

Vzdělání k udržitelné spotřebě a životnímu stylu – cíle a výstupy

Jana Dlouhá, Laura Henderson, Roman Kroufek, Kateřina Jančaříková, Simona Neprašová

Envigogika 16 (1) – Recenzované články /Reviewed Articles

Published/ Publikováno 30. 4. 2021

DOI: [10.14712/18023061.619](https://doi.org/10.14712/18023061.619)

Abstrakt

Článek rekapituluje teoretická východiska vzdělávání zaměřeného na rozvíjení návyků a chování v oblasti udržitelné spotřeby, a jejich prostřednictvím i na celkovou změnu životního stylu. Zdůrazňuje význam transformativního učení jakožto základního rámce pro tento typ učení, hledá související koncepty, které pomohou stanovit relevantní vzdělávací cíle – aktivní přístup, akční kompetence, klíčové kompetence pro udržitelnost. Autoři diskutují též nástroje, kterými by tyto cíle byly dosažitelné ve školní výuce: pro citlivou povahu transformativního učení a jeho působení na vnitřní změny osobnosti navrhuje postupy vzdělávání pro budoucnost, kreativního učení nebo ty, jež jsou uplatňovány při řešení konfliktů a v rámci celoinstitucionálního přístupu. Rekapituluje a zobecňuje zkušenosti s designem programu odpovědné spotřeby pro děti/žáky/studenty mateřských až středních škol, a vyvozují závěry pro využití konceptu transformativního učení ve vzdělávání dětí (ve srovnání s učením dospělých). Výsledkem teoretických úvah i společných aktivit v praxi je návrh hodnotícího nástroje, pomocí kterého lze reflektovat postup při naplňování vzdělávacích cílů v dané oblasti – kompetencí k odpovědné spotřebě a změně životního stylu.

Klíčová slova

Transformativní učení; odpovědná spotřeba; udržitelný životní styl; vzdělávání pro udržitelnost; kompetence

Abstract

The article reviews the theoretical knowledge in the field of sustainable consumption education that is focused on the development of appropriate habits and behaviour, and consequently on an overall shift in lifestyle. The article emphasizes the importance of transformative learning as a basic framework for this type of learning, and surveys related concepts that help set relevant educational goals, such as active approach, action competencies, and key competencies for sustainability. The authors also discuss how these goals could be achieved in the context of school teaching: for the sensitive nature of transformative learning and its potential impact on the personality of the individual, they suggest innovative approaches e.g., futures learning practices, creative learning, conflict resolution methods and the whole institutional approach. They recapitulate and generalize the experience of designing a responsible consumption program for pupils from kindergarten to secondary school and draw conclusions for the use of the transformative learning concept in the education of children (as compared to adults). Resulting from theoretical considerations and activities in practice is the design of an evaluation tool for supporting reflection on the progress in meeting educational goals in the field – competencies for responsible consumption and lifestyle change.

Keywords

Transformative learning; responsible consumption; sustainable lifestyle; education for sustainability; competences

Úvod

Vzdělávání k udržitelnosti (VU) vede jedince k informovaným rozhodnutím, směřujícím k ochraně a zachování životního prostředí, ekonomické životaschopnosti a spravedlivé společnosti pro současné i budoucí generace, a to s respektem k její kulturní pestrosti (UNESCO, 2014). V různých formách jej nalezneme v kurikulárních dokumentech většiny moderních států světa. VU usiluje o změny zvyklostí a zaběhnutých vzorců myšlení a chce spojit změnu chování jednotlivce se změnou kultury společnosti jako celku. Taková změna je, vzhledem ke stoupající lidské spotřebě a jejím dopadu na přírodní prostředí, žádoucí a pro život nastupujících generací nevyhnutelná (Díaz, et al., 2019). Vzdělávací systémy jsou tak postaveny před úkol nejen předávat znalosti a zkušenosti předchozích generací, ale také vést k jejich kritickému přehodnocení, a rozmýšlet či a zkoušet nové, dosud neznámé/nepoužívané možnosti, které by stávající model rozvoje obohatily. To s sebou nutně přináší edukační výzvy, na které pedagogové reagují hledáním nových přístupů a teorií – v teoretické rovině tak pozorujeme intenzivní odborný dialog, a nové postupy se zkouší také na mnoha úrovních praxe. Vědci a učitelé přitom sledují dva hlavní cíle: prvním z nich je rozvinout schopnost aktivně se na potřebných změnách podílet (alespoň drobnými krůčky tak měnit vnější okolnosti). Za druhé pak také toto vzdělávání cílí na proměnu jednotlivce, jeho hodnot, na nich založených rozhodnutí, ale i návyků a obecně i způsobů, jakými si uspokojuje své každodenní potřeby. Tyto výchovné a vzdělávací cíle, které působí na rozvoj osobnosti a napomáhají začlenění jedince do společnosti, sice plní tradičně všechny vzdělávací systémy, pouze ten současný se však ostře vymezuje vůči zvyklostem etablovaným v současnosti jako celospolečenský standard. S ohledem na neudržitelnost rozvoje, který vede k překračování planetárních limitů a ohrožuje tak předpoklady existence lidstva (Rockström et al., 2009), je změna pohledu na fungování společnosti z hlediska cílů jejího rozvoje (UN, 2015) ovšem nevyhnutelná. V důsledku toho se nutně musí změnit i cíle a přístupy uplatňované ve vzdělávání (UNESCO, 2016).

Postupy, jak mládež aktivizovat a nabídnout jí znalosti potřebné k provádění akcí s dopadem na změnu nepříznivých vnějších okolností, jsou hlavním obsahem VU a v důsledku toho byly dostatečně diskutovány jinde¹; působení na změnu hodnot, a tedy (vnitřní) povahu samotného člověka je však tématem poněkud zanedbaným. Přitom se ale předpokládá, že výsledkem VU bude nejen schopnost jedince ovlivňovat prostředí, tedy např. z hlediska obecně přijatých norem, zvyklostí a praktických postupů, například provozních charakteristik a podobně, ale především že dojde ke změně jeho chování; a tato vnitřní proměna jedince následně povede k proměně celé společnosti (jako souboru jednotlivců). Teprve člověk, který si uvědomí a případně změní vlastní normy a zvyklosti, může efektivně působit navenek. Zatímco tedy ve vzdělávání vedeme mladé lidi ke schopnosti realizovat změny vnější, působilíme současně podstatně i na změny jejich vnitřního ustrojení, které se nejvýrazněji projevují v proměnách myšlení, hodnot a jejich projevů, jako je například chování či životní styl. Je pak otázkou, na čem takové výchovné působení založit, s jakými těžkostmi se můžeme při tom potkávat, a jaké výsledky lze (při vhodném přístupu) očekávat. Řešit všechny tyto otázky v tomto textu není možné; soustředíme se na postupy využitelné v praxi, které by mohly vést k reflexi/přehodnocení zažitých názorů a zvyků, přičemž zajišťují nenásilný rozvoj osobnosti.

Cílem tohoto článku je analyzovat možnosti a rizika výchovy k odpovědné spotřebě a udržitelnému životnímu stylu (založenému na odpovědnosti v běžném, každodenním obstarávání potřeb a přání) – jak v teoretické rovině, tak i na konkrétním příkladu realizovaného programu². Budeme se

¹ Toto vzdělávací úsilí vedené s cílem „nápravy světa“ ve smyslu udržitelnosti jeho rozvoje zaměřuje vzdělávací praxi na kompetence, které v sobě zahrnují normativní aspekty (Aboytes, Barth, 2020).

² Pojem „odpovědná spotřeba“ je v článku užíván zaměnitelně s pojmem „udržitelná spotřeba“. Pojmy se běžně zaměňují i v anglickém prostředí, „responsible consumption“ je v názvu cíle SDG 12 a najdeme jej například na [oficiálních stránkách UNDP](#), zatímco pojmem „sustainable consumption“ se popisuje obsah cíle SDG 12 na [stránkách OSN](#) představujících Cíle udržitelného rozvoje (Goal 12: Ensure sustainable consumption and production patterns). Pojem „odpovědná spotřeba“ je vhodný pro české prostředí, zatímco název článku zdůrazňuje souvislost s častěji užívaným anglickým pojmem.

zabývat podobou VU v této oblasti, a to především z hlediska působení na osobní charakteristiky a soukromou sféru života. Nejdříve zrekapitulujeme vzdělávací cíle a nástroje VU, které považujeme za relevantní, a na základě rešerše literatury budeme diskutovat možnosti, jak působit na osobní hodnoty a zvyklosti. Shrňme zkušenosti s uplatněním těchto teoretických východisek v praxi a ukážeme, jak výsledky vzdělávacího působení tohoto typu hodnotit.

Vzdělávací cíle pro iniciaci změn ve společnosti

Dle četných dokumentů vymezujících roli a podobu VU (Tilbury, Mulà, 2009; Buckler, Creech, 2014), je cílem tohoto typu vzdělávání jednak rozvinout kritický pohled (na tom je založena anticipace změny), jednak podpořit schopnosti tuto změnu realizovat v praxi. V oblasti spotřebního chování je totiž nezbytné zahájit hlubší společenské změny, a ty jsou založeny v jednání jednotlivých lidí – a tedy ve víře v dílčí zlepšení, kterého můžeme dosáhnout vlastními silami. Jak budeme diskutovat dále, je k tomu zapotřebí především vize budoucnosti, kterou chceme; sebedůvěra, že ji jsme schopni dosáhnout; pak také odhodlání k akci; a teprve nakonec i potřebné schopnosti zamýšlené akce provádět, včetně nezbytných znalostí, jak a co k tomu využít. Stanovení vzdělávacích cílů je proto nutné pojmut široce, jako základ využít teoreticky založené koncepty či rámce, které potom formují pedagogické přístupy a ovlivňují volbu relevantních metod. Stručný přehled těchto přístupů a metod uvádíme dále, ukazujeme tak především cíle VU ve vazbě na předpokládaný dopad tohoto typu učení; podrobnější popis postupů, jak tyto cíle naplňovat v praxi, ovšem již přesahuje rámec tohoto článku³.

Teoretický rámec

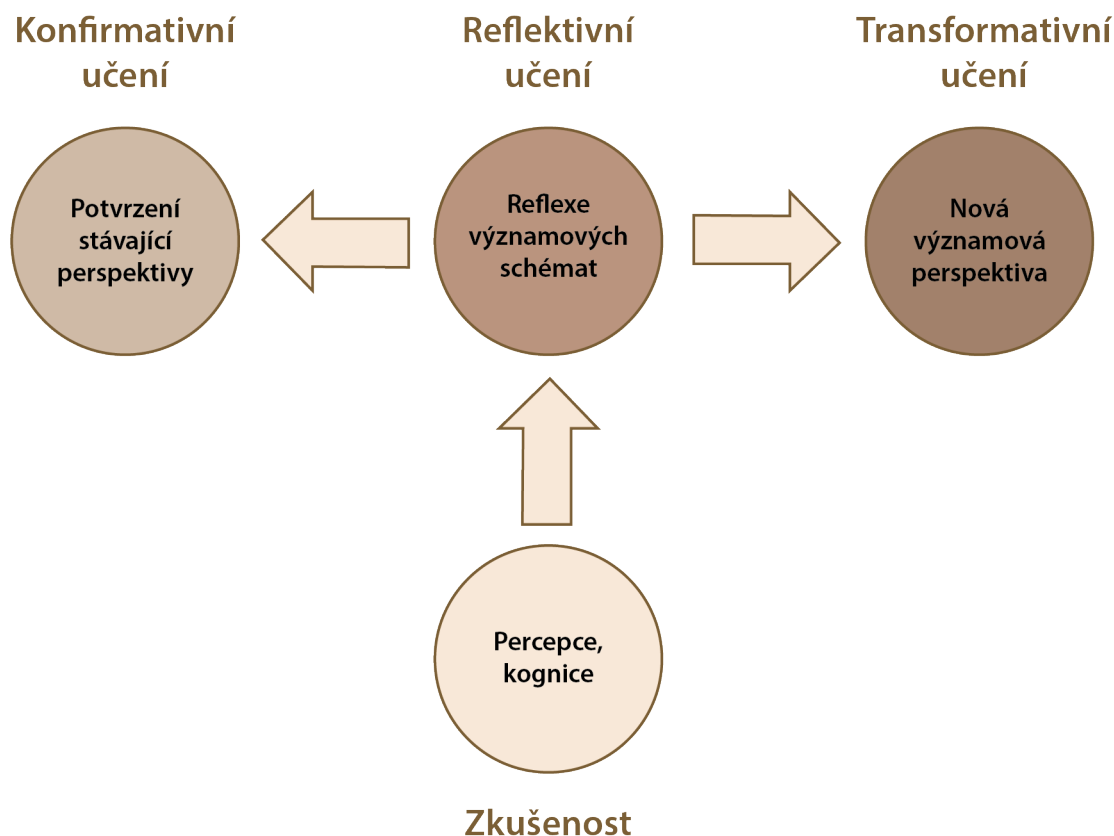
Jedním z edukačních přístupů, který svou podstatou směřuje ke (společenské) změně je koncept *transformativního učení*, v němž vzdělavatel vede vzdělávaného k reflexi dosavadních poznatků, zkušeností a zvyklostí a jejich následné změně, která se může promítnout přímo do chování jedince. Tento přístup tak lze uplatnit také ve vzdělávání k odpovědné spotřebě, protože jeho cílem je ovlivňovat osobní život, zvyklosti a běžné praktiky vzdělávaného a tím i jeho celkový životní styl. Využití teoretického rámce transformativního učení přispívá k tomu, že takové působení je vedeno s ohledem na psychologické předpoklady různého věku i společenský kontext, ve kterém se proces učení odehrává. V následujícím textu rámec transformativního učení nejprve představíme stručně v obecné rovině a dále jej budeme diskutovat z hlediska možností, jak by mohl být uplatněn ve vzdělávání na nižších stupních vzdělávacího systému.

Transformativní učení

Teorie transformativního učení (TTU) byla původně vypracována pro vzdělávání dospělých, ve kterém je úspěšně využívána (Mezirow, 1997). Základními principy transformativního učení jsou jednak kritická reflexe předpokladů stávající perspektivy (problém) a následný kritický výběr nejlepšího úsudku pro transformaci v perspektivu novou (řešení) (Mezirow, 2006). Mezirow (1997) tedy definuje transformativní učení jako proces změny probíhající v určitém referenčním rámci. Tento referenční rámec má kognitivní, afektivní i konativní aspekty a skládá se ze dvou dimenzí: návyky mysli (*habits of mind*), což jsou stabilní komponenty na úrovni postojů či hodnot, a úhly pohledu (*points of view*), což jsou krátkodobé pocity a názory. Kolektivní referenční rámec je pak označován Mezirowem (1997) jako paradigma. Podrobný přehled vývoje teorie transformativního učení podává Kitchenham (2008). Výsledkem transformativního učení je pak vytvoření nové významové perspektivy, tedy nového rámce, do něhož dílčí poznatky zapadají a v němž jsou pak užívány v praxi – tento rámec dává totiž dílčím poznatkům i praktickému snažení smysl.

³ Jako určitá inspirace může sloužit přehled metod v článku (Henderson, Dlouhá, v recenzi).

Obrázek 1. Transformativní učení jako výsledek zkušenosti a její reflexe. Adaptováno dle (Dvořáková, 2012, str. 68).



Mezi deseti fázemi transformativního učení představenými Mezirowem (1978)⁴ hraje značnou roli první z nich: tzv. Matoucí dilema. V tomto pojetí musí člověk nejdříve zpochybnit své zažité představy a případně i jistoty, aby pak mohl přehodnotit svou dosavadní zkušenost. Další autoři však počet či pořadí těchto fází dále upravují (Dvořáková, 2012), a/nebo argumentují, že pro změnu referenčních rámců, díky nimž člověk rozumí světu v celku, nemusí podstoupit všechny zde zmíněné fáze. Takto funguje například Nerstromové (2014) model transformativního učení popisující jen čtyři na sebe navazující kroky: zkušenost (základ – to, co se má změnit); předpoklady (to, co ze zkušenosti vybíráme a zobecňujeme pro další úvahy); přehodnocení perspektivy (teprve další zkušenosti a jejich reflexe mohou vést ke změně úhlu pohledu); transformativní učení (základ nové zkušenosti). V tomto modelu lze dospět k souladu mezi vlastními představami a obecnou zkušeností bez zásadní katarze, což otevírá nové možnosti pro utváření vzájemného porozumění v rámci společných aktivit, které by respektovaly odlišná východiska jejich účastníků. Pro potřeby základního vzdělávání je tak vhodné použít spíše některou z modifikací původního modelu perspektivní transformace.

⁴ Poprvé byly tyto fáze představeny v souvislosti se studií na amerických ženách, které se po delším časovém úseku vracely zpět na univerzitní studia. Fáze odpovídají tomu, že tyto ženy vyšly z určitých společenských konvencí, které pak byly nuceny překonat – to ovšem znamenalo často pocit studu jako východisko, dále nutnost si uvědomit předpoklady, na kterých bylo jejich „tradiční“ zařazení do společnosti založeno a které bylo třeba změnit, a zároveň s překonáním těchto zažitých představ pak založit zcela nové vztahy ke svému okolí.

Celoinstitucionální přístup

Vedle vzdělávacích cílů a pedagogických nástrojů, které umožňují zažité zvyklosti reflektovat a případně měnit (a které popisujeme níže), je ve výchově/vzdělávání k odpovědné spotřebě nutno zajistit celostní působení na žáky/studenty, kde hraje roli prostředí. Koncept udržitelnosti je sice normativním rámcem, současně je ale velmi pragmaticky založený – má vést ke změně každodenních činností a způsobů, jakými běžně užíváme předměty potřeby, a to tak, aby se nepříznivé dopady na prostředí a lidskou společnost co nejvíce omezily. Prostředkem výuky jsou i příklady dobré praxe; celkový vliv prostředí je považován za velmi důležitý faktor změny – tyto vnější okolnosti mohou velmi výrazně podpořit úsilí učitelů. O tom, že není dobré „kázat vodu a pít víno“ svědčí i mnohé mezinárodní dokumenty; tento princip je například základem jedné z prioritních oblastí strategie UNESCO: Education for sustainable development for 2030.⁵ Jde o prioritu č. 2: Změnit prostředí pro učení, kde se zdůrazňuje potřeba změnit samotné vzdělávací instituce, přejít na úsporný provoz, který by naplňoval další cíle UR, a tím posiloval učení v dané oblasti. V současné době se tento přístup pokládá za nejúčinnější formu výchovného působení (Wals, 2019).

Znalosti

Zdálo by se, že oblast znalostí je vůči změně přístupů indiferentní a roli může hrát pouze to, jaké (objektivní) znalosti či informace k podpoře argumentace (ve prospěch hodnot udržitelnosti) využíváme. V poslední době se však objevují vědecké koncepty především v oblasti ekonomických, ale i sociálních věd, které by mohly změnit úhel pohledu nejen na daný obor, ale i na související praxi. Některé tyto pojmy, které již nyní proměňují hlavní, v současné době obecně přijímaná „paradigmata“ myšlení (nejen ekonomického), viz Příloha 1. Jejich širší prosazení by mohlo mít značný dopad na uspořádání společnosti – poukazují totiž na žádoucí směry rozvoje a nabízejí též indikátory postupu k vytčeným cílům.

Kompetence pro udržitelnost

Pouhé znalosti a proměna myšlení ještě nejsou schopny nastartovat změny v praxi. Dalším východiskem úvah o možnostech změny jsou individuální schopnosti, které by nové představy o uspořádání společnosti uvedly v život. V oblasti vzdělávání se tak stále více hovoří o *kompetencích* – pro svou normativní povahu jsou zvláště vhodnými cíli ve vzdělávání pro udržitelnost, kde se diskutuje o jejich teoreticky založeném systému (UNECE, 2011; Buckler, Creech, 2014; UNESCO, 2016); jsou podrobně diskutované i v českém kontextu (především v tomto médiu). Dlouhá et al. (2019) tyto obecné rámce podrobili analýze, což mělo vymezit jednak v systémovou rovinu kompetencí (související se schopnostmi měnit vnější okolnosti), zdůraznit ovšem i rovinu osobní, tedy jakou roli hrají při působení na hodnoty a chování jedince (viz též Dlouhá et al., 2020)⁶. Kompetence tak zasahují všechny domény učení (kognitivní, afektivní/sociální, behaviorální), což lze sledovat jak u klíčových kompetencí pro udržitelnost (viz Dlouhá et al., 2020), tak u kompetencí pro jednotlivé SDGs včetně těch, které jsou stanoveny pro SDG 12 (příloha 2). V tabulce 1 uvádíme soubor klíčových kompetencí, které se promítají do všech jednotlivých cílů udržitelnosti a mají tak obecnou povahu.

⁵ To je strategie vyplývající z Akčního plánu přijatého po skončení Dekády OSN pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj, viz též <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development/toolbox>

⁶ Vznikl tak analytický nástroj umožňující posuzovat z tohoto hlediska i další teoreticky založené soustavy kompetencí ve VU i hlouběji rozumět konkrétním kompetencím používaným v praxi, například těm, jež jsou stanoveny jako vzdělávací cíle určitého programu.

Tabulka 1. Klíčové kompetence udržitelnosti (dle UNESCO, 2017 – vlastní úprava, formulace zvoleny pro využití v praxi)⁷

Kompetence systémového myšlení:

Žák chápe souvislosti ekonomiky a sociálního systému se stavem životního prostředí a kvalitou života. Žák dokáže uvažovat o složitých vztazích a umí se vypořádat s nejistotou.

Anticipační kompetence – schopnost předvídání:

Žák si umí vytvořit vlastní představu o budoucnosti, a plánuje, jak ji naplňovat (včetně posouzení různých možností).

Žák dokáže zhodnotit více alternativ budoucnosti (co je možné, pravděpodobné a žádoucí); uplatňuje zásadu předběžné opatrnosti; dokáže posoudit důsledky akcí a změn, i jejich rizika.

Normativní kompetence – schopnost porozumět normám a hodnotám

Žák chápe, že normy a hodnoty jsou základem lidského rozhodování a jednání; dokáže jimi řídit svá každodenní i dlouhodobá rozhodnutí

Žák dovede vyjednávat o hodnotách, principech i dlouhodobých a krátkodobých cílech udržitelnosti; a to i při střetu zájmů a když je nutné přijmout kompromisní řešení.

Kompetence spolupráce:

Žák rozumí a respektuje potřeby, perspektivy a jednání druhých (empatie); dokáže se učit od ostatních;

Žák chápe, rozvíjí vztahy k druhým a je k nim citlivý (empatické vedení);

Žák umí řešit konflikty ve skupině; je schopen spolupráce a participativního řešení problémů.

Kompetence kritického myšlení:

Žák dokáže zpochybňovat normy, postupy a názory;

Žák má schopnost reflektovat vlastní hodnoty, vnímání a činy;

Žák umí zaujmout vlastní stanovisko v diskurzu udržitelnosti.

Kompetence sebe-uvědomění:

Žák dokáže přemýšlet o sobě samém a své roli v místní komunitě a (globální) společnosti;

Žák má schopnost neustále vyhodnocovat a dále motivovat své činy;

Žák se umí vypořádat se svými individuálními pocity a touhami.

Strategická kompetence:

Žák má schopnost kolektivně rozvíjet a provádět inovativní akce, které dále podporují udržitelnost na místní úrovni i na úrovních dalších.

Integrovaná kompetence k řešení problémů:

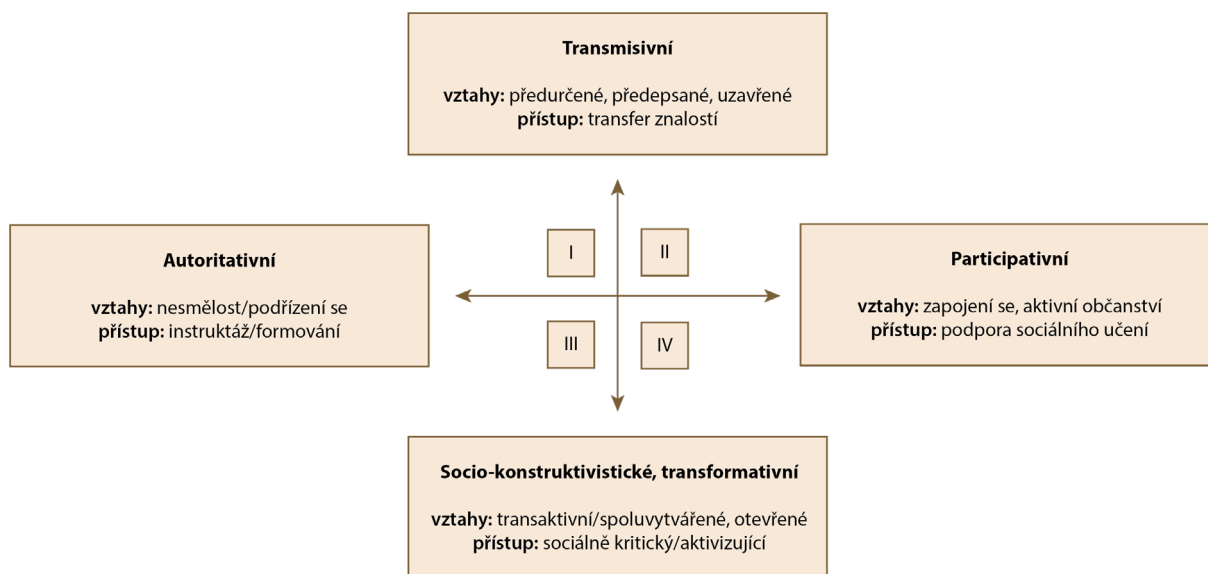
Jde o zastřešující schopnost aplikovat různá řešení na komplexní problémy udržitelnosti a rozvíjet životaschopné, inkluzivní a spravedlivé přístupy, které podporují udržitelný rozvoj a integrují výše uvedené kompetence.

⁷ Jelikož dále popisovaný program vzdělávání k odpovědné spotřebě mířil na všechny úrovně vzdělávacího systému, poslední dvě kompetence jsme pro jejich náročnost příliš nevyužili.

Učení zaměřené na aktivní přístup

Důraz na kompetence rámuje snahu o aktivní postoj ke skutečnosti, což je nejdůležitějším principem VU. Arjen Wals a Bob Jickling (2009) schematicky znázorňují účast mladých lidí na udržitelnosti pomocí čtyř os, kde se ukazuje míra jejich zapojení jako aktivních občanů a jejich sebe-pojetí, které hraje roli při naplňování určitých společenských rolí (obr. 2). Toto schéma odpovídá názoru Fieldinga (2004) a Percy-Smithe a Burnse (2013), podle něž mají být školy komunitami, které jsou sice založeny s cílem vzdělávat, ale dávají kromě toho dětem příležitost vést a iniciovat, nejen následovat a reagovat.

Obrázek 2. Osy účasti na udržitelnosti, a jejich vliv na vzdělávací přístupy dle Wals a Jickling (2009).



Akční kompetence a aktivní občanství

K tomu, aby aktivní občanství mohlo být naplněno v praxi, je zapotřebí rozvinout akční kompetence (Jensen, Schnack, 1997) – tyto schopnosti pak dětem umožní se zapojit do fungování širšího společenství. Autoři popisují čtyři základní složky akční kompetence, viz tabulka 2 (levý sloupec) a my je zde srovnáváme s klíčovými kompetencemi k udržitelnosti (pravý sloupec) – každé složce akční kompetence tak odpovídají 2 klíčové kompetence k udržitelnosti. Tyto kompetence jsou tak současně uspořádány do vývojového kontinua, na základě kterého lze stanovit vzdělávací cíle a poté je naplňovat: od znalostí k akci.

Tabulka 2. Srovnání akčních kompetencí (Jensen, Schnack, 1997) s klíčovými kompetencemi k udržitelnosti (UNESCO, 2017).

Akční kompetence	Klíčové kompetence pro udržitelnost
Znalosti a vhled Rozvoj znalostí o tématech sociální, environmentální a ekonomické udržitelnosti a možných řešení těchto problémů. Jensen a Schnack zdůrazňují, že znalosti jsou jen jednou součástí akční kompetence	Kompetence kritického myšlení:
	Kompetence systémového myšlení:
Zapojení se Rozvíjení odhodlání k akci. Klíčovou součástí je zapojení studentů do rozhodovacích procesů a možnost být aktivními občany.	Kompetence sebe-uvědomění:
	Kompetence spolupráce:
Vize Kreativní uvažování nad tím, jak mohou studenti sami přispět k lepšímu světu.	Anticipační kompetence – schopnost předvídatí:
	Normativní kompetence – schopnost porozumět normám a hodnotám
Akční zkušenosti Účast studentů na projektech, které se zaměřují na řešení konkrétních problémů nebo jsou koncipovány na základě očekávání určitého dopadu. Akčnost (action-taking) zde znamená dobře uvážený a úmyslný proces, který přesahuje pouhou „aktivitu“ či „zkušenost“.	Strategická kompetence
	Integrovaná kompetence k řešení problémů

Srovnání akčních kompetencí s kompetencemi pro SDG 12, které jsou dále podrobně členěny do jednotlivých domén učení (kognitivní, emocionální, sociální, behaviorální), lze najít v příloze 2.

Transformativní povahu akční kompetence nám osvětlí následující Tabulka 3: ukazuje, jak základní dimenze VU (holistické myšlení; kritická reflexe hodnot umožňující vytvořit si vlastní funkční vizi budoucnosti; a dosažení transformace na tomto základě) souvisí s prvky akční kompetence.

Tabulka 3. Srovnání složek akční kompetence (Jensen, Schnack, 1997) a charakteristik vzdělávání pro udržitelnost (UNECE, 2011)

Složky akční kompetence:	Znalosti a vhled	Zapojení se a vize	Akční zkušenost
Charakteristika VU podle UNECE (2011)	Holistické myšlení	Vytváření vize budoucnosti	Dosažení transformace

Kompetence ve vzdělávání pro udržitelnost se tak v určitém ohledu překrývají s akčními kompetencemi – vidíme, že 3 složky akční kompetence (vedoucí k akci) a 3 dimenze VU (vedoucí k transformaci), spolu úzce souvisí. Zde je patrný rozdíl oproti klíčovým kompetencím, které zdůrazňuje Rámcový vzdělávací program v revidované podobě (NPI, 2021)⁸.

Hlas dítěte: umožnit dětem stát se hybnou silou změn

Samotné schopnosti aktivního zapojení se do procesů změn k udržitelnosti ovšem nestačí, zvláště když se jedná o děti či mladé lidi. Společnost k tomu musí také vytvořit adekvátní podmínky, tedy být schopna vyslyšet požadavky všech jejích členů (nezávisle na věku) na to, aby mohli vést důstojný způsob života. Tento přístup se opírá o model dětské participace, který vytvořila Laura Lundy (2007) na základě článku 12 Úmluvy práv dítěte (1989). Jde o konceptuální nástroj, který má pomoci zajistit dítěti právo na to, aby jeho názory byly brány v potaz ve všech otázkách, které se ho v rámci vzdělávání dotýkají: skládá se z následujících příležitostí pro vyslyšení hlasu dítěte: *prostoru* (příležitost formovat a vyjadřovat své názory), *hlasu* (možnost vyjadřovat názory), *posluchačů* (tyto názory je třeba vyslechnout), *vlivu* (názory dítěte by měly vyvolat patřičnou reakci). Více viz Henderson (v recenzi).

Vzdělávací cíle v oblasti odpovědné spotřeby

Vzdělávací cíle směřující k rozvoji výše zmíněných kompetencí lze použít ve VU obecně, jsou základem schopností realizovat aktivity a například tak umožňují naplňovat všechny Cíle udržitelnosti. Takto je VU nástrojem pro dosažení vnějších změn (rozdívá schopnost dětí je realizovat), což s sebou až následně nese nutnost proměny referenčních rámců, a tedy i vnitřního ustrojení člověka (změnu je nutno promyslet a následně se s ní ztotožnit). Jeden z cílů udržitelného rozvoje (SDGs) se pak týká nejen změn ve společnosti, ale přímo osobního života jedince. Je jím SDG 12, odpovědná (výroba a) spotřeba, kde se předpokládá poměrně radikální proměna životního stylu jednotlivců a posléze i společenských skupin a společnosti jako takové. Zde je vzdělávání skutečně těsně spojeno se zásahem do vnitřního ustrojení lidské bytosti, do jeho každodenních zvyklostí, způsobu naplňování potřeb, snad i do jeho zájmů a dlouhodobých přání. Nejde již jen o to, rozvinout schopnost promyslet, naplánovat a realizovat konkrétní akci, týkající se například nákupu věcí či jejich užívání, ale spíše o to, naučit se promýšlet svůj život v celku, hledat dlouhodobé cíle, jedinečný životní styl, který by svědčil o autentickém vyjádření povahy člověka (a snad se dotýkal i širšího smyslu lidského snažení). Tato perspektiva by pak jednotlivá rozhodnutí formovala, poskytovala jim společné hodnoty a cíle. Dopad vzdělávání do oblasti osobních preferencí lze shrnout pod výše představeným pojmem transformativní učení, přičemž možnosti, jak v praxi působit na hodnoty a zvyklosti prostřednictvím vzdělávání na různých úrovních, jsou momentálně předmětem diskusí, a to i mezinárodně. Jak tento transformativní přístup, který v českém vzdělávacím kontextu zatím nezdomácněl, uplatnit konkrétně ve vzdělávání k odpovědné spotřebě se pokusíme rozebrat podrobněji dále.

⁸ V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány (NPI, 2021):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální (nově doplněno v rámci revize RVP).

Ze srovnání s kompetencemi pro udržitelnost vyplývají jisté rozdíly – především jde o hodnotovou dimenzi (normativní kompetence) a na jejím základě důraz na schopnosti nezbytné pro plánování a rozhodování (anticipační kompetence, strategická kompetence). Schopnost samostatného rozhodování a realizace akcí na tomto základě je v českém RVP skryta v kompetencích občanských; další kompetence mohou vycházet z potřeby zajistit příští zaměstnatelnost.

Nástroje a postupy transformativního učení – obecný přehled

Současný výzkum transformativního učení zaměřeného k udržitelnosti říká, že proces transformace, založený na změně perspektivy, má psychologické aspekty (jde o změny v porozumění sebe sama), týká se přesvědčení (přehodnocení systémů víry) i chování (změny životního stylu). Aby výsledné změny měly skutečný dopad, musí se odehrát v osobní, komunitní i společenské rovině (Boström et al., 2018). Touto cestou se pak dají naplňovat jednotlivé cíle udržitelného rozvoje (Cottafava, Cavaglia, Corazza, 2019). V souvislosti s cílem SDG 12 se hovoří o celkové změně životního stylu, ke které má vzdělání vést svými prostředky. Ve výchově tohoto typu, která by s sebou mohla nést určitá rizika, pokud by byla vedena ideologicky, můžeme uplatnit některé osvědčené přístupy. Těm se budeme věnovat v dalším textu.

Vzdělávání pro budoucnost

Schopnost předvídání/předjímání budoucnosti je předpokladem transformace, protože teprve představa žádoucího stavu, který se v něčem odlišuje od současnosti, může nastartovat změny, podnítit aktivity, které k nim povedou. Obecným cílem učení pro budoucnost je přivést žáka či studenta k pochopení toho, jak jsou diskurzy, představy a převládající vize budoucnosti zprostředkovány světovým názorem, ideologií a kulturou. To umožňuje vidět, jak jsou některé budoucí možnosti ohroženy, a jiné jsou marginalizovány; zároveň se otevírají představy alternativních budoucností (pluralizace budoucnosti), a ukazuje se, že ty jsou zakotveny v přítomnosti, v nás samotných (Ramos 2005: 25). Podmínkou změny je kritický pohled na skutečnost, v praxi pak vzdělávání, které k němu vede (tzv. critical futures education, CFE) – to se považuje za nástroj, s jehož pomocí může dojít k významovému posunu v perspektivě žáků. Budoucnost zde hraje roli cíle, ke kterému je úsilí o změnu (transformaci) zaměřeno, a je tedy žádoucí, aby tento cíl byl uvědomělý. Současně jde o budoucnost, která se jedinec týká osobně, je v ní „obsažen“ se svými plány a touhami. Rozměr budoucnosti především v českém kurikulu významně chybí; podrobněji se tímto aspektem, důležitým předpokladem transformativního učení, se zabývá související článek Henderson a Dlouhá (v recenzi).

Změna prostřednictvím kreativního učení

Vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu by obecně mělo přispívat ke kulturním, sociálním a ekonomickým změnám, vůči kterým se společnost díky setrvačnosti svých zvyklostí obvykle vymezuje. Tento typ změn je ovšem plně v souladu s cíli a transformativním potenciálem interdisciplinárního kreativního učení (Dewey 1934, Gardner 1983). Kreativní učení neznamená (pouze) aktivity vedoucí k rozvoji uměleckých schopností (k tomu slouží umělecké vzdělávání jako takové), nebo k předávání poznatků a kompetencí souvisejících se společenskými nebo environmentálními problémy (zde hraje roli VU); kreativní učení lze pojmout jako využití metod umělecké výchovy v rámci interdisciplinárního přístupu (Henderson, v recenzi). Kvalitní kreativní učení zahrnuje četné principy a mnoho praktických postupů využitelných v případech, kdy chceme žáky/studenty bezpečně provést procesy transformace – nabízí jim totiž vhled do povahy nejistoty, aktivity a změny (Hunter et al., 2018). Zapojení kreativity do přemýšlení o možných alternativách, a jejich realizace, totiž omezuje autoritativní a/nebo restriktivní přístup, a snižuje tak pravděpodobnost manipulace – to platí jak v oblasti udržitelného rozvoje obecně, tak i specificky pro vzdělávání k odpovědné spotřebě. Zvláště zde se vzdělávání může zaměřit na pozitivně orientované myšlení či akce, které pomáhají utvářet žádoucí podobu budoucnosti (Henderson a Dlouhá, v recenzi).

Kreativní učení je možné využívat pro působení na emocionální, behaviorální či sociální doménu, je tedy účinné v osobní rovině, kterou tím akcentuje. Jeho nástroji jsou prožívání, materializace, ztělesňování, a v určitých kontextech komunikování změny – tyto přístupy provokují žáky/studenty k aktivnímu zapojení a činorodosti (Hunter et al., 2018). Umění totiž vyzývá k aktivitě a zapojení, a pomáhá tak přejít od pozorování k činům (Andel, 2015). Umělecké aktivity obecně pomáhají odstraňovat překážky při promýšlení a zvažování různých pohledů a názorů, a mohou probouzet aktivní přístup a zájem různých skupin společnosti; u jednotlivců pak rozvíjet žádoucí hodnoty a kompetence. Díky otevírání nových množností a promýšlení alternativ je tento přístup vhodný k podněcování změn životního stylu – jeho kvalitativní proměně, na rozdíl od kvantitativního růstu potřeb,

jak jsou naplňovány v současnosti. Vede také ke schopnostem nutným pro inovace v různých oblastech.

Řešení konfliktů

VU bere málo v úvahu nerovnosti a rozdílnost mezi hodnotami, prioritami a interpretacemi (Boström et al., 2018, str. 10–11), přitom však z něj vyplývá nutnost přehodnotit rámce, které používáme jak v osobním životě (například pro utváření svého životního stylu), tak i pro zapojení do života společnosti. Mohou tak vznikat konflikty na individuální i společenské úrovni, které by v rámci vzdělávání nebyly řešitelné. Této situaci je nutno předcházet: možné rozpory jsou příležitostí, aby si žáci a studenti uvědomili předpoklady a interpretace převládajících předpokladů, konceptů či politik. Jejich prostřednictvím lze učit, jak respektovat alternativní názory a činit demokratická rozhodnutí⁹. Na úrovni jednotlivce jsou konflikty příležitostí k reflexi vlastních (přitom často obecně přijatých), neudržitelných norem a zvyklostí. Pracovat s negativními emocemi, které by v těchto procesech mohly vznikat (empatický strach, pocit ohrožení, rozhořčení), pak umožňují zpracovat právě umělecké aktivity – dokáží je proměnit na konstruktivně působící síly, které podporují učení. Metodou takového zpracování jsou pak například kreativní aktivity, které budí úžas a překračují stávající hranice, umožňují (de)konstrukci významu, nebo zkoumání nesouladu mezi materiálními praktikami a vlastními hodnotami. Ve všech těchto případech je důležitá schopnost evokovat pozitivní emoce a vést ke spolupráci (Boström et al., 2018).

Východiska TTU pro realizaci pozitivního programu v různých věkových kategoriích

Na základě výše řečeného se obvykle dospívá k závěru, že transformativní učení určené pro vzdělávání dospělých, jak jej vymezil Mezirow (1997), má svá specifika, která není možné zobecnit na všechny věkové skupiny. Jde především o důležitou podmínku změny: nutnost projít poměrně hlubokou vnitřní proměnou. Dospělý člověk je již hotovou osobností s vlastním světovým názorem, který se může změnit až po zásadním prožitku nebo zkušenosti; to však v dětském věku neplatí. Možnosti, jak tyto postupy přizpůsobit potřebám různých věkových kategorií, ovšem naznačují novější práce na toto téma (Dvořáková, 2012). Pro aplikaci na nižších stupních vzdělávání lze použít výše zmíněný model Nerstromové (2014) nebo zohlednit fáze transformativního učení vymezené Davidem Hicksem¹⁰. Podle tohoto autora po *kognitivním* zvážení globálních budoucností a výzev zažívají žáci úzkost, strach nebo smutek (*afektivní fáze*), což vede k přehodnocení vlastního místa ve světě (*existenciální fáze*, podobná *přehodnocení perspektivy* dle Nerstromové). Nalezení zdrojů inspirace a naděje pak může motivovat a *zmocnit* žáky k určitému *jednání a chování*, často založenému jinak než dříve, a k zapojení se do nových vztahů a sítí, lépe naplňujících jejich představu o budoucnosti. Podle Gidleyova (2004) výzkumu není tento typ transformativního učení příliš náročný na to, aby se s ním žáci vypořádali; autor poukazuje na výhody, které spočívají v posilování naděje a vnímaného sociálního postavení žáků, snižování depresivních příznaků, a dokonce i míry sebevražd u mladých lidí vyplývajících z pocitu bezmoci, co se týče vlivu na podobu budoucnosti, ve které budou oni sami (nuceni) žít (Gidley 2001). V praxi si tyto přístupy transformativního učení stále častěji nacházejí cestu do všech stupňů vzdělávání, včetně těch nejnižších (Bivens, Moriarty, Taylor, 2009). V nich se pak mohou transformovat vzorce chování, které se přenášejí z rodičů, resp. učitelů na děti a žáky. Další autoři jako hooks (1994) pak dokazují, že přístupy transformativního učení jsou přenositelné do formálního vzdělávání dětí a dospívajících.

⁹ Demokratické rozhodování probíhá na základě deliberace, nikoli slepé víry v dosažení konsenzu, který v mnoha situacích, při zapojení různorodých aktérů, musí některé názory potlačovat. Techniky deliberace při nutnosti demokraticky vyvažovat velmi rozdílné hodnoty sdílené různými skupinami lidí popsal například Keulartz (2009).

¹⁰ Pedagog David Hicks (2002) popisuje fáze transformativního učení jako: kognitivní, afektivní, existenciální, uvědomění si vlastního významu, a fázi aktivity.

Vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu v praxi

V souvislostech předpokládané (žádoucí) společenské proměny k udržitelnosti cílí také vzdělávání k odpovědné spotřebě především na rozvoj schopností potřebných v praxi. Jak bylo řečeno výše, v tomto vzdělávání je důležité reflektovat principy transformativního učení – tak, aby nedocházelo k nežádoucí „manipulaci“ nedospělým jedincem. Cílem je naopak podporovat nové kreativní přístupy, to, aby se mladí lidé učili hledat nové cesty a současně viděli překážky, které by jim mohly bránit v autentickém životním růstu. Takto byl koncipován program, který byl v letech 2019-2020 navržen a následně testován na všech stupních vzdělávacího systému. Podrobný popis postupu při navrhování tohoto programu viz Metodika vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu (Dlouhá et al., v recenzi).

Principy vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu

Rámcem projektu byl koncept **každodennosti**, a snaha o racionalizaci názorů a zvyklostí, jež uplatňujeme při běžném obstarávání svých potřeb a přání. Cílem vzdělávání v této oblasti je založit schopnost reflexe a následně odhodlání k uvědomělé změně zvyklostí. Jedním z východisek pro tvorbu programu vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu bylo vědomí toho, že vzdělávací systém (nejméně) v ČR tuto oblast podceňuje¹¹.

Dimenze každodennosti je přítomna v rovině praktického života, a to na osobní, komunitní, společenské, i globální úrovni. V každé z nich je člověk bytostně přítomen, byť svou každodennost může prožívat vždy jinak. Zaměření na **každodennost**, která shrnuje přímou zkušenost člověka, se vyznačuje těmito znaky:

- perspektiva subjektivní – člověk je centrem vnímání, má být součástí dění vnitřně i navenek
- časovost – co se děje v přítomnosti, využívá minulé zkušenosti, směřuje k budoucnosti
- autenticita – jedinec je součástí situace; odstup zjednáván jinak, než na principu subjekt-objektového dualismu
- důležitou roli hraje situovanost, kontext – atributy, které utvářejí jedinečnost akce

Tyto znaky odlišují vzdělávání k odpovědné spotřebě od formálního vzdělávání jako takového¹².

Každodennost je sférou soustavného **rozhodování**, které se řídí určitými hodnotami, jež jsou vlastní danému jedinci, avšak vyznačuje se různým stupněm racionalizace (intuitivní či založené na zvycích a společenských vzorcích). Toto rozhodování může být v různé míře ovlivněno vnějšími podmínkami, a/nebo je naopak (částečně) uvědomělé. Racionální přístup v každodenním rozhodování pak můžeme posuzovat z hlediska prostředků, tedy informované volby nástrojů vhodných pro realizaci rozhodnutí – nebo může být uvědomělý z hlediska cílů, tedy zaměřený na omezení dopadu těchto

¹¹ „Ukazuje se zkrátka, že jedna z věcí, které škola opravdu nemůže, je být *up-to-date*. V zoufalé snaze „udržet krok“ narostl objem učební látky tak, že nejdřív žáci a brzy nato i učitelé museli rezignovat na to, že by ji někdy skutečně pochopili – a z učení se stalo biflování. To pak přirozeně vyvolává revoluční otázku: k čemu to vlastně je? Prudké změny se navíc netýkají jen vědy, ale i obyčejného života, na který jsou děti stále hůře připraveny. Tady by škola krok ovšem udržet měla.“ (Sokol, 2000).

¹² Ve formálním vzdělání se naproti tomu neakcentuje každodenní, kontextově specifická zkušenost, ale především rozvoj abstraktního myšlení, jež vychází z těchto principů:

- pěstování odstupů od skutečnosti
- v tomto odstupě se jedinec osamostatňuje, skutečnost se objektivizuje
- přístup k primárním zdrojům přestává hrát roli – převažuje využití sekundárních a terciárních zdrojů poznání (jimiž jsou i učebnice)
- návrat do skutečnosti se děje většinou formou „aplikace“ teoretického poznání.

rozhodnutí na některé osobní, společenské, nebo i jiné faktory ve víceméně dlouhodobém horizontu. Především tento druhý přístup je spojen se schopností předjímat budoucnost a podle představy o její žádoucí podobě pak orientovat rozhodování, ať již na osobní či společenské úrovni.

Hledisko budoucnosti tak hraje ve vzdělávání roli celkové orientace výchovného působení. V tomto rozvrhu (tedy s ohledem na potřebu rozmýšlet hodnotová východiska, jež pak vedou jednání) mohou hrát důležitou roli následující schopnosti, a vzdělávání by je tak mělo rozvíjet:

- řešit situace s ohledem na žádoucí budoucí stav¹³.
- být si vědom možností otevřených v každodenním životě, i těch s dlouhodobým dopadem
- rozhodovat se a plánovat/uskutečňovat akce s ohledem na rozmyšlené hodnoty
- mít dobrý pocit z toho, že lze změnit pravidla.

K úspěšné realizaci programu, který usiluje o posun ve spotřebních zvyklostech a životním stylu, je pak třeba vytvořit **vhodné podmínky** ve vzdělávacím prostředí (ale pokud možno i v prostředí, kde se odehrává každodenní život):

- význam má sociální ukotvení principů odpovědné spotřeby (celková změna životního stylu by měla probíhat vcelku, alespoň v rámci menší komunity)
- spolupráce hraje významnou roli, nejde již o individuální spotřební rozhodnutí – ve společných aktivitách a diskusích o každodenních problémech se nový diskurz ukotvuje
- slepé uličky, konflikty a také úspěchy je třeba reflektovat a vyvodit z toho závěry pro další postup – to je základem evolučního přístupu
- obecně zde hraje významnou roli celkový kontext takového snažení; s ohledem na fyzické prostředí je třeba věnovat pozornost i stránce provozu (budovy, zařízení...).
- celkové podmínky pro úspěšnost programu by se měly odrazit v tzv. **celoinstitucionálním přístupu** – který znamená, že ve výchově hraje velkou roli prostředí, které formuje zvyklosti dětí, žáků a studentů

Po absolvování programu odpovědné spotřeby by se jedinec měl vyznat v možnostech, které se nabízejí pro uspokojení jeho potřeb a přání, například znát technické parametry výrobků. Měl by ale také být schopen vidět svůj život *vcelku*, sledovat své dlouhodobé cíle a chápat souvislosti s prospěchem celé společnosti. Jak toho dosáhnout popisuje Metodika vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu (Dlouhá et al., v recenzi).

Transformativní učení ve vzdělávání dětí a žáků

Tento rozměr výchovného působení (jehož dopad je dlouhodobý, celoživotní) sice v našem formálním vzdělávacím systému víceméně chybí, ale pro vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu s ním musíme počítat¹⁴. Zde je totiž nutné směřovat ke změně, a to mj. v oblasti hodnot

¹³ V oblasti strategického plánování se hovoří o tzv. foresightu (předjímání budoucnosti), nikoli postupech založených na forecastu (její předpověď na základě extrapolace stávajících trendů). Pro předjímání budoucnosti je důležitá představa, vize žádoucí budoucnosti, která pak vybízí k uskutečnění. Při politických rozhodnutích se tato sdílená představa utváří demokraticky; důležité je ale, aby si takovou představu dokázal každý vytvářet sám. Právě to je úkolem vzdělávání.

¹⁴ Práci s hodnotami zajišťuje oblast neformálního vzdělávání, které se tak zaměřuje na to, co RVP definují jako „občanské kompetence. Zde například „[o]dpovědné jednání k přírodě a lidem chápeme jako takové chování, kdy jedinec samostatně i ve spolupráci s druhými činí vědomá rozhodnutí usilující o zlepšení kvality životního prostředí a kvality života na místní i globální úrovni.“ (viz <http://www.odpovednejednani.cz/>). Transformativně má působit

a zvyklostí, které jsou součástí života jednotlivce – a to jsou změny, které nelze vnútit „zvenčí“, ani není možné spoléhat na to, že budou nejprve přijaty jako nové společenské normy (tedy bez aktivní spoluúčasti na jejich utváření). Potřebné změny, které zasahují sféru privátní, musí být cílevědomě utvářeny – na děti je však nutné působit nenásilně a v pozitivním duchu.

Využití samotného konceptu transformativního učení ve vzdělávání dětí a žáků se ovšem z různých důvodů často zpochybňuje (ať již v souvislosti s VU nebo obecně). Na základě charakteristik vytvořených Mezirowem (1978) se totiž soudí, že jeho principy odporují psychologii mladších věkových kategorií, protože se nepřepokládá, že by děti a žáci měli vlastní názor a není tudíž co transformovat. Nejvíce diskutabilní je první z fází TU, tzv. matoucí dilema – a to z hlediska bezpečnosti pro nižší věkové kategorie (zde je otázkou, zda nedochází k narušení potřebných jistot). Matoucí dilema jakožto důležitá fáze TU a východisko procesů změny pohledu na svět je totiž někdy vykládána jako šok, který musí člověka zasáhnout, aby změnil názor. Potom by se navození tohoto šoku (namísto údivu) mohlo stát jedním z cílů vzdělávacích programů. Některé programy zaměřené na odpovědnou spotřebu s „matoucím dilematem“ v této formě pracují, ukazují dětem, že za environmentální problémy může nadměrná spotřeba, i ta jejich – implicitně jim tak dávají vinu za stav světa. Tento přístup ale může být ohrožující u dětí citlivých. U mladších žáků a dětí předškolního věku pak obdobné „strašení“ může vést k celkovému odmítnutí a nechotě s tématem dále pracovat.

Je ovšem pravda, že lidi jsou přirozeně přitahováni apokalyptickými vizemi, dokonce z nich mají určité potěšení. Obecně máme sklon k negativům: na nervové úrovni mají negativní podněty větší význam, protože vyžadují lepší kognitivní zpracování a je jim tedy věnováno více energie než stimulům pozitivním (Vaish et al., 2008). Také ve vzdělávání bychom mohli s úspěchem vyvolávat dystopické představy, ukazovat, proč je nechceme, a kritizovat instituce a normy, které nás do nepříznivého stavu vedou. Vzdělávání k odpovědné spotřebě není výjimkou – samotná představa, že lidstvo díky svému konzumnímu způsobu života překračuje meze únosnosti naší planety, může myšlení dětí změnit, ale také je narušit. Tato negace sama o sobě však nic nezmění, často naopak vede k pocitu beznaděje, nemohoucnosti, a ve svém důsledku pasivitě. Proto bychom naopak měli vést k posunu v myšlení, který je založen na schopnosti vytvářet alternativní vize budoucnosti a v tomto smyslu oživovat dětskou imaginaci. Na tyto schopnosti se pak může zaměřit právě umění a kreativní vzdělávání, které učí, jak je rozvíjet. Transformativní učení pak může být v souladu s povahou a principy vzdělávání jako takového, tedy s jeho celostní povahou, jež se osvědčuje při působení na všechny složky osobnosti (kognitivní, emocionální, sociální behaviorální aspekty). Toho je možné dosáhnout například tak, že se aktivují (pomocí imaginace) představy o žádoucí budoucnosti, kterou je třeba aktivně utvářet.

Cíle a výstupy vzdělávání k odpovědné/udržitelné spotřebě a životnímu stylu

Když se podíváme na principy TU, vidíme jasně, že tento typ učení je zaměřen na *proces učení*; výsledky jsou až druhotným cílem. Je třeba si uvědomit, že změny ve vzorcích myšlení a chování jsou dlouhodobou záležitostí, a není možné je vyvolat rychle, rozhodně ne například šokem. Pro povzbuzení víry v dílčí zlepšení, kterého můžeme dosáhnout prostřednictvím vzdělání, musíme vést k vytváření vize budoucnosti, kterou mohou žáci/studenti uskutečnit vlastními silami; posilovat jejich sebedůvěru, že ji jsou schopni dosáhnout; a teprve pak také povzbuzovat odhodlání k akci; a nakonec pěstovat i potřebné schopnosti zamýšlené akce provádět, včetně předávání nezbytných znalostí, jak a co k tomu využít. Zde je tedy třeba zapojit metody a přístupy zmíněné výše, především ty,

EVVO, například dle Doporučených očekávaných výstupů EVVO (VÚP, 2011) jsou jeho klíčovými tématy Senzitivita; Zákonitosti; Problémy a konflikty; Výzkumné dovednosti a znalosti; Akční strategie. V poslední oblasti jsou rozvíjeny znalosti a dovednosti potřebné k tomu, aby žáci mohli přijmout takové jednání, které v dané situaci povede k environmentálně nejpříznivějším důsledkům – v různých oblastech včetně spotřebitelství.

kteře jsou založeny na zapojení imaginace. Především umění pak dokáže vědomě pracovat s emocemi tak, aby byly podpořeny v jejich hlavní roli – být zdrojem energie pro pozitivní akci, vést k vnitřní proměně, aniž by byla založena na indoktrinaci.

Tento typ výchovy/vzdělávání není zaměřen pouze na změnu chování, ale spíše celého životního stylu. To je úkol daleko složitější, protože se v něm odráží nejen samotný jedinec, ale i společenské vztahy a další vnější okolnosti, které by se měly měnit současně se zájmy a zvyklostmi jedince. Důležité je tak utvářet kulturu udržitelnosti; ve vzdělávání pak ctít celoinstitucionální princip zmíněný výše. **Celostní pohled** by pak měl formovat nejen materiální prostředí, v němž se vzdělávání odehrává, ale též „filosofii“ uplatněnou v dané vzdělávací komunitě. Vliv na zvyklosti a následně i životní styl dětí a jejich rodin se projeví až tehdy, když výchovně působíme na všechny složky osobnosti (domény učení) i celkový kontext každodenního života. Změna návyků se pak děje přirozeně, zapojením do činností, které odpovídají danému sociálnímu i materiálnímu prostředí. Vnitřní transformace (změna návyků i způsobu myšlení) tak probíhá primárně působením postupné změny vnějších okolností, kterou žáci studenti spíše sdílejí a přispívají k ní v souladu s výchovným nastavením daného prostředí. Teprve pak může dojít k transformaci vnitřní, a to tím, že si uvědomí výhody i případné nevýhody takto prosazovaných postupů, a hlavně jejich rozdíl od toho, na co jsou možná zvyklí z minulosti. Pak už je na jejich rozhodnutí, jak takovou zkušenost uplatní ve svém životě. Tím, že učení zde vychází ze zkušenosti a jejího kritického promýšlení, vědomého zvažování, může však být vliv takového působení dlouhodobý.

Vzdělávací cíle – kompetence k odpovědné spotřebě a životnímu stylu – byly popsány jinde (Dlouhá et al. 2020); vycházejí z kompetencí pro SDGs, a konkrétně SDG 12 (odpovědná výroba a spotřeba), jak je stanovilo UNESCO (2017). Jednou z kompetencí, která je pro tuto oblast typická, je **kompetence sebeuvědomění** – (vlastní) spotřební chování je výbornou příležitostí, jak přemýšlet o tom, kdo jsem, kým bych mohl být, a případně i jak to souvisí s tradicí a životním stylem v rodině či celkovou kulturou širší společnosti. Reflexe vlastního *já*, z hlediska potřeb, přání, i možností seberealizace, je ve výchově velmi důležitým cílem; zde je tedy příležitost obohatit naše současné vzdělávání¹⁵ o tento subjektivní rozměr. Tak je teprve možné zdůraznit jedinečnost každého žáka/studenta, což mu může pomoci rozvinout jeho/její možnosti dle vnitřních dispozic.

Hodnocení výsledků vzdělávání k odpovědné spotřebě a životnímu stylu

Součástí programu vzdělávání založeného na výše uvedených principech jsou nástroje, kterými by si učitelé mohli ověřit postup v naplňování vytčených vzdělávacích cílů. Pro tento účel jsme na základě klíčových kompetencí udržitelnosti (UNESCO, 2017) a dalších zdrojů inspirace¹⁶ vytvořili kontinuum kompetencí k odpovědné spotřebě. Jde současně o návrh fází, kterými by žáci měli postupně procházet, než dospějí k uvědomělému spotřebnímu chování a životnímu stylu, a popřípadě rozvinou své schopnosti je dále šířit ve vlastní komunitě. Tabulku 4 tak lze využít jako sebehodnotící nástroj – s jeho pomocí mohou učitelé sledovat a případně hodnotit míru pokroku: kde se jejich žáci/studenti při dosahování vzdělávacích cílů právě nacházejí. Podrobnější srovnání kompetencí v této tabulce s klíčovými kompetencemi SDGs viz příloha 3.

¹⁵ České vzdělávání je vedeno v objektivní rovině, je založeno na posilování vědecké argumentace, což je předpokladem jeho univerzálního působení (zasahuje všechny společenské vrstvy, utváří společný narativ). Podoba vzdělávacího systému je však poplatná minulé době, kdy rodina hrála v utváření osobnosti podstatně větší úlohu. Důraz na individuální zvláštnosti tak není českému vzdělávacímu systému vlastní (to se projevuje např. v probíhajících debatách o inkluzi).

¹⁶ Pracovali jsme například podle vzoru vývojového kontinua na stránkách Odpovědné jednání, viz <http://www.odpovednejednani.cz/vyvojove-kontinuum>.

Tabulka 4. Kontinuum rozvoje kompetencí odpovědné spotřeby v 8 fázích; v každé z těchto fází je pak možno sledovat 3 stupně rozvoje dané složky kompetence u žáků.

1. Kritický pohled – žák:		
Přijímá názory a vlivy okolí, nezpochybňuje převažující vzorce myšlení.	Přemýšlí o názorech a vlivech.	Kriticky hodnotí převažující vzorce myšlení a jednání.
2. Fakta a souvislosti		
Fakta a souvislosti nezná nebo nepovažuje za důležité pro vlastní rozhodnutí	Zná některá fakta, ale nepoužívá je při vlastním rozhodování	Zná fakta a širší souvislosti, využívá je při rozhodování.
3. Sebeuvědomění		
Vnímá své potřeby a přání – a na nich zakládá své jednání.	Své potřeby a přání posuzuje s ohledem na potřeby ostatních i nároky přírodního světa; nezohledňuje to ale při jednání.	Své potřeby a přání naplňuje tak, že potřeby ostatních i nároky přírodního světa zůstávají pokud možno nedotčeny.
4. Vztahy v komunitě a širší společnosti		
Spotřební rozhodnutí i způsob užívání výrobků je individuální záležitostí.	Uvědomuje si, že výroba i spotřeba je založena na vztazích	Při nákupu a užívání výrobků rozvíjí vztahy v komunitě, umí spolupracovat, obecně se zapojuje do dění.
5. Představa budoucnosti		
Rozhoduje se dle okamžitých pohnutek a přání, nepřemýšlí o budoucnosti a svém vlivu na její podobu.	Vytváří si představu o vlastní budoucnosti, ta ale neovlivňuje rozhodování.	Má vlastní dlouhodobé cíle, které souvisí s udržitelným rozvojem společnosti; řídí jimi svá rozhodnutí.
6. Odpovědné rozhodování		
Neuvažuje o hodnotách	Hodnoty zná, ale neumí aplikovat	Hodnoty vedou rozhodování
7. Schopnost plánovat a vést akce		
Znalosti pro odpovědnou spotřebu případně má, ale nevyužívá k akci	Využívá znalosti pro krátkodobá rozhodnutí či akce	Využívá znalosti k plánování akcí s dlouhodobými (strategickými) cíli
8. Vliv na ostatní a společnost		
Nemá ambice ovlivňovat druhé a dění v okruhu jeho/její působnosti.	Zaujímá kritický postoj, pasivně ovlivňuje	Ovlivňuje druhé a společnost aktivně

Závěr

Vzdělávání k odpovědné spotřebě nemíří jen na ovlivňování společenského rozvoje udržitelným směrem; předpokládá i poměrně zásadní změny na individuální úrovni – tyto změny se týkají hodnot, zvyklostí, chování, myšlení. Aby takové změny mohly proběhnout, je třeba jim věnovat pozornost v pedagogických přístupech a teoriích, a učit se těmito změnami bezpečně provádět děti v praxi. Nejde zde totiž jen o upevňování obecně přijatých hodnot, ale také o schopnost je nahlížet z odstupu, kriticky hodnotit, a v případě potřeby nahrazovat více udržitelnými – vést k jejich uvědomělé, kriticky reflektované proměně.

Vzdělávání k odpovědné spotřebě jasně formuluje své cíle jako určitou změnu (transformaci) v hodnotovém systému jedince. Ta by se měla poté promítnout do jeho chování a plánování osobní budoucnosti (nejen v materiální rovině), a v celospolečenském měřítku pak odrážet nebo spíše předjímat všeobecně probíhající socio-kulturní procesy a jejich výsledky. Takové vzdělávání by mělo ovlivňovat aktivní roli a zapojení jednotlivce ve společnosti, věnovat pozornost sociálnímu kontextu a dopadu každodenních aktivit, a otevírat možnosti pro přemýšlení o budoucnosti, její „předvídání“ a aktivní utváření – k tomu jsou zapotřebí specifické, nově akcentované znalosti a dovednosti. Bez této celospolečenské dimenze, která je v individuální rovině podložena schopností (sebe)uvědomění a širokým spektrem dalších kompetencí rozvíjených právě prostřednictvím transformativního učení, by tato součást VU mohla být kritizována mj. za svou příliš individualistickou povahu nebo dokonce manipulativní působení (Boström et al., 2018).

Co spojuje oblast vzdělávání k odpovědné spotřebě a transformativní učení? V obou hrají roli referenční rámce, které v prvním případě požadují či předjímají novou, ale reálnou a v jistém ohledu nezbytnou společenskou situaci. Ve druhém případě se pak tyto nové referenční rámce promítají i do lidské mysli, a hrají pak roli při pochopení a pozitivním přijetí měnících se společenských podmínek; vedou k aktivním snahám je ovlivňovat. V tomto článku jsme koncept transformativního učení diskutovali jako jeden z teoretických základů vzdělávání k odpovědné spotřebě, jehož principy je nutné pochopit, aby žádoucí změny vzorců myšlení a chování nebyly prováděny manipulativně, ale naopak je vzdělavatelé uměli plánovat s ohledem na potřebu lidské mysli.

Ačkoli přijetí nových představ/rámců pro posuzování životního stylu a spotřebního chování může pro jedince znamenat nutnost překonat zažitý vzorec myšlení, a celkově přeorientovat své zvyklosti, nemusí zde nutně hrát roli tzv. dezorientující dilema, jak jej v transformativním učení popisuje Mezirow (1997). Vnitřní proměna, která vyžaduje schopnost otevřít se novým přístupům, se může odehrávat zcela pozitivně. Předpoklady pro změnu je třeba vytvářet od dětství – rozvíjet kompetence, které by umožnily kriticky reflektovat svět v jeho složitosti a každodenní rutině (s ohledem na zažitý vzorec společenského fungování), představovat si alternativní možnosti, které by bylo možné realizovat v budoucnosti, a tyto vize případně naplňovat, pokud se ukáží jako užitečné pro jedince a společnost. Čím nižší věk, pro který je tento typ učení určen, tím spíše je nutné „transformativní“ učení nazývat učením „formativním“ – žádoucí hodnoty a vzorce je pak třeba rozvíjet konzistentně, zároveň však v kritickém duchu. Můžeme zde opět připomenout význam učení prostřednictvím umění, kde pro „matoucí dilema“ a následnou transformaci existuje pojem katarze – ta je jedním z důležitých principů, na kterých umění zakládá svůj účinek. Katarze je přítomna i v umění pro nejmenší děti, například v pohádkách, a jejím smyslem je prožítá, uvědomělá proměna diváka či posluchače, která se odehraje „nanečisto“, tedy v bezpečí, a může tak být přípravou na zvládnutí krizových situací později v reálném životě.

Změny určitých hodnot či zvyklostí se dnes očekávají také jako výsledek výchovy mladších věkových skupin, a vzdělávání k udržitelnosti v oblasti spotřeby chce být transformativní a zároveň formativní v dobrém slova smyslu. Má totiž ponechat dospělým i dětem a žákům svobodnou vůli, nepožaduje po člověku, aby se zřekl svých rodinných či kulturních kořenů. Jeho cílem není učit děti a žáky, jak konkrétně se mají v daných situacích rozhodovat nebo chovat, ale učit je rozhodovat a chovat se vždy zodpovědně: uvažovat o svých rozhodnutích v široké perspektivě zájmu o stav světa a jeho nápravu. K tématu proto patří kritické myšlení, dovednost multikriteriálního rozhodování a environmentální etika. Schopnost přemýšlet o převládajících normách a zvyklostech lze pěstovat od

útlého dětství, učitelé a rodiče by měli pomáhat, aby orientace dítěte ve světě nezávisela na prostém vrůstání do již hotových rámců, asimilaci vzorců myšlení a chování, které je bezprostředně obklopují. Člověk si v dětském věku svůj názor teprve vytváří, a je žádoucí, aby se tak dělo aktivně, nikoli pouhým přebíráním názorů, které jej obklopují. Zdá se tedy, že transformativní dimenze učení by měla být ve výchově přítomna vždy, v každém vzdělávání, kde nejde o pouhý transfer znalostí a informací. Lidskou osobnost je ale třeba rozvíjet celostně, ve všech doménách učení (nejen kognitivní, ale i afektivní, sociální a behaviorální) – výchovné působení v těchto doménách je ale složitější, učitelé a další vzdělavatelé musí znát a průběžně reflektovat jejich specifika, nakládat s nimi vědomě, využívat je k legitimním výchovným cílům. O přiblížení této problematiky nakonec usiluje i tento text, jehož ambicí bylo shrnout principy a možnosti praxe ve vzdělávání k odpovědné spotřebě.

Zabývali jsme se zde výchovou k odpovědné spotřebě, a to z hlediska toho, jak takovou vnitřní proměnu plánovat na základě dostupných teoretických východisek a realizovat v praxi. Dostali jsme se postupně k výchově v pravém slova smyslu – ne již k instrumentálnímu posunování objektů výchovného působení, jejich mechanickému vedení k normám a pravidlům, které v dané (historické) chvíli považujeme za prospěšné z hlediska žádoucí praxe. Snažili jsme se naznačit, jak by mohlo docházet ke skutečnému otevírání člověka všem možnostem světa, jež pak už zdaleka nespočívají jen v materiální rovině.

Poděkování

Tento text vznikl jako výsledek aplikovaného výzkumu realizovaného v projektu TL01000117 TL „Odpovědná spotřeba – podklady pro vzdělávání k udržitelnému životnímu stylu“ a podpořeného z programu Technologické agentury ČR na podporu aplikovaného společenskovedního a humanitního výzkumu, experimentálního vývoje a inovací ÉTA v letech 2017–2021.

Literatura

- Aboytes, J. G. R., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993-1013. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168>
- Andel, J. (2015). Why democracy needs the arts and culture [2nd Council of Europe Platform Exchange on Culture and Digitisation].
- Assembly, U. G. (1989). Convention on the Rights of the Child. United Nations, Treaty Series, 1577(3), 1-23.
- Bivens, F., Moriarty, K., & Taylor, P. (2009). Transformative Education and its Potential for Changing the Lives of Children in Disempowering Contexts. *IDS Bulletin*, 40(1). <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2009.00014.x>
- Boström, M., Anderson, E., Berg, M., Gustafsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svengerg, S., Uggla, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach. *Sustainability*, 10, 4479. <https://doi.org/10.3390/su10124479>
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want. UN Decade of Education for Sustainable Development. Final report.* UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>

- Cottafava, D., Cavaglià, G., & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students active engagement: A transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 10(3). <https://doi.org/10.1108/SAMPJ-05-2018-0152>
- Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E. S., Ngo, H. T., Agard, J., Arneeth, A., Balvanera, P., Brauman, K. A., Butchart, S. H. M., Chan, K. M. A., Garibaldi, L. A., Ichii, K., Liu, J., Subramanian, S. M., Midgley, G. F., Miloslavich, P., Molnár, Z., Obura, D., Pfaff, A., ... Zayas, C. N. (2019). Pervasive human-driven decline of life on Earth points to the need for transformative change. *Science*, 366(6471), eaax3100. <https://doi.org/10.1126/science.aax3100>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch.
- Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F.P., & Henderson, L. (2019). Competences to Address SDGs in Higher Education—A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches to Achieve Transformative Action. *Sustainability*, 11, 3664. <https://doi.org/10.3390/su11133664>
- Dlouhá, J., Henderson, L., Kroufek, R., Jančaříková, K., & Neprašová, S. (2020). Udržitelná spotřeba a životní styl jako vzdělávací téma: Jaké vzdělávací cíle si stanovit, když chceme předjímat společenské změny? (Sustainable Consumption and Lifestyle as a theme in education. What educational goals do we set when we want to anticipate social change?) *Envigogika*, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.14712/18023061.608>
- Dvořáková, M. (2012). Teorie transformativního učení (se) dospělých. *Studia paedagogica*, 17(1), 59–74. Online <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/305/423>.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30(2), 295-311. On-line: <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Gadsden, V. L., & Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 29–61. Online: <https://doi.org/10.3102/0091732X07309691>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- Gidley, J., Bateman, D., & Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, practices and potential*, (Monograph No 5; The Strategic Foresight Monograph Series).
- Gidley, Jennifer. (2001). 'Education for All' or Education for Wisdom? *Unfolding Learning Societies: Deepening the Dialogues*. Online: https://www.researchgate.net/profile/Jennifer-Gidley/publication/238785446_Education_for_All_or_Education_for_Wisdom/links/00b49531926eb6e008000000/Education-for-All-or-Education-for-Wisdom.pdf
- Henderson, L. (2021). Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice. *Envigogika*, 16(1).
- Henderson, L., Dlouhá, J. (2021). Myšlení budoucnosti a potřebnost transformativního přístupu ve vzdělávání. *Envigogika*, 16(1).
- Hicks, D. (2002). Postmodern education: A futures perspective. In *Advancing Futures* (pp. 321–330). Praeger.

- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom.* London: Routledge.
- Hunter, M. A., Aprill, A., Hill, A., & Emery, S. (2018). *Education, Arts and Sustainability.* Singapore: Springer.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research, 3*(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Keulartz, J. (2009). Boundary-work, Pluralism and the Environment. *A Companion to the Philosophy of Technology, 263–269.*
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education, 6*(2), 104–123. <https://doi.org/10.1177/1541344608322678>
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Haddad, R., Klavins, M., & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production, 199.* <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal, 33*(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education, 28,* 100-110. Online: <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly, 44*(4), 222-232. Online: <https://doi.org/10.1177/074171369404400403>
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74,* 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2006). An overview of transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York: Routledge
- Nerstrom, N. (2014). An Emerging Model for Transformative Learning. *Adult Education Research Conference.* <https://newprairiepress.org/aerc/2014/papers/55>
- NPI (2021). Přehled změn v RVP ZV. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Národní pedagogický institut České republiky.* Online <https://revize.edu.cz/prehled-zmen-v-rvp-zv>
- Percy-Smith, B., & Burns, D. (2013). Exploring the role of children and young people as agents of change in sustainable community development. *Local Environment, 18*(3), 323–339. Online <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.729565>
- Ramos, J. (2005). Futures education as temporal conscientisation. *Social Alternatives, 24*(4), 25–31.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin III, F. S., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., & Schellnhuber, H. J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and society, 14*(2). Online <https://www.jstor.org/stable/26268316>

- Sokol, J. (2000). *Člověk jako osoba*. Praha: IZV UK [od druhého vydání vychází pod názvem *Filozofická antropologie*].
- Tilbury, D., & Mulà, I. (2009). Review of education for sustainable development policies from a cultural diversity and intercultural dialogue: Gaps and opportunities for future action. Paris: UNESCO. Online <http://unesco.atlasproject.eu/unesco/file/9b54091b-312e-4b5d-9df2-2225e0c81ca1/c8c7fe00-c770-11e1-9b21-0800200c9a66/211750e.pdf>
- UN (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN General Assembly, A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNECE. (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development* ECE/CEP/AC.13/2011/6. Online https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want*. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Final Report.
- UNESCO (2016). *Global education monitoring report. Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. UNESCO. Online <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: The negativity bias in social-emotional development. *Psychological Bulletin*, 134(3), 383–403. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>
- Veselá, J. (2016). *Cyklus perspektivní transformace jako nástroj evaluace služeb kariérového poradenství*. Masarykova univerzita, Filoz. ofická fakulta, Ústav pedagogických věd. <https://theses.cz/id/qzwugy>
- Vosniadou, S. (2009). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.
- VÚP (2011). *Doporučené očekávané výstupy*. Environmentální výchova v základním vzdělávání. Metodická podpora. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání ISBN: 978-80-87000-76-2. Online <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29297&view=4001>
- Wals, A., & Jickling, B. (2009). A framework for young people's participation in sustainability. *Young people, education, and sustainable development: Exploring principles, perspectives, and praxis*, 77-84.
- Wals, A. E. (2019). Sustainability-oriented ecologies of learning. In: *Learning Ecologies: Sightings, Possibilities and Emerging Practices*, edited by Ronald Barnett and Norman Jackson, 61–78. Taylor & Francis: Abingdon, UK.

Příloha 1

Pojmy poukazující na změnu úhlu pohledu – ve vzdělávání rámuje jako *výlet „za“ skutečnost*, snahu porozumět tomu, co je skryto.

Zde poskytneme pouze mapu postupu k pochopení pojmů, o kterých se dnes na vědeckém poli intenzivně diskutuje, protože mohou změnit „pravidla hry“ -- pro hlubší pochopení jsme vytvořili podrobnější zdroje, na které odkážeme. U každého pojmu lze ukázat, proč není součástí hlavního proudu myšlení, co je tedy na něm „skrytého“, takže to můžeme s dětmi a studenty na své výpravě „za“ skutečnost objevovat.

Spokojenost, well-being

Well being je první z pojmů, které by mohly změnit (nejen) ekonomické myšlení. Ne již prosperita za každou cenu, schopnost naplnit všechny potřeby a přání, maximální účinnost v dosahování cílů, především materiálních. Ne kvantita (vyjádřená jako množství peněz v oběhu – což je základem ukazatele HDP), ale kvalita života. Spokojenost, která může být založena na vztazích, duchovním prožitku, nebo radosti z přírodních krás, které jsou „zadarmo“. Pojem well-being odkazuje k tomu, že ne všechny hodnoty, které mezi sebou směňujeme, jsou převoditelné na finance, a přitom si jejich prostřednictvím můžeme působit srovnatelné blaho. Taky se někdy tento pojem překládá jako blaho-byt, a znamená mimo jiné, že ve společnosti funguje celá řada ekonomických aktivit, které nejsou spojeny s peněžními transakcemi. Je to péče o děti, domácnost, nebo sousedská výpomoc, kde práce přináší odměnu, již nelze vyčíslit penězi. Není-li tato činnost započítána do našeho „národního produktu“ (a tedy se do rozvojových strategií ekonomiky na národní i mezinárodní úrovni příliš neprosadila), my bychom ji do svého života měli začlenit určitě. Kdyby tak učinili všichni občané dobrovolně, nebo v důsledku vnějších okolností, musel by se pravděpodobně změnit i způsob uvažování o tom, co je zdrojem společenského blahobytu.

Životní styl

Každý člověk, rodina, nebo místní společenství žije určitým způsobem života, který si předává z generace na generaci a/nebo přebírá ze svého okolí a vzorů. Tento životní styl je většinou neuvědomělý, je součástí „samozřejmosti“, do které člověk postupně od malička vrůstá. Specifika životního stylu si většinou uvědomíme, až když se setkáme s něčím cizím, nezvyklým – s těmi, kdo žijí jinak. Ne vždy potom jejich jinakost dokážeme přijmout, protože neumíme kriticky posuzovat ani zvyky vlastní. Abychom se to naučili, můžeme přemýšlet o tom, jak jinak se žilo v dávných dobách, nebo také dnes, ale na jiných místech naší planety, v závislosti na místních přírodních a jiných podmínkách. Životní styl těsně souvisí s kulturou, jeho případná změna je i kulturní proměnou. Tyto změny se dějí v závislosti na různých vnějších okolnostech, mohou být ale také součástí našich rozhodnutí, která jsou do značné míry ovlivněna výchovou. V minulosti například důsledné pochopení a přijetí (i na základě výchovného působení) hygienických zásad většinou obyvatel formovalo tzv. vyspělé společnosti, které všestranně pečují o každou lidskou bytost. Takové společnosti výrazně pozvedly kvalitu života – zvýšily celkové zdraví populace a délku dožití, pozvedly ovšem i možnosti využití volného času a zlepšily i některé estetické parametry prostředí. Současný životní styl souvisí s bohatstvím společnosti a stále se zvyšující spotřebou, která naplňuje potřeby a přání stále většího počtu lidí, většinou materiálně. Konzumní způsob života je však příčinou čerpání nepřiměřeného množství zdrojů a má značné dopady na prostředí (viz dále). Kdyby se nyní většina společnosti rozhodla chovat podstatně odpovědněji, tedy s ohledem na širší souvislosti vlastní spotřeby, proměnilo by to kulturu společnosti nejméně tolik, jako přijetí hygienických pravidel či omezení. Opět, jako v předešlém případě, který ilustruje změnu „ekonomického paradigmatu“ by se tak mohlo stát na základě součtu individuálních rozhodnutí – tato změna je tedy plně v naší moci.

Planetární meze

Životní styl každého člověka má dopad na přírodu. Čím je civilizace technologicky vyspělejší, tím více se vyčleňuje z přírody, a to znamená, že bere její zdroje a přetváří je na výrobky, které do přírody nepatří, nebo jsou pro ni dokonce škodlivé. Lidé si tak svou činností postupně vytvářejí prostředí, které jim poskytuje téměř naprostou nezávislost na přírodních procesech, a které jim vyhovuje i z mnoha dalších hledisek – pozvedá jejich přirozené potřeby a touhy na vyšší, kulturní úroveň. Každý jednotlivý výrobek, který tyto potřeby naplňuje, však přírodě více či méně škodí – negativní dopady vznikají už při výrobě, používání předmětů i poté, co se z nich stanou odpady. Součet všech malých dopadů je však při stoupajícím množství výroby nezanedbatelný, a protože část těchto vlivů v prostředí přetrvává, má kumulativní účinky. Schopnost přírody vstřebat všechny tyto vlivy je ale naopak omezená, a spolu s tím, jak jsou některé ekosystémy poškozovány, soustavně klesá. Vědci zjistili, že v některých oblastech je tato kapacita prostředí již dosažena nebo dokonce překročena, a k návratu do původního stavu by bylo potřeba dlouhého období regenerace, kdy nepříznivé vlivy nepůsobí.

Pokud bychom své planetě toto zotavení nedopřáli, hrozí, že se dostaneme do "bodů zvratu", za nimiž již návrat do původního stavu nebude možný.

Ekonomika, externality

Tato kapitola rekapituluje cíle ekonomiky (zajistit zisk a uspokojit zákazníky), prostředky (přírodní zdroje a lidská práce), procesy (výroba a spotřeba) a nástroje "komunikace" (cena, na základě které je možno směřovat hodnoty věcí či úsilí). Ukazuje se zde, že část přírodních zdrojů, a také například lidské práce, není dostatečně zohledněna v ceně výrobků, a tedy nevstupuje do ekonomických procesů jako faktor, kterému je třeba věnovat pozornost. Jelikož jsou některé přírodní zdroje „zadarmo“ (a lidská práce v některých částech světa podhodnocena), důsledkem výrobního cyklu je jejich čerpání nad únosnou míru a následná degradace.

Cirkulární ekonomika

Koncept cirkulární ekonomiky přibližuje ekonomické procesy procesům přírodním: v biologickém cyklu jsou všechny materiály „bezodpadově“ přeměněny na využitelnou hmotu a energii, ze které čerpají další organismy. Ekonomika využívá původně materiály a energii z přírody, přeměňuje je ale na výrobky a zplodiny, které již příroda využít nedokáže, proto se hromadí v prostředí (ve vzduchu, vodě i na povrchu země jako odpady či škodliviny plynného a kapalného skupenství). Cirkulární ekonomika by měla navrhnout postupy, jak těmto jevům předcházet – tedy v důsledku vyrábět a spotřebovávat bezodpadově. K tomu je potřeba znovu promýšlet toky látek a energií ve všech fázích životního cyklu výrobků a služeb.

Také **další pojmy** mohou zásadně změnit nejen pohled na procesy výroby a spotřeby z teoretického hlediska, ale také přispět ke změnám v praxi, a to i na individuální úrovni – změnit naše zvyklosti a životní styl. Těmto pojmům a důsledkům, které vyplývají z jejich využití v chodu společenského systému i běžném životě každého z nás, se věnujeme v dalších souvisejících materiálech.

Příloha 2

Srovnání akčních kompetencí (Jensen a Schnack, 1997) s klíčovými kompetencemi k udržitelnosti (UNECE, 2011), které jsou dále podrobně rozepsány pro SDG 12 a členěny do jednotlivých dimenzí učení (UNESCO, 2017). Domény učení jsou vyjádřeny čísly (1. kognitivní, 2. sociální & emocionální, 3. behaviorální).

Složky akční kompetence	Klíčové kompetence k udržitelnosti /jejich dimenze	Holistické myšlení	Předvídání budoucnosti	Dosažení transformace
Znalosti a vhled	Kompetence kritického myšlení	1.1. Žák chápe , jak individuální životní styl ovlivňuje sociální, ekonomický a environmentální rozvoj.		
		1.2. Žák chápe vzorce výroby a spotřeby a hodnotové řetězce a vzájemnou provázanost výroby a spotřeby (nabídka a poptávka, toxické látky, emise CO ₂ , tvorba odpadu, zdraví, pracovní podmínky, chudoba atd.).	1.4. Žák ví o strategiích a postupech udržitelné výroby a spotřeby.	
	2.5. Žák je schopen zpochybnit kulturně a společensky založené vzorce ve spotřebě a výrobě.	1.5. Žák chápe dilemata / kompromisy nezbytné pro dosažení udržitelné výroby a spotřeby, a nutnost související změny systému .		
	Kompetence systémového myšlení	1.3. Žák zná role, práva a povinnosti různých aktérů ve výrobě a spotřebě (médiá a reklama, podniky, obce, legislativa, spotřebitelé atd.)		
Zapojení se	Kompetence sebe-uvědomění	3.3. Žák je schopen rozlišovat mezi potřebami a přáními , a přemýšlet o svém vlastním spotřebitelském chování ve světle nároků přírodního světa, ostatních lidí, kultur, zemí a budoucích generací.		
	Kompetence spolupráce		3.1. Žák je schopen komunikovat nezbytnost udržitelných postupů ve výrobě a spotřebě.	3.2. Žák je schopen povzbudit ostatní , aby se zapojili do udržitelných postupů v oblasti spotřeby a výroby.
Vize	Anticipační kompetence – schopnost předvídání		3.4. Žák je schopen představit si udržitelný životní styl budoucnosti .	2.1. Žák je schopen plánovat, implementovat a hodnotit aktivity související se spotřebou , a využívat při tom běžná kritéria udržitelnosti.
	Normativní kompetence – schopnost porozumět normám a hodnotám		3.5. Žák je schopen cítit zodpovědnost za environmentální a sociální dopady svého chování jako výrobce nebo spotřebitel.	2.3. Žák je schopen podporovat udržitelné vzorce výroby .
Akční zkušenosti	Strategická kompetence		2.4. Žák je schopen kriticky převzít roli aktivního účastníka na trhu .	
	Integrovaná kompetence k řešení problémů			2.2. Žák je schopen reflektovat, účastnit se a ovlivňovat rozhodovací procesy týkající se spotřeby ve veřejném sektoru.

Příloha 3

Srovnání kompetencí v hodnotící tabulce (viz tabulka 4 – práce autorů) s klíčovými kompetencemi SDGs – v pravém sloupci (UNESCO, 2017)¹⁷.

1. Kritický pohled – žák:			Kompetence kritického myšlení:
Přijímá názory a vlivy okolí	Přemýšlí o ná-zorech a vlivech	Kriticky hodnotí	Schopnost zpochybňovat normy, postupy a názory; reflektovat vlastní hodnoty, vnímání a činy; a zaujmout stanovisko v diskurzu udržitelnosti.
2. Fakta a souvislosti			Kompetence systémového myšlení:
Nepovažuje je za důležité pro vlastní rozhodnutí	Zná některá fakta, ale nepoužívá je při rozhodování	Využívá fakta pro rozhodování, zná širší souvislosti	Schopnost rozpoznat a pochopit vztahy; analyzovat komplexní systémy; přemýšlet o tom, jak jsou systémy začleněny do různých domén a různých měřítek; a vypořádat se s nejistotou.
3. Sebeuvědomění			Kompetence sebe-uvědomění:
Rozhodnutí jsou pouze jeho záležitostí, vychází z potřeb	Přemýšlí o vlastních potřebách a přáních, i jejich vlivu na ŽP	Vnímá své potřeby, ale i dopad svých rozhodnutí na ŽP, společnost	Schopnost uvažovat o vlastní roli v místní komunitě a (globální) společnosti; neustále vyhodnocovat a dále motivovat své činy; a vypořádat se s individuálními pocity a touhami.
4. Vztahy v komunitě			Kompetence spolupráce:
Spotřební rozhodnutí i způsob užívání je individuální záležitostí	Uvědomuje si, že výroba i spotřeba je založena na vztazích	Při nákupu a užívání výrobků rozvíjí vztahy v komunitě	Schopnost učit se od ostatních; porozumět a respektovat potřeby, perspektivy a jednání druhých (empatie); chápat, rozvíjet vztahy k druhým a být k nim citliví (empatické vedení); řešit konflikty ve skupině; a podporovat spolupráci a participativní řešení problémů.
5. Představa budoucnosti			Anticipační kompetence – schopnost předvídání:
Rozhoduje se dle okamžitých přání	Představa budoucnosti neovlivňuje každodenní rozhodování	Má dlouhodobé cíle, řídí jimi svá rozhodnutí	Schopnost porozumět a zhodnotit více alternativ budoucnosti – možné, pravděpodobné a žádoucí; vytvořit vlastní vize do budoucna; uplatňovat zásadu předběžné opatrnosti; posoudit důsledky akcí; rizik a změn.
6. Odpovědné rozhodování			Normativní kompetence – schopnost porozumět normám a hodnotám
Neuvažuje o hodnotách	Hodnoty zná, ale neumí aplikovat	Hodnoty vedou rozhodování	Schopnost porozumět normám a hodnotám, které jsou základem lidského jednání; dovednost vyjednat hodnoty, zásady a dlouhodobé i krátkodobé cíle udržitelnosti; a to v kontextu střetu zájmů a kompromisů, nejistých znalostí a rozporů.
7. Schopnost plánovat a vést akce			Strategická kompetence
Znalosti nevyužívá	Využívá znalosti	Využívá znalosti k dlouhodobým (strategickým) cílům	Schopnost kolektivně rozvíjet a zavádět inovativní akce, které dále podporují udržitelnost na místní úrovni i na úrovních dalších.
8. Vliv na ostatní a společnost			Integrovaná kompetence k řešení problémů
Nemá ambice ovlivňovat druhé a společnost	Zaujímá kritický postoj, pasivně ovlivňuje	Ovlivňuje druhé a společnost aktivně	Zastřešující schopnost aplikovat různá řešení na komplexní problémy udržitelnosti a rozvíjet životaschopné, inkluzivní a spravedlivé přístupy, které podporují udržitelný rozvoj a integrují výše uvedené kompetence.

¹⁷ Zpracováno dle vzoru Odpovědné jednání, viz <http://www.odpovednejednani.cz/vyvojoive-kontinuum>. Využity též Klíčové kompetence udržitelnosti (UNESCO, 2017).