

# Environmentálna výchova ako otvorený projekt vytvárania významov a praktík starostlivosti o svet<sup>1</sup>

Jana Klocoková<sup>2</sup>

Sociologický ústav SAV, Bratislava

**Environmental Education as an Open Project for Creating Meanings and Practices of Care for the World.** This article introduces environmental education as specific cultural work for exploring and creating meanings, values and practices related to environmentalism. Comparing the national curriculum's discourse of environmental education with the narratives of environmental education practitioners, the study examines ways in which ecological concepts as well as moral issues emerging from the ethics of care for the environment get translated into everyday language and activities. Particular attention is paid to conceptions of environmental knowledge and activities mediating an active involvement of pupils. Drawing on interviews with two groups of practitioners, the paper argues that the practice of environmental education is manifold and varies according to different settings and the interests of teachers and environmental activists. Finally, the author argues for the promotion of pedagogies of place which can advance practice in environmental education and provide a common, and at the same time sufficiently broad, framework for the field. Sociológia 2014, Vol. 46 (No. 5: 504-533)

**Key words:** *environmentalism; environmental education; place; place-based education; environmental knowledge; school*

Environmentálne vzdelávanie a výchova predstavuje u nás málo etablovaný pedagogický odbor, ktorý zatiaľ hľadá svoju podobu a širšiu podporu. V praktickej rovine znamená toto hľadanie a udomáčňovanie sa vo vzdelávacom systéme zápas o dostatočné zdroje finančné, personálne, metodické. Nemenej dôležité je aj úsilie získať podporu symbolickú a zdôvodniť potrebu tohto typu vzdelávania v čase, kedy sú školy vystavené neustálemu toku kurikulárnych a organizačných zmien. Charakter a ciele environmentálnej výchovy pritom nie vždy rezonujú so zameraním a rétorikou školských reforiem. Zámerom tejto štúdie však nie je analyzovať inštitucionálne prekážky presadzovania environmentálnej výchovy. Pozornosť chce skôr zamerať na to, aké obsahy táto výchova v našom formálnom i neformálnom vzdelávacom prostredí nadobúda, čo je, stáva sa a mohlo by byť jej náplňou<sup>3</sup>. Rámec pre toto skúmanie nie je úzko pedagogický, vychádza zo širšej perspektívy environmentálnej sociológie. V článku nazerám na environmentálnu výchovu ako na pole, v ktorom sa uskutočňuje špecifická kultúrna práca na utváraní významov, hodnôt a praktík

<sup>1</sup> Príspevok je výstupom z grantu VEGA č. 2/0154/12.

<sup>2</sup> Korešpondencia: Mgr. Jana Klocoková, PhD., Sociologický ústav SAV, Klemensova 19, 813 64 Bratislava 1, Slovenská republika. E-mail: jana.klocokova@savba.sk

<sup>3</sup> Platí však, že organizačné podmienky do istej miery nastavujú mantinely obsahu a praktík environmentálnej výchovy a naopak, preferovanie určitej obsahovej náplne a aktivít špecifických pre účel tejto výchovy kladie isté nároky na jej organizačné zabezpečenie. O slabej inštitucionálnej podpore environmentálneho vzdelávania u nás sa zmieňuje Klocoková a Milová (2012).

spojených s environmentalizmom, prostredníctvom ktorej dochádza k prekladu rôznych ekologických poznatkov a konceptov, ako aj morálnych tém do každodenného jazyka a aktivít, ktoré zhmotňujú environmentálne zodpovedné a priaznivé vzory konania.

Povahu tejto kultúrnej práce by sme nemali vnímať iba v rovine určitej socializácie k environmentálne zodpovednému správaniu, pri ktorej sa „len“ reprodukovujú už akceptované poznanie, hodnoty, postoje a vzory konania. Takéto čítanie environmentálnej výchovy síce ponúkajú niektoré školské dokumenty, ale realita tomu zodpovedá iba čiastočne. V prvom rade ide o oblasť, kde sa stretávajú rôzne názory, prístupy a praktiky, oblasť, ktorá, ako uvidíme, je vzdialená ustáleným názorovým konsenzom a návodom na konanie<sup>4</sup>. V druhom rade by sme mali túto prácu vnímať ako súčasť širšieho sociálneho a politického hnutia, ktoré mnohostranne tvaruje realitu, v ktorej žijeme. Environmentalizmus už dávno nie je doménou len protestných hnutí a skupín s alternatívnymi životnými štýlmi. Môžeme súhlasiť s autormi (napr. Eder 1998, Jamison 1998), ktorí konštatujú, že ekológia a environmentalizmus sa stali významným metarámcom, ktorý organizuje politické diskusie a život aj v iných ako environmentálnych otázkach. Utváranie tohto metarámca nebolo, ako upozorňujú Macnaghten a Urry, „lineárnym príbehom pozostávajúcim z priamočiareho napredovania vedy a politickej odozvy“, ale skôr „príbehom pozostávajúcim zo zložitej kultúrnej práce, ktorá spolu spája mnohokrát odlišné a na prvý pohľad nezlučiteľné prvky.“ (Macnaghten – Urry 1999: 74) Môžeme dodať, že táto práca prebieha na rôznych frontoch a ak sa o jej dynamike a detailoch chceme dozvedieť viac, je potrebné zamerať sa na konkrétne prostredie a aktérov.

Vzdelávacie inštitúcie sú dobrým prostredím pre takéto skúmanie aj z toho dôvodu, že sú významným a často primárnym sprostredkovateľom environmentálneho poznania. Niektorí autori (Macnaghten – Urry 1995; Yearley 2005) považujú skúmanie environmentálnych poznání za jadro záujmu environmentálnej sociológie. Tento záujem je daný skutočnosťou, že problémy životného prostredia sú konštruované, artikulované a zviditeľňované prostredníctvom rôznych foriem poznania. Tradične sú doménou reprodukcie poznania o životnom prostredí na školách prírodovedné predmety. Ťažisko vzdelávania v nich predstavujú kanonické vedecké reprezentácie prírody a jej zákonitostí, stabilizované vedecké fakty, koncepty a teórie. (Yerrick et al. 2006) Súvislosti medzi vedou, jej technologickými aplikáciami a rizikami, ktoré prináša život v „industriálne integrovanej a zamorenej prírode“ (Beck 2004), nie sú obvyklou súčasťou učebných osnov týchto predmetov. Vedomie týchto súvislostí

---

<sup>4</sup> Samotné myšlienkové zázemie environmentalizmu je veľmi heterogénne. Vyrastá z mnohých filozofických a ideologických tradícií západného myslenia, ktoré nie sú v mnohých aspektoch konzistentné. (Hay 2002; Dobson 1990)

však už našlo odozvu aj v školských dokumentoch a kurikulách a to z veľkej časti práve v zastúpení environmentálnej výchovy.

Hneď v úvode je dôležité vyzdvihnúť špecifickú povahu a ambície environmentálneho vzdelávania a výchovy oproti iným vzdelávacím odborom. Jeden z prvých medzinárodných dokumentov venovaných environmentálnemu vzdelávaniu – tzv. Deklarácia z Tbilisi (prijatá na medzivládnej konferencii UNESCO v 70. rokoch minulého storočia) uvádza ako základný cieľ tohto vzdelávania: „poskytnúť každému príležitosti na nadobudnutie vedomostí, hodnôt, postojov, odhodlania a zručností, ktoré sú potrebné na ochranu a zlepšovanie životného prostredia.“ (UNESCO/UNEP 1978) Tento dokument aj v ďalšom texte spája environmentálne vzdelávanie s rozvíjaním zodpovednosti za stav životného prostredia a jeho ochranu. Na jednej strane je jeho úlohou oboznamovanie verejnosti s ekologickými konceptami (ako napr. ekologická stopa, ekosystém, biodiverzita, ekologická udržateľnosť) a na strane druhej etická, občianska výchova. Environmentálna gramotnosť tak zahŕňa schopnosť správať sa environmentálne zodpovedne, zapájať sa do riešenia environmentálnych problémov a do environmentálneho rozhodovania. (Orr 1992) Vzdelávanie a výchova sú tu organicky späté<sup>5</sup>.

Mnohí teoretici stotožňujú túto výchovu s tzv. etikou starostlivosti. J. Dlouhá napríklad definuje environmentálnu výchovu ako „pokús o návrat k univerzálnemu princípu starostlivosti, ktorá by sa týkala sveta ľudského i mimoludského – má priviesť k záujmu a starosti o život v jeho rôznych podobách, a pestovať schopnosť účinne ho chrániť.“ (Dlouhá 2009: 13) Účasť detí a mladých ľudí na riešení problémov reálneho života, na starostlivosti o svet, v ktorom žijeme, je dôležitou témou v rámci tejto výchovy. I. Duhnová (2012) v tejto súvislosti konštatuje, že každá ekologicky zameraná pedagogika musí rekonceptualizovať predstavu detstva a dieťaťa zo subjektu ochrany (zo strany dospelých) smerom k aktívnemu subjektu, ktorý je schopný účasti aj v prípade zložitých a spoločensky páľčivých tém. Táto rekonceptualizácia dieťaťa, ak o nej uvažujeme do dôsledkov, však predpokladá aj iný model školy a vzťahov v nej, na aký sme zvyknutí. Škola v tomto modeli už nefiguruje ako pasívny prijímateľ informácií z vonkajšieho prostredia, ktoré ďalej odovzdáva rovnako pasívnym žiakom a študentom. Naopak, sama sa stáva aktérom politického diania, keď študenti a pedagógovia aktívne vstupujú do riešenia environmentálnych a sociálnych problémov v rámci i mimo školy. Nové podoby nadobúda aj poznanie, ktoré takáto škola generuje. To vzniká zo zdieľanej zodpovednosti a úsilia študentov a pedagógov. S takouto podobou školy sa však v realite ani v školských koncepciách obvykle nestretávame. Realistickejšie je preto skôr

---

<sup>5</sup> Preto aj v tejto štúdií narábam s pojmami environmentálna výchova a environmentálne vzdelávanie či edukácia voľne a vnímam ich ako synonymá.

uvažovať o situáciách či momentoch, kedy sa škola takouto učiacou sa a konajúcou entitou stáva.

Pred pedagógmi stojí otázka a úloha, ako rozvíjať pedagogiky a kurikulum, ktoré sa venujú zložitým a do značnej miery aj frustrujúcim témam (ako napr. globálne klimatické zmeny) a zároveň prinášajú výučbové situácie a priestor povzbudzujúci (nie paralyzujúci) účasť detí. Úloha prepojiť dva aspekty environmentálnej edukácie, vytvárať prostredie, kde sa to, čo nazývame (pro)environmentálnymi hodnotami, postojmi a poznaním transformuje do konania, reálnej starostlivosti o svet okolo nás, nie je jednoduchá. Mnohé témy súvisiace so životným prostredím a environmentálnymi problémami nie sú spojené s jednoznačnými interpretáciami a návrhmi riešení. Škola tiež nie je bežne vnímaná ako priestor pre občiansky aktivizmus, najmä nie pri potenciálne politických otázkach. Environmentálne otázky však politický rozmer majú. Environmentálna výchova sa nevyhnutne dotýka tém, ktoré sú spoločensky pálčivé a vyžadujú mobilizáciu verejnosti pre prijímanie zmien, pri čom povaha a rozsah týchto zmien by mali byť (v demokratických spoločnostiach) predmetom politického vyjednávania. Ideál školy ako politicky neutrálneho aktéra, ktorého rolou je odovzdávať „nestranné“, „nezaujaté“, „objektívne“ poznanie, tak stavia environmentálnych pedagógov najmä z oblasti formálneho vzdelávania do neľahkej pozície<sup>6</sup>.

V tomto úvode som sa pokúsila stručne priblížiť špecifiká environmentálnej edukácie a výzvy, ktoré stavia pred pedagógov a zaužívané predstavy o podobe vzdelávania a školy. V empirickej časti štúdie ponúkam výpovede ľudí, ktorí sa profesionálne environmentálnej výchove detí a mládeže u nás venujú. Prostredníctvom ich rozprávania môžeme získať plastickejší obraz o spôsoboch, akými sa so spomínanými výzvami vyrovnávajú. Na začiatku stáli tieto otázky: Ako praktici chápu účel a význam environmentálnej výchovy? Aké princípy či vízia orientuje ich hľadanie a výber obsahu tejto výchovy? Voči čomu sa vyhraňujú a kam sa chcú priblížiť? Akými aktivitami naplňujú jej priebeh? Aké praktiky, nástroje a situácie sprostredkujú environmentálne zodpovedné konanie či etiku starostlivosti? Inak povedané, ako vymedzujú predmet, hranice environmentálnej výchovy a ako jej ciele prekladajú do konkrétnych činností. V nasledujúcej kapitole sa však najprv zameriam na to, ako sú obsah a ciele environmentálneho vzdelávania formulované v štátnych vzdelávacích osnovách. Sústreďím sa najmä na to, akým spôsobom vymedzujú poznanie rele-

---

<sup>6</sup> Nejde tu len o akademickú úvahu o rozporoch prítomných vo formálnom environmentálnom vzdelávaní. Diskusia o tom, do akej miery má byť toto vzdelávanie rámcované podloženými, „čisto“ vedeckými poznatkami a nakoľko (ne)môže byť presiaknuté hodnotovými posolstvami prebehla intenzívne napríklad v USA. Tu ju iniciovala kritika zo strany environmentálne skeptických think-tankov, ktoré majú dosah na rozhodnutia decíznej sféry aj vo vzdelávacej politike. Situácia v USA je však oproti európskym krajinám špecifická odlišným charakterom environmentálnej politiky (táto krajina sa nehlási k viacerým medzinárodným záväzkom v oblasti ochrany životného prostredia a neexistuje tu širší spoločenský konsenzus o potrebe rozsiahlejších právnych a ekonomických regulácií v tejto sfére).

vantné pre starostlivosť o životné prostredie. Na tomto pozadí následne predstavím niektoré alternatívne koncepcie environmentálnej výchovy a prístupy k vytváraniu environmentálneho poznania, ktoré sa opierajú o aktívnu účasť žiakov a študentov na reálnej starostlivosti o životné prostredie.

### **Environmentálne vzdelávanie a škola: redukcie, napätia a alternatívy**

Environmentálne vzdelávanie vstúpilo oficiálne do našich škôl v roku 1996, kedy začali platiť tzv. nadpredmetové osnovy environmentálnej výchovy. V roku 2008 sa nadpredmetové osnovy nahradili tzv. prierezovou témou environmentálna výchova. To znamená, že úlohou škôl je zakomponovať do svojej edukačnej práce tému životného prostredia, a to buď formou samostatného predmetu alebo ešte lepšie v rámci „medzipredmetových vzťahov“. Rámcovým dokumentom škôl pre zostavenie vlastného vzdelávacieho programu v tejto oblasti je Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova. (Štátny pedagogický ústav 2009) V jeho úvode sa uvádza:

*„Environmentálna výchova vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti, ktorý umožňuje sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické a sociálne.“ (ŠPÚ 2009: 2)*

V časti, ktorá špecifikuje vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré by mala environmentálna výchova u žiakov rozvíjať, sa dôraz kladie prevažne na kognitívne schopnosti (poznať, rozumieť, analyzovať, hodnotiť). Sú nimi: „schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi“; „poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta“; „schopnosť pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu“; „pochopiť sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie, vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu“; „vedieť hodnotiť objektívnosť a závažnosť informácií o stave životného prostredia a komunikovať o nich, racionálne ich obhajovať a zdôvodňovať svoje názory a stanoviská“. (ŠPÚ 2009: 3) V texte nachádzame aj body, ktoré spomínajú potrebu konania v prospech životného prostredia, ktorými sú: rozvoj „spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre každodenné konanie a postoje človeka k životnému prostrediu“ a „rozvíjanie spolupráce pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni“. (Tamtiež)

Môžeme vidieť, že dokument obsahuje oba aspekty environmentálnej edukácie – rozvoj environmentálneho poznania aj environmentálnej zodpovednosti, ale len v enumeratívnej podobe. Obe úlohy sú postavené vedľa seba bez premostenia, bez bližšej špecifikácie „spôsobilostí“ či oblastí „pre každodenné konanie“. Väčší priestor ako aktivitám, ktoré by mala táto výchova prinášať a výučbovým situáciám, skrz ktoré by žiaci mohli vyjadriť svoju zodpovednosť za životné prostredie, je venovaný oblastiam poznania, ktoré si majú žiaci a študenti osvojiť. Pozornosť si zaslúži to, ako dokument charakterizuje environmentálne poznanie relevantné pre vzťah k životnému prostrediu. V texte je toto poznanie situované do univerzálneho rámca vedeckého poznania prírodných zákonitostí, ktorého atribútmi by mali byť objektivita a racionalita. To nie je nič nezvyčajné. Ako už bolo zmienené, škola je tradične ponímaná ako inštitúcia, ktorá reprodukuje a odovzdáva stabilizované vedecké poznatky, pričom úlohou žiakov je znútorniť si ich. Štátny vzdelávací program tu len aplikuje všeobecnú procedúru na nový predmet. Model vzdelávania, ktorý stojí na odovzdávaní hotových faktov s autoritou univerzálnej platnosti, nenecháva veľký priestor pre vlastnú aktivitu žiakov a triedy. To napokon vidno aj na malom záujme, ktorý dokument venuje praktickým „zručnostiam“ a „spôsobilostiam“, ktoré umožňujú stať sa environmentálne zodpovedným človekom a v každodennom konaní vyjadriť etiku starostlivosti.

Bez ohľadu na reálny dosah štátneho vzdelávacieho programu na prax environmentálnej výchovy na školách<sup>7</sup> sa môžeme na tomto mieste zamyslieť nad tým, do akej miery je tento (modelový) prístup adekvátny predmetu a účelu samotnej environmentálnej výchovy. Do akej miery sa objektivne poznanie zákonitostí života na Zemi prekrýva s environmentálnou gramotnosťou uschopňujúcou občanov zapojiť sa do riešenia environmentálnych problémov a do environmentálneho rozhodovania? Na jednej strane je požiadavka kladená na žiakov, aby dokázali paušálne „hodnotiť objektivitu a závažnosť informácií o stave životného prostredia“, nenáležite ambiciózna. Ekológia a environmentálne vedy sú vedecké disciplíny, ktoré sa vyznačujú (na rozdiel napr. od fyziky alebo chémie), nestabilizovaným poznaním. To znamená, že nedokážu poskytovať len ustálené a všeobecne prijímané fakty. Ich pole výskumu zahŕňa mnoho kontroverzných otázok, pri ktorých sa sporia aj samotní experti. Na druhej strane sú environmentálne problémy predmetom oveľa širších ako len vedeckých diskusií. Keďže ide o problémy, ktoré sú zároveň ekologickej, sociálnej i ekonomickej povahy, ktoré sú rovnako materiálne ako aj diskur-

---

<sup>7</sup> Predmetom kritiky z radov realizátorov environmentálnej výchovy na Slovensku je viac ako tento dokument a jeho obsah skôr neexistencia celkovej (celoštátnej) koncepcie organizácie a rozvoja tejto výchovy. Niektorí z environmentálnych pedagógov pôsobiacich na školách zase oceňujú, že táto výchova má podobu prierezovej témy a rámec zo strany štátu pre jej realizáciu je veľmi voľný. V aktuálnej situácii nedostatočných finančných a personálnych zdrojov na školách to umožňuje nastaviť jej podobu v súlade s možnosťami školy a preferenciami koordinátoriek environmentálnej výchovy, ktoré túto rolu prijímajú obvykle nad rámec svojich povinností. (Milová et al. 2012)

zívne, jedná sa o oblasť, kde sa prelínajú veda, morálka i politika. Preto je spektrum poznání a informácií, ktoré môžeme v diskusiách o nich a pri hľadaní ich riešenia využiť, oveľa rôznorodejšie. Samotné poznanie zákonitostí života na Zemi, ktoré je nepochybne veľmi dôležité, nemusí byť pre efektívne zapojenie sa do riešenia konkrétneho lokálneho problému postačujúce. Takisto svoje názory môžeme podporiť nielen „racionálnymi“ argumentami, ale aj hodnotovými zdôvodneniami či prejavom emocionálnych väzieb k prostrediu<sup>8</sup>.

Cieľom týchto úvah samozrejme nie je spochybniť význam vedeckého poznania pre environmentálnu výchovu a vzdelávanie<sup>9</sup>. Expertné poznanie, veda a jej nástroje majú silnú pozíciu pri environmentálnom rozhodovaní, napokon práve ich prostredníctvom sa mnohé ekologické problémy zviditeľňujú. Veda ale nie je jediným zdrojom racionality, je len jedným z mnohých zdrojov, ktoré sa dajú využiť pri každodennom kolektívnom rozhodovaní. Environmentálna výchova by preto mala vytvárať priestor pre interakciu rôznych foriem poznania, záujmov a spôsobov vzťahovania sa k svetu. Autori Roth a Lee (2004) sa domnievajú, že vhodným modelom vedy, o ktorý by sa mali školy opierať, je tzv. občianska veda (citizen science). Tú oni definujú (podobne ako Fischer 2000; Irwin 1995) ako formu vedy, ktorá sa reflexívne vzťahuje k záležitostiam, záujmom a aktivitám občanov v ich každodennom živote. Pri riešení praktických problémov reálneho života totižto veda nevystupuje ako koherentná, objektívna, neproblematická sústava poznatkov a praktík. Častejšie sa stáva neistou, spornou a niekedy aj neschopnou odpovedať na dôležité otázky týkajúce sa špecifických (lokálnych) problémov. Myslenie bežných občanov, ktoré je lepšie prispôbené zložitostiam každodenného života v komunite, tu môže poskytnúť lepší základ pre konanie ako vedecké myslenie. (Roth – Lee 2004: 266) V rámci občianskej vedy, ktorá sa orientuje na záujmy konkrétnej komunity, vznikajú nové praktiky, ktoré sú vedecky informované a zároveň aj morálne zdôvodnené. (Lee – Roth 2003)<sup>10</sup>

Tento model vedy sa javí byť pre environmentálnu výchovu produktívnejší ako ten, ktorý ponúka aktuálny vzdelávací program. Lepšie zodpovedá povahe environmentálnych problémov ako problémov socio-ekologických či socio-

---

<sup>8</sup> V reálnom živote sme často svedkami toho, že tzv. rozvojové či investičné plány týkajúce sa určitej lokality alebo prírodných zdrojov mobilizujú silné protireakcie zo strany dotknutej verejnosti. Prostredníctvom týchto reakcií sa odhaľuje pluralita vzťahov a väzieb k danému prostrediu, ktoré presahujú čisto inštrumentálne záujmy. Rôznym spôsobom oceňovania prírody zodpovedá aj pluralita kognitívnych formátov a spôsobov angažovania sa vo svete, ktoré nemožno redukovať na jeden typ informácie a register legitimity (akým je napr. vedecké poznanie a objektivita). (Pozri najmä Thévenot 2007; Thévenot et al. 2000)

<sup>9</sup> V environmentálnej výchove však existujú aj alternatívne prístupy (vychádzajúce najmä z fenomenologickej perspektívy), ktoré sa zameriavajú primárne na každodenné skúsenosti a predstavy detí o životnom prostredí (nemediované vedeckým poznáním) ako základ ich účasti na živote školy, komunity, mesta a rozhodovaní o nich. (Tševreni 2011)

<sup>10</sup> Environmentálne rozhodovanie má často podobu fór, kde sa stretávajú rôzni špecialisti s laikmi a rôzne kvalifikované poznania. Existuje už veľa štúdií, ktoré dokumentujú ako zapojenie bežných občanov pomohlo riešiť komplexné sociálne a environmentálne problémy práve vďaka vkladu miestneho kontextuálneho poznania. (Callon et al. 2009; Fischer 2000; Irwin 1995)

technických. Toto porozumenie problematike v štátnom kurikule nenachádzame, zatiaľ tu nie je prítomný posun k chápaniu environmentálneho vzdelávania ako sociálne-kritického učenia (Strife 2010; Hungerford 2010, Marcinkowski 2010), ktoré sa vo svete presadzuje. Do veľkej miery to zužuje (edukačný) priestor pre to, aby žiaci skúmali rôzne podmienky, kontexty konania, možnosti pre zmenu, či vytvárali lokálne a sociálne relevantné poznanie. Poznanie, ktoré prekračuje hranice prírodovedného skúmania a zahŕňa otázky etické, sociologické, kultúrne alebo ekonomické. Takéto poznanie umožňuje lepšie porozumieť environmentálnym problémom nielen cez ich ekologické aspekty, ale aj ako konfliktom rôznych sociálnych záujmov súvisiacich s využívaním prírodných zdrojov a prostredia, čiže v ich úzkej spojitosti s otázkami spravodlivosti, rovnosti a demokracie.

V súčasnosti sme však svedkami toho, ako sa u nás v súvislosti s formálnym vzdelávaním akcentujú hranice medzi prírodovedným a sociálnovedným vzdelávaním a predmetmi na školách. Niektorí autori z oblasti kultúrnych štúdií prírodovedného vzdelávania sa však pýtajú, do akej miery študenti nadobúdajú rámce, v ktorých môžu kriticky uvažovať o vede samotnej, všeobecne alebo v detailoch, keď je neprítomná kultúrna perspektíva na vedu. Lemke tvrdí, že učenie ustálených fyzikálnych faktov (ktoré tvorí jadro prírodovedného kurikula) študentom nepomáha lepšie zvažovať, kedy majú dôverovať expertnému názoru a kedy majú byť skeptickí. Podobne nemusia byť o nič múdrejší vo veciach ekonomickej, sociologickej, technologickej a politickej roly vedy v dnešnom svete. Študenti sa obvykle neučia o historickom pôvode vedeckých konceptov alebo o ekonomických a sociálnych dopadoch technológií, ktoré sú na nich založené. Lemke sa pýta, či je takto utváraná vedecká gramotnosť naozaj užitočná pre študentov ako občanov. (Lemke 2001: 300)

Domnievam sa, že práve environmentálna výchova je tou pravou pôdou, kde by sa malo okrem iných cností pestovať aj kritické uvažovanie o vede a jej vzťahu k iným formám poznania. Schopnosť vnímať heterogenitu aspektov, prvkov, ktoré konštituujú komplexnosť konkrétneho environmentálneho problému, schopnosť pracovať s rôznymi spôsobmi poznávania reality, schopnosť vytvárať prijateľné kompromisy medzi záujmami, ktoré reprezentujú a schopnosť sledovať dôsledky prijatých riešení – to všetko možno vymedziť ako kompetencie ustanovujúce environmentálnu gramotnosť. Vidíme však, že takto vymedzená gramotnosť nemôže byť vlastníctvom jednotlivca, ide o gramotnosť kolektívnu. Environmentálne poznanie by teda malo byť ponímané ako výsledok kolektívneho skúmania, zvažovania a rozhodovania, nie ako niečo, čo stojí nemenne na jeho začiatku v podobe objektívnych fyzikálnych zákonitostí. Environmentálna výchova by mala vytvárať situácie, kde sa takéto kolektívne poznanie a učenie vynára a rozvíja.



Ako príklad pedagogík, ktoré poskytujú priestor pre rozvíjanie takéhoto kolektívneho učenia, možno uviesť miestne alebo komunitne ukotvené vzdelávanie (place-based education, community-based education). V literatúre sa používa aj termín pedagogiky miesta (pedagogies of place). D. A. Gruenewald, ktorý predložil multidisciplinárny rámec pre „miestne uvedomelé“ vzdelávanie, v úvode svojej štúdie dáva do pozornosti fakt, že „miesta sú hlboko pedagogické“. (Gruenewald 2003: 621) Ako centrá skúsenosti nás učia o tom, ako svet funguje a ako naše životy zapadajú do prostredí, v ktorých sa nachádzame. Nikto z nás neobýva svet ako taký, všetci obývame konkrétne miesta, ktoré nás vytvárajú. Ako obyvateľom osobitých miest s osobitými atribútmi, sa formuje naša identita a naše možnosti. (Tamtiež) Škola nie vždy prihliada na túto väzbu človeka s jeho žitým svetom. Historicky sa formovala ako inštitúcia, ktorá svojimi štruktúrami a praktikami izoluje učiteľov a študentov od miest mimo školy. (Tamtiež: 625) Medzi každodennými skúsenosťami študenta a školou sprostredkovanými skúsenosťami je obvykle veľká diskontinuita. (Lim – Calabrese Barton 2006)

Tieto nedostatky reflektuje a snaží sa prekonať viacero vzdelávacích prístupov, ktoré explicitne pracujú s lokálnym prostredím ako zdrojom a integrujúcim prvkom vzdelávania. Ich cieľom je na jednej strane spojiť študentov, ich žitý svet a skúsenosti s formálnym vzdelávaním a na strane druhej vsadiť proces učenia do kontextu určitého miesta, komunity a jej potrieb. V konkrétnej podobe je súčasťou takto rozvíjaného vzdelávania aj účasť študentov i pedagógov na riešení praktických problémov<sup>11</sup>. Môže ísť o rekultiváciu školského pozemku či záhrady, mapovanie výskytu pôvodných rastlín v regióne, monitoring znečistenia vôd a jeho súvislosti s lokálnymi praktikami poľnohospodárstva a pod. Sú to teda aktivity, ktoré sa často realizujú v rámci environmentálnej výchovy.

Dôležitým aspektom tohto vzdelávania je, že poznanie, ktoré sa v jeho priebehu vytvára, stojí na zdieľanej zodpovednosti a úsilí študentov i pedagógov. Nejde o „hotové“ poznanie, ktoré pedagóg z pozície autority odovzdáva študentom, ktorí si ho osvojujú. Je to poznanie kolektívne, ktoré je vlastníctvom a produktom vzniknutej komunity praxe. (Lee – Roth 2003) Identita učiteľa sa tu presúva od identity epistemologickej autority k identite miestneho experta či znalca, alebo facilitátora. To mení pohľad na učiteľa v rámci školy, i pohľad na školu v rámci komunity. (Aikenhead et al. 2006) Pri riešení praktických problémov táto komunita praxe mobilizuje viaceré disciplíny a kompetencie, pestuje sa tu multidisciplinárna prax. (Lee – Roth 2003) Viacerí pri tomto prístupe oceňujú, že študenti v tomto kolektívnom úsilí môžu zapojiť

---

<sup>11</sup> Ciele a praktiky pedagogík miesta sa často prelínajú s verejnoprospešným vzdelávaním (service-learning) a akčným výskumom. Verejnoprospešným vzdelávaním a participatívnym akčným výskumom sa u nás v kontexte univerzitného vzdelávania zaoberal A. Findor (2010).

rôzne dispozície, záujmy a zručnosti, keďže sa pri riešení problému aktivizujú rôzne formy poznania a vytvárajú rôzne reprezentácie problému či skúmanej entity. (Roth – Lee 2004; Gruenewald 2003) Vzniká tu priestor pre celé spektrum prírodovedného bádania, rovnako ako priestor pre žurnalistiku, zbieranie historických naratívov alebo umelecké aktivity. Roth a Lee v tejto súvislosti používajú termín „žitého kurikula“. (Roth – Lee 2004: 286) V prípade kontroverzných tém, kde dochádza k stretu záujmov, môžu žiaci osloviť jednu zo strán, zmapovať diverzitu hlasov alebo v médiách zviditeľniť dosiaľ nereprezentované dotknuté skupiny. To všetko umožňuje lepšie porozumieť tomu, ako sú prírodné zdroje a prostredie bytostne prepojené s rôznymi sociálnymi záujmami.

Z hľadiska environmentálnej výchovy by som chcela upriamiť pozornosť na samotný termín „miesto“. Miestom sa tu nemyslí iba geografická lokalita. Ide skôr o žitú entitu, ktorá je výsledkom dialogických výmen medzi komunitou a jej materiálным prostredím v konkrétnom kultúrnom a historickom momente, a ktorá tvaruje a zároveň je tvarovaná identitou ľudí. Ako taká sa vyjavuje prostredníctvom rôznych konverzácií a diskurzov. (van Eijck – Roth 2010: 887) Gruenewald (2003) sa podrobnejšie venuje piatim dimenziám miesta: perceptuálnej, sociologickej, ideologickej, politickej a ekologickej. Tieto dimenzie hovoria o tom, že kategória miesta prináleží rovnako do ríše ekologickej ako aj kultúrnej či sociálnej. Pedagogiky miesta sú preto socio-ekologickými formami vzdelávania. Ich kritický a akčný rozmer tkvie v tom, že upriamujú pozornosť študentov na spôsoby a sily, akými sa priestor okolo nás pretvára, ako to ovplyvňuje naše životy a učí ich, že súčasťou roly občana je aj zapájať sa do týchto procesov vytvárania miesta. (Gruenewald 2003; 2003b)

V tomto zmysle pedagogiky miesta prekračujú rámec regionálnej výchovy, ktorá sa upriamuje na konkrétny geografický región a jej cieľom je zväzňovať a uchovávať miestne kultúrne tradície. Poňatie miesta v miestne-ukotvených prístupoch nie je objektívne ohraničené (ak pod objektivitou rozumieme univerzálnu, od kontextu abstrahovanú a externú platnosť). Pre niekoho možno paradoxne práve cez lokálne prostredie a pozornosť venovanú miestu možno lepšie uchopiť aj globálne témy, ktoré tak prestávajú byť niečím, čo sa deje „niekde inde“. Pedagogiky miesta „sa nezastavujú na prahu dvier“ (Duhn 2012: 26), skôr zviditeľňujú sieť vzájomných prepojení medzi rôznymi lokalitami. Miestny kontext môže byť pre niektorých pedagógov východiskom pre uchopenie zložitých tém, pre iných je zase fluidnejším konceptom, ktorý umožňuje presuny z lokálneho na regionálne a globálne a späť.

Fluidita miesta je napokon daná (na materiálnej úrovni) jeho ekologickou dimenziou a zároveň aj (v diskurzívnej rovine) jeho dialogickou povahou. Ak je napríklad predmetom skúmania kvalita vody v miestnom potoku, jej následný monitoring rozširuje záujem na celé povodie a nemusí sa zastaviť ani

tam (závisí to od využitia rôznych hydro-geologických reprezentácií a máp, ale napríklad aj od exkurzií, ktoré kolektív podnikne, kam až sa jeho záujem presunie) – región tu má skôr povahu bioregiónu. Je náležitejšie pedagogiky miesta chápať ako produktívne skúmania toho, čím miesto nie len je, ale aj môže byť, čo všetko ho vytvára, aké prepojenia ho tvarujú a aká je pluralita väzieb a príslušností rôznych skupín ľudí k nemu. Zároveň ak používame termín komunita, nejde tak o určitú komunitu sídelnú, v ktorej je určené, kto do nej patrí a kto nie, ale skôr o komunitu praxe. Tá vzniká ako komunita ľudí, ktorých spája spolupráca na vytýčenom ciele a zdieľanie záujmov (jej členom sa v našom príklade môže stať aj vzdialené akademické pracovisko, ktoré študentom poskytne laboratórium na vyhodnotenie zozbieraných údajov). Napokon, skúmanie toho, čo miesto vytvára, sa týka prepojení a závislostí s mimo-ludskými entitami a procesmi, zostáva teda otvorenou otázkou, čo všetko sa pri tomto mapovaní ukáže ako podstatné a sprostredkujúce vo vzťahu k sociálnym útvarom, skupinám, vzťahom a záujmom. (Latour 2004)

Táto stručná prezentácia charakteristík a možností, ktoré pedagogiky miesta do vzdelávacieho procesu prinášajú, ukazuje, že sú do veľkej miery v súlade s účelom a princípmi environmentálnej výchovy. V mnohom ju však môžu produktívne obohatiť. S ohľadom na nedostatky štátneho kurikula pre environmentálnu výchovu sa domnievam, že posun od termínu „životné prostredie“ k pojmu „miesto“ aspoň v niektorých školských dokumentoch a metodikách by mohol prispieť k preneseniu dôrazu z „čisto“ prírodovedného na komplexnejšie socio-ekologické poznanie.

Tu sa ponúka otázka, z hľadiska formálnej environmentálnej výchovy zásadná, nakoľko súčasná podoba vzdelávacieho systému podporuje princípy a ciele takto zameranej environmentálnej edukácie. Ide o otázku načrtnutú už v úvode, akým spôsobom možno na školách, ktoré sa riadia režimom odovzdávania objektívnych poznatkov, zachovať pri živote dynamickú, dialogickú a často spornú povahu matérie, ktorú je možno náležitejšie uchopiť prostredníctvom sociálno-kritického učenia? A na druhej strane, ako zachovať napriek relativizujúcemu pohľadu na environmentálne poznanie aktivizujúci, mobilizačný a hodnotovo sýtený projekt environmentálnej výchovy? Ide o diskusiu, ktorá zamestnáva teoretikov i praktikov environmentálnej edukácie už niekoľko desaťročí. R. Stevenson (2007; orig. 1987) už dávno vyslovil tézu, že priepasť medzi rétorikou a cieľmi environmentálnej výchovy na jednej strane a realitou školovania na druhej strane je ťažko prekonať. Na jednej strane stojí kultúra školovania, ktorá slúži podpore spoločenského statu quo a na strane druhej koncept environmentálnej výchovy, ktorý má pôvod v politickom aktivizme environmentálneho hnutia. Stevenson pomenoval programové regularity školy, ktoré bránia plnohodnotnému rozvoju tejto výchovy. Sú nimi

prezentácia štandardizovaného poznania spojeného s ustanovenými disciplínami, zúžené chápanie procesov učenia a poznávania, rola učiteľa ako hlavného zdroja informácií a strážcu poriadku a kontroly nad študentami.

Viaceri autori konštatujú, že systémové bariéry, ktoré Stevenson v 80. rokoch minulého storočia pomenoval, sa nezmiernili, ale naopak zosilnili. (Gruenewald 2004; Gruenewald – Manteaw 2007; Barrett 2007; Strife 2010) Gruenewald (2004) uvádza argumenty, prečo inštitucionalizácia environmentálnej výchovy v rámci všeobecného vzdelávania ide priamo proti jej cieľom a zbavuje ich sociálne a ekologicky transformatívneho potenciálu. Podobne ako iní kritizuje najmä dominantný neoliberálny diskurz vzdelávacích politik, ktorý čoraz pevnejšie prepája vzdelávanie so záujmami ekonomiky a rolu škôl definuje ako prípravu študentov pre trh práce vo vysoko súťaživej globálnej ekonomike. V praxi škôl sa tento záujem prekladá do požiadaviek vykazovania výkonu a výstupov, ktoré generujú učenie založené na (externých) štandardoch a testovaniach viac ako na (interne) vyjadrených potrebách detí a komunity zviazanej so školou. Toto prostredie podľa Gruenwalda nevytvára podmienky pre kritické sociálne učenie a je v priamom kontraste (svojím dôrazom na individuálny výkon, súťaž a ekonomický rast) s myšlienkami environmentalizmu.

Vzdelávacia politika na Slovensku sa v posledných rokoch plne hlási k vyššie popísaným globálnym trendom (Kaščák – Pupala 2011; 2012) a presadzovanie neoliberalnej racionality do vzdelávacieho systému je podporované aj zo strany médií. Vo verejnej diskusii veľmi nebadateľne alternatívne vízie vzdelávania, z množstva výchovných koncepcií a intencií pre vzdelávací proces sa verejnosti predkladá iba jedna – výchova ako inštrumentálny proces pretvárania človeka na obraz zúženej spoločenskej objednávky. (Malík 2011) Environmentálna výchova s jej prirodzeným dôrazom na aktivity prebiehajúce mimo tried, často v prírodnom prostredí a s materiálmi prírodného charakteru nezapadá ani do aktuálnej koncepcie „modernizácie“ škôl, ktorá tvaruje nielen prostredie školských učební, ale aj obsah vzdelávacích projektov a školských metodík. Skvalitňovanie vyučovacieho prostredia spája s „digitalizáciou“ a „digitálnou gramotnosťou“ učiteľov a žiakov, t. j. s dôrazom na používanie informačno-komunikačných technológií<sup>12</sup>. Ako ilustráciu možno citovať jedno z odporúčaní štátneho vzdelávacieho programu pre environmentálnu výchovu:

*„Dôležitú úlohu v prierezovej téme zastupujú informačno-komunikačné technológie, ktoré umožňujú využívať aktuálne údaje o stave životného prostredia a možnosť simulovať určité udalosti. Komunikačné technológie podnecujú záujem o spôsoby*

---

<sup>12</sup> Dobrý obraz o tomto digitalizačnom hnutí na našich školách podávajú ciele a uskutočnené aktivity národných projektov Modernizácia vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách (financovaných z Operačného programu Vzdelávanie Európskeho sociálneho fondu) (pozri: [www.uips.sk/narodne-projekty/](http://www.uips.sk/narodne-projekty/) a [www.modernizaciavzdelavania.sk](http://www.modernizaciavzdelavania.sk)).

*riešenia ekologických problémov, umožňujú nadväzovať kontakty v tejto oblasti a vymieňať si informácie v rámci republiky, krajín EÚ a sveta.“ (ŠPÚ 2009: 3)*

Zdá sa, že doba príliš nepraje kriticky orientovanej environmentálnej edukácii. Štátne vzdelávacie politiky a osnovy, aj keď sú významným ideologickým a organizačným rámcom pre prácu škôl, predsa len nemajú moc úplne determinovať podobu školských osnov na jednotlivých školách a ani tieto osnovy presne neurčujú, ako bude environmentálna výchova v škole a tej ktorej triede vyzerat'. Nehovoriac o mnohých podobách environmentálnej výchovy mimo školy a v rámci neformálneho vzdelávania. Nasledujúca kapitola sa preto venuje výpovediam ľudí, ktorí podobu environmentálnej výchovy vytvárajú vo svojej práci s deťmi a mladými ľuďmi na školách aj mimo školy. Prezentuje hlasy členov občianskych združení a učiteliek, ktoré pôsobia na školách ako koordinátorky environmentálnej výchovy. Priestor na vyjadrenie svojich predstáv o tom, ako by mala táto výchova vyzerat', sme poskytli aj zástupcom združení, ktorí sa jej venujú len okrajovo v podobe príležitostných kampaní, zástupcovi environmentálnej nadácie, ktorá finančne projekty environmentálnej výchovy podporuje a univerzitnej pedagogičke, ktorá vzdeláva budúcich pedagógov environmentálnej výchovy<sup>13</sup>.

### **Environmentálna výchova v praxi: pluralita praktík, významov a perspektív**

Na rozdiel od mnohých krajín, kde má inštitucionalizovaná environmentálna výchova dlhšiu históriu, neprebíha na Slovensku systematická vnútroodborová diskusia (ak nerátame príležitostné konferencie) o environmentálnej edukácii. Domnievam sa, že zatiaľ nemožno hovoriť o skutočnej komunite ľudí, ktorá by okrem svojej práce s mládežou zároveň systematicky vyvíjala stratégie spoločného postupu smerom k decíznej sfére, verejnosti a iným záujmovým skupinám v rámci vzdelávacieho systému<sup>14</sup>. Táto skutočnosť do veľkej miery znižuje možnosti environmentálnych pedagógov rozvíjať pole svojho pôsobenia a získavať preň inštitucionálne zdroje a podporu, čo sa často objavovalo

---

<sup>13</sup> Rozhovory, z ktorých čerpá nasledujúca časť štúdie, boli zrealizované ako súčasť výskumu „Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku“ s finančnou podporou Iuventy v období september 2011 – január 2012. Jeho riešiteľmi boli Silvia Milová a Richard Medaľ zo Združenia Špirála, na výskume som spolupracovala ako odborná garantka a podieľala som sa na vypracovaní koncepcie výskumu i osnovy pre rozhovory. Rozhovory uskutočnila Silvia Milová, ktorej ďakujem za poskytnutie nahrávok a možnosť pracovať s nimi. So žiadosťou o poskytnutie rozhovoru bolo oslovených 19 osôb z radov zástupcov štátnych organizácií (Štátna ochrana prírody, Slovenská agentúra životného prostredia, Štátny pedagogický ústav, jedna správa národného parku, jeden krajský školský úrad), samosprávy, škôl, univerzitného pracoviska a mimovládnych environmentálnych organizácií. Interview napokon poskytlo 11 osôb. Individuálne rozhovory boli ďalej doplnené skupinovú diskusiou s 9 zástupcami formálneho aj neformálneho environmentálneho vzdelávania v rámci vybraného mesta a dvomi fókusovými skupinami s deťmi základných škôl vo veku 12 až 15 rokov (viac k výskumu a jeho výsledkom uvádza záverečná správa (Milová – Medaľ – Klocoková 2012)).

<sup>14</sup> Neexistuje napr. združenie pedagógov environmentálnej výchovy. Existuje však sieť environmentálne-výchovných mimovládnych organizácií s názvom Špirála, ktorá združuje štyri organizácie.

v rozprávaniach našich informátorov ako prekážka rozvoja ich aktivít. Rozhovory tiež ukazujú, že dosiaľ nedošlo k ustáleniu nejakého spoločného diskurzu environmentálnej výchovy, ktorý by sa vyznačoval niekoľkými spoločnými princípmi, kľúčovými slovami a ustálenými pozíciami.

Skupina ľudí, ktorú sme oslovili, nemá homogénne názory a umožňuje nám tak pozrieť sa na ciele a praktiky environmentálnej výchovy z rôznych perspektív. Napriek tejto rozmanitosti sa ukazuje, že jedným z diferencujúcich momentov, ktoré formujú spôsob, akým je táto výchova ponímaná a praktizovaná je to, či sa realizuje v rámci formálneho alebo neformálneho vzdelávania. Ako uvidíme, rozprávanie zástupcov občianskych združení – environmentálnych aktivistov sa vo viacerých aspektoch líši od pohľadov učiteliek – koordinátoriek environmentálnej výchovy na školách. Tieto dve skupiny profesionálov spájajú s environmentálnou výchovou odlišné záujmy a rozvíjajú ju v odlišných organizačných prostrediach, čo sa zaujímavým spôsobom odzrkadľuje na jej podobe.

V nasledujúcom texte predstavím tri okruhy tém. Prvý okruh prezentuje výpovede prevažne zástupcov občianskych združení, ktoré tematizujú environmentálnu výchovu ako praktizovanie občianskeho aktivizmu. Druhá časť sa venuje spôsobu, akým environmentálni pedagógovia špecifikujú substantívne aktivity rozvíjané v rámci tejto výchovy. Napokon tretia časť si všíma, ako je realizácia environmentálnej edukácie do značnej miery podmienená vytváraním nových sociálnych priestorov. Prostredníctvom týchto tém uvidíme, ako ľudia z praxe prekračujú obmedzenú víziu environmentálnej výchovy prítomnú v štátnom vzdelávacom programe. Zároveň nám umožnia nazrieť ambivalentnú povahu praxe environmentálnej výchovy, ktorá sa nedá jednoducho vtesnať do jednej rámcovej definície s presne vymedzenými praktikami.

### ***Občiansky aktivizmus ako individuálna cnosť***

Téma občianskeho aktivizmu bola silne zastúpená predovšetkým v rozhovoroch s členmi environmentálnych občianskych združení. Ak som vyššie uviedla, že diskurz rozvíjaný praktikmi environmentálnej výchovy nespája zatiaľ sada kľúčových slov, v tomto prípade ide o výnimku. Environmentálne zodpovední občania sú v rozprávaní tejto skupiny účastníkov nášho výskumu totožní s aktívnymi občanmi. Ideálneho „absolventa“ environmentálnej výchovy stelesňuje „aktívny občan, s rozhladom a znalosťou a uvedomovaním si súvislostí“, ktorý vie „zaujať stanovisko“, „občiansky postoj“, keď sa niečo zlé deje. Jeho opakom je „občiansky analfabet“. Na rozdiel od štátneho kurikula, realizátori environmentálnej výchovy podávajú víziu tejto edukácie ako morálnej a aktivizujúcej výchovy, ktorá nemôže mať iba „technický“ či „znalostný“ ráz:

*„Absolútne ma nefascinuje, že niekto vie pomenovať každú rastlinu po latinsky a pri tom je ochotný sa pozeráť na to, ako na lokalitu, ktorú on desať rokov pomenovával, určoval druhy a podobne, tak zrazu príde buldozér a on tam jednoducho bezradne stojí a si hovorí v duchu – a veď tak PhD už z lokality mám, tak nech si ten buldozér tam urobí svoje, nech si tam postaví nejaký aquapark alebo nejaký hotel. Čiže pre mňa je ochrana prírody akcia.“ (člen občianskeho združenia (ďalej OZ))*

Vzťah medzi občianstvom a environmentalizmom je v ich výpovediach prepojený a v súlade s teoretickými rozvíjajúcimi konceptmi environmentálneho občianstva (Dobson 2003; Dobson – Bell 2006):

*„Environmentálne témy a občianska spoločnosť – veď to je tá istá téma.“ (členka OZ)*

*„Výsledok dobrej environmentálnej výchovy je okrem toho, že sa vám zmení rebríček hodnôt, buď to máte v sebe alebo k tomu dospějete, a potom tak aj konáte. (...) Čiže výsledok by mal byť to, ak je potrebné, tak konám a som občiansky aktívny.“ (členka OZ)*

Dobrá environmentálna výchova je tak veľmi blízka občianskej výchove:

*„Oni neučia environmentálnu výchovu, oni učia v podstate občiansku náuku (...) učia deti, že môžu veci meniť.“ (člen OZ)*

Na rozdiel od školských dokumentov, kde má konanie v prospech životného prostredia sterilnú, bližšie nešpecifikovanú podobu, environmentálni aktivisti priznávajú, že ide často o zapojenie sa do konfliktných situácií, kde je potrebná odvaha v stretoch s úradmi alebo spoluobčanmi.

*„Ludia nám často hlásia rôzne veci, ale sami sa to boja urobiť, proste nechcú brať na seba osobnú zodpovednosť. A platí aj to, že robiť tieto veci na dedine je náročnejšie ako v meste, lebo ľudia sa navzájom poznajú, proste vtedy idete s vlastnou kožou na trh a rozhoduje potom to, že si musíte za tým stáť.“ (členka OZ)*

Dôraz na aktivizmus v rozprávaní zástupcov environmentálnych mimovládnych organizácií nie je prekvapujúci. Neprekvapuje ani ako aspekt environmentálnej edukácie, ktorá od počiatku pestuje aktivizujúce momenty vo vzdelávaní a zdôrazňuje učenie sa pre život, ako aj učenie sa robením, prostredníctvom priamych skúseností. Čo je dôležitejšie, je špecifická podoba aktérstva, ktorú aktivisti tlmočia. Aktérstvo ponímajú ako individuálny výkon, mobilizačné rámce občianskeho aktivizmu v ich rozprávaní nie sú v skutočnosti rámcami pre kolektívnu akciu. Je to zaujímavý moment vo výpovediach, pretože kolektívne konanie možno považovať za vhodnejšiu politickú stratégiu práve v oblasti environmentálnej politiky, kde riešenie, ale aj vznášanie sťažností predpokladá organizovanie, početné kompetencie a deľbu práce. Tu

naopak nachádzame ocenenie individuálneho výkonu, ktorý je podaný aj napriek nepriaznivým podmienkam a spoločenskej apatii. Do istej miery táto schéma konania odráža žité, autobiografické skúsenosti samotných environmentálnych aktivistov, ako aj ich skúsenosti s neúspešnými pokusmi budovať širšie spojenectvá.

V rozprávaniach často nachádzame figúru výnimočného jednotlivca – hrdinu, lídra, zanieteného učiteľa, učiteľky, „na ktorých to celé stojí“:

*„U nás neexistuje taký koncept, taký americký koncept, takých hrdinov (...) ak je učiteľka, ktorá sa tomu venuje napriek preťaženosti, tak to je človek, ktorého by sme my mali dostať do médií ako hrdinu.“ (člen OZ)*

*„(...) Zelené školy (jeden zo vzdelávacích projektov – pozn. jk) by mali produkovať lídrov. Mala by to byť liaheň lídrov, ktorí sú rozhladení, nebojácni a tak ďalej.“ (člen OZ)*

*„Ak sa na Slovensku realizujú projekty, robia aktivity – je to na osobnej iniciatíve, osobnom presvedčení, osobnom nasadení pomerne úzkeho okruhu ľudí bez systematickej a efektívnej podpory štátu.“ (univerzitná pedagogička)*

*„Časť osvietených duší to učí, ale je to na ťažkej dobrovoľnosti, nie sú ani finančne motivovaní, časovo nestíhajú.“ (člen OZ)*

Odvrátenú stranu podniku, ktorý stojí na „desiatke nadšencov“, reflektoval jeden z účastníkov výskumu takto:

*„Zelená škola je o nadšení, aktivite toho učiteľa? (otázka výskumníčky): Jednoznačne áno. Už v minulosti sa potvrdilo, že, ja to počúvam – „viete, my sme robili tie veci, ale my sme na to len dvaja“ – pričom na tých papieroch to vyzerá tak ideálne. Hej, dve kolegyne. To vedenie na to povie – „no, tak si robte“ – kolegovia o pol druhej idú domov, to zelená škola nechce toto priznať. A potom sa stane, že keď tá učiteľka ide do dôchodku, a tá škola, ktorá bola top zelená podľa toho systému, zrazu nie je zelenou školou.“ (člen OZ)*

Okrem rizika straty organizačnej kontinuity je ďalším rizikom, že vzťahy medzi ľuďmi v tejto profesii sa môžu stať priveľmi osobné a keď sa narušia, naruší sa aj spolupráca na úrovni organizácií. To bolo možné v rozhovoroch nepriamo cítiť „medzi riadkami“.

Zameranie pozornosti na jednotlivca, jeho charakterové dispozície a mentalitu viedlo v jednej z organizácií až k orientácii environmentálnej výchovy smerom k psychoterapeutickým praktikám. Zástupca tejto organizácie zdôvodňuje daný prístup presvedčením, že človek sa môže zmeniť až na základe radikálnych, existenciálnych skúseností:



*„Profilovým kurzom našej organizácie je momentálne ročný výcvikový kurz, ktorý voláme Existenciálna ekovýchova a ktorý vediem ja ako za environmentálnu výchovu, ale máme so sebou normálne psychoterapeuta, ktorý robí s nami. Číže je to neštandardná skupina ľudí a toto je profilový kurz, ktorému veríme. Číže ľudia pracujú napríklad so zážitkom smrti, so zmyslom života. (...) Hľadáme proste nový spôsob, ako v tej environmentálnej výchove pracovať.“ (člen OZ)*

Zvýrazňovanie individuálnych predpokladov angažovaného konania by sme samozrejme nemali čítať zjednodušene ako propagáciu istého druhu atomizmu v environmentálnom aktivizme. Naši informátori svojimi výpoveďami skôr chceli zdôrazniť hodnotu environmentálnej výchovy, ktorá nie je založená len na rozširovaní poznania. Úplne prakticky sa ale môžeme pýtať, či je tento model aktérstva strategický v prostredí, kde úrady a verejné authority nie sú príliš „receptívne“ voči nárokom a sťažnostiam jednotlivca. Ešte oprávnenejšia je otázka, do akej miery je tento model a figúra hrdinu či lídra vhodná pre environmentálnu výchovu detí a mladých ľudí? Nie každý jednotlivec a už vôbec nie každé dieťa disponuje zdrojmi – komunikačnými, materiálnymi, sociálnymi na to, aby predstúpil pred úrady ako autonómny a oprávnený subjekt pre vznášanie sťažností<sup>15</sup>. Posolstvo hrdinského „konať treba bez ohľadu na kontext“ vyznieva síce bojovne a hrdo, ale vypovedá málo o tom, čo všetko angažované konanie podmieňuje a sprostredkúva, v akých situáciách, za pomoci čoho a koho všetkého môžeme takto konať, čo je potrebné vykonať, podporiť, vybudovať, aby napríklad deti a mladí ľudia mohli svojím konaním veci meniť, a aká je v tom rola environmentálnej výchovy.

V istom zmysle sa tu environmentálni aktivisti, napriek inak výraznému odklonu od strohého jazyka školských dokumentov, školskému diskurzu približujú. Podobne ako škola prezentujú konanie ako individuálny výkon, výsledok osobných dispozícií, ktoré možno kultivovať opäť na úrovni individuálneho pôsobenia. Alternatívnym modelom konania, ktorý viac zodpovedá realite, je model sociálneho, distribuovaného konania. Naše výkony sú vždy sociálne organizované a využívame rôzne sociálne a materiálne zdroje ako nástroje na zvládnutie rôznych úloh. To samozrejme vedľa aj naši informátori, ktorí v praxi vytvárajú rozmanité výchovné programy, ktoré sú v podstate usporiadaním rôznych zdrojov, materiálov, aktivít i ľudských facilitátorov (pedagógov) umožňujúcim vynorenie sa environmentálne zodpovedného konania. Takýto hustejší opis konkrétnych detailov svojej práce sa však objavoval skôr v rozhovoroch s učiteľkami, ako ukážeme nižšie. Je tu teda istý rozpor medzi rétorikou a praxou realizátorov environmentálnej výchovy zo

---

<sup>15</sup> Skupinové rozhovory so žiakmi, ktoré sa uskutočnili v inej časti výskumu, nám ukázali, aké náročné je pre deti v ich každodennom živote v kontakte s autoritami (napr. s políciou v prípade týraných zvierat) meniť veci k lepšiemu a nachádzať pre svoje úsilie podporu. S tým súvisí aj skutočnosť, že majú málo informácií o organizáciách, na ktoré by sa mohli obrátiť o radu a pomoc.

skupiny členov mimovládnych organizácií. Aj v nasledujúcej časti uvidíme, že spôsob, akým približujú obsah konkrétnych aktivít v rámci environmentálnej výchovy, nie je priamočiary a mnohé z činností, ktoré sa bežne spájajú s touto výchovou, sú v ich rozprávaní hodnotené ambivalentne. Dobrým príkladom je, ako si ukážeme, triedenie odpadu.

### *Ambivalentnosť praktík environmentálnej výchovy*

„Ak chceš pochopiť environmentálne hodnoty ľudí, pozri sa, čo odhadzujú a ako to odhadzujú,“ tvrdí známy environmentálny historik William Cronon (1993: 9). Zaobchádzanie s odpadmi a ich separovanie je jedným z indikátorov tzv. proenvironmentálneho správania v rôznych sociologických prieskumoch. Kampane podporujúce zber a triedenie odpadu, popri jeho redukcii, sú tiež jednými z najčastejších, ktorými mimovládne združenia, ale aj štát, samospráva a napokon aj školy, formujú vedomie občanov a ich správanie. Oproti iným environmentálnym kampaniam sú tieto prijímané nekontroverzne. Pri prvom počutí preto odstup od tejto aktivity v rozprávaniach environmentálnych aktivistov prekvapí. Do veľkej miery to narúša bežné porozumenie tomu, čomu sa environmentálne organizácie venujú a čo propagujú:

*„Pre mňa Zelená škola ani na začiatku nebol projekt, kde učíme deti separovať odpad alebo sa správať k vode, ale skôr to bolo, to bol prostriedok k tomu, ako naučiť deti konať v mene životného prostredia, čiže žiadna politická korektnosť.“ (člen OZ)*

*„Dobrá environmentálna výchova je o tom, že žiak po danom programe, či už je trojdňový či desaťdňový, zníži svoje nároky a svoju spotrebu. To je alfa a omega celého. Dobrá environmentálna výchova vôbec neznamená, že žiak má vedomosti o triedení odpadu! Je to o znížení nárokov človeka. (...) To je ten cieľ, ktorý by sme mali sledovať, to, že sa popri tom bavíme o vode, o energii, o odpadoch, to sú len dôsledky.“ (člen OZ)*

*„(...) Ja nechcem v žiadnom prípade znižovať teraz triedenie odpadu, ale toto nepovažujeme za kľúčový program, vôbec.“ (člen OZ)*

*„Na druhej strane to, čo nie je dobré na environmentálnej výchove, a to sa týka všetkých, nielen škôl, je, že väčšina ľudí to berie tak, že enviro znamená zbierať odpad, kupovať si bio, sadiť stromy, proste také tie kozmetické úpravy, ktoré plávajú po povrchu.“ (členka OZ)*

Vyzerá to tak, akoby sa v našej skupine informátorov jednoducho neocitli zástupcovia organizácií, ktoré sa venujú práve tejto aktivite (triedenie odpadu) či aktivitám (sadenie stromov, čistenie vôd, propagácia biopotravín). Opak je však pravdou. Viaceré organizácie z nášho výberu takto orientované environmentálne projekty vytvárali, hľadali pre ne partnerov v regiónoch, na svojich

internetových stránkach prezentujú verejnosti fotografie z týchto aktivít, inak povedané, odvedli na poli osvetovej práce s deťmi i dospelými v teréne kus veľmi záslužnej práce. A to aj vo vzťahu k školám, ktorým sprostredkovali aktivity a metodiky, vďaka ktorým mohli tieto činnosti zaujímavým spôsobom zakomponovať do environmentálnej edukácie. S podobným odstupom sa vyjadruje k vychádzkam do prírody, čiže k ďalšej rozšírenej environmentálne-výchovnej aktivite, jedna z účastníčok výskumu hneď v úvode pri predstavovaní organizácie, v ktorej pracuje:

*„Pre nás nosné témy sú nie len teoretické, proste my sme organizácia, ktorá nerobí len teoretickú environmentálnu výchovu, to znamená, že si zoberie nejaké pracovné listy do ruky a ide učiť do školy, ale chceme a aj robíme environmentálnu výchovu v praxi. A nemyslím tým to, tou praxou, že idem s deťmi do prírody a tam im ukazujem stromy alebo sa učíme zvieracie stopy. Ale praktickou myslím, že tie decká naozaj robia konkrétne hmotné veci v teréne a menia veci. To znamená nielen pozorujú stromy, aj to je dôležité, nezľahčujem to, ale robia aj praktické veci v teréne. To znamená, že pomáhajú revitalizovať potoky, pomáhajú v obci s konkrétnymi vecami, robia informačné kampane s konkrétnymi ľuďmi a potom aj dotiahnu tie kampane do konca, aby čosi v obci sa zmenilo.“ (členka OZ)*

Nie je až také ťažké porozumieť tomu, čo nám pedagógovia z radov mimovládnych environmentálnych organizácií chcú o svojej práci a vlastnej vízii environmentálnej výchovy povedať. V rozhovoroch títo zástupcovia neposkytovali len akýsi odpis svojej práce. To, o čom rozhovory do veľkej miery boli a čo nimi chceli naši informátori uskutočniť, bolo sproblematizovať bežnú a zaužívanú predstavu o environmentálnej výchove ako osvetovej či okrasľovacej práci. Environmentálna výchova v každodennej praxi pozostáva z množstva čiastkových úloh a aktivít, ktoré nemusia adekvátne komunikovať radikálny projekt v jej pozadí, projekt sociálnej zmeny, ku ktorému sa naši informátori hlásia. Častokrát pri vysvetľovaní toho, čomu sa venujú, kládli dôraz na odlišenie prostriedku a cieľa. Zdanlivý odstup od všeobecne akceptovanej a nekontroverznej aktivity „separovania odpadu“, ktorá sa v našej kultúre pomaly stáva súčasťou slušného správania, teda nie je náhodný. Dá sa povedať, že v týchto rozprávaniach je identifikovateľný stále prítomný presah konkrétnej, aktuálnej činnosti k významom, ktoré odkazujú na abstraktnejšie úlohy a projekt sociálnej zmeny. Tieto významy však nie sú raz a navždy dané a aj samotné interview bolo situáciou, kde sa museli nanovo, situácii-primerane spresniť a objasniť.

Môžeme to zdokumentovať ďalšími výpoveďami, v ktorých sa niektorí naši informátori trochu nechotne vyjadrujú k tomu, kam by mala environmentálna výchova smerovať, ako by mala vyzerat' o niekoľko rokov:

*„Neviem vám povedať.“*

– Čo tie deti učiť, kam to smerovať celé?

Ja neviem.

– Vraveli ste, že to má byť samostatný predmet, tak čo v ňom má byť?

Ja neviem, či ja som oprávnený rozhodovať o tom, čo sa majú deti učiť. Dve hodiny som hovoril a z toho je jasné, myslím, podľa mňa by sa deti mali učiť pre život, pre reálny život a to najcennejšie by nemalo byť to samotné učenie, ale to, že sa z nich stanú dobrí občania. Dobrí v zmysle toho, že si nenechajú od starších, politikov, demagógov skákať po hlavách, aby vedeli zaujať postoje, a to nielen v životnom prostredí, ale hocikaké občianske postoje. Aby slušnosť sa stala samozrejmosťou.“ (člen OZ)

„To neviem... trochu sa tomu bránim odpovedať, lebo fakt neviem, kde by mali byť tí mladí ľudia. Či by mali všetci triediť odpad, ani čo by sa mali globálne učiť... Či by mali mať nízke materiálne túžby? Vedome a dobrovoľne. Ja environmentálnu výchovu nechápem tak, že máme zachrániť planétu, nie, my máme zachrániť seba, aby sme boli spokojnejší a šťastnejší. Ja tak ani nikdy neučím deti – poďme zachrániť planétu, Zem nemá problém, problém majú ľudia. Ale vravel som, že iní majú iné preferencie, poznám enviro organizácie alebo ekocentra, že ich cieľom je naučiť deti správne triediť odpad a sú s tým spokojní, takže asi takto...“ (člen OZ)

V rozhovoroch sme tiež zaznamenali viaceré momenty vzájomnej kritiky a sebakritiky, i pochybností o bezprostredných, ale aj dlhodobých efektoch rôznych rozšírených metód a praktík environmentálnej výchovy. Častým terčom kritiky zo strany zástupcov občianskych združení boli školy, „väčšina bežných“ učiteľov a učiteľiek (o to viac bola pozitívne oceňovaná menšina skutočných „nadšencov“), prax environmentálnej výchovy na školách, kde má často formálnu, „výkaznícku“ podobu. Skepticky sa však títo účastníci výskumu vyjadrovali aj o mnohých zážitkových a teda nie formálnych metódach environmentálnej výchovy, ako aj o význame vlastných aktivít:

„On darmo napíše (komentár ku práci kolegu z iného OZ – pozn. jk), keď robí kurzy v Zaježovej, tam je – nenoste žiadne plastové nádoby a tak ďalej – to je ako podmienka účasti. No ľudia to, neviem ako to dodržiavajú, časť ľudí to tam možno nedonesie, ale to neznamena, že keď sa vrátia z tej Zaježovej a oni tak akože niečo zažijú, takže prídu domov a začnú byť environmentalisti. Kto to zmeria?“ (člen OZ)

„Keby environmentálna výchova fungovala, a niektorí ju v niektorých krajinách už robia viac ako dvadsať rokov alebo tridsať, tak tu neriešime tieto problémy, čo tu máme. (...) snažím sa rozlíšiť také tie faktografické veci – počet ekocentier, počet odučených detí a tak ďalej a úplne iná rovina je tá filozofická, kde hovorím, že mnohé tie metódy sú úplne nefunkčné.“ (člen OZ)

Podobný kritický nadhľad môžeme vidieť aj v týchto ukázkach, ktoré reflektujú „projektový život“ environmentálnej výchovy:

*„Projekt je projekt a život je život. A pre mňa enviro-výchova, ak sa robí dobre, znamená ten život a neznamená ten projekt, to znamená, že keď skončí ten projekt, tak skončí aj Riečna hliadka aj Zelená škola, skončí všetko.“ (členka OZ)*

*„My sme podporili práve v rámci toho nórskeho finančného mechanizmu projekt, ktorý bol o školských záhradách na Záhorí, také občianske združenie robilo so školami na revitalizácii školských záhrad, učili ich kadejaké tie špirály bylinkové (...) Bol to veľmi dobrý projekt a mne z neho bolo veľmi smutno, čo my sme museli vlastne podporiť také, čo my sme ako decká normálne robili a to nebol projekt, to sa proste išlo vonku cez pracovné vyučovanie a každý vedel ako porýľovať záhon, ako sa sadiť mrkva, že tam je nejaká jablňoň a sme to neriešili. A teraz sa to rieši úžasne sofistikovanou metódou cez projekt občianskeho združenia, tak ako to bol dobrý projekt a v konečnom dôsledku mi je z neho smutno, že vlastne tento vývoj sa tak ďaleko ubral, že toto už musí byť podporené v nejakej grantovej súťaži za nórske peniaze.“ (zástupca grantovej nadácie)*

Ako som uviedla vyššie, ponúknuté ukážky môžeme čítať ako snahu environmentálnych aktivistov uistiť nás, že táto výchova je súčasťou širšieho a radikálnejšieho projektu sociálnej zmeny, a nie iba osvetovou či okrášľovacou prácou v teréne. Skeptický a zdržanlivý postoj k vlastným praktikám tak odráža poznanie, že zásadná zmena v inštitucionalizovaných vzorcoch produkcie a spotreby je behom na dlhú trať. Tu môžeme dodať, že to platí o to viac, ak sú nástroje zmeny zacielené len na úroveň individuálneho správania. Na rozdiel od školských kurikul, ktorých cieľom je (aj) administratívne „zúradovať“ a taxatívne vymenovať konkrétne zručnosti, schopnosti a profily absolventov v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, členovia mimovládnych organizácií sa bránia vstúpiť do hry na jasné otázky a odpovede. Svojimi na prvý pohľad rozporuplnými, ambivalentnými a dokonca vyháňavými odpoveďami na príliš priame otázky, čím by mala environmentálna výchova byť, vlastne bránia jej uzavretiu do presne stanovených mantinelov, jej zafixovaniu do zoznamu odporúčaných činností či štandardov výučby. V ich podaní je účel environmentálnej výchovy otvorený a zmysel aktivít, ktoré rozvíja, nie je stanovený a zafixovaný raz a navždy. Konkrétna podoba environmentálnej výchovy je teda predmetom stáleho hľadania, experimentovania a uisťovania sa o jej zmysluplnosti a užitočnosti.

Nasledujúca ukážka zachytáva práve takúto prácu jednej z našich informátoriek, ktorá odmieta prijať termín, ktorý sme jej v otázke ponúkli a ktorý je kľúčovým pojmom diskurzu ekologickej modernizácie – termín „trvalej udržateľnosti“. Jedna z tém našich rozhovorov sa týkala modelu školy ako „trvalo udržateľného priestoru“. Mali sme tým na mysli, že samotná škola sa v ideálnych podmienkach dostatočnej finančnej podpory môže stať technologicky úspornou vo vzťahu k energiám, manažmentu odpadu a tiež „zelenšou“ prostredníctvom úpravy školských dvorov a záhrad. V niektorých krajinách je

súčasťou environmentálnej politiky štátu i táto forma podpory škôl a environmentálnej výchovy a chceli sme preto otvoriť diskusiu, aké podmienky pre to treba vytvoriť na Slovensku a či niektoré takéto tendencie alebo pilotné školy naši informátori poznajú. V ukážke môžeme vidieť, ako naša partnerka v rozhovore najprv sproblematizovala naše (implicitné) porozumenie termínu „trvalo udržateľný priestor“ a následne preformulovala rámec, prostredníctvom ktorého možno posúdiť hodnotu a prínos školy. Tie sa podľa nej nedajú „merať“ abstrahovaním od všetkého, čo vytvára hodnotné miesto pre život komunity. Týmto spôsobom umiestnila už značne technický, od lokálnych kontextov očistený termín „trvalej udržateľnosti“ do kontextu žitého sveta, kde jeho obsah musí byť opätovne zmysluplne vymedzený.

*„Členka OZ (Č): Chcete sa rozprávať o tom, čo chápete pod pojmom trvalo udržateľný priestor?“*

*Výskumníčka (V): Aj to my môžete povedať. To je asi na dlho...*

*Č (smiech): Ja si myslím, že tá otázka je, nie nemôžem na ňu odpovedať, to by som nemohla. Nie je to správne položená otázka! Toto nebudem vôbec ani ako komentovať, čo je trvalo udržateľný priestor.*

*V: Ehm, ok.*

*Č: To je nesprávne položená otázka. Možno keby som mala ju pozmeniť, tak by som povedala... bez ohľadu na enviro, že škola by mala byť centrom komunity. Škola by mala byť centrom miestnym.*

*V: Nejakým impulzným miestom?*

*Č: Áno a súčasťou toho impulzného miesta by nemalo byť len enviro, lebo enviro nie je život, ale by mala byť aj kultúra, umenie, proste všetky tie veci, ktoré k životu patria. A samozrejme aj tie environmentálne. A vtedy by pre mňa škola bola príkladom niečoho, kde, impulz – sa mi páči to slovo, čo ste použili...*

*V: Poznáte také príklady?*

*Č: Či poznám takú školu? Niektoré školy k tomu smerujú, ale oni nestihajú, pretože oni musia aj učiť, to je ich prvoradé zameranie. (...) Sama škola nie, ale za pomoci, ak by bola škola ako centrom komunity a bola by tam nejaká skupina, také jadro ľudí, nielen učiteľov a detí ale aj rodičov, samosprávy, neviem koho všetkého, mimovládky, tak si to viem predstaviť, a viem si predstaviť, že taká škola by na to mala.“*

Odlišným spôsobom rozprávajú o svojej práci pedagogičky, ktoré sa venujú environmentálnej výchove na školách. Ich rozprávanie je bohatšie na detailnejšie opisy situácií a konkrétnych praktík, ktoré vytvárajú environmentálnu výchovu v školskom prostredí. V porovnaní s členmi environmentálnych občianskych združení, ktorí venovali v rozhovoroch veľkú pozornosť objasňovaniu toho, čo je podstatou tejto edukácie a čo už nie, čo je nástrojom a čo skutočným cieľom, tieto účastníčky výskumu vymenúvajú aktivity zviazané s environmentálnou výchovou menej selektívne. Starostlivé rozlišovanie nástrojov a cieľov v rozhovoroch s nimi nenachádzame. Napríklad pre ne nie je

problémom priznať, že environmentálna výchova je v praktickej rovine v podstate totožná s konkrétnym výchovno-vzdelávacím projektom. Robiť environmentálnu výchovu na škole teda znamená priniesť do nej projekt, udržať ho, zapojiť do neho žiakov, prípadne širšiu komunitu školy a nájsť mu primerané priestory.

*„U nás environmentálna výchova rovná sa Zelená škola (jeden zo vzdelávacích projektov – pozn. jk), bez nej to nemôže existovať, všetky aktivity idú hlavne cez tento program.“ (učiteľka ZŠ)*

*„U nás sa vlastne všetko od toho odvíja (od projektu Zelená škola – pozn. jk), my sme boli zapojení ešte predtým do projektu Eko-škola, teda tieto aktivity boli bežnou súčasťou vyučovacieho procesu. Ja, čo som tu – čo už je jedenásť rokov, Eko-škola bola asi dva roky a potom sme sa hneď od začiatku zapojili do projektu Zelená škola.“ (učiteľka SŠ)*

Učiteľky uvádzajú celé množstvo aktivít a udalostí, v škole aj mimo nej, v rámci ktorých sa táto výchova odohráva. Okrem rôznych projektov alebo ako ich súčasť sú nimi napríklad aj zbieranie odpadu v okolí školy, čistenie riek, oslava Dňa Zeme, rozšírenie ponuky jedálne o obedy z biopotravín, spolupráca s materskými školami, pri ktorej študenti učili deti triediť odpad, organizovanie prednášok s ľuďmi z mimovládnych organizácií, či oboznamovanie sa s novými metodikami a didaktickými materiálmi. Vidíme, že hranice toho, čo všetko tvorí environmentálnu výchovu, sú z pohľadu učiteliek oveľa širšie. Vyplýva to z odlišných záujmov, ktoré s touto prácou koordinátorky na školách spájajú. Kritériom úspešne rozvíjanej environmentálnej výchovy na škole je aktívne zapojenie žiakov, prebudenie ich záujmu a tvorivosti, úspešná vzájomná interakcia, zlepšenie komunikácie medzi učiteľmi a žiakmi, ale častokrát aj s rodičmi, ich nadšenie či osobná satisfakcia. Konkrétne projekty a aktivity predstavujú v tomto procese stimuly, sprostredkovateľov zmien vo vzťahoch medzi ľuďmi. Sprostredkovateľom zmien sú aj nové alebo novo zreorganizované priestory.

### ***Environmentálna výchova a vytváranie nových priestorov***

Potreba osobitných priestorov pre kvalitnú environmentálnu výchovu sa ukázala byť spoločným bodom v rozprávaniach učiteliek zo škôl i členov environmentálnych organizácií. Vzdelávacie prístupy, ktoré vychádzajú z toho, že poznanie je situované a distribuované, venujú priestorovej organizácii vyučovania veľkú pozornosť. Všímajú si, ako priestor spoluorganizuje ľudské praktiky a vzťahy. (Roth – Hsu 2014) Zásadný význam prostredia pre proces učenia podčiarkol už J. Dewey, ktorý ho chápal ako sprostredkovateľa sociálnych interakcií: „Nikdy neučíme priamo, ale nepriamo prostredníctvom

prostredia. V tom, či dáme šancu zasiahnuť do tejto práce náhodnému prostrediu, alebo sami navrhujeme prostredia pre náš zámer, je veľký rozdiel.“ (Dewey 1916 cit. podľa Hansen 2002: 270) Pod prostredím sa tu nerozumeje iba fyzický priestor, objekty v ňom, ale aj organizovanie času, vytváranie špecifických situácií a početných výmen medzi osobami, v rámci ktorých sa utvára poznanie a záujem. (Hansen 2002: 274)

Viacerí účastníci výskumu označili ako predpoklad ďalšieho rozvoja environmentálnej výchovy u nás vybudovanie nových centier environmentálnej výchovy a sprístupnenie už existujúcich čo najväčšiemu počtu detí:

*„(...) malo by vzniknúť pár, nie veľa, tri – päť dobre fungujúcich centier environmentálnej výchovy, či už popri centrách voľného času alebo ako samostatne zamerané entity, kde by boli dvaja – traja kvalifikovaní pracovníci schopní niesť to know-how a ten étos toho environmentu s presahom na svet detí a študentov. To tu nie je, ak by to tu do piatich rokov bolo, tak by to bol veľký posun.“ (zástupca grantovej nadácie)*

*„Ja by som deti osobne vzal aspoň raz za rok na týždeň do pobytového ekocentra, lebo nejaké občasné prednášky a hodina v triede nič neriešia podľa mňa... toto môže byť jedno z riešení.“ (člen OZ)*

Aj niektoré z učiteliek považujú za podnetné prostredie pre nové zážitky ekocentra a oceňujú na nich práve skutočnosť, že sa nachádzajú mimo školy. Školu vnímajú skôr ako prostredie, kde má prebiehať učenie v tradičnom ponímaní:

*„Študenti určite radšej uvítajú mimoškolské aktivity, lebo je to zážitkovou formou, je to v prírode – na Zaježovú chodíme, je to viac po praktickej stránke, čo sa im viac páči. Ale samozrejme sa to musí aj odučiť, aby mali študenti aj nejaký základ o tejto téme.“ (učiteľka SŠ)*

Nie je to však prípad všetkých škôl a učiteliek. V nasledujúcej ukážke rozpráva iná koordinátorka environmentálnej výchovy, ako si v rámci školského areálu svojpomocne vybudovali vlastnú „enviro-učebňu“:

*„Náš posledný projekt, enviroučebňa (názov) sme to nazvali (...) keď sme si to organizovali, tak sme najprv sa snažili osloviť rodičov, tí nám aj pomerne často chodili, mali sme to každú sobotu minulý rok v marci-apríl. V máji sme to otvorili, takže rodičia takisto pracovali, pozháňali nám kopec vecí, dá sa povedať, ochotní boli vo všetkom. Teraz nám ešte jeden rodič kamene ide zháňať okolo jazierka, čo tam dávame... tuto v areáli školy. Lebo máme pomerne veľký areál (...) ozaj, deti robili, rodičia, učitelia (...) spolupracovali sme aj s chránenými dielňami, veľmi spolupracujeme s každým, čo sa len dá, aj poslanci (...) požiarnici nám prišli vodu napustiť. (...) aj rodičia sa tam poobede s deťmi chodia hrať, stalo sa to takým miestom pre stretnutia a trávenie voľného času.“ (učiteľka ZŠ)*



Úspech tohto projektu ich povzbudil k premene ďalšieho nevyužívaného priestoru, jednej z voľných tried, na „ekoklub“, ktorého charakter má byť „*taký relaxačný, čajičky, bylinky aj pestovať, aj oddychová časť*“.

Ako vidíme, vedome zreorganizované priestory sa stávajú miestami pre nové vzťahy učiteľov nielen so študentami, ale aj ich rodinami, menia ponímanie času a robia priepustnými hranice medzi školou a jej „vonkajším“ prostredím, školskými a mimoškolskými aktivitami. Environmentálna výchova na školách teda stojí aj na vytváraní miest, ktoré umožňujú voľnejšiu komunikáciu, čiastočne oslobodenú od regulácií a pravidelností typických pre školovanie. Aj keď je rétorika učiteľiek (v porovnaní so zástupcami environmentálnych združení) ohľadom podmienok rozvoja environmentálnej výchovy na školách menej kritická, svojou prácou tieto podmienky menia a vynachádzajú spôsoby rezistencie voči v mnohých smeroch izolujúcej sa kultúre školy<sup>16</sup>. Vedomou prácou s časom a priestorom – ako organizačnými rámcami pedagogiky – preskupujú vzťahy v škole a udržiavajú projekt environmentálnej výchovy ako výchovy zmysluplnej, ktorá predpokladá živú komunikáciu a učenie sa cez skúsenosti.

Učiteľky v rozhovoroch explicitne spájajú realizáciu environmentálnej výchovy so životom školy, ľuďmi a ich vzťahmi. Preto aj aktivity ako separácia odpadu, prechádzky v lese či oslava Dňa Zeme môžu byť z ich perspektívy veľmi významné, pokiaľ preskupujú vzťahy a formy komunikácie, ktoré škola bežne vytvára a s ktorými sa nie vždy stotožňujú. Čo spája obe skupiny ľudí, ktorí sa venujú environmentálnej výchove či už v školskom alebo mimoškolskom čase, je hľadanie aktivít, ktoré majú zmysel – a ten je spájaný s ich prepojením na „prax“ a „reálny život“. Ten je však chápaný inak, ako ho charakterizuje dnes prevládajúci diskurz vzdelávania, podporovaný médiami, v podobe sveta práce a zamestnávania. Reálny život v našom výskume aktéri environmentálnej výchovy spájali so svetom, kde treba občiansky čeliť rôznym problémom spojeným s porušovaním zákonov, znečisťovaním životného prostredia, ale aj s hľadaním zmyslu života, uvažovaním o vlastných materiálnych potrebách a s kultiváciou medziľudských vzťahov. Reálny život je v rozprávaní realizátorov environmentálnej výchovy ponímaný aj ako miesto, o ktoré sa treba starať, ktoré je žitým svetom človeka a jeho vzťahov.

---

<sup>16</sup> Takéto každodenné praktiky rezistencie nazval M. de Certeau (1990) drobnými taktikami a brikolážami. Taktiky sa líšia od stratégií, ktoré predpokladajú možnosť odstupe a nadhľadu a sú preto verbalizované a racionalizované. V našom prípade sú aktérmi, ktorí disponujú možnosťami formulovať stratégie a verbalizovať kritiku, skôr environmentálni aktivisti z občianskych združení. Tento rozdiel v pozíciách do istej miery vysvetľuje rozdiely v rozprávaniach a reflexii environmentálnej výchovy zo strany týchto dvoch skupín profesionálov.

## Závery a diskusia

V tejto štúdií bolo mojim cieľom upriamiť pozornosť na obsahy environmentálnej výchovy, ktorá sa postupne stáva súčasťou nášho formálneho i neformálneho vzdelávacieho prostredia. Pokúsila som sa preskúmať nielen to, čo jej obsahom aktuálne je, ale ponúknuť aj alternatívne možnosti pre jej rozvíjanie a konceptualizáciu. Môj výber alternatív sa riadil záujmom o také pedagogiky a kurikulárne prístupy, ktoré podporujú aktívnu účasť detí a mladých ľudí. V konkrétnej rovine ma zaujímal, akým spôsobom sa prekladajú rôzne ekologické poznatky a koncepcie, ako aj morálne témy zviazané so starostlivosťou o životné prostredie do každodenného jazyka a aktivít.

Pri opise rámcového štátneho kurikula pre environmentálnu výchovu som ukázala, že obsah a ciele tohto dokumentu sú vsadené do modelu vzdelávania založeného na odovzdávaní poznania v podobe objektívnych faktov a prírodných zákonov. Štátny vzdelávací program netematizuje environmentálne otázky ako problémy, v ktorých sa prepájajú aspekty vedecké, morálne, sociálne a politické. Nedarí sa mu tak komunikovať povahu situácií, v ktorých sa environmentálne problémy artikulujú. Tomu zodpovedá aj nekonkrétna rovina, v ktorej sa toto kurikulum (ne)snaží načrtnúť, čo to znamená byť aktívnym v prospech životného prostredia.

V empirickej časti štúdie som predstavila, ako predmet, hranice a ciele environmentálnej výchovy vymedzujú realizátori tejto výchovy v praxi. Analýzou rozhovorov s ľuďmi, ktorí sa tejto výchove dlhodobo venujú v školách aj mimoškolsky, som ponúkla iný obraz environmentálnej výchovy než nám poskytujú školské dokumenty. Praktici nám environmentálnu výchovu prezentujú ako oveľa pestrejší, rozporupľnejší a mnohvrstevnatý projekt, ktorý je ťažko uzavrieť do jednej rámcovej definície s presne vymedzenými praktikami. Domnievam sa, že spôsob, akým sú obsah a účel environmentálnej výchovy v týchto rozhovoroch tematizované, do značnej miery rezonuje s koncepciou miestne ukotveného vzdelávania. Na tomto mieste chcem preto stručne načrtnúť argument, že táto koncepcia by mohla byť dôležitým symbolickým a organizačným zdrojom pedagógov environmentálnej výchovy v diskusiách o zmysle a cieľoch súčasného vzdelávania, ktoré by boli vo väčšom súlade s duchom tejto výchovy. Koncepcia pedagogík miesta by zároveň mohla poskytnúť obom skupinám realizujúcim environmentálnu výchovu aj spoločný rámec pre vzájomnú (internú) komunikáciu.

Ako som už uviedla, na Slovensku sa zatiaľ nevyprofiloval diskurz environmentálnej výchovy, ktorý by spájal ľudí venujúcich sa tejto oblasti a komunikoval ich postoje dostatočne zrozumiteľne a zároveň autenticky z hľadiska ich vlastných záujmov smerom k verejnosti a tvorcom vzdelávacích politík. Aj v našich rozhovoroch sa ukázalo, že členovia mimovládnych organizácií, ktorí

sú v mnohých smeroch kompetentnejší obhajovať záujmy tejto profesie navonok, nedisponujú jednotnou rámcovou predstavou o substantívnej náplni tejto výchovy. V ich rozprávaniach absentujú tzv. prognostické rámce (Benford – Snow 2000), ktoré by ponúkali riešenia, špecifické stratégie a ciele pre oblasť environmentálnej výchovy do budúcnosti a tým pre ňu mobilizovali verejnú podporu. Je tiež pravda, že v našich rozhovoroch účastníci výskumu príliš nereflektovali oblasť environmentálneho vzdelávania v širšom systéme vzdelávacej politiky. Napriek tomu môžeme uvažovať o potrebe zastrešenia najvýznamnejších princípov a priorít environmentálnej výchovy vhodným konceptuálnym rámcom. Ten by mal byť patrične prepracovaný na teoretickej úrovni a zároveň svojim obsahom dostatočne rezonovať pri vyjednávaniach o podobe vzdelávacích politík, ktoré priamo alebo nepriamo zasahujú environmentálnu výchovu. Pedagogiky miesta predstavujú rámec, ktorý je odborne relevantný a zároveň je dosť široký, aby ponechal priestor pluralite perspektív a záujmov zviazaných s praxou environmentálnej výchovy.

Do vnútra vznikajúcej komunity praktikov environmentálnej výchovy zase môže pôsobiť vyvažujúcim spôsobom. Vo vzťahu k učiteľom na školách sa prelína s ich záujmom rozširovať a oživovať väzby na širšiu komunitu školy. Zameranie na miesto a lokálny kontext vzdelávania napokon predstavuje pre učiteľov priaznivejšiu škálu pre nachádzanie pozitívnej identity (rola učiteľa ako miestneho znalca či mediátora spolupráce v komunite) ako škála globálna, na ktorej dnes umiestňuje identitu učiteľa prevládajúci vzdelávací diskurz (rola učiteľa ako mediátora v globálnej súťaži znalostných ekonomík). Na druhej strane majú pedagogiky miesta silný sociálne-kritický rozmer a pre učiteľov sú tak výzvou, aby reflektovali vlastné praktiky reprodukovania nepriaznivých momentov v kultúre školy. Zároveň povzbudzujú pedagógov, aby sa v svojich kurikulumách nezameriavali iba na „bezproblémové“ stránky a témy environmentálnej výchovy. Vo vzťahu k členom environmentálnych organizácií zase kategória miesta ako žitého sociálne, materiálne i diskurzívne vytváraného prostredia vyvažuje možné tendencie k esencIALIZácii významov spájaných s prírodou či životným prostredím.

Nakoniec všeobecným prínosom miestne ukotveného vzdelávania je model poznávania a konania, ktorý nám predkladá. To je svojou povahou distribuované a kolektívne, produkované určitou komunitou praxe, čím prekonáva zaužívanú schému učenia ako individuálneho mentálneho výkonu. Umožňuje nám tým porozumieť environmentálnemu poznaniu ako výsledku kolektívneho skúmania, zvažovania a rozhodovania. Môže tak pomôcť pedagógom environmentálnej výchovy pripravovať kurikulá, ktoré vytvárajú situácie a prostredia, kde sa takéto kolektívne poznanie a učenie pestuje.

*Jana Klocoková* vyštudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde obhájila aj doktorát z oblasti politiky ochrany prírody. Pracuje ako vedecká pracovníčka v Sociologickom ústave SAV. Venuje sa environmentálnej sociológii a výskumu environmentálnych hnutí a vzdelávania.

#### LITERATÚRA

- AIKENHEAD, G. – BARTON CALABRESE, A. – CHINN, P., 2006: Toward a Politics of Place-Based Education. In: *Cultural Studies of Science Education*, 1, 2, s. 403-416.
- BARRETT, M. J., 2007: Homework and Fieldwork: Investigations into the Rhetoric–Reality Gap in Environmental Education Research and Pedagogy. In: *Environmental Education Research*, 13, 2, s. 209-223.
- BECK, U., 2004: Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně. Praha: SLON.
- BENFORD, R. D. – SNOW, D. A., 2000: Framing Processes and Social Movements: An Overview and Assessment. In: *Annual Review of Sociology*, 26, s. 611-639.
- CALLON, M. – LASCOURMES, P. – BARTHE, Y., 2009: Acting in an Uncertain World. An Essay on Technical Democracy. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- CRONON, W., 1993: The Uses of Environmental History. Dostupné online: [http://www.williamcronon.net/writing/Cronon\\_Uses\\_of\\_Environmental\\_History\\_EHR\\_Fall\\_1993.pdf](http://www.williamcronon.net/writing/Cronon_Uses_of_Environmental_History_EHR_Fall_1993.pdf)
- DE CERTEAU, M., 1990: L'invention du quotidien I. Arts de faire. Paris: Gallimard.
- DLOUHÁ, J., 2009: Úvod. In: Dlouhá, J., a kol.: Vědení a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Praha: Karolinum, s. 9-24.
- DLOUHÁ, J., a kol., 2009: Vědení a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání. Praha: Karolinum.
- DOBSON, A., 1990: Green Political Thought. London: Unwin Hyman.
- DOBSON, A., 2003: Citizenship and the Environment. New York: Oxford University Press.
- DOBSON, A. – BELL, D., 2006: Environmental Citizenship. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- DUHN, I., 2012: Making „Place“ for Ecological Sustainability in Early Childhood Education. In: *Environmental Education Research*, 18, 1, s. 19-29.
- EDER, K., 1998: The Institutionalisation of Environmentalism: Ecological Discourse and the Second Transformation of the Public Sphere. In: Lash, S. – Szerszynski, B. – Wynne, B. (eds.): Risk, Environment & Modernity. Towards a New Ecology. London: Sage, s. 203-223.
- FINDOR, A., 2010: Verejnoprospešné vzdelávanie a participatívny akčný výskum. In: Plichtová, J. (ed.): Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita. Bratislava: VEDA, s. 409-426.
- FISCHER, F., 2000: Citizens, Experts, and the Environment. The Politics of Local Knowledge. Durham & London: Duke University Press.

- GRUENEWALD, D. A., 2003: Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. In: *American Educational Research Journal*, 40, 3, s. 619-654.
- GRUENEWALD, D. A., 2003b: The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. In: *Educational Researcher*, 32, 4, s. 3-12.
- GRUENEWALD, D. A., 2004: A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. In: *Curriculum Inquiry*, 34, 1, s. 71-107.
- GRUENEWALD, D. A. – MANTEAW, B. O., 2007: Oil and Water Still: How No Child Left Behind Limits and Distorts Environmental Education in US Schools. In: *Environmental Education Research*, 13, 2, s. 171-188.
- HANSEN, D. T., 2002: Dewey's Conception of an Environment for Teaching and Learning. In: *Curriculum Inquiry* 32, 3, s. 267-280.
- HAY, P., 2002: *Main Currents in Western Environmental Thought*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- HUNGERFORD, H. R., 2010: Environmental Education for the 21st Century: Where Have We Been? Where Are We Now? Where are we headed? In: *The Journal of Environmental Education*, 41, 1, s. 1-6.
- IRWIN, A., 1995: *Citizen Science: A Study of People, Expertise and Sustainable Development*. London and New York: Routledge.
- JAMISON, A., 1998: The Shaping of the Global Environmental Agenda: The Role of Non-Governmental Organisations. In: S. Lash, B. Szerszynski, B. Wynne (eds.): *Risk, Environment & Modernity. Towards a New Ecology*. London: Sage, s. 224-245.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2012: Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu. Praha: SLON.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2011: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, 21, 1, s. 5-34.
- KLOCOKOVÁ, J. – MILOVÁ, S., 2012: Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže na Slovensku. In: *Mládež a Spoločnosť*, 18, 3, s. 35-47.
- LATOUR, B., 2004: *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris: La Découverte.
- LEMKE, J. L., 2001: Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education. In: *Journal of Research in Science Education*, 38, 3, s. 296-316.
- LEE, S. – ROTH, W. M., 2003: Science and the „Good Citizen“: Community-Based Scientific Literacy. In: *Science, Technology & Human Values*, 28, 3, s. 403-424.
- LIM, M. – CALABRESE BARTON, A., 2006: Science Learning and a Sense of Place in a Urban Middle School. In: *Cultural Studies of Science Education*, 1, 1, s. 107-142.
- MACNAGHTEN, P. – URRY, J., 1995: Towards a Sociology of Nature. In: *Sociology*, 29, 2, s. 203-220.
- MACNAGHTEN, P. – URRY, J., 1999: *Contested Natures*. London: Sage.
- MALÍK, B., 2011: *Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie*. Bratislava: VEDA.

- MILOVÁ, S. – MEDAL, R. – KLOCOKOVÁ, J., 2012: Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku. Záverečná správa z výskumu. Bratislava: Iuventa. 108 s. Dostupné na:  
[http://www.iuventa.sk/files/documents/7\\_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf](http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf).
- MARCINKOWSKI, T. J., 2010: Contemporary Challenges and Opportunities in Environmental Education: Where Are We Headed and What Deserves Our Attention? In: *The Journal of Environmental Education*, 41, 1, s. 34-54.
- ORR, D., 1992: *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*. New York: State University of New York Press.
- ROTH, W. M. – LEE, S., 2004: Science Education as/for Participation in the Community. In: *Science Education*, 88, 2, s. 263-291.
- ROTH, W. M. – HSU, P. L., 2014: Space, Relations, and the Learning of Science. In: *Cultural Studies of Science Education*, 9, 1, s. 77-113.
- STEVENSON, R. B., 2007: Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice. In: *Environmental Education Research*, 13, 2, s. 139-153.
- STRIFE, S., 2010: Reflecting on Environmental Education: Where is Our Place in the Green Movement? In: *The Journal of Environmental Education*, 41, 3, s. 179-191.
- Štátny pedagogický ústav 2009: Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova. Dostupné online:  
[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove\\_temy/environmentalna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf).
- THÉVENOT, L., 2007: The Plurality of Cognitive Formats and Engagements. Moving between the Familiar and the Public. In: *European Journal of Social Theory*, 10, 3, s. 409-423.
- THÉVENOT, L. – MOODY, M. – LAFAYE, C., 2000: Forms of Valuing Nature: Arguments and Modes of Justification in French and American Environmental Disputes. In: M. Lamont, L. Thévenot (eds): *Rethinking Comparative Cultural Sociology. Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 229-272.
- TSEVRENI, I., 2011: Towards an Environmental Education without Scientific Knowledge: an Attempt to Create an Action Model Based on Children's Experiences, Emotions and Perceptions about Their Environment. In: *Environmental Education Research*, 17, 1, s. 53-67.
- UNESCO/UNEP, 1978: The Tbilisi Declaration. In: *Connect, UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 3, 1, s. 1-8. Dostupné online:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001563/156393eb.pdf>
- VAN EIJCK, M. – ROTH, W.-M., 2010: Towards a Chronotopic Theory of „Place“ in Place-Based Education. In: *Cultural Studies of Science Education*, 5, 4, s. 869-898.
- YEARLEY, S., 2005: *Cultures of Environmentalism: Empirical Studies in Environmental Society*. Palgrave: MacMillan.
- YERRICK, R. – ROTH, W. M. – TOBIN, K., 2006: Forum: The Cultures of Schooling and the Reproduction of Inequity. In: *Cultural Studies of Science Education*, 1, 2, s. 253-272.