druhý Národný environmentálny akčný program (NEAP II)
- **2001:** 3. národná konferencia o environmentálnej výchove a vzdelávaní v Košiciach
- **2001:** Vzniká sieť Špirála
- **2001:** Výskum Štátnej školskej inšpekcie zameraný na environmentálnu výchovu a vzdelávanie na základných a stredných školách
- **2002:** Schválenie Národnej stratégie TUR SR

- **2003:** Sieť Špirála spolu s ďalšími MVO vypracúva Návrh grantového programu na podporu environmentálnej výchovy a vzdelávania na slovenských školách SR
- **2004:** 4. národná konferencia o environmentálnej výchove a vzdelávaní mládeže v Nitre
- 2004:** Program Zelená škola spustený na Slovensku (celosvetový program EcoSchools)
- 2004:** Výzva Nad Tatrou sa blýska a Mimovládny výbor Naše Tatry
- 2008:** Školská reforma - Environmentálna výchova sa stáva prierezovou témou
- **2009:** 5. národná konferencia Výchova k TUR v Banskej Bystrici
- 2009:** Najväčšia petícia svojho druhu v SR - 114 000 podpisov (proti ťažbe uránu), organizovaná Greenpeace Slovensko
- **2010:** Post splnomocnenca vlády pre rozvoj občianskej spoločnosti a poradcu predsedníčky vlády pre životné prostredie
- 2010:** Oficiálne sú otvorené 2 mimovládne strediská environmentálnej výchovy v Zaježovej pri Zvolene (pobytové) a v Družstevnej pri Košiciach, vybudované najmä vďaka súkromným a zahraničným dotáciám
- **2011:** Zrušenie Stredísk environmentálnej výchovy SAŽP (s výnimkou SEV Dropie)
- **2013:** Národná konferencia s medzinárodnou účasťou Stav a perspektívy environmentálneho vzdelávania v Bratislave
- 2013:** Vznik Zelenej koalície
- 2013:** Národná konferencia Stav a perspektívy environmentálneho vzdelávania v Bratislave
- 2013 - 2014:** Projekt Špirály „Konceptia environmentálnej výchovy a vzdelávania v SR - kroky vpred“
- **2014:** Konferencia “Nové výzvy v environmentálnej výchove a vzdelávaní 2014“ v Banskej Štiavnici, organizátor - Špirála

Použitá a odporúčaná literatúra:

- BURKOVSKÝ, J., 2006: Ochrana prírody na Slovensku vo víre vojnových zmien. Životné prostredie 5/40, p. 247 - 253.
- HOLEC, R., 2014: Človek a príroda v „dlhom“ 19. storočí. Historický ústav SAV, Bratislava.
- HUBA, M., 1994: Environmentálne mimovládne organizácie na Slovensku. In Huba, M., Sarvašová, J., (eds.): Ponovembrové Slovensko IV, EuroUniPress a STUŽ SR, Bratislava, p. 67 - 75.

10) Korene environmentálnej výchovy a jej súčasný stav na Slovensku

Richard Medal

„Kto, keď nie my? Kedy, keď nie teraz?“


10. 1 KORENE ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY ALEBO KDE SA VZALA?

Je možné úspešne chrániť prírodu a zachovať kvalitu životného prostredia bez cielavedomej výchovy? Bez osvety? Táto otázka nutne musela skôr či neskôr vzniknúť v environmentálnom hnutí či v inštitúciách zodpovedných za ochranu prírody. Naznačuje to jednak popísaná história environmentálneho hnutia v texte Mikuláša Hubu, ale odráža to aj história vývoja názvoslovia v tomto ekopedagogickom odbore.

Počas 50. – 70. rokov minulého storočia sa vyvíjala **výchova k ochrane prírody**, neskôr **výchova k ochrane a tvorbe životného prostredia**. Obsah vtedy tvorili najmä profesionálni a dobrovoľní ochrancovia prírody, obľúbenými formami boli najmä náučné chodníky v chránených územiach, informačné tabule, besedy pre školy, verejnosť, exkurzie do chránených území so sprievodcami a pod. Lídrmi v tejto oblasti boli u nás Slovenský zväz ochrancov prírody a krajiny (SZOPK) a od 70. rokov aj hnutie Strom života. Svoju rolu zohrala aj organizácia skautov a po ich zrušení začiatkom 70. rokov Pionierska organizácia (ktorá prevzala od skautov množstvo dobrých environmentálne-výchovných metodík, aj keď ich zaťažila svojou ideológiou).



Prečítajte si úvahu od Erazima Koháka Strážci hnízd. Ako sa menili jeho názory na aktivity potrebné pre ochranu prírody a krajiny?

Zdroj: <http://www.changenet.sk/?autor=370474&x=216087> a 

Profesionálne aj dobrovoľné aktivity na Slovensku v oblasti výchovy k ochrane prírody, resp. výchovy k ochrane a tvorbe životného prostredia reflektovali svetové dianie druhej polovice 20. storočia – najmä uvedomenie si súvislostí rozvoja a používania nových technológií, chemického priemyslu aj poľnohospodárstva so zhoršovaním sa stavu životného prostredia, kvality života ľudí či dokonca s ohrozovaním zdravia a života ľudí. Inšpiratívnym dielom bola



Obr. 42: Klub Mladých ochrancov prírody v Trenčíne, 1994 (zdroj: Richard Medal)

knížka Rachel Carsonovej Tichá jar, vydanie ktorej v roku 1962 znamenalo nielen prvý otvorený stret občianskej verejnosti s chemickým priemyslom, ale aj začiatok organizovaného environmentálneho hnutia a poskytlo dôkaz o potrebe informovanosti v oblasti ochrany prírody a životného prostredia, o potrebe výchovy, vzdelávania a osvetly.



Prelomovou bola Medzivládna konferencia o výchove k starostlivosti o životné prostredie v Tbilisi v roku 1977, usporiadaná spolu s UNESCO a UNEP. Jej závery a odporúčania mali v Československu odozvu prijatím uznesení vládami oboch krajín (na Slovensku Uznesenie vlády SSR č. 268/77 Zb. a v Čechách Uznesenie vlády ČSR č. 86/77 Sb.). Týmto uznesením boli stanovené základné požiadavky na environmentálnu výchovu, upozornené na nevyhnutnosť jej komplexného chápania z hľadiska obsahu, metód a foriem výchovno-vzdelávacej práce, a čo bolo významné, táto povinnosť bola uložená nielen školským inštitúciám, ale ku spolupráci boli vyzvané i ostatné rezorty a spoločenské organizácie. Na celoštátnej úrovni sa začala riešiť výskumná úloha RŠ-23-25 „Výchova k starostlivosti o životné prostredie na školách všetkých stupňov v ČSSR“ (koordinoval ju Výskumný ústav pedagogický v Prahe). Ako výstupy z riešenia boli vydané mnohé publikácie (napr. terminologické slovníky, učebné texty, zborníky z odborných podujatí venovaných výchove). Tiež bola pri Ministerstve školstva ustanovená „Predmetová rada“ (1979) zložená z expertov rôznych vedných odborov.



Zistite viac o práci Rachel Carson. Čo vás na jej životnom príbehu zaujalo a prečo?

Počas **80. rokov** minulého storočia sa stále viac presadzovala myšlienka systémového začlenenia problematiky ochrany prírody v širších súvislostiach do vzdelávacieho systému. Pre tento účel sa vžil názov **ekologická výchova** (jej obsahom boli a sú najmä výchova a vzdelávanie o ekologických vzťahoch v prírode, v menšej miere aj o vplyve človeka na životné prostredie). V roku 1982 v Gbeľanoch zriadilo Ministerstvo kultúry SR prvú školu ochrany prírody a v Štefanovej prvé informačné stredisko ochrany prírody. Na základe osobitného programu z roku 1984 sa vybudovala sústava náučných chodníkov a náučných lokalít v chránených územiach. V Liptovskom Mikuláši vzniklo Slovenské múzeum ochrany prírody a jaskyniarstva.



Ďalší z termínov, ktorý sa používal bola **výchova k starostlivosti o životné prostredie**, ktorá sa orientovala na zlepšenie kvality životného prostredia, najmä jej zložiek (voda, pôda, ovzdušie) a riešenia problémov ako napr. odpady, energetika a pod.

Zásadný a celoplošný prienik environmentálnej problematiky na školy (aj do podvedomia celej spoločnosti) nastal až po zamatovo-revolučnom kvase **koncom 80. a začiatkom 90. rokov** 20. storočia. Stav životného prostredia bol vtedy na čele rebríčkov hodnôt a priorít, ľudia objavovali slobodu, širší svet, ale aj svoje občianske práva... v tomto období sa podarilo pripraviť a do škôl presadiť dôležitý pedagogický dokument - **nadpredmetové osnovy environmentálnej výchovy** (Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy, tzv. Environmentálne minimum, schválené Ministerstvom školstva SR s platnosťou od 1. 9. 1996). Už pred prijatím týchto osnov, dokonca už pred rokom 1989 bolo možné nájsť v učebniciach zmienky o potrebe ochrany vody, ovzdušia, o ohrození rastlinných či živočíšnych druhov či o ochrane prírody. Ale schválenie Environmentálneho minima zaviedlo systém. Vznikol tým oficiálny rámeč, definujúci

(už po novom) **environmentálnu výchovu** a stanovujúci ciele v oblasti vedomostí, zručností a postojov a aj základný obsah environmentálnej výchovy. Obsah sa v porovnaní s ekologickou výchovou rozšíril aj o globálne témy, o témy súvisiace s ľudskou činnosťou ovplyvňujúcou životné prostredie v súvislostiach nielen ekologických, ale aj sociálnych, ekonomických a politických.

Systém nadpredmetových osnov bol v tom čase významný pokrok - vytvoril sa tým na školách časový a myšlienkový priestor pre formovanie školskej mládeže v environmentálnej problematike.

Zamatový prevrat v r. 1989 znamenal aj rozvoj občianskej spoločnosti, vzniklo množstvo nových mimovládnych organizácií alebo sa obnovila činnosť zakázaných (napr. skauti) - z nich mnohé zásadne formovali a formujú environmentálne postoje detí, mládeže aj dospelých, najmä v mimoškolskom priestore. Aj otvorenie hraníc zohralo dôležitú úlohu - bolo možné konfrontovať naše „československé“ skúsenosti so zahraničnými, inšpirovať sa ekopedagogickými metodikami anglosaskými, škandinávskymi a inými, organizovať spoločné medzinárodné projekty...

Školská reforma, spustená v roku 2008 nahradila v reformnom Štátnom vzdelávacom programe osnovy environmentálnej výchovy za **Prierezovú tému Environmentálna výchova** (Zákon č. 245/2008 Z. z.).



Porovnajte obsah a ciele Učebných osnov environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy (tzv. Environmentálne minimum) a Prierezovej témy Environmentálna výchova.

Obr. 43: Tréning trénerov environmentálnej výchovy v Holandsku na ostrove Terschelling. Zmiešaný tím zástupcov pedagógov zo slovenských škôl, školských zariadení, mimovládnych organizácií a nadácií čerpal informácie, námety a inšpirácie od holandských kolegov, či už v oblasti organizácie kampaní, fundraisingu, začleňovania environmentálnych tém do vyučovania alebo v oblasti metodológie environmentálnej výchovy (záber je z ukážky programu skúmania biodiverzity morského dna počas odlivu, zdroj: Richard Medal).

V 20. storočí spolu s rozvojom priemyslu, intenzívneho poľnohospodárstva, spolu s budovaním miest, cestnej siete, spolu s rastom populácie rástlo a rastie aj znečistenie prírodného a životného prostredia, zvyšoval sa a zvyšuje sa tlak na kvalitu života a zdravie ľudí. Logicky vznikla aj potreba reflektovať tieto javy vo výchovnom a vzdelávacom systéme. Najmä v Európe a Severnej Amerike tak vznikali rôzne systémy environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu. Na Slovensku (resp. v bývalých krajinách tzv. „socialistického tábora“ či „sovietskeho bloku“) boli tieto systémy ideovo zaťažené, cenzurované či dokonca potláčané. Až po páde „železnej opony“ (v bývalom Československu v roku 1989) sa slobodne rozvíjajú tieto systémy aj u nás.



Právny rámec environmentálnej výchovy a vzdelávania v SR

Za priority v oblasti životného prostredia sa vždy deklaruje aj zvyšovanie environmentálneho vedomia a informovanosti obyvateľstva o stave životného prostredia, o príčinách a následkoch tohto stavu. Plnenie týchto cieľov je detailne rozpracované v nasledujúcich koncepcných materiáloch a záväzkoch vládnych inštitúcií, ako aj v platnej legislatíve.

Koncepcné a programové dokumenty (zverejnené na [W](#))

- **Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania** (schválená uznesením vlády SR č. 846/1997)
- **Akčný plán výchovy a vzdelávania k TUR v SR** (schválený uznesením vlády SR č. 574/2005)
- **Stratégia EHK OSN pre výchovu k TUR** (prijatá OSN na zasadaní vysokej úrovne v roku 2005)
- **Národná stratégia trvalo-udržateľného rozvoja** (schválená uznesením vlády SR č. 978/2011)
- **Závery z posledných štyroch medzinárodných konferencií k ENV** (Košice 2001, Nitra 2004, Banská Bystrica 2009, Bratislava 2013)
- **V programovom vyhlásení vlády SR na roky 2012 – 2016**

Vyhodnocovaniu realizácie uznesení, plnenia cieľov týchto koncepcných materiálov sa venuje Špirála na svojich stránkach www.spirala.sk. Aktuálne (ku dňu uzávierky tejto učebnice) je konštatovaný stav pri väčšine cieľov a uznesení: nesplnené alebo splnené čiastočne, iba po formálnej stránke.

Právne predpisy na podporu environmentálnej výchovy a vzdelávania

Zákon č. 17/1992 Zb. o životnom prostredí v znení neskorších predpisov, ktorý **ustanovuje (§ 16)**, že „*výchova, osвета a vzdelávanie sa uskutočňujú tak, aby viedli k mysleniu a konaniu, ktoré je v súlade s princípom trvalo udržateľného rozvoja, k vedomiu zodpovednosti za udržanie kvality životného prostredia a jeho jednotlivých zložiek a k úcte k životu vo všetkých jeho formách.*“ Tento zákon zároveň ustanovuje aj zásady ochrany životného prostredia, všeobecné povinnosti pri ochrane životného prostredia a nadväzne na čl. 45 Ústavy Slovenskej republiky povinnosti o zverejňovaní informácií o životnom prostredí.

Rozvoj školského environmentálneho vzdelávania umožňuje najmä zákon č. **131/2002 Z. z. o vysokých školách** v znení neskorších predpisov, zákon č. 245/2008 Z. z. **o výchove a vzdelávaní** v znení neskorších predpisov (školsky **zákon, ustanovujúci** aj Štátny vzdelávací program a Prioritnú tému Environmentálna výchova).

10.2 Kto realizuje environmentálnu výchovu?

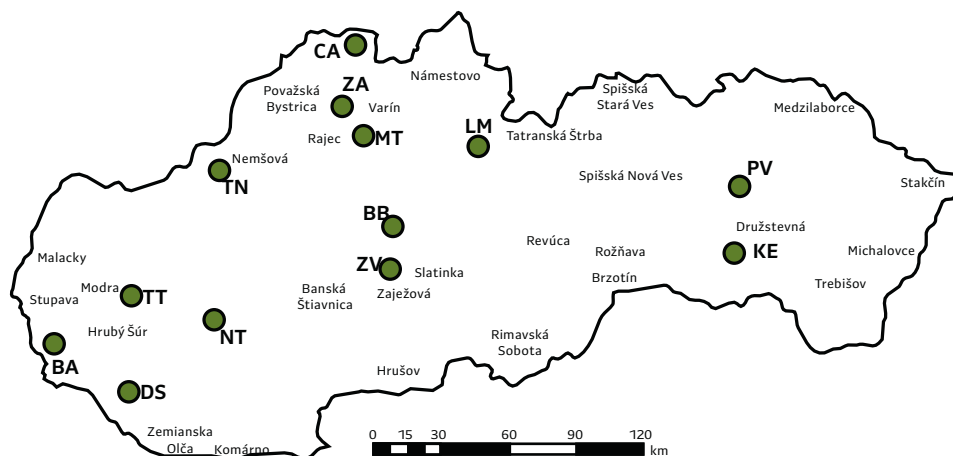
Environmentálnu výchovu na školách a prácu s verejnosťou na Slovensku realizujú štátne aj neštátne organizácie. Napĺňanie Štátneho vzdelávacieho programu prostredníctvom Prierezovej témy Environmentálna výchova v materských, základných a stredných školách gestoruje **Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR** (odborným garantom **Štátny pedagogický ústav**). Školy spolupracujú s rôznymi organizáciami, napr.:

- **Štátna ochrana prírody SR** (správy národných parkov a chránených krajinných oblastí)
- **Slovenská agentúra životného prostredia** (odborná organizácia Ministerstva životného prostredia SR)
- **IUVENTA** (Slovenský inštitút mládeže v riadení ministerstva školstva)
- **múzeá** (napr. Slovenské múzeum ochrany prírody a jaskyniarstva, Slovenské banské múzeum Banská Štiavnica, Stredoslovenské múzeum Tihányiovský kaštieľ – prírodovedné oddelenie)
- **mimovládne organizácie.**



Ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov, akreditované vzdelávacie kurzy aj pre oblasť environmentálnej výchovy zabezpečuje Národné metodicko-pedagogické centrum, vlastné akreditované kurzy však ponúkajú aj napr. SAŽP a mimovládne organizácie.

Pedagogické fakulty (na Slovensku ich máme aktuálne sedem) pripravujú budúcich učiteľov aj v odboroch environmentalistika, environmentálna výchova. Ani na jednej z nich však nie je Katedra environmentálnej výchovy. Rôzne odbory aplikovanej ekológie a environmentalistiky ponúka viac ako desiatka nepedagogických fakúlt. Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave zaviedla študijný odbor Ochrana prírodného prostredia už v školskom roku 1977/78. Ako jediná na Slovensku má Technická univerzita vo Zvolene Fakultu ekológie a environmentalistiky (vznik 1991).



Obr. 44: Sídla organizácií, ktoré v nejakej forme realizujú environmentálnu výchovu (kurzívou MVO)

Bratislava:

Štátny pedagogický ústav
IUVENTA
Národné metodicko-
pedagogické centrum (MPC)
Bratislava
MPC Bratislava
CEEV Živica
Strom života
Klub KonTiki

Banská Bystrica:

NAPANT
Slovenská agentúra životného
prostredia (SAŽP)
MPC

Zemianska Olča:

Stredisko environmentálnej
výchovy Dropie (SAŽP)

Trenčín:

Centrum environmentálnych aktivít
MPC

Banská Štiavnica:

Slovenské banské múzeum
Správa CHKO Štiavnické vrchy
Daphne

Zvolen:

Správa CHKO Poľana
(+Ekocentrum Poľana Zvolen)
OZ Slatinka
CEEV Živica

Liptovský Mikuláš:

Slovenské múzeum ochrany
prírody a jaskyniarstva

Stupava:

Envirosvet

Družstevná pri Hornáde:

OZ Sosna

Rajec:

OZ Tília

Hrubý Šúr:

ArTUR

Hrušov:

ekocentrum Bylinka pod Lipkou
(OZ Campanula)

Slatinka:

ekocentrum OZ Slatinka

Žilina:

Ekocentrum Lesopark
MPC

Správy národných parkov

TANAP/Tatranská Štrba
NP Malá Fatra/Varín
NP Slovenský raj/Spišská Nová
Ves
NP Muránska planina/Revúca
PIENAP/Spišská Stará Ves
NP Poloniny/Stakčín
NP Veľká Fatra/Martin
NP Slovenský kras/Brzotín
Správy CHKO:
Záhorie/Malacky
Malé Karpaty/Modra
Dunajské luhy/Dunajská Streda
Biele Karpaty/Nemšová
Kysuce/Čadca
Strážovské vrchy/Považská
Bystrica
Ponitrie/Nitra
Horná Orava/Námestovo
Cerová vrchovina/Rimavská
Sobota
Východné Karpaty/
Medzilaborce
Vihorlat/Michalovce
Latorica/Trebišov
Nitra: MPC
T rnav: MPC
Komárno: MPC
Prešov: MPC
Košice: MPC

Ďalšie aktívne mimovládne organizácie (napr. SOS, Slovenský skauting, Priatelia Zeme, Greenpeace, Sloboda zvierat, OZ Tatry, BROZ, VLK ...) v rámci plnenia cieľov svojich realizovaných projektov vykonávajú osvetové environmentálne aktivity ad hoc.

1. Organizácie znázornené na obr. 44 majú vo svojej činnosti environmentálnu výchovu. Kriticky zhodnoťte ich aktivity a projekty.
Navštívte webové stránky organizácií znázornených na mape.
Pri každej zistite (so zameraním na environmentálnu výchovu):
Je to štátna alebo neštátna inštitúcia?
Má kompetencie vyplývajúce zo zákona? Ak áno, aké?
Aké má ťažiskové aktivity/projekty?
Akým témam sa prioritne venuje?
Na aké cieľové skupiny je zameraná?
Akými formami inštitúcia pracuje s verejnosťou – odbornou/laickou?
2. Uveďte názov a krátky popis projektu inštitúcie, ktorý Vás zaujal. Zdôvodnite.
3. Zmapujte organizácie (a ich činnosť) venujúce sa environmentálnej výchove vo Vašom meste/obci, okrese, VÚC. Aktualizujte mapu.

Neštátnym, mimovládnym hráčom a partnerom štátnym inštitúciám je na Slovensku **sieť Špirála** – sieťová stavovská organizácia, združujúca mimovládne organizácie s environmentálnym vzdelávacím zameraním. Zmyslom existencie siete Špirála je „svätoplukovská“ tradícia spojenia odborných aj organizačných síl, zručností a skúseností s cieľom spoločnej obhajoby záujmov členských organizácií, zlepšenia stavu a rozvoja systému environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v systéme slovenského školstva. Na medzinárodnej úrovni spolupracuje Špirála najužšie so sesterskou organizáciou Pavučina v Českej republike. Dňa 10. októbra 2004 bola sieť Špirála prijatá za člena medzinárodnej prestížnej organizácie Foundation for Environmental Education (www.fee-international.org).

Spoločnými projektami siete mimovládnych organizácií Špirála sú:

- programy s licenciou medzinárodnej nadácie Foundation for Environmental Education: program **Zelená škola** (www.zelenaskola.sk) a program **Mladí reportéri pre životné prostredie** (www.mladireporteri.sk),
- vydávanie časopisu pre environmentálnu výchovu a filozofiu **Ďalekohľad** (www.spirala.sk/dalekohlad).



Obr. 45: Logo Špirály

Obr. 46: Do kampane Mladých reportérov sa zapojila Zdenka Predná (absolventka FEE) (zdroj: Richard Medaľ)

Obr. 47: Titulná stránka časopisu Ďalekohľad (zdroj: Richard Medaľ)

1. Pre koho je určený a čomu sa venuje časopis Ďalekohľad?
2. Aké témy časopis v svojej histórii priniesol?
3. Uveďte, ktorá osobnosť (a prečo) Vás zaujala v rubrike „Rozhovory“.

Členské organizácie siete Špirála realizujú environmentálne výučbové programy (EVP) prioritne priamo vo vyučovacom procese na pôde základných a stredných škôl, v druhom rade aj v mimovyučovacom procese (krúžky, exkurzie, víkendové akcie, tábory a pod.). Konkrétne ponuky environmentálnych výučbových programov sú zverejnené na webových stránkach jednotlivých členských organizácií siete Špirála. Všetky programy realizované členskými organizáciami siete ŠPIRÁLA na školách musia spĺňať Kritériá environmentálneho výučbového programu.



Kritériá environmentálneho výučbového programu:

1. Environmentálny výučbový program (EVP) využíva predovšetkým interaktívne a aktivizujúce metódy, ktoré rozvíjajú environmentálne myslenie, nekonzumný životný štýl a zodpovednosť za stav životného prostredia. Environmentálny výučbový program minimalizuje tzv. frontálnu výučbu (prednáška, výklad). EVP využíva prvky globálneho, projektového a problémového vyučovania. EVP obsahuje chemické pokusy rovnako ako aj dramatickú výchovu. EVP je realizovaný ideálne v prostredí, ktorého sa tématicky dotýka (les, potok, lúka, „čierne“ či riadené skládky, spaľovne odpadu a pod.)
2. EVP obsahuje vždy aktuálne a odborne-objektívne informácie s dôrazom na myšlienky udržateľného života. EVP sa snaží poskytnúť čo najširšie spektrum informácií o danom probléme a vedie individuálne každého žiaka/študenta, každú žiačku/šudentku k tomu, aby si vytvorili vlastný názor na danú problematiku.
3. EVP sa snaží využívať originálne učebné pomôcky. Pod originálnymi učebnými pomôckami je možné chápať napr. ukážky alternatívnych zdrojov energie, prírodniny, pomôcky pre simulačné hry...
4. Obsah EVP vychádza, dopĺňa a rozširuje učebné osnovy jednotlivých stupňov škôl.
5. Pri EVP je kladený dôraz na výchovu k slobodnému, tvorivému a kritickému mysleniu.



Zažili ste niekedy program podľa kritérií environmentálneho výučbového programu? Porovnajte EVP podľa uvedených kritérií s bežnou vyučovacou hodinou, akú ste zažili na strednej/základnej škole.

Už dlhé roky mimovládne organizácie (nielen tie zosieťované v Špirále) aj štátne organizácie zaoberajúce sa environmentálnou výchovou a vzdelávaním inšpirujú školy svojimi konkrétnymi projektami.



Vyhľadajte environmentálny projekt podľa zadanej témy a pripravte prezentáciu projektu: kto ho realizoval/realizuje, pre koho, s akým cieľom, s akými výsledkami.
Tipy: Zelená škola, Mladí reportéri pre životné prostredie, Umenie školských záhrad, Vráťme život obecným potokom, Korešpondenčná škola ekológie, Na skládky nie sme krátky, Modré z neba, Živá voda, Zakliata hora, Živá učebnica, Voda je život, Vodná akadémia, BIO-NEBIO – ktoré si vyberieš, Skoč do života, výstava Klíma nás spája, VodaVoda, Sokratov inštitút, Svetový supermarket, Záhrada, ktorá učí, V našej škole šetríme energiu, Zapojme sa do „zelenej“ energie, Ekologická stopa, Na túru s Naturou, Envirootázky, Detektív v prírode atď.

10.3 HODNOTENIE ÚČINNOSTI SYSTÉMU ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY

Environmentálna výchova a vzdelávanie má svoju históriu, je ukotvená v školskom aj mimoškolskom systéme, má svoju infraštruktúru. Napriek tomu sa od začiatku 21. storočia v odborných kruhoch vedie stále intenzívnejšia diskusia o jej účinnosti. Čiastkové výskumy, zaoberajúce sa touto problematikou, napr. Zelená škola: vplyv evaluácie na rozhodovanie o programe (Tichý, 2013), Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku (Milová, Medal, 2012), ale aj výskumy slovenskej Štátnej školskej inšpekcie (www.ssiba.sk), totiž potvrdzujú kritiku systému: *Stav environmentálnej gramotnosti absolventiek a absolventov slovenských základných a stredných škôl sa od roku 2000 nezmenil, alebo ak áno, dá sa hovoriť o prehĺbení rozporu medzi nadobudnutými vedomosťami žiačok, žiakov a ich skutočným správaním sa v (ne)prospech prírody, životného prostredia, zdravia...*




Obr. 48: Vzdelávanie v čo najväčšej miere je potrebné prepájať s reálnym prostredím (zdroj: Richard Meda)

Zistenia výskumu Štátnej školskej inšpekcie

V rokoch 2001 a 2013 sa uskutočnili výskumy Štátnej školskej inšpekcie, zamerané na implementáciu osnov, resp. prierezovej témy environmentálnej výchovy v materských, základných a stredných školách (Štátna školská inšpekcia, 2001; 2003). Zatiaľ čo výskum z roku 2001 hodnotil aj úroveň environmentálnych vedomostí a poznatkov žiačok a žiakov (tú hodnotil ako vcelku dobrú) a úroveň environmentálnych postojov žiačok a žiakov (ktorú hodnotil mierne nadpriemernú), výskum z roku 2013 (Štátna školská inšpekcia, 2013 a, b, c) sa sústredil najmä na formálne ukotvenie prierezovej témy environmentálnej výchovy a vzdelávania vo vyučovacom procese. Vcelku dobrá úroveň vedomostí a poznatkov je odrazom priorít súčasného školského systému v SR – s tým je možné súhlasiť. Konštatácia nadpriemernej úrovne environmentálnych postojov žiakov a žiačok je ale nadhodnotená. Stačí iba chvíľu pozorovať absolventky a absolventov slovenských škôl, ako takmer každým svojim činom zväčšujú svoju ekologickú stopu nad prijateľnú úroveň – produkciou odpadov, výberom stravy, spôsobom trávenia voľného času, správaním sa v prírode. Len nepatrné percento občanov Slovenska všeobecne žije podľa zásad trvalej udržateľnosti. A to aj napriek tomu, že väčšina vie, čo má napísať ako správnu odpoveď do postojového dotazníka.

Špirála v rámci svojho projektu „**Koncepcia environmentálnej výchovy a vzdelávania v SR – kroky vpred**“ (doba riešenia: 2013 – 2014, viac www.spirala.sk) analyzovala všetky dostupné výskumy v SR aj v ČR a realizované rozhovory s pedagógmi, žiakmi, s rodičovskou verejnosťou a identifikovala nasledovné **systémové nedostatky**:


Formalizmus

 Využívať priestor definovaný nadpredmetovými osnovami environmentálnej výchovy (dnes daný Prierezovou témou Environmentálna výchova) vedú iba motivovaní, v problematike environmentalistiky zdatní a tvoriví pedagógovia, podporení navyše pochopením vedenia školy; celoplošne je Prierezová téma Environmentálna výchova na školách plnená formálne, väčšina učiteliek a učiteľov si farebne vyznačí v svojich časovo-tematických plánoch, ktoré témy Environmentálnej výchovy súvisia s témami ich predmetov a tým je často úloha „splnená“.




Preskúmajte, ako sa formálne a obsahovo plní Prierezová téma Environmentálna výchova na základnej škole, ktorú ste navštevovali.

Obmedzené chápanie environmentálnej výchovy

 Dôraz sa kladie na predmety prírodovedné (prírodoveda, vlastiveda, prírodopis, zemepis, chémia, fyzika). Podľa stanovených cieľov a obsahu sa má ale environmentálna výchova s rovnakým dôrazom uplatňovať aj v predmetoch občianska výchova a etická výchova, ale aj v zdanlivo nesúvisiacich ďalších predmetoch. Veľmi dôležité sú pri tom aj interakcie s inými prierezovými témami (mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia, regionálna výchova a ľudová kultúra).

Absentujúci systém vzdelávania učiteliek a učiteľov v environmentálnej výchove

 Neexistuje systémové zabezpečenie ďalšieho vzdelávania pedagógov v problematike environmentálnej výchovy a systémová podpora, prinášajúca na školy relevantné pomôcky, aktuálne publikácie, metodické a informačné materiály.



Zaujímavý je prehľad znalostí relatívne nových termínov, súvisiacich s environmentálnymi témami. Prieskum bol realizovaný medzi pedagógmi ZŠ a SŠ rôznych aprobácií. Z uvedených termínov bola vyhodnotená znalosť na úrovni cca 15 % (na základe spätných väzieb od účastníkov akreditovaných vzdelávaní pedagógov v období rokov 2013 – 2015): *adaptácia, CITES, dezertifikácia, dobrovoľná skromnosť, ecolabelling, ekologické dane, ekologická stopa, energetické plodiny, envigogika, environmentálny utečenec, EROI, Fair Trade, FAO, FSC, Gaia, globalizácia, Globálny Marshallov plán, hlboká a plytká ekológia, IPCC, IUCN, Kjótsky protokol, LET systémy, Lokálna agenda 21, permakultúra, postmateriálne hodnoty, predbežná opatrnosť, prírodné záhradníctvo, ropný zlom, SAŽP, sebestačnosť, STUŽ, suburbanizácia, Summit Zeme, survivalisti, svetelné znečistenie, ŠOP, udržateľný ústup, vzorce spotreby, WHO, WWF.*

Motivácia koordinátorov a koordinátoriek environmentálnej výchovy



Zodpovednosť za uplatňovanie nadpredmetových osnov bola na väčšine škôl postupom času zverená najnadšenejšiemu pedagógovi pre túto oblasť – koordinátorke/koordinátorovi environmentálnej výchovy – s novovytvorenou funkciou je ale len na málo školách spojená aj nejaká výhoda (nech už v platovom zvýhodnení alebo vo forme zníženia počtu vyučovaných hodín).

Nedostatočný výskum



Systému environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách chýbajú účinné nástroje na svoju reflexiu – na plnenie stanovených cieľov. Ťažkopádne tiež reaguje na aktuálne spoločenské potreby a na aktuálne výchovné a vzdelávacie výzvy.

Nízka úroveň spolupráce



Všeobecne sa dá konštatovať nedostatočná úroveň spolupráce medzi environmentálnymi organizáciami a inštitúciami – nielen na úrovni medzirezortnej a medzisektorovej, ale aj na úrovniach vnútri jednotlivých rezortov (napríklad medzi školami) či vnútri sektorov (napríklad medzi mimovládnyimi organizáciami). Je tak nedostatočne využívaný potenciál zdieľania námetov, nápadov, overených projektov, programov, inšpirácií, príkladov dobrej praxe... Pôda odborných environmentálnych organizácií (či už štátnych či neštátnych) je úrodná na ekopedagogické inovácie, je preto nešťastné tento potenciál prehliadať a nevyužívať.

Chýbajúci systém štátnej podpory



Na Slovensku dlhodobo chýba systém štátnej podpory environmentálnej výchovy a osvetu, realizovanej pre školy aj pre širšiu verejnosť z pôdy mimovládnych organizácií či iných odborných neziskových aj ziskových, štátnych aj neštátnych inštitúcií.

Poddimenzovaná infraštruktúra environmentálnej výchovy a vzdelávania



Najmä týkajúca sa siete špecializovaných pracovísk environmentálnej výchovy a vzdelávania – Stredísk environmentálnej výchovy, ekocentier, alebo špecializovaných škôl v prírode. Nedostatočnosť dokumentuje porovnanie počtu slovenských stredísk environmentálnej výchovy v rokoch 2004 a 2014 = 11:4, resp. počet stredísk environmentálnej výchovy v ČR a v SR v roku 2014 = 120:4...

Vonkajšie vplyvy



Naša spoločnosť orientovaná na neobmedzený ekonomický rozvoj potrebuje neustále zvyšovanie spotreby, konzumu. Tejto orientácii zodpovedá neobmedzená a stále vyššia potreba prírodných zdrojov na jednej strane, a na druhej strane reklama, vzory celebrít, vyvolávanie túžby po stále vyššej životnej úrovni, meranej pohodlím a stále vyššou spotrebou. S tým je dokázateľne spojený efekt odcudzovania sa prírode – v rodinách aj v škole.



1. Kriticky zhodnoťte schválené znenie Národnej stratégie trvalo udržateľného rozvoja. Ktoré z jej opatrení sa plnia? Ktoré nie?
2. Uveďte príklady akcií, projektov, stavieb, realizovaných z verejných zdrojov štátu či samospráv, ktoré sú v rozpore so zásadami a prioritami Národnej stratégie TUR.

10.4 VÝZVY ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DO BUDÚCNOSTI

Znovuotvorenie diskusie o cieľoch environmentálnej výchovy a vzdelávania a nástrojoch na ich naplnenie

Sú nastavené ciele environmentálnej výchovy a vzdelávania správne? Z diskusií na rôznych fórach je zrejmé, že perfektné a precízne nastavenie cieľov je dôležité (pre zaujímavosť uvádzame niektoré aktuálne platné ciele aj niektoré alternatívne návrhy). Pre aktuálny nevyhovujúci stav environmentálnej gramotnosti a (ne)vychovanosti absolventov slovenských škôl (aj širokej verejnosti) je ale rovnako dôležitá diskusia o účinnosti používaných nástrojov, foriem, metód environmentálnej výchovy a vzdelávania a o dostatočnosti envirovýchovnej infraštruktúry.



CIELE environmentálnej výchovy (alternatívne návrhy definícií):

Environmentálna výchova je výchova k ohľaduplnosti k životnému prostrediu a jeho rôznorodosti, k svojmu okoliu, iným tvorom a k sebe samému. Cieľom je dosiahnuť súlad myslenia, cítenia a zodpovedného správania sa k prírode, k svojmu okoliu a k sebe.

Cieľom EV je občan, ktorý si je vedomý zložitosti väzieb medzi organizmami navzájom a prostredím. Svoje miesto na Zemi vníma s pokorou. Kvalitu života vníma v nadväznosti na životné prostredie a bohatstvo väzieb s okolím. Podporuje postoje a riešenia pre udržateľný spôsob života, ktorý zladuje ekonomické záujmy s environmentálnymi limitmi a sociálnou akceptovateľnosťou. ... Hrdý občan, ktorý využíva všetky nástroje demokracie na obranu morálnych a etických hodnôt a práva na zdravý život a dobré životné prostredie svoje i svojich detí.

Ciele environmentálnej výchovy na školách by bolo možné nastaviť podľa metodiky SMART:

- Postupné znižovanie priemernej ekologickej stopy obyvateľa SR s cieľovou hodnotou 1,0 v roku 2030.
- Na konci procesu environmentálnej výchovy by mal stáť neustále sa rozvíjajúci človek: človek múdry na odbornej úrovni s etickým a estetickým profilom, človek starostlivý, láskavý, citlivý, tolerantný, zodpovedný, s úctou ku všetkému živému, súčasnému i budúcu.
- Cieľom environmentálnej výchovy je pochopenie ZÁVISLOSTI človeka na prírode, na svojom životnom prostredí, na obmedzených zdrojoch Zeme a uvedomelé/vedomé prispôsobenie sa jednotlivca aj komunit tejto závislosti svojimi činmi, svojím životným štýlom.... Nejde o nič menej ako o prežitie človeka a zachovanie kvality života súčasníkov aj budúcich obyvateľov Zeme, čo závisí od udržateľného vzťahu k prostrediu, ktoré je dané/obmedzené svojimi zdrojmi a kvalitou svojich zložiek (pôda, voda, ovzdušie, biodiverzita).
- Cieľom environmentálnej výchovy je ZMENA POSTOJOV a VZORCOV pre-environmentálneho SPRÁVANIA v každodennom živote
 - = cieľavedomé a automatické uprednostňovanie:
 - ekologických výrobkov,
 - miestnej produkcie
 - skromnosti vs. spotrebné správanie (pri nakupovaní, životnom štýle,
 - výbere dovolenky, trávení voľného času...)

- úsporných technológií
- bezodpadových a bezodpadových výrobkov a technológií
- zachovania biodiverzity pred osobnými záujmami, pohodlím...
- = automatické a bezprostredné uplatňovanie svojich občianskych práv
- zručnosť aktívneho občianstva
- legislatívne minimum
- komunikačné zručnosti
- zručnosti kritického myslenia a myslenia v súvislostiach
- zautomatizovaný postoj odvahy pri obhajobe vlastného názoru a svojich občianskych postojov.

Výskumy

Pre odbornú diskusiu o ďalšom smerovaní chýbajú pravidelne sa opakujúce celoplošné a reprezentatívne výskumy účinnosti environmentálnej výchovy čo do obsahu, aj čo do používaných foriem a metód. Environmentálna výchova a vzdelávanie je dynamicky sa rozvíjajúcim odborom, reagujúcim na nové poznatky v množstve vedných odborov, ako aj na aktuálne spoločenské a environmentálne výzvy a potreby. Ekopedagógovia sú preto „vystavení“ extrémnej potrebe permanentného sebazvdelávania. Systém environmentálnej výchovy a vzdelávania potrebuje mať nastavené priebežné sledovanie (monitoring) a vyhodnocovanie účinnosti používaného obsahu, foriem a metód a na základe toho pravidelnú aktualizáciu/inováciu obsahu/tém environmentálnej výchovy a vzdelávania.



Ktoré témy, ktoré hodnoty a ktoré zručnosti by mali byť v environmentálnej výchove a vzdelávaní najdôležitejšie – z pohľadu aktuálnych a očakávaných environmentálnych aj spoločenských potrieb súčasného a budúceho Slovenska, Európy, sveta?

Environmentálne vzdelávanie pedagógov a zlepšenie postavenia koordinátorov environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách

K zásadnej zmene účinnosti environmentálnej výchovy a vzdelávania je potrebné aj

- vytvorenie koncepčného systému vzdelávania budúcich pedagógov (environmentálne minimum pre všetky aprobácie)
- vytvorenie koncepčného a motivačného systému ďalšieho vzdelávania pedagógov v oblasti environmentálnej výchovy a vzdelávania
- vytvorenie systémovej podpory koordinátorov environmentálnej výchovy a vzdelávania na školách.

Dobudovanie infraštruktúry environmentálnej výchovy a vzdelávania

- vytvorenie siete štátnych aj neštátnych stredísk environmentálnej výchovy – s ideálnym cieľovým stavom porovnateľným so štandardom európskych krajín: 1 terénne pobytové stredisko typu Vzdelávacieho centra Zaježová (<http://www.zivica.sk/sk/vzdelavacie-centrum/uvod>) v každom kraji + 1 mestské/vidiecke stredisko v každom okrese (ako je napr. Ekocentrum Poľana <http://www.chkopolana.eu/envirovychova/>, Stredisko environmentálnej výchovy Dropie <http://www.sazp.sk/SEV/dropie/>, Ekocentrum ArTUR <http://ozartur.sk/ekocentrum/> alebo Ekocentrum Družstevná pri Hornáde www.sosna.sk),

- vytvorenie systémového finančného nástroja na plnenie úloh novovytvorenej a schválenej koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania (vrátane financovania prevádzky stredísk environmentálnej výchovy), založeného na princípoch spravodlivej, otvorenej a transparentnej verejnej súťaže.

Podpora spolupráce

K pestrejšej a účinnejšej environmentálnej výchove vedie tiež sprostredkovanie kontaktov škôl s inými školami, s organizáciami a inštitúciami, ktoré vedia priniesť do školy iné uhly pohľadu na rôzne spoločensky riešené problémy, a ktoré vedia aj netradičnými formami pre-environmentálne vzdelávať nielen deti, ale aj pedagógov.



Obr. 49: Vzdelávacie centrum Zaježová
(zdroj: archív Živica)



Obr. 50: Ekocentrum Družstevná pri Hornáde
(zdroj: archív SOSNA)



Argumentačné cvičenie „Čo je a čo nie je environmentálna výchova?“

Odkopírujte si nasledujúcu tabuľku a rozstrihajte na kartičky. Aktivity kriticky zhodnoťte a rozdeľte na skupiny: Ktoré aktivity považujete za „environmentálne výchovné“? Ktoré aktivity sú v rozpore s cieľmi environmentálnej výchovy? Za akých podmienok by mohla byť aktivita súčasťou environmentálnej výchovy? Vyargumentujte svoje názory.

.....
Adopcia zvieratá v ZOO

.....
Automat na mliečne nápoje

.....
Beseda s dopravným policajtom

.....
Beseda s poľovníkom

.....
Brigáda pri triedení odpadov

.....
Chov exotických zvierat

.....
Čistenie potoka

.....
Cyklistický výlet popri rieke

Exkurzia do spalovne odpadov

Exkurzia na skládku odpadov

Finančná zbierka pre Greenpeace

Hrabanie lístia v školskej záhrade

Infostánok s petíciou proti výstavbe hypermarketu

Kŕmenie holubov

Likvidácia invázných rastlín Roundupom

Mapovanie čiernych skládok

Mapovanie invázných rastlín

Mapovanie starých odrôd ovocných stromov

Napísanie článku o environmentálnom probléme do miestnych novín

Návšteva prírodovednej expozície v Slovenskom národnom múzeu

Návšteva ZOO

Ochutnávka biopotravín

Pestovanie izbových rastlín v triedach/v interiéri školy

Podpísanie otvoreného listu starostovi/primátorovi za rozvoj siete cyklotrás v obci

Prednáška o chránených územiach v regióne

Premietanie filmu o rozvojovej pomoci v Afrike

Prírodovedecký krúžok

Referát o globálnom otepľovaní

Súťaž Spoznaj chránené rastliny

Súťaž tried v zbere papiera

Turistický krúžok

Tvorivé dielne z odpadového materiálu

Účasť na akcii guerilla-gardening

Účasť na ankete Strom roka

Účasť na rokovaní obecného zastupiteľstva

Účasť na súťaži Mladý lesník

Výmena klasických žiaroviek za úsporné v triedach

Vysadenie arboréta v školskej záhrade

.....
Výstava o rúbaní dažďových pralesov

.....
Zachytávanie dažďovej vody

.....
Zber gaštanov, žaludov pre lesnú zver

.....
Zber liečivých rastlín

.....
Zber použitého jedlého oleja v škole

.....
Zbierka na odkúpenie pralesa v prospech o. z. VLK

.....
Zimné sčítanie vtáctva

.....
Zorganizovanie zberu starých chladničiek, práčok, televízorov a rádioprijímačov na školskom dvore

Použitá a odporúčaná literatúra:

- MILOVÁ, S., MEDAL, R., 2012: Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže - aktuálna situácia na Slovensku. <http://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2012/Environmentalna-vychova-a-vzdelavanie-deti-a-mladeze-aktualna-situacia-na-Slovensku.alej>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, 1996: Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy, tzv. Environmentálne minimum, schválené Ministerstvom školstva SR s platnosťou od 1. 9. 1996
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2001: Správa Štátnej školskej inšpekcie o plnení opatrení vyplývajúcich z Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania a národnej konferencie o environmentálnej výchove a vzdelávaní konanej v roku 1998 a úrovni environmentálnych poznatkov žiakov v základných školách v SR, Štátna školská inšpekcia Bratislava.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2003: Správa Štátnej školskej inšpekcie o plnení opatrení vyplývajúcich z Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania a národnej konferencie o environmentálnej výchove a vzdelávaní konanej v roku 1998 a úrovni environmentálnych poznatkov žiakov v základných školách v SR, Štátna školská inšpekcia Bratislava.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2013a: Správa o environmentálnej výchove v materských školách v školskom roku 2012/2013 v SR. Štátna školská inšpekcia, Bratislava http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_ENV_MS_SR_12_13.pdf
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2013b: Správa o stave zapracovania a uplatňovania environmentálnej výchovy v základných školách v SR v školskom roku 2012/2013. Štátna školská inšpekcia, Bratislava. http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_ENV_ZS_SR_23.pdf
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, 2013c: Správa o environmentálnej výchove v strednej škole. Štátna školská inšpekcia, Bratislava. http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/UZP_ENV_G_SOS.pdfŠtátny pedagogický ústav, 2008: Štátny vzdelávací program. Bratislava. <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>
- TICHÝ, B., 2013: Hodnotenie implementácie programu Zelená škola. Evaluačná správa. PDCS, Bratislava.
- ZÁKON č. 17/1992 ZB. o životnom prostredí v znení neskorších predpisov
- ZÁKON č. 245/2008 Z. Z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov

11) Pred prvým výučbovým programom

Zuzana Gallayová

„Učiteľky a učitelia nie sú všemocní. Majú však obrovskú silu vzorov a moc motivácie.“

Pracujete na správe národného parku, v mimovládnej organizácii alebo ako referent životného prostredia na úrade či vo firme. Jedného dňa zaznie telefón: „Dobrý deň, prosím vás, mohli by ste pre našu školu prísť urobiť besedu o životnom prostredí? Mohli by sme spolupracovať aj do budúcnosti,“ zaznie hlas riaditeľky miestnej školy. Zrazu stojíte pred riešením rôznych otázok, na ktoré sa pred vstupom do školy musíte pripraviť...

Aké aktivity v environmentálnej výchove už škola realizovala?

Ktoré témy sú vhodné pre ktorý vek?

Aké publikácie a príručky boli k téme vydané?

Aké budú ciele?

Ako sa pracuje so školákmi?

Aké sú naše limity (miesto, čas, rozsah, materiál, technika, veľkosť skupiny)?

Koľko detí zvládne jeden lektor?

Aké metódy použiť?

Ide o jednorazovú akciu alebo o začiatok systematickej práce?

Skúsme sa zamyslieť nad prosbou školy. Ako by sme mohli postupovať?

Na čo je potrebné pamätať? Poďme krok po kroku hľadať na ne odpovede.

Ako príklad zvolíme ODPADY

Ide o tému, ktorá je veľmi často v rámci environmentálnej výchovy na školách realizovaná. Dotýka sa každého z nás, keďže každý z nás produkuje odpad, je prepojená s bežným životom, je to téma veľmi konkrétna. Vhodná je pre rôzne cieľové skupiny – v závislosti od veku volíme jej obsah, metódy. Posledné desaťročia prešla posunom v cieľoch aj obsahu výučby a realizovaných aktivitách – od „zbierania smetí“ k systematickým opatreniam na školách vedúcich k minimalizácii množstva produkovaného odpadu.



Po vybratí témy sa zamyslíme: Čo všetko nás napadne pri téme odpady?

Vymedzíme tak podtémy, z ktorých budeme následne vybera pri tvorbe výučbového programu.



11.1 KONTEXT: NA ČOM MÔŽEME V ŠKOLE STAVAŤ?

Pri príprave programu je dôležité vedieť, kde sa vo vedomostiach, skúsenostiach a zručnostiach žiakov „napájame“. Má naša cieľová skupina za sebou už výučbu témy odpady? Na akom predmete? S akým obsahom? Akým spôsobom? Aké aktivity robili? Boli na exkurzii? Robili nejaké ankety? Fotografovali? Aké metódy používajú? Sú žiaci zvyknutí na prácu v skupinách alebo sa od nich vyžaduje „vzorné sedenie“ počas výkladu v laviciach? Aké pravidlá v triede platia? Poznanie obsahu a cieľov Štátneho vzdelávacieho programu (čo sa má v ktorom stupni učiť) a učebníc jednotlivých predmetov (ako je vytvorený základ pre vyučovanie) vnímame za dôležité poznanie rámca, v ktorom sa pohybujeme. Na jednej strane orientáciou v nich máme predstavu o cieľoch prierezovej témy Environmentálna výchova a môžeme pomôcť ich naplňať, na strane druhej máme možnosť flexibilne ciele doplniť, prispôbiť. Rozhovor s učiteľkou je základný zdroj údajov, ktorý nám môže pomôcť na triedu/školu sa „napojiť“ a vhodne zvoliť obsah aj formu výučbového programu.

Klíma v triede

Aká je klíma v triede, do ktorej prichádzame? Je vytvorené bezpečné prostredie? Klímu v triede nastavuje učiteľ, no spoluvytvárajú ju všetci jej žiaci/študenti a externe i rodičia. Ako prichádzajúci lektor máte obmedzené možnosti ju dlhodobo ovplyvniť, napriek tomu môže klíma triedy významne ovplyvniť úspešnosť vášho výučbového programu.

V momente ohrozenia preberá riadenie správania človeka limbický systém – nižšia časť mozgu, v ktorej si uvedomujeme naše emócie, reguluje potrebu jedla, pitia, spánku, tepla (ak sme smädní, unavení, hladní, naša pozornosť je smerovaná k uspokojeniu týchto základných požiadaviek, horšie sa sústredíme, významne sa znižuje schopnosť učiť sa). V tejto časti mozgu nemá centrum zmyslové poznávanie, ani pamäť ani reč a myslenie. To je dôvod, prečo v situácii ohrozenia nie je človek schopný učiť sa (Petlák et al., 2009).



Základnou podmienkou učenia sa je bezpečné, tzv. **mozgovo-kompatibilné prostredie**.

K jeho vytvoreniu sú potrebné (Ondrejičková, Rázusová, 2004):

- dôvera (priateľské ovzdušie, istota, bezpečie, primerané pravidlá)
- zmysluplný obsah (pre podporu záujmu učiť sa, z reálneho sveta okolo nás)
- sloboda výberu (možnosť voľby aplikačných úloh)
- adekvátny čas (postup vlastným tempom)
- obohatené prostredie (mnohorakosť učebného materiálu z prvej ruky)
- priama spätná väzba (napr. pracovné listy so sebakontrolou, závery vyslovené v skupine, praktické odskúšanie riešenia).

Aký je cieľ?

Prichádzame na školu, kde zvažujú zavedenie minimalizácie odpadu? Alebo odpad triedia a nefunguje im to? Má byť náš výučbový program úvod do systematického znižovania produkcie odpadu? Alebo máme „len“ naplniť tému v rámci Štátneho

vzdelávacieho programu? Pri téme odpady ani ten najlepší výučbový program nemá zmysel, pokiaľ nie je výučba následne prepojená v čo najväčšej miere s bežným fungovaním triedy/školy. Ak sa žiaci dozvedia, že je potrebná minimalizácia odpadu, ak pochopia prečo, ak ich namotivujeme, je trestuhodné nevytvoriť na škole podmienky pre minimalizáciu odpadu v bežnom chode. Aby bola akákoľvek výučba zmysluplná, musíme žiť to, čo učíme. Inak je vyučovanie odtrhnuté od reálneho života, formálne, prázdne, nezmyselné. Slovanmi Gándhího: „Ty musíš byť zmenou, ktorú chceš vidieť vo svete.“



Obr. 51: Opätovné využitie starých sudov – po namaľovaní budú slúžiť na zachytávanie dažďovej vody, ktorou budú žiaci polievať školskú záhradu (zdroj: archív programu Zelená škola)



Pri prezentácii výučbových programov (ale aj projektov) sa často dozvedáme, že ich cieľom je „zvýšiť ekologické vedomie/zlepšiť vzťah k životnému prostrediu/pomôcť Zemi/podporiť trvalo udržateľný život...“ Čo sa však majú žiaci naučiť? Čo si majú uvedomiť? Čo prežijú/precítia? Akú zručnosť si osvoja? Pri plánovaní výučbových programov dochádza k zámene aktivít a cieľov. Napr. výroba recyklovaného papiera nie je cieľ, ale aktivita, ktorou máme k cieľu dospieť.



Cieľ má spĺňať tzv. kritériá SMART (Kotrba, Lacina, 2010), čiže má byť:

- **S** (speciálne): špecifický, konkrétny, nie všeobecný
- **M** (measurable): merateľný
- **A** (akceptable): prijateľný cieľovou skupinou
- **R** (realible): realistický, nemal by byť príliš jednoduchý ani zložitý
- **T** (termiálne): termínovaný, mal by byť dosiahnutý za vymedzený čas

Napr.: cieľom je vysvetlenie a objasnenie hierarchie odpadového hospodárstva. Žiaci dokážu vysvetliť rozdiel medzi separáciou a recykláciou, vyargumentovať význam a dôsledky krokov „predchádzať vzniku odpadov – opätovne využívať – recyklovať“. Navrhnú ich uplatnenie v dennom živote triedy, ktoré budú dodržiavať.



Ako stanovovať ciele v environmentálnej výchove?

http://www.zelenaskola.sk/files/metodicka_prirucka_pre_skoly.pdf

Aké sú naše limity?

a. čas

Každá téma sa dá pokryť rôznym spôsobom. Je veľký rozdiel, či na tému Odpady máme dve vyučovacie hodiny, v rámci ktorých sa máme aj zoznámiť so skupinou, aj realizovať výučbový program a aj si vyhradiť čas na reflexiu... Alebo či máme k dispozícii projektový deň (napr. 5 vyučovacích hodín), počas ktorých sa môžeme do témy pustiť z rôznych po-

hľadov (v rámci rôznych predmetov). Alebo je téma Odpady témou mesiaca? Alebo sa na ňu škola plánuje sústrediť v rámci školského roka kontinuálne? Časový rámec je jedným zo základných limitov. Veľmi častou dĺžkou výučbového programu (ako kompromis v rámci vyučovania) je 90 minút. V materskej škole kratšie, rozdelené na viacero častí. Na prvom stupni základnej školy je pomerne jednoduchá možnosť „spojenia“ (napr. Vlastiveda a Výtvarná výchova) či zámery hodín. Na druhom stupni a na strednej škole, kde je rozvrh zabezpečovaný učiteľmi s rôznymi aprobáciami môže byť vymedzenie 90 minút náročnejšie. Možnosťami sú spojenie predmetov (integrovanie témy do rôznych predmetov Chémia + Etika, Dejepis + Slovenský jazyk a pod.) alebo tzv. projektový deň.

b. veľkosť skupiny

Najbežnejšou skupinou, s ktorou pracujeme je jedna trieda, čo v súčasnosti predstavuje cca 25 žiakov. Nestáva sa zriedka, že po príchode na školu nám oznámia, že „spoja triedy, aby využili návštevu a umožnili viacerým žiakom zúčastniť sa“, alebo ako suplovanie za kolegyňu, ktorá náhle absentuje. Náš program má o chvíľu začať – čo teraz? Improvizácia sa v tomto prípade naozaj nevypláca – nedostatok miesta či pomôcok, znemožnenie práce v skupinách – sklznutie do prednáškového štýlu... energia s prípravou aj ciele sú tatam... Už pri komunikácii so školou je potrebné jasne pomenovať podmienky – práca len s jednou triedou je jednou zo základných.

c. miesto

Interiér Z časového a organizačného hľadiska sa v rámci vyučovania triede/interiéru školy nevyhneme. Aj tento priestor sa však dá pri mnohých témach upraviť na podnetný a tvorivý, napr. presunutím lavíc, využitím koberca s vankúšmi na sedenie pre navodenie neformálnej atmosféry, vhodnými formami, metódami a použitím rozmanitých pomôcok, prácou v skupinách, rozumným využitím techniky.

Exteriér Výučba vonku, v autentickom prostredí je neporovnateľná s interiérovou. Pri téme odpady môže ísť napr. o návštevu skládky odpadu, recyklačnej linky, zberného dvora. Pri voľbe vzdialenosti lokality výučbového programu zohľadňujeme vek cieľovej skupiny. Pre veľké objavy či „aha efekt“ často nie je potrebné cestovať ďaleko (čím nižší vek, tým kratšie vzdialenosti volíme). Každá exkurzia by mala mať vymedzený cieľ korešpondujúci s témou, ktorú učíme a premyslenú „dramaturgiu“. Prekonaný je scenár „ideme a uvidíme, čo nám ukážu/povedia“. Snažíme sa posunúť žiakov z pasívnych účastníkov do aktívnej pozície – od prípravy, napr. vyhľadať spoje, zistiť ceny, otváracie hodiny, po spracovanie výstupov. Učia sa tak celý rad zručností a „komunikácia“ tak nezostane len kapito-



Obr. 52: Zútlunnením a vytvorením neformálnej atmosféry môže byť aj trieda príjemným a podnetným prostredím na učenie (zdroj: archív ZŠ u Filipa, Banská Bystrica)

lou v predmete Občianska náuka. Mladším žiakom môžeme pripraviť pracovné listy na záznam kľúčových informácií na exkurzii, v starších ročníkoch môže byť motiváciou spracúvanie fotoreportáží miesto referátov, či zbieranie materiálu pre rovesnícke vzdelávanie.



Predpoklady pre výučbu v exteriéri s ohľadom na vzdialenosť a vybavenie

Napr. tému Les je optimálne učiť priamo v lese, pre predškolákov v mestskej materskej škole môžeme využiť prímestský park, pre stredoškolákov je vhodná výučba v niektorých z našich pralesov so strážcom prírody. V každom prípade je potrebná dôkladná príprava programu. Pobytu vo vonkajšom prostredí je nutné prispôbiť oblečenie, obuv a výbavu podľa ročného obdobia, aktuálneho počasia a plánovaných činností (napr. podložky na sedenie, gumáky – pokiaľ budeme pri potoku) s rezervou pre nepredvídateľné okolnosti (napr. pršiplášť, náhradné ponožky, viacvrstvé oblečenie a pod.). S rodičmi jasne odkomunikujeme, čo znamená „vhodné terénne oblečenie“, najmä pokiaľ nie je pobyt vonku bežnou súčasťou výučby na škole, ani ich trávením rodinného času. Tieto odporúčania môžu znieť banálne, ak však pred odchodom do lesa zistíme, že polovica detí má na sebe balerínky alebo sandále, stojíme pred rozhodnutím, či riskovať vyvrtnutie členka pri prechode terénom, či premočenie na prvej lúke... Okrem povinnosti získať informovaný súhlas rodičov, je vhodné ich vopred oboznámiť s programom. Užitočné je tiež dohodnúť pravidlá používania mobilných telefónov nielen deťmi, ale aj rodičmi. Pri júrovej návšteve farmy s triedou štvrtákov sme zažili priebežné bombardovanie telefonátmi maminy: „Majka, nesediš na zemi?“ „Majka, nie je ti chladno?“ „Majka, napila si sa čaju?“ Je to stresujúce pre dieťa i učiteľa/lektora, narúšajúce priebeh výukového programu.

d. personálne zabezpečenie

Koľko detí zvládne jeden lektor? Záleží, či v interiéri (zvyčajne jeden lektor na triedu) či v exteriéri. Pri programoch mimo školu obvykle potrebujeme na 10 – 12 detí jedného dospelého. Dôležitý je tiež vek detí a náročnosť plánovaných aktivít. Je tiež rozdiel, či pracujeme so skupinou pravidelne (máme ujasnené a „zabeňované“ pravidlá) alebo po prvý raz (vzájomné spoznávanie, testovanie hraníc). Lektorovanie vo dvojici má viaceré výhody, napr. prenos pozornosti žiakov/študentov z jedného lektora na druhého (udržanie pozornosti), vzájomná pomoc a dopĺňanie sa, možnosť rozdeliť triedu na skupiny a ich súbežná práca, vzájomná spätná väzba na lektorovanie. Dôležitý je vzájomný súlad/zohranie lektorov, dohodnutá dramaturgia programu, rozdelenie úloh. Ako externý spolupracovník môžete poprosiť o spoluprácu pri priebehu programu pedagóga, osloviť dobrovoľníkov – vysokoškolákov (pomerne málo je využívaná systematická spolupráca so študentmi pedagogických či prírodovedných fakúlt) alebo rodičov/starých rodičov, s ktorými prejdeme scenár výučbového programu a dôkladne dohodneme ich konkrétne úlohy. Niekedy sa ukáže byť prítomnosť učiteľa a jeho asistencia pri programe prínosná a inokedy je vhodnejšie sa dohodnúť, že do priebehu vyučovania pedagóg nezasahuje.

e. materiál a pomôcky

Pri všetkých cieľových skupinách podporujeme používaním pomôcok názornosť výkladu, udržiavame pozornosť, môžeme podporovať fantáziu, zaujať, umožniť zážitok, podporiť kladenie otázok. Aj v dnešnej dobe komerčnej ponuky rôznych modelov je zabezpečenie

praktických pomôcok často viac o nápade ako o peniazoch. Pri téme odpady nimi môžu byť vymyté obaly rôznych produktov (pre ich správne vytriedenie, diskusiu o opätovnom využití, o minimalizácii), značky na obaloch, mapy cestovania odpadu, so žiakmi vytvorený model legálnej skládky odpadu, výroby z druhotných surovín a pod.



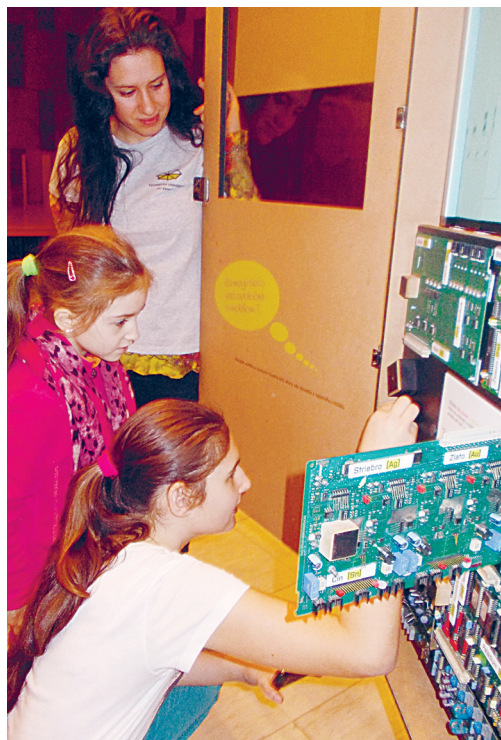
Obr. 53: Záber z kurzu vo Vzdelávacom centre Zaježová: pani učiteľka pod dohľadom lektorky Janky Menkynovej (Daphne) spoznáva jednu z učebných pomôcok – model krajiny (Immerová et al., 2010). Vzdelávanie učiteliek a učiteľov je jednou z podmienok rozvoja environmentálnej výchovy na školách

(zdroj: archív programu Zelená škola)



Obr. 54: Ponožkové divadlo – ukážka, že pomôcky nemusia byť nákladné (zdroj: Zuzana Gallayová)

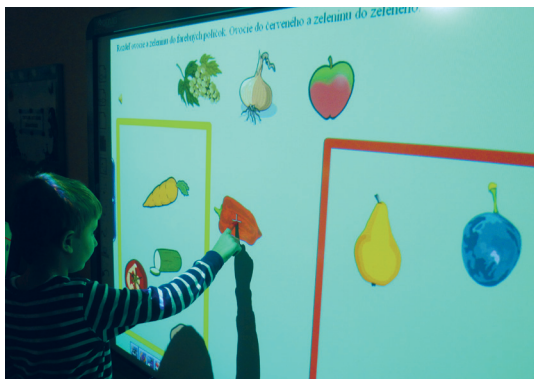
Obr. 55: Skúmanie vnútra nadrozmerného mobilu a hľadanie v ňom odpovedí na otázky ohľadne elektroodpadu na interaktívnej výstave CEEV Živica Svetový supermarket (zdroj: Zuzana Gallayová)



f. technika

Vývoj didaktickej techniky a informačno-komunikačných technológií ide míľovými krokmi. Posunuli sme sa od premietania diazpozitívov, púšťania videí a zvukov z magnetofónu k interaktívnym tabuliam, on-line vzdelávaniu... Využívanie techniky má svoje výhody aj riziká. Vo vyšších ročníkoch môžu byť vhodným doplnkom (krátka animácia či video,

reportáž), avšak kriticky hodnotíme ich efektívne využitie. Nemali by nahrádzať priamu skúsenosť. Napr. pasívne sledovanie záznamu pokusu výroby recyklovateľného papiera je neodôvodnené, keď si ho môžeme priamo v triede vyrobiť, obdobne ako pustenie prezentácie druhov odpadov – keď si ich môžeme sami určiť na konkrétnych výrobkoch či ich obaloch.



Obr. 56: Triedenie ovocia a zeleniny virtuálne
(zdroj: archív programu Zelená škola)

11.2 KTORÉ METÓDY POUŽIŤ?

Zalovte v spomienkach na vašu školu. Ktorá vyučovacia hodina/deň sa vám zobrazil? Čím vás zaujala? Prečo? Bolo to témou? Pomôckami? Prostredím? Typom aktivity? Učiteľom? Zmysluplné vyučovanie nemá podobu „výklad – opisovanie poznámok – vyskúšanie z minulej látky“. V environmentálnej výchove kladieme dôraz na minimalizáciu frontálnej výučby (prednáška, výklad).



Ktorá učebná metóda je najlepšia? Rovnako by sme sa mohli opýtať tesára, ktorý je jeho najlepší pracovný nástroj (Petty, 2006). Tesár si vyberie nástroj podľa toho, či chce vyvŕtať dieru, rozrezať kus dreva či vytiahnuť klinec. Každý nástroj má svoje opodstatnenie a dobrý tesár nielenže vie, ako so všetkými nástrojmi pracovať, ale tiež pozná, ktorý nástroj je za ktorých okolností najvhodnejší.

Rôzne metódy na príklade témy Odpady:

- **Vysvetlíme** problematiku odpadu. Pri výklade použijeme prezentáciu. Z hľadiska udržania pozornosti limitujeme dĺžku vysvetľovania.
- **Vedíme rozhovor** – kladieme otázky ohľadne odpadu v domácnosti, na základe odpovedí nadväzujeme ďalšími otázkami. Rozhovor je riadený lektorom/učiteľom – sleduje stanovené ciele.
- **Ukážeme (demonštrácia)** koľko odpadu vznikne v priemernej domácnosti za jeden týždeň. Napr. vysypanie tohto množstva odpadu (vymytého) v triede má vyšší efekt ako premietnutie obrázku či grafu.
- **Vyskúšame** triediť odpad so žiakmi.
- Žiaci **vyhľadajú a spracujú informácie a obrázky** o značkách na obaloch.
- Žiaci **porovnajú**: koľko odpadu sa dá ušetriť predchádzaním vzniku odpadov či ich opätovným využívaním?
- **Pokus**: hliník alebo plast? Magnetka reaguje na hliník. Výsledok nám pomôže rozhodnúť sa pri triedení odpadu. Je rozdiel, či pokus robí lektor a žiaci sú len pozorovateľmi alebo robia pokus žiaci v skupinkách alebo každý individuálne.
- **Brainstorming** (metóda na riešenie problémov, generuje nápady skupiny bez ich hodnotenia): ako minimalizovať množstvo odpadu v triede?

- **Diskusia:** ktoré z príkladov dobrej praxe sú uplatniteľné na našej škole?
- **Nácvik argumentácie:** prečo separovanie nie je cesta k riešeniu problému odpadov?
- **Práca v skupinách** s obrázkami, textom, internetom na rôznych zadaniach. Podľa cieľa môžeme zadať rovnaké alebo rôzne úlohy. Napr. skupina zostaví a predstaví ostatným skupinám pravidlá minimalizácie odpadu alebo skupiny vyhľadajú príklady dobrej praxe v riešení problematiky odpadov z iných škôl a vzájomne si ich predstavujú.
- **Zážitková aktivita** na uvedenie si, že naplnenie života nespočíva v množstve nakúpených vecí.
- **Vyskúšanie** si práce na zbernom dvore, **hry, hranie rol, účasť na výstave, exkurzia** na skládku či podniku na spracovanie druhotných surovín a rôzne ďalšie.



Pri príprave a realizácii výučbových programov uplatňujeme **základné pravidlá pre vyučovanie** odporúčené už Komenským. Postupujeme:

- od jednoduchého k zložitému
- od blízkeho k vzdialenému
- od konkrétneho k abstraktnému.

A čím nižšia veková skupina, tým jednoduchšie, konkrétnejšie príklady z blízkeho okolia uvádzame.

„Nech je pre učiacich zlatým pravidlom, aby sa všetko podávalo všetkým možným zmyslom. Totiž veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, čuchateľné čuchu, chutnateľné chuti a hmatateľné hmatu, a ak možno niektoré veci vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerým“.


J. A. Komenský



Na seminároch pre učiteľov sa často stretávame s apelom, aby využívali zážitkové metódy. V protiklade k frontálnej výučbe môže byť pre žiakov zážitkom akákoľvek zmena :-). Ak učíme o odpadoch, môže byť zážitkom návšteva skládky, ak o stromoch, môže byť zážitkom učiť sa priamo v lese, ak o potoku, je zážitkom vkročiť doň naboso. Zážitkové učenie však nie je len spestrením či „zakčnením“ vyučovania. Ide o komplexný proces, ktorý v sebe spája zážitok, skúsenosť, vnímavosť, poznanie a správanie, snaží sa zapojiť emócie, predstavivosť, fyzické telo i intelekt. Zážitok samotný však ešte neznamená, že sa z neho človek niečo naučí (nie je cieľom, ale cestou). Zážitkové vzdelávanie je založené na reflexii, rozbere zážitku (viac Franc et al., 2007).



Petty, G., 2006: Moderní vyučování. 4. vydanie. Portál, Praha. 380 pp.

http://www.mpc-edu.sk/library/files/aktivne_ucenie_tomengova_web.pdf - zverejnené aj na 

Tak, ako je téma Odpady široká, je rozmanitá aj paleta metód, ktorými je možné pokryť stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Žiadnu z metód nepoužívame univerzálne. Každá má svoje výhody a nevýhody. Vhodnosť ich použitia zistíme len praxou. Podľa Pettyho (2006) široký repertoár metód umožní pružne reagovať na celý rad náročných problémov, na ktoré v praxi narazíme a okrem toho zintenzívňuje pozornosť a záujem žiakov, z ktorých sa každý učí iným spôsobom. Aby sme zistili, či metóda funguje, treba ju vyskúšať. Pokiaľ sa metóda neosvedčí raz, môže ísť o smolu, pokiaľ dvakrát, môže ísť o náhodu, na tretí raz už zrejme pôjde o pravidlo. Je treba skúšať, overovať.



Didaktika environmentálnej výchovy sa vyznačuje niekoľkými zvláštnosťami:

- zreteľný dôraz na mravný a sociálny rozmer environmentálnej výchovy prejavovaný najmä väčším záujmom učiteľa o názory žiaka než memorovanie prebranej látky
- volá po bezprostrednom kontakte detí so živou prírodou
- čo najväčší priestor sa snažíme venovať výcviku vecnej argumentácie, ale i počúvania názorov iných ľudí, rešpektovanie iných uhlov pohľadu na riešený problém
- nie je až tak dôležitý objem poskytnutých informácií ako ich odborná správnosť, aktuálnosť a začlenenie do náležitých súvislostí
- podpora rozvoja kritického myslenia (Máchal, 2000).

Mnohé z tém environmentálnej výchovy sú dnes už z rôznych strán spracované v celej škále metodických materiálov, realizovalo sa množstvo projektov. Orientácia sa v nich a priebežné sledovanie noviniek nám môže ušetriť veľa času pri príprave výučbových programov. Nekopírujme bezhlavo ani „neobjavujme teplú vodu“. Môžeme sa inšpirovať, prispôbiť aktivity na našu cieľovú skupinu a podmienky. Pri používaní spracovaných materiálov a k aktivitám postupujeme kriticky.

Vybrali sme tému výučbového programu, poznáme cieľovú skupinu, jej veľkosť, časový rozsah, prostredie, kde bude výučbový program prebiehať. Zistili sme, aké aktivity a projekty už boli realizované, poznáme výhody a nevýhody jednotlivých metód.



Pokiaľ pracujeme s triedou dlhodobejšie, poznanie „kto sa akým spôsobom učí“ nám pomôže pri zostavovaní aplikačných úloh na osvojenie, precvičenie a upevnenie učiva pre rôzne typy. Podľa Gardnera (1993) utvára osobnosť človeka najmenej osem typov inteligencií, ktoré predstavujú schopnosť riešiť problémy a vytvárať produkty. Podľa dominancie mozgovej hemisféry môže človek niektorú z inteligencií preferovať v spôsobe spoznávania:

- lingvistická (verbálnym učením)
- logicko-matematická (logikou vzájomných väzieb a súvislostí)
- muzikálna/akustická (pomocou melódie, rytmu)
- priestorová (obrazmi, predstavivosťou)
- telesno-pohybová (manipuláciou, pohybom)
- interpersonálna (sociálne učenie od druhých, v rozhovoroch)
- intrapersonálna (cez seba, svoje vzťahy k druhým, prežívaním, premýšľaním)
- prírodná (v pozorovaní vonkajšieho prostredia)



Zistite, aký typ inteligencie u vás dominuje.

Aký model učenia použijeme?

Výučbový program môžeme pripravovať a realizovať podľa rôznych modelov učenia, ktoré slúžia pre predstavu priebehu procesu učenia a následné plánovanie aktívnej, efektívnej výučby. Z radu modelov sme len pre ukážku vybrali nasledujúce dva.

a. Model E - U - R (Evokácia - Uvedomenie si významu - Reflexia)

Naša myseľ nie je prázdna nádoba, skôr bohatý systém, ktorý zbiera vedomosti, zážitky a skúsenosti, podľa ktorých posudzuje nové vnemy. Čo sa v jednotlivých fázach modelu deje a prečo je vhodný pri vzdelávaní o environmentálnych témach?

Evokácia – v tejto fáze je cieľom preskúmať, aké informácie a skúsenosti sa nám spájajú s danou témou. Každý si so sebou nesie súbor vecí, ktoré sme za život nazbierali (výchovou, vzdelaním, skúsenosťami). Dôležité je, aby si žiaci/študenti vybavili doterajšie znalosti, svoje vlastné skúsenosti a pátrali po otázkach, ktoré ich zaujímajú. Príkladom evokácie môže byť brainstorming: Prečo vzniká odpad? alebo Kde všade vzniká odpad?

Vo fáze **Uvedomenie si významu** sa pracuje s informáciami, ktoré sú nové a je vhodné ich kriticky skúmať, overovať či vyvracať. Tiež je možné skúmať, z koľkých perspektív sa je možné na problematiku pozeráť. Pokiaľ je témou minimalizácia odpadu, môže byť cieľom pochopenie, prečo je lepšie vzniku odpadu predchádzať ako ho následne riešiť.

Reflexia je korunou procesu učenia, ktorý bez nej má pramalý zmysel. V reflexii sa žiak/študent vracia k svojim predstavám a myšlienkovým štruktúram z fázy evokácie, porovnáva a prepája staré informácie a dojmy s novými a tak pretvára svoju štruktúru. Pokiaľ sa objaví niečo nové, čo do štruktúr nezapadá, stojíme pred rozhodnutím: buď túto inakosť odhodiť, alebo sa jej otvoriť. To so sebou prináša veľkú mieru neistoty, pokiaľ sú názory či presvedčenie otrásené. Ochota „prestavovať škatuľky“ je mierou otvorenia našej mysle. V tejto fáze môže dôjsť k zaujímavosti nových postojov, napr. vo vzťahu k vlastnej produkcii odpadov. Proces učenia tak môže viesť k transformácii (upravené k téme odpady podľa Sovová, Šebestová, 2008).

Model E-U-R je vhodný pre osvojenie si nových poznatkov, ich usporiadanie do nových súvislostí, prepojenie so svojimi zážitkami a skúsenosťami.



Popisy ukážkovej výučby podľa metódy E-U-R nájdete v manuáli:

SOVOVÁ, L., ŠEBEŠOVÁ, P. (eds.): 2008: Tři kroky k aktivnímu vyučování. Sdružení Tereza., Praha. 195 pp.

b. Kolbov cyklus aktívneho učenia

pre zážitkové učenie alebo učenie postavené iba na vlastnom vývoji je vhodné použiť Kolbov cyklus. Pokiaľ sa máme zo skúseností niečo naučiť, musíme ich pochopiť: premýšľať o nich, zovšeobecniť ich a potom naplánovať, ako by sme mohli robiť veci lepšie. Keď svoj plán zrealizujeme, je nutné ho opäť ho zhodnotiť –a tento proces stále pokračuje (obr. 57). Kolbov cyklus predstavuje základný model učenia sa zo skúsenosti (Kotrba, Lacina, 2010).



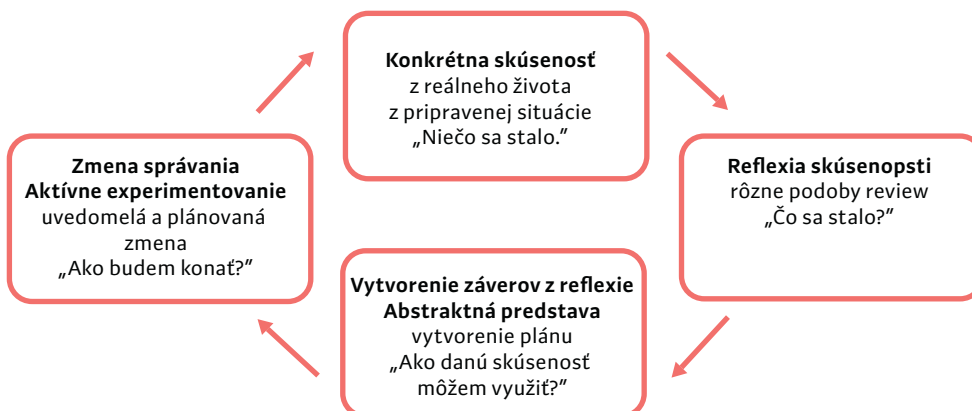
Ako minimalizovať odpad napr. v 6. A? Navrhňte schému výučby podľa Kolbovho cyklu.

„Čo je pre deti zmysluplné učivo? To, ktoré vychádza zo skutočného života, viaže sa na ich doterajšie skúsenosti, je primerané veku a preto je zrozumiteľné. Je dostatočne bohaté, aby mozog mohol rozpoznať rôznorodé vzorové schémy a neobsahuje prvky vonkajšej motivácie...“

Susan Kovaliková

autorka edukačného modelu Vysoko efektívne učenie

<http://skolapre21storocie.nds.sk/>



Obr. 57: Schéma Kolbovho cyklu učenia (Ondrejčíková, Rázusová, 2004)

11.3 AKO ZOSTAVÍME VÝUČBOVÝ PROGRAM?

Najzaužívanejšie je **členenie**:

a. úvod

Od úvodu sa odvíja priebeh celého programu, ako sa vraví: „Aký začiatok, taký koniec“, preto ho nepodceňujeme. Jeho úlohou je skupinu osloviť, zaujať, motivovať, naladiť, nastaviť. V úvode môžeme účastníkov zoznámiť s cieľom výučbového programu, ale nie je to podmienka. Pokiaľ pracujeme s tou istou skupinou opakovane, v úvode sa napájame na predchádzajúcu tému/výučbový program. Ako môžeme naštartovať program? Rozprávkou, príbehom, hádankou, úryvkom z knihy, citátom, aforizmom, scénkou, krátkou ukážkou z filmu či pár minútovým videom, správou z novín, reklamou. Možností je široká škála, dôležité je zvoliť adekvátne cieľovej skupine a v súlade s cieľom programu. Úvod môže vyvolať otázky, na ktoré ideme hľadať odpoveď. Začiatkom programu by sme mali podchytiť záujem a pozornosť, vyvolať zvedavosť a chuť počúvať a zapájať sa ďalej.



Príklady úvodov výučbových programov v téme Odpady

V materskej škole môžeme začať napr. rozprávkou o Špindúre v Kráľovstve čistoty (môže mať prevedenie hraného divadla, bábkového či maňuškového divadla). Deti sedia na koberci (na vankúšoch) v polkruhu, aby každý dobre videl. Zahráme príbeh o príchode Špindúry Najväčšej do Kráľovstva čistoty so zapájaním sa detí (Gallayová, Úradníková et al., 2012).

Na základnej škole môžeme začať príbehom „Môj ťažký deň“/„Môj skvelý deň“. Lavice usporiadame do polkruhu, aby každý dobre videl. Rozprávame udalosti predchádzajúceho dňa a „mimočodom“ na stôl vykladáme obaly z použitých produktov. Ideálne je, ak si zakryjeme lavicu obrusom a obaly vykladáme spod stola tak, aby ich deti vopred nevideli, aby sme podporili ich zvedavosť. Na úvod sa pozdravíme a začneme rozprávanie: „Včera som mala ťažký deň. Vstala som skoro ráno. Umyla som sa (vyložíme obal z mydla), bola som



Obr. 58: Špindúra v kráľovstve čistoty (ukážka z metodického súboru)

na toailete (obal z toaletného papiera). Na raňajky som zjedla rožok s maslom (vyložíme papierové vrecúško od pečiva), syrom (obal papierový aj hliníkový) a red'kovkou (vňať, mikroténové vrecko + taška z nákupu)... a už mi volala Ema. Pozvala ma na jej oslavu narodenín...". Takto porozprávame celý deň vrátane oslavy, stretnutia rôznych ľudí... motív príbehu prispôsobujeme triede, s ktorou pracujeme. Modelujeme zápletku tak, aby čakali na rozuzlenie, aby sa aj zasmiali, no čo najviac opisujeme deň (a zaraďujeme typy odpadov), ktorý je triede blízky. Ide len o úvodnú aktivitu, preto jej dĺžku nastavíme cca na 3 minúty. Príbeh končíme: „Bol to naozaj dlhý deň (pár sekúnd odmlka). Čo myslíte, o čom sa dnes budeme rozprávať?“. Na stole sme zhromaždili riadnu kôpku odpadov. Toto je ukážka množstva odpadov jedného človeka za deň. Čo s týmto odpadom zvykneme robiť? Prechádzame k jadrú programu.

Na strednej škole môžeme začať „Hľadaním nezvestnej osoby“.

Triedu vopred pripravíme. Z lavíc vytvoríme „pracoviská“ pre štvorčlenné tímy. Po triede polepíme fotky rôznych detektívov a vyšetrovateľov z kriminálok. Po príchode študentov si spolu prezrieme galériu – koho poznajú? Ktoré sú ich obľúbené postavy? Prebehne krátky rozhovor. „Aktuálne prebieha pátranie po niekoľkých osobách. Máme možnosť zostaviť ich profily. Rozdelíme sa do vyšetrovacích tímov.“ Každý študent si vyberie zo sady kartičiek jednu (fotkou vyšetrovateľa dole) a vytvorí štvorec podľa vylosovaných rovnakých fotografií a sadnú si k laviciam. „Po domovej prehliadke sme zaistili smetné koše hľadaných osôb. Na ich základe zostavte profil osoby, po ktorej pátrame. Je to muž alebo žena? Koľko má rokov? Aké má záľuby? Kde ju začneme hľadať? O 7 minút je porada vyšetrovacích tímov.“ Na každú lavicu vysypeme smetný kôš (vymyté obaly, nakombinované podľa zámeru aktivity) a dáme dotazník k profilu (pohlavie, vek atď.). Necháme tímy pracovať na teóriách. O 7 minút zvoláme poradu a jednotlivé tímy predstavia zostavené profily. Následne prejdeme k jadrú výučbového programu.



Obr. 59: Hľadanie nezvestnej osoby
(zdroj: Zuzana Gallayová)



V zážitkovej pedagogike sa úvodná časť nazýva libreto, ktorým vytvárame atmosféru programu. Námety ponúka napr.: JANDA, J., 2002: Zlatý fond her I.: Hry a programy pripravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Portál, Praha. 160 pp.

b. jadro

Po úvodnej aktivite prechádzame k jadrú výučbového programu. Rozprávka o Špinďúre, príbeh predošlého dňa aj zostavovanie profilu hľadanej osoby by mohli pokračovať ťažiskovou časťou zameranou na minimalizáciu odpadu. Avšak v každej z týchto cieľových skupín by bol odlišný objem informácií aj forma ich podania v súlade so stanovenými cieľmi.



V materskej škole rozprávka o Špindúre je v jadre smerovaná:

- na pochopenie, že odpad nepatrí do prírody (dôsledky pomenované deťmi: „*Je to škaredé, smrdí to, srnka/zajac si môžu poraniť nohu, nemáme si kde opekať/oddýchnuť na výlete*“)
- na osvojenie si správneho triedenia odpadu (nadväzujúca aktivita Ekovláčik – separáčik každý vagón viez iný druh odpadu)
- výroba recyklovaného papiera (vyskúšanie si, čo sa deje s vytriedeným papierom a prečo je potrebné správne triediť)
- nastavenie pravidiel minimalizácie odpadu v materskej škole (aby sa Špindúre u nás nepáčilo), ktoré môžu obsiahnuť denný režim triedy. Napr. dohoda s vedúcou školskej jedálne, že sa nebudú podávať k obedu krabičkové džúsy, ale zavedie sa v triedach pitný režim – poháre a džbán s vodou, v zime s čajom. Minimalizácia odpadu by sa mala stať bežnou súčasťou života detí. Tak samozrejmo, ako keď sa v tomto veku učia umývať si ruky a zvládnu to ako úplne prirodzenú súčasť života. Úspešnosť je veľmi závislá od dôslednosti a presvedčenia dospelých (nielen učiteliek, ale aj ostatného personálu). Ak si deti vezmú pravidlá za svoje, môže to priniesť aj takéto zážitky: „*Ved' ma dala tá moja vnučka do poriadku! Strážila som ju, keď bola chorá. Varím a ona ma napráva. „Babka, to nepatrí do koša! Pani učiteľka povedala... Babka, vezmi si tašku do obchodu. Babka, toto nám netreba... No čo ich v tej škôlke dnes nenaučia?*“

Na základnej škole po rozpovedaní príbehu o predošlom dni sa spolu pozrieme na hŕbu odpadkov spolu so žiakmi (náročnosť rôzna pre 1. a pre 2. stupeň):

- *Ktoré odpady vznikajú aj vám?* (riadený rozhovor)
- *Vedeli by sme ich nejako roztriediť?* (napr. podľa materiálov papier, plast a pod.)
- Žiaci sa vystriedajú pri triedení odpadu (nejde o skúšanie, môžu najskôr vytriediť, čo je „ľahké“ a čo „ťažké“ vytriediť, čím si nie sú istí. Cieľom je naučiť sa, nie overiť vedomosti). Keďže sme zámerne zaradili rôzne materiály obalov (napr. fľaša od minerálky – PET 0,5 l aj 1,5 l, vratná sklenená fľaša, kovová fľaša, taška na nákup textilná, umelohmotná rôznej hrúbky a pod.), žiaci už v skupinkách porovnávajú ich výhody a nevýhody a skúsia vyčleniť odpady, ktoré nemuseli vzniknúť. Prečo teda vznikli?
- *Čo sa deje s vytriedeným a nevytriedeným odpadom?* Skupiny pracujú každá so súborom fotografií zo spracovania jednej druhotnej suroviny/s rôznymi spôsobmi likvidácie odpadu. Ich úlohou je zoradiť zábery podľa postupnosti. Následne výsledky predstavia ostatným skupinám. V ďalšom kroku si spoločne prezrieme výrobky vyrobené z druhotných surovín.
- Argumentačné cvičenie: *Je alebo nie je triedenie odpadu jeho riešením?*
- *Ako hospodári naša škola s odpadmi?* (prieskum s presahom do zavedenia minimalizácie do bežného života triedy/školy)

Na strednej škole po predstavení profilu nezvestnej osoby sú zväčša skupiny zvedavé na správne riešenie. Neexistuje. Je to ich fantázia, ktorá skombinovala na základe množstva a druhov odpadov profil. Avšak to, koľko a akého odpadu tvoríme nám môže signalizovať, aké má daný človek návyky. Ktorý z týchto odpadov tvoria aj oni? Ktorý vôbec netvorí? V ďalšej časti po skupinách študenti vytredia odpad. Zámerne primiešame odpady, ktoré sú často nesprávne vytriedené alebo môžu vyvolávať otázky, kam patria (obal z bagety, obal z pudingu, žuvačka a pod.). Pomôžu nám značky na obaloch – nasleduje úloha pre skupiny podľa pripraveného prehľadu značiek na výrobkoch zistiť informácie o danom obale/výrobku. Výučbový program môžeme ďalej smerovať k odpadovej pyramíde (minimalizovať, opätovne používať, recyklovať) a diskusii o význame jednotlivých krokov, ktorú môžeme podporiť krátkymi video ukážkami. Pri realizácii výučbového

programu sme sa v tejto fáze takmer pri každej skupine dostali k debate o jednorazových výrobkoch (časť odpadu chceme, aby bola na jedno použitie, napr. ihly a nemocničný materiál) a jednorazových obaloch, reklame a životnom štýle a čo nás ovplyvňuje (napr. „pitie nápojov z plechoviek je cool“). Konštruktívnu, otvorenú a priateľskú diskusiu považujeme za mimoriadne dôležitú, keďže mentorovanie v tomto veku sa úplne míňa účinku. Opätovné využívanie vecí prakticky môže osloviť stredoškolákov pri výrobe napr. vytúženej oddychovej zóny v priestoroch školy (pre tento vek je charakteristické „posedávanie a debatenie“). Vlastnoručne vyrobený nábytok z paliet, podsedačky z použitých obrusov, plachiet a návlečiek, vankúše z obnosenej rifloviny či skrinky zrenovované dekupážou sa tak stanú „cool“ (obr. 60, 61).



Obr. 60, 61: Príprava oddychovej zóny na Gymnázium M. M. Hodžu v Liptovskom Mikuláši (zdroj: archív školy)

Výučbový program je ťažiskovo tvorený s použitím rôznych metód a zaradením aktivít, ktoré vedú k naplneniu cieľa výučbového programu. Rovnaké aktivity však môžu priniesť rôzny efekt v závislosti od prevedenia a súvislostí, ako ich použijeme.



Rovnaká aktivita – rôzny efekt

Výroba recyklovaného papiera môže byť veľmi vhodnou aktivitou pre demonštráciu spracovania vytriedeného papiera ako aj na vysvetlenie/vyskúšanie si, prečo je dôležité správne triedenie (pri vmiešaní obalu napr. z vanilkového cukru papier „nedrží“ ...). Pokiaľ je táto aktivita súčasťou výučbového programu, môže byť prínosná. Ak však máme len jednu z hodín Výtvarnej výchovy a jednou z techník, ktorú použijeme je výroba pohľadníc či masiek z recyklovaného papiera – bez kontextu na tému Odpady, ide len o použitie druhotnej suroviny, nie o realizáciu environmentálnej výchovy.



Obr. 62: Výroba recyklovaného papiera (zdroj: Karolína Hrušková)

Jarné čistenie potokov patrí medzi tradičné akcie na Deň Zeme. Pri prechádzke Slovenskom sa tomu ani nečudujeme... pre deti v rôznom veku býva silným zážitkom, keď vidia, čo všetko v potoku alebo na jeho brehu nájdú. Dobrý pocit z pomoci prírode/

matke Zemi býva umocnený, pokiaľ je čistenie sprevádzané skúmaním vodného života (pomáhame, aby mali tieto ryby čistú vodu).

Práve táto aktivita môže byť silným zážitkom a deti k téme ochrany životného prostredia pritiahnúť. V žiadnom prípade nepodceňujeme silu tejto skúsenosti ani spoločenský význam tohto typu aktivít. Ak sa však uskutočňuje jarne čistenie v tej istej lokalite rok čo rok po sebe, zrejme niečo nie je v poriadku. Deti aj dospelí strácajú motiváciu, rozvíja sa u nich pocit, že „aj tak je to zbytočné“ (čistiť, snažiť sa, míňať čas, energiu), že „ľudia sú takí“ (lahostajní, nezodpovední), spoločnosť má iné priority.



Obr. 63: Čistenie prírody prináša pocit konkrétnej a viditeľnej pomoci (zdroj: archív programu Zelená škola)

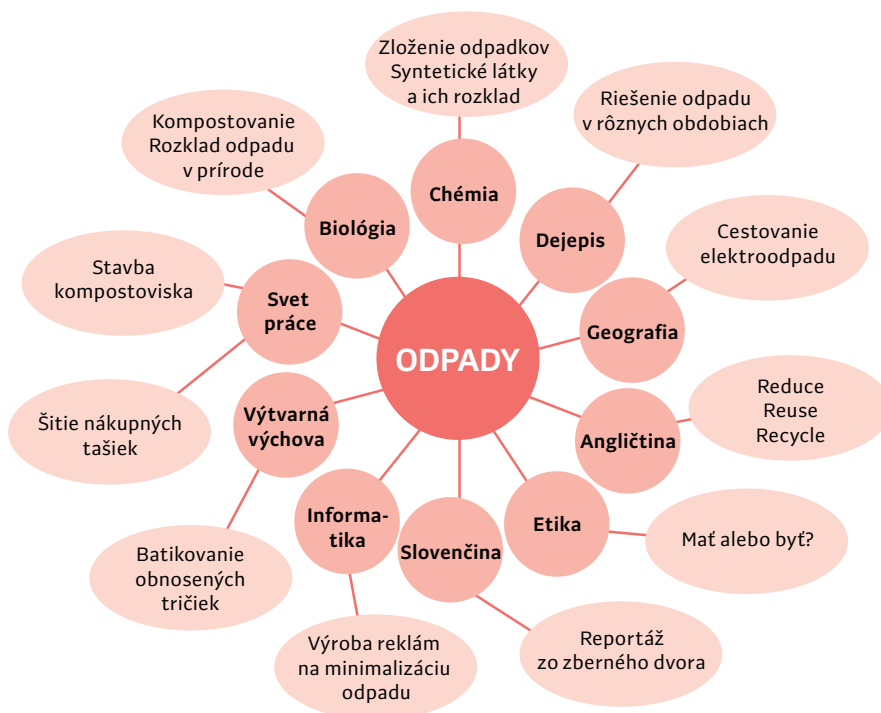
Mapovanie skládok môže pre žiakov starších ročníkov či stredoškolákom priniesť autentické poznatky, v akom stave je ich obec. Rozvíja zručnosti (mapovanie, spracovanie údajov), umožňuje prezentáciu výsledkov na obecnom úrade a pod. Avšak je potrebné urobiť ďalší krok. Krok k prevencii vzniku skládok. Ako? V spolupráci s obcou.

Spolupráca s obcou

Na Základnej škole Sama Cambela v Slovenskej Lupči dostali žiaci úlohu: *preskúmať zadané územie, zistiť, či sa na ňom nenachádzali nelegálne skládky odpadu. Existenciu skládky zapísali do registračného listu, pridali fotografiu skládky, zakreslili mapu územia. Následne informovali kompetentné osoby v obci o nálezoch detí. V uvedenom týždni členovia kolégia oslovili svojich kamarátov, súrodencov, rodičov a spolu sa vydali na putovanie do jarnej prírody. Výsledky Enviropátračov boli zverejnené na informačnom paneli v centre obce. Obec zmapované skládky odstránila, čo Enviropátrači monitorovali a sledujú aj príp. vznik nových skládok. „V spolupráci s obecným úradom chceme takto zabrániť vzniku nových skládok.“* (http://www.zsslovlupca.edu.sk/zelena_skola_les1.html)

Čiže ak žiaci zmapujú nelegálne skládky, zapoja sa do čistenia niektorých z nich v súčinnosti s obcou, ktorá realizuje prevenciu pred ich vznikom a plní si povinnosť odstraňovať skládky vo svojom katastri, významne sa posunul význam každoročného čistenia jedného potoka. Škola môže obci významne pomôcť s propagáciou, vysvetľovaním minimalizácie či správneho triedenia odpadu „od dverí k dverám“ a pod.

Za ostatné roky zaznamenávame posun v aktivitách k téme Odpady – smerujú od jednorazového zbierania odpadkov k systémovým opatreniam v dennom fungovaní. Školy napr. vo svojich vestibuloch vytvárajú knižničky na zdieľanie kníh s cieľom ich opätovného využívania, z iniciatívy učiteliek na michalovskej základnej škole prestali obalovať zošity vzhľadom na ich krátku životnosť s cieľom znížiť množstvo odpadov z obalov, zavedením pitného režimu (pitie vody z vodovodu či čaju) sa významne dokáže na škole znížiť množstvo plastových fliaš a pod.



Obr. 64: Integrácia témy Odpady do rôznych predmetov v rámci ISCED 2

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu by mala byť prierezová téma Environmentálna výchova realizovaná v rámci rôznych predmetov (obr. 64), čo značne závisí od efektívnej komunikácie a dohody vyučujúcich. Príležitosťou pre integrované výučbové programy môžu byť tzv. projektové dni, počas ktorých sa žiaci/študenti venujú jednej téme počas celého vyučovania.



Špecifickým modelom vyučovania je tzv. **integrované tematické vyučovanie**, ktorý predstavuje integráciu učiva podľa tém, pričom celé vyučovanie je počas celého školského roka integrované okolo hlavnej celoročnej témy, uplatňuje celostný a osobnostný prístup k výchove a vzdelávaniu s cieľom celostne rozvíjať osobnosť. U nás tento model rozvíja Asociácia Susan Kovalikovej. Viac: <http://www.ask21.sk/sk>.

c. záver

Záver výučbového programu zvyčajne patrí súhrnu, zopakovaniu a spätnej väzbe. Nejde len o zistenie: „Ako sa vám program páčil? Čo sa vám páčilo najviac a čo by ste zmenili?“. Ale viac o to, čo počas programu účastníci vnímali, čo prežili, pochopili, či a kam sa posunuli v myšlienkach/názoroch. Cieľom environmentálnej výchovy nie je uskutočňovanie súboru aktivít, nimi by sme mali smerovať k jeho naplňaniu (nerealizujeme „aktivitu pre aktivitu“). Preto po každej aktivite by mal nasledovať jej dôsledný rozbor, ktorý sa nazýva rôznymi spôsobmi: review (spätný pohľad), analýza, spätná väzba. Ide o kľúčovú časť, bez rozboru stráca program svoj výučbový potenciál.



Podmienky **pre úspešný priebeh spätnej väzby** (Hanuš, Chytilová, 2010):

- a. **čas** – spätná väzba by mala prebehnúť bezprostredne po aktivite a pre výmenu skúseností musíme mať dostatok času
- b. **vhodné miesto a organizácia skupiny** – po niektorých aktivitách potrebujú účastníci zdieľať pocity a dojmy, vytvoríme preto príjemné a kludné prostredie, sedíme v kruhu, aby všetci vzájomne na seba videli
- c. **pripravenosť lektora na spätnú väzbu** – pripravíme si okruh otázok a pripomienok k zrealizovanej aktivite. Sústredene pozorujeme hodnotenie a všímame si verbálne i neverbálne vyjadrenia. Stanovíme si ciele, aby sa hodiny nediskutovalo o všetkom možnom.

Z hľadiska obsahu sú **tri stupne otázok**:

1. **Faktické otázky**: Čo sa dialo?
2. **Otázky na záujmy a pocity**: Aké to vo vás vyvolalo pocity?
3. **Otázky na postoje a hodnoty**: Čo to pre teba znamená? Ako môžeš skúsenosť využiť?

Výstupy zo spätnej väzby sú výsledky, ktoré majú **niekoľko významov**:

- zistíme, nakoľko sme plánované ciele dosiahli
- dozvedáme sa, nakoľko bol náš dramatický proces vhodný, správny pre dosiahnutie cieľa
- dozvedáme sa veľa o sebe, o skupine, o uvedení konkrétneho programu

Výstupmi sú zručnosti, vedomosti, hodnoty, modely správania, popísané procesy riešenia postupov, vyjadrenie, zobrazenie, pomenovanie.

Rozbor zároveň prináša náhľad do budúcnosti, pretože cieľom rozboru je vyzdvihnúť a zovšeobecniť výsledky učenia a preniesť ich do ďalších aktivít a neskôr do praxe (Bubelíniová *et al.*, 1997). Robiť dobré review je umenie.

11.4 ĎALŠIE PODNETY PRI PRÍPRAVE VÝUČBOVÉHO PROGRAMU

Výrobky

Počas výučbových programov zvyčajne vzniká veľké množstvo výkresov, modelov, výrobkov... Čo s nimi? Čaká ich chvíľka slávy na nástenke či výstavke v triede/ vestibule školy alebo na mestskom úrade/ obecnej vývesnej tabuli... No dajú sa využiť inak? Výroba kalendáru, vytváranie triedneho časopisu, kronika/knižka pre rodičov môžu dodať výtvarným dielkam rozmer osobného portfólia, ktoré okrem sumarizácie spomienok môžu byť vhodným impulzom pre obhliadnutie sa za rôznymi aktivitami/témami/situáciami a dokumentujúcim posuny dieťaťa počas



Obr. 65: Škatuľka na darček vyrobená z rolky toaletného papiera (zdroj: Michaela Novisedláková)

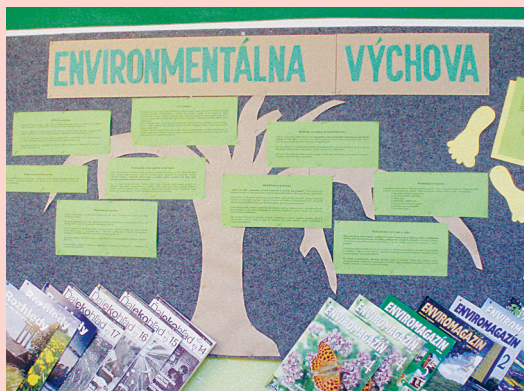
roka. Už pri formulovaní zadaní tvorby premýšľajme nad využitím výstupov. Pri téme odpady v snahe poukázať, že odpad sa dá ešte využiť, vyrábame často rôzne „užitočnosti“ z PET fľaší, téglíkov a pod. Po výstavke, žiaľ, končia v zmesnom odpade, keďže lepením, spinkovaním, zdrôtikovaním z nich paradoxne vytvoríme viaczožkové produkty. Smerujme aktivity skôr k výrobkom, ktoré budú pekné a zároveň využiteľné (napr. batikovanie obnosených tričiek, výroba taštičiek na mobily, podsedáky na stoličky v triede, stojany na perá, zakladače, nositeľné šperky...). Takouto cestou viac prepojíme myšlienku opätovného využívania s každodennou praxou, inšpirujeme ostatných.



Obr. 66: Batika je obľúbenou technikou výroby zo starých tašiek „nové“. Čo kus, to originál (zdroj: Lucia Hricková)

Nástenky

Vo vestibule, na chodbách, v triedach nachádzame na školách rôznych stupňov nástenky. Výkresy, fotky, oznamy, pokyny, heslá, dátumy, obrázky, súvislé texty. Kto ich číta? Komu sú určené? Čo je ich cieľom? Kto ich robil? Nástenka môže spĺňať kritériá infobodu, pokiaľ má stanovený cieľ a nie je len „výplňou“ priestoru. Jej obsah by mal byť prehľadný, jasný, zrozumiteľný, originálny a adresný pre prijímateľa. Tvorba obsahu aj grafického prevedenia nástenky môže byť výstupom z aktivity – napr. sumariácia zistených informácií, pripomenutie najdôležitejších bodov, grafické výstupy z práce skupín, dokumentácia pokrokov, postupné pripínanie fotografií zmien na škole či školskom dvore a pod. Dôležité je, aby sme dali deťom dôveru a príležitosť vytvárať obsah aj formu nástenky pre spolužiakov/iných žiakov a ustúpili z „učiteľských“ predstáv o výsledku.



Obr. 67: Vytlačené súvislé texty, hoci úhľadne usporiadané a prišpendlené na nástenke, nikoho neoslovia, nezaujmu... Kludne si urobte prieskum čítanosti :) (zdroj: archív programu Zelená škola)

Súťaže a hodnotenia

Kto bude prvý, najlepší, najšikovnejší? Toto sú bežne používané „motivačné výzvy“ na školách. Prvky súťaživosti stimulujú snahu len dočasne, sprievodne spôsobujú „škatuľkovanie detí“ (na tých, ktorí sú rýchli/TOP a ten zvyšok), navádzajú na zverovanie aktivity/úloh/pomoci/participácie len časti skupiny (jednotkárom, potenciál ostatných detí ostáva bokom), postupne časť detí/žiakov či študentov demotivujú (*Načo sa budem snažiť, aj tak vyhrá ONA/ON, aj tak mi to nejde, aj tak nevyhrám?*). Vyhodnocovanie súťaží o najkrajší výkres (výrobok) je veľmi subjektívne a môže tiež viesť k nechuti umeleckého vyjadrovania vo vyš-

ších ročníkoch. Tradičnou súťažou na našich školách je už desaťročia zber papiera. Výzva znie: Kto nazbiera najviac? Na jednej strane sa vďaka nej vyzbiera množstvo druhotných surovín. V dnešnej dobe však je oveľa rozšírenejšie a dostupnejšie rozmiestnenie separačných nádob v obciach a mestách v porovnaní s minulosťou a je otáznou, aký má význam odkladať druhotné suroviny po pivniciach a periodicky ich nosiť do škôl, ak máme nádoby na vytriedený odpad pred domom. Na strane druhej učíme deti na odmeny za činnosť, ktorá by mala byť samozrejماً a bežne zaužívaná (neudržateľnosť motivácie). Špecifickým prípadom sú tzv. **spotrebiteľské súťaže**, ktoré sú založené na zbieraní obalov konkrétnych výrobkov/vrchnáčikov z jogurtov a pod., čo vedie k zvyšovaniu spotreby. Zaradovanie súťaží preto zvažujeme vzhľadom na ich dôsledky a ich kontext.



Zistite podmienky súťaže „Ekohra – Myslite EKologicky“.

Kriticky zhodnoťte jej ciele v kontexte poslania environmentálnej výchovy a cieľov prierezovej témy Environmentálnej výchovy v ISCED.

Pripravte argumenty pre situácie:

- Ste riaditeľom školy. Čaká vás na porade s Radou školy prerokovanie zapojenia alebo nezapojenia sa do súťaže.
- Ste rodičom. Na rodičovskom združení učiteľka osloví rodičov s prosbou o zapojenie sa do súťaže a spoluprácu.

Dajú sa dosiahnuté výsledky žiaka/študenta v environmentálnej výchove hodnotiť? V našom školskom systéme je najzaužívanejšie hodnotenie znalostí – osvojenie si vymedzeného rozsahu učiva od výborného po nedostatočné. V environmentálnej výchove tiež vieme vymedziť obsah a rozsah vedomostí. Pokiaľ by sme však zostali len pri nich, vzhľadom na ciele environmentálnej výchovy by sme zúžili jej naplnenie len na malú časť, obdobne ako pri hodnotení zručností. Kde by však zostali postoje? Dajú sa hodnotiť? Majú sa hodnotiť? Evaluácia zmien postojov v environmentálnej výchove je významným krokom pre reflexiu jej realizácie, avšak nemala by byť predmetom klasifikácie. Jednou z možností hodnotenia dlhodobej práce žiakov/študentov v environmentálnej výchove je vytváranie portfólia ako súboru výkresov, esejí, zápisov z pozorovaní, fotografií, máp, denníkov a pod. (podrobnejšie Jančaříková, 2007).

Pocit úspechu, zvládnutia úlohy, radosť z prekonania prekážky či posunu je napriek tomu veľmi dôležitý. Považujeme za vhodné zaradovanie tzv. **win-win hier**. Ide o tzv. kooperatívne hry, ktorých cieľom nie je určiť víťaza či označiť najhoršieho/najpomalšieho. Prispievajú k zlepšeniu klímy v triede a hra je tu prostriedkom pochopenia, rozvoja.



Tiché mená

Vek: + 12

Hráči vytvoria páry – preferujeme kombinácie ľudí, ktorí sa veľmi nepoznajú. Rozmiestnia sa v priestore tak, aby nerušili ostatných. Každý hráč má 5 minút na to, aby sa naučil čo najviac o svojom partnerovi – za absolútneho mlčania. Gestikulácia a pantomíma, písanie v prachu/hline/vo vzduchu alebo ďalšie kreatívne formy komunikácie sú povolené, nesmie sa však rozprávať ani vydávať žiadne zvuky. Keď uplynie čas, skupiny vytvoria kruh. Partneri stručne predstavia zvyšku skupiny, čo sa jeden o druhom naučili, pričom majú šancu na opravu informácií o sebe. Aktivita je vhodná pre naštartovanie rozprávania sa v skupine, na začiatku práce so skupinou, vo fáze zoznamovania sa a budovania vzťahov (Luvmour et al., 2002).

Fotografie/videozáznamy z výukových programov

Pri zhotovovaní fotografií či videozáznamov je potrebné sa vopred informovať, či má škola od rodičov súhlas a ako majú dohodnuté podmienky s rodičmi. Pre odprezentovanie výukového programu sú vhodné zachytené zábery detí v akcii, nie nastúpené pred tabuľou s výkresmi.



Základné lektorské zručnosti

Pre úspešnú realizáciu výukového programu sú potrebné základné lektorské zručnosti. Od nastavenia pravidiel v skupine, flexibilitu v priebehu programu až po ovládanie základov prvej pomoci.

Lektor v priebehu environmentálneho programu:

- na začiatku sa predstaví
- oslovuje žiakov menom, venuje im rovnomernú pozornosť a vytvára otvorenú atmosféru
- nastaví spolu so žiakmi pravidlá správania a komunikácie a v priebehu programu sa na ne odvoláva
- podporuje vzájomnú spoluprácu medzi ním a žiakmi a žiakmi navzájom
- vytvára priestor pre vyjadrenie názorov a nápadov žiakov, kladie im zmysluplné otvorené otázky
- snaží sa o maximálnu autentickosť – z jeho správania je zrejмый súlad so zdieľanými postojmi, pri tom ale nevystupuje ako „mentor“ ani ako „zapálený aktivista“
- dbá na bezpečnú atmosféru, vníma aktuálne potreby žiakov a reaguje na ne, predchádza vzniku problémových situácií
- prepája nové poznatky s tým, čo žiaci o problematike vedia, ukazuje ich praktické využitie a súvislosti miestne, regionálne i globálne, prírodné i sociálne
- dohodne sa s pedagógom o jeho úlohe počas programu.

(spracované a upravené podľa Nováčkovej, 2012).



KAŽÍK, P., 2008: Rukověť dobrého lektora. Grada, Praha, 107 pp.

KYRIACOU, Ч., 1991: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha. 155 pp.

MIKLOVIČ, I., 2013: Lektorské zručnosti. Sprievodca pre začínajúcich lektorov. GtoG. 234 pp.

ŠOFEROVÁ, J., 2008: Lektorské finty. Grada, Praha, 105 pp.

ONDRUŠEK, D., LABÁTH, V., 2007: Tréning? Tréning. Učenie zážitkom. PDCS, Bratislava. 227 pp.

Tvorba environmentálneho výučbového programu je proces. Vytvorený výučbový program sa testuje na viacerých skupinách, upravuje sa načasovanie, poradie úloh, zrozumiteľnosť, reakcie žiakov.

„Ludia si často myslia, že výučbový program je jednoduché pripraviť. Na prvý pohľad je to pravda, ale býva to proces často náročný a dlhý. Ja sama viem prvý nápad pripraviť veľmi rýchlo. Následne ale rozmýšľam a upravujem ho veľa krát. Po prvej skúške ho skoro vždy „prekopem“ a upravím na niečo nové a lepšie. Aj keď som s programom už spokojná, vždy ho ešte prispôbujem pre rôzne skupiny a vekové kategórie.“

Miroslava Piláriková, manažérka programu Zelená škola

Aj ten najlepšie zrealizovaný výučbový program s výbornou spätnou väzbou stráca význam, pokiaľ po programe o odpadoch si lektor vyberie obed zabalený v polystyrénovom balení. Slovmi Alberta Schweitzera: „Byť príkladom nie je najlepší spôsob ako učiť. Je to jediný spôsob, ako učiť.“

Environmentálna výchova by mala byť súčasťou výchovy od najútlejšieho veku až po dospelosť v postupnej nadväznosti jednotlivých stupňov vzdelávania a výchovy (vertikálna komplexnosť, Kminiak, 1997). Nahliadnime do jednotlivých stupňov škôl. Aké je dieťa v ktorom veku? Aké má záujmy, vývojové špecifiká? Ako režim majú školy? Poznanie týchto východiskových odpovedí je dôležité pri zostavovaní programov i spoluprácu so školami. Nasledujúca časť nenahrádza štúdium pedagogiky, psychológie, didaktiky. Poskytuje len základné východisko s odporúčením na príslušnú literatúru.



Kým vkročíme na pole environmentálnej výchovy na našich školách, zamyslime sa: Aká by mala byť škola, aby bola bezpečná (pre deti, rodičov, učiteľov)? Na to, aby sa dieťa mohlo učiť a rozvíjať, potrebuje sa cítiť „dobro“. Znie to možno paradoxne, ale ohľad na základné fyziologické potreby, dodržiavanie základných pravidiel slušnosti, efektívnej komunikácie, vzájomný rešpekt, nie sú na mnohých školách samozrejmosťou. Na mnohé zmeny v školách skutočne nie sú potrebné veľké finančné investície.

Použitá a odporúčená literatúra:

- BUBELÍNIOVÁ, M. *et al.*, 1997: Začínam (sa) učiť zážitkom. Metodické centrum Tomášikova 4, Nadácia štúdia zážitku, Bratislava. 159 pp.
- FRANC. D. *et al.*, 2007: Učenie zážitkom a hrou. Computer Press, Praha. 201 pp.
- GALLAYOVÁ, Z, ÚRADNÍKOVÁ, B., *et al.*, 2012: Špindúra v kráľovstve Čistoty. SAŽP, Banská Bystrica. 2. prepracované vydanie. 60 pp.
- GARDNER, H., 1993: Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L., 2009: Zážitkové pedagogické učenie. Grada, Praha. 192 pp.
- IMMEROVÁ, B., KIMLIČKOVÁ, J., LASÁKOVÁ, V., 2010: Praktická ekovýchova pre materské školy - tvoríme model zdravej krajiny (metodická príručka k environmentálnej výchove pre materské školy). Daphne - inštitút aplikovanej ekológie, Bratislava. CD.
- JANČAŘÍKOVÁ, K., 2007: Žákovské portfólio - vhodná forma hodnocení environmentální výchovy. *Envigogika* 2007/II/3. Charles University E-journal for Environmental Education. <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/23>
- JANDA, J., 2002: Zlatý fond her I: Hry a programy připravované pro kurzy Prázdninové školy Lipnice. Portál, Praha. 160 pp.
- KAZÍK, P., 2008: Rukověť dobrého lektora. Grada, Praha, 107 pp.
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2007, 2010: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Barrister & Principal, Brno. 188 pp.
- KMINIAK, M., 1997: Environmentálna výchova. Vysokoškolské skriptá. Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského, Bratislava. 94 pp.
- KYRIACOU, CH., 1991: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha. 155 pp.
- LUVMOUR, B. *et al.*, 2002: Win-Win Games for All Ages. Cooperative Activities for Building Social Skills. New Society Publishers. 126 pp.
- MÁCHAL, A., 2000: Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Rezekvítek, Brno, 205 pp.
- MIKLOVIČ, I., 2013: Lektorské zručnosti. Sprievodca pre začínajúcich lektorov. GtoG. 234 pp.
- NOVÁČKOVÁ, H., 2012: Ekologické výukové programy ve střediscích ekologické výchovy. In MÁCHAL, A., NOVÁČKOVÁ, H., SOBOTOVÁ, L. *et al.*: Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Soubor učebních textů. LIPKA, Brno. p. 204 - 207.
- ONDREJČKOVÁ, RÁZUSOVÁ, 2004: Rozvíjanie sociálnych vzťahov a životných zručností žiakov. Manuál pre pedagogických pracovníkov. ZŠ Kubranská cesta, Trenčín, Krajská pedagogicko-psychologická poradňa, Trenčín. 70 pp.
- ONDRUŠEK, D., LABÁTH, V., 2007: Tréning? Tréning. Učenie zážitkom. PDCS, Bratislava. 227 pp.
- PETLÁK, E, VALABÍK, D., ZAJACOVÁ, J., 2009: Vyučovanie - mozog - žiak, úvod do problematiky mozgu kompatibilného učenia. Iris, Bratislava.
- PETTY, G., 2006: Moderní vyučování. 4. vydanie. Portál, Praha. 380 pp.
- SOVOVÁ, L., Šebestová, P. (eds.), 2008: Tři kroky k aktivnímu vyučování. Manuál k projektu. Sdružení Tereza, Praha. 196 pp.
- ŠOFEROVÁ, J., 2008: Lektorské finty. Grada, Praha, 105 pp.

12) Environmentálna výchova v predškolskom veku

Zuzana Gallayová

12. 1 PRED NÁSTUPOM DO MATERSKEJ ŠKOLY (MLADŠÍ ŠKOLSKÝ VEK: DO 3 ROKOV)

AKÉ JE DIEŤA?

- svet dieťaťa tvorí rodina
- skúma a objavuje svet všetkými zmyslami
- učí sa skúšaním a napodobňovaním
- pozornosť ustatá
- rozvoj základných návykov
- skúsenosti z tohto obdobia rozhodujúce pre vývin

Batoľa rado experimentuje s rôznymi materiálmi - papierom (trhanie, krčenie), pieskom (presýpanie, robenie „koláčikov“), vodou (prelievanie, skúšanie, ktoré predmety plávajú a ktoré nie), kameňkami, blatom a pod. Dieťa v tomto období najčastejšie vyslovuje otázku: „Čo je to?“. Je dôležité, aby dostávalo primerané odpovede. Okrem pomenovania predmetu/javu, na ktorý sa dieťa pýta, je podnetné pridávanie jednoduchých charakteristík a podporovanie túžby dieťaťa spoznávať svoje okolie. Napr. „Čo je to?“ „To je mach. Zelený mach. Skús, aký je mäkučký. Aký ešte je? Mokrý? Skúsme ovoňať. Vonia?“ atď. (viac Gallayová, 2005). Pre dieťa je mimoriadne nevhodný „sterilný“ prístup rodičov, pri



Obr. 68, 69: Keď je dieťa v tomto veku veľa čistejšie, buď je choré alebo sa nudilo :- (zdroj: Lesana Blažencová)

ktorom sa má počas prechádzky výhradne držať za ruku a vzorne kráčať po boku rodiča, „aby sa nezašpinilo“. Pre dieťa je prirodzené a nezastupiteľné učenie sa priamo vlastnou skúsenosťou, priamym prežívaním. Pri objavovaní stromov, listov, kamienkov, bukvíc, kvetov, pohybu mravcov, zurčania potoka, kaluží či blata nie je predsa možné zostať nezašpinené. Rodičovský vzor je najelementárnejším výchovným prostriedkom v prvých rokoch života. Dieťa nevníma len to, ČO rodič robí, ale aj AKO to robí. Je dôležité, aby dieťa videlo, cítilo, vnímalo, zažívalo vzájomné porozumenie medzi ľuďmi, citlivé zaobchádzanie so zvieratami, aby bolo vedené k ohľaduplnému správaniu sa k rastlinám atď.

Materské/rodinné centrá

„Jedna dobrá matka znamená viac než sto učiteľov.“

Johann Gottfried Von Herder

Dnešná doba, v ktorej sa rodičia starajú o deti a vychovávajú ich, je výrazne odlišná od čias ich matiek a otcov z hľadiska fungovania spoločnosti, premeny rodín, nových pohľadov na výchovu, ekonomickej situácie a pod. Z iniciatívy samotných matiek vznikajú na Slovensku od roku 1996 materské centrá ako mimovládne neziskové organizácie. Vytvárajú spoločný priestor pre vzájomné stretávanie sa matiek (rodičov) s deťmi, vzájomnú výmenu skúseností, sprostredkujú odborné kontakty, pripravujú prednášky, tréningy a vzdelávacie aktivity, organizujú programy zamerané na spoločné trávenie voľného času rodín atď. Aktivity v materskom (alebo rodinnom) centre sú rozmanité a závisia od záujmu mamičiek, ktoré sú ich členkami alebo návštevníčkami. Dobrovoľnosť, vzájomné učenie sa a svojpomoc sú základnou a nevyhnutnou súčasťou ich fungovania. Prírodná starostlivosť o dieťa, zdravé potraviny, prírodná kozmetika, tvorivé trávenie času s deťmi sú len niektoré z tém, ktorým sa materské centrá venujú.



Projekt Von vždy s úsmevom

„Kontakt detí s prírodou je veľmi dôležitý pre ich celkový rozvoj. Cieľom projektu Von vždy s úsmevom bolo ukázať rodičom aj deťom rôznorodé možnosti, ktoré im ponúka svet „za oknom“. Stretávali sme sa raz za týždeň dopoludnia s jediným pravidlom: von za každého počasia. Chceme ukázať, že aj z mála sa dá urobiť veľa. Že niekedy stačí naozaj iba chcieť a vykúzlite čarovné zážitky pre svoje deti. A pre seba.“


Lenka Hružová, Prales, o. z. (absolventka FEE)



Obr. 70, 71: Priame zážitky detí sú nenahraditeľné (zdroj: Lenka Hružová)

Projekt bol realizovaný vďaka podpore Fondu Hodina deťom, ktorý zriadila a spravuje Nadácia pre deti Slovenska (viac Hruzová, 2014).

 Brožúra Von vždy s úsmevom je dostupná na [W](#)

 Zistite činnosť materského centra vo vašom bydlisku/jeho okolí. Realizuje nejaké aktivity v oblasti environmentálnej výchovy? Viac: www.materskecentra.sk

12.2 V MATERSKEJ ŠKOLE (STARŠÍ ŠKOLSKÝ VEK: 3 – 6 ROKOV)

AKÉ JE DIEŤA?

- živé, pohyblivé, zvedavé
- svet dieťaťa tvorí rodina a materská škola
- vek hier
- v konaní prevláda impulzivnosť
- skúmanie, hra, bádanie
- fantázia a predstavivosť
- učí sa, čo sa patrí a čo nie
- kreslenie, modelovanie rotové,
- pohybové a manipulačné hry
- učenie napodobňovaním - dôležitosť vzorov (rodícia, starí rodícia, súrodenci)
- domikuje spontánne učenie v každodenných situáciách
- rozvoj zmyslu pre povinnosť a hodnotovej orientácie ľahšie postihuje rozdielnosť vecí než ich spoločné znaky

Nástup dieťaťa do materskej školy znamená pre jeho rodinu veľkú zmenu. Značne sa **rozširuje okruh** ľudí, s ktorými trávi podstatnú časť dňa, významne pribúda množstvo situácií, ktoré nezažilo. Nové podnety, nové prostredie, noví rovesníci, noví dospelí, nové pravidlá či prvé strety inej hodnotovej orientácie rôznych rodín prinášajú dieťaťu aj rodine množstvo podnetov. Je mimoriadne dôležité, aby výchovné postupy a hodnotová orientácia školy a rodiny boli čo najviac súčinné, aby rozdielne pravidlá nespôsobovali dieťaťu zmätok, neistotu či nedávali impulz pre neustále testovanie povolených hraníc správania (žiaľ, v praxi nie vždy fungujúce).

Dieťa postrehuje vlastnosti predmetov globálne, obrysovým a povrchným spôsobom. V predmetoch a javoch vyčleňuje tzv. **silné vlastnosti**, ktoré mimovoľne upútavajú pozornosť a možno ich ľahko postrehnúť (vlastnosti vonkajšieho vzhľadu, napr. krikľavá farba, neobyčajný tvar, hlasný a opakujúci sa zvuk atď.) Dieťa má živý záujem o svet prírody, rastliny, zvieratá, o niektoré prírodné a spoločenské javy a súvislosti.

Ako funguje materská škola?

Materská škola zvyčajne funguje podľa tzv. denného režimu (denného poriadku), ktorý by mal zabezpečiť správnu životosprávu - striedanie voľnej hry, podnecovaných aktivít, pohybu, relaxácie, zabezpečenie pitného režimu a pod.

S environmentálnou výchovou začíname od najútlejšieho veku pri rešpektovaní vekových a individuálnych zvláštností detí. V predškolskom veku sú deti ku všetkému navôkol omnoho citlivejšie a vnímavejšie, ako dospelí. Sú prístupnejšie novým názorom, podnetom a nápadom. Čím skôr začneme formovať ich správanie sa voči prírode, tým väčší je predpoklad na dosiahnutie pozitívnych výsledkov. Vytvárame vhodné podmienky pre pozitívne citové zážitky detí. Environmentálna výchova má byť pestrá činnosť, nesmie byť orientovaná katastroficky. Napriek tomu by mala byť napínavou, zaujímavou a hrovou činnosťou (Miňová *et al.*, 2001).

Čas	Aktivita
06.00 – 08.00	schádzanie detí, hry
08.00 – 08.30	ranný kruh, pohybové a relaxačné cvičenie, edukačná aktivita
08.30 – 09.00	desiata, hygiena
09.00 – 11.15	edukačné aktivity, pobyt vonku
11.15 – 12.00	osobná hygiena, obed, príprava na oddych
12.15 – 14.15	Oddych
14.15 – 14.25	pohybové a relaxačné cvičenie
14.30 – 15.00	Olovrant
15.00 – 16.30	edukačné aktivity, hry, druhý pobyt vonku

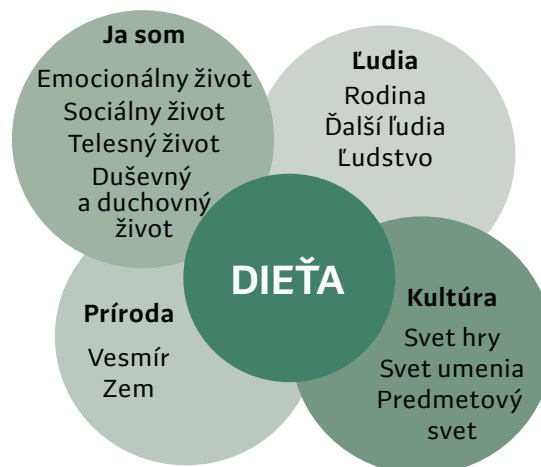
Tab. 1: Príklad denného režimu bežnej materskej školy

Základným záväzným dokumentom pre materské školy v Slovenskej republike je Štátny vzdelávací program (Štátny pedagogický ústav, 2008) – stupeň ISCED 0, konkrétne programom **Dieťa a svet** (obr. 72).

Cieľom je všestranný rozvoj dieťaťa – jeho osobnostných, sociálnych, psychomotorických, komunikatívnych, kognitívnych (riešenie problémov, kritické myslenie a tvorivé myslenie) a ďalších kompetencií.



Preštudujte Štátny vzdelávací program pre materské školy. Čo u detí predškolského veku podporuje a čo by ste doplnili? Aké kladie ciele environmentálnej výchovy?



Obr. 72: Schéma programu Dieťa a svet s tematickými okruhmi, ISCED 0 (ŠPÚ, 2008)

Vzhľadom na budovanie návykov a hodnotového rebríčka environmentálna výchova v predškolskom období presahuje prírodovednú oblasť.

Aké voliť témy?

- Najlepšie témy sú tie, ktoré sa detí bezprostredne dotýkajú
- Pri výbere tém je dôležité, nielen aby deti spoznávali, ale aj aby prežívali, precitovali aj zabávali sa
- Živočíchy (Zvlášť pri plazoch, obojživelníkoch, hmyze je mimoriadne dôležitý postoj dospelých. Pristupujú k nim s odporom? Odhaľujú zaujímavosti ich života? Z bezstavovcov sú atraktívne napr. mravce, chrobáky, včely, motýle a pod.)
- Život jazierka/rieky/potoka, lesa, lúky
- Huby, „mŕtve drevo“
- Z neživej prírody napr. skameneliny, vodopády, ale aj zaujímavé kamene
- Desatoro domácej ekológie – hospodárenie s vodou, energiou, odpadmi, nakupovanie atď. sa skôr učia odpozorovaním, preto sú dôležité návyky v škôlke i rodine

Za menej vhodné až nevhodné témy považujeme témy abstraktné, v dennom živote predškôlaka „neviditeľné“ či ťažko predstaviteľné, napr. ozónová vrstva, otepľovanie Zeme, jadrová energetika, stretý záujmov v krajine a pod. Hoci aj k týmto témam nájdeme metodické materiály určené predškôlakom, nepovažujeme ich používanie za vhodné ani efektívne. Ako sme už spomenuli – svetom dieťaťa v tomto období je rodina a materská škola. Hlavným prostredím, v ktorom sa pohybuje je domácnosť a jej okolie. Preto by v spoznávaní mali prioritne prevažovať témy z denného života, s ktorými sa stretne v prospech tém globálnych, vyžadujúcich abstraktné myslenie či istú schopnosť argumentácie.



V materskej škole je vhodné pre-pájanie environmentálnej výchovy s výchovou regionálnou napr. prostredníctvom remesiel. Projekt Slovenského banského múzea v Banskej Štiavnici „Škola v múzeu“ umožňuje deťom vyskúšať si rôzne remeslá (hrnčiarstvo, tkáčstvo, medovníkárstvo atď.) či niekdajšie tradičné domáce práce (pečenie chleba, ťahanej štrúdle, fašiangových šišíek či obradového pečiva) v súlade so sezónnou rytmikou a zvykoslovím. Táto atraktívna cesta spoznávania materiálov aj vlastnej histórie, skúšanie procesu tvorby výrobkov, rozvíjanie manuálnych zručností, prináša radosť z vlastnoručnej práce (samotný proces tvorby je stimulujúci aj ukludňujúci, vyžaduje zahĺbenie sa a sústredenosť), ocenenie majstrovstva remeselníkov, vytvára predstavu o ceste výrobkov (od vrby ku košíku, z mlieka k syru či tvarohu), umožňuje tešiť sa z vlastného úspechu a autenticky prežitého času. Deti cez priamu skúsenosť získavajú informácie o pôvode vecí, o čiastočnej sebestačnosti domácností, učia sa vážiť si prácu, zvládnuť jednoduché opravy výrobkov či ich domácu výrobu.



Obr. 73: Spoznávanie vlastností hliny, skúšanie a pozorovanie jej premeny, získavanie zručností, cesta k trpezlivosti aj radosť z vlastnoručne vyrobenej misky – aj to prinášajú dielne v Slovenskom banskom múzeu v Banskej Štiavnici (zdroj: Zuzana Gallayová)



1. Zoznámte sa s programom „Od zrnka k chlebu“:
<http://www.spirala.sk/files/dalekohlad-cislo2006-09.pdf>
2. Vyhľadajte Školský vzdelávací program ľubovoľnej materskej školy a zhodnoťte v ňom zapracovanie prierezovej témy Environmentálna výchova.

Ako na predškolákov?

Motivácia

Environmentálny výučbový program pre materskú školu zvyčajne začíname príbehom, rozprávkou, básničkou, hádankou, porozprávaním zážitku. Často sa používa zapojenie maňušky, bábk. Tá môže deťom pomáhať odpovedať na otázky, zapojiť sa do priebehu (napr. v momente, keď striedame činnosti, potrebujeme udržať pozornosť).



Obr. 74: Maňuška strážcu prírody počas výučbového programu v materskej škole

(zdroj: Michaela Novisedláková)

Obr. 75: Maňuška „Guľko Zemeguľko“ – sprievodca detí výučbovým programom (zdroj: archív Živica)

Metódy a aktivity

Celostný rozvoj dieťaťa a zabezpečenie variability možností na učenie sa detí rôznymi spôsobmi si vyžaduje rôznorodosť používaných metód (Lopušná, Lipnická, 2011). Hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj hlavnou výchovno-vzdelávacou metódou. **Hra** s rovesníkmi, hra v kolektíve, prináša pre deti ešte viac impulzov, čím získavajú mimovoľne prirodzené skúsenosti a obohacujú si kompetencie (Podhájecká, 2008).



Pri príprave a realizácii hier je potrebné (Miňová *et al.*, 2001 – upravené):

- Pripraviť sa po teoretickej a materiálnej stránke (nikdy nie bez dôkladnej prípravy).
- Vzbudiť záujem a pozitívne naladenie na hru.
- Jasne a zrozumiteľne vysvetliť pravidlá hry.
- Vymedziť dostatok času a vhodný priestor.
- Priblížiť deťom signály: začiatok, prerušenie, koniec.
- Často využívať básne, piesne, riekanky a hádanky (napomáhajú ľahšie si osvojiť nové poznatky).

- Upozorňovať deti na zaujímavosti v prírode (nerasty, plody), ktoré môžu zbierať a vyhotoviť z nich kútiky, výzdobu miestnosti, nástenky, výtvarné práce (pri zachovaní zák. 543/2012 o ochrane prírody a krajiny ako aj zachovaní miery istej citlivosti a zásady vrátiť po použití späť do prírody).

T Katalóg 181 edukačných hier pre materské školy uvádza Podhájecká (2008).

Dôležitá je priama skúsenosť, autentické prežívanie. Dieťa tak nepreberá hotové poznatky, ale získavať ich samostatne – vlastnou aktivitou (v environmentálnej výchove môžeme túto potrebu ešte zdôrazniť a nezabúdať na ňu pri príprave výchovno-vzdelávacích programov).



Obr. 76: Jeseň v parku – slnko aj chlad, vlhkosť aj sucho, vône...
(zdroj: archív programu Zelená škola)



Závažným dôvodom na uplatňovanie princípu aktivity je (Guziová et al., 1999) aj skutočnosť, že dnešné dieťa je čoraz viac vystavované pasívnemu prijímaniu poznatkov napr. v dôsledku dlhotrvajúceho sledovania televízie, sedenia pri tzv. počítačových hrách a pod. Paradoxne: s cieľom podporovať digitálnu gramotnosť sa do ISCED O zapracovalo, že v predprimárnom vzdelávaní má dieťa zvládnuť „elementárne základy práce s počítačom“. Práca s počítačom však neumožňuje škôlkarom priamu skúsenosť, poznávanie rôznymi zmyslami, znižuje množstvo pohybu (ktorý je v tomto veku tak typický a potrebný), obmedzuje komunikáciu, podporuje návyk na pasívne trávenie času vo virtuálnom svete. Nejde o vytesnenie elektroniky zo života škôlkarov (prirodzene sa s ňou stretávajú aj mimo materskej školy), avšak nie je dôvod, aby sa to, čo môže dieťa prežiť autenticky nahrádzalo virtuálne. Obdobne sledovanie televízie v materskej škole považujeme za neprípustné, hoci vybraná produkcia sa zameriava aj na najmenších. Napr. známy seriál Teletubbies* ponúka diely odohrávané sa v parku – deti vyhadzujú listy, tešia sa z ich padania a pod. Priam vyvolávajú otázku: Prečo sedieť pred obrazovkou, ak dieťa potrebuje priamu skúsenosť? Prečo jeseň nezažiť, neovoňať „naozaj“? Brodiť sa lístím, šuštať nimi, vyhadzovať ich, vnímať zvuky, hľadať celú paletu farieb...? Prácu učiteľiek v tomto smere niekedy komplikujú paradoxne rodičia – z dôvodu nadmerného strachu, aby dieťa nezmoklo, neprechladlo, nepadlo, nebolo poštipané či nezašpinilo sa... nie je však dôvod, prečo nahrádzať virtuálnym svetom to, čo môže dieťa prežiť autenticky. Kreatívna hra je podnetnejšia, rozvíjajúcejšia, prínosnejšia ako ktorýkoľvek super vyvinutý softvér.

*<https://www.youtube.com/watch?v=stDv2OQ7yzA>

https://www.youtube.com/watch?v=w1K1iV_GF8s



Porovnajte hranie pexesa na PC a s hraním so živou osobou. Svoje výsledky porovnajte s prácou Kaliský, Kaliská (2008) – zverejnené na **W**

Medzi ďalšie metódy využívané v materskej škole patria napr. spontánne a cieľavedomé pozorovanie, pokus, dramatizácia, tvorba príbehu a pod. (Lopušná, Lipnická, 2011; Miňová et al., 2001).

ŤAĤÁK: DETI V MATERSKEJ ŠKOLE

- prosby, pokyny a želania adresujeme konkrétnemu dieťaťu, nie hromadne
- používame krátke vety, priamu reč
- šetríme zdobeninami a vyhýbame sa „šušlániu“, uznaniam
- informácie nepredimenzovať – hoci téma široká, dôležitý je adekvátny výber obsahu (napr. pri téme les nie je adekvátne zaradiť 20 živočíchov)
- potrebné sú príklady z denného života (veľmi konkrétne)
- deti majú byť účastníci aktivít, nie len pozorovatelia
- poučcky udeľujeme kolovať (každé dieťa by ich chcelo mať vo vlastných rukách)
- obrázky používame veľké, menej detailné, s výraznými farbami
- pri spoznávaní zapájame rôzne zmysly (poučcky môžu ovočať, ochutnať, ohmatať)
- sústredenosť na jednu aktivitu je krátka (nestálosť pozornosti), striedame pohybové aktivity s tvorivými a relaxačnými
- nie je rozvinuté abstraktné myslenie
- cieľavedomá práca v skupinách je úročná
- volíme nesúťaživé postupy
- každé dieťa je jedinečné, deti navzájom neporovnávame
- môžeme využiť pracovné listy napr. na rozvoj grafomotoriky, nie však ako ťažiskovú činnosť
- čo najviac aktivít sústreďujeme do vonkajšieho prostredia atď.



Príklad výučbového programu

... nahliadnime do Divizny – Mestského strediska ekologickej výchovy v Liberci. Práve začína výukový program pre predškóľákov „Včelie kráľovstvo“ pod vedením lektorky Janky Krupovej.

Na zohratie spoločne básnička o včielke s pohybovým stvárnením. Vyvolanie záujmu prezretím plástov. Rozprávanie o živote včiel, stavbe ich tela.... a na prekvapenie jedna včela „vyletela“ z papierového plástu ... lektorka vyťahuje nadrozmerný model včely. Spolu s deťmi ju preskúma z blízka (Aké má oči? Koľko má krídla? Má trup a bruško?) Nasleduje individuálne skladanie puzzle, kreslenie vývojových štádií včiel (prepojenie na známe obrázky z Ferdu Mravca). Ďalšie prekvapenie: odokrytie preskleného úľa, ktorý ústi priamo v učebni (deti využívajú možnosť zblízka včely pozorovať). Posmelenie detí, aby sa nebáli... zážitky detí so včelami. Rady, čo treba urobiť, keď včela okolo nich na lúke či v záhrade letí... Odkrývanie tajomstiev Včelieho kráľovstva

(Ako majú včely rozdelenú prácu? Prečo a ako trafia do svojho úľa? Ako sa narodí včielka? Zberá včielka med alebo nektár?) Po hygienickej prestávke sa lektorka premieňa na ozajstného včelára. Rozpráva o svojej práci, deti si prezerajú včelárske pomôcky, ovoniavajú, nešetria skúmovými dotykmi... a sama učebňa je na chvíľu úlom... zvedavé otázky bzučia, včelí vosk vonia. Na záver pohybová hra na zber nektáru, následné zoznámenie sa so včelími produktmi, porovnávanie rôznych farieb medu. Sladkým záverom sú rožky s medom pre každého (podrobnejšie Gallayová, 2011, http://www.spirala.sk/files/dalekohlad_23_screen_4.pdf).



Obr. 77: Skúmanie plástu
(zdroj: Zuzana Gallayová)

Obr. 78: Pomôcka včelára – dymák
(zdroj: Zuzana Gallayová)

Obr. 79: Záverečné zhodnotenie výučbového programu (zdroj: Zuzana Gallayová)

Pozn.: aktivita je vhodná aj pre 1. stupeň základnej školy

Samostatná prierezová téma Environmentálna výchova a tematický okruh Príroda v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 vytvárajú formálne predpoklady pre ich priamu realizáciu. Kvalita výukových programov, zameranie aktivít s deťmi, dennodenná prevádzka materskej školy, úroveň komunikácie a spolupráce s rodičmi však závisí od uvedomelosti, vzdelania a zánietenia učiteľiek, personálu materskej školy aj rodičov. Na podporu rozvoja vzťahu detí k prírode sa aj u nás napr. realizujú celodenné programy v lese či na lúke, pobyty detí vonku za každého počasia, školy v prírode, školské dvory sa premieňajú na prírodné záhrady a pod.

Lesné materské školy

Nedostatočná kapacita materských škôl v Dánsku bola impulzom v roku 1954 pre vytvorenie prvej out-doorovej materskej školy. Postupne sa myšlienka učenia detí priamo v prírode, celostne (tzn. všetkými rovinami vnímania) rozšírila v Škandinávii, v Nemecku a ostatné roky aj v Českej republike pod názvom lesné škôlky. Ich základným znakom je, že väčšina programu prebieha „vonku za každého počasia“ v prostredí prírody. Otázka vybavenia pre pobyt vonku je preto jednou z najzásadnejších.



Ciele v rozvoji detí lesných materských škôl (Vošahlíková, 2010):

- rozvíjať jemnú a hrubú motoriku prostredníctvom rozmanitých podnetov a možností pohybu v prírode
- podporiť zmyslové vnímanie priamou skúsenosťou
- rozvíjať kreativitu a fantáziu pri využití rozmanitých prírodných prvkov
- podporiť vedomie spolupatričnosti medzi deťmi navzájom a so živou a neživou prírodou
- prežiť rytmus zmien ročných období a prírodných javov
- zoznámiť sa s miestom a prírodným prostredím, ktoré je blízke a vytvoriť si k nemu pozitívny vzťah
- zažiť a poznať rastliny a živočíchy v ich pôvodnom životnom prostredí, poznať rôzne prírodné ekosystémy
- umožniť deťom, aby poznali svoje telesné hranice
- prežiť ticho a naučiť sa byť citlivejší k hovorenému slovu
- poznať hodnoty lesného spoločenstva a hodnoty ľudskej spoločnosti.

Z hľadiska organizácie možno lesnú materskú školu rozdeliť do dvoch základných typov: samostatná lesná materská škola a lesná materská škola integrovaná v „bežnej“ materskej škole. Nakoľko na Slovensku chýba právna úprava fungovania lesných materských škôl, existujú zatiaľ rôzne formy zapojenia prvkov lesnej materskej školy do programu bežných materských škôl (napr. projektové týždne v lese, pravidelné „lesné dni“) alebo tento typ predškolskej výchovy realizujú tzv. lesné kluby.



Vyhľadajte informácie o lesnom klube z vybraného miesta na Slovensku.



Deň v lesnej materskej škole (spracované podľa Vošahlíkovej, 2009)

Po prevzatí detí od rodičov (na školskom dvore, na zastávke MHD/inom dohodnutom mieste) odchádzajú do lesa/na lúku v sprievode 2 – 3 dospelých. Po príchode na miesto nasleduje ranný kruh. Ide o spoločné zdieľanie predchádzajúceho dňa/reflexiu.

V rámci ranného kruhu sa zopakujú pravidlá, medzi ktoré patria napr.:

- v prírode sa nesmie nič bez dovolenia jesť
- na stromy sa lezie len po povolení alebo pod dohľadom dospelého
- po zaznení dohodnutého signálu sa čo najrýchlejšie zídeme u pedagóga
- beháme len v dohľade pedagógov
- nebijeme sa, nešľaháme palicami ani s nimi nebeháme
- deti môžu používať malý nožík len v sede alebo po stojačky
- všetky odpadky, ktoré sme si priniesli si aj odnesieme
- pri ceste prírodou musíme dodržiavať prestávky, nikto nebeží dopredu.

Deti následne „obsadia svoju časť lesa“. Tu slúži bahnitá brázda ako kĺzačka, spadnutý strom ako lokomotíva, pracovný stôl alebo kuchyňa. Využíva sa rôzne náradie (detská pílk, nožík, maliarske potreby, hojdacia sieť). Okrem voľnej hry prebieha spoločná aktivita, ktorú plánujú pedagogičky – stavajú tábor, rozprávajú príbehy a rozprávky, nachádzajú nové miesta v lese, skladajú obrázky z lístia, spievajú pesničky. Každý deň je tiež každému dieťaťu venovaná minimálne polhodina na osobný rozvoj (väčšinu pracujú pedagogičky s malou skupinou detí či s jednotlivcami). Rozvíja sa jemná i hrubá motorika, na prírodninách sa učia farby, tvary, počítat, triediť, skladať. Desiatu a pitie si deti nosia pripravené z domu v batôžtekoch. Niektoré lesné materské školy majú poldennú prevádzku, iné zaisťujú celodennú starostlivosť vrátane popoludňajšieho spánku/oddychu.

Základom pre pohodu detí je zodpovedajúce oblečenie, vybavenie a kompetentnosť pedagógov. Pred opustením lesa sa v záverečnom kruhu spieva, tancuje a pedagogičky sa detí pýtajú, čo sa im zvlášť páčilo alebo nepáčilo.



http://www.zelenaskola.sk/files/lesne_materske_skolky.pdf

<http://www.skolkablizkapriode.cz/>

<http://www.zelenaskola.sk/co-je-zelena-skola/reportaze/skoly/zazitky-z-navstevy-out-doorovej-skolky-v-norsku>

Použitá a odporúčená literatúra:

- GALLAYOVÁ, 2005: Environmentálna výchova. Učebné texty. Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen. 2. vydanie. 80 pp.
- GALLAYOVÁ, Z., 2011: Letom nad libereckým ekocentrovým svetom. In *Ďalekohľad*, 23. Špirála. p. 10 - 13. http://www.spirala.sk/files/dalekohlad_23_screen_4.pdf
- GUZIOVÁ, K. *et al.*, 1999: Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Ministerstvo školstva SR, Bratislava. 208 pp.
- HRÚZOVÁ, L., 2014: Von vždy s úsmevom. Ako sa rodí lesný klub. *Prales*, o. z. 23 pp.
- KALISKÝ, J., KALISKÁ, L., 2008: Dieťa a počítač III. - digitálne detstvo. In *Ekologická kríza - príležitosť a (lebo) pohroma?* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. FEE Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen. p. 142 - 152.
- LOPUŠNÁ, A., LIPNICKÁ, M., 2011: Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti dieťaťa. In *Kol.: Metodika predprimárneho vzdelávania*. Štátny pedagogický ústav, Bratislava p. 74 - 89.
- MIŇOVÁ, M. *et al.*, 2001: Environmentálna výchova v materskej škole. Metodické centrum. Prešov. 159 pp.
- PODHÁJEKÁ, M., 2008: Edukačnými aktivitami poznávame svet. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. 233 pp.
- Štátny pedagogický ústav, 2008: Štátny vzdelávací program, ISCED 0. Štátny pedagogický ústav, Bratislava.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T., 2010: Ekoškoly a lesní mateřské školy. Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. Ministerstvo životního prostředí ČR, Praha. <http://www.zelenaskola.sk/pre-skoly/metodicke-materialy/ekoskolky-lesne-materske-skoly>
- Zák. 543/2012 o ochrane prírody a krajiny
- www.zelenaskola.sk/files/lesne_materske_skolky.pdf
- www.skolkablizkapriode.cz/
- www.zelenaskola.sk/co-je-zelena-skola/reportaze/skoly/zazitky-z-navstevy-out-doorovej-skolky-v-norsku

13) Environmentálna výchova na základnej škole

Zuzana Gallayová

„Učíme sa pre život, nie pre školu.“

Seneca

Predstavme si prváčika... šesťročného dieťa. Zvedavé, stískajúce dľaň mamy, plné očakávaní pri vstupe do školy. A teraz deviataka... pätnásťročného mladého človeka... V akej škole strávil čas? Čo sa naučil? Aké mal podmienky pre rozvoj a za akých pravidiel? Aký mal priestor na kreativitu, vyjadrenie vlastného názoru, spoluprácu s ostatnými? Ako bol prijímaný? Dotkla sa ho environmentálna výchova? Kedy a ako? V jednotlivých predmetoch, v dennom chode školy či záujmovom krúžku?

V Slovenskej republike je povinná 10 ročná školská dochádzka (§ 19 zák. 245/2008 Z. z.). Deti trávajú v škole zvyčajne podľa navštevovaného ročníka a príslušného rozvrhu 4 - 7 hodín denne, päťkrát do týždňa. Povinná školská dochádzka za týchto podmienok vytvára nielen predpoklady pre vzdelávanie, ale aj obrovskú možnosť systematickej práce s deťmi v rôznych oblastiach. Environmentálna výchova je jednou z nich. Čo nezapálime, nevybudujeme v deťoch počas základnej školy, vo vyššom veku budeme dobiehať oveľa ťažšie. A možno nedobehneme vôbec.

13.1 MLADŠÍ ŠKOLSKÝ VEK (6 - 11 ROKOV)

AKÉ JE DIEŤA?

- svet dieťaťa: škola a kamaráti
- uázoruo-konkrétno myslenie
- analytické vnímanie
- utvrdzujú sa návyky v konaní
- formovanie základných vzťahov k prostrediu
- napodobňovanie (starších detí, napodobňovanie dospelých nebýva tak účinné)
- rozvoj zmyslu pre povinnosť v jednoduchnej a uázornej podobe
- kreslenie, maľovanie, modelovanie
- mechaické zapauätávanie (riekauky, básničky)
- od 3. a 4. ročníka už rastie podiel logického zapauätávania
- prehlbuje sa schopnosť hodnotovej reflexie

Na prvom stupni základnej školy sa usporadúva sieť poznatkov, návykov a zručností, ktorú si prinášajú deti do školy z rodinnej výchovy, resp. z predškolskej prípravy. Občasné upozornenie na necitlivosť ľudí k prírode je užitočné, ale opäť musí byť primerané chápanosti dieťaťa. Ak by sme celé toto obdobie chceli celkovo charakterizovať, mohli by sme ho

označiť ako vek **triezveho realizmu**. Na rozdiel od menšieho dieťaťa, ktoré vo svojom vnímaní, myslení i konaní je veľmi závislé na vlastných prianiach a fantáziách a na rozdiel od dospelávajúceho, pre ktorého je často dôležité vedieť, „čo a ako by malo byť správne“, je školák plne zameraný na to, „čo je a ako je“. Chce pochopiť okolitý svet a veci v ňom „skutočne“. Medzi fantáziou a realitou rozlišuje dieťa až od 8. roku (teda aj medzi rozprávkou a reklamou) a kritickým myslením disponuje až od 12 roku života. Po desiatom roku je možné u dieťaťa rozvíjať rozumové schopnosti a zatažovať ho abstraktnými poznatkami.



Obr. 80: Dieťa chce veci preskúmať, a to skutočnou, reálnou činnosťou (neskôr v dospievaní preskúmava veci v myslí). Preto sú tak obľúbené pokusy a skúšanie rôznych možností. Sú významnou cestou k získavaniu nových poznatkov (zdroj: Lukáš Podolský).

Aké voliť témy?

Obdobné ako v materskej škole, avšak zamerané na objavovanie hlbších súvislostí, odhalovanie závislostí, chápanie dôsledkov, pochopenie v súvislosti s konaním. Od lokálnych tém postupne prechádzame k regionálnym či národným. S čím mladšou vekovou skupinou pracujeme, tým priestorovo bližšie a menej abstraktné témy volíme. Za menej vhodné až nevhodné témy ešte v tomto veku považujeme témy diskutabilné (napr. typy manažmentu lesa v rôznom stupni ochrany územia). V mladšom školskom veku ešte deti nemajú dostatok informácií a schopností analyzovať problémy z rôznych strán, posúdiť niektoré činnosť a navrhnúť ich riešenia. Pri realizácii výučbových programov na kontroverzné témy by tak deti ťažiskovo preberali názory lektora/učiteľa, nedospelí by k vytvoreniu vlastných názorov.



Štátny vzdelávací program – ISCED 1

Z učebníc 1. – 4. ročníka sú environmentálne aspekty najviac spracované vo Vlastivede 4. ročník (Kožuchová et al., 2011). Jednou z kapitol je: „AKO PRETVÁRAME KRAJINU“ – s podkapitolami Baníctvo a hutníctvo, Priemysel, Poľnohospodárstvo, Lesníctvo. Na záver tohto bloku učiva majú žiaci pre zopakovanie nasledujúce úlohy:

- Ako sa rozvíjalo baníctvo v minulosti a ako je to dnes?
- Aká je budúcnosť baníctva a hutníctva na Slovensku?
- Aký priemysel je na Slovensku najrozvinutejší?
- Aký priemysel podľa Vás vo Vašom kraji chýba?
- Ako vplýva priemysel na životné prostredie?
- Ktoré plodiny najčastejšie pestujú poľnohospodári na Slovensku?
- Aký je rozdiel medzi tradičným a ekologickým poľnohospodárstvom?
- Zistite, aké produkty máte doma z ekologického poľnohospodárstva.
- Akým spôsobom sa využívajú lesy? Ako sa o lesy musíme starať?
- Aký má vplyv ťažba, priemysel, poľnohospodárstvo a lesníctvo na vzhľad krajiny?

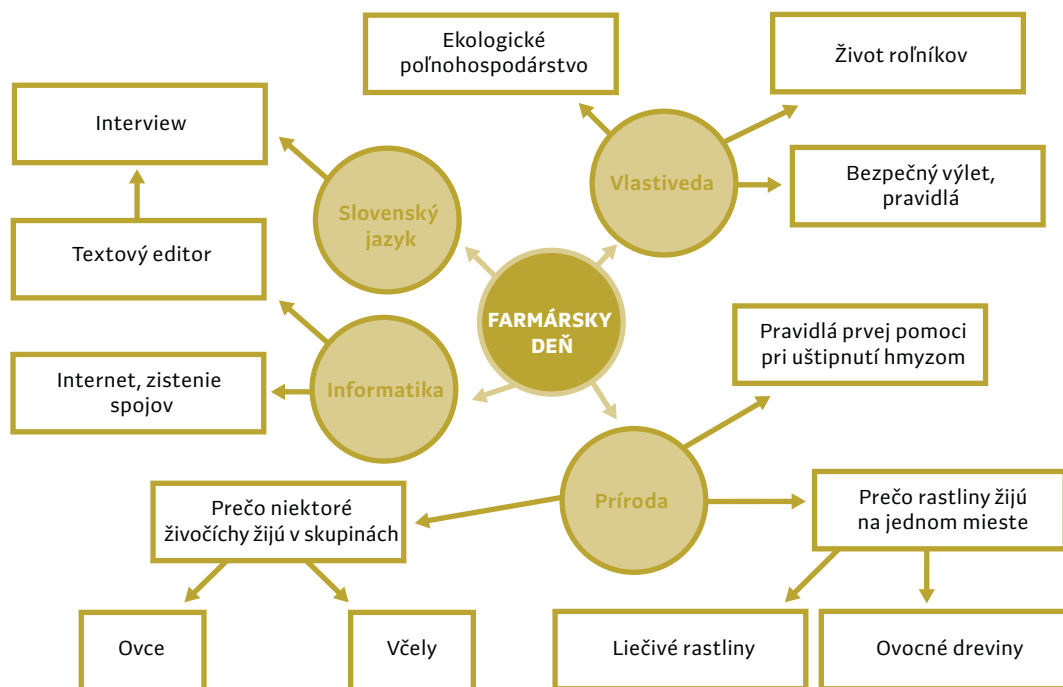


Kriticky zhodnoňte a vyargumentujte, ktoré z úloh považujete za relevantné pre 4. ročník základnej školy. Vytvorte pojmovú mapu k uvedeným tematickým okruhom. Vyberte obsahovo relevantné časti pre výukové programy vzhľadom na cieľovú skupinu.

Ako na školákov?

Metódy a princípy práce v 1. a čiastočne 2. ročníku základnej školy sú obdobné ako v materskej škole. Režim materskej a základnej školy sa však podstatne líšia. Jednou z významných zmien je výrazný nárast dĺžky sedenia detí na úkor pohybových aktivít. Ich zaraďovanie nepodceňujeme. Práca so žiakmi 3. a 4. ročníka je veľmi vďačná - zvládnu už celú škálu zadaní a aktivít a ich motivácia je ešte pomerne jednoduchá. Práca v skupinách na 1. stupni základnej školy má ešte limity obdobne ako využitie diskusných techník a práce s textami, mapami. Výučbový program zostavujeme z jednoduchších, kratších, striedajúcich sa aktivít. Hojne využívame názorné pomôcky a pokusy, pozorovanie, emocionálne pôsobenie. Nie sú ešte vhodné dlhodobé experimenty.

Rozvrh prváča dnes už nemá tradičné štyri vyučovanie hodiny. Čítanie, Písanie, Matematika, Výtvarná výchova, Telesná výchova, Prírodoveda, Informatika, Etika alebo Náboženstvo, Anglický jazyk... Vývoj spoločnosti, jej požiadavky a problémy (riešenie mnohých z nich znie: „vzdelávať, vychovať“) prinášajú do škôl mediálnu, protidrogovú, dopravnú, multikultúrnu výchovu, finančnú gramotnosť a pod. Pod ťarchou týchto úloh je na jednej strane učiteľ, na strane druhej žiaci (a ich rodičia). Pridávame predmety, predlžujeme čas strávený v škole, preťažujeme deti. Jednou z možných ciest riešenia tejto situácie je prepájanie vedomostí a zručností pre rôzne oblasti života v rámci integ-



Obr. 81: Pojmová mapa Farmárskeho dňa (Gallayová, Kopalová, 2012)

rovaného vyučovania v protiklade s oddelene vyučovanými predmetmi. Aby sme učili pre život (nielen pre naplnenie osnov), je zmysluplné čo najužšie prepájanie výučby s denným životom. Na obr. 81 je ako príklad znázornená pojmová mapa prípravy a realizácie vyučovania vybraných predmetov (s názvami tematických celkov) priamo na farme pre 4. ročník základnej školy. Namiesto oddelene učných tém ich výučba v súvislostiach a vzájomnom prepojení priniesla žiakom motiváciu k príprave, záujem pri realizácii, osvojenie si zručností, získanie nových vedomostí.



Pre ľubovoľný ročník základnej školy pripravte pojmovú mapu integrovaného vyučovania vybraných tém v rozsahu 1 týždeň.

Príležitosťou pre dlhodobú prácu je tzv. **výučba príbehom** („storylines“). Učiteľ inscenuje v jednotlivých epizódach príbeh, okolo ktorého sa odvíja výučba naprieč predmetmi. Žiaci 1. stupňa sú vtiahnutí do príbehu, ktorý sa stáva osou výučby počas 2 – 3 mesiacov (alebo kratšie – podľa vekovej skupiny a cieľov). Príbeh je skvelým nástrojom pre rozvoj životných (kľúčových) kompetencií žiakov, podporuje hodnoty a postoje. Je tiež inšpiráciou pre širokú škálu aktivít v rôznych predmetoch: bádanie, diskusia, kritické skúmanie informácií, písanie a pod. Príbeh dáva žiakom zmysluplný kontext výučby. Trieda sa stane pomyslenou komunitou, učiteľ zahajuje a posúva príbeh, kladie pred „členov komunity“ problémy, kladie kľúčové otázky k prediskutovaniu problému. Žiaci v úlohách i mimo nich hľadajú pre svoju fiktívnu komunitu riešenie, preto potrebujú v nadväzujúcej výučbe rad vecí preskúmať a naučiť. Žiakov vedie k aktívnemu prístupu pri riešení problémov, spolupráci, solidarite a empatii s druhými. Deti sa prostredníctvom príbehu stretávajú s bežnými každodennými situáciami, ale tiež riešia úplne neobvyklé a prekvapujúce záležitosti (<http://www.nazemi.cz/global-storylines>).



„Deti v rolách sa zmenia, každá situácia nadobudne vážnosť, snažia sa jednať ako dospelí, zmenia slovník, sú dôležitými ľuďmi z „Bodliakova“, ktorí sa snažia vyriešiť problém. Normálne si skáču do reči, ale keď prídu ako poslanci, tak na jednaní sú schopní to viac dodržiavať.“ M. Grycová, ZŠ a MŠ Ivanovice-Řeznovice (Malířová, 2014).



1. Zistite, aké príbehy boli odskúšané vo výučbe, napr. <http://www.nazemi.cz/global-storylines>
2. Zoznámte sa s projektom Živá učebnica. www.zivaucebница.org
3. Pripravte osnovu vlastnej výučby príbehom pre 3. ročník základnej školy.

Vhodnou príležitosťou na integrované vyučovanie v autentickom prostredí môžu byť **školy v prírode**. Ich organizácia poskytuje potenciál pre aktívne získavanie informácií, dávanie vedomostí do súvislostí, získavanie zručností, nové podnety, zážitkové formy vyučovania. V súčasnosti časť škôl využíva komerčné ponuky organizácie školy v prírode, čo je menej náročné na prípravu, avšak náplň programu v réžii animátorov je často vzdialená od predstavy kvalitnej a podnetnej environmentálnej výchovy.

13.2 STREDNÝ ŠKOLSKÝ VEK (11 – 15 ROKOV)

AKÉ JE DIEŤA?

- *obdobie pohlavného dospievania (pozornosť sa zameriava na seba)*
- *osobnosť veľmi nestála*
- *vysvetlenie sa stáva abstraktnejším*
- *rozvoj kritickosti voči najbližšiemu okoliu*
- *vyhraňovanie záujmov presahujúce rámec školy*
- *znižovanie pôsobenia rodinných vplyvov*
- *zvyšovanie vplyvu kamarátov, ale i reklamy a médií*

V environmentálnej výchove je toto obdobie vhodné pre nácvik argumentácie pri formovaní vzťahov a postojov. Žiaci si postupne tvoria vlastný úsudok a názor. V tomto veku je užitočná činnosť v skupinách pod vedením staršieho kamaráta. Užitočné je pracovať so skupinami častejšie než s jednotlivcami. Práca v skupinách/tímoch je obľúbená (pokiaľ sa nejedná o rodovo zmiešané skupiny). Táto cieľová skupina môže byť na lektorovanie náročnejšia (a v praxi je ponuka programov pre 7. – 9. ročník užšia), ale vie byť pri vhodnej motivácii vytrvalá.



„Si to, čo máš. Si to, čo kupuješ. Si to, čo vlastniš.“ Velma LaPoint je úryvok z filmu Konzumní deti aneb Komercializace dětství/Consuming Kids. Pozrite si ho a identifikujte základné zdokumentované problémy.

AKÉ SÚ VHDNÉ TÉMY A METÓDY?

Kým na 1. stupni základnej školy sa sústreďujeme na lokálne a regionálne témy, na druhom stupni postupne zaraďujeme aj globálne. Používame aktivity zamerané na odhaľovanie závislostí, objavovanie hlbších súvislostí, chápanie dôsledkov. Vďačné sú bádanie, etapové a dobrodružné hry. Kým u mladších detí prevažuje spontánnosť a iniciatívna a snaha byť dobrovoľníkom, na 2. stupni základnej školy je často limitom „vystúpiť z davu“.



Posúďte tematické okruhy a prínosy prierezovej témy Environmentálna výchova pre žiaka základnej školy. Spíšte a zdôvodnite návrhy na úpravy či doplnenia.



Obr. 82: Ani najlepšia učebnica nenahradí bádanie a priamu skúsenosť (zdroj: archív programu Zelená škola)

Svet staršieho žiaka tvoria najmä jeho kamaráti, tí sú vzormi ako aj zdrojom informácií, formovania postojov a pod. Na tomto poznaní je založené **rovesnícke vzdelávanie**. Môže mať rôzne podoby – získavanie vedomostí a zručností vrstovníkov navzájom (pri cieľovej práci v skupinách), učenie mladších žiakov staršími (príležitostne či pravidelne). Nejde však o doučovanie, ani zaň nepovažujeme hocikaký skupinový projekt, ide o špecifický typ kooperatívneho učenia. Realizáciu rovesníckeho vzdelávania predchádza jeho dôkladná príprava – najskôr musia mať tému vzdelávania zvládnutú „žiacki lektori“, nasleduje tvorba výučbového programu, jeho realizácia a spätná väzba. Tento proces je učením a rozvojom rôznych zručností pre starších žiakov, pre mladších žiakov je prínosom učenie kamarátmi „na rovnakej vlnovej dĺžke“. Učiteľ vystupuje v úlohe poradcu, pomocníka, príp. v začiatkoch ako koordinátor. Dať dôveru, samostatnosť, zodpovednosť a priestor deťom býva výzvou pre učiteľa/lektora, ktorého tradičnou úlohou je „byť tým, od koho sa učí, byť nositeľom vedomostí a správnych riešení“.



Rovesnícke vzdelávanie na tému Spoznaj les realizovala Miriam Hudobová s triedou piatakov na Súkromnej základnej škole u Filipa (Banská Bystrica, 2013). Piataci na Biológii preberali tému Lesný ekosystém a v spolupráci s horárom pripravujú výsadbu arboréta. Ich úlohou bolo pripraviť výučbový program pre žiakov 1. a 2. ročníka a deti z materskej školy. Príprava a realizácia rovesníckeho vzdelávania prebiehala v 5. vyučovacích blokoch:

I. blok: list od horára s inštrukciami

Brainstorming na tému les

Rozdelenie do dvojíc – žiaci si ťahajú z vrecúška kartičky so stromami a ich plodmi. Dvojicu vytvoria žiaci, ktorí majú na jednej kartičke strom a na druhej plod daného stromu.

Metóda Snehová guľa:

Dvojice zapisujú na papier všetko, čo im napadne v súvislosti s témou Les. Časový limit sú 2 minúty. Následne sa spoja dve dvojice a počas 4 min. si vzájomne kontrolujú a dopĺňajú informácie, ktoré im chýbali. Potom sa spoja 4 dvojice a postupujú rovnako. Časový limit 7 min. V záverečnej fáze vystúpia zástupcovia skupín a prezentujú svoje nápady, vedomosti.

Oddychová aktivita: „Prezrad' mi, kto som?“ – žiaci majú na chrbtoch nálepky s názvami lesných živočíchov. Ich úlohou je bez slov zistiť, aké zviera majú napísané na chrbte. Po aktivite vedie učiteľ krátky rozhovor o tom, aké spôsoby dorozumievania zvolili a ako sa im darilo.

II. blok: metóda Konferencia (témy konferencie: Čo je dôležité pri tvorbe výučbového programu? Osнова výučbového programu. Starší predškolský vek. Mladší školský vek) Žiaci sa rozdelia do troch skupín tak, aby sa im príjemne spolupracovalo/učiteľ nechá rozdelenie na žiakoch. Učiteľ oboznámi žiakov s pojmom konferencia a spolu so žiakmi si zopakujú pravidlá pre písanie poznámok. Každá skupina dostane text s odborným obsahom. Úlohou skupiny je naštudovať si daný materiál. Žiaci si vyznačujú v texte dôležité informácie a robia poznámky. Následne sa skupina dohodne, kto bude ich prezentujúcim zástupcom na konferencii a dohodnú sa, čo zástupca odprezentuje. Zástupcovia jednotlivých skupín prednesú svoj príspevok. Ostatní zúčastnení si robia poznámky a môžu sa pýtať prednášajúceho. Každý zástupca má na prezentáciu 6 min. Výstupom z konferencie sú

poznámky zúčastnených o všetkých odprezentovaných témach. Poznámky budú slúžiť ako pomôcka pri samotnej tvorbe výučbového programu (pozn.: Učiteľ neupozorňuje na gramatické chyby.)

III. blok: príprava výučbového programu a jeho prezentácia pred spolužiakmi

Žiaci sa rozdelia do 5 skupín. Podmienkou je, aby boli v skupine zastúpení členovia všetkých troch tímov, ktoré sa zúčastnili na konferencii. Každý tím bude mať v arboréte jedno stanovište. Zástupca skupiny si vyťahne z košíka jednu z pripravených tém, na ktorú bude ich skupina tvoriť výučbový program (ihličnatý, listnatý, zmiešaný les; poznávanie lesných živočíchov a ich zvukov; lykožrút/mŕtve drevo; poznanie lesa zmyslami, liečivé a jedovaté rastliny). Na prípravu programu majú žiaci dva vyučovacie bloky. K dispozícii majú knihy hier, knihy o lese, internet s odporúčanými stránkami, učebnice biológie, prírodovedné pomôcky. Učiteľ priebežne kontroluje, usmerňuje a upozorňuje žiakov na dodržiavanie všetkých zásad tvorby výučbového programu. Pomôcky, ktoré si potrebujú zhotoviť, tvoria žiaci počas hodiny výtvarnej výchovy.

IV. blok: realizácia výučbového programu

Deti, ktoré absolvujú stanovište, získajú ako odmenu kúsok puzzle. Po absolvovaní všetkých stanovišť si môžu poskladať puzzle. Vznikne im obrázok prírody, ktorý nakreslili piatimi a berú si ho so sebou ako pamiatku na výučbový program.

V. blok: spätná väzba

Spoznaj les je ukážkou zo záverečnej práce Miriam Hudobovej z inovačného kontinuálneho vzdelávania s názvom „Prierezová téma Environmentálna výchova a vzdelávanie v materskej škole, základnej škole a strednej škole s využitím metódy participatívneho environmentálneho manažmentu.“




Obr. 83: Rovesnícke vzdelávanie „Spoznaj les“
(zdroj: Mirka Hudobová)

Obr. 84: Rovesnícke vzdelávanie „Les a jeho fungovanie“
v ZŠ Apeldorn, Holandsko (zdroj: Zuzana Gallayová)



1. Prínos rovesníckeho vzdelávania je v oblasti vedomostí alebo zručností?

2. Ako hodnotia rovesnícke vzdelávanie učitelia? Ako ho vnímajú žiaci?

Odpovede zistíte zo štúdie Gajdšová (ed.), 2013: http://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/komprax_vyskumy/nauc_sa_to_odo_mna.pdf, zverejnené aj na: 



Výučbový program pre 8./9. ročník ZŠ: Koľko spotreboval Sokrates?

Cieľ: ukázať žiakom dôsledky neobmedzenej spotreby a jej následkov na životné prostredie a budúce generácie. Poukázať na súvislosť medzi populačným rastom, zvyšujúcimi sa nárokmi a spotrebou energie a prírodných zdrojov.

Predmety: matematika, etika, náboženstvo, geografia, biológia, dejepis

Pomôcky: papier formátu A1, nožnice

„O Sokratovi je známy nasledujúci príbeh: Ako pravý filozof Sokrates veril, že pre múdreho človeka je najprirodzenejšie žiť striedmo. On sám nenosil ani topánky. Napriek tomu však znovu a znovu pripravoval kúzlu trhoviska a často tam chodieval pozeráť sa na vystavený tovar. Keď sa ho jeden z priateľov spýtal prečo, Sokrates odpovedal: „Rád chodím objavovať, bez koľkých vecí som úplne šťastný.“

Antony de Mello, 2009: Modlitba žaby II

Na úvod môžeme povedať žiakom príbeh o Sokratovi. Potom si vyberú obdobie, v ktorom budú žiť (začneme obdobím Sokrata a skončíme v prítomnosti) a zvolí si mená historických osôb žijúcich v danej dobe. Žiaci sa na chvíľu premenia na Platóna, Ježiša, Kopernika, Johanku z Arku... Ako lektor budeme predstavovať najstaršiu historickú osobu (napr. Sokrata) a z papiera A1 si odstrihneme malý obdĺžnik (cca 4 × 2 cm). Žiakom povieme, že tento malý obdĺžnik symbolizuje všetky suroviny a energetické zdroje, ktoré potrebujem ja (alias Sokrates) k svojmu životu. Celý papier potom predstavuje všetky energetické zdroje a prírodné suroviny, ktoré sú k dispozícii na našej planéte. Vyzveme žiakov, aby si vždy odstrihli z veľkého papiera dvojnásobnú veľkosť ako ich predchodca – nároky jednotlivých generácií na energiu a suroviny sa zvyšujú a zároveň pribúda počet obyvateľov na planéte. Ihneď na začiatku, keď si odstrihnem prvý obdĺžnik, je vhodné sa spýtať žiakov, či podľa nich, pri takomto tempe vydrží aj poslednému v triede nejaký papier (= suroviny a energetické zdroje). Túto otázku môžeme položiť viackrát v priebehu aktivity. Ak máme v triede 20 žiakov, je isté, že veľkosť papiera nebude stačiť (papier sa minie už pri cca 11. žiakovi).

Na záver položíme žiakom otázky:

- Prečo nebolo možné, aby papier pri takomto tempe spotreby vyšiel všetkým žiakom v triede? (problematika exponenciálneho rastu)
- Správajú sa ľudia rovnako aj v reálnom živote – chcú stále viac a nemyslia na ďalšie generácie, ktoré prídu po nich?
- Ako ste sa cítili ako príslušníci generácie, ktorej predchodcovia vydrancovali planétu?
- Aké vlastnosti v takej generácii podľa vás prevládali?



„Je toľko vecí, ktoré nepotrebujem!“

George Bernard Shaw

Obr. 85: Koľko vecí (ne)potrebujeme?

(zdroj: Peter Graus z kolekcie ilustrovaných citátov –zápočtovej práce z predmetu Environmentálna výchova na FEE)

- Myslíte, že neustále zvyšujúce sa potreby ľudí (nové veci) nás robia skutočne šťastnými?
- Kúpili ste si niekedy vec, ktorú ste neskôr nepoužili, odložili, zahodili – v skutočnosti zbytočnú? Zamyslite sa nad tým, čo vás k takejto kúpe viedlo.

Po ukončení aktivity sa môžeme vrátiť späť k Sokratovi. Porozprávame sa so žiakmi, ako by naša planéta a životné prostredie vyzerali, keby mali ľudia rovnaké zmýšľanie ako Sokrates. Rozhovor smerujeme od dobrovoľnej skromnosti, výberovej náročnosti, k zmyslu života. Vyhneme sa „kázaniu“, cieľom je tému prediskutovať, pozrieť sa na ňu z rôznych strán, pátrať po dôsledkoch. A smerujeme aj k otvoreniu témy, kedy sme naozaj šťastní. Aby sme prepojili tento výučbový program so životom triedy, cielene v nasledujúcom období pripravujeme aktivity a situácie, v ktorých ponúkame radosti založené na nehmotných základoch.

(Zdroj: Juhászová, Hipš, Ježeková, 2004; pôv. Ekocentrum SEVER Horný Maršov – upravené)

Použitá a odporučená literatúra:

- GALLAYOVÁ, Z., KOPALOVÁ, I., 2012: Dobrodružná cesta zdravých potravín metodická príručka pre základné školy. Technická univerzita vo Zvolene, ZŠ J. Kollára v Banskej Štiavnici, Zvolen. 61 pp. + prílohy
- GAJDŠOVÁ, M. (ed.), 2013: Nauč sa to odo mňa. IUVENTA, Bratislava. 20 p. http://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/komprax_vyskumy/nauc_sa_to_odo_mna.pdf
- JUHÁSZOVÁ, HIPŠ, JEŽEKOVÁ, 2004: Energia. Učím (sa) o Zemi s radosťou. Živica, Bratislava. Druhé vydanie. 139 pp.
- KOŽUCHOVÁ, M., MATÚŠKOVÁ, R., ŠIMUNKOVÁ, M., 2011: Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl. Expol Pedagogika, Bratislava, 86 pp.
- MALÍŘOVÁ, E., 2014: Storylines – děti v příběhu, děti ve světě. Jihomoravské ekologisty, 1/2014
- MELLO, A., 2009: Modlitba žábí II. Eugenika, Praha. 204 pp.
- Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov
www.nazemi.cz/global-storylines

14) Environmentálna výchova na strednej škole

Zuzana Gallayová

„Najľahší spôsob, ako stratiť dôveru mladých, je dávať im nekonečné rady.“

Ernest Hemingway

Po ukončení základnej školy nastupujú dospievajúci na stredné školy rôzneho zamerania – od odborných škôl cez konzervatóriá po gymnáziá (časť po naplnení zákonom predpísanej desaťročnej dochádzky nepokračuje v ďalšom vzdelávaní). Počas stredoškolského štúdia dochádza k ich špecializácii.

AKÉ JE DIEŤA V TOMTO OBDOBÍ?

- prehlbuje sa záujem o spoločenské procesy
- utvára sa vlastný svetouázor
- hľadanie vlastnej totožnosti a svojho miesta na svete
- rozvoj schopnosti abstraktného myslenia
- rozvoj vlastných a často veľmi kritických úsudkov
- schopnosť vyvodzovať závery z čistých hypotéz a prihliadať pri riešení na väčší počet rôznych činiteľov
- priateľstvá: nesmierne dôležité pre vývin osobnosti (postupná samostatnosť)
- treba taktúvedenie, ale pri tom dostatok voľnosti pre rozhodovanie

Starší školský vek (14-18 rokov) je procesom individualizácie („ja som ja“) a socializácie. Dokončuje sa vývin a ustáľovanie mravných a povahových čŕt osobnosti. Mladý človek v období dospievania sa hľadá, chce niečo znamenať, niekde patriť, byť prospešný, chce vedieť, prečo žiť. Často potrebuje uplatniť svoje „ja“ v nejakej konkrétnej akcii, vykonať niečo „sám od seba“ (potreba sebavyjadrenia prostredníctvom činov). Niekedy sa to prejavuje v podobe výstredností, výtržníctva, inokedy v tvorivej činnosti.

Zatiaľ čo dieťa v mladšom školskom veku bralo svet realisticky a triezvo – taký, aký je, dospievajúci teraz porovnáva existujúce a prítomné pomery s tým, čo by mohlo alebo malo byť – teda so stavom, ktorý si ako ideál vytvorí vo svojej myslí. Odtiaľ pramení jeho častá kritickosť a nespokojnosť, sklamanie, nejasné túženie a napr. aj vystupňovaný pesimizmus. Mladý človek v tomto období hľadá odpoveď na množstvo základných otázok: „Kto som? Aký som? Kam smerujem? Aký to má zmysel? Aké hodnoty sú v mojom živote“

najdôležitejšie?“ Dospievajúci má tendenciu vnímať svet čierno-bielo a odmietať možnosť akéhokoľvek kompromisu, v prijatí kompromisu vidí prejav polovičatosti, pohodlnosti alebo zbabelosti. Preto sú mladiství v tomto veku tak citliví na každý náznak nespravodlivosti, odsudzujú aj drobné konvenčné klamstvá, zdôrazňujú absolútnu úprimnosť medzi ľuďmi. Mnohé negatívne vonkajšie prejavy dospievajúcich aj preháňanie rozdielov a konfliktov s rodičmi sú prejavom neistoty mladého človeka v otázke identity a obranou proti úzkosti (Vágnerová, 2000).



Obr. 86: Nielen prostredníctvom médií sa napájajú tínedžeri na niektorú zo špecifických subkultúr so zreteľnými poznávacími znakmi, prezentujú nejakú životnú filozofiu a štýl, ktorý súvisí viac so športom alebo kultúrou (zdroj: Tibor Duducz, <http://www.marek-hamsik.sk/dlha-autogramiada>)

Aké voliť témy?

V období staršieho školského veku máme dvere otvorené ku všetkým témam, vrátane kontroverzných. Dospievajúci na základe nadobudnutých vedomostí, vyhľadávaním informácií, ich analýzou a kritickým hodnotením sa dokáže pozeráť na riešenie problémov z rôznych strán, učí sa argumentovať, diskutuje, vytvára si svoj vlastný názor, nebojí sa ho konfrontovať. Vie pochopiť globálne súvislosti, je schopný vnímať pri environmentálnych problémoch ekonomické a sociálne súvislosti.



Obr. 87: Skleníkový efekt na vlastnej koži – výstava a výučbový program Klíma nás spája CEEV Živica (zdroj: archív programu Zelená škola)



Environmentálna výchova je prierezovou témou Štátneho vzdelávacieho programu aj pre stredné školy, avšak jej realizácia je silne ovplyvnená ich zameraním. Významne sa odlišuje na gymnáziu, záhradníckej škole či konzervatóriu.

Zistite ciele prierezovej témy Environmentálna výchova v ISCED 3 (pre gymnáziá) v oblasti vedomostí, postojov a hodnôt.

Aké sú vhodné metódy?

Vo výchovnej práci treba podčiarknuť význam **metódy rozhovoru**. S adolescentmi je potrebné zaobchádzať ako s dospelými, čo zvyšuje pravdepodobnosť, že sa tak budú aj správať. Dať im toľko zodpovednosti, koľko sú schopní uniesť, mať vo všetkom presné pravidlá a štandardy, aby sa podľa nich mohli orientovať. Využívať také stratégie a metódy výchovy a vzdelávania, ktoré vyžadujú spoluprácu zúčastnených – **skupinové úlohy, hry, projekty**. Mimoriadne dôležitá je motivácia. Musia byť vedení vládne a priateľsky – nejde o vedúceho ako skôr sprievodcu. Často sú ochotní pustiť sa do veľkých činov, ale chýba im zmysel pre každodennú drobnú prácu, bez ktorej sa práca v oblasti ochrany a tvorby životného prostredia nezaobíde. Bývajú veľmi kritickí a tento postoj potrebuje kultiváciu. Témy, ktorým dáva dospievajúci prednosť, sa líšia od v predchádzajúcom období preferovanej tematiky – klesá záujem o dobrodružné námety, rozvíjajú sa nové záujmy o historické, spoločenské a vojnové témy, o milostné romány, o sci-fi, ale aj poéziu. Dospievajúci pochopia veľmi zložité prírodné zákonitosti, radi sa dozvedajú nové skutočnosti. A práve toto je možné pri environmentálnej výchove využiť, ako aj fakt, že ak má dospievajúci riešiť nejaký problém, neuspokojí sa s jediným riešením, ktoré sa najľahšie ponúka, ale uvažuje o možných alternatívnych riešeniach a systematicky ich skúša a hodnotí. Je schopný vytvárať i domnienky, ktoré nie sú opreté o reálnu skutočnosť, sú iba možné, prípadne fantastické a dospievajúci porovnáva skutočné s iba mysleným. Tak sa dostáva do štádia, kedy aj ľudské správanie môže kriticky preskúšavať, tzn. porovnávať so špekulatívnymi normami a ideálmi.

Vráťme sa v mysli na chvíľku na našu strednú školu. Ako prebieha výučba? My bezpečne „zaparkovaní“ v lavici. Pred nami učiteľka s objemom informácií, ktoré sa majú stať našimi vedomosťami ... výklad, skúšanie, kontrola úloh... zmenu prinášajú len pokusy na chémii, fyzike či biológii. Data-projektor, interaktívna tabuľa. Nejaká aktivita? A prečo aj? Už nie sme malí. A navyše: nestíhame.

Pri snahe o použitie aktivizačných metód vo výučbových programoch na strednej škole sa môžeme stretnúť s ostychom, príp. údivom či neochotou, keďže stredoškólači sú zväčša zvyknutí pasívne prijímať informácie a ciele vytváranie priestoru na vyjadrenie vlastného názoru na výučbe nie je bežné. Pokiaľ sa nám podarí prekonať počiatočné problémy spojené s vystúpením z komfortnej zóny, môžeme v práci so stredoškólakmi využiť ich obrovský potenciál. Pre úspech je kľúčový vzťah medzi učiteľom/lektorom a stredoškólakmi. Z tohto hľadiska máme pozitívne skúsenosti s tzv. blokovou výučbou/výučbou kurzovou formou. Neformálnosť mimoškolského prostredia, možnosť niekoľko dní sa venovať jednej téme, ponoriť sa do nej, pozrieť sa na problémy z rôznych strán, zážitkové aktivity a dost času na ich rozbor vytvárajú diametrálne iný priestor aj možnosti realizácie environmentálnych výučbových programov (a posunu sociálnej klímy) ako v triede počas bežného vyučovania.



Obr. 88, 89: Ekologické poľnohospodárstvo v praxi – výučbový program priamo na farme. Stavanie oplôtku a sadenie do slamy (zdroj: archív FEE)

Ak však nemáme možnosť výučby kurzovou formou, aké metódy môžeme použiť? Kotrba a Lacina (2010) odporúčajú napr.:

Problémové vyučovanie

- základom je hľadanie riešenia problému, vyžaduje sa aktivita, spájanie vedomostí do súvislostí, tvorivé myslenie, tvorba hypotéz, tvorba záverov

Metóda konfrontácie

- formulujeme najmenej dve vierohodné teórie a študenti prevádzajú rozbor, usporiadanie faktov, snažia sa dokázať správnosť oboch teórií.



Príklad metódy konfrontácie

Populácia ľudí sa: a) zväčšuje
b) znižuje.

Riešenie problémovej úlohy: Populácia sa celosvetovo zväčšuje. Veľký podiel na tomto majú ekonomicky rozvojové krajiny. Naopak, v tzv. ekonomicky rozvinutých krajinách počet obyvateľov klesá. Aj Slovensko zaznamenalo tento trend. Študentom rozdáme podklady pre vyhľadanie argumentov – grafy, tabuľky, mapy, textové správy.

V ďalšom kroku nadviážeme otázkami:

Aké to má korene? Aké dôsledky (sociálne, ekonomické, environmentálne)?

Metóda paradoxov

- študenti zdôvodňujú rozpor medzi tvrdením (zákonom, teóriou) a bežným javom v praxi. Nejde o popieranie preverených teoretických základov, iba o zamyslenie sa nad rôznymi javmi (predovšetkým výnimkami).



Príklad metódy paradoxov

Podľa základných ekonomických zákonov sa pri stále zvyšujúcej cene bude ponúkať stále väčšie množstvo tovaru alebo výrobného faktora (vyjadruje to priebeh klasickej krivky ponuky, ktorá je rastúca). Avšak v prípade výrobného faktora ľudskej práce táto všeobecná teória nie úplne neplatí. Ľudia sa od určitého bodu začínajú správať „iracionálne“ a ponúkajú i pri vzrastajúcej mzdovej sadzbe menšie množstvo práce. V čom spočíva uvedený paradox?

Riešenie: Dôvodom je tzv. zákon spätne zakrivenej ponuky. Ľudia od určitej úrovne mzdovej sadzby ponúkajú skutočne menej práce. Zarábajú už toľko, koľko im stačí a voľný čas má pre nich väčšiu hodnotu, preto radšej vymieňajú ušlú mzdu za voľný čas, v ktorom môžu byť so svojou rodinou a môžu ho využiť podľa svojho uváženia.

Príklad môžeme použiť na Etike pre otvorenie diskusie o hodnotách v živote človeka a rôznych životných štýloch.

Životný priestor – ukážka z výučbového programu pre stredoškolákov

Čas: 20 minút

Pomôcky: jedna slučka zviazaná zo špagátu pre každého – rôznej veľkosti od slučky pre jedného účastníka po slučku, do ktorej sa zmestí pohodlne 10 ľudí.

Pedagogický efekt hry: cvičenie vystavuje účastníkov situácii, pri ktorej musia hľadať riešenie problému, ukazuje bloky brániace objavenie riešenia.

Hlavná myšlienka hry: k hľadaniu riešenia je potrebné prekonávať stereotypy a falošné predpoklady. Pri riešení problému ubúdajúcich zdrojov či priestoru môžeme zvoliť jednu z dvoch taktík – súťaž (zvyčajne s riešením typu víťaz-porazený) alebo spoluprácu (s riešením typu víťaz-víťaz).

Pravidlá/postup:

Vedúci rozdá účastníkom po jednej slučke. Každý si ju položí na zem tak, aby videl a počul všetkých ostatných. Cvičenie začína v okamihu, kedy všetci budú mať obe nohy v slučke. Lektor pustí rytmickú hudbu. Účastníci tancujú/pohybujú sa po miestnosti. Lektor zastavuje hudbu a odoberá slučky (účastníci mu v tom nesmú brániť). Vždy, keď lektor zastaví hudbu, musí každý účastník zmeniť slučku za inú. Hudba sa nezapína, pokiaľ nebudú mať všetci dve nohy v slučke.



Obr. 90: Tiesnenie v slučke prináša pochopenie obmedzenosti priestoru na Zemi (zdroj: archív Živica)

Záverečná diskusia

Z akých predpokladov ste vychádzali, ako ste pochopili a vysvetlili si pravidlá?
Niekedy, keď sa veci nedaria, máme sklon zintenzívňovať činnosť a pokračovať rovnakým spôsobom, namiesto toho, aby sme sa zastavili a pozreli sa na to, čo robíme novo.

Kto riadil čas?

(Vedúci – nie! Skupina – riadi čas namiesto toho, aby ním bola ovládaná)

Zmena noriem:

Kedy sa súťaž zmenila na spoluprácu?

(Pokiaľ budú účastníci hovoriť, že to nebola súťaž, opýtajte sa, prečo teda behali)

Čo umožnilo zmenu súťaže v spoluprácu?

Ako sa menili iné normy správania medzi ľuďmi?

Napr. vzdialenosť medzi ľuďmi – osobná vzdialenosť, ktorú sa snažíme pri bežnom kontakte s ľuďmi udržiavať je cca 50 cm. Pri tejto aktivite boli vzdialenosti menšie. Ako je to možné?

Boli účastníci proaktívni alebo reaktívni vzhľadom k zmenám?

Ako sa mení naše prostredie v práci? Čo je potrebné, aby sme na tieto zmeny mohli efektívne reagovať?

Obmedzené zdroje:

Javili sa vám zdroje (priestor v slučkách) dostatočné alebo znižujúce sa?

Kde sa stal problém so zdrojmi kritický? Ako ste reagovali?

Keď začali zdroje miznúť, mysleli ste, že vydržíte tak dlho, ako ste vydržali? Mali ste pocit, že by mohlo byť dostatok zdrojov pre všetkých? Na čom bolo vaše vnímanie zdrojov založené? Kedy ste si uvedomili, že sa zdroje stávajú nedostatkovými?

Niekedy zakladáme naše správanie na vnímaní a nie na realite. To je možné povedať napr. o otázke populačného rastu. Čo nám hovorí o populačnom raste naše vnímanie? Aká je realita?

Komunikácia/spätná väzba

Pravidlo bolo: Hudba sa nezapína, pokiaľ nebudú mať všetci dve nohy v slučke. Keď niečie prsty alebo päty boli na špagáte, lektor nezapol hudbu. Tento poznatok si ale musela skupina uvedomiť – bola zodpovedná za monitorovanie situácie a musela sama vytvoriť spätnú väzbu. Nájdete nejaké príklady situácie v životnom prostredí, kedy bolo treba vytvoriť spätnú väzbu, aby sa odvrátila ekologická katastrofa? Aké bolo úspešné vytvorenie spätno-väzbovej slučky?

Zvyčajné predpoklady:

Bola to súťaž. Každý musel byť vo svojej slučke. So slučkami bolo zakázané pohybovať, nebolo možné ich rozviazať a zviazať dokopy vo veľkú slučku. V slučke musel mať človek celé telo, nie iba chodidlá. Človek musel v slučke stáť. Chodidlá museli byť v slučke na zemi. Skupina nemala čas zastaviť a rozobrať situáciu.

(Zdroj: Project Adventure, Silver Bullets ex Činčera et al. (ed.), 1996 – upravené)

Po aktivite môžeme nadviazať na tému populačného rastu a rastu našich nárokov, obmedzenie zdrojov a ich rozdelenie vo svete a pod.

Environmentálne výučbové programy dnes nie sú zamerané len na rozšírenie vedomostí (ako sa znečisťuje pôda), zručností (ako vyhľadať a kriticky zhodnotiť informácie), na spotrebiteľské témy (čo kupovať a čo nie a prečo) či desatoro domácej ekológie (ako v bežnom živote robiť veci inak – s nízkou ekologickou stopou). Pri riešení problémov životného prostredia a hľadání ciest k ich prevencii je dôležité prekonávať stereotypy v myslení, hľadanie netradičných riešení, je potrebná spolupráca, zodpovednosť, zmena hodnôt, postojov a preto vo výučbových programoch zaraďujeme aj aktivity zamerané na tieto okruhy. Nie je dôležité len, aký výučbový program zvolíme a jeho úspešná realizácia, ale aj kto ho vedie (žije to, čo hovorí?) a aké je prepojenie výučbového programu s bežným chodom školy.



„... podstatnou zmenou bol môj pohľad – trochu zdedený od kolegýň „environmentalistiek“. Environmentálnu výchovu som dovtedy vnímala len z nejakého „ochranárskeho“ princípu. Dnes už vidím, že to bolo veľa teoretizovania, bez hlbšieho vedenia detí k podstate. Najdôležitejšie bolo hovoriť o tom, ako treba chrániť prírodu a v škole sa environmentálna výchova prakticky zúžila na zber papiera, bateriek, šípok a vytvorenie niekoľkých nástieniek k významným dňom počas roka. Toto všetko mi vzalo vzdelávanie – všetky moje dovtedajšie predstavy o živote, o spôsobe výchovy a riešenia situácií... Na druhej strane mi otvorilo oči. Uvedomila som si, že environmentálna výchova je hlavne o zmene. Najprv človeka samotného, aby bol osobnosťou, ktorá je schopná zobrať na seba zodpovednosť za svoje činy. U detí to znamená v prvom rade vysvetliť im, čo je to tá zodpovednosť a potom ich naučiť prakticky ju uplatňovať pri každom rozhodnutí v živote. Vzdelávanie mi ukázalo, že aj učenie a výchova môžu byť zábavné a prirodzené – nemusí sa realizovať klasickým vysvetľovaním a memorovaním... na kurzoch v Zaježovej som získala veľa praktických inšpirácií, ktoré som už začala uplatňovať v praxi a veľmi sa mi osvedčili. Holistický prístup ku všetkému, čo robíme, je jediný správny a logický, aký môžeme použiť.“

úryvok z úvahy „Čo mi dalo a čo mi vzalo vzdelávanie“ pani učiteľky Eriky S., účastníčky inovačného kontinuálneho vzdelávania „Prierezová téma Environmentálna výchova a vzdelávanie v MŠ, ZŠ a SŠ s využitím metódy participatívneho environmentálneho manažmentu“ (garant Špirála)



Obr. 91: O čom je vlastne environmentálna výchova?

(zdroj: Réka Bajuzsová, zo zápočtovej práce z predmetu Environmentálna výchova na FEE)

Použitá a odporučená literatúra:

- ČINČERA, J., CAHA, M., KALICH, J., 1996: Hry a výchova k trvale udržiteľnému rozvoji, Brontosaurus, Praha, p. 27 - 28, 51 - 52.
KOTRBA, T., LACINA, L., 2007, 2010: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Barrister &Principal, Brno. 188 pp.
VÁGNEROVÁ, M., 2000: Vývojová psychologie. Portál, Praha. 522 pp.

15) Zelená škola – škola zmeny

Miroslava Piláriková

„Ak mi niečo vysvetlíš – zabudnem, ak mi to ukážeš – zapamätám si, ale ak to urobím – pochopím. Hľadajme spôsoby, aby učitelia menej učili a žiaci viac pochopili.“

Ján Ámos Komenský

O problematike životného prostredia nestačí len učiť. Zmysluplná výučba vytvára podmienky, poskytuje impulzy, inšpiruje a vedie k zmene každodenného konania (napr. problematika odpadov prebratá na vyučovaní akýmkoľvek atraktívnym spôsobom bez toho, aby v škole bola následne zaužívaná minimalizácia jeho tvorby sa mýňa účinku). Príležitosťou na systematické zmeny na školách vo výučbe i participácii žiakov, učiteľov aj rodičov je zapojenie sa do medzinárodného programu Zelená škola (Eco-schools).

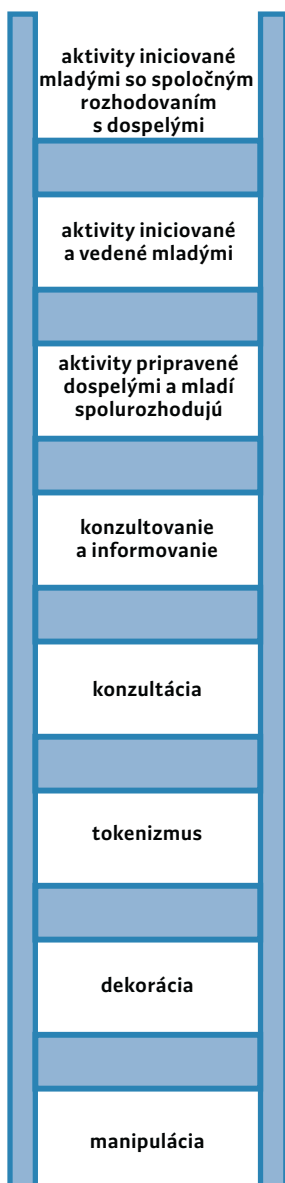
Školy motivuje k realizácii dlhodobých, praktických a vzdelávacích aktivít, ktoré majú reálny pozitívny dopad na životné prostredie školy a jej okolia. Učí žiakov a školské komunity, aby neboli len vykonávateľmi aktivít, ale aby rozmýšľali nad tým, čo robia a čo chcú zmeniť vo svojom okolí a aktívne k zmenám prispievali. Podporuje tímovú prácu a pomáha vytvárať spoločnú víziu školy, ktorá rešpektuje a prakticky chráni životné prostredie. Zahŕňa celú školu spolu s členmi miestnej komunity a aktivizuje ich participáciu – spoluúčasť na rozhodovaní a riešení vybraných problémov (a nie len tých environmentálnych).

15.1 ORGANIZÁCIA PROGRAMU

Program Zelená škola existuje na Slovensku od roku 2004. Koordináciu programu na Slovensku zabezpečuje Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica. Národným garantom programu Zelená škola je Špirála. Medzinárodným garantom je nadácia Foundation for Environmental Education. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR odporúča školám pre rozvoj environmentálnej výchovy pracovať v programe Zelená škola, ktorý je najväčším výchovno-vzdelávacím programom v oblasti environmentálnej výchovy na svete. V šk. roku 2014/2015 je na Slovensku zapojených 291 škôl.

Do programu Zelená škola sa môžu zapojiť materské, základné a stredné školy, ktoré chcú **zmeniť seba a svoje okolie**. Vstup do programu je dobrovoľný a školy sa sami rozhodujú, či chcú v programe pracovať a vyskúšať si čaro i nástrahy **spolupráce**. Žiaci s pomocou učiteľov a rodičov riešia reálne potreby svojej školy a okolia, čím pomáhajú **k pozitívnej zmene svojho prostredia**. Táto zmena na školách nie je vôbec jednoduchá, pretože zmeniť zabehnuté stereotypy býva náročné. V rámci programu Zelená škola sa jedná o zmeny:

a. participatívne – v rámci programu majú právo vyjadriť svoj názor na zmenu všetci členovia školskej komunity (žiaci, učitelia, vedenie školy, nepedagogický personál, rodičia, susedia a i.). Jedná sa o tzv. „nultý krok“ programu. Bez spoluúčasti všetkých členov nie je možné robiť dobré a reálne zmeny. Veľkou snahou je dosiahnuť čo najvyššiu úroveň participácie.



Rebrík participácie má 8 stupienkov (Arnstein, 1969):

8. aktivity iniciované mladými so spoločným rozhodovaním s dospelými: mladí a dospelí sú rovnocennými partnermi.

7. aktivity iniciované a vedené mladými s minimálnym vkladom dospelých.

6. aktivity pripravené dospelými a mladí spolurozhodujú: aktivity sú vedené dospelými a mladí ľudia o nich spolurozhodujú.

5. konzultovanie a informovanie: názory a návrhy mládeže sú použité a zohľadnené pri rozhodovaní.

4. konzultácia: mladí ľudia už majú istú rolu v aktivitách, i keď sú vedené dospelými.

3. tokenizmus: aktivity sú naďalej vedené dospelými, pričom ich konzultujú s mladými ľuďmi. Príležitosť na ich spätnú väzbu je minimum.

2. dekorácia: žiaci/študenti rozumejú zmyslu aktivity, ale nie sú zapojení do prípravy a vedenia.

1. manipulácia: aktivity vedené dospelými a žiaci/študenti sú zapojení ako im je povedané, bez porozumenia zmyslu aktivity

Obr. 92: Rebrík participácie

b. environmentálne – škola spoločne so žiakmi, rodičmi a celou komunitou sa snažia o zníženie svojho dopadu na životné prostredie. Pričom nejde len o vykonanie súboru aktivít, ale o zmenu myslenia a každodenného konania. Na mnohých školách sa stretávame s rok čo rok sa opakujúcimi aktivitami (napr. raz za rok Deň Zeme s infostánkami a hrami) bez reálnych zmien v chode školy ako aj v systéme výučby. Program pomáha školám vyhodnotiť, čo sa darí a čo nie, stanoviť si ciele, hľadať riešenia a uskutočňovať zmeny.



Zistite: kedy, prečo a z koho iniciatívy vznikol program Eco-schools.

15.2 ZMENY NA ŠKOLÁCH

„Naša materská škola už pred vstupom do programu bola vyprofilovaná environmentálnym smerom, ale po zaregistrovaní do programu nastal obrat o 180°. Efektívnym realizovaním metodológie programu sme postupne uskutočňovali jednotlivé kroky a tak naše vzdelávacie aktivity dostávali určitú formu, pravidelnosť, rôznorodosť, hravosť, veselosť... Ale aj zodpovednosť primeranú veku.“

Monika Firkaľová z Materskej školy v Trebišove

Zmeny na školách sa dajú robiť rôzne – príkazom riaditeľa, realizáciou predstáv učiteľky či impulzmi od rodičov. V Zelenej škole je veľký dôraz kladený na participáciu (tzv. participatívny environmentálny manažment), ktorej cieľom je spoluúčasť a spoločné rozhodovanie pedagogických, nepedagogických zamestnancov, rodičov, žiakov/štvudentov. Vychádzame z predpokladu, že na zmeny treba motiváciu, presvedčenie, zainteresovanie a riešenia sú efektívnejšie, keď ich navrhuje priamo cieľová skupina, ktorej sa dotýkajú. Čo znamená participácia v praxi? Funguje na rôznych úrovniach, napr. pre zníženie množstva odpadu **žiaci** vytvárajú vlastné školské čajovne, hľadajú riešenia na poradách s učiteľmi, realizujú rovesnícke vzdelávanie či školia kuchárky v environmentálnych témach. Využívajú získané vedomosti v praxi, preberajú vlastnú zodpovednosť za určitú časť chodu školy.



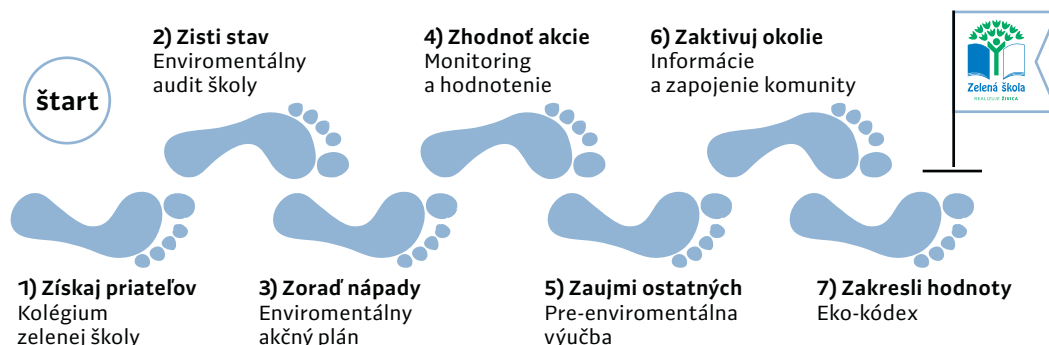
Zelená škola pomáha rozvíjať zručnosti, napr.:

- schopnosť riešiť **reálne** potreby svojej školy a okolia
- **spolupracovať** v tíme, ale vedieť konať aj samostatne
- **kriticky myslieť** a vyjadriť svoj názor
- byť **tvoriví, aktívni a zvedaví**
- prijať **zodpovednosť** za svoje činy a rozhodnutia.

Rodičia aktívne vstupujú do vzdelávacieho procesu, prichádzajú s nápadmi aj pomáhajú na akciách školy, sú pre učiteľov partnermi. **Upratovačka, školník, či kuchárka** sú súčasťou tímu a majú právo o veciach rozhodovať. V určitých momentoch môže práve na nich stáť úspech či formalizmus pri zavádzaní zmien, napr.: vedúca jedálne pri minimalizácii množstva odpadu výmenou krabičkových nápojov za džbány so sklenenými pohármi, upratovačka pri zavádzaní triedeného odpadu, školník pri úsporách spotreby vody nastavením plavákov a pod. Učiteľ je v programe vnímaný ako **sprievodca**, ktorý pomáha viesť školu cestou zmeny. Mnohým učiteľom umožňuje zapojenie školy v programe plniť si sny o zmysluplných aktivitách, **rozvíjať sám seba** a vnášať nové pohľady na životné prostredie a spoločnosť. Zároveň spoločné riešenie problémov, hľadanie kompromisov, prenechávanie istej voľnosti, tvorivosti a prenechávanie zodpovednosti dokážu školy riadne spočiatku potrápiť, nakoľko narúšajú zabehnutý systém.

15.3 SEDEM KROKOV ZELENEJ ŠKOLY

Školám pomáha sa ceste premien systematická metodika **7 krokov**, ktorá vedie k praktickým riešeniam potrieb školy i okolia. Program Zelená škola nie je jednoduchý na realizáciu. Pokiaľ chce byť nejaká škola naozaj „zelená“ musí reálne nielen zmeniť svoje prostredie, fungovanie, ale aj rozloženie a prijatie vlastnej zodpovednosti.



Obr. 93: 7 krokov k Zelenej škole (zdroj: Zelená škola)

Zapojené školy sa nachádzajú v rôznych častiach Slovenska, v malých obciach i veľkých mestách, na sídliskách i na lazoch, majú rôzny počet detí. Metodika umožňuje školám stanoviť si vlastné ciele i tempo premien podľa podmienok, v ktorých sa nachádza.



1. Kolégium Zelenej školy

Kolégium Zelenej školy je akčná skupina programu na škole. Cieľom tohto kroku je vytvorenie pracovného, akčného tímu, ktorý organizuje a riadi aktivity na škole. V kolégiu by mali byť zastúpené všetky záujmové skupiny školského prostredia: žiaci, učitelia, vedenie školy, nepedagogický personál, rodičia alebo starí rodičia, zástupcovia samosprávy, obecných spolkov, príp. hospodárskeho sektora. Počet členov kolégia závisí od konkrétnych podmienok na škole, predovšetkým od schopnosti efektívne navzájom komunikovať a spolupracovať. Od úspešnosti tohto kroku sa odvíja fungovanie celého programu. Sú v kolégiu žiaci z vlastného záujmu? Sú na stretnutiach „len do počtu“ alebo môžu prichádzať s vlastnými nápadi, návrhmi, riešeniami? Vytvorí dospelý priestor, aby žiaci preberali primeranú zodpovednosť? Môžu ukázať, čo všetko zvládnu sami? Môžu sa učiť vlastnou skúsenosťou? V školách sme zvyčajne nastavení na výkony, chyby sa vnímajú ako zlyhania, nie cesta k posunom. Výzvou pre funkčné kolégium je aj vytvorenie atmosféry dôvery a otvorenej komunikácie v protiklade so stretnutiami s rodičmi či poradami, na ktorých po výzve vyjadriť sa „všetci mlčia“ a za bránami školy „každý vie, ako by čo malo fungovať“. Týmto Zelená škola presahuje svoje environmentálne poslanie, keďže prispieva k zmene stereotypného fungovania škôl.

„Srdcom celého diania na škole je záujmový útvar Mladý ekológ. Práve členky tohto krúžku sa stali základom kolégia. Bolo potrebné šíriť informácie do všetkých tried na škole, tak si každá trieda zvolila jedného zástupcu, ktorý chodí na stretnutia kolégia. Okrem toho na škole funguje žiacka samospráva. Tam zástupca Zelenej školy pravidelne podáva informácie o dianí. Najviac sa nám páči, ako dievčatá, ktoré sú už staršie, učia tých menších – ako to funguje a čo majú robiť.“

Mgr. Lenka Paľová,
koordinátorka zo ZŠ Moussona, Michalovce



2.

Environmentálny audit školy

Ak chceme znižovať dopady školy na životné prostredie, musíme zistiť východiskový stav (ako na tom sme). Environmentálny audit realizujú za pomoci metodických listov spoločne členovia kolégia spolu s ostatnými žiakmi v témach voda, odpad, energia, doprava a ovzdušie, zeleň a ochrana prírody, zelené obstarávanie. Spracovaním výsledkov auditu zistia silné a slabé stránky chodu školy a ktorej téme je potrebné venovať sa hlbšie. Zopakovanie auditu po roku či dvoch nastaví zrkadlo, či a kam sa škola posunula. Spracovaním auditu v rámci jednotlivých vyučovaných predmetov (napr. téma Energia na Fyzike) prepájajú žiaci teoretické vedomosti s praktickými poznatkami z prostredia školy.



Preštudujte si metodické listy na spracúvanie auditu. Ako by ste ich aktualizovali?

Zdroj: www.zelenaskola.sk



3.

Environmentálny akčný plán (EAP)

Škola si na základe svojich potrieb a výsledkov environmentálneho auditu vyberá prioritnú tému, ktorej sa bude do hĺbky venovať celé aktuálne certifikačné obdobie (odporúča sa dva roky). Environmentálny akčný plán je zostavený z praktických krokov a vzdelávacích aktivít, ktorými sa má naplniť cieľ. Za ich plnenie sú zodpovední najmä žiaci a prebiehajú v spolupráci s celou školskou komunitou.

Environmentálny akčný plán školy: Základná škola Petra Škrábáka Dolný Kubín				
ZVOLENÁ PRIORITNA TEMA:		VODA pre certifikačné obdobie: 2014/2015, 2015/2016		
Silné stránky		Slabé stránky		
využitie dažďovej vody v školskej záhrade		plytvanie vodou pri umývaní		
rovesnícke vzdelávanie o rôznych témach		znečistenie vody chemickými kozmetickými a čistiacimi prípravkami		
		málo vedomostí o spôsoboch šetrenia vodou v domácnostiach		
EAP písomne schválil (uveďte meno konzultanta, alebo pracovníka Regionálneho centra, ktorý Váš EAP schválil e-mailom):		Katarína Cesnaková	Dátum schválenia:	16. 12. 2014
Ciele	Aktivity	Zodpovedná osoba a termín	Indikátor / Ukazovateľ úspechu	Monitoring / Postupujeme podľa plánu?
CIEĽ 1: Znížiť množstvo spotrebovanej vody o 5% do 30.4. 2016	AKTIVITA 1: Informovanie o šetrení vodou - vytvoriť a umiestniť piktogramy o šetrení vodou k vodovodným batériám v triedach a na toaletách - pripraviť článok do školského časopisu Ihla o šetrení vodou - pripraviť reláciu do školského rozhlasu: Pijem zdravú vodu	zodp. Mgr. Dobijová, M. Bjelová (5. A) T. 31. 1. 2015 zodp. Ing. Studeníčová, Mgr. Luptáková, redakčná rada časopisu Ihla T. 31. 1. 2015 zodp. Mgr. Matúšková, Z. Holubčíková (8.A) T. 22. 3. 2015	piktogramy pri 30 umývadlách zverejnený 1 článok v školskom časopise Ihla odvysielaná 1 relácia v školskom rozhlase	

Tab. 2: Ukážka environmentálneho akčného plánu (zdroj: archív programu Zelená škola)

Témy programu by bezpochybný každý z nás zaradil práve k environmentálnej výchove. Predstavili by sme si separovaný zber, nápisy „vypni svetlo“ nad vypínačmi, či čistenie blízkeho lesa od odpadkov. Je ale dôležité, aby sa environmentálne aktivity nerobili jednorazovo a nepremyslene. V programe Zelená škola sa snažíme aby sa „aktivity nerobili pre aktivity“ – aby školy nerobili aktivity len preto, že chcú byť „zelení“, ale preto, že to má naozaj reálny dopad.



Stojan na bicykle

Pokiaľ chce škola postaviť na svojom pozemku napr. stojan na bicykle, je to relatívne jednoduché. Pán školský ho pripraví a postaví pred dvere školy. Stojan často ostane bez povšimnutia a škola nijakým spôsobom neznižuje svoj dopad na životné prostredie. Pokiaľ je však umiestnenie stojana na bicykle opatrením po:

- žiackom prieskume, koľko detí a zamestnancov chodí do školy na bicykli a či by tak chceli chodiť;
- vzdelávaní o význame používania inej ako automobilovej dopravy;

- stretnutí s rodičmi a komunikáciou s dopravnou políciou s cieľom zabezpečiť bezpečnú cestu do školy
- príprave stojana ako aj zmapovaní bezpečnej cesty do školy žiakmi, krok umiestnenia stojana dostáva úplne odlišný zmysel.

Vodný bar

Pokiaľ chcete žiakov naučiť piť vodu z vodovodu, pripravte spolu s nimi vodný bar. Aby ste vodu trochu „vylepšili“ môžete do nej pridať rôzne bylinky či sezónne ovocie. Takéto aktivity dokážu na škole podporiť zavedenie každodenného pitného režimu a znížiť množstvo odpadov z krabičkových nápojov či PETfliaš.

Zo zápisníka hodnotiteľky Zelenej školy ...ZŠ s MŠ Žabokrekry nad Nitrou zateplili budovu školy a tým chceli znížiť množstvo spotrebovanej energie. Veľmi ma prekvapilo, ako k tomuto kroku prizvali aj žiakov – prešli si s chlapmi postup celého zateplovania. Následne robili pokusy, ako uniká teplo s a bez zateplenia. Mali projektový deň, kde vytvorili plagáty v výhodami a nevýhodami zateplovania. V každej triede nainštalovali teplomer, aby sledovali zmeny teploty v triede a mohli regulovať vykurovanie. Tomuto hovorím komplexná aktivita :-).



Obr. 94: Ochutnávka vody z vodovodu s rôznymi príchuťami (zdroj: archív programu Zelená škola)



Zoznámte sa s metodikou „Dielňa budúcnosti“. Ako by ste ju využili pri zostavovaní EAP? Zdroj: <http://www.zelenaskola.sk/pre-skoly/metodicke-materialy/prakticky-navod-na-realizaciu-metody-dielna-buducnosti>



4. Monitoring a hodnotenie

Ako sa nám darí naplňovať plán? Monitoring nám ukazuje, ako postupujeme, aké zmeny sa nám už podarili a či sme nevybočili z cesty (či sa nám nepokazil „GPS“). Naučiť sa evalvovať svoje aktivity je veľmi dôležitá zručnosť aj do života žiakov. Cieľom kroku Monitorovanie a priebežné hodnotenie je nielen zabezpečiť plynulý proces dosahovania stanoveného cieľa, ale aj včasné rozpoznanie prekážok pri plnení environmentálneho akčného plánu. Ťažisko 4. kroku je v pohotovosti spraviť prípadné zmeny v akčnom pláne a pochopiť, prečo sa situácia vyvíja inak, ako bolo naplánované. Je dôležité, aby realizované aktivity naozaj pomáhali riešiť problémy, aby sme vďaka nim splnili svoje ciele.



Pri plánovaní aktivít na školách je dôležité kriticky zhodnotiť ich význam a často aj pracovať s predsudkami a stereotypmi.

1. Pozrite si filmy Zomierajú postojáčky a Znovuzrodenie lesa. Pripravte si k nim otázky do diskusie pre cieľovú skupinu strednej školy a nadväzujúce aktivity.
2. Kriticky zhodnoťte prikrmovanie vtákov/lesnej zvere žiakmi. Aké môžu byť prínosy a aké sú riziká tejto aktivity? Svoje argumenty porovnajte s príspevkom: <http://www.zelenaskola.sk/prikrmovanie>

5. Pro-environmentálna výučba

Výučba je v Zelenej škole prepojená s praktickými činmi (čo sa učíme uplatňujeme) a tak sa environmentálne témy stávajú súčasťou bežného života. Environmentálne smerovania školy je zároveň zakomponované aj v Školskom vzdelávacom programe. Pre zlepšenie podmienok výučby školy napr. premieňajú školské dvory na prírodné záhrady, kde potom učia rôzne témy – nielen stromy, bylinky, kompostovanie, odchyt dažďovej vody pre zavlažovanie, princípy permakultúry, ale zažijú spolu aj zásady komunitného plánovania i jeho realizáciu.



Materská škola, Štúrova 2, Pliešovce

Cieľom projektu **Z domčeka do domčeka** bolo vytvorenie prírodnej záhrady v areáli materskej školy. Na záhrade sme vybudovali tri domčeky, ako v rozprávke o troch prasiatkach: trstinový, prútený a drevený so zelenou strechou. Domčeky sú prepojené pocitovým chodníkom, labyrintom vytvoreným z kríkov a kukurice, pníkovej preliezačky, či prúteným tunelom. Napriek počiatočnému nízkemu záujmu sa napokon zapojilo veľa rodičov a priateľov školy. Ako hovorí

koordinátorka projektu Ľudmila Pohorelcová: „Areál školy sa skrášil a jeho zmysluplné využitie a spoločná práca priniesli zlepšenie vzťahov medzi rodičmi a školou, utuženie vzťahov v kolektíve rodičov a hlavne umožnili rodičom a deťom spoločne pracovať a tráviť čas v prírode.“ Projekt sa však samotnou realizáciou nekončí a novou výzvou pre školu je pokračovanie v tvorbe prírodnej záhrady v intenzívnej spolupráci s rodičmi, ktorí o ňu prejavili záujem. Premena záhrady bola podporená grantovou schémou pre Zelená školy „Pomáhame vyrásť“ s podporou firmy IKEA.



Obr. 95: Spoločné plánovanie a budovanie školskej záhrady – príležitosť na zlepšenie podmienok výučby i posun v neformálnej komunikácii s rodičmi (zdroj: archív programu Zelená škola)

6. Informovanie a spolupráca

Na školách vznikajú rôzne originálne riešenia, nové myšlienky a v tomto kroku o nich a o svojich aktivitách informuje škola nielen všetkých svojich členov, ale aj rodiny, ale aj obyvateľov obce/mesta, médiá. Ciest k informovaniu je mnoho – od nástieniek, školského časopisu, cez internetovú stránku školy a sociálne siete, výstavy, dni otvorených dverí či prostredníctvom, miestneho či regionálneho média. Dôležité je, aby tvorcami príspevkov boli v čo najväčšej miere deti/študenti. Časť gramatických cvičení môže byť nahradená spracovaním reportáží, na hodinách informatiky žiaci vytvárajú postery, prezentácie, spracúvajú fotografie. Tento krok prepája environmentálnu výchovu s ďalšou prierezo-ovou témou Mediálna výchova. Užitočné skúsenosti môžu školy získať zapojením sa do projektu Mladí reportéri pre životné prostredie (www.mladireporteri.sk).



7. Eko-kódex

Eko-kódex je umelecké znázornenie spoločne vyznávaných hodnôt školy a návod k ohľaduplnému správaniu sa k životnému prostrediu pre každého, kto navštevuje školu (obr. 96).

Zvládnutie metodiky 7 krokov na škole je úlohou kolégia pod vedením koordinátora z radov učiteľov. Školou na ceste premeny sprevádza školený konzultant – dobrovoľník.



Obr. 96: Ekokódex Základná škola Slobody, Košice (zdroj: archív programu Zelená škola)

OCENENIE PRÁCE

„Každá škola je hodnotená podľa svojich aktivít a svojich schopností.“

(z evaluácie programu Zelená škola v šk. roku 2013/2014)

Pre získanie medzinárodného ocenenia školy musia splniť kritériá nastavené metodikou 7 krokov, ktoré sa overujú záverečným hodnotením. Každá škola je jedinečná a je hodnotená individuálne. Vyjadrením ocenenia je certifikát Zelená škola a vlajka siete Eco-schools, ktoré môže škola získať za úspešnú implementáciu 7 krokov do svojho života. Pri oceňovaní škôl sa zohľadňuje miera zapojenia žiakov, rozvoj ich samostatnosti, realizáciu kvalitných environmentálnych aktivít a úspešnosť realizácie 7 krokov.



Príklady kritérií v záverečnom hodnotení:

- Počet žiakov v kolégiu tvorí min. 50 % z celkového počtu jeho členov.
- Kolégium je funkčné – plánuje aktivity, preberá za ne zodpovednosť a je ich hlavným koordinátorom.
- Výsledky auditu sú vhodnou formou prezentované na nástenke, prípadne internetovej stránke školy alebo pred žiakmi, rodičmi, zamestnancami, vedením školy a pod.
- Členovia kolégia boli reálne zodpovední za realizáciu aktivít EAP.
- Realizáciou aktivít dosiahla škola posun v prioritnej téme v súvislosti so stanoveným cieľom.



Obr. 97: Udeľovanie vlajky Zelené školy sa uskutočňuje každoročne na slávnostnej certifikácii. Je odmenou a zároveň míľnikom na ceste premien školy (zdroj: archív programu Zelená škola)

15. 4 ZMENA PRÍSTUPU K VZDELÁVANIU INÝCH

„Žiaci a učitelia sa v Zelenej škole stávajú rovnocennými partnermi.“

Soňa Chlebničánová, Škola u Filipa, Banská Bystrica

Súčasťou programu Zelená škola sú aj regionálne semináre a inovačné kontinuálne vzdelávania s názvom „Prierezová téma Environmentálna výchova a vzdelávanie v materskej škole, základnej škole a strednej škole s využitím metódy participatívneho environmentálneho manažmentu“. Toto vzdelávanie prináša účastníkom iný pohľad na jednotlivé témy environmentálnej výchovy. Tak ako v celom programe sa snaží poukázať na to, že environmentálna výchova nie je len o zbieraní odpadu, ale hlavne o zmene nás samých v prostredí, v ktorom žijeme. O našej vlastnej spotrebe. o tom, čo nás robí šťastnými.



Čo na to učitelia?

Svoje postoje k programu vyjadrili aj účastníci jedného zo vzdelávacích seminárov v úvahách na tému „Čo mi dala/vzala Zelená škola“.

A čo im dala

- ...mi dala možnosť zmeniť zmýšľanie detí a ukázať im cestu ako napredovať k cieľu aj napriek prekážkam.
- ...pre mňa to nie je program. Je to životný štýl školy. Pričom je voliteľný.
- ...dala mi iný pohľad na svet, na prírodu a jej zdroje. Naplňa ma vedomie, že si vďaka mne túto skutočnosť začínajú uvedomovať aj žiaci.

A čo im vzala?

- ...ak mi niečo vzala, tak len pár hodín života strávených v kruhu detí. Tieto momenty mi však dali do života veľa príjemných spomienok.
- ...vzala mi pokojný spánok. Lebo počas noci rozmýšľam, čo by sme ešte mohli spraviť a ako by sme to urobili.



Obr. 98: Ako „učiť inak“, ako spolupracovať a hľadať nové riešenia sa učia učitelia v rámci ďalšieho vzdelávania napr. v Koráľkovej hre (z príručky CEEV Živica Komu patrí Zem, zdroj: archív programu Zelená škola)

Zelená škola nie je projekt, ale poslanie. Program Zelená škola rešpektuje slobodu každého jedinca a verí, že každý má právo hľadať vlastnú cestu. Za nedeliteľnú súčasť tejto slobody považuje zodpovednosť za svoje správanie voči ostatným ľuďom a prírode okolo nás.



V školskom roku 2013/2014 program Zelená škola evalvoval Branislav Tichý z PDCS (Partners for Democratic Change Slovakia). Takmer všetkými odpoveďami sa vinula „červená niť“ troch charakteristík, ktoré podľa cieľových skupín (žiaci, učitelia, nepedagogickí pracovníci a pod.) vyjadrujú ducha programu Zelená škola:

- **Užitočný program**

„Pripravujeme deti na život, prenášajú poznatky na svojich rodičov a na stredné školy.“

- **Praktický program**

„Nie sú to úradničky, ide to priamo do praxe.“

- **Osobný prístup**

„Najradšej kontaktujem konkrétnych ľudí, na ktorých sa obrátim.“

Zároveň viacerí respondenti tejto evaluácie popisovali extra prínos zapojenia do programu Zelená škola v podobe akýchsi „vedľajších efektov“, ktoré program prináša, najmä v podobe zlepšenia medziludských vzťahov v rámci pedagogického zboru na školách, zlepšenie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, intenzívnejšie zapojenie rodičov žiakov do aktivít školy (aj nad rámec aktivít programu Zelená škola) a ďalšie.

Program Zelená škola funguje na Slovensku od roku 2004. Za tento čas ušiel dlhú trať. Cesta k tomu, aby škola bola „zelená“, je často náročná a trnistá. Zmeniť myslenie ľudí je jednou z najnáročnejších úloh. Namotivovať ostatných, aby s nami spolupracovali, ísť pod povrch náročných problémov, vypočuť názor každého, robiť zmeny... to nie je ľahké. Je to ale cesta, po ktorej sa školy snažia v programe ísť.

Použitá a odporúčaná literatúra:

- ARNSTEIN, S. R., 1969: a Ladder of Citizen Participation In: Journal of the American Institute of Planners, Vol. 35, No.4, pp. 216 - 24. kol., 2010: Pracovné listy k environmentálnemu auditu. Kancelária Zelená škola. CEEV Živica, Bratislava. 54 pp. <http://www.zelenaskola.sk/pre-skoly/metodicke-informacne-materialy/program-zelena-skola>
- ŠTROFKEOVÁ, E. et al., 2011: Metodická príručka pre školy - Program Zelená škola. CEEV Živica, Bratislava. 70 pp. 2. vydanie. <http://www.zelenaskola.sk/pre-skoly/metodicke-informacne-materialy/program-zelena-skola>
- PRÖPSTING, S., ŠTROFKEOVÁ, E., HOLLMANN, H., CROST, H., 2010: Príručka pre podporu participácie žiakov v programe Zelená škola, CEEV Živica, Bratislava. 47 pp. http://www.zelenaskola.sk/cd-guideline/web_object/264.pdf

16) Evaluácia programov environmentálnej výchovy

Jan Činčera

Existuje záplava materiálov environmentálnej výchovy a mnohé z nich si získali veľkú pozornosť verejnosti a finančnú podporu. Pokiaľ sa na ne ale pozrieme a overíme si ich validitu podloženú výskumom, rýchlo zistíme, že za nimi nestojí takmer žiadny výskum, ktorý by overil ich úspešnosť a to, že akokoľvek ovplyvňujú občianske správanie. Táto tragédia pritom existuje v pedagogickom prostredí, v ktorom existujúce výskumy jasne ukazujú, ako vyvíjať programy, ktoré by významne ovplyvňovali zodpovedné environmentálne správanie. Vieme toho veľa o predpokladoch k environmentálne zodpovednému správaniu a máme veľmi silné dôkazy na to, že určité vzdelávacie postupy správanie dramaticky ovplyvňujú. Aj napriek tomu tí, ktorí sú zodpovední za zmienené široko publikované programy, sú stále pevne odhodlaní uplatňovať metodiku založenú na vlastnej intuícii a neodvažujú sa prijať rozhodnutie, ktoré by mohlo viesť k dramatickým dopadom na žiakov a problémy v celej zemi ... Výskumy hovoria v tejto veci jasne. Zodpovedné environmentálne správanie môže byť účinne rozvíjané. Poznáme k tomu stratégie a máme k dispozícii adekvátne prostriedky.

„Pravdepodobne by ste o programe výchovy k čítaniu nepovedali, že je úspešný, pokiaľ na jeho konci väčšina účastníkov nevie čítať, alebo o vodičskom kurze, že je uspokojivý, pokiaľ jeho absolventi nevedia riadiť auto. Aj napriek tomu je mnoho vedúcich ekocentier, ktorí tvrdia, že majú kompletný program environmentálnej výchovy, i keď väčšina detí po jeho ukončení nerobí nič pre to, aby menej zaťažovali Zem“ (Matre, 1999, s. 16).

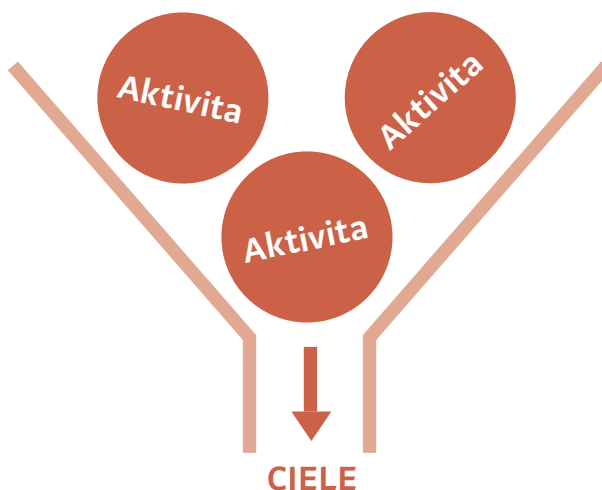
Evaluačná prax predpokladá osvojenie si rady rôznych kompetencií. Okrem samotného zvládnutia evaluačnej metodológie musí evaluátor ovládať základy kvantitatívneho a kvalitatívneho pedagogického výskumu. Mal by rozumieť základným princípom teórie programu a súvisiacim pedagogickým a psychologickým princípom. Pre evaluáciu programov environmentálnej výchovy by následne mal byť zoznámený s diskurzom tohto odboru, t.j. mal by byť schopný identifikovať účinné a neúčinné stratégie k dosahovaniu ich jednotlivých cieľových oblastí. Navyše by sa mal evaluátor vedieť zrozumiteľne vyjadrovať a dobre jednať s ľuďmi.

T Študentov s hlbším záujmom o problematiku odkazujem na ďalšiu literatúru (Činčera, 2013 a, b, c, d). Prehľad základných titulov k evaluácii programov je uvedený v poslednej časti tohoto textu.

Väčšina uvedených úloh nemá úplne jednoznačné riešenie. Študenti tak môžu porovnať svoje odpovede s tým, ktoré sú v textu ponúknuté, a v prípade rozdielov hľadať argumenty pre tú ktorú možnosť. Evaluácia je z časti veda, z časti umenie. Jej základom je otvorenosť a schopnosť kritického myslenia.

16. 1 PROGRAMY A EVALUÁCIE

Základným prostriedkom environmentálnej výchovy sú programy. **Programy môžeme chápať ako usporiadaný a previazaný sled aktivít, ktorý naplňa jeden či viac spoločných cieľov a je možné chápať ho ako prirodzený celok** (Newcomer, Hatry, Wholey, 2004, Ernst, Monroe, Simmons, 2009). Programy môžu trvať niekoľko hodín alebo niekoľko rokov, môžu byť určené pre dospelých či deti, môžu sa skladať z hier, finančných ponúk, informačných kampaní, prednášok, brigád v prírode či akokoľvek inak chápaných aktivít. V rámci školského vyučovania môžu úlohu „programov“ naplňať časovo uzavreté celky, ako sú projekty, integrovaná tematická výuka, ale i jednotlivé hodiny či naopak dlhodobé tematické plány. „Programy“ ale predstavujú širší koncept, ktorý presahuje hranice školy i čisto pedagogického prostredia.



Obr. 99: Vzťahy medzi cieľmi a aktivitami v programe



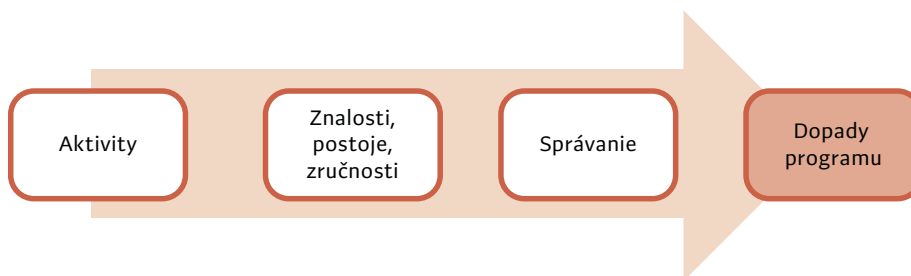
Príklad 1.: Program Strážcovia Zeme je určený pre žiakov 4. – 6. triedy základnej školy. Jeho cieľom je posilniť postoje žiakov k životnému prostrediu a zvýšiť ich porozumenie toho, ako funguje Zem. Program sa skladá z necelých dvoch dní v pobytovom stredisku a nadväzujúcej samostatnej práce žiakov (Matre, Johnson, 1998).



Obr. 100: Počúvanie, čuchanie a zdieľanie prírody v aktivite Obdobia. Strážci Země, Sedmihorky, Česká republika, 2012 (zdroj: Veronika S. Beňková)

Ciele programu predpokladajú vždy určitú zmenu. Zmena môže nastať na rôznych vzájomne sa ovplyvňujúcich úrovniach. Aktivity programu môžu zmeniť vedomosti, presvedčenie a zručnosti žiakov; nové poznatky spolu so zážitkovými aktivitami môžu zmeniť postoje a hodnoty, v dôsledku predchádzajúcich zmien sa môže zmeniť chovanie účastníkov, nové vzorce správania následne môžu viesť k zmene životného prostredia, komunity, spotrebiteľského prostredia atď.

Súboru predpokladov o kauzálnych vzťahoch medzi aktivitami a cieľmi programu hovoríme teória programu. Teória programu býva často vizualizovaná do tzv. logického modelu (Kellog, 2004; Barch *et al.*, 2007).



Obr. 101: Logický model programu

Evaluácia je proces kritického skúmania programu. V jeho priebehu je hodnotená teória programu, identifikované jeho problematické miesta a sú navrhované zmeny programu (Mertens, 2010; Patton, 2002; Barch *et al.*, 2007).

Evaluácia programu nemá jedinú záväznú metodiku. Je možné na ňu nahliadať rôznymi spôsobmi, ktoré potom vedú k jej rozdielnemu uchopeniu.

V českej i slovenskej výchovno-vzdelávacej praxi environmentálnej výchovy je obvyklé chápať programy ako celky, pripravené expertom na vzdelávanie – učiteľom, lektorom, vychovávateľom. Takým programom sa hovorí „**inštrumentálne**“. V súčasnosti sa stále viac zdôrazňuje dôležitosť tzv. „**emancipačných**“ programov, v ktorých ciele aj aktivity spoluvytvára samotná účastnícka skupina (Wals *et al.*, 2008). Zatiaľ čo evaluácia inštrumentálnych programov sa spravidla sústreďuje na mieru dosiahnutia ich cieľov (efekt), hodnotenie emancipačných programov sa často sústreďuje na proces a podmienky učenia, prípadne interpretáciu programu ich účastníkmi.

Príklad 2.: Cieľom programu Korene je posilniť vzťah žiakov k svojmu regiónu a zvýšiť atraktivitu blízkej prírodnej oblasti, Jizerských hôr. Pre dosiahnutie týchto cieľov žiaci prechádzajú kombináciou pobytového programu v Jizerských horách a nadväzujúceho programu v komunitnom projekte. V pobytovej časti prechádzajú lektori riadeným sledom aktivít, zahrňujúcich interpretačné výlety do okolia komunikujúce témy kľúčové pre lokalitu, aktivitami posilňujúci zmyslový kontakt s prírodou a ďalšími, emočne orientovanými aktivitami. V nadväzujúcom projekte potom pripravujú vlastný interpretačný program svojej lokality, ktorý následne prezentujú.

Teória programu teda predpokladá, že aktivity z pobytovej časti programu posilnia atraktivitu prírodnej lokality, zatiaľ čo nadväzujúci komunitný projekt posilní identifikáciu žiakov s regiónom. Prvá časť programu je svojim charakterom inštrumentálna, druhá emancipačná. Pri zvažovaní evaluácie sa preto môžeme zamerať ako na hodnotenie efektu programu (Posilnil program identifikáciu žiakov s regiónom a vnímanú atraktivitu prírodnej lokality?), tak na proces (Ako žiaci reflektujú svoju skúsenosť s prípravou projektu?). Dôraz na prvé či druhé zameranie nás potom môže priviesť k veľmi rôznym uchopeniam evaluácie.



Obr. 102: Žiaci prezentujú svoj komunitný projekt – novú informačnú tabuľku naučného chodníka. Turnov, Česká republika, 2013, (zdroj: David Kavan)



Ktorý z nasledujúcich prostriedkov environmentálnej výchovy môžeme označiť ako program? Pokiaľ niektorý z prostriedkov nie je programom, za akých okolností by sa mohol stať aktivitou programu či programom?

1. Zelená škola je dlhodobým programom, v ktorom žiacke tímy rozhodujú o ekologizácii prevádzky svojej školy. Cieľom je rozvoj žiackých akčných kompetencií (vedomostí, zručností a postojov k rozhodovaniu o životnom prostredí). Prácu žiakov vedie metodika tzv. Sedmich krokov, ktorá určuje poradie, v akom žiacke Akčné tímy riešia jednotlivé aspekty ekologizácie.
2. Publikácia „Komu patrí Zem“ vydaná Centrom environmentálnej a etickej výchovy Živica zhrmažďuje aktivity určené k zvýšeniu povedomia žiakov stredných a základných škôl o globálnych problémoch. Každá aktivita má presne popísané ciele a jednotlivé činnosti.
3. Vláda jednej krajiny vyhlásila ako svoj dlhodobý cieľ zníženie emisií skleníkových plynov o 20 % do roku 2025. Na dosiahnutie svojho cieľa je pripravená uvoľniť prostriedky vo výške 0,5 % HDP.

16.2 PARADIGMY A TYPY EVALUÁCIE

Všetky evaluácie teda nie sú spracovávané rovnako. Zjednodušene by sme mohli povedať, že na základe zvolených kritérií sa konkrétne evaluácie spracováva podľa určitých modelov, ktoré sa ale od seba vzájomne môžu značne líšiť. Z toho vyplýva, že niektoré metodické postupy môžu byť akceptovateľné podľa jedného modelu, ale neakceptovateľné v inom.

Praktické prevedenie evaluácie vychádza z niekoľkých hľadísk: ako o evaluácii uvažujeme (paradigma), o aký teoretický prístup sa opierame (prístup), čo chceme overovať (typ), prečo sa evaluácia spracováva (zameranie) a aká je pozícia evaluátora k hodnotenému subjektu.

Paradigma	Post-pozitivistická	Konštruktivistická	Pragmatická	Transformatívna
Prístupy	E&M Kirkpatrickov model CIPP	Nezameraná evaluácia	Evaluácia orientovaná na užívateľa	Posilňujúca evaluácia Genderovo (rodovo) orientovaná evaluácia
Typy	Analýza potrieb Analýza programu Analýza nákladov Analýza implementácie Evaluácia dopadov	Analýza potrieb Analýza programu Evaluácia procesu Evaluácia dopadov	Analýza potrieb Analýza programu Analýza nákladov Analýza implementácie Evaluácia procesu Evaluácia dopadov	Analýza potrieb Analýza programu Analýza nákladov Analýza implementácie Evaluácia procesu Evaluácia dopadov
Zameranie	Sumatívna	Formatívna Sumatívna	Formatívna	Formatívna Sumatívna
Pozícia evaluátora	Externá	Interná Externá	Interná Externá	Externá Interná

Tab. 3: Rozdelenie evaluácie

Mertensová a Wilson (2012) rozlišujú štyri základné **paradigmy** evaluácie:

- **Post-pozitivistické**, chápané program ako určitú objektívnu realitu, ktorú môžeme poznať (t.j. napr. hodnotenie toho, ako program naplnil svoje ciele);
- **Konštruktivistické**, usilujúce o porozumenie tomu, ako je program interpretovaný účastníkmi (t.j. napr. analýza toho, čo pre účastníkov program znamenal);
- **Pragmatické**, kladúce hlavný dôraz na využitie výsledkov evaluácie (t.j. evaluácie vychádzajúce z toho, čo sa realizátor programu potrebuje dozvedieť);
- **Transformatívne** paradigmy, ktoré chápu evaluáciu ako prostriedok k náprave situácie utláčaných sociálnych skupín (t.j. napr. evaluácia skúmajúca férovosť zoskupení menších medzi účastníkmi programu).

Paradigma určuje rámec, v ktorom sa bude evaluácia pohybovať. V rámci každého z nich potom môžeme rozlíšiť niekoľko rôznych prístupov:

Post-pozitivistické paradigmy

- **Model evaluácie a monitoringu (E&M)**, využívaný v projektoch Európskej Únie, Svetovej banky a ďalších organizácií. Podľa modelu by evaluácia mala zistiť, či je program relevantný (zmysluplný), efektívny (splnil všetky plánované aktivity), úsporný (šetrný na finančné prostriedky), účinný (naplnil očakávané dopady) a udržateľný (môže byť dlhodobo realizovaný).

- **Kirkpatrickov štvorúrovňový model**, uplatňovaný predovšetkým pre hodnotenie profesných vzdelávacích kurzov. Podľa modelu by evaluácia mala pokrývať štyri úrovne: spokojnosť účastníkov, vplyv programu na učenie (nové znalosti, zručnosti a postoje), chovanie absolventov a dopad programu na organizáciu, v ktorej absolventi pôsobia (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2007).
- **Model CIPP**, vymedzujúci základné oblasti evaluácie rozsiahlejších programov: kontext, vstupy, proces a produkt (efekt) programu.

Konštruktivistické paradigmy

- **Nezameraná (goal free) evaluácia** či responsívna evaluácia, podľa ktorých by evaluácia nemala vychádzať z vopred daných cieľov, ale mala by sa prispôbovať realite programu a tomu, čo program znamená pre účastníkov.

Pragmatické paradigmy

- Evaluácia orientovaná na užívateľa zdôrazňuje dôležitosť zahrnutia všetkých zainteresovaných strán do procesu evaluácie (Patton, 2002, 2008).

Transformatívne paradigmy

- Posilňujúce (*empowerment*) evaluácie, rodovo orientovaná evaluácia a ďalšie prístupy, zohľadňujúce jednotlivé diskriminované skupiny.



Príklady realizovaných evaluácií k jednotlivým paradigmám sú uvedené v kapitole Evaluácia v praxi.



Evaluácia alebo monitoring? Aj napriek tomu, že oba pojmy sú v praxi často používané v rovnakom význame, je účelné medzi nimi rozlišovať. „Monitoring“ spravidla označuje zber jednoduchých indikátorov, ako je počet účastníkov, realizovaných počas programu, prípadne hodnoty namerané na sledované premenné v posttestu porovnávané s vopred určenou hladinou úspešnosti. „Evaluácie“ sú komplexnejšie a predpokladajú hlbšiu analýzu programu. V bežnej praxi neziskových organizácií býva monitoring spravidla súčasťou podmienok pre finančnú podporu. Strediská ekologickej výchovy túto prax považujú za formálnu povinnosť, ktorá zbytočne odčerpáva ich energiu (Činčera, Kulich, Gollová, 2009). Na druhej strane, evaluácie síce o programe môžu priniesť dôležité zistenia, sú ale neporovnateľne náročnejšie na čas i finančné prostriedky.

Evaluácia môže skúmať rôzne časti logického modelu programu. Podľa toho môžeme rozlíšiť niekoľko rôznych **typov evaluácie**:

- **Analýza programu** je zameraná na kritické zváženie teórie programu bez ďalšieho zberu dát. Evaluátor typicky postupuje tak, že zistí, či program má explicitne vyjadrenú teóriu programu (t.j. popísaný predpokladaný vzťah medzi aktivitami a cieľom). Pokiaľ nie, snaží sa ju v diskusii s organizáciou skonkretizovať. Následne porovnáva jednotlivé prvky teórie programu (vzťahy medzi aktivitami a cieľom, sekvencie aktivít) s výskumnými štúdiami a existujúcimi metodickými materiálmi.



Rad programov napríklad predpokladá, že odovzdávame ľuďom informácie o problémoch životného prostredia, zvýšime tým nielen ich environmentálne povedomie, ale i postoje a správanie. Táto teória je ale považovaná za nepotvrdenú. Súčasný modely environmentálneho správania predpokladajú, že pre zmenu ľudského chovania je potrebná súhra radu premenných, zahrňujúcich napríklad sociálne normy či presvedčenie o vlastnej kapacite dané správanie zvládnuť. Pokiaľ teda program predpokladá, že na základe prednášky

o zmene klímy účastníci prehodnotia svoj negatívny postoj k problému a začnú šetriť viac energie, ide zjavne o chybu v teórii programu. Evaluátor potom môže odporučiť program opraviť, bez toho aby musel zbierať ďalšie dáta.

- **Analýza potrieb** (*front-end evaluation*) skúma, či platia predpoklady teórie programu o vstupnej situácii, ktorú chce program zmeniť.



Príklad 3.: Nezisková organizácia ponúka program, ktorý má žiakov ôsmej triedy presvedčiť o dôležitosti triedenia odpadov. Z analýzy potrieb ale vyplynulo, že väčšina žiakov v cieľovej skupine už niekedy podobný program absolvovala a nemá pochybnosti o tom, že triedenie je dôležité. Súčasne, len polovica žiakov aktívne triedi viac ako dva druhy odpadov. Na základe analýzy by teraz bolo možné odporučiť zmeny v zameraní programu.

- **Analýza nákladov** porovnáva náklady (vstupy) programu a výstupy (efekty).



Príklad 4.: Stredisko ekologickej výchovy ponúka trojdňový pobytový program zameraný na posilňovanie vzťahu k regiónu. Z doterajšej evaluácie vyplynulo, že účastníci vnímajú program ako v podstate úspešný, ale príliš zrýchlený. Učitelia ale z ekonomických dôvodov krátku verziu uprednostňujú. Priniesla by päťdenná verzia taký efekt, ktorý by vyvážil vyššiu cenu programu?

- **Analýza implementácie programu** skúma, či je program realizovaný v súlade so svojou teóriou. Evaluátor teda štandardne pozoruje priebeh programu, všíma si lektorskú prácu, eviduje realizované aktivity, ich dĺžku, poradie atď.



Príklad 5.: Program Zelená škola predpokladá, že žiaci vytvoria spolu s učiteľom Kolégium, v ktorom budú spoločne plánovať ekologizáciu školy a jej okolia. Podľa teórie programu by žiaci mali mať možnosť v programe spolurozhodovať. Evaluácia ale ukázala, že činnosť niektorých Kolégií riadi učiteľ a žiaci iba vykonávajú zadané činnosti. To viedlo často k tomu, že žiaci strácali svoju motiváciu a pochybovali o zmysle programu (Činčera, Kovačiková, 2014).



Obr. 103: Nechať deti rozhodovať. Program Ekoškola (Zelená škola), Česká republika, 2010
(zdroj: Aleš Kočí, Středisko ekologické výchovy Divizna)

- **Evaluácia procesu** sa zameriava na to, ako je program vnímaný a interpretovaný účastníkmi. Je typická pre konštruktivisticky orientované evaluácie.
- **Evaluácia dopadu** skúma, či program dosiahol stanovené ciele a zmenil to, čo mal zmeniť. Ide o najčastejší typ evaluácie (Rossi, Lipsey, Freeman, 2004).

Z hľadiska zamerania môžeme rozlíšiť dva hlavné druhy evaluácie:

- Cieľom **formatívnej evaluácie** je skvalitnenie prebiehajúceho programu. Používa sa preto pri programoch, ktoré stále prebiehajú, a ich vývoj nebol doposiaľ uzavretý. Výstupom by malo byť odporúčenie k úpravám programu. Formatívnu evaluáciu spravidla zadávajú realizátori programov, t.j. napríklad strediská ekologickej výchovy.
- Cieľom **sumatívnej evaluácie** je vyhodnotenie programu, ktorý už bol uzavretý. Výstupom teda je zhodnotenie, v čom program naplnil či nenaplnil svoje ciele a prípadné odporúčanie, či podobné programy v budúcnosti ďalej podporovať. Sumatívnu evaluáciu často zadávajú donori programu (grantové agentúry, štát, medzinárodné organizácie).

Vo vzťahu evaluátora k hodnotenému programu môžeme rozlíšiť evaluácie interné a externé. **Interné evaluácie** sú spracovávané evaluačným tímom, ktorý je súčasťou organizácie, realizujúcej program. Ich prednosťou býva nízka cena a dobrý vhľad do programu a potrieb organizácie.

Externé evaluácie sú spracovávané subjektom stojacim mimo organizáciu zadávateľa. Ich výhodou je vyššia objektivita a nezávislosť na hodnotenom programe.

Konkrétna podoba evaluácie sa odvíja od kombinácie vyššie uvedených hľadísk. Tab. 3. uvádza typické príklady týchto kombinácií. Napríklad pre post-positivistické prístupy je typickejšie vyhodnocovať dopady programov, ako sústrediť sa na procesy, ktoré sa v nich odohrávajú. Post-positivistický evaluátor je spravidla nezávislým expertom stojacim mimo program a organizáciu, ktorá za ním stojí. Post-positivistické evaluácie tiež častejšie majú sumatívny charakter.

Z uvedeného však nevyplýva, že by post-positivistickú paradigmatu nebolo možné využiť vo formatívnych evaluáciách pre hodnotenie procesu programu. Môžeme ale povedať, že takéto využitie je menej typické.



1. Akú paradigmatu, prístup, typ a druh evaluácie by ste vybrali pre nasledujúcu situáciu:
 - a. Grantová agentúra zvažuje, aké programy podporujúce vzťah žiakov k regiónu by mala v budúcnosti podporovať. V súčasnej dobe podporila tri takto zamerané programy, ku ktorým je teraz potrebné pripraviť evaluačný plán.
 - b. Stredisko ekologickej výchovy ponúka pobytový program pre žiakov, ktorého cieľom je posilňovať ich environmentálne postoje. Stredisko si nie je isté, či program má zmysel. Žiada preto o jeho komplexnú evaluáciu, na základe ktorej by potom program prípadne upravili.

2. Priradte uvedené otázky k jednotlivým úrovňam evaluácie podľa Kirkpatrickovho modelu:

- a. Ako sa žiakom a učiteľom program páčil?
- b. Ako sa zmenila početnosť návštev lesa deťmi?
- c. Berú si deti do prírody správne topánky a oblečenie?
- d. Vedia deti, ako si vytiahnuť kliešťa?
- e. Ako sa zmenila návštevnosť CHKO?
- f. Ako hodnotia účastníci vystupovanie lektora?
- g. Boja sa deti chodenia do lesa menej?

Spokojnosť

Učenie

Chovanie

Dopady

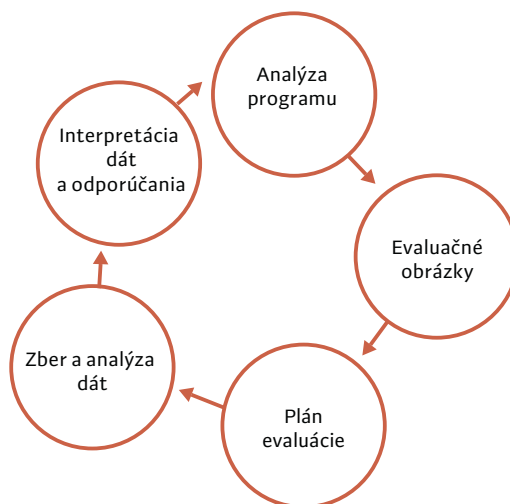
Obr. 104: Úrovne evaluácie

16.3 EVALUAČNÝ CYKLUS

Evaluáciu môžeme chápať ako proces, či cyklus, ktorý nemusí nikdy končiť. Aj keď konkrétna podoba evaluácie závisí na zvolenej paradigme, prístupe, type a zameraní evaluácie, môžeme rozlíšiť päť základných fáz **evaluačného cyklu**:

Každá fáza potom predpokladá niekoľko základných činností.

- Pri vstupnej **analýze programu** sa evaluátor zoznamuje s teóriou programu. Výstupom môže byť aj zistenie, že program nie je v danej podobe evaluovateľný, prípadne že evaluácia nemá zmysel. To sa môže stať v situácii, kedy teória programu nie je explicitne vyjadriteľná, prípadne nie je dost podložená. V evaluáciach vedených podľa konštruktivistického paradigmy sa táto fáza môže niekedy vynechať (Wholey, Hatry, Newcomer, 2004).



Obr. 105: Evaluačný cyklus

- **Evaluačné otázky** sú otázky, na ktoré by evaluácia mala priniesť odpoveď. Spravidla sa neodporúča, aby evaluačných otázok bolo viac ako päť. V niektorých prístupoch (CIPP, Kirkpatrickov model, E&M) sú základné otázky dané, môžu byť ale naďalej upresňované. V konštruktivistických evaluáciach bývajú evaluačné otázky len vágne formulované, prípadne sa vynárajú až v priebehu evaluácie. V pragmaticky orientovaných evaluáciach potom môžu byť evaluačné otázky v priebehu upresňované a upravované.



Majú byť evaluačné otázky úzke či široké? Predstavme si program, ktorého všeobecným cieľom je zvyšovanie povedomia o environmentálnej spravodlivosti. Konkrétne potom program predstavuje problematiku Fair Trade ako alternatívu konvenčnej výroby čokolády. Úzka evaluácia sa môže zamerať na to, či žiaci vedia vysvetliť pojem Fair Trade. Úzko zamerané evaluácie presnejšie korešpondujú s aktivitami programu a majú preto vyššiu šancu „niečo nájsť“. Na druhú stranu, „zmysel“ uvedeného programu je širší. Druhou možnosťou je preto zistiť, či program zmenil presvedčenie a postoje žiakov k sociálne a ekologicky šetrnej výrobe a podpore ľudských práv v rozvojových krajinách. Široko zamerané evaluácie lepšie korešpondujú so „zmyslom“ programu, ale je menej pravdepodobné, že sa v nich objaví merateľný efekt programu. Príprava nástrojov pre širšie položené evaluačné otázky je tiež náročnejšia. Post-pozitivisticky orientované evaluácie môžu vychádzať z už existujúcich nástrojov pre meranie jednotlivých premenných súvisiacich s cieľmi environmentálnej výchovy. Ich správne použitie ale predpokladá dobrú znalosť odborového diskurzu (Činčera, 2013a, b,c, d).

- **Plán (design) evaluácie** predstavuje úvahu o tom, akým spôsobom majú byť v priebehu evaluácie zbierané a vyhodnocované dáta. Plán teda typicky odpovedá na to, aké dáta sa budú zbierať, akými nástrojmi, kedy prebehnú zbery dát a ako sa dáta budú vyhodnocovať. V konštruktivistických a pragmaticky orientovaných evaluáciach sa spravidla evaluačný plán upravuje v priebehu evaluácie na základe získaných dát.

Evaluačná otázka	Respondenti	Zber dát	Nástroj	Analýza
Aký bol vplyv programu na znalosti účastníkov?	Všetci, ktorí absolvovali celý program, cca 100-120 respondentov	1 týždeň pred programom a 2 týždne po programe	Vedomostný test, 10 otázok s jednou správnou možnosťou	Analýza štatistickej významnosti rozdielu (Wilcoxonov test, $\alpha=0,05$)
Aký význam prisudzujú programu jeho absolventi?	10-12 absolventov celého programu, vzorka zodpovedajúca štruktúre účastníkov	1 mesiac po ukončení programu	Telefonické (skype) rozhovory	Otvorené kódovanie, analýza tém

Tab. 4: Príklad evaluačného plánu

- **Zber a analýza dát** je fáza, keď evaluátor pozoruje program, vedie rozhovory, zadáva dotazníky či inými nástrojmi zhromažďuje dáta. Ich analýza potom prebieha v závislosti na zvolenej metodológii buď po ukončení zberu (kvantitatívna) či priebežne (kvalitatívna).
- V poslednej fáze evaluátor premýšľa, ako získané dáta **interpretovať** a ako na ich základe odpovedať na evaluačné otázky a formulovať prípadné odporúčania k programu. Evaluátor typicky využíva vstupnú analýzu programu a porovnáva získané výsledky s inými evaluáciami a existujúcou teóriou programu. Dôležitou súčasťou tejto fázy je zváženie vhodnej formy **komunikácie** výsledkov jeho realizátorom či ďalším **zainteresovaným stranám**. Komunikácia výsledkov hrá zásadnú rolu v pragmaticky orientovaných evaluáciách (Patton, 2008).

Predstavme si, že evaluácia nezistila, že by program mal efekt na sledované premenné. Čo z takých výsledkov vyplýva? Jednoduchá odpoveď je, že program nie je dobrý. Takéto tvrdenie je ale príliš zjednodušujúce. Každá evaluácia sa zameriava iba na určitú časť teórie programu. Je možné, že program pozitívne napĺňa ciele, ktoré neboli overované. Rovnako tak je možné, že program kladie väčší dôraz na proces, ako na výsledok, t. j. väčšiu úlohu hrajú jeho individuálne účastnícke interpretácie. Aj keď pripustíme, že by program sledované premenné skutočne overovať mal, ponúkajú sa tri rôzne interpretácie výsledkov. Najprv musíme vylúčiť chybu v samotnej evaluácii. Vzorka mohla byť príliš malá a nereprezentatívna, zadávanie dát nemuselo prebehnúť podľa evaluačného plánu, analýza nemusela prebehnúť korektne, atď. Druhým vysvetlením je chyba v implementácii. Program mohol byť dobre pripravený, ale lektori ho mohli nesprávne uviesť: zle reagovať na účastníkov, odchyliť sa od zadania, atď. Až tretím možným vysvetlením je chyba v teórii programu. Na tú môžeme poukázať hlavne vtedy, pokiaľ sa v nej objavujú výraznejšie odlišnosti od odporúčaných postupov.



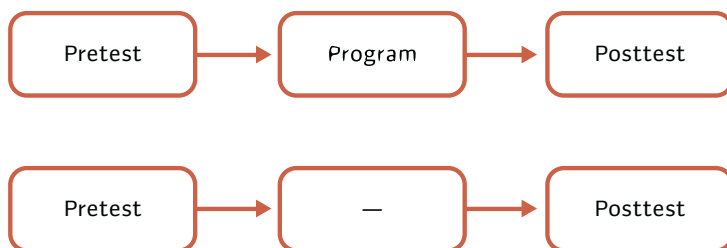
Doplňte nižšie uvedený evaluačný plán pre formatívnu evaluáciu pobytového programu pre žiakov 4. – 6. triedy základnej školy

Evaluačná otázka	Respondenti	Zber dát	Nástroj	Analýza
Posilnil program environmentálne postoje svojich účastníkov?				
Aký je dlhodobý efekt programu na záujem žiakov o environmentálnu tématiku?				
Ako program hodnotí učiteľov zo zapojených škôl?				

16.4 EVALUÁCIA V PRAXI

Konkrétny priebeh evaluačného cyklu sa môže líšiť podľa zvolenej evaluačnej paradigmy.

Post-positivistická paradigma predpokladá, že program je určitá „objektívna realita“, ktorú môžeme poznať, pokiaľ dodržíme zásady objektivity, nestrannosti a metodologickej správnosti skúmania. Ideálom je preto tzv. **experimentálny design evaluácie**, tj. evaluačný plán, predpokladajúci zber dát pred programom (predtest) i po ňom rovnakým nástrojom (posttest), súbežné využitie skupiny, ktorá prechádza programom (experimentálna) i skupiny, ktorá sa programu nezúčastňuje (kontrolná), členovia oboch skupín by pritom mali byť vybraní náhodne (Rossi *et al.*, 2004, Mertens, Wilson, 2012).



Obr. 106: Experimentálny design post-positivisticky orientovanej evaluácie

Pretože v praxi sa málokedy podarí zaistiť ideálnu podobu evaluačného plánu, sú častejšie tzv. **kvázi-experimenty**, t.j. napríklad evaluačné plány bez kontrolnej skupiny, bez náhodného rozdelenia účastníkov, atď. Kvázi-experimenty sú všeobecne považované za slabšie, ale akceptovateľný evaluačný design (Frechtling, 2002, Rossi *et al.*, 2004, Wholey *et al.*, 2004).

Dáta sú v post-positivistických evaluáciach zbierané najčastejšie pomocou **dotazníkov** (postoje, presvedčenia, deklarované správanie) a **testov** (vedomosti, zručnosti). Tie by mali byť validné (mali by merať to, k čomu sú určené) a reliabilné (mali by byť spoľahlivé). Zatiaľ čo validita sa v evaluačnej praxi zaisťuje spravidla konzultáciou nástroja s inými expertami, reliabilita sa vypočítava pomocou špeciálnych testov.

Rozdiely medzi skupinami a jednotlivými meraniami sa vyhodnocujú pomocou testov **štatistickej významnosti**. Ich cieľom je určiť mieru pravdepodobnosti (p), s ktorou namerané rozdiely mohli vzniknúť náhodne. Tá sa potom porovnáva so zvolenou tzv. hladinou významnosti, ktorá sa najčastejšie stanovuje na päť percent (alfa=0.05). Voľba testu závisí na druhu dát, medzi najčastejšie používané patrí t-test a rôzne neparametrické testy.

K post-pozitivistickému paradigme sa hlási rad čiastkových prístupov. Medzi najviac rozšírené patrí model evaluácie a monitoringu (E&M) vyžadovaný medzinárodnými organizáciami, Kirkpatrickov štvor-úrovňový model a model CIPP.

Post-pozitivisticky orientované evaluácie sú najstarším a dodnes najrozšírenejším prístupom k evaluáciám. Ich prednosťou je zrozumiteľnosť výsledného zistenia, kedy výstupom je informácia, či program prináša očakávanú zmenu, alebo nie.

Post-pozitivistické evaluácie sú na druhej strane často kritizované. Dôvodom je zložitosť ich presného prevedenia v reálnych podmienkach. Pre ich dosiahnutie niekedy evaluátor „manipuluje“ program do neprirodzeného nastavenia, výhodného pre evaluáciu. Post-pozitivistické evaluácie tiež prinášajú len málo podnetov o tom, čo je potrebné v programe zmeniť, či ako program vnímajú jeho účastníci.



Príklad 1: Evaluácia programu Strážci Zeme využívala kvázi-experimentálny design pre/post test s využitím nenáhodne vybranej kontrolnej skupiny. Tie boli vybrané z rovnakých škôl, ako žiaci, ktorí sa zúčastnili programu. Pre zber dát boli využité české verzie vedomostného testu merajúceho porozumenie ekologickým princípom (toky energie, zmena, kolobeh látok, previazanosť) a dotazníka 2-MEV určeného pre hodnotenie environmentálnych postojov. Dotazníky boli rozdane týždeň pred začiatkom programu a dva až tri týždne po jeho ukončení. Štatistická významnosť bola vyhodnotená pomocou párových t-testov pri hladine významnosti alfa=0.05. Výsledky preukázali efekt programu pre obe sledované premenné (Činčera, Johnson, 2013).



Obr. 107: Žiaci zbierajú dôkazy „požierania“ v pojmovej aktivite zameranej na porozumenie tokom energie. Strážci Země, Sedmihorky, Česká republika, 2012 (zdroj: Veronika S. Beňková)

Konstruktivistická paradigma predpokladá, že realita programu je vo svojej úplnosti neovplyvniteľná a že kľúčovú úlohu hrá to, ako si ju vytvárajú (konštruujú) samotní účastníci. Evaluátor sa preto sústreďuje na subjektívne interpretácie programu, v ktorých hľadá opakujúce sa témy a možné vzájomné vzťahy. Evaluátor teda napríklad môže zistiť, že pre jedného z respondentov je zapojenie do programu o globálnych problémoch spojené s pocitom beznádeje. Objavuje sa takýto motív i pri ďalších respondentoch? Pokiaľ áno, v akých variantoch či s akou intenzitou?

Evaluátor v tejto paradigme nie je nikdy chápaný ako objektívna, nezainterosovaná autorita. Predpokladá sa, že to, ako zbiera či interpretuje dáta, je vždy ovplyvnené jeho osobnosťou a profesnými skúsenosťami. Ideálom preto nie je objektivita, ale skôr dôveryhodnosť evaluácie. Očakáva sa, že evaluátor poctivo popíše sám seba, že bude podávať hodnotenie/spätnú väzbu o programe z viacerých strán (triangulácia) a svoje interpretácie bude diskutovať s niekým ďalším, napríklad so samotnými respondentami (Mertens, Wilson, 2012).

Konstruktivisticky orientované evaluácie sú spravidla **kvalitatívne**, najtypickejšími nástrojmi potom sú **rozhovory** (prípadne ohniskové skupiny – skupinové rozhovory s cca šiestimi respondentami) a **pozorovanie**. Získané dáta sa spravidla **kódujú**, t.j. získané významové segmenty sa popisujú pomocou kódov, ktoré sa prevádzajú na všeobecnejšie kategórie či témy. Kódovanie môže vychádzať z princípov tzv. **zakotvenej teórie**, ktorá sa pokúša o vytvorenie uceleného vysvetlenia (teórie) procesov prebiehajúcich vo vnútri skúmaného fenoménu (programu).

Evaluácie vychádzajúce z konštruktivistického paradigmy majú spravidla len vágne formulované evaluačné otázky (napr. „Ako účastníci interpretujú význam programu?“), prípadne predpokladajú, že sa evaluačné otázky vynoria až v priebehu zberu dát. Cieľom je „netlačiť“ program do vopred pripravených schém, ktoré by mohli skresliť „živú“ realitu programu.

Konstruktivisticky orientované evaluácie sú veľmi dobre akceptované najmä v situáciách, kedy je cieľom evaluácie analyzovať procesy prebiehajúce vo vnútri programu a to, ako ich účastníci či iné zainteresované strany programu interpretujú. Veľmi vhodné sú preto napríklad pre formatívne evaluácie.

Naopak nie sú konštruktivisticky orientované evaluácie príliš použiteľné pre sumatívne evaluácie. Býva im vyčítaná subjektivita a tiež to, že neprinášajú jednoduchú odpoveď o fungovaní programu. Pretože využívajú kvalitatívnu metodológiu, sú tiež spravidla finančne náročnejšie.



Príklad 2.: Cieľom evaluácie programu Zelená škola bolo zistiť, ako program interpretujú členovia Kolégií z najviac zapojených škôl. Dáta boli zbierané pomocou ohniskových skupín zložených zo žiakov zapojených do Kolégia. Výsledkom bolo zistenie, že si žiaci v programe pripadajú buď ako kľúčoví aktéri, ktorí môžu meniť veci okolo seba, alebo ako bojovníci, ktorí sa snažia presadzovať určité externe dané normy environmentálneho správania medzi spolužiakmi. Zatiaľ čo prvý modus bol spájaný s pocitom hrdosti a vlastnej efektivity, druhý so skepsou a frustráciou. Význam členstva potom bol utváraný tým, či žiaci v programe boli dobrovoľne, akú mali možnosť ovplyvňovať rozhodovanie o činnosti a či sa agenda programu sústredila na komunitné projekty či na kontrolu spolužiakov (Činčera, Kovačiková, 2014).

Pragmaticky orientované evaluácie sa sústreďia na využitie evaluácie v praxi. Najznámejším prístupom je tzv. **evaluácia orientovaná na užívateľa** (utilization-focused evaluation). Pre tento typ evaluácie je typický určitý metodologický pragmatizmus (Stokking et al., 1999, Department of Environment and Conservation, 2004, Barch et al., 2007, Patton, 2002, Rossi et al., 2004, Wholey et al., 2004; Mertens, Wilson, 2012).

Najčastejšie sa tu používa mix kvantitatívnych i kvalitatívnych postupov, ktorých cieľom je získať komplexný obraz o programe. Dôraz sa kladie na to, aby užívatelia dostali správu, ktorá im pomôže ďalej zlepšovať program (Patton, 2008).

Druhou črtou pragmaticky orientovaných evaluácií je snaha zapojiť do evaluácie všetky zainteresované strany (stakeholders), t.j. všetkých, ktorí s programom nejakým spôsobom súvisia a výsledky evaluácie pre nich môžu byť užitočné. Takými stranami sú napríklad autor programu, riaditeľ organizácie, sponzori, zástupcovia cieľových skupín (napr. učitelia, žiaci), komunity (napr. poslanci obecného zastupiteľstva). Evaluátor následne zo zástupcov zainteresovaných zostavuje evaluačné tímy a konzultuje s nimi všetky kroky evaluácie (Bennet, 1989, Patton, 2002, 2008, Rossi *et al.*, 2004).

Rola evaluátora v pragmatických evaluáciách je zložitá a evaluátor musí sedieť na niekoľkých stoličkách naraz. Evaluátor musí často okrem samotného evaluačného procesu facilitovať prácu evaluačného tímu, vysvetľovať evaluačnú metodológiu, či konzultovať rôzne aspekty nastavenia programu (Wiltz, 2005). Evaluátor sa tak skôr ako nestrannou autoritou stáva akýmsi „kritickým priateľom“, empatickým k potrebám zainteresovaných strán (Patton, 2002, 2008).

Pragmaticky orientované evaluácie majú vysokú spoločenskú prospešnosť a lepšie ako iné prístupy umožňujú formovať odbor. Metodologické kompromisy a zložitá úloha evaluátora na druhej strane môže vyvolávať pochybnosti o spoľahlivosti prezentovaných interpretácií.



Príklad 3.: Na evaluácii pobytového programu evaluátor zistil, že skutočnou potrebou realizátorov nie je vyhodnotiť súčasný resp. aktuálny program, ale pomôcť stredisku facilitovať diskusiu o zmenách v programe. Evaluátor na začiatku vykonal analýzu programu, v ktorej zistil, že niektoré ciele programu pravdepodobne nebudú napĺňané. Následne viedol diskusiu s členmi lektorského tímu, z ktorého vyplynulo, že jednotliví lektori chápali program každý trochu inak. V ďalšom kroku facilitoval prácu na zmenách v programe. Lektorský tím potom spracoval nový návrh programu a diskutoval s evaluátorom návrh evaluačného plánu, vrátane formulácií položiek v dotazníku. Po spracovaní evaluácie potom evaluátor diskutoval výsledky s lektorským tímom na spoločnom seminári. Celý proces trval takmer dva roky a na jeho konci bol program veľmi odlišný od toho, ktorý mal byť pôvodne predmetom evaluácie (Činčera, 2012).

Cieľom evaluácií vedených podľa **transformatívnej paradigmy** je pomôcť zlepšiť situáciu určitej marginalizovanej skupiny. Evaluátor preto zámerne nie je objektívny a posudzuje hodnotené aspekty programu z pohľadu zvolenej skupiny, t.j. napr. žien, etnických či náboženských menšín, atď. Evaluátor môže napríklad analyzovať genderovú vyváženosť jazyka programu či jeho distribúcie medzi členmi cieľovej skupiny programu, hodnotiť jeho korešpondenciu s hodnotami a kultúrnymi vzorcami určitej menšiny, skúmať jeho dopady na sledovanú menšinu, atď. (Mertens, Wilson, 2012).

Tzv. **posilňujúca evaluácia** (*empowerment evaluation*) sa potom pokúša o také zapojenie určitej skupiny do evaluácie, ktoré by posilnilo jej vnútornú kapacitu realizovať podobné evaluácie vlastnými silami.

Transformatívne orientovaným evaluáciám je na jednej strane venovaná značná pozornosť, na druhej strane sú tieto evaluácie v súčasnosti výrazne menšinové.

Cieľom evaluácie bolo zistiť, či program u žiakov rozvíja porozumenie konceptu lesnej rovnováhy. V sledovanom období troch mesiacov došlo k štatisticky významnému posunu v porozumení pojmu u experimentálnej, ale i u kontrolnej skupiny. Ako by ste takéto zistenie interpretovali? Čo by mal evaluátor overiť a ako by mohol pokračovať ďalej v evaluácii?

16.5 ETICKÉ ASPEKTY EVALUÁCIE

Hodnotenie programu nie je neutrálny proces. Výsledky zapadajú do určitého kontextu, ktorý môže mať ekonomické i politické dopady. Na základe výsledkov evaluácie je možné argumentovať pre podporu určitého programu, ale i spochybňovať zmysel finančnej podpory celej oblasti. Evaluácie tiež môžu byť pomerne drahé a ponúka sa preto otázka, pre aké typy programov sa „oplatia“.

Zatiaľ čo niektoré strediská ekologickej výchovy evaluácie vítajú, iné cítia obavy. Tie môžu súvisieť s ohrozením postavenia strediska v komunite či vo vzťahu k donorom. Niektorí pedagógovia ďalej argumentujú, že evaluácie nedokážu zachytiť to, čo je v programoch najdôležitejšie, totiž hlboké okamžiky porozumenia medzi učiteľom a žiakmi a súznenie s prírodou. Obávajú sa, že presadenie jedného modelu evaluácie môže zvýhodniť určitý typ programov, ale diskriminovať ostatné (Bartoš, 2010; Činčera, 2013e). Takáto kritika sa objavovala v demokratických krajinách najmä v osemdesiatych rokoch 20. storočia, v reakcii na prevládajúce post-pozitivistické paradigmy (Robottom, 1985).

Čo vyplýva z nižšie uvedených výsledkov evaluácie pobytového programu? Prečo? Aké sú limity uvedeného zistenia? Čo všetko by bolo užitočné sa o skúmanom programe ešte dozvedieť?

- Program pravdepodobne oslabil postoje žiakov k ochrane prírody
- Program pravdepodobne nemal vplyv na postoje žiakov k ochrane prírody
- Program mohol posilniť postoje žiakov k ochrane prírody

Veľkosť	Priemer „postoj k ochrane prírody“ Pred	Smerodajná odchýlka	Priemer „postoj k ochrane prírody“ Po	Smerodajná odchýlka	T	P	Veľkosť efektu
156	5,26	0,93	5,55	1,05	-	0,001	0,32

Tab. 6: Evaluácia pobytového programu

Mali by byť evaluácie povinné? Niektoré grantové agentúry chápu evaluáciu ako podmienku pre prijatie grantovej žiadosti. V praxi bývajú evaluácie často nahradzované obyčajným monitoringom – evidencie počtov žiakov, realizovaných programov, prehospodárených prostriedkov. Je zrejmé, že by rozšírenie evaluácií zameraných na procesy či výstupy programov mohlo viesť

k efektívnejšiemu využívaniu finančných prostriedkov, ako aj ku skvalitneniu odboru. Neuvážené vynucovanie evaluácií v prostredí s málo vyspelou evaluačnou kultúrou ale môže viesť k likvidácii alternatívnejších (napr. emancipačne orientovaných) programov a môže odboru i uškodiť.

Evaluácie musia byť vedené s rešpektom k zainteresovaným stranám a mali by dodržiavať určité **etické štandardy**, ktoré od evaluácie vyžadujú rôzne profesijné organizácie, ako je **Európska evaluačná spoločnosť, Slovenská evaluačná spoločnosť, Česká evaluačná spoločnosť** a ďalšie. Napríklad štandardy Slovenskej evaluačnej spoločnosti zdôrazňujú princípy, ako je pluralizmus, nezávislosť, kompetentnosť, rešpektovanie integrity jednotlivcov, transparentnosť a zodpovednosť (Slovenská evaluačná spoločnosť, 2010). Evaluácia by mala byť od začiatku vedená tak, aby jej design korešpondoval s posudzovaným programom a potrebami zainteresovaných strán.

Evaluácie môžu hrať zásadnú úlohu pri skvalitňovaní programov i raste nášho porozumenia o fungovaní odboru. Aby ju mohli naplniť, musia byť vedené korektne, férovo a s citom k posudzovanému programu.

Riešenie úloh

1. Programom je tu iba a), ktorý predstavuje emancipačne orientovaný program. Publikácia uvedená v b) môže byť čiastkovou aktivitou iného programu, súčasne ale každú z popísaných lekcí je možné chápať ako samostatné programy. Pri poslednom príklade (c) chýba konkrétny popis aktivít určených pre dosiahnutie uvedeného cieľa.
2. a) Agentúra pravdepodobne potrebuje sumatívne evaluácie dopadov jednotlivých programov. Tie by mohli vychádzať z post-positivistickej paradigmy a využívať model CIPP. Externá evaluácia je vhodnejšou voľbou.
3. b) Stredisko potrebuje formatívnu evaluáciu procesu a dopadov programu, ktorá by mohla vychádzať z pragmatického prístupu. Interná i externá evaluácia je možná.
4. Spokojnosť: a, f. Učenie: d, g. Chovanie: b, c. Dopady: e.
5. **Tab. 7:** Evaluačný plán

Evaluačná otázka	Respondenti	Zber dát	Nástroj	Analýza
Posilnil program environmentálne postoje svojich účastníkov?	Všetci účastníci za sledované obdobie	Pred / po, experimentálna / kontrolná skupina	Štandardizovaný dotazník, napr. NEP, 2-MEV	t-test, $\alpha=0.05$
Aký je dlhodobý efekt programu na záujem žiakov o environmentálnu tematiku?	Vybraná skupina 10 absolventov, heterogénny výber podľa rôznych charakteristík	12 mesiacov po absolvovaní programu	Rozhovor	Otvorené kódovanie
Ako program hodnotia učitelia zo zapojených škôl?	Učitelia zo všetkých zapojených škôl za sledované obdobie	1 mesiac po absolvovaní	Rozhovor	Otvorené kódovanie

6. Pretože priemerná hladina sledovaného postoja po programe je vyššia, než pred ním a súčasne rozdiel je štatisticky významný ($p>0.05$), môžeme usudzovať, že program mohol sledovaný postoj zvýšiť (c). Predpokladom je, že postoje žiakov nemohlo v sledovanú dobu ovplyvniť nič iné. Je preto potrebné zvážiť dobu medzi

predtestom a posttestom a uistiť sa, že žiaci v danom období nepreberali v škole nič, čo by mohlo ovplyvniť ich postoje. Bolo by užitočné porovnať rozdiely medzi dievčatami a chlapcami, prípadne podľa vekových skupín. Kvalitatívne údaje by pomohli porozumieť tomu, čo program pre žiakov znamenal. Výsledky by bolo ďalej vhodné interpretovať vo vzťahu k analýze teórie programu.

7. Ponúka sa niekoľko možných vysvetlení. Evaluátor by mal najskôr overiť, či kontrolná skupina nepreberala v rovnakej dobe rovnakú látku. Pokiaľ sa to podarí vylúčiť, mal by evaluátor overiť, či sa učiteľ so žiakmi po prvom testovaní ne bavil o výsledkoch. Každopádne výsledky nemožno v danej chvíli jednoznačne pripísať programu. Evaluátor by mal preto vyhodnotiť ďalšie dostupné údaje, prípadne zozbierať ďalšie údaje.

Použitá a odporúčaná literatúra:

- BARCH, B., DUVALL, J., HIGGS, A., WOLSKE, K., ZINT, M., 2007: Planning and Implementing an EE Evaluation. Retrieved from <http://66.135.39.45:7080/meera-dev/knowledge-base/plan-an-ee-evaluation>
- BARTOŠ, M., 2010: o ekologické výchov s láskou. Olomouc: Sluňákov. Retrieved from <http://www.slunakov.cz/index.php?1-1004x461>
- BENNETT, D., B., 1989: Evaluating Environmental Education in Schools. a practical guide for teachers. UNESCO – UNEP, Division of Science, Technical and Environmental Education, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000661/066120eo.pdf>
- ČINČERA, J., KULICH, J., GOLLOVÁ, D., 2009: Efektivita, evaluace a podpora programů environmentální výchovy. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 4 (2). Retrieved from http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/39/pdf_39
- CINCERA, J., JOHNSON, B., 2013: Earthkeepers in the Czech Republic: Experience from the implementation process of an earth education programme. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 8(4) Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/397>
- ČINČERA, J., 2012: Evaluace orientovaná na uživatele: zkušenost s pobytovým programem Člověk a prostředí. *Orbis Scholae*, 6(3), 119-134. Retrieved from http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_3_06.pdf
- ČINČERA, J., 2013a: Environmentální výchova. Efektivní strategie. Praha: BEZK, Agentura Koniklec a Masarykova univerzita.
- ČINČERA, J., 2013b: Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro dospělé účastníky. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 8(5). Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/415>
- ČINČERA, J., 2013c: Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro starší školní věk a střední školy. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 8(5). Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/414>
- ČINČERA, J., 2013d: Metodika pro hodnocení programů environmentální výchovy pro předškolní a mladší školní věk. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 8(5). Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/413>
- ČINČERA, J., 2013e: Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí. Praha: BEZK, Agentura Koniklec a Masarykova univerzita.
- ČINČERA, J., 2010: Metodika evaluace programů environmentální výchovy. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education*, 5(3). Retrieved from http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/149/html_149
- CINCERA, J., KOVACIKOVA, S., 2014: Being an Eco-Team member: Movers and Fighters. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 227-233. DOI:10.1080/1533015X.2015.972299.
- ERNST, J., A., MONROE, M., C., SIMMONS, B., 2009: Evaluating your environmental education program. a workbook for practitioners. Washington: NAAEE.
- FITZPATRICK, J., L., SANDERS, J., R., WORTHEN, B., R., 2004: Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. Boston: Pearson Education. 555 p.
- FRECHTLING, J., 2002: The 2002 User-Friendly Handbook for Project Evaluation. The National Science Foundation. Retrieved from <http://www.nsf.gov/pubs/2002/nsf02057/nsf02057.pdf>
- HUNGERFORD, H., R., 2005: The Myth of Environmental Education – Revisited. In HUNGERFORD, H., R., BLUHM, W., J., VOLK, T., L., Ramsey, J., M.: Essential Readings in Environmental Education. Champaign: Stipes.
- KIRKPATRICK, D., L., KIRKPATRICK, J., D., 2007: Implementing the four levels. a practical guide for effective evaluation of training programs. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- MATRE, S. VAN, 1999: Earth Education .. a new beginning. Greenville: The Institute for Earth Education.
- MATRE, S., VAN, JOHNSON, B., 1988: Earthkeepers. Four keys for helping young people live in harmony with the earth. Greenville: The Institute for Earth education.
- MERTENS, D., M., 2010: Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. Thousand Oaks: Sage. 525 pp.
- MERTENS, D., M., WILSON, A., T., 2012: Program evaluation. Theory and practice. A comprehensive guide. New York: The Guilford Press.

- PATTON, M., Q., 2002: *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage. 700 pp.
- PATTON, M., Q., 2008: *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- ROBOTTOM, I., 1985: Evaluation in Environmental Education: Time for Change in Perspective? *The Journal of Environmental Education*, 17, 1, p. 31-36.
- ROSSI, P. H., LIPSEY, M. W., FREEMAN, H. E., 2004: *Evaluation. a Systemic Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- SIMMONS, D., 2008: *Designing Evaluation for Education Projects*. Office of Education and Sustainable Development. Retrieved from <http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualFINAL.pdf>
- SLOVENSKÁ EVALUAČNÁ SPOLOČNOSŤ, 2010: *Štandardy Slovenskej evaluačnej spoločnosti*. Retrieved from <http://www.evalucia.sk/wp-content/uploads/2010/05/SES-standards.pdf>
- STOKKING, H., VAN AERT, L., MELJBERG, W., KASKENS, A., 1999: *Evaluating Environmental Education*. IUCN Commission on Education and Communication CEC. Retrieved from <http://www.iucn.org/wp2003/books/pdf/cec4.pdf>
- W. K. KELLOG FOUNDATION, 2004: *Logic Model Development Guide. Using Logic Models to Bring Together Planning, Evaluation, and Action*. Battle Creek: W.K. Kellog Foundation. Retrieved from <http://www.wkkf.org>
- WHOLEY, J. S., HATRY, H. P., NEWCOMER, K. E., 2004: *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. 720 pp.
- WILTZ, K. L., 2005: i need a bigger suitcase: The evaluator role in nonformal evaluation. In *New Directions for Evaluation*, 108, p. 13-28.
- WALS, A., GEERLING-EIJFF, F., HUBEEK, F., VAN DER KROON, S., VADER, J., 2008: All mixed up? Instrumental and emancipator learning toward a more sustainable world: considerations for EE policymakers. *Applied Environmental Education and Communication*, 7, p. 55-65.

17) Vzdelávanie z pohľadu pôvodných národov

Vanessa de Oliveira Andreotti, Zuzana Labašová

„To, ako vnímame svet, život a ľudí okolo nás, aké vzťahy si vytvárame, aké očakávania máme, ako definujeme šťastie... to všetko je výsledkom našej výchovy a vzdelania v danom regióne a kontexte.“

17.1 PÔVODNÉ NÁRODY A MODERNÁ CIVILIZÁCIA

Ako obyvatelia modernej západnej civilizácie sme dedičmi myšlienok, ktoré sa v Európe vyvíjali stovky rokov. Tieto myšlienky, ako aj udalosti, ktoré ich formovali nevyhnutne ovplyvnili svet, v ktorom žijeme, aj nás samých. To, ako vnímame svet, život a ľudí okolo nás, aké vzťahy si vytvárame, aké očakávania máme, ako definujeme šťastie... to všetko je výsledkom našej výchovy a vzdelania v danom regióne a kontexte. V tejto kapitole sa pokúsime načrtnúť akademické prepojenie nášho svetonázoru s pohľadom pôvodných národov. Pod pojmom pôvodné národy rozumie OSN spoločenstvá, ktoré si uchovávajú jedinečné tradície a ich sociálne, kultúrne, ekonomické a politické javy sa odlišujú od dominantnej spoločnosti, v ktorej sa nachádzajú. Ide o potomkov tých, ktorí obývali danú krajinu či región v čase, keď do nej prišli nové kultúry, ktoré sa časom stali dominantné vďaka osídleniu, okupácii, kolonizácií atď. (United Nations, 2009).

Pochopenie základných rozdielov

V akademickom odbore nazvanom „vedy pôvodných národov“¹ existuje niekoľko porovnaní medzi vzdelávaním a vnímaním vedomostí v pôvodných národoch a moderným vzdelávacím systémom. Za moderný vzdelávací systém sa vo všeobecnosti považuje dominantný európsky a západný prístup, ktorý je založený na myšlienkach osvietenstva (že všetko možno poznať rozumom a že svet je ako hodinový stroj) a býva kritizovaný kvôli tomu, že podporuje kolonializmus a dlhodobé potláčanie vedomostí a kultúry pôvodných národov.² Pojem „vzdelávací systém pôvodných národov“ je nutne zjednodušený a zovšeobecnený, keďže ide o veľmi rozmanité spoločenstvo „viac než 370 miliónov ľudí žijúcich v 90 krajinách sveta“ (OSN, 2009, s.1) a ich spôsob prenášania vedomostí je prevažne založený na ústnej tradícii a metaforách, ktoré vložené do písaného prejavu strácajú, alebo pozmeňujú svoj význam. Naša práca je založená na vybraných ukážkach spoločnej kozmológie pôvodných národov, ako ju popisuje literatúra a veda pôvodných národov. Toto spoločné nazeranie na svet nám môže pomôcť pochopiť, ako odlišne je vnímaný človek a jeho miesto na Zemi. Je dôležité v tomto bode podotknúť, že našim zámerom nie je prezentovať pôvodné národy ako tých, ktorí majú odpovede na naše problémy, ale veríme, že ich perspektíva

1 Po anglicky „Indigenous studies“, ktoré možno študovať na mnohých univerzitách USA, Kanady, Austrálie, ale aj Nórska, či v iných krajinách sveta. Tento odbor sa venuje hlbšiemu pochopeniu a doceneniu myšlienok a múdrosti pôvodných národov a ich sociálnych, ekonomických a politických kontextov. „Tých, ktorí obývali danú krajinu či región v čase, keď do nej prišli nové kultúry, ktoré sa časom stali dominantné vďaka osídleniu, okupácii, kolonizácií atď“

2 Viď napr. práce autorov Mignolo, Quijano a Maldonado Torres

môže vrhnúť viac svetla na obmedzenia a pôvod nášho svetonázoru. Pozrime sa teda na najvýznamnejšie rozdiely medzi týmito dvoma systémami nadobudnutých vedomostí, ktoré do veľkej miery ovplyvňujú naše vnímanie vzdelávania.

Nadvláda či vzájomná prepojenosť?



„...zdroje, ktoré Boh vo svojej добрote a múdrosti vložil do Prírody sú takmer nevyčerpatelné, a zároveň dal človeku inteligenciu na to, aby odhalil spôsoby a metódy, ako tieto zdroje využívať pre vlastný prospech a živobytie. Preto skutočné riešenie problému sa nachádza v obnovenej vedeckej a technickej snahe ľudí o prehĺbenie a rozšírenie svojej nadvlády nad Prírodou. Rozvoj vedy a modernej technológie, ktorý nepretržite prebieha, otvára v tejto oblasti takmer neobmedzené horizonty.“

Pápež Ján XXIII, Vatikán, 1961³

Prvý rozdiel je zameraný na náš vzťah s prirodzeným prostredím, ktoré nás obklopuje. Podľa európskych filozofov akými boli napríklad Hobbes, Marx, alebo Kant, žijú pôvodné kultúry v takom vzťahu so svojim prirodzeným životným prostredím, ktorý im nezaručuje absolútnu kontrolu nad svojou existenciou a to je vnímané ako problém. Pre Kanta napríklad nemá príroda, ani jednotlivé živé organizmy a živočíchy žiadnu skutočnú inherentnú hodnotu. Naopak, ľudia v sebe nesú skutočnú inherentnú hodnotu vďaka svojej racionalite. Podľa významných mysliteľov európskej filozofie znamená preto evolúcia ľudstva **dosiahnutie nadvlády ľudí nad prostredím**, v ktorom žijú a **úplnej kontroly**



Obr. 108 : Človek ako vládca sveta

nad svojim osudom (obr. 108). Verili, že táto nadvláda ľudí sa dá dosiahnuť za pomoci intelektu - známy je výrok Bacona: „Poznanie je moc“. Ten umožní ľudstvu vytvoriť dokonalú spoločnosť, kde by bolo všetko pod kontrolou. Tento ideálny svet či realita- *res cognitas*- sa vyznačuje čisto matematickou racionalitou a logikou, nie je tam priestor pre vzťahy lásky a úcty či hodnoty, keďže tie sú čisto subjektívne a nie „matematicky, či príčinne uchopiteľné“ (Kohák, 1998). Preto sa vedci, akademici a filozofi sústredili na získavanie vedomostí, ktoré by im pomohli dosiahnuť uvedený cieľ (a časť týchto vedomostí stálo aj pri zrode kolonializmu).



„Keď prejavíme úctu iným živým bytostiam, potom aj oni prejavia úctu nám.“

Príslovie kmeňa Arapaho

Z pohľadu pôvodných národov je prítomnosť spriadaná do budúcnosti prostredníctvom vzťahov a prepojení, ktoré nás navzájom spájajú (vrátane prepojenia so zemou, zvieratami, prírodnými živlami, metafyzickými silami v pozadí javov atď.). Preto je nemožné, aby sme boli schopní budúcnosť vopred plne predvídať, keďže je vždy možné, že do nej zasiahnu iné bytosti. Z tohto dôvodu by myšlienka o úplnej nadvláde ľudí nad prírodou nedávala pôvodným národom príliš zmysel, keďže tieto kultúry sa **nevnímajú ako oddelené od prostredia**, v ktorom žijú, ale naopak sú jeho neoddeliteľnou súčasťou.

3 Tento názor nevyjadruje celú komplexitu postojov cirkvi voči prírode a iní myslitelia z radov Katolíckej cirkvi vnímali vzťah človek- príroda podstatne odlišne. Viď diela Františka z Assisi, Teilhard de Chardin a iných.



Obr. 109: Človek ako súčasť sveta

omnibus vzťahy medzi všetkými prvkami nadovšetko dôležité. Priestor je dôležitejší vzťažný bod ako čas. [...] Myšlienka, že veci sú v neustálom pohybe, či toku vedie k holistickému a cyklickému vnímaniu sveta. Ak sa všetko stále pohybuje a mení, potom je nutné pozeráť sa na celok, aby sme začali vidieť vzorce. Napríklad vesmírne cykly sú v neustálom pohybe, ale majú pravidelné vzorce, ktoré spôsobujú opakované deje ako je striedanie ročných období, migrácia zvierat, rituály znovuzrodenia, piesne či príbehy. Neustály pohyb zhmotnený v cyklických opakujúcich sa vzorcoch kladie dôraz na proces a nie produkt. Výsledkom toho je koncept času, ktorý je dynamický, ale bez pohybu. Čas je súčasť nepretržitého prúdenia, ale nikam nesmeruje. Čas jednoducho je.“ (LittleBear, 2000:78)



Čo by bolo cieľom vzdelávania z pohľadu pôvodných národov a západnej civilizácie? Ako vyzerá škola v poňatí týchto perspektív? Ako by tieto dva odlišné systémy vzdelávania a vnímania vedomostí formovali identitu a túžby mladých ľudí? Aké výzvy a problémy by každý systém vzdelávania vytváral? Ako by mohol vyzeráť vzdelávací systém, ktorý by spájal obidva spomenuté prístupy?

Myseľ a telo, človek a príroda

Druhá odlišnosť, ktorej by sme sa chceli venovať, je **rozštiepenie medzi mysľou a telom** a **dôležitosť rozumu** v európskom myslení. Tak isto ako je človek oddelený od svojho životného prostredia a má nad ním pomyselnú kontrolu, existuje presvedčenie, že myseľ človeka je taktiež oddelená od tela a má nad ním kontrolu. Keďže celá myšlienka dokonalej spoločnosti bola založená na predstave univerzálnej mysle (predstave, že jeden druh myslenia dokáže objektívne popísať realitu), rozum sa stal oveľa dôležitejší, ako telo. Rozum sa totiž zaoberal najdôležitejšou aktivitou pre tvorbu budúcnosti – myslením. Descartes, dôležitý mysliteľ 16. storočia, ktorý spochybnil aroganciu cirkvi pri popisovaní reality, povedal slávny výrok „*Cogito ergo sum*“ (Myslím, teda som). V jeho očiach je hlavným znakom ľudskosti schopnosť premýšľať, keďže veril, že Boh by človeku nedal túto schopnosť bez príčiny.



„Najväčšou prekážkou vnútornej prirodzenosti je ľudská myseľ. Pokiaľ sa opiera o logiku, akú má myseľ bieleho muža, je oblasť vnútornej prirodzenosti nedosiahnuteľná a to z jednoduchého dôvodu: človek nespochybňuje múdrosť Veľkého tajomstva.“

Korytnačie Srdce, Teton Sioux

Z perspektívy pôvodných národov **neexistuje koncept individuálneho „ja“** o jednotlivcoch sa nedá premýšľať ako oddelených od ich „vzťahov“: ich zeme, spoločenských a ich predkov (ktorí nemajú vždy ľudskú podobu). Aj ich vnútorný svet pozostáva z mnohých prepojení. Preto predstava, že myslenie, či myseľ sú oddelené od tela nedáva príliš veľký zmysel. Indický filozof a aktivista Satish Kumar (2002) argumentuje, že namiesto „Myslím, teda som“, je pre pôvodné národy bližší výrok „Ty si, teda som“. V mnohých východných pôvodných kultúrach existuje presvedčenie, že myslenie je veľmi zradné, a preto by mal človek byť neustále ostražitý a overovať si jeho pôvod, zámer a dôsledky. Tieto pohľady na svet tiež poukazujú na to, že naše myšlienky vznikajú na základe našich skúseností, ktoré sú ukotvené v prostredí, v ktorom žijeme (nevytvárajú sa v abstraktnej mysli oddelenej od tela, ktorá dokáže vidieť všetko objektívne). V mnohých pôvodných jazykoch neexistuje odlišný výraz pre „myšlienku“ a „emóciu“, keďže nie sú vnímané ako oddelené, či odlišné (Ahenakew, Andreotti, 2011). Z tohto pohľadu naše prežitie a blaho závisia od našej schopnosti dosiahnuť istú rovnováhu a ukotvenie v nás samých, ako aj v jednote s tým, čo je s nami vo vzťahu. Táto rovnováha je niekedy vyjadrená ako neprítomnosť myslenia – zážitok jednoty so všetkým.

Jednota so všetkým okolo nás môže tiež byť znázornená prostredníctvom ceremoniálneho potvrdenia vzájomnej prepojenosti cez výmenu a komunikáciu s rôznymi aspektmi životného prostredia formou modlitby či obety. Z tohto dôvodu je tiež dávanie a vzájomnosť základom etického správania v pôvodných kultúrach, kde chápu, že dobrý stav Zeme zabezpečí tiež blaho ľudí (viď. rituál Potlatch v odseku Oslavy a Rituály).



Aké dopady má perspektíva pôvodných národov a západná perspektíva na organizáciu vzdelávacieho procesu? Aké techniky osvojovania znalostí a zručností by sa využívali vo vzdelávaní, vychádzajúcim z týchto perspektív? Ako by vyzerali učebné osnovy zamerané na blaho všetkých? Akú úlohu by zohrávala spiritualita v oboch spomenutých prístupoch?

Ak sa teda na životné prostredie a svet, v ktorom žijeme pozeráme očami západnej modernej kultúry, vidíme hmotu, ktorú dokážeme odmerať, zväžiť a rozobrať na najmenšie atómy a častice, javy, ktoré vieme zadefinovať, analyzovať a hodnotiť a tiež súbory vzťahov, ktoré sú predvídateľné a modifikovateľné. Skúmame ho ako objekt a snažíme sa ho pochopiť prostredníctvom racionálnej logiky a intelektu.



„Vesmír je obrovský mechanizmus, ktorý funguje ako hodinky s dokonalou mechanickou presnosťou a spoľahlivosťou. Stroj je za každých okolností predvídateľný, za rovnakých podmienok sa bude správať rovnako. Inžinier, ktorý ovláda špecifikácie stroja v ktoromkoľvek momente, môže v každom momente určiť, ako bude stroj fungovať.“

René Descartes – Teória vesmíru ako hodinového stroja

Oči pôvodných národov sa pozerajú na tú istú planétu, ale vidia úplne iný svet. Vidia posvätnú reťaz vzájomnej závislosti. Výmena životodarnej sily premieňa akýkoľvek bežný akt na obrad viery a solidarity. Svet je pre nich Matkou a domovom ich predkov, ktorí nad nimi bdejú a sprevádzajú ich kroky (obr. 110).



„Pozerám sa na Matku Zem, ako na svoju príbuznú. Myslím, že si ľudia neuvedomujú, že naša Matka Zem má nervový systém, presne tak, ako ho má ľudské telo...“

Náčelník Orol, Lakota



Obr. 110: Svet ako previazaný ekosystém
(zdroj: www.sxc.hu)



„...hovoríme o niečom posvätnom, i keď sa to odohráva každý deň.“

Kurahus, Poniovia

Samozrejme uvedené zhrnutie je veľmi zjednodušené a zovšeobecnené, ide o sumarizáciu dominantných rysov porovnávaných spoločností. Naším úmyslom nie je glorifikovať istú kultúru a znehodnocovať iný svetonázor. Ale tak, ako každý ľudský konštrukt, v oboch prípadoch ide o neúplné a v tomto prípade polarizované pohľady na svet, ktoré svojím spojením majú potenciál obsiahnuť plnosť bytia na tejto planéte. Nechceme, aby sme naraz všetci začali vnímať svet výlučne ako pôvodné národy a zároveň nepovažujeme za správne presvedčať svet, že pohľad modernej západnej kultúry je ten jediný správny. Ich spojenie však predstavuje model, ktorý v sebe zahŕňa tak racionalitu, ako aj spirituálnu a emočnú zložku.

17.2 MYSEĽ, SRDCE A TELO V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE

„Aby sme posilnili myseľ, mali by sme sa menej učiť a viac rozjímať.“

René Descartes, európsky filozof

„Čím je človek múdrejší, tým viac potrebuje Boha, aby ho chránil pred presvedčením, že vie všetko.“

George Webb, národ Pimov

V súčasnej dobe si už intenzívne uvedomujeme dôležitosť ochrany životného prostredia, a preto sa environmentálna výchova stala prierezovou témou, ktorá je obsahom vzdelávania podľa Štátneho vzdelávacieho programu. Jej ciele znejú nasledovne:

Podľa Fazekašovej et al. (2007, s. 52) „environmentálna výchova je výchova jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi a ktorý bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie“.

Z tejto definície vyplýva, že za želané a očakávané ciele sa považujú múdrosť, citlivosť, súcit, či zodpovednosť. Ak sa však pozrieme na moderný vzdelávací systém a jeho východiskové myšlienky dominancie človeka a nadvlády mysle, ako aj na bežnú realitu školského vzdelávania, založeného na osvojovaní si definícií, rôznych delení a memorovaní si poučiek, považujeme za úplne nemožné tieto ciele dosiahnuť. Veď samotný Štátny vzdelávací program v inej časti udáva za želané vďaka učeniu dosiahnuť „vedomie určitej nadvlády nad svojím okolím“ (Štátny vzdelávací program, ISCED 2).

Ako sa môžeme naučiť láske a úcte prostredníctvom intelektuálneho pochopenia? Je to akoby sme chceli naučiť deti láske ku svojim rodičom tým, že ich posadíme do lavice a budeme im diktovať poznámky o jednotlivých telesných sústavách, ktoré v ich rodičoch zabezpečujú prežitie, budeme im rozprávať o chorobách, ktoré ich môžu zabiť a budeme ich testovať z prejavov, ktoré naznačujú, že s nimi niečo nie je v poriadku. Rovnakým spôsobom sa naše deti prostredníctvom environmentálnej výchovy dozvedajú o ohrozených živočíchoch, globálnych klimatických zmenách, erózii pôdy, ozónovej diere, či znečisťovaní vodných tokov.

Pritom citlivosť, súcit, múdrosť či pocit zodpovednosti sa v ľuďoch rodí vďaka blízkej citovej väzbe, intímnej prepojeniu a uvedomeniu si vzájomného neodlučiteľného spojenia. Dieťa miluje svojich rodičov kvôli bytostnému spojeniu a putu, kvôli láske a starostlivosti, ktorú mu/jej rodičia venujú, ako aj kvôli uvedomeniu si krehkosti prežitia bez nich. To isté si naše deti musia uvedomiť aj vo vzťahu k prírode, ak chceme, aby environmentálna výchova skutočne viedla k tomu, čo sme si dali za cieľ. Je potrebné, aby sme naše deti a mládež naučili vidieť veci neviditeľné, aby sme ich vystavili situáciám, ktoré v nich znovu obnovia bázeň a úctu pred veľkosťou a mocou prírody, aby sa mohli dotknúť prírody a zažiť si intímne a posvätné spojenie s ňou. Ak skutočne v nich chceme vzbudiť citlivosť, súcit či hlbokú múdrosť, musíme najprv sami odložiť svoju masku civilizovaného, absolútne racionálneho pána tvorstva, ktorý má všetko pod kontrolou a dovoliť aj im sňať si túto masku a pozrieť sa na svet inými očami. V tomto nás môžu inšpirovať pôvodné národy, ich múdrosť a mnoho storočí odskúšané spôsoby prenosu tejto múdrosti z generácie na generáciu.

Naším cieľom však nie je zahodiť všetky moderné spôsoby vzdelávania a vymeniť ich za niečo iné. Moderné vnímanie bytia, vedomostí, morálky, ekonómie a politiky je v mnohých kontextoch a rozmeroch veľmi dôležité. Je však potrebné doplniť ho inými formami myslenia, a učenia, ktoré vyviera z inej formy bytia, ktoré je tiež súčasťou dedičstva našich predkov. Našou snahou je nastoliť rovnováhu, ktorá nám môže pomôcť nájsť radikálne nové možnosti existencie a fungovania na našej planéte v tomto období environmentálnej a ekonomickej krízy. Nie sme zástancami návratu do zromantizovanej minulosti, ale vidíme dôležitosť opatrného, vedomého a strategického spriadenia prítomnosti do inej, novej budúcnosti (Ahenakew *et al*, 2014). Bolo by naivné opustiť všetky snahy a posuny, ktoré moderná doba doteraz priniesla, ale zdá sa nám rovnako naivné neinvestovať naše nádeje a budúcnosť do iných možností bytia a poznávania, ktoré nám predkovia zanechali a ktoré sú v dnešnej dobe zatienené a potlačené súčasným socio-politickým nastavením. Mnohé pôvodné národy nesú a uchovávajú pohľad na svet a fungovanie v ňom, ktorý berie do úvahy a zahrňa spleť, nepredvídateľnosť, neis-

totu a rôznorodosť, a to nám môže pomôcť vystúpiť aspoň na chvíľku z nášho krehkého sveta istôt a predvídateľného pokroku modernej existencie do ktorej sme boli celý život intenzívne socializovaní.

17.3 CESTA PÔVODNÝCH NÁRODOV

Starobylé kultúry sa pri výchove svojej mládeže k láske k prírode sústredili na etiku, ktorá vyviera z bytia, nie vedomostí. Preto je nutné jednotlivé etické princípy zažívať a nielen sa o nich rozprávať. „Tieto princípy nie sú založené na karteziánskej premise, ktorá tvrdí, že myslenie dokáže vytvoriť predvídateľnú budúcnosť a teda vyžaduje opakovanú deklaráciu viery v morálne princípy a stelesňuje normatívnu morálku“ (Ahenakew et al., 2014, s. 225). Naopak, tento prístup je založený na odsunutí vnímania (antropocentrického) seba zo stredobodu pozornosti. Tieto kultúry považovali za dôležité vystavovať svoje deti tréningu pozornosti a všímavosti, cibрили ich zmysel pre rovnováhu, striedmosť a otvorenosť voči tomu, čo učí svet. Vo vzdelávacom procese to znamená rozvoj pružnosti myslenia, usilovnosti, kľudu mysle a schopnosti sústrediť sa (Basso, 1996) aby sa vyvinula schopnosť „čítať“ svoj kontext a počuť hlasy predkov, ktorí k nám hovoria a radia nám prostredníctvom vonkajšej aj vnútornej, fyzickej aj duchovnej reality (Ermine, 1995; Nabigon, Mawhiney, 1996). Takto dosiahnutá hĺbka prepojenia a rovnováhy je potrebná jednak na zabránenie silným emočným výkyvom a tiež na rozvoj spätného pohľadu, vhladu a schopnosť predvídať, ktoré sú tak dôležité v riešení súčasných výziev. Ak teda hovoríme o istej výchove k láske k prírode v pôvodných národoch, nie je možné oddeliť „environmentálnu výchovu“ od výchovy k morálke, či etickú výchovu. Keďže všetko na svete je prepojené nespočetnými putami a vzťahmi, príroda a kultúra sa od seba nedajú oddeliť. Nie je rozdiel medzi etickým správaním voči vlastným rodičom a prístupom k prírode – naše životné prostredie je do slova a do písma naša rodina. Quechua Indiáni obývajúci hornaté oblasti Peru napríklad okrem vlastných narodenín a narodenín svojich blízkych oslavujú aj narodeniny Pachamamy (Matky Zeme).

Toto prepojenie a nemožnosť oddeliť jednotlivé pojmy, ktoré sú v našom sociálnom kontexte jasne oddeliteľné môžeme zhrnúť učením národa Cree, ktoré hlása: „Všetci ľudia potrebujú liečenie, ktoré je celoživotnou cestou, duchovný život nie je oddeliteľný od každodenného bytia, každý aspekt existencie je duchovný. Dôraz je skôr na bytí, ako na robení. Všetky veci spolu súvisia. Neexistuje vnímanie podmetu a predmetu: všetko je jedno. Mysel, telo, emócie a duch nie sú oddelené, ako aj ľudia nie sú oddelení od zeme a všetkého na nej a v nej.“ (Ahenakew et al., 2014)



Ak zoberieme vyššie uvedené ciele environmentálnej výchovy – múdrosť, citlivosť, súcitiť a zodpovednosť – ako by tieto hodnoty vo vzťahu k prírode vnímali pôvodné národy inak ako my?

Na jednej strane je však etika, ktorá vládla v danom spoločenstve, a na druhej strane konkrétne techniky a spôsoby, ako tieto kultúry prenášali storočiami nazhromaždenú múdrosť, duchovno a skúsenosti z jednej generácie na druhú.

Rozprávanie príbehov

Predstavte si našu planétu pred mnoho tisíc rokmi. Všetky bytosti na Zemi boli schopné meniť svoju podobu z ľudskej na zvieraciu, na iné prírodné formy... premieňali sa zo stromov na vietor, na rastliny či kamene. Potom však došlo ku globálnej živelnej pohrome a všetky bytosti ostali zamrznuté v tej forme, v ktorej sa momentálne nachádzali. Bytosti, ktoré boli v tom čase stromami navždy zostali stromami. Bytosti, ktoré boli ľuďmi, zostali zamrazené v ľudskej podobe. Rodinné vzťahy boli popretŕhané a nastal začiatok veľkého



Obr. 111: Mama Maria (zdroj: Eva Malířová)

zmätku, keďže ľudia sa identifikovali ako (jediní) ľudia, stromy začali vnímať že sú „rastliny“ a „ľudia“. Existujú ešte tí, ktorí si na tieto časy spomenú a rozoznajú v kameňoch, stromoch či rieke svojich bratov a sestry, väčšina ľudí, stromov, zvierat však už zabudla na túto udalosť, ktorá zmenila všetko. Preto tento príbeh učíme svoje deti, aby si aj ony spomenuli a správali sa podľa toho s úctou.

Legenda juhoamerických indiánov kmeňa Guaraní

Príbehy pôvodných kultúr a spôsoby ich rozprávania sú tak rozmanité, ako miesta a národy, z ktorých vyvstali. Ľudia od nepamäti sebe aj svojim deťom rozprávali rozprávky. Neboli to iba povedačky na vyplnenie dlhých zimných večerov. Práve naopak – vo všetkých pôvodných tradíciách boli rozprávači príbehov nositeľmi múdrosti. Boli to staršíovia a šamani, ktorí formovali komunity hovoreným aj písaným slovom. Rozprávači príbehov plnili hneď niekoľko funkcií – boli to učitelia, filozofi a historici. Ich príbehy neboli osobné a individuálne, ale išlo o spoločné zdieľanie, ktoré vzťahovo aj duchovne spájalo spoločenstvo do jedného celku. V týchto príbehoch životné prostredie nikdy nehralo úlohu jednoduchého pozadia či kulisy, ale aktívne sa zapájalo do deja a formovalo príbeh – bola to opora, rozprávač aj domov našich predkov. Prostredníctvom imaginatívneho rozprávania príbehov rozprávači narúšali predstavu, že naše prostredie je kus zeme, ktorá sa dá vlastniť, je to súčasť nás samých a dar (cesta), prostredníctvom ktorého sa môžeme spoznať (Sium, Ritskes, 2013).

1. Aj ľudové rozprávky nášho regiónu majú v príbehu zakomponovanú prírodu a jej javy, ktoré aktívne zasahujú do deja a komunikujú s ľuďmi. Viete si spomenúť na nejakú takúto rozprávku? (Pamodaj šťastia lavička, O dvanástich mesiačikoch...)
2. Čo nás tieto príbehy učia? Ako by sme mohli tieto rozprávky využiť v environmentálnej výchove?

Tieto príbehy môžu mať pre nás veľký vzdelávací rozmer, keďže ponúkajú vhľad do spôsobu myslenia, ktorý vyviera z bytia, nie vedomostí. Dovoľujú nám zahliadnuť svet, ktorý je nielen odlišný od našej predstavy sveta, ale tiež odlišný od toho, čo sme si schopní

predstaví. Neposkytujú návod ako smerovať do predvídateľnej budúcnosti, ale ponúkajú nám odvahu vrhnúť sa do neznáma a experimentovať s inými formami bytia vo svete a s inými možnosťami vzťahov so svetom, bez istôt a garancií, ale tiež bez popierania či absolútnej identifikácie s modernou logikou (Ahenakew *et al.*, 2014).

Vo vyučovacom procese, ktorý je preplnený štandardizovanými testami a frontálnou pasívnou výučbou, nám environmentálna výchova poskytuje vzácny priestor na to, aby sme sa so žiakmi stretli na inej úrovni. Príbehy predstavujú najkratšiu cestu do srdca ľudí, pomáhajú im spojiť sa s hlbokou pamäťou svojej kultúry, národa, ľudstva či samotnej planéty. Príbehy nám pomáhajú nájsť zmysel a pochopiť udalosti a vzťahy, ktoré nás obklopujú. Príbehy nám umožňujú kombinovať predošlé vedomosti a skúsenosti, zapájať fantáziu a predstavivosť, učia nás vytvárať predpoklady, očakávania, dedukcie, identifikovať vzory a metafory. Vďaka príbehom nachádzame súvislosti a učíme sa chápať vzťahy medzi ľuďmi, javmi a udalosťami tým najprirodzenejším spôsobom, ktorý nás hlboko zasiahne aj na emočnej úrovni. V neposlednom rade v nás príbehy vzbudzujú údiv a učia nás počúvať seba a iných. Otvárajú bezpečný priestor pre diskusiu, otázky, vyjadrenie názorov a hľadanie nových možností.



Výskumy, ktoré sa zaoberali rozprávaním príbehov v rámci vyučovacieho procesu potvrdili to, čo naši prapredkovia vedeli už dávno a využívali v procese výchovy a vzdelávania svojich detí.

Parfitt (2014) vo svojom výskume zistila, že vďaka rozprávaniu príbehov vzniká v prostredí formálneho vzdelávania bezpečný priestor pre mladých ľudí, ktorý im umožňuje zdieľať, prehlbovať a chápať emócie a skúsenosti a učiť sa jeden od druhého.

Julie E. Watts (2006) zas porovnávala skupinu, ktorá si v rámci výučby dejepisu osvojovala nové učivo pomocou počúvania príbehov z dejín s kontrolnou skupinou, ktorá sa zúčastnila bežnej výučby – tá pozostávala zo štandardnej prednášky a diktovania poznámok. Analýza dát poukázala na významný nárast pozitívneho vzťahu žiakov prvej skupiny k dejepisu, zatiaľ čo v kontrolnej skupine ostal nezmenený.



Pozrite si na YouTube animovaný príbeh 'Abuela Grillo' o povstaní ľudí z Cochabamby v Bolívii proti privatizácii vody. Animácia je založená na príbehu národa Ayoreo o babičke (babička – cvrček), ktorej spev zabezpečuje vodu. Babičku je možné vnímať ako metaforu metafyzických síl/ duchov v pozadí prírodných javov (ktoré boli v tomto prípade reprezentované v ľudskej podobe).

Pri pozeraní tohto filmu rozmýšľajte nad nasledujúcimi otázkami:

Ako nadväzuje babička vzťahy? Čo sa stane, keď začne byť babičkina dobrota zneužívaná? Ako ináč by bol príbeh prerozprávaný zo západnej perspektívy? Čo sa môžeme naučiť z Ayoreo spôsobu rozprávania tohto príbehu? Čo by sme nemali možnosť zistiť, ak by sa príbeh rozprával zo západnej perspektívy? Aké sú dôsledky týchto odlišných spôsobov rozprávania príbehov pre vzdelávanie?

Zdroj: <http://www.youtube.com/watch?v=YMM7vM7aiNI>

Metafory a podobenstvá



Jedného dňa sa dvaja pútnici vydali na cestu. Vedeli, že potrebujú precestovať kus krajiny, aby sa dostali do bodu, kde sa stretnú so svojou pokorou a odvahou. Na to, aby našli toto miesto potrebovali nástroj, ktorý by im ukázal správny smer. Prvý pútnik si za svoj nástroj zvolil podrobnú mapu, ktorá mu ukazovala cestu a pripravovala ho na všetky možné nástrahy, ktoré ho mohli stretnúť. Putoval dňom aj nocou, neustále v rukách stískajúc zvitok, ktorý mu neomylné ukazoval cestu, a upozorňoval ho na každú rieku, horu, ľudský príbytok. Putoval v tichosti a jeho jediným sprievodcom a spolupútnikom bola mapa. Druhý pútnik si za svojho sprievodcu zvolil súhvezdie, ktoré počas svojej cesty pozoroval a nasledoval. Počas dní sa stretával a rozprával s náhodnými okoloidúcimi, obdivoval okolie, alebo si zdriemol na lesnej čistinke. V noci sa kochal nádhernou hviezdnej oblohy a nasledoval súhvezdie, ktoré sa stalo jeho priateľom na cestách. Obaja dosiahli svoj cieľ, každý však mal svoje putovanie v spomienkach uchované ináč. Zatiaľ čo prvý pútnik stavil pri svojej ceste na istotu a jeho kroky boli plánované a bez rizika, ku krajine okolo sa vzťahoval ako k predmetu, ktorý má na mape presne popísaný a definovaný. Druhý pútnik si zažil iný vzťah a skúsenosť s vedomosťami. Naplno využíval svoje zmysly, musel byť v kontakte s prírodou a jej cyklami, mal odvahu ísť do neznáma, byť zraniteľný a vystaviť sa neúspechu či omylom.



Obr. 112: Pútnici (zdroj: Eva Malířová)



1. Ktorý z týchto pútnikov viac vyjadruje našu cestu životom?
2. Existuje spôsob, ako nájsť rovnováhu medzi týmito dvoma prístupmi, alebo je nutné vybrať si?
3. Aké sú pozitíva a negatíva oboch prístupov?
4. Ako by vyzerali obidva tieto prístupy v kontexte environmentálnej výchovy?

Vnímanie sveta u každého z nás prebieha v dvoch rovinách. Na jednej strane spracovávame podnety z okolia pomocou **racionálnej mysle**, ktorá je zameraná na fakty, čísla, predvídateľnosť, kontrolu a objektívne popisovanie sveta pomocou slov. Táto myseľ má vo vyučovanom procese absolútne hlavné slovo, pretože dáva ľuďom iluzórny pocit osobnej kontroly nad vlastným učením a jeho výsledkami (Cajete, 2000). Vedomosti nadobudnuté racionálnou myslou sú ľahko merateľné, jasne definovateľné a prenosné z jednej osoby na druhú.

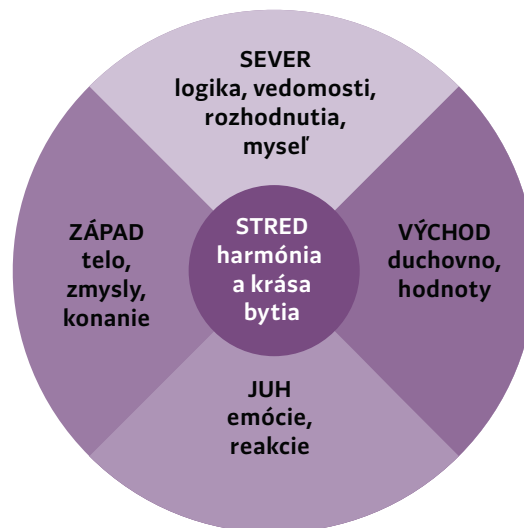
Na druhej strane však človek disponuje aj **metaforickou myslou**, ktorá sa sústreďí na symboly, emócie, rytmy, prepojenia a vzorce. Táto myseľ sa rozvíja vďaka umeniu, literatúre, filozofii, hudbe, tancu, ekológii, či spiritualite. Napriek tomu, že obidve tieto mysle sú absolútne rovnocenné a potrebujú jedna druhú, aby človek naplnil svoj potenciál, metaforická myseľ je vo vzdelávacom procese marginalizovaná.

Pôvodné národy a kultúry sa pri tvorbe vedomostí spoliehajú do veľkej miery na príbehy a metafory. Súčasný filozof a teológ Peter Rollins pripisuje metaforám a podobenstvám schopnosť rozvrátiť našu túžbu vnímať svet ako jednoduchý a pochopiteľný. Neponúkajú človeku jasnosť, lebo odmietajú byť ulovené do siete jedinej interpretácie. Príbeh neposkytuje v prvom rade informáciu o našom svete. Ak mu dovolíme pôsobiť v nás, zmení náš svet – otvorí ho stále novým možnostiam, odmietajúc uväznenie v kategóriách, ktoré v súčasnom svete existujú. Týmto spôsobom metafory transformujú naše vnímanie reality a tým menia realitu samotnú (Rollins, 2009).

A presne to by malo byť aj podstatou environmentálnej výchovy. Uvedomujeme si problémy, ktoré na tejto planéte svojim životom a prístupom spôsobujeme. Naša racionálna myseľ nás jednoznačne upozorňuje na znečistenie, klimatické zmeny, vymieranie živočíšnych druhov, degradáciu pôdy a mnohé iné javy. Ale v tomto bode by mala nastúpiť naša metaforická myseľ. Potrebujeme sa pozrieť na problém z iných perspektív, vidieť veci po novom a čerstvo. Potrebujeme sa otvoriť novým možnostiam, ako žiť v harmónii a následkom toho zmeniť náš svet. Metaforická myseľ sa na problém pozerá prostredníctvom umenia, rozjímania, tvorivosti a imaginácie. Doprajme ju na hodinách sebe aj deťom. Metaforická myseľ sa dostáva do popredia prostredníctvom aktivít ako napríklad **riadená imaginácia**, pri ktorej budú študenti v pohodlnej polohe v relaxovanom stave slovne sprevádzaní pri svojom imaginovanom stretnutí s Matkou Zemou (psychologická technika vyžadujúca si prax a skúsenosti), **dramatizácia** snemu živých bytostí (<http://www.rainforestinfo.org.au/deep-eco/coab.htm>), kde každý študent predstavuje hovorcu istého živočíšneho či rastlinného druhu, príp. prírodného javu ktorého potreby komunikuje, **výtvarné** (napr. aktivita Zmena je tu stále v metodической príručke Komu patrí Zem, 2011, CEEV Živica) a **pohybovo-hudobné aktivity** (skupinové pohybové a hlasové improvizácie na tému prírodných javov, príp. environmentálnych problémov – vietor, voda, živočíchy), **poézia** (v skupinách alebo jednotlivito zložiť text piesne – či už rap alebo opera, báseň).

Posvätný kruh – Medicínske koleso

Medicínske koleso pôvodných národov Severnej Ameriky sa často používalo ako metafora pre proces učenia a vzdelávania. Ako každá metafora, aj táto je flexibilná závislá od kontextu a jej význam je možné interpretovať odlišne v rôznych kontextoch. Teda je prakticky nemožné presne zadefinovať Medicínske koleso a jeho atribúty, ale popíšeme jeho kľúčové zložky a identifikujeme jeho význam a miesto v environmentálnej výchove: Štyri svetové strany kruhu vo všeobecnosti slúžia v pôvodných severoamerických tradíciách ako symbolické otáčanie sa a č-



Obr. 113 : Medicínske koleso

lenie rôznym perspektívam. S každou perspektívou sa spájajú určité rastliny, zvieratá a prírodné javy. A každá rastlina či zviera reprezentuje istú perspektívu – spôsob pozerania sa na to, čo je v strede – to, čo sa ľudia snažia nájsť a spoznať. Kreatívny proces medicínskeho kola pozostáva z pohybu dookola po obvode kola, aby sme to, čo je v strede videli z každého uhla pohľadu – zo severu, juhu, východu aj západu, zhora, zdola aj zo samotného vnútra.

Učenie medicínskeho kola nám slúži ako kompas, ktorý pomáha jednotlivcom, skupinám aj národom pozrieť sa na celosystémové dôsledky svojich aktivít. Ak sa na čokoľvek pozeráme iba so svojho zorného poľa, je to pohľad veľmi obmedzený, sústredený na jedno jediné Ja, jedno jediné ego – teda egocentrický (Ahenakew, Andreotti, 2011). Ak však chceme žiť a konať v súlade so spoločenstvom ľudí, živočíchov a iných bytostí na tejto Zemi, musíme do svojho pohľadu zakomponovať celý národ, ľudskú rasu, živočíšnu ríšu a blaho planéty. A to sme stále pokryli iba polovicu zorného poľa. Musíme sa totiž ešte pozrieť daný problém očami všetkých aspektov nášho Ja – očami mysle, tela, emócií aj duchovna. Jedine ak sú vo vzdelávaní zastúpené všetky perspektívy, budú takto nadobudnuté vedomosti a zručnosti skutočne slúžiť celému človeku a ten ich použije citlivo s ohľadom na svoje okolie.

Logika pôvodných národov sa presúva medzi vzťahmi, navštevuje rôzne pohľady a je prítomná tam, kde je potrebná, aby priniesla komplexné pochopenie. Tento proces by sme mohli tiež nazvať posvätnou dimenziou vedy pôvodných národov. Západná veda sa za každú cenu snaží odstrániť úlohu ducha z chápania sveta. Veda pôvodných národov pracuje z opačnej strany, nepretržite sa ponárajúc do vzťahov s duchovnom prostredníctvom jeho objavovania a znovuobjavovania (Cajete, 2000: 210-11).

Ale je možné túto metaforu preniesť aj do školských lavíc? Ak by sme určitú environmentálnu tému chceli so žiakmi prebrať a zažiť nasledujúc učenie medicínskeho kola, mohli by sme ju najskôr uchopovať logikou a našou vedomou racionálnou myslou. Zistili by sme si čo najviac informácií, zadefinovali by sme si problémy, určili dôsledky, navrhli možnosti zmeny. Týmto sme však pokryli iba štvrtinu kruhu a v objavovaní nových perspektív by sme pokračovali ďalej. Duchovný rozmer danej témy by sme otvárali prostredníctvom imaginácií, umenia, tvorby, objavovali by sme spoločne to, čo je pre nás dôležité. Následne prichádzajú do hry emócie, ktoré sú s daným problémom spojené. A keďže emócie sa najlepšie uchopujú, keď sú zažité, pomohli by sme si simulačnými hrami (v závislosti od témy môžu byť zamerané na spoluprácu, chudobu, predsudky, prehnanú spotrebu...⁴) priamym zážitkom (opäť v závislosti od kontextu konfrontácia žiakov s priamymi, ale neuvedomenými dôsledkami našej spotreby – návšteva bitúnku, skládky, veľkochovu dobytky, hydiny...), alebo by sme si zobrali na pomoc rozprávku, či oslavu, alebo rituál. Posledným dôležitým komponentom je naše telo. Príroda okolo nás je hmatateľná, dostupná pre všetkých a vnímať ju všetkými zmyslami je najlepším učiteľom. Dopriali by sme si teda ovoňat ju, ochutnať, prizrieť sa jej, dotknúť a zažiť si

4 Pre detailný popis simulačných hier viď napr. aktivity Koráľková hra, Hra na rybárov, Krok vpred v metodickéj príručke Komu Patrí Zem, kapitola 3, (2011), Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica; aktivita Babylonská veža v publikácii Výchova k tolerancii hrou (2007), PDCS a mnohé iné.

ju aj na úrovni tela. Až potom by bol kruh uzavretý a daná téma dokonale uchopená. Samozrejme objavovať svet môžeme z ktorejkoľvek svetovej strany a tak je možné začať spoznávať v ktoromkoľvek bode kruhu.



Zvoľte si tému v rámci environmentálnej výchovy a skúste vytvoriť plán jej výučby na základe medicínskeho kolesa.

Oslavy a rituály



Potlatch – oslava hojnosti

Mnoho pôvodných národov Severnej Ameriky (prevažne obývajúcich severo-západné pobrežie Kanady a USA) praktizovalo ceremóniu Potlatch. Táto ceremónia sa organizovala prevažne v zime pri príležitosti svadby, narodenia, smrti, adopcie či iných významných udalostí. Jej hlavným cieľom bolo obdarovávať iných – nie rodinných príslušníkov, ale susedov, príslušníkov iných kmeňov a rodín. Dávali sa prevažne trvanlivé potraviny, ale aj kožušiny, kože, či pláty medi. Tento darovací obrad bol sprevádzaný piesňami a tancom. Každý náčelník a každý člen národa túžil zhromaždiť čo najväčšie množstvo bohatstva, aby mohol následne zorganizovať Potlatch a všetko rozdať. Status jednotlivých rodín v rámci spoločnosti bol určovaný nie množstvom vecí, ktoré vlastní, ale množstvom vecí, ktoré rozdajú. Dať čo najviac bolo vecou prestíže.

Oficiálny zákaz týchto osláv prišiel v roku 1884 na podnet kresťanských misionárov a štátnych úradníkov, ktorí vnímali Potlatch ako škodlivý zvyk, ktorý bol nehospodárny, neproduktívny a v rozpore s „civilizovanými hodnotami“ hromadenia. Táto tradícia narušovala kapitalistickú logiku klasickej ekonomickej prospernosti (teda maximalizácie návratu a nárast zisku za požíčanie na dlh a splácanie s úrokmi v situáciách nedostatku, a individuálneho boja o zdroje) (Cole, Chaikin, 1990). Porušenie zákazu sa trestalo väzením. Napriek tomu sa táto tradícia zachovala a dodnes prežíva v rôznych formách a podobách.

Rôzne oslavy a slávnosti boli pre pôvodné kultúry významnými medzníkmi v roku. Často sa viazali a súviseli s konkrétnym ročným obdobím, či prírodným javom a slúžili na zvedomenie a prežitie si nášho blízkeho vzťahu so Zemou, ktorá nás živí a jej rytmami. Počas rituálu sa dostáva do popredia metaforická myseľ a umožňuje nám vnímať svet a ľudí okolo nás novým spôsobom. Vzťahy, ľudia, predmety naraz odhalia svojho ducha a my sme schopní ho vnímať. To čo bolo doteraz obyčajné a všedné je naraz kúzelné a opradené istým tajomstvom. Uvedomíme si hĺbku, význam a dôležitosť prepojenia každej čiastočky navzájom a uvidíme seba v širšom kontexte prírody, Zeme, Vesmíru.

Každodenný život dospelých a detí je v súčasnosti tak naplnený bežným fungovaním a našim racionálnym myslením, že nie je čas ani príležitosť pozrieť sa na svet, prírodu, ľudí okolo nás inými očami. Rituály, oslavy či slávnosti z našich životov takmer úplne vymizli a s nimi aj čaro či kúzlo okamihu, v ktorom zažívame a vidíme každodennú realitu čerstvo.

V školskom a vzdelávacom kontexte v rámci environmentálnej výchovy majú rituály a oslavy svoje miesto práve vďaka tejto zmene perspektívy, ktorú sú schopné navodiť. Pritom nie je potrebné obracať sa k tradíciám pôvodných národov či šamanizmu, podstatné je vytvoriť v skupine atmosféru výnimočného okamihu a vytvoriť tak skupine bezpečné prostredie, kde môžu prežiť okamih prepojenia. Oslavy a rituály je ideálne robiť v prírodnom prostredí, kde sa môžu do slova a do písma dotknúť živlov a stretnúť sa s nimi. Nemusí ísť taktiež o žiadne komplikované obrady, rovnako dobre poslúži prechádzka prírodou v tichosti, návšteva lesa a svetlušiek bez baterky počas svätajánskeho večera, jablčková slávnosť a ochutnávka rôznych miestnych odrôd jabĺčok, usporiadanie triednej oslavy Potlatch... možností v roku je nespočetne veľa a v každom ročnom období, každý deň nám príroda ponúka veľa príležitostí na oslavu.



V roku 2012 sme sa v malej indiánskej osade Pincheq zúčastnili oslavy narodenín Pachamamy (Matky Zeme). Bol 1. august a pre miestnych obyvateľov jeden z najvýznamnejších dní v roku. Spoločenstvo Quechua Indiánov, ktorí sa s nami delili o svoj každodenný život, žijú v nadmorskej výške 3500 m n.m., na strmých svahoch vysokých hôr, kde obrábajú svoje kameňisté políčka iba rukami a základnými nástrojmi ako krompáč či lopata. Už len samotný výstup k políčkam po kľukatých úzkych prašných chodníčkoch v tejto nadmorskej výške bol vyčerpávajúci. Dreva je tu málo, keďže pôvodné dreviny zlikvidovali európski dobyvatelia, takže oheň sa používa iba v najnutnejších prípadoch. Napriek tomu, že panovala zima, domy boli nevykurované. Aj v takýchto ťažkých podmienkach miestni ľudia neustále vyjadrujú vďaka svojej Pachamame. Pri každom jedle patrí prvé sústo Zemi, ktorá nám ho darovala, druhé našim predkom, tretie duchom hôr, ktorí nás chránia. Takže prvé tri lyžičky polievky, prvé tri dúšky čaju smerujú na trávnik pred domom. Tento jednoduchý a častý rituál pripomína ľuďom pôvod a zdroj nášho prežitia. Oslava narodenín Pachamamy je udalosť, ktorá spája celé spoločenstvo. Široká rodina sa stretne na dvore pred domom, oblečie sa do najkrajších šiat a nariasených krojov a za prítomnosti miestneho šamana sa oslavuje vo veľkom štýle. Domy sa po celom obvode obsypú bielymi a žltými papierovými konfetami, pripraví sa hostina, tancuje a spieva sa do neskorej noci. A aký má oslava pre týchto ľudí význam? „Naša Matka nám každý deň dáva tolko, že jej nikdy nedokážeme splatiť jej dobrotu. Preto jej aspoň takýmto spôsobom vyjadrujeme vďaka



Obr. 114: Oslava Pachamamy, Pincheq, Peru, 2012 (zdroj: Eva Malířová)



Obr. 115: V tradičných krojoch: Jana Chmelařová, Zuzana Labařová, Lllamaru (zdroj: Eva Malířová)

a úctu ako malé deti, ktoré drobnými darčekom obdarovávajú svojich rodičov. Naša krv je z jej riek, naše telá sú z jej prachu, naše kosti pochádzajú z minerálov hôr takže vždy budeme Jej neoddeliteľnou súčasťou“ (Mama Maria, Pincheq, Peru, 2012, osobný rozhovor).

Telo a zmysly v prírode

Príroda nie je kulisa, či pozadie v ktorom sa pohybujeme, je to predovšetkým učiteľka a nástroj na spoznávanie sveta a seba samého. Ak sa na environmentálnej výchove máme učiť a oboznamovať s prírodou, najlepšie sa to udeje nie v triede, ale priamo v prírodnom prostredí. A tak ako nikto nesprostredkuje komunikáciu medzi žiakom a učiteľom, aj my by sme mali dovoliť deťom stretnúť sa s prírodou – učiteľkou bez sprostredkovania, alebo našej intervencie. I keď voľná hra detí na prvý pohľad nijako nesúvisí so vzdelávaním a vyučovaním, tento prvý dojem je veľmi klamlivý. Príroda je učebná pomôcka, či skôr samotná učiteľka, ktorá dokáže deťom nielen zlepšiť akademické výsledky v škole, ale tiež im poskytne zdravie, pocit sebavedomia a pohody, naučí ich o zodpovednosti, riziku a dôsledkoch, pomôže im zbaviť sa agresivity a napätia a naučí ich lekcii o spolupráci a komunikácii. V neposlednom rade si deti budujú s touto vzácnou učiteľkou vzťah.

Vedeli to nielen pôvodné národy, ktoré svoje deti neustále vystavovali skúškam v prírode, cibrili ich zmysly a schopnosti prežiť a komunikovať so živlami a prírodnými javmi. Vedia to už v súčasnosti aj vedci, ktorí uskutočnili mnoho výskumov zameraných na vplyv voľnej prírody na rôzne aspekty detského života. Spomenieme aspoň niektoré:

Dr. Stephen R. Kellert z Yale University na základe výskumov tvrdí (Kellert, 2005), že príroda je kľúčová pre detský vývin vo všetkých dôležitých oblastiach ich života – po stránke intelektuálnej, emocionálnej, sociálnej, duchovnej aj telesnej. Tvrdí, že hra v prírode – predovšetkým počas stredného detstva, sa javí ako veľmi dôležitá pre rozvoj tvorivosti, riešenia problémov a emočného a intelektového rozvoja.

Dvojica lekárov Hilary Burdette a Robert Whitaker (2005) vo svojej práci zhrnuli pozitívne dôsledky voľnej a neštruktúrovanej hry vo voľnej prírode nasledovne: Z kognitívneho hľadiska hra v prírode pozitívne vplývala na tvorivosť, riešenie problémov, schopnosť sústrediť sa a sebadisciplínu. V sociálnej oblasti sa prejavili lepšie schopnosti spolupráce, flexibility a sebauvedomenia. Emocionálne príroda vplývala na deti pomocou redukcie stresu a agresivity a zvýšenému subjektívnemu pocitu šťastia.

Dr. Louise Chawla (2006) sa zamerala na faktory, ktoré dospelého jedinca inšpirujú k tomu, aby sa aktívne zaujímal a zasadzoval o environmentálne problémy. Podľa jej výskumu dvomi hlavnými faktormi environmentálneho konania a cítenia v dospelosti je:

- pozitívna priama skúsenosť v detstve s voľnou prírodou
- fakt, že človeka počas detstva nejaká blízka osoba (rodič, starý rodič) brávala do prírody.

Školský úrad v Kalifornii zverejnil detailnú štúdiu o vplyve týždenných pobytových programov v prírode, ktorú vypracoval Americký Výskumný Inštitút (The American Institutes for Research®, 2005). Vo výskume sa zamerali na rizikovú mládež. V skupine až 56 % zúčastnených pred začiatkom programu tvrdilo, že nikdy netrávili čas v prí-

rode. Pri porovnávaní dopadov sa porovnávala skupina účastníkov pobytov v prírode s kontrolnou skupinou, ktorí sa takéhoto pobytu nezúčastnili. Výsledky boli štatisticky signifikantné. Zistili až 27 %-ný nárast v ovládaní prírodovedných pojmov, zlepšila sa spolupráca v skupine a zručnosti na riešenie konfliktov. Zvýšil sa subjektívny pocit seba-vedomia, pozitívne environmentálne správanie a zlepšila sa schopnosť riešiť problémy, motivácia do učenia a správanie v triede.



Pamätáte si na svoje prvé/ najsilnejšie stretnutie s prírodou? Čo ste sa pri ňom naučili? Čo vám z neho utkvelo v pamäti?

Rovnováha mysle a srdca

Aké sú teda základné princípy systému vzdelávania podľa pôvodných národov? Simonelli (1996) z Yale University zhrnul učenie Dr. Gregory Cajete – učiteľa, akademika a člena národa Tewa v Novom Mexiku – nasledovne:

- Vo všetkých aspektoch vzdelávania je dôležitá komplexita myslenia a uvedomenie si toho, že získavanie vedomostí má mnoho podôb. Vzdelávanie očami pôvodných národov je interdisciplinárne vzdelávanie.
- Príroda je prvou učiteľkou a model procesov. Spojenie s prírodou nie je zromantizované, či sentimentálne, ale nevyhnutné pre prežitie. Či už v škôlke, alebo pri výučbe násobilky je každé učenie zároveň environmentálnou výchovou.
- Vzdelávanie pôvodných národov sa zameriava rovnakou mierou na učenie sa srdcom a učenie sa myslou. V takomto vzdelávaní je vždy zahrnutá aj citová stránka života.
- Intelektualizácia sa udržuje na minime. Učenie prostredníctvom reálnych situácií posúva učenie preč zo sféry špekulácií. Vzdelávanie pôvodných národov dáva prednosť priamej skúsenosti a učeniu sa robením.
- Najdôležitejším určovacím prvkom učenia je pripravenosť žiaka. Učenie pôvodných národov využíva momenty, kedy je žiak najviac pripravený učiť sa.
- Na všetkých úrovniach vzdelávania – či už v škôlke, alebo na vysokej škole, je vzťah medzi študentom a učiteľom kľúčový. Vzdelávanie je vždy proces prebiehajúci medzi dvomi ľuďmi.
- Učenie a učenie sa je o službe druhým.
- Tvorivé snívanie, umenie, rituál a ceremónia pomáhajú študentom prejavíť a zhmotniť svoje myšlienky a kvality na ďalšie preskúmanie. Do vzdelávania je zahrnutý aj vnútorný svet.
- Učenie je skúsenosť ukotvená v spoločnosti a komunite. Študent sa slobodne pohybuje medzi samoštúdiom a skupinovou prácou. Efektívne vzdelávanie sa odohráva medzi študentmi a ich spoločenstvom.
- Od základnej školy až po univerzitu je učenie prepojené so životom každého študenta. Vzdelávanie je vzťah medzi študentovým vnútorným životom, jeho rodinou, spoločenstvom a prírodným prostredím ako aj informačným obsahom daného predmetu. Vzdelávanie je v prvom rade posvätná cesta životom.

Environmentálna výchova by nás mala priviesť bližšie k prírode. Pochopiť jej problémy, našu zodpovednosť za ne a upevniť náš vzťah s ňou. V ideálnom prípade by takéto vzdelávanie malo cibriť zmysly, podnecovať myseľ, otvárať srdce a počú-

vať dušu. Všetko už bolo povedané, všetko vyskúšané, no niečo sme na svojej ceste rozvoja zabudli. Môžeme sa pozrieť do minulosti a nechať sa inšpirovať našimi prarodičmi, aby sme s našimi poznatkami a s ich múdrosťou mohli smerovať do budúcnosti, ktorá v sebe obsahuje viac múdrosti, citlivosti, súcitu a zodpovednosti.

Použitá a odporúčaná literatúra:

- AHENAKEW, C. *et al.*, 2014: Beyond Epistemic Provincialism, *ALTER NATIVE* 10(3), p. 216-231
- AHENAKEW, C., ANDREOTTI, V., 2011: Notes on Indigenous Knowledge Systems (IKS). Decsy:Sheffield.
- AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH, 2005: Effects of Outdoor Education Programs for Children in California. Palo Alto, CA, 41 pp. Dostupné na <http://www.air.org/resource/effects-outdoor-education-programs-children-california>
- BASSO, K., 1996: Wisdom sits in places: Landscape and language among the Western Apache. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press. 191 pp.
- BURDETTE, HILLARY L., M.D., M.S.; AND ROBERT C. WHITAKER, M.D, M.P.H., 2005: Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation and Affect, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 159 (1), pp. 46-51
- CAJETE, G., 2000: Native science: Natural laws of interdependence. Santa Fé: Clear Light Publishers, 327 pp.
- CHAWLA, L., 2006: Learning to Love the Natural World Enough to Protect It, *Barn* 2:57-58.
- COLE, D., CHAIKIN, I., 1990: An iron hand upon the people: the law against the potlatch on the Northwest coast. Douglas & McIntyre. 230 pp.
- ERMINE, W., 1995: Aboriginal epistemology. In BATTISTE, M., BARMAN, J. (eds.), *First Nations education in Canada: The circle unfolds* (p. 101-112). Vancouver, Canada: UBC Press.
- FAZEKAŠOVÁ, D. *et al.*, 2007: *Inovatívne prístupy k problematike environmentálnej výchovy*. 1. vydanie. Rokus, Prešov. 159 pp.
- KELLERT, S., R., 2005: *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection*. Washington, D.C.: Island Press, 264 pp.
- KOHÁK, E., 1998: *Zelená Svatozář*. Sociologické Nakladatelství, Praha, 203 pp.
- KUMAR, S., 2002: *You are therefore i am: a declaration of dependence*. Devon: Green Books, 192 pp.
- LITTLE BEAR, L. 2000: Jagged worldviews colliding. In BATTISTE, M. (ed.): *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (pp.77-85). Vancouver: UBC press.
- NABIGON, H., MAWHINEY, A., 1996: Aboriginal theory: a Cree medicine wheel guide for healing First Nations. In F. Turner (Ed.), *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches* (pp. 18-37). Toronto, Canada: Free Press.
- PARFITT, E., L., 2014: Storytelling as a trigger for sharing conversations. *Exchanges- the Warwick Research Journal* 1(2): 205-219
- ROLLINS, P., 2009: *The Orthodox Heretic*, Canterbury Press, Norwich
- SIMONELLI, R. 1996: Partnering with Indigenous Education. On Common Ground 7. Dostupné na <http://www.yale.edu/ynhti/pubs/A20/simonelli.html>
- SIUM, A., RITSKES, E., 2013: Speaking truth to power: Indigenous storytelling as an act of living resistance. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 2 (1): I-X
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, 2010: *Matematika, Príloha ISCED 2.*, Štátny Pedagogický ústav, Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/matematika_isced2.pdf
- UNITED NATIONS, 2009: *State of the Worlds Indigenous Peoples*. New York, United Nations Publication.
- WATTS, J., E., 2006: *Benefits of Storytelling Methodologies in 4th and 5th Grade Historical Instruction*. Department of Curriculum and Instruction East Tennessee State University. Dostupné na <http://dc.etsu.edu/etd/2195/>

18) Vynárajúce sa dimenzie globálnej environmentálnej výchovy

David Selby, Fumiyo Kagawa

„Učenie sa a aktivity zamerané na klimatické zmeny a zníženie rizík katastrof sa rýchlo stali esenciálnou súčasťou environmentálnej výchovy, ktorá reaguje na globálne podmienky 21. storočia.“

18.1 GLOBÁLNA ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA A VZDELÁVANIE

Globálna environmentálna výchova je odpoveďou vzdelávania na mnohé rozmery environmentálnej, sociálnej a ekonomickej krízy, ktorá ovplyvňuje ľudstvo. Ponúka širší pohľad v rámci environmentálneho vzdelávania, ktoré sa prehnane zameriava na lokálny kontext.

Globálna environmentálna výchova a vzdelávanie týmto ponúka taký pohľad na svet, ktorý zdôrazňuje dynamickú prepojenosť medzi osobnou, lokálnou, regionálnou, národnou a globálnou úrovňou priestorovej existencie. Namiesto mechanistického vnímania (presne fungujúci systém, kde má každý svoju vymedzenú úlohu, pozn. ed.) jednotlivých priestorových úrovní ako koncentrických kruhov, kde sa napr. „svet“ nachádza na opačnom póle spektra a je úplne oddelený od „ja“, globálna environmentálna výchova sa pozerá na svet cez holistický objektív a uvedomuje si, že všetky úrovne sa navzájom prelínajú. Sú tak neustále prítomné a navzájom sa ovplyvňujú ako jeden neporušený celok. Globálny rozmer je vždy prítomný v lokálnom, lokálne deje sa zlievajú do globálnych a ovplyvňujú ich. Vnímané hranice medzi jednotlivými úrovňami sú skôr nejasné a priechodné, chýba im pevnosť (Selby, 2000, 3-4).

Učenie zamerané predovšetkým na lokálny rozmer malo v rámci environmentálneho vzdelávania dlho prioritu a bolo vysoko hodnotené ako dôkaz **vzdelávania viazaného na miesto a bioregionálneho vzdelávania**. Prvý spomenutý druh učenia ponúka vzdelávanie, ktoré zladí človeka s geografickými, ekologickými a kultúrnymi prvkami komunity a prostredia, v ktorom žije prostredníctvom lokálneho bádania. Vo svojej podstate ide o zážitkové učenie v miestnom prostredí, ktoré odhaľuje, ako úzko sme my ľudia prepojení s našim prírodným prostredím (Smith, Williams, 1999, 3). Druhý spomínaný druh učenia si za predmet bádania zvolil bioregión, teda naše najbližšie okolie definované výraznými prírodnými a geologickými prvkami, ktoré formovali špecifické kultúrne znaky ľudskej prítomnosti a aktivít viditeľných v danom regióne (Traina, Darley-Hill, 1995, 1, 7). Naopak, globálna environmentálna výchova prináša do vzdelávania vzhľad, že globálne environmentálne trendy neuznávajú hranice krajín ani regiónov. Globálne problémy ako strata biodiverzity, klimatické zmeny, odlesňovanie a acidifikácia dažďa sa priamo či nepriamo ukážu, či prejavia svoj dopad na lokálnej úrovni. A preto je nutné, aby lokálne zameranie environmentálnej výchovy bolo doplnené globálnym rozmerom a aby environmentálne učebné osnovy orientované na lokálny rozmer poodhalili študentom, ako je globálne prítomné na miestnej úrovni.



Príklad 1: Učenie v Akcii: Projekt Piesočnej hliadky – The Sandwatch Project¹

Projekt piesočnej hliadky na Cookových ostrovoch v Tichom oceáne nabáda žiakov 5.-9. ročníka, aby sa pozreli na dopady globálnych klimatických zmien na miestnom pobreží a najmä plážach. Študenti študujú a skúmajú pobrežné ekosystémy a v spolupráci s členmi miestnych komunít, vyvíjajú plány na ich úpravu a posilnenie ich odolnosti voči klimatickým zmenám. Ich práca sa deje počas hodín biológie, geografie a sociálnych vied. Študenti sú zapojení do rôznych aktivít, ako napr. vysádzanie paliem, aby zabránili erózii piesku, či každomesačné merania na plážach. Vďaka rozhovorom s miestnou komunitou sa dozvedia a zaznamenajú históriu každej pláže a názory ľudí na ich ochranu a posilnenie ich odolnosti (Selby, Kagawa, 2014, 156).



Obr. 116: Študenti v Južnej Tarawa, Kiribati merajúci plážový profil. Projekt Piesočnej hliadky (zdroj: <http://sandwatch.ca/>)

Okrem toho, globálna environmentálna výchova obohacuje osnovy o informácie o zásadných globálnych problémoch ohrozujúcich environmentálnu, ekonomickú, sociálnu a kultúrnu udržateľnosť primerané veku žiakov. Taktiež sa zasadzuje o to, aby sa k environmentálnym problémom pristupovalo z pohľadu ďalších dimenzií (napr. sociálnej, kultúrnej, ekonomickej). Tým chceme povedať, že na prvý pohľad „environmentálny“ problém, ako napríklad strata biodiverzity, je treba vnímať okrem iného aj z pohľadu ľudských práv, udržateľného rozvoja, zdravia, rodovej rovnosti, mieru či sociálnej spravodlivosti. Samostatné oblasti vzdelávania ako ľudskoprávne, rozvojové a mierové vzdelávanie sú vo vzájomne prepojenom a inšpirujúcom sa vzťahu s environmentálnou výchovou a voči sebe navzájom. Ich zistenia a vhľady by sa mali brať do úvahy pri akomkoľvek preberanom probléme. Pretože „environmentálny“ problém je v konečnom dôsledku tiež ekonomickým problémom, problémom sociálnej spravodlivosti, kultúrnym problémom a má tiež potenciál stať sa problémom konfliktu a udržania mieru (Selby, 2000, 5-6).



Príklad 2.: Učenie v akcii: „Vlnené myslenie“

Vlnené myslenie je prepájacia aktivita, v ktorej tímy študentov reprezentujú určité globálne problémy, napr. porušovanie ľudských práv, odlesňovanie, rodovú nerovnosť. Každý tím sa niekoľko minút venuje brainstormingu o témach a myšlienkach, ktoré sa týkajú ich vybranej problematiky. Potom jeden člen každého tímu je zvolený za „statického vyjednávača“ a spolu s ostatnými statickými vyjednávačmi iných tímov vytvorí kruh. Jeho úlohou je vyjednávať, zatiaľ čo stojí na mieste. Každý si okolo pása obviaže kľbko vlny. Jeho tímový partner má rolu „mobilného vyjednávača“, teda pohybuje sa v kruhu a vyjednáva prepojenia a súvislosti medzi jeho problematikou a problémom reprezentovaným jeho rovesníkmi. Takže napríklad hľadajú súvislosti – pozitívne, či negatívne – medzi klimatickými zmenami a sociálnou spravodlivosťou. Keď je vyjednávanie ukončené, potvrdia svoju dohodu dvoma spôsobmi: po prvé, zapísaním prepojenia do svojej tabuľky a po druhé omotaním svojho

1 www.sandwatch.org

klbka vlny okolo pása stabilného vyjednávača danej problematiky. Ďalšie vyjednávania a omotávania pokračujú až kým nevznikne silne symbolická sieť vzájomne prepojených problematík. Učiteľ následne požiada jednotlivé tímy, aby sa podelili o svoje úvodné myšlienky a následne ich vyzve, aby hlbšie preskúmali prepojenia medzi týmito problematikami. Tým privedie pozornosť študentov na nové informácie a súvislosti, ktoré ich inšpirujú k prehodnoteniu svojich starých predpokladov (Pike, Selby, 1988, 141).



Obr. 117: Študent „dieťa“ stojí v strede kruhu, omotaný v pavučine súvislostí, aktivita Mikrosvet (zdroj: archív Živica)

Globálna environmentálna výchova so svojim systemickým pohľadom, ktorý nás uistuje, že aktivita kdekoľvek na globálnej sieti súvislostí má potenciál šíriť sa do celku, nesie príslub, že každý z nás môže ovplyvniť prítomný a budúci vývin a smerovanie na ktorejkoľvek úrovni – od lokálnej až po globálnu. V tomto zmysle systemický prístup v sebe nevyhnutne nesie povzbudenie k posilneniu a činom. Z tohoto dôvodu globálna environmentálna výchova kladie silný dôraz na rozvoj aktívneho postoja študentov ku konkrétnym aktivitám, ktoré sú zamerané na starostlivosť o životné prostredie a zmenu okolia. Cieľom je poskytnúť príležitosti pre praktizovanie aktívneho, zainteresovaného a citlivého občianstva, ktoré si je vedomé globálnych súvislostí a s ohľadom na ne je lokálne orientované na riešenie environmentálnych a sociálnych problémov (Stapp, Polunin, 1999).

Nie žeby učenie a aktivity museli nutne ostať lokálne. V dnešnej dobe dobrého internetového spojenia a sociálnych médií, je neobmedzená možnosť otvárať pravidelný elektronický dialóg medzi mladými ľuďmi pracujúcimi na podobných, či súvisiacich problémoch v rôznych častiach sveta. Takýto dialóg prináša zdieľanie myšlienok a skúseností a konštruktívnu vzájomnú kritiku svojich nápadov, vnímania a predpokladov (Lotz-Sisitka, 2010). Jeden z nás toto nedávno popísal ako výzvu ku „kozmpolitnému dialógu občanov sveta“, teda k podnetnému rozhovoru medzi obyvateľmi a aktívnymi účastníkmi v rôznych kútoch sveta (Selby, 2015, 37).



Príklad 3.: Učenie v Akcii: Make the Link – Climate exChange²

Tento projekt bol organizovaný mimovládnu organizáciou Plan International a podnecoval ku spolu-učeniu, dialógu a činom zameraným na klimatické zmeny. Spájal 11 až 19-ročných študentov základných a stredných škôl, mládežníckych skupín Európskej únie (Bulharsko, Holandsko a Veľká Británia) a Afriky (Keňa, Malawi a Senegal). Cez interaktívnu webovú platformu sa mladí ľudia kontaktovali prostredníctvom správ, blogov, skupinových diskusií a delili sa o svoje lokálne i národné aktivity. Zamerali sa na klimatické zmeny a spolupracovali na spoločných medzinárodných projektoch. Účastníci projektu získali

² <http://www.plan-uk.org/schools-and-young-people/climate-exchange>

vhľad do odlišností a podobností svojich pohľadov na klimatické zmeny. Oboznámili sa s rôznymi prístupmi k efektívnemu šíreniu informácii o nich – niektoré svoje nové poznatky využili na svojich školách a v komunitách.



Obr. 118: Plan je celosvetová charitatívna organizácia pracujúca s najchudobnejšími deťmi sveta, aby mohli sami prejsť zo života v chudobe do budúcnosti príležitostí.

(zdroj: Alf Berg/Plan International)

V skratke, globálna environmentálna výchova vyzdvihuje dôležitosť vkladať do osnov informácie o rôznorodých a vzájomne prepletených globálnych témach a prepájať ich s problémami na lokálnej úrovni. Tento druh vzdelávania tiež podnecuje študentov ku učeniu v akcii, kde si môžu dané problémy doslova pozrieť a chytiť. Vo svetle týchto informácií sa teraz pozrieme na dve vynárajúce sa oblasti globálnej environmentálnej výchovy: vzdelávanie o klimatických zmenách a vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof.



1. Zahrajte si vyššie spomínanú aktivitu „Vlnené myslenie“. Aké vhľady táto aktivita prináša o tom, ako navzájom súvisia jednotlivé globálne problémy?
2. Zozbierajte miestne dáta (noviny, príbehy, prostredníctvom rozhovorov) o prítomnosti globálnych problémov v miestnom spoločenstve a životnom prostredí. Následne na základe týchto údajov vytvorte vzdelávaciu aktivitu. Vyskúšajte túto aktivitu v škole.

18. 1. 1 Vzdelávanie o klimatických zmenách

Organizácia UNESCO vyhlásila vzdelávanie o klimatických zmenách za jednu z troch kľúčových akčných priorít v druhej polovici OSN Desaťročia pre Udržateľný Rozvoj (2010-14). Ďalšie dve z týchto priorít sú **vzdelávanie o biodiverzite a vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof a pripravenosť** (UNESCO, 2010). Naliehavosť zaradiť do vzdelávania problematiku klimatických zmien vyplynula z rastúceho uvedomenia, že „klimatické zmeny prišli rýchlejšie a tvrdsie, ako vedci predpokladali“ (Romm, 2007, 231). Ich predpoklady, že globálne otepľovanie bude pomalé a postupné, boli vyvrátené sériou prudkých vplyvov klimatických zmien. Takisto je tiež jasné, že pravdepodobne budú prekročené predpoklady o zvýšení povrchovej teploty o 2,0°C v porovnaní s predindustriálnym obdobím, ktoré bolo považované za „zvládnuteľné“ z ekonomického a environmentálneho hľadiska. Tento teplotný nárast prinesie so sebou devastujúce dôsledky,

pričom hlavný dôvod klimatických zmien tkvie v ľudských aktivitách (Hansen, 2009; Selby, Kagawa, 2013, 4). Klimatické zmeny sú preto vnímané ako narastajúca hrozba environmentálnej, ekonomickej a sociálnej udržateľnosti.

Plne rozvinutý a transformatívny prístup ku vzdelávaniu o klimatických zmenách v sebe nesie tri vzájomne sa dopĺňajúce učebné dimenzie:

- a. pomáha študentom získať vedomosti, zručnosti a vlohy potrebné na **zmiernenie** klimatických zmien (napr. minimalizácia emisií skleníkových plynov aby nastalo zníženie, či zvrat globálneho otepľovania v budúcnosti)
- b. ide o **adaptáciu** na klimatické zmeny (napr. učiť sa spôsoby, ako znížiť zraniteľnosť a budovať odolnosť tvárou v tvár súčasným aj budúcim dopadom klimatických zmien)
- c. buduje u študentov **vnímavosť a porozumenie** (napr. budovanie pochopenia toho, čo sa deje s globálnou klímou a porozumenia hnacích síl v pozadí klimatických zmien, pomáha študentom rozvinúť istú bdelosť a vnímavosť ku zmenám, ktoré sa už v ich okolí dejú, i keď sú často nenápadné a nepozorované (Selby, Kagawa, 2013, 4-5).

Keďže neustále narastá uznanie vážnosti a všadeprítomnosti súčasných aj potenciálnych klimatických zmien, dochádza tiež k zodpovedajúcemu posunu zamerania v rámci vzdelávania o klimatických zmenách. V minulosti a v niektorých prípadoch ešte aj v súčasnosti bola táto oblasť vzdelávania zameraná na mechanizmus takzvaného „skleníkového efektu“, teda, nazhromaždeniu CO₂ a iných plynov v atmosfére, čím je slnečné žiarenie zadržované a zahrieva planétu. Klimatické zmeny boli vnímané ako vhodná téma na hodinách geografie či biológie. Ak sa na pretras dostalo zmierňovanie klimatických zmien, odpoveďou bolo riešenie emisií skleníkových plynov pomocou vedeckých a technologických prostriedkov ako napr. posun smerom ku neznečisťujúcim, obnoviteľným zdrojom energie, úspore energie a obnove lesov, ktoré slúžia ako „uhlíkové rezervoáre“. Inými slovami, k tejto problematike sa pristupovalo z uhla pohľadu „všetko po starom“, teda navrhované riešenia boli také, ktoré by príliš nenarušili existujúce status quo, i keď príval klimatických zmien stále jasnejšie naznačuje, že „všetko po starom“ už pravdepodobne nebude možné.

Oneskorene došlo tiež k obráteniu pozornosti na hlboké kultúrne, sociálne a ekonomické príčiny klimatických zmien a ku skúmaniu, ako by vyzeral konkrétny, každodenný život, ak by došlo k odklonu od stavu „všetko po starom“. Tento posun bol v učebných osnovách sprevádzaný presunom tejto témy z výlučne prírodovedných predmetov čiastočne aj do sociálnych a humanitných predmetov. Nasledujúce štyri odstavce popisujú niektoré kľúčové charakteristiky prierezového vzdelávania o klimatických zmenách, ktorých zámerom je transformácia.

Študenti skúmajú, do akej miery nesie globálny ekonomický systém vinu za klimatické zmeny a zvažujú alternatívne ekonomické vzorce pomalého rastu, nulového rastu a ústupu.

Ekonomický rast dosiahol status kvázi-náboženskej viery. Ako jeden autor ironicky píše: „Rast samotný zachráni chudobných. Ak nám robí starosti nerovnosť, zdvíhajúci sa príliv, zdvihne všetky lode. Rast vyrieši nezamestnanosť. ...A ak je životné prostredie na úpadku, potom väčší rast vytvorí prostriedky na jeho regeneráciu. Nech už ide o akýkoľvek sociálny problém, odpoveďou je vždy rast“ (Hamilton, 2010, 33). Tento prevládajúci názor

je v rozpore s hojným počtom názorov mnohých autorít, že globálne snahy o neustály rast ničia životné prostredie, narúšajú biodiverzitu, zhoršujú nerovnosti a prerušujú spôsoby života pôvodných kultúr, ktoré sú v súlade s prírodou. Sú skrátka primárnou a základnou príčinou klimatických zmien (Selby, 2015a, 25). Ak chceme využiť transformačný potenciál vzdelávania o klimatických zmenách, potom musíme podrobiť rast, ideológiu a predpoklady trhovej globalizácie kritickému skúmaniu. Takisto je potrebné venovať podobnú kritickú a tvorivú pozornosť ponúkaným návrhom pomalého rastu, nulového rastu a ústupu. Študenti by mali mať možnosť zapojiť sa a/alebo experimentovať s lokálnymi ekonomikami, ktoré sú proti-rastové a proti-globalizačné. S ekonomikami, ktoré sú založené na nepeňažnej výmene, ekonómii daru, použití platidla, ktorého hodnota je lokálne vyčíslená, a/alebo ide o „ekonómiu blízkosti“ pri ktorej sa výrazne zužuje medzera medzi výrobcom a spotrebiteľom (Selby, 2015b).



Príklad 4.: Učenie v Akcii: Vysvetlenia klimatických zmien

Táto aktivita pre stredné školy bola vyvinutá za účelom presunúť debatu o klimatických zmenách z výlučne prírodovednej roviny do oblasti sociálnej, ekonomickej a kultúrnej. Študenti dostanú desať výrokov, pričom každý z nich ponúka iné vysvetlenie, prečo dochádza ku klimatickým zmenám. Napríklad: masová spotreba poháňaná reklamným priemyslom vytvára v ľuďoch túžbu po veciach, ktoré v skutočnosti nepotrebujú; priemyselné poľnohospodárstvo založené na rope; odlesňovanie, prispievajúce k emisiám skleníkových plynov, zatiaľ čo spôsobuje uhlíkový rezervoár Zeme; preľudnenosť; ekonomický rast. Skupinky po troch majú kriticky zvážiť každý výrok, zoradiť ich podľa dôležitosti a hľadať medzi ponúkanými vysvetleniami súvislosti a prepojenia. Následne je ich úlohou zaradiť každý výrok do poradia podľa toho, aké náročné by ho bolo vyriešiť (na škále od „extrémne problematické“ cez „veľmi problematické“ cez „čistočne problematické“ až po „nie príliš problematické“). Jednotlivé tímy potom medzi sebou diskutujú o svojich nápadoch a prezentujú myšlienky o tom, ako by bolo najlepšie daný problém vyriešiť (Selby, Kagawa, 2013).

Študenti rozvíjajú schopnosti kritickej a etickej spotreby.

Prebujnená spotreba, ktorá je tak viditeľná v metaforickom „Severe“ našej planéty a taktiež medzi elitami globálneho Juhu bola definovaná ako „spotreba, ktorá prekračuje hranice dôstojného dostatku“ a bola označená ako kľúčový spúšťač klimatických zmien (McIntosh, 2008, 180). Celistvý prístup ku vzdelávaniu o klimatických zmenách si nevyhnutne vyžaduje rozvoj kritického pochopenia spotreby, ktorá siaha za reformátorský postoj „redukuj, znova použi, recykluj“. Ide o zelený konzum – kde konzum dostáva zelenú nálepku a hlása myšlienku, že spotreba sa môže stať neškodnou. Vzdelávanie by malo viesť k rozvoju uvedomenia si vykorisťovateľskej podstaty spotreby, ktorá je viditeľná prostredníctvom zničenej prírody a neľudských výrobných podmienok na jednej strane, a prostredníctvom závislosti od neustáleho nakupovania, aby sme posilnili svoje ja na strane druhej (ak by sme si pozmenili výrok Descartesa „*Spotrebávavam, teda som*“). Študenti dostanú príležitosť preskúmať opačnú stranu mince a odhaliť rôzne aspekty „dobrovoľnej skromnosti“, napr. žiť šetrne a naplňovať svoje potreby (a nie „chcenia“), žiť prepojené a spoločne s a v spoločenstve, žiť v intímnom a naplňujúcom vzťahu s prírodou (Elgin, 1981, 40).



Príklad 5.: Učenie v Akcii: Etická a udržateľná spotreba

Projekt Etickej spotreby v Európskom vzdelávaní je založený na rozvoji dobrej praxe v šiestich európskych krajinách. V rámci tohoto projektu bolo vyvinutých šesť seminárov, ktoré sa zaoberajú spotrebou a spôsobmi, ako zmierniť jej dopady. Jeden seminár sa zaoberá otázkou „túžob a potrieb“ a vedie k záveru, že „by sme sa zaobišli bez mnohých vecí, ktoré považujeme za nevyhnutné.“ Na záver sa koná skupinová diskusia zaoberajúca sa pojmom „nadspotreba“ a otázkami ako „Robí konzum, či vlastníenie mnohých vecí, ľudí šťastnými?“ a „Akými nekomerčnými spôsobmi je možné dosiahnuť šťastie?“. Na inom seminári mladí ľudia vyvinú kampaň na spustenie „zdieľanej ekonómie“, teda alternatívnych spôsobov výmeny mimo peňažného systému. Najprv zorganizujú komunitnú burzu kníh z darovaných použitých kníh. Každý darca knihy „ocení“ jednotlivé knihy nie finančne, ale napísaním dobrého skutku, ktorý by nový majiteľ knihy mal vykonať, aby vylepšil život vo svojom spoločenstve. Následne študenti zorganizujú jednodňový „obchod bez peňazí“ – požiadajú členov spoločenstva, aby prispeli predmetmi, ktoré už nepotrebujú, aby mohli byť využité niekým iným. Tretia akcia, ktorú zorganizujú, je bezplatný trh semienok, kde miestni záhradkári prinesú semená a sadeničky zo svojich záhrad, porozkladajú ich na stoly a ľudia si z nich môžu čokoľvek bezplatne zobrať. Tým sa vytvorí miestna „ekonómia daru“ semien s dodatočnou výhodou „udržiavania línií tradičných semien“ (ECEE, 2014, 6, 9, 27-8).



Obr. 119: Ja nepotrebujem, zide sa tebe? Zóna bez peňazí sa rozbehla vo viacerých miestach Slovenska. (zdroj: Mnk)

Študenti rozvinú zručnosti kritickej gramotnosti médií, aby boli schopní odhaliť popretie klimatických zmien a dezinformácie v médiách.

Za šírením protichodných informácií o klimatických zmenách stoja silné vplyvy a tie prispievajú k pocitu samolúbej istoty a bezpečia. Tieto vplyvy prichádzajú od obchodných spoločností, naviazaných na ťažbu ropy, ktoré majú obrovský záujem na dezinformovaní verejnosti o klimatických zmenách. Taktiež diskreditujú vedu o klimatických zmenách okrem iného aj tým, že vydávajú a distribuujú svoje vlastné, bezplatné materiály určené pre školy (Elshof, 2015). Na inej úrovni existuje množstvo dôkazov o popieraní klimatických zmien v širokej verejnosti, keďže ľudia nechcú čeliť zložitej zmene svojich životných štýlov a dávajú prednosť pocitu bezpečia v stave keď je „všetko po starom“. Na všetkých úrovniach, od osobnej až po vládnu, reagujú ľudia na klimatické zmeny tendenciou „oči zatvorené dokorán“. Tá sa prejavuje navonok akceptovaním vážnosti nadchádza-

júcej klimatickej krízy na jednej strane, ale zároveň nechotou podrobiť svoje životy hlbkej osobnej zmene a prispieť k potrebnej spoločenskej transformácii na strane druhej (Hillman *et al.*, 2007)



Berúc tieto fakty do úvahy, je nutné do transformačného vzdelávania o klimatických zmenách zaradiť **tri ďalšie prúdy učenia**:

- a. výučbové programy **musia rozvíjať** u študentov **kritickú gramotnosť** v práci s médiami, aby mohli študenti dekódovať a analyzovať informácie, ktoré dostávajú o klimatických zmenách z akéhokoľvek zdroja. Mali by sa naučiť klásť otázky, ako napríklad „Aké dôkazy sú uvedené na podporu tohoto tvrdenia?“ „V koho záujme je toto tvrdenie?“ „Aké je pozadie správy a jej zdroja?“ „Aké stratégie presvedčania sú použité na to, aby prijímateľ akceptoval danú informáciu?“
- b. vzdelávanie musí v študentoch **budovať zručnosti a vnímavosť** potrebné na odhalenie popierania klimatických zmien a malo by ich vyzbrojiť nástrojmi, ako vo svojich každodenných interakciách na toto kľúčkovanie a popieranie upozorňovali.
- c. študenti by mali vzdelávaním **získať zručnosti** potrebné pre informovaný a tvorivý aktivizmus v oblasti klimatických zmien, ktorý by bol schopný vysporiadať sa s dezinformáciami a popretím. Tým by naplnili dôležitú demokratickú funkciu podnecovať to, čo sa nazýva „*beautiful trouble*“ – „krásne vyrušovanie“ – týkajúce sa problému, ktorý ohrozuje našu individuálnu a kolektívnu budúcnosť (Elshof, 2015).



Príklad 6: Učenie v Akcii: Rýchle drámy o popretí klimatických zmien

Táto aktivita začína tým, že študenti sedia v kruhu a v tichosti si spomínajú a následne s ostatnými zdieľajú situácie, kedy nejakú informáciu či skúsenosť zatlačili do úzadia, pretože bolo pre nich príliš náročné sa s ňou vysporiadať, ale potom následne zistili, že táto skutočnosť napriek ich snahe neustále nepríjemne zotrúva v ich mysli. Po spoločnom zdieľaní uvedie učiteľ príklady popretia klimatických zmien a požiada študentov, aby navrhli stratégie, ktorými by pomohli ľuďom, ktorí problém popierajú, aby mu boli schopní čeliť. Potom nasledujú „Rýchle drámy“, v ktorých tímy štyroch študentov v rýchlosti pripravia a zahrajú minútovú dramatizáciu. V nej figurujú dvaja účinkujú ako popierajúci a dvaja ako pomáhajúci. Príklad hrania rol:



Obr. 120: El Niño, sucho na Filipínach. Veľké trhliny v ryžových poliach spôsobilo extrémne sucho v New Antique (zdroj: archív Greenpeace / Karlos Manlupig)

Na titulnej strane novín je šokujúci článok o roztápajúcom sa polárnom ľadovci, potápaní sa ostrovných národov a rozširovaní púští. „*Máme iba krátky čas na to, aby sme zastavili klimatické zmeny pred tým, ako bude neskoro,*“ hlása editoriál. Na 8. strane noviny reklamujú špeciálne cestovné ponuky na návštevu miest, ktoré čoskoro zmiznú následkom klimatických zmien. Na 11. strane je celostranová reklama istého automobilového producenta

na terénne vozidlo. Redaktor novín súhlasil so stretnutím so znepokojenými čitateľmi, ktorí sa sťažovali (úlohy: redaktor; obchodný manažér novín; dvaja znepokojení členovia verejnosti) (Selby, Kagawa, 2013).

Študenti sú konfrontovaní s problémami spravodlivosti klimatických zmien.

Vzdelávanie v oblasti klimatickej spravodlivosti sa stalo dôležitou súčasťou vzdelávania o klimatických zmenách. Aplikuje sa v ňom environmentálny, ľudskoprávny pohľad a kontext trvalo udržateľného rozvoja na problematiku ochrany zraniteľných národov a spoločností prevažne v rozvojovom svete pred klimatickými zmenami (Mary Robinson Foundation, nedatované, 3). Predovšetkým sa takéto vzdelávanie zaoberá tým, ako dôsledky klimatických zmien najvýraznejšie vplyvajú na národy a spoločnosti Globálneho Juhu, ktoré sú najzraniteľnejšie, ale ktoré zároveň nesú najmenšiu mieru zodpovednosti za globálne otepľovanie, berúc do úvahy ich nízke hodnoty emisií skleníkových plynov (Tutu, 2010). V spojitosti s touto skutočnosťou sú študenti nabádaní, aby sa zamysleli nad etikou znečisťujúcich národov Globálneho Severu a ich úlohou v snahách o prispôbenie sa klimatickým zmenám. Na dopady klimatických zmien sa treba pozeráť aj cez kontext rodovej spravodlivosti a to v tom zmysle, že „v mnohých krajinách a kultúrach, ženy nesú najväčšie bremeno života spojeného s nespravodlivosťou spôsobenou klimatickými zmenami“ (Mary Robinson Foundation, nedatované, 2). Taktiež je prínosom, ak sa vzdelávanie postará o to, aby v čase najťažších dopadov klimatických zmien mali študenti rozvinuté postoje a hodnotový systém, ktorými budú pozitívne a proaktívne reagovať na príchod klimatických utečencov a migrantov. Nakoniec je tiež dôležité vo vzdelávaní zdôrazniť problém medzigeneračnej spravodlivosti, aby si študenti uvedomili, ako súčasné správanie a nečinnosť zhoršujú kvalitu prežitia budúcich generácií.



Príklad 7.: Učenie v Akcii: Načúvanie Hlasom Zraniteľných

Prostredníctvom prípadovej štúdie a video materiálu počujú študenti z Globálneho Severu hlasy a skúsenosti ľudí z Globálneho Juhu, ktorých životy boli prevrátené naruby dopadmi klimatických zmien. Študenti majú tiež príležitosť preštudovať príklady komunitných snáh o adaptáciu na klimatické zmeny v krajinách rozvíjajúceho sa sveta, vrátane príkladov, kedy deti a mládež prebrali úlohu lídrov v prispôbovaní sa okolnostiam klimatických zmien (Selby, Kagawa, 2013a).



Muž plaviaci si svoj majetok po zatopenej ulici v oblasti Banguathong, v provincii Nonthaburi, na severnom okraji Bangkoku. V Thajsku boli v roku 2011 najhoršie záplavy za posledných 5 desaťročí, ktoré zabili stovky ľudí a postihli milióny ďalších, ktorí museli opustiť svoje domovy.

Obr. 121: Dokumentácia povodní v Thajsku (zdroj: archív Greenpeace / Sataporn Thongma)



1. Zorganizujte seminár zameraný na „alternatívy rastu“, v ktorom odporcovia neustáleho rastu a ľudia, ktorí sa angažujú v ekonomii daru zdieľajú svoje myšlienky a skúsenosti. Na základe tohoto semináru budú mať študenti za úlohu vypracovať vzdelávacie aktivity.
2. Vyhradte si vo vyučovaní čas, kedy budú môcť študenti zdieľať a kriticky hodnotiť verejné a započuté vyjadrenia o klimatických zmenách. Vyzvite študentov, aby porozmýšľali, ako by tieto výroky mohli pomáhať pri výučbe.
3. Nadviňte kontakt so vzdelávacími inštitúciami v rozvojových krajinách, ktoré trpia následkami klimatických zmien a vymieňajte si s nimi vnímanie a osobné príbehy súvisiace s klimatickými zmenami.

18. 1. 2 Vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof

Riziko prírodných katastrof sa na celej planéte zvyšuje a katastrofy sú čoraz častejšie a ničivejšie (CRED, 2014). Extrémne výkyvy počasia, geoseizmické riziká, ako zemetrasenia, cunami a sopečné výbuchy – samotné často spôsobené klimatickými zmenami (McGuire, 2012), technologické riziká a takzvané pomaly nastupujúce, či zakrádajúce sa riziká, ako napríklad dezertifikácia prispievajú k zhusťujúcemu sa zástupu katastrof, ktoré ovplyvňujú životy a živobytie miliónov ľudí. I keď rozvojové krajiny boli zasiahnuté podstatne výraznejšie, aj rozvinutý svet sa z trpkých skúseností naučil, že katastrofy sa nedejú iba „tam niekde ďaleko“, ale tiež doma. Medzi niektoré takéto príklady patrí cunami a jadrová katastrofa v severo-východnom Japonsku v roku 2011, záplavy Drážďan a okolia riekou Labe v roku 2013 a lesné požiare v južnej Austrálii v roku 2015.

Na pozadí týchto udalostí sa vyvinulo vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof, pričom jeho hlavným cieľom bolo navodiť v študentoch a vzdelávacích spoločenstvách „kultúru bezpečia a flexibility“ (UNISDR, 2005). V roku 2009 bola dosiahnutá medzinárodná dohoda, ktorá sa zasadzovala o to, aby znižovanie rizík katastrof bolo zahrnuté do národných a pod-národných učebných osnov do roku 2015 (UNISDR, 2009).

Celistvý a systematický prístup k vzdelávaniu o znižovaní rizík katastrof má z nášho pohľadu päť dimenzií (Selby, Kagawa, 2014b):

1.dimenzia: Pochopenie vedeckých základov a mechanizmov prírodných katastrof.

Všeobecne existuje predpoklad, že na to, aby boli študenti pripravení čeliť prírodným katastrofám, musia najprv chápať mechaniku prírodných javov, ktoré majú ničivý potenciál: prečo sa vyskytujú; ako vznikajú; kde sa môžu objaviť; ich fyzické dopady; trendy a vzorce ich výskytu. V rôznych oblastiach budú učebné osnovy zamerané na tie prírodné javy, ktoré majú najčastejší výskyt v danom kontexte. Preto turecké učebné osnovy venujú veľkú pozornosť zemetraseniam, zatiaľ čo Kambodža, ktorá je do veľkej miery závislá od rieky Mekong, sa viac zameria na záplavy (Selby, Kagawa, 2012). Táto dimenzia vzdelávania o znižovaní rizík katastrof sa prevažne bude vyučovať na hodinách geografie a prírodných vied, kde je tradične v osnovách pokrytá téma meteorologických a geoseizmických javov.

2. dimenzia: Teoretické a praktické osvojovanie si bezpečnostných opatrení a postupov.

Druhá dimenzia vzdelávania o znižovaní rizík katastrof sa zaoberá inštruktážou a nácvikom bezpečnostných opatrení a postupov v prípade nebezpečného počasia v škole, doma, na verejnom priestranstve, ako aj v mestskom prírodnom prostredí. Do tejto dimenzie spadajú nasledujúce informácie a zručnosti: oboznámenie sa so skorými varovnými znakmi a symbolmi nebezpečenstva (napr. pochopenie správania zvierat a ako naši predkovia a pôvodné národy čítali signály nebezpečia v správaní zvierat); inštruktáž postupu evakuácie a úkrytu; pohotovostné nácviky a cvičenia; oboznámenie sa so základnými prvkami prvej pomoci a zdravotnými a bezpečnostnými opatreniami, ako aj všeobecné inštrukcie o bezpečnom správaní okamžite pred, počas a po nebezpečnej udalosti. Učenie spadajúce pod túto dimenziu sa obyčajne koná mimo hodín geografie a prírodných vied.

3. dimenzia: Pochopenie, ako sa z rizík stanú katastrofy.

Ak sa vzdelávanie bude zameriavať výlučne, alebo predovšetkým na vedecký základ prírodných katastrof a/ alebo bezpečnostné postupy a pripravenosť na nebezpečie, vzniká riziko, že výučbové programy týkajúce sa katastrof budú nevyhnutne vyvolávať dojem, že sami nič nezmôžeme a jediné, čo nám ostáva, je prijať nevyhnutné. Avšak komplexnejšie prístupy k znižovaniu rizík katastrof sa snažia prekonať tento dojem a povzbudzujú študentov k väčšej proaktívnosti. Ich učenie sa zameriava na základnú rovnicu rizík katastrof:

$$\text{Riziko katastrofy} = \frac{\text{Prírodný nebezpečný jav} \times \text{Krehkosť}}{\text{Schopnosti spoločenského systému}}$$

Medzi nebezpečnými javmi a samotnou katastrofou je rozdiel, sú však prepojené. Nebezpečný jav je udalosť, ktorá má potenciál spôsobiť škody. Katastrofa sa udeje vtedy, ak nebezpečný jav presiahne kapacitu ľudí a ich pripravenosť konať a spôsobí devastujúce následky. Samozrejme riziko katastrofy sa znásobuje s intenzitou nebezpečného javu, ale riziko je tiež stupňované fyzickou, sociálnou, ekonomickou a environmentálnou krehkosťou. Nekvalitná stavebná infraštruktúra (po materiálovej aj dizajnovej stránke) je výborným príkladom fyzickej krehkosti. Medzi sociálne riziká patrí negramotnosť a nezájum, nedostatok sociálnej súdržnosti a nedostatočná sieť pomoci pre marginalizované skupiny. Ekonomické riziká sa prevažne spájajú s chudobou a nerovnosťou, zatiaľ čo medzi environmentálne riziká patrí vyčerpanie prírodných zdrojov, strata biodiverzity, obmedzený prístup k pitnej vode a odlesňovanie. V tejto dimenzii vzdelávania študenti preskúmajú rizikové faktory – od lokálnych až po globálne a zmapujú krehkosť svojho okolia prostredníctvom pozorovania a dotazovania sa v danom spoločenstve. Tak ako vo vzdelávaní o klimatických zmenách, aj v tomto prípade daná dimenzia posúva vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof mimo pole prírodných vied a do hry zapája aj spoločenské vedy.



Príklad 8.: Učenie v Akcii: Memo'Risks³

Memo „Risks sa začal v roku 2006-7 ako projekt pre stredné školy v meste Rochefort a odtiaľ sa rozšíril do celého Francúzska. Na základe toho, že „väčšina miest a dedín vo Francúzsku sa môže stať obeťou katastrofy“, projekt ponúka mladým ľuďom praktickú občiansku výchovu v oblasti predchádzania rizík. V rámci projektu sú školy partnersky prepojené s mestskými a obecnými zastupiteľstvami. Jednotlivé triedy študentov vykonávajú úlohu „reportérov a pátračov“, ktorí skúmajú terén, rozprávajú sa s obyvateľmi o ich spomienkach na nebezpečné prírodné javy v minulosti, študujú relevantné materiály v mestskom archíve, pozerajú sa na domy, ulice a celkové prostredie, aby odhalili hlavné riziká svojho mesta či obce. Študenti tiež pomocou rozhovorov a dotazníkov hodnotia mieru povedomia a pripravenosti obyvateľstva na prípadné riziko. Na záver pripravujú oficiálnu prezentáciu pre starostu, obyčajne za účasti médií. Projekt má multidisciplinárny rozmer a zahŕňa v sebe prvky francúzskeho jazyka, dejepisu, geografie, matematiky, technických prác a výtvarnej výchovy. Tento projekt má svoju verziu pre základné aj stredné školy. Memo'Risks je súčasťou národného programu Vzdelávanie pre Trvalo Udržateľný Rozvoj a dáva študentom príležitosť hrať dôležitú úlohu v občianskom dianí.



Obr. 122: Trieda našich detí?! / 1. miesto v kampani LITTER LESS, kategória fotografia, 11-14 rokov. Autor: Samuel Šlesar, Izabela Žilková, Kristína Ondrášová (zdroj: archív Mladí reportéri pre životné prostredie, <http://www.mladireporteri.sk/>)

4. dimenzia: Budovanie schopnosti spoločnosti znižovať riziká.

Ďalším spôsobom, ako interpretovať vyššie uvedenú rovnicu je, že spoločnosti dokážu znížiť hrozbu katastrofy zvyšovaním svojej schopnosti chrániť sa pred nebezpečnými javmi. Preto sa veľká časť vzdelávania o znižovaní rizík katastrof týka zapájania študentov do procesov budovania odolnosti vo vlastných spoločnostiach. Z tohoto dôvodu sa vyvinulo veľké množstvo vzdelávacích aktivít mimo učebne priamo v teréne. Tie sa týkajú zraniteľnosti spoločnosti v prípade katastrofy, mapovania kapacít a ich hodnotenia, identifikácie komunitných a environmentálnych rizikových faktorov, vytvárania akčných plánov odolnosti a vytvárania partnerstiev medzi dospelými a deťmi, ktoré by tieto plány realizovali. Aktivity sa môžu tiež zameriavať na **adaptáciu katastrof** (teda zmenu našich činností tak, aby sa znížila pravdepodobnosť premeny nebezpečného javu na katastrofu), alebo **zmiernenie katastrof** (teda zníženie pravdepodobnosti budúcej hrozby klimatických zmien a iných nebezpečných javov tým, že zavedieme kľúčové zmeny do života nášho spoločnosti, napr. zníženie miery používania fosílnych palív).



Príklad 9.: Učenie v Akcii: Líderstvo detí v iniciatívach za zníženie rizík katastrof (1)

Deti na ostrove Comotes na Filipínach uskutočnili hodnotenie rizík a zraniteľnosti v ich miestnej komunite farmárov, rybárov a v okolitom ekosystéme. Jedna z vecí, ktoré odhalili bola, že došlo k vyrúbavaniu mangrovníkových porastov na pobreží kvôli výrobe uhlia.

³ <http://www.memorisks.org/>

Tento fakt predstavoval obrovské riziko katastrofy v ich spoločenstve, keďže bola narušená ochrana pred búrkami a vlnobitím. Deti následne spustili kampaň za obnovu mangrovnickových porastov a s pomocou Plan International a miestnej Farmárskej Asociácie navrátili ekosystém do pôvodného stavu. O svoje zistenia a hodnotenia sa podelili na komunitných stretnutiach, hovorili s miestnymi médiami, aby zvýšili povedomie a rozdávali jednoduché informačné letáčky. Za sedem mesiacov vysadili deti 100 000 stromov a pokryli nimi desať hektárov pobrežia. Pobrežie bolo chránené pred búrkami a zároveň sa vytvorilo územie na neresenie rýb (Plan International, 2010, 34-5).

5. dimenzia: Budovanie kultúry bezpečia a pružnosti.

Táto dimenzia vníma školu ako celok, ktorý predstavuje **organizáciu pre vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof** nachádzajúcu sa v jadre miestnej komunity, ktorá sa **vzdeľáva v problematike znižovania rizík katastrof**. Tým je myslené, že sa využíva každá príležitosť rozvíjať školskú a spoločenskú kultúru bezpečia a pružnosti. Napríklad študenti dostanú príležitosť stretnúť sa a komunikovať s technickým personálom o štruktúrálnej a situačnej bezpečnosti na škole, mať na starosti školskú nástenku o miestnych nebezpečných javoch, organizovať školskú konferenciu o miestnych rizikách otvorenú aj miestnym obyvateľom, či prezentovať svoje projekty o znižovaní rizík komunity. Kľúčovou myšlienkou je urobiť z detí kľúčových hráčov pri presadzovaní novej kultúry.



Príklad 10.: Učenie v Akcii: Líderstvo detí v iniciatívach za zníženie rizík katastrof (2)

V okrese Hatibhanda v Bangladéši s počtom obyvateľov 230 000, boli k desiatim miestnym zastupiteľstvám prizvané skupiny na znižovanie rizík katastrof, ktoré viedli deti. Tieto skupiny, v ktorých boli deti vo veku od 8 do 17 rokov, sa podujali analyzovať nebezpečenstvá, riziká a zraniteľné miesta svojich komunit. Ich kľúčové zistenie bolo, že rodiny reagovali na nebezpečie záplav iba ak bola hrozba bezprostredná. Skupiny potom vytvorili akčné plány. Prvým krokom bolo naštartovať podomovú kampaň, kde radili rodinám ako sa pripraviť na katastrofu, vrátane zabezpečenia dostatočných potravinových zásob na streche. Potom založili „pokladničkové“ šetrenie peňazí, aby si rodiny mohli po záplavách nakúpiť ryžu a osivo ako aj nahradiť deťom učebnice. Deti tak efektívne zvyšovali informovanosť a pripravenosť spoločenstva na riziká katastrof, že miestne Krízové komisie prebrali niektoré nápady detí a požiadali štyroch detských zástupcov, aby sa pridali ku každej komisii. Následkom toho sa na národnej úrovni určilo, že v Krízových komisiách v celej krajine by mala byť aj účasť detí (Plan International, 2010, 19-20).



Obr. 123: Aj žiaci na slovenských školách sa snažia minimalizovať vplyvy na životné prostredie. Úlohou akčných tímov/Kolégia Zelenej školy je identifikovať aktuálny stav prevádzky školy a spoločne navrhnúť opatrenia na jej zlepšenie. Na zábere Andrej Kučík, študent gymnázia v Púchove (člen kolégia Zelenej školy) ocenený cenou Živel. (zdroj: archív program Zelená)



1. Vyskúšajte si urobiť dotazník o zraniteľnosti a kapacitách spoločnosti v prípade katastrofy, a na základe vašich skúseností ho vyskúšajte na študentoch.⁴
2. Diskutujte o prioritnom zameraní vzdelávania pre znižovanie rizík katastrof na Slovensku.
3. Zvážte príklady angažovanosti detí a ich líderstva v tejto kapitole. Ako by dané príklady vyzerali v slovenskej realite?

18. 1. 3 Environmentálna výchova, vzdelávanie o klimatických zmenách, znižovanie rizík katastrof - vzájomné prepojenie

Spojenie medzi vzdelávaním o klimatických zmenách a znižovaní rizík katastrof je pomerne jednoznačné a pevné. Oboje sú reakciou na vážnosť a globálny výskyt nebezpečenstva. Ako také, majú veľa spoločného čo sa týka ich vzniku, paralelných konceptov, tendencií a kľúčových myšlienok, ako aj zdôrazňovaním proaktívnosti študentov. Klimatické zmeny jednoznačne spôsobujú častejší výskyt prírodných katastrof. S výnimkou Afriky, kde reforma národných učebných osnov zaradila klimatické zmeny a prírodné katastrofy medzi prierezové témy, sa vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof nezmieňovalo v praxi o klimatických zmenách a naopak vzdelávanie o klimatických zmenách bolo voči prírodným katastrofám slepé (Selby, Kagawa, 2012). Na podporu pochopenia ich úzkeho súvisu, začalo UNICEF spájať tieto dva druhy vzdelávania pod spoločný názov „pružnosť budujúce vzdelávanie“ (Selby, Kagawa, 2014a, 12).

Obidve polia vzdelávania sú prirodzene späté s globálnou environmentálnou výchovou, ako sme ju už popísali na úvod tejto kapitoly. Zaoberajú sa totiž globálnymi problémami, ktoré sa prejavujú lokálne v mieste výučby, pozývajú študentov, aby sa pozreli na problematiku z rôznych uhlov pohľadu, vyzývajú študentov, aby sa učili prostredníctvom činov a priamej akcie a prispievali k zmene vo svojom spoločensťve. Kráčajú v šlapajach globálnej environmentálnej výchovy a pomenovávajú spúšťače - ekonomické, sociálne a kultúrne - ktoré ničia naše prirodzené prostredie a narúšajú spoločensťva. Stotožňujú sa s globálnou environmentálnou výchovou, keď sa zaoberajú takzvanými pomaly nastupujúcimi environmentálnymi trendami obrovského ničivého potenciálu, z ktorých sú klimatické zmeny tým najzhubnejším príkladom.

Ak sa pozrieme na širšie pole environmentálnej výchovy, vidíme niekoľko aktuálnych, ako aj potenciálnych presahov. Ako sme už spomínali, prostredníctvom vzdelávania viazaného na miesto a bioregionálneho vzdelávania, ktoré spájajú prirodzené prostredie s miestnou kultúrou, sa environmentálnej výchove podarilo vypestovať dlhú a prospešnú tradíciu vnímania miestnej kultúry ukotvenej v prírode, pri ktorej sa študenti učia naladiť na vlastnosti a rytmy daného miesta. Tak vzdelávanie o klimatických zmenách ako aj vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof budujú na tejto tradícii vo svojom náhľade na spoločensťva z pohľadu krehkosti a pružnosti. Taktiež vychádzajú z tradície environmentálnej výchovy vťahnuť študentov do aktivít a ich vzdelávanie viesť prostredníctvom aktívneho zapájania sa „v teréne“. *„Takéto smerovanie v environmentálnej výchove je snahou o zastavenie odcudzovania sa detí prírode, čo predstavuje podľa Monbiota (2012, 30) „druhú environmentálnu krízu“.* Argumentuje, že zabraňovanie deťom v kontakte s prirodzeným prostredím - z dôvodu obáv rodičov o bezpečnosť, podporovanie počítačovej zábavy v domácnostiach spolu so stratou verejných prírodných priestorov pre

⁴ Pre viac informácií, navštívte stránku: <http://www.sustainabilityfrontiers.org/uploads/SF%20Activity%2012%E3%80%80.pdf>

hru – spôsobuje, že celé generácie ľudí sú odcudzené od svojho prostredia, čo znižuje ich snahu ochraňovať prírodu pred ničením. V kontexte environmentálnej krízy, ktorej čelíme, sa pýta: „Kde sú tie protesty, demonštrácie, to naliehavé vyžadovanie si zmeny?“ (ibid.)

Vzdelávanie o klimatických zmenách a vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof sa taktiež prelínajú so vzdelávaním zameraným na trvalú udržateľnosť. Pojmy trvalá udržateľnosť a pružnosť majú medzi sebou priamu úmernosť. Ak má byť určité spoločenstvo trvalo udržateľné, potom musí vykazovať fyzickú, spoločenskú, ekonomickú a environmentálnu pružnosť. Pojmy trvalá udržateľnosť a krehkosť sú naopak nepriamo úmerné. Krehké, nepružné spoločenstvo bude skôr či neskôr neudržateľné. Vo svojom dôraze na budovanie pružnosti, ponúka vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof a vzdelávanie o klimatických zmenách spôsoby, ako podporiť a posilniť trvalú udržateľnosť. Každá prírodná pohroma či klimatická kríza na druhej strane predstavuje výraznú prekážku pre dosiahnutie trvalej udržateľnosti. Berúc túto skutočnosť do úvahy je zarážajúce, že vzdelávanie o trvalej udržateľnosti viac menej ignoruje témy prírodných katastrof, zatiaľ čo klimatickú hrozbu vníma z obmedzenej technologicko-vedeckej perspektívy (Selby, 2015). Obidve tieto nové polia vzdelávania vo svojom najkomplexnejšom poňatí sú kľúčové pre celistvý koncept učenia o trvalej udržateľnosti v súčasnom svete.

Ďalšou výhodou vzdelávania o klimatických zmenách a vzdelávania o znižovaní rizík katastrof pre globálnu environmentálnu výchovu a trvalo udržateľné vzdelávanie je, že obidve pomáhajú konkretizovať problematiku pre mladších žiakov. Niektoré „veľké témy“ environmentálnej a trvalo udržateľnej problematiky pôsobia na žiakov abstraktne a veľmi vzdialene, úplne oddelené od ich bezprostrednej skúsenosti. Obidve nové polia vzdelávania ponúkajú mnohé konkrétne príležitosti učiť sa na vlastné oči, ktoré sú na dosah ruky. Môžu tak pomôcť oživiť veľké témy prostredníctvom „hmatateľnej operacionalizácie“, teda tým, že ich premenia na konkrétne, okamžité, praktické a naliehavé. Bolo povedané, že vzdelávanie o znižovaní rizík katastrof poskytuje priestor a nástroje pre konkrétne činy a tým „môže dať študentom pocit užitočnosti a kontroly nad vlastným životom“. Premieňa tak abstraktné globálne témy „na niečo zvládnuteľné a bezprostredné pre študentov, na niečo, nad čím môžu mať kontrolu a v čoho prospech môžu konať“ (Laboulle, Richmond, 2011, 119-22). To isté platí aj o učení sa o klimatických zmenách, ktoré majú pre čím ďalej tým viac ľudí a čím ďalej tým častejšie drsné, konkrétne lokálne prejavy.

Použitá a odporúčaná literatúra:

- ECEE, 2014: Ethical consumerism in European education. EEECC.
<http://www.developmenteeducation.ie/media/documents/ECEEToolkit2014.pdf> [Accessed 15 February 2015.]
- ELGIN, D. 1981: Voluntary simplicity: Towards a life that is outwardly simple and inwardly rich. New York: William Morrow.
- ELSHOF, L. 2015: Challenging climate 'inactivism' and creating critical citizens. In: Selby, D., Kagawa, F. Sustainability frontiers: Critical and transformative voices from the borderlands of sustainability education. Opladen: Barbara Budrich. 165-186.
- HAMILTON, C., 2010: Requiem for a species: Why we resist the truth about climate change. London: Earthscan.
- HANSEN, J. 2009: Storms of my grandchildren: The truth about the coming climate catastrophe and our last chance to save humanity. London: Bloomsbury.
- HILMANN, M., FAWCETT, T., RAJAN, S., C. The suicidal planet: How to prevent global climate catastrophe. New York: St. Martin's.
- HOYOIS, P., GUHA-SAPIR, D., BELOW, R., 2014: Annual disaster statistical review. Louvain: Centre for Research on the Epidemiology of Disasters (CRED).
- LABOUELLE, O., RICHMOND, M., 2011: Education for sustainable development and education for disaster risk reduction: a winning combination. In UNISDR, Risk returns. Leicester: Tudor Rose. 119-22.
- LOTZ-SISITKA, H., 2010: Climate injustice: How should education respond? In: Kagawa, F., Selby, D. Education and climate

- change: Living and learning in interesting times. New York: Routledge. 71-88.
- MARY ROBINSON FOUNDATION CLIMATE JUSTICE. (undated.) Principles of climate justice. 3. <http://www.mrfcj.org/pdf/Principles-of-Climate-Justice.pdf> [Accessed 16 February 2015.]
- MCGUIRE, B., 2012: Waking the giant: How a changing climate triggers earthquakes, tsunamis and volcanoes. Oxford: Oxford University Press.
- MCINTOSH, A., 2008: Hell and high water: Climate change, hope and the human condition. Edinburgh: Birlinn.
- MONBIOT, G., 2012: If children lose contact with nature they won't fight for it. *The Guardian*. November 20. 30. <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/nov/19/children-lose-contact-with-nature> [Accessed 18 February 2015.]
- PIKE, G., SELBY, D., 1988: Global teacher, global learner. Sevenoaks: Hodder & Stoughton.
- Plan International. 2010. Child-centered disaster risk reduction: Building resilience through participation. London: Plan International.
- ROMM, J., J., 2007: Hell and High Water: Global warming and what we should do. New York: William Morrow.
- SELBY, D., 2000: Global education as transformative education. *Zeitschrift fuer internationale Bildungsforschung und Entwicklungspaedagogik*, 23/3, 2-10.
- SELBY, D., 2015a: Thoughts from a darkened corner: Transformative learning for the gathering storm. In Selby, D., Kagawa, F. (eds.): *Sustainability frontiers: Critical and transformative voices from the borderlands of sustainability education*. Opladen: Barbara Budrich. 21-41.
- SELBY, D. 2015b: Climate change: Reorienting the development agenda. IN: McCann, G. and McCloskey, S. eds. *From the local to the global: Key issues in development studies*. Third Edition, London: Pluto Press. Forthcoming: May 2015.
- SELBY, D., Kagawa, F., 2012: Disaster risk reduction in school curricula: Case studies from thirty countries. Paris/Geneva: UNESCO/UNICEF.
- SELBY, D., KAGAWA, F., 2013a: Climate change in the classroom. Paris: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/ccesd> [Accessed 16 February 2015.]
- SELBY, D., KAGAWA, F., 2013b: Unleashing blessed unrest as the heating happens. *Green Teacher*, 94, 3-15.
- SELBY, D., KAGAWA, F., 2014a: Child-friendly schooling for peacebuilding. New York: UNICEF. http://learningforpeace.unicef.org/wp-content/uploads/2014/11/CFS-Full-Report_FINAL_web11.20.14.pdf [Accessed 16 February 2015.]
- SELBY, D., KAGAWA, F., 2014b: Towards a learning culture of safety and resilience: Technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum. Paris/Geneva: UNESCO/UNICEF. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229336e.pdf> [Accessed 16 February 2015.]
- SELBY, D., KAGAWA, F. (eds.), 2015: *Sustainability Frontiers: Critical and transformative voices from the borderlands of sustainability education*. Opladen: Barbara Budrich.
- STAPP, W., POLUNIN, N., 1991: Global environmental education: towards a way of thinking and acting. *Environmental Conservation*. 18: 13-18.
- TUTU, D., 2010: The fatal complacency. In: Kagawa, F., Selby, D. *Education and climate change: Living and learning in interesting times*. New York: Routledge. xv-xvi.
- UNESCO, 2010: UNESCO strategies for the second half of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO.
- UNISDR, 2005: Hyogo Framework for Action 2005-2015: Building the resilience of nations and communities to disasters. Geneva: UNISDR.
- UNISDR, 2009: Outcome document: Chair's summary of the second session Global Platform for Disaster Risk Reduction. Geneva: UNISDR.

19) Existenciálna envirovýchova

Nové prístupy k transformácii vedomia a ochrane životného prostredia

Juraj Hipš

„Keď ľudia vyčistia svoj vnútorný priestor, prestanú znečisťovať Zem.“

Eckhart Tolle

„Za viac než štyridsať rokov požiadavky ľudstva na prírodu prekročili schopnosť našej planéty na regeneráciu. [...] Ľudstvo v súčasnosti potrebuje regeneratívnu kapacitu jeden a pol Zeme, aby boli zabezpečené všetky ekologické tovary a služby, ktoré ročne spotrebujeme. Tieto „prestrelené požiadavky“ sú možné pretože – zatiaľ – môžeme rúbať stromy rýchlejšie ako rastú, loviť viac rýb ako dokáže oceán znova doplniť, či vypúšťať do atmosféry viac uhlíka, ako dokážu lesy a oceány absorbovať. Súčet všetkých požiadaviek ľudstva prekračuje schopnosť prírody obnovovať sa“ (McLellan, 2014).

Chceme jednoducho viac ako nám dokáže dať naša planéta pri zachovaní rovnováhy. S týmito alarmujúcimi správami sa stretávame už od sedemdesiatich rokov minulého storočia. Rovnaký čas sa to snažíme viac či menej riešiť aj prostredníctvom environmentálnej výchovy. Rešpektovaná správa Living Planet Report (2014) nám ale prostredníctvom dát týkajúcich sa ekologickej a vodnej stopy, energie a odpadov ukazuje, že naše snahy stále nevedú k želanému cieľu. Otázkou je: Ako sa naučíme vystačiť s jednou planétou? Alebo ešte inak: Kedy budú naše nároky a túžby v rovnováhe s možnosťami planéty? A akú úlohu má pritom zohrávať environmentálna výchova?



Náš dopyt po obnoviteľných ekologických zdrojoch, tovaroch a službách, ktoré zabezpečujú, predstavuje v súčasnosti viac ako jeden a pol planéty.



Obr. 124: Od 90-tych rokov sme dosiahli „prestrelenie“ každý rok v deviatom mesiaci. Požadujeme viac obnoviteľných zdrojov a rýchlejšie vstrebávanie CO₂ ako dokáže naša planéta zabezpečiť počas celého roku (zdroj: McLellan, 2014)¹

1 V roku 2010 bola globálna ekologická stopa 18,1 miliardy globálnych hektárov (gha) alebo 2,6 gha na obyvateľa. Totálna biokapacita planéty ale bola len 12 miliárd gha alebo 1,7 gha na osobu (McLellan, 2014). Ekologická stopa vychádza z predpokladu, že je možné väčšinu zdrojov, ktoré spotrebávame a odpadov, ktoré vyprodukujeme, prepočítať na plochu. Vieme napríklad pomerne presne vypočítať, koľko potrebujeme územia k získaniu tony dreva, tony papiera alebo tony pšenice. Vieme tiež, aký kus zeme by sme potrebovali k vypestovaniu lesa, ktorý by zachytil tonu emisií oxidu uhličitého. Ak spočítame spolu všetky plochy, ktoré vzniknú spotrebou zdrojov a produkciou odpadov, ktoré prináležia jednému človeku, dostaneme jeho ekologickú stopu. Toto isté je možné uviesť pre konkrétny štát, ako aj mesto.

19. 1 ŠTYRI PRÍSTUPY K RIEŠENIU ENVIRONMENTÁLNEJ KRÍZY

Environmentálnu krízu sa snažíme už dlhé obdobie riešiť cez štyri základné prístupy, ktoré sa následne premietajú aj do environmentálnej výchovy:

- Ekologický prístup
- Technologický prístup
- Ekonomický prístup
- Politický prístup.

Tieto prístupy nie sú od seba oddelené, ale často sú kombináciou viacerých hľadísk, prelínajú sa a dopĺňajú. Každý z vyššie uvedených prístupov má aj následný presah do environmentálnej výchovy². Dané rozdelenie je veľmi zjednodušené a bude nám neskôr slúžiť na lepšie pochopenie východísk, na ktorých je postavená **existenciálna envirovýchova**.

Pri rôznych prístupoch k riešeniu environmentálnych problémov ako aj smeroch v environmentálnej výchove nemožno jasne vymedziť hranice, kde končí jeden a začína druhý prístup. Skôr sa jedná o dominanciu jedného smeru, kde ostatné sú zastúpené v menšej miere.

19. 1. 1 Ekologický prístup

Vychádza z presvedčenia o dôležitosti skúmania vzťahov medzi organizmami a životným prostredím a vzťahy medzi živými organizmami navzájom. V tomto prístupe je sústredená hlavná pozornosť na ekologické systémy, ich štruktúru, organizáciu a zmeny v nich prebiehajúce. Ekológia poskytuje teoretické aj praktické poznatky pre riešenie problémov životného prostredia. Tento prístup presadzoval už v 17. storočí Francis Bacon. Vo svojom diele *Nové organon* hneď v úvode píše: „Človek, služobník prírody a jej vykladač, vytvára a chápe len toľko, koľko vypozeroval o prírodnom poriadku z faktov alebo svojím rozumom, viac nevie a ani nemôže vedieť“ (Bacon, 1990).

Pravdepodobne najčastejšie sa v slovenských podmienkach spája práve **environmentálna výchova s ekologickým prístupom**. Do tohto smeru môžeme zaradiť širokú škálu prístupov od lesnej pedagogiky až po bádateľské ekologické projekty. Mnohí pedagógovia si environmentálnu výchovu spájajú práve s takýmto prístupom. Mnohokrát sa ale jedná skôr o lepšiu alebo horšiu formu výučby biológie ako environmentálnej výchovy. Pre tento prístup je typický predpoklad, že prírodovedne vzdelanejší ľudia sa budú k prírode správať lepšie.



Podarilo sa toto tvrdenie preukázať? Zistite v kapitole Jana Krajhanzla (kap. 8).

Nezvládnutý ekologický prístup v environmentálnej výchove potom môže prerásť do extrému, kedy učíme deti memorovať názvy rastlín a stromov, definovať jednotlivé štádia lesa alebo pomenovanie rôznych druhov machov a lišajníkov. Neraz som sa stretol s tým, keď pani učiteľka zobrala deti na prechádzku do lesa v presvedčení, že deti prostredníctvom vychádzky a dýchania čerstvého vzduchu získajú blízky vzťah a lásku k prírode.

² Odporúčam k tejto téme aj kapitolu Jana Činčeru – Cesty a križovatky, kde veľmi výstižne popísal z iného pohľadu jednotlivé prúdy v environmentálnej výchove.

Časť učiteľov je presvedčená, že ak sa niekto veľa pohybuje v prírode, tak ju výborne pozná, má ju rád a ochraňuje ju. Je to jeden z častých mýtov, ktorými environmentálna výchova s ekologickým prístupom trpí. Na druhej strane má ekologický prístup aj hlboký transformatívny potenciál. Osobne som ho zažil v tatranskej divočine, kde ochranár Erik Baláž s vášňou vysvetľoval ako je všetko vzájomne prepojené, ako si stromy aj zvieratá dokážu odovzdávať navzájom informácie, ako je vytvorená sieť života, ktorá mnohokrát presahuje ľudské chápanie. V tej chvíli môže človek zažívať existenciálny úžas a rozjímať o sile, ktorá presahuje človeka.



Obr. 125: Ekologický výučbový program (zdroj: archív programu Zelená škola)

Ekologický prístup vo výučbe má svoje opodstatnené miesto, ale mám pochybnosti, či dokáže priniesť zásadnú zmenu v konaní a myslení ľudí, ktoré by viedlo k riešeniu environmentálnej krízy. Má ekologický prístup sám o sebe potenciál dosiahnuť to, aby si ľudstvo vystačilo s jednou planétou?

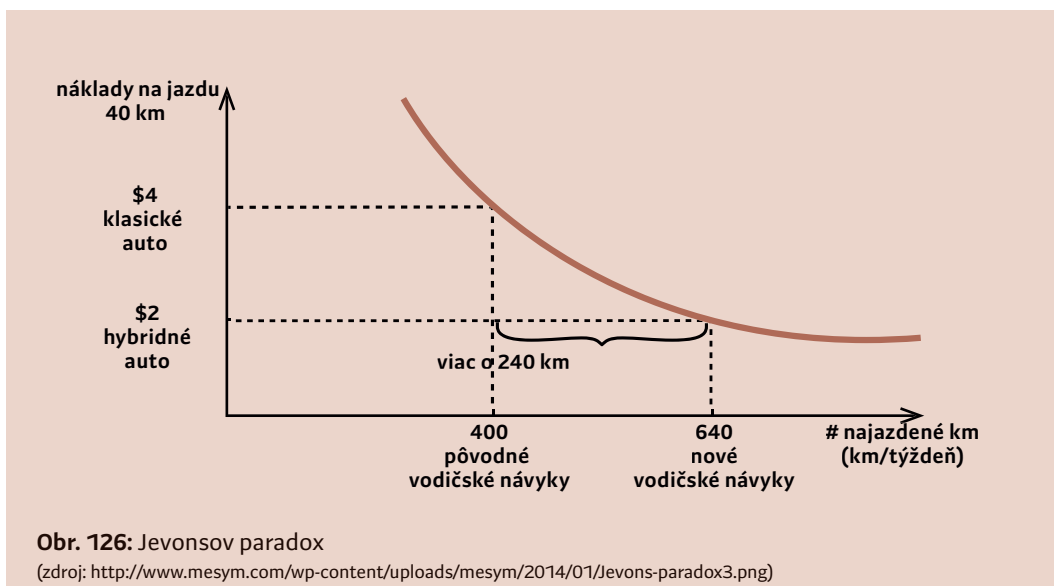
19. 1. 2 Technologický prístup

Tento prístup je snáď najrozšírenejšou cestou ako sa vysporiadať s environmentálnou krízou. Zahŕňa v sebe presvedčenie o možnosti riešenia environmentálnych problémov prostredníctvom sofistikovaných technických riešení od alternatívnych zdrojov energie, cez elektromobilitu až po efektívnejšie spôsoby recyklácie druhotných surovín. Je nespochybniteľným faktom, že mnohé technologické riešenia sú prínosné a pomáhajú ako ľuďstvu, tak životnému prostrediu. Nebyť vynálezu kníhtlače, čo bol nepochybne technologický objav, nečítali by sme ani túto knihu. Technologický prístup ako cesta riešenia v sebe ale skrýva niekoľko úskalí.



Anglický ekonóm William Jevons v 60-tych rokoch 19. storočia upozornil, že dlhá séria technologických zlepšení parných strojov a ďalších zariadení **zvýšila efektívnosť** využitia uhlia, čo viedlo vždy k **zvýšeniu jeho celkovej spotreby** a k rozširovaniu uhlia do ďalších odvetví. Jevons sa vo svojej dobe obával, že uhlie sa čoskoro minie. Zistenie, že úsporné inovácie v konečnom dôsledku zvyšujú celkovú spotrebu, mu tieto obavy iba potvrdzovalo.

Moderní ekonómovia pravdivosť Jevonsovho paradoxu potvrdili. Zvýšená účinnosť zdroja znižuje náklady jeho využitia oproti iným zdrojom, čo **zvyšuje dopyt** po ňom a ruší akýkoľvek vplyv úspor na zníženie jeho spotreby. Zvýšená efektívnosť zdroja navyše **urýchľuje ekonomický rast**, ktorý ďalej zvyšuje dopyt po všetkom a predovšetkým dopyt po energiách. Na obrázku nižšie je znázornený Jevonsov paradox pri využívaní hybridných áut.



Ďalší príklad, ktorý spochybňuje možnosť riešenia environmentálnych problémov cestou technologických riešení sa týka **dopravy vo veľkomestách**. V roku 1898 sa v New Yorku konala prvá medzinárodná urbanistická konferencia. Hlavným bodom agendy bol – konský odpad. Priemerný kôň vyprodukuje približne 12 kilogramov trusu a pri počte dvestotisíc koní, ktoré sa v meste nachádzali, sa jednalo o približne 2,4 milióna kilogramov za deň. Steven Levitt a Stephen Dubner vo svojom bestselleri *Superfreakonomics* oceňujú riešenie, ktoré problém s konským hnojom vyriešilo. „A potom sa tento problém bez stopy vytratil. Kúzelníkom, ktorý ho nechal zmiznúť, však nebolo ani nariadenie vlády, ani boží zásah. [...] Tento problém vyriešila technologická inovácia“ (Levitt, Dubner, 2011). Tým kúzelným riešením bol automobil. Levitt a Dubner priznávajú, že toto riešenie prinieslo následne ďalšie problémy, ktoré sa opäť riešia na medzinárodných fórach. Znovu ale predpokladajú, že ľudstvo prostredníctvom technologickej inovácie vyrieši aj tento problém.



Obr. 127: Doprava v mestách, Sao Paulo, Brazília (zdroj: www.freeimages.com)



Uvedte ďalšie príklady technologických riešení a ich možných negatívnych dopadov na životné prostredie.

V environmentálnej výchove sa často stretávame s katastrofickými scenármi ako ľudstvo a planéta môže zle dopadnúť. Nie je potom nič výnimočné, ak sa snažíme do výučby priniesť trochu pozitívneho svetla. Častokrát je lákavou možnosťou práve spojenie s **technologickým prístupom**. Pri technologickom prístupe je možné k identifikovanému problému pomerne

ľahko priradiť možné technologické riešenie. Ak máme problém s fosílnymi palivami, ponúkame ako možnosť obnoviteľné zdroje energie. Ak sa vyskytne problém s korskými výkalmi, riešením sú autá a ak nastane problém s produkciou CO₂, alternatívou je elektromobil napájaný z fotovoltických elektrární. Ak práve nie je dostupné riešenie, stále existuje silná viera vo vedu, ktorá daný problém dokáže vyriešiť.



Je nepopierateľné, že mnohé technológie ľuďom uľahčili život, na druhej strane priniesli problémy. Environmentálna výchova spojená s technologickým prístupom má častokrát tendenciu neriešiť korene problému, ale odstraňovať prejavy bez nutnosti zásadnej zmeny životného štýlu. Jej príťažlivosť spočíva aj v tom, že sa dá pomerne jasne ukázať riešenie viditeľné v hmotnom svete.

19. 1. 3 Ekonomický prístup

Keď hovorím o ekonomickom prístupe, mám na mysli predovšetkým prevládajúci ekonomický prúd vychádzajúci z klasických ekonómov ako bol napr. Adam Smith a neoklasickej ekonómie 19. storočia. Naďa Johanisová popisuje tri základné axiómy neoklasickej ekonómie, ktorými sú viera v **ekonomický rast**, **voľný obchod** a **dokonale konkurenčný trh** (Johanisová, 2013). Ekonomický prístup riešenia environmentálnych problémov stojí na presvedčení, že vyššie tri spomenuté predpoklady zabezpečia aj cestu, ako sa s nimi vysporiadať. Pre potreby ilustrácie charakteristiky ekonomického prístupu sa bližšie pozrieme len na vieru v ekonomický rast. Nepretržitý ekonomický rast sa stáva **prostriedkom** na odstránenie ekologických problémov. Znamená to nutnosť vyrábať stále viac, ak chceme napraviť škody, ktoré sme svojou predchádzajúcou výrobou životnému prostrediu pôsobili.

Prevládajúci ekonomický prístup implicitne predpokladá, že rast môže pokračovať do nekonečna a že je to tak dobre (Johanisová, 2013). Vďaka ekonomickému rastu sa zvyšuje v krajine hrubý domáci produkt, čo vytvára následne finančné zdroje na odstraňovanie škôd, ktoré vznikli práve vďaka tomuto rastu. Postoj môžeme charakterizovať aj vzorcom: *čím viacej vyrábame, tým viacej môžeme prírode pomôcť.*



Majster zaujato sledoval, ako preslávený ekonóm vysvetľuje svoj program rozvoja. „Je snád' rast jedinou vecou, o ktorý v ekonomickej teórii ide?“ spýtal sa. „Áno. Všetok rast je sám o sebe dobrý.“ „Neuvažuje práve takto aj rakovinová bunka?“ povedal Majster (Mello, 1994).



1. Aké sú/budú dôsledky ekonomického rastu chudobných krajín?
2. Aké by ste navrhovali reálne riešenie?
3. Aké sú alternatívne ekonomické ukazovatele k HDP?

Kvalitné výučbové programy zamerané na spojenie zásadných problémov v spojení environmentálneho a ekonomického kontextu sa na Slovensku realizujú len ojedinele. Kritické reflektovanie trojice ekonomický rast – voľný obchod – dokonale konkurenčný trh je skôr svetlou výnimkou ako pravidlom. Dôvodom tejto skutočnosti sú aj nízke znalosti o fungovaní ekonomiky u učiteľov environmentálnej výchovy ako aj malá znalosť publikácií venujúcich sa tzv. alternatívnej ekonómii. Na školách sa v súčasnosti častokrát hovorí o nízkej finančnej gramotnosti, o vzťahoch medzi ekonomikou a životným prostredím sa nehovorí takmer vôbec.

V ideálnom prípade by ekonomický prístup v environmentálnej výchove zahŕňal prepracované simulačné hry o **limitoch ekonomického rastu, externalitách, lokalizácií ekonomík, možných prínosoch a rizikách „environmentálnej dane“** atď. Realita je skôr taká, že ekonomický prístup v spojení s technologickým prístupom sa snaží ukázať pro-environmentálne správanie ako jednoduchú cestu na riešenie environmentálnej krízy. Keď si kúpim pákovú batériu s perlátorom, pomáham šetriť nielen životné prostredie, ale aj svoju peňaženku. Kúpou auta s nízkou spotrebou pomáham znižovať nielen CO₂ a vyčerpávanie neobnoviteľného zdroja akým je ropa, ale znižujem tak aj svoje vlastné výdaje na prevádzku auta. Tieto prístupy môžeme označiť ako „jednoduché a bezbolestné.“ Sú zrozumiteľné, pretože ponúkajú „jasné“ riešenia.



Štúdia „*Weathercocks and Signposts: the environment movement at a cross roads*“ (Crompton, 2008) upozorňuje na nebezpečenstvo zakladať environmentálne kampane na tvrdeniach, že „jednoduché a bezbolestné“ kroky, akými sú aj vyššie popísané opatrenia, automaticky prejdú do výraznej zmeny správania, ktorá by bola úmerná rozsahu aktuálnych problémov. Práve naopak, hrozí tu nebezpečenstvo uspokojenia sa s pomerne jednoduchými riešeniami, ktorú sú následnou prekážkou pre skutočne nutné zmeny.

Profesor fyziky David J. C. MacKay rovnako varuje pred velebením malých krokov. V konečnom dôsledku môžu viesť presne k opačnému účinku ako sme pôvodne zamýšľali.

„Odložte ilúzie. Aby sme dosiahli náš cieľ, teda zbaviť sa využívania fosílnych palív, znížiť spotrebu a zvýšiť výrobu, zmeny musia byť veľké. Nenechajme sa pritom pomýliť mýtom „každá maličkosť pomáha“. Ak každý urobí málo, spolu dosiahneme iba málo. Musíme urobiť veľa. To, čo potrebujeme, sú veľké zmeny v spotrebe aj vo výrobe“ (MacKay, 2012).



Porovnajme názor MacKaya s textom Aleša Máchala (kap. 5). Existujú medzi týmito prístupmi prieniky?

Limity environmentálnej výchovy v kontexte ekonomického prístupu sú zreteľné. Na jednej strane tu absentuje nedostatočná reflexia a schopnosť uchopiť tému v pedagogickej verejnosti, na strane druhej sú to samotné limity ekonomického prístupu ako sme ich popísali vyššie. Neznamená to ale, že ekonomický kontext v environmentálnej výchove nie je dôležitý. Práve naopak, má svoje nezastupiteľné miesto vo vzdelávaní s uvedomením si limitov, ktoré v sebe nesie.

19. 1. 4 Politický prístup

Jedným z najviditeľnejších prístupov pri riešení problémov životného prostredia je prístup **politický**. Politický prístup predstavuje širokú škálu aktivít od prijímania zákonov, medzinárodných dohovorov až po lokálne a medzinárodné environmentálne kampane. Stretávame sa tu s **dvomi protichodnými tendenciami**. Na jednej strane mnohí politickí predstavitelia tvrdia, že sú pripravení prijímať také rozhodnutia, ktoré budú adekvátnou odpoveďou na súčasnú environmentálnu krízu. Vinia ale verejnosť, kde sa stretávajú s príliš malou podporou pri prijímaní výrazných regulačných zmien v prospech ochrany životného prostredia.



Tom Crompton a John Thøgersen v štúdií „*Simple and painles. The limitations of spillover in environmental campaigning.*“ (Crompton, Thøgersen, 2009) upozorňujú, že zatiaľ čo medzi politickými lídrami a zákonodarcami často existuje vôľa na výrazné regulačné zmeny, tá sa však stretáva s príliš malou podporou verejnosti. Podľa tejto perspektívy, je primárnym dôvodom nedostatočnej vládnej aktivity v oblasti environmentálnych problémov neschopnosť dosiahnuť súhlas voličov – a nie neschopnosť vlády uchopiť naliehavosť a rozmer environmentálnych problémov, či tlaky a obmedzenia vlastného záujmu. Argumentujú, že verejná akceptácia potreby radikálnych politických zásahov by dala zákonodarcom „**priestor**“ dosiahnuť ambiciózne zmeny v legislatíve. Bezpochyby máme skúsenosť, že mnohé mimovládne organizácie v osobných rozhovoroch dosvedčia, ako ich zákonodarcovia vyzývali, aby o danej téme „robili väčší randál“ a tak im pomohli vytvoriť politický priestor na zmenu.

Niektorí politici dokonca verejne žiadajú mimovládne organizácie aby zintenzívnili tlak, i keď takéto výzvy môžu naznačovať preľhanú snahu odkloniť obviňovanie z nečinnosti, a nemusia odzrkadľovať skutočnú frustráciu na strane zákonodarcov z nedostatku podpory voličov.

Na strane druhej užitočnosť ekonomického rastu spochybňuje máloktoľ politik. Pretože absencia rastu neohrozuje len ekonomiku, ale aj štátnu moc. Sociológ Jan Keller to popísal nasledovne: „*Pre politikov znamená rast národného hospodárstva viac príjmov z dane, teda väčšie množstvo výdavkov a s nimi aj viac vplyvu vo vnútri krajiny aj navonok. Pokles ekonomiky naopak predstavuje pre vlády nutnosť vyšších výdavkov na sociálne zabezpečenie tých, ktorí na trhu neuspeli. Títo ľudia kupujú menej, daň z obratu teda ďalej klesá, vláda je nútená požičiavať si na najnutnejšie výdaje, zadlžuje sa a celá špirála depresie sa umocňuje*“ (Keller, 1995). Ak pri najbližších voľbách narazíte na sľuby hovoriace o zvýšení hrubého domáceho produktu a zároveň dôležitosti riešenia súčasnej environmentálnej krízy, stojí za zamyslenie, čo tým chcel básnik povedať.

Predpokladáme, že politici plne vnímajú vážnosť situácie a prijmú rozhodnutia, ktoré sa u väčšiny voličov nestretnú s pochopením. Inak povedané, aj v tomto prípade platí, že politici sú odrazom svojich voličov a nemožno čakať zázračné riešenia, ktoré de facto nechce ani väčšina občanov. Skúste vyhrať voľby na tom, že ponúknete ľuďom miesto ekonomického rastu a väčšieho hmotného blahobytu „udržateľný ústup“.



Obr. 128: GetUpAnd, Svetový deň akcie na Slovensku pred uhoľnou elektrárnou Nováky v Zemiaských Kostoľanoch (zdroj: Tomáš Halász, Greenpeace)



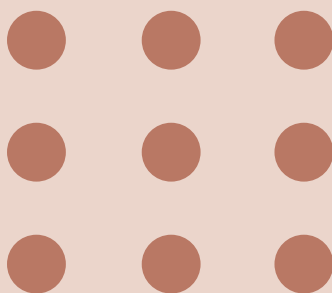
Politický kontext v environmentálnej výchove sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi. Je nutné zdôrazniť, že v tejto súvislosti hovoríme predovšetkým o umení a schopnosti spravovať veci verejné. Netreba sa báť, že sa jedná o politické kampane v školskom prostredí. Kľúčovými pojmami sú napríklad **občianska angažovanosť, participácia, environmentálne právo, tretí sektor...** V tomto ponímaní politický kontext do školstva nevyhnutne patrí a tvorí dôležitú súčasť vzdelávania. Dobrým príkladom tohto prístupu je program Zelená škola, ktorý vychádza z **participatívneho environmentálneho manažmentu**. Environmentálna výchova tu nie je ponímaná ako jediný prvok programu, ale práve na participáciu žiakov vo všetkých krokoch Zelenej školy sa kladie veľký dôraz. Najvyššou formou participácie je potom úroveň, kde žiaci a dospelí sú rovnocennými partnermi a žiaci majú možnosť a schopnosti realizovať zmeny v školskej komunite. Politický kontext v environmentálnej výchove je na Slovensku pomerne slabo zastúpený. Jedným z dôvodov je nepochybne aj štyri desaťročia trvajúcej totality, ktorá vážnym spôsobom zasiahla aj školstvo. Povzbudzovanie detí k občianskej angažovanosti je skôr výnimkou ako pravidlom.



Neprekvapila ma potom ani skutočnosť, keď na jednej základnej škole prebehli voľby predsedu a podpredsedu triedy spôsobom vykazujúcim totalitné zmýšľanie. Triedna pani učiteľka oznámila deťom mená, kto bude tieto funkcie zastávať. Tento príbeh sa na prvý pohľad javí ako maličkosť, ale je to signifikantný príklad k chápaniu demokracie v školskom prostredí.

Politický kontext je významný, ale je dôležité byť si vedomý niekoľkých kľúčových limitov, ktorý v sebe tento prístup nesie. **Bez významnej zmeny postoja samotných voličov** v demokratických krajinách nie je možné od vlád očakávať ochotu riešenia environmentálnej krízy.

19.2 ZMENA POHĽADU



Obr. 129: Hlavolam

Skôr ako budeme ďalej pokračovať, poprosím vás, aby ste si zobrali papier a ceruzku. Pre pochopenie ďalšieho textu je veľkou pomocou vyskúšať si nasledovné cvičenie. Nakreslite si na papier 9 bodov tak ako ich vidíte vedľa. Vašou úlohou je tieto body spojiť štyrmi rovnými čiarami na jeden ťah. Jeden ťah znamená, že nezdvihnete počas kreslenia ceruzku z papiera. Poďme na to.

Pokiaľ sa vám cvičenie nedarí vyriešiť, nezúfajte. Robil som ho so stovkami ľudí a podarí sa to len menšine. Skúste sa ale ešte nevzdať a pozrite sa na obálku tejto učebnice. Vidíte upravený tenisový kurt. Otočte ale obálku. Čo vidíte? Získali ste širšiu perspektívu a vidíte obrázok v inom kontexte.

Ak sa vám nepodarilo úlohu stále vyriešiť, pozrite sa na zadanie z iného uhla pohľadu. Pokúste sa svoju perspektívu rozšíriť. Na konci tejto kapitoly nájdete správne riešenie. Ale nepretočte hneď strany, nie je nad objavenie vlastného riešenia. Toto cvičenie názorne ilustruje náš obmedzený pohľad na vyriešenie problému. Väčšina z nás v deviatich bodoch vidí štvorec a snaží sa nájsť riešenie v týchto hraniciach. Hraniciach, ktoré sme si sami chybné stanovili a vytvorili si tak bariéru na riešenie.

Ludia si dnes často kladú otázku, čo je príčinou environmentálnej krízy. Je to aj štandardná otázka v environmentálnej výchove. Sám som ju položil žiakom, učiteľom aj manažérom stovky krát. A odpovede sa väčšinou prekrývajú so štyrmi prístupmi, o ktorých som písal vyššie. Hľadáme riešenia dokonalejších technológií, lepšie nastavených ekonomických a politických systémoch, v zodpovednej spotrebe...

Jedného dňa stratil mula Nasredin prsteň v pivnici, kde bola úplná tma. Keďže nemal šancu ho v tej tme nájsť, vyšiel na ulicu a začal ho hľadať tam. Ide okolo sused a spytuje sa: „Čo hľadáš? Stratil si niečo?“ „Áno, prsteň v pivnici,“ hovorí Nasredin. „Ale mula Nasredin, prečo hľadáš prsteň na ulici, keď si ho stratil v pivnici?“ „Ty si ale hlupák. Ako by som mohol niečo v tej tme nájsť? Nedá sa Nasredin.“

Rovnako ako Nasredin, aj my hľadáme tam, kde je to pohodlnejšie. Technológie, ekonomika alebo politika sú miesta, ktoré považujeme za osvetlené. Hľadáme pohodlné riešenia prostredníctvom sofistikovaných zariadení, environmentálnych daní, politiky zodpovedného podnikania... Možno je načas opustiť hľadanie prsteňa na ulici a zostúpiť tam, kde je síce tma, ale leží tam toľko hľadaný prsteň. Rovnako ako je nemožné nájsť riešenie spojenia deviatich bodov pokiaľ sa pohybujem v imaginárnom štvorci, ktorý sme si sami v mysli vytvorili, aj východiská z environmentálnej krízy ležia **mimo hraníc štyroch prístupov**.

19.3 EXTERIÓRNY A INTERIÓRNY PRÍSTUP

Ak ste pozorne čítali štyri prístupy k riešeniu environmentálnych problémov, nepochybne ste si všimli jeden spoločný menovateľ, ktorý majú. V ekologickom prístupe skúmame prírodu, v ekonomickom a politickom prístupe nastavujeme rámce fungovania systému a cez technologický prístup sa snažíme vzťahovať ohľaduplnejšie k životnému prostrediu. Každý z týchto prístupov sa dominantne zaoberá **vonkajším svetom**. V environmentálnej výchove sa potom tieto kontexty prejavujú rovnako – deti učíme vzťahovať sa k vonkajšiemu svetu, kedy v centre pozornosti je **objekt** – vonkajší viditeľný svet, **subjekt** – vedomie a myseľ je v úzadí. Obracanie pozornosti k vonkajšiemu svetu, k jeho skúmaniu, pochopeniu fungovania a následných ponúkaných riešení môžeme nazvať **exteriórnym prístupom**³. Daný prístup je prevládajúcim vo väčšine smerov environmentálnej výchovy. Skúmame ako funguje les, vodný ekosystém, aké dopady má ekonomický rast na životné prostredie alebo ako sa vyznať v sieti eko-značiek pri zodpovednom nakupovaní.

³ Pojmy „exteriórny“ a „interiórny“ vychádzajú z latinských slov a v tomto texte nám pomáhajú rozlíšiť medzi zameraním na vonkajší (exterior) a vnútorný (interior) priestor/svet.

Prístupy, ktoré do centra pozornosti kladú subjekt – vedomie a myseľ človeka, môžeme nazvať **interiornými**⁴. Do tohto smeru môžeme zaradiť aj **existenciálnu enviroychovu**. Chápem ním taký prístup v environmentálnej výchove, ktorý za zdroj environmentálnych problémov považuje primárne myseľ a vedomie človeka a nie vonkajšie okolnosti. K pochopeniu tejto skutočnosti vedie široká škála existenciálnych zážitkov spracovaných na vedomej úrovni.

Keď hovoríme o interiornom prístupe, kedy sa do popredia dostáva vnútorný priestor človeka – subjektu, je podstatné odpovedať si na štyri otázky:

- **Čo** rozumieme pod vnútorným priestorom?
- **Prečo** sa zameriavame na vnútorný priestor v environmentálnej výchove?
- **Kedy – za akých okolností** – sa vnútorný priestor dostáva do popredia?
- **Ako** to aplikujeme následne v environmentálnej výchove?

Vydajme sa na cestu mimo deviatich bodov a skúsme zostúpiť do neosvetlených priestorov. Naša západná kultúra dosiahla veľké úspechy pri poznávaní aj ovládaní vonkajšieho sveta. Vnútorný svet sme skôr ponechávali básnikom a mystikom. Všetko nasvedčuje tomu, že nastal čas vydať sa smerom **od vonkajšieho k vnútornému**. Existenciálna enviroychova stojí predovšetkým na tomto základe.

19.4 MYSEĽ A VEDOMIE

Čo rozumieme pod vnútorným priestorom? Čo znamená skúmať svoje vnútro? V ponímaní existenciálnej ekovychovy sa jedná o **vedomie** a **myseľ**. V tejto chvíli práve zostupujeme do málo osvetlených priestorov, kde mulla Nasredin odmietal ísť hľadať svoj stratený kľúč. V environmentálnej výchove je celá táto oblasť takmer neosvetlená a preto chýba aj pojmový aparát, ktorým by sme mohli pomenúvať veci a stavy „vnútorného sveta“. Pre potreby pochopenia existenciálnej ekovychovy skúsím načrtnúť, čo pod pojmi vedomie a myseľ chápem. Zároveň si dovoľujem čitateľovi ponúknuť možnosť tento odsek preskočiť. Má akademický filozofický rozmer a osobne sa domnievam, že oveľa dôležitejšie je spraviť si cvičenie „20 minút pokoja“. Viac ako stovky slov mnohokrát pomôže životná skúsenosť.

Veľký francúzsky filozof René Descartes považoval za nespochybniteľnú pravdu výrok „*Myšlím, teda som*“. Položili ste si ale niekedy otázku, čo sa deje, keď nemyslíte? Neexistujete? Alebo musíte myslieť stále, aby ste jestvovali? Descartes sa podľa všetkého mylil, keď považoval myslenie a bytie za totožné. „*Keď si uvedomujete, že premýšľate, toto uvedomenie nie je súčasťou myslenia*“ (Tolle, 2006). Mnohé spirituálne a filozofické tradície označujú vedomie rôznymi pojmami – naše skutočné Ja, pravá podstata, Duch, posvätná Prítomnosť alebo číre Bytie. Vedomie je to, čo si uvedomuje seba samé, svoju existenciu a zároveň celý vonkajší svet. Je to noumenon – samo sebou existujúce. Vedomie je to, čo si uvedomuje práve tieto slová. Sme to my sami, náš samotný základ, naša najvnútornejšia existencia. Existuje mnoho podobenstiev, ktoré nám môžu pomôcť pochopiť ako najrôznejšie spirituálne tradície vedomie chápu. Častokrát je prirovnávané k plátnu, na ktoré sa premieta film. Človek väčšinou venuje pozornosť filmu – najrozličnejším premenlivým vonkajším

4 Jan Činčera v kapitole *Cesty a križovatky* hovorí o transformatívnom smere v environmentálnej výchove.

formám a málokedy sa zameria na samotné plátno, ktoré je základom. Koľkokrát ste si v kine uvedomili samotné plátno, na ktoré sa premieta? V obrovskej väčšine prípadov nás film natoľko pohltí, že sa v ňom úplne stratíme. Veľmi podobne sa pravidelne strácame v meniacich sa formách vonkajšieho sveta. Keď práve čítate tieto riadky, sústreďujete sa na písmená. Papieru, na ktorom sú napísané, pozornosť nevenujeme.

Vedomie je plátno aj papier, ktoré tvorí základ samotnej našej bytosti. Málokedy si ale sami seba ako vedomie uvedomujeme. Venujeme svoju pozornosť a následné stotožnenie s vonkajšími formami (vrátane myšlienok a citov) a mylne sa tak stotožňujeme s tým, čím nie sme. V tejto chvíli vzniká práve kolotoč túžob, ktorých jediným cieľom je dosahovanie šťastia. Toto šťastie sa nám ale nedarí dosiahnuť práve kvôli tomu, že naše túžby sú smerované k premenlivým formám, ktoré zo svojej podstaty nemajú možnosť nám nikdy trvalé šťastie priniesť. Veci vonkajšieho sveta sú zo svojej povahy nestále a premenlivé bez ohľadu na to, koľko energie vynaložíme, aby sme si ich udržali.



Obr. 130: Kolotoč túžob (zdroj: Soňa Sadloňová)

Na to, kto ste, môžeme prísť pomocou vzťahu subjekt – objekt. Nie ste to, na čo sa pozeráte, teda objekt. Ste subjekt, čiže ten, čo sa pozerá na objekty. Nemusíme postupne vylučovať všetky objekty vo vesmíre, aby sme mohli skonštatovať, že nič z nich nie ste vy. Môžeme to veľmi jednoducho zovšeobecniť tak, že si povieme: ak vy ste ten, kto sa pozerá na niečo, potom to „niečo“ nie ste vy. A hneď vieme, čo nie ste. Nie ste vonkajší svet. Ste tým, kto je vnútri a pozoruje okolitý svet. [...] Predstavte si, čo by sa stalo, keby vonkajší svet odrazu zmizol. Báli by ste sa. Ale kto by cítil tú škálu emócií? Opäť odpoviete: „Ja!“ To je správna odpoveď. Rovnaké Ja prežíva dianie vo svete aj vnútorné emocionálne pochody. [...] Takže, ak sa vás teraz opýtame „Kto ste?“, odpoviete: „Som ten, kto vidí“. Som si vedomý všetkého diania, myšlienok a emócií, ktoré predo mnou plynú. A keď „ste“, kde „ste?“ Odpoveď je, že sídlite vo svojom vedomí (Singer, 2013).

Súčasný významný americký filozof Ken Wilber (2010) hovorí o vedomí ako Duchu. Vedomie preniká všetkým prejavovým bytím, ale nie je len týmto prejavom. Vedomie – duch je najvyššou priečkou rebríka a súčasne je aj samotným drevom, z ktorého je rebrík vyrobený. Toto vedomie je nepodmienený základ spoločný **každej úrovni bytia**. Každý človek, ja aj vy, nemáme vedomie, ale **sme** vedomím, ktorá je naším vlastným bytím a toto vedomie preniká všetkým. Na túto skutočnosť poukazuje napríklad aj transpersonálny psychológ Stanislav Grof, ktorý svojimi výskumami na poli ľudského vedomia ukazuje, že „naša individuálna psyché sa pri dôkladnej analýze zdá byť prejavom kozmického vedomia a inteligencie, ktorá prestupuje celým bytím“ (Grof, 1993).

Slová Wilbera, Grofa a mnohých ďalších hovoria o tom, že existuje len jedno jediné bytie (vedomie), ktoré sa manifestuje na rozličných úrovniach. V tej chvíli aj ochrana životného prostredia dostáva úplne iný význam. Pri ničení prírody môžeme potom hovoriť o sebevraždenom čine. Neznamená to, že poškodzovanie biosféry sa človeku nevyplatí, pretože následky ho nakoniec dostihnú zvonku. Biosféra je v tomto prístupe považovaná za našu vnútornú súčasť (Wilber, 2010). Práve a jedine z toho dôvodu, že základ bytia človeka je totožný aj s inými formami života. Mnohokrát sa stretneme s tým, že vedomie a myseľ sa v rôznych filozofických smeroch zamieňajú alebo sa považujú za synonymá. Ponechajme teraz stranou rôzne definície. Pre pochopenie princípov existenciálnej envirovýchovy je **klúčový obrat od vonkajšieho (exteriórny prístup) k vnútornému (interiórny prístup)**. Naš vnútorný svet tvorí vedomie ako základ - noumenon, ktoré ma schopnosť uvedomovať si myseľ (myšlienky a emócie)⁵.



Nájdite v rôznych filozofických a spirituálnych tradíciách ako rôzni autori chápu „vedomie“ a „myseľ“.

Dvadsať minút pokoja

Skôr ako sa dostaneme k zodpovedaniu otázky, **prečo** sa zameriavame na vnútorný priestor - vedomie a myseľ - v environmentálnej výchove, rád by som vás požiadal o absolvovanie jedného cvičenia. Toto cvičenie je veľmi jednoduché a vyžaduje si od vás dvadsať minút vášho života.



Sadnite si, kdekoľvek je vám to pohodlné. Zoberte si budík, nastavte si na ňom, aby o dvadsať minút zazvonil a vy si už len sadnite a vychutnajte si tento čas, ktorý máte. To je všetko. O dvadsať minút sa vráťte k tomuto textu. Ďakujem. A skutočne od vás nikto nevyžaduje nič viac ani menej, len dvadsať minút pokoja.

Vitajte späť pri čítaní. Predpokladám, že niektorí z vás sa po pár minútach zdvihlo a na cvičenie sa vykašľalo. Je dobré, že ste to aspoň skúsili. Drvivá väčšina čitateľov tohto textu nespravila ani to :-). Nemám pravdu?

Tí z vás, ktorí dodržali svoje predsavzatie a celých dvadsať minút vydržali sedieť, zažívali s veľkou pravdepodobnosťou niečo nasledovné:

Príšerne ma bolí chrbát. Vystriem sa, teraz je to lepšie. (Na dve sekundy to pomohlo.) Tá stolička je ale fakt tvrdá, lepšie sa mi bude sedieť v kresle. Už prešlo 10 minút? (V skutočnosti neprešli ešte ani tri minúty). Otvorím okno, aby sa mi lepšie dýchalo. Tak a teraz je to dobré. Prečo tí ľudia na ulici tak hučia? Radšej zavriem to okno. Bude asi lepšie, keď otvorím oči, takto zaspávam. Bože, tu je ale neporiadok. Tak toto cvičenie je fakt dobrá blbosť.

⁵ Svet vedomia a mysle je fascinujúcou oblasťou, ku ktorej v dnešnej dobe existuje dostatok prístupnej literatúry. Pre čitateľov, ktorých táto téma zaujíma hlbšie, odporúčam napríklad knihy transpersonálneho psychológa Stanislava Grofa alebo praktickú učebnicu o skúmaní seba samého od Richarda Langa: *Bezhlavá cesta* (2011). Vynikajúco popisuje túto tému aj významný indický učiteľ Šrí Ramana Maharši, z ktorého čerpajú aj autori citovaní v tejto stati.

Popis vyššie sám dôverne poznám. Zažil som takých dvadsať minút „pokoja“ požehnané veľa. Giganticky jednoduché cvičenie má v sebe silu ukázať nám, ako fungujeme. Čo zažívame sekundu po sekunde, deň za dňom a zvykli sme si na to. Toto neustále nutkanie napĺňať túžby mysle považujeme za život. Za našu prirodzenú existenciu. Aby sme ale mali úžitok z tohto cvičenia, musíme byť bdelí. Potrebujeme jasne vidieť, čo všetko sme počas dvadsiatich minút zažili: variácie rôznych foriem nepokoja, snahy naplniť naše túžby (iná stolička bude lepšia), zbaviť sa niečoho (ten hluk vonku je otravný) až po nudu, že sa nič zaujímavé nedeje a snahou tento stav odstrániť naplnením inej túžby.

Z akého dôvodu je dôležité v environmentálnej výchove venovať sa túžbam, ktoré vyvstávajú v mysli a ktoré sa snažíme naplniť? Odpoveďou je obrázok na prvej strane tejto kapitoly. Je to jeden a pol planéty, ktoré už teraz potrebujeme na uspokojovanie svojich túžob. **Naše túžby nás doviedli k stavu, kedy nám nestačí pre život jedna planéta a kedy prekračujeme 1,5 násobne biokapacitu Zeme.**

konečná planéta + nekonečné túžby = environmentálna kríza

Každou túžbou, ktorú máme, sledujeme naplnenie svojho šťastia. Problém, ktorý na našej planéte vznikol, spočíva v tom, že šťastie hľadáme mimo seba samých. Naše prania sa uberajú smerom, ktorý je v absolútnom rozpore s premenlivou a nestálou povahou sveta. Naše túžby sa vo veľkej miere týkajú vonkajších predmetov, ktorým pripisujeme schopnosť ich naplniť. Neustále nás sprevádza pocit, že nám niečo chýba, čím vznikne túžba, ktorá sa snaží tento pocit odstrániť. Jezuitský kňaz Anthony de Mello to opisuje ako mylné presvedčenie. Je to jednoducho klam, že „budem šťastný, až keď sa mi vyplnia všetky moje prania. Nie je to pravda. Sú to naozaj práve tieto vaše prania a pripútanosť, čo z vás robí ľudí plných napätia, márnosti, nervozity, neistoty a obáv. [...] Splnenie túžob vám môže nanajvýš priniesť záblesky rozkoše či vzrušenia. Nezamieňajte ich však s pocitom šťastia“ (Mello, 1996).

Ego sa rado stotožňuje s majetkom, ale uspokojí ho to len povrchno a na krátku dobu. Vždy potom nasleduje hlboký pocit nespokojnosti, nemá „dost“, pretože cíti, že nie je celistvé. Keď ego hovorí: „Ešte nemám dost, chcem viac,“ myslí tým: „Ešte nie som dost dobré, chcem byť celistvé.“ [...] Keďže cez vlastnenie niečoho nemôže nikdy prísť ku konečnému uspokojeniu, poháňa ho ešte silnejšia túžba, ktorá patrí do štruktúry ega: potreba mať stále viac, ktorú môžeme nazvať „chcením“. [...] Táto túžba je len návyk, nie skutočná potreba (Tolle, 2006).



Obr. 131: Lámov narodeninový darček (zdroj: <https://www.pinterest.com/maryannegrain/dali-lama/>)

Pre pocit šťastia, ktorý nastáva pri naplnení túžby cez vonkajšie predmety, je príznačná **dočasnosť**. Tento pocit šťastia nie je trvalý a preto znovu a znovu vznikajú túžby, ktoré sa snažia tento prchavý pocit šťastia navrátiť.

Práve vďaka nekonečným túžbam niekoľko miliárd ľudí, ktorí sú obyvateľmi Zeme, musela zákonite vzniknúť environmentálna kríza. Ak by na Zemi žilo len pár tisícok ľudí, ich nekonečné túžby by pre prírodu pravdepodobne neznamenal problém. Príroda by dokázala uspokojiť ich nároky. Otázkou ale je, či by ľudia napriek tomu boli šťastní.



Mať myšlienky, emócie a túžby je prirodzenou vlastnosťou mysle. Je mylné stanoviť si za cieľ mať myseľ bez myšlienok. Je to nemožné z dôvodu, že myseľ bez myšlienok neexistuje. Koreňom problému nie sú túžby sami osebe, ale ich nutkavá potreba ich naplňať a naša pripútanosť k nim. Široké spektrum túžob naplňame len z jediného dôvodu – tým je dosiahnutie šťastia. Tým, že naše túžby sa zameriavajú na vonkajšie veci, udalosti a stavy, ich naplnenie nemá konca. Keďže vonkajšie formy sa menia a sú nestále, aj naše trvanie šťastia po naplnení túžby trvá len určitý obmedzený čas. Po dlhšej (zväčša kratšej) dobe kolotoč túžob a ich uspokojovania pokračuje ďalej. Pokiaľ svoje šťastie definujeme cez množstvo vlastných hmotných statkov, nie je potom prekvapivé, že nám ako ľudstvu nestačí jedna planéta. Zároveň je dôležité rozlišovať medzi **životnými potrebami** a **nárokmi**. Ľudia nemajú právo ničiť a obmedzovať prírodu s výnimkou zabezpečenia **životných** potrieb. Životné potreby je preto nutné odlíšiť od **nárokov** (Devall, Sessions, 1997). Rôzni ľudia majú rôzne definované životné potreby. Pre niektorých je životnou potrebou vlastniť auto, pre iných pitná voda. Životné potreby ale môžeme jednoducho chápať ako tie, ktoré potrebujeme na zabezpečenie svojho života na planéte – od vody, potravín až po prístrešok. Medzi nároky už môžeme radiť vlastnenie auta, dovolenky pri mori, víkendový domček na horách atď...

Prečo je ale vôbec človek sužovaný nutkavým pocitom, že mu niečo chýba a túto prázdnotu sa snaží zaplniť? Ako som vyššie uviedol, cieľom túžby je šťastie. To, že v človeku vznikne túžba po šťastí, je známkou toho, že človek šťastie nepocituje. Tým vzniká snaha šťastie získať, pričom ako prostriedok na získanie šťastia sa človeku **javia predmety vonkajšieho sveta** ako peniaze, hmotný blahobyť, ale aj sláva a pocty. Ale ako je zrejmé, všetky tieto predmety túžob sú už samotnou svojou povahou nestále. A preto sa musí vždy znovu a znovu vyvíjať úsilie na ich dosiahnutie.



Ak by sme pripustili, že hromadenie hmotných statkov nám zabezpečí väčší pocit šťastia, tak ak mám napríklad 10 áut, jedenástym autom moje šťastie zákonite stúpa. Alebo inak, ak spím, musel by som sa cítiť nešťastný, pretože počas spánku by som nič nevlastnil. Paradoxnosť daných príkladov je zrejmá.

19.5 ŠTYRI PRINCÍPY

V existenciálnej envirovýchove nezameriavame svoju pozornosť von. Neskúmame ropný zlom, nevypočítavame koľko uhlia nám ešte ostalo, koľko zvierat vymrelo, koľko ľudí pribudlo... Existenciálna envirovýchova zameriava pozornosť na našu vlastnú existenciu. Na niečo, čo je pre nás bytostne dôležité a kľúčové – na nás samých. Nekladie otázku koľko druhov zvierat

vymrelo, ale upriamuje pozornosť na našu vlastnú pominateľnosť. Nevypočítava, koľko ľudí za posledných 50 rokov pribudlo, ale koľko túžob vzniklo v našej mysli za 50 minút. Existenciálna envirovýchova neskúma stúpanie hladiny mora, ale príliv a odliv nepokoja mysle.

Existenciálna envirovýchova je cestou do vnútra, je smerom, ktorá skúma našu vlastnú myseľ a vedomie. Odhaľuje procesy vznikania a zanikania túžob. Učí vidieť veci také, aké skutočne sú. Pominateľné a meniace sa. Pretože za ničenia životného prostredia nestoja v prvom rade nedokonalé technológie, ekonomika voľného trhu alebo politické rozhodnutia. Za každým kúpeným LCD televízorom, iPhonom, tabletom, dovolenkou v Egypte alebo domčekom na okraji mesta stojí úplne obyčajná túžba. Túžba, ktorá nám hovorí, že keď ju naplníme, budeme šťastnejší. A necháme sa nachytať - minútu po minúte, deň za dňom... Otvárame okno, aby sme mali lepší vzduch. A zatvárame ho, lebo nám vadí hluk z vonku. Kúpime si vytúženú vec a po dni, dvoch nás nevzrušuje.

Úlohou existenciálnej envirovýchovy nie je meniť svet. Naša radosť aj utrpenie sa odohráva vo vedomí a existujú len v ňom. **Existenciálna envirovýchova pracuje s vedomím a myslou ako zdrojom environmentálnych problémov.** Nič sa nezmenilo okrem môjho prístupu - takže sa zmenilo všetko (Mello, 1996).



*Keby si chcel pokryť celú zem,
kde by si zobral toľko kože a usní?
Keď však obalíš kožou svoje nohy,
tým ako keby si pokryl celučkú zem.*

*A rovnako tak nezmeniš, nezvrátiš
vonkajší beh vecí -
môžeš len krotiť a cibriť svoju myseľ.
Potom zmizne aj potreba ovládať svet.
Šantidéva*

Existenciálna envirovýchova pracuje so štyrmi základnými princípmi:

1. Všetko ničenie prírody vychádza z našich túžob.
2. Príčinou túžob je pocit nenaplnenia.
3. Naplnenie sa dosahuje zbavením túžob.
4. Existuje veľa ciest k rozpusteniu túžob a dosiahnutiu naplnenia.

Nemôžeme uspokojiť každú túžbu. Po naplnení jednej túžby nastáva chvíľkový pocit šťastia, po ktorom vzápätí nasleduje ďalšia túžba.



Rád by som sa s vami podelil o zážitok, ktorý som zažil pred nedávnom so svojimi deťmi. Kúpil som im malé umelohmotné príšerky, po ktorých túžili. Bolo v mojej moci naplniť ich túžbu, aj keď som vedel, že pocit šťastia bude trvať maximálne päť minút. „Tato, môžeme si dať zmrzlinu?“, vystrelil otázku Viki po troch minútach.

Tanec túžob vidíme u druhých jasne. Existenciálna envirovýchova nás prinavracia k tomu, aby sme sa nebáli vidieť to tornádo vzniku a uspokojovania túžob v sebe. Pretože ak chceme spraviť prvý krok, potrebujeme jasne vidieť, ako sami fungujeme. **Nerobíme to kvôli záchrane sveta, ale kvôli sebe.** A je to úplne v poriadku. Svet sa o seba postará, naša zodpovednosť je, aby sme sa my postarali o svoju myseľ a vedomie.

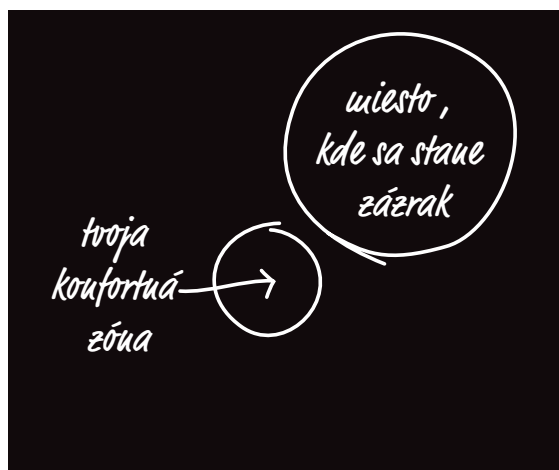
Príčinou utrpenia, ktoré pociťujeme, nie je nenaplnenie túžob. **Samotná túžba je príčinou utrpenia.** Istý človek, ktorý mal rakovinu hovoril o tom, že keď dostal niečo, čo chcel, pocítil momentálne potešenie a zakúšal to, čo možno nazvať naplnením. Ale k jeho prekvapeniu to uspokojenie nepochádzalo z toho, že niečo mal, ale z momentálneho stavu, keď myseľ nebola plná túžby (Levine, 1997). Stav bez túžby je stav naplnenia, stav slobody a uspokojenia. Stav, kedy je naša ekologická stopa minimálna bez toho, že sa o znižovanie ekologickej stopy usilujeme.

Existenciálne zážitky

Zmení sa správanie, postoje a hodnoty ľudí tým, že dostanú informácie podložené overenými faktami o stave našej planéty? S veľkou pravdepodobnosťou napríklad prečítanie správy Living Planet Report, z ktorej sme citovali na začiatku, vyvolá záujem, ale nemá potenciál hlboko zmeniť naše správanie. Vzorce nášho myslenia a konania sú natoľko silné, že len prečítanie informácie s veľkou pravdepodobnosťou neprinesie dostatočnú silu na zmenu. To, čo má potenciál meniť myseľ a vedomie človeka, sú **vedome spracované** existenciálne zážitky. Medzi takéto zážitky môžeme radiť širokú škálu skúseností a situácií ako napríklad:

- vedomie vlastnej smrti
- premenlivosť a nestálosť vonkajších foriem sveta
- pocit nudy
- mlčanie
- nachádzanie zmyslu života
- zážitok samoty
- narodenie.

Pri týchto zážitkoch sa dostáva do popredia vnútorný priestor ako ho popisujeme vyššie. Hlboká existenciálna skúsenosť spracovaná na vedomej úrovni má moc nám odhaliť o nás samých viac ako stovky prečítaných kníh a vypočutých prednášok. Existenciálne zážitky pokrývajú široké spektrum situácií a pocitov. V bežnom živote sa im často snažíme vyhnúť, čím sa ale pripravujeme o dar, ktoré nám môžu poskytnúť. Majú totiž silu nás prebudiť zo spánku. Mnohé z vyššie uvedených situácií môžu v nás na prvý pohľad vyvolať odpor a nechúť, keďže si ich spájame



Obr. 132: Existenciálne zážitky nás majú potenciál posunúť do priestoru, kde sa môžu zrodiť skutočná transformácia

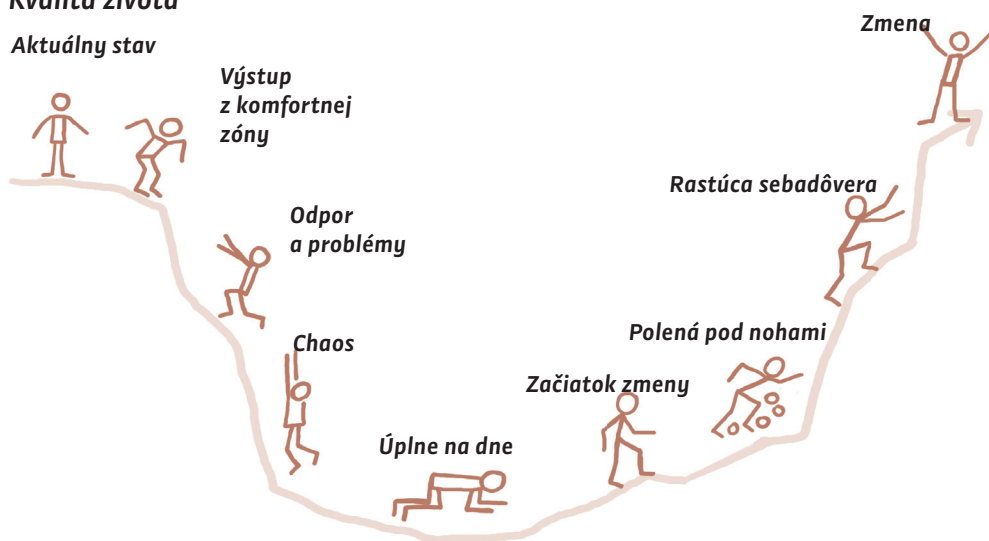
s niečím negatívnym. Na intenzívny zážitok samoty alebo nudy ako aj akejkolvek inej existenciálnej situácie sa ale môže pozrieť aj z inej perspektívy. Staré perzské príslovie hovorí: „Keď je dosť tma, až vtedy sú viditeľné hviezdy.“

„Skúste si teraz spomenúť na takú situáciu vo svojom živote, ktorá vám pomohla vyrásť – na ten „osudový krok“ na vašej ceste, ktorý vás sformoval a spôsobil, že ste sa stali tým, kým ste dnes. Takáto životná skúsenosť je zvyčajne príbehom, v ktorom sa vyskytuje nejaká výzva, skúška alebo prekonanie nepriazne osudu. Spomeňte si, čo sa dialo na začiatku príbehu, keď sa táto výzva objavila. Ako ste sa vtedy cítili? [...] Takmer bez výnimky ľudia hovoria o emóciách, akými sú strach, úzkosť, chaos, sklamanie, šok, prekvapenie, hnev, zranenie, bolesť, zmätok, nepokoj a podobne. To dáva úplný zmysel. Aby sme nepriazeň mohli prekonať, musíme sa s ňou najskôr stretnúť. Musíme sa ocitnúť tvárou v tvár tvrdej životnej realite. [...] Keď stojíme na konci príbehu a ohliadneme sa späť, často si uvedomíme, že to, čo sme považovali za prekliatie, bolo v skutočnosti požehnaním. [...] Prekonali sme prekážky a dosiahli pritom sebaopoznanie a múdrosť“ (Kofman, 2010).

Ktoré situácie a zážitky vo vašom osobnom živote boli pre vás dôležité? Čo ste sa z nich naučili?

Kvalita života

Aktuálny stav



Obr. 133: Existenciálny zážitok spracovaný na vedomej úrovni má v sebe potenciál, aby sme vnútorne rástli. Zdroj: Virginia Satir, <http://10minutehr.com/2013/11/11/chaos-in-the-organisational-change-process-dont-try-to-avoid-it-manage-it/>

Existenciálna envirovýchova pracuje so zážitkami, ktoré v sebe často nesú určitú mieru rizika. Ťažko dosiahnete existenciálnu skúsenosť v kaviarni pri popíjaní čaju a rozprávání s priateľom. Psychológ Bret Stephenson popisuje veľmi podrobne prechodové rituály z rôznych domorodých tradícií a ich využitia v modernej spoločnosti hlavne u dospievajúcich chlapcov a rizikovej mládeže. „To, čím chlapec musí prejsť, by pre neho malo predstavovať dostatočnú výzvu pre prerod v niekoho silnejšieho a dospeljšieho“ (Stephenson, 2012). Rovnako pokiaľ očakávame transformačnú silu existenciálnej skúsenosti,

ktorá dokáže obrátiť našu pozornosť hlboko do našej mysle a vedomia, je nevyhnutné, aby zážitok v nejakej miere spĺňal tento predpoklad. Je ale samozrejme, že pri práci so žiakmi zohľadňujeme ich vek aj skúsenosti. Tiež je dôležitá správna voľba dramaturgie výučbového kurzu – od prípravných aktivít až po vyvrcholenie.

Pri ročnom kurze realizovanom so skupinou dospelých sme napríklad na začiatku pracovali s mandalami a pomínavosťou, na ktorú nadväzovalo celodenné mlčanie pre dosiahnutie hlbokej introspekcie. Vyvrcholením bol rituál skoku z výšky do prázdna pomocou horolezeckého istenia. Počas celej doby programu lektori nabádali účastníkov, aby pozorovali **stavy svojej mysle**, či už sa jednalo o rozmetanie mandaly, ticho alebo skok. Následne prebehlo hlboké spracovanie všetkých zážitkov a ich zvedomenie.



Zdôraznime niekoľko zásadných skutočností pri práci s existenciálnymi zážitkami, ktoré majú potenciál transformovať jedinca. Jedným z častých omylov býva presvedčenie, že existenciálne zážitky musia byť nesmierne výnimočné, originálne a nové. Jedna účastníčka ročného kurzu existenciálnej envirovýchovy vyjadrila sklamanie, že sa niektoré aktivity opakujú a ona ich už pozná. Cieľom ale nie je prinášať ľuďom stále paletu nových zážitkov. Existenciálna envirovýchova **nie je horizontálna, ale vertikálna**. Stačí hlboko pochopiť cez jednu existenciálnu skúsenosť ako funguje naša myseľ, kde hľadáme šťastie a ako sa snažíme vyhnúť utrpeniu a je to plne postačujúce na začatie transformatívneho procesu. Každodenné cvičenie „20 minút pokoja“ nám napriek tomu, že nebude pre nás deň za dňom ničím novým, je oveľa hodnotnejšie ako zbieranie „existenciálnych zážitkov“.

Nezabúdajme, že medzi existenciálne zážitky radíme aj **pocit nudy**. Je to skvelá príležitosť sledovať, akým spôsobom naša myseľ hľadá cestu nudy sa zbaviť. Z čoho naša nuda a nespokojnosť vyviera? Postačí, keď si dáme čokoládu, pustíme si film alebo ideme nakupovať? Ako dlho nám zažehnanie nudy bude trvať? Kedy sa objaví opäť? Množstvo existenciálnych zážitkov je *tu a teraz*, stačí sa na ne zamerať. Aby mal existenciálny zážitok zmysel, musí byť **spracovaný na vedomej úrovni**. Vo chvíli, keď sa mu vyhneme a zatlačíme ho do podvedomia, strácame jeho transformatívny potenciál. Keď použijeme napríklad techniku „mlčania“ v skupine, je po jej skončení dôležité rozobrať, čo sa v skupine a u jednotlivých ľudí dialo. Mali ste nutkavé pocity hovoriť? Z čoho táto túžba pramenila? Bolo to naše automatizované a naprogramované konanie? Čo sa s vami dialo, keď ste boli niekoľko hodín ticho? Ako ste vnímali seba a iných? To všetko je skvelá príležitosť pozrieť sa na seba samého a následne túto skúsenosť pretransformovať do bežného života.



Obr. 134: Mlčanie a záverečný skok v rámci ročného kurzu existenciálnej envirovýchovy v roku 2012 (zdroj: archív Živica)

Na environmentálnu krízu nemusíme nutne nazerať ako na **tragédiu**. Je tým, čo nás môže priviesť ku skutočnému naplneniu nášho ľudského bytia vo svete. K dobrovoľnému a vedomému opusteniu nadmernej spotreby. To, čo každý mystik zažíva na osobnej

úrovni – bolesť, trápenie mysle a vnútornú námahu (Underhill, 2004), prežíva ľudstvo na globálnej úrovni a environmentálne problémy nás ženú na cestu, ktorou sa jednotlivci vydávajú už od nepamäti – na cestu mystikov a filozofov. Environmentálna kríza smeruje ľudstvo k sebe samým. Stanislav Grof v tejto súvislosti na základe svojich výskumov tvrdí, že „hlboká transformácia vedomia jednotlivcov je možná a že by zvýšila naše šance na prežitie, pokiaľ by prebehla v dostatočne veľkej miere“ (László, 2013). Problém klimatických zmien, vyčerpania prírodných zdrojov, znečisťovania aj produkcie odpadov nie je ekonomickej, politickej alebo technologickej povahy. **Je povahy predovšetkým filozofickej, etickej a spirituálnej.**



Jednou z najväčších možností transformácie je uvedomenie si **vlastnej fyzickej konečnosti**. Pretože ako môžeme predpokladať, že možná smrť planéty v nás vyvolá zásadnú zmenu, keď sa vyhýbame prijatiu vlastnej smrti? Pochopenie vlastnej smrteľnosti je jedným zo silných existenciálnych zážitkov, ktorý v sebe nesie možnosť skutočnej transformácie. Pozrime sa na tri zamyslenia nad smrťou – od jezuitskeho kňaza, psychoterapeuta a budhistického učiteľa.

„Čo vám prinesie okamžitý pokoj mysle?“, spytuje sa jezuita Anthony de Mello. „Vráťte sa vo svojej fantázii na zem po tisíc rokoch a hľadajte, čo po vašej existencii ostalo“ (Mello, 1996). Skúste sa teraz pri čítaní na chvíľu zastaviť a prežite Mellove slová ešte raz vo svojom vnútri. Cítite to? Prináša to úľavu alebo strach?

„V rokoch, keď som pracoval s pacientmi v konečnom štádiu choroby,“ spomína americký psychoterapeut Yalom, „som videl veľké množstvo tých, ktorí tvárou v tvár smrti dosiahli významné pozitívne osobné zmeny. Pacienti získali pocit, že zmúdreli, prehodnotili priority a začali vo vlastnom živote zľahčovať podružnosti.“ Profesor Yalom k tomu dodáva, že blízkosť smrti je ako keby rakovina vyliečila neurózu (Yalom, 2003). Každý z nás môže za podružnosti považovať niečo iné. Blízkosť smrti, či už skutočná alebo hlboko precítená v rovine možného naplnenia, nás s veľkou pravdepodobnosťou bude viesť do vnútra, k našej skutočnej podstate.

Veľa ľudí, ktorí si vypočuli od lekára svoj „rozsudok smrti“ potvrdili, že za strachom prišiel neočakávaný pocit bohatstva. Budhistický učiteľ a terapeut Stephen Levine to potvrdzuje slovami jedného pacienta: „Keď mi skutočne došlo, čo lekár povedal, pocítil som, že sa vo mne začína odľahčovať niečo veľmi ťažkého. Cítil som, ako keby som bol konečne voľný a mohol žiť svoj život. Napodiv som nikdy nemal taký pocit bezpečia. Možno som blázon, ale cítil som viac slobody a lásky než kedykoľvek predtým. Vlastne som to nepociťoval tak, ako keby mi bol môj život bráný, ale ako keby mi bol navrátený. Mal som umrieť, ale môj život bol úplne môj“ (Levine, 1997).

Uvedomenie si smrti nesie v sebe obrovský potenciál možnosti zmeny. Nepotrebujeme rozjímať nad možným zánikom planéty. Plne postačí hlboké uvedomenie si a prijatie vlastnej konečnosti našej fyzickej existencie a ostatné bude pridané.

19.6 EXISTENCIÁLNA ENVIROVÝCHOVA VO VÝUČBE

Existenciálna envirovýchova využíva princípy zážitkovej pedagogiky, ktorá má potenciál navodiť existenciálne skúsenosti v bezpečnom prostredí a **následnom vedomom spracovaní na osobnej úrovni**. Len ak odhalíme a pochopíme vlastné fungovanie mysle, máme možnosť ne byť otrokmi túžob.

Na prvý pohľad ničím výnimočné veci ako pobyt v horách, sypanie piesku alebo písanie listu môžu byť silnou inšpiráciou pre zmenu na osobnej úrovni. Jednoduché cvičenie, ktoré som popísal vyššie - 20 minút pokoja - nám odhalí princípy existenciálnej envirovýchovy a vlastnej mysle viac ako sto popísaných strán. Skúsme si ukázať ďalšie podobné cvičenia.

Pominuteľnosť mandaly

Plné prijatie pominuteľnosti vlastnej fyzickej existencie má nesmierny transformačný účinok. Ak máme pocit, že práca s tematikou smrti nemá priestor vo výučbe, tak popierame samotný život. Tak, ako nasleduje po jeseni zima, tak prichádza po živote smrť. Nemusíme mať radi zimu, ale jej popieraním sa nám ruky nezahrejú. Všetko na tomto svete je pominuteľné, vrátane nášho tela. S pominuteľnosťou môžeme pracovať na rôznych úrovniach. Jedným z bezpečných spôsobov, ako priblížiť žiakom pominuteľnosť vonkajších vecí aj javov je práca s mandalou. Stačia k tomu rôzne druhy farebného piesku, malé štetce a lieviky. Žiaci môžu samostatne alebo v skupine vysypať najrôznejšie obrazce na veľké výkresy, tak ako to robia už stovky rokov napríklad tibetskí mnísi. Ponechajte im dostatok času, aby sa do práce ponorili a vložili tam svoju energiu, vášeň, nápady, prácu... Nechajte potom žiakov navzájom sa kochať výsledkami svojho diela. Potom nasleduje kľúčový krok - zoberte ich s vytvorenými mandalami napríklad k potoku a prečítajte slová Chálila Džibrána o čase: „*To, čo je vo vás večné, je si vedomé večnosti života a vie, že včerašok je len spomienkou dneška a zajtrajšok je snom dneška*“ (Džibrán, 1989). Potom príde okamih, kedy každý svoju mandalu rozsype do plynúceho potoka.



Pamätám si ako synovec Samuel, ktorý mal v tom čase šesť rokov, tvoril na jednom kurze mandalu spolu so stredoškolákmi. V okamihu vysypania mandaly do potoka spustil vodopád slz. Musel opustiť niečo, s čím sa stotožnil a veril, že je tu navždy. Samkovo prežívanie existenciálneho zážitku pominuteľnosti bolo nefalšované, hlboké a v neposlednom rade inšpiratívne pre celú skupinu. Ak dieťa pred takýmto zážitkom chránime, tak ho oberáme o pravdu povahy tohto sveta. Ako poznamenáva Anthony de Mello: „*Toto je zdroj všetkého ľudského trápenia: Keď človek vidí niečo ako stále, čo je vo svojej podstate pominuteľné*“ (Mello, 1996). Samuel to zažil pri mandale.

Solitér v prírode

Veľmi silným existenciálnym zážitkom môže byť samota. Dnes máme málo príležitostí byť samými. Sme obklopení ľuďmi vo fyzickom aj virtuálnom svete facebooku, televízie alebo e-mailov. Solitér v prírode je jednoduché cvičenie, ktoré poznali púštni otcovia, jogíni aj indiánske kmene. V mnohých indiánskych kmeňoch prechádzali deti ešte pred pubertou rituálom tzv. *vision quest*, kedy odišli do divočiny, držali pôst a hľadali svoju životnú cestu. Samota nám poskytuje priestor byť sami so sebou, dopriať si dar byť v kontakte s vlastným bytím. Ideálne je, ak môžeme zobrať skupinu do prírody, ktorá je málo alebo vôbec navštevovaná ľuďmi. Každý žiak si nájde svoje miesto, kde nevidí ostatných a bude zdieľať samotu. Závisí od vyspelosti skupiny, akú dlhú dobu môžeme venovať tomuto cvičeniu. Mojou skúsenosťou je, že mnohí dospelí aj deti sa už po desiatich minútach nudia a hľadajú rozptýlenie. Táto skutočnosť ale vôbec neznamená, že cvičenie nemá účinok. Práve naopak - príležitosť

uvedomiť si, pochopiť a prijať pocit nudy, ktorý vystáva v mysli, je veľkým darom. Vo svete tento pocit prehlušujeme pozeraním televízie, nakupovaním, rozprávaním... Ak je skupina vyspelá, zážitok samoty sa môže odohrávať dvadsaťštyri hodín. Prínos tohto cvičenia je v takejto chvíli mnohonásobne silnejší. Tak, ako pri každom cvičení, ktoré využívame v existenciálnej envirovýchove, aj tu je kľúčový moment tzv. review – spätného pohľadu na prežitú situáciu, jej spracovanie, pochopenie a prijatie na vedomej úrovni.



CEEV Živica vybudovala dve ústrania, kde je možné naplno prežiť samotu. Na šesť hektárovom pozemku pri Vzdelávacom centre Zaježová je postavené **meditačné ústranie** – malý domček, ktorý je prístupný ľuďom bez ohľadu na vierovyznanie. Ústranie sa nachádza na samote pod lesom bez elektriny. Podmienkou je, aby v domčeku človek pobýval sám aspoň niekoľko dní. Pri písaní tohto textu ústranie absolvoval istý štátny zamestnanec, ktorý svoj pobyt zhrnul nasledovne: *„Ústranie bolo skvelé. Je vzácné môcť sa takto stíšiť, spomaliť dych a sledovať myšlienky, ktoré poletujú vesmírom a v hlave. Vďaka za túto možnosť.“*



Obr. 135: Meditačné ústranie pri Vzdelávacom centre Zaježová (zdroj: archív Živica)

Druhým ústraním je **ústranie v tme**. Vstúpiť do ústrania v tme je ako prežiť si vlastnú smrť nanečisto. Zatvoríte dvere a pochopíte citát z cintorína: *„Okamih a zabudneš na všetko, okamih a všetci zabudnú na teba.“* Uvedomíte si, že ste tu a svet tam niekde beží sám sebou a bez vás rovnako dobre, ako s vami predtým. V tme vám odpadne vonkajší zrak a s tým aj koncept priestoru, ani neviete kde vaša myseľ začína a kde končí. Ostane len nekonečná temnota. Kontakt s vonkajším zvukom sa tiež do veľkej miery stlmí, strácate tým oporu v čase. A tak v neohraničenom bezčasovom priestore ste sami so sebou a s tým, čo vám premieta vaša myseľ. Stierajú sa rozdiely medzi tým, čo je „tam vonku a čo vo vás“, či spíte alebo nie, či vás vie niečo „vyrušiť“, alebo sa stávate jediným rozptýlením, či zdrojom poznania vy sami sebe... Výraznou časťou tmy môže byť aj **nuda**, ktorá je známkou, že odpadá vonkajšia zábava a začínate sa „preladovať“ na váš vnútorný svet. Nuda je nesmierne dôležitá, je totiž jedinou ochranou pred sebatvrdzovaním, že ste tým, či oným (<http://www.zivica.sk/sk/vzdelavacie-centrum/ustranie-v-tme>).

Listy (o) sebe

Aktivitu solitér v prírode je možné úspešne spojiť s nasledovným cvičením. Žiakom rozdáte čisté listy papiera a obálku. Na obálku si žiaci napíšu svoju vlastnú adresu. A ako odosielateľa uvedú opäť seba. Ak sa na vás prekvapene pozerajú, tak im vysvetlite, že čas, ktorý strávia o samote (hodinu alebo dvadsaťštyri hodín), môžu venovať napísaniu listu samým sebe. Tému môžete zadať podľa situácie a zamerania kurzu, ktorý vediete. S rodičmi je možné pracovať s témou čo chcú pre svoje deti spraviť, naučiť ich a ukázať

im. So skupinou gymnazistov môžete pracovať s ich osobnou víziou. Dôležité je, aby účastníci dostali priestor byť o samote a skutočne sa nad danou témou zamysleli. Keď sa spolu o hodinu, päť alebo dvadsať hodín stretnete, listy vložené a zalepene v obálke vyzbierate. A o rok, dva alebo päť ich odnesiete na poštu.



Pamätám si na jednu pani učiteľku, ktorá toto cvičenie absolvovala a dostala po roku svoj list. S nadšením mi rozprávala, ako si spomenula na mnohé veci, ktoré sme na kurze robili, ako sa opäť nad tým zamýšľala a opäť si pripomenula mnohé dôležité chvíle, ktoré zažila v samote. Kto vám môže napísať úprimnejší, hlboký a pravdivejší list ako vy sami?

Prínosy cvičení

Všetky vyššie spomínané cvičenia majú za cieľ nás priviesť do nášho vlastného vnútra. Pomáhajú nám odhaľovať procesy vznikania a zanikania túžob. Učia vidieť veci také, aké skutočne sú. Pominuteľné a meniace sa. Pretože za ničenia životného prostredia nestoja nedokonalé technológie alebo ekonomika voľného trhu. Sú to naše túžby vznikajúce a zanikajúce v mysli. Existenciálny zážitok samoty, pominuteľnosti skrze rozprášenia mandaly alebo sledovania vlastnej mysle počas dvadsiatich minút sú čriepkami z obrovskej mozaiky, ktoré nám môžu pomôcť lepšie chápať samých seba.

Cieľom existenciálnej envirovýchovy je dosiahnuť radostný stav bytia ako v príbehu o Sokratovi. Keď Sokrates chodil každý deň na trhovisko a nikdy si nič nekúpil, spoluobčania sa ho spýtali, na čo tam prichádza. „Aby som videl bez koľkých vecí som úplne šťastný“, odpovedal filozof.

Ak sa vaši žiaci budú prechádzať po Tesco alebo Auparku a na otázku, prečo tam sú, odpoveďa: „Aby som videl, že ani toto ani toto ma neurobí skutočne šťastným“, tak cieľ environmentálnej výchovy sme splnili.

Z ROZHOVOROV O EXISTENCIÁLNEJ ENVIROVÝCHOVE

V roku 2011 som napísal prvý text o koncepcii existenciálnej envirovýchovy. Od toho času som viedol na túto tému rozhovory s desiatkami ľudí – od učiteľov, psychológov až po ochranárov. Stretol som sa s mnohými podnetnými otázkami. Tu sú najčastejšie otázky a odpovede týkajúce sa existenciálnej envirovýchovy.

Prečo to nazývate „existenciálnou envirovýchovou“, keď o ochrane životného prostredia takmer nehovoríte?

Ak sa začneme skutočne hlboko zaoberať tým, kto skutočne sme, aký zmysel má naše pobývanie v tomto svete, uvedomíme si svoju konečnosť na fyzickej úrovni, tak som presvedčený, že v tej chvíli sú vytvorené všetky podmienky k ochrane prírody. Najskôr skúmajme, kto skutočne sme a všetko ostatné už bude pridané.

Prečo ale k tomu potrebujem existenciálny zážitok?

Je skvelé, ak človek dospeje k hlbokým pravdám bez toho, aby musel zažiť hlboký otras. Ale úprimne – keď je človeku veľmi dobre, nemá veľkú motiváciu niečo meniť. Viem, o čom hovorím. Eckhart Tolle v jednom zo svojich textov hovorí o kolabovaní foriem, s ktorými sa stotožňujeme. V prípade, že sme pripravení porozumieť svojej pripútanosti k rôznym formám, takéto rozpustenie môže byť tým, čo nám odhalí povahu nášho bytia.

Musia byť ale existenciálne zážitky negatívne?

Je otázkou, čomu dávame nálepku „negatívne“ a čomu „pozitívne“. Zažil som človeka, ktorý 24 hodinové mlčanie a pobyt o samote v lese považoval za silnú skúsenosť, ktorá ale pre neho nebola vôbec radostná. Iný si túto skúsenosť plne vychutnával a považoval to za príjemný relax. Sme rozdielni a pre kaž-

dého z nás má život prichystané rôzne „darčeky“. Ale späť k vašej otázke. Pred dvomi rokmi sa mi narodil syn. S manželkou sme sa rozhodli pre pôrod doma. Pre mňa osobne to bola jedna z najhlbších skúseností, ktorú som zažil. A byť pri tom, keď na svet prichádza nová bytosť, bolo pre mňa niečím úžasným.

A čo vám tento zážitok priniesol?

Dve veci – byť v prítomnom okamihu a uvedomenie si ťarchy zodpovednosti. Keď sa Yori rodil, bol som plne v tej chvíli, dokonale prítomný. Preto verím, že sila existenciálneho zážitku má obrovskú moc. A keďže tam nebol lekár, uvedomil som si veľkosť zodpovednosti, ktorú som v tej chvíli niesol. Prácu lekárov si vážim. Zároveň som si ale uvedomil, že vo chvíli, keby tam lekár bol, pocit zodpovednosti by som preniesol na neho. V tomto sa dobre poznám – bol by som tam, ale spoliehal by som sa na niekoho iného. Je veľkou pomocou, keď má človek pri sebe niekoho, o koho sa môže oprieť, kto ho podporí, poradí... Často sa ale stáva to, že zodpovednosť presúvame mimo seba. Za pôrod doma som vďačný, aj keď ja nie som žiadny hrdina a jasné, že som mal strach.

Často hovoríte o túžbach a pripútanosti. Vy žiadne nemáte?

Z vašej otázky je zrejmé, že sa nepoznáme. Nie som žiadnym mudrcom, ktorý spočíva v dokonalom pokoji. Mám nesmierne veľa túžob aj pripútanosti. Odhalím vám jednu svoju pripútanosť, ktorá ma veľa naučila. Dostali sme da-

rom krásne veľké auto. Keď som ho prvý krát videl, tak som v prvom rade rozmýšľal, kde ho skryjem, aby ho ľudia nevideli. Keď som s ním prišiel na jednu konferenciu o environmentálnej výchove, tak som sa snažil zaparkovať čo najďalej od zrakov účastníkov.

Tí, čo ma poznajú vedia, že medzi moje záľuby autá určite nepatria. Rozmýšľal som, kde sa vo mne berie tá nespokojnosť. Určite to nebola túžba mať veľké auto, nebola to ani pripútanosť k nemu. A jedného dňa prišlo malé osvetlenie. Pochopil som, že pripútanosť má rôzne formy – od pripútanosti k hmotným veciam až po sofistikovanejšie prejavy akou u mňa bola pripútanosť k povesti. Mal som túžbu, aby ma ľudia videli ako skromného. Lenže akákoľvek pripútanosť nás zneslobodňuje a je veľkým darom, keď na tieto zákutia našej duše vrhneme svetlo. A toto je dôležitá časť existenciálnej envirovýchovy – uvedomovať si svoje myšlienky, city, formy pripútania aj našich túžob. Pretože koreňom nášho utrpenia je práve pripútanosť.

Túžby sú podľa vás zlé?

Ako dlho ste šťastná, keď získate to, po čom ste túžili? Minútu, deň, rok? Rok – to už určite prehánam. Otázka je podľa mňa zle položená. Nejde o to, či sú túžby zlé alebo dobré. Otázkou je, či nás naplnenie túžby urobí skutočne šťastnými. Získame krásne auto, po chvíli nás prestane baviť. Dosiahneme vytúžené zamestnanie a po pár mesiacoch už chceme niečo ďalšie. Tento kolobeh vzniku a uspokojovania túžob je to, čo by sme mali skúmať. Ak to skutočne pochopíme, pomôžeme v prvom rade sebe a bonusom bude aj náš nižší dopad na životné prostredie.

Sú veci z existenciálnej envirovýchovy vhodné pre deti? Nie som si istá, či napríklad téma smrti je pre deti vhodná.

Nie som zástancom toho, aby sme deti klamali a vymýšľali im bájky o tom, že oni nezomrú. Po prvé, je to vedomé klamstvo, po druhé život a smrť sú od seba neoddeliteľné. Naša kultúra sa snaží narodenie ako aj smrť umiestniť mimo zraky bežného života. Podľa mňa to nie je správnou cestou. Učiť deti, aby videli veci takými akými naozaj sú, je podľa mňa povinnosťou učiteľa aj rodiča. Každý z nás už musí nájsť formu ako k tejto téme pristúpi. A príroda nám poskytuje nesmierne veľa na tému vzniku aj zániku. Určite považujem za dôležitejšie, aby sme deťom otvárali toto poznanie ako ich drilovali vybrané slová. Na konci života nám bude k ničomu, že vieme ako sa píše správne slovo „rytier“.

Vaša koncepcia sa mi nezdá ničím nová. Prečo ju za takú vydávate?

Nikdy som netvrdil, že je to prevratná koncepcia, ktorá je originálna. Mojou snahou bolo priniesť predovšetkým do environmentálnej výchovy nový pohľad. Viac sa zamerať na myseľ a vedomie človeka ako na poznávanie ekosystémov. Som presvedčený, že koreň akýchkoľvek problémov nespočíva vo svete, ale v našom vnútri. Poznať seba samého je viac ako poznať všetky zákonitosti fungovania lesa, mokradí alebo vodných ekosystémov.

Pracujete s mnohými rizikovými témami a robíte aktivity, ktoré sa mi nezdajú bezpečné. Nebojíte sa o účastníkov svojich kurzov?

Priznávam, že niektoré aktivity sa môžu javiť ako nebezpečné. Byť o samote v noci v lese vyvoláva u väčšiny ľudí strach. Je to bazálny strach zo smrti.

Nie je ale snahou vystavovať účastníkov existenciálnym zážitkom kvôli zážitkom samým. Vždy zdôrazňujem, že len zážitok, ktorý je následne spracovaný na vedomej úrovni má transformačný potenciál.

Nevystavujete ale ľuď veľkému riziku?

Mojou primárnou hodnotou je sloboda. Nikdy by som nikoho nenútil do aktivity, ktorú absolvovať nechce. Je to slobodné rozhodnutie každého, kto sa touto cestou vydá. Na druhej strane je dôležité povedať, že ak sa má udiť „zázrak“, tak človek musí vykročiť zo svojej komfortnej zóny. Anthony de Mello má k tomu skvelý príbeh: Po tridsiatich rokoch pozorovania na televíziu hovorí muž manželke: „*Podme dnes večer urobiť niečo skutočne vzrušujúce.*“ Tá si hneď pred-

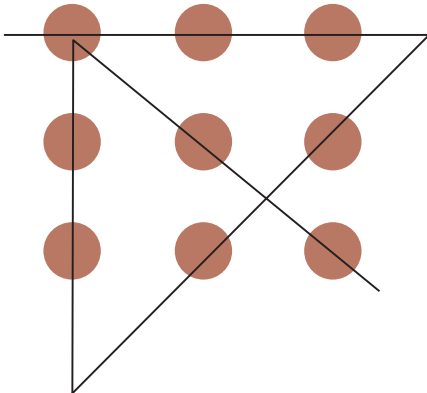
stavila, ako idú do mesta a prežívajú skvelý večer. „*Výborne, čo navrhuješ?*“ „*Vymeníme si kreslá.*“

Myslím, že skutočný existenciálny zážitok musí obsahovať isté riziko. Ťažko zažijeme transformáciu tým, že si pozrieme v teple obývačky film o nočnom lese.

Bol by ste rád, aby napríklad Ministerstvo školstva uplatnilo viac z koncepcie existenciálnej enviroýchovy v učebných osnovách?

To je poslednou vecou, ktorú by som si prial. Takúto túžbu určite nemám. Mne by stačilo, aby ministerstvo ponechalo školám slobodu, aby kráčali svojou cestou. Aj keď je pravdou, že toto by bol pre niektoré školy silný existenciálny zážitok. Dostať slobodu nie je až také ľahké ako sa na prvý pohľad zdá.

Riešenie cvičenia zo strany 235



Použitá a odporúčaná literatúra:

- BACON, F., 1990: Nové organon. Svoboda, Praha. 225 pp.
- CROMPTON, T., 2008: Weathercocks and Signposts: the environment movement at a cross roads. WWF, 42 s., In: wwf.org.uk/strategiesforchange
- CROMPTON, T., THØGERSEN, J., 2009: Simple and painles. The limitations of spillover in environmental campaigning. WWF, 33 pp. Dostupné na wwf.org.uk/strategiesforchange
- DEVAL, B., SESSIONS, G., 1997: Hlboká ekológia. Abies, Tulčák. 336 pp.
- DUBNER, S., J., LEVITT, S., D., 2011: Superfreakonomics. Premedia Group, Bratislava, 287 pp.
- DŽIBRÁN, CH., 1989: Prorok, Vyšehrad, Praha. 140 pp.
- GROF, S., 1993: Holotropní vědomí. GEMMA89, Praha 289 pp.
- JOHANISOVÁ, N., 2013: Alternatívni ekonomické systémy v souvislostech. In Gallayová, Z, Markoš, J., Hipš, J., Dovalová, Z., (eds.) Súčasná spoločnosť - výzvy a vízie. Technická univerzita vo Zvolene, Zvolen, CEEV Živica, Bratislava. p. 38 - 69.
- KELLER, J., 1995: Až na dno blahobytu. Hnutí Duha, Brno, 143 pp.
- KOFMAN, F., 2010: Vědomí biznis. Portál, Praha. 343 pp.
- LÁSZLÓ, E., 2013: Revoluce vědomí. Transatlantický dialog. Carpe Momentum, Praha. 158 pp.
- LEVINE S., 1997: Žijte naplno. Pragma, Praha. 181 pp.
- MACKAY, D., J., C., 2012: Obnovitelné zdroje energie - s chladnou hlavou. Slovenská inovačná a energetická agentúra, Bratislava. 368 pp.
- MCLELLAN, R., 2014: Living Planet Report. Species and spaces, people and places. WWF. 180 pp.
- MELLO, A., 1994: Minutová moudrost. Cesta, Brno, 250 pp.
- MELLO, A., 1996: K pramenům. Cesta, Brno, 239 pp.
- SINGER, M. A., 2013: Odpútaná duša. Citadella, Bratislava. 221 pp.
- STEPHENSON, B., 2012: Co dělá z chlapcu muže. Dharmagaia, Praha. 346 pp.
- TOLLE, E., 2006: Nová Země. Pragma. Praha. 220 pp.
- UNDERHILL, E., 2004: Mystika. Dybbuk, Praha. 587 pp.
- YALOM D., I., 2003: Chvála psychoterapie. Portál, Praha. 244 pp.
- WILBER, K., 2010: Stručná historie všeho. Triton, Praha. 375 pp.

Slovo editorky na záver

V čase, keď vychádza táto učebnica, pracujem v Živici ôsmy rok. S environmentálnou výchovou som sa stretla už ako dobrovoľníčka na vysokej škole a táto skúsenosť, rovnako ako moja súčasná práca, bola a je plná zaujímavých ľudí, neopakovateľných momentov a podnetných projektov. Pri písaní týchto riadkov sa v mysli vraciam k okamihom, ktoré sú dodnes pre mňa veľmi dôležité.

Letné prázdniny strávené u starých rodičov na dedine boli pre dieťa z mesta, obdobím plným malých veľkých dobrodružstiev, na ktoré som sa tešila celý školský rok. Stavali sme bunkre, ložili po stromoch, objavovali nové trasy, chodili zbierať mak a skrývali sa v slnečnicovom poli. S úsmevom si spomínam, ako nás dedko zobral na malú skládku za dedinou, kde vždy objavil niečo, čomu vo svojej dielni našiel nové využitie. Spolu s ním sme zbierali bylinky, ochutnávali jedlé huby predtým, ako sme ich vložili do košíka a počúvali spev vtákov. Verím, že aj tieto výpravy, na ktoré nás babinka vždy starostlivo pripravila, ma významne ovplyvnili. Zoznam do obchodu napísaný z čistej strany krabičky od liekov, zaváranie ovocia, výroba vlastných sirupov a varenie zo sezónnych potravín. Ani jeden z mojich starých rodičov nemal prírodovedné vzdelanie, sotva by vtedy vedeli, čo znamená environmentálna výchova a predsa ich prístup bol oveľa zodpovednejší a pre mňa niekoľko násobne prínosnejší ako desiatky hodín biológie. Dnes si uvedomujem, že som vtedy vnímala svet skôr očami svojich blízkych, ktorí ma sprevádzali mojimi počiatkami poznávania.

Jedným z najkľúčovejších okamihov v mojom ďalšom živote boli aj hlboké, existenciálne zážitky. Prekonávanie straty viedlo cez hľadanie odpovedí vo svojom vnútri až k zmene vnímania vecí, ľudí, situácií a postojov. Elizabeth Kübler-Rossová vo svojej knihe *Svetlo na konci tunela* (Kübler-Rossová, 2012) hovorí, že práve tieto formujúce skúsenosti sú tými najdôležitejšími lekciami v živote, ktoré nás posúvajú tam, kde sme a robia z nás to, kým sme. Vedome ich môžeme vnímať ako skúšky a učiť sa z nich, nevedome ako tresty. Prinášajú to najhlbšie poznanie a najvýraznejší osobnostný posun. A cez moje vnímanie sveta ho vnímajú aj žiaci, pre ktorých vytváram vzdelávacie programy.

Keď som sa ako lektorka globálneho vzdelávania s pochybnosťami spýtala Vanessy Andreotti, či bez osobnej skúsenosti so životom v ekonomicky rozvojových krajinách môžem o nich plnohodnotne vzdelávať študentov, s presvedčením v hlase mi odpovedala: „Áno. Skúsenosť so

životom v rozvojových krajinách ešte nie je zárukou, že pedagóg prenesie globálnu perspektívu do triedy. Je riziko, že bude vidieť v danej krajine len to, čo chce vidieť. Ľudia, ktorí žili/žijú v rozvojových krajinách Ti pri stretnutí môžu len potvrdiť všetky stereotypy, ktoré máš.“

Táto veta pre mňa vystihuje podstatu environmentálnej výchovy, ktorá je v prvom rade o zmene postoja, nie o zbieraní faktov. Nepopieram ich dôležitosť pri hľadaní cesty. Na nej sú však skôr symbolmi, ktorým dávajú uchopiteľný význam a zmysel až vlastné hlboké zážitky a vzťahy.

Pri zostavovaní učebnice sme oslovili osobnosti z rôznych oblastí environmentálneho vzdelávania. Výber autorského tímu nebol náhodný. Každý z autorov a autoriek sa dlhodobo venuje environmentálnej problematike a vzdelávaniu v rôznych sférach – akademickej, súkromnej či mimovládnej. Viacerí prešli nimi všetkými. Majú za sebou roky praxe, desiatky vzdelávacích programov a súbežne vedeckej činnosti, publikácií pre žiakov, študentov či verejnosť. Snažili sme sa z kúskov mozaiky rôznych skúseností, metód a názorov vyskladať ucelený a zrozumiteľný obraz. S malou dušičkou na začiatku a s veľkou vďačnosťou k celému tímu na koniec si myslím, že sa nám to podarilo. Cítim obdiv k autorom a autorkám, ktorí roky žijú a učia to, čomu veria a aj napriek tomu nepresadzujú svoj názor a prístup ako jediný správny. Naším cieľom bolo ponúknuť paletu rozmanitých prístupov a názorov. Motivovať študentov k odkrývaniu vlastného vnútorného, osobného i environmentálneho vedomia. Ak v nej nájdú to, čo v danej situácii či v období potrebujú, ak ich inšpiruje a usmerní v praxi, ak si uvedomia, že vzdelávanie sa dá robiť aj „inak“, ak si po jej prečítaní budú klásť ďalšie otázky a hľadať na ne odpovede, potom určite splnila svoj účel.

Som rada, že aj prostredníctvom tejto učebnice otvárame nový trend vo vzdelávaní, ktorý citlivo preklápa teóriu k praxi.

Zuzana Dovalová
Koordínátorka projektu

Použitá literatúra a odporúčená literatúra:

KÜBLER-ROSSOVÁ, E., 2012: Světlo na konci tunela. Úvahy o živote a umírání. Jota, Praha. 262 pp.

Stručný slovník vybraných pojmov

Dobrovolná skromnosť

dobrovoľne zvolený spôsob života s cieľom žiť „šťastnejší a bohatší život skromnejšími prostriedkami“ (Librová, 1994). (pozn. ed.: synonymum výberová náročnosť – viac nižšie, príp. vedomá skromnosť)

Ekologická stopa

vychádza z predpokladu, že je možné väčšinu zdrojov, ktoré spotrebujeme a odpadov, ktoré vyprodukujeme, prepočítať na plochu. Vieme napríklad pomerne presne vypočítať, ako veľké územie potrebujeme pre získanie tony dreva, tony papiera alebo tony pšenice a pod.. Vieme tiež, aké množstvo pôdy by sme potrebovali k vypestovaniu lesa, ktorý by zachytil tonu emisií oxidu uhličitého. Ak spočítame spolu všetky plochy, ktoré vzniknú spotrebou zdrojov a produkciou odpadov, ktoré prináležia jednému človeku, dostaneme jeho ekologickú stopu. Toto isté je možné uviesť pre konkrétny štát, ako aj mesto (Wackernagel, Rees, 1996).

Ekologická výchova a vzdelávanie

zamerané na poznanie fungovania prírodných systémov (vychádzajúc z vedného odboru ekológia ako vedy o organizmoch a ich prostredí a vzájomných vzťahoch) a budovanie vzťahu človeka k prírode. (pozn. ed.: v praxi sa však používa pojem ekologická výchova v širšom zmysle, príp. ako synonymum pojmu environmentálna výchova).

Ekologický luxus

ekologicky priaznivé správanie uvedomele znižujúce ekologickú stopu, schopné seba obmedzenie, vzťahuje sa k nemateriálnym, kultúrou oceňovaným hodnotám, ide o prvky správania, nie o celý životný spôsob (Librová, 2003).

Evaluácia

proces kritického skúmania programu. V jeho priebehu je hodnotená teória programu, identifikované jeho problematické miesta a sú navrhované zmeny programu (Mertens, 2010; Patton, 2002; Barch et al., 2007)

Environmentálna etika

súhrn mravných noriem, resp. dobrovoľných sebaobmedzení, smerujúcich k zodpovednému prístupu človeka k prírode, ku všetkým jeho obyvateľom a zdrojom. Zmyslom environmentálnej etiky je ponúkať ľuďom také životné spôsoby, ktoré umožňujú trvalo udržateľné žitie pre všetko živé na Zemi (Kohák, 2002)

Environmentálna výchova a vzdelávanie

v najširšom slova zmysle je to akékoľvek výchovné a vzdelávacie úsilie, ktorého cieľom je predovšetkým zvyšovať spoluzodpovednosť ľudí za súčasný i budúci stav prírody a životného prostredia, rozvíjať tvorivosť, citlivosť, ústretovosť ľudí k riešeniu problémov starostlivosti o prírodu/životné prostredie, utvárať ekologicky priaznivé hodnotové orientácie, ktoré kladú dôraz na dobrovoľnú skromnosť a nekonzumné, duchovné kvality života (Máchal, 2000).

(pozn. ed.: v praxi sa však používa pojem environmentálna výchova aj ako synonymum pojmu ekologická výchova)

Environmentálny/ekologický výučbový program

usporiadaný a previazaný interaktívny sled aktivít, ktorý napĺňa jeden či viac spoločných výchovných a vzdelávacích cieľov (Wholey, Hatry, Newcomer, 2004, Ernst, Monroe, Simons, 2009).

Fair trade

spôsob obchodu, ktorý poskytuje pestovateľom, zamestnancom a remeselníkom z krajín globálneho Juhu možnosť užiť sa vlastnou prácou za dôstojných podmienok. Výrobcovia v rámci systému fair trade dostávajú za svoju prácu výkupnú cenu, ktorá zodpovedá nákladom na pestovanie či výrobu a zároveň umožňuje dôstojné živobytie. Fair trade zaručuje férové obchodné podmienky, dodržiavanie ľudských a pracovných práv alebo šetrnosť k životnému prostrediu.

Medzi základné princípy fair trade patrí:

- výkupná cena zodpovedajúca nákladom udržateľnej produkcie a dôstojného živobytia,
- dlhodobé obchodné vzťahy,
- dodržiavanie dohôd Medzinárodnej organizácie práce (ILO),
- zákaz nútenej a detskej práce,
- dlhodobo udržateľný rozvoj miestnych komunít,
- kontrolované využívanie pesticídov a ďalšej poľnohospodárskej chémie,
- zákaz využívania geneticky modifikovaných plodín,
- šetrnejší prístup k využívaniu prírodných zdrojov

(zdroj: <http://www.fairtrade-cesko.cz>).

Globálne vzdelávanie

vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v učení (sa). Prostredníctvom neho dochádza k zvyšovaniu povedomia o globálnych témach, ktoré sa týkajú každého jednotlivca, k rozvoju jeho kritického myslenia v týchto témach a k hlbšiemu porozumeniu oblastí a tém, ktoré sa týkajú celého sveta. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca a posilňujú uvedomenie si vlastnej úlohy vo svete. Motivuje ľudí k zodpovednosti a vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana. V súlade s národnou stratégiou je globálne vzdelávanie zastrešujúci termín. Jeho súčasťou je globálne rozvojové vzdelávanie (vzdelávanie o problematike tzv. rozvojových

krajín/krajín globálneho Juhu a chudoby vo svete), environmentálne vzdelávanie, multikulturné vzdelávanie (Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie 2012 – 2016).

Jevonsov paradox

zvýšená účinnosť zdroja znižuje náklady jeho využitia oproti iným zdrojom, čo zvyšuje dopyt po ňom a ruší akýkoľvek vplyv úspor na zníženie jeho spotreby. Zvýšená efektívnosť zdroja navyše urýchľuje ekonomický rast, ktorý ďalej zvyšuje dopyt po všetkom a predovšetkým dopyt po energiách (pôv. Jevons, 1865).

Participácia

podieľanie sa, zapojenie sa, účasť, spolupôsobenie, spolourozhodovanie, vťahnutie. V Zelennej škole chápané v zmysle spolu podieľania sa žiakov, pedagogických, nepedagogických pracovníkov, rodičov a celej školskej komunity na procese premeny školy (www.zelenaskola.sk).

Prierezové témy

vymedzuje ich Štátny vzdelávací program. Zväčša sa prelínajú cez vzdelávacie oblasti a je možné ich realizovať viacerými formami – ako integrovanú súčasť vzdelávacieho obsahu oblastí vzdelávania a vhodných vyučovacích predmetov, ako samostatný učebný predmet v rámci rozširujúcich hodín (pri profilácii školy), vhodná je forma projektu (v rozsahu počtu hodín, ktoré sú pridelené téme) alebo veľmi efektívnou formou kurzu. Nevyhnutnou podmienkou účinnosti a neformálnej realizácie témy je používanie aktivizujúcich, interaktívnych učebných metód. Výber spôsobu a času realizácie prierezovej témy je v kompetencii každej školy (www.statpedu.sk).

Pôvodné národy

spoločenstvá, ktoré si uchovávajú jedinečné tradície a ich sociálne, kultúrne, ekonomické a politické javy sa odlišujú od dominantnej spoločnosti, v ktorej sa nachádzajú. Ide o potomkov tých, ktorí obývali danú krajinu či región v čase, keď do nej prišli nové kultúry, ktoré sa časom stali dominantné vďaka osídleniu, okupácii, kolonizácií atď. (United Nations, 2009).

Školský vzdelávací program

vychádza zo Štátneho vzdelávacieho programu a zohľadňuje špecifické podmienky a potreby regiónu. Je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie. Vydáva ho riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Zriaďovateľ si ho môže vyžiadať od riaditeľa školy na schválenie (www.statpedu.sk).

Štátny vzdelávací program

základný záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať ako aj rámcový obsah vzdelávania. Vydáva a zverejňuje ho pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (www.statpedu.sk).

Trvalo udržateľný rozvoj

rozvoj, ktorý uspokojuje potreby súčasnej generácie bez toho, aby obmedzoval možnosti budúcich generácií uspokojovať ich potreby. (pozn. ed.: termín je často vnímaný ako synonymum trvalo udržateľného rastu, pričom je zdôrazňované ekonomické hľadisko (rast výroby, spotreby, ziskov, blahobytu), ktoré je však spojené so spotrebou obmedzených zdrojov či produkciou odpadov, zvyšovaním spotreby energie a pod. Ide o terminologický protiklad (nič nemôže rásť trvale). Alternatívou k nemu je používanie spojenia **trvalo udržateľný život**, v ktorom je obsiahnutá snaha o zabezpečenie podmienok života na Zemi (nielen pre človeka), znižovanie ekologickej stopy, zlepšovanie kvality ľudského života v oblasti sociálnej, duchovnej, nemateriálnej, v rámci únosnosti Zeme.

Výberová náročnosť

„Budíme nároční, ale vyberajme si v čom. Kladme naozaj vysoké nároky na čistú vodu a čerstvý vzduch, na zdravotníctvo, verejnú dopravu, na maximálnu energetickú výkonnosť a radosť zo života – nie na čo najnákladnejšie hromadenie vecí. To predsa nie je o živote v jaskyni. Je to o niečom inom. Je to predovšetkým vzbura proti snobizmu, ktorý v nás živí našu konzumnú toxikomániu. Ide o to vážiť si nie toho, kto má viac, ale naopak toho, kto dokáže byť rovnako šťastný s menším zaťažením spoločnosti a Zeme. Dobrovoľná skromnosť nie je o askéze. Je o výberovej náročnosti, o radosť zo života namiesto radosť z majetku“ (Kohák 2002)

Použitá literatúra:

- BARCH, B., DUVALL, J., HIGGS, A., WOLSKE, K., ZINT, M., 2007: Planning and Implementing an EE Evaluation. Retrieved from <http://66.135.39.45:7080/meera-dev/knowledge-base/plan-an-ee-evaluation>
- ERNST, J., A., MONROE, M., C., SIMMONS, B., 2009: Evaluating your environmental education program. a workbook for practitioners. Washington: NAAEE.
- JEVONS, W., S., 1865: The Coal Question; An Inquiry Concerning the Progress of the Nation, and the Probable Exhaustion of Our Coal Mine. London & Cambridge: Macmillan & Co.
- KOHÁK, E., 2002: Zelená svatozář (kapitoly z ekologickej etiky). SLON, Praha.3. prepracované vydanie. 204 pp.
- LIBROVÁ, H., 1994: Pestří a zelení. Kapitoly o dobrovoľné skromnosti. Hnutí Duha a Veronica, Brno, 218 pp.
- LIBROVÁ, H., 2003: Vlažní a váhaví. Kapitoly o ekologickém luxusu. Doplněk, Brno.
- MÁCHAL, A., 2000: Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Rezekvítek, Brno. 205 pp.
- MERTENS, D., M., 2010: Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods. Thousand Oaks: Sage. 525 pp.
- NÁRODNÁ STRATÉGIA PRE GLOBÁLNE VZDELÁVANIE NA OBDOBIE 2012 - 2016, dostupná na http://www.statpedu.sk/files/documents/odborne_info
- PATTON, M., Q., 2002: Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage. 700 pp.
- United Nations, 2009: State of the Worlds Indigenous Peoples. New York, United Nations Publication.
- WACKERNAGEL, M., REES, W., E., 1996: Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth. Gabriola Press New Society Publishing. B. C.
- WHOLEY, J., S., HATRY, H., P., NEWCOMER, K., E., 2004: Handbook of Practical Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass. 720 pp.
- www.fairtrade-cesko.cz
- www.statpedu.sk
- www.zelenaskola.sk

O autorkách a autoroch



Vanessa de Oliveira Andreotti

Vanessa Andreotti sa stala prvou profesorkou vo Fínsku, ktorá sa venuje globálnemu vzdelávaniu. Pôsobila na Univerzite v Oulu. V súčasnosti pôsobí na Univerzite Britskej Kolumbie v Kanade. Je tiež členkou Centra pre štúdium globálnej a sociálnej spravodlivosti na Univerzite v Nottinghamu, kde aj získala doktorát. Na Slovensku pôsobí ako lektorka Sokratovho inštitútu. Pre British Council koordinovala v brazílskom štáte Paraná projekt pre 4000 učiteľov (sama niekoľko rokov učila na brazílskej škole angličtinu). Pôsobila tiež na Novom Zélande a v Írsku. Je autorkou desiatok článkov o globálnom vzdelávaní, z kníh napr. *Actionable Postcolonial Theory in Education* (Andreotti, Souza, 2011), *Learning to Read the World Through Other Eyes* (Andreotti, 2008).



Vladimír Burjan

Po absolvovaní Matematicko-fyzikálnej fakulty Univerzity Komenského učil 5 rokov na Gymnázium A. Markuša v Bratislave (GAMČA) v triedach pre matematické talenty. V novembri 1989 spolu zakladal Učiteľské fórum, neskôr pôsobil na ministerstve školstva ako riaditeľ niekoľkých odborov. V rokoch 1991 - 1994 viedol skupinu merania výsledkov vzdelávania na Výskumnom ústave pedagogickom, bol prvým slovenským národným koordinátorom projektu TIMSS a neskôr aj členom medzinárodného tímu pripravujúceho pre OECD testovanie PISA 2004. Prednášal na konferenciách v Kanade, Austrálii, Veľkej Británii, Španielsku, Nemecku, Rakúsku, Maďarsku a mnohokrát v Českej republike. V marci 1994 založil firmu EXAM testing (www.exam.sk), na čele ktorej stojí dodnes. Od septembra 2009 je vydavateľom a šéfredaktorom mesačníka DOBRÁ ŠKOLA (www.casopisdobraskola.sk). Netají sa tým, že na slovenskom školstve sa mu mnohé nepáči. Napriek tomu (či možno práve preto) je častým prednášateľom na rôznych učiteľských konferenciách a seminároch a hosťom televíznych a rozhlasových relácií na tému školstva. Svoje názory na otázky vzdelávania publikuje v tlači a na svojom blogu www.burjanoskole.sk.



Jan Činčera

Študoval informačnú vedu a pedagogiku na Filozofickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe, kde sa zaujímal o problematiku environmentálnej komunikácie a vzťahu medzi informačnou spoločnosťou a udržateľným rozvojom. Neskôr prevážil jeho záujem o environmentálnu výchovu, formovaný rokmi strávenými v Hnutí Brontosaurus. Pracoval ako učiteľ, postupne na strednej, vyššej a nakoniec vysokej škole. Na Technickej univerzite v Liberci založil odbor Pedagogika voľného času, kde učí o i. environmentálnu výchovu a zážitkovú pedagogiku. V súčasnej dobe pôsobí na Masarykovej univerzite v Brne (Katedra environmentálnych štúdií), kde prednáša teóriu environmentálnych programov a environmentálnej výchovy. Spolupracuje s radom neziskových organizácií, ktorým poskytuje konzultácie či pomáha pripraviť programy environmentálnej výchovy. Jeho publikačná činnosť súvisí predovšetkým s ich evaluáciou. Je autorom niekoľkých certifikovaných metodík na evaluáciu programov environmentálnej výchovy, spolupracoval na dokumentoch určujúcich ciele environmentálnej výchovy pre základné a stredné školy. Je spoluautorom učebnice environmentálnej výchovy pre základné školy, autorom niekoľkých monografií a odborných štúdií.



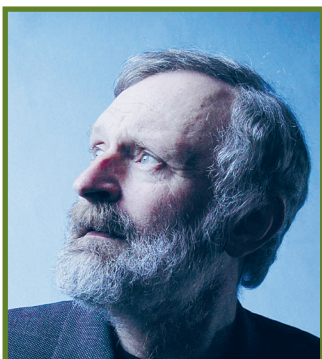
Zuzana Gallayová

Vyštudovala Fakultu ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene. Učí tu predmety Environmentálna výchova, Metódy environmentálnej výchovy, Globálne vzdelávanie a Náuku o krajine. Hľadá spôsoby, ako nielen prednášať, ale aj učiť „inak“. Ostatné roky úzko spolupracuje s Centrom environmentálnej výchovy a vzdelávania Živica ako aj ďalšími mimovládnyimi organizáciami. Práca konzultantky medzinárodného programu Zelená škola jej prináša množstvo otázok, ako učiť environmentálnu výchovu a podnecuje k hľadaniu ciest postupnej premeny škôl. Lektorovanie kurzov pre učiteľky a učiteľov ju motivuje, že zmeny sú možné. Je autorkou a spoluautorkou metodických materiálov pre školy. Členkou tímu projektu Sokratov inštitút, ktorý je zameraný na interaktívne vzdelávanie vysokoškolákov rôznych odborov v rôznych oblastiach (ocenený za inovatívne prístupy vo vzdelávaní cenou BrilianTT 2014).



Juraj Hipš

Vyštudoval filozofiu a estetiku na Filozofickej fakulte UK. Bol učiteľom na rôznych stredných školách a prednášal na materskej fakulte. Predmet „Existenciálna envirovýchova“ prednášal aj na Univerzite Palackého v Olomouci. Od roku 2001 je riaditeľom Centra environmentálnej a etickej výchovy Živica. Je spoluzakladateľom komunitnej environmentálnej základnej školy v Zaježovej a Sokratovho inštitútu pre nadaných vysokoškolských študentov. Je autorom niekoľkých metodických príručiek venovaných environmentálnej výchove a ľudským právam. Nepozná názvy rastlín, ale o to viac ho zaujíma bytie. Má tri deti a žije na zaježovských lazoch.



Mikuláš Huba

Je absolventom Prírodovedeckej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a profesorom v odbore geografia a geológia. Od roku 1978 pôsobí na rôznych pozíciách na Geografickom ústave Slovenskej akadémie vied. V rokoch 1990 - 1992 bol poslancom Slovenskej národnej rady a predsedom jej výboru pre životné prostredie a ochranu prírody. Do parlamentu a obdobnej funkcie sa vrátil po 20 rokoch (2012). Nikdy nebol členom žiadnej politickej strany, aj keď zo začiatku sympatizoval so Zelenými. Rád o sebe hovorí ako o veteránovi ochranárskeho hnutia na Slovensku vzhľadom na 46 rokov, ktoré v tomto prostredí na rôznych postoch strávil (o.i. ako predseda Slovenského zväzu ochrancov prírody a krajiny, Spoločnosti pre trvalo udržateľný život/SR a niekoľkých ďalších organizácií). Aktívne sa zúčastnil kľúčových medzinárodných environmentálnych konferencií, prednášal na viacerých univerzitách doma i v zahraničí a napísal či zostavil viac ako 50 monografií a zborníkov. Je držiteľom Ceny Josefa Vavrouška, Čestnej ceny Dominika Tatarku a mnohých ďalších ocenení (zväčša zahraničných). Absolvoval prestížne stáže v USA, Veľkej Británii, Austrálii a inde. Najradšej relaxuje v prírode a na drevenciach.



Jan Krajhanzl

Je sociálnym psychológom a ekopsychológom. Doktorské štúdium sociálnej psychológie absolvoval na Filozofickej fakulte Univerzity Karlovy, za svoju doktorskú prácu získal Cenu Josefa Vavrouška. V súčasnej dobe pôsobí na Katedre environmentálnych štúdií Fakulty sociálnych štúdií Masarykovej univerzity v Brne. Zaoberá sa tým, prečo je pre deti a pre dospelých dôležitý kontakt s prírodou, čo ľuďom bráni chrániť životné prostredie a ako komunikovať s verejnosťou o ochrane prírody a životného prostredia. Aktuálne rieši niekoľko projektov, ktoré sa venujú výskumu občianskej angažovanosti a hľadania spôsobov, ako motivovať rôzne segmenty verejnosti k aktívnemu zapojeniu do vecí verejných. Je autorom knihy *Psychologie vztahu k přírodě a životnímu prostředí* (Lipka, MUNIpress, 2014), publikácie *Dobře utajené emoce a problémy životního prostředí* (Lipka, 2012) a spoluautorom publikácií *Člověk + příroda = udržitelnost? Texty o premene vztahov lidí k přírodě, environmentální výchove a udržitelnosti* (Zelený kruh, 2009) a *Možnosti spolupráce s veřejností (nejen) při ochraně životního prostředí* (Zelený kruh, 2010). Často spolupracuje s neziskovými organizáciami, pre ktoré konzultuje a lektoruje, prípadne realizuje výskumy. Dvadsiaty rok podporuje rozvoj ekopsychológie v Českej republike, je editorom Českého portálu ekopsychologie (www.ekopsychologie.cz).



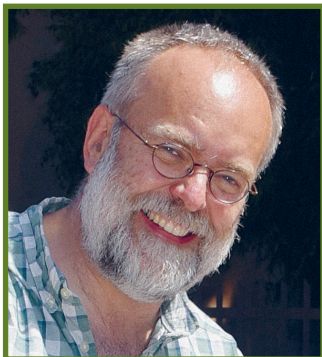
Zuzana Labašová

Zuzana Labašová sa v Centre environmentálnej a etickej výchovy Živica venuje globálnemu vzdelávaniu, momentálne je na materskej dovolenke so synom Yorim. Ku globálnemu vzdelávaniu ju priviedla životná cesta - detstvo strávila na malom ostrove v Stredozemnom mori, neskôr študovala psychológiu na Univerzite Komenského a City University of New York. Vo svojej diplomovej práci sa zamerala na psychologické aspekty migrácie a adaptácie utečencov a migrantov na novú kultúru. Dôležitosť globálneho vzdelávania vníma aj vďaka svojej dcére, ktorá je Slovenka indicko-afrického pôvodu, pričom polovica jej rodiny žije v USA.



Aleš Máchal

Vyštudoval Prevádzkovo ekonomickú fakultu Vysokiej školy poľnohospodárskej v Brne (teraz Mendlova univerzita), odbor prevádzka a ekonomika poľnohospodárstva (Ing., 1975), na tej istej škole absolvoval postgraduálne štúdium „Ochrana a tvorba životného prostredia“ (1986) a doplňujúce pedagogické štúdium (1992), v roku 2011 dokončil 80 hodinový kurz „Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu v environmentálnej výchove“. Pred rokom 1991 pôsobil štyri roky v štátnej ochrane prírody Juhomoravského kraja, v roku 1991 spoločne s kolegyňou Hanou Korvasovou založili Lipku – Dom ekologickej výchovy (teraz Lipka – školské zariadenie pre environmentálne vzdelávanie), ktorú prvých 10 rokov viedol ako riaditeľ, neskôr ako zástupca riaditeľky a pedagóg – metodik so zameraním na vysokoškolskú výuku didaktiky environmentálnej výchovy a na ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov v oblasti ekológie a environmentalistiky. Z významnejších publikácií: Máchal, A.: Špetka dobromysli (Kapitoly z praktické ekologickej výchovy). Brno: EkoCentrum, 1996, Máchal, A., Husták, J. a Slámová, G. Malý ekologický a environmentální slovníček. Brno: Rezekvítek, 2006, Máchal, A. Průvodce praktickou ekologickou výchovou. Brno: Rezekvítek, 2007, Vlašín, M., Ledvina, P. a Máchal, A. Desatero domácí ekologie. Brno: Síť ekologických poraden, 2009, Máchal, A., Nováčková, H. a Sobotová, L. Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Brno: Lipka, 2012. Od 1. marca 2015 je na dôchodku a vzhľadom na ťažkú poruchu sluchu bude pre Lipku aj naďalej pracovať len na čiastočný úväzok ako konzultant a editor metodických publikácií.



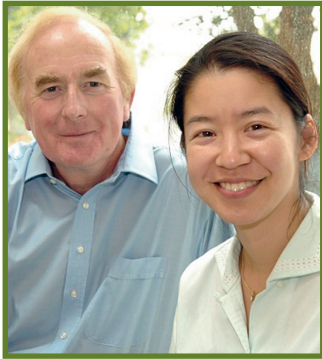
Richard Medaľ

Absolvent Prírodovedecké fakulty Univerzity Karlovy v Prahe, odboru učiteľstvo biológie – chémie. Pol života Pražák, pol života Trenčan. Environmentálny pedagóg. Riaditeľ mimovládnej organizácie Centrum environmentálnych aktivít (www.cea.sk). Spoluzakladateľ siete Špirála (www.spirala.sk). Iniciátor programu Zelená škola na Slovensku a realizátor prvých šiestich ročníkov programu (www.zelenaskola.sk). Národný operátor programu Mladí reportéri pre životné prostredie (www.mladireporteri.sk). Autor a vydavateľ ekopedagogickej literatúry a časopisu ĎalEKOhľad pre učiteľov (www.cea.sk). Občiansky aktivista. Komunálny politik (www.trencin21.sk). Majiteľ BIOobchodu – živnostník (www.bio-obchod.sk). Umiernený propagátor alternatív konzumného spôsobu života (www.biospotrebiteľ.sk). Ekologického poľnohospodárstva. Prírodného záhradníčenia (www.prirodnazahrada.eu). „Nežnej“ mobility. Ochranca prírody, verejnej zelene, verejných priestorov so zachovaním ich verejných funkcií. Otec troch detí. Milovník hôr aj vôd, turistiky, bielokarpatských orchideových lúk...



Miroslava Piláriková

Ukončila bakalárske štúdium na Fakulte ekológie a environmentalistiky, odbor Filozofia a teória ekologizácie (ekofilozofia) a následne inžiniersky stupeň na odbore Ekológia a ochrana biodiverzity. Popri štúdiu sa najprv len voľnočasovo venovala programu Zelená škola. Od februára 2011 je súčasťou tímu Zelenej školy, kde sa venuje hlavne spolupráci so školami a konzultantmi programu. Po dlhých pracovných dňoch si vie oddýchnuť hlavne pri varení, na dobrom koncerte, či pri prechádzke so psom. Školám rada pomáha pri vymýšľaní aktivít do akčného plánu, pri motivácii a spolupráci, ale aj ako „bútlavá vřba“ pri iných problémoch.



David Selby, Fumiyo Kagawa

David Selby je zakladajúcim riaditeľom a Fumiyo Kagawa je vedúca výskumu v medzinárodnej akademickej mimovládnej organizácii Sustainability Frontiers (Hranice udržateľnosti).¹ v súčasnosti pracujú na vzdelávaní o klimatických zmenách, vzdelávaní o znižovaní rizík katastrof a mier budujúcom vzdelávaní. Vo svojej práci kladú dôraz na ich význam pre prírodu a vzdelávanie smerujú k témam udržateľnosti. David ukončil svoje doktorandské štúdium pedagogiky na University of Birmingham, Veľká Británia, bol riaditeľom Centra pre Globálne vzdelávanie na University of York, Veľká Británia, (1982 -1992). Pôsoobil tiež ako profesor didaktiky a riaditeľ Medzinárodného Inštitútu pre Globálne Vzdelávanie v Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Kanada (1992-2003). Neskôr sa stal profesorom v oblasti vzdelávania pre udržateľnosť na University of Plymouth (2003-9). Fumiyo tiež pracovala na univerzite v Toronte (2001-3) a v Plymouth (2004-10) ako výskumníčka v oblasti globálneho občianstva, udržateľnosti a pohotovostného vzdelávania. Svoj doktorandský titul v oblasti vzdelávania získala na University of Plymouth v roku 2009. Medzi ich nedávne kľúčové publikácie patria: Sustainability Frontiers: Critical and Transformative Voices from the Borderlands of Sustainability Education (2015), Child-Friendly Schooling for Peacebuilding (2014), a Towards a Learning Culture of Safety and Resilience (2014). Ich program vzdelávania učiteľov „Klimatické zmeny v triede“ - Climate Change in the Classroom (2013), ktorý obsahuje vzdelávacie aktivity pre stredné školy, sa používa v mnohých častiach sveta. David je známy vďaka svojej priekopníckej metodickéj príručke globálneho vzdelávania, Global Teacher, Global Learner (Globálny Učiteľ, Globálny Žiak) (1988).



Zuzana Dovalová

Vyštudovala environmentalistiku na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave, kde neskôr ukončila doplnujúce pedagogické štúdium. Už počas školy sa ako dobrovoľníčka venovala environmentálnej výchove. Od roku 2007 pracuje ako lektorka a metodička v Centre environmentálnej a etickej výchovy Živica. V rámci tvorby globálnych a environmentálnych výučbových programov sa venuje rôznym metódam zážitkovej pedagogiky. Okrem hľadania nových prístupov ako vnímať a sprostredkovať informácie žiakom ju naplňa cestovanie, vzdelávanie (sa), písanie, kontakt s prírodou a inšpiratívnymi ľuďmi.

¹ <http://www.sustainabilityfrontiers.org>

O projekte Globálne vzdelávanie v súvislostiach

Vzdelávanie na modernej univerzite nemá podobu sedenia na prednáškach a formálneho spracúvania zadaní. V snahe o prepájanie výučby s dennou praxou spolupracuje Technická univerzita vo Zvolene (TUZVO) s Centrom environmentálnej a etickej výchovy Živica v oblasti environmentálnej a globálnej výchovy a vzdelávania. V akých podobách?

- študenti pracujú ako dobrovoľníci konzultanti medzinárodného programu **Zelená škola** (od 2008)
- spolupráca študentov v projekte **Fairtrade z prvej ruky** (2009)
- testovanie modulu **Bezpečnosť potravín** študentami v rámci on-line projektu spotrebiteľského vzdelávania DOLCETA (zahŕňa 27 krajín EÚ, za Slovensko gescia CEEV Živica, 2010)
- prvá výučba kurzovou formou predmetu **Metódy environmentálnej výchovy** vo Vzdelávacom centre Zaježová (2011)
- projekt **Sokratov inštitút** (od 2012) atď.

V projekte **Globálne vzdelávanie na Fakulte ekológie a environmentalistiky** (2013 - 2015, podporené Slovak Aid) sme implementovali témy globálneho vzdelávania do študijných predmetov vyučovaných na Fakulte ekológie a environmentalistiky (ďalej FEE) TUZVO v spolupráci so zahraničnou univerzitou - University of Oulu (Fínsko, prof. V. Andreotti), s využitím vzdelávacích materiálov a skúseností neziskových rozvojových organizácií. V téme globálneho vzdelávania prof. Andreotti vyškolila 12 pedagógov FEE, ktorí inovovali svoje predmety. Zaviedli sme nový predmet *Globálne vzdelávanie*, vydali k nemu učebné texty *Globálne vzdelávanie - kontext a kritika* (Andreotti et al., 2014) viac o výstupoch: **W** Študenti FEE lektorovali výstavu *Svet v nákupnom košíku* (vytvorila a zapožičala Živica), ktorú navštívilo 892 návštevníkov (žiaci, študenti aj verejnosť).

Projekt Globálne vzdelávanie v súvislostiach (november 2014 - december 2015) je ďalším pokračovaním našej spolupráce. Jeho cieľom je vytvorenie podmienok na začlenenie rozvojových tém do študijných programov TUZVO na celouniverzitnej úrovni. Vytvorili sme e-learning *Etika médií v globálnom vzdelávaní*, vyškolili 15 akademických pracovníkov univerzity, zriadili sme *Informačný bod pre globálne vzdelávanie* v priestoroch univerzitnej knižnice (SLDK), zapojili sme sa do medzinárodného výskumu prof. Andreotti *Ethical Internationalism in Higher Education*. Zorganizovali sme tiež verejnú prednášku, napr. s prof. Andreotti, prezidentom PDCS Slovakia Dušanom Ondrušekom, zástupcom Inuitov pri OSN Angangaq Angakkorsuaq.



**AJ NA TEBE ZÁLEŽÍ,
AKO BUDE NAŠA PLANÉTA VYZERÁŤ**

Vyfarbi prázdne polia a sprav z tejto krajiny pekné miesto na život.

Milujeme našu planétu každým voltom



 **ZSE**

*Mohol si prečítať tisíce kníh a tisícky článkov,
ale bez vlastných skúseností nevieš nič.*

Tomáš Erlich

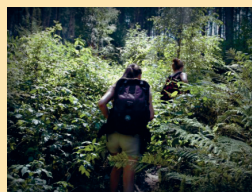
Ponúkame študijné odbory s prepojením na prax



Ekológia a ochrana biodiverzity
Ekológia a využívanie krajiny
Environmentálny manažment
Environmentálne inžinierstvo

Vytvárame podmienky pre získanie skúseností

Zahraničné študijné pobyty
Bakalárske a diplomové práce pre prax



Podporujeme študentov v aktivitách



Ekocentrum

časopis eFFEkt

Deň Zeme pre školy

súťaž Študentský fotoobjektív

projekt Vymeň BAR za BARiny

sad krajových odrôd ovocných drevín

konzultantstvo v programe Zelená škola



Viac <http://www.tuzvo.sk/fee>



semináre
pre **verejnú**



meditačné
ústranie a ústranie
v tme



**vzdelávacie
centrum zaježová**
REALIZUJE ŽIVICA



akcie pre
MVO a firmy



zážitkové
školské výlety



pobyty pre
rodiny s deťmi



MIESTO, KDE ČLOVEK VNÍMA

- lazy pri Zvolene
- inšpirujeme k zmene
- otvorené pre každého

zajezova@zivica.sk, 0917 517 267
www.zivica.sk/zajezova




ekoobchod
REALIZUJE ŽIVICA

Ohľaduplné nakupovanie

Kamenná predajňa
Vysoká 18, Bratislava
Otvorené:
po - pi, 12.00 - 18.00
ekoobchod@zivica.sk
e-shop: www.ekoobchod.sk



*Celý zisk
Ekoobchodu Živica
venujeme na rozvoj
environmentálnej
výchovy.*





E-learning Výzvy a vízie

Súčasná spoločnosť na križovatke



**Globálne
vzdelávanie**



**Kolapsy
civilizácií**



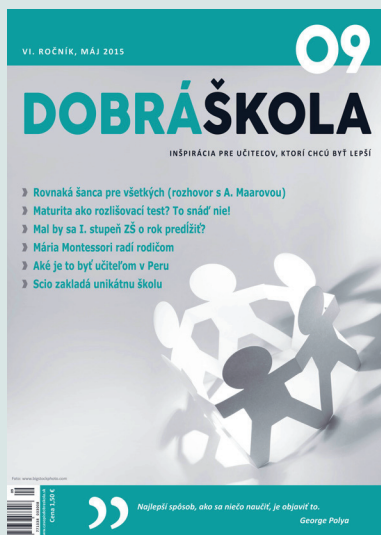
**Alternatívy
v poľnohospodárstve**

<http://www.sokratovinstitut.sk/e-learning/>

Projekt „Sokratov inštitút“ je realizovaný v rámci Programu Švajčiarsko-Slovenskej spolupráce. Rozšírenie e-learningu podporila Slovak Aid v rámci projektu „Globálne vzdelávanie v súvislostiach“.

DOBRÁŠKOLA

INŠPIRÁCIA PRE UČITEĽOV, KTORÍ CHCÚ BYŤ LEPŠÍ

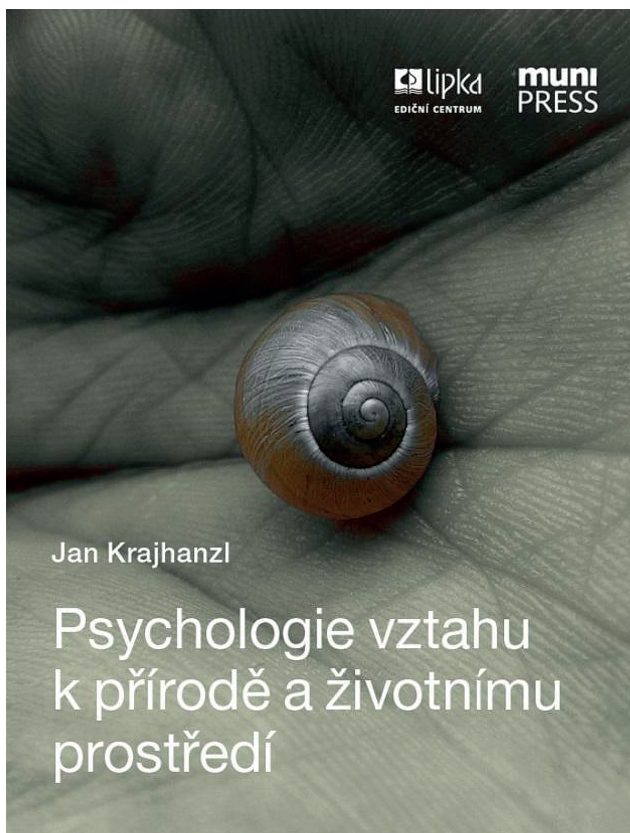


Je dôležité **o všetkom vedieť**.
Je potrebné **vyjadriť svoj názor**.
Je dobré **o problémoch diskutovať**.
Je príjemné **cítiť, že nie ste sami**.
Je užitočné **nechať sa inšpirovať druhými**.

„Po šiestich rokoch úsilia nás nadšene čítajú tisíce učiteľov. Veríme, že aj Slovensko môže mať dobré školy, a chceme byť pomocníkom pre tých, ktorí tomu veria s nami.“

Vladimír Burjan, šéfredaktor

www.casopisdobraskola.sk



Všimli jste si, jak různorodý vztah mají lidé k přírodě a životnímu prostředí?

Jan Krajhanzl vás ve své knize touto rozmanitostí provede a s použitím odborné literatury mnoha oborů, ale i beletrie a příkladů z každodenního života vám ukáže, jak se ve vztazích lidí k přírodě a životnímu prostředí zorientovat.

Autor nachází a rozebírá pět charakteristik, ve kterých se lidé liší: potřebu kontaktu s přírodou, adaptaci na přírodní podmínky, estetický postoj, etický postoj a environmentální vědomí. Jak spolu souvisejí a jaké mají důsledky pro jednání lidí a jeho dopady na přírodu a životní prostředí?

**Z této publikace pochází dvě kapitoly učebnice, kterou držíte v ruce.
Pokud vás kapitoly Jana Krajhanzla zaujaly, sáhněte po celé jeho knize.**



EDIČNÍ CENTRUM

naučné hry
skládačky
atlasy do kapsy
kvízy a luštěnky
metodiky pro učitele

Lipka je jednou z největších a nejstarších organizací v České republice, která se věnuje environmentálnímu vzdělávání a osvětě. Nabízí program pro děti i dospělé – výukové programy školám, kroužky dětem i dospělým, odborné semináře pedagogům, veřejnosti řadu otevřených akcí i ekologické poradenství.

Ediční centrum Lipky nabízí dětem didaktické hry, luštěnky, skládačky nebo materiály a výukové pomůcky, a dospělým knížky, které mohou inspirovat při hledání environmentálně příznivějších způsobů života.

Všechny vydané publikace najdete na www.lipka.cz/e-shop.