

Environmentální prvky v učebnici anglického jazyka

Jana Kubrická, Zdeněk Hromádka

Envigogika 10 (4) – Reviewed Papers/Recenzované články

Publikováno/Published dne 5. 12. 2015

DOI: [10.14712/18023061.488](https://doi.org/10.14712/18023061.488)

Abstrakt

Článek se zabývá environmentálními prvky v současné učebnici anglického jazyka Time to talk. Cílem práce je klasifikovat v učebnici environmentální prvky ve vztahu k „Doporučeným očekávaným výstupům v environmentální výchově“ a analyzovat způsob prezentace tohoto obsahu. Pomocí vybraných technik kritické analýzy diskurzu a prostřednictvím konceptu otevřených a uzavřených textů jsou popsány možnosti ideologického přenosu environmentálních sdělení a míra jejich manipulativnosti. Celkem byly analyzovány 4 texty a 19 úloh. Jedním ze závěrů analýzy je, že učebnici lze díky propojenosti s *klíčovými* a *propojujícími* tématy Doporučených očekávaných výstupů ekologické výchovy chápat jako nástroj k výuce průřezového tématu environmentální výchova. Zvláštní pozornost je věnována některým ideologickým momentům v uzavřených úlohách, kde jsou environmentální obsahy prezentovány jako nezpochybnitelná fakta, která předpokládají čtenářovu pasivní kooperaci.

Klíčová slova

Environmentální výchova, skryté kurikulum, doporučené očekávané výstupy v environmentální výchově, učebnice anglického jazyka

Abstract

The paper deals with the environmental content in an English foreign language textbook Time to Talk. The purpose of the text is to classify environmental elements in the textbook in the context of Czech curricular documents for environmental education and analyse the presentation of this content. The potential ideological message and the degree of manipulateness of the environmental content is described by selected techniques of critical discourse analysis and the concept of open and closed text. In total 4 texts and 19 tasks are analysed. The results of the analysis imply that the textbook can be used in teaching the cross-curricular topic environmental education as it is related to the key topics of Czech curricular documents. Special attention is paid to ideological elements in closed texts where the environmental content is presented as unquestionable and presupposes the reader's passive cooperation.

Key words

Environmental education, hidden curriculum, Czech curricular documents on environmental education, English foreign language textbook

Účelem učebnic cizích jazyků je samozřejmě v první řadě sloužit jako prostředek k osvojení jazyka. To je jejich cílem a tomu se podřizuje i jejich obsah. Na druhou stranu jazyková cvičení jsou nutně sycena nejrůznějšími textovými obsahy. Jazykové učebnice jsou vlastně pozoruhodným literárním fenoménem. Jaké myšlenky, otázky, témata, vzorce chování a způsoby interpretace reality se v textech učebnic cizích jazyků objevují, je z hlediska hlavních, formálně deklarovaných vzdělávacích či výukových cílů podružné, ale zato značně zajímavé v kontextu studia skrytého (nezamýšleného) kurikula.

Koncept skrytého kurikula vychází z představy, že výsledky výuky mají i svoji nezamýšlenou, skrytou složku (Kalhous & Obst, s. 403, 2009). Jedná se o vlivy školy, které nejsou vyjádřeny v programech a učebních plánech učitelů. Podle Kalhous & Obsta (2009, s. 133) může být příkladem i *implicitní obsah učebnic*. Na tomto místě je ovšem třeba vymezit, v jakém pojetí pojem skryté kurikulum interpretujeme. Existují taková pojetí, podle kterých není možné označovat učebnice za skryté kurikulum (je pouze možné analyzovat diskurzy, které jsou skryté, a které mohou skryté kurikulum formovat). Naše studie se tímto jeho (zásadním) aspektem nezabývá, není zaměřená na analýzu skrytého kurikula a nezabývá se ani jeho teoretickými či metodologickými specifiky. Pokud tedy hovoříme o skrytém kurikulu (v našem případě spíše o jeho velmi speciálním pojetí), pak pouze v tom smyslu, že naše studie s touto oblastí souvisí. Nemáme na zřeteli skutečný diskurz, ale pouze potenciální vliv, který mohou mít texty, které jsou primárně určeny k výuce anglického jazyka, které však obsahují i jiná sdělení.

V učebnicích se vyskytuje řada nejrůznějších sdělení a textů. Mohou být stěží prosté ideologického vlivu, čtenář (student) je tedy konfrontován s interpretací reality, kterou předkládá autor učebnice. Konkrétně učebnice cizích jazyků mohou pro učitele – nerodilé mluvčí jazyka představovat autoritu, jež není třeba ani radno zpochybňovat (Cortazzi & Jin, 1999). Nedávné výzkumy upozorňují na fakt, že pestrou kulisu dnešních učebnic angličtiny vytváří časté odkazy na pop kulturu, svět showbusinessu a celebrit (Gray, 2010). Můžeme přistoupit na to, že takto pojaté učebnice se snaží využíváním ikon mediálního světa přiblížit čtenářům generace náctiletých a docílit tak zvýšení zájmu o předmět. Jistě pochopíme, jestliže průzkumy trhu prokáží, že takto pojaté učebnice se dobře prodávají a obstojí v konkurenčním boji. S politováním se dá ovšem též konstatovat, že takto pojaté učebnice šířením povrchních hodnot virtuální, masové kultury současně odvádí pozornost od závažných problémů světa. Z jistého pohledu se pak jedná o promarněnou příležitost pro smysluplné využití textů, které by mohly rozvíjet čtenáře například v oblasti sociální, etické či estetické problematiky.

V prostoru, který představují texty a jazykové úlohy učebnic cizího jazyka, existuje jistý potenciál pro uplatnění průřezových témat, například pro environmentální výchovu. Jedním z cílů této studie je nalézt ve vybraných učebnicích anglického jazyka témata, která by mohla mít s environmentální výchovou společný průnik a posoudit jejich potenciál pro dosažení cílů environmentální výchovy. Nepodsouváme však autorům učebnic, že cíleně realizují průřezové téma environmentální výchovy (či dokonce, že jej realizují špatně) a že jsou nebo by měly být jejich cíle stejné, jako jsou cíle environmentálního vzdělávání v České republice. Přesto se (z důvodů absence jiných relevantních parametrů) pokusíme vztáhnout výsledky analýzy právě ke kategoriím vyplývajícím z českých kurikulárních dokumentů pro environmentální vzdělávání. Nabízejí se dokumenty: *Rámcové vzdělávací programy (VUP, 2007)*, *Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty EVVO (MŠMT, 2008)*, *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice (Broukalová, Novák, 2012)*.

Samotné průřezové téma tak, jak jej vymezují *Rámcové vzdělávací programy (MŠMT, 2007)*, jsme ovšem vyhodnotili jako pro náš účel nevhodné, jelikož je zde environmentální

výchova zpracována poněkud problematicky. Ukazuje se, že trpí vnitřní nekonsistencí a nekonsistencí se stavem poznání v mezinárodním diskurzu. V kritice dokumentu se rovněž poukazuje mj. na chaotičnost výběru dílčích témat a na nekompatibilitu dokumentu s široce rozšířeným zahraničním standardem (Činčera 2009 s. 23; Činčera 2011 s. 2).

Mezi jednotlivými dokumenty environmentální výchovy jsme jako nejvhodnější pro náš účel vybrali dokument: *Environmentální výchova - doporučené očekávané výstupy (VUP, 2011)*. Je z pedagogického hlediska konkrétnější než novější (do značné míry komplementární) strategický dokument *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v české republice*. Za kategorie, ke kterým budeme vztahovat výsledky analýzy, jsme zvolili některá *propojující témata* („vztah k místu“, „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „environmentální hodnoty a postoje“) a *klíčová témata*, k nimž jsou přiřazeny „Doporučené očekávané výstupy v EV“, která, podle slov autorů, byla definována na základě osvědčených zahraničních modelů environmentální výchovy (DOV, s 36). Jsou to kategorie: „senzitivita“, „zákonitosti“, „problémy a konflikty“, „výzkumné dovednosti a znalosti“ a „akční strategie“.

Rozhodnutí vztahovat zjištěné výsledky analýzy k požadavkům formálních vzdělávacích dokumentů vyplývá z jisté bezradnosti najít jiné pevné záchytné body v oblasti teoretického paradigmatu environmentální výchovy. Lapidárně sice můžeme říci, že ústředním cílem environmentální výchovy je jednání vzdělaných ve prospěch životního prostředí¹, ale v oblasti praxe environmentálního vzdělávání nacházíme příliš mnoho různých didaktických koncepcí (srov. Palmer, 2003). Všeobecně přijímaný požadavek porozumět a prohloubit poznání ekonomických, sociálních a ekologických vztahů, poskytnout příležitost k dosažení vědomostí, hodnot, názorů, dovedností a také příslušné odpovědnosti k péči o životní prostředí a formovat nové schémata chování příznivá k životnímu prostředí (Tbilisi Declaration, 1977) je v kontextu vzdělávacích praxí stále příliš široký.

Cílem tohoto článku je tedy nalézt a klasifikovat environmentální témata obsažená v textech aktuálně používané učebnice anglického jazyka, pokusit se tato témata vztáhnout ke kategoriím vytvořeným s pomocí dokumentu *Environmentální výchova - doporučené očekávané výstupy (VUP, 2011)* a analyzovat způsob jejich prezentace, konkrétně míru jejich manipulativnosti.

Metody

Pro analýzu jsme zvolili současnou učebnici anglického jazyka *Time to talk*, která patří mezi čtyři nejčastěji používané učebnice anglického jazyka na našich středních školách (Koláčková, 2011) a mezi nejčastěji používanými učebnicemi zároveň představuje jedinou českou učebnici. Jednotlivé díly učebnice vycházely mezi lety 2001–2004, koncepčně tedy nejsou navázány na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (2007).

Metodou analýzy v této práci je kritická analýza diskurzu, která nám např. rozborem modality, konotací nebo tzv. předpokladu umožňuje rozkrýt ideologické obsahy skryté v učebnicových textech. Vycházíme zde zejména z prací Fairclougha (1992, 2003), který

¹ Pokud ovšem máme na mysli proud environmentálního vzdělávání, který je budován na základě formulování cílů. Existují také alternativní přístupy, které jsou zaměřeny spíše na proces a nikoli na cíle a „nezdůrazňují nebo odmítají odpovědné chování jako hlavní cíl environmentální výchovy, raději hovoří o ekogramotnosti, moudrosti a vyzrálosti žáka.“ (Činčera, 2009)

jazyk chápe jako organickou součást sociálního života a analýzu textu tak vztahuje k širšímu kontextu diskurzivních praktik. Další použitou metodou je analýza tzv. otevřenosti a uzavřenosti textu, kterou pro výzkum učebnic adaptoval Luke (1989) a která se zaměřuje na rozbor míry emočního nebo kognitivního zapojení čtenáře. Otevřený text nabízí různé interpretace, různá „čtení“ a reakce na straně čtenáře. Uzavřený text naopak prezentuje neproblematický svět, jehož předpoklady nejsou čtenářům nabízeny ke zpochybnění či vyvrácení. Zajímavým aspektem analýzy pak bude rozlišení mezi texty, které jsou explicitně věnovány ekologii a oddělenými větami či úlohami, ve kterých je ekologické sdělení až v druhém plánu, tudíž „uzavřeno“ další interpretaci, jelikož primárně je v nich pozornost čtenářů zaměřena na jazykovou stránku vět.

Výsledky

V učebnicích jsme identifikovali 4 texty (určené jak pro čtení, tak pro poslech) a 19 úloh, jejichž tématem je ochrana životního prostředí. Texty věnované environmentální problematice² pocházejí ze třetího (2003) a čtvrtého (2004) dílu učebnice.

Texty

Tématem prvního z článků (s. 126, 3. díl) je rozvoj automobilismu a problémy, které způsobuje. V kontextu uchopení problematiky prostřednictvím klíčových a propojujících témat přiřazených k Doporučeným očekávaným výstupům EV (dále jen DOVům), se nabízí zařazení textu do kategorií „senzitivita“, „problémy a konflikty“, „akční strategie“ (*klíčová témata*) a také „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“ a „environmentální hodnoty a postoje“ (*propojující témata*). Autor zaujímá perspektivu cyklisty, který je frustrován faktem, že na úkor silnic mizí možnosti pro cyklistiku v krajině. Realitu motorismu popisuje jako „smutný pohled“, kde v každém autě sedí jediná osoba (řidič) v oblaku kouře, silnici lemují pás odpadků. Autor se pozastavuje nad logikou řidičů, kteří používají auta i pro překonávání krátkých vzdáleností, zároveň však platí za návštěvy ve fitness centrech. Jako hlavní důvod tohoto jednání vidí lenost („Firstly, we're lazy.“) a upozorňuje na negativní důsledky nadměrného používání auta pro zdraví („All this driving can't be healthy.“). Text nabízí řešení současného problému, a to např. rozšířením služeb veřejné dopravy, sdílením aut (tzv. car-sharing), nebo změnami v programu televize, která údajně propaguje používání aut a buduje image diváků jako vlastníků aut a řidičů. Autor používá pro předání svých sdělení kromě slov s negativními konotacemi (smutný, nezdravý) také modální slovesa, např. mělo by se, mohlo by se a to např. v těchto větách: „Shouldn't that money be used to improve public transport, not to build more roads for private cars?“, „Workplaces could recommend 'car-sharing' between employees...“, nebo „We should finally stop making excuses.“. Silnou modalitu vyjadřuje sloveso *must*, které je použito ve větě vybízející k tomu, aby se lidé přestali dívat na auto jako na módní doplněk: „We must also stop seeing the car as a fashion accessory (it's only a thing to get from A to B in!) and as a symbol (that 'Car of the Year' is filling our world and our bodies with dirt).“ Jasně vybidnutí k proměně postojů k používání aut zaznívá ve větě „Let's change our views on driving. And soon.“ Zvláštní důraz autor vytváří oddělením fráze *a brzy* do další věty.

² Je třeba poznamenat, že rozlišení toho, co je a co už není environmentální problematika, může být značně svízelné. My jsme si jako kritérium určili, jestli témata v textech spadají do kategorií, které vymezují výše popsaná „klíčová“ popř. „propojující témata“.

Ve druhém článku nazvaném „Are you a fossil?“ (Jste fosílie? s. 112, 4. díl) využívá autor k apelu na změnu chování fráze „ještě není pozdě“ („But it is not too late to slow down global warming.“), dále silné modality slovesa „muset“, např. ve větě zaměřené na nebezpečné chemikálie („We must stop buying these products and protest against their sale and production.“) nebo rozkazovacího způsobu pro vyjádření environmentální agendy („Fight pollution! Save energy! Protect those forests!“). Naléhavost sdělení je umocněna příslovcem *ted'* v oddělené větě: „Unless our ancient forests are to disappear altogether, companies and governments must stop buying wood taken from them and promote renewable forests and alternative materials. Now“. Autor textu také využívá sugestivních otázek, např. „Copak ještě nepřišel čas, aby vlády všech zemí světa přestaly podporovat jadernou energii?“, nebo „Není snad rozumné odmítat geneticky modifikované výrobky?“ („Hasn't the time come for governments all over the world to stop supporting nuclear energy?“ „...doesn't it make sense to reject GM foods?“). Po úvodním textu následuje přehled použité slovní zásoby, zde je uspořádána také tematicky, jednotlivé oblasti jsou nazvány *Planeta Země: problémy; Příčiny; Můžeme pomoci...; ...A také užíváním*. Stojí za pozornost, že žáci si osvojují fráze v určitých souvislostech a kategoriích, a přestože často drilují pouze slovní zásobu, v tomto případě si nemohou nevšimnout i spojitostí, v jakých jsou uváděny. Mezi problémy planety je například uvedeno měnící se klima, stoupající hladina moří, lidské nemoci, mizející pralesy nebo ztráta přírodních druhů. V soupisu příčin těchto problémů je na prvním místě uvedeno spalování fosilních paliv, dále skleníkové plyny, na třetím místě auta a řídičské návyky, následuje jaderné záření, skladování jaderného odpadu, zkoušky jaderných zbraní, nezákonné ničení lesů a užívání jedovatých chemikálií. Jako zajímavé také vidíme, že mezi aktivitami, kterými „můžeme pomoci“, se objevuje kromě volby ekologičtějších alternativ, omezení plýtvání, recyklování/opětovné užívání věcí nebo omezování jízdy autem také odmítání geneticky modifikovaných potravin. Výše uvedená témata a pojmy jednoznačně spadají do agendy environmentální výchovy. V kontextu *klíčových témat* přiřazených k DOVům bychom je mohli zařadit především do kategorií „problémy a konflikty“, „akční strategie“ a v menší míře také do kategorie „zákonitosti“. Pokud jde o kategorie odpovídající *propojujícím tématům*, mohli bychom přiřadit: „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „environmentální hodnoty a postoje.“

V textu určeném pro poslech (s. 121, 4. díl) je popisován proces změny, během které si různí mluvčí uvědomili, jak žili neekologicky. Tento text lze zařadit do kategorie *klíčových témat* „akční strategie“ a do kategorií *propojujících témat* „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „environmentální hodnoty a postoje. Nové chování mluvčích je popisováno pozitivně např. jako „skvělý nápad“ a opakovaně je použito slovo *uvědomit si*. O instalaci solárních panelů mluvčí říkají, že by „měla být dlouhodobě výhodná“, naopak slovo „nechutné“ (disgusting) je použito v kontextu hraček vyrobených z nebezpečných chemikálií.

Poslední z textů (který rovněž náleží především do kategorie *klíčových témat* „akční strategie“) má název „Friday evening at the Burntrees“ (s. 123, 4. díl). Text je opět poslechový, tentokrát věnovaný manželům, kteří žijí poměrně neekologicky (jak už napovídá jejich příjmení): všude jezdí autem, volný čas tráví nakupováním, často si dopřávají koupele, ignorují kapající kohoutek. Úloha, která na poslech navazuje, je uvozena větou, která determinuje souhlas čtenáře s celkovým chápáním tohoto chování jako velmi neekologického, zní takto: „Jak jste mohli slyšet, život Burntreesových je ekologická katastrofa.“ („As you can hear, the Burntrees are an ecological disaster.“). Z hlediska kategorií vytvořených pomocí DOVů, bychom u tohoto textu mohli hovořit o „akčních strategiích“ (*klíčové téma*) a také o „osobní odpovědnosti“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „environmentálních hodnotách a postojích“ (*propojující témata*).

Úlohy

Dostáváme se k úlohám navazujícím na tyto texty. Mají zpravidla několik cílů: procvičit slovní zásobu nebo specifický gramatický jev, zároveň také některou z řečových dovedností, tedy psaní, čtení, mluvení nebo poslech. Nás bude zajímat jednak environmentální obsah těchto úloh v kontextu *klíčových a propojujících témat* přiřazených k DOVům, tak způsob, jakým jsou tyto obsahy žákům prezentovány, tj. do jaké míry jsou žáci zapojeni a témata jsou předkládána k diskusi. Úloha navazující na poslech o rodině Burntreesových (s. 123, 4. díl) je založena na předpokladu, že studenti budou shodně s autory chování manželů chápat jako neekologické. Jejich úkolem je pak pojmenovat chyby, které manželé dělají a navrhnout změny za použití klíčových frází jako *postoje k recyklování, postoje ke zvířatům, plýtvání*, apod. Celé téma je uzavřeno úlohou na psaní nazvanou *A co vy?*, ve které mají studenti do soutěže v časopise napsat zprávu o své domácnosti, jež je dle zadání modelem ekologického způsobu života. Studenti jsou tak v úloze, která je v prvním plánu zaměřena na psaní a slovní zásobu, nepřímo nuceni zvnitřnět předkládané postoje.

Mezi tzv. uzavřená cvičení patří také úloha (spadající do kategorií *klíčových témat* „problémy a konflikty“, „akční strategie“ a do kategorie propojujícího tématu „environmentální hodnoty a postoje“) na procvičení tvarů pro vyjádření budoucnosti, ve které studenti volí jednu z nabízených možností v daných větách, samotný význam věty však není předložen k diskusi, např. „Have you heard the good news? They will ban/ They 're banning the sale of genetically modified foods in all British supermarkets!“ (s. 117, 4. díl). Zpráva o zákazu geneticky modifikovaného jídla je v textu označena jako „dobrá“, kladné vyznění informace je dále umocněno vykřičníkem na konci věty.

Podobně uzavřená (a podobně zaměřená z hlediska *klíčových a propojujících témat*) je úloha na procvičení sloves, ve které mají studenti vybírat vhodné slovo z nabídky do vět. Jedna z těchto vět zní: „Solar, wind and wave energy could all _____ (contribute) to a cleaner environment in the future.“ (s. 121, 4. díl). Tato věta deklaruje, že solární, větrná a energie vln by mohly v budoucnu přispět k čistšímu životnímu prostředí. Další věty v této úloze zní: „We are pleased to be able to report that solar panel sales _____ (increased) dramatically last year.“ (S potěšením konstatujeme, že prodej solárních panelů loni prudce stoupl.) „It doesn't seem _____ (to occur) to some people that they are polluting the air their own children breathe.“ (Někteří lidé si neuvědomují, že znečišťují vzduch, který dýchají i jejich děti.) „We won't _____ (slow down) global warming unless we take a new look at the fuel types we are using.“ (Globální oteplování nezpomalíme, pokud nepřehodnotíme náš postoj k palivům, která používáme.) Ve všech těchto větách může být environmentální obsah ve výuce pominut bez povšimnutí, pozornost je primárně věnována výběru vhodného slovesa.

Naopak velký prostor pro tvořivost, kritické myšlení a utváření samostatného úsudku představují tzv. otevřené úlohy, v učebnici zastoupeny úlohami, ve kterých mají studenti sami posoudit, prozkoumat a zpracovat určité environmentální téma. Příkladem takové úlohy je např. zadání eseje na jedno z těchto témat: Co se opravdu děje s naším světem a klimatem? Jak mohou jednotlivci šetřit energii doma, ve škole a v práci? Co pro nás znamenají naše auta? Je jaderná energie řešením a říkájí nám o ní pravdu? (s. 121, 4. díl). Tyto úlohy mají potenciál pro rozvíjení studentů v oblastech všech kategorií *klíčových témat a vlastně i většiny propojujících témat*.

Jiné otevřené zadání (zaměřené zejména na *klíčová témata* „senzitivita“ „problémy a konflikty“ a „akční strategie“ a na *propojující témata* „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“, „environmentální hodnoty a postoje“) vyzývá studenty k tomu, aby po

přečtení článku o tropickém deštném pralese napsali dopis ze studijního zájezdu do Amazonie, ve kterém popisují zvuky, vůně a celkovou atmosféru místa, vysvětlují, v čem spočívají jeho hlavní problémy a z čeho pramení. Na závěr mají vyjádřit své názory na to, jak zřejmě bude vypadat prales v budoucnu a jaké to v nich vzbuzuje pocity (s. 125, 4. díl). Studenti poté dostávají prostor vztáhnout problémy životního prostředí k vlastním zkušenostem v úloze, kde mají napsat, jaké jsou hlavní environmentální problémy české krajiny a jaké pro ně vidí řešení (s. 125, 4. díl).

Jiný typ otevřené úlohy (vztahující se ke *klíčovým tématům* „problémy a konflikty“ a „akční strategie“ a na *propojující témata* „environmentální hodnoty a postoje“ „osobní odpovědnost“, „přesvědčení o vlastním vlivu“), kde může docházet ke konfrontaci názorů a utváření vlastních postojů k environmentálním tématům, je úloha na procvičení mluvení, ve které studenti představují dvě osoby na demonstraci proti stavbě jaderné elektrárny. Jejich úkolem je použít argumenty (k dispozici je jim nabídka jak argumentů pro, tak proti) v dialogu (s. 121, 4. díl). Podobně je pojata úloha, ve které si studenti rozdělí role, např. jeden z nich je mladý člověk, který zásadně nezhasíná, plýtvá, používá auto i na krátké cesty apod. a druhý ve dvojici je jeho/její otrávený rodič (s. 122, 4. díl).

Jako velmi podnětnou vidíme úlohu na psaní, ve které mají studenti navrhnout kurz environmentální výchovy, jehož cílem je naučit žáky vážit si okolního světa a všeho živého, říct jim, co tento svět ohrožuje a nakonec jim ukázat, jak by mohli pomoci (s. 122, 4. díl). Studenti zde dostávají příležitost nahlédnout na problém z jiné perspektivy – převzetím role pedagoga environmentální výchovy mohou ekologická témata zvnitřnit a změnit své postoje k ochraně životního prostředí.

Závěr

Jak jsme již uvedli výše, nepodsouváme autorům, že se prostřednictvím učebnice angličtiny pokouší cíleně realizovat průřezové téma environmentální výchovy. Nicméně analýzou výše uvedených textů se ukázalo, že nejenže analyzovaná učebnice obsahuje témata jednoznačně spadající do agendy environmentální výchovy, ale že lze tato témata také kategorizovat pomocí *klíčových a propojujících témat* přiřazených k DOVům. Konkrétně s využitím *klíčových témat*: „senzitivita“, „problémy a konflikty“ a „akční strategie“, méně pak s tématem „zákonitosti“. Dodáváme pro úplnost, že prakticky vůbec nebyla použita kategorie „výzkumné dovednosti a znalosti“. Jednotlivými texty se také prolínají některá (k DOVům přiřazená) *propojující témata environmentální výchovy*: „přesvědčení o vlastním vlivu“, „osobní odpovědnost“ a „environmentální postoje a hodnoty“. Pokud tedy jde o tematický obsah textů, může být analyzovaná učebnice chápána jako nástroj environmentální výchovy.

V kontextu ideologické analýzy textu je dobré zmínit, že se v odborné zahraniční literatuře nápadně často setkáme s apelem, aby byli žáci ve vyučování vedeni ke kritickému myšlení (Freire, 2000), chápání mechanismů environmentálních konfliktů v širších souvislostech, a aby budovali své poznání a postoje v otevřených diskusích (Palmer 2003, s. 140) Ve vztahu k těmto vlivným tendencím pojetí moderního vzdělávání se jeví jako problematická ta analyzovaná cvičení, která podsouvají čtenářům nezpochybnitelný hotový názor, který nepřipouští kritickou distanci. Zejména pak jedná-li se o citlivá témata, na která neexistuje (ani v rámci environmentálních hnutí či přírodovědeckých komunit) konsenzus. Příkladem může být jednoznačné (a nezpochybnitelné) odmítnutí GMO potravin. Nenacházíme se v pozici, abychom vyřešili spor o ekologické, popřípadě sociální závažnosti využívání GMO, domníváme se však, že manipulativní přístup jednostranně odsuzující tento fenomén může být v rámci environmentálního vzdělávání kontraproduktivní. Pokud kritický

čtenář odhalí manipulativní rozměr textu, může se stát rezistentním proti environmentálnímu obsahu vůbec. Environmentální problematika pak může být bagatelizována jako celek (jako ideologie).

Za zmínku stojí, že analyzované texty pocházejí z dílů učebnice určených pro vyšší pokročilost, začátečníci tedy v této učebnici nejsou s environmentálními tématy konfrontováni. Můžeme pouze spekulovat o tom, zda autoři tyto obsahy zařadili později záměrně, rozhodně však můžeme konstatovat, že vyšší pokročilost v jazyce otevírá více možností pro kritické zpracování environmentálních témat a jeví se tak být pro prezentaci této problematiky vhodnější.

Učebnice cizích jazyků jsou primárně texty sloužící k osvojování a procvičení jazyka, jejich obsah však také může mít vliv na hodnotový systém žáků (Mikk, 2000, s. 311). Otevřené úlohy nepodsouvající hotový environmentální postoj mají dle našeho názoru největší potenciál rozvíjet studenty v oblasti environmentální výchovy, aniž by zároveň byli zatěžováni ideologickými vlivy, které se v environmentálním diskurzu mohou vyskytovat.

Podpora

Vznik studie byl podpořen z projektu Kurikulum základní školy: metodologické přístupy a empirická zjištění (MUNI/A/1360/2014).

Literatura:

- Broukalová, L., & Novák, M. (2012). Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice. *Envigogika*, 7(1), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/66>
<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.66>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999) Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Činčera, J. (2009). Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika*, 4(1), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/33>
<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.33>
- Činčera, J. (2011). Doporučené očekávané výstupy pro environmentální výchovu. *Envigogika*, 6(2), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/59>
<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.59>
- Činčera, J. (2009). Výstupy či procesy: paradigmatický (kvazi)spor environmentální výchovy. *Envigogika*, 4(2), Retrieved from <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/38>
<http://dx.doi.org/10.14712/18023061.38>
- DOV (2011). *Environmentální výchova - doporučené očekávané výstupy*. Retrieved from http://www.ptac.cz/data/Environmentalni_vychova_ocekavane_vystupy.pdf
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Mass: Polity Press.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research.* London: Routledge.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.
- Gray, J. (2010). *The Construction of English.* Basingstoke: Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9780230283084>
<http://dx.doi.org/10.1057/9780230283084>
- Kalhous, Z., & Obst O a kol, (2009). *Školní didaktika.* Praha: Portál.
- Kolářková, L. (2011). Kritéria, podle nichž učitelé AJ vybírají učebnice. *CASALC Review*, 1(1), 30-36.
- Luke, A. (1989). Open and closed texts: The ideological/semantic analysis of textbook narratives. *Journal of Pragmatics*, 13(1), 53-80. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/0378216689901094>
[http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166\(89\)90109-4](http://dx.doi.org/10.1016/0378-2166(89)90109-4)
- Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty EVVO (2008). Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-pokyn-environmentalniho-vzdelavani-vychovy-a>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing.* Frankfurt am Main: Europaischer Verlag der Wissenschaften.
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21st century.* London: Routledge.
- VUP (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Praha: VUP. Retrieved from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- *Tbilisi Declaration* (1977). Dostupné z: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>

Analyzované učebnice

- Peters, S., & Gráf, T. (2003). *Time to talk 3.* Praha: Polyglot.
- Peters, S., & Gráf, T. (2004). *Time to talk 4.* Praha: Polyglot.