

Trendy v environmentální výchově – interpretivistický a kritický proud

Jan Činčera

Envigogika 2006/I/1 – Recenzované články/ Reviewed Papers

Publikováno/Published 12. 12. 2006

DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.2>

Abstrakt:

Dva směry environmentální výchovy, které kladou důraz na kritické porozumění a samostatné zpracování látky (interpretivistický proud) a partnerství při formulaci vlastních výchovně vzdělávacích cílů v rámci projektové výuky (kritický proud).

Klíčová slova:

Environmentální vzdělávání, projektová výuka, konstruktivismus, kritické přístupy, interpretace

Abstract:

There are two directions in environmental education, one of which accentuates critical understanding and individual elaboration of the theme (interpretive stream) the second which emphasises partnership for formulating educational objectives within the framework of project training (critical stream).

Key words:

Environmental education, project teaching, constructivism, critical approaches, interpretation

Úvod

Kam směřuje environmentální výchova ve dvacátém prvním století? Lze v ní odhalit nějaké vývojové trendy? A může nám to nějak pomoci v úvahách o našich vlastních projektech? V následujícím článku budou představeny dva směry environmentální výchovy, které mohou být chápány jako určité trendy – směry, které jsou aktuálně diskutovány a mohou v budoucnosti zaujmout mezi jednotlivými přístupy environmentální výchovy významnější postavení.

Interpretivistický a kritický proud environmentální výchovy

Environmentální výchovu můžeme chápat jako souhrnné označení pro komplex často značně se různících přístupů reagujících na problémy v hledání koexistence mezi lidskou společností a přírodou. Kromě vágně definovatelného hlavního proudu, pro který je charakteristický důraz na předávání znalostí o přírodě a jistý eklekticismus v přebírání metod a postupů ze všech souvisejících přístupů, existuje v environmentální výchově ještě několik vyhraněnějších přístupů, které se od sebe odlišují odpověďmi na otázky typu „co“, „jak“, „proč“. Které z nich mají šanci stát se trendem a formovat „mainstream“ environmentální výchovy pro nadcházející období?

Hart a Nolanová (1999) a Palmerová (2003, s. 146-148) naznačují, že od počátku devadesátých let je možné v oblasti výzkumu i metodiky environmentální výchovy sledovat zřetelný posun od pozitivistického chápání environmentální výchovy k proudům tzv. interpretivistickým a kritickým. V oblasti metodiky to znamená ústup od převážně znalostně orientovaných programů, ve kterých dominantní roli hraje učitel a žáci jsou chápáni jako příjemce informací. V tomto pojetí byly vzdělávací cíle předem dány a učitel proto volil pouze efektivní cesty k jejich předávání: založené zpravidla na slovně názorné výuce, exkursích, jednoduchých didaktických hrách. S tím korespondovala i nejrozšířenější forma ověřování efektivity programů, která vycházela zpravidla z kvantitativních měření, srovnávajících například stav znalostí žáků před a po projektu, případně rozsah znalostí mezi různými skupinami respondentů.

Oproti tomu pro interpretivistický proud platí, že důraz je kladen mnohem více na kritické porozumění a samostatné zpracování látky, než na osvojení pojmů a dat. Cíle jsou zpravidla formulovány na vyšších stupních Bloomovy taxonomie, tj. dávají důraz na schopnost interpretace, analýzy, porovnání, hodnocení, atd. Metodika proto staví na aktivních formách výuky a teoretických modelech konstruktivistické či prožitkové pedagogiky, dramatické výchovy, atd.

Pro kritický proud environmentální výchovy je pak patrný ještě silnější důraz kladený na studenta a jeho schopnost stát se partnerem při formulaci vlastních výchovně vzdělávacích cílů. Cíle jsou proto zformulovány jen poměrně obecně a žák (respektive skupina) si je vytváří sám. Výzkumné metody obou proudů stavějí především na kvalitativních metodách, jako je analýza volného textu, strukturované rozhovory, případové studie, atd.

Nyní se pokusíme oba přístupy podrobněji charakterizovat.

Kritický proud: environmentální výchova jako „učení se zkušeností“

Prvním z nastíněných pojetí environmentální výchovy, které mají šanci stát se v mezinárodním měřítku trendem, je přístup, který je označován jako „kritický“ (Palmerová, 2003, s. 146-148) a jehož východiska je možné stručně shrnout pod heslo

„učení se zkušeností“. Jeho protagonisté odmítají tradiční formu environmentální výchovy, dávající důraz na předávání znalostí o životním prostředí, podle podrobných a předem vymezených školních kurikulí. Představitelem takového přístupu je například Finn Mogensen. (2004) Na základě průzkumů z počátku devadesátých let argumentuje, že stávající „staré formy“ environmentální výchovy vedly k frustraci a apatii dětí, zjednodušenému porozumění příčin problémů a celkově malé motivaci k odpovědnému jednání. Mogensen věří tomu, že klíčem ke zvrácení obav a apatie studentů je rozvoj jejich akčních kompetencí v environmentální oblasti: zejména schopnosti vytvářet si samostatně názor a nepřijímat jen pasivně učitelovy interpretace řešeného problému.

Obdobně zdůrazňuje motiv rozvíjení akčních kompetencí William Hammond (1997). Podle něj by environmentální výchova měla zahrnovat učení se „o akci“, „z akce“ a „akcí“. Důraz by proto měl být kladen na projektovou výuku s konkrétním výstupem, vycházejícího z potřeb a specifik místní komunity. Děti se učí ze zkušenosti s řešením problému, který je jim blízký a srozumitelný. Propojení potřeb místní komunity se školní výukou podporuje také McKeownová. (2002). Podle ní „výchova k udržitelnému rozvoji musí být relevantní k potřebám místa a jeho kulturním specifikům a odrážet environmentální, sociální a ekonomické podmínky komunity, ve které se odehrává.“

Jak by „kritická“ environmentální výchova mohla vypadat?

Na prvním místě by měl učitel investovat energii do formování skupiny tak, aby byla schopna samostatné a tvořivé práce. Zde může vyjít z řady existujících metodik, např. prožitkové pedagogiky rozpracované organizací Project Adventure, Kolbova cyklu učení prožitkem a aktivit vhodných pro jednotlivé fáze skupinové dynamiky (Franková, 2001, Franková, 2004 a Hentonová, 1996)

Učitel tedy nejprve zařazuje jednoduché ledolamky (icebreakers) – hry na seznámení skupiny a deinhbitizéry (zábavné hry na formování atmosféry). Poté se skupinou vytvoří dohodu o vzájemném respektování – sadu pravidel vzájemného jednání, která má vést k vytvoření bezpečné a stimulující atmosféry. V další fázi zařazuje aktivity na budování důvěry, která je předpokladem ochoty jedinců spolupracovat. Z fáze bouření do fáze vytváření skupinových norem provádí skupinu pomocí kooperativních her, zaměřených na různé kompetence nezbytné pro spolupráci – schopnost skupiny i jednotlivců naslouchat, zaujmout určitou roli, klást si cíle, překonávat krize, atd. Pomocí těchto uměle vytvářených problémových situací je možné urychlit skupině přechod do výkonnostní fáze, ve které již je schopna pracovat samostatně, rozdělovat si práci, určovat a vyhodnocovat cíle. V této chvíli je možné postoupit k vlastní environmentální výchově, jejímž hlavním prostředkem jsou projekty, které si skupina sama vybírá a jejichž prostřednictvím rozvíjí jak dovednosti, tak znalosti a postoje související s okolním prostředím. Děti se mohou například dohodnout, že budou řešit problém místního parku, černé skládky či chybějícího přechodu přes ulici, při řešení úkolu získávají informace například o fungování místní samosprávy, učí se pracovat s informacemi a budují svůj vztah k místu.

Jen v posledním čísle časopisu Green Teacher můžeme najít dva příklady projektů, odpovídajících kritickému přístupu v environmentální výchově. Chris Porter (2006) představuje dlouhodobě probíhající projekt, ve kterém děti vzaly za svoji péči o místní chráněný mokřad. Studenti střední školy v New Brunswick každoročně uvádí výchovné programy o ekologické hodnotě mokřadu pro čtyři tisíce dětí základní školy, vyrábějí propagační materiály, staví hnízda ptákům či jinak o mokřad pečují.

Steven Siegel (2006) popisuje svoji zkušenost s projektem, v rámci kterého byli žáci zapojeni do aktuálně probíhající diskuse ve státě Oregon o povolení odstřelu vlků. Žáci sesbírali a vyhodnotili relevantní informace a pak vystoupili na veřejném projednávání s diskusními i dramatickými příspěvky, které měly veliký mediální ohlas.

Oba projekty odrážejí podstatu kritického přístupu: důraz na místní kontext, aktivní role žáků při definování cílů i volbě prostředků, důraz na kompetence a jednání žáků.

Přístup má kromě řady příznivců i své kritiky. Např. podle van Matra nevede výuka zaměřená „na akci“ k dlouhodobým změnám ve vlastním ekologickém chování dětí: „(...) děti se dozvědí něco o opatřeních ke zlepšení životního prostředí ve svém okolí, zatímco budou pokračovat v utrácení peněz v místním fast-foodu.“ (Matre, 1999, s. 22-23.) Zde je třeba podtrhnout, že změna jednání dětí by skutečně měla být dlouhodobým cílem environmentální výchovy a měřítkem její efektivity. Současně se ale ukazuje, že vztahy mezi postoji, znalostmi a jednáním jsou složité (Hart a Nolanová, 1999) a není proto zcela zřejmé, který z přístupů existujících v environmentální výchově nabízí k ovlivňování jednání nejúčinnější metodiku.

Interpretivistický přístup: environmentální výchova jako „prožij a interpretuj“

Oproti kritickému proudu dávají interpretivistické přístupy větší důraz na formulaci kurikulárních cílů a na globální dimenzi environmentální výchovy. Přístup reprezentuje zejména globální výchova a směry, které z ní vychází (např. rozvojová výchova, výchova k systémovému myšlení), patrně na hranici mezi interpretivistickým a pozitivistickým proudem se může nacházet van Matreho výchova o Zemi. (Matre, 1999; Palmerová, 2003)

Globální výchova vychází z tradic kooperativní výuky, od devadesátých let je značně ovlivněna především pedagogickým konstruktivismem (srovnej Arkinová, 2003). Učení je zde chápáno jako dialog, který vede učitel s žáky a žáci spolu navzájem; hlavním metodickým prostředkem proto jsou aktivity, které dialog stimulují, jako diskusní techniky, hry s rolami, simulační hry, prožitkové aktivity.

S předchozím přístupem se globální výchova shoduje v důrazu na skupinové cíle, tj. důležitost formování skupiny jako základního předpokladu učení a současně rozvoji osobnostních kompetencí žáků. To přivedlo některé autory blízko k metodice prožitkové pedagogiky, např. Meadows a Sweenayová (1995) ve svém pojetí výchovy k systémovému myšlení vedou semináře podle metodiky „dobrodružné vlny“ (Hentonová, 1996), spíše než podle třířázového konstruktivistického modelu. Globální výchova je dále ovlivňována metodikou dramatické výchovy, hlubinné ekologie či artefietikou.

Jak by „interpretivistická“ environmentální výchova mohla vypadat?

Na rozdíl od kritického přístupu zde učitel pracuje s předem definovanou sadou kurikulárních cílů, které mají podobu kompetencí, postojů a širších konceptů, spíše než dílčích znalostí. (Pike a Selby, 1994, s. 301-303) Ve výuce vedené podle tohoto pojetí by tedy učitel měl začít formulováním skupinových a kurikulárních cílů. Příkladem kurikulárního cíle může být například „úcta k životu“ (Selby, 2000) – uvědomění intrinsické hodnoty každého života bez ohledu na rasu, národnost či druh. Po vyjasnění smyslu tohoto pojmu může učitel hledat vhodné prostředky k tomu, jak s ním své žáky konfrontovat a vést k případné změně v jejich porozumění danému tématu. Učitel se tedy může pokusit sestavit určitý integrovaný tematický celek, ve kterém se sledem diskusních a prožitkových aktivit pokusí přivést žáky k nahlédnutí problému práv zvířat, ekologické etiky či krásy živých tvorů. Protože předpokladem otevřené diskuse a ochoty žáků sdílet s ostatními svůj horizont a přehodnotit jej v konfrontaci s ostatními je bezpečné a stimulační prostředí, snaží se budovat ze své třídy integrovanou skupinu schopnou fungovat jako tým. Ve výuce se proto budou prolínat cíle skupinové s cíli kurikulárními, aktivity a metodika pro formování skupiny s aktivitami a metodikou pro porozumění probíraným tématům.

Pokud tedy hlavním prostředkem kritického přístupu byly projekty, v globální výchově tuto roli hrají spíše tematické celky, jejichž cíle jsou dosahovány prostřednictvím komplexu vzájemně provázaných aktivit. Za dosažení vzdělávacího cíle pak není považováno osvojení pouček či souvisejících faktů, ale spíše posun v porozumění daného

fenoménu; posun, který je vždy individuální interpretací diskutovaného a je proto pro každého žáka specifický.

Závěr

Mezi oběma výše popsanými proudy lze najít mnoho podobností. Oba přístupy se odklání od znalostního chápání environmentální výchovy, vycházejícího ze seznamu faktů a pouček o životním prostředí, které by se měly žákům předat. Oba vyžadují aktivní zapojení žáků do poznávání, přestože se trochu liší v preferovaných metodických postupech. Oba zdůrazňují význam rozvoje osobnostních kompetencí a formování skupiny jako předpokladu pro vlastní environmentální výchovu. Oba pracují s prožitkem, emocemi a zkušenostmi.

Na druhé straně, oba přístupy se v některých ohledech dost podstatně odlišují. Zatímco kritický proud stanovuje základní rámec cílů velmi volně a ponechává žákům prostor pro jejich spoluurčení, pro proud interpretivistický jsou předem vymezené cíle základním východiskem pro sestavení vzdělávacího programu. Kritický proud klade důraz na učení se přímým kontaktem s realitou – problémem, do jehož řešení se děti zapojují. Interpretivistický proud pracuje s metaforickou zkušeností zprostředkovanou aktivními formami výuky, které pak žáci samostatně interpretují. Klíčovými prostředky kritického proudu jsou projekty, pro proud interpretivistický spíše integrované tématické celky.

V České republice se můžeme setkat s příklady obou metodik: kritický proud se odráží například v projektu Škola pro udržitelný život střediska SEVER (2003), propracovanou globální výchovu rozvíjí například Člověk v tísní v programu Bohouš a Dáša bojují proti chudobě (Nádvořík a Chára, 2006). Přestože hlavní proud je u nás stále reprezentován znalostně orientovanou environmentální výchovou, můžeme vidět posun i v pojetí postupně zaváděných rámcových vzdělávacích programů, ve kterých je znát jistý kompromis mezi znalostmi a kompetencemi. Zda se ale kritický přístup či globální výchova stanou skutečnými trendy v environmentální výchově ve světě i u nás, ukáže až čas.

Literatura:

- Bragaw, D. (2003). *The Democratic Process: Promises and Challenges*. New York: American Forum for Global Education.
- Frank, L. S. (2001). *The caring classroom: Using adventure to create community in the classroom and beyond..* : Project Adventure.
- Frank, L. S. (2004). *Journey toward the caring classroom: Using adventure to create community in the classroom & beyond..* : Wood N Barnes.
- Hammond William F., (1996). Education for Action. A framework for thinking about the place of action in environmental education.. *Green Teacher*,50(1996-7), 6-14.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Porter, B. E., & Cobern, M. K. (1993). Outcome Research in Environmental Education: A Critical Review. *The Journal of Environmental Education*, 24(4), 8-21. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1993.9943504>
<http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1993.9943504>
- Hart, P., & Nolan, K. (1999). A Critical Analysis of Research in Environmental Education. *Studies in Science Education*, 34(1), 1-69. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057269908560148>
<http://dx.doi.org/10.1080/03057269908560148>
- Henton, M. (1996). *Adventure in the Classroom: Using Adventure To Strengthen Learning and Build a Community of Life-Long Learners..* Hamilton: Project Adventure.

- McKeown, Rosalyn., (2002). . : University of Tennessee. Retrieved from <http://www.esdtoolkit.org>
- Dennis, M., & Linda, S. (1995). *The Systems Thinking Playbook I-III*. Durham: ISBN.
- Mogensen, F. . *Environmental education – development and evaluation*. : The Royal Danish School of Educational Studies.. Retrieved from http://nibis.ni.schule.de/~beckmann/health/booklet/ee_start.htm
- Matre, v. (Steven), (1999). *Earth Education: A new beginning*. Greenville: The Institut for Earth Education.
- Nádvořík, O., & Chára, P. (2006). *Bohouš a Dáša bojují proti chudobě*. Praha: Člověk v tísni.
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21st Century*. London; New York.
- Pike, G., & Selby, David., (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Porter, C. (2006). Kids Teaching Kids: The Tantramar Wetlands Centre Project.. *Green Teacher*, 79, 18-21.
- Selby, D. (2000). . *A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. Theory into Practice.*, 39(2),
- Sever, , & Bremen, E. (2003). *Škola pro udržitelný život. Zkušenosti z pilotního projektu.*. Horní Maršov: SEVER.
- Siegel, S. (2006). Sunnyside and the Wolf.. *Green Teacher*, 79, 22-26.
- --

Recenzní posudky (souhrnná slovní hodnocení a doporučení)

Pozn.: Recenzní posudky redukované po zpracování připomínek posuzovatelů.

Recenzent 1:

Text je zajímavý a doporučuji jej publikovat. ... Za zásadní považuji vyjasnění analýzy dvou předložených trendů...

Ostatní připomínky zpracovány.

Recenzent nedal souhlas ke zveřejnění svého jména

Recenzent 2:

Přijatelné s drobnými úpravami:

Text se spíše než trendům v EV věnuje charakteristikám dvou zajímavých pojetí, která jsou nepochybně inspirativní a mohou být pro EV perspektivní. Dovoluji si autorovi doporučit, aby zřetelněji zdůraznil, že:

- a) u nás dosud nebyl proveden seriózní výzkum účinnosti uváděných ani současně většinou využívaných metod v EV, a proto nejrozsáhlejší hodnocení úspěšnosti či nevhodnosti jsou zatím spíše subjektivními soudy či odhady opíranými o (mnohdy protichůdné) zkušenosti z ekopedagogické praxe;
- b) možné trendy v EV nelze redukovat pouze na dva popisované směry, aniž by byly reflektovány probíhající jiné posuny v ideových, metodických i organizačních důzdech EV, např. ve prospěch vícedenních pobytových programů, projektové a terénní výuky ve střediscích EV i ve školách apod.;

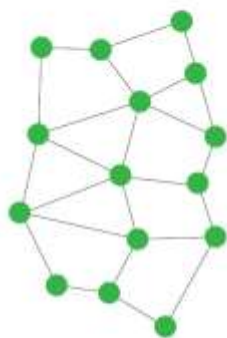
Ostatní připomínky byly zpracovány

Aleš Máchal

Lipka - dům ekologické výchovy

Časopis Envigogika vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK. Vývoj časopisu je podpořen projektem OP VK Mezioborová síť udržitelného rozvoje.

Více najdete na internetových stránkách projektu mosur.czp.cuni.cz



MOSUR

MEZIOBOROVÁ SÍŤ UDRŽITELNÉHO ROZVOJE

OP VK CZ.1.07/2.4.00/17.0130



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ