

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Indikátory jako nástroj evaluace pro
oblast vzdělávání k udržitelnému rozvoji
v ČR

diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Tomáš Hák, Ph.D.; Centrum pro otázky životního prostředí UK

Autor: Bc. Miroslav Novák; magisterské studium oboru Sociální a kulturní ekologie

květen 2005

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci zpracoval samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Praze dne:

Miroslav Novák

Poděkování:

Za četné věcné konzultace, připomínky a rady především děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Tomáši Hákoví, Ph.D.

Dále poděkování za odbornou pomoc patří těmto osobám a kolektivům:

PhDr. Ivan Rynda

Mgr. Jan Kovanda

Ing. Ivana Hönigová

Mgr. Viktor Třebický

RNDr. Jana Dlouhá

Ing. Vít Beran

RNDr. Eva Lišková, CSc.

Mgr. Tereza Vajdová

Mgr. Marta Tkaczyková

kolegové z oddělení vzdělávání a osvěty MŽP

Amálce a Andrejce děkuji za trpělivost a podporu.

Obsah

I. ÚVOD	4
I.1. Obecný kontext tématu diplomové práce	4
I.2. Předmět diplomové práce	4
I.3. Hlavní vstupní hypotézy	5
I.4. Cíle diplomové práce	5
I.5. Metodologický postup	5
II. POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ K UDRŽITELNÉMU ROZVOJI	7
II.1 Úloha vzdělávání na prahu transformace k udržitelnosti	7
II.2 Obecná charakteristika udržitelného rozvoje	11
II.2.1. Základní charakteristika, dokumenty a vybrané definice	11
II.2.2. Udržitelný rozvoj v mezinárodním měřítku	12
II.2.3. Udržitelný rozvoj v České republice	13
II.2.4. Obecné principy udržitelného rozvoje	14
II.2.5. Indikátory udržitelného rozvoje	14
II.3. Rámec pro VUR v ČR	19
II.3.1. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta v ČR – vznik a vymezení	20
II.3.2. Právní, dokumentové a institucionální zakotvení EVVO v ČR	22
II.3.3. Současná praxe v oblasti EVVO v ČR	25
II.3.4. Současná teorie v oblasti EVVO a VUR v ČR	28
II.4. Rámec pro VUR v dokumentech OSN a v prostředí EU	32
II.4.1. Implementační plán z Johannesburgu	33
II.4.2. Implementační plán UNESCO pro „Desetiletí výchovy k UR“	33
II.4.3. Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN	34
II.4.4. Vzdělávání k udržitelnému rozvoji ve Velké Británii	35
II.5. Východiska pro oblast VUR v ČR	36
III. INDIKÁTORY PRO OBLAST VUR – ANALYTICKÁ ČÁST	38
III.1. Charakteristické znaky pro oblast VUR	38
III.2. Specifikace podmínek pro indikátory VUR	47
III.3. Analýza indikátorových systémů a sad z hlediska VUR	48
III.4. Diskuse o dostatečnosti vybraných existujících indikátorů	50
IV. INDIKÁTORY PRO OBLAST VUR – PRAKTICKÁ ČÁST	56
IV.1. Návrh širší sady indikátorů pro oblast VUR	56
IV.2. Udržitelnost školních vzdělávacích programů	59
IV.3. Indikátory krajských systémů EVVO	62
V. DISKUSE HYPOTÉZ	64
VI. ZÁVĚR	66
LITERATURA	69
SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK	73
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	74
PŘÍLOHY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

I. Úvod

I.1. Obecný kontext tématu diplomové práce

Indikátory udržitelného rozvoje, se kterými se v současnosti aktivně operuje v ČR, zatím nejsou konstruovány tak, aby uspokojivě zohledňovaly stav a vývoj vzdělávání, výchovy a osvěty k udržitelnosti. Přitom požadavky plynoucí z několika aktuálních strategických mezinárodních dokumentů právě na rozvoj vzdělávání k udržitelnému rozvoji a potřebu indikátorů poukazují. Víze rozvoje vzdělávání a vzdělanosti jako klíčového parametru budoucí evropské společnosti je další aktuální dimenzí, která významně ovlivňuje i oblast vzdělávání k udržitelnému rozvoji.

Uvedené výzvy dílčím způsobem zohledňuje nedávno schválená Strategie udržitelného rozvoje ČR, v níž je oblast vzdělávání (resp. výzkumu a vývoje, vzdělávání) vyčleněna samostatná kapitola a jsou pro ni navrženy i některé indikátory. Domnívám se nicméně, že problematika i přesto vyžaduje otevření široké odborné diskuse (mj. zaměřené na příslušné indikátory) a v oblasti decizní sféry pak schválení řady dalších opatření pro účinnou implementaci principů a cílů vzdělávání k udržitelnému rozvoji do společenského systému.

I.2. Předmět diplomové práce

Širším tématem diplomové práce je vzdělávání k udržitelnému rozvoji jako relativně nová oblast vzdělávání (ale i výchovy a osvěty), nicméně oblast s velkou dynamikou a potenciálem rozvoje. V práci se věnuji oblasti jak z teoretického hlediska, tak z hlediska praktického. V teoretické rovině se zabývám především vymezením oblasti vzdělávání k udržitelnému rozvoji a v rovině praktické se zabývám indikátory pro tuto oblast.

První část práce – rešeršní – se věnuje problematice pojetí vzdělávání, výchovy a osvěty k udržitelnému rozvoji (v práci tuto oblast vzdělávání označuji zkratkou „VUR“) a to především formou rešerše relevantní české i zahraniční literatury a dokumentů.

Druhá část – analytická – je zaměřena na klíčové principy pro oblast vzdělávání a jejich zastoupení v existujících indikátorových systémech a sadách. Výstupem je sada indikátorů, které lze používat pro oblast VUR a které jsou zároveň již plně nebo z části operacionalizované.

V třetí části – praktické – jsou navrženy další teoretické koncepty indikátorů. Vybrané z nich jsou pak blíže operacionalizovány.

I.3. Hlavní vstupní hypotézy

1. Vzdělávání, výchova a osvěta k udržitelnému rozvoji je oblastí všeobecně považovanou za nezbytnou součást transformace k udržitelnosti. Aby bylo možné zajistit optimální rozvoj této oblasti v souladu s principy udržitelného rozvoje, potřebujeme mít k dispozici operativní indikátory, které pokrok a stav v dané oblasti mohou vyhodnocovat. Komplexní sada indikátorů věnovaná této oblasti dosud v ČR neexistuje a nelze ji zcela substituovat žádnou již existující sadou indikátorů.

2. Kurikulární reforma aktuálně probíhající v ČR je vhodnou příležitostí pro implementaci principů VUR do vzdělávací soustavy v ČR.

I.4. Cíle diplomové práce

Cílem diplomové práce je vytvořit teoretickou platformu pro otevření seriózní odborné debaty na téma pojetí VUR a na téma tvorby indikátorů pro měření stavu a trendu v této oblasti. Dalším cílem práce je navrhnout sadu praktických indikátorů pro oblast VUR, která by opět mohla sloužit jako zdrojový materiál pro budoucí tvorbu oficiálních indikátorů (například dle požadavků aktuálně přijaté Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN).

I.5. Metodologický postup

Podrobný metodický postup rozepisují vždy v příslušných kapitolách diplomové práce. Zde uvádím rámcové metodické kroky použité v základních částech práce.

Rešeršní část

Na základě několika věcných konzultací s odborníky¹ v oblasti základního vzdělávání, environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, indikátorů udržitelného rozvoje a politiky životního prostředí jsem prostudoval řadu důležitých klíčových dokumentů, literatury a dalších materiálů (českých i zahraničních) vztahujících se

¹ Jednalo se o tyto osoby a kolektivy: RNDr. Eva Lišková, CSc. (Pedagogická fakulta UK v Praze), PhDr. Ivan Rynda (Fakulta humanitních studií UK), PaedDr. Tomáš Hák, Ph.D., Mgr. Jan Kovanda, RNDr. Jana Dlouhá, Ing. Ivana Hönigová (všichni Centrum pro otázky životního prostředí UK v Praze), Mgr. Viktor Třebický (Ústav pro ekopolitiku), Ing. Vít Beran (ředitel ZŠ Tábořská v Praze), oddělení vzdělávání a osvěty MŽP.

k tématu. Z materiálů jsem následně vytvořil relevantní rešerši, přičemž hlavním hlediskem pro citace či uvedení částí obsahu materiálů byla souvislost s oblastí VUR. Na základě srovnání údajů v rešerši jsem pak definoval klíčová východiska pro oblast VUR v ČR.

Analytická část

Čtyři vybrané zdroje obsažené v rešeršní části jsem dále podrobil analýze z hlediska zastoupení charakteristických znaků pro oblast VUR. Analýza měla ověřit relevanci daných zvolených charakteristických znaků pro oblast VUR a definovat výchozí principy pro hledání a tvorbu indikátorů pro danou oblast.

Dalším krokem bylo otestování existujících indikátorových sad a systémů (konstruovaných za jiným účelem než je evaluace oblasti VUR) z hlediska jejich relevance k zvoleným principům VUR. Výstupem byl určitý základ pro sadu indikátorů VUR, složený z indikátorů již existujících a používaných. Nakonec jsem v této části zhodnotil, nakolik vybrané indikátory zohledňují zvolené principy VUR.

Praktická část

Podle míry saturace zvolených principů VUR v základní sadě indikátorů pro oblast VUR, která byla výstupem analytické části, jsem doplnil tuto sadu o vlastní návrhy indikátorů. Výsledek jsem opět zhodnotil, nakolik zohledňuje zvolené principy VUR. Všechny indikátory ze sady jsem dále upravil do jednotné formy vhodné např. pro expertní zhodnocení.

Posléze jsem vybral 4 indikátory a pokusil se je blíže operacionalizovat. V případě tří indikátorů je pak výstupem metodický list, vytvořený na základě metodiky EEA pro tvorbu environmentálních indikátorů. V případě čtvrtého indikátoru je výstupem širší sada ukazatelů, která tvoří platformu pro další studium, odbornou diskuzi a bližší operacionalizaci.

II. Pojetí vzdělávání k udržitelnému rozvoji

II.1 Úloha vzdělávání na prahu transformace k udržitelnosti

„Vzdělání, kromě toho, že je lidským právem, je nezbytným předpokladem pro dosažení udržitelného rozvoje a zásadním nástrojem pro dobré řízení, informované rozhodování a prosazování demokracie.“

Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN [1]

Všeobecně sdíleným názorem je, že úloha vzdělávání v dnešním světě je naprosto klíčová. Potvrzuje to mj. rostoucí zájem mezinárodních institucí o toto téma, ale i existující strategické dokumenty a politické doktríny. Jejich hlavním cílem je umožnit přizpůsobení vzdělávacích systémů v celosvětovém měřítku požadavkům globální společnosti. [2] K žádoucí změně mají přispět *4 pilíře vzdělávání pro 21. století*, které podává Delorova zpráva Mezinárodní komise UNESCO – **Učení je skryté bohatství** (1997): *učit se poznávat* (osvojit si nástroje pochopení), *učit se jednat* (tvořivě zasahovat do svého prostředí), *učit se žít společně* (spolupracovat s ostatními a podílet se na všech lidských činnostech), *učit se být* (ve smyslu základního utváření vlastní osobnosti v návaznosti na 3 předcházející pilíře). Čtvrtý pilíř je esenciální, neboť dokládá ústup od instrumentálního konceptu v procesu vzdělávání a příklon k pojetí, které zdůrazňuje rozvoj celé osobnosti. [3]

V reakci na všudypřítomné globální změny (např. na rychlé změny technologií ve všech oblastech lidských aktivit) se ve vzdělávání zavedl koncept **celoživotního učení**. V 90. letech se v Evropě dokonce ujala politická doktrína **celoživotního učení pro všechny**,² která vedla k rozšíření péče o vzdělávací systémy, ke stále větší nabídce vzdělávacích příležitostí, k vyšší účasti nejen mladých, ale i dospělých na vzdělání a s tím souvisejícímu zvyšování veřejných i soukromých výdajů na vzdělání. Aktuální koncept této doktríny lze charakterizovat takto:

- Zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu celého života.
- Uznává, že učení probíhá v mnoha prostředích, nejen ve formalizovaném vzdělávacím systému, ale i doma, na pracovišti, v obci i celé společnosti. Význam

² Dokument s názvem *Celoživotní učení pro všechny* schválilo jednání ministrů školství zemí OECD v roce 1996 jako vzdělávací strategii pro další období.

příkládá zejména učení v průběhu práce, usiluje o co největší prolínání oblastí učení a práce.

- Zdůrazňuje osobní volbu každého jedince, orientuje se na stranu poptávky po vzdělávání a ne nabídky studijních míst.
- Klade důraz na sebeřízené učení, na požadavek „naučit se učit“.
- Zdůrazňuje, že jedinec musí být motivován k celoživotnímu učení. [4]

V souvislosti s přizpůsobováním vzdělávacích systémů se mění i pohled na fakta a **informace a jejich úlohu ve vzdělávání**. Důležitým se stává globální, komplexní pohled, kde fakta jsou všudypřítomnou surovinou a skutečný význam mají souvislosti a vztahy mezi jevy. Ve vzdělávání tak již nestačí jen předávat znalosti, ale je nutné se orientovat i na dovednosti a schopnosti jedinců. Informace tak plní roli zdroje, ale ne finálního produktu, důraz je kladen na schopnost s nimi aktivně a tvořivě pracovat.³

Jestliže vzdělávání chápeme jako společenský nástroj, pak signifikantním znakem a cílem společnosti je především **vědění**. Vědění je podle Veselého provázaný systém dat, informací, zkušeností a poznatků o fungování světa či obecně nemateriální kapacita k jednání. Vzdělávání je pak jedním z procesů vědění (dalšími jsou produkce vědění, rozšiřování vědění, aplikace vědění a management vědění). Samotný koncept transformace vědění z jednoho procesu do druhého považuje Veselý za důležitý i z environmentálního hlediska a hlediska udržitelného rozvoje, neboť zvyšování poměru vědomostního obsahu v komoditách a službách na úkor surovin, rozvoj služeb, „telepráce“,⁴ digitální uchování dat a komunikace, ale i „postmateriální“ způsob života umožňuje řešit rozpor mezi ekonomickým růstem a jeho trvalou udržitelností. [6]

Další velmi aktuální politickou doktrínou vedle celoživotního učení pro všechny je **knowledge based economy**.⁵ Významný proces, který tuto doktrínu prosazuje v evropském prostoru, je tzv. *Lisabonský proces*. Evropská rada vytyčila v Lisabonu v březnu 2000 hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000-2010: Evropa by se měla stát nejkonzkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při

³ Dlouhá, J.: *Úvod*. In: [5]

⁴ Tj. elektronická práce z domova

⁵ V českém překladu používaná jako *ekonomika či společnost tažená věděním*. [6]

současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti. [7] Summit rady Evropy v Göteborgu pak byl významný z hlediska doplnění Lisabonské strategie o environmentální rozměr a to začleněním Strategie udržitelného rozvoje. [8]

Proces je spojen s důraznou strukturální reformou, která se významnou měrou promítá do oblasti vzdělávání. Vychází samozřejmě z celoživotního učení, ale dále zdůrazňuje potřebu aplikace vědomostí a dovedností před jejich pouhým předáváním. Vznikl tak **koncept klíčových kompetencí**, tedy takových kompetencí, které jsou důležité a prospěšné každému jedinci i společnosti jako celku. Základy těchto klíčových kompetencí by dle dokumentů unie měly být osvojeny do ukončení povinné školní docházky a měly by vytvářet základ pro další vzdělávání jako součást celoživotního učení. [9]

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že definice a výběr klíčových kompetencí je vždy ovlivněn tím, co právě daná společnost považuje za hodnotné a klíčové. Evropská komise stanovila pro období povinného vzdělávání tyto klíčové kompetence: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy a technologií, kompetence v oblasti informační a komunikační technologie, kompetence učit se učit, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence, kompetence v oblasti podnikatelství a kompetence v oblasti kulturního povědomí. [9]

Lisabonský proces je příkladem *účelového zdůvodnění vzdělávání*. Nástrojem, kterým se v současnosti měří výstup vzdělávání z hlediska splnění jeho role pro rozvoj ekonomiky a společnosti, může být i zjišťování tzv. **funkční gramotnosti**. Obecně funkční gramotnost souvisí s funkční integrací jedince do současného společenského řádu, souvisí s porozuměním současnému světu. Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých v roce 1995 definoval funkční gramotnost konkrétně jako schopnost rozumět tištěným informacím a využívat jich v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě. V roce 1997 tento mezinárodní výzkum proběhl podruhé ve spolupráci organizací OECD, UNESCO a EUROSTAT a je znám pod zkratkou SIALS.⁶ Funkční gramotnost byla pro účely testování a porovnávání rozdělena do 3 základních dimenzí: *literární* (schopnost nalézt a porozumět informaci z textu), *dokumentové* (schopnost

⁶ Zkratka oficiálního názvu výzkumu: *Second International Adult Literacy Survey*. [10]

vyhledání a využití formalizované informace) a *numerické* (dovednost manipulovat s čísly). [10]

Pro transformaci vzdělávací soustavy ČR na základě uvedených konceptů vyplývají tyto **hlavní cíle**:

- důkladná realizace konceptu celoživotního učení,
- zajištění příležitostí vzdělávání pro všechny,
- změna prostředí a klimatu školy,
- otevření vzdělávacího systému (i mezinárodně),
- přístupnost terciárního vzdělávání,
- vytvoření inovačního prostředí,
- rozvoj informační infrastruktury,
- zvyšování funkční gramotnosti (především její literární dimenze). [6] [10]

Poněkud odlišně na úlohu současného vzdělávání a výchovy pohlízejí představitelé **soudobé filosofie**. Brání se pojetí vzdělávání jako *technologie, kterou je třeba optimalizovat*. Kratochvíl uvádí, že je opakem výchovy a vzdělání každé takové zaměření, které preferuje okamžitý účel: znalost mnoha faktů, informace, pouhé přizpůsobení člověka společenskému statu quo a využití lidské intelektuální nebo pracovní „síly“. Dále zpochybňuje i metodický přístup ve vzdělávání, když tvrdí, že to, o co ve výchově jde, není žádnou metodou vyvoditelné, a proto je taky výchova svěřována lidem a ne strojům nebo pouze chodu institucí. [11] Hlavním smyslem výchovy a vzdělávání podle Kratochvíla má být *aktualizace lidství každého člověka v jeho jedinečnosti a nezaměnitelnosti*. Smysl výchovy je v *orientaci k bytí*, což není převoditelné na žádný účel. Výchova a vzdělávání by měly být ve své podstatě *péčí o duši a odkrýváním přirozenosti* (odkrývání smyslu pro fyzis). Výchova je ve své bytostné podstatě výchovou k *odpovědnosti*. [11]

Odpovědnost v souvislosti se vzděláváním považuje za klíčovou i Bělohradský, když souhlasí s H. Arendtovou v existenci jakési pasti (antinomie) autority vzdělavatele: „Ve výchově je zdrojem autority přijetí odpovědnosti za svět, ale můžeme přijmout odpovědnost za tento svět nerovnosti, ekologické sebevraždy, nukleárního násilí, mediálního žvástu a mít přitom autoritu?“ [12]

Jinou antinomií výchovy formuloval už E. Fink: „Každý vychovatel se jednou zeptá, zda vůbec má právo své pojetí života vnucovat někomu jinému. Jistě, má na své straně dobré svědomí: neformuje vychovávaného podle nějakého neuměřeného soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, podle toho, co je v obecné platnosti pokládáno za dobré, pravdivé a spravedlivé. Ale smí vychovatel, který je přece duchem poplatný své době, brát dítěti budoucnost?“ [11]

Kratochvíl nakonec určitou cestu, jak čelit uvedeným úskalím, vidí v otevření se pluralitě názorů a přístupů: „Filosofové a všichni vzdělanci musí neustále nutit státní moc k tomu, aby jí nárokované vzdělání, které sleduje cíle z části tradiční a z části utilitární, bylo dostatečně otevřené také pro *bytostný náhled* a z něj plynoucí odpovědnost; dokonce aby bylo otevřeno pro *pluralitu takových náhledů*. Jedině tak může vzdělání obci sloužit nejen k udržování a k prosperitě, ale i ke vzdělání čili kultuře obce“. [11]

II.2 Obecná charakteristika udržitelného rozvoje

II.2.1. Základní charakteristika, dokumenty a vybrané definice

Definice udržitelného rozvoje zazněla poprvé oficiálně na vysoké úrovni v roce 1987 ve zprávě Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj (WCED) s názvem **Naše společná budoucnost**. Udržitelný rozvoj je, dle této zprávy, takový způsob rozvoje, který uspokojuje potřeby přítomnosti, aniž by oslaboval možnosti budoucích generací naplňovat jejich vlastní potřeby. [13]

Naopak nejaktuálnější definování UR v prostředí ČR je asi uvedeno ve **Strategii udržitelného rozvoje České republiky**, podle níž je udržitelný rozvoj novým rámcem strategie civilizačního rozvoje, který vychází z uvedené klasické a široce přijaté definice Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj. Podstatou udržitelnosti je pak naplnění tří základních cílů:

- sociální rozvoj, který respektuje potřeby všech,
- účinná ochrana životního prostředí a šetrné využívání přírodních zdrojů,
- udržení vysoké a stabilní úrovně ekonomického růstu a zaměstnanosti. [14]

Podle Ryndy lze na UR pohlížet jako na komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby materiální, kulturní i duchovní při plném respektování environmentálních limitů. K možnému zajištění

tohoto stavu v globálním měřítku současného světa je ovšem nezbytně nutné redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni příslušné sociálně-politické instituce a procesy. [15]

Z výše uvedených definic tedy vyplývá, že **udržitelný rozvoj reprezentuje citlivou rovnováhu tří oblastí (pilířů)**, které nutně provázejí rozvoj lidského společenství. Jsou to *ekonomická oblast*, *environmentální oblast* (životní prostředí) a *oblast sociální*. Tento základní koncept UR bývá rozšiřován i o další oblasti, např. o lidský pilíř,⁷ o pilíř vzdělávání či vědění⁸ aj., ale společným jmenovatelem všech dosud existujících strategických dokumentů zahrnujících UR jsou 3 pilíře – ekonomický, sociální a environmentální.

Dále je z uvedeného patrné, že **pojetí udržitelného rozvoje není neměnné**, naopak je historicky podmíněno a v průběhu času se patrně bude dále rozvíjet, doplňovat a měnit. Podle Strategie udržitelného rozvoje ČR je udržitelný rozvoj třeba chápat jako „normativní“ myšlenku, stálou výzvu podněcující společenský proces učení a sebeorganizování. Pokud tuto výzvu celospolečensky přijmeme, znamená to jinými slovy, že jsme se rozhodli pro transformaci směrem k udržitelnosti (myšleno k udržitelnému rozvoji). V rámci této transformace však budeme zákonitě čelit mj. bariérám sociálně psychologických stereotypů, jako jsou například spotřební návyky a preference nebo přesvědčení o tom, že věda a technika zajistí řešení objektivních disparit beze změny chování a postojů jednotlivců. [14] Překonávání naznačených, ale i dalších bariér, přinese řadu nových zkušeností, které bude nutné zapracovat do konceptu a základních principů UR.

II.2.2. Udržitelný rozvoj v mezinárodním měřítku

Pro úspěšnou transformaci společnosti směrem k udržitelnosti je nezbytné základní principy udržitelného rozvoje integrovat do pokud možno nejširšího spektra oblastí života v rámci společnosti a tedy i operativně přijímat příslušné strategie na všech úrovních (globální, regionální, lokální). Iniciačním prostředkem pro tvorbu strategií zpravidla bývají tématické mezinárodní konference (summity).

⁷ PhDr. I. Rynda v rámci přednášky „Sociální ekologie I. a II.“, FHS UK v Praze (šk. rok 2002/2003)

⁸ Například ve *Strategii udržitelného rozvoje ČR* [14]

V roce 1992 se v brazilském Riu de Janeiro konala na základě rezoluce Valného shromáždění OSN č. 44/228 z 22. prosince 1989 **Konference OSN o životním prostředí a rozvoji** (UNCED). Nejdůležitějším a nejrozsáhlejším výstupem konference byl dokument s názvem **Agenda 21**. Jednalo se o akční plán s cílem vyřešit naléhavé úkoly v oblasti životního prostředí a rozvoje na základě celosvětového partnerství, tedy jakýsi všeobecný manuál, který shrnuje základní globálně platné principy UR. [16]

Zatím poslední zásadní mezinárodní konferencí k UR na vysoké úrovni byl **Světový summit o udržitelném rozvoji** (WSSD), konaný v Johannesburgu v roce 2002. Tento summit stanovil jednoznačný cíl v hesle „Od plánu k akci“. WSSD znovu potvrdil význam Agendy 21 coby základního programu udržitelného rozvoje v 21. století. Těžiště diskusí v rámci summitu bylo zaměřeno na sociální oblast a především na problém chudoby jakožto jeden z nejvíce rozšířených negativních faktorů, který brání globálnímu prosazování koncepce udržitelnosti. Hlavním výstupem summitu byl dokument s názvem **Implementační plán**, který představuje poměrně detailní návod na realizaci Agendy 21 v celosvětovém měřítku. Implementační plán již nově obsahuje některé oblasti, jež v Agendě 21 chyběly, a přidává či dále rozpracovává další: například se věnuje vztahům globalizace, volného obchodu a udržitelného rozvoje a jejich vzájemným vnitřním vazbám. [17]

Evropská unie přijala koncept udržitelného rozvoje v červnu 2001 přijetím **Strategie udržitelného rozvoje EU** na summitu v Göteborgu. V březnu 2002, jak již bylo uvedeno, byl o tento koncept doplněn i ústřední rozvojový program EU – tzv. Lisabonský proces. [7] [8]

II.2.3. Udržitelný rozvoj v České republice

Mezi hlavní závazky vyplývající pro Českou republiku z ratifikace *Implementačního plánu z Johannesburgu* patřilo vytvoření dvou základních institucí, které mají zastřešovat strategii UR na úrovni státu. Tyto dvě instituce představuje vládní orgán pro udržitelný rozvoj a národní dokument strategického charakteru pro UR. Česká republika do konce roku 2004 uvedené závazky splnila. Vláda České republiky na základě usnesení vlády č. 778 z 30. července 2003 ustavila **Radu vlády pro udržitelný rozvoj** (RVUR). Dále vláda usnesením č. 836 z 6. srpna 2003 potvrdila statut tohoto orgánu

a návrh rozpočtu. Hlavním krátkodobým cílem RVUR bylo vytvořit „Národní strategii udržitelného rozvoje“ a předložit ji vládě ke schválení. V prosinci 2004 byl tento cíl RVUR splněn a vláda schválila usnesením č.1242/2004 dokument s názvem **Strategie udržitelného rozvoje ČR**.

Z hlediska regionální úrovně se s podporou RVUR od roku 2004 pilotně zpracovávají **regionální strategie udržitelného rozvoje** a to dosud pro region Ústeckého kraje a pro region Libereckého kraje.

II.2.4. Obecné principy udržitelného rozvoje

Paralelně s obecnou definicí UR se vytváří i **sada principů UR**, které definici konkretizují a jejich široká společenská implementace je de facto základním cílem transformace k udržitelnosti.

Mezi zcela obecné a základní principy UR se řadí např. kvalita života, odpovědnost k budoucím generacím, úcta k životu, úcta k přírodě, předběžná opatrnost, holistický přístup a vzájemná závislost, rovnost atp. [18] Řada principů byla definována již v **Agendě 21**, nicméně principy jsou postupně doplňovány, obnovovány, upřesňovány. Tradičně se tyto principy dělí do několika kategorií dle jejich charakteru. Rozeznáváme tak principy hodnotové, etické, strategické, takticko-technické, principy ekonomické, sociální, environmentální apod. Principy UR se podrobně zabývá Moldan v knize „(Ne)udržitelný rozvoj“, kde představuje 33 principů a i prostřednictvím konkrétních příkladů hodnotí stav jejich implementace ve společnosti. [19] Výchozím souborem principů pro posuzování udržitelnosti je také soubor tzv. Bellagio principů konsenzuálně přijatých v roce 1997 v rámci projektu organizace IISD. [20]

Vzhledem k tomu, že sada principů UR je jedním z výchozích zdrojů pro praktickou část diplomové práce, jsou v příloze uvedeny principy UR definované I. Ryndou, principy definované ve Strategii udržitelného rozvoje ČR a již zmíněné principy z Bellagia (viz příloha č. 1, příloha č. 2, příloha č. 3).

II.2.5. Indikátory udržitelného rozvoje

Transformace k udržitelnému rozvoji je proces závislý na tvorbě a efektivním využívání vhodných forem informací. Získávání, transformování, přenášení a využívání

nejrůznějších informací na všech úrovních rozhodování, v nejrůznějších oblastech a formách je typickým rysem současného společenského vývoje a vůbec základem úspěšného přechodu k udržitelnému rozvoji, což vyplývá i z **kapitoly 40 Agendy 21**. Především pak informace kvantitativního charakteru by měly přinést spolehlivé měřítko, jak se postupuje směrem k udržitelnosti. Agenda 21 dále konstatuje, že všeobecně používané indikátory, jako je například hrubý národní produkt nebo údaje o jednotlivých přírodních zdrojích či míře znečištění, neindikují dostatečně jasně, do jaké míry je nastoupena cesta směrem k trvalé udržitelnosti. **Vyzývá k tvorbě metod a indikátorů**, které by hodnotily interakce mezi rozvojem v jednotlivých sektorech, jako je životní prostředí, růst populace, sociální a ekonomické otázky, aby se postupně vytvořila pevná základna pro rozhodovací procesy na všech úrovních a aby se tak přispělo k dosažení udržitelnosti integrovaných systémů životního prostředí a rozvoje. [21]

Indikátory jsou nositelem komunikace, zjednodušeným způsobem popisují určitý stav a podávají o něm zprávu. Zprávu podávají jak těm, kteří rozhodují (politici, vládní instituce, ad.), tak také těm, kteří chtějí být informováni a žádají politická rozhodnutí (veřejnost, nevládní organizace, aj.) Indikátory jsou tradičně vnímány jako integrální součást **rozhodovacích procesů a cyklů**. Tento cyklus lze podle Moldana popsat v pěti krocích [22]:

1. Rozpoznání problému, kdy se daný rozpoznáný jev definuje jako problém.

2. Uznání problému. V této fázi rozhodující činitelé uznávají závažnost problému a uznávají nutnost přijmout určitá opatření. Poskytování informací, nejlépe prostřednictvím několika lehce srozumitelných *indikátorů*, má v této fázi zásadní význam. Tyto indikátory musí být politicky relevantní a musí být podávány přesvědčivým způsobem.

3. Formulace opatření. V této fázi rozhodovacího procesu vlády a jiné rozhodující instituce formulují příslušná opatření, která se pak vtělí do různých protokolů nebo v národním měřítku do zákonů. Při formulaci těchto opatření je nutné stanovit kvantitativní a kvalitativní cíle, kterých je nutno dosáhnout, a stanovit časový horizont, během kterého by měly být splněny. Tato fáze je více či méně dialogem mezi politickou reprezentací, orgány veřejné správy a částí populace, nejvíce dotčenou navrhovanými opatřeními. Z hlediska všech zúčastněných stran hrají i v této fázi důležitou roli *indikátory*.

4. Uskutečnění (implementace) přijatých opatření. Při formulaci opatření se musí určit, jaká instituce je odpovědná za jejich uskutečnění, například prosazování a dodržování zákonů. Součástí této fáze rozhodovacího cyklu je také kontrola, zda se

přijatá opatření skutečně uskutečňují, zda se zákony a nařízení dodržují, zda nejsou jenom na papíře.

5. Zhodnocení uskutečněných opatření. Cílem tohoto kroku je zjistit, zda se podařilo dosáhnout předpokládaného cíle a zda vynaložené úsilí a prostředky přinesly očekávaný výsledek. Jinak řečeno, byly původní předpoklady správné a odpověď společnosti dobře naplánována a skutečně k užitku? Jestliže tomu tak není, je nutno celý rozhodovací proces v nové podobě opakovat. Role *indikátorů* během této fáze je opět zásadní.

Z uvedeného modelu rozhodovacího cyklu vyplývá zcela zásadní role indikátorů UR v rozhodovacích procesech. Aby indikátory mohly plnit svůj účel, musí být však *jasně definované, zjišťované standardními, neměnicími se metodami, kvantifikovatelné* či *kvalifikovatelné* tak, aby je bylo možné porovnávat jednak v čase (konstrukce časových řad, ilustrujících nejen okamžité hodnoty veličin, ale i dlouhodobé trendy) i v prostoru (porovnání v různých zemích), *srozumitelné* občanům, aby závěry z jejich vývoje vyvozované decizní sférou měly naději získat veřejnou podporu a snadno, opakovaně a relativně *levně zjistitelné*, aby náklady na jejich monitorování nebyly nepřiměřeně vysoké, což by vyloučilo potřebnou relativní stabilitu jejich skladby v čase. [23] Podrobná pravidla pro tvorbu indikátorů, jak je definuje Moldan,⁹ jsou shrnuta v příloze č. 4.

V souvislosti s indikátory je účelné objasnit **rozdíl mezi pojmy data a informace**. Ty se v praxi často zaměňují nebo slučují. Pro efektivní komunikaci především mezi odborníky je třeba tyto různé pojmy odlišit a pokusit se vymezit jejich vztah. *Data* jsou většinou chápána jako statická fakta, časově nezávislá. Odrážejí stav reality v určitém okamžiku, a proto je nelze měnit. Lze pouze získávat nová data o realitě v jiném časovém okamžiku. Smyslem zpracování dat je vytvoření informace. *Informace* je význam přisouzený datům, vyplývající z analýzy a zpracování dat. Podle těchto definic lze na data pohlížet jako na od přírody objektivní reprezentanty lidí, objektů, událostí a pojmů. Naopak informace je subjektivní a existuje jenom ve vztahu k příjemci (uživateli). [24]

Indikátory bývají dle svého účelu a dle dalších charakteristik **rozdělovány do různých kategorií**. Podle Wijngaardena experti např. rozlišují 3 typy indikátorů pro

⁹ In: [22]

měření udržitelného rozvoje. Jsou jimi **environmentální indikátory**, **indikátory udržitelnosti** a **indikátory udržitelného rozvoje**. Environmentální indikátory přitom měří změnu stavu životního prostředí a jejich cílem je sdělovat informace o životním prostředí z hlediska vlivu člověka, a to způsobem, který upozorňuje na hlavní příčiny a odkazuje na změnu politik. Indikátory udržitelnosti měří rozdíl mezi aktuálním stavem životního prostředí a udržitelným stavem životního prostředí. Indikátory udržitelného rozvoje konečně měří pokrok směrem k širším cílům udržitelného rozvoje zpravidla v národním kontextu. Rozdíl mezi uvedenými třemi typy je například ten, že environmentální indikátory podávají informace o stavu životního prostředí, zatímco zbývající dva typy zahrnují sociální, ekonomické a institucionální aspekty. Další rozdíl je v tom, že první je zaměřen na *akce*,¹⁰ zatímco další dva se orientují na *řešení problému* a tak mohou ovlivňovat rozhodovací proces, jak je ostatně doporučeno v kapitole 8 Agendy 21. [25]

Podle jiného kritéria je možné indikátory dělit na **prediktivní** a **retrospektivní**. Prediktivní potom poskytují informace o budoucím stavu a rozvoji socioekonomických a environmentálních veličin. Jsou výsledkem modelování vztahu mezi člověkem a životním prostředím. Retrospektivní indikátory poskytují informace o efektivitě současných politik. Retrospektivní indikátory mohou být následně rozděleny na **indikátory hodnotící politiky** a **indikátory hodnotící trend**.¹¹ [25]

Vzhledem k tomu, že se problematikou indikátorů UR začaly zabývat různé mezinárodní organizace, vznikla pro tyto indikátory i řada rozdílných rámců, které můžeme rozdělit na **statické** a **dynamické**. Statický rámec je užitečný zejména pro rozhodování a zpracování opatření k UR, ale není vhodný pro budoucí vlivy a pro analýzy vazeb. K tomu naopak slouží dynamické indikátory, které umožňují tvorbu scénářů a plánů a analýzu vazeb a které se zejména využívají v environmentální ekonomii. Příkladem statického rámce jsou modely PSR a DSR.¹² Model PSR, který vyvinula OECD v roce 1995, je používán pro environmentální oblast, především pak pro problematiku změny klimatu, degradace půd apod. Je založen na vlivu lidských aktivit, které způsobují tlak na životní prostředí a vedou k rozdílným kvalitativním a kvantitativním změnám stavu životního prostředí. Odpovědí na změnu je pak přijetí opatření v rámci daných politik. Od roku 1996 Komise OSN pro udržitelný rozvoj pracuje s modelem DSR, který není založen

¹⁰ Překlad anglického termínu: *action oriented*

¹¹ Překlad anglických termínů: *policy evaluation indicators* a *trend indicators*

¹² PSR: Pressure (zátěž) – State (stav) – Response (odpověď); DSR: Driving Force (hnací síla) – State (stav) – Response (odpověď)

na kauzalitě, ale spíše na udržitelném rozvoji a používá se především na národních úrovních.¹³ [25]

Z hlediska souhrnnosti lze indikátory UR dále dělit na **klíčové (titulkové, „headline“)** a **agregované**. Velký počet témat vztahujících se k udržitelnosti rozvoje způsobuje, že je obtížné trvale zaujmout pozornost médií, politiků i široké veřejnosti. To je důvodem snahy o výběr **klíčových indikátorů**. Jejich smyslem je poskytnout jednoduchou a jasnou informaci o vybraných zásadních faktorech. Příkladem v sociální oblasti je *míra nezaměstnanosti*, v environmentální oblasti pak např. *emise skleníkových plynů na obyvatele*. Obtížné bývá souhrnné hodnocení, neboť jednotlivé indikátory mohou vykazovat pozitivní i negativní hodnoty nebo trendy. Příkladem může být soubor indikátorů udržitelného rozvoje vydaný Komisí OSN pro udržitelný rozvoj. V souboru je v současnosti 58 indikátorů (původně 134), které jsou uspořádány podle rámce DPSIR.¹⁴ Příkladem z ČR může být soubor 24 indikátorů definovaných ve Strategii udržitelného rozvoje ČR nebo pro regionální úroveň například širší sada indikátorů UR pro Krkonoše.¹⁵ Druhým typem jsou agregované indikátory, které integrují do jediného údaje řadu skutečností s cílem poskytnout celkový obraz. Příkladem v ekonomické oblasti je *hrubý domácí produkt – HDP*, v environmentální oblasti nedávno publikovaný *index environmentální udržitelnosti – ESI*. Dalším zástupcem agregovaných indikátorů je index kvality a udržitelnosti života (Index KUŽ), kterým se podrobněji zabývá CESES.¹⁶

Zatímco u souborů klíčových indikátorů jde především o správnou selekci indikátorů, které jsou „atraktivní“ pro politiky i veřejnost a jsou dostatečně reprezentativní (vysoko korelují s dalšími jevy), **agregované indikátory** musí mít jednak „správný“ výběr proměnných a jednak musí být založeny na správném agregačním algoritmu (pro sloučení dílčích dat či indikátorů). [28]

Ve vztahu k environmentální politice existují zhruba tyto typy indikátorů: **deskriptivní, výkonové a indikátory efektivnosti**.¹⁷ Deskriptivní indikátory existují pro všechny části rámce DPSIR a popisují vývoj veličin ve vztahu k environmentálním problémům. V zásadě všechny indikátory jsou deskriptivní, ale ne všechny deskriptivní indikátory jsou indikátory výkonové. Indikátory výkonové měří míru dosažení stanovených cílů. S těmito indikátory spíše pracují specifické skupiny a instituce. Nejvíce

¹³ Tři předcházející odstavce vycházejí z konceptu diplomové práce, jejíž autorkou je Kossara Bozhilova-Kisheva [26]

¹⁴ DPSIR: Driving Forces (hnací síla), Pressure (zátěž), State (stav), Impact (dopad), Response (odpověď)

¹⁵ In: Indikátory udržitelného rozvoje pro Krkonoše [23]

¹⁶ In: Zpráva o lidském rozvoji ČR, 2003 [27]

¹⁷ Překlad anglických výrazů: *descriptive indicators, performance indicators, efficiency indicators*

se používají v částech D, P a S uvedeného rámce. Některé indikátory efektivity vyjadřují vztah mezi jednotlivými články řetězce DPSIR a vyjadřují tak efektivitu (např. ekoefektivita). [29]

Experti přes tvorbu indikátorů se shodují na tom, že **indikátory nemají smysl samy o sobě, ale pouze v širších souvislostech**. Bez těchto širších souvislostí a vazeb na aspekty reality jsou prakticky bezcenné. Každý indikátor sám o sobě vypovídá něco o problému, který reprezentuje, ale fakticky nemusí vypovídat nic o širších souvislostech nebo o systému jako celku. Pouze kombinováním indikátorů a odhalováním širších vazeb je možné nahlédnout na skutečné fungování systému. [29]

II.3. Rámec pro VUR v ČR

V ČR existuje paralelně několik příbuzných názvů, které pokrývají zhruba tutéž oblast výchovy, vzdělávání a osvěty, ale vyjadřují různé akcenty [30]:

- výchova k ochraně přírody,
- výchova k ochraně (a tvorbě) životního prostředí, popř. k péči o životní prostředí,
- ekologická výchova (vzdělávání a osvěta),
- environmentální výchova (vzdělávání a osvěta),
- výchova (a vzdělávání) k udržitelnému způsobu života, popř. v oblasti udržitelného rozvoje (života),
- globální výchova.

Environmentální výchova (a vzdělávání) zdůrazňuje zaměření na celé (přírodní i umělé) životní prostředí (člověka), zdůrazňuje odlišnost od pouhé „výuky ekologie“. **Ekologická výchova (a vzdělávání)** zdůrazňuje **zaměření na vztah** člověka a prostředí („v polemice“ s předchozím názvem) nikoli jen na poznání okolí obklopujícího člověka (životního prostředí). Zdůrazňuje tedy celostní (holistické) pojetí, lze ji odvodit od „**ekologie člověka**“ (**sociální/humánní ekologie**), aplikovaného oboru zkoumajícího vztah člověka a jeho prostředí. **Výchova k udržitelnému způsobu života (v oblasti udržitelného rozvoje/života)** zdůrazňuje vyvážený důraz na kvalitní životní prostředí, ekonomický a sociální rozvoj, na dlouhodobou udržitelnost, implicitně je v současném

chápání pojmu „udržitelný rozvoj“ zahrnuta např. i široká účast a zapojení veřejnosti v rozhodování. [30]

Vzhledem k tomu, že se v **ČR termín „vzdělávání k udržitelnému rozvoji“ dosud plně neukotvil a neujal**, frekvenční analýza tohoto termínu v českých strategických dokumentech a metodických, výukových a jiných relevantních materiálech by pravděpodobně dospěla k závěru, že v ČR se VUR prakticky nevyskytuje. Není to ovšem zcela pravda. VUR je v ČR totiž přítomno do značné míry v zastoupení výše uvedených oblastí vzdělávání, výchovy a osvěty. Kdybychom uvedenou frekvenční analýzu zaměřili na termín „EVVO“ či „ekologická výchova“, výsledek by byl mnohem povzbudivější.¹⁸ V diplomové práci dále vycházím z premisy, že VUR je do značné míry spojeno se všemi výše uvedenými oblastmi výchovy a vzdělávání, které z praktického hlediska budu označovat termínem EVVO.¹⁹

Vzhledem k tomu, že cílem této diplomové práce je mj. vyjádřit rámec pro VUR v České republice, je nezbytné se **blíže zaměřit na rámec EVVO** jako oblasti, která je již významně začleněná ve formálním i neformálním vzdělávání a její statut vyplývá z řady strategických dokumentů a několika právních norem. Zároveň následující rešerši existujících relevantních dokumentů, literatury a dalších materiálů z hlediska aspektů EVVO v ČR vždy ve vhodných místech doplňuji o souvislosti s oblastí VUR.

II.3.1. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta v ČR – vznik a vymezení

Počátky EVVO jsou ve **výchově k ochraně přírody**, která se jako nově vznikající obor výchovy objevila v 60. letech a která byla spojena s takzvaným prostým ochranářstvím, tzn. s ochranou přírody, přírodních zdrojů a se statickou péčí o přírodní památky. V sedmdesátých letech se s postupným rozšiřováním záběru této oblasti výchovy hovoří o výchově k ochraně a tvorbě životního prostředí, později o komplexnější výchově k péči o životní prostředí. [32]

V roce 1970, který byl organizací UNESCO vyhlášen jako Mezinárodní rok výchovy, přijal pracovní seminář IUCN **definici výchovy k péči o životní prostředí**, která

¹⁸ *EVVO* je relativně nový termín ustálený až vydáním Státního programu EVVO ČR v roce 2000. V historických začátcích se používal termín výchova k ochraně přírody. [31]

¹⁹ Termín *EVVO* (environmentální vzdělávání, výchova a osvěta) pro uvedené oblasti používají aktuální strategické dokumenty a veřejná správa.

patří k obecně nejčastěji přijímaným. Výchova k péči o životní prostředí je, podle této definice, proces poznávání hodnot a vyjasňování základních principů za účelem vytváření poznatků a přístupů nezbytných porozumění a docenění vzájemných vztahů mezi člověkem, jeho kulturou a jeho biofyzikálním okolím. Tato výchova zahrnuje i praxi v rozhodování a vlastní formulování pravidel chování a jednání ve věcech týkajících se kvality životního prostředí. [33]

Základní rysy EVVO byly blíže vymezeny v **Bělehradské chartě** (1975) a závěrech **Tbiliské konference** (1977). Zde se již hovoří o **ekologické výchově**,²⁰ která je chápána jako výchova o životním prostředí, v životním prostředí a pro (ochranu) životní(ho) prostředí a má tyto charakteristické znaky [34]:

- chápe životní prostředí v jeho celistvosti – přírodní i člověkem vytvořené,
- je trvalým celoživotním procesem – školním i mimoškolním,
- je interdisciplinární,
- věnuje pozornost globálním, regionálním i místním hlediskům a současným i budoucím situacím,
- zabývá se rozvojem a růstem z hlediska životního prostředí,
- vede k aktivní účasti v prevenci a řešení problémů životního prostředí,
- orientuje se na znalosti, postoje, dovednosti a účast.

Širší než čistě „životněprostředíové“ pojetí ekologické výchovy spatřuje i Horká, když zahrnuje do ekologické výchovy vedle aspektů *přírodovědných* i aspekty *etické, sociální a kulturní* aj. Ekologické vzdělávání pak zahrnuje témata a komplexní vazby mezi čerpáním přírodních zdrojů, spotřebou energie, hranicemi průmyslového růstu, životním standardem, hranicemi zátěže přírody, kvalitou života, prostředím vytvořeným lidmi a vztahem kultury a přírody. [34]

Jednou z dalších starších definic ekologické výchovy je definice Břicháčka, který ji chápe jako výchovu k *odpovědnému jednání vůči přírodě i lidem*. [31]

Uvedené původní vymezení ekologické výchovy mj. potvrzuje, že už od 70. let se důležité principy VUR (kterými se blíže budu zabývat v dalších kapitolách) integrují v rámci výchovy a vzdělávání více či méně spojených s životním prostředím. Tento jev zcela určitě souvisí s faktem, že i samotný koncept udržitelného rozvoje vznikl a až do

²⁰ Termín *ekologická výchova* je v prostředí ČR obecně nejrozšířenější a nejpoužívanější, a to i navzdory tomu, že v oficiálních vládních a ministerských dokumentech se od doby přijetí Státního programu EVVO ČR v roce 2000 již prakticky neobjevuje.

nedávna se vyvíjel v „resortu“ životního prostředí, a to především jako reakce na dramatický nárůst viditelných problémů životního prostředí v druhé polovině 20. století a s tím spojeného ohrožení kvality života společnosti.

II.3.2. Právní, dokumentové a institucionální zakotvení EVVO v ČR

EVVO v různých modifikacích můžeme v ČR nalézt v několika platných právních normách. Dle **zákona č.17/1992 Sb., o životním prostředí**, se výchova, osvěta a vzdělávání provádějí tak, aby *vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách*. [35] **Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny**, ukládá povinnost MŽP a MŠMT *spolupracovat na zajišťování ekologické výchovy a vzdělávání*. [36] **Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí**, ve znění zákona č. 6/2005 Sb., definuje *práva a povinnosti ústředních správních orgánů a krajů ve vztahu k zajišťování EVVO*. [37] Konečně i ústřední zákon pro oblast školství, tzv. **školský zákon**, dílčím způsobem tuto oblast reflektuje,²¹ neboť za obecné cíle vzdělávání považuje mj. *získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje*. [38]

Pro EVVO má dále strategický význam **Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice (SP EVVO)**. SP EVVO je základní strategický dokument zajišťující dlouhodobý rozvoj EVVO v ČR. Dokument definuje a zavádí do obecného povědomí nezbytnou terminologii. Posouvá pojetí výchovně vzdělávacího procesu z roviny ekologie jako vědy o vztazích mezi organismy a prostředím do roviny environmentální, kde je nezbytné pochopit systémové souvislosti v kontextu stále se zrychlujícího antropocentrického ovlivňování přírodního prostředí. Obsahuje východiska, komentuje současný stav, stanovuje cíle a nástroje a nastiňuje potřebné úkoly rozdělené do čtyř částí: *1. veřejná správa, 2. děti, mládež a pedagogičtí a odborní pracovníci, 3. environmentální vzdělávání a osvěta v podnikové sféře, a 4. informace, osvěta a poradenství pro veřejnost*. SP EVVO je významným preventivním nástrojem péče

²¹ V rámci procesu vnějšího připomínkového řízení v roce 2003 mj. MŽP požadovalo mnohem významnější zpracování problematiky EVVO a VUR v rámci školského zákona. MŠMT připomínky neakceptovalo s odůvodněním, že obě témata mají být dostatečně zohledněna v dokumentech navazujících na školský zákon, především pak v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

o životního prostředí i preventivním nástrojem šetřícím finanční prostředky za nápravu škod na životním prostředí. [39]

SP EVVO přijala vláda usnesením č. 1048/2000. Neoddělitelnou součástí tohoto usnesení je jeho příloha – Akční plán SP EVVO na léta 2001–2003. Ve spolupráci se členy stálé Meziresortní pracovní skupiny EVVO při MŽP byl v roce 2003 zpracován Akční plán SP EVVO na léta 2004–2006, který byl následně schválen usnesením vlády č. 991/2003. Plnění Státního programu EVVO ČR koordinuje a sleduje Ministerstvo životního prostředí. [40]

Na výzvy po transformaci systému českého školství reaguje ústřední strategický dokument resortu školství z roku 2001, **tzv. Bílá kniha**.²² Jedná se o systémový dokument, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. V tomto dokumentu lze nalézt důležité principy odpovídající oblastem EVVO a VUR. Například v kapitole *Obecné cíle vzdělávání a výchovy* se mj. uvádí za jednu z životně důležitých podmínek uchování kontinuity lidské společnosti a její kultury *výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, kdy jde nejen o zprostředkování poznatků, ale i o vytvoření citlivého vztahu k přírodě a získávání schopností i motivace, k aktivnímu utváření zdravého životního prostředí a odstraňování chudoby v celosvětovém měřítku*. [41] Blíže se obsahu Bílé knihy věnuje kapitola č. III.1. (tabulka č. 2).

Další důležité platné dokumenty se vztahem k EVVO:

- **Státní program ochrany přírody a krajiny ČR**, který obsahuje úkoly k EVVO na správách národních parků a chráněných krajinných oblastí (schválen 1998);
- **Akční plán zdraví a životního prostředí ČR**, který ve vztahu k jím zabezpečované problematice věnuje pozornost také vzdělávání, výchově a osvětě (schválen 1998);
- **Evropská úmluva o krajině**, která obsahuje i opatření pro oblast EVVO (ratifikována parlamentem ČR v roce 2004);

²² Oficiální název dokumentu je „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*“

- **Aarhuská úmluva**, která souvisí s efektivním poskytováním environmentálních informací a je tedy předpokladem EVVO (ratifikována parlamentem ČR v roce 2004);
- **Metodický pokyn k EVVO ve školách a školských zařízeních**, který informuje ředitele základních a středních škol o EVVO a na krajské úrovni doporučuje postupy při jejich realizaci (schválen 2001);
- **Standard dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v EVVO**, který stanovuje podmínky dalšího vzdělávání v oblasti EVVO (schválen 2005).

Aby výčet základních dokumentů byl úplný i z hlediska relevance k VUR, je vhodné jej rozšířit o následující dokumenty:

- **Strategie udržitelného rozvoje ČR**, která mj. definuje základní principy a východiska pro UR v ČR a v jedné ze 4 klíčových kapitol se věnuje oblasti vzdělávání (schválena 2004);
- **Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání v České republice z roku 2005**, který pro střednědobý horizont definuje cíle rozvoje vzdělávací soustavy a mj. i indikátory jejich plnění (schválen 2005).

V roce 2007 budeme moci doplnit tento výčet minimálně o jeden další dokument, který vznikne na základě přijetí Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN; bude se jednat o „Národní strategii vzdělávání k udržitelnému rozvoji“ (viz kapitola II.4.3).

Z institucionálního hlediska je EVVO zabezpečeno především činnostmi MŽP, MŠMT, Meziresortní pracovní skupinou pro EVVO při MŽP a agenturou pro environmentální informace CENIA.²³ Pro VUR jsou dále důležité tyto instituce:

- **Ústav pro informace ve vzdělávání (UIV)**, jehož cílem je monitoring a vyhodnocování informací o aspektech vzdělávací soustavy v ČR,
- **Rada vlády pro udržitelný rozvoj (RVUR)**, která je pravděpodobnou budoucí platformou pro tvorbu „Národní strategie vzdělávání k UR“ ,
- **Rada pro výzkum a vývoj**, jako instituce pro oblast, která se vzděláváním komplementárně souvisí.

²³ Příspěvková organizace CENIA vznikla v roce 2005 transformací z Českého ekologického ústavu.

- **Centrum pro otázky životního prostředí**, při kterém působí Fórum vysokoškolských učitelů a které sehraává důležitou roli v rámci implementace environmentálních aspektů a aspektů udržitelného rozvoje do systému terciárního vzdělávání v ČR aj.

II.3.3. Současná praxe v oblasti EVVO v ČR

Na základě SP EVVO vznikají od roku 2002 v jednotlivých krajích ČR tzv. **krajské systémy EVVO**. Jedná se o integrované systémy podpory (finanční, metodické, institucionální aj.) a výměny informací v oblasti EVVO v rámci kraje. Systémy po formální stránce vycházejí z přijatých **krajských koncepcí EVVO**. Aktuálně mají v ČR přijatou koncepci EVVO všechny kraje s výjimkou kraje Vysočina. Vzhledem k tomu, že tyto koncepce mají většinou střednědobý až dlouhodobý charakter, přijímá většina krajů i krátkodobé akční plány k těmto koncepcím. Koncepce zpravidla obsahují část analytickou, část koncepční a část realizační, ne všechny zahrnují výhled finančního zabezpečení realizace koncepce. Cílové skupiny koncepcí jsou ve většině z nich (podobně jako ve Státním programu EVVO) *děti a mládež, pedagogové a pedagogičtí pracovníci, veřejná správa a podniková sféra*.

Oblastí EVVO se v ČR zabývá **řada nestátních neziskových organizací**, které plní jak funkci normotvornou (podílejí se na formulování právních norem a podobě strategických dokumentů), tak především realizují specializované vzdělávací programy pro žáky, studenty, pedagogy a další veřejnost. V rámci formálního vzdělávání jsou to zejména **centra a střediska ekologické výchovy**, kterých v ČR působí více než šedesát.²⁴ Většina těchto center a středisek je profesně sdružena buď v Síti středisek a center Pavučina anebo jsou akreditovanými ekocentry ČSOP.²⁵ Dalším typem NNO působících v oblasti EVVO jsou organizace s celorepublikovou působností, které se zaměřují na systematické vytváření sítí škol s rozšířeným začleněním environmentálního vzdělávání a výchovy.²⁶

V systému **počátečního vzdělávání** v ČR však dosud není EVVO optimálně implementováno, přičemž rezervy jsou zejména v systematizaci. Důsledkem jsou značné

²⁴ Do programu MŽP s názvem *Národní síť středisek a center EVVO* bylo v roce 2004 zapojeno 68 NNO.

²⁵ Aktuální přehled těchto středisek a center EVVO je k dispozici na stránkách uvedených organizací (www.pavucina-sev.cz a www.csop.cz).

²⁶ Jedná se především o SSEV Pavučina, Sdružení TEREZA a KEV.

rozdíly mezi školami v míře začlenění tohoto tématu. V roce 2001 vznikl na základě metodického pokynu MŠMT teoretický institut **školních koordinátorů EVVO**,²⁷ ale protože se nejedná o závaznou normu a vzhledem k tomu, že tento institut nebyl dále zohledněn v profilu pedagoga (tzn. ve finančním či jiném ohodnocení nebo v započítatelné kvalifikaci), existují koordinátoři EVVO především na školách, které se nacházejí ve sféře vlivu blízkých středisek a center EVVO. MŠMT v současnosti uvažuje o zavedení jisté kompenzace pro školní koordinátory EVVO a to ve formě snížení počtu hodin výuky o 2 hodiny týdně. Od konce roku 2004 navíc na základě Akčního plánu SP EVVO zpracovalo MŠMT **Standard dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v EVVO**. Obě uvedená opatření mohou mít na nárůst počtu školních koordinátorů EVVO a na zlepšení obecné environmentální gramotnosti pedagogů pozitivní vliv.

Zcela zásadní význam pro EVVO i VUR má i aktuální proces implementace **Rámcového vzdělávacího programu pro oblast základního vzdělávání (RVP ZV)** do vzdělávacího systému v ČR. Je významnou příležitostí pro systematické a tedy plošné začlenění EVVO v rámci počátečního vzdělávání, neboť řadí environmentální výchovu mezi průřezová témata určená k zapracování do **školních vzdělávacích programů (ŠVP)** daných základních škol v ČR. Povinnost tvorby vlastních ŠVP podle parametrů RVP ZV vychází ze schváleného školského zákona, přičemž výuku podle vlastních ŠVP mají základní školy zahájit v roce 2007. Poprvé v historii školství v ČR tak mají pedagogové školy možnost podílet se na celkové podobě závazného vzdělávacího dokumentu. Mezi hlavní přednosti tohoto procesu patří určitě možnost významnější identifikace pedagogů s předmětem a formou výuky. Hlavním úskalím naopak může být zejména nepřipravenost pedagogů na tuto zásadní a poměrně rychlou změnu. [43]

Z hlediska VUR jsou důležité především tyto aspekty tvorby ŠVP:

- široká participace a spolupráce pedagogů různých oborů,
- zohledňování specifických podmínek jednotlivých škol,
- důraz na otevřenost školy ke spolupráci s dalšími subjekty ve společnosti,
- důraz na propojování učiva,
- posílení evaluace vzdělávání,
- implementace modelu klíčových kompetencí²⁸ aj.

²⁷ Metodický pokyn k EVVO ve školách a školských zařízeních, MŠMT, 2001 [42]

²⁸ Za klíčové kompetence bývá označován souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V RVP ZV jsou v etapě základního

Situaci v **terciárním vzdělávání** shrnuje a komentuje publikace „Vzdělávání, informace, indikátory“, která mj. obsahuje přehledy začlenění ekologie, problematiky životního prostředí a udržitelného rozvoje jak ve studijních programech pedagogických fakult, tak v programech dalších fakult připravujících učitele. [45] Aktuální přehled začlenění environmentální problematiky a udržitelného rozvoje ve všech studijních oborech vysokých škol v ČR zpracovalo v roce 2005 Centrum pro otázky životního prostředí. Z uvedených přehledů vyplývá, že i v rámci vysokého školství je environmentální problematika a problematika UR zohledňována nekoncepčně,²⁹ individuálně a tedy různým způsobem a různou měrou.

V oblasti **neformálního environmentálního vzdělávání** opět v ČR působí řada NNO, které se do značné míry shodují s NNO uvedenými výše v oblasti formálního vzdělávání. Cílové skupiny, na které se i dle Státního programu EVVO zaměřují, jsou zejména pedagogové, pedagogičtí pracovníci a veřejná správa, méně pak podniková sféra a ostatní veřejnost. Řada NNO se profesionálně zabývá i **environmentální osvětou** a **environmentálním poradenstvím**.³⁰ Pro vzdělávací programy **dalšího vzdělávání** existují na Ministerstvu vnitra (pro cílovou skupinu veřejné správy) a na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy (pro cílovou skupinu pedagogů a pedagogických pracovníků) **akreditační systémy**. Tyto systémy však zatím nerozlišují kategorie vzdělávacích programů orientovaných na UR (či VUR). Úroveň, především kvantitativní, dalšího vzdělávání v ČR ve srovnání s vyspělými státy Evropy je velmi nízká a požadavky na pravidelné osvojování si nových kompetencí a znalostí zaměstnanců naopak neustále rostou. Naznačený deficit se aktuálně snaží řešit věcný záměr zákona o dalším vzdělávání, který v roce 2005 začala projednávat vláda ČR.

Přímo v rámci oblasti označované VUR se zatím v ČR mnoho projektů nerealizovalo. Mezi nejznámější patří projekt Nadace Partnerství a Střediska ekologické výchovy a etiky SEVER s názvem *Škola pro udržitelný život*, jehož deklarovaným cílem je propagovat vzdělávání v oblasti udržitelného rozvoje a prostřednictvím škol facilitovat zapojení veřejnosti do konkrétních akcí směřujících ke zlepšení životního prostředí. Dalším viditelným projektem, který se otevřeně hlásí ke vzdělávání k udržitelnému

vzdělávání za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské a kompetence pracovní. [44]

²⁹ Dlouhá, J.: *Fórum vysokoškolských učitelů*. In: [45]

³⁰ Většina environmentálních poraden je v ČR sdružena v síti STEP (Síť environmentálních poraden).

rozvoji, je projekt UNESCO *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, v ČR koordinovaný organizací KEV. Jeho cílem je mj. přispět ke kvalitativní změně pojetí ekologického vzdělávání a výchovy jako vzdělávání a výchovy k udržitelnému rozvoji. [46] Zajímavým projektem, který lze řadit do oblasti VUR, je *tvorba nástroje pro měření ekologické stopy škol*.³¹ Rezervy v oblasti dalšího vzdělávání pro UR dokresluje i fakt, že v akreditačním systému Ministerstva vnitra jsou aktuálně registrovány pouze 3 programy, které jsou přímo zaměřeny na problematiku udržitelného rozvoje.

II.3.4. Současná teorie v oblasti EVVO a VUR v ČR

Odborná veřejnost v oblasti EVVO a VUR se shoduje na tom, že současné pojetí vzdělávání musí doznat změn a to především z toho důvodu, že tradiční formy vzdělávání nevyhovují požadavkům transformace k udržitelnosti. Dlouhá zdůrazňuje zejména *interdisciplinaritu* jako důležitý prvek modernizace celé vzdělávací soustavy.³² Podle Moldana by mezi klíčové cíle současného vzdělávání měla patřit schopnost *porozumět celostní povaze světa a vzájemnému propojení přírodních, lidských a lidmi vybudovaných systémů*. Environmentální vzdělávání, ve svém optimálním teoretickém konceptu (pojaté jako nauka o souvislostech a využívající fakta jako materiál) je pak vhodným příkladem k celkové reorientaci školství.³³

Horká za základní rámec pro výchovu v současnosti a budoucnosti považuje globální výchovu, kterou chápe jako vhodný prostor pro uplatňování jak myšlenek ekologické výchovy, tak pro realizaci jednotlivých principů, tezí a kroků ve výchově k udržitelnému rozvoji. Koncept globální výchovy staví na rozvíjení klíčových kompetencí, mezi které řadí tyto schopnosti a dovednosti [2]:

- adaptovat se a prosadit v měnícím se prostředí, být odolný vůči rizikům,
- kriticky přistupovat k možným negativním důsledkům civilizace, anticipovat je,
- neustále (celoživotně) se učit a vzdělávat, být otevřený novým poznatkům, všestranně zpracovávat informace, zvládat nové informační technologie, počítačovou gramotnost,
- porozumět současné společnosti, ekonomice a dalším problémům (životní prostředí, sociální problémy, jiné kultury apod.)

³¹ Projekt od roku 2004 realizuje Ústav pro ekopolitiku, o.p.s.

³² Dlouhá, J.: *Fórum vysokoškolských učitelů*. In: [45]

³³ Dlouhá, J.: Úvod. In: [5]

Zásadní význam v transformaci vzdělávací soustavy pak mají určitě **vysoké školy**. Environmentální vzdělávání na vysokých školách by podle Dlouhé mělo být spíše *dynamické* než *statické* povahy, tzn. mělo by rozvíjet nejen *kognitivní*, ale i *reflexivní*, *emoční* a „*akční*“ kvality.³⁴ Tomu v zásadě odpovídá i koncept Horké, která v teorii ekologické výchovy rozlišuje složky *poznávací* (kognitivní), *postojové* (hodnotící) a *činnostní* (přetvářecí). Braniš na příkladu změn témat, nástrojů a koncepcí v oblasti ochrany ŽP názorně demonstruje důležitost *reorientace vysokého školství na praxi*. Má-li obstát absolvent studia environmentálních směrů v dnešním světě, nestačí už podle Braniše příprava na to, jak dosáhnout více znalostí, ale *jak těchto znalostí využít k řešení konkrétních situací v praxi*.³⁵

Tabulka č. 1: Příklady změn témat, nástrojů a koncepcí v oblasti ochrany ŽP

tradiční úkoly	nové úkoly
návrh chráněného území	ekonomické souvislosti života v NP
vliv těžby uhlí na podzemní vody a na geomorfologii území	optimalizace využívání zdrojů v regionu a zaměstnanost
projekt moderní skládky komunálního odpadu	odpadové hospodářství v obci s ohledem na úspory obecního rozpočtu a rozvoj rekreace
proces EIA	místní Agenda 21 a územní plán
dosažení žádoucí míry čistoty toku stanovením kapacity ČOV	hledání nástrojů k ovlivnění výrobců neprodukovat fosfátové detergenty
sběr dat vlastním měřením nebo přejímání dat z měření jiných	využívání databází
jak pokrýt požadavky na vzdělání nákupem vhodných knih a časopisů	jak naučit v krátké době efektivně využívat internet
vytváření mapových podkladů pro přípravu územního plánu	využití technik GIS
pokuty	vyjednávání/obchodovatelné povolenky
podnikový ekolog	EMAS
ochrana přírody – ochrana ŽP	trvale udržitelný rozvoj

Zdroj: Braniš, M.: Interaktivní výuka problematiky životního prostředí. In: [5]

I na základě úkolů č. 22–24 Akčního plánu na léta 2001–2003 SP EVVO probíhá na univerzitní půdě odborná diskuse k obsahu a rozsahu **minima znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově**. V diskusi lze rozlišit 2 hlavní teoretické proudy. První v zásadě navazuje na výchovu k ochraně a péči o životní prostředí a tak vychází při tvorbě minima především z environmentálního základu, který doplňuje o aspekt a souvislosti udržitelného rozvoje.

³⁴ Dlouhá, J.: Fórum vysokoškolských učitelů. In: [45]

³⁵ Braniš, M.: Interaktivní výuka problematiky životního prostředí. In: [5]

Toto minimum je zaměřeno kromě znalostního základu i na didaktické aspekty problematiky a např. i na praktické zásady organizace a řízení environmentální výchovy na školách. Takto koncipované minimum je určeno pro vysokoškolské studenty oboru učitelství.³⁶ Druhý názorový proud vychází primárně z konceptu udržitelného rozvoje, kdy zdůrazňuje provázanost environmentálních, sociálních a ekonomických aspektů. Podoba tohoto minima se opírá o vztahy a vazby mezi člověkem a životním prostředím, pro které nachází i nejvíc praktických příkladů. Minimum neobsahuje didaktické aspekty, je založeno na principu minimálních znalostí a je určeno všem studentům vysokých škol.³⁷

Obecné **požadavky na současné pedagogy**, které by měly být základem pro tvorbu minima, shrnuje Horká následovně: „Inovace ve vzdělávání je spojována s odklonem od zahlcování žáků vědomostmi a s návratem k vyváženému rozvoji všech stránek osobnosti. Opravdového pedagogického mistrovství pak dosahují učitelé, kteří nepředávají jen sumy poznatků, ale kteří naučí každého i dobře se učit, kriticky myslet, tvořit a orientovat se samostatně a dokáží podporovat přirozenou touhu po poznání. Od učitelů se také očekává, že naučí své žáky pracovat samostatně i v týmech, otevřeně komunikovat s ostatními, zvládat konflikty, chápat vzájemnou závislost, respektovat odlišné názory, řešit problémy, vést plnohodnotný život, jednat v souladu s morálními normami a s osobní odpovědností.“[48]

Odborná diskuse probíhá i v oblasti **praktické implementace environmentální výchovy a VUR do vzdělávání**. Kvasničková považuje environmentální výchovu ve smyslu přípravy občanů pro udržitelný rozvoj lidské společnosti za neodmyslitelnou součást celého působení školy. Škola může působit buď ve vlastním vyučovacím procesu (tj. v jednotlivých učebních předmětech, do nichž je dosud tradičně rozdělena) anebo v době mimo vyučování (tj. mnoha různými aktivitami, celkovým duchem školy, spoluprací s mimoškolní oblastí). Praktickým řešením zabudování environmentální výchovy a principů UR do chodu školy pak může být přijetí školního plánu ekologického vzdělávání a výchovy.³⁸ Kulich navíc doporučuje tyto možné formy zařazení EV v rámci vyučování: samostatný předmět, vícedenní terénní kurzy a školní projekty. Za další

³⁶ Horká, H. – Kulich, J. – Lišková, E. – Máchal, A.: Ekologické/environmentální minimum pro studenty oboru učitelství (návrh). In: [47], s. 7-13

³⁷ Rynda, I.: Minimální všeobecný základ znalostí o životním prostředí a (trvale) udržitelném rozvoji pro všechny stupně vysokých škol. In: [47], s. 14-32

³⁸ Kvasničková, D.: Ekologické vzdělávání v oblasti středních škol a přípravy dalšího vzdělávání učitelů. In: [45], s. 53-54

podmínku „udržitelné školy“ považuje i *ekologizaci prostředí, provozu i celkové atmosféry školy*. [49] Podle Dytrtové se v tradičně chápaném způsobu vyučování mohly využívat metody slovní a demonstrační, jako je výklad, popis, demonstrace. V současném trendu vzdělávání, kdy cílem vyučování jsou kompetence žáků, tyto tradiční metody nevyhovují. Proto doporučuje při implementaci environmentálního vzdělávání do rámce počátečního vzdělávání využít metody *interdisciplinárního aktivního učení*, jako je pozorování, diskuse, problémové vyučování, řešení školních projektů, terénní práce a samostatné práce žáků aj. [50]

Podobně jako vzdělávací proces i současný **výzkum v oblasti EVVO a VUR** má tendenci orientovat se více na praxi. Předmětem jeho zájmu je v současnosti zejména *efektivita EVVO* (jak koncept měření efektivity, tak různé vlivy na efektivitu). Připravuje se výzkum vyhodnocování efektivity environmentální výchovy. Je to zejména reakce na drtivou převahu kvantitativních ukazatelů používaných v praxi k vyhodnocování EVVO. Činčera proto rozlišuje 3 typy nástrojů pro hodnocení kvality environmentálních vzdělávacích programů:

- hodnocení programu podle určitých předem daných kritérií,
- hodnocení programu podle míry dosažení deklarovaných cílů (měřeno například posunem v postojích či znalostech účastníků akce),
- hodnocení plošné míry environmentální gramotnosti v daném regionu.

Praktické uplatnění každého z těchto nástrojů má své specifické metodické obtížnosti a sporné otázky. Zůstávají nicméně výzvou k hlubším výzkumným rozborům a hlavně k aplikaci v systému EVVO. [51]

V roce 2001 zpracovaly organizace STUŽ a SEVER na zakázku MŠMT plošný **průzkum ekologické gramotnosti žáků a studentů (ZŠ a SŠ)**. Cílem průzkumu bylo zjistit celkovou úroveň znalostí, dovedností a postojů žáků a studentů v oblasti životního prostředí a udržitelného rozvoje, její vývoj v průběhu školního vzdělávání a vliv cílené ekologické výchovy na tyto znalosti, dovednosti a postoje. Metodika průzkumu definovala mj. indikátory ekologické gramotnosti pro kompetence odpovídající minimálnímu standardu po ukončení povinného vzdělávání. Průzkum mj. odhalil tyto nejméně osvojené znalosti, dovednosti a postoje u žáků a studentů v ČR:

- základní pojmový aparát (ekologie, udržitelný rozvoj),
- praktická znalost přírodních hodnot místa a regionu,

- schopnost ocenění hodnot místa a přírody,
- znalost historických změn krajiny způsobených člověkem ,
- přehled o nejznámějších globálních problémech,
- schopnost myslet v souvislostech o globálních problémech (správně analyzovat jejich příčiny) aj. [52]

Jiná odborná debata se v ČR zabývá problematikou **kulturně-psychologických vlivů na účinnost EVVO**. Zahraniční průzkumy ukazují, že v kulturách, kde se klade již na stupni rané výchovy velký důraz na přednostní právo osobního rozvoje, kariéry a úspěchu, jsou lidé méně ochotni spolupracovat při řešení takových aspektů UR, které se jich přímo nedotýkají či při těch, které mají spíše globální charakter. Dále se například ukazuje důležitost pozitivních emocionálních zážitků během kontaktu s přírodou od raného dětství pro získání kompetencí k ochraně přírody a k udržitelnému rozvoji.[53] Ověřováním těchto a dalších kulturně-psychologických aspektů EVVO se v současnosti zabývá i výzkum s názvem *Odcizování dětí přírodě* realizovaný Ekologickým centrem hlavního města Prahy – Toulcův Dvůr.

Na závěr této kapitoly ještě na dvou případech nastíním, jak bývá v ČR koncept VUR definován. Podle Moldana má výchova (vzdělávání) pro udržitelný rozvoj tyto rozměry: ekologický, ekonomický, technologický a společenský. VUR podle něj není pouhým rozšířením environmentální výchovy, má rozvíjet znalosti, ale i dovednosti a smysl pro hodnoty. [19] Podobně vyznívá i definice vzniklá v rámci česko-anglického projektu *Škola – místo k životu*: „Výchova k trvale udržitelnému rozvoji je širším pojmem než ekologická výchova. Zahrnuje aspekty osobnostně sociální výchovy, výchovy k občanství, morální a duchovní výchovy a pochopení hospodářských a politických procesů. Má základ v místním společenství, ale globální perspektivu. Je založena na 3 aspektech: uvědomění, kompetence k jednání, aktivizace.“ [48]

II.4. Rámec pro VUR v dokumentech OSN a v prostředí EU

Podobně jako se koncept UR v České republice etabluje s určitým zpožděním oproti vyspělým evropským ekonomikám, je i oblast VUR více rozvinuta v západní Evropě nežli u nás. V ČR se tak v současnosti můžeme inspirovat nejen obecnými mezinárodními strategiemi pro oblast VUR, ale například i mnohem konkrétnějšími

koncepty, které už si zpracovali Nizozemci, Britové, Švédové nebo Izraelci. [54] V této kapitole jsou blíže shrnuty závěry pro oblast VUR z významné mezinárodní konference, dvě významné mezinárodní koncepce vztahující se k oblasti VUR a uveden jeden konkrétní příklad národní koncepce VUR.

II.4.1. Implementační plán z Johannesburgu

Jedním z hlavních výstupů Světového summitu o udržitelném rozvoji (WSSD) konaného v Johannesburgu v roce 2002 bylo přijetí tzv. **Implementačního plánu pro přechod k udržitelnému rozvoji**. V tomto dokumentu, který obsahuje 170 bodů (opatření) a je faktickým implementačním plánem pro dokument Agenda 21 přijatý v roce 1992 na konferenci v Riu de Janeiro,³⁹ lze nalézt i pasáže důležité z hlediska VUR. Je v něm mj. zakotveno, že vzdělávání je pro podporu UR klíčové, že je zapotřebí začleňovat UR do vzdělávacích systémů na všech úrovních, že je nezbytné poskytovat všem členům společnosti široké spektrum oficiálních i neoficiálních příležitostí k trvalému vzdělávání, že je vhodné podporovat vzdělávání k propagaci UR aj. Vedle *Implementačního plánu* byl mj. na summitu přijat Akční program „**Udržitelný svět je možný**“, který obsahuje doporučení pro světovou společnost mj. v oblasti vědy, vzdělávání a budování kapacit. Doporučení klade především důraz na rozvoj celoživotního vzdělávání.⁴⁰

II.4.2. Implementační plán UNESCO pro „Desetiletí výchovy k UR“

Rok 2005 je úvodním rokem celosvětového **Desetiletí výchovy k udržitelnému rozvoji** (v textu je používána zkratka DESD⁴¹), které na léta 2005–2014 vyhlásilo Valné shromáždění OSN. Koordinací aktivit spojených s dekádou byla pověřena organizace UNESCO. Ještě před začátkem dekády v roce 2004 přijalo UNESCO *Implementační plán pro DESD*. Tento plán podrobně definuje cíle, metody, hlavní cílové skupiny a další aspekty související s efektivní implementací principů VUR do jednotlivých vzdělávacích systémů. Implementační plán DESD je dokument obecný, konstruovaný s ohledem na jeho využití ve většině zemí světa. Základní vizí DESD je svět, kde každý jedinec má přístup ke vzdělání a příležitost učit se hodnotám, jednání a životnímu stylu, které jsou důležité pro

³⁹ Konference OSN o životním prostředí a rozvoji

⁴⁰ In: [17], (s. 76-77)

⁴¹ Decade of Education for Sustainable Development (DESD)

transformaci společnosti k udržitelnosti. Dokument mj. zahrnuje základní koncept pro tvorbu indikátorů úspěšnosti implementace VUR. [55] Koncept je přílohou č. 5.

II.4.3. Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN

Konkrétnějším dokumentem, který se přímo týká oblasti VUR na mezinárodní úrovni, je **Strategie vzdělávání k UR Evropské hospodářské komise (EHK) OSN**. Strategie byla přijata na Zasedání na vysoké úrovni zástupců ministerstev školství a životního prostředí 18. března 2005 ve Vilniusu, jako flexibilní koncept využitelný v 55 členských zemích EHK OSN. [1]

Strategie je do té míry obecná, aby dovozovala jednotlivým státům implementaci vzhledem k jejich specifickým podmínkám. Strategie nedefinuje zodpovědnosti, nespécifikuje konkrétní opatření, ale spíše je zaměřena na obecné cíle. Implementační plán strategie rozlišuje 3 fáze implementace:

Fáze I (2005–2007), kdy členské státy identifikují, co už se v oblasti VUR v rámci obsahu Strategie dělá a zároveň stanoví priority pro svoji budoucí aktivitu v této oblasti. Členské země zároveň navrhnu své operační či akční plány pro implementaci Strategie na svém území a zároveň navrhnu měřitelné a zejména kvalitativní indikátory realizace Strategie. V ČR by tak do konce roku 2007 měla být přijata **Národní strategie VUR** jako strategický dlouhodobý dokument pro rozvoj této oblasti v ČR.

Fáze II (2007–2010), kdy by měla probíhat v předchozí fázi úspěšně nastartovaná realizace strategie. Členské státy mají monitorovat výsledky její realizace a revidovat své národní strategie a akční plány, pokud se to ukáže být potřebným.

Fáze III (2010–2015), kdy země EHK OSN mají dosáhnout významného a nesporného pokroku v oblasti vzdělávání k udržitelnosti.

Mezi **hlavní cíle** strategie patří:

- zajistit, aby rámce politiky a regulační a operativní rámce podporovaly VUR,
- prosazovat VUR prostřednictvím formálního, neformálního a informálního učení,
- vybavit vzdělavatele kompetencemi k tomu, aby udržitelný rozvoj zahrnovali do své výuky,
- zajistit, že budou přístupné odpovídající materiály a nástroje pro VUR,
- podporovat výzkum a rozvoj VUR,
- posilovat spolupráci v oblasti VUR na všech úrovních v rámci regionu UNECE.

V příloze strategie lze nalézt přehled vývoje VUR na úrovni mezinárodních akcí a závazků, druhou přílohou je **rejstřík frekventovaných odborných termínů pro VUR** použitých ve strategii. Tento rejstřík je uveden v příloze č. 6, protože se jedná o pokus o komplexní vymezení terminologie v oblasti VUR a také proto, že na první pohled je z něj patrný jistý nesoulad s podmínkami a prostředím v ČR.⁴² Určité mezinárodní sladění terminologie pro oblast VUR (popřípadě národní aproximace) bude v budoucnu v této oblasti nezbytné. V uvedené příloze je i popsán **rozdíl mezi environmentálním vzděláváním a VUR**, tak jak jej konsensuálně vidí představitelé členských zemí EHK OSN. Přestože tyto oblasti mají mnoho styčných bodů, klíčový rozdíl je v tom, že environmentální vzdělávání se soustředí na vztah člověk – životní prostředí a VUR na interakci 3 pilířů – sociálního, ekonomického a environmentálního (viz příloha č. 6).

II.4.4. Vzdělávání k udržitelnému rozvoji ve Velké Británii

Mezi státy, které se delší dobu systematicky věnují oblasti VUR, patří i Velká Británie. V roce 2003 její vláda přijala dokument s názvem *Learning to Last*,⁴³ který je vládní dlouhodobou strategií rozvoje VUR. V jednotlivých kapitolách strategie shrnuje současný stav a definuje institucionální rámec rozvoje. Neobsahuje konkrétní úkoly a opatření, nedefinuje přímou zodpovědnost, nedefinuje kvantifikovatelné cíle.

Hlavním cílem strategie je **zajistit, aby všechny aspekty celoživotního vzdělávání byly plně v souladu s opatřeními pro efektivní VUR**. Mezi klíčové oblasti pro přijetí těchto opatření patří povinný vzdělávací systém, oblast dalšího vzdělávání, podnikatelský sektor (především ve smyslu udržitelné výroby a spotřeby a informovanosti zákazníků), lokální a regionální správa (veřejná správa a samospráva), informální vzdělávání (veřejná osvěta prostřednictvím médií, občanského sektoru apod.).

Strategie je postavena na principu subsidiarity, když v úvodu definuje klíčové zaměření na aktivity lokální a komunitní úrovně a roli vlády (státu) spatřuje zejména ve stanovení priorit, facilitaci a rámcové podpoře. Strategie mj. zdůrazňuje roli lokálních (komunitních) systémů a informálního vzdělávání v oblasti VUR (včetně vzdělávání na pracovišti aj.) [56]

⁴² Například definice pedagoga v rejstříku se zcela neshoduje s definicí pedagoga v našich právních normách.

⁴³ Českým ekvivalentem by mohl být termín: *vzdělávání k udržitelnosti*.

Zakotvení VUR ve vzdělávacím systému základního vzdělávání ve Velké Británii shrnuje v bakalářské práci K. Vamberová. [57] V příloze č. 7 je uveden platný koncept pro implementaci VUR v rámci základního vzdělávání ve Velké Británii, který je především využit v praktické části diplomové práce (v kapitole IV.2.)

II.5. Východiska pro oblast VUR v ČR

Na základě údajů z rešerše jsou nyní shrnuta klíčová východiska vyplývající pro oblast VUR v ČR. Dle uvedených faktů lze **VUR definovat jako oblast vzdělávání, výchovy a osvěty s těmito charakteristickými znaky:**

- je integrální součástí všech úrovní a oblastí vzdělávacího systému,
- jeho hlavním předmětem je udržitelný rozvoj, především pak souvislost oblastí vzdělávání s principy udržitelného rozvoje,
- jeho hlavním cílem je tvorba kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro udržitelný rozvoj (tzn. takových, které jsou v souladu s principy UR),
- zaměřuje se na pochopení vztahů a souvislostí, na holistické pojetí,
- zahrnuje aspekty osobnostně sociální výchovy, výchovy k občanství, morální a duchovní výchovy,
- je principiálně interdisciplinární povahy,
- má základ v místním společenství, ale globální perspektivu,
- vzdělávací programy jsou založeny na aspektech: poznání (kognitivní rovina), uvědomění (afektivní rovina), kompetence (psychomotorická rovina) a aktivizace,
- využívá aktivní interdisciplinární metody výuky,
- začleňuje budoucnost jako základní atribut do obsahu, metod a forem,
- je úzce provázáno s oblastí výzkumu a vývoje a s informační infrastrukturou aj.

Koncept VUR úzce souvisí s všeobecnou transformací vzdělávacího systému (nejen u nás, ale i na mezinárodní úrovni) od **instrumentálního k holistickému, převážně počátečního k celoživotnímu, od teoretického k praktickému.**

V podmínkách ČR není VUR dosud dostatečně etablováno, tzn. není začleněno ve strategických dokumentech a právních normách, nemá své uspokojivé praktické ani teoretické zázemí. Do značné míry pak **vychází z oblasti EVVO**, které je v ČR ve srovnání s VUR etablováno významněji (především vzhledem k dlouhodobé tradici EVVO

v ČR). Kromě toho, že pojetí EVVO v ČR odpovídá kritériím VUR, **je zavedený systém EVVO zároveň i vhodnou platformou pro širší implementaci VUR v ČR.**

Oproti mezinárodním konceptům VUR pak v ČR **není řešena zejména oblast informálního vzdělávání a vzdělávání dalších cílových skupin než jsou pedagogové, veřejná správa a děti a mládež.**

III. Indikátory pro oblast VUR – analytická část

V této kapitole jsem se zaměřil na existující indikátorové systémy a sady z různých oblastí a pokusil se mezi nimi najít takové, které obsahují indikátory využitelné i pro oblast VUR. Nejdříve jsem stanovil charakteristické znaky pro oblast VUR, které představovaly jakási kritéria vhodnosti pro oblast VUR. Následně jsem zvolil několik indikátorových sad a systémů, které vykazují jistý stupeň relevance vzhledem k problematice VUR, UR, EVVO apod. Dříve vybraná kritéria (charakteristické znaky) pak byla východiskem pro analýzu těchto relevantních existujících indikátorových systémů a sad.

III.1. Charakteristické znaky pro oblast VUR

Vzhledem k tomu, že oblast VUR je relativně nová a v ČR nejsou zatím k dispozici ucelené teoretické materiály, vycházel jsem především z existujících platných dokumentů strategického charakteru. Cílem diplomové práce bylo vytvořit sadu indikátorů pro oblast VUR využitelnou v podmínkách ČR. Proto jsem také analyzoval zejména české dokumenty, byť jsou na oblast VUR zaměřeny spíše nepřímě, ale na druhou stranu věrně odrážejí stav v ČR. Naopak nevycházel jsem pouze z mezinárodního dokumentu s názvem „Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji“, který se sice přímo věnuje dané oblasti, ale neodráží specifika zemí, které mají strategii implementovat. **Pro zmíněnou komparativní analýzu jsem tedy zvolil tyto strategické dokumenty:**

- **Státní program EVVO ČR** – strategický střednědobý vládní dokument pro rozvoj EVVO v ČR
- **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)** – strategický vládní dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy ČR ve střednědobém horizontu
- **Strategie udržitelného rozvoje ČR** – strategický vládní dokument, který definuje rámec pro udržitelný rozvoj v dlouhodobém horizontu
- **Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN** – strategický dlouhodobý dokument členských států EHK OSN

Cílem komparativní analýzy bylo **nalézt společné charakteristické znaky** v těchto dokumentech, a to takové, které jsou typické pro oblast VUR. Na tyto charakteristické znaky mohou v zásadě pohlížet jako na určité *obecné principy VUR*. Paralelním cílem

analýzy bylo poukázat na možné rezervy v českých dokumentech z hlediska začlenění těchto principů VUR.

V rámci analýzy jsem postupoval v několika krocích. **Nejprve jsem analyzoval obecné principy udržitelného rozvoje**, neboť je to právě UR, který je v ústředním zájmu VUR. K dispozici jsem měl několik sad těchto principů: klíčové principy vyvinuté v rámci projektu Bellagio organizací IISD,⁴⁴ principy UR uvedené ve Strategii udržitelného rozvoje ČR,⁴⁵ principy UR definované PhDr. I. Ryndou,⁴⁶ principy UR definované v publikaci *Metodika pro místní Agendy 21 v ČR*.⁴⁷ Shodné principy z těchto sad jsem sjednotil a významově podobné pak agregoval do větších skupin. Tyto agregované principy jsem pak **doplnil o principy z kapitoly II.5. - „Východiska pro oblast VUR v ČR“**, a to v případě že v sadě dosud nebyly obsaženy. **Následně jsem vyhodnotil jednotlivé dokumenty z hlediska začlenění těchto principů**. Výsledky komparativní analýzy jsou shrnuty v tabulce č. 2. V prvním jsou sloupce uvedeny agregované principy pro VUR, v dalších 4 sloupcích je popsán výskyt těchto principů ve vybraných dokumentech. V posledním sloupci je slovně shrnuto zastoupení daných principů v dokumentech a význam daného principu z hlediska VUR.

Z analýzy dokumentů mj. vyplývají následující zjištění:

- Ne všechny zvolené principy jsou v dokumentech dostatečně zastoupeny.
- Nejvíce principů je obsaženo ve Strategii VUR EHK OSN.
- SP EVVO v mnohém odpovídá požadavkům VUR, ale neobsahuje např. problematiku celoživotního vzdělávání, orientaci na klíčové kompetence, princip subsidiarity, princip integrace.
- Bílá kniha obsahuje řadu principů vhodných pro VUR, ale neřeší dostatečně např. zapojení občanské společnosti (především neziskového sektoru) do vzdělávacího systému, informální vzdělávání, formy výuky v terénu (mimo objekt školy), šetrný provoz vzdělávacích institucí.
- Nedostatečně jsou v dokumentech zastoupeny: informální vzdělávání, zvyšování přístupu ke vzdělání, začlenění VUR do vzdělávacího systému, vzdělávání o UR managerů, přímý kontakt s pilíři v rámci vzdělávacího procesu, začlenění nových forem výuky, transparentnost a šetrný provoz vzdělávacích institucí.

⁴⁴ *The Bellagio Principles for Assessment*, In: [20]

⁴⁵ Kapitola III. - Východiska a principy strategie udržitelného rozvoje. In: [14], (s. 29)

⁴⁶ I. Rynda v rámci kurzu „Sociální ekologie I. a II.“, FHS UK v Praze (šk. rok 2002/2003); In: [57], s. 70-71

⁴⁷ In: [58], s. 7

Tabulka č. 2: Principy VUR v dokumentech. Výstup komparativní analýzy strategických dokumentů z hlediska začlenění principů VUR.

Princip/ charakteristický znak	Státní program EVVO ČR	Strategie udržitelného rozvoje ČR	Bílá kniha	Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN	Shrnutí/komentář
Potenciál pro celoživotní vzdělávání	Termín „celoživotní vzdělávání“ se v materiálu přímo neobjevuje, implicitně podpora celoživotního vzdělávání vyplývá z obecných cílů programu, mezi které patří mimo formální vzděl. i podpora dalšího a rekvalifikačního vzdělávání.	Ve SWOT analýze se objevuje v silných stránkách rostoucí délka vzdělávání a ve slabých stránkách chybějící systém vzdělávání dospělých; celoživotní učení je jedním ze 4 dílčích cílů strategie ke strategickému cíli pro výzkum a vývoj, vzdělávání.	Celoživotní vzdělávání je jedním z ústředních průřezových témat materiálu. Samostatně je rozpracováno v kapitole I.2.2. – Celoživotní učení pro všechny a III.7.5. – Celoživotní vzdělávání.	Dle bodu 19 strategie je VUR celoživotní a „všeživotní“ ⁴⁸ proces.	<i>Tento princip má v dokumentech silné zastoupení a podpora celoživotního charakteru vzdělávání je i jedním z ústředních cílů VUR.</i>
Potenciál pro výzkum	V materiálu je tématu věnována samostatná kapitola 7.2.4. Výzkum a vývoj specializovaný na EVVO.	Rozvoj výzkumu a vývoje a vzdělávání je jedním ze strategických cílů strategie, téma je ústředním bodem kapitoly strategie s názvem „Výzkum a vývoj, vzdělávání“.	Téma se v dokumentu objevuje často a to především v souvislosti s výzkumem zaměřeným na oblast školství a s doktorským studiem v rámci terciárního vzdělávání.	V bodě 7 strategie je uveden jako jeden z cílů podporovat výzkum a vývoj VUR. Tato problematika je dále podrobně řešena v bodě č. 60.	<i>Princip je výrazně zastoupen ve všech dokumentech. Pro VUR je výzkum obecně důležitým předpokladem a specializovaný výzkum přímo v oblasti VUR je výzvou do budoucnosti.</i>
Princip přístupu k informacím	V materiálu je tématu věnována samostatná kapitola 9. - Informace, osvěta a poradenství pro veřejnost.	Rozvoj informační společnosti se objevuje v několika bodech závazků vlády. Téma je dílčím způsobem zařazeno mezi hlavními indikátory UR (přístup k internetu).	Materiál definuje klíčový jev v proměnách společnosti (kapitola I.2.1) a to prudký rozvoj informačních a komunikačních technologií jako jedno z východisek rozvoje vzděl. soustavy.	Toto téma je ve strategii řešeno především v bodech č. 56 a 57, kde se hovoří o usnadňování přístupu k informačním zdrojům.	<i>Všechny dokumenty zahrnují tento princip, jako určité východisko dnešní doby. Pro VUR je rozvoj přístupu k informačním zdrojům jeden ze základních předpokladů.</i>

⁴⁸ „Všeživotní“ odpovídá výrazu life-wide, zatímco výraz „celoživotní“ odpovídá termínu „life-long“, viz Z. Palán, Výkladový slovník lidské zdroje, Academia, 2002

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Potenciál pro inovace	V materiálu je tématu věnována samostatná kapitola 7.2.4. Výzkum a vývoj specializovaný na EVVO.	Rozvoj výzkumu a vývoje a vzdělávání je jedním ze strategických cílů strategie, téma je ústředním bodem kapitoly s názvem „Výzkum a vývoj, vzdělávání“. SWOT analýza ukázala, že v ČR je výzkum nedostatečně provázán s inovační politikou.	Provázanost vzdělávacího systému s praxí a provázanost s výzkumem a inovacemi jsou průřezovými principy dokumentu.	V bodě 7 strategie je uveden jako jeden z cílů podporovat výzkum a vývoj VUR. Tato problematika je dále podrobně řešena v bodě č. 60.	<i>Vývoj a inovace jsou v materiálech v zásadě stejně zastoupeny jako výzkum. Pro VUR jsou inovace klíčové zejména v provázanosti s vědou, vzdělávacím systémem a realitou udržitelného rozvoje.</i>
Zvyšování přístupu ke vzdělání	Dokument se na téma nesoustřeďuje, vzdělávání, pojímá z hlediska jejího zaměření na environmentální problematiku.	V dokumentu téma přístupu ke vzdělání není explicitně obsaženo, nicméně mezi hlavními indikátory UR je indikátor „nejvyšší dosažené vzdělání“, jehož smysl v podmínkách ČR souvisí především s přístupem k terciárním vzdělávání.	V dokumentu je tématu vyčleněna samostatná podkapitola v rámci kapitoly Terciární vzdělávání. V kapitole „Prognóza kvantitativního vývoje“ je obsažen požadavek na zajištění 50% přístupu k terc. vzdělávání popul. ročníku do r. 2005.	V bodě č. 22 je zdůrazněn požadavek na zvyšování přístupu ke vzdělání a zlepšování jeho kvality.	<i>Téma je v dokumentech zastoupeno nevyváženě, jedná se o téma na první pohled spojené s oblastí formálního vzdělávání, proto také není explicitně zastoupeno v prvních 2 dokumentech. Pro rozvoj VUR je to téma důležité.</i>
Princip motivace	V materiálu se důraz na motivace objevuje v dílčích úkolech pro jednotlivé cílové skupiny.	Ve SWOT analýze v části rizik je uvedena nízká motivace dospělých k dalšímu vzdělávání.	Materiál se problematice motivace aktérů vzdělávání a vzdělávaných jedinců participovat na rozvoji vzdělanosti věnuje průběžně (např. v kapitole I.2.3., IV.A.2 aj.). Téma je řešeno především v souvislosti s dalším vzděláváním.	Otázka motivace k jednání v souladu s požadavky strategie se prolíná prakticky celým dokumentem.	<i>Důležitost podpory motivace účastníků vzdělávacího procesu je v dokumentech vyváženě zastoupena a je klíčová z hlediska účinnosti VUR..</i>

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Princip reflexe, začlenění monitoringu a evaluace na různých úrovních	Téma není v materiálu přímo zmíněno, implicitně však vyplývá z úkolů návazných akčních plánů SP EVVO a požadavků na pravidelné zhodnocování jejich plnění.	Je samostatnou kapitolou strategie; pro všechny hlavní oddíly strategie jsou definovány indikátory (užší a širší sada); v materiálu chybí údaje o frekvenci monitorování a evaluace.	Mezi hlavní strategické linie vzdělávací politiky v ČR se v materiálu řadí i dobudování systému evaluace činností vzdělávacích institucí, monitorování výsledků vzdělávání, examinační aj.	Princip sebehodnocení je ve strategii zdůrazněn v souvislosti s její národní implementací v bodě č. 45.	<i>Požadavky zajištění monitoringu a evaluace jsou dnes již běžnými součástmi všech strategických dokumentů. Začlenění tohoto principu v rámci VUR je důležité pro účinnost VUR.</i>
Princip integrace, mezisektorové a mezioborové začlenění tématu na různých úrovních	Princip není v dokumentu explicitně obsažen, ale vyplývá z povahy EVVO.	Princip integrace je obsažen mj. v kapitole III. Východiska a principy SUR. Stanoví, že aktivity v každém pilíři musí přihlížet k dopadům do pilířů ostatních s cílem nalézt jejich vzájemnou rovnováhu.	Princip integrace je v dokumentu přítomen v různých souvislostech. Především ve významu mezipředmětová integrace a společenská integrace.	Ve strategii je téma chápáno v několika souvislostech. Jednak je v bodě č. 33 požadavek integrace tématu do všech relevantních předmětů, programů a kurzů, ale také ve smyslu mezioborové integrace.	<i>Princip integrace je v dokumentech obsažen, nicméně v různých významech. Pro VUR je zásadní především mezioborová integrace a začlenění VUR do co nejširšího společenského kontextu (nejen v rámci vzdělávacího procesu, ale i v rámci osvěty).</i>
Princip subsidiarity, decentralizace	Princip subsidiarity je v materiálu částečně zohledněn v kapitole 6.4. - Úkoly, kde jsou diverzifikovány cíle programu pro jednotlivé úrovně veřejné správy.	V dokumentu je obecně uveden princip subsidiarity jako výchozí princip SUR a ve SWOT analýze v kapitole II.6. - Správa věcí veřejných - je požadavek decentralizace a respektování principu subsidiarity.	Kapitola I.2.3 – Principy demokratické vzdělávací politiky obsahuje mj. prohlášení, že principem vzdělávací politiky se stává decentralizace řízení vzdělávací soustavy a participace sociálních partnerů na rozhodování.	Princip subsidiarity je ve strategii zdůrazněn v souvislosti s její národní implementací v bodě č. 45.	<i>Princip subsidiarity je v dokumentech obsažen a to především ve smyslu decentralizace. Uplatnění tohoto principu ve vzdělávacím systému přispívá k účinnosti VUR.</i>

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Rovné příležitosti, nediskriminace, sociální soudržnost, otevřenost	V kapitole 5.2.3. jsou definovány institucionální nástroje programu, tzn. hlavní aktéři EVVO. V materiálu se implicitně předpokládá otevřenost vzdělávacího systému co nejširším vrstvám společnosti a obsahuje požadavek na mezinárodní výměnu zkušeností.	Téma je ústředním předmětem kapitoly „Sociální pilíř“. Rovné příležitosti se v dokumentu objevují pouze ve spojení s ekonomickým pilířem.	Zajištění rovného přístupu ke vzdělání je ústředním průřezovým bodem materiálu. Materiál v několika kapitolách řeší integraci sociokulturně a zdravotně znevýhodněných jedinců.	Bod č. 22 pojednává o zvyšování přístupu ke vzdělání.	<i>V dokumentech je princip zastoupen nevyváženě, z hlediska VUR je důležitý požadavek rovných příležitostí osob k přístupu k VUR, ale i nediskriminace v přístupu ke vzdělání. Princip se týká zejména úrovně vzdělávacích institucí.</i>
Zapojení občanské společnosti	Dokument v analytické i koncepční části považuje občanskou společnost (zejména NNO) za klíčové stakeholdery koncepce.	Dokument obsahuje princip ve významu umožnění účasti občanů a občanské společnosti na rozhodování (kapitola IV. 6 – Správa věcí veřejných)	Dokument chápe důležitou roli zejména různých druhů sdružení (občanských, zájmových aj.) ve vzdělávacím procesu.	V bodě č. 5 je konstatováno, že oblast zapojení občanské společnosti se i dále má rozvíjet. Podobně i v čl. 36.	<i>Všechny dokumenty princip zapojení občanské společnosti zahrnují. Pro VUR je zásadní celospolečenská spolupráce. Neziskový sektor je vnímán jako důležitý stakeholder.</i>
Princip efektivity	V materiálu se opakuje požadavek vytvoření efektivního prostředí pro rozvoj EVVO.	V materiálu se zejména hovoří o ekoefektivitě a energetické efektivitě.	V kapitole I.2.3. Principy demokratické vzdělávací politiky je uveden požadavek změny vzdělávacího systému, s cílem dosažení co nejvyšší kvality a efektivity vzdělávání.	Požadavek efektivity VUR implicitně vyplývá z orientace na ekonomický pilíř v rámci zaměření vzdělávacích programů.	<i>Princip efektivity implicitně vyplývá ze všech dokumentů. V oblasti VUR jej lze chápat v souvislosti s efektivní implementací konceptu VUR a efektivní (i ekonomicky efektivní) realizací VUR..</i>
Holistický přístup, propojování souvislostí, interdisciplinarita	V rámci kapitoly 7.2.1 „Env. vzdělávání a výchova dětí a mládeže“ je zahrnut požadavek orientace na celkový rozvoj osobnosti ve smyslu UR.	Zvyšování funkční gramotnosti a celostního rozvoje osobnosti je jedním ze 4 dílčích cílů strategie pro strategický cíl v oblasti výzkum a vývoj, vzdělávání.	Celostní princip je zdůrazněn především ve východiscích dokumentu.	V bodě 15 se zdůrazňuje holistický přístup ve VUR. V bodě č. 5 strategie se zdůrazňuje interdisciplinární povaha VUR, dále pak v bodě č. 14 a v bodě č. 28.	<i>Princip je v dokumentech významně obsažen. Pro VUR, především z hlediska zaměření výuky, je tento princip klíčový.</i>

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Nové, aktivní a participativní metody a formy výuky namísto frontální výuky	Téma vyplývá z kapitoly 7.2.1 Environmentální vzdělávání a výchova dětí a mládeže. Mj. zahrnut požadavek na integraci znalostí uplatňováním praktických metod výuky.	V dílčích cílech ke strategickému cíli pro oblast výzkum a vývoj, vzdělávání je požadavek aplikovat moderní evropské trendy v celoživotním učení – tyto trendy aktivní pojetí výuky zahrnují.	Kapitola II.1. – „Zvyšování kvality vzdělání“ obsahuje doporučení související s novým pojetím kurikula. Mj. požaduje uplatnit nové formy výuky, zejména projektovou výuku, mezipředmětovou integraci a opuštění encyklopedické pojetí vzdělávání.	V bodě č. 28 strategie vyzývá k implementaci nových metod výuky, které vyžadují, aby vzdělavatelé přestali být pouhými přenašeči a vyučování pouhými příjemci. V čl. 25 pak ukazuje důležitost particip. učení pro VUR.	<i>Princip je v dokumentech obsažen významně, jedná se doopravdy o klíčový znak VUR. Frontální systém výuky je pro VUR zcela nevyhovující.</i>
Přímý kontakt s pilíři UR v rámci vzdělávacího procesu	Na několika místech je v materiálu zmiňována podpora přímého kontaktu s přírodním prostředím v rámci procesu vzdělávání.	V materiálu není problematika v takovém stupni konkrétnosti řešena.	V materiálu není problematika v takovém stupni konkrétnosti řešena.	V bodě č. 24 strategie vybízí k přímému kontaktu se společností, životním prostředím apod. namísto uzavírání se učebnách.	<i>Princip není v dokumentech dostatečně obsažen. Vzdělávání mimo vzdělávací instituce, přímo v relevantním prostředí, by však mělo být ve vzděl. procesu z hlediska VUR zastoupeno. Zejména o přímý kontakt s přírodním prostředím pro env. pilíř UR, ale i kontakt se společenskou realitou pro pilíř sociální.</i>
Orientace na klíčové kompetence, na funkční gramotnost; vyvážená orientace na znalosti, dovednosti a postoje	V době formování dokumentu nebyl model klíčových kompetencí u nás oficiálně uplatňován. Téma vyplývá z kapitoly 7.2.1 „Env. vzdělávání a výchova dětí a mládeže“. Mj. zahrnut požadavek na orientaci na znalosti, dovednosti a návyky potřebné k ochraně ŽP a pochopení principů UR.	Materiál podporuje dokončení kurikulární reformy, která se opírá o model klíčových kompetencí. Zvyšování funkční gramotnosti a celostního rozvoje osobnosti je jedním ze 4 dílčích cílů strategie pro strategický cíl v oblasti výzkum a vývoj, vzdělávání.	Osou materiálu je zahájení kurikulární reformy postavené na zavedení modelu klíčových kompetencí. Materiál je výrazně orientován na aktuální potřeby doby a směřuje k rozvoji funkční gramotnosti.	V bodě č. 13 se uvádí, že cíle učení pro VUR by měly zahrnovat znalosti, dovednosti, pochopení, postoje a hodnoty. Dále se o vytváření nových kompetencí hovoří v bodě č. 39.	<i>Princip je v materiálech zahrnut významně. Pro VUR je jak vyvážená orientace na znalosti, dovednosti a postoje, tak orientace na klíčové životní kompetence a funkční gramotnost jedním z ústředních cílů.</i>

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Začlenění environment., globálních, multikulturních aspektů	Dokument řeší především oblast environmentální výchovy (ve smyslu výchovy k ochraně žp. a pro udržitelný rozvoj).	V dokumentu se objevuje zejména environmentální výchova. Dále jsou zmiňovány globální souvislosti ekonomiky, ŽP aj. a globální provázanost dnešního světa jako ústřední parametr UR.	Tyto relativně nové formy výchovy a vzdělávání jsou zahrnuty mezi novými cíly vzdělávání (kapitola II.A.1) a dále ještě na několika místech dokumentu.	Celou strategií se průběžně prolíná provázanost úrovní od globální k lokální, multikulturní orientace, odkazy na envir. vzdělávání a envir. pilíř UR, např. čl. 12 a 14.	<i>Tyto nové, současné formy výchovy a vzdělávání jsou v dokumentech obsaženy nerovnoměrně. Téma VUR komplementárně doplňují a v zásadě do značné míry vytvářejí. Proto je jejich podpora v zájmu VUR..</i>
Princip partnerství, participace na veřejném životě, participace na rozhodování	V rámci kapitoly 7.2.1 „Env. vzdělávání a výchova dětí a mládeže“ je zahrnut požadavek na podporu aktivní spolupráce škol s mimoškolní oblastí.	Tento princip je obecným principem pro uplatňování udržitelného rozvoje na lokální úrovni (např. prostřednictvím místních Agend 21).	Výchova k partnerství a spolupráci je jedním z hlavních cílů vzdělávání a výchovy obsažených v dokumentu (kapitola I. 1 – Obecné cíle vzdělávání a výchovy)	Této otázce se mj. věnuje bod č. 25. a 26. Spolupráce a partnerství mezi členy vzdělávací komunity a jinými zainteresovanými subjekty je obsažena v bodě č. 33.	<i>Princip je ve všech dokumentech obsažen. Pro VUR je rozhodující zapojení jednotlivých aktérů vzdělávání do lokálních veřejných akcí a osvěta o možnostech účasti občanů na rozhodování.</i>
Princip transparentnosti na všech úrovních	Princip není explicitně v dokumentu obsažen.	Je jedním z výchozích principů SUR.	Požadavek transparentnosti se v materiálu objevuje několikrát, zejména však v souvislosti s financováním a legislativou vzdělávacího procesu.	V bodě č. 12 je uvedeno, že strategie podporuje mj. transparentní, inkluzivní a zodpovědné rozhodování.	<i>Princip je v dokumentech zastoupen nerovnoměrně. V oblasti VUR je transparentnost důležitá zejména na úrovni jednotlivých vzdělávacích institucí.</i>
Profesionalizace aktérů vzdělávání, kompetence vzdělavatelů	Důležitou cílovou skupinou dokumentu jsou pedagogové. Téma je řešeno zejména v kapitole 7.2.3. - Příprava učitelů a dalších pedagogických pracovníků pro environmentální vzdělávání.	V úkolech vlády klade důraz na zvyšování profesionální úrovně pedagogických pracovníků.	Dokument v kapitole I.2.3 – Principy demokratické vzdělávací politiky definuje klíčový princip profesionalizace pedagogického personálu a zdokonalování vzdělávacích procesů na základě vědeckého poznání.	V bodě č. 7 strategie je uveden jako jeden z cílů vybavit vzdělavatele kompetencemi k tomu, aby udržitelný rozvoj zahrnovali do své výuky. V bodě č. 31 se pojednává o speciálním vyškolením vzdělavatelů v oblasti UR.	<i>Princip je v dokumentech významně zahrnut. Z hlediska VUR jsou pedagogové a vzdělavatelé klíčovou cílovou skupinou neboť jsou potenciálními multiplikátory principů VUR.</i>

Princip	SP EVVO ČR	Strategie UR ČR	Bílá kniha	Strategie EHK OSN	Shrnutí/komentář
Začlenění VUR do vzdělávacího systému	Dokument vyžaduje důsledné začlenění envir. vzdělávání a výchovy do vzdělávacího systému. Dle výstupů rešeršní části DP, lze tento požadavek považovat za odpovídající danému principu.	Dokument nerozlišuje termín „VUR“. Důležitost vzdělávání obecně ukazuje samostatná kapitola II.4 - Výzkum a vývoj, vzděl. Mnohé principy vhodné pro VUR jsou obsaženy v kapitole III. – Východiska a principy SUR.	Dokument téma obsahuje v zastoupení environmentální výchovy (zde definované jako výchova k tvorbě a ochraně životního prostředí a pro udržitelný rozvoj). Envir. výchova je zde jako výzva pro nové pojetí kurikula.	Výzva k účinné implementaci VUR do vzdělávacího systému je situována v bodě č. 6.	<i>Téma je v dokumentech obsaženo převážně implicitně, v zastoupení environmentální výchovy. Pro účinné VUR je jeho efektivní implementace ve vzdělávacím systému nezbytná.</i>
Začlenění tématu UR do systému informálního vzdělávání a do systému osvěty	Osvěta je nedílnou součástí EVVO a dokument řadí podporu osvěty mezi své hlavní cíle.	Materiál osvětu vztahuje k EVVO, s cílem mj. změnit vzorce chování, výroby a spotřeby směrem k udržitelnosti.	Dokument obsahuje termín informální vzdělávání ve významu spontánně probíhajícího učení v různých životních situacích (kapitola I.5).	Role informálního vzdělávání se zabývá bod č. 30 strategie. Ve strategii je také zdůrazněna osvětová role médií – např. bod č. 37.	<i>V dokumentech v průměru není význam informálního vzdělávání dostatečně zhodnocen. Oblast osvěty je zastoupena výrazněji, ale jen s omezeným vztahem k UR.</i>
VUR pro cílové skupiny managerů a osob s rozhodovacími pravomocemi	Mezi hlavní cílové skupiny dokumentu se řadí veřejná správa. Environmentálnímu vzdělávání veřejné správy je vyčleněna samostatná kapitola.	Ve SWOT analýze strategie zdůrazňuje chybějící systém vzdělávání dospělých obecně.	Vzdělávání veřejné správy je v dokumentu řešeno jako součást transformace vzděl. soustavy. Dokument požaduje zřízení Centra pro přípravu a doškolování řídicích pracovníků ve školství (včetně veřejné správy). Zaměření vzdělávání však není charakterizováno.	V bodě č. 38 a 39 strategie doporučuje vytváření specializovaných programů pro tuto klíčovou cílovou skupinu.	<i>V dokumentech je nevyrovnaně obsažena potřeba vzdělávání veřejné správy v oblasti životního prostředí a v oblasti udržitelného rozvoje a téma dalšího vzdělávání (mj. i managerů) obecně. Pro VUR je tento cíl vhodný.</i>
Dodržování principů UR v praxi vzdělávacího procesu	V rámci kapitoly 7.2.1 Env. vzdělávání a výchova dětí a mládeže je zahrnut úkol ovlivňovat prostředí škol, jejich okolí a šetrný provoz, šetřící přírodní zdroje.	Princip není v dokumentu explicitně obsažen.	Princip není explicitně v dokumentu obsažen.	V bodě č. 29 strategie konstatuje, že vzdělávací instituce jako celek, včetně žáků, učitelů, manažerů i rodičů žáků by měly dodržovat principy UR.	<i>Princip je v dokumentech obsažen omezeným způsobem. Z hlediska VUR se ovšem jedná o princip důležitý, který vychází z holistického přístupu.</i>

III.2. Specifikace podmínek pro indikátory VUR

K jednotlivým ověřeným principům (viz tabulka č. 2) jsem dále stanovil specifická kritéria, která mi posléze měla usnadnit definování příslušných indikátorů.

Zprvce to jsou základní *oblasti VUR*, které logicky plynou z klasického strukturování vzdělávacího systému, kdy rozlišujeme **formální vzdělávání** a **neformální vzdělávání**.⁴⁹ V dokumentech vztahujících se k VUR je dále definována kategorie **informálního vzdělávání**, do které bychom mohli zejména zařadit vliv médií, neoficiální vzdělávání na pracovišti a zejména oblast osvěty. Formální vzdělávání pak pro účely další analýzy budu dále dělit na **předškolní**, **základní (primární)**, **střední (sekundární)** a **terciární**. Doplňkové oblasti, které jsem bral v úvahu, jsou **oblast výzkumu a vývoje** a **oblast šíření informací**, které pro účinné VUR vytvářejí nezbytné zázemí.

Zadruhé to jsou *úrovně a zdroje pro VUR*. To znamená, že u daných principů dále rozlišuji, zda vyžadují indikátor:

- pro **národní, regionální, lokální úroveň**, přičemž regionální úroveň odpovídá úrovni krajů a lokální úroveň zahrnuje jak celé obce, tak úroveň vzdělávacích institucí,
- zaměřený na **finanční, materiální, institucionální** či **lidské zdroje**, přičemž finanční zdroje zahrnují především výdaje na činnost vzdělávacího systému; materiální zdroje v tomto případě představují především výukové materiály a metodické zázemí pro praktické VUR (pomůcky, příručky, metodiky apod.); institucionální zdroje zde zastupují společenské instituce a procesy, které ovlivňují VUR; lidské zdroje se zde týkají jak cílové skupiny vzdělávaných v rámci VUR, tak i skupiny vzdělavatelů.

Výstupy této přípravné části procesu stanovování indikátorů pro oblast VUR jsou obsaženy v prvním, druhém a třetím sloupci tabulky č. 3, která je umístěna na konci kapitoly III.4.

⁴⁹ Toto dělení je typické pro mezinárodní dokumenty, např. existuje v Strategii vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN. V českých dokumentech, např. v *Bílé knize*, se setkáme spíše s dělením na *počáteční* a *další vzdělávání*.

III.3. Analýza indikátorových systémů a sad z hlediska VUR

Tato část se týká samotné analýzy vybraných existujících indikátorových systémů a sad z hlediska jejich „vhodnosti“ pro oblast VUR. Aby se omezil výběr indikátorových sad na nezbytné, ale přitom reprezentativní minimum, vybral jsem k analýze tyto relevantní druhy sad (systémů): sady indikátorů vzdělávání (několik indikátorových sad), sady indikátorů udržitelného rozvoje (několik indikátorových sad) a sadu indikátorů pro oblast EVVO (průřezová sada, která se prolíná formálním, neformálním i informálním vzděláváním),⁵⁰ sadu strukturálních indikátorů (aktuální v evropském kontextu) a indikátorovou sadu přímo věnovanou oblasti VUR. **Konkrétně byly předmětem zkoumání tyto indikátorové systémy a sady:**

- **Indikátory zohledněné ve Strategii udržitelného rozvoje ČR**

Strategie zahrnuje 24 klíčových indikátorů a dále celou řadu doplňkových indikátorů. Pro oblast výzkumu, vývoje a vzdělávání je ve strategii navrženo celkem 9 indikátorů, z nichž 2 jsou zařazeny mezi klíčové.

- **Indikátory ECI (Společné evropské indikátory)⁵¹**

Sada zahrnuje původně 5 hlavních a 5 volitelných indikátorů, v současné praxi bývá doplňována ještě dalším indikátorem – ekologickou stopou – který uvedenou sadu zastřešuje.

- **OECD - Education at a Glance**

Indikátory v této sadě poskytují informace o lidských a finančních zdrojích investovaných do vzdělávání, o způsobu, jakým vzdělávací systémy fungují a rozvíjí se, o návratnosti investic do vzdělávání. Jedná se o indikátory celkového profilu vzdělávacích systémů, který představuje konsensus odborných názorů na to, jakým způsobem na mezinárodní úrovni měřit současný stav vzdělávání. [60]

⁵⁰ Oblast EVVO jsem do analýzy zařadil vzhledem k výstupům kapitoly II.5., neboť je to oblast v ČR integrovaná do společenského systému a přitom nese řadu prvků odpovídajících VUR.

⁵¹ Vývoj sady ECI na místní úrovni iniciovala Evropská komise, EEA a Expertní skupina pro městské životní prostředí při EK v roce 1991. Cílem iniciativy bylo podpořit místní komunity v zavedení společných indikátorů, které umožní sledovat a měřit zaznamenaný pokrok k udržitelnému místnímu rozvoji. [59]

- **EURYDICE⁵²**

Jedná se o průřezové indikátory vzdělávání, které se do určité míry shodují s indikátory OECD zaměřenými na vzdělávání, ale v případě EURYDICE je tato sada ještě širší a příslušné jevy jsou zkoumány detailněji než v případě OECD.

- **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2005⁵³**

Dokument zahrnuje celou řadu návrhů indikátorů⁵⁴ pro aktuální evaluaci míry dosažení cílů definovaných v záměru.

- **Ekologická stopa**

I v ČR je již tento nástroj poměrně oblíben pro měření náročnosti našeho způsobu života na přírodní zdroje. Modifikované metodiky umožňují vypočítávat ekologickou stopu pro různé úrovně a celky a vzájemně je srovnávat. Ústav pro ekopolitiku (ÚEP) v současnosti vyvíjí variantu tohoto nástroje pro úroveň měst a obcí, ale i pro úroveň dílčích institucí.

- **Indikátory krajských systémů EVVO**

Na zakázku MŽP (na podporu programu Národní síť EVVO) se od roku 2002 zpracovávají data související s EVVO za jednotlivé kraje. V roce 2004 byla tato data uskupena tak, aby pokrývala co možná nejširší profil krajských systémů EVVO a odpovídala potřebám tvorby indikátorů. V současnosti jsou tato data členěna do 7 základních skupin. Tvorba indikátorů na základě těchto dat je předmětem praktické části diplomové práce.

- **Strukturální indikátory**

Na základě zahájení Lisabonského procesu vznikla v rámci struktur EU i sada indikátorů (tzv. strukturálních indikátorů), které mají měřit úspěšnost procesu. Ze *Střednědobého hodnocení Lisabonské strategie* (tzv. Kokovy zprávy) ze začátku roku 2005 vyplývají tendence zaměřit se na opatření podporující růst a vytváření pracovních míst při respektování principů udržitelného rozvoje. Z toho důvodu se aktuálně navrhuje institucionální změny ve vztahu k řízení celého procesu, ale i změny prioritních cílů včetně

⁵² Ústřední informační síť o vzdělávání zřízená EK, která se zabývá monitorováním a srovnáváním celkových profilů vzdělávacích systémů a vzdělávacích politik zemí Evropy. Za ČR je členskou organizací síť Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). [61]

⁵³ In: [62]

⁵⁴ V textu dokumentu se hovoří o *ukazatelích*.

stanovení nových indikátorů měřitelnosti pokroku. Tyto nové indikátory by měly umožnit hodnotit pokrok dosažený jednotlivými členskými zeměmi pomocí benchmarkingu a rankingu. Původní sada indikátorů pro cíle z oblasti vzdělávání v zásadě neobsahovala. Vzhledem k tomu, že se investice do lidského kapitálu prostřednictvím lepšího vzdělání a dovedností aktuálně řadí mezi 10 prioritních cílů, lze předpokládat i stanovení dílčích indikátorů pro tuto oblast.

▪ **Indikátory pro oblast VUR doporučené UNESCO**

Implementační plán DESD vydaný organizací UNESCO v roce 2004 obsahuje i rámec pro tvorbu indikátorů pro oblast VUR (především pro měření stupně implementace VUR v rámci společenských struktur jednotlivých zemí). Tento rámec je však velmi obecný, aby umožňoval jednotlivým zemím výslednou sadu indikátorů přizpůsobit jejich specifickým podmínkám.

Uvedené indikátorové sady a systémy vybrané k analýze jsem dále doplnil o fakta a přehledy indikátorů ze dvou aktuálních publikací, které se zabývají indikátory rozvoje v ČR a obsahují i části věnované oblasti vzdělávání. Jedná se o publikaci „Deset let udržitelného rozvoje v ČR“⁵⁵ a publikaci „Jak jsme na tom. A co dál?“⁵⁶

III.4. Diskuse o dostatečnosti vybraných existujících indikátorů

Výstupy analýzy jsou obsaženy ve čtvrtém sloupci tabulky č. 3. Z tabulky vyplývají mj. následující skutečnosti:

- V současnosti se v ČR nevyužívá indikátorový systém či sada zohledňující všechny anebo alespoň významnou většinu vytipovaných a ověřených principů pro oblast VUR.
- V rámci jednotlivých sad a systémů však existuje poměrně široká řada indikátorů dnes prakticky používaných, které jsou vhodné k využití pro oblast VUR. Navíc tyto indikátory jsou prakticky vždy mezinárodně standardizovány a poskytují tedy možnost mezinárodního srovnání.
- Tyto indikátory jsou však nesystematicky rozptýleny v různých indikátorových sadách a jejich využití pro oblast VUR je tím komplikované

⁵⁵ In: [63], s. 38-42

⁵⁶ In: [64]

- Část indikátorů uvedených v tabulce tvoří indikátory teoreticky navržené některou naší či zahraniční institucí, které však nejsou dosud operacionalizované.
- Vzniklá prozatímní sada indikátorů (včetně indikátorů pouze navržených, tedy neoperacionalizovaných) není z hlediska zastoupení vytipovaných a ověřených principů optimální, konečná.

Tabulka č. 3: Indikátory pro oblast VUR. Stav po analýze indikátorových sad a systémů a stav po doplnění autorem.⁵⁷

Princip/charakteristický znak	Oblast	Další specifikace	Indikátory po analýze indikátorových systémů a sad	Instituce navrhuující indikátor	Komentář	Indikátory doplněné autorem
Potenciál pro výzkum	Oblast výzkumu a vývoje	finanční zdroje; národní úroveň;	Výdaje na výzkum a vývoj	OECD	Nedostatečné. Jedná se sice o doplňkový princip, ale je vhodné zahrnout i výzkum v oblasti VUR.	Výdaje na výzkum v oblasti VUR
Princip přístupu k informacím	Oblast informačních technologií	lidské a materiální zdroje; národní úroveň	Přístup k internetu	OECD	Dostatečné, neboť se jedná o jen doplňkový princip. Pro tuto oblast existuje řada indikátorů.	
Potenciál pro inovace	Oblast výzkumu a vývoje	finanční zdroje; národní úroveň	Výdaje na výzkum a vývoj	OECD	Dostatečné, jedná se o doplňkový princip.	
			Patentová aktivita	OECD		
Potenciál pro celoživotní vzdělávání Zvyšování přístupu ke vzdělání	Oblast formálního i neformálního vzdělávání, zejména základní, střední a terciární	lidské a finanční zdroje; národní, regionální a lokální úroveň	Očekávaná délka vzdělávání vzhledem k současným podmínkám	OECD, EURYDICE	Dostatečné, pro princip existuje řada operacionalizovaných indikátorů.	
			Nejvyšší dosažené vzdělání	OECD, EURYDICE		
			Účast na terciárním vzdělávání	OECD, EURYDICE		
			Účast na mezinárodním vzdělávání	OECD		
			Výdaje na vzdělávání k HDP	OECD, EURYDICE		
			Výdaje na vzdělávání k veřejným výdajům	OECD, EURYDICE		
			Participace škol na celoživotním vzdělávání	MŠMT		
			Účast na dalším vzdělávání	EURYDICE		

⁵⁷ Některé indikátory vyhovují více principům, proto se v tabulce vyskytují opakovaně.

Princip	Oblast	Další specifikace	Indikátory po analýze	Instituce	Komentář	Indikátory doplněné autorem
Princip motivace	Oblast formálního i neformálního vzdělávání	lidské institucionální i finanční zdroje; národní úroveň	Účast na terciárním vzdělávání	OECD, EURYDICE	Nedostatečné, účast na vzdělání je ovlivňována i jinými aspekty, než je motivace.	
			Účast na dalším vzdělávání	EURYDICE		
Princip reflexe, začlenění monitoringu a evaluace na různých úrovních	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; národní, regionální, lokální úroveň	Stav kurikulární reformy v základním vzdělávání	MŠMT	Dostatečné.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
			Autoevaluace na úrovni škol	MŠMT		
			Kvalita a efektivita vzdělávacích programů	COŽP		
Princip integrace, mezisektorové a mezioborové začlenění tématu na různých úrovních	Oblast formálního, neformálního i informálního vzdělávání	lidské a institucionální zdroje; národní a lokální úroveň	Začlenění VUR ve strategických rozvojových dokumentech	UNESCO	Nedostatečné, chybí zaměření na lokální úroveň, zejména na úroveň institucí.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
Princip subsidiarity, decentralizace	Oblast form. a neformálního vzdělávání	institucionální zdroje, národní úroveň	Rozhodovací pravomoci ve vzdělávacím systému	OECD	Dostatečné.	
Rovné příležitosti, nediskriminace, sociální soudržnost, otevřenost	Oblast formálního a neformálního vzdělávání	lidské a institucionální zdroje; národní a lokální úr.	Účast na dalším vzdělávání	EURYDICE	Nedostatečné, chybí zaměření na úroveň vzdělávacích institucí.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
			Účast na terciárním vzdělávání	OECD, EURYDICE		
Zapojení občanské společnosti	Oblast form., neformálního a informálního vzdělávání	finanční a instituc. zdroje; národní a region. úroveň	Začlenění VUR do činnosti neziskového sektoru	UNESCO	Dostatečné.	
			Výdaje krajů na EVVO	MŽP		
Princip efektivity	Oblast formálního, neformálního a informálního vzdělávání	finanční, lidské a institucionální zdroje; úroveň regionální	Výdaje krajů na EVVO	MŽP	Nedostatečné, efektivita závisí na více aspektech než jen výdajích a kvantifikovatelných výstupech.	Lidské zdroje v krajských systémech EVVO Environmentální gramotnost populace
			Intenzita environmentálních vzdělávacích programů	MŽP		
			Kvalita a efektivita vzdělávacích programů	COŽP		

Princip	Oblast	Další specifikace	Indikátory po analýze	Instituce	Komentář	Indikátory doplněné autorem
Holistický přístup, propojování souvislostí, interdisciplinarita	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; lokální úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit především na úroveň vzdělávacích institucí.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
Nové, aktivní a participativní metody a formy výuky namísto frontální výuky	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; lokální úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit především na úroveň vzdělávacích institucí.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
Přímý kontakt s pilíři UR v rámci vzdělávacího procesu	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; lokální úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit především na úroveň vzdělávacích institucí.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
Orientace na klíčové kompetence a funkční gramotnost; orientace na postoje, znalosti, dovednosti	Oblast formálního a neformálního vzdělávání	lidské a institucionální zdroje; národní a lokální úroveň	Stav kurikulární reformy v ZV	MŠMT	Nedostatečné, především je zapotřebí doplnit indikátor pro hodnocení žáků z hlediska osvojení si klíčových kompetencí.	Osvojení klíčových kompetencí ke konci základního vzdělávání Udržitelnost školního vzdělávacího programu
			Funkční gramotnost dospělé populace	OECD (PISA)		
Začlenění environmentálních, globálních, multikulturních aspektů	Oblast formálního a neformálního vzdělávání	lidské a institucionální zdroje; národní a lokální úroveň	Gramotnost v oblasti občanské výchovy	UIV (CIVED)	Nedostatečné, především je vhodné doplnit o indikátor pro neformální oblast a pro úroveň vzdělávacích institucí.	Kampaně a osvětové akce na podporu UR Udržitelnost školního vzdělávacího programu
			Stav kurikulární reformy v ZV	MŠMT		
Princip partnerství, participace na veřejném životě, participace na rozhodování	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; lokální úroveň	Participace a sounáležitost studentů se školou	OECD	Nedostatečné, indikátor nezohledňuje působení školy navenek.	Udržitelnost školního vzdělávacího programu
Princip transparentnosti na všech úrovních	Oblast formálního, neformálního a vzdělávání	Instituc. zdroje; všechny úrov., zejména úroveň lokální	Rozhodovací pravomoci ve vzdělávacím systému	OECD	Nedostatečné, především není zohledněna oblast neformálního vzdělávání.	

Princip	Oblast	Další specifikace	Indikátory po analýze	Instituce	Komentář	Indikátory doplněné autorem
Profesionalizace aktérů vzdělávání, kompetence vzdělavatelů	Oblast formálního a neformálního vzdělávání	lidské a institucionální zdroje; národní úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit na další vzdělávání.	Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti UR
Začlenění VUR do vzdělávacího systému	Oblast formálního i neformálního vzdělávání, především terciární a další vzdělávání	institucionální zdroje; národní úroveň a lokální úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit zejména na národní úroveň, především na další a terciární vzdělávání.	Výskyt tématu UR ve studijních oborech VŠ Míra začlenění tématu UR ve studijních programech pedagogických fakult VŠ Udržitelnost školního vzdělávacího programu Další vzdělávání veřejné správy v oblasti UR Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti UR
Začlenění tématu UR do systému informálního vzdělávání a do systému osvěty	Oblast informálního vzdělávání	institucionální a materiálové zdroje; národní úroveň	Mediální reference o UR a VUR	UNESCO	Dostatečné. Indikátory pro tuto oblast se konstruují obtížně, neboť informální vzdělávání v zásadě nelze evidovat.	
			Vzdělávací a osvětové materiály zaměřené na UR a VUR	UNESCO		
VUR pro cílové skupiny managerů a osob s rozhodovacími pravomocemi	Oblast neformálního vzdělávání	institucionální a lidské zdroje; národní úroveň			Nedostatečné. Vhodné se zaměřit na veřejnou správu, jejíž vzdělávání se systematizuje a je monitorovatelné.	Další vzdělávání veřejné správy v oblasti UR
Dodržování principů UR v praxi vzdělávacího procesu	Oblast formálního vzdělávání	institucionální zdroje; lokální úroveň	Ekologická stopa škol	ÚEP	Dostatečné. Indikátor zjednodušeným, ale praktickým způsobem princip zohledňuje.	

IV. Indikátory pro oblast VUR – praktická část

Na základě výstupů diskuse z minulé kapitoly jsem se v této kapitole zaměřil na **doplnění prozatímní indikátorové sady pro oblast VUR**, která vznikla výběrem dle stanovených kritérií z existujících indikátorových sad a systémů. Podle tabulky č. 3 jsem doplnil indikátory pro principy, které dosud nebyly dostatečně zohledněny. Při konstruování indikátorů jsem se dále řídil oblastmi a dalšími specifickými kritérii, které jsem pro dané principy definoval v kapitole III.2. – „Další specifikace podmínek pro indikátory VUR“ a které jsou zároveň uvedeny v tabulce č. 3. Jednotlivé indikátory výsledné sady (tzn. indikátory z kapitoly III. i indikátory nově definované) jsem pak upravil do jednotné formy, která zahrnuje základní klíčové informace o daném indikátoru. Takto zpracované indikátory jsou připraveny pro budoucí posouzení expertů v oblasti vzdělávání, UR a indikátorů.⁵⁸ V poslední části této kapitoly jsem se zaměřil na několik nově navržených indikátorů v sadě a blíže je operacionalizoval.

IV.1. Návrh širší sady indikátorů pro oblast VUR

Při tvorbě indikátorů pro danou oblast můžeme mj. čelit dilematu, zda konstruovat indikátor agregovaný či zda vyvinout určitou sadu jednodušších dílčích indikátorů. Výhody a nevýhody obou variant jsem zdůraznil v kapitole II.2.5. Vzhledem k širší oblasti VUR a jejím přesahům do dalších oblastí života společnosti a vzhledem k tomu, že vědecký výzkum ještě přesně neurčil vzájemné závislosti jednotlivých aspektů VUR, jsem usoudil, že pro oblast VUR je v současnosti příhodnější **vytvoření indikátorové sady**.

Pro další postup v diplomové práci to znamenalo, že jsem využil indikátory vybrané v minulé kapitole a doplnil je o návrhy indikátorů nových tak, aby byly zohledněny všechny zvolené a ověřené principy pro oblast VUR (viz tabulka č. 2). Vznikla tak jakási **širší průřezová sada indikátorů pro danou oblast**.

Při samotném konstruování nových indikátorů jsem postupoval následujícím způsobem. Vybral jsem z tabulky č. 3 všechny principy, ke kterým dosud indikátory nebyly přiřazeny a principy, které byly v indikátorech zohledněny nedostatečně. Jednalo se zejména o princip motivace, princip integrace, princip rovných příležitostí, princip

⁵⁸ Posouzení indikátorové sady experty není předmětem této diplomové práce.

efektivity, holistický přístup, aktivní metody výuky, přímý kontakt s pilíři UR, princip profesionalizace, začlenění VUR do vzdělávacího systému a další.

Pro jednotlivé principy, s přihlédnutím k příslušným definovaným oblastem a dalším specifickým požadavkům na indikátory, jsem následně navrhl jednoduché měřitelné ukazatele, které většinou reprezentovaly kvantifikaci dané jednotky (akcí, financí, škol apod.). Ukazatele, které v této podobě neměly příslušnou vypovídací hodnotu jsem vztáhl k další veličině (např. HDP, veřejné výdaje, celkový počet programů, celkový počet škol apod.) a vytvořil z nich **indikátory poměrové**.

Pro většinu principů se **podařilo definovat více či méně odpovídající indikátory**. Nedostatečně zohledněny, i po fázi doplnění, zůstaly zejména tyto principy:

- princip motivace, kde se nepodařilo definovat indikátor zaměřený na finanční zdroje,
- princip transparentnosti, kde se nepodařilo definovat indikátor pro oblast neformálního vzdělávání.

Za zmínku stojí i fakt, že k řadě principů jsem přiřadil hypotetický indikátor „Udržitelnost ŠVP“. Vyplývá to mj. z toho, že řada zvolených principů VUR souvisí s uplatněním v základním vzdělávání (v základních školách). Tímto indikátorem se také proto blíže zabývám v kapitole VI.2.

Inspirován charakteristikou indikátorů použitou ve Strategii udržitelného rozvoje ČR,⁵⁹ jsem všechny indikátory výsledné sady posléze **upravil do jednotné formy**, která obsahuje název indikátoru, označení indikátoru, zařazení indikátoru, stručnou definici, jednotku, použití ve světě, širší souvislosti indikátoru a příklad vyhodnocení indikátoru. Kategorie „Použití indikátoru ve světě“ a „Příklad“ jsem doplňoval pouze v případech, že jsem měl k dispozici relevantní informace a data.

Výsledná navrhovaná sada indikátorů pro oblast VUR, zpracovaná ve formátu **vhodném pro expertní posouzení**, je uvedena v příloze č. 8 diplomové práce. Stručný titulkový přehled všech indikátorů v sadě je uveden zde:

⁵⁹ Kapitola VI. - Monitoring a aktualizace. In: [14]

Tabulka č. 4: Výsledný přehled sady indikátorů pro oblast VUR

Označení indikátoru	Název indikátoru	Stav operacionalizace indikátoru
Skupina A – Širší rámec pro VUR		
A1	Výdaje na výzkum a vývoj	Běžně používaný
A2	Výdaje na výzkum a vývoj v oblasti UR a VUR	Návrh autora
A3	Přístup k internetu	Běžně používaný
A4	Patentová aktivita	Běžně používaný
Skupina B – Vzdělávací systém		
B1	Očekávaná délka vzdělávání vzhledem k současným podmínkám	Běžně používaný
B2	Nejvyšší dosažené vzdělání	Běžně používaný
B3	Účast na terciárním vzdělávání	Běžně používaný
B4	Účast na dalším vzdělávání	Běžně používaný
B5	Účast na mezinárodním vzdělávání	Běžně používaný
B6	Výdaje na vzdělávání k HDP	Běžně používaný
B7	Výdaje na vzdělávání k veřejným výdajům	Běžně používaný
B8	Rozhodovací pravomoci ve vzdělávacím systému	Běžně používaný
B9	Stav kurikulární reformy v základním vzdělávání	Návrh MŠMT
B10	Začlenění VUR do činnosti neziskového sektoru	Návrh UNESCO
B11	Začlenění tématu VUR ve strategických dokumentech	Návrh UNESCO
B12	Začlenění VUR v procesech MA21	Návrh autora
B13	Mediální reference o UR a VUR	Návrh UNESCO
B14	Osvětové akce a kampaně na podporu UR	Návrh autora
B15	Výdaje krajů na EVVO	Návrh MŽP
B16	Lidské zdroje v krajských systémech EVVO	Návrh autora
Skupina C – Vzdělávací programy		
C1	Intenzita environmentálních vzdělávacích programů	Návrh MŽP
C2	Výskyt tématu UR ve studijních oborech VŠ	Návrh autora
C3	Míra začlenění tématu UR ve studijních programech pedagogických fakult VŠ	Návrh autora
C4	Vzdělávací a osvětové materiály zaměřené na UR a VUR	Návrh UNESCO
C5	Další vzdělávání veřejné správy v oblasti UR	Návrh autora
C6	Kvalita a efektivita vzdělávacích programů	Návrh COŽP UK
Skupina D – Aktéři vzdělávání		
D1	Participace a sounáležitost studentů se školou	Běžně používaný
D2	Ekologická stopa škol	Návrh ÚEP
D3	Participace škol na celoživotním vzdělávání	Návrh MŠMT
D4	Udržitelnost školního vzdělávacího programu	Návrh autora
D5	Autoevaluace na úrovni škol	Návrh MŠMT
D6	Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v oblasti UR	Návrh autora
Skupina E – Dopad VUR		
E1	Environmentální gramotnost populace	Návrh autora
E2	Environmentální gramotnost žáků a studentů	Návrh autora
E3	Funkční gramotnost dospělé populace	Běžně používaný
E4	Osvojení klíčových kompetencí ke konci základního vzdělávání	Návrh autora
E5	Gramotnost v oblasti občanské výchovy	Běžně používaný

IV.2. Udržitelnost školních vzdělávacích programů

Předmětem zájmu této kapitoly jsou vzdělávací instituce – základní školy v ČR. Cílem kapitoly je vytvořit **širší teoretickou platformu pro konstruování indikátoru** (resp. sady indikátorů) a **pro tvorbu nástroje evaluace školních vzdělávacích programů z hlediska jejich udržitelnosti** (tzn. souladu s principy udržitelného rozvoje). Reagoval jsem tak na výstupy z tabulky č. 3, kde je k řadě principů VUR přiřazen hypotetický indikátor s názvem „Udržitelnost školního vzdělávacího programu.“ Tato kapitola pak představuje první krok v operacionalizaci daného indikátoru.

Idea tvorby tohoto indikátoru vychází z aktuální kurikulární reformy, která zahrnuje přechod vzdělávacího systému na model NPV–RVP–ŠVP,⁶⁰ přičemž v současné době je aktuální zejména implementace tohoto modelu pro oblast základního vzdělávání. Reforma sama o sobě je z hlediska oblasti VUR významným jevem. Školy mají v jejím rámci plošně přijímat individuální **školní vzdělávací programy** (ŠVP), které už tím, že respektují schválený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, v sobě zahrnují dílčí principy VUR. I zde však existuje poměrně velká možnost rozptylu v úrovních ŠVP jednotlivých škol, a to právě i z hlediska jejich „udržitelných“ parametrů (tzn. z hlediska jejich souladu s principy udržitelného rozvoje).

Při definování širší platformy pro konstruování indikátorů pro tuto oblast a úroveň (a platformy pro tvorbu nástroje evaluace ŠVP) jsem postupoval následovně. Nejprve jsem analýzou několika pramenů⁶¹ vytvořil širší sadu principů pro tuto část VUR. Principy v sadě jsem posléze přeformuloval tak, aby odrážely strategický charakter dokumentu, ke kterému se mají vztahovat – tedy k ŠVP. Vznikla tak sada ukazatelů pro posouzení udržitelnosti daného ŠVP. Sadu jsem dále rozčlenil do oddílů dle zaměření ukazatelů.

Při tvorbě širší sady principů (ukazatelů) jsem konkrétně vycházel z analýzy těchto pramenů:

⁶⁰ Systém kurikulárních dokumentů, který je tvořen v hierarchii Národní program vzdělávání (NPV) – Rámcové vzdělávací programy (RVP) – Školní vzdělávací programy (ŠVP)

⁶¹ Prameny jsem vybral podle klíče: vztah k plánům (strategiím, programům), vztah k měření udržitelnosti, teoretické a částečně praktické prameny v ČR, zahraniční prameny (příklad země s tradicí VUR).

- **Principy VUR, které byly výstupem kapitoly III.1** (viz tabulka č. 2) - Vybral jsem ty principy, pro které jsem v tabulce definoval ve sloupci „Další specifikace“ *lokální úroveň*
- **Bellagio principy**⁶² - Posuzoval jsem celkem 10 těchto principů, které vznikly v rámci projektu Bellagio v roce 1997 a vztahují se k obecnému posuzování udržitelnosti.
- **Sborník z Kapradí**⁶³ - Text obsahuje několik forem začlenění ekologické výchovy do chodu školy.
- **Příručka - Škola pro udržitelný rozvoj**⁶⁴ - Příručka zahrnuje principy uplatňované na školách v rámci mezinárodního projektu zaměřeného na praktické uplatňování principů UR na lokální úrovni základních škol.
- **Metodické náměty pro školní plán ekologické výchovy**⁶⁵ - Autorka ve stati definuje podmínky toho, co by měl obsahovat školní plán ekologické výchovy.
- **Pět klíčových součástí efektivního ESD ve Velké Británii** (viz příloha č. 7) - Aktuální platný koncept pro implementaci VUR do základního vzdělávání ve Velké Británii.

Výstupem analýzy a syntézy je širší sada ukazatelů pro evaluaci školního vzdělávacího programu z hlediska jeho parametrů udržitelnosti. **Ukazatele v sadě jsem dále rozčlenil do těchto kategorií:**

1. **technické parametry ŠVP**, kde je hlavním cílem prokázat, zda ŠVP splňuje parametry strategického dokumentu rozvoje pro danou školu
2. **obsah učebních osnov a pojetí vzdělávání definované v ŠVP**
3. **působení školy navenek (mimo rámec formálního vzdělávání) zakotvené v ŠVP**
4. **rozvoj kapacity školy definovaný v ŠVP**

Kompletní sada v naznačeném členění je pak přílohou č. 9.

Jak již bylo uvedeno, výstupem této kapitoly není plně operacionalizovaný indikátor, ale spíše širší platforma pro budoucí operacionalizaci. Zároveň je na uvedené ukazatele možné pohlížet jako na platformu pro tvorbu nástroje evaluace daných ŠVP

⁶² In: [20]

⁶³ In: [49], (s. 48, 49)

⁶⁴ In: [65], (s. 10, 34)

⁶⁵ Kvasničková, D.: Ekologické vzdělávání v oblasti středních škol a přípravy dalšího vzdělávání učitelů. In: [45], (s. 53-67)

z hlediska jejich udržitelnosti. Domnívám se, že plná operacionalizace nástroje pro evaluaci ŠVP z hlediska udržitelnosti (či daného indikátoru) vyžaduje týmovou práci a důkladné pilotní ověření na školách. Nicméně považuji za užitečné při teoretické tvorbě tohoto nástroje (indikátoru) vycházet z **následujících doporučení**:

1. Pro další operacionalizaci uvedené sady ukazatelů je podle mého názoru vhodné využít model používaný v procesu SIA⁶⁶ – posuzování strategií a plánů z hlediska udržitelnosti. Struktura tohoto modelu, podobně jako je například popsána ve studii s názvem „Analýzy koncepčních dokumentů Libereckého kraje z hlediska jejich souladu s principy udržitelného rozvoje“, by tak mohla být několikastupňová, od zaměření na parametry technického a strategického charakteru až po zohledňování dílčích principů VUR v oblasti výuky. [66]

2. Pro usnadnění tvorby ŠVP jednotlivým školám vydal Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) v roce 2005 „Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání“. Manuál se soustředí především na metody a postupy práce v rámci jednotlivých fází tvorby ŠVP, shrnuje význam transformace, jejíž součástí je tvorba ŠVP a uvádí četné příklady ze škol, které své ŠVP tvořily v rámci pilotního projektu VÚP v roce 2003 a 2004. Manuál, tím že vychází z konceptu RVP, ovlivňuje pozitivně i některé ukazatele, které jsou výstupem této kapitoly. Domnívám se však, že by manuál určený pro tvorbu ŠVP mohl zohledňovat mnohem více těchto ukazatelů. Pro tuto výzvu v zásadě spatřuji 3 možné teoretické cesty uskutečnění (které by mohly být předmětem dalších studií):

- možnost tvorby paralelního (doplňující) manuálu pro tvorbu „udržitelných ŠVP“ (tzn. manuál by byl využíván přímo při tvorbě ŠVP),
- možnost tvorby metodiky pro posuzování ŠVP z hlediska udržitelnosti (tzn. metodika by ex post hodnotila ŠVP z hlediska jeho udržitelnosti),
- využít připomínkového řízení a usilovat o včlenění vybraných klíčových parametrů VUR do struktury současného manuálu.%%%%

⁶⁶ Zkratka termínu *Sustainable Impact Assessment*.

IV.3. Indikátory krajských systémů EVVO

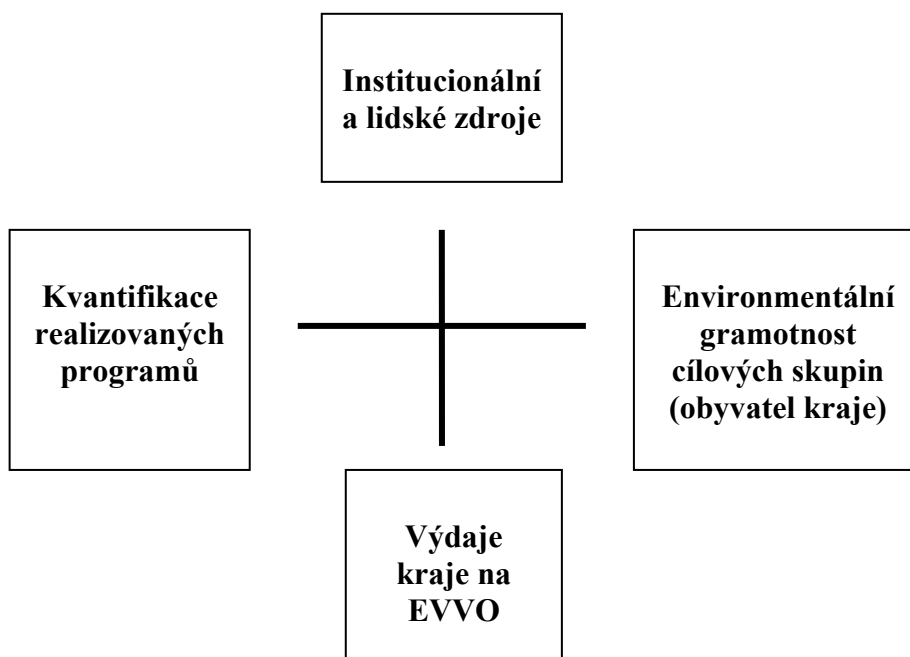
Předmětem této kapitoly byla **operacionalizace indikátorů pro krajské systémy EVVO**. Dříve v diplomové práci byl uveden klíčový význam EVVO pro oblast VUR (a její širší implementaci v ČR). Zde jsem se soustředil na úroveň krajů a to z toho důvodu, že prakticky ve všech krajích ČR v současnosti existují oficiální krajské systémy EVVO. Hlavním smyslem tvorby indikátorů krajských systémů EVVO je **prostřednictvím benchmarkingu tyto systémy srovnávat** a tak motivovat kraje k dílčím krokům ke zlepšení daného stavu. Indikátory vycházejí z předpokladu přirozené pozitivní kompetice mezi kraji. Cílem při tvorbě indikátorů bylo, aby jejich interpretace byla jednoduchá, tzn. aby sloužily jako titulkové indikátory především pro potřeby krajských institucí s rozhodovací pravomocí.

Ke konstrukci indikátorů jsem měl k dispozici data, která MŽP systematicky shromažďuje od roku 2002. Tato data však nebyla dosud oficiálně interpretována prostřednictvím operacionalizovaného indikátoru (či sady indikátorů).

Mým původním záměrem bylo pokusit se vytvořit pro danou oblast vysoce agregovaný indikátor – index krajských systémů EVVO. Na základě úvah z kapitoly VI.1. jsem nakonec od tohoto záměru upustil a rozhodl jsem se pro **tvorbu určité minimální průřezové sady indikátorů**.

V tabulce č. 3 se tyto navržené indikátory vztahují k principu efektivity. Tady jsem vycházel z předpokladu, že efektivita se lépe měří na nižších systémových stupních, kdy lze předpokládat větší spolehlivost klíčových kauzalit v systému. I v případě úrovně regionální však nejsou tyto kauzality stoprocentní. Velmi zjednodušeně lze efektivitu obecně chápat jako poměr výdajů k přínosům, který tyto výdaje způsobily. Vedle těchto dvou činitelů je ještě třeba zmínit klíčovou roli systému, který je příjemcem daných výdajů a zprostředkovatelem přínosů. Definoval jsem tedy tyto klíčové aspekty krajských systémů: „Výdaje“ (vstup), „Struktura systému“ (vstup), „Činnost systému“ (výstup, kvantifikace), „Dopad činnosti systému“ (výstup, změna stavu vlivem činnosti). **Pro každý z těchto klíčových aspektů jsem zvolil zástupný indikátor**. Tyto indikátory jsem umístil do pomyslného **modelu, který velmi zjednodušeně popisuje vztahy mezi vstupy a výstupy krajských systémů EVVO**.

Graf č. 1: Model vstupů a výstupů krajských systémů EVVO



Výstupem této kapitoly je operacionalizace indikátorů B15, B16, C1 z tabulky č. 4., které odpovídají třem aspektům v uvedeném modelu (viz graf č. 1). Vzhledem k tomu, že *pojetí vyhodnocování environmentální gramotnosti* je v současnosti předmětem rozvíjejících se odborných diskusí a vzhledem k velké náročnosti uchopení tohoto tématu, v diplomové práci jsem se jím podrobněji nezabýval. Nicméně *environmentální gramotnost* zůstává integrální součástí výše uvedeného teoretického modelu.

Výstupem kapitoly jsou tedy **3 metodické (indikátorové) listy pro 3 indikátory**. Metodické listy jsem **konstruoval dle metodiky organizace EEA**, která je sice primárně určena pro tvorbu indikátorů environmentálních, ale při určité míře zjednodušení a po dílčích úpravách ji bylo možné využít i pro účely indikátorů pro oblast vzdělávání. [29]

Pro srovnávání krajů z hlediska stavu systémů EVVO jsem teoreticky mohl použít 3 způsoby interpretace dat: 1. *s využitím referenčních bodů*, 2. *s naznačením trendu*, 3. *s využitím benchmarkingu*. V praxi krajských systémů EVVO jsou však potíže s metodou interpretace dat pomocí referenčních bodů. Některé krajské koncepce EVVO sice tyto referenční body (kvantifikovatelné cíle) pro ukazatele obsahují, ale ve významném vzorku koncepcí tyto údaje nenalezneme. Vzhledem k tomu, že by taková forma interpretace byla neúplná, rozhodl jsem se referenční body v metodických listech nevyužívat vůbec.

Výsledné metodické (indikátorové) listy vytvořené pro měření a evaluaci stavu krajských systémů EVVO jsou umístěny v příloze č. 10.

V. Diskuse hypotéz

V úvodu diplomové práce jsem definoval dvě hypotézy, jejichž ověření bylo jedním z cílů práce. Pro přehlednost hypotézy uvádím i zde:

1. Vzdělávání, výchova a osvěta k udržitelnému rozvoji je oblastí všeobecně považovanou za nezbytnou součást transformace k udržitelnosti. Aby bylo možné zajistit optimální rozvoj této oblasti v souladu s principy udržitelného rozvoje, potřebujeme mít k dispozici operativní indikátory, které pokrok a stav v dané oblasti mohou vyhodnocovat. Komplexní sada indikátorů věnovaná této oblasti dosud v ČR neexistuje a nelze ji zcela substituovat žádnou již existující sadou indikátorů.

2. Kurikulární reforma probíhající v ČR je vhodnou příležitostí pro implementaci principů VUR do vzdělávací soustavy v ČR.

První hypotézu považuji za zásadní a proto jsem se jí v diplomové práci zabýval významně více než druhou hypotézou, kterou považuji spíše za doplňkovou.

Diskuse hypotézy č. 1

V úvodní rešeršní části jsem se věnoval ověření první věty z hypotézy a na příkladu několika strategických dokumentů (Implementační plán pro DESD a Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN) a citací z relevantní literatury jsem dospěl k závěru, že jak VUR, tak vzdělávání obecně jsou skutečně klíčovými nástroji při transformaci k udržitelnému rozvoji.

Druhou větu z hypotézy jsem ověřoval v kapitole č. II.2.5., kde jsem ukázal význam indikátorů pro politické rozhodovací procesy ve společnosti, ať se již jedná o oblast udržitelného rozvoje nebo o oblast jinou.

Konečně třetí větu z hypotézy jsem ověřoval tak, že jsem nejprve v kapitole č. III.3. otestoval relevantní indikátorové sady a systémy používané v ČR i v rámci Evropy a zjistil, že žádné z nich nejsou přímo zaměřeny na oblast VUR. Pro účely ověření jsem nejdříve provedl analýzu a syntézu principů vhodných pro VUR (viz kapitola č. III.1.) a celkově jsem jich stanovil 24. Dále jsem v práci dospěl k závěru, že nejvíce těchto principů zohledňují sady a systémy operacionalizovaných indikátorů z oblasti vzdělávání, výzkumu a vývoje (jednalo se o sady používané mezinárodními organizacemi OECD

a EURYDICE). Nicméně ani v případě těchto indikátorových sad nebyla zohledněna ani polovina definovaných principů (viz [tabulka č. 3](#)). Vzhledem k tomu mohu potvrdit i třetí větu v hypotéze a prohlásit, že v ČR nejenže sada indikátorů pro VUR není k dispozici, ale není ani substituovatelná jinou operacionalizovanou indikátorovou sadou. Takovou průřezovou sadu indikátorů, která by zohledňovala stanovené principy pro VUR, jsem pak v reakci na hypotézu vytvořil v rámci kapitoly č. IV.I.

Diskuse hypotézy č. 2

V souvislosti s touto hypotézou jsem v kapitolách č. II.3.3. a IV.2. naznačil koncept české kurikulární reformy a mj. ukázal, že zohledňuje princip subsidiarity (rozhodovací pravomoc o finální podobě vzdělávání se přesouvá na úroveň škol), že jde o otevřený a dynamický proces (reforma počítá s diferenciací podle podmínek jednotlivých škol, s budoucími vlivy a vývojem, s pluralitou názorů) a že reforma je zcela postavena na demokratických mechanismech. Už na základě těchto 3 charakteristik lze konstatovat určité dispozice reformy pro rozvoj oblasti VUR. Navíc, v případě základního vzdělávání se reforma opírá o Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, tedy o dokument, který zohledňuje koncept klíčových kompetencí, aktivní metody výuky a začlenění průřezových předmětů jako je i environmentální výchova, globální výchova, multikulturní výchova aj. (viz kapitola č. II.3.3.) Některé další principy, které jsem v práci definoval jako vhodné pro VUR na úrovni školy (viz [příloha č. 9](#)) obsahuje i aktuálně vydaný manuál pro tvorbu ŠVP (mj. se jedná o tyto principy: široká participace na vzniku ŠVP, důraz na otevřenost školy, zahrnutí analýzy stavu, evaluačních a motivačních nástrojů do ŠVP aj.). Možnostmi využití a případnými úpravami tohoto manuálu jsem se zabýval v kapitole č. IV.2. Vzhledem k uvedeným faktům považuji i tuto hypotézu za ověřenou a potvrzenou.

VI. Závěr

Diplomová práce podle mého názoru potvrdila stanovené hypotézy (viz kapitola č. V.) a v zásadě splnila v úvodu definované cíle.

Jedním z cílů práce bylo vytvořit širší platformu (teoretické zázemí, základnu dokumentů, tezí, praktických příkladů apod. z prostředí ČR i ze zahraničí) pro odbornou diskusi o oblasti VUR. Z toho důvodu také práce obsahuje více příloh a přehledů než je u diplomových prací obvyklé. Práce, podle mého názoru, **odkrývá důležité aspekty oblasti VUR v ČR a srovnává je se zahraničním a mezinárodním pojetím**. Ukazuje, že v ČR jsou pro rozvoj oblasti VUR relativně příhodné podmínky a to jak díky dlouhodobě se rozvíjícímu systému EVVO, tak i v souvislosti s aktuální kurikulární reformou a celkovou transformací vzdělávacího systému.

Hlavním výstupem práce je **návrh širší průřezové sady indikátorů pro oblast VUR** (na základě úvahy v kapitole č. IV.1. jsem zamítl konstrukci jednoho agregovaného indikátoru a upřednostnil tvorbu sady indikátorů). Sada obsahuje indikátory napříč hierarchickými úrovněmi vzdělávacího systému (ale i indikátory z dalších souvisejících oblastí) a z tohoto úhlu pohledu se jedná o sadu reprezentativní. V žádném případě se nejedná o sadu komplexní a konečnou, už proto, že oblast VUR je oblastí dynamického vývoje. Z hlediska praktického využití je vhodné v některých úrovních sadu doplňovat o konkrétnější indikátory, pro některé účely je naopak vhodné ze sady vytvářet užší výběry.

Řada indikátorů v sadě je již plně operacionalizovaná a mezinárodně standardizovaná (především indikátory z oblasti formálního vzdělávání a dalšího vzdělávání), další skupinu tvoří indikátory navržené, tedy ve stavu před bližší operacionalizací. Jedná se o návrhy dílčích institucí (jako je např. MŠMT, UNESCO aj.) a o návrhy autora práce. Přehled indikátorů sady je shrnut v tabulce č. 4, podrobnější popis jednotlivých indikátorů ze sady je pak přílohou č. 8 diplomové práce.

V přílohách č. 9 a 10 jsou výstupy operacionalizace 4 vybraných indikátorů. Tři z nich jsou v zásadě okamžitě použitelné v praxi (jedná se o indikátory krajských systémů EVVO). Pro jejich lepší využití je však mj. vhodné pokračovat ve výzkumu metod měření environmentální gramotnosti různých cílových skupin, zejména pak na národní úrovni (viz

kapitola IV.3.). V případě konstrukce těchto indikátorů se osvědčil model pro tvorbu environmentálních indikátorů doporučený organizací EEA (viz příloha č. 10). V případě operacionalizace čtvrtého indikátoru („Udržitelnost ŠVP“) je výstupem širší sada ukazatelů, která je relevantním zdrojem pro bližší operacionalizaci indikátoru. V tomto případě jsem také navrhl využít pro další operacionalizaci koncept procesu SIA (viz kapitola IV.2.).

Obecně lze konstatovat, že vytvořená indikátorová sada by v případě operacionalizace mohla přispět k rozvoji a **zefektivnění oblasti VUR v ČR**. Mnohé indikátory ze sady je však nutné nadále zkoumat a většinu z nich pilotně ověřit. Dále je potřeba zkoumat vzájemné vztahy mezi indikátory v sadě, ale i prověřit, do jaké míry skutečně promlouvají o systému VUR. Bez **pilotního ověření sady** jako takové nelze prohlásit, že se jedná o zcela validní indikátory.

Diplomová práce nakonec také potvrdila **rezervy v českých strategických dokumentech z hlediska začlenění VUR**. Pro důkladnější implementaci principů VUR by bylo vhodné na vládní úrovni přijmout strategický dokument odrážející dané principy a definující opatření k dosažení optimálního stavu implementace VUR v ČR. Takový dokument se také skutečně bude připravovat a to na půdě Rady vlády pro udržitelný rozvoj. Jeho přijetí vyplývá právě z požadavků Strategie VUR EHK OSN, kterou ČR podepsalo v březnu 2005. Dokument s pravděpodobným názvem *Národní strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji* by ČR měla přijmout do konce roku 2007. Diplomová práce by potom mohla být jedním ze zdrojů pro tvorbu indikátorů VUR, jež bude tato strategie zcela určitě požadovat.

V souvislosti s implementací Strategie VUR EHK OSN do prostředí ČR bude dále nezbytné sladit příslušné definice pojmů (popř. stanovit vztahy mezi pojmy definovanými v právních normách a strategických dokumentech ČR a pojmy definovanými v mezinárodní strategii). Na problém jsem upozornil v kapitole č. II.4.3. V příloze č. 6 jsem za účelem další odborné diskuse na toto téma umístil výklady pojmů z oblasti VUR jak jsou definovány v této strategii, tedy v nadnárodním konsenzu.

Z diplomové práce vyplývá, že pokud je cílem společnosti přijmout a realizovat koncept udržitelného rozvoje, je nutné promítnout základní principy UR do všech sfér a oblastí života společnosti, tedy i do vzdělávání. Pakliže navíc chápeme vzdělávání jako významný multiplikátor vědění a uvědomíme si rostoucí význam vzdělávání v současné

společnosti, vyvstane nám potřeba **zajištění udržitelně orientovaného vzdělávání jako zcela zásadní výzva UR**. Zde je potom prostor pro **indikátory**, které nám mohou ukazovat, nakolik vzdělávací systém (ale i systém výchovy a osvěty) napomáhá transformaci k udržitelnosti.

Na druhou stranu nelze na vzdělávání pohlížet jen utilitárně, byť za účely souvisejícími s udržitelným rozvojem. Je nezbytné vnímat vzdělávání i v nadčasovém filosofickém kontextu a uvědomit si, že jde o trvalý proces hledání a odkrývání přirozenosti a podstaty bytí (viz kapitola II.1.). Podpora tohoto filosofického odstupu od účelového uchopení vzdělávání a výchovy by podle mého názoru měla být zcela v zájmu VUR. Indikátory pro tento cíl však stanovovat nelze.

Literatura

- [1] Strategie vzdělávání k udržitelnému rozvoji EHK OSN. Závěry zasedání na vysoké úrovni EHK OSN, Vilnius, březen 2005, www.env.cz (2.5.2005)
- [2] Horká, H.: Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Paido, Brno 2000, s. 14-16, 41, 47
- [3] Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, PedF UK, ÚVRŠ, 1977
- [4] Koucký, J.: Lidské zdroje. In: Sborník analytických studií pro Strategický program sociálního a ekonomického rozvoje České republiky, Rada vlády pro sociální a ekonomickou strategii, Praha 2000
- [5] Dlouhá, J. (ed.): Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech. Centrum University Karlovy pro otázky životního prostředí, Praha 2002
- [6] Veselý, A.: Budování společnosti a ekonomiky tažené věděním. In: Strategické tahy pro Českou republiku, UK FSV CESES, Praha 2004
- [7] Závěry summitu Evropské rady v Lisabonu z 23. a 24. března 2000. Evropská rada, www.eu.int (2.5.2005)
- [8] Závěry summitu Evropské rady v Göteborgu z 15. a 16. června 2001. Evropská rada, www.eu.int (2.5.2005)
- [9] Hučínová, L.: Klíčové kompetence. Výzkumný ústav pedagogický, www.vuppraha.cz (2.5.2005)
- [10] Matějů, P.: Lidské zdroje, lidský kapitál a funkční gramotnost. In: Sborník analytických studií pro Strategický program sociálního a ekonomického rozvoje České republiky, Rada vlády pro sociální a ekonomickou strategii, Praha 2000
- [11] Kratochvíl, Z.: Výchova, zřejmost, vědomí, Herrmann a synové, Praha 1995, s.10-12, 106, 175
- [12] Bělohradský, V.: Antinomie globalizace – Vzdělanostní společnost 2000. In: Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti, G plus G, Praha 1999, s. 38
- [13] Brundtland, G. H. (ed.): Naše společná budoucnost, Academia, Praha 1991, s. 47
- [14] Strategie udržitelného rozvoje ČR. Usnesení vlády č. 1242/2004, www.vlada.cz (2.5.2005)
- [15] Rynda, I.: Trvale udržitelný rozvoj a vzdělávání. In: Sborník z konference „Hledání odpovědi na výzvy současného světa“ (se zvláštním zřetelem na otázky životního prostředí). UK v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí, STUŽ, Česká společnost pro životní prostředí, ČSOP, Praha 2000, s. 28-35
- [16] Moldan, B.: Ekologická dimenze udržitelného rozvoje. Karolinum 2001

- [17] Světový summit o udržitelném rozvoji (Johannesburk 2002). MŽP, Praha 2003
- [18] Reitschmiedová, A. (ed.): Práce s veřejností a místní Agenda 21. MŽP a ČEU 1998
- [19] Moldan, B: *(Ne) udržitelný rozvoj. Ekologie – hrozba i naděje*. Karolinum 2001
- [20] Hardi, P. – Terrencem, Z. (ed.), *Assessing Sustainable Development: Principles in Practice*. IISD 1997
- [21] *Agenda 21*. MŽP ČR, Praha 1998
- [22] Moldan, B.: *Indikátory trvale udržitelného rozvoje*. MŽP 1996, s. 16-22
- [23] *Indikátory udržitelného rozvoje pro Krkonoše. Závěrečná zpráva z projektu o.s. Člověk a Krkonoše, Vrchlabí 1999, s. 3*
- [24] *Identifikace uživatelských skupin Jednotného informačního systému životního prostředí MŽP ČR a charakteristika jejich informačních potřeb*. COŽP, Praha 2001
- [25] Wijngaarden, T. v.: “*Indicators of Sustainable Development.*” *How Green IS the City?* Dimitri Devuyst (ed.), New York 2001, Columbia UP, s. 251-276
- [26] Bozhilova-Kisheva, K.: *Sustainable Development Indicators at Local Level in the Czech Republic*. thesis proposal, Wageningen University 2005
- [27] Potůček, M. (ed.): *Zpráva o lidském rozvoji – Česká republika – Odkud přicházíme , co jsme a kam jdeme?* Univerzita Karlova v Praze 2003
- [28] *Co jsou to indikátory udržitelného rozvoje?* COŽP UK v Praze, www.czp.cuni.cz (2.5.2005)
- [29] *Indicator Fact Sheet Model*, European Environmental Agency, pozn. – materiál jsem získal od vedoucího diplomové práce
- [30] *Standard dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v EVVO*. MŠMT 2005, www.msmt.cz (2.5.2005)
- [31] Máchal, A.: *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Rezekvítek, Brno 2000
- [32] Polívková, M.: *Centra ekologické výchovy v systému vzdělávání*. Bakalářská práce, FHS UK 2003
- [33] Čerovský, J. a Záveský, A.: *Stezky k přírodě*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1989, s. 223
- [34] Horká, H.: *Teorie a metodika ekologické výchovy*, Paido, Brno 1996, s. 9
- [35] Zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí, § 16, In: Sbírnka zákonů a mezinárodních smluv, www.mvcr.cz (2.5.2005)

- [36] Zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody a krajiny, § 79, In: Sbírka zákonů a mezinárodních smluv, www.mvcr.cz (2.5.2005)
- [37] Zákon č. 123/1998 Sb., o právu na informace o životním prostředí, ve znění zákona č. 132/2000 Sb. a zákona č. 6/2005 Sb., § 13, In: Sbírka zákonů a mezinárodních smluv, www.mvcr.cz (2.5.2005)
- [38] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 2 g), In: Sbírka zákonů a mezinárodních smluv, www.mvcr.cz (2.5.2005)
- [39] *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice.* MŽP ČR, Praha 2000
- [40] *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice a Akční plán na léta 2004-2006.* MŽP, Praha 2003
- [41] *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bilá kniha.* MŠMT, Praha 2001
- [42] *Metodický pokyn k EVVO ve školách a školských zařízeních.* Věstník MŠMT, 2001
- [43] *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání.* Výzkumný ústav pedagogický, Praha 2005, s. 1-2, www.vuppraha.cz (2.5.2005)
- [44] *Rámcový vzdělávací program pro oblast základního vzdělávání.* Věstník MŠMT, leden 2005
- [45] *K udržitelnému rozvoji ČR: Vytváření podmínek, svazek 4 - Vzdělávání, informace, indikátory,* COŽP UK, Praha, 2002
- [46] Kvasničková, D.: *Úvod – Education for sustainable development project UNESCO.* In: *Učitel a vzdělávání pro udržitelný rozvoj.* Sborník z mezinárodní konference, Univerzita Karlova v Praze, 2004
- [47] Lišková, E. (ed.): *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově.* PedF UK, Praha 2003
- [48] Geoff Cooper, John Gittins, Iva Hlinská: *Škola – místo k životu. Příručka pro učitele.* In: *Bedník číslo I., ročník I., listopad 2002*
- [49] Kulich, J. (ed.): *Sborník z Kapradí, 2. regionální setkání škol Královehradeckého kraje rozvíjejících ekologickou výchovu.* SEVER 2001, s. 48-49
- [50] Dytrtová, R.: *Pedagogická propedeutika udržitelného rozvoje.* ČZÚ v Praze, 2004
- [51] Činčera, J: *Vyhodnocování efektivity environmentální výchovy.* In: Vincíková, S. (ed.). *Environmental Management for Education and Edification.* Roč. 1, č. 1. Banská Bystrica: Univerzita Matěja Béla, 2004. ISSN 1336-5762. s. 95-103

- [52] Kulich, J.; Dobiášová, M.: *Průzkum ekogramotnosti*. Příloha časopisu *Bedrník*, Roč. 1 (leden 2003), č. 2.
- [53] Franěk, M.: *Výzkum v oblasti výchovy k udržitelnému rozvoji*. ČEU 2003, <http://www.ceu.cz/edu/vyzkum/vyzkum.html> (2.5.2005)
- [54] Kašpar, J.: *Udržitelná společnost potřebuje vzdělanost*. In: *Ekolist*, č. 6/2004
- [55] *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme*. UNESCO 2004, <http://portal.unesco.org> (2.5.2005)
- [56] *Learning to Last, The government's sustainable development education strategy for England*, 2003, <http://www.defra.gov.uk/environment/sustainable/educpanel/index.htm> (2.5.2005)
- [57] Vamberová, K.: „*Výchova k udržitelnému způsobu života*“ u dětí na 1. stupni ZŠ. Bakalářská práce, FHS UK 2005
- [58] *Metodika pro místní Agendy 21 v České republice: Strategie, postupy a techniky uplatnění MA21 na místní a regionální úrovni ČR*. ČEU a MŽP 2003
- [59] *K profilu trvalé místní udržitelnosti: Společné evropské indikátory*. Technická zpráva, ES, 2001, www.env.cz (2.5.2005)
- [60] *OECD at a Glance: OECD Indicators 2004 - Stručný pohled na školství v ukazatelích OECD*. Ročník 2004, www.oecd.org (29.3.2005)
- [61] EURYDICE, 2005, www.eurydice.eu.int (29.3.2005)
- [62] *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2005*. Usnesení vlády č. 271/2005 ze 9. března 2005, www.vlada.cz (2.5.2005)
- [63] Kušková, P. (ed.): *Česká republika 2003 - Deset let udržitelného rozvoje*. Centrum pro otázky životního prostředí UK, Praha, 2003
- [64] Abramuszkinová Pavlíková, E. (ed.): *Jak jsme na tom. A co dál?* CESES UK, Praha 2005
- [65] *Škola pro udržitelný rozvoj (zkušenosti z pilotního projektu)*. SEVER 2002-2003
- [66] Třebický, V., Gremlica, T., Novák, J.: *Analýzy koncepčních dokumentů Libereckého kraje z hlediska jejich souladu s principy udržitelného rozvoje*. ÚEP, 2003, s.10-18

Seznam užitých zkratk

CEE	Council for Environmental Education
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání
COŽP UK	Centrum pro otázky životního prostředí UK
ČEU	Český ekologický ústav
ČR	Česká republika
ČSOP	Český svaz ochránců přírody
DESD	Dekáda vzdělávání k udržitelnému rozvoji
DP	Diplomová práce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EEA	Evropská environmentální agentura
EHK OSN	Evropská hospodářská komise Organizace spojených národů
EHS	Evropské hospodářské společenství
EIA	Proces posuzování vlivů na životní prostředí
EK	Evropská komise
ESD	Education for Sustainable Development
ESI	Index environmentální udržitelnosti
EUROSTAT	Evropská statistická kancelář
EURYDICE	Informační síť o vzdělávání v Evropě
EVP	Ekologický výukový program
EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
FHS UK	Fakulta humanitních studií UK
GIS	Geografický informační systém
GV	Globální výchova
HDP	Hrubý domácí produkt
ICT	Informační a komunikační technologie
IISD	Mezinárodní ústav pro udržitelný rozvoj
IUCN	Světová unie ochrany přírody
K.E.V.	Klub ekologické výchovy
M.R.K.E.V.	Metodika a realizace komplexní ekologické výchovy
MA21	Místní agenda 21
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MV	Ministerstvo vnitra
MŽP	Ministerstvo životního prostředí ČR
NNO	Nestátní neziskové organizace
NSZM	Národní síť zdravých měst
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP RLZ	Operační program – Rozvoj lidských zdrojů
OSN	Organizace spojených národů
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVUR	Rada vlády pro udržitelný rozvoj
SIA	Proces posuzování plánů a programů (aj. strategických dokumentů) z hlediska parametrů udržitelnosti
SIALS	Mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých
SP EVVO	Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty
SSEV	Síť středisek ekologické výchovy

STEP	Síť environmentálních poraden
ŠVP	Školní vzdělávací program
TUR	Trvale udržitelný rozvoj
ÚEP	Ústav pro ekopolitiku
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNCED	Konference OSN o životním prostředí a rozvoji
UNDP	Program Spojených národů pro rozvoj
UNEP	Program OSN pro životní prostředí
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
UR	Udržitelný rozvoj
VB	Velká Británie (Anglie a Wales)
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
VUR	Vzdělávání k udržitelnému rozvoji
WCED	Komise OSN pro životní prostředí a rozvoj
WSSD	Světový summit o udržitelném rozvoji
ZŠ	Základní škola
ŽP	Životní prostředí

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1:

Příklady změn témat, nástrojů a koncepcí v oblasti ochrany životního prostředí, *Zdroj: Braniš, M.: Interaktivní výuka problematiky životního prostředí. In: [5]*

Tabulka č. 2:

Charakteristické znaky VUR v dokumentech. Výstup komparativní analýzy strategických dokumentů z hlediska začlenění principů VUR.

Tabulka č. 3:

Indikátory pro oblast VUR. Stav po analýze indikátorových sad a systémů a stav po doplnění autorem.

Tabulka č. 4:

Výsledný přehled sady indikátorů pro oblast VUR

Graf č. 1:

Model vstupů a výstupů krajských systémů EVVO