

Teoreticko-metodologická reflexe případové studie krajinného projektu Deblínsko

Alois Hynek, Břetislav Svozil, Jakub Trojan, Jan Trávníček

Envigogika 10 (1) – Reviewed Papers/ Recenzované články

Publikováno/Published dne 5. 12. 2015

DOI: [10.14712/18023061.477](https://doi.org/10.14712/18023061.477)

Abstrakt

Případová studie vychází primárně z mnohaleté spolupráce dvou institucí veřejného sektoru – MU Brno a ZŠ a MŠ Deblín za spolupráce odborníků řady jiných institucí. MU Brno i ZŠ a MŠ Deblín se zaměřují na výzkum, výuku a především praktické aplikace trvalé udržitelnosti/bezpečnosti. Cílem studie je revidovat teoreticko-metodologické rámce ovlivňující přístupy k výuce trvalé udržitelnosti v primárním vzdělávání a jejím prostřednictvím tak otevřít diskusi nad tématy občanské společnosti a jejího utváření od úrovně dětí/žáků/studentů. Prostředkem k dosažení cíle je zevrubný kritický pohled na „krajinný projekt Deblínsko“. Zkušenosti autorů se týkají rozvíjení dialogu mezi světem vědy a jejích aplikací a potřebami těch, na něž její důsledky dopadají. Jsou shromážděny v rámci aktivit směřovaných především k intenzivní terénní a projektové výuce, která zohledňuje diskurz trvalé udržitelnosti v praxi ZŠ, SŠ a VŠ a souvisí též s navázáním mezinárodní spolupráce. Zaměření terénní práce vychází z chápání jednotlivých pracovišť jako regionálních center vzdělanosti (ZŠ a MŠ Deblín = komunitní centrum) zaměřených na řešení témat trvalé udržitelnosti, které zahrnuje vlastníky, uživatele, rozhodovatele, podílníky a dotčené v rámci veřejné správy území, reprezentované prostřednictvím cílů a opatření krajských programů regionálního rozvoje s programy rozvoje mikroregionů a činností MAS.

Klíčová slova:

Ekologická výchova; Deblínsko; případové studie; základní škola

Abstract

The case study is based primarily on long-standing collaboration of two public sector institutions: the MU in Brno and the Deblín Primary School and Kindergarten, with cooperation of experts in numerous other institutions. The MU in Brno and the Deblín Primary School and Kindergarten focus on research, teaching and, above all, practical applications of sustainability/security. The objective of the study is to revise the theoretical and methodological frameworks influencing approaches to teaching sustainability in primary education and, through it, to open a discussion of civic society topics and formation starting at the level of children/pupils/students. The vehicle for achieving the objective is a thorough critical view of the “Deblínsko landscape project”. The authors’ experience concerns development of dialogue between the world of science and its applications and needs of those on whom its consequences impact. They are collected as part of activities aimed

primarily at intensive field and project teaching, which reflects the sustainability discourse in the primary, secondary and tertiary education practice and is also connected with establishment of international collaboration. The focus of the field work is based on the understanding of each of the institutions as regional education centres (Deblín Primary School and Kindergarten = community centre), focused on solving issues of sustainability, involving owners, users, decision-makers, shareholders and stakeholders within public territorial administration, represented by means of goals and measures of regional development schemes along with micro-regional development programmes and local action group (LAG) activities.

Key words:

Environmental education; Deblínsko; case study; primary school

Úvod

Předkládaná studie je výsledkem společné práce na tvorbě studijních materiálů zabývajících se vzděláváním k trvalé udržitelnosti. V části věnované metodám jsou popsány teoretické rámce projektu, především zvolené přístupy k participativnímu akčnímu výzkumu, význam revidovaných taxonomií vzdělávacích cílů a translace konceptu dispozitivu do matice pro výuková témata trvalé udržitelnosti. Jednou z podmínek funkčnosti přístupu je uznání žáků za angažované občany obce, jak je popsáno v závěru 2. kapitoly. Po stručném shrnutí výsledků (kap. 3) jsou diskutovány konkrétní dopady metodologického vývoje na výuku na Geografickém ústavu MU a na samotný Deblínský projekt. Struktura studie tak reflektuje hlavní cíl příspěvku, kterým je revize teoretických a metodologických konceptů formujících inovace v přístupech k výuce udržitelného rozvoje na základních školách za účelem otevření kritické diskuse nad tématy občanské společnosti. Jádrem studie vychází z transkripce signifikantních výstupů krajinného projektu Deblínsko, sloužícího jako příklad dobré praxe v oblasti environmentálního vzdělávání.

Historický kontext vývoje přístupů k výuce trvalé udržitelnosti

Obor geografie je díky svému mezioborovému zaměření, zájmu o problematiku krajiny ve všech prostorových souvislostech a zdůrazňováním dynamického pohledu na přírodní i společenské fenomény velmi vhodný k řešení praktických otázek udržitelného rozvoje. V českých podmínkách se jeho vztah k problematice životního prostředí formoval po dlouhá léta, a to s jistými těžkostmi a posuny v chápání jak životního prostředí, tak i role geografického výzkumu v jeho rámci.

V září 1973 byl na Katedře geografie Přírodovědecké fakulty tehdejší University J. E. Purkyně (UJEP, dnes Geografický ústav Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity) uspořádán první seminář o geografickém přístupu k životnímu prostředí. Důvodem byla snaha držet krok s mezinárodním vývojem v ožehavých otázkách zhoršování jeho kvality. V tehdejší Československu se téma 'environment' prosazovalo velmi obtížně v podmínkách extenzivní 'command economy', ale existovali jednotlivci a skupiny environmentalistů, kteří si dokázali uhájit svou pozici vůči politickému režimu. Československá vláda odmítla, spolu se satelity Sovětského svazu, zúčastnit se světové konference o humánním životním prostředí ve Stockholmu v r. 1972 kvůli nepozvání Německé demokratické republiky. Již tehdy geografické pracoviště UJEP vědělo o významném dokumentu vlády USA: Zákonu o Národní politice životního prostředí z roku 1969 - zákonu o vytvoření národní politiky životního prostředí s cílem umožnit zřízení Rady kvality životního prostředí. Mezinárodní otevření tématu „environment“ bylo zásadní výzvou ve studiu tohoto tématu v rámci geografie, především prosazením studia krajiny jako souboru krajinných ekosystémů.

Dalším impulzem pro environmentální studia na tehdejší brněnské katedře geografie Přírodovědecké fakulty Univerzity J. E. Purkyně (původně a nyní Masarykovy univerzity) byla činnost IUCN (International Union for Conservation of Nature), v níž aktivně působil profesor Mendelovy univerzity v Brně V. Vaníček, později po listopadu 1989 vyznamenaný za svou činnost na evropské úrovni. Ten spolupracoval pracovištěm katedry geografie UJEP na tvorbě strategie rozvoje povodí Fryšávky (Hynek, et al., 1985). Tato strategie vycházela z důležitého dokumentu World Conservation Strategy (1980) vydaného IUCN. Tam se také poprvé objevil koncept „sustainable development“. V roce 1987 následovala Our Common Future, známá též jako Brundtland Report, přesněji: Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future.

Bylo by naivní si myslet, že listopad 1989 znamenal naprostý zvrát v přístupu české společnosti k otázkám životního prostředí. Někteří konzervativně a liberálně orientovaní politici (především mediálně) zpochybňují koncept „sustainability“ a preferují ekonomický

rozměr rozvoje na úkor degradace životního prostředí. Naproti tomu Kates R., Parris T., Leiserowitz A. (2005) vidí téma „environment“ stejně důležité jako je mír, svoboda a rozvoj. Právě ohled na budoucí generace má schopnost učinit rozvoj udržitelným, což kontrastuje s přístupy, jež chápou přírodu jako zdroj bez limitů jejího využívání.

Nicméně zcela zásadní vliv na aplikaci konceptu sustainability v naší výuce a výzkumu má soubor dokumentů Millennium Ecosystem Assessment z r. 2003 (Alcamo J. et al. 2003) na jehož tvorbě se podílel i český profesor B. Moldan, ředitel Centra pro otázky ŽP UK Praha.

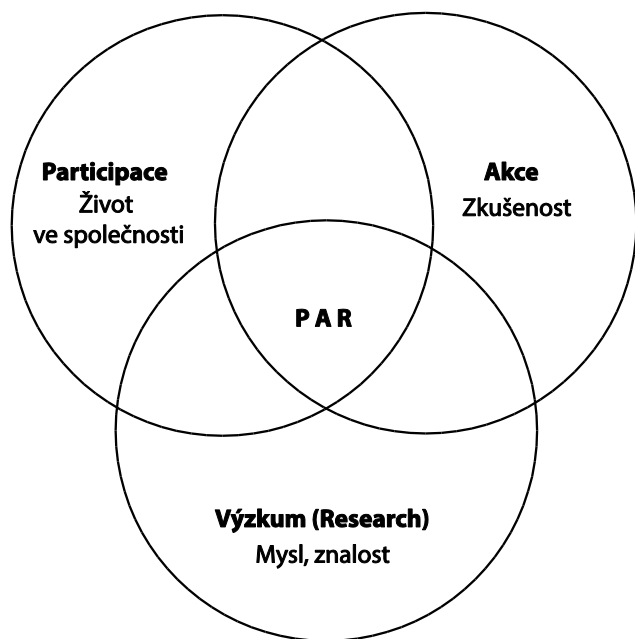
Inovaci úsilí IUCN o trvalou udržitelnost představují závěry porady formulované Adamsem (2006), především řešení duality potřebných strukturních dlouhodobých změn a krátkodobých zájmů nemajetných občanů podporovaných uzamčeným trhem, finančními institucemi, podílníky/shareholders a politiky. Týká se to i vztahu mezi udržitelností a Rozvojovými cíli milénia (Millennium Development Goals), jež by měly být v souladu (viz Grigga et al., 2013). Významný posun v hledání cest k trvalé udržitelnosti můžeme nazvat Rio (de Janeiro) Process – byl zahájen dokumentem Rio Declaration on Environment and Development z r. 1992 - Conference on Environment and Development (UNCED). Zatím posledním pokračováním tohoto procesu je Earth Summit Rio+20 v roce 2012, jehož výsledky interpretovala UNEP v časopise Our Planet textem From Outcome to Implementation. Přehled sledu mezinárodních konferencí věnovaných vzdělávání k environmentální trvalé udržitelnosti podává např. T. Wright (2002).

Uplatnění nových přístupů a konceptů trvalé udržitelnosti, tak jak se postupně formovaly v mezinárodním i českém (odborném) společenství, a měly dopad též na v praxi udržitelného rozvoje, však vždy záviselo na schopnosti je rozpracovat pro konkrétní podmínky a kontext. Takové snahy jsou většinou iniciovány zdola, a probíhají za účasti různých zainteresovaných osob nebo skupin, právě jako v níže popsané dlouhodobé snaze pedagogů a studentů Masarykovy univerzity v Brně o spolupráci s občany (žáky, učiteli, místní samosprávou) na místní úrovni. Projekt této spolupráce byl již popsán v souvisejících textech (Hynek et al., 2009, 2010, 2011); zde jsou uvedena především hlavní východiska a možnosti pro realizaci podobných projektů spolupráce mezi univerzitou a místní komunitou, zprostředkovaných základní školou v dané lokalitě.

Metody

Modelový projekt Deblínska zahrnuje složku akademickou (reprezentovanou výzkumem, který má roli jak kognitivní, tak metakognitivní, dále složku vzdělávací (a to v několika úrovních – vzdělávání studentů Masarykovy univerzity dále žáku místní základní školy, a také „sociální učení“ probíhající mezi všemi zúčastněnými – viz závěr), a nakonec také složku praktickou (v rámci které jsou nastartovány procesy týkající se rozvoje obce nebo jejího kulturního, přírodního atd. zázemí). Každá z těchto složek vychází z jiných východisek, jež stručně uvádíme v tomto přehledu.

Ve výzkumné části pracujeme s pravým významem participativního akčního výzkumu, který slouží ke studiu materiálních podmínek lidí – příjmů, bydlení, životního prostředí, pracovních míst, zdravotní péče. Nejde přitom jen o získání informací, ale hlavně o jejich využití, ne o dokazování hypotéz, nýbrž o budování a posilování komunit, vzájemné porozumění, prohloubení vztahů a prosazování změn. V jeho rámci provádíme komunitní průzkumy, individuální rozhovory, skupinové diskuse, podílíme se na společenských/kulturních akcích, nasloucháme příběhům, historickým vzpomínkám, zkoumáme životopisy lidí, stejně jako statistiky. Na tento koncept navazuje akční výzkum.



Obr. 1: Participativní akční výzkum, Chevalier and Buckles, 2013, p. 10

Akční výzkum chápe Berg (2004, 196) jako praktickou strategii vedení sociálního výzkumu vyžadující systematické, organizované a promyšlené zkoumání. Důležité jsou ovšem také jeho praktické dopady: přijetí zásad participace, promýšlení, posilování a emancipace lidí zajímajících se o zlepšení své situace, sociálních podmínek svého života. Akční výzkum zahrnuje:

- Velice přísný, ale přesto promyšlený nebo interpretační přístup k empirickému výzkumu.
- Integraci některých praktických výstupů týkajících se reálných životů účastníků ve výzkumném projektu.
- Spirálu kroků, z nichž každý se skládá z určitého typu plánování, jednání a hodnocení.
- Demokratizaci produkce znalostí a jejich použití.
- Etickou spravedlnost ve výhodách plynoucích ze znalosti generačního procesu.
- Ekologický postoj ke společnosti a přírodě.
- Zhodnocení lidských schopností k učení, změně a uvažování.
- Závazek k nenásilné společenské změně.

Účastníky/zainteresanými osobami takového výzkumu jsou podle Berga (2004) například reprezentativní vzorky veřejnosti (skupiny respondentů), zástupci institucí (účastníci fór uvnitř skupin) a neformálních setkání, či dalších setkání na různých úrovních (obecních setkání). Výstižnou definici akčního výzkumu v sociálních vědách podává R. Kohoutek (2015): je zaměřený na poznávání, hodnocení a zkvalitňování praxe, např. edukační, což je náš případ.

V části vzdělávací je vedení univerzitních studentů Geografického ústavu Přírodovědecké fakulty MU v předmětech Sustainability a Urban and rural studies založeno na přijetí „educational objectives“, jejichž první uznávanou klasifikaci podali B. Bloom et al. (1956). Podle J. Vávry (in Hynek, Vávra, 2012, s. 111-112) přicházejí s revizí taxonomie Anderson & Krathwohl (2001). Ta má následně dvě hlavní dimenze/domény: doménu znalostí/vědomostí (*knowledge*) a doménu kognitivních procesů. Pokud se týká znalostí/vědomostí, autoři do nich zahrnují znalosti faktů (*factual knowledge*), pojmů (*conceptual knowledge*), postupů (*procedural knowledge*) a co se dosud v českém vzdělávání nedoceňuje, metakognici (*metacognitive knowledge*). Anderson a Krathwohl (2001) a konečně i Marzano a Kendall (2006) tedy zestručňují Bloomovu taxonomii přidáním metakognitivních úrovní zahrnujících kritické myšlení a dokonce ztotožnění se s motivací – proces uvědomění, aplikace informací, vlastní myšlení a provedení. P. Nilsson (2012) také dodává taxonomii používanou v rámci PISA – Programme for International Student Assessment, která nově klade důraz také na informační a komunikační technologie. Naše geografická vzdělávací praxe sleduje mj. také národní americké geografické normy (Heffron, Downs, 2012). V systému českého geografického vzdělávání se prosadila i snaha J. Vávry (2011) zahrnující jeho vlastní interpretaci vzdělávacích taxonomických cílů. Hlubší pohled na geografické vzdělávání najdeme v Hynek a Vávra (2012).

Tab. 1: Taxonomie vzdělávacích cílů (Nilsson, 2012)

Bloom (1956)	Anderson & Krathwohl (2001)	Marzano & Kendall (2006)	PISA (2000)
Evaluace	Tvořit	Systémové myšlení	Komunikovat
Syntéza	Hodnotit	Metakognice	Konstruovat
Analýza	Analyzovat	Využití znalostí	Hodnotit
Aplikace	Aplikovat	Analýza	Integrovat
Pochopení	Understand	Pochopení	Organizovat
Znalost	Pamatovat	Schopnost vyhledat	Vyhledat

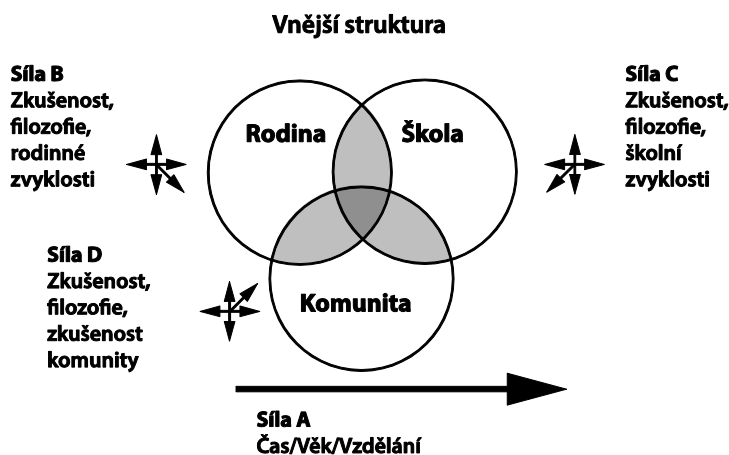
Pro projekt Deblínsko je klíčovým kontextem nastavení praxe terénní výuky/výzkumu. Současný pohled na aplikovaný koncept „sustainability“ v terénní praxi podává následující tabulka inspirovaná konceptem dispozitivu podle M. Foucaulta (1999, 2000, 374-5) komentovaná G. Deleuzem (2003). Spočívá ve spojení diskurzivních a nediskurzivních praktik, jež se týkají tématu. Dispozitiv odpovídá institucionálním, fyzickým a administrativním mechanismům spolu se znalostními strukturami, jež posilují a udržují výkon moci. Následující matice (tab. 2) pro výuku trvalé udržitelnosti, která by sama vyžadovala samostatný článek, představuje maximální rozsah vedení výuky trvalé udržitelnosti, z něhož se vždy vybírají aktuální operace, nicméně celkový rámec vystihuje právě cílovost obsahu vzdělávání v propojení na výše uvedené vzdělávací cíle.

Tab. 2: Matice dekódování venkovské udržitelnosti v módu foucaultovského dispozitivu (Hynek, 2013)

kroky	označení	A	B	C	D
1	Ekosystémy přírodní krajiny	Ekosystémové služby	Nabídka Zásoby/ zdroje	Geografie Geo- Informatika/GIS	Znalost místního prostředí Poznání
2	Využití země Krajinný pokryv	Postupy/režimy využití Změny technologií	Stock/využitá Zásoba Sklizeň Výnos	Místní využití Místní jídlo Spotřeba	Vývoz Dovoz
3	Ekosystémy kulturní krajiny	Produktivní Chráněné	Nosnost/ kapacita	Přidané živiny a energie	Ohrožení/ degradace Pohromy/hrozby
4	Krajinný pohled/gaze, Životní prostředí Vnímání místa Moc a odpor	Vnímání Představitelství/ imagery Zastoupení Politika prostoru	Mentální mapy Biografie Příběhy	Krajina Design Památky	Setrvačnost/ změny Ekologická stopa
5	Politika krajiny Účastníci a realizátoři Pohodové požadavky Transparentnost	Vlastníci Nájemníci Akciónáři Zainteresované osoby Rozhodovatelé	Plánovači Odborníci Společnosti	Realizátoři	Politická Ekologie Místní/ regionální plánování Ekologická diverzita Rekreace Prostorovost
6	Místní výroba Úspory Příjmy/životní podmínky	Výrobní faktory, Podnikatelé Trh Vnitřní příjmy Vnější příjmy	Vnitřní a vnější vstupy Trh práce	Výstupy – zboží a služby Sociální příjmy	Produkce Distribuce Směna Spotřeba Trvalá ekonomika
7	Importovaný přírodní kapitál Technická infrastruktura	Toky materiálu a energie Dopravní síť	Zdroje Původ Vodní hospodářství	Energetická síť Odpadové hospodářství	Spotřební náklady/výnosy komunikace Informační a komunikační technologie
8	Komunity Obce	Bydlení Majitelé domů	Přirozená demografická změna	Migrace Mobilita	Spolupráce a konflikty Instituce
9	Sociální služby	Vzdělání	Zdraví	Správa	Finanční, právní, opravné, atd.
10	Návštěvníci	(Eko)cestovní ruch (Eko)spory	Druhé domovy	Chaty/chalupy	Další aktivity
11	Kultura	Životní styl	Veřejný prostor Sakrální skvny	Kulturní produkce Organizace	Obecní plán Zlepšení Management
12	Udržitelnost Bezpečnost Soudržnost Hodnoty Změny Odpovědi	Sociální učení Legislativa Agenda 21 Místní akční skupiny/ LEADER	Veřejná slyšení, debaty a diskuze, Vláda	Programy Projekty Akce Scénáře Renaturalizace Obnova	Domácnosti/ obce jako ekosystémy Regulace Řídící síly

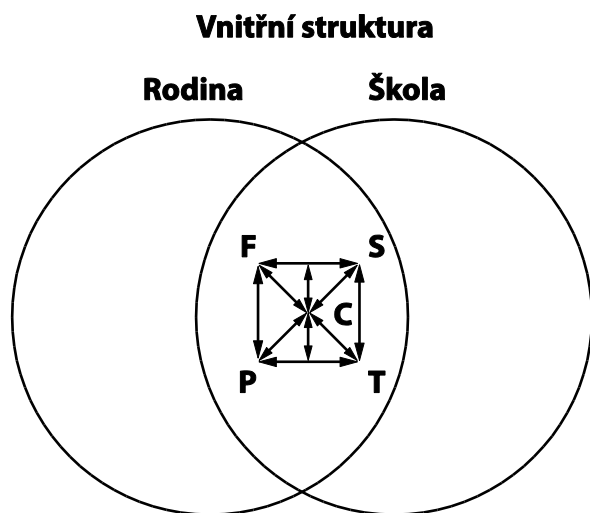
Pro vysvětlení toho, jak je část vzdělávací propojena s praktickou v modelu fungování deblínského projektu, nám pomůže práce Epsteina (2009), který pracuje se dvěma teoretickými modely. Ve vnějším modelu (viz obr. 2) zdůrazňuje skupiny, které působí na dítě/žáka – rodina, škola a komunita. V našem případě je ZŠ podporována univerzitou, která se zapojuje i do komunikace s deblínskou komunitou: uskutečnili jsme několik setkání s občany, mezi nimiž byla řada rodičů, takže Epsteinův model lze prakticky uskutečnit. Navíc akademici z univerzity byli učitelé ZŠ pozváni přímo do výuky spolu s univerzitními studenty. Šlo především o terénní výuku trvalé udržitelnosti, která vyžaduje hlubší znalosti. Univerzitní

studenti vedli na ZŠ i výuku informačně komunikačních technologií, např. nasazení geografických informačních systémů ve studiu lokální trvalé udržitelnosti. Uvědomění si a práce s poznatkem, že si každá ze skupin přináší do vzájemných interakcí zkušenosti, filozofický rámec a činnosti, kterými jsou utvářeny, je základem pro vzájemnou spolupráci. Tento model jsou schopni dobře akcentovat zejména experti přicházející zevně území. V našem případě to je zejména univerzitní pracoviště Masarykovy univerzity.



Obr. 2: Vnější model dle Epsteina (2009)

Vnitřní model (viz. Obr. 3) pracuje primárně s interakcemi mezi rodinou a školou. Zde byla důležitá role a její proměna (učitel – ředitel) u B. Svozila a s tím související určitý stupeň moci neboli vlivu na podílení se, ale i vytváření komunitních procesů.



Obr. 3: Vnitřní model dle Epsteina (2009)

Nejdůležitější interakce mezi institucemi (v překrývajících se oblastech):

F = Rodina; C = Dítě; S = Škola; P = Rodič; T = Učitel.

Do interakcí jsou zahrnuty ty na institucionální rovině a též na individuální

Výsledkem uplatnění tohoto modelu je, jak uvádí Davis (2010) v Ärlemalm-Hagser E. (2013), že děti jsou nyní uznávány jako schopní, houževnatí a aktivní jedinci, občané s právem zapojit se a být slyšen v záležitostech, které se jich týkají.

Výsledky a diskuse

Revize teoreticko-metodologických přístupů odráží aktivity týmu zainteresovaných osob, které vycházejí z následujících předpokladů:

- přeměna rolí od pozorovatele k podílení se na komunitních procesech,
- výzkum lokality respektive její pochopení – musí vycházet z detailní znalosti lokality/komunity a správné interpretace komunitních procesů,
- děti/žáci jsou prostředkem k nastartování komunitních proměn,
- jedná se o výzkum, který je dlouhodobý.

Těmito aktivitami se podařilo stimulovat rozvoj žáků směřujících k roli uvědomělých a odpovědných občanů, kteří rozumí potřebám svého okolí a mají snahu se podílet na jeho budoucím rozvoji. Aktivita žáků pomohla vzbudit zájem místních obyvatel o okolí jejich bydliště, rozvíjet jejich cit pro principy udržitelného rozvoje, případně je motivuje k aktivnímu zapojení do projektu. Pro žáky i studenty představuje projekt výjimečnou možnost podílet se na výstupech, které jsou postupně předkládány a diskutovány se zástupci veřejné správy i místní samosprávy s cílem zohlednit či uplatnit je v praxi.

Současně s místními aktivitami se rozvíjela i složka výzkumná. A. Hynek a B. Svozil posílili sociální výzkum v obou předmětech, nasazením kvalitativních metod a metod etnografických, které nyní obojí přešly do akčního participativního výzkumu. Metodologicky významnou se ukázala kniha Cloke P. et al. (2004), která se zabývá nejen konstrukcí geografických dat ve své první části, ale zcela nově i interpretací geografických dat v části druhé. Právě tato druhá část přináší důraz na geografické myšlení splňující požadavek rozvíjení zmíněné Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů Andersonem a Krathwohlem (2001) i Marzanem a Kendallem (2006) na úrovni metakognitivní.

V roce 2008 byl vytvořen nový vzdělávací a výzkumný tým studentů doktorských programů B. Svozila, J. Trávníčka a J. Trojana, vedený A. Hynkem. Rozhodující impulz přišel s nástupem B. Svozila jako učitele na ZŠ Deblín, posléze do funkce ředitele školy. A. Hynek s B. Svozilem přepracovali dle revidovaných výše zmíněných teoreticko-metodologických konceptů vzdělávací cíle předmětů Z0131 Sustainability – Trvalá udržitelnost a Z0132 Urbánní a rurální studia vyučovaných na Geografickém ústavu Masarykovy univerzity, zatímco J. Trávníček a J. Trojan oba předměty prostoupili pokročilými geoinformatickými metodami. Od té doby jsou pravidelně publikovány výsledky prací studentů, kteří oceňují propojení terénního studia a uplatnění technologie GIS. Univerzitní studenti se tak dostali do území, v němž B. Svozil orientoval zeměpisné vzdělávání na *sustainability* a neměli problém v komunikaci se žáky *základní školy*, kteří znali Deblínsko jinak než oni. Došlo tak k prolnutí odbornosti a vnějšího „nezatíženého“ pohledu vysokoškolských studentů s interní znalostí a citlivým vnímáním žáků ZŠ Deblín jakožto místních znalců. Významnou součástí projektu byla tvorba dvou lokálních učebnic (Svozil, Hynek, 2011, 2012) a Atlasu Deblínska (Trávníček, Trojan, 2011), série článků publikovaných i v zahraničí, nicméně především zavedení projektové výuky/učení jak na ZŠ, tak na GÚ PŘF MU, která splňuje vzdělávací cíle Bloomovy, Anderson/Krathwohlovy i Marzano/Kendalovy. Je to obrat ke kritickému a tvořivému myšlení ve vzdělávání, senzomotorickým činnostem i účinné formativní výchově.

Významnou inspiraci přinesla Dlouhá (2002) právě formulováním této pedagogiky, k níž jsme se připojili a přidali vlastní kurikulum trvalé udržitelnosti.

Závěr

Spolupráce univerzity s venkovskou základní školou není obvyklá, akademici se cítí příliš vysoko a venkovské školy zase nízko. Přesto je téma trvalé udržitelnosti/sustainability možným svorníkem jejich spolupráce: akademici nejsou ve venkovském terénu tak suverénní jako ve městě a venkované často znají své životní prostředí s obdivuhodnou přesností. V obci se rozběhlo vládnutí/governance (viz výše), jež znamenalo vzestup společenského života, praktické politiky. Na základě spolupráce vznikla nová koncepce školy v Deblíně, která nyní používá motto: „*Trvale udržitelná učící se škola*“. *Učící se školu* vnímáme tak, že vzdělávací proces neprobíhá pouze v rámci jednostranné komunikace učitel - žák, ale také žák - učitel, žák - učitel - rodič, učitel - komunita... Vyrůstající počet kombinací vede k závěru, že každý je žákem. Učící se školu můžeme také interpretovat jako: učící se škola = neustále rozvíjející se pedagogové = neustále se měnící se škola (spirálovitý model). Pokud se to daří naplňovat, stává se škola zároveň místem inovací. V tomto ohledu je důležitý akcent na osobní trvalou udržitelnost – není důležité, kolik toho a co říkáme, ale co a jak děláme. Pokud chceme tyto principy dále předávat, nestačí je jen učit, ale měli bychom podle nich i žít, což je smysl osobního přístupu.

Základní škola začala měnit svůj zažitý chod (rutinizované činnosti) směrem ke škole otevřené, v jistém smyslu ke komunitnímu (společenskému a kulturnímu) centru. Škola se stala součástí fungujících sítí – síť sama vytváří anebo se na nich podílí. V jistém smyslu o ní můžeme hovořit jako o globalizačním produktu, který propojuje působení globálních vlivů na obec a jejich úpravu založenou na lokálních/místních možnostech jak přírodních, tak společenských. Škola tedy přestává plnit pouze tradiční vzdělávací a výchovnou funkci, ale má také úlohu tmelícího prvku, spojuje obec, nebo alespoň se snaží k tomu vybízet. Touto změnou se vytváří prostor pro nové aktéry – jejich jednání, což vyvolává nové diskurzy prohlubující i nediskurzivními praktikami prosazování trvalé udržitelnosti v komunitním životě lokality. V konečném důsledku změny přispívají ke zvýšení prestiže školy, její komunitní pozice, ale na druhou stranu s tím souvisí i užší provázanost s administrací/správou obce. To při vhodném jasném nastavení a respektování pozic může být ku prospěchu věci - trvalé udržitelnosti. Tento přístup ovšem zvyšuje nároky na všechny zúčastněné.

Literatura

- Adams, W. (2006). The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting.. United Kingdom: IUCN. Retrieved from http://cmsdata.iucn.org/downloads/iucn_future_of_sustainability
- Alcamo, J. et al. (2003). Millennium Ecosystem Assessment – Ecosystems and Human Well-being – A Frame for Assessment. Ecosystems and Human Well-being. A Report of the Conceptual Framework Working Group of the Millennium Ecosystem Assessment. Washington, D.C: Island Press.

- Alcamo, J. et al. (2003). Ekosystémy a kvalita lidského života: Rámec pro hodnocení. Zpráva pracovní skupiny pro koncepční rámec Ekosystémového hodnocení milénia. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York, NY: Longman.
- Ärlemalm-Hagser, E. (2013). Respect for nature - a prescription for developing environmental awareness in preschool. CEPS Journal, 3(1), 25-44.
- Le Blanc, D., Roehri, R. A., (2012). Back to Our Common Future Sustainable Development in the 21st century (SD21) project Summary for policymakers. Retrieved from http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/UN-DESA_Back_Common_Future_En.pdf
- Berg, B. (2004). Qualitative research methods for the social science (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Bízek, V., Gill, R., Miškovský, J., (2007). Hodnocení udržitelnosti rozvoje navrženého strategickými dokumenty – Metodika DHV SAM. Urbanismus a územní plánování, 2007(5), 36-39.
- Bloom, B. ed., (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain. New York, NY: Longmans, Green.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2013). Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry. London: Routledge UK.
- Cloke, P., Cook, I., Crang, P., Goodwin, M., Painter, J., & Philo, C. (2004). Practising Human Geography. London: Sage Publications.
- Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood?. The contribution of early childhood education to a sustainable society. Paris: UNESCO Publications.
- Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment (1972) Report of the United Nations Conference on the Human Environment. Stockholm. In (pp. 97-1503). . Retrieved from <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.Print.asp?documentID=97&ArticleID=1503>
- Deleuze, G. (2003). Foucault. Praha: Herrmann & synové.
- Dlouhá, J. Ed, (2002). Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech. Praha: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí..
- Duncan, A. (2012). New Taxonomy of Education Objectives – Marzano & Kendall, 2007, slide 3. : Dostupné z. Retrieved from <http://www.slideshare.net/Amberagd/new-taxonomy-of-educational-objectives>
- Foucault, M. (1999). Dějiny sexuality 1, Vůle k vědění. Praha: Herrmann & synové.
- Foucault, M. (2000). Dohlížet a trestat. Praha: Dauphin.

- Unep, (2013) From Outcome to Implementation. In Our Planet. Nairobi: UNEP. Retrieved from <http://www.unep.org/pdf/OP-FEB-EN-2013.pdf>
- Fugueiredo, L., & Amorim, L. (2007). Decoding the urban grid: or why cities are neither trees nor perfect grids. Paper presented at 6th International Space Syntax Symposium, Istanbul.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockström, J., Öhman, M. C., Shyamsundar, P., . . . Noble, I. (2013). Policy: Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495(7441), 305-307. Retrieved from <http://www.nature.com/doi/10.1038/495305a>
<http://dx.doi.org/10.1038/495305a>
- Heffron, S., & Downs, R. (2012). *Geography for Life: National Geography Standards*, 2nd ed. Geography Education National Implementation Project. Washington, D.C: National Council for Geographical Education.
- Hynek, A., Herber, V., Wokoun, R., Trnka, P., & Stransky, K. (1985). The Frysavka drainage basin strategy as proposed by geographical workshop group of Brno University. *Scripta Fac. Sci. Nat. Univ. Purk. Brun*, 15(3), 139-57.
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., & Trojan, J. (2009). Trvalá udržitelnost Deblínska: Vzdělávací projekt. *Envigogika*, 4(2), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/40>
<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.40>
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., & Trojan, J. (2011) Best Practice Example of Educational Project: Sustainability in Deblín, South Moravia, Czech Republic. In A. Demirci, L. Chalmers, Y. Ari, & J. Lidstone (Eds.), *Building Bridges between Cultures through Geographical Education - Proceedings of the IGU-CGE Istanbul Symposium: July 8-10, 2010*, IGU Commission on Geographical Education, Fatih University (pp. 23-30). In: A. Demirci, L. Chalmers, Y. Ari, J. Lidstone, eds.: *Building Bridges between Cultures through Geographical Education - Proceedings of the IGU-CGE Istanbul Symposium: July 8-10, 2010*, IGU Commission on Geographical Education, Fatih University 307 s., s.23-30.
- Hynek, A., Svozil, B., Vagai, T., Trávníček, J., & Trojan, J. (2011). D. Sustainability in Practice. *Multi-Actor Learning*. : Multi-Actor Learning, 215.
- Hynek, A., & Vávra, J. (2012). Dešifrovací klíč k současným geografickým. Retrieved from <http://www.kge.tul.cz/attachments/article/327/Desifrak.pdf>
- Hynek, A. (2013) Deblínsko ve výuce trvalé udržitelnosti. In A. Diviakova (Ed.), *Vybrané aspekty integrovaného manažmentu životného prostredia. Zborník vedeckých príspevkov z konferencie konanej 12. septembra 2013 vo Zvolene*, Katedra UNESCO pre ekologické vedomie a TUR, FEE TU vo Zvolene (pp. 179-191). In: Diviakova, A. (ed.), 2013: *Vybrane aspekty integrovaneho manazmentu zivotneho prostredia. Zbornik vedeckych prispievkov z konferencie konanej 12. septembra 2013 vo Zvolene*, Katedra UNESCO pre ekologicke vedomie a TUR, FEE TU vo Zvolene, 234 str., s.179-191.
- Leiserowitz, A., , Thomas, M., Parris, A., & Leiserowitz, A. (2005). What is sustainable development? *Environment* 47(3). 9-21. *Environment*, 47(3), 9-21.

Retrieved from <http://www.nature.com/doi/finder/10.1038/495305a>
<http://dx.doi.org/10.1038/495305a>

- Marzano, R. J., Kendall, J. S., & eds, (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press. Retrieved from <http://thekglawyerblog.com/ptblog/articles/from-bloom-to-marzano-a-new-taxonomy-of-educational-objectives-for-plt/> .
- Millennium Development Goals (2000). . Retrieved from http://www.alliance2015.org/fileadmin/user_upload/MDGs.pdf
- Millennium, E. (2005) Ecosystems and Human Well-being: Synthesis. In Millennium Ecosystem Assessment. Washington, D.C: Island Press.
- The National Environmental Policy Act of 1969. Pub. L. 91-190, 42 U.S.C. 4321-4347, January 1, 1970, as amended by Pub. L. 94-52, July 3, 1975, Pub. L. 94-83, August 9, 1975, and Pub. L. 97-258, § 4(b), Sept. 13, 1982 . . Retrieved from <http://ceq.hss.doe.gov/nepa/regs/nepa/nepaeqia.htm>
- Nilsson, P. (2012). Sense and Sensation. Writing on Creativity, Education, Philosophy, and Cognitive Science. Writing on Creativity, Education, Philosophy, and Cognitive Science. Retrieved from <http://www.senseandsensation.com/2012/03/taxonomies-of-six-educational.html>
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., Sedláček, M, (2013). Když se školy učí. Brno: Masarykova univerzita.
- Environment, D., the W., Commission, o., & Environment, D. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. New York, NY: United Nations World Commission on Environment and Development. A/42/427.
- Le Blanc, D., Liu, W., O'Connor, D., Zubcevic I., (2012). Rio+20 working papers Issue 1: Development cooperation in the light of sustainable development and the SDGs: Preliminary exploration of the issues Division for Sustainable Development, UNDESA . UN Division for Sustainable Development. . Retrieved from <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/761workingpaper3.pdf>
- Svozil, B., Hynek, A., (2011). Deblínsko: Na cestě k trvalé udržitelnosti. Deblín. (ESF, MŠMT): ZŠ a MŠ Deblín.. Deblin. (ESF, MSMT: ZS a MS Deblin.
- Svozil, B., Hynek, A., (2012). Dvojjazyčná učebnice terénního učení – Deblín a okolí. Czech-English Textbook of Outdoor Learning: Deblín and its Surroundings. Deblín. (ESF, MŠMT): ZŠ a MŠ Deblín.. Czech-English Textbook of Outdoor Learning: Deblin and its Surroundings. Deblin. (ESF, MSMT: ZS a MS Deblin.
- Šilhánková, V. (2008). Indikátory udržitelného rozvoje. Hradec Králové: Civitas per Populi.
- Trojan, J., & Trávníček, J. (2011). Atlas Deblínska. Brno: Geodis.
- Trojan, J., Trávníček, J., et al., (2012). Dvojjazyčná učebnice terénního učení (Deblín a okolí). Czech-English textbook of outdoor learning (Deblín and its surroundings). . Retrieved from <http://www.muni.cz/research/publications/986529>

- United Nations Conference on Environment and Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992. AGENDA 21 . . Retrieved from <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Vávra, J. (2011). Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů. Dostupné z: clanky.rvp.cz/clanek/o/z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html. Retrieved from <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>
- *World Conservation Strategy*, (1980). World Conservation Strategy, Living Resource Conservation for Sustainable Development. IUCN-UNEP-WWF, Gland.
- Wright, T. (2002). Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education*. Higher Education Policy 15. 105–120, 15(2), 105-120. Retrieved from [http://www.palgrave-journals.com/doi/10.1016/S0952-8733\(02\)00002-8](http://www.palgrave-journals.com/doi/10.1016/S0952-8733(02)00002-8) [http://dx.doi.org/10.1016/S0952-8733\(02\)00002-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0952-8733(02)00002-8)

Alois Hynek – Geografický ústav Přírodovědecké fakulty, Masarykova univerzita, Brno

Břetislav Svozil – Ředitelství Základní a mateřské školy v Deblíně

Jakub Trojan – Ústav Geoniky Akademie věd České republiky, v.v.i.

Jan Trávníček – The Nottingham Trent University, U.K.