

## Možnosti environmentálnej výchovy a ekopedagogík pre demokratizáciu školského života a občiansku aktivizáciu žiakov

Jana Klocoková  
Sociologický ústav SAV, Bratislava

**Anotácia:** *Možnosti environmentálnej výchovy a ekopedagogík pre demokratizáciu školského života a občiansku aktivizáciu žiakov.* Štúdia sa venuje environmentálnemu vzdelávaniu a výchove vo vzťahu k demokratizácii školského prostredia. Predstavuje hlavné charakteristiky environmentálnej edukácie, medzi ktoré patrí holistický pohľad na človeka ako člena širšej komunity, ponímanie vzdelávania ako sociálno-kritického učenia a využívanie aktivizujúcich a participatívnych metód výučby. Vytvára tak priestor a vyučovacie situácie, v ktorých participácia žiakov môže nadobúdať konkrétnu a zmysluplnú podobu. Tento argument autorka podopiera a ilustruje na príklade výchovno-vzdelávacieho projektu Zelená škola. Zistenia z empirického výskumu na vybraných základných školách ukázali, že projekt prispieva k participatívnej kultúre školy a vytvára aktivity, vďaka ktorým sa do života školy môžu zapojiť a tvarovať ho aj žiaci, ktorí neaspirujú na členstvo v žiackych parlamentoch, kolégiách alebo na triedne funkcie.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 52-78

**Kľúčové slová:** environmentálna výchova a vzdelávanie, žiacka participácia, demokracia v škole, Zelená škola.

**Benefits of Environmental Education and Ecopedagogies to Enhancement of Democracy in Schools and Civic Engagement of Pupils.** The paper deals with environmental education in the context of efforts to enhance democracy in schools. It presents main characteristics of environmental education which include in particular holistic view of the human as a member of broader community, concept of education as a socially critical learning and use of activating and participatory pedagogical methods. Environmental education thus promotes learning environments and situations in which pupil participation can materialize in a tangible and meaningful way. This argument is supported and illustrated by an example of one environmental education project - the Eco-Schools programme. Drawing on data from empirical research comparing selected primary schools the author asserts that the project contributes to participatory culture in schools and gives scope for activities that enable the involvement in school life of those pupils who are otherwise uninterested in participation in formal school self-government bodies and decision making.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 52-78)

**Key words:** environmental education, pupil participation, democracy in school, Eco-Schools Programme

## Úvod

Environmentálne vzdelávanie a výchova je v našom prostredí dosiaľ málo preskúmanou pôdou, a to tak na úrovni teoretických úvah, ako aj prostredníctvom empirických výskumov. Napriek jeho začleneniu do formálneho vzdelávania sa vzhľadom na slabú inštitucionálnu podporu možno legitímne pýtať, či je čo skúmať. V tomto texte sa však nebudeme venovať širším súvislostiam rozvoja či naopak stagnácie podmienok pre tento typ vzdelávania. Zameriame sa na niektoré charakteristické črty environmentálnej edukácie, ktoré ponúkajú argumenty v prospech jej verejnej podpory a mohli by podnietiť väčší praktický aj výskumný záujem o túto oblasť.<sup>1</sup>

Tieto argumenty predložíme v nadväznosti na diskusie o demokracii v školách a žiackej/ študentskej participácii. Problematike demokratizácie školského prostredia sa venujeme v prvej časti štúdie. Následne predstavíme vývoj a smery, ktorými sa súčasné environmentálne vzdelávanie a ekopedagogické prístupy snažia napredovať. Ukážeme, že environmentálna výchova stojí na a zároveň upevňuje tesný vzťah medzi konceptmi občianstva, občianskej participácie a trvalej udržateľnosti. Vzhľadom na praktickú orientáciu ekopedagogik sa tento vzťah vo výučbovom procese prekladá do zvýšenej pozornosti na zapájanie žiakov do diania v triede, škole a miestnej komunite. V tretej časti štúdie predstavíme zistenia z empirického výskumu uskutočneného na základných školách, ktorý mal za cieľ preskúmať efekty konkrétneho ekopedagogického projektu (Zelená škola) využívajúceho participatívne formy vzdelávania na oblasti proenvironmentálneho správania, aktivizmu, praktických vedomostí, informovanosti o životnom prostredí, ako aj na atmosféru v škole. V závere podčiarkneme potenciál environmentálneho vzdelávania a výchovy ako priestoru, kde je možné dať participácii žiakov konkrétnu a zmysluplnú podobu.

### Demokracia na školách – okrajová téma?

Demokracia na školách a potreba demokratizácie školského prostredia sa zdá byť na Slovensku absentujúcou alebo nanajvýš marginálnou témou vo verejných diskusiách o vzdelávaní a organizácii školstva. Význam vzdelávania založeného na demokratických hodnotách a procesoch málokto spochybňuje,<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Príspevok je výstupom z grantu VEGA č. 2/0154/12.

<sup>2</sup> V Programovom vyhlásení vlády SR na roky 2012 – 2016 v časti Znalostná spoločnosť, vzdelávanie a kultúra však môžeme nájsť aj akcent, ktorý vzťahy v školách situuje do dozorujúceho a silového režimu disciplíny založenej na „prirodzenej autorite“, a nie do režimu demokraticky udržiavanej spolupráce: „Vláda si uvedomuje, že nevyhnutným predpokladom ďalšieho rozvoja školstva bude tiež obnova disciplíny na základných a stredných školách založenej na prirodzenom vzore a autorite“

ale pojem „modernizácia“ vzdelávania rezonuje s inými procesmi a praktickými úlohami. Premena školy smerom k vyššej kvalite sa aktuálne spája s „digitálnou gramotnosťou“ učiteľov a s dramatickým nástupom využívania informačno-komunikačných technológií na školách. Významnými aktérmi premeny tradičnej školy na modernú majú byť počítače, notebooky a dataprojektory.<sup>3</sup> Demokracia v škole (tak ako v celej spoločnosti) má viacero aspektov, najčastejšie sa spája s deľbou právomocí a riadenia na školách, s účasťou žiakov i rodičov na rozhodovacích procesoch, s vytváraním príležitostí pre otvorený dialóg, s podporou interakcií a vzťahov založených na vzájomnej dôvere a úcte, so spoluprácou s vonkajšími aktérmi a širšou komunitou školy. V mnohých krajinách sa demokratické princípy v školách explicitne spájajú s ideálmi rovnosti, solidarity a sociálnej spravodlivosti (výrazné sú tieto akcenty najmä v škandinávskych krajinách, pozri napr. Møller, 2006). Šírka uvedených oblastí ukazuje, že ak rozvoj podmienok na vzdelávanie rámčujeme procesom demokratizácie, a nie digitalizácie, predpokladá tento rozvoj mobilizáciu a koordináciu oveľa početnejšieho a rozmanitejšieho spektra aktérov (či už tých ľudských alebo materiálnych) a znalostí (neredukovaných len na tie didaktické), a to aj zo sfér, ktoré presahujú hranice školy.<sup>4</sup>

Súčasná vzdelávacia politika v súlade s globálnymi trendmi je však vsadená do neoliberalnej racionality. Kládne dôraz na individuálnu zodpovednosť, (štandardizovane merateľný) výkon, súťaženie a školu predstavuje ako arénu, kde sa žiaci, študenti pripravujú pre pracovný trh (Kaščák, Pupala, 2011, 2012). Na rozdiel od rozvinutých demokracií s tradíciami chápania školy ako inštitúcie založenej na demokratických ideáloch, kde sa žiak primárne rozvíja pre rolu občana, v našich podmienkach demokratické princípy do škôl sotva

---

(<http://www.vlada.gov.sk/znalostna-spolocnost-vzdelavanie-a-kultura/>). Stimuly pre demokratizáciu škôl a socializáciu mladých ľudí ako aktívnych občanov prichádzajú do nášho prostredia predovšetkým z dokumentov vzdelávacej politiky Európskej únie.

<sup>3</sup> Vypovedajú o tom ciele a uskutočnené aktivity národných projektov Modernizácia vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách (financovaných z Operačného programu Vzdelávanie Európskeho sociálneho fondu) (pozri: [www.uips.sk/narodne-projekty/](http://www.uips.sk/narodne-projekty/) a [www.modernizaciavzdelavania.sk](http://www.modernizaciavzdelavania.sk)).

<sup>4</sup> M. Pol a kol. konštatujú (v prostredí českých základných škôl), že učitelia si dobre uvedomujú náročnosť úlohy usporiadať prostredie školy pre vzdelávanie. Operatívna prax ich však vedie k tomu, že sa riešenie problémov často zužuje na materiálnu a finančnú bázu a okolo metodických postupov každodenného vyučovania. K tejto téme uzatvárajú, že „ (...) môže byť nakoniec predsa len ľahšie získať peniaze ako zmeniť nemateriálnu zložku kultúry školy – hodnoty, prístup ľudí, nepísané pravidlá, zapojenie žiakov do plánovania a realizácie kurikula“ (Pol a kol., 2006, s. 26). Treba dodať, že zvýšené úsilie by takýto prístup nevyžadoval iba od učiteľov, ale aj od tvorcov školských politík, zriaďovateľov škôl, rodičov a širšej verejnosti.

dorazili a už sa neoliberalná agenda (individualizmu, konkurencie a selekcie) presadzuje ako jediný variant otvárania sa škôl vonkajšiemu prostrediu, redukované stotožňované s trhom.<sup>5</sup> Chýbajú skúsenosti a vedomie toho, aké iné alternatívy existujú a sú realizovateľné.

Z množstva výchovných koncepcií a intencií pre vzdelávací proces sa verejnosti predkladá iba jedna – výchova ako proces pretvárania človeka na obraz určitej spoločenskej objednávky (Malík, 2011). Ako konštatuje Malík, táto výchovná koncepcia kalkuluje s tým, že „aj s pričinením výchovy je vždy ľahšie a najmä lacnejšie vytvoriť spotrebiteľa na obraz výrobku, ako výrobok prispôbiť ľudským merítkam; že je vždy ľahšie vyrobiť voliča na obraz aparátu príslušnej politickej strany, ako prispôbiť politiku skutočným ľudským želaniam a potrebám; že je vždy ľahšie vytvoriť „konzumného“ diváka, ako natočiť dobrý, t. j. ľudsky obohacujúci film; že je vždy ľahšie „technifikovať“ človeka, ako humanizovať jeho umelo vytvorené prostredie; že je vždy ľahšie prispôbiť edukáciu žiakov inštitucionálne stanoveným osnovám, ako to urobiť naopak“ (tamtiež, s. 146). Ak tento typ kalkulácie a prístupu prevláda, vzdelávanie a výchova zjavne stoja na antihumanistických pozíciách. Nejde tu však o pozície zmierenia sa s poznaním, že ľudský subjekt nie je natoľko autonómny, zvrchovaný a nespútaný, ako sa ho snažíme vykresliť (Latour, 2003). Takéto poznanie môže podporovať realistickejší obraz žiaka a zviditeľniť podpornú sieť všetkého, čo jeho autonómiu, sebarealizáciu a výkon sprostredkúva. V prípade uvedenej kalkulácie však ide skôr o rezignáciu na preskúvanie rôznosti záujmov, potrieb a očakávaní spájaných so vzdelávaním, o rezignáciu na skúmanie, úvahy a vyjednávania, ktoré by mali byť demokratické.

Ako sa pozornosť presúva z vyjednávania a kolektívneho hľadania možných foriem spoločného bytia v ich zložitosti a plnosti smerom k zadefinovaniu jednodimenzionálnej spoločenskej objednávky,<sup>6</sup> môžeme pozorovať aj posun od dôrazu na *vzdelávanie* ako živý a dynamický sociálny proces smerom k *vzdelaniu*, ako rôznymi parametrami špecifikovanému *produktu*. Produkt už možno importovať v rôznych prostrediach bez ohľadu na ich špecifiká

---

<sup>5</sup> Je príznačné, že ak sa škola demokratickým procedúram otvára (napríklad zakladaním žiackych samosprávnych orgánov), jej vedenie v tom smerom dovnútra vidí paradoxne riziká (hrozba pre organizáciu práce vnútri školy) a výhody vidí smerom navonok – v budovaní dobrého „imidžu“ školy. Ide teda o dôležitú marketingovú stratégiu školy smerom ku „klientom“ (žiakom a hlavne ich rodičom). Túto motiváciu zaregistrovali v našom regióne viacerí výskumníci (Pol a kol., 2006; Lukšík, Zápotočná, 2010; Macháček, Krošlák, 2013).

<sup>6</sup> Až následne po fáze explorácie, ktorá by mala byť v ideálnom prípade demokraticky otvorená všetkým dotknutým skupinám, by mal nasledovať ich preklad do (formálnych) štandardov pre prax (Thévenot, 2009).

a rozmanitosť očakávaní alebo potrieb miestnych aktérov. Tieto potreby sú buď prehliadané alebo v horšom prípade nemajú ani nárok o nejakú pozornosť sa uchádzať, čo sa, samozrejme, odráža aj v pedagogickom diskurze a praktikách.<sup>7</sup>

Podčiarknutie hodnoty demokracie v škole, oživenie tohto konceptu a jeho navrátenie do diskurzu školských politík a do školského života môže vo veľkej miere opäť upriamiť našu pozornosť na vzdelávanie ako sociálny proces, na vzťahy, významy a záujmy, ktoré sú vlastné ľuďom zviazaným so školou. Ako zdôrazňuje vo svojom pedagogickom vyznaní John Dewey, známy priekopník modernej pedagogiky a stúpenec demokracie ako žitej reality aj na školách: „(...) vzdelávanie je procesom žitia, a nie prípravou na budúci život. Verím, že škola musí reprezentovať prítomný život – život taký reálny a podstatný pre dieťa, ako ten, ktorý vedie doma, vo svojej štvrti alebo na ihrisku. Verím, že vzdelávanie, ktoré sa neuskutočňuje prostredníctvom foriem života, foriem, ktoré sú hodné žitia pre ne samotné, je vždy úbohým náhradou nefalšovaného života a má tendenciu sa zužovať a chradnúť“ (Dewey, 1897).

V tomto texte sa z početných aspektov demokracie na školách zameriame iba na jeden, a to na účasť žiakov na rozhodovaní v živote školy. V rámci tejto témy sa pozornosť venuje najmä rozvíjaniu žiackych alebo študentských samospráv a v širšej perspektíve hľadaniu takej kultúry školy, ktorá vytvára príležitosti pre zapájanie žiakov prostredníctvom demokratických štruktúr a procesov. Ukazuje sa totiž, že pre formovanie osobnosti so záujmom o dianie okolo seba (inak povedané pre výchovu k aktívnemu občianstvu) je na školách omnoho dôležitejšie skryté kurikulum ako to písané, praktizovanie demokracie viac ako získavanie teoretických poznatkov o demokracii ako niečom vzdialenom, čo sa života na škole netýka. Ako tvrdí Dewey (tamtiež), „morálnu výchovu získavame tým, že vstupujeme do skutočných vzťahov s druhými v jednote práce a myslenia“. Dôraz na neformálne a mimoškolské vzdelávanie vo vzťahu k rozvíjaniu mladých ľudí ako občanov nachádzame aj v domácej literatúre (Macháček, 2002, 2008; Macháček, Krošlák, 2013; Zápotočná,

---

<sup>7</sup> Systémy vzdelávania založené na sledovaní „produkcie“ standardizovaných výsledkov, ktoré umožňujú diferencovať, kontrolovať a sankcionovať aktérov, ktorí v produkovani zlyhávajú, nie sú nové. Ako ukazuje Au (2011), štandardizácia procesov a výstupov vzdelávania v duchu vedeckého manažmentu inšpirovaného modernými industriálnymi továrňami charakterizovala verejné vzdelávanie už v dobe jeho najväčšieho nástupu na začiatku 20. storočia. Slúžila však iným funkciám. V minulosti bolo jej cieľom efektívne zvládnutie masového rozšírenia školskej dochádzky, teda podpora a budovanie verejného vzdelávania. Dnes je to, naopak, útok na verejné vzdelávanie, ktoré sa konštruje ako „problém“, ktorý možno „napraviť“ jeho privatizáciou prostredníctvom trhových mechanizmov a presmerovaním časti verejných zdrojov k súkromným poskytovateľom „služieb vzdelávania“. Tí však nie sú subjektmi demokratického spravovania (Au, 2011, s. 40).

Lukšík 2010). Výskumy žiackej alebo študentskej samosprávy sa na Slovensku sústreďujú najmä na existujúce fóra na stredných a vysokých školách (pozri najmä Macháček, Krošlák, 2013). Menej pozornosti sa zatiaľ venovalo základným školám, kde už tiež vznikajú a fungujú školské či žiacke parlamenty alebo rady.<sup>8</sup> Základné školy sú pritom prvou inštitúciou, kde si deti a mladí ľudia môžu osvojovať práva a povinnosti späté s verejným prostredím. Ich kľúčová rola by sa preto nemala prehliadať (Redlichová, 2006a).

Čo z doterajších výskumov o zapájanie detí a mladých ľudí do rozhodovania o dianí v škole vieme? Jednotlivé zistenia zatiaľ dokumentujú stav, kedy nedochádza k zásadnému posunu od učenia sa o demokracii k zavádzaniu a modelovaniu demokratických postupov a hodnôt do každodennej rutiny školy. Zdá sa, že v prostredí našich škôl absentuje aj hybná sila, ktorá by tento obrat mala naštartovať. Macháček a Krošlák (2013) prezentujú výsledky výskumu riaditeľov, učiteľiek a učiteľov občianskej alebo etickej výchovy (prevažne) zo základných škôl, ktorí mali špecifikovať ciele občianskej výchovy. Podľa ich zistení sa participačné ciele ako zvyšovanie účasti žiakov na živote školy, zvyšovanie účasti žiakov na aktivitách miestneho spoločenstva, príprava žiakov na budúce angažovanie sa v politike ocitli na konci preferencií tak riaditeľov, ako aj učiteľov. Obe skupiny kládli dôraz na ciele edukačné (získanie vedomostí o demokracii). To sa odrazilo aj pri preferovaných formách výučby.

V súlade s takýmto ponímaním misie vzdelávania k demokratickému občianstvu na školách sú aj zistenia o fungovaní žiackych alebo študentských samospráv. Dotazníkové prieskumy Ústavu informácií a prognóz školstva referujú o hodnoteniach pedagógov (zo stredných škôl), ktorí v žiackych samosprávach vidia iba *pro forma* orgány nezasahujúce zásadne do fungovania školy. Ich náplň práce sa obvykle sústreďuje na nekonfliktné oblasti „technicko-prevádzkového charakteru“ a organizovanie mimoškolských aktivít. Potenciálne sporné oblasti, akými sú organizácia výučby, vnútorný poriadok školy alebo voľby zástupcov žiakov v rade školy, či voľba samotného vedenia, sa nespomínajú. Minimálny vplyv žiackych samospráv na chod školy vnímajú aj samotní študenti. Dostupné kvalitatívne štúdie dokumentujú, že študenti považujú existenciu žiackych samospráv za viac-menej formálnu (Macháček, Krošlák 2013). Podobné zistenie prinášajú v prípadových štúdiách dvoch základných škôl aj Lukšík a Zápotočná (2010). Možno však súhlasiť s týmito

---

<sup>8</sup> Macháček a Krošlák (2013) predstavujú prehľad výskumov a aktivít zameraných na žiacke a študentské samosprávy, ktoré sa na Slovensku uskutočnili od roku 2005. Ani jeden z nich nebol venovaný žiackym samosprávam na základných školách. Takto zacielený záujem vychádza zrejme zo skutočnosti, že v stredoškolskom a vysokoškolskom prostredí má študentská samospráva legislatívou stanovený rámec.

autormi, že pre rozvíjanie demokracie v školách nemusia byť formálne demokratické inštitúty, ako žiacky parlament, rozhodujúce.

Mnohí autori za kľúčovú oblasť zapájania žiakov považujú participáciu na vyučovaní a učení, možnosť žiakov vyjadriť svoje názory a robiť rozhodnutia ohľadne koncepcie, programu a kontextov vzdelávania (pozri napr. Redlichová, 2006b; Vidláková, 2012). Túto možnosť považujú za podmienku zmysluplnej participácie. V zahraničnej literatúre sa fakt, že otvorenie plánovania, priebehu a hodnotenia vyučovania spolurozhodovaniu zo strany žiakov má pozitívny vplyv na jeho výsledky, berie ako dostatočne preukázaný.<sup>9</sup> Autorky Redlichová (2006b) a Vidláková (2012) sa ale zhodujú na tom, že úsilie naslúchať hlasom žiakov a vytvárať prostredie pre zdieľané rozhodovanie naráža na silnú bariéru v podobe existujúcich organizačných štruktúr v škole a školských dokumentov, ktoré striktno vymedzujú kompetencie dospelých a žiakov. Zaväzujú tu aj presvedčenie dospelých o nezrelosti detí a mladých ľudí plnohodnotne naplňovať úlohu subjektu rozhodovania, teda strach zo zneužitia demokracie a slobody. Dospelí na školách tak rozvíjajú stratégiu „pocitovej demokracie“ (Pol a kol., 2006, s. 62), ktorej cieľom je poskytnúť žiakom „zážitok“ demokracie v rámci formálnych a pedagógmi riadených situácií.<sup>10</sup> Je zaujímavé, že v prípadových štúdiách dostupných z nášho regiónu je často u pedagógov prítomná predstava, že demokracia a vzdelávanie sú dva značne nezlučiteľné ciele. V niektorých výpovediach pedagógov sa dokonca demokracia v triede a pri vyučovaní spája s anarchiou (tamtiež, s. 71, 72), pretože posilnenie hlasov žiakov sa chápe ako obmedzenie hlasu pedagóga, nie ako spolurozhodovanie a aktívna účasť oboch strán. Treba však pripomenúť, že demokracia a vzdelávanie ako dva spojené procesy neznamenajú redukciu nejakej kvality a nástup menej štruktúrovaného vzdelávacieho prostredia a procesu. Práve naopak, predpokladajú oveľa premyslenejšie a štruktúrovanejšie prostredie pre vzdelávanie, kde ruka v ruke s pozornosťou k učeniu ide aj starostlivé vyvažovanie individuálnych záujmov

---

<sup>9</sup> V našom prostredí našiel pozitívnu koreláciu medzi úspešnosťou školy meranou výsledkami testovania žiakov deviatych ročníkov a (subjektívne hodnotenou) hrdosťou žiakov na svoju školu a možnosťou žiakov podieľať sa na vylepšovaní života školy I. Lukšík (2011).

<sup>10</sup> Ak by sme sa opreli napríklad o známu typológiu foriem participácie S. R. Arnsteinovej (1969), môžeme pri „pocitovej demokracii“ hovoriť o dvoch najnižších formách (ktoré nie sú reálnou účasťou, len jej náhradou) – „manipulácii“ a „terapii“, ktoré majú za cieľ umožniť vykonávateľom moci ostatných „vzdelávať“ a „napraviť“, a zapájanie iba pre efekt („tokenism“), kde spadá informovanie, konzultovanie a právo radiť (občania môžu počuť a byť vypočutí, ale nemajú istotu, že sa pri rozhodovaní na ich názory bude brať zreteľ).

so záujmami, perspektívami a aktivitami druhých v každodenných interakciách všetkých zúčastnených (pozri napr. Hansen, 2002).<sup>11</sup>

Zistenia, ktoré sme tu zhrnuli, sa týkajú základných a stredných škôl. Môžeme však povedať, že zapájanie študentov do kľúčových oblastí rozhodovania v škole vrátane plánovania a priebehu vyučovania nie je u nás bežnou praxou ani v univerzitnom prostredí. O ojedinelom experimente s explicitným cieľom demokratizácie rozhodovacích procesov pri zmene kurikula v univerzitnom prostredí referuje A. Findor (2010). O dianí a efektoch, ktoré tento experiment vyvolal, píše Findor veľmi stručne. Napriek tomu tento prípad dobre ilustruje argument, že ak existuje snaha, aby sa zmena – akokoľvek úzko či široko zadefinovaná a motivovaná (tu bola cieľom revízia kurikula s ohľadom na potreby trhu práce) – riadila demokratickými princípmi, má potenciál odkryť vzdelávanie ako komplexný sociálny proces. V tomto prípade študenti zistili, že podmienkou takejto zmeny je vzkriesenie života na fakulte vo forme komunitného života. Treba si uvedomiť, že v tejto forme už študenti nemôžu figurovať iba ako „klienti“ na trhu so vzdelaním, ktorí činia individuálne voľby so zreteľom na svoje uplatnenie na trhu práce a v budúcnosti zúročiteľné zručnosti, ale (aj) ako aktéri verejného života, ktorí musia vytvárať a udržiavať formy kolektívneho rozhodovania. Tento posun považujeme za jadro riešenia „problému nízkej úrovne študentskej participácie na rozhodovacích procesoch a každodennej demokracii“, nie posun k „zábavnej politike“, ktorý ako riešenie ponúka sám autor (Findor, 2010, s. 421).<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Považujem za dôležité upozorniť, že Dewey túto charakteristiku kvalitného vzdelávacieho prostredia – vyvažovanie individuálneho rozvoja s perspektívami druhých – reflektoval na pozadí multietnického prostredia amerických škôl. Škola, v ktorej sú prítomní žiaci z rôznych sociálnych a kultúrnych prostredí, vytvára pre všetkých nové prostredie. Prostredie, kde sa môžu vyvažovať individuálne záujmy, rovnako ako v rodine a užšej komunite získané životné postoje s perspektívami odlišných druhých. Osobný rozvoj sa tu tak spája s prehĺbovaním sociálnej solidarity a porozumenia (Hansen, 2002, s. 272). Tento rozmer progresívneho vzdelávania v úvahách jeho stúpcov (či už rodičov alebo tvorcov školských politík) na Slovensku zatiaľ chýba. V popredí stojí dôraz na individuálny rozvoj dieťaťa, jeho osobnosti a schopností. V praxi tento dôraz spolu s organizačným usporiadaním školstva ako poľa súťaže podporuje homogenizáciu vzdelávacieho prostredia (Kusá, 2013; Kusá, Kostlán, Rusnáková, 2010) a do budúcnosti znižuje kompetencie verejnosti demokraticky vytvárať formy spoločného bytia s rozmanitými „inými“.

<sup>12</sup> Aj keď určite platí, že politika a verejné angažovanie sa prinášajú zúčastneným do života celú škálu silných emócií, ktorým je potrebné venovať náležitú pozornosť (praktickú i analytickú).



## Environmentálna výchova, ekopedagogiky a participatívne princípy

Prečo by sme sa mali zaoberať environmentálnym vzdelávaním a výchovou v kontexte načrtnutej demokratizácie školy? Ako sme už uviedli, environmentálne vzdelávanie a výchova v našich školách nie je doteraz dostatočne preskúmanou oblasťou. V reflexiách súčasného stavu sa kritika sústreďuje najmä na nedostatočnú pozornosť, zdroje a infraštruktúru na realizovanie environmentálnej výchovy na Slovensku. Kritici si však všimajú aj obsahovú náplň environmentálneho vzdelávania a jeho formy. Kladú otázku, do akej miery sa darí naplňať interdisciplinárny rozmer environmentálnej edukácie<sup>13</sup> a či prevažujúce formy výučby podporujú jej ciele. Konštatuje sa, že obvykle sa environmentálna edukácia uskutočňuje formou frontálneho odovzdávania poznatkov s nedostatočným využívaním zážitkových, aktivizujúcich, problémovo (a projektovo) zameraných metód (Klocoková, Milová, 2012).

Pri pohľade na vymedzenie poslania environmentálnej výchovy v štátnom vzdelávacom programe vidíme, že aj keď ciele orientuje okrem vedomostí aj na zručnosti a schopnosti, tie opäť situuje do oblasti kognitívnej – poznať, rozumieť, analyzovať a hodnotiť. Odkaz na konanie motivované týmto poznaním tu nenachádzame.<sup>14</sup> Náš výskum však ukázal (tamtiež), že realizátori environmentálnej výchovy v oblasti neformálneho vzdelávania (z prostredia mimovládnych organizácií), ale aj z radov koordinátorov environmentálnej výchovy na školách schopnosť „začať konať“ a zručnosti na to potrebné považovali za veľmi dôležitý cieľ. Aktívni, environmentálne zodpovední občania v ich rozprávaniach stelesňovali ideálnych „absolventov“ tejto výchovy. Podporujú tak víziu environmentálnej edukácie ako morálnej, hodnotovo orientovanej výchovy, ktorá nemôže mať iba „technický“ ráz.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Ktorá síce má v štátnom vzdelávacom programe formu prierezovej témy, ale vo formálnom vzdelávaní sa stále rozvíja v rámci jednotlivých špecializovaných predmetov, ktorých pedagógovia spolu viac alebo menej spolupracujú (aj v závislosti na práci a osobnom nasadení koordinátorov environmentálnej výchovy na školách).

<sup>14</sup> Cieľom prierezovej témy environmentálna výchova je: „prispiet' k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi; poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta; pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu“ (Štátny pedagogický ústav, 2009).

<sup>15</sup> V tomto smere praktici prekračujú horizont vytýčený štátnym vzdelávacím programom, ktorý sa nesie v duchu objektívnych zákonitostí, „ktorými sa riadi život na Zemi“ (ŠPÚ, 2009). Tento horizont nedokáže do seba poňať problematiku trvalej udržateľnosti – v ktorej hrajú veľký význam aj hodnoty určujúce význam udržateľnosti, otázky

Vzťah medzi občianstvom a trvalou udržateľnosťou je v ich výpovediach pevný a v súzvu s teoretikmi rozvíjajúcimi koncept environmentálneho občianstva (Dobson 2003; Dobson, Bell, 2006).

Prvky aktivizmu sú v koncepciách environmentálneho vzdelávania inherentné aj preto, že toto vzdelávanie je plodom úsilí environmentálnych hnutí. Školy sú jedným z dôležitých prostredí, kde je potrebná mobilizácia jednotlivcov i skupín na podporu sociálnych zmien. Šírenie poznania a formovanie environmentálne citlivých postojov je nevyhnutnou podmienkou premeny sociálnej reality, nie cieľom samým osebe. Zároveň sa čoraz viac reflektuje fakt, že lepšie poznanie súvislostí environmentálnej krízy na vytváranie environmentálneho občianstva nestačí. Presadzovanie sociálne kritických prístupov v environmentálnych hnutiach, ktoré zviditeľnili sociálnu a politickú dimenziu ekologických problémov – vo vzťahu k otázkam spravodlivosti, rovnosti a demokracie – sa odrazilo aj v uvažovaní teoretikov a praktikov environmentálnej výchovy. Dochádza k posunu od koncepcie vzdelávania, ktoré kladie dôraz na osvojovanie si ekologických faktov a konceptov, smerom k environmentálnemu vzdelávaniu ako sociálno-kritickému učeniu (Strife, 2010; Hungerford, 2010; Marcinkowski, 2010).

V tomto rámci sa inak javí aj rola školy, žiakov, pedagógov a ich vzájomné vzťahy. Škola tu nevystupuje ako pasívny prijímateľ informácií z vonkajšieho prostredia, ktoré ďalej odovzdáva rovnako pasívnym študentom. Ponúka sa alternatívny model, v ktorom je škola samotná aktérom politického diania, kde jej žiaci a pedagógovia aktívne vstupujú do riešenia environmentálnych a sociálnych problémov v rámci školy i širšej komunity. Medzi prístupy, ktoré zapájajú žiakov do riešenia problémov, patria najmä akčný výskum, verejnoprospešné vzdelávanie, a všeobecne na miesto („place-based“) a komunitu („community-based“) zamerané vzdelávanie. Výzvou ostáva vytváranie takých výučbových situácií, v ktorých majú mladí ľudia možnosť skúmať, analyzovať a interpretovať ľudské konanie v reálnych životných situáciách. Poznanie, ktoré sa takto vytvára, stojí na zdieľanej zodpovednosti a úsilí študentov a pedagógov. Projekty environmentálneho vzdelávania by preto mali dbať na dialogické vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi, rodičmi a ďalšími spolupracovníkmi. Mali by byť zafinancované interne a stáť na rozhodnutiach žiakov (Carlsson, Jensen, 2006).

Žiacka participácia a aktívna účasť na riešení reálnych problémov – akokoľvek sú tieto pojmy i procesy, ktoré označujú, zložené sami osebe – sa tešia v komunite ľudí zaoberajúcich sa environmentálnou edukáciou veľkej pozornosti. Rovnako významné z hľadiska podmienok pre zmysluplné aktívne

---

rizika, komplexnosti a neurčitosti, ktoré sú súčasťou environmentálnych problémov – t. j. jej politický a sociálny rozmer.

občianstvo je aj chápanie jednotlivca, ktoré je environmentálnemu vzdelávaniu vlastné. Ako tvrdí Orr (1992), súčasťou „ekologickej gramotnosti“ je aj porozumenie, že každý z nás je neoddeliteľnou súčasťou širšej komunity. Environmentálny diskurz silne apeluje na zodpovednosť jednotlivcov. Na druhej strane stojí na holistickej vízii človeka, ktorý je súčasťou siete vzťahov k druhým ľuďom, komunite, vrátane ľudských výtvorov, ale aj vzťahov k iným živým bytostiam i neživej prírode a krajine. Predstavuje tak kritickú alternatívu k čoraz viac dominujúcej tendencii individualizovať sociálne problémy a realitu. Individualizujúce interpretačné rámce inhibujú potrebu hľadania a kultivovania mechanizmov kolektívneho rozhodovania, konania a vytvárania demokratickej verejnosti. Netreba zabúdať ani na primárny kritický rozmer environmentalizmu, ktorý tkvie v podloženom diskvalifikovaní ideálov a praktík ekonomického rastu a konzumu. V oboch rovinách kritickej alternatívy má environmentálna výchova potenciál vyvažovať tendencie školy reprodukovať dominantné neoliberálne interpretácie sveta a človeka.

### **Príklad environmentálneho vzdelávacieho projektu Zelená škola – zistenia z výskumu**

V tejto časti práce umiestnime predstavené témy do kontextu našich základných škôl, a to prostredníctvom projektu Zelená škola. Projekt, ktorého cieľom je zavádzanie a zlepšovanie environmentálneho manažmentu v školách, odštartoval prvý ročník v školskom roku 2004/ 2005 a počet zapojených škôl každoročne rastie. Zelená škola stavia na spolupráci subjektov formálneho a neformálneho vzdelávania – mimovládnych organizácií,<sup>16</sup> predpokladá spoluprácu školy so širšou komunitou, podporuje alternatívne formy výučby (projektovú, zážitkovú, aktivizujúcu výučbu) a žiacka participácia tvorí jadro celej koncepcie. Medzi základnými princípmi projektu sa uvádza: „Dôsledné uplatňovanie princípov participácie v tomto programe má viesť k posilneniu participatívnej kultúry na škole – teda prístupu, ktorý presahuje samotný program Zelenej školy, ale môže byť užitočný pre posilňovanie občianskej zrelosti a porozumenie dôležitosti účasti na verejnom živote u študentov/ žiakov aj mimo environmentálneho vzdelávania na škole“ (Štroffeková a kol., 2011, s. 12).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Program na Slovensku koordinuje Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica a garantom certifikácie programu je sieť environmentálne-výchovných organizácií Špirála.

<sup>17</sup> Realizácia tohto princípu sa sleduje aj v rámci internej evalvácie programu. Na podporu tohto cieľa bola vypracovaná metodická príručka, ktorú s ďalšími informáciami o programe možno nájsť na internetovej stránke [www.zelenaskola.sk](http://www.zelenaskola.sk).

Výsledky, ktoré tu prezentujeme, pochádzajú z dotazníkového prieskumu uskutočneného na základných školách, ktorého zámerom bolo preskúmať efekty projektu Zelená škola na proenvironmentálne správanie, aktivizmus, praktické vedomosti a informovanosť žiakov o životnom prostredí a na atmosféru v škole.<sup>18</sup> Do prieskumu sa zapojili žiaci z dvanástich základných škôl z mesta Trenčín a okolitých obcí,<sup>19</sup> vo veku 12 až 15 rokov. Štandardizovaný dotazník obsahoval tridsať premenných, pre analýzu sme získali 391 dotazníkov. Výskumná vzorka mala komparatívny design: päť škôl z výberu reprezentovalo školy zapojené do programu Zelená škola (28,9 % žiakov z celého výberu), tri školy boli v minulosti do tohto programu zapojené, ale v dobe výskumu už nie (26,3 % žiakov) a štyri školy nemali s programom žiadnu priamu skúsenosť (44,8 % žiakov). Výskum mal za cieľ preskúmať, či spolupráca subjektov formálneho a neformálneho vzdelávania vo vybranej lokalite zvyšuje kvalitu environmentálneho vzdelávania. Táto časť výskumu v rámci výberového súboru potvrdila pozitívny vplyv programu Zelená škola na dimenziách proenvironmentálneho správania, podpory participatívneho prostredia v škole, informovanosti a čiastočne aj osobného aktivizmu (Klocoková, Milová, 2012).

V tejto štúdii predstavujeme analýzu, ktorá výsledky žiakov interpretuje nielen vo vzťahu k typu školy, ktorú navštevujú, ale aj z hľadiska ich formálnej participácie na živote školy. Z praktických dôvodov tu rozlišujeme už iba dva typy škôl – školy do programu zapojené (ďalej s názvom zelené školy) a aktuálne nezapojené (pod názvom bežné školy, medzi ktoré patria aj školy v minulosti do programu zapojené). Ide teda o diferencovanejší pohľad na žiakov tak zelených, ako aj bežných škôl. Zámerom je dozvedieť sa niečo viac o tom, či a ako posilňovanie účasti žiakov na školskom živote diferencuje ich

---

<sup>18</sup> Prieskum bol súčasťou širšie koncipovaného výskumu „Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku“ realizovaného s podporou Iuventy v rámci programu „Podpora a rozvoj výskumov v oblasti mládežníckej politiky v roku 2011 – 2013“. Jeho riešiteľmi boli Silvia Milová a Richard Medaľ (Združenie Špirála). Na výskume sme spolupracovali ako odborní garanti. Zber dát sa uskutočnil v období september 2011 – január 2012. Okrem dotazníkového prieskumu žiakov základných škôl výskum pozostával z expertných rozhovorov na celoslovenskej úrovni, z fókusových rozhovorov so žiakmi základných škôl, ako aj zo skupinovej diskusie s realizátormi formálnej i neformálnej environmentálnej výchovy v regióne Trenčín. Viac zo zistení výskumu možno nájsť v jeho záverečnej správe (Milová, Medaľ, Klocoková, 2012).

<sup>19</sup> Trenčín a okolie bolo vybrané z dôvodu, že je tu početné zastúpenie škôl zapojených do programu Zelená škola a aktívne tu na poli neformálnej environmentálnej výchovy pôsobí mimovládna organizácia Centrum environmentálnych aktivít.

postoje, presvedčenia a mimoškolské aktivity vo vzťahu k environmentálnej problematike, ako aj vzťah k učiteľom.

Z hľadiska participácie údaje umožňujú diferencovať niekoľko skupín žiakov. V prvom rade výskum vychádzal z predpokladu, že projekt Zelená škola prináša do škôl aktivity, ktoré posilňujú aktívnu účasť žiakov na výučbe i na chode školy – návrh nového manažmentu odpadov či šetrenia energie v rámci školy a úlohy, ktoré žiaci na seba preberajú, sa neobmedzujú len na vyučovacie hodiny. Na zelených školách vznikajú riadiace a organizačné kolégiá. Kolégium zelenej školy predstavuje pracovný tím, ktorý získava potrebné informácie a názory členov školskej komunity a mal by pozostávať zo žiakov, učiteľov, vedenia školy, nepedagogických pracovníkov, rodičov, ale aj zástupcov samosprávy či miestnych združení. Okrem kolégií však na zelených školách rovnako ako na ostatných školách môžu pôsobiť aj žiacke samosprávne orgány a mnohí žiaci majú triedne funkcie, ktoré predpokladajú ich väčšiu zaangažovanosť na živote školy alebo triedy. Tieto roly otvárajú pre žiakov rovnako ako pre učiteľov príležitosti pre nové vzájomné interakcie, vzťahy a formy spolupráce. Primárne teda možno súbor rozdeliť na žiakov zelených a žiakov bežných škôl a následne sledovať aj ich účasť (členstvo) v kolégiách zelených škôl, v žiackom parlamente alebo vykonávanie triednej funkcie.<sup>20</sup> Tabuľka č. 1 poskytuje prehľad o štruktúre súboru.

Tabuľka č. 1: Skupiny žiakov podľa typu školy a členstva/funkcie

Žiaci podľa typu školy a členstva		Člen školského parlamentu alebo s funkciou v triede	Člen kolégia zelenej školy	Žiak bez členstva/funkcie
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	počet žiakov	46	20	60
	% z typu školy	40,7 %	17,7 %	53,1 %
	% zo všetkých žiakov	11,8 %	5,1 %	15,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	počet žiakov	49	-	229
	% z typu školy	17,6 %	-	82,4 %
	% zo všetkých žiakov	12,5 %	-	58,6 %
Spolu (total N = 391)		95 24,3 %		289 73,9 %

V podsúbore žiakov zo zelených škôl sa dve kategórie členstiev čiastočne prekrývajú. Reálne tu skupinu žiakov aktívnejšie zapojených do života školy tvorí spolu 53 žiakov. To predstavuje takmer 47 % spomedzi žiakov zelených

<sup>20</sup> V dotazníku sa členstvo v školskom parlamente alebo funkcia v triede nezisťovala osobitne (predstavujú jednu premennú).

škôl (necelých 14 % zo všetkých žiakov zapojených do výskumu). Pri analýze sme pracovali (aj z dôvodu nízkej početnosti členov kolégií) so zlúčenou skupinou žiakov s akýmkoľvek členstvom či funkciou, ktorú sme pracovne nazvali lídri alebo aktívni, či aktívnejšie zapojení žiaci (toto pracovné označenie nemá implikovať, že žiaci nečlenovia a bez funkcií sú naopak pasívni). Táto skupina predstavuje v celom výbere 102 žiakov, čiže viac ako štvrtinu (26 %) zo všetkých respondentov. Viac ako polovicu z nich (52 %) pritom predstavujú žiaci zo zelených škôl.

Dotazníkový prieskum nebol primárne zacielený na žiacku participáciu. Tým sú dané aj limity predloženej analýzy. Hlbšie preskúmanie tohto fenoménu vo vybraných školách by znamenalo venovať väčšiu pozornosť miere a kvalite účasti žiakov, jej diferencovaným formám – neskúmali sme napríklad, akými stanovami sa riadi a aké právomoci má žiacka samospráva, čo to obnáša zastávať funkciu v triede, akú kvalitu má hlas žiakov v kolégiách zelených škôl. Znamenalo by to aj využitie výskumných metód, ktoré sú citlivejšie k rôznorodosti situácií a prostredí, v rámci ktorých sa školy snažia o posun od učenia o demokracii k využívaniu demokratických inštitútov a procesov, rovnako ako aj citlivejšie hodnotenie a interpretáciu výsledkov takýchto snáh. Napriek zjavným obmedzeniam a zjednodušeniam, výsledky prieskumu vytvárajú pomerne konzistentný obraz a umožňujú formulovať zaujímavé závery.

Spomedzi všetkých názorov, postojov a poznatkov respondentov, ktoré sme v dotazníkovom prieskume zaznamenali, nás vo vzťahu k participácii žiakov na živote školy môžu v úvode najviac zaujímať odpovede na dve otázky. Prvá zisťovala, ako mladí ľudia vnímajú atmosféru v škole a druhá sledovala, do akej miery sa cítia byť zo strany pedagógov prijímaní ako partneri pri rozhodovaní o živote v škole. Pozitívna klíma v škole (a triede) a partnerský prístup k žiakom sú predpokladmi vyššej motivácie žiakov pri učení, rozvíjaní vlastných schopností a zároveň základom projektovej, zážitkovej a participačne vedenej výučby či organizácie života na škole vo všeobecnosti. Vzťah platí aj v opačnom smere, zapájanie žiakov do života školy sa odráža aj na školskej klíme a posilnenom vedomí spoluzodpovednosti toho, kto je alebo sa stáva partnerom.

Pri odpovedi na otázku „Ako sa v škole cítiš?“ sa v celom súbore najviac žiakov našlo v strednej neutrálnej („ani dobre, ani zle“: 36 %) a susednej pozitívnej pozícii („skôr dobre“: 32 %). „Veľmi dobre“ sa v školách cíti iba 52 žiakov (13 %) z nášho výberu. Žiaci zo zelených škôl sa cítia v prostredí školy lepšie ako žiaci z bežných škôl. Odpovede „veľmi zle“ alebo „skôr zle“ spomedzi nich uviedlo 14,3 %, naopak, odpovede „skôr dobre“ alebo „veľmi dobre“ 55 %. V prípade žiakov z bežných škôl bol tento pomer 20,5 % ku 41 %. V prípade zelených škôl môžeme vidieť (tabuľka č. 2), že žiaci

aktívnejšie zapojení do života školy alebo triedy sa v škole oproti svojim rovesníkom bez formálnych členstiev a funkcií cítia častejšie veľmi dobre. V skupine žiakov z bežných škôl takéto rozdiely nenachádzame.<sup>21</sup>

Tabuľka č. 2: **Odpovede žiakov na otázku „Ako sa v škole cítiš?“**

	Veľmi zle	Skôr zle	Ani dobre Ani zle	Skôr dobre	Veľmi dobre
Žiaci zelených škôl (N1 = 112)	5 4,5 %	11 9,8 %	34 30,4 %	36 32,1 %	26 23,2 %
Člen / s funkciou	1 1,9 %	4 7,5 %	16 30,2 %	17 32,1 %	15 28,3 %
Bez členstva / funkcie	4 6,8 %	7 11,9 %	18 30,5 %	19 32,2 %	11 18,6 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	24 8,6 %	33 11,9 %	106 38,1 %	89 32,0 %	26 9,4 %
Člen / s funkciou	1 2,0 %	10 20,4 %	18 36,7 %	15 30,6 %	5 10,2 %
Bez členstva / funkcie	23 10,0 %	23 10,0 %	88 38,4 %	74 32,3 %	21 9,2 %
Spolu (N = 390)	29 7,4 %	44 11,3 %	140 35,9 %	125 32,1 %	52 13,3 %

Pozn.: percentuálny údaj pod absolútnymi početnosťami vyjadruje riadkové %.

Zistili sme, že iba necelých 9 % zo všetkých žiakov sa cíti byť zo strany učiteľov prijímaných ako partner pri rozhodovaní „vždy“ alebo „často“. Neprekvapuje, že častejšie sa ako partneri pri rozhodovaní vnímajú žiaci aktívnejšie zapojení do školského alebo triedneho života.<sup>22</sup> Zaujímavé informácie poskytuje detailnejší pohľad na jednotlivé skupiny žiakov – členov a nečlenov – aj podľa toho, či navštevujú zelenú školu, alebo nie. Pre prehľadnosť uvádzame iba tri kategórie odpovedí (z päťbodovej škály) s najväčšou výpovednou hodnotou, t. j. žiak sa cíti byť partnerom „vždy“, „často“, „nikdy“. Ako môžeme čítať z tabuľky č. 3, medzi dvoma typmi škôl existujú významné rozdiely už keď porovnávame odpovede žiakov sumárne, bez ohľadu na ich formálne zapojenie do rozhodovania. Zo všetkých skupín žiakov nachádzame najvyšší podiel tých, ktorí sa vnímajú ako partneri zo strany učiteľov, medzi členmi kolégií zelených škôl. Ani v tomto prípade sa však počet odpovedí „často“ a „vždy“ nepribližuje aspoň polovičnému podielu. Keďže ide o malé absolútne početnosti, je lepšie všimnúť si zlúčenú kategóriu aktívnejších žiakov

<sup>21</sup> Medzi premennými typ školy a atmosféra v škole sme zistili štatisticky významnú závislosť (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

<sup>22</sup> Závislosť medzi oboma premennými je štatisticky významná (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

zelených škôl. Zatiaľ čo v tejto skupine uviedlo, že sú ako partneri akceptovaní „často“ alebo „vždy“ približne 21 % respondentov, v analogickej skupine z bežných škôl je to iba 8 % žiakov. Tento podiel je nižší aj v porovnaní so skupinou žiakov zelených škôl, ktorí nie sú členmi školských orgánov a nemajú žiadnu funkciu v triede, kde dosahuje podiel žiakov s pozitívnou skúsenosťou partnerstva takmer 14 %.

Tabuľka č. 3: **Odpovede žiakov na otázku „Do akej miery si myslíš, že ťa učiteľia v rozhodovaní o živote školy berú ako partnera?“**

	N	vždy	často	nikdy
Žiaci zelených škôl spolu	111	4 3,6 %	15 13,5 %	24 21,6 %
Členovia kolégií	20	2 10,0 %	4 20,0 %	1 5,0 %
Členovia školského parlamentu alebo s funkciou v triede	46	2 4,3 %	7 15,2 %	4 8,7 %
Zlúčená skupina: členovia kolégií alebo člen škol. parlamentu alebo s funkciou v triede	53	2 3,8 %	9 17,0 %	5 9,4 %
Bez členstva funkcie	58	2 3,4 %	6 10,3 %	19 32,8 %
Žiaci bežných škôl spolu	278	3 1,1 %	12 4,3 %	105 37,8 %
Členovia školského parlamentu alebo s funkciou v triede	49	1 2,0 %	3 6,1 %	17 34,7 %
Bez členstva / funkcie	229	2 0,9 %	9 3,9 %	88 38,4 %
Spolu	389	7 1,8 %	27 6,9 %	129 33,2 %

Na základe týchto údajov sa môžeme domnievať, že viac ako samotné formálne funkcie a členstvá vytvárajú situácie, kde sa žiaci a učiteľia môžu navzájom cítiť ako partneri, aj špecifické výchovno-vzdelávacie programy. Z dostupnej literatúry a výskumov na tému žiackych samospráv už vieme, že často vytvárajú iba formálny, málo autentický priestor pre účasť žiakov na rozhodovaní. S prihliadnutím na nízke početnosti žiakov s pozitívnymi skúsenosťami v tejto oblasti (a to naprieč všetkými podskupinami), ale aj vzhľadom na silu výpovede, je dôležité venovať ešte väčšiu pozornosť frekvencii odpovede „nikdy“. Je určite alarmujúce, ak sa dozvedáme, že okrem skupiny aktívnejšie zapojených žiakov zo zelených škôl dosahuje podiel žiakov, ktorí majú pocit, že učiteľia ich ako partnerov pri rozhodovaní o dianí v škole neberú nikdy, až jednu tretinu. Samozrejme, táto skutočnosť môže do veľkej miery vypovedať viac ako o podceňovaní schopností žiakov zo strany učiteľov o absencii situácií, ktoré by dávali príležitosť pre spolurozhodovanie v škole v akejkoľvek forme. Je však takáto interpretácia údajov prijateľná viac?



S témou spolurozhodovania a spoluzodpovednosti súvisí aj ďalšia otázka, ktorú sme žiakom položili: „Do akej miery súhlasíš s nasledujúcim tvrdením: Moje konanie má vplyv na stav životného prostredia?“ V environmentálne orientovaných výskumoch je pozitívna odpoveď dôležitým faktorom proenvironmentálneho konania a postojov (Hines, Hungerford, Tomera, 1987). Implicitne totiž zahŕňa presvedčenie o tom, že aj ja sám, sama dokážem niečo zmeniť. Teória tzv. ťažiska kontroly („locus of control“) má pôvod v psychológii osobnosti, ktorá sleduje, do akej miery sú jednotlivci presvedčení o tom, že dokážu kontrolovať udalosti vo svojom živote a výsledky svojej činnosti. Pri interpretácii údajov z nášho výskumu sa opierame viac o sociologické porozumenie tejto premennej. To znamená, že ju chápeme ako výsledok posilňovania ľudí ako subjektov zmeny a vytvárania situácií a prostredí, v ktorých jednotlivci a skupiny môžu zmysluplne konať a pripisovať pozitívny význam výsledkom svojho konania. Ako žiaci na túto otázku odpovedali, dokumentuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka č. 4: **Odpovede žiakov na otázku „Do akej miery súhlasíš s nasledujúcim tvrdením: Moje konanie má vplyv na stav životného prostredia?“**

	Zásadne nesúhlasím	Skôr nesúhlasím	Neviem	Skôr súhlasím	Rozhodne súhlasím
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	9 8,0 %	6 5,3 %	34 30,1 %	34 30,1 %	30 26,5 %
Člen / s funkciou	3 5,7 %	2 3,8 %	9 17,0 %	17 32,1 %	22 41,5 %
Bez členstva / funkcie	6 10,0 %	4 6,7 %	25 41,7 %	17 28,3 %	8 13,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	9 3,2 %	11 4,0 %	117 42,1 %	94 33,8 %	47 16,9 %
Člen / s funkciou	3 6,1 %	1 2,0 %	16 32,7 %	20 40,8 %	9 18,4 %
Bez členstva / funkcie	6 2,6 %	10 4,4 %	101 44,1 %	74 32,3 %	38 16,6 %
Spoľu (N = 391)	18 4,6 %	17 4,3 %	151 38,6 %	128 32,7 %	77 19,7 %

Vo všetkých skupinách žiakov podiel optimistov (ktorí skôr alebo rozhodne s tvrdením súhlasia) výrazne prevyšuje podiel skeptikov (ktorí skôr alebo rozhodne nesúhlasia). Podiel optimistov je najvyšší (73,6 %) medzi aktívnymi žiakmi zelených škôl. Tu tiež nachádzame absolútne najväčšie zastúpenie tých, ktorí sú rozhodne presvedčení o dosahoch svojho konania na životné prostredie. Nadpolovičné zastúpenie optimistov (59 %) je aj v skupine aktív-

nych žiakov z bežných škôl.<sup>23</sup> Vidíme, že aktívni žiaci na oboch typoch škôl sú v tejto otázke tiež viac vyhranení v porovnaní s ostatnými žiakmi. Najmenej často sme odpoveď „neviem“ zaznamenali u aktívnych žiakov zelených škôl, najviac sme sa s touto voľbou stretli u žiakov oboch typov škôl bez formálnych členstiev a triednych funkcií.

Relatívne vysoká početnosť nerozhodnutých je vzhľadom na predložené tvrdenie pochopiteľná. Stav životného prostredia z hľadiska globálneho, ale aj v lokálnych súradniciach, ako aj povaha environmentálnych problémov predstavujú komplexné javy a procesy, výsledky synergie. Ich aktérmi sme všetci ako jednotlivci (najmä ako spotrebitelia), ale riešenia takých problémov, akým je napríklad zmena klímy, vyžadujú aj kolektívne záväzky a regulácie. Pri stretnutí s nadindividuálnymi problémami zažívajú pocity bezmocnosti, frustrácie a skepsy aj dospelí. Je však dôležité, aby nastupujúca generácia, ktorá bude čeliť rastúcej nutnosti zmeny konania a potrebe hľadať nové riešenia problémov, nezažívala kontakt s environmentálnymi problémami výlučne so skúsenosťou frustrácie alebo obáv. Aj v tomto tkvie úloha kvalitnej environmentálnej výchovy a vzdelávania – vytvárať také vyučovacie prostredie a pedagogiky, ktoré prinášajú satisfakciu a povzbudenie zo spoločne vytváraných hodnôt, riešení a aktivít. Je dôležité venovať pozornosť tomu, ako sa postoj zodpovednosti a etika starostlivosti o druhých (vrátane nie-ludských bytostí), miesto a prostredie u detí a mladých ľudí utvárajú a čo ich pomáha udržiavať aj v situáciách s neistým výsledkom.<sup>24</sup> Z tohto hľadiska ani predchádzajúca otázka – týkajúca sa akceptácie mladých ľudí za partnerov zo strany učiteľov – nie je banálna.

Konkrétne proenvironmentálne správanie žiakov sme identifikovali prostredníctvom siedmich činností, ktoré môžu respondenti bežne vo svojom živote vykonávať a správať sa tak zodpovednejšie k životnému prostrediu. Týkajú sa odpadu, šetrenia energiami, vodou a účasti na akciách venovaných ochrane životného prostredia.<sup>25</sup> V celom súbore žiaci najčastejšie dbajú na

---

<sup>23</sup> Závislosť medzi premennými členstvo a „ťažisko kontroly“ je štatisticky významná (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

<sup>24</sup> Skupinové rozhovory so žiakmi, ktoré sa uskutočnili v inej časti výskumu, nám umožnili nahliadnuť, aké náročné je pre deti v ich každodennom živote v kontakte s autoritami (napr. s políciou v prípade týraných zvierat) meniť veci k lepšiemu a nachádzať pre svoje úsilie podporu. S tým súvisí aj skutočnosť, že majú málo informácií o organizáciách, na ktoré by sa mohli obrátiť. Nedostatok informácií mali účastníci rozhovorov aj o ponuke environmentálnych aktivít vo voľnom čase a o regionálnych podujatiach.

<sup>25</sup> Znenia otázok boli nasledovné: „Triediš v škole odpad?“, „Zúčastňuješ sa vo svojom voľnom čase akcií na ochranu prírody a životného prostredia (starostlivosť o okolie, finančné zbierky atď.)?“, „Vypínaš vodu počas čistenia zubov?“, „Vypínaš doma po

šetrenie vodou a elektrickou energiou. Aj v tejto oblasti sa prejavil pozitívny vplyv programu Zelená škola (najvýraznejšie pri triedení odpadu, šetrení elektriny a návykoch pri nakupovaní). Ucelenejší pohľad na proenvironmentálne správanie jednotlivých skupín žiakov umožňuje priemerné skóre žiaka na základe jeho aktivít. Potvrdilo sa, že žiaci zo zelených škôl dosiahli signifikantne lepšie skóre. Plastickejší obraz poskytuje tabuľka č. 5, kde môžeme vidieť percentuálne zastúpenie tých žiakov, ktorí pri všetkých aktivitách uviedli, že ich vykonávajú „často“ alebo „vždy“ (pozri prvý stĺpec – silné proenvironmentálne konanie). Pri porovnaní žiakov z dvoch typov škôl je rozdiel relatívnych početností takmer trojnásobný. Opäť sa z priemeru vyníma skupina aktívnych žiakov – členov kolégií zelenej školy, školského parlamentu alebo triednych funkcionárov – zo zelených škôl.

Tabuľka č. 5: **Proenvironmentálne správanie a angažovanosť žiakov**

	Silné pro-environmentálne konanie	Rozpráva/a sa s niekým o ŽP	Presviedčal/a niekoho
Žiaci zelených škôl (N1 = 112; 113; 113)	40 35,7 %	54 47,8 %	46 40,7 %
Člen / s funkciou	26 49,1 %	30 56,6 %	27 50,9 %
Bez členstva / funkcie	14 23,7 %	24 40,0 %	19 31,7 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 277; 278; 278)	36 13,0 %	100 36,0 %	86 30,9 %
Člen / s funkciou	9 18,4 %	22 44,9 %	19 38,8 %
Bez členstva / funkcie	27 11,8 %	78 34,1 %	67 29,3 %
Spolu (N = 389; 391; 391)	76 19,5 %	154 39,4 %	132 33,8 %

Pozn.: jednotlivé sumárne početnosti sa viažu k jednotlivým premenným.

Za dôležité zistenie vo vzťahu k využívaniu aktivizujúcich a zážitkových foriem ekopedagogík v teréne považujeme, že polovica žiakov z celého výberového súboru sa vôbec nezapája do akcií na ochranu životného prostredia a len necelých 8 % z nich je v tomto smere aktívnych (zapájajú sa „často“ alebo „vždy, keď môžu“). Ani žiaci zo zelených škôl tu neprekázali

---

ukončení práce počítač?“, „Ked' odchádzaš z miestnosti, zhasneš?“, „Piješ vodu z vodovodu?“, „Nosíš si do obchodu na nákup vlastnú tašku alebo ruksak?“. Varianty odpovedí boli: „nikdy“, „zriedkavo“, „občas“, „často“, „vždy“ a „vždy, keď môžem“ v prípade ochranných akcií.

signifikantne vyššiu účasť, uvádzajú však menej často odpoveď, že sa takýchto aktivít nezúčastňujú vôbec. Indikuje to tiež zatiaľ nedostatočné rozvíjanie vzdelávania založeného na práci v prospech miestnej komunity.

Predchádzajúca tabuľka obsahuje tiež údaje vypovedajúce o záujme mladých ľudí o tému životného prostredia. Žiaci, ktorí sú aktívnejšie zapojení do diania školy prostredníctvom formálnych členstiev, sa o životné prostredie, zdá sa, zaujímajú viac aj mimo školy či vyučovacích hodín. Vo väčšej miere sa o tejto téme rozprávajú vo svojej rodine a so svojimi kamarátmi a takisto sa vo väčšom rozsahu snažia buď doma, alebo medzi rovesníkmi niekoho presvedčiť, aby bral viac ohľad na životné prostredie.<sup>26</sup> Prvenstvo v týchto aktivitách má aj tu skupina aktívnych žiakov zo zelených škôl.

Posledný okruh zistení, ktorý je relevantný v súvislosti s faktormi proenvironmentálneho správania a zároveň niečo vypovedá aj o vzťahoch žiaci – učiteľia, sa týka informovanosti žiakov v oblasti životného prostredia a zdrojov informácií. Odpovede na otázku „Vo všeobecnosti, ako informovaný/á sa cítiš byť v problematike životného prostredia?“ za jednotlivé skupiny žiakov prezentuje tabuľka č. 6.

Zastúpenie žiakov, ktorí sa cítia byť v tejto problematike „skôr dobre“ alebo „veľmi dobre“ zorientovaní, tvorí na zelených školách približne 70 %, na bežných školách je to polovica žiakov. V tomto prípade na informovanosť nevplyva členstvo žiakov, ale typ školy (jej zapojenie v programe Zelená škola). Treba dodať, že ide o subjektívne sebahodnotenie žiakov. Pri testovaní praktických poznatkov sa jednotlivé skupiny žiakov od seba signifikantne nelíšili.<sup>27</sup> Dobré hodnotenie vlastnej informovanosti však môže napovedať, že

---

<sup>26</sup> V dotazníku sme respondentom položili dve otázky: „Rozprával/a si sa s niekým za posledný mesiac o životnom prostredí?“, „Snažil/a si sa za posledný mesiac niekoho presvedčiť, aby sa správal šetrnejšie k životnému prostrediu?“. Pri každej otázke odpovedali dvakrát – špecificky pre „Doma“ a „S kamarátmi“. Varianty odpovedí boli: „áno“, „nie“, „neviem“. Štatistické testy potvrdili závislosť medzi premennou členstvo a „rozprávanie sa o životnom prostredí“ – v prípade doma, a takisto v prípade s kamarátmi (na hladine významnosti 5 %, miera závislosti je ale veľmi nízka); a závislosť medzi premennou členstvo a „presvedčanie“ v prípade doma (na hladine významnosti 1 %, miera závislosti je ale veľmi nízka). V tabuľke č. 5 ponúkame údaje v sumárnej podobe (zlúčené početnosti premenných „doma“ alebo „s kamarátmi“).

<sup>27</sup> Ani typ školy, ani premenná členstvo nemali vplyv na výsledky žiakov v našom „minitest“ praktických vedomostí, ktorý pozostával zo štyroch položiek: „Najviac vody sa v bežnej domácnosti spotrebuje pri praní. Je to pravda?“, „Nápoje v plechovke sú z hľadiska životného prostredia šetrnejšie, ako v PET fľaši. Je to pravda?“, „Na často kosených záhradách typu „anglický trávnik“ nájdeme menej rastlinných a živočíšnych druhov, než na nepravidelne udržiavaných pozemkoch. Je to pravda?“, „Z hľadiska spotreby energie je lepšie vodu na špagety uvariť v rýchlovarnej konvici,

téma životného prostredia je pre žiakov zo zelených škôl o niečo familiárnejšia ako pre žiakov bežných škôl.

Tabuľka č. 6: **Informovanosť žiakov o problematike životného prostredia**

	Veľmi zle	Skôr zle	Neviem	Skôr dobre	Veľmi dobre
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	1 0,9 %	9 8,0 %	22 19,5 %	57 50,4 %	24 21,2 %
Člen / s funkciou	0 0 %	4 7,5 %	9 17,0 %	27 50,9 %	13 24,5 %
Bez členstva / funkcie	1 1,7 %	5 8,3 %	13 21,7 %	30 50,0 %	11 18,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	10 3,6 %	52 18,7 %	77 27,7 %	119 42,8 %	20 7,2 %
Člen / s funkciou	2 4,1 %	8 16,3 %	13 26,5 %	22 44,9 %	4 8,2 %
Bez členstva / funkcie	8 3,5 %	44 19,2 %	64 27,9 %	97 42,4 %	16 7,0 %
Spolu (N = 391)	11 2,8 %	61 15,6 %	99 25,3 %	176 45,0 %	44 11,3 %

Poznanie a dostatok informácií o ekologických problémoch je ďalším z dôležitých faktorov proenvironmentálneho správania a postojov. Vo výskume nás nezaujímalo iba to, či sa mladí ľudia cítia byť dostatočne informovaní, ale aj to, z akých zdrojov sa k nim informácie (ktoré môžu byť rôzne rámcované a štruktúrované) dostávajú. Zaujímalo nás teda, ktoré subjekty sa podieľajú na formovaní ich environmentálneho vedomia. Na tomto mieste sa zameriame na pozíciu školy a učiteľov, to znamená, či a do akej miery sú významnými subjektmi v tomto procese. Žiaci mohli uviesť tri zdroje informácií o životnom prostredí zo zoznamu, ktorý obsahoval nasledujúce možnosti: rodina (rodičia, príbuzní); kamaráti; škola; televízia (televízne správy, filmy a dokumenty); rôzne podujatia a prednášky (výstavy, festivaly, besedy, exkurzie); tlačené médiá (noviny, časopisy a knihy); internet; rozhlas; mohli uviesť aj iný zdroj, prípadne zvoliť variant „o životné prostredie sa nezaujímam“. V celom súbore bol najčastejšie označeným zdrojom informácií televízia (vybralo ju 73 % žiakov), na druhom mieste sa umiestnila škola (59 %) a nasledoval internet (42 %). V podsúbore žiakov zelených škôl sa však na prvom mieste nachádza škola (označilo ju 75 % žiakov), ktorú nasleduje televízia (69 %) a internet (40 %). Porovnanie medzi dvoma typmi škôl aj z hľadiska viac a menej aktívne zapojených žiakov ponúka tabuľka č. 7 (prvý stĺpec).

---

ako na platni elektrického sporáka. Je to pravda?“. Priemerný počet bodov (max. 4), ktorí žiaci získali, bol 1,36 boda.

Tabuľka č. 7: **Zdroj informácií o životnom prostredí – podiely žiakov, ktorí ako jeden zo zdrojov uviedli školu a tých, ktorí ako dôveryhodný zdroj označili učiteľov**

	Škola ako zdroj informácií o ŽP	Učitelia dôveryhodní vo veciach ŽP
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	85 75,2 %	37 32,7 %
Člen / s funkciou	41 77,4 %	21 39,6 %
Bez členstva / funkcie	44 73,3 %	16 26,7 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	145 52,2 %	56 20,1 %
Člen / s funkciou	30 61,2 %	12 24,5 %
Bez členstva / funkcie	115 50,2 %	44 19,2 %
Spolu (N = 391)	230 58,8 %	93 23,8 %

Žiakom sme ďalej položili otázku, komu môžu v otázkach životného prostredia dôverovať najviac. Z nasledujúceho zoznamu si mohli vybrať najviac dve možnosti: médiám (TV, rozhlas, noviny); vedcom; rodičom a príbuzným; učiteľom; ochranárskym organizáciám; politikom; kamarátom; medzinárodným organizáciám (ako napr. OSN); mohli uviesť aj iný zdroj alebo odpovedať „neviem“. V celom súbore sa najväčšej dôvere tešia vedci (vybralo si ich 55 % žiakov) a ochranárske organizácie (dôveruje im 45 % žiakov). Aktívni žiaci o niečo častejšie označili práve tieto organizácie (52 %) a vedci ich tu nasledujú na druhom mieste (50 %). Ako tretí najčastejšie označení v podsúbore žiakov zelených škôl sú učitelia (označilo ich 33 % žiakov). V skupine žiakov bežných škôl sa tretí v poradí nachádzajú rodinní príslušníci (vybralo si ich 31 % žiakov), až potom nasledujú učitelia (20 % žiakov).<sup>28</sup> Ako ukazuje tabuľka č. 7 (druhý stĺpec), spomedzi aktívne zapojených žiakov zelených škôl označilo v tejto otázke učiteľov až 40 %. Škola teda bola v prípade žiakov zo zelených škôl výrazne častejšie zdrojom informácií o životnom prostredí a v tomto podsúbore mladých ľudí sa učitelia vo veciach životného prostredia tešia takisto väčšej dôvere ako v bežných školách.

<sup>28</sup> Médiá napriek tomu, že boli najčastejšie respondentmi označené ako zdroj informácií, sa v tejto otázke nezaradili medzi najdôveryhodnejšie subjekty (označilo ich iba 11 % žiakov). Mladí ľudia teda dokážu rozlišovať medzi kvantitou a kvalitou informácií a ich zdroje selektovať.

## Závery a diskusia

Predstavené výsledky umožňujú formulovať dva hlavné závery. Prvým je, že pri všetkých sledovaných premenných dosiahli žiaci aktívnejšie zapojenie do diania na škole (prostredníctvom formálnych orgánov a funkcií) lepšie výsledky v porovnaní s ich spolužiakmi či už v zelených, alebo bežných školách. Atmosféru na škole vnímajú vo väčšom rozsahu pozitívne (v prípade bežných škôl sú tu rozdiely iba v negatívnom hodnotení školskej klímy), častejšie sa cítia byť učiteľmi prijímaní ako partneri, viac sú presvedčení o význame vlastného konania vo vzťahu k životnému prostrediu, uvádzajú vyššie proenvironmentálne správanie, častejšie otvárajú témy súvisiace so životným prostredím mimo školy a cítia sa byť lepšie informovaní v problematike životného prostredia. Vo vzťahu ku škole a učiteľom sa v ich prípade zdá byť školské prostredie v otázkach životného prostredia viac formujúce. Aj keď sa oficiálne inštitúty podporujúce žiacku participáciu často hodnotia len ako *pro forma* nástroje, ktoré nie vždy vedú k posilňovaniu participatívnej kultúry na školách, prezentovaný prieskum ukazuje, že ich členovia majú oproti ostatným rovesníkom špecifické charakteristiky a naozaj o nich možno hovoriť ako o aktívnejšie sa angažujúcej skupine ľudí.

V oveľa väčšej miere sa tento záver vzťahuje na aktívne zapojených žiakov zelených škôl, ktorí sa ukázali byť v mnohých aspektoch lídrami. Keďže sa na zelených školách venuje environmentálnym otázkam viac pozornosti, toto zistenie neprekvapuje. Zaujímavejším je druhé zistenie. Až na tri premenné (ťažisko kontroly, rozprávanie sa o životnom prostredí a presvedčanie druhých, aby brali viac ohľadu na životné prostredie), dosiahli žiaci zo zelených škôl, ktorí neparticipujú na dianí v škole prostredníctvom formálnych orgánov a funkcií, lepšie výsledky ako skupina aktívnych žiakov z bežných škôl. Táto skutočnosť potvrdzuje, že programu Zelená škola sa darí posilňovať nielen proenvironmentálne správanie mladých ľudí, ale aj participatívnu kultúru na školách – žiaci sa na nich cítia lepšie, častejšie uvádzali, že sú zo strany učiteľov chápaní ako partneri a na druhej strane sami školu a učiteľov častejšie označili ako dôveryhodný zdroj informácií. Zdá sa, že program vytvára priestor a aktivity, vďaka ktorým sa do života školy môžu reálne zapojiť a tvarovať ho aj žiaci, ktorí neašpirujú na členstvo v žiackych parlamentoch, kolégiách alebo na triedne funkcie.

Ak sa vrátíme späť k niektorým témam a otázkam diskutovaným v súvislosti s možnosťami demokratizácie prostredia škôl, viacerí autori chápu tento proces ako otváranie sa školy „vonkajšiemu“ prostrediu. M. Pol a kol. (2006) ako cestu pre rozvíjanie demokracie v škole vidia citlivú interakciu medzi vonkajším a vnútorným prostredím, pričom venujú pozornosť najmä dialógu s rodičmi a zriaďovateľmi škôl. Často sa ako prekážka žiackej participácie

a všeobecne akceptovania hlasov žiakov či študentov uvádza striktná organizačná štruktúra, školské dokumenty a zaužívané zvyky na školách, ktoré neposkytujú priestor pre zdieľané rozhodovanie. Impulzy, ktoré prichádzajú od partnerov škôl z vonkajšieho prostredia, môžu naozaj pomôcť takýto priestor vytvárať a prehodnotiť existujúce pravidlá. V našom prípade predstavuje impulz z vonkajšieho prostredia výchovno-vzdelávací projekt, ktorý je realizovaný vďaka spoločnému úsiliu učiteľov, žiakov a mimovládnych organizácií venujúcich sa neformálnej environmentálnej výchove.

Program Zelená škola je príkladom vzdelávacieho projektu, ktorý využíva pedagogické prístupy založené na aktívnej účasti žiakov a študentov na vzdelávacom procese a na riešení miestnych problémov v spolupráci s viacerými záujmovými skupinami. Problematizuje tak hranice medzi vnútorným a vonkajším prostredím školy, rovnako ako zaužívané školské hierarchie napríklad medzi aktívnymi pedagógmi a pasívnymi žiakmi. Mnohí autori sú skeptickí voči očakávaniam kladeným na environmentálnu výchovu na školách. R. Stevenson (2007) hovorí o priepasti medzi rétorikou a realitou, medzi cieľmi a filozofiou environmentálnej výchovy a školskou praxou a programom, ktorý kladie dôraz predovšetkým na osvojovanie si úzko vymedzených poznatkov. Naš výskum ukázal, že niektoré formy environmentálnej výchovy môžu prinášať do škôl novú kvalitu a do istej miery môžu túto priepasť zmierňovať. Podnetom pre posuny v kultúre školy tu pritom je rozvíjanie environmentálneho *poznania* (aj keď v rámci novej paradigmy prepájajúcej prírodovedné poznanie so sociálne-kritickým), čiže agenda, ktorá nie je účelú a záujmom školy cudzia alebo „zvonku“ vnútená. Ekopedagogiky teda môžu byť pre školy dobrým nástrojom, ako zmysluplným spôsobom – pre učiteľov, žiakov, rodičov a ďalšie záujmové skupiny zviazané so školou – praktizovať demokraciu a participatívne mechanizmy na školách. Na druhej strane toto prelínanie humanizuje samotné environmentálne a v užšom zábere i prírodovedné vzdelávanie (Strife, 2010), keď starostlivosť o životné prostredie spája so starostlivosťou o ľudí, ich zdravie, vzťahy a komunitu, v ktorej žijú.

Vybraný výchovno-vzdelávací program určite nie je jediný, ktorý si dáva za cieľ posilňovať participatívnu kultúru v školách. Do škôl v súčasnosti smeruje široká ponuka rozmanitých výchovno-vzdelávacích projektov od rôznych subjektov z mimoškolského prostredia. Pre pedagógov určite nie je jednoduché sa v tejto ponuke orientovať. Predložená štúdia v tomto smere môže demonštrovať, že nové väzby a stimuly, ktoré podnety „zvonka“ do škôl prinášajú, sú hodné pozornosti výskumníkov. Väčšia výskumná pozornosť tomuto empirickému materiálu by mohla napomôcť tomu, aby sa školy pri voľbe podobných vzdelávacích projektov rozhodovali informovane a v širších



súvislostiach (nielen krátkodobých) prínosov pre školu a jej jednotlivých aktérov.

#### LITERATÚRA

- ARNSTEIN, S. R. 1969. A Ladder of citizen participation. In *Journal of the American Institute of Planners*, roč. 35, č. 4, s. 216-224.
- AU, W. 2011. Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, roč. 43, č. 1, s. 25-45.
- CARLSSON, M. – JENSEN, B. B. 2006. Encouraging environmental citizenship: The roles and challenges for schools. In Dobson, A. – Bell, D. *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press, s. 237-262. ISBN 0-262-02590-6.
- DEWEY, J. 1897. My pedagogic creed. In *School Journal*, roč. 54, s. 77-80. Dostupné na: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- DOBSON, A. 2003. *Citizenship and the environment*. New York: Oxford University Press. 240 s. ISBN 0-19-925843-0.
- DOBSON, A. – BELL, D. 2006. *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press. 304 s. ISBN 0-262-02590-6.
- FINDOR, A. 2010. Verejnoprospešné vzdelávanie a participatívny akčný výskum. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Bratislava: VEDA, s. 409-426. ISBN 978-80-224-1173-8.
- HANSEN, D. T. 2002. Dewey's conception of an environment for teaching and learning. In *Curriculum Inquiry*, roč. 32, č. 3, s. 267-280.
- HINES, J. M. – HUNGERFORD, H. R. – TOMERA, A. N. 1987. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A Meta-analysis. In *The Journal of Environmental Education*, roč. 18, č. 2, s. 1-8.
- HUNGERFORD, H. R. 2010. Environmental education for the 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 1, s. 1-6.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, s. 5-34.
- KLOCOKOVÁ, J. – MILOVÁ, S. 2012. Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže na Slovensku. In *Mládež a Spoločnosť*, roč. 18, č. 3, s. 35-47.
- KUSÁ, Z. 2013. Slovenský vzdelávací systém a udržiavanie nerovností. In Tížik, M. (ed.) *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, s. 217-244. ISBN 978-80-85544-77-0.
- KUSÁ, Z. – KOSTLÁN, D. – RUSNÁKOVÁ, J. 2010. Ethnic differences in education in Slovakia: Community study. In *EDUMIGROM: Survey studies*. Budapest: Central European University. Dostupné na: [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field\\_attachment/page/node-5387/communityreportslovakia.pdf](http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/communityreportslovakia.pdf).
- LATOURETTE, B. 2003. *Nikdy sme neboli moderní*. Bratislava: Kalligram. 197 s. ISBN 80-7149-595-6.

- LUKŠÍK, I. 2011. Kultúry úspešnejších a menej úspešných škôl. In *Pedagogický časopis*, roč. 2, č. 1, s. 73-91.
- LUKŠÍK, I. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2010. Kultúra školy a občianska participácia. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Bratislava: VEDA, s. 333-356. ISBN 978-80-224-1173-8.
- MACHÁČEK, L. 2002. Občianska participácia a výchova k európskemu občianstvu. *Sociológia*, roč. 34, č. 5, s. 461-482.
- MACHÁČEK, L. 2008. Občianstvo a občianska spoločnosť: Didaktické dimenzie. *Slovenská politologická revue*, roč. 8, č. 3, s. 77-94.
- MACHÁČEK, L. – KROŠLÁK, S. 2013. *Dve školy demokracie. Občianske vzdelávanie a školská samospráva*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 85 s. ISBN 978-80-244-3429-2.
- MALÍK, B. 2011. *Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie*. Bratislava: VEDA. 179 s. ISBN 978-80-224-1179-0.
- MARCINKOWSKI, T. J. 2010. Contemporary challenges and opportunities in environmental education: Where are we headed and what deserves our attention? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 1, s. 34-54.
- MILOVÁ, S. – MEDAL, R. – KLOCOKOVÁ, J. 2012. *Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku. Záverečná správa z výskumu*. Bratislava: Iuventa. 108 s. Dostupné na: [http://www.iuventa.sk/files/documents/7\\_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf](http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf).
- MØLLER, J. 2006. Demokratické školství v Norsku: důsledky pro vedení školy v praxi. In Pol, M. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 101-112. ISBN 80-210-4210-9.
- ORR, D. 1992. *Ecological literacy. Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press. 210 s. ISBN 978-0791408735.
- POL, M. – RABUŠICOVÁ, M. – NOVOTNÝ, P. a kol. 2006. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. 124 s. ISBN 80-210-4210-9.
- REDLICOVÁ, J. 2006a. Participace žáků na životě školy: staronové téma pedagogiky. In *Studia Paedagogika*, roč. 54, č. 11, s. 145-157.
- REDLICOVÁ, J. 2006b. Hlasy žáků a demokracie ve škole. In Pol, M. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 43-53. ISBN 80-210-4210-9.
- STEVENSON, R. B. 2007. Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. In *Environmental Education Research*, roč. 13, č. 2, s. 139-153.
- STRIFE, S. 2010. Reflecting on environmental education: Where is our place in the green movement? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 3, s. 179-191.
- Štátny pedagogický ústav (2009). *Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova*. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove\\_temy/environmentalna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf).

- ŠTROFFEKOVÁ, E. – MEDAL, R. – HIPŠ, J. a kol. 2011. *Metodická príručka pre školy – Program Zelená škola*. Kancelária programu Zelená škola – Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica. 70 s. Dostupné na: [http://www.zelenaskola.sk/files/prirucka\\_screen\\_totalfinal.pdf](http://www.zelenaskola.sk/files/prirucka_screen_totalfinal.pdf).
- THÉVENOT, L. 2009. Governing life by standards: A view from engagements. In *Social Studies of Science*, roč. 39, č. 5, s. 793-813.
- VIDLÁKOVÁ, J. 2012. Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 1, s. 5-22.
- ZÁPOTOČNÁ, O. – LUKŠÍK, I. 2010. Modely občianskeho vzdelávania a ich podiel na formovaní aktívneho demokratického občianstva. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita*. Bratislava: VEDA, s. 313-332. ISBN 978-80-224-1173-8.

**Jana Klocoková** vyštudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde obhájila aj doktorát z oblasti politiky ochrany prírody. Pracuje ako vedecká pracovníčka v Sociologickom ústave SAV. Venuje sa environmentálnej sociológii a výskumu environmentálnych hnutí a vzdelávania.

Mgr. Jana Klocoková, PhD.  
Sociologický ústav SAV  
Klemensova 19  
813 64 Bratislava  
[jana.klocokova@savba.sk](mailto:jana.klocokova@savba.sk)