

METODY ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÉ EDUKACE

**Ewa Pawlowicz-Sosnowska
Sebastian Sobczuk
Karol Sudewicz
Cesar Méndez-Domínguez
Carmen Solís-Espallargas
Pablo Caballero-Blanco
Alena Jůvová
Maria D'Ambrosio**



**Spolufinancováno
Evropskou unií**

Metody environmentální a outdoorové edukace

*Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk, Karol Sudewicz,
César Méndez Domínguez, Maria Del Carmen Solís-Espallargas,
Pablo Caballero Blanco, Alena Jůvová, Maria D'Ambrosio*



**Spolufinancováno
Evropskou unií**



METODY ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÉ EDUKACE

Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk, Karol Sudewicz,
César Méndez Domínguez, Maria Del Carmen Solís-Espallargas,
Pablo Caballero Blanco, Alena Jůvová, Maria D'Ambrosio



Olomouc, 2025

*Tato publikace byla zpracována v rámci mezinárodního projektu
Erasmus+ KA220 Environmental and outdoor education working methods
ECOSTYLE, 2023-1-PL01-KA220-HED-000164552*

Spolufinancováno Evropskou unií.

Názory a stanoviska vyjádřená v tomto dokumentu jsou pouze názory autora nebo autorů a nemusí nutně odrážet názory Evropské unie nebo Nadace pro rozvoj vzdělávacího systému. Evropská unie ani subjekt poskytující grant za ně nenesou žádnou odpovědnost.

Odborní recenzenti polské a anglické verze:

dr hab. prof. uczelni Anna Klim-Klimaszewska

PhD. Francisco José Fernández Cruz

Odborní recenzenti české verze:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Mgr. Bohdana Richterová, Ph.D.



Kniha je k dispozici pod licencí Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© text Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk, Karol Sudewicz, César Méndez Domínguez, Maria Del Carmen Solís-Espallargas, Pablo Caballero Blanco, Alena Jůvová, Maria D' Ambrosio

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2025

Z anglického originálu *Environmental and outdoor education working methods* (vydáno v roce 2025, ISBN 978-83-68103-11-3) přeložili: Ondřej Duda a Alena Jůvová

Původní design obálky s použitím díla Emanuele Pacini, 2024, pro „Lido Eco“ navrhl Karol Sudewicz

<https://doi.org/10.5507/pdf.25.24466675>

ISBN 978-80-244-6667-5 (online: iPDF)

Nejhlubším a nejzávažnějším důkazem morálních důsledků ekologického problému je nedostatek úcty k životu, který je patrný ve značném množství vzorců chování, jež je v rozporu se zásadami ochrany životního prostředí.

Jan Pavel II.

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat všem, kdo se podíleli na realizaci projektu a přispěli k současné podobě této publikace.

Ráda bych také vyjádřila poděkování všem našim zahraničním partnerům, s nimiž jsme měli čest spolupracovat. Patří mezi ně César Méndez Domínguez (Universidad Complutense v Madridu), Maria D'Ambrosio (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa v Neapoli), Carmen Solís Espallargas a Pablo Caballero Blanco (Universidad de Sevilla), Alena Jůvová (Univerzita Palackého v Olomouci).

Díky společné aktivitě jsme mohli realizovat naše cíle a projektové záměry. Vaše práce, znalosti, kreativita a nasazení nám umožnily dosáhnout výsledků, které způsobí vážnou kvalitativní změnu v ekologické výchově a rapidní nárůst využívání moderních metod outdoorové výchovy učitelů a zároveň položí základy pro její další rozvoj. Doufáme, že předkládaná publikace, která je výsledkem dobré spolupráce ve vědeckovýzkumné a sociokulturní oblasti, přispěje k rozvoji outdoor a environmentální edukace a současně otevře prostor pro další diskusi o roli a významu hodnot v procesu integrálního vzdělávání.

Ewa Pawłowicz-Sosnowska
Koordínátorka projektu
Akademia Bialska im. Jana Pawła II

Obsah

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST: ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÁ EDUKACE V ODBORNÉ LITERATUŘE	11
1.1 Základní koncepce na Univerzitě Jana Pavla II., Bělá Podleská, Polsko	11
1.1.1 Ekologické hodnoty v environmentální a outdoorové edukaci.....	12
1.1.2 Determinanty environmentální a outdoorové edukace	13
1.1.3 Ontologický základ environmentální a outdoorové edukace	14
1.2 K průřezové dimenzi environmentální a outdoorové edukace na Universidad Complutense de Madrid, Španělsko	19
1.2.1 Epistemologické zdůvodnění	19
1.2.2 Model transverzální multidisciplinarity	21
1.2.3 Odvozené metodické návrhy nebo přístupy k outdoorové edukaci.....	22
1.3 Teoretická východiska k rozvoji environmentální a outdoorové edukace na Universidad de Sevilla (Španělsko).....	29
1.3.1 Didaktická kontextualizace	29
1.3.2 Vzdělávání v oblasti udržitelnosti a venkovní praxe na Universidad de Sevilla	34
1.3.3 Metodiky vzdělávání pro udržitelnost a outdoorovou praxi	35
1.3.4 Od teorie k praxi: projekt inovace výuky „Sostenibilidad en Juego“, Universidad de Sevilla.....	39
1.4 Teoretická východiska environmentální a outdoorové edukace na Univerzitě Palackého v Olomouci, Česká republika	43
1.4.1 Současné pojetí environmentální edukace v České republice.....	45
1.4.2 Environmentální edukace v profesní přípravě učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.....	49
1.4.3 Integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit	51
1.5 Základní koncepce University Degli Studi Suor Orsola Benincasa, Neapol, Itálie	62
1.5.1 Malý manifest za „eko-logické“ využití vyprávění příběhů a dalších imaginativních uměleckých forem.....	62
1.5.2 Ve všech smyslech. Žít! Je umění zanechat po sobě stopu a prolnout se, světlem.....	78
1.5.3 Pro ekologii tance	81
II PRAKTICKÁ ČÁST: METODY ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÉ EDUKACE	86
2.1 Navrhované metody integrálního vzdělávání na Univerzitě Jana Pavla II. v Bělé Podleské v Polsku	86
2.1.1 Experimentální kolo zkušeností v sociálním a přírodním prostředí	86
2.1.2 Senzorický eko-chodník	88
2.1.3 Vycházka	89
2.1.4 Ekologická venkovní dílna: Nastal čas objevovat les	90
2.1.5 Environmentální naučná stezka	92
2.1.6 Přehlídka recyklované módy.....	94

2.2	Praktické zkušenosti z environmentální a outdoorové výchovy na Universidad Complutense de Madrid (UCM) ve Španělsku	96
2.2.1	Senzorický přístup.....	96
2.2.2	Motorické a kognitivní dovednosti v přírodě: Vzdělávání v přírodě od mateřské po vysokou školu	99
2.2.3	Fyzický a scénický přístup.....	101
2.2.4	Umělecký, plastický a vizuální přístup na ulici (<i>Street art</i>).....	104
2.2.5	Přístup ke vzdělávacímu itineráři.....	106
2.2.6	Krajinářský, urbanistický, sociální a kulturní přístup	111
2.3	Návrh metod edukace v rámci integrálního přístupu na Universidad de Sevilla ve Španělsku.....	114
2.3.1	Zážitkové učení	115
2.3.2	Pozitivní rozvoj	118
2.3.3	Učení hrou (GBL)	121
2.3.4	Učení prostřednictvím pomoci druhým – Service-learning	124
2.3.5	Outdoorová edukační praxe	128
2.3.6	Projektové učení (Project Based Learning – PBL)	132
2.4	Návrh metod integrace outdoorové a environmentální edukace	137
	na Univerzitě Palackého v Olomouci v České republice	137
2.4.1	Jaro venku.....	137
2.4.2	Putování Českou Kanadou. Enviromentální edukace v přírodě	139
2.4.3	Sluňákov a Galerie v přírodě Domu přírody Litovelského Pomoraví. Exkurze pro studenty sociální pedagogiky.....	144
2.4.4	Vodácký kurz pro studenty pedagogických oborů	150
2.4.5	Kurz volnočasových aktivit a pobytu v přírodě.....	154
2.4.6	Kurz pro zahraniční studenty: Experiential learning and experiential education.....	158
2.5	Návrh edukačních metod na Università Degli Studi Suor Orsola Benincasa, Neapol v Itálii.....	162
2.5.1	Setkání v zahradě.....	164
2.5.2	Být jeden pro druhého.....	167
2.5.3	Cvičení života. Pro generativní pedagogiku vztahu člověka a přírody	170
2.5.4	Tanec. Partitury pro plastická a hmatová těla.....	176
2.5.5	Doteky	181
2.5.6	Putování prostorem. Teoretické základy „obývání ulice“ jako hlavní linie.....	183
	ZÁVĚR	187

ÚVOD

Narůstající problémy ve vztahu člověka a přírodního prostředí vedly k potřebě aktivit směřujících ke zlepšení současného stavu. Morální, vědecké a institucionální autority v posledních desetiletích opakovaně zdůrazňují naléhavou potřebu ověřit současný model vztahu člověka a životního prostředí a současně formovat nové postoje a chování k přírodě. Proběhlo a stále probíhá mnoho mezinárodních setkání a konferencí k otázkám životního prostředí a došlo ke změnám v otázkách péče o životní prostředí, nejen v evropských zemích, ale i jinde ve světě. Stále více se diskutuje o problému péče a odpovědnosti za životní prostředí v zájmu zachování kvality života budoucích generací, což vedlo ke vzniku konceptu udržitelného rozvoje. Tato myšlenka je zahrnuta v první větě Zprávy Světové komise pro životní prostředí a rozvoj 1987 – *Naše společná budoucnost*, kde se uvádí „...*na současné úrovni civilizace je možný udržitelný rozvoj, tedy rozvoj, ve kterém lze uspokojit potřeby současné generace, aniž by byly ohroženy šance budoucích generací uspokojit jejich potřeby*“ (Naše společná budoucnost, Zpráva Světové komise OSN pro životní prostředí a rozvoj, 1987).

Svět založený na míru, spravedlnosti a v souladu se zásadami udržitelného rozvoje je nejen ideální vizí budoucnosti, ale také závazkem, který OSN přijala v roce 2015. Cíle udržitelného rozvoje jsou nástrojem, pro uskutečnění této vize. Škola se k práci na jejich dosažení může připojit také tím, že bude vysvětlovat podstatu globálních vzájemných závislostí a výzev a bude rozvíjet postoje sdílené odpovědnosti za životní prostředí. Sama škola se také může stát udržitelnou institucí (Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Zrównoważony rozwój*, 2024, online). Vyhlášení Cílů udržitelného rozvoje (SDGs) v dokumentu *Transforming Our World: Agenda 2030 for Sustainable Development*, který byl přijat jako rezoluce Valným shromážděním OSN dne 25. 9. 2015, je pokračováním snah, jejichž cílem je dosáhnout udržitelného rozvoje ve třech dimenzích – ekonomické, sociální a environmentální.

Očekává se, že 17 komplexních cílů a 169 souvisejících konkrétních úkolů bude v příštích letech podněcovat činnost v oblastech, které jsou pro lidstvo a planetu klíčové (Centrum Edukacji Obywatelskiej, *Cele rozwojowe. Współpraca i solidarność*, 2024, online). V různých oblastech lidské činnosti, včetně vzdělávání, již bylo podniknuto mnoho kroků k zavedení konceptu udržitelného rozvoje. Jak uvádí OSN ve svých pravidelných zprávách o pokroku v plnění cílů udržitelného rozvoje (SDGs) od roku 2015, jejich účinky se však stále zdají být neuspokojivé viz *The Sustainable Development Goals Report, 2022*, popř. *2025* (OSN, 2022, 2025, online).

V důsledku toto se stále více pozornosti věnuje přístupu, který se zaměřuje zejména na transformaci vztahu člověka a životního prostředí, ale jehož základem je především snaha o změnu v myšlení moderních lidí. Toto je v současné době vážná výzva pro vzdělávání ve světě i v Polsku. Důvodem je skutečnost, že předchozí systém vzdělávání posiloval racionálně-mechanické myšlení, potlačoval iniciativu, nepodněcoval tvořivost a emoce (Kozłowski, 2022).

Oznámená „ekologická éra“ si vyžaduje nový přístup k výchově a formování člověka. Aby byla současná environmentální edukace účinným nástrojem pro formování proenvironmentálních chování a postojů, měla by být holistická a týkat se všech oblastí lidské činnosti. Měla by být vedena v přirozeném prostředí osobou, která se ztotožňuje s prostředím a předpoklady environmentální edukace a který sám prezentuje vhodné proenvironmentální hodnoty. Stále více se zdůrazňuje, že proenvironmentální hodnoty jsou hodnoty, které umožňují harmonický rozvoj člověka, přírody a společnosti (Michałowski, 2000, s. 103). Velmi důležitým argumentem pro naše jednání je, že tyto hodnoty se naplňují v přímém kontaktu člověka s přírodou. Kromě toho se stávají pomocníkem v lidském životě a rozvoji, uspokojují různé potřeby a motivují jednání, dávají lidskému životu smysl (Michałowski, 2000).

Pouze v péči o základní dobro, které životní prostředí představuje, a v přímém kontaktu s přírodou nalezneme nejen správné pro-ekologické hodnoty, ale i sami sebe. Pro-ekologické hodnoty, které určují správný vztah člověka k životnímu prostředí a tento vztah utvářejí, jsou fundamentálním prvkem integrálního rozvoje lidské osobnosti. S přihlédnutím k tomu všemu je třeba uznat, že právě příroda jako taková a správný vztah člověka k životnímu prostředí jsou dnes nezpochybnitelnými hodnotami. Je však třeba mít na paměti, že pro-ekologické hodnoty nevyplývají jen ze zaměření na dobro přírody. Pouze zaměření na člověka zajišťuje správnou interpretaci pro-ekologických hodnot, které teprve potom hrají správnou roli v integrálním rozvoji lidské osobnosti.

I TEORETICKÁ ČÁST: ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÁ EDUKACE V ODBORNÉ LITERATUŘE

1.1 Základní koncepce na Univerzitě Jana Pavla II., Bělá Podleská, Polsko

Koncepce Akademie Jana Pavla II. v Bělé Podleské v Polsku je založena na personalistické pedagogice. Personalistická pedagogika, která při svém zkoumání zohledňuje podstatu osoby, existenciální, společensko-historické a kulturní podmínky, neustále hledá adekvátní odpovědi nejen v teoretické oblasti, ale také v oblasti praktické vzdělávací činnosti (Nowak, 2019). V tomto smyslu není personalistický přístup k výchově v krizi, protože středem jeho odkazů je poznání člověka.

Integrální výchova je základem pro vytváření inovativních metod environmentální a outdoorové edukace. Naší myšlenkou je rozvíjet metody environmentální a outdoorové výchovy zaměřené na utváření ekologických dovedností přechodem od hodnot k ekologickému jednání.

Prosazování hodnot člověkem závisí na jeho porozumění a kognitivním kontaktu s nimi, který je umožněn specifickou lidskou činností. Znalost a naplňování proenvironmentálních hodnot těmi, kdo vedou výchovný proces, má zásadní význam pro budování hierarchie hodnot pro budoucí generace. Proto hodnoty v pedagogice vždy představují konkrétní cíle výchovy, včetně výchovy pro-ekologické/pro-environmentální, která formuje vhodné postoje člověka k sociálnímu a přírodnímu prostředí. Povrchní přístup k environmentální edukaci, v níž by nebyly zahrnuty hodnoty související s budováním správného vztahu a hlubšího propojení jedince se životním prostředím, tak může vést k nedostatečnému pochopení environmentálních otázek. Může dokonce přispět k jednání proti vlastnímu životu a blahu i proti životu a blahu lidstva a ostatních živých bytostí. Řešení globálních environmentálních problémů vyžaduje zaměření na hodnoty, které jsou chápány podobně a jsou společné všem etickým směrům. Patří k nim zejména úcta k životu, zdraví, soulad s přírodou, mír, solidarita, společenství, spravedlnost, odpovědnost, zdrženlivost, umírněnost, práce, kontemplace a soucit.

1.1.1 Ekologické hodnoty v environmentální a outdoorové edukaci

Proenvironmentální hodnoty v environmentální a outdoorové edukaci jsou nepostradatelné pro utváření správného vztahu jedin k životnímu prostředí a s tím souvisejícího integrálního rozvoje moderního člověka. Lze je charakterizovat takto:

- 1) Úcta/respekt k životu – uznání lidského života jako svébytné hodnoty, a to po celou dobu jeho trvání. Představuje základní proekologickou hodnotu, neboť je výrazem úcty k lidské důstojnosti a s ní souvisejícího základního přesvědčení o právu živých bytostí na život a jeho obranu (Tyburski, 1999; Skubala, Kukowka, 2020), utvářející imperativ povinnosti chránit veškerý život.
- 2) Zdraví – starost o zdraví své i ostatních. Vliv zdravého přírodního prostředí na lidské zdraví je vědecky prokázán. S jejich rozvojem si lidé stále více uvědomují, že zdraví jejich i všech živých forem závisí na tom, do jaké míry žijí v souladu s přírodou (Tyburski, 1999).
- 3) Citlivost, kontemplace, soucit, jsou v souvislosti s proekologickou výchovou vnímány jako citlivost, absence lhostejnosti ke krásám přírody a k problémům životního prostředí. Formování ekologické citlivosti otevírá srdce a mysl světu, lidem a přírodě. Díky ní člověk nežije sám pro sebe, ale je schopen žít a jednat pro druhé (Michalowski, 2000).
- 4) Odpovědnost se chápe jako povinnost pečovat o životní prostředí, vlastní zdraví a zdraví ostatních. Zodpovědný přístup k životu by měl být u jedince formován již od útlého dětství, protože napomáhá rozvoji jeho životních hodnot a vnitřní integraci. S odpovědností je spojen pocit povinnosti nést důsledky vlastního jednání, postojů, chování. Ekologická odpovědnost tedy představuje pocit odpovědnosti za svět, který přesahuje osobní zájmy, má přesahovat vlastní „já“ ve prospěch druhých a jejich životní pohody (Dorst, 1987).
- 5) Sřídnost, zdrženlivost – sebeovládání při užívání přírodních statků je projevem uvědomění si soužití ostatními živými tvory. Toto soužití neznamena život na úkor někoho jiného, ale sdílení a vzájemnou pomoc. Je to změna dosavadního životního stylu a omezení konzumního přístupu k přírodním zdrojům. Zdrženlivost je třeba chápat jako jako rozvážený způsob života založený na neplýtvání a uváženém využívání přírodních zdrojů, kde hrají hlavní roli sřídnost a schopnost sebeovládání.
- 6) Společenství, solidarita – jako hodnota chápaná ve smyslu komunitarismu v oblasti environmentálních aktivit. Solidarita představuje ochotu podílet se na záležitostech komunity a respektovat úkoly ostatních jejích členů. Má dimenzi pocitu sounáležitosti lidského světa se světem přírody – jejím cílem je proměna individuálního postoje člověka k přírodnímu prostředí. Současně zdůrazňuje, že kromě reálných odlišností bychom neměli zapomínat na četná propojení mezi člověkem a přírodou. Solidarita má také druhý rozměr, který lze chápat jako cestu k civilizaci schopné respektovat potřeby všech zájmů ne-lidského světa, tedy živého světa jako celku. Tento rozměr má kulturně-civilizační význam (Papuzinski, 2006).

- 7) Práce – jako proenvironmentální hodnota spojená se spolehlivostí, svědomitostí a přesností při plnění úkolů a povinností, přispívající k ochraně přírodních zdrojů. Nejde zde primárně o samotný výkon práce (bez ohledu na její formu), ale o zdůraznění spolehlivosti a svědomitosti při jejím vykonávání. Práce rozvíjí smysl pro odpovědnost a hospodárnost, čímž formuje osobnost jedince a poskytuje mu hlubší ekologický rozměr.
- 8) Odvaha být je vyjádřením statečnosti a autenticity při uskutečňování a volbě pro-environmentálních postojů. Jde o ochotu jednotlivce stát se vzorem ekologicky odpovědného jednání a aktivně podněcovat ostatní k přijetí tzv. zeleného/ udržitelného životního stylu. Často to znamená přijímat svobodná, avšak složitá a emocionálně náročná rozhodnutí, jejichž podstatou je volba vědomě se vystavit se jiným názorům ve prospěch zachování morální integrity a ekologického přesvědčení. V této souvislosti je „odvaha být“ důležitým nástrojem utváření ekologicky uvědomělé identity jedince.
- 9) Spravedlnost, mír zde chápeme jako schopnost zaujmout správné pro-environmentální postoje. Pro-environmentální moudrost představuje cílený a uvědomělý přínos k ochraně životního prostředí prostřednictvím vhodně zvolených environmentálně odpovědných rozhodnutí. Ekologická moudrost je zároveň uměním žít v souladu s přírodou, tedy žít s hlubokým pocitem sounáležitosti s přírodou a okolním světem. Nejde jen o návod na ochranu přírody, nýbrž o komplexní životní postoj.
- 10) Lásky – spojená s hlubokou náklonností a s pocitem silného citového pouta ke všemu stvoření – k člověku i k přírodě, zahrnuje touhu po jednotě a rozdávat štěstí. Představuje základní hodnotu, na níž jsou postaveny všechny ostatní etické principy. Lásky k přírodě je silný pocit emočního propojení a bytí s veškerým stvořením – existenciální sounáležitosti, je to ochota nezištně se mu věnovat a být mu užitečný.
- 11) Naděje – jako pozitivní postoj k budoucnosti, víra v možnost překonání ekologické krize. Umožňuje hledět do budoucnosti – naší ekologické budoucnosti – s důvěrou; motivuje jednotlivce k činnosti, dodává sílu čelit nepřízní osudu a umožňuje proekologické jednání. Naděje tedy poskytuje oporu při prosazování ostatních ekologických hodnot (Gola 2022; Wróblewski, 2014, Michalowski, 2000, Steg, 2019).
- 12) Harmonie s přírodou/spojení s přírodou – posiluje pocit bezpečí, důvěru v život a pozitivní pohled na budoucnost. Pomáhá nám najít a pocítit naše pravé já, naši lidskost.

1.1.2 Determinanty environmentální a outdoorové edukace

V přístupu k ekologické krizi lze z hlediska ekofilozofie a souvisejících pedagogických koncepcí rozlišit dva základní směry:

- a) umírněný směr označovaný jako mělká či umírněná ekologie, který se zaměřuje především na důsledky ekologické krize a na nápravná opatření – mělké ekologické vědomí,

b) radikální směr, označovaný jako hlubinná ekologie, podle něhož je změna ekologické situace možná pouze prostřednictvím proměny lidského vědomí – tedy postoje člověka k přírodě i k sobě samému. Podstatou hlubinné ekologie je zásadní změna životního stylu, dosažení specifického typu ekologického vědomí a přijetí nové filozofie života. Jde o celostní, integrální přístup ke komplexnímu problému ekologické krize – hlubinné ekologické vědomí (Gromowska-Melosik, 2024; Aktürk Çetin, 2022; Ryš, 2018; Fijałkowski, 2019; Jaromi, 2017; Fijałkowski, 2017).

Jan Pavel II. napsal: „*Člověk často vnímá své přirozené prostředí pouze skrze jeho bezprostřední užitkovou hodnotu a možnosti konzumního využití.*“ Stvořitel však zamýšlel, aby „...*člověk vstupoval do vztahu s přírodou jako její rozumný správce a ochránce, nikoli jako bezohledný vykořisťovatel*“ (Jan Pavel II., 1980). Tuto ekologickou etiku navíc papež zasazuje do širšího civilizačního rámce: „*Na krizi civilizace je třeba odpovědět civilizací lásky, založenou na univerzálních hodnotách míru, solidarity a svobody, které nacházejí své plné naplnění v Kristu*“ (Jan Pavel II., 1994).

1.1.3 Ontologický základ environmentální a outdoorové edukace

Environmentální a zážitkovou edukaci zařazujeme do ontologických základů výchovy a vzdělávání, přičemž vycházíme ze stratifikační teorie v rámci biologického, psychologického, socio-kulturního a duchovního rozvoje člověka (Kunowski, 2011). Pedagogika je tak odvozena z filozofie, což znamená, že od počátku má primárně filozofický charakter (Kubinowski, 2024, s. 55). Současně se opíráme o Rubachův návrh definice předmětu pedagogického výzkumu, který autor považuje za pedagogickou praxi. Podle něj je edukace nejširším pedagogickým pojmem, který zahrnuje výchovu, vzdělání, vyučování, učení apod., tedy formální, institucionální a neformální individuální činnosti podporující rozvoj životních možností člověka ve všech jeho aspektech (Rubacha, 2021, s. 11). Zúžení předmětu pedagogiky a pedagogických věd na edukační praxi je v souladu s předpokladem jejich zařazení mezi společenské vědy.

V návaznosti na Kubinowského se při pokusu o definici kategorie idiomu současné pedagogiky, která může poskytnout konstruktivní odpověď na různé civilizační krize, shodujeme, že jejím posláním není pouze poznávání reálných edukačních procesů a jejich podmínek, ale také realizace idejí prodemokratické a prohumanistické výchovy (Kubinowski, 2024, s. 56–57). „*V důsledku toho jde o rozvíjení takového vědeckého pojetí současné pedagogiky, které se nezastavuje u objektivizovaného či konstruktivistického poznání, ale toto poznání podřizuje podstatě pedagogického myšlení a jednání, které se prakticky zaměřuje na konstruktivní proměnu osobnosti*“ (Kubinowski 2012, s. 205). Takto chápaná pedagogika se nachází mezi přírodními a humanitními vědami, uměním, etikou a jednáním; teoretickým a praktickým; faktickým

a potenciálním; filozofií a empirií; popisem a hodnocením; diagnózou, prognózou a projektováním; zkušeností a imaginací; demokracií a povinnostmi; verbalizmem a angažovaností; jednotou a rozmanitostí; reflexí a metodologií atd. (Kubinowski 2012, s. 207).

Kubinowski navrhuje považovat za pedagogický výzkum takový typ bádání, který splňuje dvě podmínky. Za prvé jde o předmět výzkumu, který se široce chápe jako proces formování (výchova, vzdělávání, školení, formování atd.) člověka a jeho rozmanité kontexty. Za jde o využívání pedagogické perspektivy, která v tomto výzkumu představuje specifický kognitivní rámec zahrnující tři úrovně poznávání:

- Popis, analýzu, interpretaci a porozumění/vysvětlení zkoumaných výchovných a vzdělávacích jevů, procesů a jejich kontextů.
- Humanistické hodnocení těchto jevů s předpokladem, že humanismus je diskurzivní kategorií založenou na aplikaci konstruktivního axiologického relativismu.
- Vztahování výsledků výzkumu a jejich hodnocení ke kategorii potenciálu člověka a jeho světa/světů, tedy hledání a navrhování možných konstruktivních pro-per-sociálních, pro-sociálních, pro-demokratických, pro-humanistických, pro-ekologických změn apod. (Kubinowski 2008, p. 48–49).

Nejdůležitější jsou výzkumné úspěchy, které přinášejí důležitý poznávací přínos a přispívají k vytváření lepšího světa pro všechny (Kubinowski 2024, s. 57).

Ve svých úvahách primárně odkazujeme na encykliku papeže Františka *Laudato si'* o péči o společný domov, která se zabývá tématem ochrany životního prostředí a péče o všechny lidi. Zároveň se dotýká širších otázek týkajících se vztahu mezi Bohem, lidmi a Zemí. Papež v první kapitole nazvané „*Co se děje v našem domově*“ nastiňuje rozsah současných environmentálních problémů, mezi něž patří znečištění, úbytek biodiverzity, klimatická změna, nedostatek vody a sociální nerovnost. Následně se detailněji věnuje tématu „*Lidský faktor ekologické krize*“, který vnímá jako příčinu těchto problémů. Mezi uvedené faktory patří neuvážené využívání technologií, snaha manipulovat s přírodou a ovládat ji, vnímání člověka jako entity oddělené od životního prostředí, ekonomické teorie s omezenou tematickou působností a morální relativismus. Čtvrtá kapitola s názvem „*Integrální ekologie*“ představuje ústřední koncept encykliky pro řešení současných společenských a ekologických problémů. Integrální ekologie uznává, že lidské bytosti jsou součástí širšího světa, a vyzývá k „... *hledání integrálních řešení, která berou v úvahu vzájemnou interakci přírodních systémů mezi sebou a s systémy sociálními*“ (LS 139).

Zatímco analýza ekosystémů se běžně využívá v ekologických vědách, integrální ekologie rozšiřuje toto paradigma a zahrnuje etické a duchovní dimenze jednání lidí vůči sobě navzájem i vůči přírodnímu světu, přičemž čerpá z jejich vlastního kulturního, rodinného, komunitního zázemí, z ctností, náboženství a respektu k obecnému dobru.

V páté kapitole „*Směrnice a činy*“ papež vyzývá k mezinárodním dohodám na ochranu životního prostředí a podporu zemí s nízkými příjmy, k tvorbě nových národních a místních politik, k transparentnímu a inkluzivnímu rozhodování a k budování ekonomiky, která bude

sloužit obecnému blahu. Encykliku uzavírá kapitola „*Ekologická výchova a spiritualita*“, kde nalézáme praktické pokyny pro každodenní život. Papež podporuje životní styl založený nikoli na konzumu, ale na nadčasových a trvalých hodnotách. Vyzývá k rozvoji environmentální edukace, radosti z okolního prostředí, láskyplnému občanství, přijetí svátostí a k tzv. „*ekologické konverzi*“, v níž setkání s Ježíšem vede k hlubšímu společenství s Bohem, druhými lidmi i přírodou (Rice, 2022).

Jinými slovy vyzývá k „*ekologické konverzi*“, která zahrnuje změnu životního stylu, způsobů výroby a spotřeby. Encyklika rovněž kritizuje „*kulturu odmítání*“, přičemž zdůrazňuje nutnost harmonického soužití člověka s přírodou. Současná kultura jako kultura konzumu odkazuje na sociální a ekonomický model, jenž vede k degradaci životního prostředí a k marginalizaci chudých. Tento model je kritizován za podporu nekontrolovaného konzumerismu a plýtvání zdroji, což vede k vykořisťování jak lidí, tak přírody jako celku. Takový přístup se vyznačuje nedostatkem odpovědnosti a úcty k přírodnímu světu i lidské důstojnosti, což přispívá ke zhoršování environmentálních a sociálních problémů. Text vyzývá k uvážlivé péči o Zemi a všechny její obyvatele, přičemž celou realitu pojímá jako „*společný domov*“. Tento přístup v praxi vyžaduje interdisciplinární dialog mezi teology, filozofy, ekology, pedagogy a dalšími odborníky, který může vést k novým a inovativním řešením v oblasti vzdělávání a environmentálního působení.

V tomto kontextu je rovněž důležité podporovat větší povědomí a porozumění dopadu lidské činnosti na planetu a roli, kterou může hrát náboženství při formování budoucích aktivit pro Zemi. To ještě více zdůrazňuje nutnost překračovat hranice tradičních disciplín a paradigmat poznání ve prospěch budování mostů mezi vědeckým poznáním a axiologickou sférou, včetně lidského náboženství. Takový přístup může inspirovat hlubší proměny jak v osobní, tak i společenské rovině, a to ve vztahu k výzvám, které dnes formuluje moderní ekologie a ochrana životního prostředí (František, 2015; Aleksiejuk (ed.), 2021).

Seznam literatury

- Aktürk Çetin, B. (2022). Evaluation of Deep Ecology Movement Assumptions in Management of Environmental Crises. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(48), 739–752. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoes.3162>
- Borysewicz, A. R. (1999). Kształowanie postawy proekologicznej u studentów. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 12, 241–245.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, Zrównowazony rozwój. [online]. 25. 01. 2024, [cit. 2024-06-07]. Downloaded from: <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/zrownowazono-rozwoj/>.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, Cele rozwojowe. Współpraca i solidarność. [online]. 25. 01. 2024, [cit. 2024-06-07]. Downloaded from: <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/zrownowazono-rozwoj/wspolpraca-i-solidarnosc/>.
- Chalaś, K. (2018). Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom podstawą budowania szkoły jako wspólnoty życia pracy i służby. *Prima educatione*, 2, 11–22.
- Chalaś, K. (2019). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim. T. 1. Dydaktyka zaangażowana – z doświadczeń Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej*. Wydawnictwo KUL.
- Dołęga, J. M. (2011). Nauki środowiskowe na początku XXI wieku. *Pedagogika Christiana*, 2/28, 11–39.
- Dorst, J. (1987). *Sila życia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- EKOpedagogicznie, (2021). *Pedagogika religii wobec wyzwań ekologii. Książka abstraktów*. [online]. 14. 06. 2024. Downloaded from: <https://www.researchgate.net/publication/>.
- Fiałkowski, M. (2017). Protection of the Work of Creation. Ecology in the Teachings of Benedict XVI., *Roczniki Teologiczne*, 64(6), 81–93. [online]. 19. 01. 2024]. Downloaded from: <https://doi.10.18290/rt.2017.64.6-6>
- Fijałkowski, M. (2019). Ku ekologii integralnej. Na marginesie dokumentu przygotowawczego synodu biskupów dla Amazonii. *Roczniki Teologiczne*, Tom LXVI, z. 6. [online]. 19. 01. 2024. Downloaded from: <https://doi.10.18290/rt.2019.66.6-5>
- Franciszek, (2015). Encyklika Laudato si' poświęcona trosce o wspólny dom. [online]. [cit. 2024-06-18]. Downloaded from: https://www.vatican.va/content/francesco/pl/encyclicals/documents/papa_francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.
- Global Green Skills Report (2023). *Linked in Economic Graph*. [online]. 11. 03. 2024. Downloaded from: <https://economicgraph.linkedin.com/research/global-green-skills-report>.
- Gola, B. (2022) Education for Ecological Values. How to Build the Bond between Children and Nature?, *EETP* Vol. 17, 4(67), 95–106. [online]. 22. 02. 2024, [cit. 2024-06-08]. Downloaded from: <https://doi:10.35765/eetp.2022.1767.07>.
- Gola, B. (2022). Wychowanie do wartości ekologicznych. Które do budowania więzi dzieci z przyrodą? *Edukacja elementarna w teorii i w praktyce*, 4(67), 95-107.
- Gromkowska-Melosik, A. (2021). Pedagogika ekologiczna. In Kwieciński, Z. & Śliwerski, B. (eds.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grycaj, N., & Bąbelewska, A. (2017). Rola wycieczek w edukacji środowiskowej i wychowaniu uczniów. *Chemistry Environment Biotechnology*. 20, 67–70. [online]. 23. 06. 2024. Downloaded from: <http://dx.doi.org/10.16926/cebj.2017.20.11>
- Jaromi, S. (2017). Ekologia integralna. Kompleksowa odpowiedź na kryzys ekologiczny. *Ateneum Kapłańskie*, z. 1, p. 64–78.
- Jan Paweł II. (1979). *Encyklika Redemptor Hominis*. Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM.
- Jan Paweł II. (1993). *Jeśli pragniesz pokoju, wyjdź naprzeciw ubogim. Orędzie na XXVII Światowy Dzień Pokoju roku 1993*. [online]. 18. 01. 2024, [cit. 2024-02-24]. Downloaded from: http://www.kns.gower.pl/pokoj/pokoj_1993.html
- Jan Paweł II. (1993). *Orędzia Papieskie na Światowy Dzień Pokoju*. Wydawnictwo RW KUL.
- Jan Paweł II. (1994). *List Apostolski Tertio Millennio Adveniente*. Wydawnictwo Libreria Editrice Vaticana.
- Khan, A., Plana-Ripoll, O., Antonsen, S., Brandt, J., Geels, C., Landecker, H., et al. (2019). Environmental pollution is associated with increased risk of psychiatric disorders in the US and Denmark. *PLoS Biol* 17(8). [online]. 19. 06. 2024. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000353> PMID: 31430271
- Komisja Ochrony Środowiska Naturalnego, Zdrowia Publicznego i Bezpieczeństwa Żywności. (2014). *Dokument roboczy w sprawie przygotowań do szczytu Rio+20 – międzyparlamentarne posiedzenie komisji Parlamentu Europejskiego i parlamentów krajowych*. [online]. 18. 03. 2024. Downloaded from: https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/envi/dt/893/893910/893910pl.pdf.
- Kozłowski, S. (2022). *Ekorozwój. Wyzwanie XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2008). Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej. In Rubacha, K. (ed.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kubinowski D. (2012). Idiomy pedagogiki współczesnej. In Ogrodzka-Mazur, E. & Szczurek-Boruta, A. (eds.). *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kubinowski, D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych-wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1(1), 5–14.
- Kubinowski, D. (2024). W poszukiwaniu komplementarnego modelu pedagogiki sztuki jako nauki o wychowaniu/edukacji. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 18(1), 52–65. [online] [cit. 2024-07-25]. Downloaded from: <https://doi.org/10.18778/2450-4491.18.05>

- Kunowski, D. (2011). *Podstawy współczesnej pedagogiki. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Łukaszewska, K. (2011). Postawa ascetyczna a myślenie ekologiczne. *Pedagogika Christiana*, 2(28), 232–239.
- Marek-Bieniasz, A. (2001). Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych. In Dołęga, J. M., Czartoszewski, J. W., & Skowroński, A. (eds.), *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Michałowski, S. Cz. (2000). Dziecko. Przyroda. Wartości. In Dymara, B. Michałowski, S. C. & Woltman-Mazurkiewicz, L. (eds.). *Dziecko świecie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*. Wydawnictwo Impuls.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. (1987). *Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju*. ONZ.
- Nowak, M. (2019). Pedagogika personalistyczna. In Kwieciński, Z., & Śliwerski, B. (eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych. Zgromadzenie Ogólne. (2025). *Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne w dniu 25 września 2015 r.*
- Papuziński, A. (2006). Świadomość ekologiczna w świetle teorii i praktyki (Zarys politologicznego modelu świadomości ekologicznej). *Problemy ekorozwoju*, 1(1), 33–40.
- Perz, T. (2020). Świat wartości w ujęciu Maxa Schelera – konsekwencje pedagogiczne. *Edukacja humanistyczna*, (1), 77–88.
- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M., & Griffin, M. (2005). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research*, 15(5), 319–337.
- Rice, Ch. (2022). *Najlepsze podsumowanie encykliki Laudato si'*. [online]. 15. 02. 2024, [cit. 2024-02-24]. Downloaded from: <https://laudatosimovement.org/news/najlepsze-podsumowanie-laudato-si/>
- Rubacha, K. (2021). Conditions governing the development of research methodology in pedagogical sciences. Theoretical and practical research. *Studia z Teorii Wychowania*, 12(1/34/), 11–25. Downloaded from: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.8452>
- Sadowski, R., F. (2016). Koncepcja edukacji ekologicznej w encyklice Laudato si'. *Roczniki teologiczne, Tom LXIII, zeszyt 3*, p. 151-164.
- Ryś, G. (2018). Wszystko jest ze sobą powiązane. Ekologiczna encyklika społeczna Franciszka. *Więź*, nr 2, p. 107–113.
- Sadowski, R. F. (2016). Koncepcja ekosprawiedliwości w encyklice Laudato Si'. *Roczniki Teologiczne*, 63(03), 151–166.
- Strietska-Ilina, O., & Mahmud, T. (2019). Skills for a greener future: a global view. International Labour Office. [online]. 08. 06. 2024. Downloaded from: https://www.skillsforemployment.org/sites/default/files/2024-01/edmsp1_245430.pdf
- Skubała, P. & Kukowka, I. (2010). 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych. Zrozumieć przyrodę na nowo. *Zeszyty Ekologiczne*, 1.
- Steg, L., & Groot, J. I. M. (2019). *Environmental psychology. An introduction*. 2nd Edition. John Wiley & Sons Ltd.
- Śliwerski, B. (2020). Pedagogika holistyczna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 16(2/49/), 7–20. *The Sustainable Development Goals Report*, 2022. [online]. 13. 01. 2024, [cit. 2024-06-13]. Downloaded from: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Tyburski, W. (1999). Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej. In Papuziński, A. (ed.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Tyburski, W. (1999). Aksjologia ochrony środowiska przyrodniczego. In Dołęga, J. M. & Czartoszewski, J.W. (eds.). *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*. Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Wróblewski, Z. (2014). Wartości idealne przyrody dzikiej i wolnej w perspektywie antropologicznej. In Pawlikowski, J. G. *Humanistyczna wizja ochrony przyrody i turystyki*. Centralny Ośrodek Turystyki Górskiej PTTK.
- Ziółkowska, M. (2024). Zielone kompetencje jako element koncepcji zrównoważonego rozwoju. *Studia i Prace Kolegium Zarządzania i Finansów*, (196), 161–170.

1.2 K průřezové dimenzi environmentální a outdoorové edukace na Universidad Complutense de Madrid, Španělsko

Potřeba objasnit a upřesnit teoretické modely a základní rámce *environmentální a outdoorové edukace* (EOE) prosazované v rámci projektu Ecostyle vyplývá nejen jako očekávaný výsledek fáze racionalizace praxí, s nimiž jsme se seznámili na různých setkáních, ale také jako kolektivní úspěch, který umožňuje širší pohled a propojuje mnohé identity, různorodé cíle a heterogenitu záměrů stojících za každou výchovnou v rámci environmentální edukace.

1.2.1 Epistemologické zdůvodnění

Uvažování a realizace EOE jako propojení iniciativ s různým stupněm záměrnosti, ale především s pluralitou způsobů provedení a implementace různými projektovými partnery, je zřejmou skutečností, která má předobrazy z různých společenství praxe (Sauvé, 2005; Tílburi, Cooke, 2005), i když, jak uvádějí Gutiérrez a Pozo (2006), je zapotřebí více systematických výzkumných příspěvků, aby bylo možné přepracovat a přehodnotit argumenty s větší razancí, realismem a opodstatněností. Různé podoby environmentální a outdoorové edukace (EOE), které budou prezentovány a rozvíjeny – včetně těch, které jsme sdíleli z UCM (Universidad Complutense de Madrid) – jsou výsledkem rozmanitých praxí, které jsou vedeny odlišnými zájmy a zprostředkovány zdroji, kontexty a nástroji různé povahy. Tento způsob postupu je v souladu s dlouhou historickou trajektorií, během níž EOE získala mnohostrannou relevanci: vzdělávací, environmentální, sociokulturní, uměleckou – která se určitým způsobem spojuje s myšlenkovými proudy a ideologickými i etickými kořeny různých protagonistů, z nichž později vycházejí různé reprezentace, které slouží k jejich konkretizaci (Sauvé, Orellana, Sato, 2002).

Systémové a holistické uchopení této rozmanitosti praxí se opírá o komplexní přístup, v němž se klíčovým prvkem venkovního prostředí stává schopnost integrovat ideologická, antropologická, ekologická, kulturní, filozofická a pedagogická východiska. Tato východiska se pak proměňují v argumenty, které jsou základem každé edukační iniciativy a jsou v souladu se záměry pedagogů, a to i přes velmi odlišný kontext, v němž jsou zasazeny.

Teprve z prolínání těchto poznatků a vzájemného obohacení je možné vytvořit ucelený a komplexní obraz současné krize v ekologickém vzdělávání, toho, jak je interpretována a racionalizována v lidském myšlení, jakou normativní orientaci by měly přijmout změny směřující k jejímu překonání, a jaký význam a roli v tomto procesu hraje environmentální a outdoorová edukace (EOE), jejímž cílem je integrovat lidský rozvoj do souřadnic postupného smířování s životním prostředím (Caride, Meira, 2001). Ostatně její oborový předchůdce v oblasti studia interakcí a ekosystémů – ekologie – má jednoznačně multidisciplinární původ, jak uznává Parra (1984), když ji označuje za „*pirátskou vědu*“, která neváhala „... *převzít poznatky z jiných,*

různorodých disciplín, aby je následně propojila a díky jejich vzájemným vztahům objevila nové světo a porozumění.“ Souhlasíme s Caridem a Meirou (2001), když trvají na nutnosti uniknout jakékoli redukcionistické či dogmatické epistemologické koncepci v rámci závazků, které v současnosti environmentální a outdoorová edukace (EOE) vyžaduje. Navrhují dialektickou a multidisciplinární paradigmatickou volbu, v níž mají ekokulturní, ekosociální a ekopedagogické dimenze stejnou váhu jako dimenze ekobiologická.

Možnosti, které pro rozšíření perspektivy ekologie nabízí, by měly umožnit podporu prosazování EOE založenou na sdíleném poznání, jež je kriticky reflektováno různými sociálními, ekonomickými, kulturními a vědeckými faktory, které ovlivňují lidské vztahy k systémům biosféry – a které jsou zároveň těmito systémy ovlivňovány. Praxe environmentální edukace se tak může soustředit zejména na sociokulturní prvky, tedy na způsoby, jakými lidské skupiny reprezentují své okolí a přímo či nepřímo ovlivňují své prostředí (životní styly, výrobní a spotřební systémy, pedagogické procesy apod.), a způsobují tak jeho novou interpretaci, proměnu či narušení.

Ačkoli se i dnes stále setkáváme s překážkami ze strany státní správy, řídicích orgánů a univerzitních institucí, které environmentální a outdoorovou výchovu (EOE) dostatečně nelegitimizují a nepříznávají jí potřebnou společenskou důvěryhodnost (Gutiérrez & Pozo, 2006), je třeba pokračovat v úsilí o vytvoření rigorózního disciplinárního rámce v sektoru environmentální edukace. Takový rámec je v současné společnosti již rozvíjen prostřednictvím ekologie a měl by umožnit studentům a pedagogům osvojit si ekologickou gramotnost, nebo také tzv. ekofabrizaci (González Vallejo, 2024). Jinými slovy, osvojit si znalosti o přírodních systémech a dovednosti umět je využívat k individuálnímu i kolektivnímu řešení problémů s cílem podporovat ekologickou, ekonomickou a sociální stabilitu a vytvářet udržitelné lidské komunity.

V současné době podporují a povzbuzují iniciativy tzv. zeleného vzdělávání Evropské unie vzdělávací sektor k tomu, aby podnikal kroky ve prospěch ekologičtější, zelenější a udržitelnější budoucnosti a rozvíjel environmentální kompetence studentů (Mulvik et al., 2022). Nepochybujeme o tom, že finanční prostředky investované do projektu *Ecostyle* již významně přispěly a prostřednictvím výstupů i nadále budou přispívat k podpoře přechodu k environmentální udržitelnosti. Pro dosažení tohoto cíle bylo klíčové umožnit koexistenci pedagogických aktivit zaměřených na informování a vzdělávání s cílem minimalizovat negativní ekologické dopady civilizace v rámci konceptu tzv. *měkké teorie* udržitelného rozvoje, a kritických praxí, které inspirovaly reaktivnější přístupy a snahy o globální transformaci směrem k sociálně spravedlivější společnosti, v níž je vztah mezi člověkem a prostředím ekologičtější a udržitelnější.

Tato rozmanitost postojů a přístupů byla zřetelně ovlivněna odborným zázemím autorů a jejich původní oborovou příslušností. Bez nutnosti vyjadřovat hodnotící stanoviska, ale se záměrem porozumět komplexitě prožitých přístupů, se z prostředí UCM uplatňuje multidisciplinární prolínání, které tyto iniciativy reprezentuje.

1.2.2 Model transverzální multidisciplinarity

Neexistuje žádný dokonalý model ani přístupy, které by dokázaly vyřešit všechny problémy, jež jsou předmětem zájmu environmentální a outdoorové edukace (EOE). Neexistuje ani metoda či přístup, který by byl úspěšný ve všech kontextech a pro veškeré sledované cíle. Je proto vhodné ovládat široké spektrum teoretických základů, protože pedagogové se musí vypořádat s pestrou škálou situací a problémů různé povahy, v závislosti na kontextu, ve kterém působí. Jak uvádí González Gaudiano (1998), každý kontext je vhodný pro aplikaci toho či onoho přístupu podle potřeby, stejně jako je třeba usilovat o vzájemnou komplementaritu, když udržitelnost čelí různým rovinám konfliktu – od teoretických po praktické. V tomto rámci bychom jako pedagogové měli začít utvářet poznání, znalosti které vycházejí z analýzy reality, abychom mohli představit pedagogické strategie, které jsou s ní propojené.

Škála možností pro začlenění environmentální a outdoorové edukace do kurikula v rozsahu od základního až po vysokoškolské vzdělávání, je v tomto modelu široká a rozmanitá. Ať už se výuka EOE stává společným jmenovatelem celého kurikulárního projektu, nebo slouží jako trvalý referenční rámec pro různé předměty, případně jsou zohledněny jen v konkrétních aktivitách například v rámci workshopu, možnosti utváření poznání s ohledem na hlavní osu, kterou představuje prostředí, mohou být nečekané a různorodé: Od jednoduchých procházek a exkurzí až po sofistikované výzkumné procesy zaměřené na přírodní a lidské aspekty, na dějinnou či uměleckou, kulturní, folklorní nebo technologickou rovinu – široké spektrum přístupů dokládá potenciál EOE jako mezioborového rámce pro edukaci.

Považujeme za správnou vizi multidisciplinární průřezovosti, tak jak ji představuje Gutiérrez Pérez (1995), kde environmentální a outdoorová edukace ztrácí svůj specifický charakter a stává se konstruktem, který proniká do všech oblastí institucionálního školního poznání. Průřezovost se tak stává způsobem vzdělávání o různých aspektech reality: vzdělávání pro zdraví a spotřebu, pro mír, pro umění a kulturu, vzdělávání k odpovědnému využívání nových technologií, vzdělávání pro ochranu a úctu k životnímu prostředí, poznání vztahu těla k prostoru, výchova ke klidnému soužití mezi lidmi různých kultur ... ale především učit se rozhodovat o své činnosti a aktivitách a vykonávat je co nejekologičtějším a nejudržitelnějším způsobem, což bezpochyby přispěje ke smysluplnému a reálnému učení a k dosažení výsledků v podobě kompetencí.

Koncept multidisciplinarity znamená, že témata řeší různí odborníci, kteří – jako v případě projektu Ecostyle – ač jsou pedagogové, pocházejí z různých oborů a nemusí být ve vzájemném kontaktu. V takovém případě každý odborník nahlíží a zpracovává téma EOE ze své vlastní perspektivy, přičemž může docházet ke shodě, ale i k rozporům (Solano, 2007). V každém případě by možnosti zpracování a integrace všech těchto environmentálních hledisek měly vést k začlenění environmentálních témat do kurikulárních dokumentů a ke zlepšení propojení mezi školou, univerzitou a společností (Gutiérrez & Pozo, 2006).

1.2.3 Odvozené metodické návrhy nebo přístupy k outdoorové edukaci

1.2.3.1 Smyslový přístup

Úkolem vnímání prostředí je poznávání bezprostředního fyzického prostředí prostřednictvím smyslů a zároveň podmiňování postojů k prostředí, které vycházejí z myšlenek, emocí a příznivých či nepříznivých pocitů, jež lidé chovají k vlastnostem fyzického prostředí. Na základě identifikace vjemů lze navrhnout vzdělávací návrhy, které u zkoumaných osob vytvářejí možnost změny jejich environmentálních rozhodnutí tím, že prostřednictvím jejich vjemů ověřují příznivé či nepříznivé účinky určitého environmentálního chování (Flores, Reyes, 2010).

Ačkoli je známo, jak důležité je rozvíjet smyslovou vnímavost a její přínosy již od útlého věku (Rosales, Revelo, Guijarro, 2023) a jak to, co vnímáme, a také kvalita tohoto vnímání, může ovlivnit naše myšlenky, emoce a pocity (Carvalho, 2022), aby se následně vyvinulo chování, které je více přizpůsobeno jednotlivci, sociálnímu a přírodnímu prostředí, nebyly v literatuře nalezeny téměř žádné dokumenty, které by využívaly posilujícího vztahu, který mají smyslové orgány k rozpoznávání podnětů přicházejících z vnějšího prostředí, a pomáhaly nám tak řídit naše jednání a vztahy s ním.

V tomto smyslu Carrasco (2021) navrhuje metodiku práce s bloky průřezovým způsobem, jejímž cílem je propojit účastníky s přírodou prostřednictvím smyslů, tvořivosti a emocí. Cílem aktivit smyslového vnímání je propojení s námi, s přírodou a s našimi vrstevníky, posílení pěti známých smyslů, zdravého rozumu a intuice. Po propojení se zkoumají primární emoce a jejich odvozeniny pomocí podnětů z přírody. Stejně tak Méndez-Domínguez et al. (2023) představují zkušenost interakce s prostředím prostřednictvím senzomotorického okruhu, který subjektům poskytuje rozmanitost smyslových signálů, s jejichž pomocí mohou pozorovat, poslouchat, cítit a dotýkat se, o povaze prostředí, a tak čelit texturám, zvukům, vůním, chutím a obrazům místa a které určitým způsobem zahrnují záměrné činnosti, jež umožňují zkoumat, vybírat, klasifikovat podněty prostředí a pomáhají jim orientovat se v jejich činnostech.

1.2.3.2 Zaměření na motorické a kognitivní dovednosti v přírodě: outdoorová edukace od mateřské po vysokou školu

Současný model hospodářského růstu přispívá k rychlé a neudržitelné degradaci životního prostředí, sociální nespravedlnosti a ekonomické nerovnosti. Bohužel většina vzdělávacích systémů, v nichž jsme v posledních desetiletích vyrůstali, nedokázala vychovávat tak, aby se těmto katastrofám zabránilo, a nadále se na nich podílela. Abychom zajistili zdravé životní prostředí pro budoucí generace a žili v udržitelnějším světě, je nutné přehodnotit smysl našeho vzdělávacího systému, kdy naturalizace vzdělávání, a to jak v jeho obsahu prostřednictvím environmentální výchovy, tak v jeho kontinuu, generuje sociální transformaci s cílem vytvořit udržitelnější společnosti.

Na základě cílů udržitelného rozvoje a s cílem přispět k jejich dosažení představila organizace SEO/Bird Life Mezinárodnímu svazu ochrany přírody (IUCN) důvody, proč je podle ní nezbytné pevně a rozhodně začlenit přírodu do vzdělávacího systému. Dokument vytvořený organizací SEO/Bird Life vycházel z četných vědeckých studií a vlastní zprávy stovek odborníků v oblasti vzdělávání, které potvrzují důkazy prokazující, že mít více přírody na hřišti zlepšuje studijní výsledky: 5 % v pracovní paměti a 6 % ve vyšší pracovní paměti; že doba zotavení ve stresové situaci se v přírodním prostředí zkracuje o více než 50 %; že množství přírody ve školním prostředí pozitivně ovlivňuje sebevědomí dětí; a že děti, které navštěvují venkovní centra, vykazují lepší pohybovou koordinaci a jsou méně dní nemocné než v městském centru.

Ve Španělsku existuje mnoho vzdělávacích projektů, které jsou v souladu s novými cíli, ale rádi bychom upozornili na dva z nich. Škola otevřeného nebe je vzdělávací komunita, která podporuje ontogenetický charakter vzdělávání v/pro životní prostředí, spojený s rozvojem ekologické identity, jako základ pro budování vize tohoto světa a závazku ze srdce přírody. Toto společenství navrhuje projekt pro všechny věkové kategorie, kde cyklus času a prostoru vyzývá učitele a žáky na všech stupních ke splétání sítí mezioborového působení a vzájemné závislosti s rozmanitostí forem života a kde výuka venku je vším (Wauquiez, Barras, Henzi, 2021).

V souladu s touto komunitou provedli Méndez-Domínguez, Mendoza a Avilés (2023) se studenty oboru Pedagogika a předškolní výchova návrh interdisciplinárních venkovních úben, které obsahovaly úkoly, jež by bylo možné aplikovat od druhého cyklu předškolní výchovy. Po analýze jejich vnímání této intervence výsledky ukázaly vysokou míru shody mezi vysokoškolskými studenty ve vztahu k učebním strategiím a zdrojům souvisejícím s interdisciplinárními učebnami v přírodě, a to v oblastech rané péče, osobního a rodinného vedení, vývojové psychologie a didaktiky motoriky v raném dětství, což ukazuje, že si byli vědomi toho, že společné akce s koordinovaným a komplexním přístupem mohou zajistit získání potřebných kompetencí k podpoře udržitelné a kvalitní edukativy, nebo jinými slovy, prokázat dovednosti a umět je uplatnit v těchto venkovních disciplínách.

Na druhé straně je Bosquescuela (lesní škola) příkladem udržitelné školy, která je ucelená formou i obsahem a v současné době je jediným schváleným vzdělávacím modelem pro druhý stupeň dětského vzdělávání ve Španělsku, který rozvíjí učební osnovy v přírodě. Různé pedagogické návrhy jsou rozvíjeny venku: v lese, na venkově, na pláži, v parcích, v městských oblastech, a to tak, že přírodní prostředí nabízí rámec, který pokrývá všechny potřeby žáků, přičemž hlavní hnací silou učení je zvědavost. Organizace výuky zahrnuje momenty pro psychomotorický, kognitivní a emocionální rozvoj dětí prostřednictvím volné a spontánní hry a exkurzí, při nichž děti běhají, lezou, poznávají prostředí, a úvodní hodiny čtení, psaní a matematiky s využitím přírodních prvků, jako jsou kameny, listy, větve atd. (Bruchner, Aragón, 2021).

Návrh učebny v přírodě s využitím konceptu lesní školy (Bosquescuela) je realizován v rámci vysokoškolského studijního programu pro obor učitelství pro předškolní děti, přičemž se setkal s významným přijetím ze strany studentů. V nedávném výzkumu Méndez-Domínguez, Bores a Mendoza (2022) se pokusili o komparativní zhodnocení vnímání a míry spokojenosti

těchto studentů ve vztahu k učení a dosaženým kompetencím při využití konvenčních strategií ve třídě nebo ve venkovním prostředí. Výsledky srovnávací studie mezi výukovými metodami v běžné třídě a ve venkovní učebně ukázaly, že vysokoškolští studenti přikládali důležitost výukovým strategiím a zdrojům souvisejícím s venkovní učebnou, ale především získání potřebných dovedností, které by jim umožnily smysluplně je uplatnit jako budoucím učitelům v raném dětství. Studie ukázala, že budoucí učitelé předškolního vzdělávání oceňují výuku a učení získané v obou typech tříd, ale především uvedli, že akce, jako jsou ty prováděné v přírodní třídě, pokud by byly plánovány se stejnou frekvencí jako ty v běžné třídě, by podle dotázaných mohly zajistit, že, žáci a učitelé mohli v přírodní třídě učit, podle respondentů by žáci na tomto stupni získali potřebné znalosti k podpoře udržitelného rozvoje prostřednictvím vzdělávání a udržitelného životního stylu, lidských práv, rovnosti pohlaví, podpory kultury míru a nenásilí, globálního občanství a uznání kulturní rozmanitosti.

1.2.3.3 Somatický a scénický přístup

Objevuje se nový směr, který usiluje o navázání vztahu k životnímu prostředí prostřednictvím perspektivy, jež může vycházet z vnitřního prožívání těla ve vzájemné interakci s vnějším prostorem, nebo naopak z prostoru, který vyvolává či naznačuje možnou lidskou reakci. Pohyb – nebo jeho absence – zde nabývá významu a stává se ústředním prvkem, který vybízí k prožívání, vyjadřování a tvoření neomezeným způsobem ve vztahu k přírodnímu prostředí. Tak se neustále tvoří nové scénáře ekologického jednání jako cesta k sebepoznání, osobního rozvoje a uvědomění.

V historii můžeme najít mnoho příkladů tělesného projevu v přírodním prostředí, například tance, které se tančily již od starověku a které některé kmenové kultury dodnes tančí kolem ohně nebo vody, nebo při oslavách slunovratu či rovnodennosti (Murga, 2023). Tento nový způsob propojení s přírodou, v němž se tělo kreativně vyjadřuje a proměňuje, umožňuje smysluplné, ale zároveň hravé vyjádření emocí, pocitů a myšlenek. Tento přístup lze do určité míry spojit s hravostí života v přírodě, konkrétně s hravým rámcem, jehož hlavními charakteristikami jsou spontánnost, svoboda a radost (Viñes, Ramirez, 2020).

Tuto transformaci či splynutí těla s přírodou lze uskutečnit individuálně, ale účinnější je ve spolupráci, kdy kolektivní tvorba a improvizace prostřednictvím experimentování s tělem v pohybu, emocionálního propojení s přírodou a jejími živly, stimuluje tělesné a prostorové vědomí účastníků k rozvoji jejich kritického smyslu a přivádí jejich autonomii a sebedůvěru na novou úroveň porozumění, humánnější a ekologičtější (Mendez-Dominguez, Lage, 2024).

1.2.3.4 Umělecký, výtvarný a vizuální přístup v ulicích (street art)

Akce, jako je tvorba graffiti, malování nástěnných maleb nebo na ulici, vyvěšování transparentů nebo performance tancem a házením balónků s vodou na protest proti klimatickým změnám, jsou v našem každodenním životě stále běžnější a v posledních desetiletích učinily ze

street artu jednu z praktik nebo projevů, které se kromě reakce na umělecké formy obsahující významné sdělení mohou stát vzdělávacími modalitami, které využívají možností městského prostředí k ovlivňování lidského vědomí.

Od výrazně sociálně kritických děl Banksyho, v nichž se stěny stávají nositeli kritického jazyka prostřednictvím propojení tvorby s politickým kontextem (Ramírez, 2022), až po jemnější formy přetvořené do edukativních performancí, které sice nemění prostor, v němž se odehrávají, ale přesto jej obsazují – všechny tyto projevy představují legitimní snahu vyjádřit něco více či méně kreativního, s různou mírou obvinění, ze strany jednotlivců, kteří chtějí oslovit komunitu a podnítit změnu postoje.

We could be talking about a form of activism (López-Ganet, 2022) and ‘overflow’ in public space, which is usually adapted immediately and spontaneously in squares, walls, terraces, traffic lights, signs, but also in a more organised or programmed way, with or without permission, in buildings, educational institutions, which are used as resources and spaces for artistic production and interpretation. As Parselis (2020) rightly relates, street art exalts urban space as a living space, as a framework for artistic creation, invaded by intermittency, transience and traces of ephemerality. The street is the receptacle and engine of creativity, where humour, play and irony become key instruments in the random processes that can take place in the city as a stage.

Můžeme hovořit o formě aktivismu¹ (López-Ganet, 2022) a o „přelévání“ do veřejného prostoru, které se obvykle odehrává spontánně a bezprostředně na náměstích, zdech, terasách, semaforech či dopravních značkách, ale také organizovaně či plánovaně – s povolením nebo bez něj – v budovách či vzdělávacích institucích, které slouží jako prostředky a prostory pro uměleckou tvorbu a interpretaci. Jak trefně poznamenává Parselis (2020), street art oslavuje městský prostor jako živý organismus, jako rámec pro uměleckou tvorbu, který je prostoupen pomíjivostí, přerušovaností a stopami efemérnosti. Ulice se tak stává jak prostorem, tak motorem kreativity, kde se humor, hra a ironie proměňují v klíčové nástroje náhodných procesů, jež se mohou odehrávat ve městě jako na jevišti.

1.2.3.5 Přístup založený na didaktickém itineráři

Využití didaktického itineráře jako metodické strategie pro environmentální výchovu má ve Španělsku dlouhou historii a využívají ho učitelé v celé řadě oborů, včetně botaniky, zeměpisu, geologie na jedné straně a dějepisu, dějin umění nebo památkové péče na straně druhé. Pedagogická hodnota itinerářů v praxi spočívá v tom, že rozvíjejí příslušné dovednosti a kompetence, včetně zelených dovedností, začleňují studenta do krajiny a vtahují ho do ní, činí ho součástí prostoru, v němž se pohybuje (Martínez-Hernández, Yuvero, Robles, 2021; Ortega, Contreras, Bonilla, Martín, 2023).

¹ Aktivismus je spojení slov „art“ (umění) a „aktivismus“, a označuje formu uměleckého vyjádření, která má společenský, politický nebo ekologický rozměr. Cílem aktivismu je prostřednictvím umění upozorňovat na problémy, vyvolávat diskusi, inspirovat ke změně nebo přímo zasahovat do veřejného prostoru.

Lze říci, že itinerář dosahuje své největší vzdělávací síly, když se stává účinným zdrojem motivace pro vědecké bádání, kde jsou studenti protagonisty procesu učení, a to prostřednictvím vyhledávání a analýzy informací a spolupráce mezi skupinami, vytvářením úzkého vztahu a přilnutí k prostředí, které je obklopuje, a rozvíjením nového stavu ekologického vědomí (Ortega, 2023).

Využívání této strategie je stále častěji prostoupeno postupným začleňováním nových témat, která mají v dnešní společnosti velký význam. Jde o problémy spojené s ochranou životního prostředí, stejně jako využívání zdrojů souvisejících s informačními a komunikačními technologiemi (ICT), v souladu s potřebami a obavami současnosti. Virtuální itineráře, rozšířená realita, Google Earth nebo Instagram se tak představují jako nové zdroje s velkým potenciálem – motivační a praktické – pro navrhování a realizaci didaktických itinerářů (Álvarez-Herrero, Hernández-Ortega, 2021).

1.2.3.6 Krajinářský, urbanistický, sociální a kulturní přístup

Perspektiva sociokulturní ekologie se prosazuje jako nově vznikající interdisciplinární obor, v němž se environmentální výchova latentně projevuje prostřednictvím komplexního přístupu účastníků k dynamice využívání a proměn konkrétního území z historické, sociokulturní perspektivy... Od prosté procházky ulicemi až po návštěvu muzea nebo výstavy mohou studenti pozorovat a uvědomovat si, jak byly prostory obsazeny a jak byly využívány, aby se tak konfigurovala krajina (Bustamante-Toro, López-Castaño, 2022).

Faktory spojené s krajinou definují interdisciplinární scénáře a z didaktického hlediska vybízejí pozorovatele k vyjádření pocitů, které mají přímý dopad na její poznávání. Krajina má velký vzdělávací potenciál, protože studentům umožňuje poznávat území prostřednictvím kontaktu s prostředím, přičemž propojuje environmentální, kulturní, ekonomické, identitní a sociální aspekty společně a neoddělitelně. Ve většině případů vzniká spojení s environmentálními hodnotami souvisejícími s biodiverzitou, přírodními oblastmi nebo znečištěním, což odpovídá současným obavám z probíhající klimatické krize. V tomto kontextu se objevují ekologické hodnoty, které nám umožňují porozumět prostoru a interpretovat možný vývoj jeho přetváření na základě analýzy prvků, které jej tvoří (Bajo, Fernández, 2022).

Je proto nevyhnutelné zabývat se cestovním ruchem jako činností, která má hospodářský, sociální a kulturní význam v každodenním životě krajiny. Kromě pozitivního ekonomického dopadu je stále více vnímán i negativní vliv cestovního ruchu na krajinu v podobě proměny a ničení biotopů suchozemské i vodní flóry a fauny, úbytku zeleně, vzniku nebezpečných odpadů, znečištění půdy a životního prostředí (Bustamante-Toro, López-Castaño, 2022). Z tohoto důvodu by měly vládní instituce a vzdělávací orgány podporovat environmentální vzdělávání, které může rovněž významně přispět k odpovědnějšímu, citlivějšímu a udržitelnějšímu městskému cestovnímu ruchu (Poaquiza, 2024). V tomto smyslu se v mnoha částech světa realizují turistické animační programy přizpůsobené věku, které umožňují participační prohlídky města,

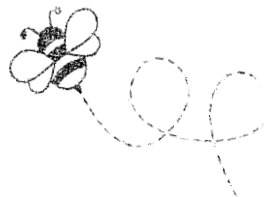
kde se lidé učí prostřednictvím zážitků a mohou získat významné environmentální povědomí, které generuje prospěšnější nebo přizpůsobenější chování s ohledem na péči o životní prostředí (Panimboza, 2024).

Seznam literatury

- Álvarez-Herrero, J.-F., Hernández-Ortega, J. (2021). Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria. *Digital Education Review*(39), 319–335. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.%25p>
- Bajo, M. J., Fernández, R. (2022). El paisaje en la formación inicial de maestros: un estudio de caso con métodos mixtos. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(10), 96–121. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.96>
- Bruchner, P., Aragón, A. (2021). Bosquescuela. Un modelo de escuela sostenible en la naturaleza. *Aula*,(27), 209–233. <https://doi.org/10.14201/aula202127209233>
- Bustamante-Toro, C. A., López-Castaño, C. E. (2022). Educación ambiental mediada desde las ecologías socioculturales para el abordaje del territorio en contextos escolares. *Revista UDCA Actualidad & Divulgación Científica*, 25(SPE). <https://doi.org/10.31910/rudca.v25.nsupl.1.2022.2135>
- Caride, J. A., Meira, P. Á. (ed.) (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Carrasco, F. (2021). EmocioNatura: Estrategias ecopedagógicas para conocer, sentir y amar la Naturaleza. *Biocenosis*, 32(2). <https://doi.org/10.22458/rb.v32i2.3903>
- Carvalho, F. R. (2022). *Percepción: Un viaje a través de los sentidos*. Bogota: Intermedio Editores SAS.
- Flores, R. C., Reyes, L. H. (2010). Estudio sobre la percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de educar*, 11(22), 227–249. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072004>
- González Gaudiano, E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental: un enfoque antiesencialista*. Mundi-prensa.
- González Vallejo, R. (2024). Enseñanza y medioambiente: procesos de ecoalfabetización mediante el sistema de engranajes. *Didáctica (lengua y literatura)*. 2024, v. 36; p. 39-50. <https://hdl.handle.net/11162/263398>
- Gutiérrez, J., Pozo, T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de educación*, 41, 21–68. <https://doi.org/10.35362/rie410771>
- Gutiérrez, J. (1995). *La educación ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La muralla.
- López-Ganet, T. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. *Tercio Creciente*, (21), 7–25. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6471>
- Martínez-Hernández, C., Yuvero, C., & Robles, F. J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinar en Madrid: validación con maestros en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e22.3483>
- Méndez-Domínguez, C., Bores, D., Mendoza, M. d. R. (2022). Promoción de una educación sostenible a través de la valoración comparada del impacto de aprendizaje de las técnicas de aula en la naturaleza y aula convencional en estudiantes universitarios. In Cruz, I., Mateu, J.L., Méndez-Domínguez, C. (eds.), *Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa* (pp. 384–404). Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.
- Mendez-Dominguez, C., Lage, M. (2024). El entorno natural como espacio de co-creación interdisciplinar. Hacia una transformación personal del aprendizaje desde las artes plásticas, escénicas y corporales. In Díaz-Rodríguez, M., Valero-Redondo, M., Méndez-Domínguez, C. (eds.), *Nuevos avances en educación: Metodologías didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras y educación física* (next publication Dec 2024). Dykinson, S.L.
- Méndez-Domínguez, C., Martínez de Quel Pérez, O., García Zapico, A., Avilés Dávila, A. F., Robledo Poma, F. N., Sánchez Fernández, M., . . . Molinero Rubio, N. (2023). *Bosquescuela: aula en la naturaleza*. Docta UCM. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/87686>

- Méndez-Domínguez, C., Mendoza, M. D. R., Avilés, A. F. (2023). Aulas interdisciplinarias al aire libre con estudiantes del Grado en Pedagogía y de Maestro Educación Infantil. *Revista Pedagógica ADAL*, (42), 6–13. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/102921>
- Mulvik, I., Pribušis, K., Siarova, H., Vežikauskaitė, J., Sabaliauskas, E., Tasiopoulou, E., . . . Fronza, V. (2022). *Education for Environmental Sustainability: Policies and Approaches in European Union Member States*. Final Report. European Commission. <https://doi.org/10.2766/391>
- Murga, I. (2023). *La danza: cuerpos en movimiento a través de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Ortega Fernández, E. M. (2023). Plantasia: un itinerario por el jardín botánico torre del vinagre. Trabajo Fin de Grado. <https://hdl.handle.net/10953.1/19241>
- Ortega, M. J., Contreras, J., Bonilla, A. L., Martín, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (14), 26–40. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>
- Panimboza Escobar, J. A. (2024). *La animación turística y la educación ambiental en el Jardín Botánico Atocha La Liria*. Bachelor's thesis. Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Ecuador.
- Parra, F. (1984). *Diccionario de ecología, ecologismo y medio ambiente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parselis, V. (2020). Palimpsestos urbanos: función del arte y espacio público. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (9), 140–145. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i09.247>
- Poaquiza Sigcha, S. E. (2024). *La educación ambiental y el turismo urbano, caso de estudio: Universidad Técnica de Ambato*. Bachelor's thesis. Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/41713/1/TESIS%20-%20POAQUIZA%20SIGCHA%20SILVIA%20ERMELINDA.pdf>
- Ramírez, J. (2022). Universo Bansky: arte político y parques de atracciones. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (37), 12–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229804>
- Rosales, M., Revelo, P., Guijarro, J. (2023). La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo: Un análisis documental y de campo: La importancia de la estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo. *Revista ALPHA OMEGA*, 1(1), 10. <https://doi.org/10.24133/ALPHAOMEGA.VOL01.01.2023.ART02>
- Sauvé, L. (2005). *Uma cartografia das corrientes em educação ambiental*. (pp. 17–46). Sato, M. et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental-Pesquisa e desafios*. Artmed. <http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/344>
- Sauvé, L., Orellana, I., Sato, M. (2002). *Sujets choisis en éducation relative à l'environnement: d'une Amérique à l'autre*. Tomo I. Ere-Uqam.
- Solano, D. R. F. (2007). *La transversalidad y transectorialidad en el sector público*. XX Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública “¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?” Caracas.
- Tilbury, D., Cooke, K. (2005). *A national review of environmental education and its contribution to sustainability. Frameworks for sustainability*. Macquarie, Aries-University Sydney-Australian Government. UNESCO.
- Viñes, N., Ramirez, F. (2020). Concepciones del juego en la Vida en la Naturaleza en la formación de profesores en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22(2), 129. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e129>.
- Wauquiez, S., Barras, N. & Henzi, M.(2021). *La escuela a cielo abierto: 200 actividades para educar al aire libre*. Málaga: La travesía.

1.3 Teoretická východiska k rozvoji environmentální a outdoorové edukace na Universidad de Sevilla (Španělsko)



1.3.1 Didaktická kontextualizace

Naše současná společnost čelí globálním výzvám, jako jsou ekonomické, sociální, kulturní a environmentální krize, změna klimatu, rozšiřování pouští, odlesňování, nerovnosti, války a vymýcení chudoby a další problémy. V tomto globálním kontextu získala podpora udržitelného rozvoje široké mezinárodní uznání jako cesta k zajištění blahobytu, rovnosti a zdravého životního prostředí pro současné i budoucí generace (United Nations, 2012; UNESCO 2015). V souvislosti s touto myšlenkou bylo v roce 2000 stanoveno 17 cílů udržitelného rozvoje (SDGs).

Těchto 17 cílů vychází z dosažených výsledků tzv. rozvojových cílů tisíciletí. Zahrnují však nové oblasti, jako je změna klimatu, ekonomická nerovnost, inovace, udržitelná spotřeba a mír a spravedlnost, a další priority. Cíle jsou vzájemně provázané, protože klíč k úspěchu jednoho cíle často zahrnuje otázky, které jsou nejčastěji spojeny s jiným cílem. Cíle udržitelného rozvoje zahrnují ducha spolupráce a pragmatismu, který usiluje o nejlepší možnosti, jak zlepšit život budoucích generací. Cíle udržitelného rozvoje proto poskytují jasné cíle a pokyny, které je třeba přijmout k překonání environmentálních výzev pro svět a jednotlivé země s ohledem na jejich specifika.

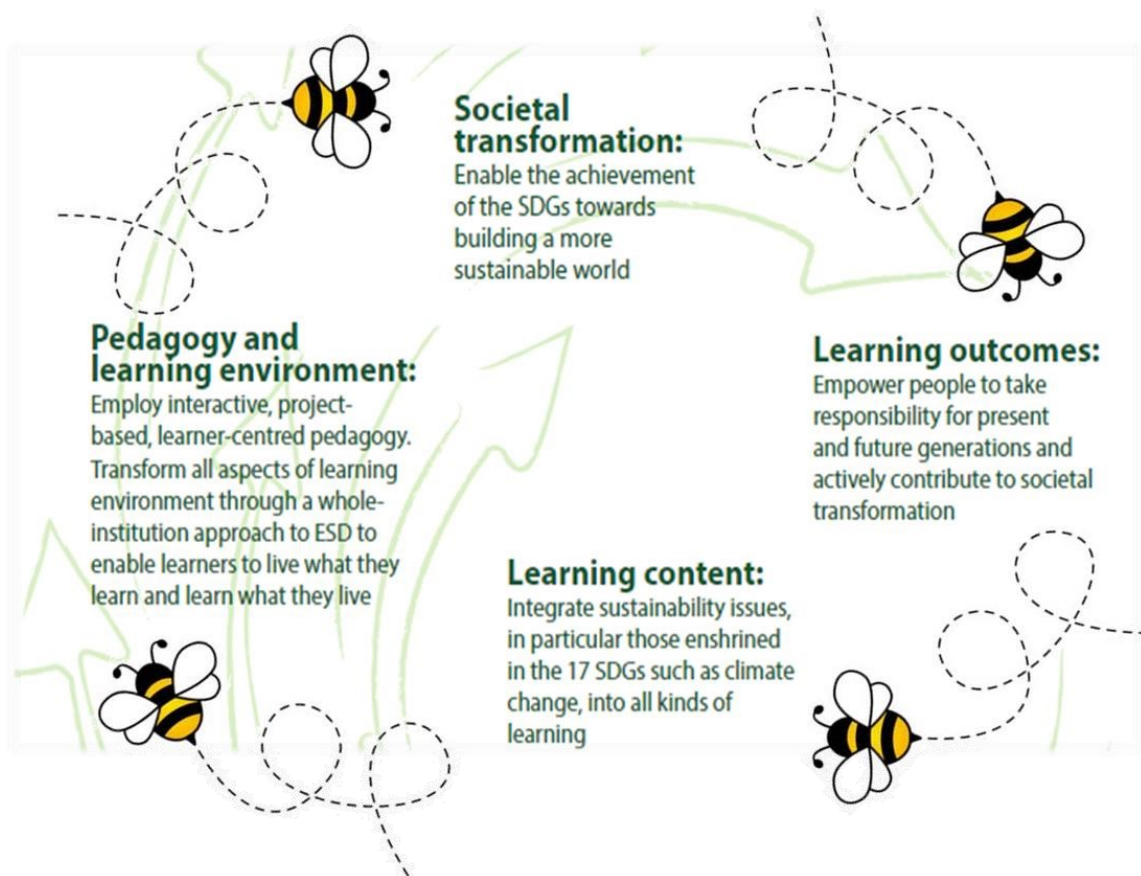
Cíle udržitelného rozvoje rovněž stanovují inkluzivní agendu, v níž řeší základní příčiny chudoby a sjednocují nás k dosažení pozitivní změny pro lidstvo a planetu. Přestože konceptualizace udržitelného rozvoje zůstává kontroverzní, panuje celosvětová shoda na potřebě zvýšit povědomí a vypracovat strategie a akční plány pro řešení globálních výzev současné společnosti (OSN, 2012). Posun směrem k této výzvě zahrnuje vytvoření rámců, které usnadňují vzdělávání za účelem participace, informovanosti a posílení postavení občanů. S tímto cílem společenské změny vyhlásila OSN desetiletí 2005–2014 jako Dekádu vzdělávání pro udržitelný rozvoj.

Během posledního desetiletí došlo k rostoucímu uznání a široké shodě ohledně role vzdělávání jako klíčového činitele při proměně současné společnosti na udržitelnější a spravedlivější. Došlo k tomu díky naléhání na spolupráci, systémovému myšlení, inovacím a aktivnímu a participativnímu učení jako základním procesům při začleňování vzdělávání pro udržitelný rozvoj do vzdělávacího systému (OSN, 2012; Tilbury, 2011; UNESCO 2005). V návaznosti na Dekádu vzdělávání pro udržitelný rozvoj 2005–2014 byl schválen Globální akční program vzdělávání pro udržitelný rozvoj jako „obnovený závazek ke vzdělávání pro udržitelný rozvoj“, který je nadále hnací silou mezinárodního závazku k podpoře vzdělávání pro udržitelný rozvoj (UNESCO, 2009). UNESCO považuje 4. cíl udržitelného rozvoje „Kvalitní vzdělávání“ za klíčový faktor umožňující dosažení ostatních cílů udržitelného rozvoje. Za tímto účelem vytváří

Plán vzdělávání pro udržitelný rozvoj (UNESCO, 2020), který zdůrazňuje potřebu přehodnotit, kde a jak se učíme, a zaměřuje se na rozvoj znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které umožňují individuální i kolektivní rozhodování související s udržitelností. Jak je patrné z obrázku 1, tento plán se zaměřuje na čtyři konkrétní body týkající se vzdělávání pro udržitelný rozvoj:

- **Obsah vzdělávání:** Je nezbytné začlenit obsah udržitelného rozvoje do všech typů výuky.
- **Pedagogika a vzdělávací prostředí:** Je třeba zcela přehodnotit metodiku výuky a učení zaměřené na studenty, včetně udržitelnosti, aby studenti mohli žít tím, co se učí, a učit se tomu, čím žijí.
- **Výsledky učení:** Cílem je umožnit lidem převzít odpovědnost za současné i budoucí generace a aktivně přispívat k proměně společnosti.
- **Společenská transformace:** Zavádí umožnění dosažení cílů udržitelného rozvoje s cílem vybudovat udržitelnější svět.

Obrázek 1: Vizuální znázornění plánu vzdělávání v oblasti udržitelného rozvoje



(UNESCO, 2020)

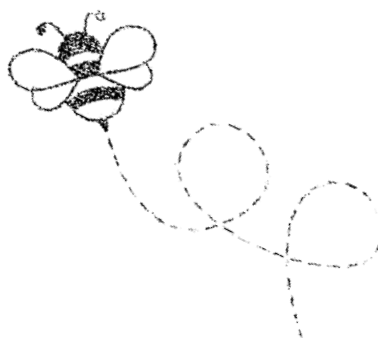
UNESCO navrhuje pět prioritních oblastí činnosti. My se zabýváme zejména dvěma z nich:

- Prioritní oblast činnosti 2: transformace vzdělávacího prostředí.
- Prioritní oblast činnosti 3: budování kapacit pedagogů (pedagogové jsou vybaveni znalostmi, dovednostmi, hodnotami a chováním, které jsou pro tuto transformaci nezbytné).

Proto by měly být zahrnuty klíčové aspekty každého ze 17 cílů udržitelného rozvoje a jejich vzájemné vazby a měly by být zkoumány transformační akce a genderově transformační pedagogické přístupy, aby mohly co nejlépe přispět k uskutečnění těchto akcí.

To doplňuje projekt s názvem „GreenComp“ (Bianchi et al., 2022), který podporuje Společné výzkumné středisko, a navrhuje vytvořit společný evropský rámec kompetencí v oblasti udržitelného rozvoje, aby žáci různého věku a vzdělávacího kontextu mohli dosáhnout znalostí, dovedností a postojů, které jim umožní myslet, plánovat a jednat s empatií, odpovědností a péčí o naši planetu. Jak ukazuje obrázek 2, návrh „GreenComp“ popisuje dvanáct kompetencí rozdělených do čtyř kategorií:

1. Začlenění hodnot udržitelného rozvoje, které zahrnují následující kompetence:
 - a) Schopnost cenit si udržitelnosti.
 - b) Podpora spravedlnosti.
 - c) Podpora přírody.
2. Předpokládání komplexnosti udržitelnosti, které zahrnuje následující kompetence:
 - a) Systémové myšlení
 - b) Kritické myšlení.
 - c) Kontextualizace problémů.
3. Předvídání udržitelné budoucnosti, které zahrnuje tyto kompetence:
 - a) Předvídání udržitelnosti:
 - b) Schopnost plánování budoucnosti.
 - c) Schopnost přizpůsobit se.
 - d) Průzkumné myšlení.
4. Jednání ve prospěch udržitelnosti, které zahrnuje tyto kompetence:
 - a) Politické jednání.
 - b) Kolektivní jednání.
 - c) Individuální iniciativa.



Obrázek 2: Vizuální znázornění návrhu kompetencí GreenComp v oblasti udržitelnosti



(Bianchi et al., 2022)

V projektu GreenComp Bianchi et al. (2022) definovali kompetenci k udržitelnosti jako takovou, která umožňuje žákům reprezentovat hodnoty udržitelnosti a která zahrnuje komplexní systémy, aby přijali nebo požadovali opatření, která obnovují a udržují zdraví ekosystémů a zlepšují spravedlnost, a tím vytvářejí vize pro udržitelnou budoucnost. Tato definice se zaměřuje na rozvoj udržitelných znalostí, dovedností a postojů, které umožňují studentům přemýšlet, plánovat a jednat ve snaze žít v harmonii s planetou (Bianchi *et al.*, 2022). Vzdělávání musí integrovat kompetence v oblasti udržitelnosti, aby studenti mohli rozvíjet ekologické dovednosti založené na znalostech a postojích, které umožňují přejít od vědění o environmentálních problémech k jejich řešení (Bianchi et al., 2022).

Jedním z nejdůležitějších vzdělávacích kontextů je univerzita, prostor pro přípravu učitelů. To může vyvolat tzv. „motýlí efekt“. Drobné změny probíhající na univerzitách v tamních učebnách mohou být zesíleny tím, že se dostanou do škol a dalších formálních i neformálních vzdělávacích kontextů.

V důsledku toho hrají univerzity, a konkrétně vysokoškolští učitelé, zásadní roli při hledání, zavádění a šíření řešení sociálně-ekologických problémů, kterým čelí dnešní společnost (UN/OSN, 2012; UNESCO, 2005). Začlenění tématu udržitelnosti do vysokoškolského kurikula má velký význam pro dosažení změny směrem ke kultuře udržitelnosti a rozvoji kompetencí v oblasti udržitelnosti u studentů a absolventů vysokých škol, jako je kultivace kritického a tvůrčího myšlení, řešení problémů, schopnosti jednat, spolupráce a systémového myšlení, což formuje potenciální nositele změn schopné utvářet udržitelnější společnosti.

Konkrétně ve Španělsku schválila v září 2002 Konference rektorů španělských univerzit (CRUE) jednomyslně návrh na vytvoření pracovní skupiny pro kvalitu životního prostředí, udržitelný rozvoj a prevenci rizik na univerzitách a v roce 2005 schválila dokument „*Pokyny*

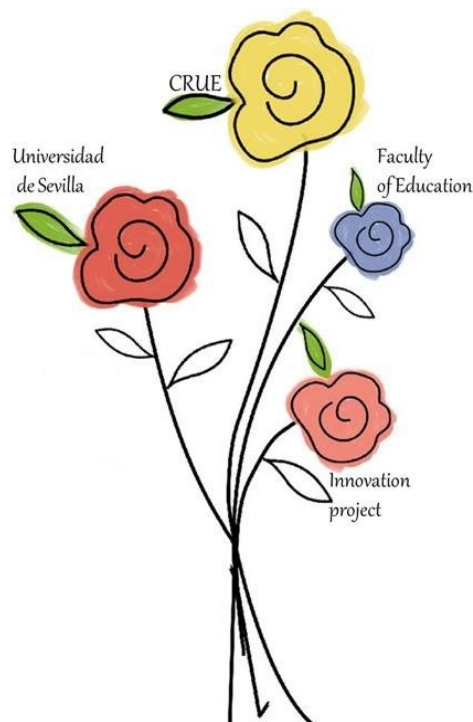
pro zavádění udržitelného rozvoje do studijních programů“, aktualizovaný v roce 2012 (CAPED-CRUE, 2012). Tento text, jehož autorem je Pracovní skupina pro udržitelnost kurikula, stanovuje obecná kritéria a doporučené kroky pro udržitelnost kurikula, které podporují inovace výuky a výzkumné procesy pro začlenění nových metodik, návrh zdrojů a hodnocení výukových projektů, které rozvíjejí kompetence v oblasti udržitelnosti.

V roce 2019 zveřejnila Pracovní skupina pro hodnocení udržitelnosti vysokých škol (GESU) zprávu nazvanou „Diagnostika environmentální udržitelnosti na vysokých školách“, která odhalila, že v oblasti výuky je velký prostor pro zlepšení, přičemž průměrné skóre u ukazatelů, které hodnotí tuto položku zahrnující začlenění udržitelnosti do vzdělávacích inovačních projektů, se pohybuje kolem 50 %. Z této zprávy vyplývá, že cíl udržitelného rozvoje č. 4, který se zabývá kvalitním vzděláváním, se týká především vzdělávání. Jde o průřezový cíl, který podporuje zajištění rovného přístupu k vysokoškolskému vzdělání a získávání teoreticko-praktických a vědeckých znalostí na podporu udržitelného rozvoje.

Stručně řečeno, začlenění konceptu udržitelnosti do univerzitního kurikula vyžaduje metodické inovace v různých stupních vysokoškolského vzdělávání a jejích kurzech, především těch v magisterském studiu. V této kapitole se konkrétně zaměřujeme na Fakultu pedagogických věd Univerzity v Seville s cílem začlenit udržitelnost do procesu učení a vyučování, což je návrh, který je předmětem tohoto inovačního projektu.

Má-li být zohledněna různorodost přístupů k udržitelnosti ve vzdělávání, měly by být navrženy metodické návrhy, které by byly rozvíjeny v univerzitní výuce a podporovaly uvědomělost a akční kompetence. To je zvláště důležité v případě absolventů vzdělávání, kteří jsou potenciálními činiteli šíření hodnot a dovedností v oblasti udržitelného rozvoje. Inovace výuky je proto považována za spouštěcí mechanismus pro začlenění kritérií udržitelného rozvoje do našeho univerzitního kurikula, výuky a do rozvoje dovedností u studentů učitelských oborů.

Obrázek 3: Zobrazení kontextu intervence inovačního projektu „Desarrollo Sostenible en Juego“ (volně lze přeložit jako „Udržitelný rozvoj v sázce“)



(Solís-Espallargas et al., 2024)

1.3.2 Vzdělávání v oblasti udržitelnosti a venkovní praxe na Universidad de Sevilla

Základní informace

Výsledky výzkumu prováděného v rámci projektů španělského státního programu I+D+i pro výzvy společnosti: Vzdělávání odborníků ve španělských univerzitách jako činitelů změn pro řešení výzev společnosti (EDINSOST-I) a integrace cílů udržitelného rozvoje do vzdělávání v oblasti udržitelnosti v rámci španělských univerzitních programů (EDINSOST-II) ukazují vodítka, kterými je třeba se řídit, pokud jde o rozvoj kompetencí v oblasti udržitelnosti nezbytných u absolventů, které podporují udržitelnější společnost. Konkrétně se zabýváme provedeným výzkumem zjišťující přítomnost udržitelnosti v učebních plánech různých stupňů vzdělání na Sevillské univerzitě, jakož i vnímáním kompetencí v oblasti udržitelnosti ze strany pedagogických pracovníků a studentů (Solís-Espallargas et al., 2019; Ruiz-Morales et al., 2020).

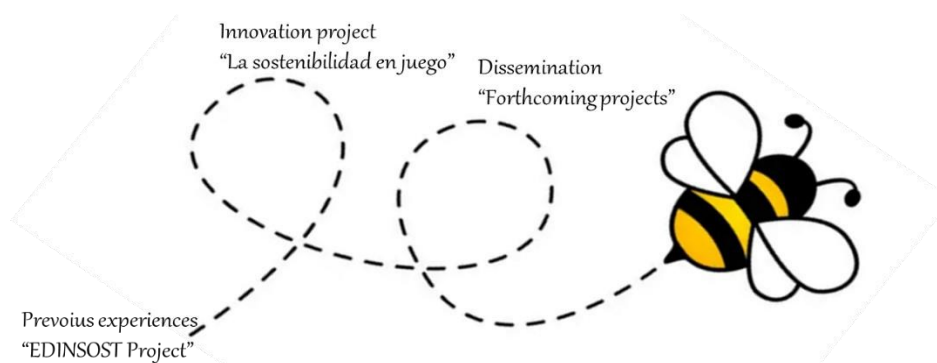
V těchto studiích byly provedeny analýzy studijních plánů oborů Primární pedagogika, Předškolní pedagogika a Pedagogika za účasti 61 učitelů a 152 studentů Fakulty pedagogických věd Univerzity v Seville. Tato práce poskytla přehled současného stavu udržitelnosti v pregraduálním studiu a představy učitelů a studentů. Jak ukázala hlavní zjištění, udržitelnost není

příliš zastoupena ve studijních programech pedagogických věd, zejména v programech pro primární vzdělávání. Za významný výsledek lze rovněž považovat zjištění, že učitelé jsou motivovaní a mají zájem o práci v oblasti udržitelnosti, avšak tuto oblast rozvíjejí samostatně, bez zjevné institucionální podpory. Kromě toho byla mezi učiteli detekována určitá nejistota ohledně pojmu vzdělávání k udržitelnosti a kompetencí k udržitelnosti.

Výsledky výzkumu rovněž ukazují, že studenti uznávají význam vzdělávání pro udržitelnost pro svou profesní budoucnost, ale necítí se být v rámci své akademické přípravy připraveni aplikovat nebo hodnotit podle stanovených kritérií kompetence pro udržitelnost.

Jak je znázorněno na obrázku 4, výsledky těchto šetření patřících do projektů I+d+i EDINSOST-I a EDINSOST-II vytvářejí základy, které podporují metodické pokyny k řešení zjištěných nedostatků. Tyto projekty rovněž podporují inovativní výukové akce, spolupráci a pedagogické strategie, které rozvíjejí kompetence v oblasti udržitelnosti u vysokoškolských studentů.

Obrázek 4: Zobrazení časové osy, která dává projekt do souvislosti s minulými, současnými a budoucími akcemi



1.3.3 Metodiky vzdělávání pro udržitelnost a outdoorovou praxi

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA) musí přizpůsobit univerzity novým výzvám společnosti, charakteristikám současných studentů a novým způsobům učení a vyučování. Tyto výzvy se přenášejí na každou univerzitu, fakultu, program, předmět, fakultu a studenty a nutí nás přistupovat k procesu výuky a učení jako k dobrodružství, v němž učitel navrhuje autentické formativní zkušenosti (smysluplné a zapamatovatelné), které přispívají k profesnímu, osobnímu a sociálnímu rozvoji. Proměna každodenní praxe ve výzvu přispívá k procesu humanizace studentů se ukazuje jako příležitost k udržení učitelského nadšení a osobního růstu.

Znalost charakteristik studentů je nezbytná k tomu, aby bylo možné přizpůsobit proces výuky a učení jejich potřebám, cílům, zájmům, sociálnímu kontextu, způsobu učení... Jak uvádí

Fernández-Bravo (2017, s. 3), musíme při vyučování vycházet „z mozku učícího se žáka“. V důsledku toho je třeba naslouchat názorům odborníků na neuropedagogiku, když uvádějí, že dospívání je „období života, které začíná pubertou a končí v okamžiku, kdy jedinec dosáhne samostatné role ve společnosti“ (sec. cit. Damon, 2004 in Fuhrmann et al., 2015, s. 559). Značnou část dospívání tedy stráví také na univerzitě.

Dospívání bylo nedávno charakterizováno také jako období citlivé na vývoj mozku, kdy jsou podněty z prostředí důležité pro lepší osvojení exekutivních funkcí (jako je vizuálně-prostorová paměť, verbální paměť, pracovní paměť...) (Fuhrmann et al., 2015).

Guillén (2017) zdůrazňuje, že v tomto období se objevují vývojové projevy chování, jako je zkoumání nového prostředí a vyhledávání zážitků, riskování, vzdalování se od známého prostředí za účelem navazování vztahů mezi vrstevníky, menší schopnost porozumět druhým, a to v důsledku pokračujícího vývoje prefrontální mozkové kůry (proliferace synapsí a myelinizace, což zlepšuje propojení mezi jednotlivými oblastmi mozku) a aktivaci limbického systému (nárůst dopaminových receptorů).

Dalším aspektem, který je třeba vzít v úvahu, je rozdíl mezi chlapci a dívkami na základě rozdílné rychlosti dozrávání oblastí frontální mozkové kůry a hormonální produkce, což vytváří následující rozdíly (Guillen, 2017):

- U dívek se dříve rozvíjejí jazykové schopnosti, inhibiční kontrola, paměť, citlivost na sociální vztahy a sdílení zkušeností mezi vrstevníky.
- U chlapců se projevuje větší soutěživost, nedostatek sociálního zájmu a větší ochota riskovat.

Nakonec je třeba poznamenat, že zejména v období dospívání má velký význam vzájemné učení mezi vrstevníky. Jako biologický druh jsme předurčeni k tomu, abychom se učili v sociálním prostředí, pozorováním, napodobováním a interakcí s ostatními (význam zrcadlových neuronů při tomto způsobu učení) (Guillen, 2017; Sáenz-López, 2020). Atmosféra ve třídě se stává základním „katalyzátorem“ pro vznik kooperativního učení, přičemž je nezbytné vytvořit afektivní pouto mezi učitelem a žáky, které zvyšuje schopnost učit se, sdílet a spolupracovat (zvýšení oxytocinu snižuje reaktivitu mandlí a snižuje strach, čímž vytváří bezpečí, vnitřní rovnováhu a sebedůvěru) (Ligioiz, 2019).

Do metodiky naší výuky se promítají hodnoty, zkušenosti, vzdělání a přesvědčení učitele, který se v rámci svého pojetí vzdělávání snaží využít dostupné nástroje k tomu, aby vyučoval „od srdce k srdci“ a aby proces výuky a učení znamenal výzvu pro učitele a dobrodružství pro studenty s nezapomenutelnými zážitky z výuky (smysluplnými a autentickými), které přispívají k procesu humanizace účastníků (včetně kompetencí pro udržitelný rozvoj).

Náš lektorský tým chápe vzdělávání jako proces stimulace člověka, přičemž učitelé přisuzuje roli průvodce, který podporuje a usnadňuje procesy umožňující člověku učit se. Význam pojmu „edukace“ má svůj etymologický původ v latinském slově *educere* (vytáhnout, vyjmout) a dává učitelům roli průvodce, který ukazuje prostřednictvím otázek, výzev a aktivit. Do ústřední role tak staví žáky, kteří se orientují na získávání kompetencí, které chápe jako „... kombinaci

znalostí, schopností a postojů odpovídajících danému kontextu“ (Sáenz-López, 2020, s. 93). Tento názor sdílí i další vysokoškolští učitelé, například Pérez (2018, s. 20), a vyjadřuje jej takto: „...to, co mi v mé učitelské kariéře přineslo větší štěstí (...), bylo dohlédnout na to, aby studenti přešli od absurdity absolvování ke vzrušení z učení a proměnili ho v nezapomenutelný zážitek“.

Kontext, v němž jsou tyto vzdělávací postupy prováděny, a to konkrétně v outdoorovém prostředí, je metodickým příspěvkem k rozvoji edukačních prostorů týkajících se udržitelnosti.

V současné době, navzdory mnoha hlasům z oblasti vzdělávání a výzkumu, které stále poukazují na pedagogickou hodnotu přírody (Caballero-Blanco, 2014; Santos et al., 2017), je edukační realita mnoha dětí taková, že existuje jen málo příležitostí pro vzdělávání v přírodě. Současná společnost totiž prosazuje život ve městech, sedavý způsob života a využívání nových technologií jako prvku trávení volného času, vytváří odtržení od přírody, které Richard Louv nazývá „deficitem přírody“ (Freire, 2014; Sáez et al., 2017).

Jak uvádí Freire (2014), naše pouto s přírodou se buduje po celý život, ale kojenecký věk a dětství jsou klíčovými obdobími pro jeho posílení a položení základů, které člověku pomohou vcítit se do ostatních živých tvorů jako základ pro pozdější rozvoj abstraktnějších ekologických konceptů. V této fázi by měly být nabízeny zkušenosti s učením se na základě vrozeného zkoumání přírodních prvků.

Termín Outdoor Educational Practices „OEP“ (PEAL ze španělského *Prácticas Educativas al Aire Libre*, možno přeložit jako *Výchovné postupy venku/v přírodě*) zahrnuje všechny iniciativy se vzdělávacím záměrem, které jsou se žáky prováděny venku (Caballero-Blanco a Lasaga-Rodríguez, 2021). Podle této definice mohou být tyto praktiky prováděny jak na školním hřišti nebo v jakémkoli venkovním prostoru, který škola může mít (školní zahrada, přílehlý les, lavičky atd.), tak v jakémkoli jiném prostředí mimo školu, které by logicky mělo být venku (park, náměstí, venkovní sportoviště atd.). Vzdělávací cíl a uskutečnění aktivit venku jsou dva požadavky, které určují, zda jde o outdoorovou výchovu (PEAL). Kromě toho je z tohoto přístupu relevantní zejména zaměření na emocionální výchovu, což umožňuje vytvářet situace, v nichž se uplatní respekt k prostředí a ostatním, spolupráce, solidarita a pomoc mezi členy skupiny, dobrodružství atd. (Caballero-Blanco, 2014).

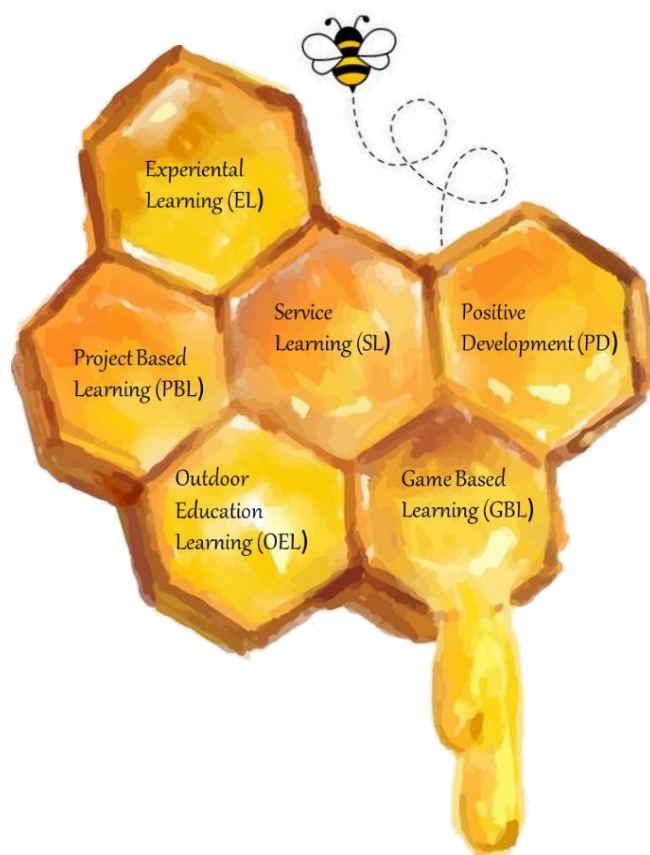
Na obrázku 5, je znázorněn metodický základ, kterým se řídí konkrétní činnosti, jež budou učitelé projektu využívat v různých předmětech:

- **Zážitkové učení (Experiential Learning – EL):** učení se z praxe, experimentování a přímá zkušenost. Rodas (2003, citováno v Combariza, 2005, s. 2) definuje tento přístup jako: „Učení se na základě zkušeností: Zážitkové učení je více než nástrojem vzdělávací filozofie založenou na principu, že lidé se nejlépe učí, když přicházejí do přímého kontaktu s vlastními zkušenostmi a zážitky, tj. jde o učení se děláním a reflexí téhož děláním“.
- **Pozitivní rozvoj (Positive Development – PD):** podpora rozvoje dovedností pro život prostřednictvím intervenčních programů (včetně dovedností udržitelného rozvoje). Pozitivní

rozvoj uplatňuje teoretické principy pozitivní psychologie prostřednictvím programů pozitivního rozvoje dětí a mládeže. U nejúspěšnějších programů byly zjištěny tři základní prvky: přítomnost dospělého lektora/instruktora se specifickým školením a velkým zapojením, podpora pozitivního klimatu ve třídě (pěstování respektu, bezpečí, komunikace, důvěry a empatie) a strukturovaný program, který systematizuje intervenci (navrhování jasných cílů, specifických intervenčních strategií a vyhodnocování dosažení cílů) (Caballero-Blanco, 2014 a 2015; Escartí et al., 2009).

- **Výuka založená na hře (Game-Based Learning – GBL):** bavit se při učení a užívat si výuku. Hravý přístup je našim velkým spojencem, pěstuje zvědavost, schopnost prožívat úžas, podporuje prvky překvapení a podporuje motivaci žáků i učitelů. Marín (2018) jej definuje takto: „Hravý postoj je spojen se schopností žasnout, se zvědavostí, s touhou..., s tvořivostí a nekonvenčním zacházením s myšlenkami a předměty. Je to postoj k životu. A naštěstí se dá trénovat!“ Složkami tohoto postoje jsou svobodné jednání, život v přítomnosti, iniciativa, nebát se chybovat, prožívat obtíže jako výzvu, zapojit se do úkolu s vášní, nekonvenčně zacházet s cíli a myšlenkami (bez předpoklů), tolerovat nejistotu, pěstovat úžas (překvapení a otázky) a těšit se z krásy. Hravý přístup je výchozím bodem pro navrhování plánů výuky založených na hře.
- **Service Learning (SL):** Service learning je metoda nebo didaktická strategie, která sdílí přístup EHEA a staví studenta do centra učení a učitele do role průvodce nebo společníka v tomto procesu (Campo, 2014). Studenti univerzity poskytují službu komunitě, uspokojují skutečnou potřebu, čímž vzniká symbióza nebo vzájemná spolupráce: studenti se podílejí na „autentické“ vzdělávací zkušenosti související s cíli a obsahem učebních osnov a sociální skupina má prospěch z rozvíjené činnosti (Battle, 2014).
- **Vzdělávání v přírodě (Outdoor Education Learning – OEL):** venkovní aktivity, ať už v městském, nebo zejména v přírodním prostředí, nabízejí možnost učení prostřednictvím experimentování, odlišné interakce mezi žáky a učiteli a kontaktu s přírodou. Dva požadavky stanovené pro tento typ praxe jsou: mít vzdělávací účel a být realizován venku (Caballero-Blanco a Lasaga-Rodríguez, 2021).
- **Projektové vyučování (Project-Based Learning – PBL):** předpokládá zapojení studentů do skutečného, komplexního projektu, v němž si musí osvojit znalosti, dovednosti a postoje. Pokud jsou do projektu začleněna kritéria udržitelnosti, etiky nebo společenské odpovědnosti, musí být výslovně oceňována a hodnocena. Projekty by měly být vypracovávány v interdisciplinárním kontextu nebo by měly mít sociální zaměření, což posiluje pochopení vztahu mezi technologií a společností (LópezTorres, 2015; Molina-Torres, 2019).

Obrázek 5: Metodiky, které je třeba začlenit do intervencí



1.3.4 Od teorie k praxi: projekt inovace výuky „Sostenibilidad en Juego“, Universidad de Sevilla

„Sostenibilidad en Juego: prácticas educativas experienciales, lúdicas y al aire libre para abordar los ODS en el ámbito universitario“ (Udržitelnost v sázce: vzdělávací, hravé a venkovní aktivity k řešení cílů udržitelného rozvoje na univerzitní úrovni) je projekt inovace výuky, jehož cílem je zvýšit udržitelnost univerzitního kurikula prostřednictvím výukových postupů, které podporují rozvoj kompetencí v oblasti udržitelnosti v rámci cílů udržitelného rozvoje.

Do projektu bylo zahrnuto 16 předmětů ze 4 studijních programů Fakulty pedagogických věd Univerzity v Seville (primární pedagogika, předškolní vzdělávání, pedagogika a tělesná výchova a sport) a také ze dvou externích center (CEU Cardenal Espínola a University of Granada).

Projekt je strukturován do několika fází a akcí:

- Průběžná revize výukových programů z hlediska udržitelnosti.
- Tvorba materiálů a aktivit, začlenění aktivit do předmětů – zejména venkovních vzdělávacích aktivit v souladu s přístupem udržitelnosti; a také dalších metodik, jako je service-learning, které se zabývají cíli udržitelného rozvoje v oblasti životního prostředí.

- c) Vytvoření pracovních prostor pro zapojené učitele a jejich spolupracovníky.
- d) Pozvání přednášejících do tříd na podporu vzdělávání zúčastněných studentů a samotných učitelů.
- e) Provádění společných aktivit mezi studenty z různých třídních skupin a předmětů.
- f) Hodnocení a diseminace projektu.

Projekt „Sostenibilidad en juego“ (Udržitelnost v sázce) tvoří síť mezioborových učitelů, která spojuje 12 učitelů odlišných předmětů, z různých kateder a dokonce i středisek, jejichž hlavními příjemci je přibližně 600–700 studentů. Umožňuje vytvořit na Fakultě pedagogických věd Univerzity v Seville vedoucí skupinu zaměřenou na udržitelnost a začlenění kompetencí a obsahu cílů udržitelného rozvoje do počátečního vzdělávání budoucích učitelů a odborníků spojených se vzděláváním, s propojením na další vysokoškolská centra a univerzitní síť.

Projekt probíhá od roku 2021, přičemž byl schválen v oficiálních výzvách k předkládání projektů inovace výuky Univerzity v Seville pod těmito názvy:

- Sostenibilidad en juego: prácticas educativas, lúdicas y al aire libre para abordar los ODS en el ámbito universitario. IV Plan propio de docencia 2024-2025. [Udržitelnost v sázce: vzdělávací, hravé a venkovní postupy k řešení cílů udržitelného rozvoje na univerzitní úrovni. IV. Plán výuky na Univerzitě v Seville 2024–2025].
- Los ODS en juego: claves para la integración de la sostenibilidad en la enseñanza superior. IV Plan propio de docencia 2023-2024. The SDGs at the stake: keys for the integration of sustainability in higher education [Cíle udržitelného rozvoje ve hře: klíče pro integraci udržitelnosti do vysokoškolského vzdělávání. IV. Plán výuky na Univerzitě v Seville na období 2023–2024].
- La sostenibilidad en juego: acciones educativas para abordar los ODS en la enseñanza superior. III Plan propio de docencia 2022-2023. [Udržitelnost v sázce: vzdělávací akce k řešení cílů udržitelného rozvoje ve vysokoškolském vzdělávání. III. Plán výuky na Univerzitě v Seville 2022–2023].
- El Desarrollo Sostenible en juego: el reto de enseñar y la aventura de aprender. III Plan Propio de Docencia 2021–2022. [Udržitelný rozvoj v sázce: výzva vyučování a dobrodružství učení. III. Plán výuky na Univerzitě v Seville 2021–2022].

Jednotlivé ročníky projektu byly z hlediska účasti studentů velmi úspěšné. Během těchto let využilo projektu téměř 2 000 studentů oborů Primární pedagogika, Předškolní pedagogika, Pedagogika a Vědy o tělesné aktivitě a sportu, kteří v těchto předmětech přímo pracují. Projekt měl velkou propagaci na úrovni Fakulty pedagogických věd, kde se uskutečnily tři ročníky konference „Los ODS en juego“, do jejichž aktivit byla zapojena univerzitní komunita. Je třeba vyzdvihnout společenskou projekci, která přesahuje univerzitní komunitu, neboť rozvoj projektu prostřednictvím inovativních metodik, jako je projektová práce a service learning, umožnil rozšířit realizaci akcí na komunitu a pomoci studentům stát se aktivními činiteli v sociálně-

ekologické participaci na vybraných sociálně-ekologických problémech, jako je výchova k odpovědné spotřebě (SDG12), změna klimatu (SDG13), zdravotní výchova (SDG3) a rovnost žen a mužů (SDG5).

Celkově inovační projekt přispěl k rozvoji kvality vzdělávání (SDG 4) tím, že do vysokoškolského vzdělávání začlenil metodické návrhy s kompetencemi, obsahem a aktivitami týkajícími se udržitelnosti, environmentálního vzdělávání a SDG.



Seznam literatury

- Battle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de pedagogía*, 450, 57–59.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework* (No. JRC128040). Joint Research Centre (Seville site) <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Caballero-Blanco, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas en el medio natural. *Tándem: didáctica de la Educación Física*, (45), 45-52.
- Caballero-Blanco, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179–194.
- Caballero-Blanco, P. & Lasaga-Rodriguez, M. J. (2021). The Outdoor Education Practices (OEP) in the Development of Sustainable Behaviours in Early Childhood Education. In Saúde, S., Raposo, M. A., Pereira, N., & Rodrigues, A. I. (Eds.). (2021). *Teaching and Learning Practices That Promote Sustainable Development and Active Citizenship*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4402-0>.
- CADEP-CRUE (2012). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum. Actualización de la declaración institucional aprobada en 2005*. [http://www.crue.org/Documentos %20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf](http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf).
- Campo, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos. Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona.
- Combariza, X. (2005). *Reflexiones sobre la facilitación del aprendizaje experiencial*. III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales. Septiembre 1 al 4 de 2005. Manizales, Caldas, Colombia. FUNLIBRE Eje Cafetero.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M. y Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 62(12), 45–52.
- Fernández-Bravo, J. A. (2017). *Enseñar desde el cerebro del que aprende*. Grupo MayéuticaEducación.
- Fréire, H. (2014). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558–566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Create Space Independent Publishing Platform.

- Lasaga, M. J., & Martín-Gutiérrez, Á. (2024). El desarrollo sostenible en juego: el reto de enseñar y la aventura de aprender. In *Enseñanza e innovación educativa en el ámbito universitario* (pp. 1825–1836). Dykinson.
- López-Torres, E (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias profesionales del maestro: una propuesta de innovación docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (29), 25–41.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Molina-Torres, M.P. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 123–137.
- Pérez, I. (2018). Cómo hacer de la docencia una experiencia memorable. *Enseñanza universitaria en el mundo moderno (SEBBM)*, (196), 17–21.
- Ruiz-Morales, J., Valderrama-Hernández, R., Limón-Domínguez, D., & Solís-Espallargas, C. (2020). Sustainability and Competency-Based Learning at the University of Seville: Challenges and Opportunities in Educational Sciences. In Harper, D. S. *Integration and Application of Business Graduate and Business Leader Competency-Models*. IGI Global.
- Padilla, J. S., Quiñones, I. T. & Robles, Á. S. (2017). Ocho razones para fomentar el aula naturaleza desde la educación física. *Cuadernos de pedagogía*, (479), 48–51.
- Sáenz-López Buñuel, P. (2020). *Educación Emocionando: propuesta para la (r)evolución en las aulas del siglo XXI*. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Sántos-Pastor, M., Muñoz, L. F. M., & Cubero, H. A. (2017). Una experiencia inclusiva de aprendizaje-servicio en la naturaleza. *Cuadernos de pedagogía*, (479), 69–70.
- Solís-Espallargas, C., Ruiz-Morales, J., Limon-Dominguez, D., & Valderrama-Hernandez, R. (2019). Sustainability in the university: A study of its presence in curricula, teachers and students of education. *Sustainability*, 11(23), 6620. <https://doi.org/10.3390/su11236620>
- Solís-Espallargas, C., Blanco, P. J. C., Romero, A. L., Valderrama-Hernández, R., Franco, G. M., Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. *Higher education in the world*, 4(1), 18–28.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Draft International Implementation Scheme*. Available at: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/e13265d9b948898339314b001d91fd_01draft-Final+IIS.pdf
- UNESCO (2009). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development: Bonn Declaration*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf>
- UNESCO (2015). *Global Action Programme: A renewed commitment for sustainability education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- UNESCO (2020). *Education for sustainable development: A roadmap. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development A/RES/70/1*. Available online at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- United Nations (2012). *The future we want: Outcome document of the United Nations Conference on Sustainable Development adopted at Rio+20*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf>.

1.4 Teoretická východiska environmentální a outdoorové edukace na Univerzitě Palackého v Olomouci, Česká republika

Člověk se sice vytrhl z původní, neproblematické jednoty s přírodou, nepřestal však být zároveň její součástí. Nelze člověka vyprostit z přírodní vázanosti. Nese si kus přírody v sobě.

Stanislava Kučerová²

Environmentální edukace je nezbytnou složkou celoživotního vzdělávání, a kromě jiného zahrnuje také vzdělávání pro udržitelný rozvoj, jako jednu z nejdůležitějších priorit současné společnosti. Ve školní i mimoškolní praxi se v souladu se základními vládními a kurikulárními dokumenty zaměřujeme na aktuální globální environmentální problémy. Pro rok 2024 stanovil Earth.Org – jeden z předních zpravodajských webů o životním prostředí těchto 15 největších globálních environmentálních problémů:

1. „Globální oteplování způsobené fosilními palivy
2. Špatná správa věcí veřejných
3. Plýtvání potravinami
4. Ztráta biologické rozmanitosti
5. Znečištění plasty
6. Odlesňování
7. Znečištění ovzduší
8. Tání ledovců a zvyšování hladiny moří
9. Okyselování oceánů
10. Zemědělství
11. Nedostatek potravin a pitné vody
12. Rychlá móda a textilní odpad
13. Nadměrný rybolov
14. Těžba kobaltu
15. Degradace půdy“ (Robinson, 2024).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Education for Sustainable Development – ESD) umožňuje každému získat znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty nezbytné pro utváření budoucnosti světa (UNESCO, 2014). Jde o interdisciplinární vzdělávací přístup, který propojuje sociální, environmentální a ekonomické aspekty udržitelnosti a podporuje dovednosti pro 21. století.

² Stanislava Kučerová (1927–2023), emeritní děkanka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, se zabývala zejména filozofií výchovy a teorií výchovy a obzvláště antropologickými a axiologickými základy pedagogiky.

K dokumentům nezbytným pro environmentální edukaci patří koncept 17 cílů udržitelného rozvoje (obrázek 1). Stanovení a charakteristika těchto cílů je zahrnuta v dokumentu OSN Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015), který je dostupný on-line na <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>:

- 17 cílů udržitelného rozvoje demonstruje rozsah a ambice této nové univerzální agendy.
- Snaží se stavět na rozvojových cílech tisíciletí.
- Snaží se realizovat lidská práva pro všechny a dosáhnout genderové rovnosti a posílení postavení všech žen a dívek.
- Cíle jsou integrované a nedělitelné a vyvažují tři rozměry udržitelného rozvoje: ekonomický, sociální a environmentální.
- Tyto cíle budou do roku 2030 stimulovat činnost v oblastech kriticky důležitých pro lidstvo a planet Zemi.

Obrázek 1: 17 Cílů udržitelného rozvoje (17 Sustainable Development Goals)



(<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>)

Ivan Rynda (2000) definuje udržitelný rozvoj jako „...komplexní soubor strategií, které umožňují pomocí ekonomických prostředků a technologií uspokojovat lidské potřeby, materiální, kulturní i duchovní, při plném respektování environmentálních limitů; aby to bylo v globálním měřítku současného světa možné, je nutné redefinovat na lokální, regionální i globální úrovni jejich sociálně-politické instituce a procesy“.

Tato koncepce zahrnuje tři hlavní dimenze udržitelnosti, a to ekonomickou, environmentální a sociální, k nimž se, jako čtvrtá, někdy řadí dimenze kulturní (Vošahlíková, 2011; EUNIC & Lamonica, 2021). Kromě důrazu na koncepci udržitelného rozvoje, jsou další dimenze environmentální edukace definovány na základě vědních oborů ekologie a environmentální vědy

s výraznými interdisciplinárními přesahy přírodovědných a společenských oborů. Na tomto základě pak lze nalézt oporu pro definování dalších subdisciplín environmentální edukace a jejich základních pojmů.

1.4.1 Současné pojetí environmentální edukace v České republice

Environmentální edukace se v České republice uskutečňuje v rámci školní výuky s využitím interdisciplinárních vztahů a v rámci integrace předmětů (přírodopis, zeměpis, chemie, fyzika, občanská výchova ad.). Základní témata environmentální edukace jsou v edukačním systému v České republice integrována do kurikulárních dokumentů na všech stupních škol, a to jako průřezové téma environmentální výchova, které prolíná všemi předměty. Pro průřezová témata nejsou vytvořeny samostatné vyučovací předměty, ale jsou integrována všech vyučovacích předmětů. Jsou také „...*důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“ (MŠMT ČR, 2022, s. 132). Environmentální výchova se zde chápe jako prostředek k postupnému utváření ekologického vědomí žáků tak, aby pochopili nezbytnost udržitelného rozvoje a uvědomili si svou vlastní zodpovědnost za stav životního prostředí.

Cílem environmentální edukace ve školním vzdělávání je v souladu s vazbou na koncepci udržitelného rozvoje zvýšit povědomí o globálních environmentálních problémech, kdy jde například o změny klimatu, využívání přírodních zdrojů, ochranu biosféry a biodiverzity. Dále se pak environmentální edukace zaměřuje na podporu a rozvoj ekologické/environmentální gramotnosti žáků/studentů, kompetencí pro řešení environmentálních problémů a na aktivní zapojení žáků/studentů do environmentálních aktivit.

Průřezové téma environmentální výchova je charakterizována v Rámcových vzdělávacích programech pro daný stupeň školy, a to v návaznosti na dalšími vzdělávací oblasti a okruhy. Ve vzdělávacích programech pro mateřské, základní a střední školy průřezová témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou nedílnou součástí základního vzdělání.³

Mezi základní témata patří ekologická etika a environmentální odpovědnost, utváření hodnotové orientace, která je v souladu se zásadami udržitelného života, změna životního stylu, schopnost nakládat uvážlivě s přírodními zdroji a snaha o vyrovnání se s globálními problémy celé planety. Dalšími důležitými tématy jsou témata ekologická, jako např. nauka o biosféře, teorie ekosystémů a populací, antropologická problematika ad. Kromě důrazu na koncepci udržitelného rozvoje, jsou další dimenze environmentální edukace definovány na základě vědních

³ Od roku 2025 jsou v revidovaném Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání formulována tato tři průřezová témata: 1. Péče o sebe a o druhé; 2. Společnost pro všechny; 3. Udržitelné prostředí, viz <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/prurezova-temata>

oborů ekologie a environmentální vědy s výraznými interdisciplinárními přesahy přírodovědných a společenských oborů. Na tomto základě pak lze nalézt oporu pro definování dalších subdisciplín environmentální edukace a jejich základních pojmů.

Ekologická výchova se v České republice stala oficiálně prezentovanou prioritou státní politiky přijetím *Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice* (dále jen SP EVVO) v roce 2000. Jde o dokument vlády České republiky, který je průběžně inovován a doplňován tak, aby odpovídal aktuálním požadavkům environmentální politiky, které vycházejí z mezinárodního kontextu. V současné době je pro environmentální edukaci v České republice závazný Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství (SP EVVO a EP) na léta 2016–2025, který „...*představuje klíčovou národní strategii pro oblast EVVO i EP s vizemi, cíli a opatřeními, na nichž se vedle orgánů státní správy podílejí mj. kraje, obce a města, školy, včetně škol vysokých, střediska ekologické výchovy a ekologické poradny i neziskové organizace, vzdělávací a výzkumné instituce, muzea, ZOO, botanické zahrady, knihovny*“ (dokumentu, kterým je Státní program environmentálního vzdělávání a osvěty (MŽP ČR, 2016). Environmentální edukace je v tomto programu podporována komplexně a zahrnuje témata, která jsou rozdělena do těchto sekcí: Příroda, Místo, sídlo a krajina, Udržitelná spotřeba a Klíma (MŽP ČR, 2016). Tento program je, podobně jako v ostatních evropských státech, založen na principech udržitelného rozvoje. Jeho prostřednictvím je zajišťována implementace environmentální edukace v celé společnosti a pro všechny věkové kategorie obyvatelstva.

V oblasti školní a mimoškolní vychází koncepce environmentální edukace z potřeb školní i mimoškolní praxe v České republice a je součástí kurikulárních dokumentů pro všechny typy a stupně škol. Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO) a environmentální poradenství (EP) jsou významnými preventivními nástroji politiky životního prostředí. Jejich cílem je rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) potřebných pro environmentálně odpovědné jednání lidí, tedy takové jednání, které je v dané situaci a možnostech co nejpríznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno v osobní, občanské i profesní rovině, dotýká se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků.

Hlavním cílem pro environmentální edukaci, ale také pro všeobecnou osvětu a systém výchovy a vzdělávání obecně, je od raného věku vychovávat u jedince aktivní vědomí zodpovědnosti vůči sobě samému a do budoucna k vlastním dětem. Cílem environmentální edukace v České republice formulovaným v oficiálních dokumentech pak je „...*rozvoj kompetencí potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, tj. jednání, které je v dané situaci a da-ných možnostech co nejpríznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí*“ (MŽP ČR, 2016).

„Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce“ (MŽP ČR, 2016).

Nezbytnou součástí environmentální edukace je výchova a vzdělávání pro udržitelný rozvoj s důrazem na interdisciplinární a holistický přístup k aktuálním tématům, která jsou stanovena v 17 cílech udržitelného rozvoje formulovaných OSN. Hlavním cílem je začlenit principy udržitelného rozvoje do všech aspektů výchovně-vzdělávacího procesu. Jedním ze základních předpokladů úspěšné implementace koncepce udržitelného rozvoje je snaha o postupnou změnu hodnotové orientace a z toho vyplývající změnu životního stylu lidí směrem od konzumního chování k uvědoměle šetrnému způsobu života. Hlavními obecnými principy udržitelného rozvoje v ČR pak v souladu s mezinárodním pojetím jsou princip úcty k lidskému životu, k přírodě a k civilizačním a kulturním hodnotám.

Výchova pro udržitelný rozvoj, ekologická a environmentální výchova jako syntetické disciplíny čerpají svá východiska z věd pedagogických a biologických, případně sociologických a ekonomických. Výchova pro udržitelný rozvoj se chápe jako interdisciplinární obor, na jehož úrovni se řeší implementace konceptu udržitelnosti do výchovy a vzdělávání jedince. Na tomto základě se zde řeší otázky axiologické, ekonomické, sociální, environmentální a právní. Dle definice UNESCO jde o takovou výchovu, „...která usiluje o rovnováhu lidského a ekonomického blahobytu s kulturními tradicemi a respektem pro přírodní zdroje Země“ (UNESCO, 2004, sec. cit. Činčera 2008). To předpokládá, že jedinec bude vybaven ekologickou gramotností, nezbytnou mírou odpovědnosti k sobě a společnosti, environmentální senzitivitou, sociálním cítěním a odpovídající stupnicí hodnot.

Výchova pro udržitelný rozvoj prioritně zaměřuje „...na vzájemnou interakci a souvislosti mezi ekonomickými, sociálními, environmentálními a právními aspekty rozvoje (globálního i lokálního), je významně interdisciplinární povahy a široce se opírá o společensko-vědní disciplíny“ (MŽP ČR, 2011).

Ekologie a environmentální věda – environmentalistika se svým předmětem zkoumání primárně řadí do systému přírodních věd. Zřetelně však zde vystupuje potřeba obě disciplíny integrovat a akceptovat jejich interdisciplinární rozměr, zvláště pak proto, že současné pojetí obou těchto disciplín je velmi komplexní a úzce souvisí s obory společenských věd jako je sociologie, pedagogika, filosofie ad.

Z tohoto širšího pohledu lze tedy environmentální vědu definovat takto: „Věda o ochraně a tvorbě životního prostředí – environmentální věda se zabývá ochranou životního prostředí před nepříznivými důsledky lidské činnosti. Spočívá v odhalování problémů v životním prostředí a v zabránění negativním vlivům na životní prostředí. V oblasti tvorby životního prostředí zdůrazňuje především hodnoty pro život a budoucnost člověka, respektování ekologických

zákonitostí a připouští pouze takové zásahy do prostředí, které nenarušují ekologickou rovnováhu“ (Jůvová, in Chudý, Jůvová & Neumeister, 2010).

Ekologii chápeme jako disciplínu, která se zaměřuje na zkoumání vztahů mezi živými organismy a jejich životním prostředím a také na vzájemné vztahy těchto organismů. Výchovou rozumíme cílevědomou činnost zaměřenou na komplexní rozvoj osobnosti jedince tak, aby byl schopen zaujmout a vykonávat různé role ve společnosti a byl vybaven určitými kvalitami v základních oblastech výchovy, mezi něž zařazujeme také oblast ekologickou.

Ve společenských vědách se původní pojetí ekologie jako přírodovědné disciplíny transformovalo, a tak můžeme hovořit např. o sociální a kulturní ekologii. V komplexu sociální a kulturní antropologie se dále vymezuje kulturní ekologie, která s využitím modelů přírodních věd, zejména biologie a ekologie, zkoumá kultury jako adaptivní systémy v kontextu jejich přírodního prostředí s akceptací trvalé udržitelnosti a kvality života člověka v lidské společnosti.

Jako multidisciplinární obor zkoumá sociální a kulturní ekologie filosofické, sociální, psychické a kulturní předpoklady a způsoby existence člověka v přírodním i nově utvářeném životním prostředí. Ve spojení s výchovně-vzdělávacím procesem se zde nabízejí možnosti kultivovat ekologické vědomí vychovávaného jedince nejen v průběhu školní docházky, ale také v rámci mimoškolní činnosti, kdy nemusí jít pouze o dětské zájmové kroužky či oddíly s přírodovědným zaměřením (Jůvová, in Chudý, Jůvová & Neumeister, 2010).

Ekologickou výchovy definuje Horká (1996, s. 9) jako „...*utváření odpovědného vztahu k životnímu prostředí, ekologicky šetrného životního stylu a jednání“*. Cílem tohoto procesu je ekologická kultura osobnosti, kterou Horká (1996, s. 9) charakterizuje jako souhrn „...*poznatků, přesvědčení a hodnot, umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k přírodě“*. Osvojení si ekologické kultury osobnosti pak podle Horké probíhá ve třech rovinách:

- 1) „*V rovině poznávací (kognitivní) představuje souhrn poznatků a informací o aktuálním stavu přírody, o ekologických trendech a vývoji, o formách myšlení a tradicích, týkajících se otázek životního prostředí. Poznatky jsou důležité k uvědomění si složitosti a propojenosti vztahů mezi lidskou činností a procesy v biosféře.*
- 2) *V rovině postojevé (hodnotící) se promítá emocionální vztah k životnímu prostředí, normativní orientace a hodnotové struktury (se zvláštním zřetelem na etické a estetické hodnoty) a pohotovost k jednání.*
- 3) *V rovině činnostní (přetvářecí) zahrnuje odpovědné a šetrné jednání v každodenních situacích, které lze hodnotit jako pozitivní, tedy nezatěžující životní prostředí“ (Horká, 1996, s. 10).*

V kontextu se systémovým pojetím pak environmentální edukace zahrnuje jednak složku formativní, tedy výchovu ekologickou, environmentální a výchovu pro trvale udržitelný rozvoj, jednak informativní v podobě teoretického základu odpovídajících vědních disciplín.

Environmentální edukace zahrnuje teoretickou a praktickou součást. V teoretické rovině seznamujeme jedince se základními ekologickými pojmy, které vycházejí ze znalostí biosféry

(živé organismy /tedy i člověk/ a jejich prostředí, vztah organismů ke svému prostředí a k sobě navzájem, fyziologie živých organismů, evoluční a vývojová biologie, molekulární biologie a genetika) a abiosféry. Současně teorie zasahuje i do sociálních, ekonomických a technických věd. V praktické oblasti by se v souvislosti se studiem teoretických pojmů měly rozvíjet takové schopnosti, dovednosti, návyky a postoje, které by přispěly k vytvoření přijatelné hodnotové orientace a vedly by k uvědomělému životnímu stylu šetrnému k životnímu prostředí.

„Environmentální edukaci lze definovat jako pedagogickou disciplínu zaměřenou na výchovu jedince schopného citlivě chápat komplexní problematiku životního prostředí a adekvátně reagovat na problémy vyplývající z celkové krize biosféry. K tomuto úkolu musí být vybaven znalostmi a dovednostmi příslušných oborů a zaujímat takové postoje, které jej vedou k ekologicky citlivému jednání. Na této úrovni se můžeme zaměřit na různé oblasti, ať již jde o poznávání přírody a jejich zákonitostí nebo spíše o pochopení vztahů v lidské společnosti či o přístup člověka živé i neživé složce životního prostředí“ (Jůvová in Chudý, Neumeister, Jůvová a kol. 2010, s. 48).

Ve spojení s výchovně-vzdělávacím procesem se environmentální edukaci nabízejí možnosti kultivovat ekologické vědomí vychovávaného jedince nejen v průběhu školní docházky, ale také v rámci mimoškolní činnosti. Zde se významně uplatňují nestátní neziskové organizace a jejich specializovaná zařízení – domy, centra, případně střediska ekologické výchovy (DEV, CEV, SEV). V roce 1996 byla vytvořena celostátní síť organizací specializovaných na ekologickou výchovu, vzdělávání a osvětu – Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina.

Členská střediska pořádají nejrůznější akce pro veřejnost, poskytují poradenské a konzultační služby, realizují ekologické projekty, výstavy, vydávají metodické a didaktické publikace, vyrábějí pomůcky pro ekologickou výchovu atd. V roce 2001 byl zahájen celostátní program na podporu ekologické výchovy M.R.K.E.V. – Malý rádce kvalitní ekologické výchovy, jehož členy je 650 škol z celé České republiky. Členským školám jsou pravidelně rozesílány metodické a informační materiály z oblasti environmentální edukace a poskytovány poradenské služby (<http://www.pavucina-sev.cz/rubrika/70-PROGRAMY-MRKEV/index.htm>).

1.4.2 Environmentální edukace v profesní přípravě učitelů, sociálních pedagogů a vychovatelů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci poskytuje vzdělání v rámci profesní přípravy pedagogických pracovníků, a to jak v učitelských, tak v neučitelských profesích. Environmentální výchova/edukace se vyučuje jako předmět jednak pro studenty učitelských kombinací pro mateřské, základní i střední školy, zde pro aprobace v přírodovědných předmětech (biologie, fyzika, chemie), jednak pro studenty neučitelských oborů sociální pedagogika a vychovatelství. Základním přístupem v environmentální edukaci je respekt k její holistické

a interdisciplinární podstatě. Zahrnuta jsou témata environmentální výchovy vzdělávání a osvěty (EVVO), vymezení cílů a obsahu (EVVO), prostředky (metody a formy) aplikace EVVO do edukační praxe. Důraz se klade na pochopení významu environmentální výchovy a její implementace jako průřezového tématu v kurikulárních dokumentech daného stupně školy. K tématům výuky patří problematika globálních environmentálních problémů a identifikace příčin jejich vzniku, dále pak koncepce udržitelného rozvoje a jeho dimenzí, nauka o ekosystému, zásady zachování biologické rozmanitosti, příčiny klimatické změny její důsledky a možnosti řešení, ochrana přírody a životního prostředí. V rovině aplikační pak jsou to metody a formy výuky vhodné pro environmentální výchovu: aktivizační metody, problémová výuka, projektová výuka, didaktické hry, exkurze, terénní cvičení a výpravy za poznáním.

Pro studenty učitelských oborů – sociální pedagogiky a vychovatelství, je obsah předmětů environmentální edukace obdobný. V rámci profesní přípravy sociálních pedagogů a vychovatelů snažíme zajistit kvalitní profesní přípravu v oblasti environmentální edukace se zahrnutím všech jejích složek (výchova a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, environmentální a ekologická výchova), a to v souladu s jejich budoucím profesním uplatněním.

Pozornost je zaměřena také na axiologická východiska environmentální edukace, ekologickou etiku, rozvoj environmentální gramotnosti a implementaci environmentálních témat do mimoškolních aktivit a neformálního vzdělávání. Rovněž jsou zařazena témata environmentální edukace v celoživotním vzdělávání, kvality života a zdravého životního stylu. Prostor dostává také lesní pedagogika jako prostředek environmentální edukace a její potenciálu v sociální pedagogice.

V souvislosti s obsahem předmětu environmentální edukace volíme také prostředky – metody a formy, které přispívají k aktivizaci studentů a podporují jejich zájem o environmentální problematiku. Jde o aktivizující výukové metody, které sledují interaktivní aspekt, a metody komplexní s vyšším stupněm složitých edukačních vazeb (srv. Zormanová, 2012). Jde o metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry (Maňák, Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Formami pak, kromě frontální a skupinové výuky, jdou také exkurze, kurzy a jejich kombinace. Studenti mají prostor vytvářet návrhy projektů v oblasti environmentální edukace v rámci ČR a na mezinárodní úrovni. Některé ze svých návrhů ověřili také ve své praxi, a to na základní či střední škole, ve výchovných zařízeních a v centrech volného času. Ve výuce jsou uplatňovány didaktické principy jako je podpora aktivity, názornost, soustavnost, participace a systémový přístup, spojení teorie s praxí, vědecký přístup (Skalková, 2007; Kalhous & Obst a kol. 2009).

Pro zajištění efektivity výuky dále využíváme principy pedagogiky zážitku a koncepce dovedností pro 21. století, a to v kontextu zkušenostně reflektivního a kooperativního učení (srv. Kasíková, 2015). Je podporována kreativita, spolupráce, kritické myšlení, komunikace, schopnost vyhledávat informace a řešit problémy. *„Dovednosti pro 21. století je možno charakterizovat jako komplex takových dovedností, popř. vlastností, které bezprostředně rozvíjejí*

jedince a zvyšují jeho schopnost začlenit se do společnosti a jejích rozmanitých struktur, uplatnit se na trhu práce a čelit složitějším situacím. Dále se klade důraz také na schopnosti orientovat se v digitálním prostředí, kriticky myslet, tedy rozlišit pravdivé a nepravdivé informace. Za důležitou se považuje zvědavost v kladném slova smyslu a snaha dobrat se odpovědi na otázky, dovednost smysluplně se vyjádřit, komunikovat a spolupracovat při řešení problémů, stejně jako tvořivost a inovativní myšlení“ (Jůvová et al. 2023).

Důraz je kladen také na reflexi environmentálních postojů a na utváření individuální pro-environmentální hodnotové orientace v kontextu celoživotního učení. Žebříček hodnot či hodnotovou orientaci považujeme za konstrukt, v němž je vyjádřena sebereflexe, směřování, osobnost a životní styl jedince. Kromě života, jenž se obecně považuje za hodnotu nejvyšší, je hodnotou i biosféra, jejímž prostřednictvím je existence živých organismů umožněna a jejíž biologickou součástí je také člověk. Lidský život může existovat pouze ve spojení s biosférou, protože bez ní veškerý život zaniká. K duchovním hodnotám se řadí *sebereflexe*, jako vyjádření světového a životního názoru, filozofie, náboženské orientace. Duchovní hodnotu *sebeřízení* představuje morálka a mravnost, zatímco *sebevýrazem* je formování podle zákonů estetické krásy, hledání vnitřního smyslu věcí, umění. V souladu s ekologickou etikou je smyslem lidského bytí takový postoj k životu, jehož smyslem není přírodu si podmanit, ale naopak na základě vlastní odpovědnosti hledat takový životní styl, jehož základem je ohleduplný vztah k přírodě a její zachování pro příští generace (srv. Kohák, 2012).

1.4.3 Integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit

Proměna vztahu člověka k přírodě se společně s jeho hodnotovou orientací považuje za jednu ze stěžejních příčin současných environmentálních problémů. Propojení environmentální edukace, včetně koncepce udržitelného rozvoje, a outdoorových aktivit nabízí efektivní a atraktivní edukační rámec, v němž se integruje několik oblastí, které se navzájem doplňují a podporují.

Pro tento rámec a následné koncipování edukačních jednotek je třeba objasnit některé jeho didaktické aspekty, které vycházejí ze systémového přístupu v pedagogice. Pro svou interdisciplinarnost se obecná teorie systémů v pedagogice považuje za vhodný teoretický rámec k vysvětlení procesů ve vzdělávacím systému a k analýze interakcí mezi jeho aktéry a kategoriemi. Pro koncept systémové pedagogiky je stěžejní obecná teorie systémů, kterou se zabýval Karl Ludwig von Bertalanffy, jenž své poznatky publikoval postupně od roku 1949⁴. Systémový přístup je významný zejména pro současné pojetí edukace, a to v rozměru holistickém i konstruktivistickém, chápe jedince jako autopoietický systém (Varela, Maturana, 1987)

⁴ Z prací Karl Ludwiga von Bertalanffyho: 1945, *Zu einer allgemeinen Systemlehre*, Blätter für deutsche Philosophie, 3/4. (Extract in: *Biologia Generalis*, 19 (1949), 139–164; 1950, *An Outline of General System Theory*, *British Journal for the Philosophy of Science* 1, p. 139–164; 1951; *General system theory – A new approach to unity of science* (Symposium), *Human Biology*, Dec 1951, Vol. 23, p. 303–361.

a v těchto intencích pak přechází do oblasti sebeorganizace, jako specifické varianty teorie systémů, sebeřízeného učení a sebereflexe (Jůvová, Čech, 2023).

V systémové pedagogice jsou aktuálně definovány tyto složky/činitele výchovně-vzdělávacího procesu (srv. Jůvová, Čech, 2023):

1. Subjekty – aktéři edukace (pedagogové – učitelští i neučitelští pedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče a zákonní zástupci, školní management atd.
2. Cíle výchovně-vzdělávacího procesu, které se definují v kurikulárních dokumentech a na základě požadavků vzdělávací politiky, očekávání společnosti a v souladu s prognózami vývoje na trhu práce.
3. Obsah – představuje informace, dovednosti a hodnoty, které jsou předmětem vzdělávání a výchovy.
4. Metody a strategie vzdělávání – jsou dány didaktickými principy, přístupy a způsoby uplatňovanými v edukačním procesu.
5. Prostředí, v němž jsou permanentně vytvářeny podmínky pro uskutečňování efektivního výchovně-vzdělávacího procesu.
6. Evaluace a klasifikace zahrnují postupy pro systematické posouzení efektivity, kvality a axiologického potenciálu probíhající edukace, jde zhodnocení stavu dosažení stanovených cílů, a hodnocení pokroku žáků.
7. Interakce – vzájemné působení a komunikace mezi subjekty výchovně-vzdělávacího procesu.
8. Kontext – sociální, kulturní a environmentální faktory, které ovlivňují vzdělávání a výchovu.

Pro inovativní přístup v edukačním volíme adekvátní metody, které motivují k samostatnému učení, jsou v souladu s principy pedagogického konstruktivismu a kladou důraz na rozvoj kompetencí a dovedností pro 21. století (Jůvová et al., 2023), viz Tabulka 2.

Tabulka 2: Přehled výukových metod a strategií pro rozvoj dovedností 21. století

Akční výzkum	Druhem pedagogického výzkumu, který zpravidla provádí učitelé nebo management školy. Jeho cílem je řešit aktuální potřeby vzdělávání a najít možnosti pro jejich zlepšení.
Aktivizační metody	Mají za úkol aktivizovat žáky, potlačit jejich pasivitu. Aktivizovaný žák si mnohem rychleji osvojuje informace, na jejichž základě se formují jeho vlastní názory, vědomosti, dovednosti i postoje. Prostřednictvím využití samostatnosti a kreativity žáků by měly žáky učit kritickému myšlení (Lacina, 2015, s. 97).
Badatelské učení	U tohoto edukačního procesu žáci formulují problém, hodnotí, plánují a experimentují. Následně vyvozují závěry, a tak získávají informace (Stuchlíková, 2010).
Blended learning	Kombinuje tradiční prezenční formu výuky s výukou prostřednictvím internetu a vhodného softwaru. Umožňuje efektivní studium, podporované multimediálními a komunikačními prostředky moderní doby. Učivo se uzpůsobuje současnému dění ve světě, je aktuální a reflektuje aktuální problematiku (Spěváček, 2020).

Brainstorming	Dá se přeložit jako „burza nápadů“. Je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Dělí se tedy na dvě fáze: 1. kreativní a spontánní, 2. racionální a logickou“ (ABECEDA, 2011).
CLIL	Má výrazný interdisciplinární charakter, kdy dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu. Jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu, ten se naopak stává zdrojem pro výuku jazyků (Metodický portál RVP, 2009).
Časové osy	Umožňují zachytit vývoj či sled událostí pomocí jejich schematického znázornění (Neumajer, 2014, s. 27).
Diskuse	Jejich cílem je naučit studenty komunikovat mezi sebou navzájem, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Před samotným výkladem motivuje studenty, při výkladu zvyšuje jejich pozornost a po výkladu poskytuje učiteli zpětnou vazbu (Kotrba, Lacina, 2015, s. 122).
Experiment	Při provádění experimentálních činností žáci nabývají potřebné dovednosti, které lze považovat za aktivní vědomosti a rovněž jako získávání určité připravenosti vykonávat vybrané činnosti v praktickém životě (Dostál, 2013, s. 11).
Hraní rolí a simulace	Podstata spočívá ve ztotožnění se s přidělenými rolemi a následně zaujetím správných postojů. Vychází se z přímé zkušenosti – žák se naučí mnohem více, když si danou roli zahraje, než když mu je jako vnějšímu pozorovateli pasivně zprostředkována (Kotrba, Lacina, 2015, s. 147).
Hravé a tvořivé učení	Použití známých nástrojů a materiálů netradičním způsobem tak, aby mohly posílit žákovy znalosti a zručnost (Kalaš, 2013, s. 201).
Integrované vyučování	Záměrně propojuje vzdělávací obsah několika oborů na základě tematické blízkosti a cíle výuky. Prvním krokem k integraci většinou bývá hledání mezipředmětových souvislostí (Hesová, 2011).
„Klasická“ vyučovací hodina	Vyučování je pedagogem vedeno převážně monologickou frontální metodou, vyučovací hodina má svoji pevnou časovou strukturu (Kotrba, Lacina, 2015, s. 28-29).
Kooperativní vyučování	Společnou interakcí se žáci učí navzájem mezi sebou. Spolupráce vytváří produktivní prostředí, přináší zvýšenou snahu, pozitivní vztahy a zdravější mysl (Kalaš, 2013, s. 197).
Měření chytrými telefony	Využití chytrých telefonů pro zkoumání života a objevování zákonitostí kolem nás (Neumajer, 2014, s. 27).
Modelování	Umožňují zkoumat, jak něco reálně funguje ve 2D a 3D rozměru. Mnohokrát tedy vykazují velký potenciál, protože zažíváme stejný efekt, jako kdybychom se ocitli v reálné situaci (Kalaš, 2013, s. 181).
Peer teaching	Žáci se vyučují navzájem. Žák, který si připraví vyučování pro své spolužáky, řídí vyučovací hodinu nebo její část. Jeho příprava zahrnuje jak pochopení a zpracování daného tématu, tak volbu vhodných vyučovacích metod. Tato náročná činnost mobilizuje důležité kognitivní schopnosti žáka – učitele (Kalaš, 2013, s. 202).
Problémové vyučování	V každé problémové úloze se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě pojat, zpracován a řešen. Od studentů se vyžaduje aktivita, produktivní myšlení a samostatnost. Klade důraz na myšlení, vytváření hypotéz, objevování a bádání. Problémová výuka vytváří návyk k tvořivému osvojování vědomostí a vede k tvůrčí činnosti (Kotrba, Lacina, 2015, s. 98-99).
Projektové vyučování	Cílem je aktivizace žáků a zvýšení jejich zájmu o výuku tím, že projekty mají blízko k jejich životu a zájmům. Často je mezipředmětově zaměřené. Projekty kombinují vědomosti, schopnosti a zručnosti z mnoha oblastí a zastřešují je jedním společným tématem (Kalaš, 2013, s. 204-205).
Průřezová témata	Vzájemné souvislosti mezi jednotlivými předměty, chápání příčin a vztahů, přesahujících předmětový rámec, prostředek mezipředmětové integrace (Průcha a kol., 2003, s. 124).
Řízený rozhovor	Pedagog podněcuje zúčastněné, podporuje diskusi, případně ji metodicky usměrňuje a udržuje v předem stanovených mezích. Na závěr zhodnotí výsledky a danou diskusi uzavře (Kotrba, Lacina, 2015, s. 123).

Simulace	Je pojem úzce spojený s modelováním. Jedná se o imitaci reálné věci, stavu nebo nějakého procesu (Kalaš, 2013, s. 181).
Učení se objevováním	Vede žáky k tomu, aby sami přišli na to, jak něco funguje, aby objevili princip, nejlépe se uplatňuje při řešení problémových úloh (Kalaš, 2013, s. 199).
Ukázka, výstava	Názorné předvedení probíraného učiva, žáci mohou vidět v praxi, o čem se učí. Díky ukázce nebo výstavě dostanou žáci konkrétní představu o tématu a mohou lépe i rychleji pochopit souvislosti.
Výklad	Způsob prezentace didaktické informace, hlavním účelem je vysvětlování učiva žákům. Musí mít tedy přiměřené parametry obtížnosti textu, aby byl srozumitelný pro žáky určitého věku (Průcha a kol., 2003, s. 280).
Vyučování s využitím mobilních telefonů	Moderní trend výuky s pomocí mobilních zařízení, které umožňují dělat zajímavé učební aktivity kdekoliv, např. v terénu. Cílem je integrovat do vyučování zařízení, které mladí lidé dobře znají a zajímají se o ně (Kalaš, 2013, s. 29).
Workshop	Neformální vzdělávací aktivita, kdy účastníci pracují ve skupinách a v poměrně omezeném čase se seznámí s nějakou konkrétní činností. Pokud zvolíme vhodné téma, může být obdobným způsobem organizována i výuka ve třídě (Kalaš, 2013, s. 201).
Zážitkové učení	Žák přichází k poznání aktivně skrz vlastní autentický zážitek. Od žáka jsou vyžadovány jak vlastní iniciativa, osobní i emoční angažovanost, kritické uvážené rozhodování a schopnost komunikovat o vlastních myšlenkách s ostatními, tak i zodpovědnost za výsledky své práce (Kalaš, 2013, s. 200).
Žáci jako výzkumníci	Cesta k vlastnímu samostatnému myšlení žáků a učení se. Pro některé typy školních výzkumů se stávají vítaným pomocníkem digitální technologie (Kalaš, 2013, s. 211).

(Hošková, 2020)

Didaktické metody používané v outdoorových aktivitách a environmentální edukaci jsou navrženy tak, aby podporovaly aktivní zapojení studentů, rozvoj kritického myšlení, interdisciplinární přístup a hlubší axiologickou reflexi.

Outdoorové aktivity zahrnují širokou škálu činností prováděných v přírodním prostředí, jako je turistika, horolezectví, táboření, vodní sporty a další. Kombinace outdoorových aktivit s environmentální edukací v praxi je klíčové pro pochopení environmentálních problémů. Outdoorové aktivity poskytují studentům přímý kontakt s přírodou a v integraci s environmentální edukací tak poskytují prostor pro hlubší pochopení ekologických souvislostí a významu ochrany přírody umožňují transfer znalostí, a podporují kritické myšlení a (sebe)reflexi.

1.4.3.1 Ekologická a environmentální gramotnost v profesní přípravě pedagogických pracovníků

Udržitelný rozvoj by měl vést především ke globální a sociální spravedlnosti. To zahrnuje nejen oblast environmentálního vzdělávání, ale také sociální a ekonomické aspekty, mírové vzdělávání a globální učení. Cílem environmentální výchovy je rozvíjet odpovědný a pozitivní přístup k životnímu prostředí. V rámci globálního vzdělávání je kladen důraz na odpovědnou účast ve společnosti a sdílenou odpovědnost v globálním kontextu.

Aby bylo možno splnit takto formulované cíle, je třeba poskytnout kvalitní adekvátní vzdělání především učitelům i pedagogickým pracovníkům v neučitelských profesích (sociální pedagogové, vychovatelé).

Pro potřeby efektivní environmentální edukace v pedagogických oborech byl stanoven rámec, v němž je integrován koncept udržitelného rozvoje a globálního učení. Tento diskurz je potřebný, zejména vzhledem k potřebě řešit naléhavé globální problémy (války, terorismus, uprchlická krize, klimatická změna ad.).

Cílem je:

- a) Hlubší koncepční porozumění 17 cílům udržitelného rozvoje a podstatě globálního učení.
- b) Motivovat budoucí pedagogické pracovníky samostatně navrhovat a realizovat výukové jednotky s tematikou udržitelného rozvoje se zvláštním zřetelem ke globálním a sociálním aspektům, a to s respektem k věkovým a multikulturním zvláštostem klientů.
- c) Objasnit podstatu environmentální edukace jako průřezového a interdisciplinárního tématu z ekologického, ekonomického, kulturního, globálního a sociálního hlediska.
- d) Pracovat s příklady dobré praxe pro vytváření konkrétních vyučovacích jednotek, které pokrývají celou škálu udržitelného rozvoje, a to na úrovni komunitní, regionální i celostátní.

V rámci integrace předmětů environmentální edukace a outdoorových aktivit se snažíme o rozvoj ekologické/environmentální gramotnosti a kompetence pro udržitelný rozvoj.

Tato kompetence zahrnuje „...*schopnost aplikovat znalosti o udržitelném rozvoji a rozpoznávat problémy neudržitelného rozvoje. To znamená, umět vyvodit závěry o ekologickém, ekonomickém a sociálním rozvoji, jejich vzájemné závislosti ze současných analýz a prognóz a na jejich základě činit, chápat a realizovat rozhodnutí v souladu s konceptem udržitelného rozvoje*“ (Transfer-21, nedatováno).

V našem studijním programu vycházíme pro předmět environmentální edukace z definice pro environmentální gramotnost tak, jak ji formuluje Severoamerická asociace environmentální výchovy, která vymezuje environmentální gramotnost jako: „...*schopnost jak samostatně, tak spolu s druhými, dělat informovaná rozhodnutí týkající se životního prostředí; ochota jednat na základě těchto rozhodnutí, aby zlepšil kvalitu života (well-being) dalších jedinců, společnosti a kvalitu globálního životního prostředí a podílení se na občanském životě*“ (Hollweg et al., 2011). „*Ekologicky gramotný jedinec má:*

- *znalost a pochopení široké škály environmentálních konceptů, problémů a problémů;*
- *soubor kognitivních a afektivních dispozic;*
- *soubor kognitivních dovedností a schopností;*
- *a vhodné strategie chování pro uplatnění těchto znalostí a porozumění za účelem činění správných a účinných rozhodnutí v řadě environmentálních souvislostí*“ (Hollweg et al., 2000, s. 3).

1.4.3.2 Posilování environmentálních hodnot skrze přímý kontakt s přírodou

Axiologický (hodnotový) rozměr ve vztahu outdoorových aktivit a environmentální edukace (ekologické výchovy) je klíčový pro formování hlubokých a trvalých postojů k životnímu prostředí. Projevuje se, jestliže jejich účastníci zažívají hluboké emocionální a smyslové prožitky, které často vedou k pochopení hodnot, jako je úcta k přírodě, vděčnost za přírodní krásy a pocit zodpovědnosti za jejich ochranu. Tento zážitek vytváří osobní vztah k přírodě, který je základem pro environmentální etiku.

Značný vliv má tento přístup také na environmentální well-being (životní pohody) studentů. Well-being obecně se charakterizuje jako komplexní konstrukt založený na holistickém přístupu k jedinci, který zahrnuje aspekty lidského života a zdraví v bio-psycho-socio-spirituální rovině (srv. Rosenthal, 2021; Jarden & Roache, 2023; Davis, 2024). V tomto konceptu je environmentální well-being důležitou součástí, která „...vyznačuje životním stylem cenícím si vztahů mezi jednotlivci, vztahů se společností a prostředím kolem nás“ (Kočí, Donaldson, 2021). Životní pohoda každého jedince je ovlivněna prostředím, ve kterém žije, na něž má vliv. „Pěstování environmentální pohody vyžaduje, abychom si uvědomili svou odpovědnost za ochranu Země a podporovali životní styl, který slouží k udržení přírodního prostředí a jeho zdrojů“ (Rosenthal, 2021), viz obr. 2.

Obr. 2: Dimenze well-being



(<https://wellness.huhs.harvard.edu/your-wellbeing>)

V tomto kontextu je možno se zmínit také o hypotéze tzv. biofilie, která zdůrazňuje vrozenou pozitivní reakci člověka na přírodu, geneticky podmíněnou lásku k přírodě a všemu živému. I když není všeobecně přijímána, předpokládá se, že lidé spontánně kladně reagují na živé organismy a podvědomě hledají souvislosti s okolním životem (Gunnarsson, Bengt et al., 2023). Jde o významnou myšlenku, s jejíž pomocí je možno integraci environmentální edukace a outdoorových aktivit podpořit. Outdoorové aktivity umožňují účastníkům chápat přírodu nejen jako zdroj surovin, ale jako hodnotový systém, ve kterém jsou všechny součásti vzájemně propojeny. Toto pochopení pak vede prohloubení etického přístupu k přírodě a k zájmu o problematiku ochrany ohrožených druhů, udržitelného využívání zdrojů a hledání řešení environmentálních krizí.

1.4.3.3 Aplikační rovina integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit

Zážitek spojený s přímým kontaktem s přírodním prostředím, estetický prožitek krásy a křehkosti přírody vyvolává hlubší respekt k životnímu prostředí. Outdoorové aktivity zahrnují uplatňování etických principů, jako je například „Leave No Trace“ (Nezanechávat stopy), tedy snaha o minimalizaci dopadu lidské činnosti na přírodní prostředí (Leave No Trace, 2024). V těchto aktivitách je rovněž vytvářen prostor pro reflexi a diskusi, v nichž aktéři mohou hovořit o svém prožitku, nabytých zkušenostech a o jejich vlivu na postoje k přírodě a k okolnímu světu. Vytváří se tak prostor pro přijetí a upevňování environmentálních hodnot, jako je udržitelnost, respekt k přírodě a etická odpovědnost.

V integrovaném výuce outdoorových aktivit a environmentální edukace lze využít specifických přístupů a metod, a to principy pedagogiky zážitku, projektové vyučování, tematická výuka, teambuilding. Studenti získávají přímé zkušenosti v přírodě a mohou tak aplikovat své teoretické znalosti, kdy se nejen rozvíjí jejich ekologická/environmentální gramotnost, ale je podporován jejich aktivní přístup k ochraně přírody a životního prostředí a akceptace cílů udržitelného rozvoje. Edukační aktivity se rozdělují do několika skupin:

Vzdělávací programy a workshopy v přírodě – jde o exkurze do přírodních rezervací, parků nebo ekologických center. Studenti mohou v rámci připravených edukačních programů studovat místní ekosystémy, zkoumat biodiverzitu a pochopit ekologické vztahy přímo v přírodě. Vyučovací metody zahrnují pozorování, sběr vzorků, ekosystémové hry a diskuse, které propojují teoretické znalosti s reálným světem. Tento zážitkový přístup umožňuje hlubší porozumění přírodním procesům a problémům, jako je například eroze, znečištění nebo změna klimatu.

Vícedenní kurzy pobytu v přírodě a outdoorové aktivity – jsou zaměřené nejen na témata environmentální edukace, studenti/žáci jsou zapojeni do outdoorových aktivit, jako je turistika, vodní sporty, kempování a/nebo pozorování přírody. Tyto aktivity mohou být kombinovány s edukativními workshopy o udržitelném životním stylu, recyklaci, ochraně přírody, ekologických problémech specifických pro dané oblasti, o dopadech lidské činnosti na přírodní prostředí a o důležitost zachování biodiverzity.

Zážitková a participační projektová výuka – zahrnuje projekty environmentální edukace zaměřené na obnovu místních ekosystémů, jako je výsadba stromů, čištění říčních břehů nebo vytváření přírodních zahrad. V těchto projektech zaměřených na ochranu a péči o životní prostředí studenti/žáci mohou vidět přímé výsledky své práce, což posiluje jejich ekologické vědomí a odpovědnost.

Participace na environmentálních iniciativách zahrnuje přípravu edukačních programů na akcích jako je Den Země, úklidová kampaň nebo místní iniciativy na ochranu přírody. Studenti mají příležitost zapojit se do činností podporujících udržitelný rozvoj a zároveň rozvíjet své vědomosti a dovednosti v oblasti environmentalistiky.

Inovativní metody výuky a technologií zahrnují použití digitálních technologií při edukačních aktivitách – jako jsou aplikace pro rozpoznávání druhů rostlin a zvířat (např. PlantID, iNaturalist, PlantNet), GPS pro mapování ekologických oblastí nebo virtuální realita. Pro simulaci ekologických scénářů, jako je odlesňování, změna klimatu nebo obnovování ekosystémů je možné také použití virtuální reality (VR). VR může být také využita k výuce studentů o environmentálních krizích v jinak nedostupných oblastech (korálové útesy, tropický deštný prales), případně k diskusi o řešení environmentálních dilemat. Tyto technologie poskytují zážitek blízký skutečnosti, který může být velmi efektivní při vytváření emocionálního propojení s environmentálními otázkami. V další části uvádíme příklady integrace outdoorových aktivit a environmentální edukace.

Seznam literatury

- Činčera, J. (2008). Výchova k udržitelnému rozvoji: mýtus nebo nová vlna? *Envigogika, III*,(1).
<http://envigogika.cuni.cz/index.php/cz/cs/texty/20081/172-vychova-k-udritelnemu-rozvoji-mytus-nebo-nova-vlna>.
- Davis, T. (2024). What Is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills. Want to grow your well-being? Here are the skills you need. *Psychology Today*. [online]. 21. 05. 2024, [cit. 2024-08-25]. Downloaded from: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/click-here-for-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills>.
- EUNIC & Lamonica, A. G. (2021), The Cultural Dimension of Sustainable Development: Opportunities for National Cultural Institutes. *EUNIC Knowledge Sharing Workshop*. EUNIC – European Union National Institutes for Culture.
- Gunnarsson, Bengt et al. (2023). Biophilia revisited: nature versus nurture. *Science & Society. Trends in Ecology & Evolution, 38*(9), 792–794. [online]. [cit. 2024-07-19]. Downloaded from: [https://www.cell.com/trends/ecology-evolution/fulltext/S0169-5347\(23\)00149-0?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0169534723001490%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/ecology-evolution/fulltext/S0169-5347(23)00149-0?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS0169534723001490%3Fshowall%3Dtrue).
- Horká, H. (1996). *Teorie a metodika ekologické výchovy*. Paido.
- Hošková, V. (2020). *Škola a dovednosti pro 21. století (21st Century Skills)*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Chudý, Š., Jůvová, A., & Neumeister, P. (2011). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Paido.
- Jarden, A., & Roache, A. (2023). What Is Wellbeing? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5006. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065006>
- Jůvová, A. (2002). Ekologická výchova a environmentální vzdělávání ve volném čase. In Němec, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Paido.
- Jůvová, A. (2003). Environmentální edukace v profesní přípravě sociálních pedagogů. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Masarykova univerzita.
- Jůvová, A. (2011). Vzdělávání pro udržitelný rozvoj v profesní přípravě sociálních pedagogů. In Chudý, Š., Jůvová, A., & Neumeister, P. (2011). *Vybrané diskurzy teorie a praxe ve vzdělávání a uplatnění sociálních pedagogů v kontextu pomáhajících profesí II*. Paido.
- Jůvová, A. et al. (2023). *Evropský učitel jako reflektivní praktik. Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jůvová, A. & Čech, T. (2023). Bohumír Blížkovský – představitel československé systémové pedagogiky. In Dončevová, S. & Medvedřová, J. *Zborník vedeckých štúdií Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Paedagogica 35: 100 rokov Pedagogického seminára*. Univerzita Komenského.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.
- Kasíková, H. (2015). Didaktika vysoké školy a teorie učitelského vzdělávání jako zdroj jejího rozvoje. *AULA*, 23(1), 36–57.
- Kočí, J. & Donaldson, S. I. (nedatováno). *Jednotlivé dimenze well-beingu*. [online]. [cit. 2024-07-19]. Downloaded from: <https://rdvs.cz/article/325>.
- Kohák, E. (2012). *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. Sociologické nakladatelství.
- Kučerová, S. (1996). *Člověk, hodnoty, výchova*. ManaCon.
- Leave No Trace, (2024). *Leave No Trace. The 7 Principles*. [online]. [cit. 2024-07-19]. Downloaded from: <https://lnt.org/why/7-principles/>.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- MŠMT ČR. (2022). *Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia*. [online], [2023-08-06]. Downloaded from: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- MŠMT ČR. (2022). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online], [2023-08-06]. Downloaded from: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- MŽP ČR. (2016). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025*. [online]. 20. 07. 2016, [cit. 2024-06-19]. Downloaded from: https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025
- MŽP ČR. (2011). *Cíle a indikátory pro environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu v České republice*. [online]. [cit. 2024-06-19]. Downloaded from: http://www.mzp.cz/cz/cile_indikatory_evvo_dokument

- OSN. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- MŽP ČR. (2023). *Environmentální vzdělávání a poradenství: Environmentální nástroje* [online]. [cit. 2024-08-04]. Downloaded from:
https://www.mzp.cz/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi.
- Robinson, D. (2024). *15 Biggest Environmental Problems of 2024*. [online]. 03. 01. 2024, [cit. 2024-08-04]. Downloaded from: <https://earth.org/the-biggest-environmental-problems-of-our-lifetime/>.
- Rosenthal, D. S. (2021). *Your Wellbeing*. [online]. 7. 10. 2021 [cit. 2024-07-09]. Downloaded from:
<https://wellness.huhs.harvard.edu/your-wellbeing>.
- Rynda, I. (2000): Trvale udržitelný rozvoj. *Geografické rozhledy*, 10(1), 10–11.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.
- Transfer-21. (nedatováno). *Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft – Definition von Gestaltungskompetenz und ihrer Teilkompetenzen*. [online]. [cit. 2024-08-30]. Downloaded from: <http://www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222>.
- UNESCO. (2004). *Education for Sustainable Development*. [online]. [2024-08-02] Downloaded from:
<https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education>.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. [online]. [2024-08-02] Downloaded from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- Vošahlíková, T. (2011). *Základy vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Metodický portál: Články*, [online]. 30. 06. 2011, [cit. 2024-06-09]. Downloaded from: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12983/%20ZAKLADY-VZDELAVANI-PRO-UDRZITELNY-ROZVOJ.html>.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Grada.

1.5 Základní koncepce University Degli Studi Suor Orsola Benincasa, Neapol, Itálie

1.5.1 Malý manifest za „eko-logické“ využití vyprávění příběhů a dalších imaginativních uměleckých forem⁵

Obrázek 1: Emanuele Pacini, 2024, vizuální práce pro grafický román „Eco Beach“ pro projekt Ecostyle



1. Začátek s eklektickými tahy

Z extatického souzvuku písně a lry se vynořila dívka.

Vztáhla ruku ve svých závojích jara:

A v uchu mém zněla lahodně.

Ve mně ležela, spánek ji obklopil.

A všechno bylo v tom spánku.

*Divotvorné stromy, sladká louka,
smyslné dálavy: a všečen můj úžas.*

Rainer Maria Rilke, 1922, Sonety Orfeovi

⁵ Maria D'Ambrosio s grafickým románem Carmely Covino a Emanuele Paciniho.

Extáze dívky opěvované Rilkeem je lidským stavem, který se znovu vynořuje s úžasem těch, kdo vítají souznění a cítí blízkost divotvorných stromů a smyslově vzdálených prostor. Básníková estetická a extatická praxe otřásá naší současností a vrací se, aby k nám promlouvala o oscilaci mezi blízkostí a vzdáleností a o nutném „*vycházejícím*“ pohybu, z něhož vychází každé možné setkání s divotvornou přírodou. Kromě mimořádnosti a úžasu opěvovaného básníkem, nám Luce Irigaray (2017) dává nahlédnout všednost extáze zrození a společnou potřebu „*být venku*“, překonat sebe sama a svůj původ, překonat „*genealogický úděl*“, aby každý naplnil svou vlastní existenci.

Lidský osud vyžaduje, abychom existovali z ex-bytí, tj. zachováním svého extatického bytí. Lidská bytost se nemůže vyvíjet z kořenů jako strom nebo z prostředí jako zvíře. Lidská bytost musí převzít odpovědnost za existenci mimo kontinuitu s kořeny a kontextem (Irigaray, 2017, s. 11).

Životnost lidské bytosti je spojena s cítěním, a tedy s pohnutím, s pohybem, s vycházením ven, aby se přiblížila, navázala kontakt, prozkoumala a zabydlela svět, který k ní přišel. Lidstvo tedy vychází ze svého extatického předurčení, které se pohybuje z fyzické a biologické dimenze původu, z oné vitální energie organismu, který již ve svém dechu zná otevření a hybnost nutnou k začlenění světa mimo sebe, o nějž se musí postarat. Žít znamená reagovat na vlastní extatickou přirozenost, na běžnou lidskou potřebu „*kultivovat život*“, pohnutou úžasem, který vyvolává „*výživný*“ kontakt s druhým, aby „*vzkvétal*“. Péče a každé edukativní gesto pro člověka jako živého tvora (Dewey, 1934), který má v úmyslu vzkvétat, odpovídá na potřebu chiasmatu a tělo na tělo každého živého člověka s jeho světem. Tělesná sféra a smyslově-pohybová sféra jsou tedy prvním prostorem, který je třeba obývat, prvním komplexním zařízením, jemuž je třeba umožnit žít, aby mohlo existovat.

Mezi těly a prostory jsme si představovali „*školy pěstění*“⁶ a aktualizaci chaotického principu žití tím, že jsme přivítali jeho nekonečné možnosti a znovu probudili smyslově-motorickou matici smyslového, která odhaluje soupodstatnou koexistenci každé živé bytosti. V představách jsme také uvedli do pohybu poznatky a postupy, které by mohly připravit půdu pro takové typy pedagogiky, jež jsou schopny povolát těla a prostory, aby se staly přítomnými na jevišti vzdělávacího divadla, mimo scénáře a modely poskytované tou či onou didaktikou, technikami a metodami, a požádat přírodní vědy, aby se obnovily pomocí epistemické struktury metabolické povahy, tj. napojené na živou a vždy podmíněnou bio-logiku, tzv. humanitní a společenské vědy, aby se znovu objevila duhová krajina, jejíž součástí se cítíme být, protože „*...nic nemá důvod být a zůstat takové, jaké to je, ale vše musí bezdůvodně umět nebýt a/nebo umět být jiné než to, čím to je*“ (Meillassoux, 2006, s. 80). Tato krajina je ekosystémem, který se udržuje a proměňuje díky měnícím se vztahům mezi svými částmi, které se podílejí na jejich budování, jehož složitost nás žádá, abychom odmítli jakýkoli pokus o určení centra a dominantní subjektivity. Krajina není obrazem, který je třeba kontemplovat, ale domem, který je

⁶ Cfr. <https://mariadambrosio.nova100.ilsole24ore.com/2020/08/29/piantare-scuole-crescere-in-ambiente-vitale/>

třeba obývat, a mořem či řekou, do nichž je třeba se ponořit a překročit. Tělo a prostor jsou klíčovými kategoriemi ekologické epistemologie, která se konečně dotýká pedagogického vědění a vzdělávacích aktivit a žádá po nich, aby se staraly o těla a prostory a jejich vztahy tak, aby se o nich dalo říct, že jsou „místy“ živoucího a rostoucího, schopnými přijímat nevídané (Jullien, 2019) a aktualizovat neurčitost zrození s živou a neuchopitelnou přítomností těch, kteří se snaží cítit se ve víru světa a světa slovy nevyjádřeného. Zkušenost prožívání tedy může vzniknout a projevit se teprve tehdy, když překoná veškerou možnou izolaci a obnoví prožívání nedělitelného bytí těla a prostoru a jejich vzájemného vnikání, přetváření krajiny světa, jehož je člověk fragmentem.

2. Interludium na *Eco Beach*⁷

Vizuální práce Emanuele Pacini, román Carmela Covino

Echó byla nymfa, nejúchvatnější z nich...

Nymfy – těžko říct, čím byly.

Byly věčně mladé. A všechny byly ženského pohlaví.

A téměř všechny byly nesmrtelné, koneckonců jako bohyně, ale byly méně mocné.

Ne že by bohyně byly všemocné, tedy mohly všechno.

Mohly dělat věci jako lidé, ale bez časového omezení.



⁷ Jde o přepis mýtu Narcis a Echó od Carmely Covino a Emanuela Paciniho, kteří nabízejí imaginativní prostor v podobě příběhu a vizuálního vyprávění pro ty, kteří chtějí znovuobjevit formy environmentální a outdoorové edukace, schopné dekonstruovat logiku konzumace obsahu (i když se vztahuje k vizuálním a literárním dílům) a stát se gramotnými v tvorbě příběhů, vycházejících z materiálů a zdrojů jiné povahy. V případě práce Carmely Covino a Emanuela Paciniho na projektu „Ecostyle“, který se stane grafickým románem a k němu určenou brožurou, šlo o spojení klasických zdrojů řecké mytologie (různé antické prameny, včetně Ovidiových „Metamorfóz“) s přepisem, v němž se prolíná i ikonografický repertoár, který rovněž pochází z klasického světa a je protkán obrazy každodenního života a reprodukovatelností uměleckých děl i částí žité reality. Důležité je zamyslet se nad metodologií a ekologickou citlivostí provádění výchovy a vzdělávání, která uznává potřebu dávat nový význam příběhům, jež jsme zdědili z tradice, a klade důraz na konstrukci významu a tvorbu imaginárna, které je třeba vždy aktualizovat a učinit současným, a to pro spisovatele i čtenáře.



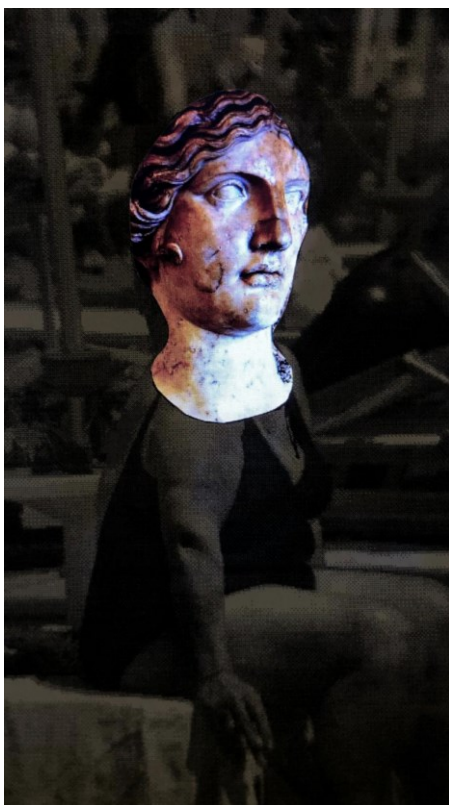
Kdysi žila Echó mezi bohy, na hoře Olymp.
A všichni bohové – ať už muži nebo ženy – do ní byli zamilovaní.
Její půvab však nespočíval v její tváři.
Echó měla dar, dar řeči. Když vyslovila slova, upírala oči a myšlenky lidí kolem sebe.
Nikdo nesměl projít kolem a nezastavit se, aby si neposlechl její vyprávění.



Zeus, který znovu a znovu toužil po lásce, pokaždé zamilovaný nebo zamilovaný do jiné tváře, se jednou, když věděl, že jeho žárlivá manželka Héra je spolu s nymfou, cítil osvobozený nebo svobodný, aby mohl usilovat o ženu.
Héře by to nevadilo, i ona byla okouzlena krásnými slovy nymfy Echó.



A tak Héra, rozzuřená a pomstychtivá, potrestala Echó. Nejhorší bylo, že potrestala nymfu, protože svého manžela potrestat nemohla.
Proč? Protože Zeus byl silnější a ona by neměla sílu zvítězit.
Na druhou stranu by se jí Echó nedokázala postavit.
A tak královna bohů – tedy Héra – Echó dar odňala.
Bolest ji zahanbila a utekla.
Pryč z nebe, pryč z Olympu.
Uchýlila se do lesa, mezi lidi,
kde si na ni nikdo nemohl vzpomenout.



Když si však Héra uvědomila, že nechala Echó, aby jí vzala čas a myšlenky, a zapomněla na svého nevěrného manžela, rozzuřila se.
... Ano, protože řeční bohové byli žárliví, zlí, lháři, vůbec ne dokonalí.
A když utíkala, potkala mladíka – nejkrásnějšího ze všech, který se při pohledu na ni zamiloval do její tváře.
A bylo to pro Echó poprvé.
Právě v té pozornosti, s jakou se na ni díval, poznala, že je něčím jen proto, že se na ni dívá.
Tak, že na jeho pohled okamžitě zareagovala a milovala ho, se silou, jaká se stává, když se člověk poprvé ocitne v pohledu.



Narcis byl pastýř, který snil o lásce,
snil o okamžiku, kdy ve světě najde někoho,
kdo odpovídá jemu, kdo myslí na totéž co on,
cítí to, co on, rozumí tomu, čemu rozumí on:
jeho vlastním starostem, obavám či radostem.
Hledal v lásce ideu lásky, absolutní připomínku toho,
čím člověk ještě částečně je a co mu
z této části chybí.
Hledal někoho, kdo by mu řekl, kdo je,
kdo by mu to mohl ukázat mimo každé gesto
a mimo každou skutečnost, před skutečností.
Myslel na někoho, kdo by ho viděl takového, jaký je,
ale myslel tím někoho, kdo by ho viděl takového,
jaký by chtěl být, a řekl mu, že je.
Hledal svůj vlastní sen, a když ji spatřil,
doufal, že se (mu) objeví v tváři Echó.



„Jak se jmenuješ,“ řekl jí.
„Ame, ame,“ odpověděla nymfa.
„Řekni mi své jméno.“
„Ame, ame.“



Narcis byl pastýř, který snil o lásce, snil o okamžiku, kdy ve světě najde někoho, kdo odpovídá jemu, kdo myslí na totéž co on, cítí to, co on, rozumí tomu, čemu rozumí on: jeho vlastním starostem, obavám či radostem. Hledal v lásce ideu lásky, absolutní připomínku toho, čím člověk ještě částečně je a co mu z této části chybí. Hledal někoho, kdo by mu řekl, kdo je, kdo by mu to mohl ukázat mimo každé gesto a mimo každou skutečnost, před skutečností. Myslel na někoho, kdo by ho viděl takového, jaký je, ale myslel tím někoho, kdo by ho viděl takového, jaký by chtěl být, a řekl mu, že je. Hledal svůj vlastní sen, a když ji spatřil, doufal, že se (mu) objeví v tváři Echó.



„Jak se jmenuješ,“ řekl jí.
„Ame, ame,“ odpověděla nymfa.
„Řekni mi své jméno.“
„Ame, ame.“
„Prosím, odpověz.“
„Wer, wer.“

„Jaká hloupá žena,“ pomyslel si,
„a jaký hloupý muž, že jí uvěřil tváří v tvář“.
Nejdřív byl zmatený, pak ho to ranilo,
když na okamžik uvěřil, že se mu vysmívá.
Pak si uvědomil: „Byla to jenom hloupost.“
Odháněl ji pryč. Nechtěl ji znát. Ještě víc ho bolelo
vědomí, že ho ani nechtěla oklamat.
Zášť byla o to větší, že za to nemohla.
Pokaždé, když se za ním ztracená Echo vydala,
odehnal ji a křičel na ni.

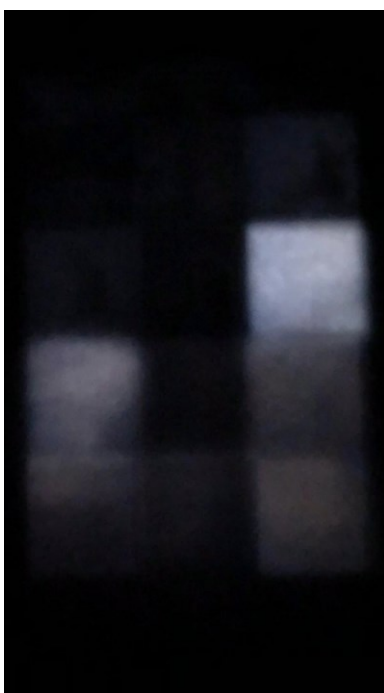


A když se jednou Narcis díval na svou vlastní tvář,
která se odrážela ve vodě, a viděl, jak se dívá do očí,
uvědomil si, že se nikdy nesetká se svým snem,
že myšlenky, na které myslí, lásku, kterou miluje,
nepochopí spíše jiní než on sám. Uvědomil si, že nikdy
nenajde svůj sen, nikdy nikdo jiný nebude cítit to, co cítil
on, chápat to, co chápal on, myslet to, co myslel on...
Nebylo kam se podívat, nebylo očí – které nebyly jeho,
do kterých by se mohl podívat a vidět, jak se na sebe dívá.
Nikdo by mu nikdy neodpovídal a on by jím nikdy nebyl.
Echó ho viděla, jak onemocněl láskou,
a zatímco se poddával umírání, stravován láskou,
která byla příliš dokonalá, nemožná,
nechala jen svůj hlas, aby zůstal na světě.





„Odejdi.“
„Tak, tak,“ odpověděla.



V současnosti na každém místě, kde něco chybí,
v propasti, v rokli, ve studni, kde zůstává prázdno,
zůstává ona, aby vydala svědectví o odkazu,
o korespondenci, která nepotřebuje žádný význam.

A nedostatek zní v této prázdnotě.

3. Úvahy a představy s Echó a Narcisem mezi přírodou a umělostí.

Pro eko-logickou etiku bez konce

Mytologický a literární příběh o Echó a Narcisovi nás znovu uvádí do kontaktu s antickou předlohou, díky níž jsme si vytvořili imaginaci schopnou spojit Přírodu a Umění: příběh dvou milenců, nymfy a pastýře, lze vyprávět znovu a v různých podobách, abychom se zamysleli nad neuchopitelnou „skutečností lidské přirozenosti“ a nad oběma protagonisty jako „ikonami“ obtížně naplnitelného „hybridního“ stavu, jakým je vztah k druhému a k místům kolem nás.

Použití fiktivního příběhu, jako je ten o Echó a Narcisovi, může znamenat otevření se zkušenosti, která mobilizuje představivost a transfiguraci a pomáhá překročit „morální hranici“, kterou každá pohádka obsahuje. Jinými slovy, znamená to prožít „drama“ každého z obou protagonistů, kteří promlouvají i k těm, kteří se zdají být jejich příběhu vzdálení a cizí, takže se lze přiblížit pocitu, který bychom mohli nazvat eko-logickým a přimět člověka k zamyšlení nad obtížemi, s nimiž se setkává, když opouští svůj vlastní svět. Překonání sebe sama a umístění se do prostředí odlišného od svého původu se zdá být nutností každé živé bytosti a její schopnosti vytvářet různá strukturální spojení (Maturana & Varela, 1997) s ekosystémem, který je vytvářen stejným spojením. Přilnutí ke svému světu, pocit souznění a souladu s tím, co nás obklopuje, může znít přirozeně, zatímco při kritičtějším pohledu se objevuje potřeba překonávat překážky a aktivně praktikovat příslušnost k ekosystému.

Životní osud Echó a Narcise, uvězněných v opakování, ve dvojím, ve stejném, nás nutí uvědomit si, jak může být zrak a sluch dramaticky vyřazen ze hry mechanikou, která brání autentičtějšimu kontaktu a setkání. A tento jejich stav by nás mohl přimět k zamyšlení nad možným původem tolika současných lhostejností k ekosystému a tolika prázdných environmentalistických řečí, které každého z nich oddělují a izolují, a obnovují ho v individuální jednotě, která snižuje sociální a kulturně politický rozměr jednání každého z nich ve vztahu ke kontextu a potřebě učinit z něj životní prostor, domov, který je třeba obývat.

V jiné podobě, odlišné od té narativní, se setkáváme s Neúplností (Veca, 2011) a Maniákálním bytím (Gehlen, 1940), které nás vyzývají k rekonfiguraci bytí v jeho současné instanci a stavu lidství, zavěšeného, podobně jako vědy, mezi hmotou a duchem a putujícího mezi nekonečnými možnými souvislostmi a jejich organickým a poetickým (Arendtová, 1958) rekombinantním ztělesněním. Vztah člověka a světa a samotná kategorie přírody a lidské přirozenosti, počínaje Arnoldem Gehlenem, zavedly chybějící bytí jako kategorii pro myšlení umělosti jako druhově specifického člověka a jeho prostředí. Vytváření lidského prostředí znamenalo proměnit pozorování v imaginaci: shromažďovat data a transformovat je tak, aby dávala smysl v horizontu, který spojuje Přírodu a Umělost a nemůže nepřenášet fenomenální „realitu“ do roviny fikce a jejího vyprávění. Oko vidělo horu, ale to nestačilo k tomu, aby si v téže hoře vybralo jeskyni a vytvořilo si v ní útočiště, obydlí, domov. K vidění se připojila představivost, takže vidění dutiny mohlo odpovídat obýváním a přetvářením těchto cizích míst ve vlastní prostory. Hlas

Echó se mohl spojit s obrazem Narcise a otevřít průlom v jejich nepřekonatelné vzdálenosti, aby se díky naslouchání, které v sobě již nese možnost proměny, zrodily nové obrazy.

Znalost příběhu Echó a jeho prolínání s příběhem Narcise zde má pro každého tu hodnotu, že je schopen rozpoznat sám sebe ve svých obtížích a začlenit do nich touhu, s níž o sobě uvažuje a snaží se navázat vztah s okolním světem. Místa a tváře, s nimiž se naši dva „hrdinové“ setkávají, nám vyprávějí a seznamují nás s jejich záchvěvy a frustracemi při vycházení ze sebe sama a setkání s druhým. Prostřednictvím tohoto příběhu se nám odhaluje ontologická podstata eko-logické pozice. Název Echó a každý z jeho metodologických posunů v té či oné ekologii zní důvěrněji a zároveň odcizeněji, aby naznačoval neurčitou a neúplnou sféru existence a vítal, stejně jako při dýchání, prázdnotu jako podmínku plnosti a osmotické regenerace žití. Splnutí, to mezi přírodou a umělostí, které z Echó činí chybějící část prázdnoty a z Narcise chybějící část sebe sama. Obě postavy k nám promlouvají o fúzní a topologické komplementaritě, která nás staví do sféry, jež není jen lidská, ale i pozemská a kosmická, a otevírá horizonty „*souzáležitosti*“ s různými sférami a možnými rovinami a krajinami, díky nimž je téma soužití neodmyslitelné od žití žijících: podstatou a podmínkou samotného žití jsou environmentální a sociální sféry, které tvoří území procházené a sledované existencí každého z nich a jeho splétáním vztahů v transformační perspektivě.

Echó a Narcis jsou jména, hlasy, tváře a duše, neklidné, těch, kteří se snaží obývat svět a experimentovat s formami péče o něj, pečovat o sebe. Echo a Narcis se neřídí módou ani nereagují na „*mimořádné události*“ či „*agendy*“ té či oné národní nebo nadnárodní politické roviny. Echó a Narcis nám pomáhají rozpoznat se v etice, která prostupuje lidskou kondicí a představuje důvody pro nadčasový transhumanismus a žádný povinný přechod k modernitě (a jejímu individualistickému mýtu identity) a která živí možnost nově si představit praktiky žití (často zaměňované se soutěží) tím, že do nich zahrneme i praktiky společného života (podle logiky, která je vlastní spolupráci).

Rozvolněná fikční realita Echó a Narcise pomáhá lehce vstoupit do jejich příběhů a být schopen znovu sprádat zápletky, které mohou přinést odlišné výsledky, pokud se na ně odkazuje jako na vlastní příběh, který se vymyká představě, že je již napsán, a otevírá se nekonečným křížením, aby se stal „*divadlem*“, kde lze experimentovat s možnými alternativami a realizovat vlastní „*existenciální laboratoř*“ v kombinaci s veřejným, politickým a sociálním rozměrem. Příběhy a narativní materiál, z něhož jsou vytvořeny, umožňují tkát a znovu splétat nepředvídané, nepředvídatelné skutečnosti, protože vítají objevitelský, experimentální impuls řemeslníka a zahradníka stejně jako básníka a vypravěče (Benjamin, 1936; D'Ambrosio, 2004) a nutí nás opakovat a uznávat spolu se Saboliem (2024), že „...*si představujeme ne tehdy, když se spojujeme, ale kdykoli se propojujeme*“ (s. 24) a že imaginace pochází z „*divadla*“ „*existenciální laboratoře*“, která je „*divadlem veřejného, politického a sociálního rozměru*“ (s. 24), a že imaginace hybridního původu působí jako podnět a bobtnání k jednání v radikálně inovativním

smyslu, mimo předem dané a předurčené. Příběhy trénují transfiguraci reality a její možné převrácení: jsou tím, co se vynořuje ze struktury, kterou lze rekonfigurovat a vyprávět tak, aby dala hlas a ozvěnu případům a naléhavostem vypravěčovy současnosti.

Echó a Narcis jsou součástí imaginárna, které se regeneruje a nachází důvody, proč naslouchat tomuto příběhu a sledovat se v jeho ději, stát se jeho součástí, byť přetransformovanou v „převleku“ za Echó, Narcise či dalších narativních prvků, jejichž symbolická přítomnost funguje jako „*médium*“, které dává obsah pocitu, jenž je jinak neuchopitelný a obtížně sdílený. Právě zde samotná zkušenost s poslechem nebo četbou tohoto příběhu otevírá odcizení a zároveň umožňuje uvědomit si umělost, kterou toto vyprávění vytváří v podobě obrazů a představ, jejichž výsledek lze změnit, stejně jako změnit význam, který člověka drží připoutaného k zemi jako k její nebeské sféře. Tato pouta lze přepsat ve jménu jiného způsobu obývání světa a uchoopení hlasu a naslouchání: vžít se do příběhu znamená aktivovat generativní a transformativní princip, kterým je narativní paradigma a jeho estetická a etická perspektiva. Sociální funkce umění, každé umělecké formy a její poetické/tvůrčí/politické matrice, je tak chápána a obnovována v pedagogickém a vzdělávacím klíči a je zařazena mezi technologie sebe sama a vzdělávání, které ztělesňují kritický pohled na svět a jeho reprezentace.

Echó a Narcis vyzývají k probuzení a zapojení se do dějin, které již napsali a vyprávějí jiní, a tím i k nové odpovědnosti každého člověka, aby se rozešel s určitými „*velkolepými osudy a pokroky*“ a aby stejně jako básník Leopardi nastolil nový pochybovačný a učící řád o stávání se a jeho předpokládaném evolučním průběhu, protože je otevřený decentralizaci stabilní humanistické hypotézy a přemístění člověka do nezměrné sféry planetární a kosmické koexistence. Celá ekokritika nás k tomuto pohledu vycvičila, abychom se mohli pohybovat vědoměji, že jsme součástí občanské krajiny (Iovino, 2023), v níž se pohybujeme k „*re-existenci*“ turbo-kapitalistického a technokratického driftu a probouzíme se z letargie, abychom se vrátili k existenci a praktikovali nekonečné extatické možnosti výchovy.

Fikce v podobě příběhu a mýtu se stává prostorem, kde lze pozastavit soudnost, laboratoří, kde lze experimentovat s uměním přetvářet věci ve slova, poháněná odcizující silou, která nastoluje čas návratu „*k dětství věcí*“.

Mýtus je nepředvídatelný výsledek, stín v jeskyni, hmota, kterou je třeba ukout. Údiv nad zjevením se druhého (Jullien, 2020) naznačuje možnost formy poznání, jež vzniká prostřednictvím poetiky imaginace. Představivost je možností otevření trajektorie transverzální opozici a predikci: vybočení z mapování a univerzální oblasti. Poezie skrytá na dně věcí potřebuje velkorysé gesto učiněné uměřeně, vedené některou z múz nebo všemi dohromady, aby tyto skryté cesty odkryla a pozvala nás do jejich hlubin. Transfigurace světa do textu vyžaduje práci s představivostí, která se zase živí světem a jeho složitou a vrstevnatou strukturou. Mnohotvárné transfigurace, které při každém novém čtení nebo poslechu vždy odhalí něco nového. Lidstvo vždy překračovalo řád věcí, aby je mutovalo do slov, splétalo je, aby z týchž věcí ve světě vytvářelo význam a odhalovalo něco hlubšího. Lidstvo obývá svět prostřednictvím mýtů a legend: vytváří artefakty, které mu umožňují aktivovat vztah k neznámému, mobilizovat „*práci*

v terénu“, která vyžaduje vycházet a zkoumat jako způsob, jak najít své mistry a navrhnout s nimi oblast vědění, která zakládá „vztah mezi myšlením a produkcí“ (Ingold, 2013, s. 22). Lidstvo se v tomto „poetickém“ a „politickém“ vztahu ke světu projevuje, když se vydává na cestu (Arendt, 1956), aby sjednotilo a pohybovalo se mezi postojem tvora s postojem tvůrce. Jde o to, jak říká Recalcati (2024), „...dát vzniknout jinému světu – světu díla – než je ten, v němž jsme ponořeni“ (s. 7–8), aby rezonoval jako „skutečnější“ a více nám vlastní. Zvrat v opakování, aby se vytvořil prostor pro odlišnost, pro hlas mimo chór, který otevírá a odhaluje něco, co přesahuje zjevné a dotýká se akordů poezie a tvorby, nezbytný k tomu, aby se poznání „reálného“ živilo symbolickou maticí, která z něj činí sociální konstrukci/reprezentaci a prostor pro imaginaci nezbytnou k „sešití“ života každého do většího děje a příběhu.

V tomto smyslu jsou Parmenidovo *O přírodě* a Lucretiovo *O povaze věcí* „původními“ zkušenostmi, k nimž se neustále vracíme, abychom se cítili blíže poučení antických básníků-filozofů – vědců, kteří navrátili reálnému důslednost a myslitelnost a spojili viditelné a neviditelné, abychom vedeni alegorickou, epickou, narativní cestou mezi hrdiny a jejich činy, obrazy a vizemi mohli experimentovat a přispívat k bádání ve světě a o světě, poháněni pocitem, který je zároveň myšlením a jednáním. Fikce v podobě příběhu a mýtu se stává prostorem, kde lze pozastavit soudnost, laboratoří, kde lze experimentovat s uměním přetvářet věci ve slova, poháněna zcizující silou, která nastoluje čas návratu „k dětství věcí“.

Mýtus je nepředvídatelný výsledek, stín v jeskyni, hmota, kterou je třeba ukout. Údiv nad zjevením se druhého (Jullien, 2020) naznačuje možnost formy poznání, jež vzniká prostřednictvím poetiky imaginace. Představivost je možností otevření trajektorie transverzální opozici a predikci: vybočení z mapování a univerzální oblasti. Poezie skrytá na dně věcí potřebuje velkorysé gesto učiněné uměně, vedené některou z múz nebo všemi dohromady, aby tyto skryté cesty odkryla a pozvala nás do jejich hlubin.

Přetváření světa v text vyžaduje práci s představivostí, která se zase živí světem a jeho složitou a vrstevnatou strukturou. Transfigurace provozovaná gestem, které je základem imaginace básnického a mytologického příběhu, přesahuje samotnou realitu a otevírá se činnosti, která vytváří další obrazy. Představivost je neustálou operací se skutečností, která se vynořuje z pocitování, které se dotýká, pozoruje, naslouchá, křičuje, ochutnává a má podobu mýtu, historie nebo vědy, posouvá osy a roviny možností, jejichž myslitelnost je důležitější než jejich existence nebo realizace, protože znásobuje „přirozené“ z důvodu tisíce rovin (Deleuze-Guattari, 1980). Pedagogika a vzdělávání jako obory se stávají privilegovaným územím pro zpřítomnění nelineárního časoprostoru, měřeného díly, která emancipují tvory a tvůrce od tíhy „reálného“ a vytvářejí protiváhu prostřednictvím symbolické činnosti, jež vytváří prostor v podobě „nemyslitelného a nepředstavitelného alter ega“ (Sabolius, 2024, s. 41).

Pedagogické vědění, které rovněž explicitně hybridizovalo své disciplinární matrice a v italském kontextu uvolnilo místo bioedukačním vědám (Frauenfelder, 1997; Frauenfelder, Santoianni & Striano, 2004), je zde vyzýváno, aby se situovalo do širšího horizontu myšlení a ima-

ginace, aby mohlo plastickým a spoluurčujícím způsobem prisuzovat význam a hodnotu koextenzivnímu vytváření přírody a dějin.

Vzdělávací praxe potřebuje důležitý prostor pro kritickou reflexi, protože může hrozit, že ji pohltí logika blahobytu, laciné ekologické udržitelnosti a aktivistická mechanika, která zaměňuje les, zahradu nebo mořské pobřeží z formujícího prostředí spoluurčujícího ekologický rozměr života za pouhou dekorativní kulisu nebo vzdělávací „místo“. Edukace v přírodě a environmentální výchova, kterým se „otevřít“ naše „ztělesněná“ perspektiva, obnovují všechny estetické a performativní postupy a legitimizují je, aby se staly součástí „totální“ metodologie, která se rozšiřuje na každý vzdělávací prostor. Ve výzkumu „ztělesněné výchovy“ (embodied education) o spolu-vytváření spojení mezi tělem a prostorem se s rostoucím důkazem objevuje trajektorie, kterou nazýváme „outdoorová edukace“, aby se zřetelně projevila pozornost k prostoru/prostředí jako k formující se a plastické kategorii, jejíž pedagogická hodnota připomíná potřebu pečovat o prostor/prostředí jako takové a pěstovat „eko-logické“ paradigma schopné znovu promýšlet proces žití již ne ve vztahu k bytosti, ale k živému tvoru a k jeho životně důležitému soužití s prostředím.

Epigenetika spolu s biologickým „obratem“ v humanitních vědách (Maturana-Varela, 1980; Morin, 1977) poskytují nový epistemologický rámec pro uvažování o vzdělávání a jeho transformační dimenzi jako o procesu situovaném v těle a v prostředí: jde o epistemologii, která ztělesňuje organické a ekologické pojetí a vytyčuje postmoderní trajektorii ve vědách o vzdělávání, propojenou s environmentální a outdoorovou edukací.

„Biologický základ poznání“ (Maturana–Varela, 1980) nás staví mimo různé formy redukcionismu a z fenomenologie spolu s neurofyziologií činí předměty našeho zájmu, abychom rozšířili realitu živého systému na vztahy, které tento systém strukturuje se svým prostředím. Hovoříme o „strukturálním spřáhování/propojování“⁸ topologické povahy, abychom situovali jevy života a procesy, které je řídí, do horizontu, jenž spojuje autonomii a autopoiesis⁹ s otevřeností a propojeností.

Studium jevů spojených s růstem a formováním lidských bytostí jakožto živých organismů, zahrnuje také zkoumání živé hmoty a živých systémů a otevírá perspektivu, která nás vede k novému přehodnocení kategorií genetického dědictví a přírodní historie. Tato perspektiva podporuje tvrzení, že „...každá lidská činnost zanechává stopu v naší DNA“ (Kean, 2012, s. 14).

⁸ „O strukturálním propojování (spřáhování) hovoříme tehdy, když existuje historie opakujících se interakcí, které vedou ke strukturální shodě mezi dvěma (nebo více) systémy“ (Maturana & Varela, 1973 s. 75). Jde o jev, kdy živý systém (např. organismus) a jeho prostředí se vyvíjejí společně v interakci, aniž by ztratily svou identitu.

⁹ „Autopoiesis (sebeutváření) je pojem, který v roce 1972 představili Varela a Maturana, chilští buněční biologové a teoretici systémů, aby popsali schopnost živých buněk reprodukovat se a organizovat se. Tento pojem převzal a použil Niklas Luhmann (1927-1998), německý sociolog a filozof, aby vystihl své pojetí společnosti, která se skládá z uzavřených systémů autoreferenční komunikace, jež se neustále reprodukuje a vyvíjejí prostřednictvím opakování svých vlastních operací. Luhmannova teorie systémů poskytuje obecnou teorii společnosti, která má nahradit epistemické dědictví, jež obvykle předpokládá sociologie“ (Keenan, 2022, online).

Současná genetika uznává, že zkušenost ve světě „zanechává stopu“ až v DNA, a vyžaduje redefinici hranic pojmu „*anthropos*“ reinterpetací lidství a pochopením jeho specifického propojení mezi přírodní a kulturní perspektivou.

Lidská bytost se nevyčerpává ve své bytí základní a podstatné organické dimenzi, ale nachází svou druhově specifickou jedinečnost v představivosti, která z ní činí tvůrce světa – světa, jehož mapy si vytváří a dobývá území díky tomuto transformačnímu životnímu vzepětí, jež ji vede mimo a za hranice běžných představ. Jestliže na jedné straně tato druhově specifická schopnost umožňuje rozpoznat člověka v jeho po(i)etickém vkladu – záměrně vytvořenému k tomu, aby propojoval Přírodu a Kulturu – pak na straně druhé může sloužit jako klíč k rozrušení průhlednosti antropocentrických představ, které vytvořila takzvaná „*modernita*“. To nám umožňuje přesunout se transverzálním směrem a „*ekologizovat*“ (Latour, 2012) myšlení i postoj ve vztahu k relativitě/neurčitosti prostoru a času (Zwer, 2024). Geografie, kterou zde navrhuje, se stává otevřeným polem vědění, vytvořeným za účelem reorganizace a dehierarchizace lidského poznávání a reprezentace, aby mohla neustále poskytovat nové a odlišné mapy možných území vzdělávání a formace v současnosti. Nepředpokládáme tedy, že všechny školy budou mít k dispozici zahradu nebo les, ale že každý prostor se může stát prostředím pro edukaci, pokud si osvojí vitalitu lesa a zahrady a učiní základním pedagogickým principem přivedení života každé živé bytosti do živého těla samotného společenství, aby se mohl stát výchovným i vzdělávacím ve stále se rodícím a objevném smyslu s ohledem na nekonečnost světa, který je třeba obývat, a všech jeho cest, které je třeba sledovat a procházet.

Transformativní dimenze pedagogiky se shoduje s biologickou dimenzí a s její nelinearitou, která je zprostředkována paradigmaty narace a komplexity. Hlavními autory, na něž se odkazuje tato hluboká změna směru, která přiznává hodnotu činnosti, a tedy zkušenosti se světem a ve světě, a zároveň uznává formující význam jak kvality fyzického prostředí, tak i prostředí vztahového, jsou Jerome Bruner a Edgar Morin. Prostředí, ve své rozšířené multidimenzionalitě, se stává kategorií velkého významu pro bio-edukační vědy (Frauenfelder, 1997; Frauenfelder–Santoianni–Striano, 2004) a pro veškeré poznání, které vychází ze spojení pedagogiky a biologie. Toto spojení stálo u zrodu epistemologické revoluce postmoderní citlivosti, jež chápe fenomén života prostřednictvím kategorií hybridizace a mutace. Plasticita je tedy klíčovou vlastností živé hmoty a podmínku pro životní procesy. Plasticita je tudíž i „*přirozenost*“ těl, která jsou zkoumána a na nichž se zkoušejí nekonečné možnosti interakce s prostředím a ukotvení v něm. Plasticita je však také přirozenost prostorů, takže každé místo může být „*znějící scénou*“ nebo divadlem setkání, takže individualistické a nepřilíš ekologické drifty mohou najít hranici právě ve zpřítomňování světa a jeho odporu vůči rigidní jednotě identity. Plasticita je však i povaha prostorů, takže každé místo se může stát „*znějící scénou*“ či jevištěm pro setkání, takže individualistické a nepřilíš ekologické tendence mohou najít své meze právě v přítomnosti světa a jeho odporu vůči strnulé jednotě identity.

Projít *Cretto di Burri v Gibellině*¹⁰, zažít hravým způsobem umění v *Parco Arte Vivente v Turíně*¹¹, pocítit sílu poetiky Marie Lai a jejího *Spojení s horami*, pohybovat se v rytmu hudebních a vokálních textů zpěvačky Björk a jejích transfigurací, ztratit se pohledem u Brancusiho *Sloupu nekonečna*¹² nebo mezi verši Andrey Zanzotta, znamená prostupovat díly nebo morálními miniaturami a sytit se jimi až do té míry, že se látka, z níž jsou vytvořena, smísí s vlastní – aby člověk znovu našel jiný rytmus ve svém dechu a ve svém kroku. Bude to, jako bychom se všichni ocitli na pláži Echó (*Lido Eco*), u toho moře, které se třpytí a oslňuje, a dělá to, co určité hlasy, tváře a obrazy – jako nymfy, které svádějí a spoutávají v uklidňujícím odrazu kopie a oslnivé touze směřující k témuž druhému, odraženému na digitální obrazovce.

Seznam literatury

- Arendt, H. (1994). *Vita activa. La condizione umana* (Trad. it.). Bompiani. (Originálně vydáno 1958).
- Armiero, M. (2021). *L'era degli scarti: Cronache dal Wasteocene, la discarica globale*. Einaudi.
- Becker, P., Humberstone, B., Loynes, C., & Schirp, J. (2018). *The changing world of outdoor learning in Europe*. Routledge.
- Benjamin, W. (2011). *Il narratore: Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov* (Trad. it.). Einaudi. (Originálně vydáno 1936).
- Bernhard, T. (2018). *Camminare* (Trad. it.). Adelphi. (Originálně vydáno 1971).
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni* (Trad. it.). Laterza. (Originálně vydáno 1986)
- Carelli, Francesco, 2006, *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2006). *Mille piani: Capitalismo e schizofrenia* (Trad. it.). Castelvecchi. (Originálně vydáno 1980).
- Dewey, J. (2020). *Arte come esperienza* (Trad. it.). Aesthetica. (Originálně vydáno 1934)
- Frauenfelder, E. (1997). *Pedagogia e biologia. Una possibile 'alleanza'*. Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bio-educative*. Laterza.
- Gehlen, A. (2010). *L'uomo: La sua natura e il suo posto nel mondo* (Trad. it.). Mimesis. (Originariamente pubblicato nel 1940).
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Ingold, T. (2019). *Making: Antropologia, archeologia, arte e architettura* (Trad. it.). Raffaello Cortina. (Originálně vydáno 2013).
- Iovino, S. (2023). *Paesaggio civile*. Il Saggiatore.
- Irigaray, L. (2019). *Nascere: Genesi di un nuovo essere umano* (Trad. it.). Bollati Boringhieri. (Originálně vydáno 2017).
- Joyce, R. (2012). *Outdoor learning: Past and present*. McGraw-Hill Open University.
- Jullien, F. (2021). *L'inedito: All'inizio della vita vera* (Trad. it.). Feltrinelli. (Originálně vydáno 2019).

¹⁰ Cretto di Burri (také známé jako *Il Grande Cretto* – „Velká trhlina“ nebo *Cretto di Gibellina*) je monumentální umělecké dílo ve stylu land art, které vytvořil italský umělec Alberto Burri. Budovalo se v letech 1984 až 2015 a nachází se na troskách města Gibellina na západě Sicílie, které bylo v roce 1968 zničeno zemětřesením.

¹¹ Parco Arte Vivente (PAV) v Turíně je experimentální centrum současného umění, které propojuje umění, přírodu, biotechnologie a ekologii do pohlcující a participativní zkušenosti. Založil ho umělec Piero Gilardi a nachází se na bývalém průmyslovém území přeměněném na park o rozloze 23 000 m² s venkovními instalacemi a vnitřními výstavními prostory.

¹² Sloup nekonečna (*Coloana Infinitului*) je jednou ze tří soch souboru (dalšími dvěma jsou Stůl ticha – *Masa Tăcerii* a Brána polibku – *Poarta Sărutului*, který vytvořil Constantin Brâncuși. Tento soubor je umístěn v Târgu Jiu a je poctou rumunským bojovníkům, kteří zastavili německou ofenzívu v Târgu Jiu během první světové války.

- Jullien, F. (2020). *L'apparizione dell'altro* (Trad. it.). Feltrinelli.
- Kean, S. (2016). *Il pollice del violinista* (Trad. it.). Adelphi. (Originálně vydáno 2012)
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence: Une anthropologie des modernes*. La Découverte.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione* (Trad. it.). Marsilio. (Originálně vydáno 1980)
- Meillassoux, Q. (2012). *Dopo la finitudine: Saggio sulla necessità della contingenza* (Trad. it.). Mimesis. (Originálně vydáno 2006)
- Morin, E. (1994). *Il metodo: Ordine, disordine, organizzazione* (Trad. it.). Feltrinelli. (Originálně vydáno 1977)
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cicerone Press.
- Nancy, J. L. (2001). *Essere singolare plurale* (Trad. it.). Einaudi. (Originálně vydáno 1996)
- Recalcati, M. (2024). *Il silenzio della materia: La poetica del muro di Antoni Tàpies*. Marsilio Arte.
- Saboliuss, K. (2024). *Immaginazione: Al di là dell'Antropocene* (Trad. it.). Castelvechi.
- Sheldrake, M. (2022). *L'ordine nascosto: La vita segreta dei funghi* (Trad. it.). Marsilio. (Originálně vydáno 2020)
- Thoreau, H. D. (2009). *Camminare* (Trad. it.). Oscar Mondadori. (Originálně vydáno 1862)
- Thoreau, H. D. (2018). *Ascoltare gli alberi* (Trad. it.). Garzanti.
- Tsing Lowenhaupt, A. (2021). *Il fungo alla fine del mondo: La possibilità di vivere nelle rovine del capitalismo* (Trad. it.). Keller.
- Veca, S. (2018). *L'idea di incompletezza*. Feltrinelli.
- Waite, S. (Ed.). (2011). *Children learning outside the classroom: From birth to eleven*. Routledge.
- Zwer, N. (2024). *Pour une spatio-féminisme: De l'espace à la carte*. La Découverte.

1.5.2 Ve všech smyslech. Žít!

Je umění zanechat po sobě stopu a prolnout se, světlem

1. Hmatové geometrie. Za hranicemi běžného vnímání, objevovat a tvořit krajiny

*Sesbíral jsem barevný list a zapomenutou třešeň
na skrytém návrší;
dětství trhané bobuli po bobuli,
dětství jako chutný hrozen,
mravenec pojedl změněnou chuť třešně,
voda plachým pohybem zapouští kořeny.
Uprostřed vinobraní,
mezi vinicemi plnými bujných révy,
se chlad vkrádá
a zároveň otevírá jemné sluneční světlo,
které dovoluje dětem bezstarostně
a hravě loupit sladké plody.*

Andrea Zanzotto, 1951, *Za krajinou* (Dietro il paesaggio),
ze sbírky *Básně a vybrané spisy* (Poesie e opere scelte), Milano, Mondadori, 1999

Přecházeli jsme po zemi lehčí jako voda, říkal Antonio Setzu, jako voda tekoucí, skákající dolů z plné nádrže od pramene, klouzající a ploužící se mezi mechy a kapradinami, až ke kořenům korkovníků a mandloní nebo sestupující, klouzající po kamenech, přes hory a kopce do roviny, od potoků k řece, aby se stala pomalou směrem k bažinám a moři, vyvolaná v páru sluncem, aby se stala mraky ovládanými větry a blahodárným deštěm. Kromě šílenství, kdy jsme se navzájem zabíjeli z nepodstatných důvodů, jsme byli šťastní.

Sergio Atzeni, 1996, *Kráčeli jsme lehce po zemi* (Passavamo sulla terra Leggeri), Nuoro, Ilisso

Chtěli bychom spolu se Sergiem Atzenim říci, že jsme „*jste kráčeli lehce po zemi*“ a že „*jste byli šťastní*“, protože nás přivítaly kameny, horami, řekami, bažinami i mořem pozvaly nás, abychom z dolíků v krajině a z mandloní posbírali co je nezbytné, abychom mohli jako voda sklouznout, dotknout se nekonečného horizontu, pochopit jej a vtisknout mu podobu krajiny.

Za důležitý považujeme rovněž příspěvek metodologie, kterou rozvíjíme ve výzkumné skupině „*embodied education*“¹³ (vtělené vzdělávání) a kterou představujeme v projektu Ecostyle, protože zdůrazňuje význam propojení prostoru a těla v rámci environmentální a outdoorové edukace, v jejichž rámci je možno právě toto propojení „*trénovat*“.

Než začneme sledovat ekologicky udržitelné trajektorie ve vzdělávání, cítíme naléhavou potřebu znovu promyslet vztah mezi člověkem a světem jako spoluvytvářejícím celkem. V tomto celku, opalizujícím a pohyblivém, spočívá náš „*ztělesněný*“ výzkum, který má žít a trénovat citlivost, kvalitu cítění schopnou žít hmatovou dimenzi – být *dotýkán-dotýkat se* – a učinit z ní schopnost probouzet přítomnost světa a ve světě. Jde o „*citlivou*“ pedagogiku, a tedy o výchovu k „*cítění*“ a „*vnímání sebe sama*“, která je zároveň stopou i stopujícím, a která neustále vytváří nové krajiny, v nichž lze rozpoznávat naléhavé výzvy a proměny vlastního vnitřního světa.

Trénovat schopnost cítit a plynout znamená rozšiřovat svou schopnost uchopovat svět a být jím uchopován a odhaluje nám hmatovou kvalitu průchodů a plastickou a mimetickou povahu pohybu, která umožňuje uchopit něco z formy a podstaty sebe sama a také toho, čeho se dotýkáme. Hmat a kinetika jsou sféry největšího zájmu, které se stávají paradigmaty poznání a možného ekologického uvědomění.

Dotknout se znamená zároveň dovolit, aby se někdo dotkl nás. Tím se otevírá prostor možného a lákavého zkoumání, z něhož se člověk vrací otřesený, bez dechu, zmatený, zaskočený a připravený dotýkat se krajiny, aby mohl rozpoznat krajinu vlastní duše. „*Dotýkat se zde znamená modifikovat, měnit, přemísťovat, zpochybňovat, ale proto je to vždy uvedení do pohybu, kinetická zkušenost*“ (Derrida, 2000, s. 41).

Hmat a kinetika proto nabývají důležité hodnoty v našem ztělesněném přístupu k poznání a vědění (Merleau-Ponty, 1945; Nancy, 1995) a jsou „*prostorovou*“ figurou metodologie, která chce dát epistemickou strukturu výchovnému působení orientovanému na životní prostředí

¹³ Embodied education (vtělené vzdělávání/vzdělávání prostřednictvím těla a prožitku) je přístup v edukaci, který zdůrazňuje propojení těla, mysli a prostředí v procesu učení.

(nově promyšlené jako všepřírodně-umělé). Hmat a kinetika společně tvoří kořeny dětství a výchovné praxe, která se zabývá tímto dětstvím a jeho poezií a která znovu objevuje chuť sklizně hroznů, prováděné „*bobuli po bobuli*“. Míjení, dotýkání se, stejně jako u mravence a vody, zanechává stopu a zároveň sbírá.

Člověk nezůstává lhotejný, ani nenechává nedotčené to, čeho se dotkl a co je pak znovu přitahováno jako krajina: dotýkání začíná zvenčí a z odstupů, skrze něž se uskutečňuje vztah tělo-tělo, který decentralizuje identity a samotné okraje a hranice. Vyjít ven, na volné prostranství, je nezbytné pro to, aby tělo vysledovalo svou vlastní přítomnost, které se, vystaveno, zároveň dotýká a uchovává si otisky tohoto výstupu. Dotýkat se znamená také zachytit a uchovat stopy svého průchodu v prostorovém vnějšku setkání. A to, co je uchováno, je již součástí pohybu, který bude následovat, aby znovu složil jedinečnou zkušenost společného místa v jiné krajině. Každý člověk se stává autorem své vlastní *Třetí krajiny* (Clement, 2005) a vytváří z prostoru kolem sebe itineráře a mapy, které odhalují sídla, byť dočasná a spojená s přechody, a činí z pohybu samotnou podmínku života jako nomádského procesu v proměně. Žádáme proto, aby se průzkumy a křížení otevřely hloubce a kvalitě „*uchopení*“, aby mohlo vzniknout generativní propojení mezi těly a prostory, podobně jako pavouk se svou sítí.

Krajina, prostředí, geografie se vracejí, aby označovaly přítomnost a vyžadovaly její podobu. A tak krajina, životní prostředí, geografie mohou označovat části prostoru, dokonce i zbytkové a „*odpadní*“ části, a specifické způsoby měření míst, které odkazují na přítomnost, na tranzit, na akci, která obnovuje kvalitu a rozměr. Krajina, životní prostředí, geografie zní jako „*hmota*“, která nabízí, jako v dílech Richarda Longa, prostor pro ekologickou citlivost nezbytnou pro biocentrický život, pro citlivé myšlení, a tedy pro ekologickou filozofii výchovy (Mortari, 1994; Mortari, 2001; Mortari, 2017; Mortari, 2020), která se vynořuje z uvědomělejšího politického postoje dobývaného pedagogikou a její průřezovou a zásadní sociální rolí pro praxi výchovy k občanství a globálnímu občanství, schopnou „*překonat*“ osamělost globálního občana (Bauman, 1999).

Krajina, životní prostředí, geografie se stávají „*poli*“, vzdálenými principu „*nadvlády*“, a volitelnými místy pro znovuobjevení chuti třešní a jejich uchování před mravenci nebo před „*zábavnými loupežemi dětí*“. Prostory, kde každý průchod je stopou, protože právě tam se tělo stává „*nástrojem pro měření prostoru a času*“ (Careri, 2006, s. 109) a dostává se jen tam, kde svítí slunce. Krajina, prostředí, geografie nepředpokládají ani podívanou, ani diváky, ale pouze zpřítomnění různých světů, které skrývají onu tajnou posvátnost míst, a to jen proto, že ti, kdo jimi procházejí, je vyčleňují z mimoběžnosti a obětování, aby se stala něčím jiným.

Seznam literatury

- Atzeni, S. (1996). *Passavamo sulla terra leggeri*. Ilisso.
- Bauman, Z. (2014). *La solitudine del cittadino globale* (A. Serra, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Careri, F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Einaudi.

- Clément, G. (2016). *Manifesto del Terzo paesaggio* (F. Gariglio, Trans.). Quodlibet. (Original work published 2005).
- Derrida, J. (2007). *Toccare, Jean-Luc Nancy* (P. D'Angelo, Trans.). Marietti. (Original work published 2000).
- Merleau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione* (A. Bonomi, Trans.). Bompiani. (Original work published 1945).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (G. Carosotti, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2000).
- Mortari, L. (1994). *Abitare con saggezza la terra: forme costitutive dell'educazione ecologica*, Franco Angeli.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*, Laterza.
- Nancy, J.-L. (2004). *Corpus* (M. T. Aiello, Trans.). Cronopio. (Original work published 1995).

1.5.3 Pro ekologii tance

Author: Enrica Spada

Obrázek 1: „Tančit jako strom“, aktivita z workshopu „Partitury v přírodě“ Enriky Spada na projektovém setkání Ecostyle, Neapol, duben 2024



Ecostyle, Neapol, duben 2024

Přijetí ekologického přístupu ve vzdělávání a odborné přípravě znamená především přijetí „*ztělesněného*“ pedagogického postoje, který považuje dynamickou jednotu mysli a těla za jádro a základ výchovných a vzdělávacích vztahů.

Jestliže ekologie se definuje jako „... *věda, která studuje podmínky existence živých bytostí a všechny typy interakcí mezi nimi a prostředím, v němž žijí*“ (Treccani Encyclopedia, 1989), pak by ekologické pedagogické myšlení mělo vycházet z těchto dvou základních prvků: živé bytosti v jejím existenciálním procesu a jejího domova.

Rozvíjet citlivý pohled na sebe sama a na svět je nezbytnou podmínkou nejen pro vytvoření nového a efektivního pohledu na systémovou složitost našeho domova (οἶκος: oikos), v němž žijeme a s nímž musíme nutně vést dialog, abychom ho mohli poznávat (λόγος: logos) a chápat, ale také pro přehodnocení našeho vzdělávacího potenciálu z transformační, participativní a udržitelné perspektivy.

Filozofické, estetické a pedagogické myšlení, které provází náš probíhající výzkum těla a kinestezie (z řeckého *kinein*, „*pohybovat se*“ a *aisthesis*, „*pocit*“, schopnost vnímat pohyb vlastního těla a všech bytostí kolem nás), je základem „*tanečního*“ přístupu, který je základem metodických návrhů vypracovaných v rámci projektu Ecostyle. Tanec zde není chápán pouze jako metafora pro svobodné a tvůrčí myšlení, ale spíše jako konkrétní možnost osvojení si nových nástrojů pro rozvoj vztahových a naslouchacích dovedností. To je založeno na reflexi pohybujícího se těla jako systémového prostoru, kde jsou Leib a Körper (Husserl, 1960) považovány za části jednotného celku. Především se domníváme, že je nutné pěstovat vědomí vlastního tělesného bytí, aby bylo možné rozvíjet odpovědnost při výchovném působení, ať už v institucionálním prostředí, jako jsou školy, univerzity a vzdělávací kontexty, nebo v širší sociální sféře. Navrhovaný taneční postoj si tedy klade za cíl vytvořit a dát prostor vzdělávací zkušenosti pevně zakotvené v prožitkové, fenomenologické a pragmatické vizi.

Pojem tanec, na který odkazujeme, uvažujeme v jeho nejpůvodnějším smyslu: tančit jako pohybovat se, dotýkat se, jako prostor těla-smyslu, těla-přítomnosti, které komunikuje, pohybuje se a burcuje (Nancy, 2017). Vycházejíce z pojetí a praxe tance přístupného lidem všech věkových kategorií a napříč všemi vzdělávacími a tréninkovými kontexty, naše *choreosomatické* (z řeckého χορεία 'tanec' a σώμα-ατος 'tělo': tréninková metodika v podstatě založená na zkoumání tanečního pohybu a somatických praktikách uvědomování si pohybu) taneční návrhy rozvíjejí komunikativní aspekty pohybu spolu s obnoveným somatickým, emocionálním a vztahovým uvědomováním (Spada, 2024).

Námi navrhovaný přístup k tanečnímu pohybu vychází ze *somatografické* (z řeckého σώμα „*tělo*“ a γραφία „*psaní*“ je hravě-kompoziční metodologie, která využívá skládání „*tělesných partitur*“ pro tvorbu autobiografických choreografických děl) praxe založené na provádění sekvencí vzniklých dekonstrukcí jednoduchých každodenních činností nebo prostřednictvím extemporální kompozice partitur složených z jednotlivých částí těla nebo přírodních prvků. Performativní realizace těchto „*tanečních partitur*“ rozvíjí zvláštní formu empatie, chápání etymologicky jako *Einführung* (vcítění), která se rozšiřuje z těla do prostředí a podporuje

uvědomění a znovuvyvoření světa, v němž žijeme. Jde o specifickou formu empatie, kterou bychom mohli označit jako *kinestetickou* (Martin, 1972). Vzniká zrcadlením *druhého* prostřednictvím prožitku pohybu a rozvíjí se z tělesného já a stává se ztělesněnou kompetencí.

Tato kompetence je schopna rozšíření a otevřenosti vůči druhému, nabývá komunikačního, vztahového a mimetického významu. Tento „*sympatický*“ pocit vyvolaný tančícím tělem se promítá do síly, která posiluje, rozšiřuje a proměňuje individuální vědomí prostoru a času, díky čemuž si uvědomujeme, jak naše jednání modifikuje prostředí, do něhož jsme ponořeni a které nás vzájemně modifikuje. Tanec tak není považován pouze za emocionálně-výrazovou dimenzi, ale za záměrnou „*akci*“ a *somaestetickou* zkušenost (Shusterman, 2008; 2019), která je schopna pěstovat a posilovat naše schopnosti naslouchat, reagovat a jednat v prostorovém divadle existence. V tomto smyslu může tanec trénovat citlivost nezbytnou pro „*rozumné*“ jednání, schopné začlenit se do prostředí, v němž se nacházíme, a cítit se jeho součástí.

Pojetí prostoru jako místa pohyblivé akce, zjevování naší tělesné existence ve světě, vždy ve vztahu k druhým a věcem světa, odvozené z tělesného a kinetického myšlení českého filozofa Jana Patočky (Patočka, 1998), odůvodňuje náš diskurz. Pomáhá nám nastínit představu o umění tance jako o transformativní a regenerační zkušenosti, která je schopna nás bezprostředně vztahovat k všezahrnující přírodní totalitě (Ortega Rodríguez, 2011, s. 162), která nám pomáhá překonat hranice přehnaného antropocentrismu a naopak podporuje přilnutí k systémové, ekologické a univerzální vizi existence.

V souladu s Patočkou považujeme tanec za pohyb, který nás vyvádí z pouhého vztahu k sobě samému, „...*umožňuje nám vidět naši pozemskou podstatu a zároveň ji překračovat, obracet se k tomu, co není ohraničeno naším horizontem: mezi zemí, která nám dává ‚kde‘, a nebem, které nám dává ‚kdy‘*“ (Patočka, 2022, s. 92).

S Patočkou vnímáme tanec jako pohyb, který nás vyvádí z pouhého sebeodkazování, uzavřenosti a umožňuje nám navázat kontakt s ostatními a s přírodou, „*díky čemuž můžeme spatřit naši pozemskou podstatu a zároveň ji překročit, abychom se obrátili k tomu, co není uzavřeno v našem horizontu: mezi zemí, která nám dává ‚kde‘, a nebem, které nám dává ‚kdy‘*“ (Patočka, 2022, s. 92).

Návrh tréninkové a sebe-tréninkové cesty zaměřené na sebeuvědomění prostřednictvím těla v pohybu nemá v úmyslu „*učit*“ techniky, ale představit některé pohybové praktiky, které vedou k bezprostřednímu pochopení vlastního bytí a spíše naznačují než předepisují nové způsoby a postoje. Prostřednictvím metodiky, která má kořeny v Labanově technice (reinterpretované mistry Kurtem Joosseem, Sigurdem Leederem a Jeanem Cébronem, kteří založili *Folkwang Universität der Künste* v německém Essenu), spolu s příspěvkem taoistického myšlení a disciplín, jako jsou Tai Chi či Qi Gong, podporují workshopy, které jsme definovali jako „*choreoestetické*“, nejen vytříbené uvědomování si našeho pohybového úsilí (Laban, 2009, s. 1–2), ale také rozvíjení pohybových schopností (s. 17–19), ale také vitální postoj ke vztahu s druhým, *který nás vyzývá k seznámení se s odlišností druhého* (D’Ambrosio & Spada, 2023).

Navrhuje se kvalitativně-existenciální vzdělávací přístup, v němž se tanec stává nástrojem k zahájení zkoumání kinestetických schopností těla, usnadňuje vznik nových způsobů porozumění sobě i druhým, posiluje smyslové schopnosti, které umožňují rozpoznat a ocenit účinné zdroje nedostatečně prozkoumané v rychlém tempu každodenního a profesního života.

V souladu a kontinuitě se všemi ostatními vzdělávacími a lidově-estetickými intervencemi prováděnými umělecko-pedagogickým týmem *Laboratoře ztělesněného vzdělávání* pod vedením profesorky D'Ambrosia jsou taneční workshopy (zaměřené na choreoestetický a somatografický pohyb) zakotveny v epistemologickém rámci, který je základem výzkumu tělesného vzdělávání. Tento přístup považuje přímé zapojení každého jednotlivce do vlastního vzdělávacího procesu za nezbytné (Spada, 2024). Prvořadý význam má proto osobní práce na „přítomnosti“ ve výchovně-relačním prostoru a na rozvoji kvalit nezbytných k získání kompetencí ve vlastním profesním jednání.

Práce dosažená prostřednictvím tance v podstatě zahrnuje hluboké pochopení vlastních zdrojů a schopností spolu s osvojením si nástrojů pro jejich posílení. Tanec se tak ukazuje jako jedna z možných cest pro zkoumání těch dimenzí subjektivity, které jsou schopny rozšířit naše agentivní zdroje a umožnit nám stát se „tvůrci vztahů“ (Patočka, 2014, s. 44). Stát se kompetentním ve své přítomnosti v rámci výchovného aktu (Spada, 2020, s. 139) je totiž konečným cílem naší výzkumné cesty „tance“ jako zkušenosti i pedagogické kategorie.

Seznam literatury

- D'Ambrosio, M., & Spada, E. (2022). La danza del vivere. Matrici pedagogiche del farsi differente. *MeTis. Mondì educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2). <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/547>.
- D'Ambrosio, M., & Spada, E. (2023). Theatrum: dove il Sé si fa spazio. Matrici pedagogiche per una pratica danzante dell'ascolto. In C. Taddei Ferretti & E. Scuotto (a cura di), *Un'impresa femminile. I primi 15 anni di Metis. Scuola di filosofia pratica e counseling filosofico* (pp. 421–439). Liguori. Enciclopedia Treccani, *Enciclopedia del Novecento I supplemento 1989*, online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/ecologia_res-9ce05305-87f0-11dc-8e9d0016357eee51_\(Enciclopedia-del-Novecento\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ecologia_res-9ce05305-87f0-11dc-8e9d0016357eee51_(Enciclopedia-del-Novecento)/).
- Husserl, E. (1960). *Meditazioni cartesiane*, Bompiani.
- Laban, R. (2009). *La danza moderna educativa* (pp. 17–18). Ephemeria.
- Martin, J. (1972). *The modern dance*. Dance Horizon.
- Nancy, J. L. (2017). Rühren, berühren, Aufruhr. In M. Zanardi (Ed.), *Sulla danza* (pp. 10–17). Cronopio.
- Ortega Rodríguez, I. (2011). Cuerpo y fenomenología “asubjetiva” en Jan Patočka. *Investigaciones Fenomenológicas*, (8), 159–168.
- Patočka, J. (1998). *Body, community, language, world* (E. Kohák, Trans.). Open Court.
- Patočka, J. (2014). *Lo spazio e la sua problematica*. Mimesis.
- Patočka, J. (2022). *Il mondo naturale e il movimento dell'esistenza umana*. Mimesis.

- Sheets-Johnstone, M. (2019). Kinesthesia: An extended critical overview and a beginning phenomenology of learning. *Continental Philosophy Review*, 52, 143–169. <https://doi.org/10.1007/s11007-018-09460-7>
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Shusterman, R. (2019). Dance as art, theatre, and practice: Somaesthetic perspectives. *Midwest Studies in Philosophy*, 44, 223–242. <https://doi.org/10.1111/misp.12116>
- Spada, E. (2020). Educare corpi pensanti. Per una pedagogia del corpo in movimento. *Educazione Aperta: Rivista di pedagogia critica*, (8). <https://www.educazioneaperta.it/educare-corpi-pensanti-per-una-pedagogia-del-corpo-in-movimento.html>
- Spada, E. (2024). *Pensare una comunità danzante. Le arti del corpo come strumenti per lo sviluppo, la coesione e l'emersione delle risorse culturali* (Tesi di dottorato). Università degli Studi di Cagliari.

II PRAKTICKÁ ČÁST: METODY ENVIRONMENTÁLNÍ A OUTDOOROVÉ EDUKACE

2.1 Navrhované metody integrálního vzdělávání

na Univerzitě Jana Pavla II. v Bělé Podleské v Polsku

2.1.1 Experimentální kolo zkušeností v sociálním a přírodním prostředí

Téma: Experimental wheel of experience in social and natural environment

Vedení: dr Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Mgr. Magda Pawłowicz, Natalia Kusznerk, Katarzyna Melaniuk

Délka aktivity: 45 minut

Studijní obor a ročník: Pedagogika/preprimární a primární pedagogika.

Hlavní cíl: Utváření kultury interakce člověka s přírodou, venkovním prostředím a lidmi

Dílčí cíle: Rozvoj měkkých dovedností interakce člověka s prostředím. Rozvoj a formování měkkých – psychosociálních dovedností, jako je komunikace, kreativita, pracovní dynamika.



Foto: vlastní zpracování

Tyto kompetence jsou zodpovědné za přístup jedince k práci, styl spolupráce s ostatními, ochotu získávat nové dovednosti a kompetence. Rozvíjení pocitu odpovědnosti za sebe, za ostatní a za prostředí, ve kterém žijeme.

Formování ekologických/zelených dovedností – schopnost jednat pro-ekologicky, jak je chápáno v prostředí, ve kterém žijeme, prostřednictvím tohoto prostředí a pro toto prostředí. K životnímu prostředí přistupujeme holisticky jako k integrálnímu sociálnímu a přírodnímu prostředí. Žáci získají znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje (zelené dovednosti). Výstupů učení dosáhne žák na úrovni: znalostí, dovedností a sociálních kompetencí, zejména environmentálních dovedností – zelených dovedností.

Ekologická výchova zahrnuje pedagogickou činnost zaměřenou na rozvoj kultury interakce člověka s přírodou. Zajišťuje prohloubení, pochopení a využití ekologických znalostí, tvoření v souladu s přírodou, vyvolává touhu chránit prostředí, ve kterém žijeme. Žák zná, chápe a je

schopen: uvědomit si, že člověk je součástí přírody, a je připraven zachovávat celistvost společensko-přírodního prostředí, harmonii a spoluodpovědnost. Žák poznává, chápe a dokáže: uvědomit si, že člověk je součástí přírody, a stává se připraveným zachovávat celistvost společensko-přírodního prostředí, harmonii a spolucítění.

Metody a formy práce

Metody: tance v přírodě.

Formy práce: skupinová.

Pomůcky: Zvuky přírody: kapky deště, šum větru, šustění listí, zvířata, magnetofon. Oblečení vhodně zvolené podle počasí a pohodlná taneční obuv.

Průběh aktivity podle cyklu zážitkového učení

- 1) Úvodní diskuse a vytvoření příjemné atmosféry před společným zážitkem.
- 2) Ekologická výchova hraje zásadní roli při formování ekologického povědomí společnosti. Jde o proces, jehož cílem je zvýšit porozumění vztahu mezi člověkem a přírodním prostředím, jakož i nutnosti zachovat ekologickou rovnováhu v zájmu budoucích generací. Prostřednictvím ekologické/environmentální výchovy společnost získává znalosti o dopadech svého jednání na životní prostředí a učí se činit informovaná a odpovědná rozhodnutí v oblasti ochrany přírody.
- 3) Kolbov cyklus, známý také jako cyklus zážitkového učení, je model, který popisuje proces efektivního učení. Skládá se ze čtyř fází: Zkušenost, reflexe, konceptualizace a experimentování. Pochopením a uplatněním Kolbova cyklu ve vzdělávání mohou pedagogové vytvářet dynamické vzdělávací zkušenosti, které vyhovují různým stylům učení a podporují hlubší porozumění, kritické myšlení a celoživotní učení.

Shrnutí, metodický a didaktický komentář

Je velmi důležité vyměňovat si mezikulturní zkušenosti v rámci inkluzivního zážitkového kruhu v přírodě. Společné zážitky v kruhu/kroužku vytvářejí lidskou ekologickou kulturu, která předpokládá hluboké znalosti sociálně-přírodního prostředí, ekologický styl bytí/života a odpovědný přístup k prostředí, v němž žijeme, a účast na ekologických aktivitách zaměřených na prevenci ekologické krize prostřednictvím společného naplňování cílů udržitelného rozvoje.

2.1.2 Senzorický eko-chodník

Téma: Smyslové prožitky v přírodě

Vedení: VŠ učitelé, kteří se účastní všech aktivit společně se studenty – dr. Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Mgr. Edyta Rafalska, Milena Ancuta, Gabrysia Wnukowicz

Délka trvání: Doba trvání 45 minut

Studijní obor a ročník: Pedagogika/preprimární a primární pedagogika.

Hlavní cíl: Rozvíjení smyslu pro harmonii mezi člověkem a přírodou.

Dílčí cíle: Stimulování smyslů v přírodě: zrak, sluch, čich, chuť, hmat. Rozvíjení pocitu odpovědnosti za sebe, ostatní a prostředí, ve kterém žijeme.



Foto: vlastní zpracování

Výsledů učení žák dosahuje na úrovni: znalostí, dovedností a sociálních kompetencí, zejména ekologických/environmentálních dovedností – „green skills“.

Environmentální výchova zahrnuje pedagogické aktivity zaměřené na rozvoj kultury interakce člověka s přírodou. Zajišťuje prohloubení, pochopení a využití ekologických znalostí, tvorbu v souladu s přírodou a vyvolává touhu chránit a zlepšovat prostředí, ve kterém žijeme.

Žák zná, chápe a dokáže si uvědomit, že člověk je součástí přírody, a stává se připraveným zachovávat celistvost společensko-přírodního prostředí, harmonii a spolucitění.

Metody a formy

Metoda: smyslové zážitky pod širým nebem.

Forma: skupinová.

Pomůcky: Senzorický chodník z přírodních materiálů: kůra, šišky, žaludy, kaštiny, vlašské ořechy, lískové oříšky, klacíky, kameny, písek. Oblečení vhodně zvolené podle počasí a pohodlné boty nebo ponožky na tanec.

Průběh aktivit podle cyklu zážitkového učení

- 1) Úvodní diskuse a vytvoření příjemné atmosféry před společným zážitkem
- 2) Probuzení smyslů
- 3) Chůze různým tempem po senzorickém chodníku v roli člověka a vybraného zvířete.
- 4) Smyslové zážitky v přírodě – sdílení dojmů.

Komentář, metodické a didaktické shrnutí

Výměna zkušeností pod širým nebem je velmi důležitá. Společné prožitky na smyslové stezce vytvářejí ekologickou kulturu člověka, která předpokládá hluboké poznání prostředí, v němž žijeme, ekologický styl bytí/života a odpovědný přístup k sociálně-přírodnímu prostředí a účast na ekologických aktivitách zaměřených na prevenci ekologické krize prostřednictvím společné realizace cílů udržitelného rozvoje.

2.1.3 Vycházka

Téma: Objevování tajemství přírody

Vedení: VŠ učitelé, kteří se účastní všech aktivit společně se studenty – dr Sebastian Sobczuk, Katarzyna Melaniuk, Natalia Kusznerk, Julia Chudowolska

Délka trvání: 90 minut

Studijní obor a ročník: Preprimární a primární pedagogika.

Hlavní cíl: Rozvíjet citlivost k problémům životního prostředí.



Foto: vlastní zpracování

Dílčí cíle: Umožnit lidem přijímat pro-environmentální opatření v jejich bezprostředním okolí a v jejich vlastním životě. Předávat lidem v jejich bezprostředním okolí ekologicky pozitivní hodnoty, ukázat vysokou kvalitu vzdělávání v přírodě a podporovat udržitelný rozvoj a celoživotní vzdělávání. Ukázat akce zaměřené na boj proti změně klimatu a jejím důsledkům a na udržitelné využívání ekosystémů.

Předpokládané výstupy

- Poznávání přírodních prvků a jejich vzájemných vztahů.
- Dovednosti: umí pozorovat přírodní jevy a přijímat opatření na ochranu životního prostředí
- Sociální kompetence: je připraven podílet se na aktivní ochraně přírody a přijímat opatření zaměřená proti dopadům negativních změn v životním prostředí.
- Důraz se klade na rozvoj ekologických/environmentálních dovedností – green skills.
- Student zná přírodu ve svém okolí.
- Studenti umí pozorovat a chránit přírodu, vědí, jak správně přikrmovat ptáky, jak chránit ježky, ptáky či netopýry a další živočichy žijící ve městě nebo v přírodě při práci na zahradě,

umí pozorovat živočichy, poznávat flóru a faunu a ekologické vztahy mezi prvky přírody a také vyhledávat stopy živočichů, ukazovat jim zvláště cenná místa výskytu, krmení, odpočinku.

- Studenti chápou přírodu jako systém vzájemně provázaných neživých složek, živočichů a rostlin, věnují pozornost přítomnosti přírody ve městě nebo na venkově, potřebě její ochrany a přijímají opatření proti důsledkům negativních změn v přírodě a jsou připraveni chránit trvale udržitelné využívání ekosystémů.

Metody a formy: Vycházka, přednáška v terénu, diskuse.

Učební pomůcky: Přírodní objekty, dalekohled, lupa, fotoaparát, chytrý telefon. Průběh aktivit dle harmonogramu. Vycházka v délce cca 1,5 hodiny, ale čas a formu vedení výuky přizpůsobujeme i skupině, možnostem účastníků, jejich věku a zdatnosti.

Organizace aktivity

Lekce jsou koncipovány tak, aby byla zajištěna plnohodnotná a efektivní účast osob se speciálními potřebami na rovnoprávném základě s ostatními. Takto vedeme naše kurzy vždy, např. vhodně přizpůsobujeme úroveň znalostí a formu výuky intelektuálním schopnostem účastníků a trasy vycházek do přírody volíme tak, aby se jich mohli účastnit i lidé se speciálními potřebami, např. vozíčkáři nebo nevidomí.

2.1.4 Ekologická venkovní dílna: Nastal čas objevovat les

Téma: Objevujeme tajemství přírody

Vedení: VŠ učitelé, kteří se účastní všech aktivit společně se studenty – dr Sebastian Sobczuk, dr Karol Sudewicz, Aleksandra Anklewicz, Paulina Turska

Délka trvání: 90 minutes

Studijní obor a ročník: Předškolní pedagogika a pedagogika raného věku



Foto: vlastní zpracování

Cíle: Probudit citlivost ke kráse přírody a uvědomění si jejího významu pro udržení lidského zdraví a kvality života. Rozvíjet odpovědnosti za přírodní zdroje a zapojení do úsilí o odstranění chudoby a hladu ve světě. Rozvoj ekologických dovedností, podpora udržitelného rozvoje, inovací a kreativity.

Přepodkládané výstupy

Zná způsoby poznávání přírody pomocí různých smyslů a pocity provázející poznávání přírody pomocí jednotlivých smyslů.

Znalosti: zná úlohu a funkci základních druhů rostlin a živočichů v místním prostředí a v životě člověka zná původ a úlohu přírodních zdrojů v životě člověka a možnosti jejich využívání v souladu s principy udržitelného rozvoje.

Dovednosti: dokáže poznávat přírodu a přírodní jevy pomocí různých smyslů vysvětlí úlohu a funkci základních druhů rostlin a živočichů v místním prostředí a v životě člověka popíše původ a úlohu přírodních zdrojů v životě člověka a možnosti jejich udržitelného.

Sociální kompetence: komunikuje s přírodou a zaměřuje se na přírodní jevy vyskytující se v bezprostředním okolí projevuje respekt a chování zaměřené na ochranu rostlin a živočichů místního prostředí projevuje střídmost ve využívání přírodních zdrojů v souladu se zásadami udržitelného rozvoje.

Dílna má několik částí

1. Smyslové aktivity v přírodním prostředí

Cílem aktivit je stimulovat smyslové funkce a probudit správný vztah k životnímu prostředí jako základním faktorům lidského zdraví a kvality života. Místem konání aktivity může být jakýkoli park nebo les. Účastníci komunikují s přírodním prostředím „tady a teď“. Během aktivit se účastníci zaměřují na poznávání přírody různými smysly. Poznávají vůně lesa (s výjimkou alergiků), hebkost trávy, zpěv ptáků, vůni letních květin, zvuk větru, pocity tepla slunce v zamračeném dni nebo uklidňujícího stínu za slunečného dne.

2. Rozmanitost přírody a její úloha

Cílem druhé části semináře bude seznámit se s rozmanitostí přírody a její úlohou při zajišťování ekologické rovnováhy a potravinové bezpečnosti a udržování kvality lidského života. Nejprve se účastníci workshopu seznámí s úlohou a funkcí základních druhů stromů a keřů v místním ekosystému a v životě člověka. Dále se seznámí s funkcí a úlohou lesa, s významem mrtvých a živých stromů pro živočichy, s vrstvami lesa a strukturou stromů a s běžnými druhy rostlin a živočichů typickými pro jednotlivé vrstvy lesa.

3. Kreativní recyklace dřeva – „Dřevařská dílna pod širým nebem“

Cílem aktivit je rozvíjet péči o přírodní zdroje a jejich racionální využívání, ale také formovat inovace a podporovat udržitelnou industrializaci. Úkolem účastníků bude vytvořit vlastní nábytek a předměty denní potřeby z materiálů, které se jim podařilo nasbírat v terénu (držáky na hrnky, stolek z kmene stromu apod.). Místem aktivity může být les nebo park. Tento typ činnosti, který začíná hledáním materiálů v terénu, probouzí "prvotní instinkt" a stimuluje kontakt s přírodou.

2.1.5 Environmentální naučná stezka

Téma venkovní aktivity: S bobry poznáváme a chráníme přírodu

Vedoucí: VŠ učitelé, kteří se účastní všech aktivit společně se studenty – dr. Karol Sudewicz, dr. Sebastian Sobczuk, Natalia Kusznerk, Katarzyna Melaniuk

Doba trvání: 60 minut

Studijní obor a ročník: Preprimární a primární pedagogika



Foto: vlastní zpracování

Hlavní cíl: Poznání přírodních hodnot jižního Podlesí a rozšíření znalostí o ochraně životního prostředí.

Dílčí cíle: Rozvíjet moudré a dovedné soužití s přírodou, dále zájmu a odpovědnosti za současnou i budoucí kvalitu života na Zemi. Podporovat uvědomělé činnosti pro ochranu přírody, Objasnit faktory, které příznivě ovlivňují a ohrožují vývoj životního prostředí.

Předpokládané výstupy

- poznávání přírodních témat zahrnutých do učebních osnov a pro ně charakteristické flóry a fauny;
- zvyšování environmentálního povědomí studentů, učitelů, dětí, mládeže a jejich rodičů, kteří žijí v městském a venkovském prostředí v blízkosti přírodně zajímavých rekreačních lokalit.

Dovednosti

- podpora spolupráce při přímém kontaktu s přírodou
- vnímání krás okolní přírody, získávání návyků k jejímu respektování

Sociální kompetence

- rozpoznávání předností okolní přírody a nebezpečí v přírodním prostředí.
- důrazná pomoc v obtížných situacích
- zejména ekologické dovednosti – green skills.

Cílem přírodovědné a ekologické výchovy, je nejen poznávání přírody, ale také poznávání ostatních lidí v kontaktu s přírodou. Prohloubením svých znalostí a rozšířením myšlenkových obzorů budou studenti snáze schopni předávat tyto znalosti dětem a mladým lidem, se kterými budou v budoucnu pracovat. Budování jejich vlastního environmentálního povědomí napomáhá

lepšímu pochopení a šíření vhodných proenvironmentálních postojů. Z pohledu učitele se také jeví jako důležité šikovně využívat volný čas a zapojit se do propagace zdravého životního stylu a udržitelného rozvoje.

Metody a formy práce: brainstorming, chat, problémové úkoly, aktivity v terénu.

Učební pomůcky: Přehledové tabule, list papíru a psací potřeby, chytrý telefon s přístupem k internet, lupy, dalekohledy, fotoaparáty. Vhodný oděv a obuv přiměřené počasí.

Průběh aktivity

Úvod

Studenti se shromáždí na určeném výchozím místě, obdrží učební pomůcky a seznámí se s mapami a pravidly parku.

Hlavní část

Každá skupina obdrží mapu s úkoly, které je třeba splnit. Na základě přehledových tabulek najdou odpovědi na 10 otázek o přírodě v parku v Roskoši.

Vydávají se na trasu ve skupinách po 4 lidech s odstupem 5 minut. Během výletu odpovídají na otázky napsané na kartičkách. Po absolvování 8 kontrolních stanovišť dojdou k souhrnnému bodu, kde budou odpovědi na otázky společně analyzovány a zkontrolovány.

Shrnutí

V závěrečném shrnutí učitel společně s žáky probere jednotlivé etapy této naučné stezky. Každá skupina, která správně splnila úkoly, obdrží odznak přítele přírody – usměvavého bobra. Odměnou pro celou skupinu přátel bobra je společné jídlo připravené z přírodnin. Důležitým prvkem, který zpestří aktivity, mohou být společné integrační hry a činnosti. zajímavým způsobem shrnutí může být příprava virtuální výstavy fotografií pořízených při plnění jednotlivých úkolů.

Metodický a didaktický komentář

Zvláštní pozornost věnujeme přítomnosti, aktivitě a zapojení všech členů skupiny. Důležité je dobře připravit potřebné materiály, zkontrolujeme povětrnostní podmínky a bezpečnost na trase. Nezapomínáme dobře vysvětlit pravidla hry, kontrolujeme čas a správnost plnění jednotlivých úkolů. Při plnění úkolů pomáháme, ale nenabádáme. Důležité je shrnutí činností a podpora hlubokého poznávání okolní přírody, její ochrany a mezilidských vztahů. tomu může napomoci úklid po jídle spolu s nutností třídit odpad.

2.1.6 Přehlídka recyklované módy

Téma aktivity: Jak se oblékat originálně a přitom šetrně k životnímu prostředí?

Vedoucí: učitelé, kteří se podílejí se studenty na všech aktivitách: dr Karol Sudewicz, dr Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Natalia Kusznerk, Katarzyna Melaniuk

Doba trvání: 1: Délka trvání 120 minut

Studijní obor a ročník: Preprimární a primární pedagogika



Foto: vlastní zpracování

Hlavní cíl: Připravit módní přehlídku s oblečením vyrobeným samostatně z recyklovaných materiálů.

Dílčí cíle: Výuka moudrého a šikovného nakládání s recyklovanými materiály. Rozvíjení tvůrčího přístupu. Vidět možnost vytvářet nové věci ze starých, již nepoužívaných věcí.

Předpokládané výstupy

Znalosti: zná a chápe vlastnosti a možnosti opětovného použití materiálů a oblečení, zná a chápe ekologické hodnoty.

Dovednosti: jedinec je schopen spolupracovat při tvorbě nových výtvorů, prezentovat jejich nové využití a také vytvořit audiovizuální dokumentaci.

Sociální kompetence: Jedinec je připraven rozvíjet environmentální povědomí prostřednictvím tvůrčích činností, propagovat environmentální aktivity mezi dospělými, dětmi a mládeží a rozvíjet zejména své environmentální dovednosti – green skills.

Estetická výchova může zahrnovat také environmentální dimenzi. Cílem je nejen poznávat vlastností různých materiálů, ale také poznávání potřeb druhých. Prohloubením znalostí o kreativní recyklaci budou žáci schopni snadněji předávat znalosti dětem a mladým lidem, se kterými budou v budoucnu pracovat.

Rozvíjení environmentálního povědomí prostřednictvím tvůrčích činností usnadní pochopení a potřebu opětovného využívání různých zdrojů. důležitá z hlediska udržitelného rozvoje se jeví také podpora různých uměleckých aktivit prováděných ve volném čase.

Pracovní metody a formy: analýza současných návrhů a módních trendů, brainstorming, arteterapie, precovní činnosti v dílnách.

Pomůcky: fotografie a filmy z módních přehlídek, papíry, pastelky, počítač s přístupem na internet, staré nepotřebné oblečení, fotoaparát, videokamera, chytrý telefon s funkcí nahrávání.

Průběh aktivity

Upravený venkovní prostor s přístupem k velkému stolu a velké obrazovce s připojeným počítačem.

Úvod

Studenti se rozdělí do týmů po 3/4 lidech a sejdou se na určeném místě a v určený čas, dostanou učební pomůcky a úkoly, které mají splnit.

Hlavní část

Na začátku setkání učitel pohovoří o možnostech kreativní recyklace. Poté proběhne módní přehlídka oděvů z recyklovaných materiálů. Následuje brainstorming o využití starého nepoužívaného oblečení a předmětů denní potřeby. Po společném zamyšlení studenti navrhnou ekologických výtvorů na papír s použitím kartiček, pastelek, fixů a barevných papírových dekorací. Každá skupina dostane úkol – připravit výtvor pro recyklační módní přehlídku „ECO-CREATIVE-FASHION“.

Na stole se shromažďují nepotřebné a nevyužité materiály k opětovnému použití a drobné šicí pomůcky (nýty, jehly, špendlíky, spínací špendlíky, sponky, provázky atd.). Každý tým musí nejprve navrhnout na list papíru a poté připravit vhodné oblečení z přinesených materiálů.

Shrnutí

Závěrem aktivity bude módní přehlídka, zaznamenaná a zdokumentovaná pomocí moderních technologií. Úkolem učitele je vést celou aktivitu tak, aby se každý cítil jako jedinečný umělec. Každá skupina představí svůj model oblečení, který vytvořila během stanoveného času (1 hodina), a zároveň vysvětlí, z čeho byl vyroben a jakou technikou.

Odměnou pro celou skupinu je možnost zúčastnit se jedinečné a originální akce, která ukáže tvůrčí schopnosti všech účastníků. Důležitým doplňkem aktivity může být volba nejlepšího a nejoriginálnějšího kostýmu. Dobrým nápadem je také prezentace virtuální přehlídky s nahraným materiálem a fotografiemi pořízenými během přehlídky.

Metodický a didaktický komentář

Jako důležité se jeví dobře připravit místo konání, čas a potřebný materiál, proto před zahájením zkontrolujeme povětrnostní podmínky. Zvláštní pozornost je třeba věnovat zapojení a probuzení tvůrčího potenciálu účastníků, stejně jako jejich osobnímu rozvoji a týmové činnosti.

Nezapomeneme vysvětlit jednotlivé fáze hry, kontrolu času a bezpečnost. Můžeme pomáhat s plněním úkolů, ale práci mladých lidí neděláme za ně.

Na závěr studentům připomeneme, že existuje mnoho způsobů, jak znovu využít různé materiály a věci v našem okolí, a nemusí jít jen o módu. Proto je vhodné podpořit hlubší poznání vlastností různých materiálů a po skončení aktivit jejich správné třídění.

2.2 Praktické zkušenosti z environmentální a outdoorové výchovy na Universidad Complutense de Madrid (UCM) ve Španělsku

2.2.1 Senzorický přístup

Téma: Senzomotorický okruh

Vedení: César Méndez, Miriam Palomo, Irene Ramón Otero, Marta Lage

Předmět: Pedagogika, vzdělávání, psychologie.

Cíle: Zlepšení smyslového vnímání a uvědomění.

Styl výuky: Výzva, pátrání.

Předpokládané výstupy: zvědavost, pozornost, soustředění a touha po učení.

Zelené dovednosti: Citlivost, povědomí o životním prostředí.


Doba trvání: 80 minut.



Foto: vlastní zpracování

Účastníci vstoupí do okruhu, který posiluje smyslovou stimulaci. Okruh je umístěný venku mimo běžnou třídu, prostor aktivity je ohraničen lany, která jsou vyvázána mezi stromy. Jakmile je okruh vytvořen, každý účastník si nasadí pásku přes oči nebo masku, která omezuje vidění, a uchopí lano, aby mohl, aniž by ho pustil, procházet a postupovat k jednotlivým stanovištím okruhu. Každý strom se tak stane smyslovým stanovištěm (hmat, čich, chuť, sluch, zrak), na němž budou účastníci vyzváni k provedení určité činnosti spojené s těmito smysly.

Tabulka 1: Pratický rozvoj smyslového vnímání v kontinuálním okruhu

Aktivita 1: Strom doteků	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Rozvoj hmatu a jemné motoriky.</p> <p>Materiál: Pomůcky pro rozvoj hmatu.</p> <p>Typ aktivity, popis: Experimentování, představování, doteky.</p> <p>Počet účastníků: celá skupina.</p> <p>Místo konání: nádvoří fakulty.</p> <p>Věkové rozmezí: od 5 let.</p> <p>Čas: 1 minuta u každého stromu/stanoviště.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>

<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na stanovišti se účastníci dotýkají kůry stromu a vnímají její strukturu a teplotu (drsňá, hladká, tvrdá, měkká, studená, horká atd.). 2) Každý účastník se pokusí zapamatovat si svůj vjem/pocit, aby si jej později mohl zapsat na svou kartu. 	
<p>Aktivita 2: Strom zvuků</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Sensibilizace sluchu. Vyzkoušejte si, jak se zvuk projevuje v prostoru, kde se nachází.</p> <p>Materiál: pomůcka, která slouží k poslechu: Přírodní zvuky, které vycházejí z okolí: vítr, ptáci, auta,...</p> <p>Typ činnosti, popis: Individuální, poslech a selektivní pozornost.</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: nádvoří fakulty</p> <p>Věkové rozmezí: Od 5 let</p> <p>Čas: 1 minuta poslechu zvuků</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Účastníci poslouchají zvuky přírody z okolního prostředí. 2) Každý účastník se pokusí zapamatovat si svůj vjem/pocit, aby si jej později mohl zapsat na svou kartu. 	
<p>Aktivita 3: Strom chutí</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Zkouška chutí, zvýšení citlivosti chuťových pohárků.</p> <p>Materiál: sušené ovoce a ořechy na tácku</p> <p>Typ aktivity, jejich charakter: individuální, rozpoznávání chutí (sladká, slaná, hořká, citrusová atd.) chuťové pohárky</p> <p>Účastníci: všichni</p> <p>Místo konání: nádvoří fakulty</p> <p>Věkové rozmezí: Od 5 let</p> <p>Čas: 1 minuta</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Na táč položíme různé sušené ovoce a ořechy, účastníci rozlišují chutě: sladká, hořká, ... 2) Účastník se pokusí zapamatovat si chuť a pak ji zapíše na svou kartu. 	

Aktivita 4: Strom vůní	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Stimulace čichu.</p> <p>Materiál: Táč s různými druhy koření v sáčcích.</p> <p>Typ činnosti, charakteristika: individuální, rozpoznávání vůní čichem.</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: nádvoří fakulty</p> <p>Věkové rozmezí: od 5 let</p> <p>Čas: 1 minuta.</p>	 <p data-bbox="1129 730 1394 761">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cílem je rozlišit vůně (citrusová, ovocná, dřevitá, sladká, ...) různých druhů koření (oregano, bazalka, kmín, rozmarýn, máta, máta peprná atd.), které se nacházejí uvnitř sáčků v krabičce. 2) Každý účastník se pokusí zapamatovat si vůni a poté ji zapíše na svou kartu. 	
Aktivita 5: Strom vidění	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Zvýšit povědomí o zraku a zrakové ostrosti.</p> <p>Materiál: Lupa, barevný celofánový papír.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Individuální, prožitek barevných vjemů</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: nádvoří fakulty</p> <p>Věkové rozmezí: Od 5 let</p> <p>Čas: 1 minuta</p>	 <p data-bbox="1129 1599 1394 1630">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Každý účastník přijde ke stromu a sundá si masku z očí. 2) Bude moci interagovat s materiálem zavěšeným na stromě, aby viděl a díval se z jiné perspektivy (lupa, kroužky, barevný celofánový papír). 3) Každý účastník se pokusí zapamatovat si zážitek z různých možností vidění krajiny, aby si ho později zapsal na svou senzorickou kartu. 	

Na konci prohlídky účastníci vyplní svou kartu a s učiteli a s dalšími účastníky sdílí své poznatky.

2.2.2 Motorické a kognitivní dovednosti v přírodě: Vzdělávání v přírodě od mateřské po vysokou školu

Téma: Senzomotorické hry v přírodním prostředí. Jazykové a čtenářské výukové hry s využitím přírodních prvků. Hry pro logický rozvoj s přírodními prvky

Vedení: César Méndez, Miriam Palomo, Irene Ramón Otero

Předmět: Pedagogika, vzdělávání, psychologie.

Cíle: Experimentování, osobní iniciativa, riskování. Osvojení si komunikativních dovedností pro zvládnutí ústního a písemného projevu, přírodovědné a matematické dovednosti.

Metoda: pozorování, propojování, podpora učení prostřednictvím výzev, badatelsky orientovaná výuka, úkolově orientované učení.




Foto: „Bosqueescuela“ (Lesní škola)

Výstupy z učení: Autonomie, nezávislost, týmová práce. Učení ve stavu „flow“ (plynulé učení). Zvládnutí slovní zásoby a jazyka, stopování a psaní. Osvojení a porozumění posloupnostem, množství, prostorovým představám a číselným reprezentacím.

Zelené dovednosti: udržitelný rozvoj, bezpečnost a ochrana životního prostředí, recyklace.

Doba trvání: odhadovaná doba aktivity pro 30 účastníků je 60 minut.

Tabulka 2: Praktický rozvoj motorických a kognitivních dovedností v přírodě

Aktivita 1: Hledání podobného	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Zvýšit povědomí o hmatových a jemných motorických dovednostech. Podpořit sociálně-emoční rozvoj a sociální vztahy prostřednictvím hmatové stimulace.</p> <p>Materiál: kameny, klacíky, listy, květiny, šišky.</p> <p>Typ činnosti, charakter: Individuální, dvojice, rozlišování, poznávání.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Dvůr, nádvoří fakulty/školy.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 3 let</p> <p>Čas: 15 minut</p>	 <p data-bbox="1129 1973 1394 2002">Foto: vlastní zpracování</p>

Průběh:

- 1) Studenti ve dvojicích shromáždí předměty (klacíky, kameny, listy) podobné velikosti, tvaru, čeledi.
- 2) Vybrané předměty položí na zem.
- 3) Studenti se a postaví do kruhu, otočí se zády ke středu, zavřou oči a ruce spojí za zády, dlaně vytvoří misku, do níž učitel položí náhodě vybraný předmět.
- 4) Studenti s otevřenýma očima se pohybují vzad a hledají podobný předmět.
- 5) Vyměňují svůj předmět s předmětem partnera, dotýkají se ho rukama a snaží se určit, zda je podobný.

Aktivita 2: Slovní štafeta**Fotografie nebo obrázek**

Cíl: Podpořit jazykové kompetence. Tvoření jednoduchých slov, osvojení si základní slovní zásoby (čtení a psaní) frekventovaných slov. Rozvoj hrubé motoriky (pohyb a skákání).

Materiál: Písmena abecedy uspořádaná do mřížky.

Typ aktivity, charakter: Týmy, pohyb, skákání, tvořivost.

Počet účastníků: všichni

Místo konání: školní dvůr, zahrada apod.

Věkové rozmezí: od 5 let


Čas: 15 minut



Foto: „Bosqueescuela“ (Lesní škola)

Průběh:

- 1) Na zemi se vyznačí mřížka, a do každé části se umístí písmeno.
 - 2) Studenti/žáci se rozdělí do dvou zástupů.
 - 3) První z každé skupiny rychle přeskakují z písmena na písmeno a vytvářejí slovo.* Musí nahlas vyslovit jednotlivé hlásky a učitel z nich zapisuje slovo.
 - 4) Vyhrává tým, který v časovém limitu vytvoří nejvíce slov, nebo tým, který má slovo s nejvíce písmeny.
- * Když nepřeskočí na nejbližší písmeno na mřížce, mohou ji opustit a obejít ho a pak znovu přeskočit na další hlásku.

Aktivita 3: Třídění a klasifikace kamenů nebo listů	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Rozvoj logicko-matematických dovedností. Klasifikace. Řazení. Geometrie. Orientace tvarů a předmětů v horizontálním prostoru.</p> <p>Materiál: kameny, listy</p> <p>Typ činnosti, charakter: individuální, soustředění.</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: školní hřiště, zahrada</p> <p>Věkové rozmezí: od 4/5 let</p> <p>Čas: 15 minut</p>	 <p>Foto: „Bosqueescuela“ (Lesní škola)</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sbírejte kameny/listí různých tvarů, velikostí. 2) Seřad'te nasbírané kameny/listí podle velikosti od nejmenších nebo nejlehčích po největší nebo nejtěžší. 3) Seřad'te podle geometrického tvaru: od nejkulatějšího nebo bez hran po nejčtvercovější nebo s pravými úhly. <p>Varianty (sekvence sudoku): Přírodní sudoku vytvářející mřížku o 9 čtvercích, kde je potřeba umístit 3 x 3 různé přírodní prvky (kameny, klacíky, listy). Dokážete umístit prvky tak, aby se v každém řádku a sloupci objevily pouze jednou?</p>	

2.2.3 Fyzický a scénický přístup

Téma: Poeticko-vizuální scénické představení s využitím přírodnin

Vedení: Marta Lage, César Méndez, Felipe Salarolli Da Souza, Irene Ramón Otero.

Předmět: Pedagogika, vzdělávání, psychologie, výtvarné umění, scénické umění.

Cíle: Rozvoj emocí, kritický smysl, osobní rozvoj, odbourání zábran.

Styl výuky: Zaměřený na tvořivost, přizpůsobivost.

Předpokládané výstupy: Respekt k biologické rozmanitosti, transformace, tolerance, empatie. Důležitost zvyšování povědomí ve vzdělávací komunitě o možnostech kreativních a uměleckých nástrojů k podpoře zdraví a pohody ve školách prostřednictvím umění a přírody.




Foto: vlastní zpracování

Poskytnutí zážitkové a přímé odpovědi na požadavky světa, který potřebuje udržitelné modely schopné čelit novým environmentálním, vzdělávacím, sociálním a společenským výzvám. Zdůraznit hodnotu multidisciplinární spolupráce při navrhování intervenčních metodik ve vzdělávacím a/nebo sociálním prostředí s kreativních a uměleckých nástrojů k řešení problémů v oblasti blahobytu a ke zlepšení kvality života v přírodním i městském školním prostředí.

Zelené dovednosti (Green skills): Týmová práce, kreativní inovace, fúze, povědomí péči o životní prostředí.

Doba trvání: 90 min.

Tabulka 3: Praktické aktivity tělesného a scénického přístupu

Aktivita 1: Individuální pohyb v přírodním prostředí a vybírání přírodních objektů	Fotografie nebo obrázků
<p>Cíl: Spojení s přírodou. Podpořit pohodu a zdraví ve výuce prostřednictvím umění a přírody. Rozvíjet a posilovat smysly. Pochopit význam pozorování životního prostředí.</p> <p>Materiál: kameny, klacíky, větve, listy ...</p> <p>Druh činnosti, charakter: individuální, soustředění.</p> <p>Počet: Všichni.</p> <p>Místo konání: Školní zahrada, přírodní zahrada, les, park.</p> <p>Věkové rozmezí: od 12 let</p> <p>Čas: 10 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Účastníci se rozdělí, aby mohli individuálně pozorovat okolí a sbírají přírodní materiál (klacíky, kameny, větve, listy...). 2) Vybrané předměty přinesou na určené místo, položí na zem a hledají podobnosti. Podle shody či podobnosti vybraných předmětů vytvoří čtyř- až pětičlenné skupiny. 	

<p>Aktivita 2: Skupinový posun prostřednictvím výběru poetického a vizuálního materiálu</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Téma: Vnitřní a mezilidské propojení se skupinou a přírodním prostorem. Vyprávění a vizuální inspirace. Rozvíjení kritického a tvůrčího pohledu.</p> <p>Materiál: básně Emily Dickinsonové a fotografie Francesky Woodmanové vytištěné ve všech jazycích (španělština, italština, polština, čeština) projektu Ecostyle ve formátu A3.</p> <p>Typ aktivity, charakter: skupinová, kolaborativní, skupinová inspirace.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: botanická zahrada, přírodní zahrada, park</p> <p>Věkové rozmezí: od 12 let</p> <p>Čas: 30 min.</p> <p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Každá skupina účastníků prochází zahradou a hledá báseň a obrázek přírody, které jsou rozesety na zemi, a vybere si ten, který je osloví a inspiruje k tvůrčí realizaci. 2) Poté si skupina vybere místo v prostoru, kde diskutuje o možnostech kreativní vyjádření scénografického obsahu básně pohybem a v integraci přírodních prvků, básně, obrazu a symbiózy s prostorem. 	
<p>Aktivita 3: Kreativní a scénický experiment. Plastická a pohybová tvorba využívající symbiózu s prostředím</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Téma: Rozvoj kritického a tvůrčího pohledu. Hodnota krásy, rozvoj estetického vnímání a vkusu. Spojení s přírodou. Podpora životní pohody a zdraví (well being) ve vzdělávání prostřednictvím umění a přírody.</p> <p>Materiály: Básně a barevné fotografie na kartonu formátu A3, kameny, klacíky, větve, listy ...</p> <p>Typ aktivity, charakter: skupinová realizace, výtvarná tvorba</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: Botanická, přírodní zahrada, park</p> <p>Věkové rozmezí: od 12 let</p> <p>Čas: 50 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>

Průběh:

- 1) Skupina začne přípravou, která zahrnuje scénický a tělesný nácvik.
- 2) Předvedení společně vytvořeného uměleckého výstupu.
- 3) Dialog a sdílení o tvorbě, o zapojení komunity, o pocitech a tělesném, plastickém a vizuálním ztvárnění.

2.2.4 Umělecký, plastický a vizuální přístup na ulici (*Street art*)

Téma: Projevy kulturního a tvůrčího jazyka prostřednictvím umění ve veřejném prostoru. Malba na skálu nebo kmen stromu, narativní graffiti na ulici a scénická performance jako pocta biodiverzitě

Vedení: Marta Lage, César Méndez, Felipe Salarolli Da Souza, Irene Ramón Otero.

Rozsah: Sociologie, výtvarné umění, scénické umění, pedagogika, vzdělávání.

Cíle: Překvapit, ironizovat, přinášet revoluční poselství. Demokratizovat přístup k umění. Kriticky přemyšlení o aktuálním společenském a politickém dění.

Vyučovací styl: Tvořivý, zaměřený na rozvoj adaptability.

Předpokládané výstupy: Síla sdělovat poselství, zvyšovat povědomí a zpochybňovat status quo.

Hlouběji cítit a vnímat život. Rozvíjet empatii a porozumění prostředí a lidem kolem nás kritickým a zralým způsobem. Cítit se zodpovědný za zlepšování estetiky města a přispívat k ní hodnotami prostřednictvím transformačních akcí.

Zelené dovednosti: Přesvědčování, přizpůsobování se, společenská odpovědnost, minimalizace dopadu na životní prostředí.


Doba trvání: 80 min.



Zdroj: Bicanski in <https://pixnio.com/es/media/vida-libre-estilo-libre-persona-silueta-graffiti>.

Tabulka 4: Praktické aktivity Street Art

<p>Activita 1: Art-eco</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Oživit suché stromy v přírodním areálu botanické zahrady a spojit přírodu s uměním. Estetika a krása realismu zvířat nebo rostlin.</p> <p>Materiál: Štetce, přírodní pigmenty, biologicky rozložitelné barvy, uhlí, šablony.</p> <p>Druh činnosti, charakter: Individuální, tvůrčí.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Botanická zahrada, přírodní zahrada</p> <p>Věkové rozmezí: od 12 let.</p> <p>Délka trvání: 30 min.</p>	 <p>Foto: Saltalamacchio, 2024</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Účastníci se rozptýlí v terénu a hledají kůru stromu nebo skálu, na kterou namalují nebo zobrazí svět předků.</p>	
<p>Aktivity 2: Poezie chůze</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Poetické spojení chůze s prostředím. Zlidštění asfaltu a jeho propojení s literárním uměním. Význam a hodnota psaní a poetického čtení na ulici.</p> <p>Materiál: Šablony, graffiti spreje.</p> <p>Typ aktivity, charakter: spolupráce, poetická inspirace, překvapivá, humorná, ironická.</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: Ulice.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: 30 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Skupina účastníků prochází ulicemi a namalují krátkou větu nebo výrok na přechodech pro chodce, budování nového citátu psaním a chůzí. Fráze by neměly obsahovat invazivní, nevhodné výrazy.</p>	

Aktivita 3: Umělecká interpretace významu zemského ekosystému	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Zvýšit povědomí o důležitosti zachování přírodního prostředí ve městě. Zajistit přístup k umění pro všechny sociální vrstvy. Občanská identita spojená se sociální, ekonomickou a politickou realitou měst a městských prostor.</p> <p>Materiál: barevné šátky, listy, klacíky, větve.</p> <p>Typ činnosti, charakter: skupinová, realizační, umělecká tvorba,</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Náměstí nebo veřejný park</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let</p> <p>Čas: 30 min.</p>	 <p data-bbox="1102 857 1394 891">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Skupina účastníků představuje ve veřejném prostoru připravenou akci v tělesné, plastické a výtvarné podobě.</p>	

2.2.5 Přístup ke vzdělávacímu itineráři

Téma: Botanické putování Retiro parkem

Vedení: César Méndez, Miriam Palomo, Marta Lage e Irene Ramón Otero

Rozsah: Pedagogika, přírodopis – botanika, sociologie, geografie, historie.

Cíle: Prozkoumat aspekty spojené s původní flórou a faunou parku prostřednictvím botanické stezky. Dokončit trasu zodpovězením otázek nebo indicií na každé zastávce, a to týmovou prací a společným příchodem naší skupiny.

Vyučovací styl: Vyhledávání a analýza.

Předpokládané výstupy: Rozvíjet kompetence a ekologické dovednosti. Rozvoj technologických kompetencí k vyhledávání informací.



Převzato z <https://diario.madrid.es/ciaelretiro/wpcontent/uploads/sites/57/2019/10/Senda-Bot%C3%A1nicaRetiro11.pdf>

Interakce s prostorem jako s botanickou imerzí. Motivace pro vědecký výzkum. Ekologické povědomí prostřednictvím učení a poznávání živých organismů v prostoru.



Zelené dovednosti: Znalosti a povědomí o životním prostředí, řízení času, etika týmové spolupráce.

Délka trvání: 90 min.


Tabulka 5: Praktické aktivity – Botanické utování

<p>Aktivita 1: Tomel obecný (<i>Diospyros lotus</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: Pracovní list s otázkami a odpověďmi, značky cest.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: park Retiro</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let</p> <p>Délka aktivity: celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na značce a odpovězte na související otázku.</p> <p><i>Otázka: Díky svému rodu může být tomel příbuzný s jinými stromy vhodnými pro roubování, aby se sklízelo velmi sladké ovoce. Víte, který z nich to je?</i></p> <p>A Ananas B Kaki C Pomelo D Švestka</p>	
<p>Aktivita 2: Drsnoplod Fortuneův, lidově palma konopná (<i>Trachycarpus fortunei</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Seznámit se s aspekty souvisejícími s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky na trase.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: park Retiro</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let</p> <p>Čas: celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na tabuli a odpovězte na související otázku.</p> <p><i>Otázka: Jak obvykle vypadá kmen této palmy, lidově také palmy konopné?</i></p> <p>A Hrubý B Hladký C Chlupatý D Pruhovaný</p>	

<p>Aktivita 3: Ptačí zob japonský (<i>Ligustrum japonicum</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Seznámit se s aspekty spojenými s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: Pracovní list s otázkami a odpověďmi, značky na trase.</p> <p>Typ aktivity: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: všichni</p> <p>Místo konání: park Retiro</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let</p> <p>Čas: celková trasa 90 min.</p>	 <p style="text-align: right;">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na značce a odpovězte na související otázku. <i>Otázka: Pokud se ocitnete u tabule Ptačího zobu japonského, přečtěte si legendu. Nyní jděte ke stromu a prohlédněte si ho zblízka. Víte, jakou barvu mají nyní jeho plody?</i></p> <p>A Černou B Zelenou C Modrou D Červenou</p>	
<p>Aktivita 4: Drmek obecný, lidově mnišský pepř (<i>Vitex agnus-castus</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Seznámit se s aspekty souvisejícími s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky na trase.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let.</p> <p>Čas: celková trasa 90 min.</p>	 <p style="text-align: right;">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Pokračujte po trase, přečtěte si informace na tabuli a odpovězte na související otázku: <i>K čemu se používají plody drmku obecného?</i></p> <p>A Na nespavost, PMS B Na závratě C Na chuť k jídlu D Na žaludeční potíže</p>	

<p>Aktivita 5: Cedr himálajský (<i>Cedrus deodara</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky cest.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na značce a odpovězte na související otázku: <i>Jaké je nejcharakterističtější využití dřeva himálajského cedru?</i></p> <p>A Palivové dřevo B Parfémy C Stavebnictví D Dekorace</p>	
<p>Aktivita 6: Tisovec dvouřadý (<i>Taxodium distichum</i>)</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky na trase.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: Celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na značce a odpovězte na související otázku: <i>Tisovec roste na březích řek v bažinatých půdách, snáší dobře i trvale zaplavená místa. V rámci fauny, která sdílí společný prostor rybníka, se pokuste určit co nejvíce druhů živočichů.</i></p>	

Aktivita 7: Tis červený (<i>Taxus baccata</i>)	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky na trase.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let.</p> <p>Čas: Celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na značce a odpovězte na související otázku: <i>Kde obvykle roste tis červený?</i></p> <p>A Vlhké oblasti B Chladné oblasti C Teplé a suché oblasti D Suché oblasti</p>	
Aktivita 8: Planika obecná (<i>Arbutus unedo</i>)	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky cest.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: Celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na tabuli a odpovězte na související otázku: <i>Ve kterém měsíci v roce jsou plody planiky v plné síle zralosti a mají charakteristickou načervenalou barvu?</i></p> <p>A Leden B Březen C Srpen D Listopad</p>	

Aktivita 9: Javor klen (<i>Acer pseudoplatanus</i>)	Fotografie nebo obrázek
<p>Cíl: Poznat aspekty spojené s původní faunou a flórou parku.</p> <p>Materiál: Materiál: List s otázkami a odpověďmi, značky cest.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Výzkum, spolupráce.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Park Retiro.</p> <p>Věkové rozmezí: od 16 let.</p> <p>Čas: Celková trasa 90 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Postupujte po trase, přečtěte si informace na tabuli a odpovězte na související otázku: <i>Když se postavíte čelem k tabuli o javoru klen a podíváte se na západ, co nejcharakterističtějšího vás může zaujmout?</i></p> <p>A Křišťálový palác B Dřevěná lavička C socha Poeta D Stojan</p>	

2.2.6 Krajinářský, urbanistický, sociální a kulturní přístup

Téma: Pozorování, poznávání a ochrana městské biodiverzity

Vedení: César Méndez, Marta Lage, Felipe Salarolli Da Souza, Irene Ramón Otero

Rozsah: Vzdělávání, umění, architektura, historie, pedagogika.

Cíle: Poznávat a oceňovat životní prostředí prostřednictvím spontánního pozorování. Znovu se spojit s prostorem a lidmi daného místa.

Styl výuky: Pozorování, diskuze.

Výstupy: Emoční pohoda prostřednictvím městské krajiny. Propojení s identitou místa. Pochopení využití a proměny prostoru. Kritická reflexe konfigurace městského prostoru a problematiky turistického využití a jeho dopadu na biodiverzitu.






Foto: vlastní zpracování

Zelené dovednosti (Green skills): Porozumění životnímu prostředí, identita území, transformace, interpretace a opatření k minimalizaci dopadu na městské prostředí.

Doba trvání: 90 min.

Tabulka 6: Praktické aktivity

<p>Aktivita 1: Komentovaná prohlídka výstavy Umění a příroda</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Záměr: Zamyslet se nad minulostí a současností vztahu mezi uměním a přírodou, mezi kulturou a vědou. Potřeba přehodnotit naše vazby na svět, který nás obklopuje a na kterém jsme závislí.</p> <p>Materiál: Výstava malby, sochařství, fotografie, designu a architektury v tematicky propojené trase.</p> <p>Druh činnosti, charakter: Výstava.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Caixaforum (výstava Umění a příroda).</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: 45 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování se souhlasem caixaforum.org</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Skupina účastníků navštíví sbírku přivezenou z Musée National d'Art Moderne – Centre d'Art Georges Pompidou, do níž umělci posledních desetiletí vnesli nové pohledy angažované v oblasti životního prostředí.</p>	
<p>Aktivita 2: Procházka městem</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Cíl: Projít se městem a znovu se spojit s jeho prostředím a lidmi.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Vizuální, individuální, soustředění.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Centrum Madridu, čtvrť Las Letras.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: 30 min.</p>	 <p>Foto: vlastní zpracování</p>

<p>Průběh:</p> <p>1) Skupina účastníků se vědomě a spontánně prochází emblematickou turistickou čtvrtí města a snaží se vnímat prostředí jako zdravější a přívětivější, s perspektivou, která nabízí co nejlepší kvalitu života svým občanům.</p>	
<p>Aktivita 3: Západ slunce a oslava</p>	<p>Fotografie nebo obrázek</p>
<p>Záměr: Objevit prostory plné biologické rozmanitosti, kde lidé a příroda koexistují v harmonii.</p> <p>Typ aktivity, charakter: Individuální, vizuální, společenský, požitek.</p> <p>Počet účastníků: Všichni.</p> <p>Místo konání: Chrám Debod.</p> <p>Věkové rozmezí: Od 16 let.</p> <p>Čas: 30 min.</p>	 <p style="text-align: right;">Foto: vlastní zpracování</p>
<p>Průběh:</p> <p>1) Skupina účastníků přijíždí do chrámu Templo de Debod, aby si prohlédla nádhernou krajinu při západu slunce, a nakonec oslavuje bytí zdravým jídlem a pitím, ekologicky se začleňuje do městského prostoru a produkuje co nejmenší dopad.</p>	

2.3 Návrh metod edukace v rámci integrálního přístupu na Universidad de Sevilla ve Španělsku

Autoři: Pablo Caballero-Blanco, Carmen Solís-Espallargas, Gómez Hunt, Ivy Coral, Jorge Ruiz-Morales a Mario Ferreras-Listán

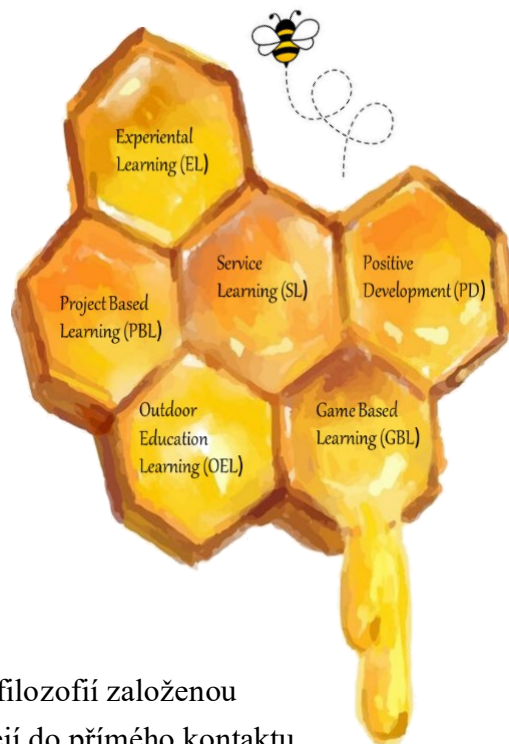
Metodiky rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu obsažené v této kapitole zahrnují naše hodnoty, zkušenosti, vzdělání a přesvědčení. Vycházíme z naší vize vzdělávání a snažíme se využívat nástroje, které máme k dispozici, abychom vzdělávali od srdce k srdci a proměnili proces edukace ve výzvu pro učitele a dobrodružství pro studenty a sdíleli s nimi nezapomenutelné zážitky z učení (relevantní, smysluplné a autentické), které přispívají k procesu humanizace účastníků pro rozvoj eko-sociálních dovedností.

Naším společným úkolem je umožnit odborníkům v předškolním vzdělávání z hlediska environmentální výchovy a vzdělávání pro cíle udržitelného rozvoje (SDGs). V této kapitole proto představujeme šest didaktických strategií, které byly vyzkoušeny ve stupních předškolní pedagogiky, primární pedagogiky, pedagogiky, tělesné výchovy a sportu v rámci programu Fakulty pedagogických věd, jakož i v magisterském studiu učitelství povinného středního vzdělávání a maturity, odborného výcviku a výuky jazyků na Univerzitě v Seville. Tyto výukové strategie vzešly ze společné práce, kterou vyvinula skupina učitelů v rámci tří inovačních projektů Univerzity v Seville zaměřených na začlenění udržitelnosti do výuky na univerzitě, které probíhaly v letech 2021–2024. Jde o tyto projekty:

- El desarrollo sostenible en juego: el reto de enseñar y la aventura de aprender [Udržitelný rozvoj v sázce: výzva výuky a dobrodružství učení] (2021/2022)
- La sostenibilidad en juego: acciones educativas para abordar los ODS en la enseñanza superior [Udržitelný rozvoj v sázce: vzdělávací, hravé a outdoorové postupy k řešení cílů udržitelného rozvoje na univerzitní úrovni] (2022/2023)
- Los ODS en juego: claves para la integración de la sostenibilidad en la enseñanza superior [Cíle udržitelného rozvoje v sázce: klíče pro integraci udržitelnosti na úrovni vysokoškolského vzdělávání] (2023/2024).
- Projekt pokračuje v letech 2024/2025 pod názvem: Sustentabilidad en juego: prácticas educativas, lúdicas y al aire libre para abordar los ODS en el ámbito universitario [Udržitelnost hrou: vzdělávací, hravé a venkovní postupy pro řešení cílů udržitelného rozvoje na vysokoškolské úrovni].

Šest popisovaných výukových strategií:

- a) Zážitkové učení (EL)
- b) Pozitivní rozvoj (PD)
- c) Učení hrou (GBL)
- d) Učení pomocí druhým (SL)
- e) Outdoorová edukace v praxi (OEP)
- f) Projektové učení (PBL)





2.3.1 Zážitkové učení

Zážitkové učení je, více než nástroj, vzdělávací filozofií založenou na principu, že lidé se nejlépe učí, když přicházejí do přímého kontaktu s vlastními zkušenostmi, tj. jde o učení prostřednictvím činnosti a její reflexe. Začlenění dobrodružství je ve vzdělávání hnací silou zážitkového učení, takže studenti čelí výzvám, které musí překonat, což probouzí jejich zvědavost a motivaci k učení a umožňuje jim začít od praktického úkolu, rozvíjet proces reflexe, který jim umožní ukotvit učení.

Příkladem implementace této metodiky je skvělá hra „Pangea: Pohň se a sjednotíme svět“, která žáky vyzývá, aby prožili dobrodružství, cestu kolem světa, jako lidé z jednoho z kontinentů, které kdysi tvořily původní Pangeu. Studenti se účastní ve smíšených skupinách po 5 až 15 lidech, ztotožňují se s tektonickou deskou Země, a tedy s kulturou a způsobem života, což s sebou nese odlišný způsob oblékání a odlišný jazyk, takže na začátku budou mít nějaký čas na to, aby se vžili do příběhu a minimálně se oblékli do rekvizit, které jim umožní ztotožnit se s jejich kulturou.

Od té chvíle musí navštívit několik *pánů živlů* (země, voda, vzduch, oheň), kteří jim budou předkládat různé úkoly a jejich překonáním získají řadu „magnetických kamenů“, které jim umožní znovu spojit tektonické desky, a tedy novou Pangeu. Nakonec se všemi účastníky proběhne slavnostní tanec, který jim pomůže pocítit spojení civilizací prostřednictvím hudby. Nakonec je navržen proces reflexe v malých skupinách o vzdělávacích cílech: jaká atmosféra ve skupině byla vytvořena, jaké silné stránky a obtíže považují za práci ve skupinách, co se naučili a jak to vztahují k dosažení cílů udržitelného rozvoje atd.

Tabulka 1: Příklad 1 – využití strategie „učení zážitkem“


Pangea – Pohni se a sjednotíme svět	
<p>Cíl: Aktivita je postavena na organizaci zážitkového dne, který připravují univerzitní studenti pro děti z mateřských a základních škol. Cílem je umožnit jim nezapomenutelný vzdělávací zážitek a zprostředkovat dobrodružství.</p> <p>Zážitek by měl vtáhnout jak univerzitní pedagogy a organizátory, tak studenty z partnerské školy do celodenního příběhu, který posiluje pocit dobrodružství, radosti z učení v přírodním prostředí vzdělávacího centra a zároveň umožňuje účastníkům překonávat sami sebe prostřednictvím výzev spojených s nejistotou.</p>	
Obrázky	
	
<p>Průběh:</p> <p>Při přípravě dobrodružného dne je třeba mít na paměti tyto klíčové prvky:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Stanovení vzdělávacích cílů.2. Popis účastníků a jejich charakteristik.3. Výběr příběhu a společného tématu, které odpovídá cílům a účastníkům.4. Určení denní doby a prostoru pro akci.5. Stanovení mechaniky cesty (činností, které mají účastníci vykonat) a také úspěchů, bodů nebo odznaků.6. Vytvoření výzev, které integrují příběh a cíle hry. <p>Navrhování a vypracování fyzických prvků, které integrují estetiku související s příběhem.</p>	

V případě zážitkového učení je klíčové uvědomit si samotný proces učení a to, co bylo naučeno. Základním nástrojem se pro učitele stává osobní reflektivní deník. Každý deník je jiný, ale všechny lze využít k analýze zážitku a uvědomění si procesu zážitkového učení. Některé deníky jsou otevřenější a budoucí učitel nebo učitel v praxi může psát a zároveň se snažit propojit učení se svými pocity, znalostmi, zkušenostmi, zážitkovými souvislostmi apod. Osobní deník se zde stává nástrojem introspektivní analýzy týkající se učení, který svým psaním a analýzou proměňuje člověka, neboť mu umožňuje získat dostatečný odstup

od svých zkušeností při učení tím, že si uvědomuje proces vytváření znalostí. Jde o osobní a volný text psaný tak, aby propojoval hodiny ve třídě, zájmy žáků/studentů, procesy učení, pochybnosti, konflikty a procesy (Jurado Jiménez, 2011).

Používání reflektivního deníku je mocným nástrojem pro analýzu procesu učení, prožitých zkušeností a poznávané skutečnosti (nástroj na podporu metakognice). Může být také nástrojem profesní činnosti, pokud se rozhodneme pro deník učitele. Má tři části: a) objektivní popis toho, co bylo pozorováno; b) interpretaci nebo hodnocení toho, co je nejdůležitější; c) návrh opatření v krátkodobém, střednědobém nebo dlouhodobém horizontu (Rivero et al., 2020).

Tabulka 2: Příklad 2 – využití strategie „učení zážitkem“

Osobní deník																			
<p>Cíl: Tato technika se používá k analýze jakéhokoli zkušenostního učení z pohledu odborníka v praxi nebo v počátku vzdělávání. Osobní deník se stává nástrojem introspektivní analýzy učení, který prostřednictvím psaní a reflexe proměňuje samotného člověka. Umožňuje mu získat potřebný odstup od prožitého a zároveň si uvědomit vlastní proces konstrukce poznání. Jde o otevřený a svobodný osobní text, který vzniká ve spojení s výukovými hodinami, zájmy studentů, procesy učení, pochybnostmi, konflikty a dalšími vývojovými momenty (Jurado, 2011).</p>																			
<table border="1"> <tr> <td colspan="4">Nombre y Apellidos:</td> </tr> <tr> <td>Número de entradas</td> <td>Reflexión Personal (cuestiones que toma en consideración, aspectos en los que fija su atención, diversidad de puntos de vista, conexión con otros elementos y experiencias)</td> <td>Reelaboración de contenidos (referencia de actividades de clase, enuncia un modelo didáctico personal a partir de las actividades que recoge y su relación con la práctica educativa futura)</td> <td>Evaluación cuantitativa</td> </tr> <tr> <td colspan="4">¿Cómo se abordan los ODS?</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Observaciones.</td> </tr> </table>				Nombre y Apellidos:				Número de entradas	Reflexión Personal (cuestiones que toma en consideración, aspectos en los que fija su atención, diversidad de puntos de vista, conexión con otros elementos y experiencias)	Reelaboración de contenidos (referencia de actividades de clase, enuncia un modelo didáctico personal a partir de las actividades que recoge y su relación con la práctica educativa futura)	Evaluación cuantitativa	¿Cómo se abordan los ODS?				Observaciones.			
Nombre y Apellidos:																			
Número de entradas	Reflexión Personal (cuestiones que toma en consideración, aspectos en los que fija su atención, diversidad de puntos de vista, conexión con otros elementos y experiencias)	Reelaboración de contenidos (referencia de actividades de clase, enuncia un modelo didáctico personal a partir de las actividades que recoge y su relación con la práctica educativa futura)	Evaluación cuantitativa																
¿Cómo se abordan los ODS?																			
Observaciones.																			
																			
<p>Průběh:</p> <p>V souhrnu jsou stanoveny dva různé momenty. Prvním z nich je volné osobní psaní a druhým může být řízené psaní, přičemž se jedná o prvky, které organizují psaní a analýzu deníku v následujících částech:</p> <p>a) Osobní reflexe (otázky, o kterých uvažujete, aspekty, na které upínáte svou pozornost, různé úhly pohledu, spojení s dalšími prvky a zkušenostmi). Co jste se dozvěděli o tom, co děláte? Jak se učíte od svých spolužáků nebo s nimi? Jaké jsou rozdílné úhly pohledu na dané téma? Jak dáváte do souvislosti to, co se učíte, s tím, co se mohlo stát ve třídě, ve vašem každodenním životě, v jiném předmětu, ve spojení s filmem, čtením článku, videa, blogu atd.</p>																			

- b) Obsahová re-elaborace (vztahujte k aktivitám ve třídě, vystavte osobní didaktický model na základě aktivit, které shromažďuje, a jeho propojení s budoucí vzdělávací praxí). Jakým způsobem souvisí činnosti prováděné ve třídě s tím, co jste napsali? Jak souvisí váš osobní didaktický model s tím, co jste se naučili? Jak byste jej začlenili do školní výuky nebo odborné činnosti?
- c) Jak přistupujete k cílům udržitelného rozvoje (Ruiz-Morales, 2017 and 2018)?

2.3.2 Pozitivní rozvoj

Teoretické principy pozitivní psychologie se uplatňují v pozitivním rozvoji, který se zaměřuje na podporu pohody lidí a pozitivního lidského fungování, které dosahuje rozkvětu jednotlivců, rodin a komunit (Roca, 2014; Peterson a Seligman, 2004). Její principy se uplatňují prostřednictvím tvorby intervenčních programů zaměřených na pozitivní rozvoj, zejména u dětí a mladých dospělých, ale lze je využít i u dospělých a starších osob. Nejúspěšnější programy pozitivního rozvoje obsahují čtyři základní prvky (Caballero-Blanco a Delgado, 2014; Caballero, 2015; Escartí et al., 2009):

- a) Začlenění dospělé osoby s odborným vzděláním a silným osobním nasazením, která slouží jako vzor, dokáže realizovat stanovený program a být inspirací ostatním.
- b) Podpora pozitivní atmosféry ve třídě (podpora respektu, bezpečnosti, komunikace, důvěry a empatie).
- c) Vytvoření strukturovaného programu, který systematizuje intervenci (navržení jasných cílů, specifických intervenčních strategií a hodnocení dosažení cílů).
- d) Propojení učení a zkušeností prožitých během intervence s dalšími životními situacemi, které umožní přenos ze vzdělávacího kontextu do jiných souvislostí. To znamená propojení a zhodnocení získaných dovedností s možnostmi jejich využití v jiných životních okamžicích.

Jedním z charakteristických prvků programů pozitivního rozvoje je podpora životních dovedností, tj. osobních a sociálních dovedností a schopností, které lidem umožňují adekvátně se uplatnit v různých životních situacích a výzvách. Za tímto účelem je v intervenci stanovena jedna nebo více životních dovedností jako specifický cíl aktivity nebo sezení a zároveň se pracuje na specifickém cíli kontextu intervence. Existují různé návrhy životních dovedností. Jedním z těch zajímavějších je ten, který vytvořila Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj. Rámec OECD (2017) vyzdvihuje osobnostní rysy v pěti hlavních doménách spolu s šesti širokými oblastmi: spolupráce; otevřenost; zapojení se do jednání s ostatními; složené dovednosti; plnění úkolů a emoční regulace.

Obrázek 1: Návrh měkkých dovedností podle OECD (2017)¹⁴



Zdroj: <https://educhatter.wordpress.com/tag/the-big-five-domains/>

V kontextu tohoto projektu je rozvoj kompetencí pro život spojen a integrován s kompetencemi v oblasti udržitelnosti (GreenComp), které byly představeny v předchozí kapitole. Proces reflexe po organizované zkušenosti (aktivitě, sezení a projektu) je nezbytný pro to, aby došlo k přenosu učení. Níže jsou uvedeny dvě aktivity určené k dosažení tohoto momentu reflexe, propojení cíle stanoveného na začátku sezení nebo aktivity se zažitými situacemi a individuálnímu i kolektivnímu uvědomění si toho, co jsme se naučili.

¹⁴ OECD definuje šest skupin dovedností, které navazují na Big Five osobnostní faktory (Openness/Otevřenost vůči zkušenosti, Conscientiousness/Svědomitost, Extraversion/Extraverze, Agreeableness/Přívětivost/Vstřícnost, Neuroticism/Neuroticismus/Emoční labilita), především v oblasti sociálně-emočních kompetencí:

- Task performance skills (výkonové dovednosti) – odpovídají svědomitosti (Conscientiousness).
- Emotional regulation skills – navazují na emoční stabilitu (Neuroticism).
- Engaging with others skills – propojeno s extraverzí (Extraversion).
- Open-mindedness skills (otevřenost) – souvisí s otevřeností vůči zkušenostem (Openness).
- Collaboration skills – vyplývají z přívětivosti / vstřícnosti (Agreeableness).
- Compound skills – jsou komplexní schopnosti, které vznikají propojením více základních dovedností.

Tabulka 3: Příklad 1 – strategie „pozitivního rozvoje“

Dixit	
Cíl: S využitím dynamiky deskové hry, je zhodnotit získané poznatky a dovednosti pro udržitelnost.	
Obrázky	
	
Průběh: Tato aktivita se využívá jako hodnotící dynamika nebo moment reflexe v rámci sledu aktivit. Každý účastník dostane pět karet, poté si vybere kartu s kresbou, která představuje jeho pocity a poznatky spojené s cílem sezení. Po výběru karty každý účastník vysvětlí velké skupině důvod svého výběru.	

Tabulka 4: Příklad 2 – strategie „pozitivního rozvoje“

Shikona, cesta vzpomínek	
Cíl: Pomocí dynamické deskové hry zhodnotit získané znalosti a dovednosti pro udržitelnost.	
Obrázky	
	

Průběh: Aktivita spočívá v chůzi kolem sady karet ze hry „sikkhona edu“, která obsahuje různé obrázky. Cílem je vybrat obrázek, který reprezentuje a vyjadřuje vnímání každé osoby k položené otázce k zamyšlení. Po 2–3 minutách si každá osoba bude moci vybrat obrázek a následně se podělit se skupinou o to, proč si jej vybrala.

2.3.3 Učení hrou (GBL)

Učení založené na hře (Game Based Learning, GBL) je metodická strategie, která spočívá ve využívání her ve vzdělávacím kontextu. Tyto hry mohou být použity v původní podobě (s výrazně hravým charakterem), nebo mohou být upraveny a/nebo modifikovány tak, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám. Kromě toho lze tyto hry hrát jak ve třídě, tak mimo ni, což umožňuje větší propojení s prostředím, a to bez ohledu na to, zda se jedná o deskové hry, tradiční/populární hry apod.

Chen a Wang (2009) poukazují na to, že používání GBL se pro studenty stává účinným prostředkem ke konstrukci znalostí hrou. Kromě toho usnadňuje zvýšení motivace a získané znalosti lze propojit s problémy reálného života. GBL se proto stává vhodnou metodou pro vytváření vysoce motivujících situací pro studenty ve výuce. Prostřednictvím této metodiky mohou studenti budovat znalosti na základě nejednoznačnosti, složitosti a využití metody pokusů a omylů. Kapp (2012) uvádí, že GBL prostřednictvím hry vytváří kontext, jehož cílem je obnovit situace z reálného života, kdy se hráči (studenti) učí rozvíjet v kontextu bez rizika, ale s pravidly, interaktivitou a zpětnou vazbou.

Podle Lópeze a Sotoca (2019) by ještě před několika lety bylo nemyslitelné používat stolní hry nebo videohry jako vzdělávací prostředky, protože ty byly vždy používány jako prostředek zábavy, legrace nebo potěšení v kontextu mimo školní prostředí. V současné době však dochází k nárůstu výzkumů a příspěvků, které se zabývají přínosem těchto her jako vzdělávacích nástrojů v různých oblastech. Mnoho inovativních návrhů se točí kolem využití nebo vytvoření her, které jsou snadno použitelné a přístupné, což zlepšuje inkluzivitu ve třídě (Iglesias Amorín, 2022). Kromě toho jsou vynikajícím nástrojem k dosažení účasti a zapojení studentů do výuky (Mateo-Gómez, 2020).

Hry tak podporují proces vyučování a učení, stimulují uvažování, zlepšují rezoluční reakce a kreativitu a usnadňují učení dějepisu prostřednictvím dynamického procesu spojeného s aktivním občanstvím (Cooper a Klein, 1980). Aby učitel těchto přínosů prostřednictvím her dosáhl, musí umět vybrat nejvhodnější hry a použít je v nejvhodnější dobu. To učitelům umožní, aby vybrané hry podporovaly smysluplnější učení jeho žáků (López a Sotoca, 2019).







Carbó et al. uvádí (2015), že využití deskových her jako didaktického prostředku se dostalo větší pozornosti ve středním vzdělávání. Jejich využití v primárním vzdělávání však může být také velmi přínosné, protože žáci primárního vzdělávání jsou dostatečně připraveni

na kreativitu a formuje to jejich osobnost. Poznají tak sami sebe a rozvinou strategické myšlení. Jinými slovy, uvažování, které pomáhá efektivně řešit různé problémy současnosti, aby se připravili a byli kompetentní na ty budoucí (Melián et al., 2020). Níže jsou popsány dva didaktické návrhy na využití GBL ve vysokoškolském vzdělávání pro práci se sociálně-ekologickými problémy.

Tabulka 5: Příklad 1 – Strategie učení hrou

Návrh sociálně-environmentální deskové hry		
<p>Cíl: Vytvořit deskovou hru, která pomůže v práci se žáky základní školy v oblasti socio-environmentálních témat. Na jedné straně je v rámci této metodické strategie důležité pracovat s klíčovými aspekty deskových her, tedy co desková hra představuje, jaké prvky ji tvoří, jaké typy her již existují a která z nich nejlépe odpovídá zvolenému tématu. Na straně druhé je třeba vybrat aktuální socio-environmentální problém, který je relevantní pro cílovou skupinu. Tento problém bude následně analyzován z hlediska příčin a důsledků a jeho zpracování bude probíhat formou deskové hry, kterou žáci v rámci výuky vytvoří.</p>		
<p>Obrázky</p>		
		
<p>Průběh:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvoření pracovních skupin po 4–5 studentech a výběr sociálně-ekologického problému, který je pro pracovní skupinu relevantní. 2. Vyhledání informací o problému a stanovení cílů a vzdělávacího obsahu, na kterém se bude ve třídě pracovat. 3. Identifikace součástí a zvláštností deskových her (komponenty, dynamika hry, konečný cíl, pravidla atd.). 4. Navrhování deskové hry. Může se jednat o adaptaci již existující hry nebo o zcela novou hru. Je třeba zvážit věk a počet hráčů, zda bude soutěžní, nebo kooperativní, jaký vzdělávací obsah bude rozvíjen, definovat pravidla hry a způsob dosažení vítězství. 5. Testování hry a její analýza s cílem předložit návrhy na zlepšení. 6. Posouzení a vyhodnocení, do jaké míry hra reaguje na vybraný sociálně-ekologický problém. 		

Tabulka 6: Příklad 2 – Strategie učení hrou

Super Mario		
Cíl: <p>Hlavním cílem této aktivity je hrou formou a prostřednictvím metodiky GBL zpracovat obsah uvedený v textu „Actividades para enseñar las sociedades actuales e históricas“ [Aktivity pro výuku historických a současných společností] (Estepa, 2007). Tento text představuje různé typy aktivit, které jsou vhodné pro práci s obsahem předmětu „Conocimiento del Medio Natural, Social y cultural“ [Znalost přírodního, sociálního a kulturního prostředí] vzdělávacího stupně Základní vzdělávání. Za tímto účelem bylo navrženo několik aktivit ve formě pracovních koutků, které jsou zasazeny do kontextu videohry Super Mario Bros©.</p>		
Obrázky		
		
		
Průběh: <p>Tato aktivita byla navržena pro šest pracovních center, která simulují různé světy z videoher ze série Super Mario Bros ©: Yoshi's Island; Bowser's World a Luigi's Mansion.</p> <p>V každém z těchto světů můžete pracovat s různým vzdělávacím obsahem, jako např:</p> <ul style="list-style-type: none">• Podpora spolupráce a týmové práce prostřednictvím hry na židli (Království tučňáků) a hry na láhve (Ostrov Yoshi) s cílem zlepšit schopnost týmové práce, sdílení nápadů a podpory spolupráce.• Integrace kurikulárních obsahů. Využití hry s abecedou (Houbové království) a mapy Mario Bros (Království Donkey Kong) se záměrem, aby si žáci osvojili kurikulární obsah prostřednictvím tematických a herních aktivit.		



- Podněcování kreativity a vyjadřování prostřednictvím hry na lahve (Yoshiho ostrov) a továrny na příběhy (Pouštní svět). Cílem je podpořit kreativitu a vyjadřování prostřednictvím tvorby příběhů a dramatizací.
- Rozvoj pozorovacích a analytických dovedností využitím genealogické krabice (Pouštní svět a Království Donkey Kong). Aktivita je určena ke zlepšení schopnosti pozorovat, třídit a analyzovat informace. Podporuje mluvenou komunikaci a aktivní naslouchání hry na židli (Království tučňáků) a hry na láhve (Yoshiho ostrov). Zlepšuje ústní komunikační dovednosti a schopnost naslouchat a řídit se pokyny.
- Podporuje organizaci a plánování: Ve všech *světech* prostřednictvím rozvoje organizačních a plánovacích dovedností a zvládním přechodů mezi činnostmi.
- Propojení vzdělávacího obsahu s aktuálními událostmi. Prostřednictvím hry s abecedou (Houbové království) propojit vzdělávací obsah s aktuálními událostmi, aby se zajistila relevance a kontext.

2.3.4 Učení prostřednictvím pomoci druhým – Service-learning

Service-learning umožňuje studentům přetvářet a zlepšovat realitu, čímž podporuje udržitelný rozvoj v některých jeho dimenzích. Service-learning je skutečně rozvojovým modelem. Je to typ učení založený na zkušenosti, který posiluje jak získávání znalostí, tak sociální angažovanost. Aby učení a rozvoj kompetencí měly smysl, musí zahrnovat reflexi, kritiku a hodnocení. Jde o metodiku, která má také důležitý vliv na efektivní rozměr těch, kteří se jí účastní (Lanthen et al., 2011; Sivek, citováno v Tilbury, 2011; Aramburuzabala et al., 2015; Murga-Menoyo, 2015; Collazo a Gelli, 2017; Miňano 2019).

Service-learning je metodologická strategie, která se shoduje s přístupem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání (EHEA) a staví studenta do centra učení a profesora do role průvodce či společníka tohoto procesu (Campo, 2014). Spočívá v tom, že vysokoškolští studenti poskytují službu komunitě, řeší skutečnou neuspokojenou potřebu a vytvářejí symbiózu nebo vzájemnou spolupráci: studenti se podílejí na „autentické“ vzdělávací zkušenosti související s cíli a obsahem studijních programů a společenský kolektiv má z vyvinuté činnosti prospěch (Battle, 2014). Níže jsou uvedeny dvě zkušenosti s výukou služeb, kdy se vysokoškolští studenti podíleli na skupinové organizaci aktivit ve střediscích základního vzdělávání.

Tabulka 7: Příklad 1 – Strategie učení prostřednictvím služby druhým – „service-learning“

Mujeres Aconcencia – Science Fair and Gender (Ženy ve vědě – veletrh Věda a gender)	
Cíl: Tato aktivita souvisí s cílem 5 SDG – „Rovnost žen a mužů“ a je zasazena do kontextu předmětu Didaktika experimentálních věd, 2. ročník oboru Primární pedagogika. Cílem projektu „Mujeres Aconcencia“ je zrovnoprávnit výuku a učení přírodních věd, překonat genderové stereotypy a zviditelnit ženy jako reference ve vědeckých povoláních dívek a chlapců.	
Obrázky	
 A photograph showing a group of children gathered around a table at what appears to be a science fair or exhibition. They are looking at and interacting with various items on the table, including bottles and containers.	 A photograph of a classroom setting. A teacher is standing at the front of the room, facing a group of students who are sitting on the floor or at desks, listening to a presentation or lesson.
Průběh:	
Fáze 1: Zahájení projektu a probuzení zájmu u účastníků Projekt začíná otázkou: Kdo by mohl uvést jména tří vědců? Na tuto otázku se obvykle odpovídá stručně, uváděna jsou především známá jména, jako: Newton, Einstein nebo Voltaire. Odlišná je ale odpověď na otázku: „Mohli byste uvést jména tří vědkyň?“, téměř vždy je odpovědí pouze jediné jméno – Marie Curie. Od tohoto prvního relevantního faktu se pak odvíjí úvaha o tom, proč existuje tento rozdíl ve znalostech jmen vědkyň a vědců v dějinách vědy a v současnosti. Závěrem je, že znalosti o podstatě a historii vědy nejsou dostatečné a jsou zkresleny genderovou nerovností. V tomto bodě by si studenti měli uvědomit nesrovnalosti a pocítit potřebu je, jako budoucí učitelé přírodních věd, napravit.	
Fáze 2: Návrh výzkumu Studenti se rozdělí do pracovních skupin a provedou rešerši o životě a práci vědkyně z historie nebo ze současnosti podle vlastního výběru. Při výzkumu postupují podle této osnovy:	
a) Zkoumají životopis a přínos pro vědu vybrané vědkyně.	
b) Pátrají po obtížích, kterým jako žena musela čelit, a které ovlivnily její práci.	
c) Na tomto základě vypracují pro žáky základních škol návrh na popularizaci práce této vědkyně. Navrhuje se postupovat podle vědecké metody: definice výzkumného problému/otázky, stanovení předpokladů/formulace hypotéz, plánování výzkumu, návrh experimentu, vypracování a závěry.	
d) Vypracování populárně-vědeckého videa na základě provedené práce.	

- e) Studenti mají jeden měsíc na vypracování této práce a prezentaci své práce ve formátu videa, o kterém budou diskutovat jejich spolužáci s návrhy na zlepšení.

Fáze 3: Prezentace projektů

Ve třetí fázi projektu studenti prezentují své projekty na vědeckém veletrhu „Ženy ve vědě“, který se koná v rámci Mezinárodního dne žen a dívek ve vědě koná na dvou školách ve městě Seville. Prostřednictvím své práce představily 14 vědkyň více než 600 dětem v předškolním a základním vzdělávání a také výzvy, kterým čelí kvůli tomu, že jsou ženy.

Tabulka 8: Příklad 2 – Strategie učení prostřednictvím služby druhým – „service-learning“

Dobrodružství v říši divů

Cíl:

Den v říši divů přispívá zejména k naplňování cílů 3 a 4 udržitelného rozvoje: Zdraví a pohoda a Kvalitní vzdělávání a je zasazen do kontextu předmětu Pohybově-rekreační aktivity v přírodě, pro 4. ročník předmětu Prvouka. Uvedené cíle SDG jsou podporovány prostřednictvím dobrodružného dne, který připraví studenti učitelství v mateřské a základní škole. Cílem je zprostředkovat žákům nezapomenutelný zážitek z výuky a z učení prostřednictvím dobrodružství. Příběh, který celý den prožívají jak pořádající studenti, tak žáci školy, umocňuje imaginární dobrodružství, účastníci si užívají vzdělávací aktivity v přírodě, ve škole a přijímají výzvy v aktivitách koncipovaných s prvky nejistoty. Projekt byl již pětkrát realizován, což umožnilo vyvíjet a testovat nové návrhy, stejně jako měnit narativ a prostory působení (uvnitř a vně školy) a také reflektovat klíčové prvky při navrhování dobrodružného dne a jejich šíření (Caballero-Blanco et al., 2018; LópezBorrero a Caballero-Blanco, 2022).

Obrázky



Průběh: Projekt je rozdělen do tří fází.

Fáze 1: Plánování dobrodružného dne

Plánování a příprava dobrodružného dne trvá asi tři týdny. V rámci předmětu „Pohybové-rekreační aktivity v přírodě“ připravují učitelé společně se studenty jednotlivé části programu a rozpracovávají je do konkrétní podoby. K tomu je nutné, aby studenti absolvovali více než polovinu témat předmětu, aby získali řadu potřebných poznatků.

Nejdříve je v seminářích prezentována možnost realizace aktivity. Jakmile se studenti rozhodnou pro účast, jsou jim představeny předchozí zkušenosti a stanoveny klíčové prvky pro koncipování zážitkového dne a informace o kontextu intervence (popis školy, zúčastněných žáků, dostupného materiálu atd.).

Hlavní úlohou vysokoškolského pedagoga je naplánovat základní koncepci dobrodružného dne – stanovit cíle, popsat kontext intervence a navrhnout vhodné, poutavé a realizovatelné příběhové linie. Na tomto základě pak studenti navrhují jednotlivé úkoly, vytvářejí potřebné materiály, podílejí se na tvorbě herních mechanismů a hledají způsoby, jak vyprávěný příběh do aktivit smysluplně začlenit. Uvádíme zde klíčové prvky, které je třeba vzít v úvahu při koncipování programu dobrodružného dne:

- Stanovení výchovně-vzdělávacích cílů.
- Charakteristika účastníků, cílové skupiny.
- Výběr příběhu a společného tématu, které odpovídá cílům a účastníkům.
- Vymezení denní doby a prostoru pro akci.
- Stanovení sledu činností, které mají účastníci vykonat a stejně tak i popsat dosažené úspěchy, body nebo odznaky.
- Vytvořit výzvy, které integrují příběh a cíle hry.
- Navrhnout a vytvořit fyzické komponenty s estetickým ztvárněním, které odpovídá zvolené příběhové linii.

Fáze 2: Intervence ve škole/vzdělávacím centru

Dobrodružný den s názvem „Pangea: Pohni se a sjednotíme svět“ se uskutečnil v listopadu 2022 ve škole CEIP Divino Salvador v Corteganě (Huelva). Jde o centrum umístěné na venkově, které realizuje projekt zaměřený na návrat přírody na školní hřiště jako prostoru pro učení venku. Do projektu se zapojili všichni žáci školy – celkem 110 dětí z mateřské školy a 240 žáků základní školy. Proto byla aktivita organizována paralelně ve dvou dnech, aby se příběh a výzvy přizpůsobily oběma vzdělávacím stupňům, závěr dne byl pro obě skupiny společný.

Fáze 3: Reflexe a hodnocení

Po uskutečnění dobrodružného dne je reflexe klíčovým momentem pro naplnění formativního cíle (a tedy i pro integraci výše zmíněného metodického pilíře zážitkového učení). Umožňuje totiž odhalit, jaké poznatky si studenti osvojili, což je zásadní pro rozvoj meta-kognitivních dovedností.

V teoretické části byly po zážitkovém dni provedeny následující aktivity:

Aktivita 1: Zamyslete se individuálně nad různými body zájmu a zapište je na plakát, který bude vyvěšen na společném panelu zavěšeném v různých částech učebny. Studenti si pak prohlédnou odpovědi svých spolužáků a pak o nich společně diskutovat. Vyučující navrhněte k zamyšlení tato témata:

- Co nejdůležitějšího jste se naučili?
- Který pozitivní aspekt považujete za nejdůležitější?
- Který aspekt je podle vás třeba upravit, zlepšit nebo změnit?
- Jaký význak má tato aktivita pro vaše vzdělávání?

Aktivita 2: Individuální reflexe různých bodů zájmu prostřednictvím studentského deníku „Cesta za dobrodružstvím“.

2.3.5 Outdoorová edukační praxe

Po staletí byla příroda pro člověka hlavním prostředím pro učení. Mnoho pedagogických směrů v průběhu historie poukazovalo na vzdělávací potenciál přírody, zejména jako na výjimečný kontext pro rozvoj dětí a mládeže prostřednictvím pohybu. Mezi tyto myslitele patří například Montaigne, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Amorós, Hébert a další (Pérez a Caballero-Blanco, 2009).

Přesto, že v současné době mnozí odborníci z oblasti vzdělávání a výzkumu, stále poukazují na pedagogickou hodnotu přírody (Caballero, 2014), je vzdělávací realita mnoha dětí, mládeže i dospělých taková, že existuje jen málo příležitostí pro vzdělávání v přírodě. To spolu se společností, která prosazuje život ve městech, sedavý způsob života a využívání nových technologií jako prvku trávení volného času, znamená odtržení od přírody, které Richard Louv nazývá přírodním deficitem (Fréire, 2014; Sáez et al., 2017).

Na podporu využívání přírody a venkovního prostoru jako vzdělávacího kontextu zavedli Caballero-Blanco a Lasaga-Rodiguez (2021) termín Outdoor Educational Practices (outdoorová edukační praxe, španělsky Prácticas Educativas al Aire Libre – PEAL), který „...zahrnuje všechny ty iniciativy se vzdělávacím záměrem, které jsou realizovány se studenty venku“. Podle této definice mohou být tyto praktiky prováděny buď na školním hřišti nebo v jakémkoli

venkovním prostoru, který škola může mít (zahrady, odpočinkové zóny, lavičky apod.), nebo v jakémkoli jiném prostředí mimo školu (park, náměstí, venkovní sportoviště atd.). Dva požadavky, které určují, zda provádíme PEAL, jsou tedy tyto: že mají vzdělávací účel a že jsou prováděny venku.

PEAL představuje kontext s velkou vzdělávací hodnotou, který umožňuje přispět k dosažení účelu vzdělávání v různých vzdělávacích etapách, stejně jako kompetencí pro život a zejména pro udržitelnost (Freire, 2014; Bilton et al., 2017). Z přístupu dobrodružné pedagogiky (Caballero-Blanco et al., 2020) vyplývá řada charakteristik, které je třeba začlenit do návrhu outdoorových aktivit a aktivizovat tak motivaci účastníků. Tyto charakteristiky jsou shrnuty v tabulce 9 na obrázku 2.

Tabulka 9: Vysvětlení charakteristik pro aktivity (Caballero-Blanco et al., 2020)

Výzva	Aktivita představuje výzvu, kterou mají účastníci překonat, přizpůsobenou jejich schopnostem. Žák musí problém vyřešit na základě vlastní zkušenosti.
Dějová linka (spojovací prvek)	Poskytnutí aktivity s prvkem, jímž jsou úkoly navzájem propojeny. To vnáší do procesu smysl a vytváří prostředí vhodné pro kreativitu, představivost a zapojení.
Spolupráce	Spolupráce pro dosažení společného cíle je nutná pro překonání výzvy. Každý se musí zapojit a převzít roli, v níž se cítí dobře a která posiluje jeho osobní identitu.
Otevřené úkoly	Úkoly musí být jednoduché, s jednoduchými pravidly, snadnou organizací a s více řešeními, integrujícími nejistotu, aby se podpořilo zkoumání, tvořivost a experimentování.
Globálnost	Aktivita zapojuje účastníky globálně na intelektuální, fyzické, sociální a především na emocionální úrovni. Je nezbytné, aby se zážitek internalizoval a stal se vzdělávacím.
Svoboda	Ponechání prostoru pro svobodu v aktivitách umožňuje účastníkům cítit se uvolněně (přebírání různých rolí) a dává jim možnost rozhodovat (což ovlivňuje odpovědnost a samostatnost).
Autentičnost	Činnosti musí být zážitkové, mít skutečný smysl, propojovat zájmy, zkušenosti a souvislosti.

Průběh:

Aktivita probíhá ve dvojicích, které mají za úkol vytvořit orientační trasu a odpovědět na řadu otázek, což jim umožní poznat prvky přírodního a kulturního dědictví místa, kde se nacházejí.

Následují informace, které studenti dostanou na začátku aktivity spolu s mapou a kompasem. „Zakázaný les je kouzelný prostor nedaleko bradavického hradu, který skrývá mnohá tajemství. Nastal den, kdy do něj můžete vstoupit, ale buďte opatrní, dělejte to ve dvojicích a za denního světla, jinak pro vás bude obtížné odhalit některá tajemství. Abyste prošli bezpečně, musíte se řídit orientační trasou v řadě, to znamená, že začnete u výchozího trojúhelníku a budete hledat záchytná stanoviště ve stanoveném pořadí, od 1 do 14. Pak se vydáte na cestu, která vás zavede do lesa. Na každém stanovišti najdete potřebné informace k zodpovězení položených otázek. Kromě toho musíte na dvou stanovištích pořídít skupinovou fotografii a vložit ji na konec tohoto kontrolního listu. Zapište si, ve kterých prvcích legendy se nacházejí majáky záhad, které je třeba vyřešit. Hodně štěstí a příjemnou zábavu.“

Tabulka 11: Příklad 2 – Outdoorová edukační praxe**Vzdělávací úniková hra na téma udržitelný rozvoj****Cíl:**

Získat znalosti o udržitelném rozvoji (Sustainable Development Goals – SDGs).

Rozvoj týmové spolupráce a komunikativní dovedností.

Účast s na aktivitách s respektem, pozorností a zvědavostí, empatie s ostatními účastníky a učiteli.

Obrázky**Průběh:**

Studenti se rozdělí do šesti skupin po třech až pěti osobách a identifikují se s různými oblastmi světa (Evropa, Afrika, Jižní Amerika, Antarktida, Oceánie a Asie). Mají hodinu na otevření truhly a vyřešení závěrečné výzvy.

Příběh je zasazen do Organizace překvapujících budoucích učitelů, kteří budou bojovat za dosažení Cílů udržitelného rozvoje (SDGs). Co dodává dobrodružství více fantazie, je rozvíjení narativu prostřednictvím herních prvků, postav, průvodce, účastníků atd.

2.3.6 Projektové učení (Project Based Learning – PBL)

Projektové učení nebo badatelsky orientované učení v podstatě odkazuje na počátek procesu konstrukce znalostí, který je zaměřený na bádání a výzkum a na rozvoj vědeckých kompetencí a vychází z problematických, kontroverzních nebo konfliktních situací. Výzkum zaměřený na sociálně-životní problémy jako činitel podporující školní a sociální učení se ukazuje jako značně relevantní a smysluplný pro proces konstrukce znalostí, protože vychází z reality (Ruiz-Morales a Ferreras-Listán, 2018).

Nejprve je důležité popsat výzkumný problém, generovat otázku, která je relevantní pro žáky a jejich proces učení. Zajímavé může být nastolení dalších otázek, které souvisejí s hlavní otázkou a které slouží jako schéma hlavních a dílčích výzkumných problémů. Pokud jde o hlavní problém, studenti jsou vyzváni, aby navrhli hypotézy, nebo jednoduše, aby formulovali otázku, která povede k hledání informací. Na tomto místě je zajímavé vysvětlit kroky výzkumného procesu a jejich časové rozvržení: a) vyhledávání informací a definování nástrojů pro vyhledávání k problému a dílčím problémům; b) systematizace nebo uspořádání informací; c) prezentace výsledků a diskuse o výsledcích; d) ověření hypotéz a závěrů.

Dalším zajímavým nástrojem pro oživení výuky metodou projektového učení (PBL) je zapojení studentů/žáků na začátku vzdělávání do role analytiků reality, protože přírodní vědy mají v procesu vytváření poznání a porozumění jevům aplikovaný charakter.

Analýza socio-environmentálních konfliktů (SCA z anglického Socio-environmental Conflict Analysis) je jednoduchý nástroj, který se snaží zaměřit pozornost na různé prvky, jako je:

- kontext, ve kterém konflikt vzniká,
- aktivní a pasivní subjekty,
- příčiny (původ),
- samotný konflikt a problém (důsledky nebo následky),
- přímé a strukturální (nepřímé) násilí,
- alternativy a možnosti řešení konfliktu (Ruiz-Morales, 2021).


Tento nástroj slouží k analýze problémů světa a procesů participace, které souvisejí s kontroverzními skutečnostmi a které se později mohou stát tématem výzkumu v rámci projektového vyučování. Výsledkem výzkumného projektu a/nebo analýzy sociálně-environmentálních konfliktů může být návrh a rozvoj „komunitních projektů“ zaměřených na cíle udržitelného rozvoje. Ty mohou obsahovat několik prvků jako součást osvětové kampaně prezentující výsledky projektového vyučování nebo analýzy sociálně-environmentálních konfliktů. Může se také jednat o střednědobé až dlouhodobé akce, které zaberou celý školní rok, kdy se žáci učí navrhovat akce různého charakteru.

Pro tyto strategie a techniky je charakteristické, že studenti jsou subjekty a hlavními aktéry procesu učení a že jsou zaměřeni na realitu; slouží k porozumění a schopnosti jednat.

Tabulka 12: Příklad 1 – Projektové učení

Učení bádáním	
Cíl: Navrhnout, vypracovat a sdělit výsledky výzkumného projektu týkajícího se kontroverzní skutečnosti relevantní pro studenty vysokých škol a dalších stupňů vzdělávání.	
Obrázek	
	
Průběh: Je navrhován ekosociální výzkumný proces, který se týká sociálních hnutí, cílů udržitelného rozvoje (SDGs) a historické paměti. Nejprve se zvolí socio-environmentální problém, na který se výzkum zaměří. Od tohoto bodu lze postupovat dvěma způsoby s realizací klasického výzkumného projektu s následujícími fázemi: definice hlavního a dílčích výzkumných problémů, konkretizace cílů, plánování a rozvržení jednotlivých fází, stanovení výchozích hypotéz, počáteční rešerše, návrh výzkumných nástrojů, provedení terénního výzkumu, uspořádání a systemizace informací (dat), analýza dat, zpracování výsledků a diskuse, vypracování závěrů a nakonec vypracování výzkumné zprávy a prezentace. Pro vypracování první aktivity je také možné využít sociálně-environmentální analýzu konfliktu (ACS), jednoduchý nástroj, který se snaží zaměřit pozornost studentů na různé prvky, jako jsou: kontext, ve kterém se konflikt vyskytuje, aktivní a pasivní subjekty, příčiny (původ), konflikt, problém (účinky nebo důsledky), přímé a strukturální (nepřímé) násilí, alternativy a vedení konfliktu (Ruiz-Morales, 2021). V rámci pokračování ekosociálního výzkumného projektu jsou studenti na závěr požádáni, aby analyzovali školní koncepce týkající se zvoleného problému, jejich souvislosti s vzdělávacím kurikulem a nakonec zpracovali didaktický návrh.	

Tabulka 13: Příklad 2 – Projektové učení

Nesdílím konzumní způsob života (Al consumo no me sumo)	
Cíl: Navrhnout akční projekt v univerzitní komunitě v souvislosti s cíli udržitelného rozvoje spojenými s používáním mobilních telefonů. Podpora udržitelného a uvědomělého používání mobilních telefonů v univerzitní komunitě.	
Obrázky	
	
Průběh: Na fakultě byl navržen a vypracován akční projekt, který byl zakončen kampaní s názvem: „Nenechte se znehybnit mobilním telefonem, konzumujte zodpovědně“. Za tímto účelem studenti navrhli interaktivní plakáty založené na posloupnosti otázek zpracovaných v procesu studia sledovatelnosti, v němž pracovali na propojení jednotlivých cílů udržitelného rozvoje a jejich vztažení k různým momentům sledovatelnosti mobilních telefonů. Celkem bylo zveřejněno 15 plakátů. Použité mobilní telefony byly shromážděny a darovány nevládní organizaci na ekologické účely. Kampaň byla také propagována na Instagramu #alconsumonomesumo_.	

Seznam literatury

- Battle, R. (2014). La evolución del aprendizaje-servicio en España. *Cuadernos de pedagogía*, (450), 57–59.
- Bilton, H., Bento, G. y Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Caballero-Blanco, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas en el medio natural. *Tándem*, 45, 42–52.
- Caballero-Blanco, P., Domínguez-Carrillo, G., Miranda-Fontán, M. J. & Velo-Camacho, C. (2018). Jornada de aventura superheroes en la ecoescuela: una experiencia de aprendizaje servicio para conectar la universidad y el colegio. *EmásF*, 54, 114–123.
- Caballero-Blanco, P. & Lasaga-Rodríguez, M. L. (2021). *The Outdoor Education Practices (OEP) in the Development of Sustainable Behaviours*. In Saúde, S., Raposo, M. A., Pereira, N. & Rodrigues, A. I. (pp. 306–326). IGI Global, DOI: 10.4018/978-1-7998-4402-0.ch015

- Caballero-Blanco, P., Velo-Camacho, C., & García-Mullois, J. A. (2020). La pedagogía de la aventura: Modelo pedagógico emergente para aprender a través de la aventura. In B. J. Sánchez-Alcaráz, A. Valero, D. Navarro, & J. A. Merino (Coords.), *Metodologías emergentes en educación física* (pp. 187–204). Wanceulen.
- Campo, L. (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de los proyectos. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Carbó García, J. R., Rivas Gutiérrez, P., Sesé, J. M., & García Hourcade, J. J. (2015). Estudio de juegos de mesa como recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales y humanidades. In J. J. Ortiz González & A. González Baidez (Eds.), *La universidad como comunidad de innovación y cambio* (pp. 73–82). Fundación Universitaria San Antonio.
- Chen, M. P., & Wang, L. C. (2009). The effects of type of interactivity in experiential game-based learning. In *Learning by playing. Game-based education system design and development: 4th International Conference on E-Learning and Games, Edutainment 2009* (pp. 273–282). Springer.
- Cooper, D. F., & Klein, J. (1980). Board wargames for decision-making research. *European Journal of Operational Research*, 5(1), 36–41.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Díada.
- Fréire, H. (2014). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.
- Iglesias Amorín, A., (2022). Aplicación de los juegos de mesa a la enseñanza de la Historia. *Clio. History and History Teaching*, 48, 26–49. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486981
- Jurado Jiménez, M. D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* 24, (173–200). <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10690>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- López-Borrero, E. & Caballero-Blanco, P. (2022). *Gamificando una jornada de aventura*. *Tándem*, 77, 61–70.
- López Polo, E., y Sotoca Orgaz, P. (2019). El catán motriz: un juego de mesa con movimiento para educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, (56), 30–43.
- Mateo Gómez, A. (2020). El uso de juegos de mesa estratégicos para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. Una experiencia erasmus. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2, 1–13.
- Melián Melián, A., Lucero Baldevenites, E. V., Rodríguez Paz, E., Morales de Francisco, J. M., y Santana Pérez, A. M. (2020). Los juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento estratégico. En *Libro de Actas de las VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 365–368). ATETIC. <http://hdl.handle.net/10553/76563>
- Melián Melián, A., Lucero Baldevenites, E. V., Rodríguez Paz, E., Morales de Francisco, J. M., & Santana Pérez, A. M. (2020). Los juegos de mesa como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento estratégico. En *Libro de Actas de las VII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 365–368). ATETIC. <http://hdl.handle.net/10553/76563>

- OECD (2017). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. OECD.
- Rivero García, A., Hamed Al-Lal, S., Cattani Delord, G. C., & Porlán Ariza, R. (2020). Las concepciones de docentes universitarios de ciencias sobre los contenidos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 38(3), 15–35.
- Ruíz Morales, J. (2017). ¿Qué importancia tiene trabajar el conocimiento de uno mismo y del grupo en la implementación de la didáctica de las ciencias sociales?. *En IV Jornadas de Formación e Innovación Docente* (980-993), Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). <https://idus.us.es/handle/11441/131648>
- Ruiz-Morales, J. (2018). Trabajando a partir de conflictos socioambientales de nuestro mundo: retos para la sostenibilidad curricular y oportunidades para la Didáctica de las Ciencias Sociales. In *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1061–1070). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf>
- Ruiz-Morales, J. (2021). Análisis de conflictos socioambientales: la didáctica de las ciencias sociales ayuda a conocer, comprender y actuar en las realidades. In *Investigación y metodologías en la enseñanza de las ciencias* (pp. 493–504). Educación Editora.
- Ruiz-Morales, J., & Ferreras-Listán, M. (2018). Los problemas socioambientales como motor de aprendizaje en la investigación escolar. In *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 457-468). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/716952.pdf>
- Sáez, J., Tornero, I. y Sierra, A. (2017). Ocho razones para fomentar el aula naturaleza desde la educación física. *Cuadernos de pedagogía*, (479), 48–51.

2.4 Návrh metod integrace outdoorové a environmentální edukace na Univerzitě Palackého v Olomouci v České republice

Propojení outdoorových aktivit a environmentální výchovy je důležitou a účinnou metodou edukační praxe, díky níž je možné u žáků podporovat povědomí o životním prostředí, ekologických problémech a udržitelném rozvoji. V této kapitole představujeme vybrané příklady praktického uplatnění propojení výše uvedených oblastí v různých kontextech. Vybrali jsme aktivity, které byly realizovány v rámci výuky na všech školních úrovních, od základních škol až po aktivity, které jsou součástí odborné přípravy budoucích pedagogických pracovníků na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

2.4.1 Jaro venku

Vedení: Michaela Tomášková, Eva Zamouřilová a Andrea Kynclová (Základní škola Milovice u Hořic, <https://www.miloviceuhoric.cz/zivot-v-obci-1/skola/>)

Délka aktivity: 2 hodiny

Studijní obor a ročník: žáci I. stupně základní školy 6–9 let (ISCED 1)

Počet účastníků: 15

Hlavní cíl

Popsat a objasnit žákům změny v jarní přírodě prostřednictvím pozorování, dokumentace a kreativních výtvarných technik. Podpořit vztah k ochraně přírody, rozvoj environmentální gramotnosti. Využití přírodních materiálů, činností v přírodě – práce v „přírodní“ laboratoři.

Dílčí cíle

Identifikovat jarní druhy rostlin a živočichů, pojmenovat je, popsat rozdíly v jejich stavbě. Praktické pozorování a jeho dokumentace, nalezené a určené druhy jarních rostlin a popsat jejich stanoviště.

Vytvořit koláž s využitím nalezených rostlin, podpořit a rozvíjet kreativitu žáků.

Očekávané výsledky

Znalosti: rozeznání a pojmenování rostlinných druhů, popis jejich stanoviště.

Dovednosti: vytvořit koláž z přírodních materiálů nalezených v okolí školy, naučit se používat nástroje a techniku pro pozorování přírody, např. lupy.

Sociální kompetence: spolupráce, kritické myšlení, diskuse, (sebe)reflexe.

„Zelené“ znalosti a dovednosti (Green skills): pozorování rostlinných druhů a popis jejich stanoviště, zapamatování si názvů rostlinných a živočišných druhů v daném prostředí, pochopení změn v jarní přírodě.

Metody a formy práce

Metody: vysvětlování, instruktáž, pozorování, spolupráce, rozvoj kreativity – Land Art, samostatná práce.

Formy: frontální, skupinová, individuální.

Učební pomůcky: kartonový rámeček pro koláž, tužky a pastelky, pozorovací lupy, učebnice, mobil.

Organizační činnost učitele: vedení výuky ve třídě a v okolí školy, zajištění pomůcek, zadávání úkolů, hodnocení dílčích úkolů, hodnocení a zpětná vazba, zajištění bezpečnosti žáků.

Průběh aktivity

Úvod (15 minut)

Motivační rozhovor se žáky o dění v jarní přírodě (např. kvetení rostlin, návrat stěhovavých ptáků, probouzení hmyzu). Vysvětlení cílů a aktivit projektu. Rozdělení do skupin 2 – 3 žáků.

Outdoorové aktivity v okolí školy (50 minut) – přírodní laboratoř (školní zahrada, park, les v okolí školy)

Hledání a identifikace různých druhů rostlin a živočichů. Dokumentace pozorovaných rostlin a živočichů – kresba, fotografie, zaznamenávání pozorování na pracovních listech. Vytvoření koláže z nasbíraných přírodnin – Land Art (obr. 1).

Prezentace výsledků aktivity (20 minut)

Každá skupina představí své nálezy, průběh pozorování a vytvořenou koláž spolužákům.

Závěr (5 minut)

Shrnutí hlavních poznatků a reflexe aktivit, zpětná vazba, evaluace.

Shrnutí

Tento krátkodobý projekt je určený žákům prvního stupně základní školy ve věku 6 – 9 let a je součástí celoročního školního projektu „Čtvero ročních dob“. Je zaměřen na podporu environmentální gramotnosti a na rozvoj kreativity. Aktivity probíhaly venku v okolí školy v tzv. Přírodní laboratoři. Žáci pozorovali jarní druhy rostlin a živočichů a svá pozorování dokumentovali. V průběhu projektu byla využita výtvarná technika Land Art.

Metodický a didaktický komentář

Jde o příklad krátkodobého projektu s environmentální tematikou, založený na integraci předmětů přírodopisu a výtvarné výchovy s využitím outdoorových aktivit. Z metodického hlediska jde o vhodné zahrnutí průřezového tématu environmentální výchova do výuky na prvním stupni základní školy.

Obrázek 1: Koláže vytvořené žáky v průběhu projektu



Foto: Andrea Kynclová, ZŠ Milovice u Hořic, <https://www.miloviceuhoric.cz/zivot-v-obci-1/skola/zakladni-skola/fotogalerie/skolni-rok-2022-2023/jaro-venku-1722cs.html>

2.4.2 Putování Českou Kanadou. Enviromentální edukace v přírodě

Vedení: Bc. Karel Burian (Sociální pedagog – specializace Prevence sociálně patologických jevů)

Délka konání: 3 dny

Studijní obor a ročník: klienti výchovného ústavu ve věku 14–18 let (ISCED 3)

Počet účastníků: 6–8

Hlavní cíl

Seznámit klienty s přírodním prostředím prostřednictvím putování, poznávacích aktivit, her a relaxačních technik. Objasnit propojení ekosystémů v jeden celek, kdy i ten nejmenší organismus

je jeho nepostradatelnou součástí. Pomoci klientům pochopit, že příroda je území klidu, vše poskytující i nezkrotné místo, něco, před čím je třeba mít pokoru.

Dílčí cíle

- Zapamatovat si názvy bylin a dřevin na trase putování (les, louky, pastviny), umět určit základní druhy.
- Pozorovat hospodářských zvířat, objasnit význam jejich chovu.
- Diskutovat o rozložitelnosti materiálů, pochopení významu a nutnosti třídění odpadu a recyklace.
- Pozorovat živočichů (hmyzu) v ekosystému, či alespoň stop jejich činnosti (mraveniště, stavby, hierarchie kolonie; brouci) s využitím pozorovacích lup.
- Vysvětlit problematiku pěstování monokulturních lesů a její důsledky demonstrovat na příkladu kůrovcové kalamity.

Očekávané výstupy

Znalosti: názvy rostlinných a živočišných druhů, podstata recyklace, způsob nakládání s odpady, ochrana přírodního prostředí, znečištění vody, ochrana vodních zdrojů s pitnou vodou.

Dovednosti: pobyt v přírodě, tábornické dovednosti, pohyb v terénu.

Sociální kompetence: spolupráce při plnění zadaných úkolů, kritické myšlení, diskuse.

„Zelené“ znalosti a dovednosti: pozorování v přírodě, zapamatování názvů základních rostlinných a živočišných druhů v daném prostředí, schopnost objasnit podstatu a příčiny kůrovcové kalamity, pochopení nutnosti třídění odpadu.

Metody a formy práce

Metody: využití pedagogiky zážitku, diskuse, pozorování, analýza problémů, hra, kooperace

Formy: skupinová, individuální.

Učební pomůcky: cely, batohy, spací pytle, karimatky, vhodný oděv a obuv podle počasí, ešusy, psací potřeby, poznámkové bloky, hygienické potřeby, pracovní rukavice, pozorovací lupy, potraviny.

Organizační činnost učitele: vedení akce, naplánování trasy, zajištění pomůcek, potravin, zadávání, hodnocení dílčích úkolů, reflexe a evaluace akce, dozor a dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků

Průběh aktivity

Den první

Na počátku putování je nutná kontrola vybavení účastníků, odebrání zbytečností a doplnění potřebných věcí. Účastníci se vydají autem do vesnice Lomy, která leží na okraji České Kanady, příhodně u stanice úzkokolejné tratě. Následuje první úkol, a to zapamatování si a pojmenování

co největšího počtu druhů flóry na trase k první zastávce cesty. Skupina se volným tempem vydá přes louky a pastviny, účastníci si opakují názvy běžných druhů rostlin, poznatky o pasoucím se dobytku, významu jeho chovu. Obědová pauza se protká dotazy na zadaný úkol, vyhodnocuje se znalost i paměť dětí či skupinek dětí, odměnou jsou drobné sladkosti. Po obědě následuje diskuse o rozložitelnosti materiálů a nutnosti třídění odpadu. Dalším úkolem je pozorování živočichů, či alespoň stop jejich činnosti. Při nalezení mravenišť většinou probíhá pozorování a diskuse o mravencích obecně, životě v mraveništi, hierarchii či stavbám mravenců. Lze také opatrně zachytit mravence či jiné brouky do pozorovací lupy a pozorovat.

Po přechodu luk následuje lesní úsek. Zde je třeba zmínit problematiku monokulturních lesů, což v případě této lokality a kůrovcové kalamity patří mezi velmi názorné a hmatatelné důkazy probíraného tématu, kdy se skupiny dostává do místa, odkud je výhled na takřka bezlesé, vytěžené okolí (obr. 1). Nežádá se také k diskusi na téma sobeckost člověka, jeho vliv na přírodní prostředí, porovnáme podobu přirozeného lesa a monokultury apod.

Obrázek 1: Krajina postižená kůrovcovou kalamitou



Foto Karel Burian

Po krátké přestávce a dalším pochodu následuje zastavení u studánky s čistou vodou, kde lze doplnit zásoby vody. Následuje debata o čistotě vodních zdrojů nejen v Česku, ale i ve světě.

Následuje průchod obcí, kde se doplní předem uskladněné suroviny na večeri a pokračuje se posledním úsekem cesty k rybníku. Zde se na již dlouho užívaném ohništi rozdělá oheň a připravuje se teplá večere. Účastníci dostávají za úkol oheň rozdělát a udržovat. Naučí se rozlišovat druhy dřeva a poznávají jeho vlastnosti. Pokud roční období dovolí, účastníci sbírají byliny na čaj (např. mateřídouška, mladé smrkové výhonky), který uvaří z vody nabrané z ne-daleké studánky. Pokud počasí dovolí, je možno nocovat ve spacáku pod širákem.

Den druhý

Po snídani a sbalení všech věcí proběhne kontrola tábořiště, kontrola ohniště a je-li vše v původním stavu, skupiny se vydává na trasu, která vede lesem postiženým méně kůrovcem a těžbou. Tématem pro diskusi jsou lesní zvěř, instalované krmelce, doupata a hnízda, stejně jako náhodná pozorování zástupců lesních druhů zvěře.

Účastníci dostávají pracovní rukavici a sbírají odpadky, které naleznou na trase pochodu, a shromažďují je do velké tašky. Kolem poledne protíná trasa obec, kde je možné nasbírané odpadky vyhodit do kontejnerů. Vedoucí zakoupí potřebné jídlo a skupina pokračuje v putování. Velký důraz se přitom klade pozorování zahrad a polností, na plodiny, které se zde pěstují v souvislosti s podnebím a kvalitou půdy, řeší se rozdíly v krajích České republiky i ve světě, debatuje se o nejexotičtějších ovoci, které kdo ochutnal. Následuje pauza na oběd připravený ze zakoupených surovin. Po obědě skupina, směřuje k dalšímu rybníku, kde se mohou, v případě dobrého počasí, účastníci vykoupat. Zde se diskuse stáčí k vodnímu ekosystému a okolí a následuje pozorování hmyzu (vážky, potápníci, bruslařky), obratlovců (žáby a měkkýši), stejně jako rostlin (lekníny, řasy, rákos), tedy rozmanitosti ekosystému (obr. 2).

Obrázek 2: U rybníka



Foto Karel Burian

Další cesta vede k studánce s pramenitou vodou, pokračuje sběr odpadků. Na této trase je mnoho skalních útvarů, tématem diskuse jsou geologické děje, vznik pohoří, skal, nerostů, ale i fosilií (obr. 3).

Obrázek 3: Skalní útvary na trase putování



Foto Karel Burian

Podle časového plánu se v poslední vesnici na trase nakoupí svačina i suroviny na večeři a pokračuje se k tábořišti, opět ve volné přírodě u dalšího z četných zdejších rybníků. Jde o rybník rašelinový, účastníci diskutují o vzniku rašeliny a jejím významu, v případě vhodného počasí se koupou a na ohni vaří večeři. V případě nevlídného počasí se pro přenocování mezi stromy natáhnou celt, případně lze pro úkryt využít hustého smrkového porostu.

Den třetí

Tento den putování skončí. Po ranní hygieně, snídani a důkladné kontrole tábořiště, pokračuje skupina do naplánované trase posledním, asi dvanáctikilometrovým úsekem. Stále se cestou sbírají odpadky, za tento dobrý skutek následuje sladká odměna. Účastníci mají možnost prohlídky historické pily na vodní pohon a kozí farmy spolu s ochutnávkou produktů. Následuje objasnění a diskuse o dalších možnostech využití vody pro zpracování dřeva a o produkci biopotravin. Cílem trasy je stanice úzkokolejky, odkud se účastníci přesunou do stanice Lomy a následně jsou dopraveni auto zpět do zařízení.

Shrnutí

Tento projekt vychází z osvědčeného modelu výprav podnikaných v rámci aktivit s klienty výchovného ústavu. Pro většinu z nich je to první blízké setkání s přírodou, překonávání strachu z nocování venku, koupání se v rybníku či zážitků spojených s pěším putováním. I přes mnohé negativní životní zkušenosti těchto jedinců se daří probudit v nich při těchto pobytech zájem o problematiku ochrany přírody a o outdoorové aktivity. Účastníci z valné většiny (po odeznění bolesti nohou z chůze) projevují zájem o opakované absolvování dalších podobných aktivit, což vzhledem k jejich, z převážné většiny kriminální či drogové minulosti a občas i současnosti, lze považovat za velký úspěch.

Metodický a didaktický komentář

Jde o příklad dobré praxe integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit u jedinců ohrožených sociální exkluzí, kteří mají již zkušenost s rizikovým chováním (dětská kriminalita, abúzus drog) a jeho následky. Z metodického hlediska jde o vhodné využití principů zážitkové pedagogiky a práce s komfortní zónou, když zde jsou použity aktivity, které mají sebezkušenostní efekt. Aktivita je náročná na osobnost a kompetence pedagoga a také na přípravu putování a její materiální zabezpečení.



Foto Karel Burian

2.4.3 Sluňákov a Galerie v přírodě Domu přírody Litovelského Pomoraví. Exkurze pro studenty sociální pedagogiky

Vedení: Alena Jůvová (Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), Jiří Popelka (Sluňákov)

Délka konání: 4 hodiny

Studijní obor a ročník: studenti bakalářského studijního programu Sociální pedagogika

Počet účastníků: 20–25

Hlavní cíl

Seznámit studenty s posláním a aktivitami centra ekologických aktivit města Olomouce Sluňákov. Vysvětlit funkci centra v environmentální edukaci pro školy z města Olomouce a blízkého i vzdálenějšího okolí. Porovnat a vyhodnotit systém projektů, programů a vzdělávacích aktivit. Na základě této inspirace vytvořit vlastní návrh projektu environmentální edukace pro zvolený stupeň školy, školského zařízení a věkovou kategorii.

Dílčí cíle

- Popsat jednotlivé aktivity pro environmentální edukaci na Sluňákově.
- Prohloubit znalostí o environmentální výchově a udržitelném rozvoji.
- Posoudit vliv a dopady programů environmentální edukace na cílové skupiny (žáci, učitelé, veřejnost).
- Reflektovat aktuální environmentální témata v aktivitách centra.
- Získání praktických poznatků z oblasti environmentální edukace.

Očekávané výstupy

Znalosti: typy ekosystémů v Litovelském Pomoraví, jejich charakteristiky a význam, základní principy ochrany přírody a biodiverzity, formy a metody environmentální edukace.

Dovednosti: pohyb v terénu, schopnost diskutovat o svých zážitcích z přírody a reflektovat je.

Sociální kompetence: spolupráce při plnění zadaných úkolů, kritické myšlení, diskuse, komunikace ve skupině, poskytování zpětné vazby.

„Zelené“ znalosti a dovednosti: pozorování, používání přírodních materiálů, navrhnout a realizovat vlastní environmentální projekty a hodnotit jejich efektivitu, objasnit podstatu a příčiny globálních environmentálních problémů.

Metody a formy práce

Metody: prožitek a jeho reflexe, diskuse, pozorování, analýza problémů, hra, kooperace, aktivní učení.

Formy: frontální, skupinová, individuální.

Učební pomůcky: badatelská taška – metodické materiály a pomůcky připravené lektorem centra – rámečky pro Land Art, šátky na oči, pozorovací lupy, kalimba, objekty galerie v přírodě – Rajská zahrada, Sluneční hora snů, Lesní chrám, Ohniště zlaté spirály.

Organizační činnost učitele: zpracování informací pro studenty, organizační a personální zajištění, doprava, reflexe a evaluace akce, dozor a dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků.

Průběh aktivity

Exkurze je organizována jako výuková jednotka v rámci předmětu Environmentální výchova. Studenti se pod vedením lektora vydají na prohlídku Galerie v přírodě. Na úvod jim lektor představí činnost celého centra a jednotlivé programy, které centrum nabízí pro všechny stupně škol, pro učitele i pro veřejnost. Jde především o krátkodobé (2 hodiny) i dlouhodobé (5 dní) programy tematicky zaměřené na aktuální témata environmentální výchovy a udržitelného rozvoje (viz <https://slunakov.cz/>). V průběhu exkurze si studenti prohlédnou umělecké instalace umístěné v krajině Litovelského Pomoraví a zapojí se do aktivit, které jsou pro ně připraveny.

Rajská zahrada

„Zahrada je příjemné místo stvořené pro radost z vnímání prostoru, zvuku a světla, rozjímání a zastavení času (obr. 1). Pro radost z pozorování materiálů, proporcí, barev, rostlin a živočichů, kteří tuto zahradu přirozeně zabydlují“ (<https://slunakov.cz/areal-domu-prirody/>).

Obrázek 1: Stavba Rajské zahrady připomíná starou archu



Foto: Alena Jůvová

Pro studenty jsou zde připravené dvě aktivity. Jde o vyhledání a pozorování zajímavých detailů v prostoru zahrady, které lze ohraničit dřevěným rámečkem a vyfotografovat (Land Art). Ve dvojicích pak studenti absolvují aktivitu, která je určena k haptickému vnímání prostoru. Studenta/ku se zavázanýma očima průvodce odvede k místu, které má dotýkný hmatem prozkoumat a určit, kde se nachází. Poté se ve dvojici úlohy vymění (obr. 1).

Obrázek 2: Aktivity v Rajské zahradě



Foto: Alena Jůvová

Kouzelné lesy

Místo s dřevěnými herními prvky, kde si studenti mohou vyzkoušet a prožít let ptáka, na dřevěném modelu jim pak lektor vysvětlí a názorně předvede zadržování vody v krajině (<https://slunakov.cz/areal-domu-prirody/#hora>) V tomto místě lze také vyzkoušet hudební nástroje i ozvučné kmeny (obr. 3).

Obrázek 3: Naslouchání přírodě



Foto: Alena Jůvová

Lesní chrám

Putování dále pokračuje k Lesnímu chrámu, který je z dubových sloupů postavil Miloslav Fekar, jenž je autorem také Kouzelných lesů. Jde o instalaci chrámu ukrytého v lese, který je zasvěcen přírodě a vztahu k ní. Uvnitř chrámu je kruh tvořený čtyřmi lavicemi. Lze v nich rozpoznat čtyři roční období, čtyři světové strany, čtyři přírodní živly ((<https://slunakov.cz/areal-domu-prirody/#hora>). Studenti si zde vyhledají a předvedou své znamení zvěrokruhu (obr. 4), ale také svůj strom podle keltského kalendáře a zvíře podle kalendáře indiánského.

Obrázek 4: Pantomima v Lesním chrámu – Lev a Býk



Foto: Alena Jůvová

Sluneční hora

Uměle vytvořený krajinný útvar ve svém nitru nabízí poznání čtyř živlů ve čtyřech prostorech kolem centrální studny (obr. 5). Tyto prostory jsou místem setkání člověka a Země, umožňují prožít nejrůznější smyslové kontakty, k nimž dopomáhá procházení, zastavení, sezení nebo ležení. Skrytý svět hory za kamennými portály z vápence lomu Vitoul ukrývá plno tajemství (obr. 6) (<https://slunakov.cz/areal-domu-prirody/#hora>).

Obrázek 5: Uvnitř Sluneční hory



Foto: Alena Jůvová

Na závěr exkurze si studenti vyzkouší některé aktivity v učebně centra (obr. 6).

Obrázek 6: Výukové aktivity v učebně



Foto: Alena Jůvová

Shrnutí

Galerie v přírodě Domu přírody Litovelského Pomoraví přibližuje unikátní krajinu lužních lesů kolem řeky Moravy. Prožitek z procházky touto krajinou prohlubují umělecké stavby. V průběhu exkurze studenti získají praktické zkušenosti a poznatky o metodách environmentální výchovy a udržitelného rozvoje, které mohou aplikovat ve své budoucí pedagogické praxi. Lektor studentům objasní význam ochrany přírody a biodiverzity a seznámí je s rozmanitými ekosystémy v oblasti Litovelského Pomoraví, jako jsou lužní lesy, mokřady a louky. Na základě reflexe svých prožitků a poznatků získaných na exkurzi studenti vytvoří návrhy svých vlastních projektů environmentální edukace a podle možností je budou realizovat.

Metodický a didaktický komentář

Tato aktivita je součástí předmětu Environmentální výchova, který absolvují studenti v rámci bakalářského studia sociální pedagogiky. Spojení pobytu v přírodě, environmentálních témat a estetického prožitku je vhodným příkladem integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit. Z metodického hlediska jde o výukovou jednotku, v níž jsou využity principy zážitkové pedagogiky, možnosti kontemplance a sebereflexe, které působí na duchovní prožívání jedince. Tyto interakce a emocionální vnímání přírody podporují sebereflexi, utváření hodnotového žebříčku, motivují jedince k environmentálním aktivitám a rozvíjí jeho environmentální senzitivitu a gramotnost. Studenti se seznámí s možnostmi plánování, přípravy a realizace projektů environmentální edukace. Tuto inspiraci tak mohou využít při tvorbě svých vlastních projektů a při jejich realizaci ve školním i mimoškolním prostředí.

2.4.4 Vodácký kurz pro studenty pedagogických oborů

Vedení: Alena Jůvová, Tomáš Čech (Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci).

Délka konání: 5 dnů

Studijní obor a ročník: studenti bakalářských a magisterských studijních programů učitelství, vychovatelství a sociální pedagogika.

Počet účastníků: 40–50.

Hlavní cíl

Předmět umožňuje studentům rozvíjet specifické kompetence pro práci s dětmi a mládeží při přípravě a metodickém vedení kurzu zaměřeného na vodní turistiku. Vodácký kurz poskytuje studentům prostor pro sebepoznání a osobnostní růst. Pracuje s metodami pedagogiky zážitku a konceptem komfortní zóny. Studenti získají nebo si prohloubí především své vodácké dovednosti tak, aby je mohli předávat dál a rozvíjet je u svých žáků, popř. klientů. Tento kurz je koncipován na základě integrace environmentální edukace a outdoorových. V jeho průběhu se studenti dostávají do přímého kontaktu s přírodou a poznávají ekosystémy v okolí sjížděné řeky. Vzhledem k tomu, že v některých případech trasy vodáckých etap vedou chráněným územím, studenti se seznamují se systémem ochrany přírody v daném regionu a uvědomují si souvislosti ochrany vodních toků a jejich ekosystémů a environmentálně šetrnou turistikou.

Dílčí cíle

- Naučit se základní vodácké dovednosti.
- Osvojit si zásady bezpečnosti při sjíždění vodního toku.
- Aplikovat vodácké a turistické teoretické znalosti i dovednosti při přípravě, organizačním zajištění a vedení kurzu zaměřeného na vodní turistiku s rozmanitými věkovými skupinami žáků/klientů.
- Organizovat a koordinovat outdoorové aktivity pro děti v rámci vodáckého kurzu.

Předpokládané výstupy

- **Znalosti:** zásady sjíždění vodních toků, základní typy záběrů, záběry při řízení lodi, ochranné pomůcky a jejich použití, pravidla bezpečnosti, základní pravidla a dopomoc při převrnutí lodi, zásady první pomoci, základní principy ochrany přírody a biodiverzity vodních ekosystémů, základní vodácké a tábornické vybavení, zásady dodržování bezpečnosti při táboření.
- **Dovednosti:** pohyb v terénu vodního toku a okolí, jízda na lodi nebo na raftu, řízení plavidla, sjíždění přejezí, jezů (obr. 1), plavání s ochrannými pomůckami (vesta, přilba) (obr. 2), po-

užití záchranných pomůcek (záchranný házecí pytlík), pomoc při převrnutí lodi, první pomoc při tonutí, stavba stanu, rozdělení a udržování ohně, vaření na ohni, dodržování bezpečnostních pravidel při táboření s ohledem na pravidla ochrany přírody.

- **Sociální kompetence:** spolupráce, kamarádský přístup, vzájemná pomoc, kritické myšlení, diskuse, komunikace ve skupině, poskytování zpětné vazby, opuštění komfortní zóny, sebepoznání, sounáležitost se skupinou
- **„Zelené“ znalosti a dovednosti:** pozorování rostlin a živočichů vodního ekosystému, šetrný přístup k přírodě, nakládání s odpady, pravidla chování v chráněné oblasti.

Obrázek 1: Sjíždění jezu



Foto: Jiří Kropáč, Marek Jůva

Metody a formy

Metody: prožitek a jeho reflexe, opuštění komfortní zóny, analýza problémů, kooperace, komunikace, vedení týmu, pozorování, hra, aktivní učení.

Formy: frontální, skupinová, individuální.

Učební pomůcky a vybavení: mapa, kilometráž řeky, sportovní oblečení podle počasí, vodácké vybavení (nepromokavá bunda a kalhoty, neoprenové boty a krátké/dlouhé kalhoty), hygienické potřeby, čelovka, stan, karimatka, spacák, podle počtu účastníků: kajaky, kanoe, rafty + pumpy, pádla záchranné vesty, přilby, záchranné pomůcky, lodní vaky, koníčkovací šňůry, hudební nástroje, sportovní náčiní pro sportovní a pohybové hry.

Obrázek 2: Plavání se záchrannými pomůckami



Foto Jiří Kropáč, Tomáš Čech

Organizační činnost učitele: zpracování informací pro studenty, organizační a personální zajištění kurzu, vedení vodáckého výcviku, teoretická příprava, dozor a dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků, reflexe a evaluace akce.

Průběh aktivity

Vodácký kurz je vícedenní akce, která je organizována v rámci předmětu Vodácký kurz. Studenti se pod vedením lektorů naučí vodáckým dovednostem, které využijí při splouvání zvolené řeky. Jednotlivé etapy jsou podle možností naplánované podle kilometráže konkrétní řeky, zpravidla v délce 15–25 km. Zde uvádíme příklad organizace a časového průběhu vodáckého kurzu v akademickém roce 2023/2024, viz tabulka 1.

Tabulka 1: Program vodáckého kurzu

Den	Činnost
ST 12. 6.	Odjezd v cca 12:00 hod. směr Ohře, sraz za Přírodovědeckou fakultou UP nejpozději v 11:45 (časů může být ještě upraven). Ubytování v kempu Na Špici v obci Radošov.
ČT 13. 6.	Splutí úseku Sokolov – Karlovy Vary v délce 24 km. Po trase hrad Loket, CHKO Slavkovský les, Svatošské skály, Karlovy Vary.
PÁ 14. 6.	Splutí úseku Karlovy Vary – Vojkovice v délce 23 km. Na trase přeje Hu- bertus, lázně Kyselka, Radošov, Vojkovice.
SO 15. 6.	Splutí úseku Radošov – Klášterec nad Ohří v délce 25 km.
NE 16. 6	Odjezd autobusem domů, návrat do Olomouce v odpoledních hodinách.

Shrnutí

Vodácký kurz je vícedenní aktivitou určenou pro studenty pedagogických oborů. Jde o unikátní koncept, který kombinuje sportovní outdoorové, zážitkové a environmentální aktivity. Práce se zážitkem a intenzivní dlouhodobý kontakt se studenty umožňuje vyučujícím nenásilnou formou předávat teoretické znalosti i praktické dovednosti z oblasti vodáckého sportu, turistiky i pobytu v přírodě. Studenti čelí únavě po neobvyklé fyzické námaze, nepříznivému počasí i psychické nepohodě. Pokud vše překonají, pocítí užívanost z mezního prožitku a posilují tak, mimo jiné, svou resilienci a copingové strategie.

Metodický a didaktický komentář

Tato aktivita je součástí bakalářského, popř. magisterského studijního programu sociální pedagogiky. Je otevřen také studentům ostatních programů na Univerzitě Palackého v Olomouci. Spojení pobytu v přírodě, sportovních aktivit i environmentálních témat je vhodným příkladem integrace environmentální edukace a outdoorových aktivit. Z metodického hlediska jde o několikadenní intenzivní soustředěnou výuku, v níž jsou využity principy zážitkové pedagogiky, práce s komfortní zónou, sebereflexe a sebezkušenostní techniky, které působí na rozvoj osobnosti jedince. Studenti se seznámí s možnostmi integrace vodáckého kurzu do své budoucí pedagogické praxe.



2.4.5 Kurz volnočasových aktivit a pobytu v přírodě

Vedení: Alena Jůvová, Tomáš Čech (Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci)

Délka konání: 3 dny

Studijní obor a ročník: studenti bakalářského studijního programu sociální pedagogika

Počet účastníků: 15–20

Hlavní cíl

Kurz je zaměřen na rozvoj znalostí a dovedností studentů sociální pedagogiky v oblasti outdoorových aktivit ve spojení s prvky environmentální edukace. Cílem je rozvíjet specifické kompetence budoucích sociálních pedagogů pro práci s dětmi a mládeží při realizaci outdoorových aktivit. Dalším cílem je studentům prostřednictvím sebezkušenostního tréninku prostor pro sebepoznání a osobnostní růst.

Dílčí cíle

- Seznámit se s možnostmi, které pobyt v přírodě poskytuje pro práci sociálního pedagoga
- Naučit se zvládat kolektiv žáků/klientů v při pobytu v přírodě.
- Orientovat se v problematice outdoorových aktivit.
- Připravit a zorganizovat vlastní program zaměřený i na osoby se speciálními potřebami.
- Aktivně se podílet na navození pozitivního sociálního klimatu ve skupině.
- Adekvátně reagovat na nestandardní situace, umět dodržovat zásady bezpečnosti.
- Pochopit smysl inkluze a úsilí ve výchově a vzdělávání.
- Objasnit přírodní zákonitosti a určit základní druhy rostlin a živočichů.
- Analyzovat příčiny a důsledky znečištění životního prostředí.

Očekávané výstupy

Znalosti: zásady pobytu v přírodě, pravidla bezpečnosti při pobytu v terénu, základní principy ochrany přírody a biodiverzity

Dovednosti: pohyb v rozmanitém terénu, organizace venkovních pohybových aktivit, soutěží, noční hry pro skupinu, vytvoření metodiky pro outdoorové aktivity, táborské dovednosti, dodržování bezpečnostních pravidel při táboření s ohledem na pravidla ochrany přírody

Sociální kompetence: spolupráce, kamarádský přístup, řešení problémů, kritické myšlení, diskuse, komunikace ve skupině, poskytování zpětné vazby, opuštění komfortní zóny, sebepoznání, sounáležitost se skupinou.

„Zelené“ znalosti a dovednosti: šetrný přístup k přírodě, nakládání s odpady, recyklace, pravidla chování v chráněné oblasti, využití přírodnin pro aktivity, znalost rostlinných a živočišných druhů.

Metody a formy práce

Metody: hra, aktivní učení, diskuse, analýza problémů, týmová spolupráce, komunikace, vedení týmu, pozorování, regionální učení, sociální interakce

Formy: frontální, skupinová, individuální.

Učební pomůcky a vybavení: podle počtu studentů – sportovní náčiní (míče, lana, švihadla), psychomotorický padák, motouzy, bílé a barevné papíry psací a kreslicí potřeby, lepidlo, mapa okolí, buzoly, čelovky, svíčky, barvy na obličej, sportovní oblečení podle počasí, pláštěnka, hygienické potřeby.

Organizační činnost učitele: zpracování informací pro studenty, organizační a personální zajištění kurzu, vedení pohybových aktivit, teoretická příprava, dozor a dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků, reflexe a evaluace akce.

Průběh aktivity

Metodický kurz pobytu v přírodě je vícedenní akce, která je zaměřena na aktivní pohyb v přírodním prostředí. Studenti si připravují metodicky zpracované výstupy, které prezentují pro celou skupinu. Jde o bloky se zaměřením na pohybové, kreativní a environmentální aktivity (obr. 1). Kurz je koncipován jako putování, které kromě seberozvoje a osobnostní přípravy zahrnuje také celodenní pěší túru v členitém hornatém terénu v délce 10 – 15 km a plní zadané úkoly (úsek ticha, šifry, morseovka, určování druhů místní flóry a fauny s využitím ICT, např. PlantID, kooperativní hry – nekonečné vyprávění, zpívané hry) (obr. 2).

Obrázek 1: Prezentace studentských aktivit





Foto: Alena Jůvová

Obrázek 2: Aktivity při celodenním putování





Foto: Alena Jůvová

Cílem tohoto putování je poutní místo, národní kulturní památka Svatý Hostýn s Bazilikou Nanebevzetí Panny Marie a v jehož blízkosti se nachází také Křížová cesta, kterou vytvořil architekt Dušan Jurkovič (obr. 3) (https://www.hostyn.cz/tur_info.html; <https://www.kudyznudy.cz/aktivity/krizova-cesta-dusana-jurkovic-na-hostyne>).

Obrázek 3: Bazilika a Křížová cesta Dušana Jurkoviče na Svatém Hostýně





Foto: Alena Jůvová

Shrnutí

Tento kurz je vícedenní aktivitou určenou pro studenty bakalářského studia sociální pedagogiky. Kombinuje sportovní, outdoorové, zážitkové a environmentální aktivity a je zaměřen na sebepoznání a osobnostní přípravu. S využitím netradičních metod studenti připravují a vedou pohybové, kreativní, environmentální a sportovní aktivity.

Metodický a didaktický komentář

Tato aktivita je součástí bakalářského studijního programu sociální pedagogiky. Kurz poskytuje studentům možnost vyzkoušet si vedení týmu, organizaci a vedení aktivit pro rozmanitou skupinu klientů. Spojuje pobyt v přírodě a témata environmentální edukace a jako takový je vhodným prostředkem pro rozvoj specifických kompetencí pro profesi sociálního pedagoga. Z metodického hlediska jde o intenzivní soustředěnou výuku, v níž jsou využity principy zážitkové pedagogiky, práce s komfortní zónou, zaměřuje se na seberozvoj a sebereflexi v rámci osobnostní přípravy sociálního pedagoga.

2.4.6 Kurz pro zahraniční studenty: Experiential learning and experiential education

Vedení: Alena Jůvová, Tomáš Čech (Ústav pedagogiky a sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci)

Délka konání: 2 dny

Studijní obor a ročník: studenti bakalářských a magisterských studijních programů učitelství, vychovatelství a sociální pedagogika.

Počet účastníků: 10–20

Hlavní cíl

Kurz je zaměřen na získání teoretických znalostí i praktických dovedností v oblasti pedagogiky zážitku. Po absolvování předmětu by studenti měli být schopni vysvětlit základní pojmy zážitkové pedagogiky a reflektovat možnosti, které zážitková pedagogika nabízí pro pedagogickou praxi. Studenti by se měli naučit integrovat zkušenost/dobrodružství do každodenní pedagogické/vzdělávací praxe a vytvořit portfolio vhodných aktivit, které lze snadno realizovat v běžném vzdělávání. Výuka a komunikace na tomto kurzu probíhá v anglickém jazyce.

Dílčí cíle

- Vysvětlit základní pojmy zážitkové pedagogiky, komfortní zóna, Kolbův cyklus, zážitek, fenomén flow.
- Integrovat zkušenost/dobrodružství do každodenní pedagogické/vzdělávací praxe.
- Naučit se zvládat kolektiv žáků/klientů v při pobytu v přírodě.
- Orientovat se v problematice outdoorových aktivit.
- Připravit a zorganizovat vlastní program s využitím pedagogiky zážitku.
- Aktivně se podílet na navození pozitivního sociálního klimatu ve skupině.
- Znat a dodržovat zásady bezpečnosti.
- Objasnit cíle a prostředky environmentální edukace.

Očekávané výstupy

Znalosti: zásady pobytu v přírodě, základní principy ochrany přírody a biodiverzity, pojmy, principy a prostředky zážitkové pedagogiky, cíle a principy interkulturní výchovy.

Dovednosti: pohyb v přírodě, vytvoření metodiky pro outdoorové aktivity, organizace a vedení venkovních pohybových aktivit pro skupinu, dodržování bezpečnostních pravidel, pravidla ochrany přírody

Sociální kompetence: spolupráce, kamarádský přístup, řešení problémů, kritické myšlení, diskuse, komunikace ve skupině, poskytování zpětné vazby, opuštění komfortní zóny, sebepoznání, sounáležitost se skupinou

„Zelené“ znalosti a dovednosti: šetrný přístup k přírodě, nakládání s odpady, recyklace, pravidla chování v chráněné oblasti, využití přírodního materiálu pro aktivity.

Metody a formy práce

Metody: hra, aktivní učení, diskuse, analýza problémů, týmová spolupráce, komunikace, vedení týmu, pozorování, regionální učení, sociální interakce.

Formy: frontální, skupinová, individuální.

Učební pomůcky a vybavení: podle počtu studentů – sportovní náčiní (míče, lana, švihadla), psychomotorický padák, motouzy, bílé a barevné papíry psací a kreslicí potřeby, lepidlo, mapa okolí, buzoly, čelovky, svíčky, barvy na obličej, sportovní oblečení podle počasí, pláštěnka, hygienické potřeby.

Organizační činnost učitele: zpracování informací pro studenty, organizační a personální zajištění kurzu, zajištění exkurze do centra ekologických aktivit Sluňákov, vedení pohybových aktivit, teoretická příprava, dozor a dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků, reflexe a evaluace akce.

Průběh aktivity

Kurz je dvoudenní akce, která je zaměřena na integraci outdoorových a environmentálních aktivit, a to s využitím principů a metod zážitkové pedagogiky. Kurz začíná komentovanou prohlídkou Centra ekologických aktivit Sluňákov včetně pasivního domu a Galerie v přírodě (<https://slunakov.cz/>), podrobně viz také kapitolu 2.4.3 Sluňákov a Galerie v přírodě Domu přírody Litovelského Pomoraví. Exkurze pro studenty sociální pedagogiky (obr. 1).

Obrázek 1: Environmentální aktivity na Sluňákově



Foto: Alena Jůvová

Úkolem studentů je pro druhou, metodickou část kurzu připravit metodicky zpracované výstupy, v nichž představí dvě národní hry a prezentaci své země, včetně národních zvyků, tradic, kulturního dědictví (obr. 2).

Obrázek 2: Studentské aktivity



Foto: Alena Jůvová

Shrnutí

Tento kurz je aktivitou určenou pro zahraniční studenty, kteří na Pedagogickou fakultu UP přijíždějí v rámci studentské mobility programu Erasmus a studují bakalářské nebo magisterské učitelské nebo neučitelské pedagogické programy. Výuka probíhá v anglickém jazyce. Kromě této aktivity studenti absolvují teoretickou přípravu, jejímž obsahem je vysvětlení základních pojmů a principů zážitkové pedagogiky. V praktické části pak dochází k integraci outdoorových a environmentálních aktivit. Studenti připravují prezentace o své zemi a vedou metodické výstupy se zaměřením na herní aktivity typické pro jejich zemi.

Metodický a didaktický komentář

Tato aktivita je součástí nabídky předmětů pro studenty, kteří přijíždějí v rámci programu Erasmus. Kurz poskytuje studentům možnost vyzkoušet si organizaci a vedení aktivit pro rozmanitou skupinu v cizím jazyce. Spojuje pobyt v přírodě, témata environmentální edukace, pohybové aktivity a přístupy pedagogiky zážitku. Z metodického hlediska jde o kombinaci teoretické přípravy a intenzivní soustředěné výuky v profesní přípravě budoucích pedagogů.

2.5 Návrh edukačních metod na Università Degli Studi Suor Orsola Benincasa, Neapol v Itálii

Obrázek 1: Momentka z aktivit, setkání projektu Ecostyle – Neapol, duben 2024



Obecný záměr „Naše zahrada“

V rámci možnosti sdílet pedagogický zážitek ve venkovním prostředí se nelze na úvod nezeptat: „venkovní“ prostor odkud? Přejít je zevnitř: z prostoru domova, školy, do venkovního prostředí. Příchod do „venkovního“ prostoru je předeherou.

Oikia¹⁵, podstatné jméno ženského rodu, znamená ve staré řečtině domov, také rodinu, a tedy nejen budovu, ale také místo náklonnosti a citů; σχολή, z něhož později vznikne latinské schola, označovalo čas věnovaný volnému času, zahálce, příjemným zaměstnáním a sobě samému. Z těchto prostorů a míst citu a péče o sebe, které se v průběhu staletí staly snad až příliš stísněnými, se po více než dvou tisících letech přesouváme k jiné a obnovené možnosti učení prostřednictvím našich těl ponořených do světa.

¹⁵ Cortellazzo, Zolli, „Il Nuovo etimologico. Dizionario etimologico della lingua italiana“, Zanichelli, 2021.

Pokud tedy hypoteticky rozpoznáme vnějšek, otevřený prostor, uvědomíme si také „práh“, který, jak připomíná Walter Benjamin¹⁶, je jakousi hraniční linií, která bobtná, stoupá, přetéká – zde je tekutý rozměr, až nastavíme „zónu“, která při kontemplaci vnitřku a vnějšku nerozlišuje rigidně, ale zahrnuje obojí do téhož prostoru.¹⁷

Chystáme se překročit hranici, abychom jako možnou instanci znovu objevili rozměr jednoty a odlišné interakce s „přírodním“ prostorem, opětovného ponoření do proudu neustálého plynutí a změny, kterým je život a příroda sama. Z něhož pocházíme a k němuž přijímáme učení a blaho pokaždé, když se znovu připojíme. A tak svět hned za dveřmi našich domovů, škol, univerzit a prostřednictvím vzdělávání v přírodě může poskytnout příležitost zažít životní prostředí v jeho možných scénářích, krajiny a architektury utvářené endogenními a exogenními silami, ale také vytvořené člověkem, který prostředí přetvořil tak, aby se stalo jeho krajinou. V tomto smyslu lze i pól zkoumání a někdy i dichotomii příroda/kultura, která člověka provázela v jeho společenském vývoji v průběhu času, překomponovat do unikátního – jedinečného.

Naše těla, ponořená do proudu světa, se učila a učí každý okamžik neustálým pohybem, směřováním k němu a poznáváním prostřednictvím setkávání. Díky neurofyziologii tvrdíme, že poznáváme pohybem¹⁸: senzomotorické vnímání je základem růstu a učení; prováděním a přizpůsobováním pohybů se aktivuje přenos smyslových informací z periferního nervového systému do centrálního nervového systému (mozku, prostřednictvím míchy a hypotalamické oblasti). V tomto teoretickém rámci se objevuje návrh pro zážitkovou práci ve venkovním prostředí, jehož osnovou je téma „setkání“.

Rozměr ponoření do venkovního prostředí, v tomto konkrétním zážitku navrženém pro zahradu, kognitivně-senzorické setkání s prostorem a spoluúčinkujícími, vyvolává různé účinky, které vycházejí z navázání hlubšího kontaktu se sebou samým.

Voltaireova slova z románu *Candide* – „*Je třeba obdělávat naši zahradu*“ (*Il faut cultiver notre jardin*) – v nás kromě svého literárního významu nacházejí úrodnou půdu. Pěstování vlastní zahrady se stává pěstováním společného prostoru a vnitřního prostoru, součástí vlastní domova, vlastního života. Mohli bychom usilovat o to, abychom se stali pěstiteli „zahrad“, pěstiteli krásy, kde vnitřní a vnější prostor jsou kategorie, které se neustále obracejí...

Seznam literatury

Brook P. (1999). *Lo Spazio vuoto*. Bulzoni.

Brook P. (2005). *La porta aperta*. Einaudi.

Brunelli, P., Tinti, L. (2010). *La sacra canoa. Rena Mirecka dal Teatro Laboratorio di Jerzy Grotowski al parateatro*. Bulzoni.

¹⁶ Benjamin, W. I., „*Passages*“ di Parigi, tr. it, Torino, Einaudi, 2010.

¹⁷ Srov: Santrock, W. *Psicologia dello sviluppo*, tr. it., Milano, McGraw-Hill Education, 2021.

¹⁸ Barthoz, A. (1997). *Il senso del movimento*, tr. it, Milano, McGraw-Hill, 1998.

- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- D'Ambrosio, M (2013). *Teatro e parateatro come pratiche educative*. Liguori.
- Dewey, J. (2023). *Arte educazione creatività*. Feltrinelli.
- Dewey, J. (2020). *L'arte come esperienza*. Aesthetica.
- Gamelli, R. (2011). *Pedagogia del corpo*. Cortina editore.
- Gough, M. (1993). *In touch with dance*. Withetorn books.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Bulzoni.
- Grotowski, J. (2020). *L'arte come veicolo*. Casa Usher.
- Iragaray, L. (1993). *Amo a te*. Bollati Boringhieri.
- Jauss, H. R. (1988). *Estetica della ricezione*. Giugliano.
- Laban, R. (2014). *L'arte del movimento*. Ephemeria.
- Laban R. (2009). *La danza moderna educativa*. Ephemeria.
- Masullo, A. (1994). *Struttura Soggetto Prassi*. Edizioni Scientifiche.
- Richards, Th. (1993). *A lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*. Ubulibri.
- Zagatti F. (2006). *La danza educativa*. Mousikè.
- Zumthor, P. *La presenza della voce*. il Mulino.

2.5.1 Setkání v zahradě

Vedení: Daniela De Stasio (výzkumná skupina „embodied education“ na Univerzitě Suor Orsola Benincasa, Neapol, Itálie)

Délka aktivity: 45 minut

Studijní obor a ročník: studenti všech stupňů škol a univerzity

Počet účastníků: 15–20

Hlavní cíl

Seznámit žáky s přírodním prostředím prostřednictvím objevování, výukových aktivit, tance a divadelních her. Objasnit, že každý člověk je „občanem planety“, propojení ekosystémů do jednoho celku je hluboké a i ten nejmenší list je jejich nepostradatelnou součástí. Podporovat u žáků hlubší porozumění přírodě jako prostoru vnitřního klidu, harmonie a objevování sebe sama prostřednictvím smyslového vnímání, ticha a respektujícího vztahu k okolnímu prostředí.

Dílčí cíle

Cílem výuky je rozvíjet znalosti a dovednosti z taneční a divadelní pedagogiky u žáků v oblasti outdoorových aktivit ve spojení s prvky environmentální výchovy. Cílem je rozvíjet specifické kompetence dětí a mládeže v oblasti environmentální výchovy. Dalším cílem je poskytnout žákům prostor pro sebepoznání a osobnostní růst prostřednictvím tréninkového zážitku ze setkání.

Očekávané výstupy

Znalosti

- Studentům jsou nabízeny prvky výzkumného prostoru, které podporují zkoumání vztahu mezi pohybem a učením v přírodě.
- Poznávání přírodního prostředí prostřednictvím pěti smyslů.
- Poznat, že setkání s pohybem, uvědomění si přírody a druhého člověka znamená poznání lidské bytosti v její plnosti.

Dovednosti

- hry pro zkoumání dimenzí subjektivity a rozšiřování našich zdrojů pro vytváření vztahů.
- pobyt v přírodě;
- zdokonalování a zdokonalování naslouchání a pozorování;
- schopnost rozpoznat druhého v jeho specifičnosti a jedinečnosti.
- rozvoj dovednosti empatie.

Sociální kompetence

Uvědomění si přítomnosti v přírodě prostřednictvím tvořivého pohybu; uvědomění si druhých a znovuobjevení společného lidství. Procvičování spolupráce, přátelského přístupu, řešení problémů, komunikace ve skupině, poskytování zpětné vazby, vystoupení z komfortní zóny, sebepoznání a pocitu sounáležitosti se skupinou.

Zelené dovednosti

Ekologické vědomí naší sounáležitosti se světem, schopnost empatie a úcta ke všemu živému, šetrný přístup k přírodě, pravidla chování na zahradě, v chráněném území, využívání přírodních prvků k různým činnostem.

Metody a formy práce

- Workshop založený na vnímavém vzdělávacím přístupu a na transformativní přítomnosti.
- Práce je rozvíjena sborovou formou s momenty individuální práce a práce ve dvojicích a ve trojicích.
- Úvodní rozechřívací fáze tiché chůze a objevování prostoru zahrady prostřednictvím pěti smyslů, za účelem navázání kontaktu s prostorem a vlastním tělesným vnímáním (propriocepcí).

Navržené hry se poté stávají záminkou k zahájení zkoumání možností odevzdávání a přijímání váhy těla; různé rytmy chůze v malé skupině a vytváření kompozice z těl, to vše jsou aktivity pro kultivaci nových způsobů setkávání se sebou a druhými, v přírodním prostoru.

Učební pomůcky: pohodlné oblečení a obuv.

Organizační činnost učitele: příprava informací pro studenty, vedení aktivity, teoretická příprava, dohled nad skupinou, zajištění bezpečnosti účastníků, reflexe a hodnocení akce.

Obrázek 2: Setkání v zahradě, Univerzita Suor Orsola Benincasa



(setkání projektu Ecostyle v Neapoli, duben 2024)

Shrnutí

Souhrnný list pro aktivity setkávání. Těla je třeba aktivizovat, aby se mohla ponořit do přírodního prostoru bohatého na stromy, rostliny, keře, reorganizovaného lidskou vynalézavostí do podoby zahrady.

Témata a aktivity, které je třeba prozkoumat:

- Pohled: prvek setkání s prostředím/jiným/skupinou.
- Smyslové zkoumání v zahradě (zrak/sluch/hmat/čich).
- Vytváření skupiny při tichém pozorování; úkol hledat shodu, najít společné ladění, pohybovat se a zastavit se.
- Výběr partnera, jeho sledování nejprve pohledem a poté celkovým zapojením těla z dálky/zblízka.
- Experimentování s první hmatatelnou hranicí těla: kůží. Vytvoření setkání, přiblížení se k partnerovi: setkání s ním podáním ruky.
- Experimentování s gravitační silou: hra na odevzdání a přijímání váhy; vztah s partnerem prostřednictvím přizpůsobení, které je výsledkem tichého vyjednávání, kompromisu a přizpůsobení těl.
- Zkušenost s možností vytvořit krajinu těl v triu, která komponuje společnou formu při zachování kontaktu v jednom bodě mezi třemi účinkujícími, kteří tvoří jeden celek.

Metodický a didaktický komentář

Prostor přírody je kontextem, do kterého se ponoříme, abychom znovu zlidštili svou přítomnost. Navrhovaná zážitková aktivita představuje specifický přístup k pohybu a expresivitě, jehož cílem je, aby vyklíčilo citlivé tělo, pozorné k subjektivnímu cítění, zaměřené na vztahy s druhými, tvůrce prostoru regenerovaného vlastní přítomností: v zahradě a zahradou, která je metaforou našeho vnitřního prostoru.

Obrázek 3: Klášterní zahrada, Univerzita Suor Orsola Benincasa



(setkání projektu Ecostyle v Neapoli, duben 2024)

2.5.2 Být jeden pro druhého

Vedení: Nicola Gabriele (výzkumná skupina „embodied education“ na Univerzitě Suor Orsola Benincasa, Neapol, Itálie)

Délka aktivity: 45 minut

Studijní obor a ročník: Studenti vysokých škol v oborech pedagogika, pedagogické vědy, vzdělávání učitelů a učitelské programy. Sociálně-zdravotní pedagogové, studenti středních škol.

Počet účastníků: 15–20.

Hlavní cíl

Připravit se na vytvoření prostoru pro sebe sama a aktivovat kvalitu přítomnosti, nezbytnou pro působení v prostředí a s druhými lidmi. Cílem aktivity je především představit metodiku meditativního uvědomování si dechu s cílem kultivovat všímavost k procesu dýchání. Zatímco dýchání je přirozenou a automatickou funkcí, vědomým uvědomováním si jeho různých fází můžeme prohloubit svůj smysl pro „přítomnost“ ve světě. Toto zvýšené uvědomění nás činí zodpovědnými za naši pozornost nebo roztržitost vůči vývoji života.

Pozornost věnovaná tomu, jak dýcháme, nás ukotvuje v těle a slouží jako jeden ze základních prvků ztělesněného para-divadelního tréninku. Praxe uvědomování si dechu, kterou lze označit jako „meditační“, pomáhá připravit prostor pro otevřenost a přijetí, zklidňuje neustálou aktivitu mysli a podporuje schopnost pobývat v prázdné nádobě mysli.

Být přítomný a zakotvený v těle znamená prožívat „prázdnotu“, která vzniká z absence očekávání a předvídání mysli. Setkání s druhým vyžaduje být plně tady a teď v těle a mysli; pouze v tomto stavu může dojít k setkání, aniž by byla popřena vlastní nezávislost nebo svoboda. Setkání je konfrontací, výměnou mezi dvěma entitami, z nichž každá má svou vlastní komplexní intencionalitu a potenciál. Může se stát náročnou, ne-li destabilizující zkušeností, pokud člověk není připraven nejprve přijmout svou vlastní zranitelnost. Aby mohlo dojít k autentickému setkání dvou osob, je třeba nejprve vytvořit prázdnotu uvnitř – prostor skutečné otevřenosti a přijetí.

Očekávané výstupy

Znalosti

Studenti budou mít příležitost zažít fenomenologický přístup k setkání a dýchání a lépe porozumět účinkům vědomého dýchání na jejich schopnost vztahovat se ke světu a vnímat ho. Meditace pomáhá očistit mysl od balastu myšlenek. Bez tohoto balastu se zrcadlo mysli může odrážet jasněji, což umožňuje lépe vnímat okolní prostředí. Rozjímání o prázdnotě mysli vytváří prostor pro vítr, pro ticho, pro prolétávající mouchu. Učí, jak je důležité být v prázdnotě, nespěchat a udělat si prostor.

Sociální dovednosti

Učí hodnotě ticha.

Pracuje na uvědomění si překážek, které brání setkání s druhým.

Zdokonaluje sebedůvěru.

Poskytuje zkušenost s empatickou interakcí bez použití slov.

Zelené dovednosti

Rozvíjí pozornost, naslouchání, respekt a empatii vůči našemu vnitřnímu systému, trénuje tyto dovednosti vůči druhým a planetě. Navrhovaná práce je praxí, která pomáhá rozšiřovat hranice individuální identity člověka prostřednictvím vztahů s ostatními a přírodním světem, jehož jsme součástí.

Design a metodika

Práce na dechu a setkání je součástí fenomenologického a existenciálního přístupu ke vzdělávání. Přivedení pozornosti k dechu je způsob, jak zaměřit pozornost na tělo, což pomáhá zklidnit neustálý pohyb mysli. Dýchání můžeme využít jako příležitost uvědomit si okamžik po okamžiku to, co prožíváme. S každým nádechem si uvědomujeme, co se děje, co cítíme a jaké to je být tady a v tomto okamžiku. To nám umožní setkat se s druhým člověkem méně zaujatě.

Průběh

Počáteční fáze

- a) Po rozdělení do dvojic (nejlépe mezi ty, kteří se neznají) se posaďte na okraj židle čelem k partnerovi tak, abyste stáli přímo proti sobě. Zhluboka se nadechněte a zavřete oči. První pokyn zní: nedělejte nic.
- b) (Pokyny vydávejte pomalu.) Položte ruce na kolena, nohy v úhlu 90°, chodidla rovnoběžně a opřená o zem. S hlubším výdechem uvolněte ramena. Představte si neviditelnou nit, která vás táhne za hlavu vzhůru, páteř udržujte rovnou, lopatky mírně sevřené, aby se mohl otevřít hrudník. Rty mějte mírně sevřené, brada směřuje dolů a jazyk se jemně dotýká horního patra v ústech.
- c) Věnujte pozornost svému dechu. Pozorujte, jak se vaše tělo během dechu mění, a uvědomte si, jak dýcháte.
- d) Nyní nechte svou mysl odpočívat. S vědomou pozorností věnovanou dechu očistěte mysl od myšlenek a naslouchejte rytmu svého dechu. Představte si, že vaše myšlenky jsou jako listy na hladině tekoucí řeky, které dál odplouvají. Na žádných myšlenkách nelpěte, jednoduše je nechte odejít a vraťte pozornost svému dechu a tělu. Pozastavte všechny své starosti a myšlenky; po cvičení se jimi můžete znovu zabývat.

Základní fáze

- a) Připravte se na setkání a pomalu začněte otevírat oči a přeneste svůj pohled na břicho druhé osoby. Setrvejte v tichu s otevřenými očima a vnímejte více než jen pohled. Nechte vnímání vstoupit spontánně a bez záměrného vedení.
- b) Pohledem se přesuňte na krk druhé osoby a pokračujte ve vědomém dýchání. Staňme se pro druhého „zrcadlem“, aniž bychom preferovali to, co odrážíme.
- c) Než dojdete k očím druhé osoby, zeptejte se sami sebe: Jaké by to bylo, kdybychom byli jeden k druhému průhlední? Když je člověk otevřený transparentnímu setkání, stává se setkání tajemnějším. Nyní dosáhněte pohledu druhé osoby a snažte se neodvracet pohled.
- d) Udržujte oční kontakt a uvědomujte si pocity, které ve vás tento vzájemný pohled vyvolává, a nadále zhluboka dýchejte.

- e) Nechte napětí rozpustit v rytmu dechu. Snažte se zůstat v tomto setkání „pohodlní“ a přizpůsobujte se mu prostřednictvím dechu. Setrvejte v setkání bez předsudků, dívejte se na druhého s upřímným zájmem a otevřeností.

Závěrečná fáze

Poděkujte svému partnerovi. Střídavě se navzájem podělte o pocity, které jste během aktivity zažili.

Metodický komentář

Cvičení by mělo probíhat nejlépe v tichém a nehlukném prostředí. Doporučuje se zvolit spíše přirozené prostředí. Variantou aktivity může být kontempace květiny nebo jakéhokoli přírodního prvku, například vůně, okvětních lístků nebo listů kývajících se ve větru. V tomto případě se kontempace může zaměřit na pomíjivost přírodních entit. Facilitátor musí zajistit vhodné načasování aktivity a při jejím vysvětlování používat klidný, ale jasný tón.

2.5.3 Cvičení života. Pro generativní pedagogiku vztahu člověka a přírody

Vedení: Noemi Lama a Vincenzo Pennella

Studijní obor a ročník: Studenti oborů múzických umění; uměleckých studijních programů; studenti pedagogiky a pedagogických věd a dalších příbuzných i uměleckých oborů; vzdělávání dospělých, vzdělávání dospívajících.

Uvedení do problematiky

Proč chodíme pěšky? Kde se bere potřeba stát na dvou nohách? V básni *Al piede del suo bimbo* (2018) Neruda čte nevědomí v nohou. Proč by si ta noha měla říkat noha? Chce být jablkem nebo motýlem. Přesto chodíme. V určitém okamžiku vývoje dítěte a lidské bytosti se chodidlo objevuje jako noha, dotýká se trávy, podlahy, drnu, podpírá sloup a zakouší jeho váhu. Tělesné praktiky a para-teatrální výzkum, tj. výzkum, který přesahuje rámec reprezentačního divadla, představují privilegovaný způsob, jak se znovu dostat do kontaktu s touto percepční dezorientací, s tímto cvičením nerovnováhy, které obratně a „přirozeně“ nasazuje dítě, jež se učí chodit, s tímto alocentrickým pohledem, který nás vrací k jinakosti, k jinému, který zůstává jiným a s nímž se mohu setkat (Jullien, 2020). Antropologové definovali pohyb na počátku lokomočního období jako „řízený pád“ (DeSilva, 2022).

Pokud usilujeme o to, abychom se stali generátory ekologického a předtím ekosofického citění (Forlani-Schiavone, 2022), musí se projevit jako včleněné vědění, a ne jako pouhé vyslovení: musíme odstranit. Odebrat slovo, které přikazuje a kategorizuje, vzdát se nedělání, aktivně zbavit gesto nadbytečného. Kolika způsoby si dovolíme chodit? Deautomatizované gesto a zkušenost nepředstavitelných způsobů jednání mohou lidem navrátit jejich citlivou, primární sounáležitost s prostředím (Ingold, 2019) přijímaným jako to, které je neustále doprovází a spoluvytváří (Benesz, 2013; Donati, 2020).

Obrázek 4: Jsem v prostoru, jsem prostor



Možnost být v živém vztahu s prostředím, mimo rámec zvyku, *hledat* věci, aktivovat vlastní vnímací schopnosti, umožňuje člověku znovu se situovat vzhledem ke skutečnosti: může se pak stát, že se objeví jako součást vitální struktury vjemů a pocitů, které se utvářejí podle nepředvídatelných modalit v setkání (Mortari, 2017: s. 117). Jde tedy o to, aby se člověk podíval za ony moderní dichotomie, které oddělily objekt a subjekt, duši a tělo, mysl a tělo, díky nimž Grotowski mluví o „celém člověku“, psychofyzické totalitě a o tom, že se člověk „*zcela*“ odevzdává s plným zvládnutím přítomného okamžiku (Grotowski, 2015). Vzdálené kulturní světy, k nimž se přiblížil sám Grotowski, Ewa Benesz a Rena Mirecka, kteří navázali na jeho dílo, při hledání toho, co „*předchází rozdílům*“, jsou bohaté na generativní cesty, s nimiž se lze setkat na cestě k pochopení vztahu člověka a přírody.

Viveiros de Castro a Danowski (2017) tvrdí, že indiánské národy nemají pojem přírody, jak jej pojímají epistemologické prostředky západního myšlení (Mortari, 2006; Donati, 2020); v tomto smyslu, píší, stejně jako ostatní národy, nikdy nebyly moderní, neexistuje příroda „*za dveřmi*“, kterou by si mohly znovu přivlastnit.

Pohled, který se vyptává světa a otevírá se poznání jiných způsobů obývání země, se může vrátit pouze do svého těla, být *zcela* v tom, co se děje, v akci, odvážně se udávat (Grotowski, 2015). To jsou podmínky pro to, aby se uskutečnila proměňující zkušenost; setkání s jinakostí, která je zároveň setkáním s květinou, stromem, tím, co žije (Benesz, 2013; Morin, 2015). Výchova k citlivé, *ztělesněné* pedagogice, která v citlivé přítomnosti (D'Ambrosio, 2013) kultivuje naslouchání takové jinakosti, činí z těla a jeho působení nástroj, s jehož pomocí se vytváří hluboký vnitřní stav, skutečná pozornost a disponovanost, která vede nejen během dětství, ale po celý život (Morin, 2001) k „ekosofickému“ jednání (Furlani-Schiavone, 2022).

Pečlivost gesta, přesnost jednání nám umožňuje nerozptylovat se, ale je to cvičení v zapomínání na sebe sama prostřednictvím naprosté oddanosti výše zmíněnému gestu, porézní koncentrace, která nám umožňuje resituovat se ve vztahu k prostředí novým způsobem; nikoli dravým, utilitárním, instrumentálním (Donati, 2020).

Téma: Zkoumání jednoho nebo více prostorů prostřednictvím chůze

Hlavní cíl

V této aktivitě se snažíme společně odpovědět na otázku „co je teď“? a rozvíjet schopnost „přítomnosti“ každého z nás v rámci kolektivní akce zkoumání prostoru. Před rozdíly, před oddělením člověka od přírody, před kulturními rozdíly, před tím, co je „já“, co je? Zdokonalování schopnosti vnímání v daru sebe-přítomnosti živí možnost kontaktu se světem, jeho prožívání a poznávání jinými, novými, nepředstavitelnými způsoby, a tím se stává generátorem možných světů a autentických akcí, které se dívají na „ty“, na jinakost lidského i přírodního světa jako na jedinou možnou skutečnost pro člověka.

Znalosti

- Znalost mezikulturních a transkulturních technik a různých způsobů obývání a vnímání prostoru.
- V pohybové a kinestetické praxi, která se stává etickou a estetickou zároveň, znovuobjevování sounáležitosti a blízkosti s přírodním světem v jeho dynamické a citlivé struktuře.
- Schopnost zpochybňovat vlastní internalizované návyky.
- Prohloubení teoreticko-praktického epistemologického výzkumu divadla 20. století.

Dovednosti

- Schopnost zkoumat poznané různými způsoby vnímání.
- Obohacení škály percepčních, kinestetických a vztahových schopností prostřednictvím dýchání.
- Psychomotorická koordinace.
- Naslouchání a pozorování.
- Zlepšení schopnosti emoční seberegulace prostřednictvím dýchání a kinestezie.
- Tolerance frustrace.
- Zvýšení koncentrace a pozornosti.

Sociální dovednosti

V aktivitě je jednou z prvních navrhovaných praxí chůze, právě jako komplexní zážitkový prostor na pozornost a otevřenost. Pracuje se s podněty pro pozornost, s návrhem změn rychlosti, s *vytvářením* prostoru pro *sebe*, se změnou trajektorií ve vztahu k trajektoriím ostatních, s reakcí na určité zvuky. Klíčovým aspektem je držení těla: ruce jsou volně po stranách těla, hlava a záda jsou rovné a pohled je otevřený, schopný vnímat, co se děje vedle nich nebo za nimi či v dálce. Prostor se stává živým „druhým“ se vším, co jej obývá. Když je tato aktivita navržena několikrát poprvé, stává se, že vidíme prohnutá záda, vlekové nohy, sklopené pohledy; člověk by mohl být tam jako jinde, to, co nazýváme *přítomností* v gestické sekvenci, s níž krok za krokem pronikáme do světa, téměř nebo zcela chybí. Co se děje kolem mě, aniž bych se tím mohl nechat zasáhnout? Není přítomnosti bez vztahu, a proto práce na péči o gesto, na daru své přítomnosti druhému jako sobě samému, živí schopnost rozpoznat jinakost ve všech podobách, v nichž se představuje.

Ekologicko-environmentální „zelené“ dovednosti

- Uvědomění si vitality prostoru kolem nás.
- Rozvoj schopnosti pečovat o vlastní gesto.
- Rozvoj alocentrické kinestetické citlivosti.
- Schopnost stát se generátory neinstrumentálního a ekologického způsobu chování.
- Rozvoj ekosofického cítění a stavu skutečné disponovanosti a hluboké pozornosti.

Obrázek 5: Příprava na poslech a chůzi, Casa Morra, Neapol



Projektové setkání Ecostyle, 2024

Design a metodika

Předkládaný návrh činnosti vychází z výzkumného směru para-divadla, který v roce 1970 zahájil Jerzy Grotowski a v němž pokračovaly jeho spolupracovnice Rena Mirecká a Ewa Beneszová. Grotowski definoval novou oblast zkušeností mimo divadlo, kterou nazval para-divadlo, polsky *Święto*, což je termín, který nemá ekvivalent v jazycích, jako je angličtina nebo italština, ale který souvisí se slovem „*sacrum*“ (posvátný) nebo „svatý“, a lze ho tedy přeložit jako „*svátek*“: „Den, který je svatý“. V této fázi se Grotowski zaměřuje na téma setkání člověka s člověkem, jehož zvláštním případem je vztah herce a diváka. Zahajuje tak fázi věnovanou tomu, co nazývá „divadlem účasti“, které následuje po „divadle prezentace“ neboli performance.

Průběh

Počáteční fáze

První fáze přípravy na práci v tichu: přibližně 30 min. Tato fáze může probíhat společně, v kruhu nebo v jiných prostorách o samotě.

Vytvoří se řada, kterou bude jedna osoba vést a jedna osoba uzavírat. Osoba, která vede, musí mít aktivitu již nacvičenou.

Vedoucí osoba vyslovuje pokyny pro práci:

- 1) Udržujte si odstup od společníka před vámi.
- 2) Udržujte tempo společníka před vámi.
- 3) Soustřeďte se na dech, tři prsty pod pupkem.
- 4) Dotýkejte se země jemným tempem bez hluku.
- 5) Nedívejte se napravo ani nalevo, nechte svět vstoupit do vašich očí.
- 6) Vaše uši jsou studny, nechte do nich dopadat zvuky.

Obrázek 6: Momenty chůze



Obrázek 7: Odpočinek



Projektové setkání Ecostyle, Univerzita Suor Orsola Benincasa, duben 2024

Centrální část

- Osoba vedoucí procházku provází průzkumem prostoru.
- Člověk se vždy vrací v tichu a my odpočíváme v aktu.

Shrnutí

Když chceme jednat v úplnosti, můžeme se také obávat, že se nic neděje nebo děje, a nedokážeme dosáhnout prázdnoty v toku myšlenek a slov, abychom ze sebe udělali zrcadlo vody citlivé na jemnější podněty přicházející zvenčí, abychom našli vnitřní podnět, který v nás vyvolá potřebu jednat. Grotowski (2016) si bere jako měřítko běžný případ, a to pěší túru: stává se, že když cestujeme po trase z bodu A do bodu B, často se stává, že je naše mysl zaměstnána cílem. Přemýšlíme, zda jsme na něco nezapomněli, zda jsme vše udělali správně, zda dorazíme včas. Utíkáme tak od prožitku, nejsme tam, kde jsme, a podléháme hluku mysli.

Jít s jediným záměrem jít, krok za krokem, v tomto smyslu bloudit, odvozovat, odečítat z gesta to, co není nutné, „pohyb duše“ (Furlani-Schiavone, 2022), akt vztahu a přítomnosti, je to „podvratné gesto“ (Kagge 2018), jímž podstupujeme riziko zkoumání, "chůze" po světě v jiné dispozici, zranitelné, citlivé, odhalené, „existující“, což umožňuje setkání (Jullien, 2020) s prostorem, prostředím a s druhým od sebe a ze sebe.

Metodický a didaktický komentář

I při práci se skupinami dospívajících je nutná přítomnost zkušeného dospělého, který je doprovází. Ten, kdo se ujímá role uvádějícího a doprovázejícího, tak činí metodicky (Mortari, 2006), a to do té míry, že ačkoli vyslovuje výše zmíněné indicie, nedefinuje předem určenou cestu učení ani apriorně vymezený způsob prožívání. Neexistují žádné recepty, říká sám Grotowski (2016), učitel je *moudrý bez idejí* (Konfucius, *Dialogy* in Jullien, 1998), „...*nejen proto, že idea je příliš individuální (vychází z určitého hlediska), ale také proto, že idea je příliš obecná: zneužitelně překračuje rozdílnost momentů*“.

Je-li akce vždy v situaci, a proto je prostor živý, má přípravná fáze ticha v práci funkci uvolnění a osvobození od vztahového a percepčního přetlaku. Ticho se stává *prostředkem, který prostřednictvím praxe zmírňuje mentální solitérnost tím, že doprovází návrat k začleněnému a citlivému vědění, které je „bytím u věci“* (Zambrano in Mortari, 2006), nikoli dravým nebo instrumentálním.

Není nutné zpětně sledovat zkušenost, stejně jako se člověk na cestě odmlčí a dbá na to, aby v prostředí nezanechal svou stopu: *anthropos* se tak – provokativně – odvažuje být tvorem mezi tvory.

Seznam literatury

- Benez, E. (2013). In the act of creation. Practices from the boundaries of parateatro and theater anthropology. In D'Ambrosio M. (Ed.), *Theater and parateatro as educational practices. Proceedings of the international conference*, Liguori. pp. 69–78.
- Danowski D., Viveiros de Castro E. (2014). *Is there a world to come? Essay on the fears of the end*. Nottetempo.
- D'Ambrosio, M. (2013). A certain theater, or of the pedagogical. In D'Ambrosio M. (A cura di) *Theater and parateatro as educational practices. Proceedings of the international conference*, Liguori, pp. 19–30.
- De Silva, J. (2022). *First steps. Why standing was the key to human evolution*. Harper Collins Italy.
- Donati, A. (2020). For a pedagogical decolonization of the landscape: the metamorphosis of the body. *Studium Educationis. Four-monthly journal for the educational professions*, 11(1), 51–64.
- Grotowski, J. (2020). *Texts 1954 – 1998. Beyond the theater. 1970 – 1984*. La Casa Usher.
- Grotowski, J. (2017). *Texts 1954 – 1998. The poor theater. 1954 – 1968*, La Casa Usher.
- Jullien, F. (2020). *The appearance of the other. The discard and the encounter*, Feltrinelli.
- Kagge, E. (2018). *Walking. A subversive gesture*, Einaudi.
- Morin E. (2015). *Teaching to live. Manifesto for changing education*, Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2000). *The well-made head. Reform of teaching and reform of thinking*, Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2017). *Living matter and sensitive thinking. For an ecological philosophy of education*, Mimesis.
- Mortari, L. (2006). *A – methodical method. The practice of research in Maria Zambrano*, Liguori.
- Neruda, P. (2018). *At the foot of his baby* in <<Estravagario>>, Seix Barral, Barcelona (Original ed. 1958).

2.5.4 Tanec. Partitury pro plastická a hmatová těla

Vedení: Enrica Spada

Téma: Taneční a *choreosomatický* pohybový přístup.

Délka aktivity: 120 minut

Cílová skupina: Studenti vysokých škol v oborech: pedagogika, pedagogické vědy, vzdělávání učitelů a učitelské programy, sociálně-zdravotní pedagogové, studenti středních škol.

Obrázek 1 a 2: Mara Di Tota tančí během workshopu Enriky Spada „Partitury v přírodě“



Projektové setkání Ecostyle, Neapol, duben 2024; <https://www.youtube.com/watch?v=sTx8eE1t-d8>

Uvedení do problematiky

Workshop „Partitury v přírodě“ zdůrazňuje potřebu rozšířit náš existenciální vztah ke světu přírody, zejména k rostlinné složce, kterou náš pohled často přehlíží. Cílem těchto tanců, které vybízejí ke kontaktu, imaginaci a *mimice* s rostlinami a stromy, je nejen podpořit novou, bezprostřední a plodnou komunikaci s prostředím, v němž se nacházíme, ale také nás vést k objevování mocných pohybových proudů, byť vnitřně a podprahově skrytých. Od rostlin a stromů se můžeme naučit minimálním, živým a jemným kvalitám pohybu, poháněným mocnou a nepřetržitou silou, která nás učí zůstat na zemi a zároveň se vznášet ve vzduchu, užívat si světla i stínu a hrát si s rovnováhou, silou a jemností.

Tanec v podstatě znamená hrát si s váhou těla při jeho pohybu životem, podřizovat se gravitaci a vzdorovat jí, hledat rovnováhu v nerovnováze, posuzovat váhu a sílu, lehkost a pevnost, experimentovat s pružností a plasticitou těla i mysli a trénovat ji. V tančícím těle, v jeho tančícím rozumu, nacházíme onu nerozlučnou koexistenci citlivosti a poznání, která

jej sblíží s poetickým rozumem, jehož se dovolává María Zambrano (Zambrano, 2016), kde je možné dát hlas neviditelnému a nevyslovitelnému, protože vyjadřuje to, co slova vyjádřit nemohou.

Taneční gesta, která nepřenáší informace, ale účinně sdělují pocity a myšlenky jinými kanály než slovy, nevděčí za svou účinnost „svalovému tréninku“, ale svému zakotvení v hmatovém smyslu těla a ve vnitřní formě energie, která jimi proudí. Filozof Jean-Luc Nancy uvedl, že „...tento průchod energie nelze chápat ve smyslu napodobování (*mimesis*), ale účasti (*methexis*), sdílení habitu (*hexis*), dispozice zaujímat prostor určitým způsobem nebo držet tělo určitým způsobem. K tomuto sdílení dochází nejen mezi jedním tanečníkem a druhým, ale i mezi tanečníkem a jeho místem“ (Watkin, 2015, s. 70). Jsme přesvědčeni, že sdílení tanečních gest s přírodou, a zejména s rostlinami, může posílit naše ekologické vědomí systémové sounáležitosti se světem, stejně jako naši schopnost empatie a úcty ke všem živým bytostem.

Rozšířené taneční gesto, které sahá ven i k vnitřnímu tělesnému pocitu sebe sama, je živeno kinetickou interakcí s rostlinami, objevováním nových forem a dynamiky, které se otevírají vzájemnému porozumění a tichému dialogu s prostředím a obohacují rozsah naší kinestetické citlivosti. Praxe tance v přírodě se tak představuje jako cesta objevování a dialogu s rostlinným světem, abychom pochopili jeho úzkou souvislost a souvztažnost se světem zvířat, k němuž patříme, a abychom rozvíjeli svou schopnost interpretace a pozorování mnohočetných a jedinečných kineticko-dynamických kvalit, které charakterizují životní prostor a všechny prvky, které jej obývají.

Obrázek 3: Školení v rámci „Partitury v přírodě“ Enricy Spada v přírodním parku Capodimonte



Projektové setkání Ecostyle, Neapoli, duben 2024; <https://www.youtube.com/shorts/wvYjPJaOpDM>

Hlavní cíl

Seminář zdůrazňuje potřebu rozšířit náš existenciální vztah ke světu přírody, zejména k rostlinné složce, která je naším pohledem často přehlížena. Cílem tohoto pohybového přístupu, který

vybízí ke kontaktu, imaginaci a *mimice* s rostlinami a stromy, je nejen podpořit novou, bezprostřední a plodnou komunikaci s prostředím, v němž se nacházíme, ale také nás vést k objevování silných pohybových proudů, byť vnitřně a podprahově skrytých. Od rostlin a stromů se můžeme naučit minimálním, živým a jemným kvalitám pohybu, poháněným mocnou a nepřetržitou silou, která nás učí zůstat na zemi a zároveň se vznášet ve vzduchu, užívat si světla i stínu a hrát si s rovnováhou, silou a jemností.

Tanec v podstatě znamená hrát si s váhou těla při jeho pohybu životem, podřizovat se gravitaci a vzdorovat jí, hledat rovnováhu v nerovnováze, posuzovat váhu a sílu, lehkost a pevnost, experimentovat s pružností a plasticitou těla i mysli a trénovat ji. Gesta tance, která nepřenášejí informace, ale účinně sdělují pocity a myšlenky neverbálními kanály, nevděčí za svou účinnost „svalovému tréninku“, ale svému zakotvení v hmatovém smyslu těla a ve vnitřní formě energie, která jimi proudí.

Rozšířená gesta tance, která sahají ven i k vnitřnímu tělesnému pocitu sebe sama, jsou živena kinetickou interakcí s rostlinami, objevováním nových forem a dynamiky, které se otevírají vzájemnému porozumění a tichému dialogu s okolím a obohacují rozsah naší kinestetické citlivosti. Tanec v přírodě se představuje jako cesta objevování a dialogu s rostlinným světem, abychom pochopili jeho úzkou souvislost a souvztažnost se světem zvířat, k němuž patříme, a abychom rozvíjeli svou schopnost interpretace a pozorování mnohočetných a jedinečných kineticko-dynamických kvalit, které charakterizují životní prostor a všechny bytosti, které jej obývají.

Dílčí cíle

Znalosti

- Studentům jsou nabídnuty nové teoreticko-praktické epistemologické postoje vycházející z myšlení filozofů, pedagogů, mistrů těla a somatiky, choreografů a tanečních teoretiků, kteří zkoumali vztah mezi poznáním – pohybem a učením.
- Prostřednictvím pohybu se učí, že tělo a mysl nejsou oddělené sféry.
- Učí se, že mít vědomí těla a pohybu znamená mít poznání lidské bytosti v její komplexnosti.

Dovednosti

- Zlepšení a zdokonalení naslouchání a pozorování.
- Obohacení rozsahu hmatové a kinestetické citlivosti obecně.
- Schopnost rozpoznat druhého v jeho specifčnosti a jedinečnosti.
- Zlepšení schopnosti emoční seberegulace prostřednictvím dýchání a kinestezie.
- Rozvoj schopnosti empatie.
- Pochopení vlastních empaticko-vztahových zdrojů a výchovných/učebních schopností spolu s osvojením si citlivých nástrojů pro jejich posílení.

Sociální kompetence

- Tanec se ukazuje jako jedna z možných cest pro zkoumání těch dimenzí subjektivity, které jsou schopny rozšířit naše aktivní zdroje a umožnit nám stát se „tvůrci vztahů“.
- Tanec podporuje uznání druhého tím, že posiluje vlastní bytí jako citlivé, vnímavé osoby, což nám umožňuje znovuobjevit naši společnou lidskost.

Zelené dovednosti

- Posilování ekologického vědomí naší systémové sounáležitosti se světem, stejně jako naší schopnosti empatie a respektu ke všem živým bytostem prostřednictvím sdílení tanečních gest s přírodou a s rostlinami.
- Obohacení naší škály kinestetické citlivosti.
- Pochopení úzkého propojení a souvztažnosti s rostlinným a živočišným světem, k němuž patříme, prostřednictvím nácviku tance v přírodě.
- Rozvíjet schopnosti pozorování a interpretace mnohočetných a jedinečných kineticko-dynamických kvalit, které charakterizují životní prostor a prvky, které jej obývají.

Metody a formy výuky

Taneční workshopy založené na kvalitativně-existenciálním vzdělávacím přístupu.

Kolektivní forma s momenty individuální a párové práce.

Po úvodní tréninkové a zahřívací fázi jsou navržena jednoduchá cvičení založená na zkoumání pohybu kloubů a hledání stabilního a pružného postoje.

Tanec se stává nástrojem k počátku zkoumání kinestetických schopností těla, což usnadňuje vznik nových způsobů porozumění sobě i druhým.

Výukové materiály: Tužka a papír.

Průběh

Počáteční fáze

Aktivita v kruhu

- Cvičení na vyrovnání postoje; hledání pohyblivé a pružné rovnováhy těla.
- Dechová cvičení spojená s plynulým pohybem končetin.
- Mobilizační cvičení pohledu (zlepšení kontroly nad pohybem očí vede ke zlepšení koncentrace a vnímání)

Aktivita ve volném prostoru

- Studium funkční dynamiky „kroku“.
- Chůze a pohyb v prostoru při zachování vědomí kroku koordinace chůze s dýcháním.
- Prožívání pohybu v každé fázi dýchání.

- Prožívání pohybu při přechodu mezi koncem výdechu a začátkem dalšího nádechu.
- Postavte se k rostlině/stromu a pokuste se naladit na jeho tichý, lehký pohyb.
- Pocit zakořenění získáte střídavým zatěžováním dolních končetin, zatímco horní končetiny se lehce vznášejí ve vzduchu.

Centrální fáze: Tanec podle partitury „V přírodě“

První sezení (zastavte se, abyste si prohlédli a procítili každý prvek svého okolí):

- a) Vyberte si pět přírodních prvků z těch, které pozorujete vedle sebe. U každého prvku určete následující kategorie: tvar, struktura, barva, směr, hmotnost, rytmus.
- b) Přečtěte si zápis tak, že seřadíte 5 prvků podle jejich kategorií.
- c) Interpretuje partituru tanečním pohybem
- d) Dejte skladbě název.

Druhé sezení

- a) Vyměňte si partituru (smíte položit autorovi partitury dvě otázky).
- b) Vyberte místo, které považujete za nejvhodnější pro provedení partitury.
- c) Ukažte skladbu prvnímu autorovi a dohodněte se s ním na novém názvu.

Závěrečná fáze

- a) Předvedení „partitury“ před skupinou.
- b) Otevřená diskuse.

Metodický a didaktický komentář

Navrhovaná *choreosomatická* práce představuje přístup k tanečnímu pohybu, který překonává překážky plynoucí z předsudků a předpojatostí o tanci a místo toho se znovu spojuje s původním rozměrem tance chápaného jako sféra svobodného, fyziologického a emocionálního pohybu. Nejde o podívanou, rekreaci nebo pouhou zábavu, „tanec“ je zde nabízen jako komunikační a lidská modalita pro vztahování se k sobě samému a k druhým a pro porozumění jim. Každodenní cvičení jednoduchých a každému přístupných cviků propojuje citový rozměr s kognitivním a reflexivním a aktivuje tělesné možnosti a dovednosti, které jsou v každodenním životě často přehlíženy nebo zapomínány. Pro ty, kdo se vzdělávají jako vychovatelé, učitelé nebo pečovatelé v širokém slova smyslu, toto cvičení podporuje empaticko-komunikační kompetence, které posilují a zlepšují lidské, didaktické a formativní schopnosti. Bylo totiž zjištěno, že ti, kdo se těchto seminářů účastnili, byli schopni získat cenné poznatky a osvojit si nové dovednosti relevantní pro jejich profesní oblasti.

Seznam literatury

- Watkin, C. (2015). Quando penso, danzo. *Logoi.ph – Rivista di filosofia*, (1), 69–72.
- Zambrano, M. (2016). *Chiari del bosco* (C. Ferrucci, Ed.). SE.

2.5.5 Doteky

Téma: Zkoumání různých povrchů materiálů prostřednictvím citlivého doteku, mezi interiérem a exteriérem

Vedoucí: Noemi Saltalamacchia

Čas: Přednáška: 45 minut

Cílová skupina: Studenti vysokých škol v oborech: pedagogika, pedagogické vědy, vzdělávání učitelů a učitelské programy; sociálně-zdravotní pedagogové; studenti středních škol.

Hlavní cíl

- Naučit se mapovat životní prostor.
- Prozkoumat vnější prostory a najít rezonance s vnitřními prostory: krajina zrcadlí krajinu vnitřní.
- Zaměřit se na vlastní prahy: poznat sebe sama jako flexibilní filtr a překračovat prostory mimo předem definované mapy.
- Vytvářet mapy pro seberekonstrukci: prostor popsany mapou se stává styčným bodem a klíčem k neustálému přístupu ke světu novými způsoby.
- Přetvářet prostor, abychom v něm rozpoznali sami sebe jako plasticko-kinetickou bytost.

Dílčí cíle

Mezioborové kompetence

- Dovednosti přesahující humanitní vědy, umění a designové obory.
- Vědomé jednání: prožívání i bytí.

Sociální kompetence

- Sebeuvědomění a vnímání světa.
- Péče o sebe a svět.
- Sebepoznání jako činitele doteku i dotýkání se (jako součásti celku).
- Sociální odpovědnost a uvědomění.
- Transformační perspektiva.

Zelené dovednosti

- Spojení s předměty a bytostmi obývajícími svět, aby se znovu začlenily do ekologického rozměru a plně obnovily význam slova „domov“ [z řeckého οἶκος (oikos) = domov a λόγος (logos) = diskurs].

Pozorování, zastavování, zachycování a podávání zpráv: i ve „vnitřním“ prostoru se utvářejí nové krajiny.

Shromažďování nových smyslových údajů a přijímání nových podnětů.

Vytváření senzitivní mapy nebo artefaktu-krajiny.

Závěrečná fáze

Sdílení v kruhu: každý účastník rozloží své předměty a zrekonstruuje svou mapu, přičemž si znovu představí hmatově-sonické prostředí, které prozkoumal během úvodní fáze.

Rezonance: Účastníci po jednom sdílejí své mapy hmatově a hlasově a propojují svou osobní krajinu s kolektivní.

Představení: Účastníci se střídají uprostřed kruhu a provádějí performanci se svými předměty, umisťují je tak, aby vytvořili novou kolektivní mapu, čímž se prostor mění z individuálního na sdílený.

Kolektivní čtení: Skupina kolektivně interpretuje plastickou mapu/výtvarné dílo vytvořené během aktivity.

Metodický a didaktický komentář

Pomocí ztělesněné metodologie tato aktivita zkoumá přechodový prostor, onu dimenzi „mezi“, která spojuje bez homogenizujícího vidění a kontaktu s „realitou“. To ponechává prostor pro volnou hru putování, kde jsou stopy nás samých znovu objevovány ve světě prostřednictvím nedominantního kontaktu. Proces přechází od radikální niternosti pomocí jemných a základních posunů k vnějšímu zapojení do světa, jehož cílem je rekonstruovat a obnovit náš způsob jeho obývání ve smyslu vědomějším, odpovědnějším, generativnějším a poetičtějším.

2.5.6 Putování prostorem.

Teoretické základy „obývání ulice“ jako hlavní linie

Téma venkovní aktivity: Občanská výchova k využívání veřejného prostoru

Vedení: Valeria Garganese, Gennaro De Fabbio Gabriele (výzkumná skupina „*embodied education*“ na Univerzitě Suor Orsola Benincasa, Neapol, Itálie)

Čas: 45 min.

Cílová skupina: studenti vysokých škol v oborech: pedagogika, pedagogické vědy, vzdělávání učitelů a učitelské programy; sociálně-zdravotní pedagogové; studenti středních škol.

Teoretický úvod

Dílo Gregoryho Batesona *Kroky k ekologii mysli* z roku 1972 je i nadále významným příspěvkem k vytváření „ekologické“ perspektivy poznání a slouží jako nástroj sebereflexe v této přechodné epoše. Podle Batesona je třeba živým jevům, od těch nejelementárnějších až po ty nej-

podivuhodněji složité, včetně lidských, rozumět prostřednictvím jazyků, které je třeba do značné míry teprve vynalézt. Tyto jazyky nepracují se skalpelem opozičních dualismů, jako je mysl–hmota, emoce–intelekt, já–jiné, jedinec–společnost, organismus–prostředí, vnitřek–vnějšek, příroda–kultura, kvantita–kvalita. Místo toho fungují prostřednictvím kolektivního tance vztahů, kde se každá polarita každé distinkce vytváří prostřednictvím druhé, recipročně a cyklicky. Vztah ke světu živých bytostí vyžaduje schopnost klást otázky, které nejen rozlišují, ale také spojují.

Obývat je odvozeno z latinského *habitare* (frekventativ od *habere* – mít), ve vlastním slova smyslu znamená „nadále mít“; častěji se vztahuje k obvyklému vztahu k místu. Právě v tomto druhém významu navrhuje příklady občanské a sociální výchovy týkající se užívání veřejného prostoru. Veřejný prostor funguje jako pedagogický aparát pro kontinuální formování jedince a jeho občanského rozměru, kde je trvale a nepřetržitě ve vztahu. Naše outdoorová pedagogická zkušenost nachází v ulici zajímavé ohnisko pro reflexi a experimentování. *Outdoorové vzdělávání* se rozvíjí v městském prostoru, mezi obydlími a náměstími, aby obývalo veřejný prostor a vytvářelo vzdělávací komunitu. Mluvíme o obývání, nikoli o pouhém bytí, protože obývání zahrnuje možnost sdílení prostoru mezi sebou a ostatními. *Polis* a její *agora* mohou sloužit jako „*model*“ veřejné sféry pro venkovní vzdělávání, charakterizované v občanských termínech a zahrnující cirkularitu jako rámec pro podporu a udržení živých společností, které jsou otevřené a dynamické.

Otevřené prostory tak obnovují spojení mezi pedagogikou a politikou a stávají se „*divadlem*“ pro občany, kteří se aktivně zapojují do demokratických a participativních procesů. John Dewey ve svém díle *Demokracie a výchova* (1916) rovněž navrhuje vizi výchovy hluboce zakořeněné v demokratických principech, která je schopna podporovat aktivní účast a sociální odpovědnost. Tam, kde je veřejný prostor schopen *být formativním prostorem*, probíhá nepřetržitý proces venkovního vzdělávání.

Hlavní cíl

Vzdělávání a výchova k občanské angažovanosti ve veřejném prostoru za účelem budování vzdělávající se komunity:

- Obnovení významu veřejného prostoru jako „*společného dobra*“, které má být využíváno jako místo pro společenské setkávání a aktivity.
- Obnovení paměti míst a zvýšení povědomí o společenské hodnotě opuštěných prostor nebo prostor, které se v průběhu času proměnily v komerční zóny.
- Zkoumání a pozorování místních sousedských prostor pomocí analogové fotografie.

Dílčí cíle

Znalosti

- Rozvoj sebeuvědomění jako subjektu v rámci světa a ve spojení s ním.
- Osvojení si základů tvorby analogové fotografie.
- Osvojení si nových přístupů k životu a jednání ve veřejném prostoru.

Dovednosti

- Zdokonalování a zdokonalování dovedností naslouchání a pozorování (posílené pomocí analogové fotografie).
- Rozvíjení schopnosti rozpoznávat druhé v jejich jedinečnosti a individualitě.
- Pěstování sociální empatie.
- Porozumění osobním vztahovým a empatickým zdrojům i vzdělávacím/didaktickým schopnostem.

Sociální dovednosti

- Podpora občanského povědomí.
- Účast na veřejném životě za účelem seberozvoje.

Ekologické dovednosti

- Posilování ekologického povědomí a smyslu pro odpovědnost.
- Pochopení hlubokého propojení mezi světem rostlin a zvířat, do kterého patříme, prostřednictvím performativních aktivit a veřejných fotografických praktik.
- Rozvoj pozorovacích a interpretačních schopností týkajících se městských prostor a jazyků.

Formy výuky a metody

- Procházka, během níž si každý účastník skupiny vytvoří vlastní fotografickou dokumentaci. Fotografie jsou následně vyvolány a poté následuje skupinové hodnocení prací. Nakonec jsou fotografie vystaveny ve veřejném prostoru
- Didaktické pomůcky a materiály:
- Kompaktní fotoaparáty a případné využití temné komory pro vyvolání.
- Profesionální tiskové vybavení.

Průběh

Počáteční fáze na volném prostranství

- Procházka a pozorování veřejného prostoru, který nás obklopuje a vítá.
- Chůze a pohyb po veřejném prostoru při zachování vědomí vlastního těla v něm.
- Pomalá chůze pro zlepšení vnímání sebe sama a okolního prostoru.
- Budování vztahů s okolím.
- Aktivní pozorování prostoru.

Centrální fáze

Fotografování ve veřejném prostoru a s veřejným prostorem

První sezení

Zastavte se a pozorujte a vnímejte každý prvek kolem sebe.

Pozorování zažitého veřejného prostoru (vzpomínky na dětství, významné okamžiky atd.).

Fotografování prostoru ve vztahu k sobě samému.

Druhé sezení

Vyvolávání fotografií v temné komoře.

Během vyvolávání vytváření momentů pro imaginativní reflexi fotografií.

Závěrečná fáze

Veřejná výstava fotografií.

Komunitní debata.

ZÁVĚR

Aktivity v přírodě, které mají za cíl uvést člověka do světa ekologických hodnot – tedy hodnot vyplývajících ze správného vztahu mezi člověkem a životním prostředím – a které jsou stimulovány a posilovány hlubokými prožitky z přímého kontaktu s přírodou, mohou představovat významnou příležitost k hluboké proměně lidského přístupu k sociálnímu a přírodnímu prostředí. Takový přístup by měl být především charakterizován odpovědností za svět a za druhé lidi. Jan Pavel II. napsal: „...*je naléhavě nutné utvářet postoj ekologické odpovědnosti: odpovědnosti vůči sobě samým, odpovědnosti vůči ostatním a odpovědnosti vůči životnímu prostředí...*“ (Jan Pavel II., 1990). A dále: „*Aby bylo zajištěno sociální, kulturní, duchovní i ekonomické blaho každého člena společnosti, je nezbytné zastavit nepřiměřenou spotřebu pozemských statků a vyhnout se rozmnožování umělých potřeb. Strídmost a jednoduchost by se měly stát kritériem našeho každodenního života*“ (Jan Pavel II., 1993).

Vzhledem k dosavadnímu úsilí v oblasti environmentální výchovy je stále zřetelnější, že pouze hluboký a celostní přístup k této problematice, podpořený cílenou smyslovou zkušeností, může být správnou cestou při hledání účinných metod moderní environmentální a zážitkové (outdoorové) výchovy.

Jsme si vědomi, že analýzy uvedené v této publikaci nevyčerpávají celou šíři problematiky environmentální a outdoorové pedagogiky a mohou sloužit jako výchozí bod pro další výzkum v této oblasti. Je nezbytné požadovat další vědecký výzkum navázaný na praxi, který se zaměří na metodiku aktivit realizovaných v přímém kontaktu s přírodou.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pawłowicz-Sosnowska, Ewa

[Environmental and outdoor education working methods. Česky]

Metody environmentální a outdoorové edukace / Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk, Karol Sudewicz, César Méndez Domínguez, María Del Carmen Solís-Espallargas, Pablo Caballero Blanco, Alena Jůvová, María D'Ambrosio ; překlad z anglického originálu Environmental and outdoor education working methods: Ondřej Duda a Alena Jůvová. -- 1. vydání. -- Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého ; Białá Podlaska : AB JPII Publisher, 2025. -- 1 online zdroj
Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-244-6667-5 (online ; pdf)

* 502:37.03 * 37.091.33-026.912 * 37.091.31-044.247 * 37.091.3 * (437.3) * (450) * (438) * (460) * (048.8:082) * (0.034.2:08)

- environmentální výchova a vzdělávání
- terénní vyučování
- integrovaná výuka
- vyučovací metody -- Česko
- vyučovací metody -- Itálie
- vyučovací metody -- Polsko
- vyučovací metody -- Španělsko
- kolektivní monografie
- elektronické knihy

37.09 - Organizace výuky a vzdělávání [22]

Metody environmentální a outdoorové edukace

*Ewa Pawłowicz-Sosnowska, Sebastian Sobczuk, Karol Sudewicz,
César Méndez Domínguez, Maria Del Carmen Solís-Espallargas,
Pablo Caballero Blanco, Alena Jůvová, Maria D'Ambrosio*

Odpovědná redaktorka: Tereza Vintrová

Z anglického originálu *Environmental and outdoor education working methods* přeložili

Ondřej Duda a Alena Jůvová

Návrh obálky: Karol Sudewicz

Sazba: Alena Jůvová

Spolufinancováno Evropskou unií.

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 779 00 Olomouc, Česká republika

vydavatelstvi.upol.cz

vupshop.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2025

<https://doi.org/10.5507/pdf.25.24466675>

ISBN 978-80-244-6667-5 (online: iPDF)

VUP 2025-0287

Neprodejná publikace



Environmentální a outdoorová edukace, jak se prezentuje v této publikaci, je nezbytná pro řešení současných ekologických výzev. Prostřednictvím holistického přístupu, který kombinuje teorii a praxi, se snaží vychovávat uvědomělé a zodpovědné jednotlivce, kteří podporují udržitelný rozvoj. Jádrem tohoto vzdělávání, které vede lidi k harmonickému vztahu s přírodou, jsou ekologické hodnoty. V světě, kde se projevuje ekologická krize, se vzdělávání stává mocným nástrojem pro transformaci postojů a chování, čímž zajišťuje udržitelnější budoucnost pro nadcházející generace.

PhD. Francisco José Fernández-Cruz
Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid, España

Je třeba konstatovat, že navrhovaná tematika je ambiciózní a originální, významná z hlediska výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Ekologická a outdoorová edukace hraje zásadní roli při formování postojů mladých lidí k přírodnímu prostředí a při propagaci zdravého životního stylu. Spojení obou těchto disciplín umožňuje hlubší porozumění ekologickým problémům a rozvíjení odpovědnosti za naši planetu. Outdoorové aktivity společně s ekologickým vzděláváním představují silný nástroj, který může v budoucnosti přispět k vytvoření společnosti znalé, aktivní a angažované v ochraně životního prostředí. Recenzovaná publikace má teoreticko-praktický charakter, je pokusem zapojit se do diskuse o aktuálních problémech výchovy a vzdělávání dětí a mládeže.

dr hab. prof. ucelni Anna Klim-Klimaszewska
Wydział Nauk Spotecznych Uniwersytetu w Siedlcach, Polska

